

# **Sprachbiographien**

Junge Geflüchtete aus Afghanistan, Iran und Syrien

## **Inaugural-Dissertation**

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Johanna Holzer

aus

München

2023

Referentin: Prof. Claudia M. Riehl

Korreferentin: Prof. Elisabeth Knipf-Komlósi

Tag der mündlichen Prüfung: 08.05.2023

## Danksagung

Für alle Schwächen und Fehler in dieser Arbeit trage ich die alleinige Verantwortung, dennoch möchte ich mich namentlich bei all denjenigen Menschen bedanken, ohne die das Verfassen des vorliegenden Textes nicht möglich gewesen wäre.

Mein größter Dank gilt vor allem denjenigen jungen Frauen und Männern, die mir Aspekte ihrer Lebensgeschichte anvertraut haben. Ohne ihre Offenheit, ihr Vertrauen und ihre Geduld wäre diese Arbeit niemals möglich gewesen. Es wäre vermessen, anzunehmen, mit dem vorliegenden Versuch der Reflexion, ihren Sprachbiographien gerecht worden zu sein, da vieles von dem, was sie erlebt und geleistet haben, mit keinem wissenschaftlichen Ansatz erfasst werden kann.

Ich danke dem Auerhaus München und der Münchner Volkshochschule (FLÜB&S) für die Kooperation und die bedingungslose Unterstützung von Anfang an.

Besonders danke ich Prof. Claudia M. Riehl, Prof. Elisabeth Knipf-Komlósi und Prof. Wolfgang Schulze (†) für den Vertrauensvorschuss und die unermüdlichen Bemühungen bei der Betreuung dieser Arbeit. PD Dr. Peter-Arnold Mumm danke ich für seinen Rat und seinen Blick auf die Welt.

Ein großer Dank geht an die Heinrich-Böll-Stiftung e.V., durch die eine unabhängige und freie Forschung möglich war. Ebenso danke ich Dr. Daniel Holl und Dr. Katharina Jakob (Class of Language), Dr. Béla Stipich (ELTE-Universität Budapest) sowie Prof. Annette Keck (LMUMentoring) für ihren persönlichen Einsatz.

Morsal, Sara, Scherief und Scherzad – danke, dass ihr die Erhebung erst möglich gemacht habt. Zeineb Chaar, Michael Prestele, Sophie Herrmann und Dr. Nikolas Koch – danke für eure Mitarbeit, eure Zeit und die wertvollen Beiträge. Meinen Freunden Alice, Blerina, Christina, Melanie, Vicky, Clem, Lu, Tristan und Patrick danke ich für die persönliche Unterstützung.

Verbunden in tiefster Dankbarkeit und größter Liebe bin ich meiner Familie - ihr seid meine Heimat.

Gewidmet ist diese Arbeit all denjenigen Menschen, die den unbeschreiblichen Mut haben, für ihre Freiheit einzustehen, in dem Wissen, gegebenenfalls ihr Leben zu riskieren – in Afghanistan, in Iran, in Syrien und in den, an dieser Stelle unerwähnten, Orten dieser Welt.

# Inhalt

## Abbildungsverzeichnis

## Tabellenverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Gegenstand und Zielsetzung .....	3
1.2 Aufbau .....	3
<b>2. Migration und Mehrsprachigkeit in Deutschland</b> .....	<b>6</b>
2.1 Erzwungene Migration – ‚Fluchtmigration‘ .....	8
2.2 Die sozialpolitische Situation junger Geflüchteter in München .....	11
2.2.1 Schutzformen .....	13
2.2.2 Bildungswege .....	14
2.3 ‚Integration durch Sprache‘ .....	16
2.4 Zusammenfassung .....	21
<b>3. Mehrsprachigkeit</b> .....	<b>22</b>
3.1 Spracherwerbsmöglichkeiten: Zweit-, Dritt- und Fremdsprache .....	24
3.2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit junger Geflüchteter .....	27
3.3 Soziolinguistische Perspektiven auf Afghanistan, Iran und Syrien .....	30
3.3.1 Afghanistan .....	30
3.3.2 Iran .....	34
3.3.3 Syrien .....	37
3.3.4 Fluchtrouten nach Europa und Deutschland .....	39
3.4 Zusammenfassung .....	40
<b>4. Sprachbiographien</b> .....	<b>42</b>
4.1 Sprachbiographische Ansätze: Entstehung und Etablierung .....	42
4.2 Theoretische Perspektiven .....	48
4.2.1 Zentrale Forschungslinien .....	48
4.2.2 Sprachbiographien – eine Methode der Migrationslinguistik .....	52
4.2.3 Flucht und Migration als ‚sprachbiographischer Bruch‘ .....	58
4.2.4 Sprachbiographische Erzählfiguren .....	63
4.3 Methodische Perspektiven .....	65
4.3.1 Das sprachbiographische Interview .....	67
4.3.1.1 Zur Typologie des sprachbiographischen Interviews .....	68

4.3.1.2 Zum Ablauf des sprachbiographischen Interviews.....	72
4.3.2 Die Aufbereitung und Auswertung sprachbiographischer Daten .....	73
4.4 Sprachbiographien: Zwischen Interpretativer und Kognitiver Soziolinguistik .....	75
<b>5. Die Untersuchung migrationsbedingter Sprachbiographien .....</b>	<b>81</b>
5.1 Entwicklung eines Analysemodells .....	81
5.2 Das sprachbiographische Analysemodell .....	82
5.2.1 Ebene (2): Sprachbiographische Erzählfiguren.....	85
5.2.1.1 Sprachgebrauch und Sprachkontakt.....	86
5.2.1.2 Positionierung .....	88
5.2.1.3 Spracheinstellungen und Sprachbewusstheit .....	89
5.2.1.4 Lernstrategie und Lernopportunität .....	95
5.2.1.5 Sprachlernmotivation .....	97
5.2.2 Formulierungsarbeit junger Geflüchteter .....	99
5.2.2.1 L2-Spezifika der Mündlichkeit .....	100
5.2.2.2 Die ‚Dynamische Semantik‘ .....	103
5.2.2.3 Ebenen (3) und (4): Antwortmodalitäten und Bedeutungsregulierung ..	105
5.2.2.4 Ebene (5): Kommunikationsstrategien.....	113
5.2.2.4.1 Eine Begriffsklärung .....	113
5.2.2.4.2 L2-Problemlösungsmechanismen.....	117
5.2.2.4.3 Lexikalische und grammatikalische L2-PLM.....	120
5.3 Zusammenfassung .....	126
5.4 Zusammenfassende Überlegungen für die Analyse .....	128
5.5 Analyseleitende Forschungsfragen .....	131
<b>6. Methode .....</b>	<b>133</b>
6.1 Forschungsdesign.....	133
6.1.1 Teilnehmer.....	134
6.1.2 Gesprächssituation .....	137
6.1.3 Erhebungsinstrument .....	141
6.2 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren .....	143
6.2.1 Ablauf im sprachbiographischen Analysemodell .....	144
6.2.2 Transkription.....	148
<b>7. Ergebnisdokumentation .....</b>	<b>150</b>
7.1 Qualitativ-vergleichende Sprachbiographieanalyse (Longitudinalstudie).....	151
7.1.1 Einzelfallanalyse: P9_22_Afghanistan .....	151

7.1.1.1 Erstes Interview .....	152
7.1.1.2 Zweites Interview .....	162
7.1.1.3 Zusammenfassung.....	170
7.1.2 Vergleichende Fallanalysen.....	172
7.1.2.1 P16_18_Syrien.....	173
7.1.2.2 P1_20_Afghanistan.....	181
7.1.2.3 P3_27_Afghanistan.....	191
7.1.2.4 P2_23_Iran.....	198
7.1.2.5 P17_20_Afghanistan.....	203
7.1.2.6 P18_21_Iran.....	205
7.1.2.7 P20_21_Afghanistan.....	207
7.1.2.8 P21_20_Afghanistan.....	211
7.1.2.9 P10_20_Iran.....	215
7.2 Quantitativ-vergleichende Sprachbiographieanalyse (Longitudinalstudie).....	218
7.2.1 Sprachbiographische Erzählfiguren.....	218
7.2.2 Antwortmodalitäten und mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung .....	221
7.2.3 L2-Problemlösungsmechanismen .....	225
7.2.4 Diskussion .....	231
7.3 Resümee: Sprachbiographien junger Geflüchteter in München .....	238
7.3.1 Sprachbiographische Erzählfiguren junger Geflüchteter.....	238
7.3.1.1 Positionierungen.....	241
7.3.1.2 Lernopportunität, Sprachlernstrategie und Sprachlernmotivation .....	246
7.3.1.3 Sprachgebrauch und Sprachkontakt vor und nach der Migration.....	252
7.3.1.4 Spracheinstellungen und Sprachbewusstheit .....	260
7.3.2 Sprachbiographische Formulierungsarbeit .....	264
7.3.2.1 Makrostrukturelle Antwortmuster .....	264
7.3.2.2 Kommunikative Strategien .....	271
7.3.4 Diskussion .....	275
<b>8. Fazit .....</b>	<b>282</b>

## Literatur

## Anhang

# Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b> Schulorganisatorische Modell (vgl. Massumi/Von Dewitz: 2015:45) .....	15
<b>Abb. 2:</b> Individuelle Sozialintegration und Sprachkompetenzen (vgl. Esser 2006:8).....	19
<b>Abb. 3:</b> Spracherwerbsmöglichkeiten (in Anlehnung an Ross 2017:69) .....	25
<b>Abb. 4:</b> Ethno-linguistic groups in Afghanistan (vgl. Institute for Study of War 2009).....	31
<b>Abb. 5:</b> Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit in Iran (vgl. Sâzandegi 1986) .....	35
<b>Abb. 6:</b> Syrische Sprachgemeinschaften (vgl. Rauhauser 2014) .....	38
<b>Abb. 7:</b> Typologien qualitativer Interviews (vgl. König 2014:73).....	70
<b>Abb. 8:</b> Beispiel 64:THAO [0:29:57-0:30:15] nach König (2014:225).....	73
<b>Abb. 9:</b> Interviewausschnitt nach Thoma (2018:179).....	74
<b>Abb. 10:</b> Interviewausschnitt (vgl. Dannerer 2014:301).....	75
<b>Abb. 11:</b> Die Analyseebenen von Sprachbiographien .....	77
<b>Abb. 12:</b> Das sprachbiographische Analysemodell .....	84
<b>Abb. 13:</b> Typologie der Strategien (vgl. Fournier/Schlemminger 2014:71) .....	97
<b>Abb. 14:</b> Mündliche Erzählstrukturen .....	106
<b>Abb. 15:</b> Problemlösungsmechanismen (vgl. Dörnyei/Kormos 1998:356) .....	119
<b>Abb. 16:</b> Taxonomie der PLM (in Anlehnung an Dörnyei/Kormos 1998) .....	127
<b>Abb. 17:</b> Sprachenportraits junger Geflüchteter aus Afghanistan.....	135
<b>Abb. 18:</b> Prozess des Kodierens (in Anlehnung an Mayring 2010:93).....	147
<b>Abb. 19:</b> Longitudinalerhebung: Sprachbiographisches Analysemodell von P9 .....	154
<b>Abb. 20:</b> Sprachbiographien junger Geflüchteter (Codehäufigkeiten in %) .....	174
<b>Abb. 21:</b> Sprachbiographische Erzählfiguren (Codehäufigkeiten in Segmenten).....	219
<b>Abb. 22:</b> Sprachbiographische Erzählfiguren (Codehäufigkeiten in Segmenten).....	222
<b>Abb. 23:</b> Makrostrukturelle Antwortmodalitäten (Codehäufigkeiten in Segmenten) .....	223
<b>Abb. 24:</b> L2-Problemlösungsmechanismen (L2-PLM).....	226
<b>Abb. 25:</b> L2-PLM: Erste Datenerhebung.....	228
<b>Abb. 26:</b> L2-PLM: Zweite Datenerhebung.....	228
<b>Abb. 27:</b> Sprachbiographische Erzählfiguren (Deutschland und Herkunftsland/D1) .....	240
<b>Abb. 28:</b> Positionierungen (Codehäufigkeiten in Segmenten).....	241
<b>Abb. 29:</b> Lernopportunität in Deutschland (D1).....	247
<b>Abb. 30:</b> Lernstrategie (D1_D_22 Interviews) .....	250
<b>Abb. 31:</b> Sprachlernmotivation (D1_D_22 Interviews).....	251
<b>Abb. 32:</b> Sprachgebrauch (D1/D2_22 Interviews) .....	255
<b>Abb. 33:</b> Sprachkontakt (D1_22 Interviews).....	258
<b>Abb. 34:</b> Spracheinstellungen (D1_22 Interviews).....	261
<b>Abb. 35:</b> Language Awareness (D1_22 Interviews).....	262

<b>Abb. 36:</b> Antwortmuster junger Geflüchteter (D1/D2).....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
<b>Abb. 37:</b> Antwortmuster (Sechs Sprecher).....	266
<b>Abb. 38:</b> <i>Code-Relation</i> der Teilkompetenzen .....	267
<b>Abb. 39:</b> <i>Code-Relation:</i> Sprachbiographische Erzählfiguren/Antwortmodalitäten .....	269
<b>Abb. 40:</b> <i>Code-Relation:</i> Sprachbiographische Erzählfiguren/Antwortmodalitäten .....	270
<b>Abb. 41:</b> Makrostrukturelle Antwortmodalitäten und <i>sociolinguistic spaces</i> (D1).....	271
<b>Abb. 42:</b> L2-PLM (26 Interviews).....	272

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1:</b> Formulierungsarbeit in sprachbiographischen Interviews .....	114
<b>Tab. 2:</b> Übersicht nach Abschluss der Longitudinalerhebung .....	134
<b>Tab. 3:</b> Interviewpartner.....	136
<b>Tab. 4:</b> Überblick über den Interviewleitfaden.....	143
<b>Tab. 5:</b> Code-Paradigma 1.....	155
<b>Tab. 6:</b> Code-Paradigma 2.....	156
<b>Tab. 7:</b> Code-Paradigma 3.....	1587
<b>Tab. 8:</b> Code-Paradigma 4.....	159
<b>Tab. 9:</b> Code-Paradigma 5.....	161
<b>Tab. 10:</b> Code-Paradigma 6.....	163
<b>Tab. 11:</b> Code-Paradigma 7.....	165
<b>Tab. 12:</b> Code-Paradigma 8.....	168
<b>Tab. 13:</b> Code-Paradigma 9.....	169
<b>Tab. 14:</b> Codesystem (Codehäufigkeiten in Segmenten).....	239
<b>Tab. 15:</b> Sprachbiographien junger Geflüchteter.....	281

# 1. Einleitung

Geflüchtete, Asylsuchende, Binnenvertriebene, Staatenlose und Rückkehrer werden von *The UN Refugee Agency* (UNHCR) in Zeiten von globalen Migrationsbewegungen und damit verbundenen, zunehmenden Flüchtlingszahlen (ebd.) geschützt und unterstützt.<sup>1</sup> Ein Beispiel dafür ist der 2021 erfolgte Abzug US-amerikanischer sowie deutscher Truppen (und ihrer europäischen Partner) aus Afghanistan und die damit verbundene Diskussion um Evakuierungen von Ortskräften beziehungsweise neuer, erzwungener Migrationsbewegungen.

Vor allem das Jahr 2015 war für die europäischen Mitgliedstaaten von der Zuwanderung Asylsuchender geprägt.<sup>2</sup> Der Anstieg der Asylbewerberzahlen führte in vielen Ländern zu einer Verwaltungs- und Infrastrukturkrise, die unter dem Begriff der ‚Flüchtlingskrise‘ zum bestimmenden Thema politischer Debatten wurde – sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene. Rund 890.000 Asylsuchende reisten 2015 in Deutschland ein (vgl. BAMF 2015:15). Davon wurden 476.649 Asylanträge (Erst- und Folgeanträge) registriert (vgl. ebd.:9). Dies entspricht einem Anstieg von 135 Prozent im Vergleich zum Vorjahr (vgl. ebd.). Der zwischen 2015 und 2016 erhöhte Anstieg von Einwanderungen entstand vor allem durch syrische, irakische und afghanische Geflüchtete (vgl. ebd.:89).<sup>3</sup> Eine besondere Herausforderung stellte dabei die Gruppe der unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten, vor allem aus Afghanistan, Syrien, Eritrea und Somalia kommend, dar (vgl. ebd.). Das Bundesamt für Migration registrierte zur Entwicklung der Anzahl von unbegleiteten Minderjährigen (mit und ohne gestellte Asylanträge) aus den Jahren 2016 bis 2017 ca. 67.000 Inobhutnahmen (vgl. BAMF 2017:107). Im Jahr zuvor kann von 42.309 Inobhutnahmen ausgegangen werden (vgl. BAMF 2015:94). Die abstrakte quantitative Darstellung aktueller Zahlen der Geflüchteten – erstmals haben sich über 100 Millionen Geflüchtete weltweit auf den Weg gemacht (vgl. UNHCR 2022) – erfasst die Heterogenität der Flüchtlingsgruppierungen, ihre Herkunft, Sprache und die Fluchtursachen nicht. Die migrationsbedingte

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Arbeit zieht Geschlechtergerechtigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen einer genderneutralen Formulierung vor.

<sup>2</sup> Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Forschungsarbeit begann der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine. Die Diskussion – so unterschiedlich sie sich im Jahr 2022 auch gestaltet – gewinnt erneut an Aktualität.

<sup>3</sup> Im Folgenden wird der Begriff Geflüchtete gewählt, da diese Bezeichnung den Ort, der verlassen werden musste, impliziert. Anders als bei der Bezeichnung „Flüchtlinge“ ist der Prozess der Flucht abgeschlossen (vgl. Wehling 2016). Zusätzlich kann zwischen Geschlechtern unterschieden werden: der oder die Geflüchtete (vgl. ebd.).

„Superdiversität“ und die damit verbundene Mehrsprachigkeit zählt heutzutage zu den größten Aufgaben des deutschen Bildungssystems und stellt den nationalen Integrationsplan von 2007, in dem die Bundesregierung fordert, Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Defizit zu betrachten, auf die Probe.<sup>4</sup> So hält unter anderem der „Münchener Gesamtplan zur Integration von Geflüchteten“ in seinem Zwischenbericht fest, dass es unter der heterogenen Gruppe der Geflüchteten „Zielgruppen gibt, die besondere Bedarfe aufweisen und damit eigene Berücksichtigung finden müssen“ (Landeshauptstadt München 2018:13). Die Landeshauptstadt München definiert die Gruppe der jungen, unbegleiteten Geflüchteten wie folgt:

Bei den UM handelt es sich um Geflüchtete, die als Minderjährige alleine nach Deutschland geflohen sind. Werden sie hier volljährig, spricht man bis zur Vollendung des 26. Lebensjahres von unbegleiteten heranwachsenden Flüchtlingen (UF). Letztere fallen – bis auf wenige Ausnahmen – nicht mehr unter die Jugendhilfe. (ebd.)

Das Ausländerzentralregister, so der Bericht der Landeshauptstadt München, „bietet keine Möglichkeit, unbegleitete/allein reisende minderjährige beziehungsweise heranwachsende Flüchtlinge einzeln auszuwerten“ (Landeshauptstadt München 2020:31).<sup>5</sup> Das erste Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die soziale Gruppe der jungen, teilweise unbegleiteten und/oder teilweise minderjährigen Geflüchteten zu entanonymisieren und ihre persönliche Perspektive auf migrationsbedingte Sprachaneignungsprozesse durch sprachbiographische Interviews abzubilden.

Die divergierenden Konzepte westlich geprägter Sprachen- und Inklusionspolitik und die Bemühungen um sprachdidaktische Konzeptionen für eine Verbesserung der (sprachlichen) Inklusion von (jugendlichen) Geflüchteten in Schule und Ausbildung haben das subjektive Erleben Betroffener bisher nicht in bildungspolitische Maßnahmen einbezogen. Auf dieser Beobachtung fußt das zweite Ziel dieser vorliegenden Arbeit: Die Darstellung der mehrsprachigen Lebenswelten von (unbegleiteten) jungen Geflüchteten vor und (zu einem nahen Zeitpunkt) nach ihrer Migration. Gerade ihnen – als zukünftige Migrationsgeneration mit Fluchterfahrung – sollte eine besondere Aufmerksamkeit zukommen, da sie einerseits die Anforderungen der deutschen Inklusionspolitik erfüllen

---

<sup>4</sup> Der Begriff „Superdiversität“ wurde von Steven Vertovec (2007) geprägt und betont das heutige Komplexitätsniveau in Gesellschaften. Er umfasst komplexitätsstiftende Faktoren unter Einwanderern wie beispielsweise Sprache, Identität(en), Religion, Herkunftsland und Traditionen.

<sup>5</sup> „Laut Angaben des Stadtjugendamts lebten in München zum Dezember 2018 genau 1.210 unbegleitet minderjährige Flüchtlinge (davon 1.007 männlich und 198 weiblich; bei 5 Personen ist das Geschlecht unbekannt). Zum selben Stand waren es rund 800 Unbegleitete [sic] heranwachsende Flüchtlinge im Alter von 18 bis 25 Jahren (davon circa 25% weiblich) mit und ohne Familie in Wohnprojekten“. (ebd.)

und andererseits Folgen ihrer (oft traumatischen) Migrationserfahrung verarbeiten müssen. Diese Prozesse und die damit im Zusammenhang stehende Spracherwerbssituation junger Geflüchteter sollen durch die hier vorgestellte Forschungsarbeit beleuchtet werden.

## **1.1 Gegenstand und Zielsetzung**

Für die genannten, übergeordneten Ziele dieser vorliegenden Forschungsarbeit wurden narrativ-argumentative und teilweise leitfadengestützte Interviews geführt, die im Rahmen eines inhaltsanalytischen Zugangs als Interaktion verstanden werden, in der die Interviewten ihre Sprachbiographie durch Rückbesinnung auf die Entstehungskontexte selbstreferentiell rekonstruieren. Die auf Sprachbiographien fokussierten Interviews ermöglichen es, die sprecherzentrierte Perspektive auf die Migrationserfahrung, den unter asylrechtlichen Bestimmungen stehenden Spracherwerb und den allgemeinen, (sprach-)biographischen Bruch junger Geflüchteter zu erfassen. Unter der im Anschluss vorgestellten Forschungsfrage soll die vorliegende Studie einen Beitrag zu einem besseren Verständnis der Relevanz von Sprachbiographien im Bereich der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung leisten sowie Sprachdidaktik und Sprachpolitik über die Herausforderungen von (sprachbegründeter) Inklusion aus Sicht junger Geflüchteter informieren: *Durch welche sprachbiographischen Erzählfiguren, Antwortmuster und Formulierungsaktivitäten sind migrationsbedingte Sprachbiographien junger Geflüchteter aus Afghanistan, Iran und Syrien geprägt?* Mit dieser Forschungsfrage hängen weitere inhaltliche wie auch methodische Fragestellungen zusammen, die im fünften Kapitel dieser Untersuchung genauer vorgestellt werden.

## **1.2 Aufbau**

Die Arbeit setzt sich aus fünf konzeptionell-theoretischen Teilen zusammen. Zu Beginn wird die aktuelle Migrationssituation, mit besonderem Fokus auf junge Geflüchtete in Deutschland, dargestellt. Dabei wird im zweiten Kapitel eine sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen: Migrationsformen, mit besonderem Fokus auf der „Fluchtmigration“ (Korntheuer 2016:58), aber auch die Darstellung des bildungsbeziehungsweise sprachpolitischen Konzepts in Deutschland werden im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung stehen. Das europäische Verständnis von ‚Integration durch Sprache‘ und damit im Zusammenhang stehende, sprachpolitische Entwicklungen sollen anschließend in kritischer Reflexion betrachtet werden.

Den migrations- und bildungspolitischen Stationen, die junge Geflüchtete in Deutschland durchlaufen, wird das dritte Kapitel und die darin enthaltene, soziolinguistische Auseinandersetzung mit den drei Herkunftsländern Syrien, Afghanistan und Iran gegenübergestellt. Diese sozialwissenschaftliche und soziolinguistische Analyse dient dazu, gesellschaftliche, biographische und sprachliche Eckpunkte der neuen, sozialen Gruppe junger Geflüchteter, die zwischen 2015 und 2016 nach Deutschland geflohen sind, zu definieren. Verbunden werden beide Kapitel mit der Darstellung des mehrsprachigen Spracherwerbsszenarios geflüchteter Jugendlicher in Deutschland. Diese objektive Perspektive auf die Lebensläufe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen soll in der vorliegenden Arbeit durch die subjektiv-biographische Sichtweise, welche sprachbiographische Erhebungen umfassen, präzisiert werden.

Dazu wird sich das vierte Kapitel mit dem sprachwissenschaftlichen Forschungsgegenstand ‚Sprachbiographie‘ im Kontext von Flucht und Migration auseinandersetzen. Sowohl inhaltliche als auch linguistische Auswertungselemente sollen Herausforderungen und Chancen sprachbiographischer Untersuchungen am Beispiel der besonderen Migrationssituation junger Geflüchteter beleuchten. Das Zentrum-Peripherie-Modell von Rita Franceschini (2001) steht dabei im Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen. Im Anschluss daran werden die für diese Arbeit aufgestellten ‚sprachbiographische Erzählfiguren‘ definiert. Die methodische Perspektive auf Sprachbiographien wird sich vor allem mit der Typologie und dem Ablauf eines sprachbiographischen Interviews beschäftigen. Die daraus gezogenen Schlussfolgerungen bilden die Grundlage für das Analysemodell, das für die vorliegende Arbeit erstellt wurde. Zuvor wird der Versuch unternommen, die Sprachbiographieforschung theoretisch zu rahmen.

Das fünfte Kapitel dieser Arbeit fasst die theoretischen Überlegungen im ‚Sprachbiographischen Analysemodell‘ zusammen. Die Erstellung dieses Analysekonzepts ist mit dem Ziel verbunden, eine Systematisierung für die Auswertung von sprachbiographischen Daten vorzunehmen, um so eine Grundlage für zukünftige, sprachbiographische Erhebungen zu schaffen. Darunter fallen folgende Forschungsparameter:

- Systematisierung von sprachbiographischen Kategorien, die eine Vergleichbarkeit zwischen migrationsbedingten Sprachbiographien schaffen. Wichtig dabei ist der Blick auf Sprachbiographien zu einem nahen Zeitpunkt der

Migration und damit verbundenen, dynamischen Prozessen. Basierend auf den vielfältigen, migrationsbiographischen Faktoren können zukünftig, im Rahmen einer angestrebten ‚Vergleichenden Sprachbiographieforschung‘ verschiedene sprachbiographische Datenerhebungen miteinander in Beziehung gesetzt werden.

- Erstellung eines Auswertungsmodells mit entsprechenden Auswertungskriterien für sprachbiographische Daten, die einen Zusammenhang zwischen den sprachbiographischen Erzählfiguren und der sprachlichen Formulierungsarbeit herstellen.

Das sprachbiographische Analysemodell greift diese Zielsetzungen durch inhaltliche wie auch sprachliche Analyseebenen auf, die im fünften Kapitel miteinander eingehender erläutert werden. Die für die Sprachbiographieforschung elementare Verbindung der inneren Logik von Sprachbiographien, auch in Bezug zur Formulierungsarbeit der Sprecher, wird unter anderem auch anhand des von Dörnyei/Kormos (1998) entwickelten Modells zu ‚L2-Problemlösemechanismen‘ im Rahmen eines späten Zweitspracherwerbs verdeutlicht.

Das sechste Kapitel verbindet den theoretischen Teil der Arbeit mit dem empirischen Bereich, der mit der Beschreibung des Forschungsdesigns und der Erhebungssituation beginnt. Abschließend werden der qualitative Ansatz der Arbeit sowie die einzelnen Auswertungsschritte präsentiert. Das siebte Kapitel wird die Aspekte von migrationsbedingten Sprachbiographien aus der vorliegenden, explorativen Longitudinal-Studie qualitativ und quantitativ beschreiben sowie das für die Arbeit erstellte sprachbiographische Analysemodell in kritischer Reflexion überprüfen. Der longitudinale, soziolinguistische Ansatz soll dabei einerseits die Validität der qualitativen Untersuchung verstärken und andererseits die Dynamik von Sprachbiographien erfassen. Auch wird die Formulierungsarbeit junger Geflüchteter in Bezug zu den mündlichen Problemlösungsmechanismen und Antwortmodalitäten näher beleuchtet. Das Fazit schließt die Arbeit durch die Zusammenfassung von Aspekten migrationsbedingter Sprachbiographien junger Geflüchteter ab.

## 2. Migration und Mehrsprachigkeit in Deutschland

Migration und Mehrsprachigkeit sind dadurch miteinander verbunden, dass sie jeweils individuelle, gesellschaftliche, politische und institutionelle Aspekte vereinen. Migration ist ein Motor für Mehrsprachigkeit, so auch in Deutschland, das ein Einwanderungsland war und ist. Zuwanderung ist normal, notwendig und erwünscht (Gogolin/Lüdi 2015).<sup>6</sup> Diese Realität einer multikulturellen und multiethnisch geprägten Gesellschaft wurde jedoch nicht immer anerkannt. Bis zu den 1990er Jahren wurden Multikulturalismusdebatten durch Wahlkampfpopulismus, gesellschaftlichen Rassismus und die Vorstellung einer dominanten Nationalkultur beeinträchtigt (vgl. Korntheuer 2016). Wie Deutschland sich zu einer multiethnischen Gesellschaft entwickelt hat, kann in einzelnen Stufen zusammengefasst werden (vgl. Geißler/Meyer 2014:270):

1. ‚Anwerbephase‘ (ab 1962): Durch Abkommen mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal und dem ehemaligen Jugoslawien wurden vor allem ‚Gastarbeiter‘ für Arbeitsbereiche in Deutschland angeworben, für die keine fachliche Ausbildung Voraussetzung war (vgl. Korntheuer 2016:93). Der ursprünglich angedachte, zeitlich begrenzte Aufenthalt stand im Widerspruch zum langfristigen Aufenthalt vieler Arbeitsmigranten.
2. ‚Konsolidierungsphase‘ (ab 1973): Wirtschaftliche Rezessionen führten 1973 zu einem Anwerbestopp in Deutschland (vgl. ebd.). Bis in die 1980er Jahre stellte die ‚Integrationsförderung keine politische Agenda‘ (ebd.:94) dar. Ganz im Gegenteil – Integrationsprozesse werden durch rechtliche Barrieren wie beispielsweise die fünfjährigen Ausbildungs- und Arbeitsverbote für Familienangehörige verhindert (vgl. ebd.).
3. ‚Abwehrphase‘ (ab 1981): Die erhöhte Zahl an Asylbewerberzahlen führte zu gesellschaftlichem Rassismus und ‚Abwehrreaktionen‘ (ebd.). Dementsprechend wird die Zeit zwischen 1981 und 1998 als Abwehrphase bezeichnet.
4. ‚Akzeptanzphase‘ (ab 1998): Ab Ende der 1990er Jahre erkannten politische Akteure, dass die Integration von Migranten gefördert werden muss. Mit Angela Merkels Amtsantritt 2005 und dem zuvor verabschiedeten, neuen

---

<sup>6</sup> Liedke/Riehl (2018:2) stellen dazu fest: „Erst seit Mitte der 2000er Jahre ist auch in offiziellen Kontexten die Rede von einer ›Einwanderungsgesellschaft‹. Faktisch sind seit 1955 verschiedene Zuwanderungswellen festzustellen, die zum ›Wirtschaftswunder‹ der Nachkriegszeit beitrugen.“

Zuwanderungsgesetz wurde „Integration [...] eine Schlüsselaufgabe unserer Zeit, die durch den demografischen Wandel immer mehr an Bedeutung gewinnt“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007:7). Dieser politische Paradigmenwechsel und die offizielle Akzeptanz Deutschlands als Einwanderungsland verdeutlicht sich auch in der Erstellung des nationalen Integrationsplans (2006/2007).

So zeigt sich, dass Deutschland ein durch Migration und Mehrsprachigkeit geprägtes Land ist. Wie viele Sprachen in Deutschland tatsächlich gesprochen werden, ist jedoch unbekannt. Dennoch wird versucht, durch die zahlenmäßige Abbildung des Migrationsstatus und der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, Übersichten zu schaffen und damit auch gesellschaftspolitische Konsequenzen zu erfassen. So listet das Deutsche Jugendinstitut (DJI) als zentrale Ergebnisse im „DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020“ auf, dass der Anteil an jungen Menschen mit Migrationshintergrund zwischen den Jahren 2009 bis 2017 von 28 Prozent auf mehr als ein Drittel (34 Prozent) gestiegen ist. Es leben damit 6,7 Millionen junge Menschen unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund in Deutschland. Bezüglich der damit verbundenen Mehrsprachigkeitssituation von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hält das Deutsche Jugendinstitut (2020) fest, dass von Migrationsgeneration zu Migrationsgeneration mehr Familien mit Kindern unter 25 Jahren zu Hause Deutsch sprechen:

Während in 54 Prozent der Haushalte mit mindestens einer Person der ersten Generation vorrangig deutsch gesprochen wird, sind es in den Familien mit mindestens einer Person der zweiten oder dritten Generation rund 59 Prozent. Unter den Haushalten, in denen alle Personen selbst zugewandert (erste Generation) [sic.], sprechen hingegen nur 14 Prozent überwiegend deutsch [sic] und der Großteil eine andere Sprache.

Neben der Existenz von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit Teil der Bildungsbiographie in Deutschland. Kinder und Jugendliche lernen ein oder zwei Fremdsprachen während ihrer Schullaufbahn, weitere Sprachen in anschließenden Aus- und Weiterbildungssituationen. Das ist eine Entwicklung, die in allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union anzutreffen ist, die sich zum gemeinsamen, bildungspolitischen Ziel der Dreisprachigkeit verpflichtet haben.<sup>7</sup> In

---

<sup>7</sup> Odendahl/Scheffler (2011) beleuchten die Sprachenregelung des Europäischen Gerichtshofs in kritischer Reflexion und beschäftigen sich mit der Frage, inwieweit die EU-Institutionen alle Sprachen im Rahmen des ‚integralen Prinzips der Mehrsprachigkeit‘ gleichwertig betrachtet.

Schulen Europas sollen neben der Landessprache auch mindestens zwei weitere Sprachen erlernt werden.<sup>8</sup> Folglich wird zwischen „lebensweltlicher“ (Gogolin/Lüdi 2015) und „fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit“ (vgl. ebd.) unterschieden. Ersteres bezieht sich auf Kinder, die sich im Alltag mehrere Sprachen aus ihrer Lebenswelt aneignen, genau wie einsprachig aufwachsende Kinder. Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit bezeichnet mehrsprachige Menschen, welche Fremdsprachen im Unterricht erlernen und in ihrem Alltag meist nur eine Sprache gebrauchen. Mehrsprachigkeit hat demnach verschiedene Dimensionen, kann unterschiedlich definiert werden und ist mit diversen Ursachen und Sprecherwerbskontexten verbunden. So gibt es, je nach Sprachgebrauchskontext, verschiedene Typen von Mehrsprachigkeit: ‚individuelle Mehrsprachigkeit‘, ‚institutionelle‘ oder ‚gesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ (vgl. drittes Kapitel). Mehrsprachigkeit und Migration sind untrennbar miteinander verbunden und gewinnen durch aktuelle, politische Kontexte immer wieder und gleichzeitig immer mehr an Relevanz. Migration ist dabei eine tiefgreifende Erfahrung und bringt nicht nur Veränderungen in der Sprache, sondern auch in der Identität mit sich. Eine besondere Form der Migration, die seit den 1990er Jahren immer mehr zu Thema internationaler Diskurse wurde, ist die ‚erzwungene Migration‘.

## **2.1 Erzwungene Migration – ‚Fluchtmigration‘**

Globalisierungsprozesse, wirtschaftliche, klimatische Folgen sowie kriegerische Konflikte sind Ursachen für verschiedene Formen von Migration. Nach wie vor findet der überwiegende Anteil der globalen Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden statt, während der Großteil der Immigration in postindustrielle Länder erfolgt (vgl. Korntheuer 2016:60). Die Typisierung von Migration, beispielsweise in Arbeits- oder Bildungsmigration, wird deshalb schwieriger, da sie immer diverser wird. Dennoch können zentrale Entwicklungen ausgemacht werden. So sind immer mehr Länder und Regionen von Emigration und Immigration betroffen, immer mehr Frauen und Mädchen migrieren und neue transnationale Communities entstehen (vgl. Castles et al. 2014, Korntheuer 2016).

Die Grenzen der klassischen Einteilung von ‚unfreiwilliger‘ und ‚freiwilliger Migration‘ sind dabei nicht immer klar. Mit der erzwungenen Migration (engl. *forced migration*) wird eine sehr heterogene Gruppe Geflüchteter in Zusammenhang gebracht,

---

<sup>8</sup> Verpflichtend dafür ist vor allem Englisch als internationale Verkehrssprache.

zu der auch die für die vorliegende Arbeit relevante Gruppe ‚junger Geflüchteter‘ gehört. Die sogenannte ‚Fluchtmigration‘ ist ein multikausaler, sozialer Prozess, der durch soziale Kategorien wie „Ethnizität, Herkunftsmilieu, Alter, Gender, Befähigung, sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauungen“ (Korntheuer 2016:59) geprägt ist. Fluchtmigration ist ein „komplexer und kontingenter systematischer Vorgang [...], der sich im Spannungsfeld zwischen individuellen Fähigkeiten und Motivationen (human agency) und strukturellen Bedingungen (Structural constraints and facilitators) bildet“ (ebd.:65f.). Tendenzen im Bereich der Fluchtmigration zeigen, dass ein Großteil der Geflüchteten in der Nähe des Herkunftsortes bleibt und nur ein kleiner Teil den globalen Norden erreicht (vgl. ebd.:61). Es muss auch erwähnt werden, dass die ärmsten Länder der Welt einen Großteil der Fluchtmigration bewältigen müssen (vgl. ebd.). Gleichzeitig entstehen dadurch auch „protracted refugee situations“ (Koser 2007:79), die zu einem Leben in Unsicherheit führen.<sup>9</sup>

Die begriffliche Vielfalt im Kontext von Migration und Flucht verdeutlicht die Komplexität im Umgang mit dieser Thematik. Mittlerweile wird zwischen freiwilliger, erzwungener Migration und *mixed migration flows* unterschieden (vgl. Amrith 2014, Korntheuer 2016). Die meisten Assoziationen bei Fluchtmigration umfassen kriegerische Ursachen – zahlreiche politische Debatten beschäftigen sich mit Fluchtlegitimationen als Grundlage für weitere asylrechtliche Verfahren. Gewalterfahrungen, klimatische Faktoren wie Trockenperioden oder der Anstieg des Meeresspiegels werden meist als Fluchtursachen nicht anerkannt (vgl. ebd.). Die unter dem Ausdruck *mixed migration flow* subsumierten, teilweise gleichzeitig auftretenden Migrationsursachen resultieren – neben weiteren multikausalen Gründen für Flucht – in Überschneidungen zwischen Flucht und Migrationswegen (vgl. Koser/Martin 2011:4ff.). So fallen Migration und Flucht zum Begriff ‚Fluchtmigration‘ zusammen, wenn Migranten oder Geflüchtete ihren Status oder den Migrationsprozess verändern, wie etwa im Zuge des Asylverfahrens.<sup>10</sup> Die Gründe für die Fluchtmigration „bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen Zwang und Freiwilligkeit“ (Korntheuer 2016:68) und die zeitliche, oftmals unterschätzte Dimension umfasst die Prozesse „Prä-, Trans- und Postmigration“ (ebd.). Flucht endet

---

<sup>9</sup> Genauere Informationen zu den Fluchthintergründen syrischer Geflüchteter gibt Worm (2019) in seiner soziologischen Studie zur „Fluchtmigration aus Syrien“.

<sup>10</sup> Die rechtliche Lage und ihre Komplexität können im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht ausreichend abgebildet werden. Grundsätzlich sehen sich die Genfer Flüchtlingskonventionen seit Jahren mit dem Vorwurf konfrontiert, nicht mehr zeitgemäß zu sein.

nicht mit dem (körperlichen) Ankommen im Aufnahmeland, sondern beinhaltet viele psychosoziale Faktoren, die generationsübergreifend sein können.

Die in dieser Arbeit befragten, jungen Geflüchteten wurden aufgrund von Krisen und Konflikten vertrieben, verbunden mit einer „akuten beziehungsweise direkten Gefahrenlage“ (ebd.:69).<sup>11</sup> Die Gefahrenlage äußert sich in unterschiedlicher Art und Weise, sei es durch kriegerische Handlungen, Unterdrückung, Tod der Eltern, Gefahr der militärischen Zwangsrekrutierung, Zwangsheirat, Diskriminierung oder Armut. Die Ursachenkomplexe und die gruppenspezifischen Lebenslagen führen schließlich zu nachfolgenden Gruppeneinteilungen: ‚Unbegleitete minderjährige Geflüchtete‘ fliehen ohne Familie in Transit- beziehungsweise Ankunftsländer. Sie sind unter 18 Jahre alt. Oftmals werden ‚Unbegleitete Minderjährige (UM)‘, vor allem junge Männer, von der Familie und/oder der *Community* auf die Flucht geschickt (vgl. ebd.). Durch das in Deutschland für minderjährige Geflüchtete geltende Kinderjugenschutzgesetz erfuhr die hohe Zahl an UM eine eigene Gruppenkategorisierung – nicht zuletzt durch die Aufmerksamkeit der Fachöffentlichkeit. Sobald das Kinderjugenschutzgesetz mit dem 18. Lebensjahr endet, wird die asylrechtliche Situation für junge Geflüchtete zwischen 18 bis 25 Jahren schwieriger. Diesem Problem hat sich auch der Münchner Gesamtplan zur Integration angenommen und versucht für ‚Unbegleitete Heranwachsende (UF)‘ entsprechende Bedarfe zu formulieren (vgl. Einleitung). Auch migrieren beziehungsweise fliehen immer mehr Mädchen und Frauen aufgrund von sexueller Gewalt, Zwangsheirat, Zwangsprostitution, aber auch fehlender Bildungsmöglichkeiten und Diskriminierungen. Durch die Flucht aus meist patriarchalen Gesellschaftssystemen (zutreffend auf die für diese Arbeit befragten Afghaninnen und Iranerinnen) müssen sich junge Geflüchtete auch mit dem Spannungsverhältnis ehemaliger und neuer Rollenverständnisse auseinandersetzen. Die beschriebenen Ursachen sowie die Fluchtprozesse verursachen bei vielen, gerade jugendlichen Geflüchteten, posttraumatische Belastungsstörungen (PTBS). Korntheuer (2016:73) hält fest, dass die Teilhabemöglichkeit bei Bildungszugängen oftmals durch „Konzentrationsschwächen, Schlafstörungen, Symptome des Wiedererlebens, angstbedingte[n] Erregungszustände[n] bis hin zu Suizidalität“ eingeschränkt ist. Wie der hier dargestellte Überblick, der sich vor allem an den ausführlichen und aktuellen Recherchen von Annette Korntheuer orientiert, zeigt ein Blick hinter die zahlenmäßige Auseinandersetzung mit Migration und Flucht,

---

<sup>11</sup> Zu den weiteren Fluchtursachen zählt Korntheuer (2016) entwicklungsbedingte Vertreibungen, wie z.B. Landvertreibungen, umweltbedingte Flucht sowie Menschenhandel.

dass der gesellschaftspolitische Trend dazu übergeht, immer mehr die gruppenspezifischen Lebenslagen von Geflüchteten einzubeziehen.

## **2.2 Die sozialpolitische Situation junger Geflüchteter in München**

Die Situation von jugendlichen und heranwachsenden Geflüchteten unterscheidet sich insofern von anderen Geflüchteten als

dass die Lebensphase der Jugend mit speziellen Entwicklungsaufgaben und -möglichkeiten verbunden ist. Identitätsfindung, familiäre Ablösungsprozesse, Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und Bildung und Berufsfindung werden für junge FluchtmigrantInnen wesentlich von biografischen Brüchen, Verlusterlebnissen sowie dem eingeschränkten Entwicklungsspielraum in den Ankunftsändern geprägt. (Korntheuer 2016:74)

Dabei kommt Städten als Migrationsort eine immer wichtigere Bedeutung zu. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Geflüchtete einen besseren Zugang zu Arbeitsmöglichkeiten, anderen Angeboten und Zugang zu ethnischen Communities versprechen. Auch soll die Anonymität im urbanen Raum dazu führen, Arbeitsverbote zu umgehen (vgl. ebd.:62).

So spielt auch die Stadt München eine wichtige Rolle in der Aufnahme von Geflüchteten. Der deutschlandweite Verteilungsschlüssel, auch ‚Königsteiner Schlüssel‘ genannt, verpflichtet den Freistaat Bayern dazu, ca. 16 Prozent aller Geflüchteten aufzunehmen (vgl. Stadt München 2021). Davon werden 35,6 Prozent auf Oberbayern verteilt. Die Landeshauptstadt München ist dafür zuständig, 31,6 Prozent aller auf Oberbayern entfallenden Geflüchteten unterzubringen. Die Verteilung der Asylbewerber auf Unterkünfte in München wird nach verfügbaren Kapazitäten durch die Regierung von Oberbayern vorgenommen. Die Landeshauptstadt München vermerkt im Gesamtplan zur Integration von Geflüchteten, dass sich insgesamt 8.230 Geflüchtete (Stand 2021) in verschiedenen Einrichtungen befinden (Münchner Gesamtplan zur Integration von Flüchtlingen 2018:27):

Menschen aus Afghanistan (25,3 %), Nigeria (17,2 %) und Syrien (13,5 %) sind am häufigsten vertreten. Insgesamt sind 68,6 % der untergebrachten Geflüchteten männlich und 31,4 % weiblich. 22,9 % der Bewohnerinnen und Bewohner sind unter 18 Jahren, 31,2 % zwischen 18 und 24 Jahren und 39,2 % zwischen 25 und 44 Jahren. 10,9 % der Bewohnerinnen und Bewohner sind älter als 44 Jahre, darunter 0,8 % über 65 Jahre. (Landeshauptstadt München 2018:33)

Geflüchtete, die in Deutschland ankommen, müssen sich einem bestimmten Ablauf unterordnen, der in allen Bundesländern gleich verläuft. So erfolgt die Registrierung der in Bayern neu ankommenden Asylbewerber im ANKER Oberbayern oder dem Ankunftszentrum in München (vgl. Stadt München 2021). Dort wird die bundesrechtlich vorgeschriebene Untersuchung auf übertragbare Krankheiten (§ 62 Asylverfahrensgesetz) durch die Gesundheitsbehörden durchgeführt. Danach werden Geflüchtete und Asylbewerber für die weitere Dauer des Asylverfahrens innerhalb Bayerns in der Regel in staatliche Gemeinschaftsunterkünfte verteilt. Während der Dauer des Asylverfahrens ist der Aufenthalt gestattet. In dieser Zeit müssen asylantragsstellende Personen für die zuständigen Behörden leicht erreichbar sein. Deshalb ist die Aufenthaltsgestattung zur Durchführung des Asylverfahrens mit einer wohnsitzbeschränkenden Auflage versehen und der Aufenthalt grundsätzlich auf den Regierungsbezirk beschränkt.

Für verschiedene, gruppenspezifische Lebenslagen werden unterschiedliche Unterbringungsformen bereitgestellt. Für unbegleitete Heranwachsende sind Wohnprojekte vorgesehen, die mit den Jugendämtern der Stadt München zusammenarbeiten. Die in dieser Arbeit befragten Geflüchteten halten sich ebenfalls zum Zeitpunkt der Befragung in ‚UF Wohnprojekten‘ (Unbegleitete heranwachsende Geflüchtete zwischen 18 und 25 Jahren) beziehungsweise sogenannten ‚Sonderprojekten‘ (Geflüchtete Frauen, LGBTQ oder Resettlementgeflüchtete) auf (Landeshauptstadt München 2018:89).<sup>12</sup> Die in dieser Arbeit begleiteten, jungen Geflüchteten wohnen zusammen mit ihren Familien in eigenen Wohnungen. Menschen mit einem abgeschlossenen, positiven Asylverfahren können in eine Wohnung auf dem freien Wohnungsmarkt umziehen. Der Übergang von betreuter Wohnunterkunft hin zu einer freien Wohnung stellt sich oftmals als schwierig heraus, durch mangelnden Wohnraum in München, aufgrund der für Geflüchtete oftmals schwer zu erfüllenden Kriterien, von denen der Wohnungsmarkt in München bestimmt ist, und nicht zuletzt durch Diskriminierung. Aufgrund eines schwierigen Wohnzugangs bleiben Geflüchtete oftmals übergangsweise in Einrichtungen der Stadt München wohnen.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Die Wohnsituation stellt Geflüchtete immer wieder vor Herausforderungen. Dazu gehört auch das Wohnen auf engem Raum, aber auch starke Fremdbestimmungen durch das Betreuungspersonal - vor allem in Frauenunterkünften, wie junge, geflüchtete Frauen in den Interviews berichteten.

<sup>13</sup> Bis zu ihrem 18. Lebensjahr werden unbegleitete Minderjährige in Obhut genommen und sind in speziellen Einrichtungen im Rahmen der Jugendhilfe untergebracht, die auf die Selbstständigkeit der jungen Menschen hinarbeitet. Auch hier sind die Grenzen in den Übergangssituationen fließend.

### 2.2.1 Schutzformen

Es gibt unterschiedlichste Schutzformen für Geflüchtete in Deutschland. Wird ein Asylantrag vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge abgelehnt, kann einmalig vor dem Verwaltungsgericht geklagt werden. Sollte es nach der gerichtlichen Überprüfung bei der Entscheidung bleiben, müssen Asylantragssteller ausreisen, andernfalls werden sie abgeschoben. Der oftmals zugeteilte Status der ‚Duldung‘ wird dann erteilt, wenn eine Abschiebung aus unterschiedlichen Gründen zeitweise nicht möglich ist. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge unterscheidet zwischen vier Arten eines abgeschlossenen, positiven Asylverfahrens (vgl. Stadt München 2021):

1. Anerkennung als Asylberechtigter gemäß Art. 16a Grundgesetz (GG)
2. Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft nach § 3 Asylverfahrensgesetz (AsylVfG)
3. Zuerkennung des subsidiären Schutzes nach § 4 Asylverfahrensgesetz (AsylVfG)
4. Abschiebungshindernisse nach § 60 Abs. 5 oder 7 Aufenthaltsgesetz (AufenthG)

Die Ursachenkomplexe für die Zuteilung zu unterschiedlichen Schutzformen beschreibt der Migrationsplan 2020 des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge noch genauer: Kategorisiert wird zwischen drei bis vier verschiedenen Asylschutzverfahren, die hinsichtlich der Bedrohungslage von Geflüchteten unterscheidet. Dazu gehören die ‚Asylberechtigung‘ und der ‚Flüchtlingsschutz‘, die beide für politisch verfolgte Menschen gelten. Der subsidiäre Schutz schwächt die Dringlichkeit der Bedrohung insofern ab, als dass es sich nicht zwingend um politisch Verfolgte handelt, sondern um Menschen, denen Schaden im Herkunftsland droht. Die dritte Schutzform tritt ein, wenn eine ‚Rückführung‘ in das Herkunftsland eine konkrete Gefahr für die Geflüchteten darstellt. Der ‚Flüchtlingsschutz‘ hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Diese Schutzform beinhaltet die 2005 in Kraft getretenen Änderungen im Aufenthaltsrecht durch das Zuwanderungsgesetz, das eine Angleichung des Aufenthaltsstatus von Asylberechtigten und Flüchtlingen nach den Genfer Flüchtlingskonventionen umfasst. Sowohl Asylberechtigte als auch ausländische Staatsangehörige, denen die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt worden ist, erhalten danach eine (zunächst befristete) Aufenthaltserlaubnis. Die Aufenthaltserlaubnis

berechtigt zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Die Sicherung des Lebensunterhalts muss überwiegend gewährleistet sein und es müssen hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache vorliegen (Niveau A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen GER). Die Frist der Aufenthaltserlaubnis von fünf Jahren wird auf drei Jahre verkürzt, wenn die geflüchtete Person die deutsche Sprache beherrscht (Niveau C1 des GER) und ihr Lebensunterhalt überwiegend gesichert ist (§ 26 Abs. 3 S. 3 AufenthG). Für die im Rahmen dieses Forschungsprojekts interviewten jungen Geflüchteten sind vor allem folgende Asylstati relevant: Die ‚Aufenthaltserlaubnis‘ nach § 55 AsylG, die aus verschiedenen Gründen erteilt werden kann, beispielsweise bei der Anerkennung als asylberechtigte Person oder Anerkennung der Flüchtlingseigenschaft gem. § 3 Abs. 1 AsylG, oder die ‚Duldung‘, gem. § 60a AufenthG, die in der Regel ausgestellt wird, wenn die Abschiebung vorübergehend ausgesetzt wird. Zum ersten Erhebungszeitpunkt verfügten fast alle afghanischen und iranischen jungen Geflüchteten über eine Duldung, während die syrischen Geflüchteten bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt eine Aufenthaltserlaubnis besitzen.<sup>14</sup>

### **2.2.2 Bildungswege**

Die Bildungsforschung im Kontext von Flucht ist hochkomplex und von zahlreichen Faktoren abhängig (vgl. El-Mafaalani/Massumi 2019:8). Neben alltäglichen Belastungen, Verlusterlebnissen und Traumatisierungen war es vielen Geflüchteten über einen längeren Zeitraum vor der Flucht nicht möglich, Bildungsinstitutionen zu besuchen. Das führt wiederum zu stark unterbrochenen Bildungsbiographien (vgl. ebd.). Auch nach der Ankunft in Deutschland ist der Bildungszugang für Kinder und Jugendliche oftmals durch „Asyl-, Aufenthalts- und Leistungsrecht“ (ebd.) beschränkt. Die bildungspolitischen Diskussionen erstrecken sich über viele Herausforderungen im Kontext mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Dazu zählt die migrationsbedingte Heterogenität, geringe oder fehlende Deutschkenntnisse oder die dadurch veränderten Anforderungen an Lehrer und Fachkräfte, mehrsprachige Kinder in das nach wie vor monolingual ausgerichtete, deutsche Schulsystem einzubinden (vgl. ebd.). Nicht nur die stark divergierenden Konzepte im föderalen Bildungssystem Deutschlands, sondern auch die fehlende systematische Durchführung von Sprachstandsfeststellungen für die

---

<sup>14</sup> Eine ausführliche Darstellung zur rechtlichen Situation von unbegleiteten und begleiteten Geflüchteten, beispielsweise zur ab dem 14. Lebensjahr verpflichtenden Anhörung jugendlicher, unbegleiteter Geflüchteter, zeigt die Masterarbeit von Özdemir (2016).

Ermittlung fachlicher Bedarfe dieser Gruppierungen führen zu oft nicht passgenauen Eingliederungen in das deutsche Schulsystem.<sup>15</sup> Mittlerweile existiert eine Vielzahl an schulorganisatorischen Modellen, durch die geflüchtete Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchthintergrund verschiedene Möglichkeiten für einen Bildungszugang erhalten (vgl. Abb. 1).<sup>16</sup> Sobald geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Erstaufnahmeeinrichtung ausgezogen sind, unterliegen sie der allgemeinen Schulpflicht. Die deutsche Sprache wird in sogenannten Übergangsklassen erlernt. Jugendliche Asylbewerber unter 18 Jahren können nach ihrem Schulabschluss eine Ausbildung absolvieren, unabhängig von einem noch nicht abgeschlossenen Asylverfahren.

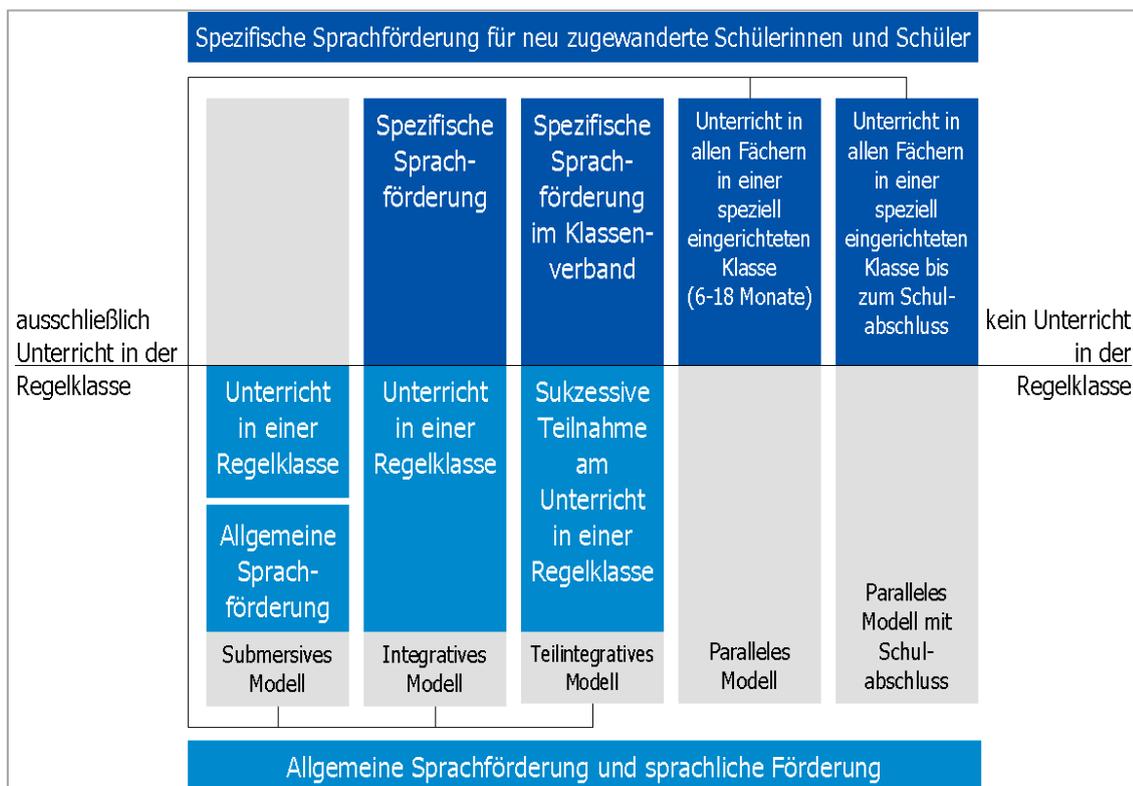


Abb. 1: Schulorganisatorisches Modell (vgl. Massumi/Von Dewitz: 2015:45)

Dies ist bei jungen Erwachsenen mit Fluchthintergrund in der Regel weitaus schwieriger und stellt sie vor viele Herausforderungen, beispielsweise durch entsprechende Arbeitsverträge und den dadurch ermöglichten Wechsel der Wohnunterkunft. Nach

<sup>15</sup> Eine genaue Übersicht über die Herausforderungen fluchtbezogener Bildungsinitiativen sowie die kritische Reflexion stellen El-Mafaalani/Massumi (2019) auf.

<sup>16</sup> Einen ausführlichen Überblick über die die asylrechtliche Entwicklung sowie die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter zeigt Korntheuer (2016).

erfolgreichem Abschluss der Ausbildung kann auch Geduldeten in der Regel eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden. Berufsschulpflichtige junge Geflüchtete im Alter von 16 bis 21 Jahren haben die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen. In sogenannten ‚Flüchtlingsklassen‘ erhalten die Jugendlichen Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche und werden nach Möglichkeit während der ersten Zeit der Ausbildung im Rahmen von Projektinitiativen betreut. Zu diesen Projekten gehört unter anderem ‚FLÜB/S (Flüchtlinge für Beruf und Schule, eine Initiative der Münchner Volkshochschule)‘ sowie das ‚Auerhaus München‘. Beide Einrichtungen haben die gezielte Ansprache von jugendlichen und heranwachsenden Geflüchteten, die für diese Arbeit interviewt wurden, unter anderem ermöglicht. Die befragten Geflüchteten waren zum Zeitpunkt der Befragung entweder in Regelklassen auf weiterführenden Schulen (Realschule, Städtische Berufsschule zur Berufsintegration, kurz BIG) oder in speziellen Klassen für den qualifizierenden Hauptschulabschluss (FLÜB/S). Die jungen Geflüchteten nahmen zum Zeitpunkt der Befragung entweder an einem ‚submersiven Modell‘, an ‚parallelen Modellen‘ oder an ‚parallelen Modellen mit Schulabschluss‘ teil (vgl. Abb.1). Die starke Varianz in den einzelnen Beschulungsmaßnahmen spiegelt die heterogene Variabilität bezüglich des Bildungshintergrundes der jungen Geflüchteten, trotz ähnlichen Alters, wider.

Ziel des Überblicks über die sozialpolitische Situation junger Geflüchteter war es, die einzelnen Rahmenbedingungen junger Geflüchteter im Bereich Asylrecht, Wohn- und Bildungssituation vorzustellen. Dies soll dazu beitragen, Verständnishorizonte für die in den Interviews geäußerten Sequenzen zu den einzelnen Rahmenbedingungen zu schaffen. Die Situation junger Geflüchteter wirklichkeitsgetreu abzubilden – und sei es exemplarisch für die Stadt München – stellt sich als komplexes Unterfangen heraus. Die angegebenen Statistiken und administrativen Bedingungen, die es zu bewältigen gilt, spiegeln die persönliche Situation junger Geflüchteter (etwa die Angst vor Abschiebung im Zusammenhang mit den gezeigten Asylverfahren) nicht wider. Auch die vorliegenden sprachbiographischen Interviews können lediglich vereinzelte Einblicke in das (sprach)biographische Erleben Geflüchteter ermöglichen.

### **2.3 ‚Integration durch Sprache‘**

Die Beschäftigung mit Flucht und Migration führt an dem vor allem im europäischen Raum verbreiteten Diskurs von ‚Sprache und Integration‘ beziehungsweise ‚Integration

durch Sprache‘ nicht vorbei. Ein Thema, das 2005 durch das Zuwanderungsgesetz in Deutschland eine wissenschaftsübergreifende Konjunktur erfahren hat und bis heute zu einem „Negativnarrativ“ (Mecheril 2011:50) geworden ist – zusammengefasst unter der Metapher ‚Sprache als Schlüssel zur Integration‘.

Das Zuwanderungsgesetz seinerseits stand am Ende einer rund 50-jährigen Debatte um Fragen der Integration und sprachlichen Ausbildung einer steigenden Zahl von Zuwanderern nach Deutschland, einer Debatte, deren veränderte Termini zugleich den Übergang in ein anderes Selbstverständnis der Gesellschaft zeigen. (Liedke/Riehl 2018:2)

Mit der „Rolle der Sprache als Integrationsvehikel“ (Flubacher 2014:32) befasst sich die kritische Soziolinguistik im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit der übergeordneten Frage nach dem Verhältnis von Macht und Sprache – unter dem Aspekt von Ein- und Ausschluss durch Sprachgebrauch (vgl. ebd.:38). Auch die Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung beschäftigt sich verstärkt aus „distanziert-skeptischer und hinterfragender Perspektive“ (Dirim 2021:66) mit dem

(unscharfen) Diskurs im Foucault’schen Sinne. Das heißt, dass ein Ensemble von Wissen gesellschaftlich-sprachlich intensiv konstruiert und in Form von Regelungen und Institutionalisierungen wie Integrationskursen manifestiert wird. (ebd.)

So werden asylpolitische Entscheidungen, primär das Bleiberecht und der Aufenthaltsstatus von Migranten aus Drittstaaten, an entsprechende Sprachkenntnisse geknüpft. Sprache ist damit nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern wird zum zentralen Merkmal gesellschaftlicher Zugehörigkeit im Kontext von Migration und Superdiversität.

Im Bereich der Auseinandersetzung von Migration und Integration existieren viele Modelle und Konzeptionen (vgl. Berry et al. 2006, Ager/Strang 2008). Eines der bekanntesten Modelle beschreibt den kontinuierlichen Kontakt zwischen Kulturen und den dadurch entstehenden Einfluss auf beide beteiligten Kulturgemeinschaften. Akkulturation wird dabei als zweidimensionaler Prozess sowohl von der aufnehmenden Gesellschaft als auch der Migrantenbevölkerung verstanden. In Anlehnung an Allen et al. (2006), die diesen Ansatz auf Geflüchtete übertragen haben, geht Korntheuer (vgl. 2016:86) von drei verschiedenen Determinanten im Zuge der Akkulturationsprozesse von jugendlichen Geflüchteten aus:

1. ‚Doppelte Transformationsprozesse‘ von akkulturationsbedingter und jugendspezifischer Identitätsfindung: Diese treten unter den erschwerten Bedingungen von Trauma- und Verlustbewältigungen auf.
2. ‚Strukturelle Bedingungen des Asylsystems‘ treten in Form von strukturellen Behinderungen, vor allem als unsicherer rechtlicher Status, in den Mittelpunkt. Der rechtliche Aufenthaltstitel verbunden mit tatsächlichen Einschränkungen der Lebenssituation wird so zum Akkulturationshindernis.
3. ‚Community und Familie‘ werden als wichtige Ressourcen im Akkulturationsprozess junger Geflüchteter beschrieben. Im Prozess von Fluchtmigration ist jedoch auch die frühe Übernahme von Verantwortungsrollen innerhalb der Familie sowie die Identitätsbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Kulturen zu beobachten.

Im Zusammenhang mit dem skizzierten Ansatz von Berry et al. (2006) und Allen et al. (2006) soll das Integrationsmodell von Hartmut Esser (2006) vorgestellt werden. Es ist eines der wenigen Modelle, das sich konkret mit der Beziehung von Migration, Integration und Sprache auseinandersetzt. Esser unterscheidet dafür zwischen ‚sozialer Integration‘ (Inklusion/Exklusion von Akteuren in ein bestehendes soziales System, z.B. Bildungseinrichtungen) und ‚Systemintegration‘ (Zusammenhalt ganzer sozial-funktionaler Systeme über unterschiedlichste Gesellschaftsbereiche hinweg). Essers Forschungsbilanz basiert vor allem auf Ergebnissen multivariater, statistischer Analysen von repräsentativen Datensätzen aus wissenschaftlichen Umfragen und amtlichen Erhebungen in verschiedenen Einwanderungsländern – vor allem den USA, Australien, Kanada, Großbritannien, Israel und Deutschland (vgl. ebd.). Sein Konzept zum Verhältnis von Sprache, Migration und Integration knüpft in seiner Rahmenstruktur an das Akkulturationsmodell von John W. Berry (1970) an. Ausgangspunkt dieses Modells ist die gesellschaftliche Dichotomie im Bereich der Integration. Gemeint sind hier Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft, zwischen denen sich Migranten befinden, und damit verbunden das dichotome Verhältnis von Herkunftssprache und die Sprache des Aufnahmelandes:<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Dass die Lage komplexer ist, zeigen aktuelle Migrationssituationen, aber auch die neue, mediale Mehrsprachigkeit. Durch Digitalisierung und Soziale Netzwerke werden (sprachliche) Kontaktsituationen zumindest online aufrechterhalten, was in ehemaligen Migrationssituationen nicht möglich war.

		INTEGRATION IN DIE AUFNAHMEGESELLSCHAFT	
		Ja	Nein
INTEGRATION IN DIE ETHNISCHE GRUPPE	Ja	Multiple Inklusion Kompetent Bilingualität	Segmentation Monolinguale Segmentation
	Nein	Assimilation Monolinguale Assimilation	Marginalität Begrenzte Bilingualität

**Abb. 2:** Individuelle Sozialintegration und Sprachkompetenzen (vgl. Esser 2006:8)

Neben der kulturellen und sprachlichen Dichotomie müssen sich Migranten im Rahmen der sozialen Systemintegration in vier unterschiedlichen Szenarien positionieren (vgl. Abb. 2): die ‚multiple Inklusion‘, die ‚Assimilation‘, die ‚Segmentation‘ und die ‚Marginalität‘. Im Rahmen der multiplen Integration erfolgt der Inklusionsprozess sowohl in die Aufnahme- als auch in die Herkunftsgesellschaft. Migranten verfügen hier über eine ‚kompetente Bilingualität‘. Die Assimilation stellt die einseitige Integration in die Aufnahmegesellschaft dar und wirkt sich ebenfalls in einer monolingualen Assimilation aus. Die Segmentation ist mit der Integration in ethnischen Gemeinden verknüpft, die in der öffentlichen Debatte auch oftmals als ‚Parallelgesellschaften‘ bezeichnet werden. Ein ethnisch-monolingualer Spracherwerb steht damit im Zusammenhang. Die ‚misslungene Integration‘ (ebd.) sowohl in die Herkunfts- als auch Aufnahmegesellschaft bezeichnet Esser als Marginalität, die sich in einer ‚begrenzten Bilingualität‘ äußert.<sup>18</sup> Esser betrachtet Sprache dabei unter drei Aspekten, welche Bedingungen für die Sozialintegration von Migranten außerhalb ethnischer Kontexte sind:

Sprache hat im Prozess der individuellen wie der gesellschaftlichen Integration eine herausgehobene Bedeutung, da sie mehrere Funktionen erfüllt. Sie ist sowohl Medium der alltäglichen Kommunikation als auch eine Ressource, insbesondere bei der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. (ebd.:1)

Sprache ist Teil des ‚Humankapitals‘ (ebd.:11), über das weitere Ressourcen erlangt werden können. Sie dient der ‚kommunikativen Verständigung‘ (ebd.) und definiert über die damit verbundene Möglichkeit des inneren Ausdrucks auch soziale Situationen. Sprache ist damit eine notwendige Voraussetzung für Bildungserfolg, Kontaktaufnahme (mit der Aufnahmegesellschaft) und transkultureller Identitätskonstruktionen. Mit diesen

<sup>18</sup> Der kritisch orientierten Diskussion über den Ausdruck der kompetenten beziehungsweise begrenzten Bilingualität kann im Rahmen dieses Abschnitts nicht ausführlich nachgekommen werden.

kurz dargestellten Migrationsformen verbindet Esser verschiedene Stadien des migrationsbedingten Spracherwerbs. Zu nennen sind die von Esser zusammengefassten Grundmechanismen zur Kausalität von Spracherwerb und kompetenter Bilingualität, die auf den „Investitionsmotiven“ (ebd.:10) ‚Motivation‘, ‚Opportunitäten‘, ‚Fähigkeiten‘ und ‚Kosten‘ basieren (vgl. ebd.:16):

1. Die linguistische Distanz zwischen dem Herkunfts- und Aufnahmeland erschwert die sprachliche Integration.
2. Kontakte und geringe soziale Distanzen zwischen Migranten und Einheimischen sind positiv für den Zweitspracherwerb.
3. Es gibt kaum Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Sprachkursen.
4. Ethnische Konzentrationen (auch in Schulklassen) behindern den Spracherwerb.
5. Ein hoher Anteil von Nicht-Muttersprachlern in Schulklassen erschwert den Kompetenzerwerb zusätzlich.

Die von Esser genannten Grundmechanismen müssen jedoch kritisch hinterfragt werden. So ist unklar – wie in der gesamten Integrationsdebatte – was genau mit ‚sprachlicher Integration‘ gemeint ist. Ebenso unklar ist, an welchem Maßstab sprachliche Integration gemessen werden soll. Erfolgchancen in der beruflichen Weiterbildung hängen von verschiedenen, außersprachlichen Faktoren ab. Dazu zählt unter anderem auch die psychosoziale Voraussetzung oder der Kontakt zur Aufnahmegesellschaft – wie es auch die Interviews der befragten Jugendlichen gezeigt haben. Das zuletzt genannte Beispiel bestätigt den zweiten Grundmechanismus. Spezifiziert werden muss der ‚Kontakt‘ zur Aufnahmegesellschaft. Aus spracherwerbtheoretischer Perspektive ist der mit dem Kontakt zusammenhängende Sprachgebrauch entscheidend für eine ‚kompetente Bilingualität‘. Auch dies werden die exemplarisch gezeigten Segmente der Interviews bestätigen. Die Wirksamkeit von Sprachkursen sollte hinsichtlich der darin vermittelten Inhalte hinterfragt werden.<sup>19</sup> Wie bereits das Dossier „Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung“, das im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung entstanden ist, kritisiert, reichen die in den Integrationskursen vermittelten Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 oftmals für eine betriebliche Ausbildung nicht aus (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2017:5).

---

<sup>19</sup> Liedke/Riehl (2018) geben einen Überblick über die Inhalte von Integrationskursen nach dem GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen), auch für die Zielgruppe geflüchteter Jugendlicher.

## **2.4 Zusammenfassung**

Im vorliegenden Kapitel wurde die sozialpolitische Situation junger Geflüchteter beleuchtet. Ziel dieses Kapitels ist es, biographische Stationen, die in direktem Zusammenhang mit der Fluchtmigration stehen und die einen unmittelbaren Einfluss auf die Sprachbiographie junger Geflüchteter haben, darzustellen. Neben klassischen Studien zum Erwerb von Grammatik und Wortschatz gewinnen soziolinguistische Ansätze in der Zweit- und Mehrsprachigkeitsforschung immer mehr an Bedeutung, da der Spracherwerb eng mit biographischen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungen verbunden ist (vgl. Dannerer 2014:295). Die Erläuterungen müssen vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass Deutschland eine multiethnische und multikulturelle Gesellschaft ist, in der Mehrsprachigkeit der Normalfall ist. Verschiedene Fluchtursachen führen zu verschiedenen Migrationsformen, die zu einer übergeordneten Einteilung von freiwilliger und unfreiwilliger Migration führen. Diese Unterschiede wiederum steuern verschiedene asylpolitische Entscheidungen in Deutschland. Diese haben auch Konsequenzen für sprachpolitische Bedingungen im Asylverfahren und der damit verbundenen Bleibeperspektive. Die Komplexität, welche die hier skizzierten Themen der gesellschaftspolitischen Situation junger Geflüchteter mit sich bringen, äußert sich unter anderem auch in der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbssituation junger Geflüchteter in Deutschland. Aus diesem Grund wird das nun anschließende Kapitel den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ im Kontext der Fluchtmigration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus soziolinguistischer Perspektive thematisieren.

### 3. Mehrsprachigkeit

Unter dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ werden verschiedene sprachliche Phänomene zusammengefasst, die zu einer begrifflichen Diffusität beitragen. Dazu gehören die Begriffe ‚Zweisprachigkeit‘, ‚Bilingualität‘, ‚Plurilingualität‘ und ‚Heteroglossie‘. Mit dem Aufkommen der Angewandten Sprachwissenschaft wird die sprachliche Breite von Mehrsprachigkeit in kritischer Reflexion betrachtet (vgl. Busch 2013:9). Kritisiert wird dabei, dass der Mehrsprachigkeitsbegriff meist von der Annahme ausgeht, dass Sprache(n) zählbar sind und der mehrsprachige Sprecher als Summe zweier Einsprachiger verstanden wird (vgl. Grosjean 1989:3). So werden Sprachen, je nach Erwerbssalter und -stufe, als L1, L2, L3, Ln hierarchisch betrachtet (ebd.). Demgegenüber steht die Auffassung von dynamischen Mehrsprachigkeitsprozessen (vgl. Herdina/Jessner 2002, Franceschini 2004, Riehl 2018). Mehrsprachige Kompetenzen werden dabei nicht als trennbare und additive Entitäten, sondern als ein ganzheitliches Sprachsystem aufgefasst, das sich im Laufe des Lebens hinsichtlich von Sprachdominanz und Sprachgebrauch in stetigem Wandel befindet.

Die sogenannte ‚Dynamische Systemtheorie (DST)‘ ist ein vielfacher, wissenschaftsübergreifender Ansatz (z.B. in Mathematik und Psychologie) zur Erklärung von Wechselwirkungen in verschiedenen Systemen. Ab den 1990er Jahren spielte dieser Ansatz auch in der Zweitspracherwerbsforschung zunehmend eine wichtigere Rolle. In diesem Zusammenhang wurde das *Dynamic Model of Multilingualism (DMM)* entwickelt, das auf den mehrsprachigen Spracherwerb angewendet wurde. Ein multilinguales System ist dynamisch, anpassungsfähig und unterliegt ständigen Veränderungen (vgl. Jessner 2008a:273). Dabei stehen die Subsysteme in Verbindung und beeinflussen sich wechselseitig. Es wird angenommen, dass Veränderungen einer Variable Auswirkungen auf alle Variablen des Systems haben, was auch als *complete interconnectedness* bezeichnet wird (vgl. de Bot et al. 2007:7). Des Weiteren definiert das DMM Systeme als offen, also als abhängig von sozialen und kulturellen Faktoren des umgebenden Umfelds.

In der sprachwissenschaftlichen Diskussion um Mehrsprachigkeit wird zwischen ‚individueller‘ und ‚gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit‘ unterschieden. Erstere wird vor allem aus einem psycholinguistischen Blickwinkel betrachtet, während die zweite Kategorie aus soziolinguistischer Perspektive untersucht wird. In den letzten Jahren ist die individuelle, qualitative Untersuchung von sprachlichen Praktiken immer mehr in den

Fokus sprachwissenschaftlicher Forschung gerückt. Mit diesem Ansatz kann Sprache nicht als etwas Objektives betrachtet werden, sondern als dynamisches und prozesshaftes System: Hier stehen sich die Begriffe *language* und *linguaging* gegenüber. Auch Rita Franceschini stellt fest:

So erweist sich die Lehre von ‚mehr als einer Sprache in einem Kopf‘ nicht als eine reine additive Angelegenheit, die man mit den herkömmlichen Beschreibungskategorien fassen kann; sie hat sich vielmehr als eine richtig knifflige Sache entpuppt, die auch einige Grundfesten der Sprachwissenschaft ins Wanken gebracht hat. Dies betrifft im Kern die Sichtweise von klar abgrenzbaren Sprachen, letztlich die Trennbarkeit der Sprachen in einem Individuum, so dass das Konzept der Einzelsprache – stellt man das mehrsprachige Individuum ins Zentrum – in Frage gestellt wird. (ebd. 2015:277, Hervorhebung im Original)

Franceschini spricht in diesem Ausschnitt unter anderem die Tatsache an, dass Mehrsprachigkeit nicht mehr die Ausnahme bildet, sondern den Normalfall darstellt (vgl. Gogolin 1994). In klassischen Ansätzen wird Mehrsprachigkeit nach individuellem (einzelner Sprecher), gesellschaftlichem (mehrsprachige Staaten oder Regionen) und institutionellem (mehrere Arbeitssprachen) ‚Gebrauch von mehr als einer Sprache‘ (Riehl 2014:9) unterschieden. Riehl (2014) und Franceschini (2011) fügen dieser Einteilung noch die vierte Komponente der ‚mehrsprachigen Praktiken‘ hinzu. Auf Ebene der individuellen Mehrsprachigkeit unterscheidet Riehl (ebd.:17) außerdem zwischen der ‚inneren‘ (Gebrauch unterschiedlicher Standardsprachen) und der ‚äußeren (Gebrauch von Varietäten beziehungsweise Soziolekten einer Sprache) Mehrsprachigkeit‘ und bezieht sich damit auf das Konzept von Wandruszka (1979).

Diese normativen Vorgaben entsprechen nicht der natürlichen Sprachkompetenz eines mehrsprachigen Sprechers. Die kommunikative Kompetenz eines Sprechers konstituiert sich durch die persönlichen, oftmals komplexen sprachlichen Sozialisierungen. Das dadurch entstehende Sprachrepertoire wird dabei aus sprachinternen und -externen Faktoren bestimmt. In zahlreichen Definitionsvorschlägen zum Thema Mehrsprachigkeit erwies sich vor allem die Definition von Oksaar als richtungweisend für die Mehrsprachigkeitsforschung:

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Fällen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden. (ebd. 1980:43)

In der heutigen Mehrsprachigkeitsforschung hat sich der funktionale Ansatz von Mehrsprachigkeit durchgesetzt. Damit verbunden ist die Annahme, dass die Sprachkompetenzen einer mehrsprachigen Person sich so entwickeln, wie sie auch gebraucht werden. Die Funktionalität von Mehrsprachigkeit spiegelt sich in einem mehrsprachigen Sprachrepertoire wider. Je nach (funktionalem) Gebrauch verändert sich auch die Dominanz in der Sprachverwendung, aber auch der allgemeine Spracherwerbskontext. Letzteres beschäftigt die Mehrsprachigkeitsforschung hinsichtlich der „Typen von Mehrsprachigkeit“ (Riehl 2014:11), beispielsweise den bilingualen Erstspracherwerb, den ungesteuerten/gesteuerten Zweitspracherwerb oder auch den Drittspracherwerb betreffend. Eine theoretische Konzeption für die vielfältige Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteter soll im nächsten Abschnitt vorgenommen werden.

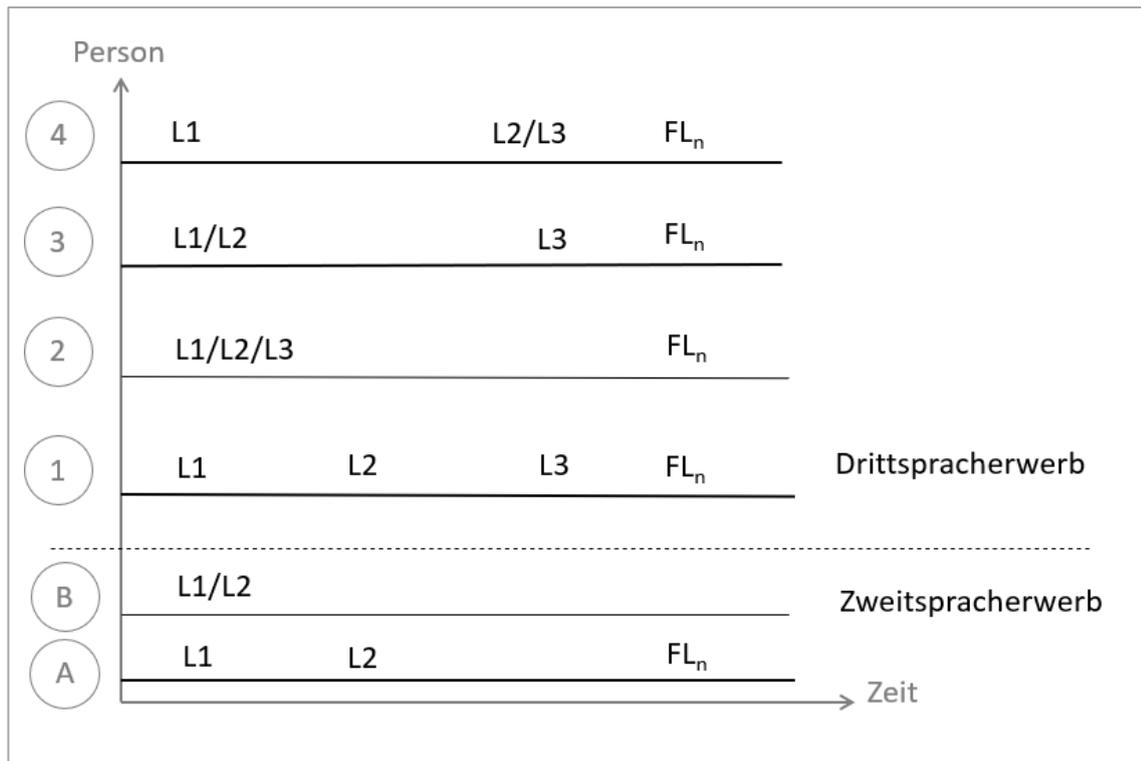
### **3.1 Spracherwerbsmöglichkeiten: Zweit-, Dritt- und Fremdsprache**

Riehl (vgl. 2014:11) unterscheidet Mehrsprachigkeitstypen nach folgenden kommunikativen Kriterien: nach der Art des Erwerbs, nach den gesellschaftlichen Bedingungen, nach Kompetenz und nach Sprachkonstellation. Der unterschiedliche Zeitpunkt und die unterschiedliche Erwerbssituation haben nicht nur Auswirkungen im Hinblick auf die Sprachkompetenz des Sprechers, sondern auch auf den Sprachgebrauch. In Abhängigkeit zur gesellschaftlichen Funktionalität von Mehrsprachigkeit etabliert sich auch die gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber mehrsprachigem Verhalten beziehungsweise mehrsprachiger Praktiken, wie z.B. Sprachmischprozessen (vgl. ebd.:12). Die Diskussion um mehrsprachige Kompetenzen führte schließlich zu dem Ergebnis, dass L1-Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen die Ausnahme bilden:

Im Allgemeinen ist für die Herausbildung der Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen der Sprachgebrauch in unterschiedlichen Domänen (oder in unterschiedlichen sozialen Rollen) ausschlaggebend. Diese Verteilung bezeichnet man als Diglossie [...]. Außerdem kann entweder eine Sprache in allen Bereichen immer dominant sein oder aber in einem Bereich (einer Rolle) die eine, im anderen die andere. Vielfältige Zwischenformen sind denkbar. (ebd.)

Die hier angesprochenen vielfältigen Zwischenformen sollen im Kontext allgemeiner Erwerbskonstellationen nähergehend betrachtet werden. So impliziert der Erst- (L1), Zweit- (L2) und Drittspracherwerb (L3) einen ungesteuerten Erwerb in einer natürlichen Umgebung, während das Erlernen der ersten, zweiten und dritten Fremdsprache vor allem

gesteuert im Unterricht erfolgt. Aufgrund der komplexeren Mehrsprachigkeitssituation, in der sich junge Geflüchtete aus dem Migrationsjahr 2015/2016 befinden, werden – in Anlehnung an den Vorschlag von Ross (2017) – die erste, zweite sowie weitere Fremdsprachen (*foreign language*) gekennzeichnet: FL1, FL2, FLn. Ross (2017:69) entwickelte darüber hinaus ein Modell für Spracherwerbskontexte in Anlehnung an Jessner (2008b):



**Abb. 3:** Spracherwerbsmöglichkeiten (in Anlehnung an Ross 2017:69)

Person A und Person 1 erwerben beide Sprachen sukzessiv. Von einem simultanen Spracherwerb kann bei Person B beziehungsweise Person 2 gesprochen werden. Die dritte Person wächst bilingual auf, bevor sie eine Drittsprache erwirbt. Die letzte Option ist durch den gleichzeitigen Erwerb der Zweit- und Drittsprache geprägt, nach dem Erlernen der Erstsprache (vgl. Ross 2017:69). Es kann an dieser Stelle vorweggegriffen werden, dass die hier beschriebenen Spracherwerbssituationen auch auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von jungen Geflüchteten zutrifft, die Deutsch entweder als späte Zweitsprache oder Fremdsprache (z.B. durch Integrations- und Sprachkurse) und Englisch simultan als zweite beziehungsweise dritte Fremdsprache erlernen sowie aus einem mehrsprachig (vor allem im Bereich der äußeren

Mehrsprachigkeit) geprägten Herkunftsland kommen. Dies wird im Anschluss an diesen Abschnitt näher dargestellt (vgl. 3.2).

Nach Liedke/Riehl (vgl. 2018:15) wird der Drittspracherwerb (aber auch der Erwerb der FLn) bereits durch die in der L2 erworbenen Strategien und das Potential mehrerer Sprachen beeinflusst. Das bedeutet, dass Lerner von Drittsprachen bereits die Fähigkeit besitzen, zu paraphrasieren oder Strategien wie *Code-Switching* oder *Foreignizing* anzuwenden. Daneben verfügen mehrsprachige Sprecher ab der L3 beziehungsweise der FL3 über zusätzliches Vokabular beziehungsweise grammatisches Wissen. Durch Sprachvergleiche, die durchaus auch an eine entsprechende ‚Sprachbewusstheit‘ geknüpft sind, können möglichen Herausforderungen in der Sprachproduktion und -rezeption begegnet werden. Verschiedene Studien zeigen, dass beim Erlernen von weiteren Sprachen auch bereits bekannte Sprachen verwendet werden. Hufeisen (vgl. 2010:204) entwickelte ein Modell zu fremdsprachenlernspezifischen Faktoren, die Einfluss auf den Drittspracherwerb von Lernenden mit Fremdsprachenlernerfahrung haben und somit ab dem Zweitspracherwerb wirksam werden. Die Verbindung zwischen Spracherwerb und den damit zusammenhängenden neurophysiologischen Faktoren (z.B. *language aptitude*, Alter) wird von unterschiedlichen außersprachlichen und sprachlichen Faktoren beeinflusst (ebd.):

1. Lernexterne Faktoren (Lernumwelt(en), Art und Umfang des Inputs, L1-Lerntradition(en), kulturelles Erbe)
2. Emotionale Faktoren (Motivation, (Lern)Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, empfundene Nähe/Distanz zwischen den Sprachen, Einstellung(en) zu den Sprachen, zu den zielsprachigen Kulturen, zum Sprachenlernen, individuelle Lebenserfahrungen, Lerntyp, Lernstrategien,)
3. Kognitive Faktoren (*Language Awareness*, metalinguistisches Bewusstsein, Lernbewusstsein, Lerntyp, Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernstrategie, individuelle Lernerfahrungen)
4. Fremdsprachenspezifische Faktoren: Individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachlernstrategien (z.B. interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit), *Interlanguages* der vorgängigen Fremdsprachen, Interlanguage der jeweiligen Zielfremdsprache)
5. Linguistische Faktoren (L1, L2, Lx)

Die hier aufgeführten Faktoren bilden die Grundlage für das in dieser Arbeit erstellte ‚sprachbiographische Analysemodell‘ (vgl. fünftes Kapitel). Es wird davon ausgegangen, dass diese Merkmale durch sprachbiographische Interviewerhebungen aus sprecherzentrierter Perspektive abgebildet werden können. Die theoretische Grundannahme ist, dass sich das Faktorenmodell auf jegliches, zusätzliches Sprachlernen im Laufe eines Lebens anwenden lässt. Diese Merkmale bilden damit neue Faktoren, die – und hier knüpft unter anderem die vorliegende Arbeit an – in migrationsbedingten, mehrsprachig geprägten Sprachbiographien zum Vorschein kommen können. Jessner (vgl. 2008b:20) stellt außerdem fest, dass der Drittspracherwerb durch die Art und Weise des Sprachenlernens beeinflusst wird. Das heißt, dass dieser oftmals – wie es auch in der Migrationssituation 2015/2016 der Fall ist – durch kombinierte Sprachlernkonstellationen geprägt ist:

Obviously the possibility of interruption and restart of language learning leads to an increase in diversity in TLA, in contrast to SLA. Additionally, language learning can take place in either naturalistic or instructed settings or in a combination of both. In a TLA context the possibilities of combinations are increased. (ebd.)

Die Frage, die sich nach diesen Überlegungen im Bereich der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung stellt, ist, in welcher Mehrsprachigkeitssituation sich junge Geflüchtete befinden. Aufschluss darüber werden die sprachbiographischen Interviews geben, dennoch kann festgehalten werden, dass junge Geflüchtete aus Syrien, Iran und Afghanistan einerseits zu der Gruppe später L2-Lerner gehören, andererseits Deutsch als dritte oder weitere Sprache erlernen. Wie differenziert die Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteter in Deutschland betrachtet werden muss, wird der nachfolgende Abschnitt zeigen.

### **3.2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit junger Geflüchteter**

Bei jungen Geflüchteten aus Syrien, Iran und Afghanistan ist die Spracherwerbssituation komplex. Wenn eine Beschulung im Herkunftsland stattgefunden hat, dann ist Englisch meist als Fremdsprache erlernt worden. Im klassischen Sinne der Spracherwerbsforschung wird Deutsch als Zweitsprache erlernt, allerdings kann sie aufgrund des gesteuerten Spracherwerbsszenarios in der Schule auch als zweite Fremdsprache betrachtet werden. Durch bereits vor der Flucht nach Deutschland erfolgte Migrationen, so zum Beispiel in die Türkei oder in den Irak, und dem damit verbundenen,

ungesteuerten Spracherwerb der jeweiligen Umgebungssprache, wird Deutsch oftmals als Drittsprache oder als ‚zusätzliche Sprache‘ erlernt. Der Ausdruck ‚Deutsch als zusätzliche Sprache‘ ist ein neuerer Begriff, der sich deshalb entwickelte, da die mehrsprachigen Repertoires vieler Individuen oder Gruppen nicht mehr den klassischen Spracherwerbseinteilungen im Kontext von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache entsprechen. Gleichzeitig können in der Schule erworbene Sprachen auch aufgrund der durch die Migration veränderten Sprachdominanz vergessen werden (vgl. siebtes Kapitel).

Im Kontext der Bedeutung von Mehrsprachigkeit sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft wird im Folgenden ein erster allgemeiner Überblick über die Spracherwerbssituation junger Geflüchteter – die vorliegende Arbeit konzentriert sich dabei auf Geflüchtete aus dem Nahen Osten (Afghanistan, Iran) und dem Maschrek (Syrien) – gegeben werden. Bei der individuellen Bedeutung von Mehrsprachigkeit sind psychologische, soziale und kognitive Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Riehl 2014:18), denen im Kontext von Migration eine besondere Bedeutung zukommt. Ersteres bezieht sich auf die Funktion der Sprache für die Identitätsbildung der Sprecher. Riehl (vgl. ebd.) beobachtet dies vor allem im Zuge der ethnischen Identität und der damit zusammenhängenden Gruppenzugehörigkeit. Dabei nimmt die Erstsprache eine besondere Rolle ein, wenn beispielsweise damit verbundene Restriktionen oder Stigmatisierungen die Folgen sind, wie es etwa im Kontext von Minderheitensprachen oder Ethnolekten der Fall ist. Der soziale Aspekt betrifft vor allem das „kommunikative Verhalten“ (ebd.), das mit dem Erwerb einer Sprache – notwendig ist die natürliche Umgebung von Sprachen – gleichzeitig erworben wird. Der kognitive Aspekt äußert sich bei mehrsprachigen Sprechern durch ein „differenziertes Bewusstsein von Sprache und anderen Fertigkeiten, die ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern, z.B. die Fähigkeit zu paraphrasieren oder zwischen den Sprachen zu wechseln“ (ebd.).

Die zuvor dargestellte Trennung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache kann bei der Spracherwerbssituation von Migranten und Geflüchteten nicht klar vollzogen werden. Dies trifft vor allem dann zu, wenn Migranten Sprachkurse im Zielland besuchen und sich in einer Kombination aus gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb befinden. Darüber hinaus stellen Liedke/Riehl (ebd. 2018:9) fest, dass vor allem Geflüchtete, die im Migrationsjahr 2015/2016 nach Deutschland gekommen sind,

zunächst isoliert von der Mehrheitsbevölkerung [sind] und [...] daher in entsprechenden Kursen Deutsch als Fremdsprache [erlernen] und [...] sich im Alltag sehr häufig in anderen Sprachen, etwa auf Arabisch oder Englisch [verständigen]. Viele Migranten und Flüchtlinge kommen aus Ländern, in denen Mehrsprachigkeit der Normalfall ist und in denen daher auch andere Normen an sprachliche Korrektheit gestellt werden. Das wirkt sich u.U. erheblich auf Lernprozesse aus.

Wie bereits Liedke/Riehl (ebd.) für die Lebenssituation von Geflüchteten bemerken,

bedürfen ihre speziellen Erfahrungen und ihre erschwerte Lebenssituation, z.B. eine Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, eine unsichere Zukunftsperspektive im Hinblick auf Asylverfahren, notwendige Traumabewältigungen oder andere fluchtbedingte gesundheitliche Beschwerden, einer speziellen Berücksichtigung.

Auch migrationspolitische und asylrechtliche Gesetzgebungen haben Einfluss auf den Erwerb des Deutschen: Ein dauerhafter Aufenthalt im Bundesgebiet und eine Aufenthaltserlaubnis sind die Voraussetzung für die Teilnahme an den vom Bund unterstützten Integrationskursen. Asylbewerber sowie Geduldete haben deshalb keinen Zugang zu einem Integrationskurs nach §43ff. AufenthG (ebd.). Es kommt zu mehrjährigen Wartezeiten, mit unsicheren Bleibe- und Zukunftsperspektiven. Hinzu kommt die im Zusammenhang mit Fluchtmigration entstehende innere „Zerrissenheit“ (vgl. ebd.: 21) der Geflüchteten, die sich einerseits mit Gerichtsverfahren, der Angst vor Abschiebung und den damit zusammenhängenden „Integrationsleistungen“ (ebd.) auseinandersetzen müssen und andererseits in Sorge um Angehörige in den jeweiligen Herkunftsländern sind. Darunter leidet auch die Motivation zum Spracherwerb (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen und basierend auf dem ‚Modell der Spracherwerbsmöglichkeiten‘ (vgl. Abb. 3) wird jedoch vorerst davon ausgegangen, dass syrische, afghanische und iranische Geflüchtete aus den Jahren 2015/2016 Deutsch größtenteils als Zweitsprache erlernen. Dies beruht auf der Überlegung, dass die kombinierte Lernsituation zwischen ungesteuertem und gesteuertem Erlernen des Deutschen das erste Mal in Deutschland erfolgt, verbunden mit einer möglichen, langfristigen Bleibeperspektive.

Diese Einordnung wird nun im Folgenden der soziolinguistischen Perspektive auf die Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteten in Iran, Afghanistan und Syrien gegenübergestellt, mit dem Ziel, die im empirischen Teil vorgestellten Aussagen junger Geflüchteter hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Mehrsprachigkeitssituationen in den Herkunftsländern zu kontextualisieren. Abschließend werden die jeweiligen Fluchttrouten und der damit verbundene, mögliche Impact der jeweiligen Sprachkontakte dargestellt.

### **3.3 Soziolinguistische Perspektiven auf Afghanistan, Iran und Syrien**

Die vorliegende Darstellung der vielfältigen Sprachvarietäten in Afghanistan, Iran und Syrien wird der eigentlichen Sprachenvielfalt sicherlich nicht gerecht.<sup>20</sup> Dennoch sollen soziolinguistische Eckpunkte im Hinblick auf die von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit geprägten Länder das Sprachrepertoire junger Geflüchteten verdeutlichen. Auf eine ausführliche Inventarisierung der länderspezifischen Sprachvarietäten muss an dieser Stelle verzichtet werden.<sup>21</sup>

#### **3.3.1 Afghanistan**

Afghanistan ist ein Land, das durch viele ethnische, kulturelle und sprachliche Konflikte, die vor allem durch die Kolonialisierungs- und Besatzungsmächte seit Anfang des letzten Jahrhunderts entstanden sind, geprägt ist. Der politischen Dimension, die der Grund für die immer wiederkehrenden Fluchtbewegungen aus Afghanistan sind, kann im Zuge dieser Arbeit nicht Rechnung getragen werden. Kurz zusammengefasst: Afghanistan ist ein von immer revolvierenden Zäsuren determiniertes Land – angefangen bei dem von der Sowjetunion unterstützten Putsch der Demokratischen Volkspartei Afghanistan 1978 bis hin zur Machtübernahme der Taliban 1994/2021 – das besonders in den letzten viereinhalb Jahrzehnten von nationalen wie auch internationalen Konflikten, Flucht und Vertreibung bestimmt wurde (vgl. Sökefeld 2022).

Die allgemeine Sprachsituation in Afghanistan ist stark durch die Politisierung von Sprache(n) geprägt, unter anderem durch die britische Kolonialisierung paschtunischer Gebiete, den 1947 erfolgten Rückzug Großbritanniens sowie der daran anschließenden Beanspruchung dieser Gebiete durch Pakistan (vgl. Nawid 2012:1938). Dazu gehört ebenfalls die 1961 erneut entstehenden Spannungen zwischen Kabul und Islamabad und die darauffolgende Verwendung von Paschtu als im afghanischen Radio übertragene Propagandasprache gegen Pakistan (vgl. Schiffman 2012:39). Die Diskussionen und Konflikte um die offizielle Amtssprache Afghanistans begannen jedoch früher und wurden vor allem in den 1930er und 1940er Jahren zu einem offiziellen, politischen Sprachproblem (vgl. Nawid 2012:36). Im Jahr 1936 wurde Paschtu, zum ost-iranischen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie gehörend, unter dem Regenten Sardar Haschim Khan zur offiziellen Amtssprache Afghanistans erklärt (vgl. ebd.). Ein

---

<sup>20</sup> Einen ausführlichen Überblick über die sprachliche Diversität, die Sprachpolitik sowie die Sprachkonflikte in Afghanistan gibt – in dieser Themenbreite – erstmals Schiffman (2012).

<sup>21</sup> Mit der variationslinguistischen Bandbreite Afghanistans beschäftigt sich beispielsweise Spooner (2012).

Jahr später wurde ‚Die Pashto Academy (Pashto Tolena)‘ eingerichtet, welche die gezielte Sprachstandardisierung von Paschtu als offizielle Amtssprache vorantreiben sollte: Dazu zählte auch die Entwicklung eines Wörterbuchs und einer standardisierten Grammatik für Paschtu, aber auch sozialpolitische Veränderungen, wie beispielsweise die Umbenennung des persischen Titels der Literaturzeitschrift ‚Majalla-i-Kabul‘ in ‚De Kabul Mojalla‘ (vgl. ebd.). Ziel dieses sprachpolitischen Vorgehens war es, durch die ‚Einsprachenpolitik‘ das afghanische Nationalgefühl der Bevölkerung zu stärken (vgl. ebd.). Trotz der Versuche, eine Amts- beziehungsweise Nationalsprache in Afghanistan staatlich durchzusetzen, ist ‚Dari‘ (dt. ‚Hofsprache‘), als Bezeichnung für die persische Sprache in den ersten Jahrhunderten des Islam (vgl. Nassimi 2004), lingua franca in Afghanistan geblieben. Bis heute ist Afghanistan ein Land, das in vielfältigste, ethnolinguistische Gruppierungen unterteilt ist (vgl. Abb. 4). Aufgrund des fehlenden systematischen Zensus in Afghanistan ist es schwierig, die verschiedenen Gruppierungen zahlenmäßig abzubilden. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Paschtunen die

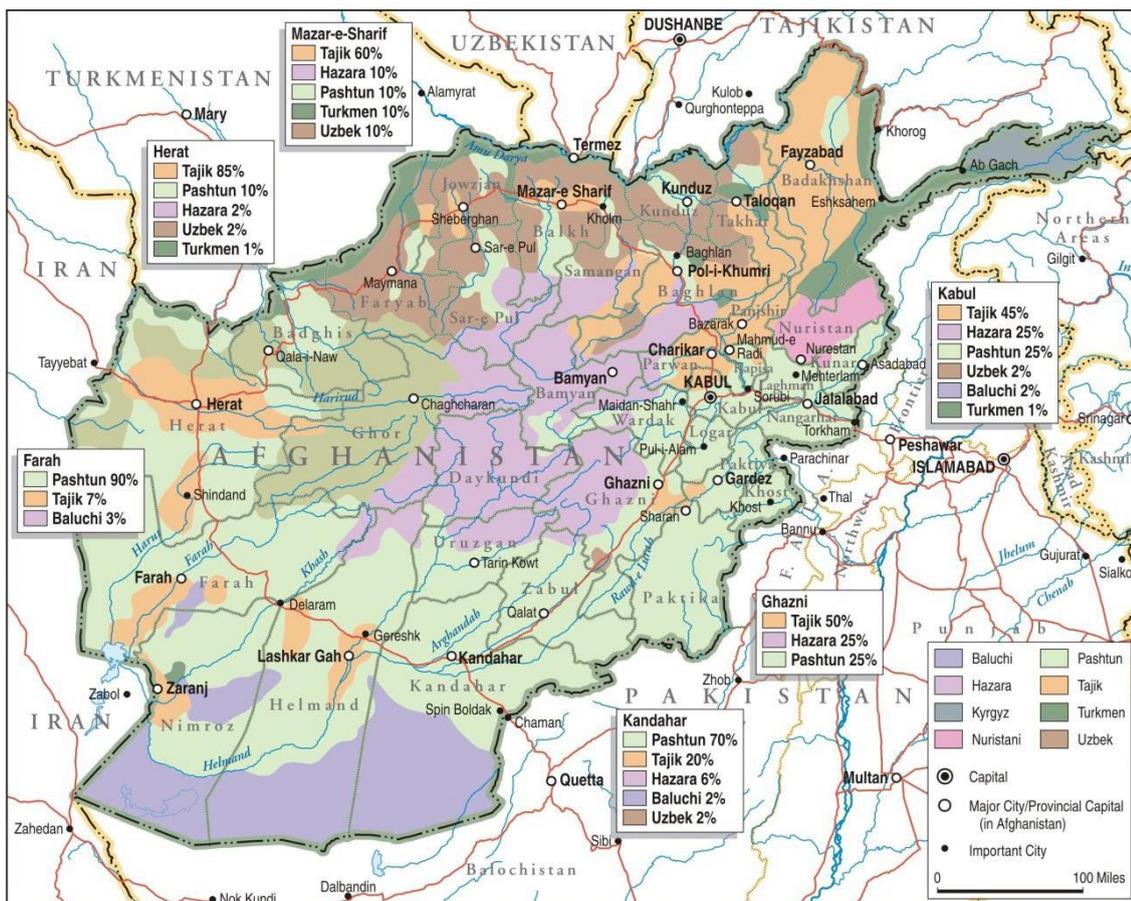


Abb. 4: Ethno-linguistic groups in Afghanistan (vgl. Institute for Study of War 2009)

größte Gruppe in Afghanistan stellen, gefolgt von Tadschiken, Usbeken, Hazara, Aimaken, Turkmenen und Belutschen (vgl. Leclerc 2022). Darüber hinaus tragen weitere,

kleinere Ethnien wie die Pashai, Nuristani, Araber, Brahui, Panjabi dazu bei, dass Afghanistan zu einem Vielvölkerstaat geworden ist (vgl. ebd.). Die variationslinguistische Bandbreite reicht von der iranischen, indoarischen, drawidischen, nuristanischen und semitischen Sprachfamilie hin zu den Turksprachen (vgl. ebd.). Die entsprechenden, sprachlichen Verhältnisse hält Schetter fest:

In Afghanistan wurden insgesamt über dreißig verschiedene Sprachen nachgewiesen, die sich der indogermanischen, der altaischen, der semitischen und der drawidischen Sprachfamilie zuweisen lassen. Die wichtigsten an den weitesten verbreiteten Sprachen sind zum einen die lingua franca Dari, die afghanische Variante des Persischen, zum anderen Paschtu, die Sprache der Paschtunen. (ebd. 2004:23)

Im Jahr 2004, drei Jahre nach dem vermeintlichen Rückzug der Taliban, wurde eine neue Verfassung Afghanistans verabschiedet, die in Artikel 4 zum ersten Mal keine der Landessprachen zur Amtssprache Afghanistans erklärte (vgl. Nawid 2012:49):

The nation of Afghanistan is composed of all individuals who possess the citizenship of Afghanistan. The nation of Afghanistan shall be comprised of Pashtuns, Tajiks, Hazaras, Uzbeks, Turkmans, Baluchis, Pachaies, Nuristanis, Aymaqs, Arabs, Qirghizs, Quzilbashes, Gujurs, and Brahwuis. (ebd.)

Eine Sprachplanungsmaßnahme in der Mehrsprachigkeitsfrage Afghanistans nimmt jedoch Artikel 16 der Verfassung vor:

From amongst Pashto, Dari, Uzbeki, Turkmani, Baluchi, Pachaie, Nuristani, Pamiri and other current languages in the country, Pashto and Dari shall be the official languages of the state. In areas where the majority of the people speak in any one of Uzbeki, Turkmani, Pachaie, Nuristani, Baluchi or Pamiri languages, any of the aforementioned languages, in addition to Pashto and Dari, shall be the third official language, the usage of which shall be regulated by law. The state shall design and apply effective programs to foster and develop all languages of Afghanistan. Usage of all current languages in the country shall be permissible in press publications and mass media. Past academic and national administrative terminology and usage in the country shall be preserved. (ebd.)

Die afghanische Diversität, aber auch die sprachpolitischen Entscheidungen, implizieren folglich, dass ein erheblicher Teil der afghanischen Bevölkerung zumindest eine gewisse Beherrschung mehrerer Sprachen entwickeln muss (vgl. Hakala 2012:42). Das in Afghanistan offizielle und staatlich verankerte Diglossie-Konzept, bestehend aus Paschtu und Dari, richtet sich, in Abhängigkeit zur politischen Regierungsform, immer wieder neu aus. So existieren zwei funktional unterschiedliche Sprachvarietäten, die durch die *High Variety* (=H-Varietät) und die *Low-Variety* (=L-Varietät) unterschieden werden können (vgl. Ferguson 1959). Die H-Varietät steht für die formelle Funktion und muss

von anderen ethnolinguistischen Gruppierungen im offiziell-institutionellen Kontext erlernt werden, wie es bei Paschtu vor allem seit den 1930er Jahren der Fall ist. Dari, ehemals kosmopolitische Sprache und Medium der Literatur und Kunst, hat seinen historischen Prestige-Status unter der gebildeten Stadtbevölkerung jedoch zunehmend durch Englisch und in geringem Umfang durch Urdu verloren (vgl. Hakala 2012:42). Sie kann, auch durch ihre geringere Sprecherzahl, als L-Varietät klassifiziert werden. Afghanistan kann damit als mehrsprachig geprägter Staat mit Territorialprinzip betrachtet werden (vgl. Riehl 2014:62).

Afghanistan ist ein Land, in dem der funktionale Ansatz der Mehrsprachigkeit von Oksaar (vgl. 1980:43) besonders greift und die Bevölkerung stark durch die äußere Mehrsprachigkeit beziehungsweise situationsspezifischen, mehrsprachigen Praktiken ihrer individuellen Mehrsprachigkeit geprägt ist (vgl. Hakala 2012:43):

One way of conceptualizing Afghan multilingualism is to imagine individuals acquiring additional means of expression throughout their lives as they encounter new social situations. Afghans often use multiple languages, but they do so in what appears to be an “uneven” way. One’s mother tongue might, for example, be a dialect of Baluchi (a language spoken in southern Afghanistan, appearing relatively recently in written form), though that person may only be comfortable reading a newspaper in Dari, which, as noted earlier, is one of the two official languages of Afghanistan. This hypothetical individual would find singing a lullaby in Dari to be as unfamiliar – if not as uncomfortable – as it would be to prepare an essay on import regulatory policies in Baluchi, for example. This is not to say that this individual is incapable of speaking in both Baluchi and Dari, but rather that his or her experience in using these languages may be limited to discoursing on specific topics or social situations with little to no overlap. (ebd.)

Eine in Afghanistan lebende Person muss sich deshalb mit verschiedenen Sprachkombinationen vertraut machen, sowohl um die verschiedenen sozialen Funktionen, denen sie im täglichen Leben begegnet, zu erfüllen als auch um mit den sprachlich unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in Afghanistan zu kommunizieren (vgl. ebd.). So sprechen die meisten Paschtunen Paschtu, einige sprechen Dari, aber viele Nicht-Paschtunen sprechen kein Paschtu, sondern Dari (vgl. ebd.). In den 1980er/90er Jahren flohen viele afghanische Paschtunen nach Pakistan und kamen dort mit Hindi und Urdu, meist über Medien (z.B. Bollywoodfilme), in Kontakt. Paschtu zeichnet sich vor allem durch die phonetischen Dialektunterschiede aus (vgl. ebd.:42f.). In Bezug auf den Wortschatz ist das afghanische Paschtu von seiner langen historischen Interaktion mit Dari beeinflusst, im Vergleich zu Paschtu-Sprechern, die in Pakistan gelebt haben und dazu neigen, ihren Wortschatz aus Urdu und Englisch zu beziehen. Die Verständigung derjenigen, die mit den verschiedenen Dialekten des Persischen – dem afghanischen Dari

und der tadschikischen Sprache des benachbarten Tadschikistan – vertraut sind, wird nicht nur durch Unterschiede im Wortschatz, sondern auch durch die unterschiedlichen Schriftsysteme beider Länder erschwert (vgl. ebd.:43). Diese stark heterogene gesellschaftliche und politisierte Mehrsprachigkeitssituation sorgt, auch bei der afghanischen Bevölkerung, für Verwirrung. Eine soziolinguistische Perspektive auf Afghanistan zu werfen, ist aufgrund der extremen sprachlichen Variationsbreite fast unmöglich. Die durch die soziale Funktionalität charakterisierte Mehrsprachigkeit Afghanistans birgt allerdings auch das Potential, dass Sprecher mit diesen Erfahrungswerten dem Erlernen weiterer Sprachen (in der Migration) pragmatisch gegenüber treten und der funktionale Ansatz der Mehrsprachigkeit auch beim Erlernen des Deutschen zu Tage tritt.

### **3.3.2 Iran**

Wie sich durch die Interviews herausstellte, gehörten mindestens drei der befragten Geflüchteten der ethnischen Minderheit der ‚Hazara‘ an. Die Elterngeneration ist mit den befragten Jugendlichen kurz nach oder vor der Geburt in den Iran geflohen. Die Ethnie der Hazara gehört zur drittgrößten Bevölkerungsgruppierung in Afghanistan und wird von der Taliban aufgrund ihres schiitischen Glaubens seit 130 Jahren verfolgt. Iran ist auch zu einem ersten Migrationsland mancher afghanischer Geflüchteter, vor ihrer Flucht nach Deutschland (vgl. 3.3.4), geworden. Seit ihrer frühen Kindheit sind die drei afghanisch-stämmigen Personen in Iran aufgewachsen und sprechen sowohl die persische Amtssprache ‚Farsi‘ als auch den durch türkische und mongolisch geprägte Lehnwörter charakterisierten Dari-Dialekt ‚Hazaragi‘. Das Neupersische (‚Farsi‘) gehört zu den indoeuropäischen Sprachen und stammt damit – genau wie das Germanische – von der südwestiranischen Sprachfamilie ab (vgl. Schmitt 1984). Iran ist ebenfalls ein ethnokultureller und ethnolinguistischer Vielvölkerstaat (vgl. Abb. 5). Die iranische Bevölkerung spricht, neben Farsi, Sprachen wie Aserbaidshanisch, Türkisch, Kurdisch, Baluchi, Armenisch oder Arabisch (vgl. Modarresi 2001:1). Irans Verfassung erkennt achtundsechzig regionale Varietäten und Minderheitensprachen an, dennoch ist Farsi die dominierende Sprache in Iran (vgl. Mirhavedi 2019:51). Fast die Hälfte der iranischen Bevölkerung spricht eine weitere Sprache beziehungsweise eine andere Sprache als die dominierende Gruppe der Farsisprecher (vgl. ebd.). Iran hat eine Einwohnerzahl von rund achtzig Millionen Einwohnern, von denen ca. 77% alphabetisiert sind (vgl. ebd.).

Arabisch ist, genau wie in Afghanistan, im Rahmen des Koranunterrichts Pflichtfach in der Schule. Dies legt Artikel 16 der iranischen Verfassung fest:

Since the language of Qur'an and Islamic texts and teachings is Arabic, and since Persian literature is thoroughly permeated by this language, it must be taught after elementary level in all classes of secondary school and in all areas of study. (Mirvahedi 2019:10)

Der Unterricht ist jedoch so ausgerichtet, dass die Schüler vor allem literale Fähigkeiten des Hocharabischen erlernen. Produktive Fähigkeiten, über die erlernten Suren hinaus, beherrschen viele iranische (und auch afghanische) Schüler nicht.



Abb. 5: Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit in Iran (vgl. Sâzandegi 1986)

Da die einzige offizielle, nationale und dominante Sprache des Iran Farsi ist, sind viele Iraner zwei- oder mehrsprachig (vgl. ebd.). ‚Farsi-Dari‘ beschreibt sowohl das Persische

in Iran als auch in Afghanistan.<sup>22</sup> Grundsätzlich unterscheiden sich Dari und Farsi lediglich in phonetischer, phonologischer und lexikalischer Hinsicht (vgl. Nassimi 2004:54):

a) Phonologische Unterschiede (vgl. ebd.)

<b>Persisch (im Iran)</b>	<b>Dari (in Afghanistan)</b>
میوه (früchte) [mi:va]	[me:va]
فرشته (engel) [fəre]te]	[fəre]ta]
فریاد (schrei) [ferjad]	[farjad]

b) Lexikalische Unterschiede (vgl. ebd.)

„Kartoffel“	<b>Persisch (im Iran)</b>	<b>Dari (in Afghanistan)</b>
	ssibe zamini (سیب زمینی)	katschaalu (کچالو)
„Gurke“	<b>Persisch (im Iran)</b>	<b>Dari (in Afghanistan)</b>
	khajar (خیار)	baadrang (بادرنگ)
„Möhre“	<b>Persisch (im Iran)</b>	<b>Dari (in Afghanistan)</b>
	huvej (هویج ویا حویج)	zardak (زردک)

Die in dieser Arbeit als ‚allochthone Minderheiten‘ bezeichneten, in Iran aufgewachsenen afghanischen Hazara sind damit in einem mehrsprachigen Staat mit individueller Mehrsprachigkeit sozialisiert worden, da die einzelnen Sprachen zum Großteil nach Gebrauch eingesetzt werden, nicht nach territorialer Verteilung (vgl. Riehl 2014:62). Eindeutig lässt sich diese Einteilung nicht vornehmen, da die territoriale Verteilung von Mehrsprachigkeit durchaus auf Gebiete, die überwiegend von Sprechern des Kurdischen bewohnt werden, zutrifft. So könnte eine Klassifikation zu einem als ‚mehrsprachig geprägter Staat mit Territorialprinzip‘ (ebd.) in geringerer Weise ebenfalls zutreffen.

<sup>22</sup> Entgegen der weit verbreiteten Annahme ist Dari nicht der afghanische Dialekt von Farsi. Ein Großteil der afghanischen Bevölkerung verwendet weiterhin die Bezeichnung Farsi für das in Afghanistan gesprochene und als Dari bezeichnete Persisch sowie seine Varietäten. Die Bezeichnung Dari ist in der afghanischen Verfassung 1964 dokumentiert worden, allerdings als Ergebnis (sprach)politischer Maßnahmen der paschtunischen Mehrheit. Für weitere historische Hintergründe zu der immer wiederkehrenden Diskussion um Dari-Farsi wird auf Schiffman (2012) verwiesen.

### 3.3.3 Syrien

Syrien ist, genau wie Afghanistan und Iran, ein ethnolinguistischer Vielvölkerstaat und kann, ebenso wie Iran, nicht vollständig als mehrsprachig geprägter Staat mit Territorialprinzip betrachtet werden.<sup>23</sup> Von rund achtzehn Millionen Einwohnern sind ca. 76% der Bevölkerung alphabetisiert (vgl. Battenburg 2006:438). Obwohl Arabisch die offizielle Amtssprache ist, existiert eine erhebliche Menge variationslinguistischer Unterschiede im (phonologischen und phonetischen) Sprachgebrauch sowie der Fülle an in Syrien vertretenen Minderheitensprachen (vgl. ebd.). Den Zusammenhang zwischen Hocharabisch und lokalen Dialekten beschreiben Riedner/Kassem wie folgt:

Mit der – auch im Bewusstsein der Sprecher klar verankerten – Unterscheidung zwischen der arabischen Hochsprache (al-lugʿat al-fushā, wörtlich: die beredte Sprache) und der Umgangssprache (al-lugʿat al-ʿāmmiyya, wörtlich: die Sprache des gemeinen Volks) verbinden sich klare Wertungen: Der idealen Form der Hochsprache steht eine weitgehend als struktur- und grammatiklos eingestufte Umgangssprache gegenüber. (2010:531f.)

Diese Gegenüberstellung des klassischen und modernen Standardarabischen sowie der weniger prestigeträchtig wahrgenommenen, dialektalen Varietäten bildet die allgemeine Basis für das Diglossie-Konzept in Syrien (vgl. Battenburg 2006:438). Neben Minderheitensprachen existieren zahlreiche regionale Dialekte, die sich zum Teil stark voneinander unterscheiden (vgl. Abb. 6). So weisen teilweise nordsyrische Dialekte, wie z.B. das Aleppinische, Verwandtschaftsbezüge mit dem Libanesischen auf (Behnstedt 2000:2):

Die Reflexive der Diphtonge \*ay und \*aw sind vorherrschend ē und ō. Was die ay und aw des Christlich-Aleppinischen [...], die ich ursprünglich im Sinne einer “Reliktinsel“ aufgefaßt hatte, so haben weitere Nachforschungen ergeben, daß es sich hier um ein libanesisches Merkmal handelt. (ebd.)

Die nordlevantinische, gesprochene Varietät des Arabischen, mit Merkmalen des libanesischen Arabisch, ist ein städtischer Dialekt, der sich auf den Sprachraum rund um Damaskus bezieht und häufig in der Rundfunkübertragung eingesetzt wird (vgl. Battenburg 2006:438). Das nordmesopotamische Arabisch wird in Ostsyrien gesprochen und weist Ähnlichkeiten mit einigen irakischen Varietäten des Arabischen auf (vgl. ebd.).

---

<sup>23</sup> Die in diesem Abschnitt gemachten Angaben zu den Sprachgemeinschaften und der territorialen Verteilung der Sprachen beziehen sie auf Quellenangaben, die vor dem Krieg 2011 entstanden sind.

Das Najdi-Arabische, das in der syrischen Wüste gesprochen wird, ist verschiedenen arabischen Varietäten im Irak, in Jordanien und in Saudi-Arabien ähnlich (vgl. ebd.).

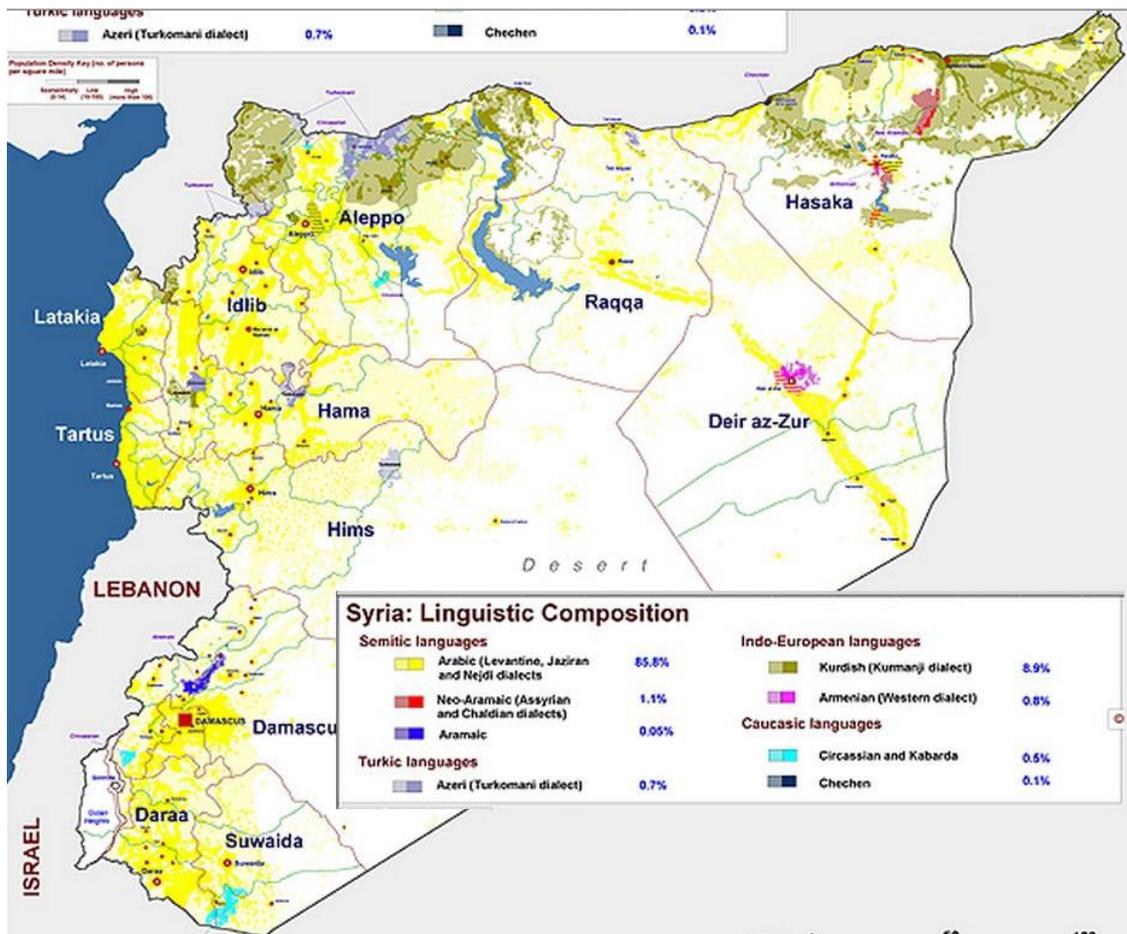


Abb. 6: Syrische Sprachgemeinschaften (vgl. Rauhauser 2014)

Die größte Minderheitensprache in Syrien, mit ca. 1,5 Millionen Sprechern, stellt Kurdisch (,Kurmandji‘) in den nordöstlichen, nordwestlichen und westlichen Gebieten Syriens dar (vgl. Abb. 6). In der französischen Mandatszeit zwischen 1920 und 1946 wurde Kurdisch im Rundfunk und in alltäglichen Veröffentlichungen, wie Zeitungen, gebraucht (vgl. ebd.). Heutzutage wird Arabisch sowohl in den Massenmedien als auch in den Bildungsinstitutionen der entsprechend besiedelten Gebiete eingesetzt. Ebenfalls einer sprachpolitischen Unterdrückung ausgesetzt, ist Syrisch beziehungsweise die mittelostaramäische Sprache ,Surayt‘, die zum nordwestlichen Zweig der semitischen Sprachen gehört und im mittleren Osten offiziell nicht als Minderheitensprache anerkannt wird. Es wird nur noch nördlich von Damaskus gesprochen. Zur christlich geprägten Gemeinschaft Syriens gehören auch Sprecher des Armenischen (ca. 350.000), von denen viele in und rund um Aleppo leben sowie Assyrisch, das lexikalisch stark vom

Akkadischen beeinflusst ist. Weitere Sprachgemeinschaften mit 40.000 und 100.000 Sprechern sind die Nordkaukasier und die Südaserbaischanisch-sprechenden Turkmenen (vgl. Battenburg 2006:438). Genau wie Iran und Afghanistan ist auch Syrien ein von territorialer Mehrsprachigkeit bestimmtes Land, in dem die jeweiligen Sprecher über ein stark durch regionale Variationen bestimmtes Sprechrepertoire verfügen. Nicht zuletzt auch durch die auf den Fluchtwegen nach Europa und Deutschland erfolgenden Sprachkontaktsituationen, die anhand der allgemein beschriebenen Fluchtrouten nachfolgend skizziert werden.

### **3.3.4 Fluchtrouten nach Europa und Deutschland**

Die unterschiedlichen Konfliktphasen führen immer wieder zu lang andauernden Fluchtbewegungen in und aus Afghanistan. Auch im Rückblick ist es schwer, „verlässliche Zahlen zu nennen“ (vgl. Sökefeld 2022), aufgrund der „volatilen Dynamik, die auch immer Rückkehrbewegungen einschloss, aber auch weil längst nicht alle Geflüchteten formell registriert wurden“ (ebd.). Während der sowjetischen Besatzung haben etwa fünf Millionen Afghanen das Land verlassen (vgl. ebd.). Seit der erneuten Machtübernahme der Taliban 2021 sind ca. 2,7 Millionen Afghanen außerhalb Afghanistans auf der Flucht (vgl. Welthungerhilfe 2022). Die Zahl der Binnenvertriebenen nimmt in Afghanistan immer weiter zu, auf ca. 2,5 Millionen Geflüchtete. Dazu zählt auch fast eine Million Rückkehrer aus den Nachbarländern (ebd.). Die meisten afghanischen Geflüchteten sind zuerst Binnenvertriebene, die von den Dörfern in Großstädte, beispielsweise nach Kabul oder Ghazni, fliehen. Viele Afghanen, wie bereits bei den Fluchtbewegungen unter sowjetischer Besatzung, migrieren in die Nachbarländer Iran oder Pakistan, wobei die Aufnahmebereitschaft in beiden Ländern gering ist. In Pakistan gelten migrierte Afghanen nicht als Geflüchtete (vgl. Sökefeld 2022). Einige Afghanen, die sich die Flucht leisten können, fliehen weiter nach Europa, vor allem nach Deutschland. Dafür müssen sie gefährliche Wege in Kauf nehmen, von Iran, als Transitland für viele afghanische Geflüchtete, aus über die Türkei nach Griechenland. Entweder über den von Schleppern organisierten, lebensgefährlichen Fluchtweg über das Mittelmeer beziehungsweise über die Adria nach Italien oder die sogenannte ‚Nord-Balkanroute‘, über Bulgarien, Serbien, Ungarn und Österreich, beziehungsweise die Länder Mazedonien, Bosnien und Slowenien. Nachdem 2016 unter anderem Slowenien und Serbien ihre Grenzen geschlossen haben, fliehen viele Geflüchtete über Albanien und Montenegro nach Kroatien.

Die politischen Verhältnisse Irans sind Resultate des seit 1909 geförderten Erdöls in Iran, dessen Gewinne bis in die 1950er Jahre hinein vor allem die Kolonialmacht Großbritannien eingenommen hat (vgl. Mirhavedi 2019). Mit dem Putsch gegen den Schah Mohammed Reza Palahvi wurde Iran mit Ajatollah Kohimenei 1979 zu einer islamischen Republik.<sup>24</sup> Heute sind Meinungs- und Religionsfreiheit in Iran stark eingeschränkt. Die Hinrichtungsrate in Iran ist die zweithöchste weltweit, da beispielsweise auf homosexuelle Orientierungen oder Blasphemie die Todesstrafe steht. Seit den umstrittenen Wahlen im Juni 2022 sind wieder vermehrt reformorientierte Iraner auf der Flucht, viele von ihnen fliehen, teilweise über den Irak, in die Türkei und von dort aus über die westliche Balkanroute nach Europa.

Auch syrische Geflüchtete, die seit dem aus friedlichen Demonstrationen entstandenen Krieg im Jahr 2011, um ihr Leben fürchten müssen, flohen vor ihrer Migration nach Europa binnenländisch, vor allem nach Damaskus.<sup>25</sup> Die Binnenmigrationen entwickelten sich in den Jahren 2015/2016 zu großen Fluchtbewegungen aus Syrien. Syrische Geflüchtete nutzen vor allem die zentrale Mittelmeerroute über Nordafrika und die östliche Route über die Türkei nach Europa. Sofern die Flucht in den sprachbiographischen Interviews der vorliegenden Arbeit thematisiert wurde, wurde angegeben, dass die Fluchtdauer nach Deutschland im Durchschnitt zwei bis drei Monate betrug. Nur in sehr wenigen Ausnahmefällen, wenn der Aufenthalt in verschiedenen Transitländern anhielt, kann deshalb von einem *Impact* durch die jeweiligen, umgebungssprachlichen Kontakte auf der Flucht gesprochen werden. Weitere Sprachen, die als Zweit- beziehungsweise Drittsprache erlernt wurden, sind das Resultat von bereits erfolgten, eigenen (Arbeits-)Migrationen oder Migrationen der Eltern. Zu den erlernten, migrationsbedingten Zweit- beziehungsweise Drittsprachen gehören überwiegend Farsi, Arabisch und Türkisch.

### **3.4 Zusammenfassung**

Das vorliegende Kapitel hat den Versuch unternommen, die komplexe Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan aus soziolinguistischer Perspektive zu beschreiben. Aufgrund der länderspezifischen Komplexität ist dies fast unmöglich, doch sollte verdeutlicht werden, wie die

---

<sup>24</sup> Die politische Geschichte Irans ist vor allem durch die Spannungen zu den Vereinigten Staaten von Amerika bestimmt, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann.

<sup>25</sup> Der syrische Bürgerkrieg unter Baschar al-Assad entwickelte sich durch internationale Einmischung zu einem internationalen Stellvertreterkrieg.

mehrsprachige Sozialisierung der für diese Arbeit geflüchteten Jugendlichen durch gesellschaftliche, politische und soziale Sprachgebrauchskontexte beeinflusst wird und zu einem variationsreichen Sprachrepertoire vor der Migration nach Deutschland führt. Die Beschreibungsauswahl der Sprachverhältnisse in den jeweiligen Herkunftsländern erfolgte fragmentarisch und griff jene soziolinguistischen Aspekte auf, die vor allem für die in dieser Arbeit befragten Personen relevant waren. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass junge Geflüchtete aus dem Nahen Osten und Mesopotamien aus gesellschaftlich mehrsprachig geprägten Herkunftsländern kommen. In allen drei genannten Ländern spielt das Hocharabische vor allem im Zuge des Koranunterrichts eine bedeutende Rolle im Hinblick institutioneller Mehrsprachigkeit. Die hier genannten Herkunftsländer sind nicht nur aufgrund ihrer sprachlichen Vielfalt für die quantitative Soziolinguistik interessant, sondern auch im Hinblick auf die sprecherindividuellen Perspektiven der jeweiligen ethnolinguistischen Sprachgemeinschaften.

Das nachfolgende Kapitel zur Sprachbiographieforschung ist nicht nur unter dem migrationslinguistischen Aspekt von Flucht zu betrachten, sondern dient vor allem der methodischen Diskussion, wie sowohl die lebensweltliche Mehrsprachigkeitssituation als auch die Sprachaneignungsprozesse junger Geflüchteter abgebildet werden können. Durch die Migration nach Deutschland findet nicht nur eine sprachliche Neuorientierung der jeweiligen Herkunftssprache(n) statt, sondern ebenfalls eine Neuausrichtung in Bezug zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitssituation in Deutschland.

## 4. Sprachbiographien

Die Sprachbiographieforschung ist eine junge Disziplin, die vor allem seit den 1990er Jahren in der Mehrsprachigkeitsforschung Anwendung findet. Im anglophonen Raum ist das sprachbiographische und sprecherzentrierte Vorgehen nach wie vor unter dem Begriff *language inquiry* bekannt.<sup>26</sup> Mittels unterschiedlichster methodischer Verfahren und theoretischer Ansätze werden sprachbiographische Daten von Individuen aus sprecherzentrierter Perspektive erhoben. Dabei spielte in den letzten Jahren vor allem der Zusammenhang zwischen Identität und Sprache eine große Rolle (vgl. König 2014, Penya 2017, Thoma 2018, Ingrosso 2021). Sprachbiographien eröffnen ein breites Feld an Perspektiven auf Sprecher und Sprache, die über die Sprachwissenschaft hinausgehen. Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, den Begriff ‚Sprachbiographie‘ in den Kontext aktueller Migrationskontexte einzuordnen und gleichzeitig einen Beitrag zu der bislang noch fehlenden methodischen Standardisierung von Sprachbiographien in Interaktion anzuregen. Dabei werden der Forschungsgegenstand der Sprachbiographie und das methodische Instrument ‚sprachbiographisches Interview‘ in einem ersten Schritt voneinander abgegrenzt, um im Anschluss den Zusammenhang zwischen Sprachbiographien als Konzept, Forschungsgegenstand und Methode wiederherzustellen. Im Kontext dieser Analyse werden auch der aktuelle Forschungsstand sowie die unterschiedlichen Ansätze sprachbiographischer Untersuchungen näher betrachtet.

### 4.1 Sprachbiographische Ansätze: Entstehung und Etablierung

Mit dem *narrative* beziehungsweise *discursive turn* der 1970er Jahre manifestierten sich Erzählungen als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. Pavlenko 2007, Busch 2011). Diese Entwicklung steht nicht nur in Deutschland in einem engen Zusammenhang mit einem gesellschaftlichen ‚Werteumbruch‘ der 1960er Jahre in Verbindung, der sich auch in den Sozial- und Sprachwissenschaften bemerkbar machte:

Das Bindeglied zwischen gesellschaftspolitischer Großwetterlage und lebensweltlicher Kleingruppenforschung einerseits, umfangreicheren, aber schnittmengenoberflächlichen statistischen Daten und authentischen Einzelbeobachtungen andererseits ist die *autobiographische Fallstudie* (Dittmar 2014:98; Hervorhebung im Original).

---

<sup>26</sup> Ausnahme hier ist der Versuch von Brigitta Busch und Kollegen, die das Thema „Language biographies for multilingual learning“ (2006) aufgegriffen hat und seit Neustem der Artikel von Franceschini (2022), in dem sie erstmals Bilanz zu dem von ihr (unbewusst) etablierten Begriff zieht.

Dem hier skizzierten gesellschaftlichen Werteumbruch zwischen 1965 und 1975 ordnet Dittmar den „dynamischen Aufbruch“ (ebd.:97) an Hochschulen und die soziolinguistischen Ansätze in der Zweitspracherwerbsforschung, vor allem die sogenannten „Gastarbeiter“ aus der Türkei, Italien etc. betreffend, zu. Geprägt war und ist dieser sprecherzentrierte Ansatz von unterschiedlichsten Disziplinen: So spielen psychologische, soziologische und literarische Momente eine wichtige Rolle in der Rekonstruktion von autobiographischem ‚Spracherleben‘.<sup>27</sup> Die autobiographische Erzählform im Rahmen von Interviews fand schließlich Ende der 90er Jahre Einzug in die Sprachwissenschaften beziehungsweise in die Fremdsprachenforschung (vgl. Busch 2017). Ziel der Untersuchung autobiographischen Erzählens sollte sein, die individuellen Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache im sozialen Kontext zu erfassen.

Diese beschriebene Entwicklung war Ausdruck eines Paradigmenwechsels von der Vorstellung eines linearen Spracherwerbs hin zu einer sprecherfokussierten Erwerbssituation, die soziale, ethnische, geschlechtsspezifische und emotive Kontexte berücksichtigt (vgl. Pavlenko 2007). So war in der Zweit- beziehungsweise Fremdsprachenerforschung nicht mehr nur der Grad des gelungenen Spracherwerbs mit Fehleranalysen im Forschungsinteresse (vgl. Keim 1978), sondern auch die persönlich-soziale Ebene der Mehrsprachigen, wie Spracheinstellungen, Sprachgebrauch und Gebrauchskontexte, stand im Vordergrund. Die aus den autobiographischen Erzählungen stammenden Einsichten führten dazu, dass die lang vorherrschenden Vorurteile gegenüber Mehrsprachigen einer Anerkennung für die Sprachkreativität und ihrem Umgang mit mehreren Sprachen wichen (vgl. ebd.). Die Entwicklung des sprecherzentrierten Ansatzes hatte ebenfalls Einfluss auf die Entwicklungen innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung: Standen anfänglich Zweitspracherwerb und Bilingualismus im Fokus der Mehrsprachigkeitsforschung, gewann auch der Erwerb und die Verwendung von mehr als zwei Sprachen zunehmend an Bedeutung. Die Untersuchung des Verhältnisses von Emotion und Sprachentwicklung mehrsprachiger Sprecher erforderte nicht nur komplexere, theoretische Rahmenbedingungen, sondern

---

<sup>27</sup> Spracherleben definiert Busch (2016:49) wie folgt: „Unter Spracherleben verstehe ich die Art, wie man sich in einer verbalen Interaktion in Relation zum Gegenüber selbst erlebt [...]. In jeder Interaktion bewerten wir die Sprechweise unseres Gegenübers und richten unser Sprechen danach aus, d.h. wir bringen die ‚Sprache‘, das Register, den Tonfall, die Mimik usw. zum Einsatz, die uns situationsadäquat erscheinen. Es handelt sich dabei um wechselseitige Prozesse der Typisierung (oder Stereotypisierung), bei denen das Gegenüber aufgrund seines Sprechens taxiert und einer bestimmten Kategorie (der bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden) zugeordnet wird. Das sind gleichzeitig auch Prozesse der Stilisierung, durch die wir uns als einer bestimmten Kategorie zugehörig oder nicht zugehörig zu erkennen geben wollen [...].“

auch eine methodische Weiterentwicklung: direkte Beobachtungen (ethnographische Daten), mündliche (Nach-)Erzählungen (performative Daten) und persönliche Berichte (introspektive Daten). Die Verbindung von persönlichen und distanzierten Ebenen in der sprachbiographischen Rekonstruktion ermöglicht einen genauen Einblick in das komplexe Konstrukt mehrsprachig geprägter Sprachbiographien.

Sprachbiographien näher zu definieren und in die linguistische Forschungslandschaft einzubetten, stellt sich als schwieriges Unterfangen heraus. Damit im Zusammenhang steht auch die Frage der Notwendigkeit einer Definitionsfestlegung, da sprachbiographische Forschungen unterschiedlichste Untersuchungsgruppen und sprachliche Lebenswelten im Blick haben. Die vorliegende Arbeit schlägt deshalb vor, Sprachbiographien als situations- und kontextsensibel zu betrachten, mit einem „hohen dokumentarischen Wert“ (Graßmann 2011:132).<sup>28</sup> Dies liegt zum einen daran, dass eine diffuse Begriffsverwendung und ein damit verbundenes, vages Bedeutungsverständnis in der Mehrsprachigkeitsforschung zu beobachten ist.<sup>29</sup> Neben dem auf der einen Seite oftmals unterschätzten Potential und der gleichzeitigen Komplexität, welche die Sprachbiographieforschung mit sich bringt, ist auf der anderen Seite auch der Entstehungshintergrund der sprachbiographischen Forschung weitestgehend unbekannt.<sup>30</sup> Dieser wird im Laufe des vorliegenden Kapitels näher skizziert. Die Bezeichnung ‚Sprachbiographie‘ hat Rita Franceschini ins Leben gerufen.<sup>31</sup> Bei dem von Franceschini geführten Forschungsprojekt (1995 –1999) „Gelebter Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt: die Aufnahme einer Minderheitensprache im Sprachrepertoire der Mehrheit (am Beispiel der italienischen Sprache)“

ergab sich sehr bald die Notwendigkeit, Informanten frei über ihren Spracherwerb sprechen zu lassen. Es ging mir [Franceschini] darum zu verstehen, welche Vielzahl von

---

<sup>28</sup> Den Begriff Biographie (altgriechisch βιογραφία; ‚ritzen, malen, ‚schreiben‘) unterteilt Schulze (1993) hinsichtlich strukturell-biographischer Markierungen in *Lebenslauf* und *Lebensgeschichte*. Ersteres enthält vor allem Lebensergebnisse, die Lebensgeschichte umfasst Reflexionen und Identitätskonstruktionen.

<sup>29</sup> In der Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik werden die Begriffe ‚Sprachenbiographie‘ und ‚Sprachbiographie‘ nicht einheitlich verwendet. Ersterer Begriff hat sich vor allem in der Tertiärsprachenforschung etabliert, mit der Bezugnahme auf die Richtlinien des Europäischen ‚Sprachenportfolios‘. Sprachenbiographien/Sprachbiographien als linguistische Analysegegenstände gehen ursprünglich auf Rita Franceschini (vgl. 2001, 2004) zurück: Sie betont die narrative Konstruktion einer Sprachbiographie. Einer ausführlichen Diskussion beider Begriffe kann in diesem Beitrag nicht nachgekommen werden.

<sup>30</sup> Neben der sprachwissenschaftlichen Konzeption existiert mittlerweile auch das sprachbiographische Verständnis des Begriffs Sprachbiographie im Rahmen des Europäischen Sprachenportfolios, das zu Selbstreflexionen im Lernprozess Lernender anregen soll (vgl. Wolf-Farré 2017:75). Ihren Ursprung haben die Sprachenportfolios jedoch in der Konzeption von Franceschini.

<sup>31</sup> Es geht hier um die Etablierung des Begriffs ‚Sprachbiographie‘. Wie Thoma (2018) anmerkt, besteht das Interesse für Sprache aus biographischer Perspektive bereits seit Beginn des letzten Jahrhunderts.

Erwerbskontexten bei deutschsprachigen Schweizern in städtischen Agglomerationen seit ca. den sechziger Jahren zum spontanen Erwerb von Italienisch beigetragen hatten. (Franceschini 2002:23)

Im Rahmen des sogenannten „Basel-Prag-Projekts“ (vgl. 1998) durch das 50 sprachbiographische Interviews von mehrsprachigen Sprechern aus Tschechien, der Schweiz, Österreich und Deutschland durchgeführt wurden, stellt Franceschini fest, dass in der Biographieforschung bis zum damaligen Zeitpunkt Sprache niemals das Thema von Autobiographien war.<sup>32</sup> Das Ziel dieser dialogischen Alltagsgespräche war es, Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Spracherwerbssituationen der Befragten zu erheben, um so den prozesshaften Spracherwerb der Sprecher zu erfassen (ebd.): „Für diese Narrationen, die auch stark mit argumentativen Passagen durchsetzt waren, hatte ich frei den Begriff *biografie linguistique* oder eben Sprachbiographien als Begriff gesetzt.“ Aufgrund der Fülle und Details an Daten entstand das Projekt „Leben mit mehreren Sprachen - Vivre avec plusieurs langues: Sprachbiographien - Biographies langagières“ (Franceschin/Miecznikowski 2004).

Die Verwendung des Begriffs Sprachbiographie war „noch sehr ungewohnt“ (Franceschini 2004:122): „[Es handelte] sich bei Sprachbiographien weder um ein etabliertes ‚Genre‘ der Autobiographie noch um einen Forschungsschwerpunkt innerhalb des boomenden Interesses an Biographien aller Art“ (ebd.:126). Franceschini kam bereits vor fast zwanzig Jahren zu der Auffassung, dass sich sprachbiographische Erhebungsmethoden weiter ausdifferenzieren würden und dies der Tatsache geschuldet sei, dass die Perspektive noch vermehrt auf die „Systematik und innere ‚Grammatik‘“ (2002:95) der Sprecher gelegt werden müsse.<sup>33</sup> Methodische Ausdifferenzierungen sind beispielsweise schriftlich verfasste oder mündlich erfasste Sprachbiographien, kurze oder lange Sprachbiographien, unterschiedliche Arten des Elizitierens (fokussierte Interviews, Sprachbiographie als ‚Nebenprodukt‘ innerhalb eines anderen thematischen Interviews), Autobiographie, literarische oder nicht-literarische Biographien, Sprachbiographien Jugendlicher oder Sprachbiographien von Erwachsenen (vgl.

---

<sup>32</sup> Eine ausführliche Publikation zum Projekt verfasst Franceschini (1998) mit ihrer Habilitationsschrift.

<sup>33</sup> Dannerer (2014:299) rekonstruiert den Verlauf von Sprachbiographien: „Wiederholte Sprachstandsdiagnosen oder auch Sprachenportfolios verhelfen zu Aussagen über Zuwachs oder Abbau sprachlicher Kompetenz, geben aber keine Hinweise auf deren Ursachen. In *diary studies* wird demgegenüber stärker die lernerzentrierte Sicht auf den Spracherwerb betont, wobei die Lerntagebücher auch selbst als Quelle für die Analyse sprachlicher Kompetenzentwicklung dienen können (vgl. Franceschini/Miecznikowski 2004: XI).

ebd.:26).<sup>34</sup> Bis heute sind sprachbiographische Erhebungen aus unterschiedlichsten Perspektiven entstanden, die sich mit dem von Franceschini (2002) etablierten Terminus „sprachlicher Autobiographien“ auseinandersetzen, d.h. dass das Leben einer Person hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs, des Spracherwerbs, Spracherlebens und Sprachumgangs (meist in interaktionalen Sprechsituationen) – kurzum die sprachliche Lebenswelt – kontextualisiert wird. In einer zweiten Überlegung stellen Sprachbiographien durch ihren Interessenfokus einen Sonderfall der Biographie dar: die Fragestellungen sind an den Lebenslauf, also die Autobiographie von Sprechern, geknüpft und generieren damit introspektive Daten in Bezug zu Sprache, von der frühen Kindheit bis zum Moment der sprachbiographischen Datenerhebung. Die Notwendigkeit sprachbiographischer Forschung legt Franceschini (2001:113) wie folgt fest:

Es fehlen Biographien, in denen Sprecher aus ihrer Perspektive erzählen, in welcher Kontaktsituation sie Sprachvarietäten erlernt haben, zu welchen Zwecken, unter welchen Umständen. In solchen Erzählungen könnte mitverfolgt werden, womit die verschiedenen Sprachen in Verbindung gebracht werden, in welchen Kontexten die Aufnahme stattgefunden hat, wie die einzelnen Varietäten zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Ebenso wie Franceschini es andeutet, weist auch Tophinke (2002:1) darauf hin, dass der Forschungsgegenstand der Sprachbiographie keine Etablierung in den Sprachwissenschaften erfahren hat – dies ist bis heute so geblieben.

Das Kompositum Sprachbiographie ist kein (sprach-)wissenschaftlicher Terminus. In den Lexika und Handbüchern zur Sprachwissenschaft findet man es nicht. Sprachbiographie dient in einem vorwissenschaftlichen Sinne dazu, den Sachverhalt zu bezeichnen, dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache beziehungsweise zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist. (ebd.)

Der vermutete Grund dafür sind die wenigen Versuche innerhalb der Sprachbiographieforschung, strukturlinguistische (vgl. König 2014, Ingrosso 2021) oder spracherwerbstheoretische (vgl. Dannerer 2014) Ansätze in die Analysen von dialogisch erfassten Sprachbiographien einzubeziehen. Dies kann unter anderem daran liegen, dass es für die Auswertung von sprachbiographischen Interviews bislang keine methodische

---

<sup>34</sup> So lassen sich sprachbiographische Daten durch unterschiedlichste, schriftliche oder mündliche Methoden – oftmals werden diese auch kombiniert – erheben: sprachbiographische Interviews, Sprachlern-Tagebücher oder auch literarische Autobiographien beziehungsweise Memoiren (vgl. Busch 2011, 2017).

Standardisierung gibt und eine eindeutige Verordnung in eine sprachwissenschaftliche Disziplin bislang noch aussteht.

Tophinke erweitert den Sprachbiographie-Begriff Franceschinis um narrationslinguistische Ansätze und unterscheidet in ihrem Konzept drei Aspekte, nach denen Sprachbiographien kategorisiert werden können: erstens die „gelebte Geschichte“ von Spracherwerb in spezifischen Kontexten, zweitens eine „erinnernde Rekonstruktion“ sprachbiographisch relevanter Erfahrungen und drittens die „sprachliche Rekonstruktion“ einer Sprachbiographie (Tophinke 2002).<sup>35</sup> Zu den wiederkehrenden Strukturelementen gehört die „holistische Betrachtungsweise“ (Franceschini 2004:132) wichtiger sprachbiographischer Lebensereignisse, die durch Menschen, Kontexte, kulturelle Merkmale und Sprachen geprägt wurden. Das bedeutet, dass nicht „trennscharf zwischen Sprachträgern und dem kommunikativen Kontext, den Kulturinhalten und der Sprachstruktur“ (ebd.) unterschieden wird. Sprache ist somit kein „abstraktes Referenzobjekt“ (ebd.) sondern muss spezifisch, persönlich und introspektiv betrachtet werden. Dabei geht es nicht um Standardvarietäten einzelner Sprachen und die Korrektheit der jeweiligen Sprache. Viel wichtiger sind kulturell geframte und situationsspezifische Sprach- und Sprechhandlungen und daran geknüpfte Einstellungen und Reflexionen. Entscheidend ist der „Impact einer Sprache“ (Fix 2010:10) insofern, ob und wie gut diese Sprache erworben wird. Hierbei besteht die Annahme, dass ein vergleichsweise niedriger Input zu einer gewissen Gleichgültigkeit gegenüber der jeweiligen Sprache führt. Damit lässt sich besonders die Perspektive der Sprachbiographieforschung auf die angewandte Linguistik hervorheben. Der im Basel-Prag-Projekt als Nebenprodukt entstandene, sprachbiographische Fokus entwickelte sich folglich zu einem Ansatz der ‚interpretativen Soziolinguistik‘ (vgl. 4.3). So rücken sprachbiographische Erhebungen immer mehr in den Fokus von gesprächs- und konversationsanalytischen Betrachtungen (vgl. König 2014, Ingrosso 2021). Trotz der Breite und Vielfalt innerhalb dieses soziolinguistischen Forschungsfeldes sind zentrale Forschungslinien und -ergebnisse in der (germanistischen) Sprachbiographieforschung zu erkennen.

---

<sup>35</sup> Diese Typisierungen sprachlicher Rekonstruktionen greifen auch König (2014), Peña (2017) und Ingrosso (2021) auf.

## **4.2 Theoretische Perspektiven**

Mit dem vorliegenden Versuch, den Begriff Sprachbiographie sowohl theoretisch als auch methodisch zu präzisieren, ist die Absicht verbunden, einen Rahmen für die empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Spracherwerbsszenarien und Migration junger Geflüchteter zu schaffen. Dabei zeigt sich, dass unter dem Terminus Sprachbiographien unterschiedliche Theorien und Konzepte zusammengefasst werden.

### **4.2.1 Zentrale Forschungslinien**

Die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Konzepte ist der sprecherzentrierte Ansatz. Er ermöglicht die Einbeziehung biographischer Erfahrungen in Bezug auf die sprachliche Autobiographie. Aspekte wie Sprachaneignungsprozesse, Sprachgebrauch, Identitätskonstruktion und Spracheinstellungen stehen dabei im Mittelpunkt sprachbiographischer Fragestellungen. Sprecher sollen in unterschiedlichen Befragungsformen ihre Erfahrungen und Reflexionen in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung – als Indikator für das jeweilige ‚Sprachrepertoire‘ – berichten, um nähere Informationen zur Sprachbiographie der Befragten zu erhalten:

In der biographischen Dimension wird das Sprachrepertoire als eine konstante Ablagerung von Sprachpraktiken angesehen, die während des Lebens zustande gekommen sind: etwa durch früher gesprochene und verstandene Sprachen, durch Sprachen, denen man ausgesetzt war oder die man selbst verwendet hat, durch einmal besser gesprochene, dann weniger verwendete Sprachen, durch Sprachen, die für einen bestimmten Lebensabschnitt eher im Zentrum des Interesses standen. (Hasova 2004:173)

Bei der sprachbiographischen Erhebungsform geht es um die Kombination von linguistischer und inhaltlicher Betrachtung, oder anders gesagt, die formale Ausgestaltung der subjektiv-biographischen Rekonstruktionen eines Individuums (vgl. König 2014:99). Das äußert sich beispielsweise in sprachlichen Analysegegenständen wie dem unpersönlichen und dem generalisierenden Sprechen (vgl. Dailey-O’Cain/Liebscher 2011, Myers/Lampropoulou 2012), dem pronominalen Wechsel von „ich“ zu „wir“ (vgl. Betten 2007), der Wahl der Anrede während des Interviews oder dem Einsatz von direkter Rede (vgl. Carmine 2004). Die Frage nach der Konstruktion einer mehrsprachigen Identität ist in fast allen sprachbiographischen Forschungen Untersuchungsgegenstand.

Sprachbiographische Daten werden in unterschiedlicher Art und Weise gewonnen: mündliche oder schriftliche Quellen, durch Beobachtungen, Bilder oder Texte. Daneben existiert ein breites Feld von stark strukturierten bis hin zu offenen Erhebungsmethoden, die auch für die Untersuchung von Sprachbiographien kombiniert werden. Die Konstruktion und Relevanz von Sprachbiographien sowie damit einhergehend die Konzeption adäquater Forschungsdesigns hängen stark von Forschungsziel und Untersuchungsgruppe ab:

In der Analyse sprachbiografischer Schilderungen eröffnen sich Möglichkeiten, Einstellungen und Haltungen zur Sprache beziehungsweise Sprachvarietäten zu eruieren, die auf das aktuelle Sprachverhalten Einfluss nehmen. Wo es sich um Schilderungen im Zusammenhang sprachbiografisch besonders relevanter Situationen handelt, wie sie im Falle der Migration oder des krankheitsbedingten Verlusts von Sprachkompetenzen bestehen, können sprachbiografische Schilderungen die Perspektive der Betroffenen vermitteln und bieten sich Möglichkeiten, die sprachdidaktischen beziehungsweise -therapeutischen Programme enger an den Bedürfnissen der Zielgruppen zu orientieren. (Tophinke 2002:12)

Wie sich bereits in der Annahme Tophinkes andeutet, knüpft die Sprachbiographieforschung an das Forschungsfeld der ‚perzeptiven Linguistik‘ an. Krefeld (2019) unterscheidet dabei verschiedene Perspektiven, welche die perzeptiv Linguistik auf Sprache als Untersuchungsgegenstand einnimmt: „So eröffnet sich ein Wissenshorizont, der auf zwei Ebenen abgesteckt werden muss, zunächst im Hinblick auf den menschlichen Wahrnehmungsapparat und dann auf die Sprache selbst als Gegenstand der Wahrnehmung“ (Krefeld 2019). Durch den im sprachbiographischen Gespräch konstruierten Rückblick wird einerseits Bezug auf die erinnerte Wahrnehmung der sprachlichen Autobiographie (vgl. Tophinke 2002) genommen, andererseits wird in den gesprächs- und konversationsanalytischen Zugängen sprachbiographischer Erhebungen Sprache selbst in den Fokus der Untersuchungen gerückt. Erste Tendenzen, was Sprachbiographien sind, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen.

Franceschini und Miecznikowski (2004:IX) betrachten Sprachbiographien im engeren Sinne als ‚sprachliche Autobiographien‘, die in einmaligen, narrativen Interviews im Sinne von Schütze (1987) beziehungsweise der ‚Oral Language History‘ (vgl. Fix 2010:11) durchgeführt werden oder anders ausgedrückt als „[...] eine systematische, in der Regel wissenschaftliche Darstellung der sprachlichen Entwicklung einer bestimmten Person unter den für sie charakteristischen Sprachentwicklungs- und Sprachverwendungsbedingungen“ (Meng 2004:98). In diesem Zusammenhang werden

sprachbiographische Äußerungen definiert als „Äußerungen, mit denen jemand spontan oder reaktiv über Aspekte der Sprachentwicklung und des Sprachgebrauchs eines Menschen spricht [...]“ (ebd:98). Dannerer (2014:297) formuliert allgemeine Kategorien, die in Interviews mit einem spracherwerbstheoretischen Interesse vorkommen können:

1. Die individuelle Sicht auf Sprachen (Sprachgebrauch, Sprachdominanz etc.)
2. Die emotionale Haltung gegenüber Sprachen/Mehrsprachigkeit
3. Verlauf des Spracherwerbs
4. Hypothesen über Einflussfaktoren
5. Wünsche und Ziele im Hinblick auf die eigenen sprachlichen Kompetenzen

Spracherwerb, die konkrete, ggf. mehrsprachige Anwendung sowie situativ geforderte, sprachliche Fähigkeiten müssen in einem soziokulturellen als auch historischen Kontext betrachtet werden (vgl. Franceschini 2010:9). Affektive, soziale und kognitive, sprachaußersprachliche Einflussfaktoren sowie sprachliche Einflussfaktoren determinieren

[...] in komplexer Wechselwirksamkeit den individuellen Verlauf des Zweitspracherwerbs [...]. In Sprachbiographien werden solche – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – von den Interviewten thematisiert, unterschiedlich akzentuiert und zueinander in Beziehung gesetzt. (Dannerer 2014:299)

Aktuelle sprachbiographische Untersuchungsansätze lassen sich vor allem bei mehrsprachigen Sprechern und der individuellen „Darstellung eines Lebens oder einer Lebensspanne unter dem Gesichtspunkt der Sprachentwicklung“ (Koch 2013:16f.) finden.<sup>36</sup> Neben der Beschäftigung mit individueller Mehrsprachigkeit steht auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Vordergrund sprachbiographischer Studien. Pavlenko (2005) setzte sich mit den Wechselbeziehungen von Mehrsprachigkeit und Emotionen auseinander. Eine kollektiv-gesellschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit nimmt Bärbel Treichel (2004) am Beispiel von Wales ein. Darüber hinaus spielt im Bereich der neueren Sprachbiographieforschung und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vor allem die sich wechselseitig beeinflussende Beziehung von Sprache und Identität eine entscheidende Rolle (König 2014, Thietz

---

<sup>36</sup> Einen ausführlichen Überblick über sprachbiographische Arbeiten und Projekte seit den 1990er Jahren gibt Thomas Penya (2017) in seiner Dissertation. Neben Arbeiten von Franceschini und Miecznikowski wird beispielsweise auch das Mannheimer Aussiedler-Projekt (Meng 2004) oder Sprachbiographien im sprachlichen Grenzgebiet Südtirol (Veronesi 2008) eingehend beschrieben.

2018). Zusammenfassend kann die Sprachbiographieforschung im deutschsprachigen Raum in zwei Entwicklungsstränge eingeteilt werden (Thoma 2018:22):

Auf der einen Seite stehen linguistische Ansätze, die sich für die Entwicklung von Sprache über eine längere Zeitspanne hinweg und/oder für bestimmte sprachbezogene Themen, etwa Spracherhalt (Betten 2010, 2011), Spracherleben (Busch 2010; Busch/Reddemann 2013), ›Sprachstörungen‹ (Tophinke 1994) oder Identitätskonstruktionen (König 2011, 2014) interessieren. Diesen Fragen gehen die AutorInnen mit sehr unterschiedlichen theoretischen Bezügen und methodischen Wegen nach: Während sich einige für sprachstrukturelle Fragen interessieren, die sie aus einer Außenperspektive betrachten, stellen andere die Perspektiven der Subjekte ins Zentrum ihrer Analysen.

Demgegenüber steht die sozialwissenschaftliche Biographieforschung, die mittels narrativ-biographischer Interviews soziale Prozesse aus der biographischen Perspektive untersucht. Sprache als Untersuchungsgegenstand steht dabei nicht im Vordergrund (vgl. Schütze 1983). Dennoch stellen die sprachliche Repräsentation und die narrationsanalytischen Zugänge einen entscheidenden Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung dar. *Die* eine Sprachbiographieforschung gibt es nicht. Diese Annahme beruht auf der Auseinandersetzung mit dem sprachbiographischen Forschungsstand, durch die sich ein breites Feld unterschiedlichster Untersuchungsgegenstände, Auswertungsmethoden, theoretischer Konzeptionen und gesellschaftsrelevanter Kontexte eröffnet. Die sprachbiographische Forschungslandschaft kann, basierend auf den Überlegungen von Thoma (vgl. 2018:22), durch vier Perspektiven klassifiziert werden:

- 1. Sprachsoziologische Perspektive:** Der vergangenheitsorientierte Blick auf die sprachliche Lebenswelt steht den Querschnittuntersuchungen von Sprechern, die sich in einem Spannungsverhältnis von sprachlich- und gesellschaftsrelevanten Ereignissen befinden (wie es oftmals bei Migrationssituationen der Fall ist), gegenüber.
- 2. Soziolinguistische Perspektive:** Wie Thoma (ebd.) gleichfalls formuliert hat, werden entweder der Umgang mit Sprache im Laufe eines Lebens von Subjekten und/oder Gruppen in das Zentrum der Untersuchung gerückt.

3. **Methodische Perspektive:** Sprachbiographische Forschungsdesigns basieren auf mündlichen oder schriftlichen Erhebungsformen.<sup>37</sup> Die konkrete Umsetzung bei den Erhebungen wird von den Forschern individuell festgelegt (vgl. 4.3).
4. **Analytische Perspektive:** Die Auswertungsmöglichkeiten lassen sich in gesprächsanalytische, inhaltsanalytische oder, in seltenen Fällen, strukturlinguistische (oftmals in Kombination) Herangehensweisen klassifizieren.

Die verstärkte Verwendung von sprachbiographischen Forschungsansätzen in der Sprachwissenschaft resultiert vor allem aus dem Interesse an Zwei- und Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen, direkten und indirekten Migrationserfahrungen.

#### 4.2.2 Sprachbiographien – eine Methode der Migrationslinguistik

Die deutschsprachige Sprachbiographieforschung, die durch ihre wachsende Anzahl an Untersuchungen zu diesem Thema auch als Teilbereich der germanistischen Migrationslinguistik betrachtet werden kann, nimmt dabei eine zweidimensionale Perspektivierung ein (vgl. König 2014): Auf der einen Seite über den deutschsprachigen Raum hinweg, wie es beispielsweise die Arbeiten von Betten (1995, 2010) oder Wolf-Farré (2017) zu deutschstämmigen Minderheiten zeigen.<sup>38</sup> Letzterer untersuchte beispielsweise anhand sprachbiographischer Interviews, inwieweit die deutsche Sprache in der gegenwärtigen Lebensrealität der Deutschchilenen eine Rolle spielt und inwiefern das Deutsche zu deutsch-chilenischem Selbstverständnis beiträgt. Durch die sprachbiographischen Einzelfallanalysen gelang es Wolf-Farré, auch die gruppenspezifische Entwicklung der deutschstämmigen Minderheiten im Kontakt mit der spanischsprachigen Umgebungsgesellschaft abzubilden. Einen historischen Blick auf Sprache und Biographie hat Betten in ihrer Arbeit „Sprachbewahrung nach der Emigration – Das Deutsch der 20er Jahre in Israel“ geworfen. In zwei Erhebungszeiträumen wurden die erste (1989–1994) und zweite Migrationsgeneration (1997–2007) jüdischer Shoa-Überlebender hinsichtlich ihrer deutschsprachigen

---

<sup>37</sup> Sprachenportraits stellen ebenfalls eine visuell-gestalterische Möglichkeit dar, Sprachbiographien zu erheben, vor allem in der Arbeit mit Kindern (vgl. Busch 2011, 2013). Das „Zeichnen [ermöglicht] eine gewisse Verzögerung und Distanznahme gegenüber dem Erzählen“ (Riehl 2014:26). Der Vorteil dieser Erhebungsart besteht darin, dass „sprachliche Ressourcen eher in Relation zueinander und ihrer Funktion dargestellt werden und nicht in der chronologischen Reihenfolge des Erwerbs – wie das beim Erzählen üblich ist“ (ebd.).

<sup>38</sup> Wenige Ausnahmen stellen Untersuchungen zu sogenannten ‚Sprachinseln‘ dar (vgl. Deminger 2000, Mossakowski 2011, Wolf-Farré 2017).

Kompetenzen interviewt. Wie im Basel-Prag-Projekt gewährten die Interviews – über den eigentlichen Untersuchungsgegenstand der deutschsprachigen Kompetenzen hinaus – persönliche Einblicke in das Spracherleben der Befragten.

Auf der anderen Seite muss ein Blick nach Deutschland als Einwanderungsland geworfen werden. Eine der ersten sprachbiographischen Erhebungen, nach heutigem Verständnis, ist die oftmals in dieser Hinsicht außer Acht gelassenen Untersuchung zum „Gastarbeiterdeutsch“ (vgl. Keim 1978). Der Fokus liegt auf dependenzgrammatischen Überlegungen und Fehleranalysen (im Bereich der kontrastiven Linguistik), doch zeigen die Daten, dass die dafür verwendeten, narrativen Interviews alle Merkmale sprachbiographischer Interviews aufweisen. Es folgten Untersuchungen der Zwei- und Mehrsprachigkeit erwachsener Lerner in Integrationskursen und der damit verbundenen Anforderungen an Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache (vgl. Graßmann 2011). In den letzten Jahren rückten Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprache und Identität immer mehr in den Fokus sprachbiographischer Untersuchungen (vgl. Treichel 2004, König 2014, Thoma 2018). Arbeiten zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund beziehungsweise neu zugewanderten Jugendlichen/jungen Erwachsenen werden seit kurzem verstärkt in der Sprachbiographieforschung thematisiert (Baumann 2016, Thoma 2018, Ingrosso 2021). Im Fokus sprachbiographischer Forschung stehen vor allem Zielgruppen, die durch individuelle oder gesellschaftliche Ereignisse (wie z.B. Migration) einen besonderen Bezug zu Sprache, meist in Form eines Bruchs in der Biographie (und damit auch oftmals in der Sprachbiographie), entwickeln. Eine von Migration unabhängige Untersuchung zum Thema Sprachbiographie stellt die Arbeit von „Fremdheit in der Muttersprache: Alltagsrhetorik in Ost- und Westdeutschland“ (vgl. Fix/Barth 2000) dar. Die Arbeit entstand im Rahmen des Leipziger Interviewprojekts „Fremdheit in der Muttersprache. Sprachgebrauchswandel und Sprachloyalität in den neuen Bundesländern“ (ebd.). Ziel der Untersuchung war es, ehemalige DDR-Bürger hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs vor und nach der Wiedervereinigung zu befragen. Auch die Themen Sprachbewusstsein und Erzählstrukturen standen im Mittelpunkt der Erhebung. So unterschiedlich Zielgruppen und Untersuchungsgegenstände auch sind – sprachbiographische Erhebungsmethoden eignen sich besonders im Hinblick auf folgende, sprachbezogene Ereignisse (vgl. Riehl 2014:23ff.):

- (Sprachliche) Integrationsprozesse
- Sprachliche Erwerbsszenarien

- Sprachgebrauch (private, berufliche und öffentliche Sphäre)
- Sprachdominanz (Schreiben, Sprechen, Verstehen)
- Affektive Funktion von Sprache
- Spracheinstellungen
- Mediale Sprachverwendung von Sprache

Aufgrund ihrer Vielfältigkeit und des sprecherabhängigen, individuellen Charakters von Sprachbiographien ist dieser Forschungsbereich von einer Fülle an kontextgebundenen Ergebnissen geprägt. Ein theoretischer und methodischer Vorschlag wird im Rahmen dieser Arbeit erstmals vorgestellt (vgl. fünftes Kapitel). Trotz der theoretischen Breite sowie der Heterogenität von Zielgruppen und sprachwissenschaftlichen Untersuchungsgegenständen im Kontext sprachbiographischer Arbeiten im deutschsprachigen Raum, sollen an dieser Stelle zentrale Ergebnisse aktueller sprachbiographischer Arbeiten im Kontext von Migration knapp dargestellt werden. Den drei dafür ausgewählten Untersuchungen gemein ist die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der befragten Personen. Die Befragten weisen allerdings unterschiedliche Migrationskontexte auf, die in den Untersuchungen methodisch unterschiedlich kontextualisiert wurden: 1. Die erste beziehungsweise zweite Generation erwachsener Migranten, die seit ihrer Geburt oder Kindheit in Deutschland leben, 2. jugendliche Migranten der ersten Generation, die zu einem nahen Zeitpunkt der Migration befragt wurden und 3. erwachsene Migranten der ersten Generation, die an einem Integrationskurs teilnehmen und ebenfalls zu einem nahen Zeitpunkt der Migration interviewt wurden.

1. König beschäftigt sich mit Spracheinstellungsäußerungen zur Mehrsprachigkeit von Deutsch-Vietnamesen, die entweder in Deutschland geboren und aufgewachsen sind oder in ihrer frühen Kindheit nach Deutschland migriert sind. Sie stellt fest, dass sich die theoretische Auseinandersetzung mit Spracheinstellungsäußerungen in ‚mental-kognitive‘ und ‚konstruktivistische Modellierungen‘ einteilen lassen (ebd. 2014:342). Basierend auf letzterem Ansatz und mittels sprachbiographischer Interviews summiert König, dass die Strukturierung von längeren narrativen Passagen explizit markiert wird, beispielsweise mit metakommunikativen Kommentaren (*nee, wie gesagt*) oder durch sprachliche Verfahren (*ja, genau, klammerbildende Wiederholungen*) (ebd.:345). Neben diesen gesprächsanalytischen Ergebnissen kommt König (ebd.:346ff.) zu dem Schluss, dass

sich die interviewten Personen an einem bei der Interviewerin antizipierten Wissen über Mehrsprachigkeit und die vietnamesische Sprache im Speziellen orientieren und ihre Interviewbeiträge im Sinne der Rezipientenorientierung an ihr Gegenüber anpassen. Dies lässt sich an einer deutschen Aussprache vietnamesischer Eigennamen, der seltenen Anführung vietnamesischer Sprachbeispiele und der Wahl von Vergleichen aus der Lebenswelt der Interviewerin beobachten.

König resümiert, dass interviewte, mehrsprachige Sprecher die „kommunikativen Aufgabe[n]“ (ebd.:348), die im Rahmen von sprachbiographischen Erhebungen an die Interviewten gestellt werden, zuverlässig erfüllen, da sie der monolingual aufwachsenden Interviewerin die Erlebnisse mehrsprachiger Sprecher zugänglich machen möchten. Neben diesen auf die Kommunikationssituation bezogenen Ergebnissen stellt König weiter fest, dass die interviewten Deutsch-Vietnamesen „Mittel sprachlicher Vagheit in ihren Spracheinstellungsäußerungen nutzen“, um die eigene Angreifbarkeit zu reduzieren, z.B. durch metakommunikative Formulierungen (*ich sag mal* oder durch die Abtönungspartikel wie *eigentlich*), aber auch durch die sprachliche Modalisierung von Positionierungen im Kontext von „personenbezogenen Kategorien“ (ebd.). König stellt außerdem in ihrer Arbeit fest, dass sich „die Interviewten [...] bei dem Grad der Vagheit oder Explizitheit ihrer Spracheinstellungen zudem an den Reaktionen beziehungsweise dem Ausbleiben einer Reaktion auf Seiten der Interviewerin [ausrichten]“ (ebd.:249). Sprachbezogene Urteile werden, so König, je nach Reaktion der Interviewerin abgeschwächt, bestärkt oder durch Unschärfe markiert (ebd.). Letzteres wird vor allem durch die Fortführungsausdrücke *und so* und *oder so* ausgedrückt. Spracheinstellungen wurden von Deutsch-Vietnamesen unter anderem durch die Konstruktion deutsch-vietnamesischer Sprachräume geäußert. In der Auseinandersetzung mit Spracheinstellungen beziehungsweise Sprachideologien im Bezugssystem Deutschland werden Erwartungen thematisiert, „die von außen an die Interviewten herangetragen werden, als auch solche Erwartungen, die sie selbst für andere in Deutschland mehrsprachig Aufgewachsene formulieren“ (König 2014:249). Einer der Hauptkritikpunkte an dieser theoretisch und methodisch neuen Ausrichtung der Sprachbiographieforschung ist die Überlegung, inwieweit die oben exemplarisch vorgestellten sprachlichen Konstruktionen dieser Spracheinstellungen wirklich als für Deutsch-Vietnamesen typische Äußerungsmuster zu betrachten sind.

2. Ritter/Hochholzer (2019) wählten für ihre Befragung von sieben mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen, aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommend, die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen zwei und drei Jahren in Deutschland sind, die

qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Ihre Fragestellungen bezogen sich vor allem auf den Sprachgebrauch vor und nach der Migration nach Deutschland, inwieweit der Impact der Erst- und Zweitsprache bei Sprachlernen (des Deutschen) hilft und inwieweit Kenntnisse in den bereits erworbenen Sprachen gepflegt werden. Mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse konnten Ritter/Hochholzer feststellen, dass die „Migration nach Deutschland als ein bedeutendes Ereignis sowohl in ihrer Biographie als auch in ihrer Sprachbiographie“ (ebd.:47) thematisiert wird. Ritter/Hochholzer (2019) sprechen im Zuge der medialen Möglichkeiten, Sprachkontakte in die jeweiligen Herkunftsländer über soziale Netzwerke aufrecht zu erhalten, von einer neuen „Form von Mehrsprachigkeit“ (ebd.:48f.), die mit „wachsender Mobilität und der Entwicklung digitaler Kommunikationsmittel möglich ist“ (ebd.:49). Auch konnte im Rahmen der Untersuchung festgestellt werden, dass Deutsch nicht als Zweit-, sondern bereits als Drittbeziehungswise Viertsprache gezählt werden konnte (ähnliche Ergebnisse zeigt die vorliegende Untersuchung im siebten Kapitel). Die befragten Jugendlichen befinden sich in unterschiedlichen Mehrsprachigkeitssituationen, die durch ein mehrsprachig (bilinguales) Aufwachsen, basierend auf gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in den Herkunftsländern oder aber durch ein monolinguales Aufwachsen vor der Migration zu einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in Deutschland (oder aber mit der vorherigen Migration in anderen Ländern) führten. So umfasst der Begriff der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit neu zugewanderter Jugendlicher komplexe Sprach(erwerbs-)situationen, die mittels sprachbiographischer Befragungen dargestellt werden können.

3. Graßmann (2011) führte insgesamt 103 sprachbiographische Interviews mit Integrationskursteilnehmern durch – neben der Erhebung soziodemografischer Daten und der Selbsteinschätzung ihrer Deutschfähigkeiten. Ziel dieser empirischen Untersuchung war es,

den Zweitspracherwerb des Deutschen unter Einbeziehung der individuellen Migrationsbiografie im Rahmen des am 01. Januar in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes (§43 AufenthG) und der darin verankerten Sprachförderung von Zuwanderern anhand von Fallbeispielen erwachsener DaZ-Lerner [zu] analysieren. (ebd.:11)

Graßmann stellt fest, dass es „ein Element der Überlebenskunst erwachsener Lerner mit geringen Fremd- oder Zweitsprachkenntnissen ist, die Kompetenz entwickelt zu haben, Sprache bei jeder Gelegenheit zu lernen, auf der Straße, in alltäglichen

Kommunikationssituationen und im Unterricht“ (ebd.:239). Die hier angesprochene Kombination von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- beziehungsweise Fremdspracherwerb des Deutschen wird durch die soziale, politische und persönliche Situation junger (unbegleiteter) Geflüchteter noch komplexer (z.B. durch die neue, mediale Mehrsprachigkeit oder vielfältigste Sprachkontaktsituationen). Aus den von Graßmann fünf exemplarisch analysierten Fallbeispielen konnten Grundmuster herausgearbeitet werden, die zeigen, welche unterschiedlichen Einflüsse Bilingualismus und Mehrsprachigkeit der befragten Probanden auf ihre biographische Entwicklung haben (ebd.:240), beispielsweise sind „biografische Wandlungsprozesse eng an den Erwerb einer neuen Sprache [gebunden]“ (vgl. ebd.:240). Darüber hinaus stellt Graßmann fest, dass die

Komponente Identität sowohl variabel ist als auch eine Funktion der Zeit im Laufe der Migrationsbiografie darstellt. Die Profile der Probanden sind demnach zeitgebunden, sie ändern ihre Konturen mit dem Wechsel in eine neue Lebenswelt oder durch die Aneignung einer neuen Sprache. (ebd.)

Graßmann kombiniert, genau wie Ritter/Hochholzer (2019), inhaltsanalytische und sprachbiographische Aspekte der Interviews mit der quantitativen Erhebung der Selbsteinschätzung zum Spracherwerb des Deutschen. Die von den befragten Integrationskursteilnehmern in den Interviews indirekt erwähnte „Distanz zur Zielsprachengruppe“ (ebd.:241) ist nach Graßmann „nicht objektiv von außen bestimmbar“ (ebd.), äußert sich jedoch vor allem in der „schwachen Selbsteinschätzung der kommunikativen Kompetenz“ (ebd.).

Die Darstellung ausgewählter sprachbiographischer Untersuchungen und dazugehörigen Ergebnisse im Kontext von Migration zeigt, dass – je nach Migrationssituation der Befragten, Untersuchungsgegenstand und Auswertungsansatz – sich die Forschungslage zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit als sehr heterogen und sprecherindividuell gestaltet. Dennoch können folgende Merkmale migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, auch im Hinblick auf Fluchtmigration, ermittelt werden:

- Spracheinstellungen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als zentrale sprachbiographische Kategorie innerhalb eines sprachbiographischen Interviews (vgl. 4.3.3) und entsprechende Positionierungen werden mit sprachlichen Mitteln der Vagheit, der Expliztheit und der Unschärfe formuliert, beispielsweise durch

metakommunikative Formulierungen und Modalpartikeln (vgl. König 2014:348f.).

- Neue medial-orientierte Mehrsprachigkeit junger Migranten (vgl. Ritter/Hochholzer 2019:48): Durch soziale Netzwerke können kommunikative Kontakte in die Herkunftsländer und damit zur Erstsprache aufrechterhalten werden.
- Gleichzeitig führt Migration zu einem ‚Bruch‘ sowohl in der Biographie als auch in der Sprachbiographie (vgl. Holzer/Wolf-Farré 2023).
- Mehrfachmigrationen bestimmen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit junger Migranten (vgl. Ritter/Hochholzer 2019:48.).
- Sprachbiographische (Lern-)Profile sind zeit- und kontextgebunden (vgl. Graßmann 2011:240).
- Biographische Wandlungsprozesse und die Komponente Identität sind eng an den Erwerb einer neuen Sprache gebunden (vgl. ebd:240).

Es zeigt sich, dass Sprachbiographien seit den 2000er Jahren immer mehr zu einem methodischen Instrument der Angewandten Linguistik geworden sind. Gleichzeitig stehen Sprachbiographien als Forschungsgegenstand verstärkt im Fokus sprachwissenschaftlicher Untersuchungen. Die Zugänge zu sprecherindividuellen Perspektiven sind dabei sehr unterschiedlich und erstrecken sich von gesprächs- oder inhaltsanalytischen (vgl. König 2014, Ritter/Hochholzer 2019) bis hin zu strukturlinguistischen Perspektiven (vgl. Ingresso 2021). Wie der Forschungsstand zur biographisch ausgerichteten Untersuchung der sprachlichen Lebenswelt von Individuen zeigt, erhalten Sprachbiographien im Kontext von Migration einen besonders hohen Stellenwert. Grund dafür sind die vielfältigen Spracherwerbssituationen von Migranten und damit in Verbindung stehende, komplexe Spracherwerbsszenarien, unabhängig davon, ob es sich um eine erlebte, erinnerte oder vererbte Migration handelt (vgl. Holzer/Wolf-Farré 2023). So kann festgestellt werden, dass sich Sprachbiographien zu einem eigenen Schwerpunkt in der Migrationslinguistik etabliert haben.

#### **4.2.3 Flucht und Migration als ‚sprachbiographischer Bruch‘**

Bestimmte lebensgeschichtliche Erfahrungen besitzen eine besondere Relevanz in Sprachbiographien (vgl. Tophinke 2002). Dazu gehören auch das Erlebnis der Migration, das Heraustreten aus der gewohnten Umgebung und das „Einfinden in ein

neues Lebensumfeld, dessen Sprache erst erworben werden muss“ (Graßmann 2011:133). Die Migrationssituation kann „als eine Art der Krise“ (Lüdi 2003:53) in der Lebensbiographie betrachtet werden. Sprache und Identität müssen neu konstruiert und in Zusammenhang gebracht werden, oftmals verbunden mit einschneidenden Veränderungen in der Lebensgeschichte (vgl. Franceschini 2001, Lüdi 2003).

Sprachbiographien von Migranten zeigen am individuellen Beispiel, wie Sprache und Kultur im Kontakt und Konkurrenz zueinanderstehen und inwiefern Lebensphasen, in denen Neuorientierungen anstehen, nur unter erheblichem, persönlichem Einsatz gemeistert werden können. Deshalb eignet sich die sprachbiografische Methode als Forschungsinstrument, das auf dem Hintergrund der Lebensgeschichte von Migranten das Miteinander von Sprachen in einer Person sowohl als Zerrissenheit als auch als Leben von Teilidentitäten an die Oberfläche holt und bisher unbekannte Zusammenhänge zwischen Erwerbsphasen und Erleben der Migration erkennen lässt. (Graßmann 2011:136)

Migration ist ein lebensveränderndes Ereignis und bezeichnet die „räumliche Bewegung von Menschen“ (Oltmer 2012:9). Migration ist jedoch nicht gleich Migration. Sie unterscheidet sich hinsichtlich ihrer ‚Bewegungsmuster‘ und ‚Bewegungsmotivation‘. Mit Migration ist die „räumliche Bewegung von Menschen, die weitreichende Konsequenzen für die Lebensverläufe der Wandernden haben und aus denen sozialer Wandel resultiert“ (ebd.), gemeint. Migration ist „[m]eist verbunden mit einem längerfristigen Aufenthalt andernorts und als Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien oder Kollektiven angelegt“ (ebd.). Den unterschiedlichen Migrationsformen ist eine daraus resultierende Notwendigkeit gemeinsam: der Neuanfang in fast allen Bereichen, oftmals verbunden mit dem Erwerb einer neuen Sprache. Die Folgen können nachfolgende Generationen prägen und werden in der Forschung als „biographischer Bruch“ oder als „sprachbiographischer Einschnitt“ (Ritter/Hochholzer 2019:34) bezeichnet. Letzteres beschreibt die mit einer Migration verbundene Folge des „Sprachbruchs, wenn sie von ihrer bisherigen Kommunikationssphäre abgeschnitten sind, oder eine[s] Sprachübergang[s], wenn eine Kontaktkommunikation in Übergängen sowie in Sprachversuchen möglich ist“ (ebd.). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist somit Untersuchungsgegenstand sprachbiographischer Studien und knüpft damit gleichzeitig an das Feld der Migrationslinguistik an. Dabei werden „Dichotomien wie Herkunfts- und Zielsprache, Erst- und Integrationssprache oder Haus- und Schul- beziehungsweise Arbeitssprache untersucht“ (ebd.:36).

Migrationsbedingte Sprachbiographien rücken, wie es bereits das vorangegangene Kapitel zeigte, immer mehr in den Fokus der Migrationslinguistik, die ebenfalls eine junge Forschungsdisziplin ist und sich erst mit dem Aufkommen der Soziolinguistik und der angewandten Sprachwissenschaft etablierte (vgl. Stehl 2011:15). Die „mobilisierten Kulturen“ (ebd:7) stehen im Zentrum der Migrationslinguistik, die sich mit der sozialen und sprachlichen Integration beziehungsweise Segregation („Parallelgesellschaften“) von Migranten-Gruppen in die jeweilige Empfänger-gesellschaft befasst und sprachbezogene Facetten von Migration thematisiert. Dabei steht das mehrsprachige Individuum, die beteiligten Sprachgemeinschaften, die jeweiligen Sprachkontakte und migrationsbedingte Sprachwandlungsprozesse im Mittelpunkt der Forschung. Der interdisziplinäre Ansatz der Migrationslinguistik umfasst struktur- und psycholinguistische Themen wie den Sprach- und Varietätenkontakt, den Erwerb von mehreren Sprachen in einer lebensweltlich mehrsprachigen und diversen Gesellschaft, soziolinguistische Fragen des mehrsprachigen Sprachgebrauchs und politische Themen wie den gesellschaftlichen und institutionellen Umgang mit Migration und Akkulturation.

Die Aufgabe der Migrationslinguistik besteht darin, die klassischen Gegenstände der Soziolinguistik, der Kontakt- und Variationslinguistik im Hinblick auf Mobilität und die daraus resultierende Mehrsprachigkeit, den Sprachkontakt und den Sprachwandel zu untersuchen. Sprachliche Praktiken wie *Code-Switching* und *Code Mixing*, *Language Loyalty* oder *Language Shift* weisen in Migrationskontexten andere Analyseherausforderungen auf als in statischen Gemeinschaften (vgl. Stehl 2011:43). Zu den bislang untersuchten Gegenständen in der Migrationslinguistik (vgl. Krefeld 2004, Stehl 2011) gehören soziolinguistische Untersuchungen (Erklärungsziel Sprache) wie beispielsweise der Erwerb der Aufnahmesprache durch die erste und zweite Generation (vgl. Klein/Dittmar 1979), der Spracherhalt und Sprachwechsel (vgl. Fishman 1972) sowie der Sprachverlust (vgl. Köpke et al. 2007). Im Vordergrund stehen auch sprachsoziologische Analysen (Erklärungsziel Gesellschaft) wie in etwa die Auswirkungen der Migration auf den Schulerfolg von Kindern (vgl. Eurydice 2009) und die Identitätsbildung (vgl. Ingrosso 2021). Aus Perspektive der germanistischen Migrationslinguistik wird die Sprachidentität hinsichtlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit der Sprecher durch Kriterien wie *Code-Switching* (vgl. Androutsopoulos/Hinnenkamp 2001) oder Ethnolektstilisierungen (vgl. Auer 2003) bestimmt. Reflexionen und Einstellungen multilingualer Sprecher wurden im Bereich

der germanistischen Migrationslinguistik mit der Methode des ethnographisch-narrativen Interviews (vgl. Fix/Barth 2000) erhoben und untersucht.<sup>39</sup> Die interdisziplinäre und nach wie vor wenig konkrete Konzeption der (methodischen) Migrationslinguistik rückt je nach Wissenschaftsdisziplin unterschiedlichste Aspekte von Sprache mehrsprachiger Migranten in den Vordergrund (vgl. Stehl 2011:36). Im Zentrum dieses soziolinguistisch ausgerichteten Forschungsbestrebens soll einerseits das Verhältnis von Sprachbiographien und Migration mehrsprachiger Geflüchteter stehen, andererseits auch auf den damit verbundenen dynamischen Prozess beim Spracherwerb des Deutschen eingegangen werden, um damit dem Postulat von Stehl gerecht zu werden: Im Gegensatz zu klassischen Ansätzen der Erforschung von Kultur und Mobilität, die sich in der Linguistik auf die Untersuchung der sprachlichen Resultate von Migration konzentrieren, sollte eine moderne Forschung zur Migrationslinguistik das Ziel verfolgen, Mobilität als sprachdynamischen Prozess zu analysieren. Die Mobilität des mehrsprachigen Individuums sowie die daraus resultierende Interaktion, die Variation und die Interferenz zwischen den Sprachen sind – im Gegensatz zu den klassischen linguistischen Ansätzen, die sich wesentlich auf die Untersuchung soziolinguistischer Profile von Migranten und sprachlicher Resultate von Migration konzentrieren – als Prozesse von Sprachkontakt und konvergentem Sprachwandel zu verstehen (vgl. Stehl 2011:39). Eine Möglichkeit dafür sind longitudinale, sprachbiographische Einzelfall- und Peergroup-Untersuchungen, die zu einem nahen Zeitpunkt der Migration erfolgen. Diese Überlegung resultiert aus der Annahme, dass zu einem nahen Zeitpunkt des ‚sprachbiographischen Bruchs‘ (vgl. Holzer/Wolf-Farré 2023) durch die Migration die Abbildung von Sprachkontakt und konvergentem Sprachwandel vor und nach der Migration möglich ist.<sup>40</sup> Franceschini (2002) hat diese

---

<sup>39</sup> Im Bereich der Sprachidentität existieren viele sprachwissenschaftliche Studien, die sich vor allem mit dem Zusammenhang von eigener Sprache und nationaler Identität (vgl. Reichmann 2000) auseinandersetzen, die Aspekte narrativ-konstruierter Identität beleuchten (vgl. König 2014, Schmitt 2009) und den Sprachstil als identitätsstiftenden Aspekt von Sprachteilhaberguppen, der durch unterschiedlichste biographische und gesellschaftliche Einflüsse geprägt ist, untersuchen (vgl. Keim 2001, Auer 2003). Neuere (sprachwissenschaftliche) Studien beschäftigen sich verstärkt mit Identität und Mehrsprachigkeit (vgl. De Florio Hansen/Hu 2007, Franceschini 2010). Einen besonders guten Überblick über historische, dialektale, onomastische, literarische, fremdsprachdidaktische und politisch-gesellschaftliche Aspekte von Sprachidentität gibt der von Janich und Thim-Mabrey (2002) herausgegebene Sammelband „Sprachidentität – Identität durch Sprache“.

<sup>40</sup> Diese teilweise indirekt und teilweise direkt geäußerten „Brüche“ entstehen durch die Migration selbst als auch durch die damit zusammenhängenden Erfahrungen im Kontext des migrationsgeprägten Spracherwerbs. Sprachbiographische Brüche umfassen sowohl den lokalen Bruch durch die Migration als auch den ‚Sprachbruch‘ und daran anschließende sprachbezogene Folgen für die Sprecher. Sie können in

dynamische Entwicklung von Sprachbiographien im ‚Zentrum-Peripherie-Modell‘ festgehalten. Im Laufe eines Lebens entwickelt und erweitert sich das Sprachrepertoire in Bezug auf Sprachen und Varietäten. Die Entwicklung der verschiedenen Sprachen und Codes steht in einem engen Zusammenhang zur Person beziehungsweise zu ihren individuellen Erfahrungen:

Im Zentrum des Sprachsystems befinden sich jene Varietäten, die in einem bestimmten Moment des Lebens unter Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert. (Franceschini 2001:114)

Die Dominanz verschiedener Sprachen wechselt im Laufe des Lebens und tritt damit, je nach Aufmerksamkeit und Gebrauch, in das Zentrum beziehungsweise die Peripherie des Sprachgebrauchs. Je nach Situation und der damit verbundenen Funktionalität erhalten die jeweiligen Sprachen mehr (Zentrum) oder weniger (Peripherie) Aufmerksamkeit. Dies kann in Form bestimmter, sich verändernder Lebensumstände, beispielsweise Flucht und Migration, passieren, oder aber auch als kurzzeitiges Ergebnis, z.B. in Gesprächssituationen, auftreten. Der durch die erzwungene Migration verursachte Bruch in der Sprachbiographie spiegelt sich auch in der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Geflüchteten wider, z.B. in der komplexen Positionierung zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland und der damit verbundenen, ständigen Neuausrichtung von Zentrum- und Peripherie-Sprachen. Sprachbiographien, die in Zusammenhang mit (erzwungener) Migration stehen, sind von vornherein durch asyl- und sprachpolitische Variablen geprägt:

Die sprachlichen Anforderungen, die eine Gesellschaft stellt, sind selten explizit formuliert wie etwa die Festlegung der Bedingungen für Aufenthaltserlaubnis oder Staatsbürgerschaft anhand der Niveaustufen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Weit häufiger handelt es sich um informell existierende Erwartungen, die an die SprecherInnen – überwiegend implizit – herangetragen werden und von diesen dann (un-)ausgesprochen als Maßstab für die Beurteilung der eigenen sprachlichen Kompetenzen herangezogen werden. (Dannerer 2014:297)

Dieses hier beschriebene Spannungsfeld, in dem sich auch junge Geflüchtete befinden, wird, neben anderen Aspekten von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, anhand sprachbiographischer Interviews aufgegriffen. Bevor die damit in Zusammenhang stehenden, inhaltlichen Aspekte eingehender beleuchtet werden (vgl. 4.4), wird sich das nachfolgende Kapitel den unterschiedlichen methodischen Perspektiven auf

---

unterschiedlicher Form auftreten und als unmittelbar erlebte, erinnerte oder von der Elterngeneration vermittelte Ereignisse von sprachbiographischer Bedeutung sein.

sprachbiographische Daten widmen. Nach wie vor gibt es keine methodische Standardisierung in sprachbiographischen Erhebungen, vor allem nicht im Bereich sprachbiographischer Interviews. Zwar gibt es entsprechende, an den Sozialwissenschaften orientierte Ansätze dazu (vgl. König 2014, Ingrosso 2021), doch beziehen sich diese Überlegungen vor allem auf den methodischen Ablauf in den speziellen, individuellen Erhebungskontexten, mit denen die Autorinnen konfrontiert waren. Die Frage nach einer umfassenderen Strategie für die inhaltliche wie auch sprachliche Auswertung von Sprachbiographien blieb dabei bisher unbeantwortet. Ziel der anschließenden Diskussion ist es deshalb, die Überlegungen hinsichtlich einer methodischen wie auch analytischen Standardisierung für sprachbiographische Erhebungen anzustellen, deren Analysekriterien im Anschluss an das vierte Kapitel vorgestellt werden.

#### **4.2.4 Sprachbiographische Erzählfiguren**

Wie in diesem Kapitel einleitend beschrieben, offenbaren Sprachbiographien unterschiedliche Erwerbskontexte und geben Auskunft darüber, „was eine Situation für einen Sprecher zu einem Erwerbskontext“ macht (Franceschini 2004a:1ff.). Dokumentierte, sprachbiographischen Daten jedoch

zeigen in ihrer Gesamtheit nur einen bestimmten Ausschnitt der kommunikativen Fähigkeiten des Probanden zum Zeitpunkt des Interviews, keinesfalls kann ein umfassendes Gesamtbild der sprachlichen Fähigkeiten dargestellt werden. Die Daten geben Aufschluss über Motivation(en) und Charakteristika des Spracherwerbs im Erwachsenenalter, belegen, wie emotionale und motivationale Faktoren einander bedingen, lassen Lernsituationen erkennen und verweisen auf die Rolle, die den Beziehungen zu Personen, über die eine Sprache angeeignet wurde, zukommt. (Graßmann 2011:132)

Diese Feststellung zu den wiederkehrenden Motiven hinsichtlich der sprachlichen Lebenswelt von Sprechern zeichnet sich auch in den vorangegangenen Kapiteln ab und wurde am Beispiel migrationsbedingter Sprachbiographien veranschaulicht. Diese für Sprachbiographien typischen Motive gestalten sich in unterschiedlichen Kontexten des Lebens, beispielsweise durch Flucht und Migration, unterschiedlich. Dennoch wurde bereits der Versuch unternommen, übergreifende, thematische Muster bei der sprachlichen Konstruktion von Sprachbiographien zusammen zu fassen (vgl. 4.2.1). Franceschini nennt diese Muster „*Figuren des sprachbiographischen Erzählens*“ (2002:27, Hervorhebung im Original). Es handelt sich dabei um sprachbiographische Muster, „die sich in den unterschiedlichsten Interviews wiederholten, so [...] die

Argumentationen zum äußeren und inneren Druck beim Spracherwerb [und] die Behelfsstrategien, die mit Personen assoziiert wurden („Adjuvanten““ (ebd.:27). Neben diesen Kriterien betont Franceschini, dass die Figuren ‚Lernstrategie‘ und ‚Motivation‘ besonders häufig in den Fokus der sprachbiographischen Interviews gerückt wurden (vgl. ebd.). Diese Beobachtung wird auch in den erhobenen Interviews dieser Forschungsarbeit thematisiert (vgl. siebtes Kapitel). Bisher haben diese Figuren keine Erwähnung in weiteren sprachbiographischen Erhebungen erfahren. Für eine Neuausrichtung dieses Ansatzes und der gleichzeitigen sprachlichen Vereinfachung des Ausdrucks wird im weiteren Verlauf der Arbeit von ‚sprachbiographischen Erzählfiguren‘ gesprochen. Basierend auf den theoretischen Überlegungen von Franceschini (ebd.) und Riehl (2014) zu sprachbiographischen Inhalten können nun erste Muster für die Analyse der Sprachbiographien junger Geflüchteter formuliert werden (vgl. 4.2.2).

- L1, L2, Ln als Zentrum- oder Peripherie-Sprache (vor und nach der Migration)
- Behelfsstrategien, die mit Personen assoziiert werden
- Lernstrategien
- Sprachlernmotivation
- Affektive Funktion von Sprache
- Spracheinstellungen
- Sprachliche Erwerbszenarien
- Sprachgebrauch (private, berufliche, öffentliche und mediale Sphäre)
- Sprachdominanz (Schreiben, Sprechen, Verstehen)

In Hinblick auf die Forschungsfragen dieser Untersuchung soll der Ausdruck ‚Figuren sprachbiographischen Erzählens‘ weiterentwickelt und konkretisiert werden: Demnach werden die sprachbiographischen Gespräche hinsichtlich der oben stehenden Figuren kategorisiert (*Bottom-up*). Als sprecherindividuelle Einflussfaktoren haben sie Auswirkungen auf das sprachbiographische Selbstbild der jungen Geflüchteten. Die sprachbiographischen Erzählfiguren werden theoretisch (vgl. fünftes Kapitel) wie auch empirisch (vgl. siebtes Kapitel) ausdifferenziert (*Top-Down*). Bei der Ausdifferenzierung wurde auch überprüft, welche wiederkehrenden Motive vor allem zu migrationsbedingten Sprachbiographien gezählt werden können und welche Kategorien möglicherweise bisher keine Erwähnung in der Sprachbiographieforschung gefunden haben. Die vorliegende

Arbeit hat es sich ebenfalls zur Aufgabe gemacht, die sprachbiographischen Erzählfiguren auch theoretisch näher zu beleuchten (vgl. 5.2.1).

### 4.3 Methodische Perspektiven

Die sich wiederholende Frage nach der Repräsentativität sprachbiographisch erhobener Ergebnisse prägt die Sprachbiographieforschung. Dannerer kritisiert, dass es nicht das

[...] Ziel sein [kann], Einzelbiographien *ad infinitum* aneinanderzureihen, so sehr der jeweilige Fall auch Interesse weckt und fasziniert. Es interessiert also nicht der Einzelfall, sondern die Reflexion des kollektiven Erlebens, der überindividuellen Erfahrungen, die Einsicht, dass es keine monokausalen Erklärungen für Spracherwerbsprozesse geben kann. Der Vergleich von Sprachbiographien lässt „biographische Sememe“ erkennen, kleine Einheiten, kurze Sequenzen, Teilaspekte, die in den Biographien ähnlich sind. Sie sollen herausgearbeitet werden [...]. Damit gewinnt die Auswahl aus dem Datenkorpus eine zentrale Rolle. Sie wird durch unser Bild vom Spracherwerb geprägt und umgekehrt prägt sie dieses Bild weiter. Das erfordert ein reichhaltiges Datenmaterial und eine offene, am Material orientierte Herangehensweise. (2014:298, Hervorhebung im Original)

Die offene Herangehensweise an das Datenmaterial gestaltete sich bei den sprachbiographischen Erhebungen sehr unterschiedlich (vgl. 4.3.2). Dies ist sicherlich einer der Hauptgründe, warum eine theoretische wie auch methodische Präzisierung der Sprachbiographieforschung noch aussteht. So stellt Dannerer (2014:295) für diese Entwicklung fest, dass sich „die Sprachbiographieforschung zu einem [...] konstruktivistischen Forschungsparadigma [entwickelt hat]“. Sie stellt einen ersten Beschreibungsansatz für die Systematisierung von sprachbiographischer Forschung zur Verfügung. Dabei unterscheidet sie zwischen der Triangulation sprachbiographischer Ansätze, qualitativen longitudinalen Einzelfallstudien und der quantitativen Auswertung eines größeren longitudinalen Datenkorpus (vgl. ebd.). Aufgrund der theoretischen und methodischen Vielfalt sprachbiographischer Forschungen fehlen bislang eindeutige Forschungskriterien, mit denen sich Sprachbiographien rekonstruieren lassen. Dadurch können Sprachbiographien empirisch nicht miteinander verglichen und lediglich einzelne Aspekte aufeinander bezogen werden (Ritter/Hochholzer 2019:37).<sup>41</sup> Es lässt sich feststellen, dass sich „ein weites Feld sprachwissenschaftlicher sprachbiographischer Forschung“ (ebd.:12) eröffnet. Die Aufgabe der Sprachwissenschaft ist es, zu erkennen, in welchen sprachlichen Situationen Sprachbiographien zum Thema werden (vgl. ebd.) und wie theoretische und methodische Anforderungen sprachbiographischer

---

<sup>41</sup> Einen Versuch, die Sprachbiographie einer Lernerin des Deutschen als Zweitsprache enger zu fassen, unternimmt auch Dittmar (2018) mit seiner Frage: „Was alles gehört in eine Sprachbiographie?“ (ebd.: 302).

Datenerhebung situations- und kontextgebunden umgesetzt werden müssen. Fix (2010) erkennt in der Sprachbiographieforschung zwei Hauptströmungen, die sie in „spracherwerbstheoretisch und soziolinguistisch“ (ebd.:11) sowie „historisch“ und „zeitgeschichtlich“ (vgl. ebd.) unterscheidet. Ersteres Konzept fokussiert dabei das individuelle Sprachrepertoire und die damit verbundenen kommunikativen Praktiken. Letztere Konzeption beleuchtet sprachlich-biographische Gruppenphänomene in einem bestimmten Zeitraum. Beiden Konzepten gemeinsam ist der bereits beschriebene, dynamische Charakter von Sprachbiographien: Abhängig von Forschungszweck und sprachlichem Kontext bieten Sprachbiographien die Möglichkeit, introspektive Daten zum Zusammenhang von Sprache im Laufe eines Lebens und den Sprachaneignungsprozessen zu gewinnen. In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen von Franceschini (2001, vgl. 4.1 und 4.2) und Tophinke (2002) werden die wesentlichen Merkmale einer Sprachbiographie festgehalten, um methodische Rückschlüsse ziehen zu können:

1. Sprachbiographien sind sprachliche Autobiographien. Ihre Konstruktion basiert folglich auf dem biographischen Leitfaden der Sprecher. An dieser Struktur orientieren sich auch die meisten sprachbiographischen Leitfäden.
2. „Es gibt unterschiedliche Formen von sprachlichen Autobiographien, die auf unterschiedliche Weise zustande kommen“ (Franceschini 2002:20). Personen stellen ihre eigene Geschichte zu Sprache schriftlich oder mündlich in kürzerer oder längerer, dialogischer oder monologischer Form dar (vgl. ebd.).
3. Sprachbiographien beinhalten sowohl individuelle als auch soziale Aspekte, die in Abhängigkeit zu folgenden Perspektivierungen von Sprachbiographie stehen (vgl. Tophinke 2002:2): Sprachbiographie als 1. Gelebte Geschichte, 2. Erinnernte Geschichte, 3. Sprachliche Rekonstruktion der Geschichte.

Letztere Einteilung erfolgt auf einem der Versuche, Sprachbiographien zu präzisieren:

In [sic] Rahmen des Versuchs einer Präzisierung müssen verschiedene, miteinander verbundene Konzepte von Sprachbiographie unterschieden werden. Einmal kann die gelebte Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und Spracheinstellungen gemeint sein, die ihren spezifischen sprachlichen und sozialen Kontext hat. Um Sprachbiographie geht es zum anderen im Falle einer rein erinnernden Rekonstruktion der sprachbiografisch relevanten Erfahrungen. Schließlich kann Sprachbiographie die sprachliche Rekonstruktion einer Sprachbiographie bezeichnen, die schriftlich oder mündlich realisiert werden kann. (Tophinke 2002.:1)

Diese Präzisierung wird nicht in Frage gestellt, dennoch findet besonders in der mündlichen Rekonstruktion der Sprachbiographie eine grundsätzliche Verzahnung dieser drei Perspektivierungen statt. Für die strukturelle Konkretisierung von sprachbiographischen Analysekriterien hilft diese Unterteilung nur bedingt weiter, da die damit zusammenhängenden, inhaltlichen und sprachlichen Merkmale bisher nicht weiter ausdifferenziert wurden, was möglicherweise daran liegen kann, dass vor allem der individuelle und introspektive Charakter von Sprachbiographien betont wurde. Die Feststellung, dass sowohl die inhaltlichen als auch sprachlichen Auswertungskriterien von Sprachbiographien bisher nicht spezifiziert wurden, besonders für migrationsbedingte Sprachbiographien, ist der Grund dafür, dass das sprachbiographische Interview im Folgenden kritisch reflektiert wird.

#### **4.3.1 Das sprachbiographische Interview**

Innerhalb der Sprachbiographieforschung hat sich das Instrument des narrativen Interviews etabliert, durch das den Interviewten Raum und Zeit für sprachbiographische Erzählungen gegeben wird:<sup>42</sup> „Das narrative Interview ist eine aus wissenschaftlichem Interesse herbeigeführte und methodisch restringierte Kommunikation, die der Datengewinnung dient“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002:78). Die freie, narrative Rekonstruktion von biographischem Erleben soll in „Stegreiferzählungen“ (Schütze 1984:82) erfolgen, einen möglichst authentischen Charakter haben (ebd. 1987:237) und durch Erzählimpulse (vgl. Schütze 1983:285) des Interviewers begleitet werden.

Narrative Interviews ermöglichen auch die Rekonstruktion von sprachbiographischen Themen und gleichzeitig das sprachliche Verhalten in einer spezifischen Kommunikationssituation zu einem bestimmten Zeitpunkt:

Berücksichtigt wird in der Sprachbiographieforschung darüber hinaus auch die Art, wie in den Interviews erzählt wird [...]. Sie steht im Kontext von soziokulturell geprägten Erzähltraditionen und soziokulturell bedingten Vorstellungen von Erzählwürdigem und Forderungen nach Kausalität und Linearität. In diesem Zusammenhang ist das Interview auch in seiner *Dialogizität* ernst zu nehmen. Und schließlich kann die Interaktion in den Interviews auch als *Manifestation der sprachlichen Kompetenzen* analysiert werden – zumindest für die Sprache(n), in der/in denen das Interview geführt wird. Damit können Sprachbiographien als Quelle für die Zweitspracherwerbsforschung herangezogen

---

<sup>42</sup> König (2014:67) stellte bereits fest, dass „zu dem weit verbreiteten Erhebungsinstrument des narrativen Interviews [...] eine Vielzahl von Einführungen und Ratgebern [existiert], die bei der Planung und Durchführung der Interviews Hilfestellung leisten sollen [...]. Die Theoretisierung und methodische Reflexion des Erhebungsinstruments finden jedoch nicht statt.“

werden, für die Rekonstruktion von tatsächlichen Erwerbsverläufen sind sie jedoch durch andere Daten zu ergänzen. (Thoma 2018:297, Hervorhebung im Original)

Die Unterscheidung zwischen biographischem und sprachbiographischem Interview besteht in der thematischen Fokussierung: Die Biographieforschung stellt die gesamte Biographie eines Individuums in den Vordergrund, während die Sprachbiographieforschung sprachliche Autobiographien und damit biographisch geprägte Spracherwerbskontexte von Individuen untersucht. Beide Ansätze können jedoch in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen, wie es sich vor allem in migrationsbezogenen Sprachbiographien zeigt.<sup>43</sup>

#### **4.3.1.1 Zur Typologie des sprachbiographischen Interviews**

Das Konzept des narrativen Interviews, das anfänglich in der Soziologie, der Psychologie, und den Sozialwissenschaften genutzt wurde, geht auf Fritz Schütze (1970) zurück. Bei der Befragung von Gewährspersonen in Form eines Interviews unterscheidet man zwischen dem ‚gesteuerten‘ beziehungsweise ‚strukturierten Interview‘, das auf dem durch einen Leitfaden ermöglichten Abfragen basiert, und dem ‚soziolinguistischen Interview‘ (Riehl 2004:46), das sich frei entwickeln kann. Letzteres ermöglicht ein natürliches Gesprächsverhalten. So können Rückschlüsse auf das tatsächliche Sprachverhalten der Sprecher geschlossen werden. Das gesteuerte Interview erzielt eine möglichst objektive Vergleichbarkeit von Interviews. „Auch werden hier vor allem nicht-sprachliche Faktoren erhoben, die für die Interpretation von Sprachverhalten notwendig sind“ (ebd.). Die Kombination beider Interviewtypen – auch in Form ‚semi-strukturierter Interviews‘ – ist ebenfalls möglich. So kann das gesteuerte Interview hilfreich für das Erfassen von biographischen beziehungsweise soziodemographischen Daten sein; das freie Interview eignet sich, um Sprachgebrauchsmuster und sprachliche Kompetenzen von Sprechern abzubilden.

Narrative Interviews sind durch den ‚narrativen Impuls‘ (König 2014:72) gekennzeichnet und als nicht-standardisiertes Erhebungsinstrument innerhalb der qualitativen Forschung verankert. Nach einem erzählgenerierenden Impuls durch den Interviewer wird die Narration des Interviewten eingeleitet. Interviewte Sprecher sollen so für sie wichtige Lebensereignisse rekonstruieren. Den Bezug zwischen Sprachbiographien und tatsächlich erlebten sprachlichen Ereignissen stellt Carmine

---

<sup>43</sup> Eine detaillierte Beschreibung der Unterscheidung liefert Ingrosso (2021:80).

(vgl. 2004:212) folgendermaßen dar: Im Akt des Erzählens findet ein Prozess der Wiederaufarbeitung des Erlebten statt. Das Individuum verinnerlicht und subjektiviert die Ereignisse gemäß den Vorstellungen der Gegenwart und fügt sie in ein zusammenhängendes Gebilde ein. Die Rekonstruktion eines Lebens bedeutet, dass eine Auswahl getroffen werden muss, gewisse Dinge absichtlich oder unbewusst verdrängt werden und die Vergangenheit verzerrt dargestellt wird. Erst nachdem der narrative Moment abgeschlossen ist, dürfen sich klärende, „immanente Fragen“ (Küsters 2009:60) des Interviewers anschließen, die sich auf die zuvor durch den Erzähler geäußerten Gesprächsthemen beziehen. Erst im Anschluss daran ist das „exmanente Nachfragen“ (ebd.:63) gestattet. Fragewörter wie *wieso*, *weshalb* und *warum*, die in der immanenten Fragephase vermieden werden sollen, fördern neue Argumentationen des Erzählers. Zusammenfassend lässt sich also festhalten:

Zum einen soll zunächst eine spontane und ausgedehnte Stegreiferzählung erfolgen, die durch weitere erzählungsgenerierende Fragen durch die interviewende Person ausgedehnt wird, bevor die interviewte Person dann zu weiteren Themen Stellung beziehen beziehungsweise Informationsfragen (etwa zu sozioökonomischen Daten, genaue zeitliche Vorortung der Lebensabschnitte) beantworten soll. (König 2014:72)

Durch welche verschiedenen Arten ein Zugang zur „Wiederaufarbeitung des Erlebten“ in verschiedenen, wissenschaftlichen Kontexten gewährleistet werden kann, fasst Katharina König (2014:73) zusammen (vgl. Abb. 7). Dabei geht sie, neben den unterschiedlichen Steuerungsformen von qualitativen Interviews, auch auf die evozierten Antwortmuster in Abhängigkeit zum Erkenntnisinteresse ein. Die Typologien qualitativer Interviews unterscheiden sich demnach in ihrer Gesprächsstrukturierung vor beziehungsweise während des Interviews. In sprachbiographischen Erhebungen spielen hinsichtlich der eigenen sprachlichen Autobiographie „ad-hoc-Formulierungen“ (König 2014:21) beziehungsweise die „sprachliche Ausformulierung“ (ebd.:32) eine entscheidende Rolle. Mit der Überlegung, dass Sprachbiographien gleichzeitig sprachliche Autobiographien sind und sprecherunabhängige, wiederkehrende Motive (z.B. Fragen nach dem Spracherwerbsszenario, dem Sprachlernen und den Spracheinstellungen) umfasst, lässt sich schussfolgern, dass sprachbiographische Interviews oftmals aus einer Kombination von ‚semi-strukturierten‘ und sogenannten ‚nicht-strukturierten narrativen Interviews‘ bestehen.

	<b>strukturiertes Interview</b>	<b>semi-strukturiertes Interview</b>	<b>nicht-strukturiertes narratives Interview</b>
<b>Realisierungsmedium</b>	mündlich, kann auch schriftlich erfolgen	mündlich	mündlich
<b>Teilnehmerkonstellation</b>	i.d.R. Einzelinterview	Einzelinterview, auch als Gruppeninterview	i.d.R. Einzelinterview
<b>Fragentypen</b>	standardisierter Fragebogen in Bezug auf Formulierung und Reihenfolge der Fragen oft ja/nein-Fragen, Vorgabe von Antwortmöglichkeiten	thematisch vorgegebener Leitfaden, bei dem Reihenfolge und genaue Formulierung der Fragen geändert werden kann	standardisierter narrativer Impuls, thematisch durch Erzählung der interviewten Person geleitete Nachfragen, die abermals erzählungsgenerierend sind
<b>Antworttypen</b>	kurze Antworten oder Aussagen, kaum Möglichkeit zur Abweichung vom Antwortschema	eigene thematische und sprachliche Schwerpunkte können gesetzt werden	ausführliche Stegreifnarration, neue Themen können eingeführt werden
<b>Erkenntnisinteresse</b>	kann auch zur quantitativen Auswertung genutzt werden, kann auch zur Hypothesenüberprüfung <sup>72</sup> genutzt werden	individuelle Erlebnisse, die miteinander abgeglichen werden können, kann sowohl zur Hypothesengenerierung wie -überprüfung genutzt werden	Darstellung von individuellen Erlebnissen, dient zur Hypothesengenerierung

**Abb. 7:** Typologien qualitativer Interviews (vgl. König 2014:73)

Das im Typologien-Modell dargestellte narrative Interview von König zeigt, dass es sich außerdem um eine „idealisierte Form“ des Interviews handelt. Ein Interview, das zu Stegreifnarrationen anregen und erzählgenerierende Impulse bezüglich persönlicher Ereignisse umfassen soll, setzt eine vertrauensvolle Gesprächsbasis voraus. Dafür müssen vorbereitende Maßnahmen, wie beispielsweise „Vorgespräche“ (vgl. Ingrosso 2021) getroffen werden, um die Gesprächssituation so authentisch wie möglich zu gestalten. Die Frage nach der Authentizität im Sinne eines Gesprächs beziehungsweise eines Dialogs bei sprachbiographischen Erhebungssituationen wird immer wieder diskutiert (vgl. Busch 2011, König 2014, Ingrosso 2021). Zwar verfolgen semi-strukturierte Interviews ein bestimmtes Kommunikationsziel und können somit auch als „künstlich“ (Küsters 2006:22) betrachtet werden. Dennoch zeigen sprachbiographische Interviews verschiedene, in Interaktion entstehende Kommunikations- und Gesprächsmechanismen, die beispielsweise bezüglich der ‚Sequentialität‘, ‚turn-taking‘ oder ‚Reparaturen‘ untersucht werden können. In der Praxis gestaltet sich die Umsetzung von

narrativen Interviews oftmals komplexer als es in der Typologie Königs gezeigt wird. Wie Roll (2002) bereits feststellte, können (sprach-)biographische Diskursformen nicht auf erzählende Sequenzen begrenzt werden, so dass der Begriff des narrativen Interviews in der Sprachbiographieforschung, vor allem im Hinblick auf die Interviews in dieser vorliegenden Forschungsarbeit, irreführend ist. So besteht das unter dem sechsten Kapitel dargestellte Sampling von Interviews mit jungen Geflüchteten aus einem semi-strukturierten Gesprächsverlauf (basierend auf einem Leitfaden, vgl. sechstes Kapitel), der neben narrativen Stegreiferzählungen, basierend auf erzählgenerierenden Impulsen, auch argumentative Sequenzen beinhaltet. Auf dieser Feststellung basiert auch eine der Fragestellungen dieser Arbeit: Welche Antwortmuster können bei jungen Geflüchteten, die seit drei bis vier Jahren in Deutschland leben, in der sprachlichen Rekonstruktion ihrer Sprachbiographie festgestellt werden – neben narrativen oder argumentativen Modalitäten des Antwortens.

Inwieweit sprachbiographische Interviews leitfadengestützt sind oder nicht, fällt in den Entscheidungsprozess des Interviewers, der durchaus einen Einfluss auf den Gesprächsverlauf und die daran anschließende Auswertung hat. Die für die vorliegende Arbeit stattgefundenen Befragung der Geflüchteten, die sich in einem frühen Stadium des L2- beziehungsweise L<sub>n</sub>-Erwerbs des Deutschen befinden, impliziert, dass narrative Erzählsequenzen durch explizite Nachfragen evoziert wurden. Es muss betont werden, dass dies nicht nur in Abhängigkeit zur Sprachkompetenz der Befragten, sondern auch zu thematisch-sensiblen Gesprächsthemen sowie zur zeitlichen Nähe zum Migrations- beziehungsweise Fluchtzeitpunkt steht.

Die offene Methode Schützes erfährt durch die „Fallkonstruktion“ beziehungsweise „rekonstruktive Fallanalyse“ Rosenthals (1995:208) eine methodische Strukturierung. Ähnlich wie Tophinke unterscheidet Rosenthal (vgl. ebd.) zwischen erlebter und erinnelter Lebensgeschichte. Ziel der Unterscheidung ist es, gegenwärtiges Erlebtes und Erinnertes der Vergangenheit gegenüberzustellen, um darauf aufbauend „Typen zu bilden“ (Rosenthal 2011:187). Dieser Ansatz hat sich in der Sprachbiographieforschung immer mehr verbreitet (vgl. Graßmann 2011, König 2014, Ingrosso 2021). Auch die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, anhand von Fallkonstruktionen „gruppenspezifisch-konstruierte Sprachbiographien“ zu erstellen. Dabei soll nicht basierend auf Einzelfällen ein „Einzeltypus“ qualitativ bestimmt werden (vgl. Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997, 2008), sondern die gruppenspezifische

Typenbildung „Sprachbiographien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan“ fokussiert werden.

#### **4.3.1.2 Zum Ablauf des sprachbiographischen Interviews**

Ingresso (vgl. 2021:81) hat erstmals einen genauen Ablauf für sprachbiographische Interviewsituationen vorgeschlagen und damit einen Beitrag für die Transparenz sprachbiographischer Interviews geleistet. Dabei stützt sie sich auf das fünfstufige Verfahren in narrativen Interviews nach Loch/Rosenthal (2002) und Barbaric (2015), das von der Erzählaufforderung über die Haupterzählung hin zum Interviewabschluss reicht. Ingresso fügt eine bei sprachbiographischen Untersuchungen bisher wenig beachtete Stufe hinzu, das sogenannte „Vorgespräch“ (Ingresso 2021:81). Das Vorgespräch ist mit der Ansprache von Gewährspersonen unerlässlich, wird allerdings in vielen Erhebungen mit narrativen sprachbiographischen Interviews nicht näher bestimmt. Der Einstieg in sprachbiographische Interviews ist vor allem bisher mit der Erzählaufforderung oder dem Erzählimpuls gekennzeichnet.<sup>44</sup> Wolf-Farré (2017:76) beschreibt die konkrete Interviewsituation, ebenfalls in Anlehnung an Schütze (1987). Wie auch Ingresso betont Wolf-Farré (ebd.) die Notwendigkeit, die Interviewten nicht zu unterbrechen, „außer bei wichtigen Verständnisproblemen“ (Wolf-Farré 2017:76).<sup>45</sup> Eine entscheidende Anmerkung macht Wolf-Farré in Hinblick auf die thematische Fokussierung des Interviews: „Der Befragte erfährt das Thema des Interviews, es wird aber nach Möglichkeit ihm überlassen, den Begriff der Sprachbiographie [...] selbst zu interpretieren“ (ebd.). Inwiefern Interviewte Klarheit über die Motivation des Interviewers haben beziehungsweise wissen, was unter einer Sprachbiographie zu verstehen ist (und der damit in Verbindung stehende Umgang hinsichtlich authentischer Daten), wird in der Sprachbiographieforschung nach wie vor zu wenig thematisiert. Weiter betont Wolf-Farré, dass das Nachfragen des Interviewers durch Signal gebende Formulierungen wie „Das wäre alles“ (ebd.) oder „Ich weiß nicht, was ich Ihnen noch erzählen soll“ (ebd.) einsetzt. Für eine Vergleichbarkeit und eine möglichst allumfassende Erzählung werden Fragen erst gegen Ende des Interviews gestellt: „Nach

---

<sup>44</sup> Eine genaue Übersicht und Beschreibung der einzelnen Interviewphasen (angefangen beim Vorgespräch bis hin zum Gespräch nach dem Interview) beschreibt Ingresso (2021: 80ff.)

<sup>45</sup> Zuvor wurde der Ablauf des Interviews erklärt: „Der Interviewende klärt den Interviewten zunächst auf, dass das Gespräch aufgezeichnet wird (sollte der Befragte dies nicht wollen, findet keine Aufzeichnung statt, es kann allerdings trotzdem ein protokolliertes Interview durchgeführt werden).“

der Beantwortung der Fragen endet das Interview in der Regel“ (ebd.). Bei der Interviewsituation mit jungen Geflüchteten, die zum Teil Deutsch als L2/Ln als bevorzugte Interviewsprache oder ihre jeweilige Muttersprache mit Laiendolmetschern (vgl. fünftes Kapitel) wählten, stellte sich bald heraus, dass eine lineare Interviewsituation, wie es beispielsweise Wolf-Farré (ebd.) und Ingresso (2021) vorschlagen, nicht vollständig umsetzbar war. Die Aushandlung zwischen Interviewten und Interviewerin in exolingualer Kommunikation, der Einsatz von Laiendolmetschern und die sensible Situation der Geflüchteten (vor und nach ihrer Flucht) erhöhte argumentative und erklärende Erzählsequenzen, sowohl bei den Interviewten als auch der Interviewerin.

### 4.3.2 Die Aufbereitung und Auswertung sprachbiographischer Daten

Die Heterogenität in der Analyse und Erforschung von sprachbiographischen Daten macht sich auch – aus textlinguistischer Perspektive – in der Oberflächenstruktur der Transkripte sprachbiographischer Interviews bemerkbar. Eine gesprächsanalytische Aufbereitung von sprachbiographischen Interviewdaten nach GAT 2 hat König (2014:225) vorgenommen:

```

001 THAO  aber dann so ZACK (.) zAck;
002      auf ein[mal] konnte man_s perFEKT.
003 INT    [JA-]
004      (.)
005      JA.
006      hm_hm,
007 THAO  von einem tag auf den ANderen manchmal;
008      (.)
009      irgendWIE: GANZ kO' -
010      haben meine eltern so geSAGT;
011      (.)
012 INT    JA,
013 THAO  dass ich auf einmal nur noch DEUTSCH gesprochen
014      habe.
015      (-)
016 INT    [hm_hm,]
017      (.)
018 THAO  wenn man jetzt aufnahmen von meinen couSINS,
019      äh als die noch ZWEI drei jahre,=
020      =per!FEK!tes vietnamesisch;
021      (.)
022      was die alles WUSSten;

```

**Abb. 8:** Beispiel 64:THAO [0:29:57-0:30:15] nach König (2014:225)

Wie das Beispiel zeigt, hat König in ihrer Analyse von Spracheinstellung mehrsprachiger Probanden metakommunikative Kommentare, prosodische Einheiten, Wortabbrüche und Überlappungen einbezogen. So wird in dieser Arbeit die emotional-affektive Komponente von Spracheinstellungen über den prosodischen (indirekt oder direkt geäußerten) Gehalt hinaus gesprächsanalytisch ausgewertet. Die Art der sprachlichen Rekonstruktion von Spracheinstellungen als Teil von Sprachbiographien steht im Fokus von Königs Untersuchung. Eine auf den propositionalen Gehalt ausgerichtete Transkription zeigt die Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudenten von Thoma (2018).

*Gün: Aso der erste Aufsatz und (1) der war natürlich voll rot, aber nicht nur wegn mir, bei allen, weil unsere Lehrerin viel dazugeschriebn hat, und meine Mutter hat das gesehn und glaub sie hat sich (gleich hinsetzn müssn) und (1) aber... ich hab dann auf die erste Schularbeit im Gymnasium ein Gut bekommen, und ich glaub da war der Moment wo meine Mutter dann ein bisschen lockerer gewordn is. Sie hat gemerkt »O.k., sie wird das schon irgndwie hinkriegn« aber ich glaub auch, dass sie das (1) vielleicht hab ich mich s deshalb so in Deutsch auch bemüht, weil ich immer das Gefühl ghabt hab ich muß mich bemühn, damit ich's schaffen kann. Ich weiß es nicht, ich versuch, ich denk selber oft darüber nach. (11/12-20)*

**Abb. 9:** Interviewausschnitt nach Thoma (2018:179)

Der Schwerpunkt der qualitativen Analyse liegt auf dem inhaltlich-diskursanalytischen Gehalt der Interviewsegmente. Dies wird bereits durch die inhaltsanalytisch-strukturell geprägte Oberflächenstruktur verdeutlicht (vgl. Abb. 9). Die Typisierung von Thoma erfolgt weniger auf den gesprochen-sprachlichen Mustern, wie es bei König der Fall ist, sondern auf Basis der inhaltlichen Klassifizierung zentraler, autobiographischer Fragestellungen, z.B. „Sprache in der biographischen Phase der Schulzeit“ (ebd.:179ff.) mit weiteren Subkategorien, wie die der Sprachdominanz sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung betreffend.

Dannerer (2014:301) nimmt in ihrer longitudinal angelegten Befragung ebenfalls den diskursiv-lexikalischen Ausdruck aus spracherwerbtheoretischer Perspektive in den Blick. Darüber hinaus bezieht sie die Tonhöhenbewegung sowie Verzögerungssignale in die Analyse mit ein. Neben inhaltsanalytischen, strukturierenden Zusammenfassungen befasst sie sich mit „sprachbiographischen Äußerungen“ (ebd.:296) und der „Formulierungsarbeit“ (ebd.) einer Schülerin, deren L1 Albanisch ist und die seit ihrem 2. Lebensjahr in Österreich aufwächst. Dazu zählt auch die sprachliche Korrektheit und

MD: sprecht ihr zu hause albanisch† \*

MB: ja schon† \* aber manchmal halt  
hier in der schule und so zu hause gibt=s ja halt

MD: mhm†

MB: keine die albanisch sprechen† und so† \* von den kindern†

MD: mhm†

MB: und darum manchm/ halt ich sprech schon albanisch† aber  
manchmal \* äh setz ich auch ein paar dEUtsche wörter

MD: mhm† mhm† mhm†

MB: ein† <<acc> aber nicht immer†>

**Abb. 10:** Interviewausschnitt (vgl. Dannerer 2014:301)

die wenigen „Abweichungen“<sup>46</sup> (ebd.:303), die während des Interviews auffallen: „das negierte Indefinitpronomen [...], Relativpronomen sowie Präpositionen, beziehungsweise Lokaladverbien [...]“ (ebd.:304). Darüber hinaus ist auch der Analysevorgang für gruppenspezifische Vergleichsparameter in sprachbiographischen Studien sehr unterschiedlich. Je nach Perspektive auf die narrativen und argumentativen Sequenzen sowie die damit verbundene Formulierungsarbeit wird im Rahmen der Fallanalyse „die innere Logik einer solchen Erzählung“ (Franceschini/Miecznikowski 2004:X) herausgearbeitet, um im Anschluss eine gruppenübergreifende Typisierung von Sprachbiographien zu erstellen. Dieser Analyseschritt in Sprachbiographien ist wohl der wichtigste, zugleich aber auch komplexeste Punkt in der sprachbiographischen Analysearbeit. Es gilt, durch interpretative Verfahren inhaltliche wie auch sprachliche Muster in gruppenspezifischen Sprachbiographien zu verallgemeinern und gleichzeitig diese interpretative Abstraktion von gesammelten Einzelansichten nicht durch ein hermeneutisches Übermaß zu strapazieren. Auch in dieser Hinsicht stehen methodische Versuche aus, Sprachbiographien von größeren Sprechergruppen hinsichtlich ihrer inhaltlichen wie auch sprachlichen Gesamtheit abzubilden.

#### **4.4 Sprachbiographien: Zwischen Interpretativer und Kognitiver Soziolinguistik**

So vielfältig die methodischen Ansätze in der Sprachbiographieforschung auch sind, gibt es nach wie vor keinen konkreten Versuch, Sprachbiographien theoretisch oder methodisch in einen konkreteren Bereich der Sprachwissenschaft als den der Angewandten Linguistik einzuordnen. Dass sprachbiographische Erhebungen einen soziolinguistischen Interessensfokus haben, ist nicht von der Hand zu weisen, doch

---

<sup>46</sup> Der Begriff „Abweichung“ muss in kritischer Reflexion betrachtet werden, da auch bei L1-Sprechern der Zielsprache gesprochen-sprachliche ad-hoc Formulierungen Abweichungen enthalten können.

nähere Bestimmungen erfolgten bislang noch nicht. So war das Ziel der genaueren Auseinandersetzung mit den theoretischen, methodischen und empirischen Forschungslinien der Sprachbiographieforschung, im Folgenden eine nachvollziehbare Einbettung in einen theoretischen Rahmen vorzunehmen.

Der wichtigste Grundsatz bei der sprachbiographischen Analyse ist, die ‚innere Logik‘ des Erzählten, auf Basis des propositionalen Gehalts und der dafür verwendeten Formulierungsarbeit herauszuarbeiten sowie gruppenspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten der interviewten Personen hinsichtlich ihres sprachbiographischen Selbstbildes zu formulieren. Graßmann (2011:132) setzt diese innere Logik in Beziehung zur individuellen Person:

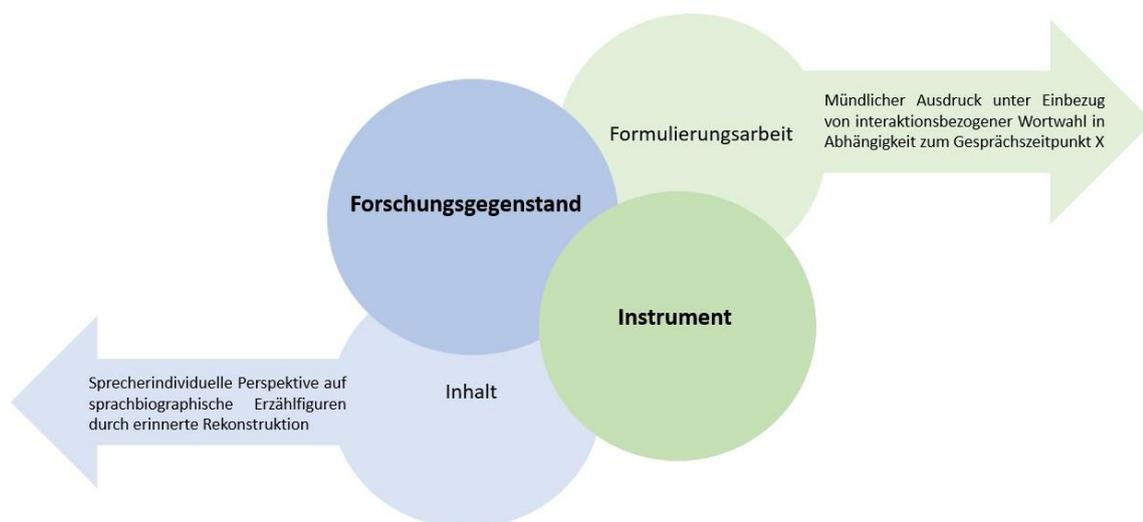
Sprachbiographie kann [...] die gelebte Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten sein, der Sprachpraxis und Spracheinstellungen in einem spezifischen sprachlichen und sozialen Kontext sein oder die rein erinnerte Konstruktion der sprachbiografisch relevanten Erfahrung, die mündlich oder schriftlich realisiert wird. *Gelebte Sprachbiographie* [Hervorhebung durch JH.] hat einen individuellen Aspekt, sie ist an eine bestimmte Person gebunden. Gleichzeitig werden die Erfahrungen mit Sprache, sofern diese mündlich sind, in sozialen Situationen sowie Prozessen der Selbstdarstellung und Beziehungsgestaltung gemacht. [...] Sprachbiographien sind erinnernde Rekonstruktion kognitiver Erlebnisse und Erfahrungen, gleichzeitig sind sie auch Interaktion zwischen dem Forscher und dem Interviewten.

Die Interaktion zwischen Interviewer und Interviewten besteht aus zwei Aspekten, aus denen sich Sprachbiographien letztendlich konstituieren: Zum einen die ‚personelle‘ Ebene, die sich sowohl auf den Interviewten als auch auf den Interviewer bezieht, zum anderen die ‚sprachliche‘ beziehungsweise die ‚sprachlich-kommunikative‘ Ebene. Beide Ebenen stehen dabei in engem Zusammenhang. Aus personeller Perspektive kann festgehalten werden, dass jeder Mensch seine (sprach-)biographischen Daten in sich trägt. Die Vermittlung der sozial-persönlichen Welt erfolgt über sprachlich-kommunikative Mittel. Diese legt der Erzähler in der sprachbiographischen Erhebung selbst fest. So können beispielsweise Spracherwerbsszenarien im Kindesalter in der L1, L2, Ln (auch varietätenlinguistische Aspekte sind zu beachten) verbalisiert werden. Die im Gespräch verwendete Sprache, die damit verbundenen Sprachgebrauchsmuster sowie die kommunikativen Mittel stehen dabei in Abhängigkeit zum Interviewer. Auch dieser trägt (sprach-)biographische Daten in sich und wählt seine kommunikative Vermittlung. Durch narrative und argumentative Sequenzen des Interviewten und die erzählgenerierende Kommunikation des Interviewers wird die Sprachbiographie in einer

dialogischen Erhebungsform einerseits inhaltlich konstruiert, andererseits ist sie jedem Menschen inhärent. Auf sprachlich-kommunikativer Ebene müssen Inhalt und Sprache der konstruierten Sprachbiographie miteinander in Verbindung gebracht werden. Eindeutig festgehalten werden kann, dass Sprachbiographien einerseits eine im Gespräch ausgehandelte Kommunikationsleistung repräsentieren, andererseits als Instrument für inhaltsanalytische, gesprächsanalytische und/oder strukturlinguistische Untersuchungen dienen. König (2011:132) stellt fest:

Hierin spiegelt sich eine grundlegende Unterscheidung zwischen (1) der Sprachbiographie als Erhebungsinstrument, das genutzt werden kann, um beispielsweise biographische Zusammenhänge mit Spracherwerbsstufen korrelieren zu können, oder (2) Sprachbiographien als Forschungsstand, bei dessen Analyse schwerpunktmäßig die Frage nach dem ‚Wie‘ der sprachlichen Rekonstruktion des sprachbiographischen Werdegangs im Mittelpunkt steht.

Die in diesem Zusammenhang stehende Wechselwirkung zwischen der Sprachbiographie als Forschungsgegenstand und gleichzeitig als Instrument sowie dem darin enthaltenen propositionalen Gehalt und der individuellen Formulierungsarbeit fasst die nachfolgende Darstellung der konstituierenden Analyseebenen für mündlich erhobene Sprachbiographien zusammen. Sprachbiographien stellen damit ein komplexes Feld für sprachwissenschaftliche Untersuchungen verschiedenster Art dar.



**Abb. 11:** Die Analyseebenen von Sprachbiographien

Das im Zuge dieser Arbeit entwickelte sprachbiographische Analysemodell, das im anschließenden Kapitel näher vorgestellt wird, fasst bisherige Untersuchungen im

Hinblick auf die genannten sprachlichen Untersuchungseinheiten zusammen und stellt darüber hinaus eine Struktur vor, die unter anderem auch den in der Migration zustande kommenden Bruch in der Sprach- und Bildungsbiographie bei jungen Geflüchteten umfasst (vgl. 4.2.3). Das in lernersprachlicher Narration beziehungsweise Argumentation entstehende Spannungsfeld zwischen Deutsch als Zweitsprache beziehungsweise Deutsch als zusätzliche Sprache und dem durch die kulturelle und sprachliche Herkunft geprägten epistemischen Wissen ist somit Grundlage für die Untersuchungen im konzeptionellen Sinne der ‚Kognitiven Soziolinguistik‘ (vgl. Soares da Silva 2011):

Der Kognitiven Linguistik sowie sprachwissenschaftlichen Untersuchungen im Allgemeinen vermag die Kognitive Soziolinguistik [...] zu zeigen, wie wesentlich kognitive und soziale Dimension der Sprache und außerdem kognitive Perspektive und empirische Methoden zusammen hängen; mit anderen Worten: Sie zeigt uns, wie sich Kognitives, Gesellschaftliches und Empirisches in den Untersuchungen zu Sprache verbinden. (Soares da Silva 2011:78f.)

Aus verstehenswissenschaftlicher Perspektive führt dies zu einem Rückgriff auf zwei verschiedene Perspektiven, welche den theoretischen Rahmen der zukünftigen Sprachbiographieforschung bilden sollten:

(1) Auf der einen Seite muss die offene Herangehensweise an sprachbiographische Daten in den Bereich der ‚Interpretativen Soziolinguistik‘ eingeordnet werden. Die Bedeutung dieser Bezeichnung für ein „Sammelbecken interpretativer Ansätze, das die ethnomethodologische Konversationsanalyse genauso umfaßt [sic] wie die Ethnographie des Sprechens“ (Selting/Hinnenkamp 1989:1) steht der ‚korrelativen Soziolinguistik‘ (vgl. Labov 1972) gegenüber. Im Gegensatz zur Interpretativen Soziolinguistik betrachtet die korrelative Soziolinguistik Kommunikationsstile als abhängige Variable und die soziale Gruppenzugehörigkeit als unabhängige Variable. Von dieser einseitigen, determinierenden Perspektive auf die Stilistik des Sprechens wendet sich die Interpretative Soziolinguistik ab und geht bei der kommunikativen Stilistik von einem „[...] sinnhaft verwendete[n] und kontextkonstituierende[n] Konstrukt“ (Selting/Hinnenkamp 1989:3) aus. So steht im Fokus dieses Ansatzes – mithilfe von „Detailanalysen“ (ebd.:2) – die Beschreibung der Sprech- und Kommunikationsstile (vgl. ebd.) und die damit verbundene „Herstellung und Veränderung von Interaktionskontexten und -modalitäten“ (ebd.).

(2) Auf der anderen Seite werden die für die Sprachbiographieforschung elementaren sprachbiographischen Erzählfiguren als ‚komplexe mentale Räume‘ – in Anlehnung an das Konzept der ‚*mental spaces*‘ (Ziem 2013:230) – verstanden. Aus theoretischer Perspektive bedeutet dies, dass sprachbiographische Erzählfiguren

kontextabhängige Wissensstrukturen [sind], die ad hoc aufgebaut werden und von entsprechend kurzer ‚Halbwertszeit‘ sind. Konzeptionelle Integrationen können zudem zur Emergenz neuer Wissensaspekte führen [...] Der diskurssemantische Einsatz dieser Analysekatoren erfolgt auf der Basis von thematischen Textkorpora, die für den jeweils relevanten Untersuchungsbereich möglichst repräsentativ sein sollten. (ebd.)

Diese Zuordnung basiert auf den drei ‚Verfestigungsgraden verstehensrelevanten Wissens‘ nach Ziem (ebd.:225ff.). Neben den beiden Verfestigungsgraden in Form des ‚abstrakten Schemawissens‘ und des ‚konventionalisierten Wissens‘ (vgl. ebd.:226), auf die in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen wird, zeichnet sich der Verfestigungsgrad des Ad-hoc-Wissens im diskursiven Gebrauch dadurch aus, „dass es sich nicht kompositionell aus den konventionellen Bedeutungen der Zeichen errechnen lässt, aus denen es sich zusammensetzt.“ Das bedeutet, dass mentale Räume „während des Verstehensakts und unter Einbezug der Kontextdaten entstehen“ (ebd.:234). Das Konzept der mentalen Räume geht ursprünglich auf Fauconnier (1985) zurück. Die Grundannahme dieser Theorie besteht darin, dass sich bestimmte Bedeutungsaspekte erst durch die konzeptuelle Integration von zwei oder mehreren Bedeutungen entwickeln. Dies trifft nicht nur auf Ad-hoc-Metaphern zu, sondern auch auf syntaktische Konstruktionen und pragmatische Funktionen (vgl. Ziem 2013:235).<sup>47</sup> Ziem (vgl. ebd.) schlussfolgert daraus, dass emergente Wissensbestände nicht allein durch einen der drei genannten, relevanten Wissensbestände entstehen, sondern auch als „kognitiver Zugang zu diskursiven Bedeutungsprägungen“ (ebd.) verstanden werden können. Er geht davon aus, dass die konzeptuelle Integration von mentalen Räumen dann lexikalisiert und so zu konventionellem Wissen wird, wenn sie besonders häufig auftritt (vgl. ebd.). Dies ist vor allem bei „Bewertungen“ (ebd.) zu beobachten, die in semi-strukturierten, sprachbiographischen Interviews ausschlaggebend für die subjektiv-sprachliche Rekonstruktion des Selbstbildes von Sprechern sind. Die darin enthaltenen individuellen Perspektiven, beispielsweise auf die Sprachlernmotivation,

---

<sup>47</sup> Eine genaue Beschreibung zu einem kognitiv-semantischen Ansatz in der Diskurslinguistik, mit besonderem Schwerpunkt auf Bildschemata wie Metaphern und der damit zusammenhängenden ‚kognitiven Verfestigung‘ (*entrenchment*), ist bei Ziem (2013:217ff.) zu finden.

Spracheinstellungen oder den Sprachgebrauch werden dann zu ‚komplexen, mentalen Räumen‘.<sup>48</sup> Die Betrachtung von sprachbiographischen Erzählfiguren als komplexe mentale Räume beziehungsweise als ‚sprachbiographische Schemata‘ hat zum Ziel, die „Bedeutungsregulierung“ bei der sprachlichen Konstruktion dieser Schemata nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Kindt 2006, Ost 2017).<sup>49</sup> Welche konkreten Analyse Kriterien in Zusammenhang mit dem theoretischen Rahmen von Kognitiver und Interpretativer Soziolinguistik für die ‚Vergleichende Sprachbiographieforschung‘ entwickelt wurden, wird nun das nachfolgende, fünfte Kapitel eingehend bestimmen und an entsprechenden Beispielen verdeutlichen.

---

<sup>48</sup> Dieser Ausdruck wurde auch in Abgrenzung zum an Metaphern orientierten Ansatz von Ziem (ebd.) gewählt.

<sup>49</sup> Zur Bedeutung der kognitiven Semantik in der Gesprächsforschung wird auf Deppermann (2006) verwiesen.

## **5. Die Untersuchung migrationsbedingter Sprachbiographien**

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die theoretischen Überlegungen aus dem zweiten, dritten und vierten Kapitel im Rahmen eines Auswertungsmodells zu konkretisieren. Dieses Modell wird ‚sprachbiographisches Analysemodell‘ genannt und beinhaltet fünf verschiedene Analyseebenen, die zum einen inhaltliche Aspekte von migrationsbedingten Sprachbiographien aufgreifen, zum anderen die Formulierungsaktivität der Sprecherinnen und Sprecher beleuchten. So wird zuerst das aus den sprachbiographischen Daten dieser vorliegenden Arbeit erstellte Analysemodell vorgestellt, um im Anschluss die einzelnen Analyse Kriterien und die damit zusammenhängenden Fragestellungen eingehender zu betrachten.

### **5.1 Entwicklung eines Analysemodells**

Die vorliegende Forschungsarbeit unternimmt den Versuch, sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Perspektive, die auf Sprachbiographien gelegt wird, im Sinne eines ganzheitlichen, vergleichenden Ansatzes innerhalb, aber auch zwischen sprachbiographischen Samples zu vereinen. Das dafür entwickelte Modell betrachtet Sprachbiographien als eine gemeinsame, sprachliche Rekonstruktion durch Interviewer und Interviewten. Diesen Ansatz vertreten auch König (2014) und Ingrosso (2021). Dennoch stehen in diesem Fall die geflüchteten Befragten im Zentrum der Analyse, sodass – auch aus Gründen der wissenschaftlichen Objektivität – die Einbeziehung der eigenen Rolle als Interviewerin in die Analyse nicht vorgesehen ist, wie es bereits andere Arbeiten vorgemacht haben (vgl. Wolf-Farré 2017, Thoma 2018).

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Sprachbiographien junger Geflüchteter und der reichhaltigen Fülle an Daten, auf die bereits Franceschini hinwies (vgl. 2002:25), stellte sich die Frage nach der Systematisierung von sprachbiographischen Erhebungen. Der Mehrwert einer methodischen Weiterentwicklung wird aus Perspektive der vorliegenden Arbeit darin gesehen, dass die sprecherzentrierte Perspektive für eine vergleichende Sprachbiographieforschung abstrahiert und verallgemeinert werden kann (vgl. Holzer/Wolf-Farré 2023). Dafür wurden aus theoretischen Überlegungen sprachbiographische Erzählfiguren abgeleitet und im Zuge der explorativen Untersuchung von Fluchtmigration spezifiziert. Außerdem wird im Anschluss die für die Sprachbiographieforschung wichtige Formulierungsarbeit nähergehend betrachtet und es werden entsprechende Analyse Kriterien aufgestellt. Ziel dieses Vorgehens ist es, die

sprachbiographischen Erhebungen auch für spracherwerbstheoretische Zwecke zu nutzen.

## 5.2 Das sprachbiographische Analysemodell

Als im Gespräch kooperativ ausgehandelte Kommunikationsleistung stellt die Sprachbiographie eine, jedem Individuum inhärente, gleichzeitige, zeit- und kontextsensible Struktur dar, die mittels sprachbiographischer Interventionen dokumentiert werden kann. Die sprachliche Autobiographie orientiert sich an verschiedenen Altersstufen und damit zusammenhängenden, sprachbiographischen Erlebnissen, beispielsweise die der Fluchtmigration und der zuvor erfolgten, sprachlichen Sozialisierung (vgl. Abb. 12, Mitte).

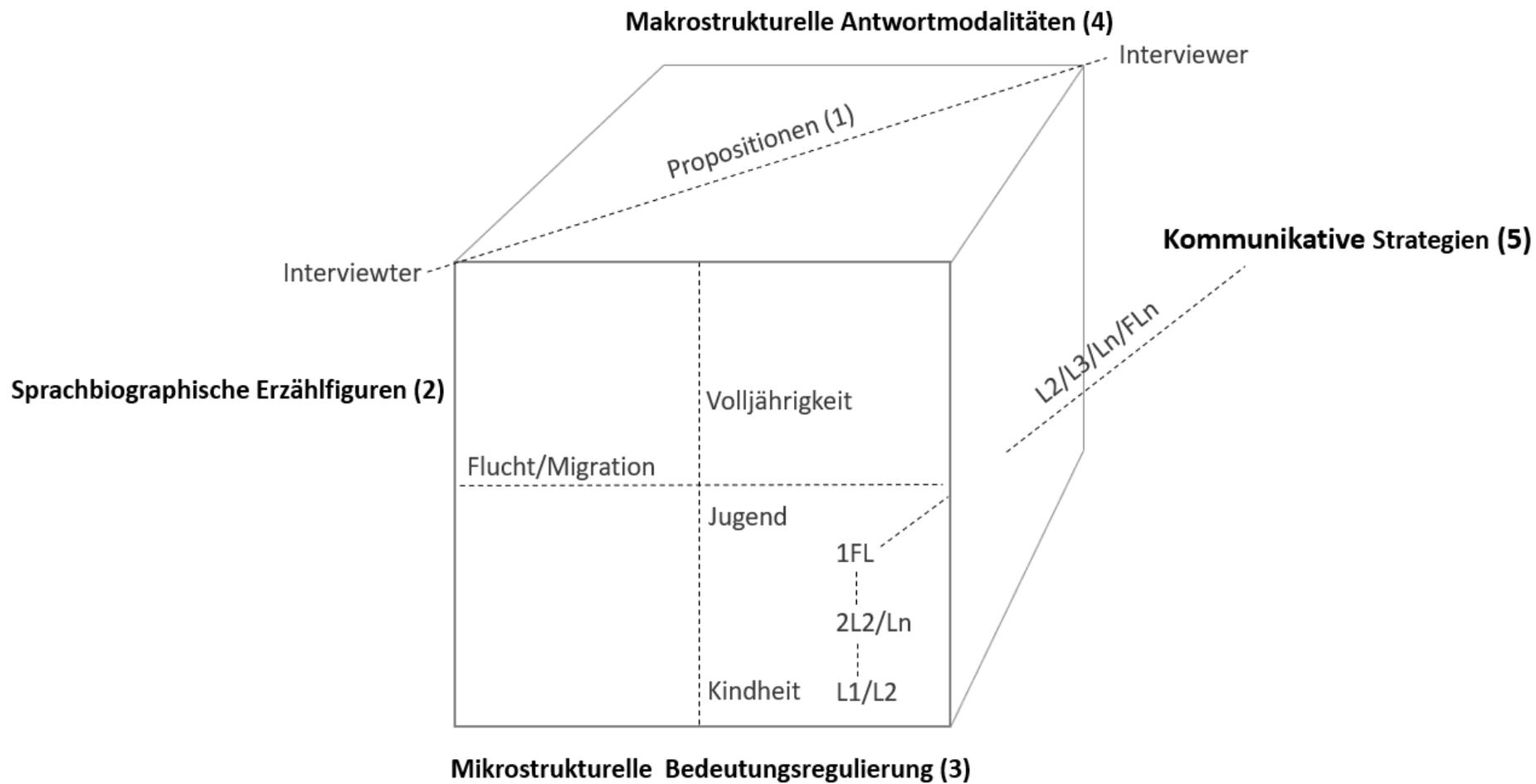
Im Rahmen des sprachbiographischen Analysemodell liegen fünf Ebenen dem sich wechselseitig beeinflussenden Verhältnis von Sprachbiographie und sprachbiographischen Interview – als eine der möglichen Interventionen – zugrunde (vgl. Abb. 12). Die erste Ebene der **Propositionen (1)** greift den propositionalen Gehalt von Interviewsegmenten (narrativ oder argumentativ) auf. Unter dem propositionalen Gehalt wird „der den Wahrheitswert bestimmende Kern der Bedeutung eines Satzes [verstanden], wobei die spezifische syntaktische Form und lexikalische Füllung der jeweiligen Äußerungsform unberücksichtigt bleiben“ (Bußmann/Gerstner-Link/Laufer 2008:558). Die Zusammenfassung des propositionalen Gehalts von Sätzen zu thematischen Interviewsegmenten wird als Proposition verstanden. Darunter fallen alle im Interview getätigten Äußerungen der befragten Geflüchteten, auch diejenigen, die sich nicht auf die sprachliche Lebenswelt der Befragten beziehen. Anders ausgedrückt: Unter einer Proposition werden alle Sätze mit propositionalem Gehalt verstanden, die zu einem bestimmten Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt im Interview getätigt werden. Dieser Ausgangspunkt orientiert sich an der konversationsanalytischen Perspektive auf den Aufbau der Interaktion:

Redebeiträge können nur in aufeinanderfolgende Einheiten segmentiert und auch nur in einem zeitlichen Nacheinander kommuniziert werden. Der Aufbau einer Interaktion erfolgt also von Segment zu Segment, von Beitrag zu Beitrag, von Sequenz zu Sequenz. (König 2014:88)

Auf dieser Ebene geht das sprachbiographische Analysemodell weiter und ordnet den propositionalen Gehalt der Interviews den jeweiligen **sprachbiographischen Erzählfiguren (2)** zu, durch welche sich der Forschungsgegenstand Sprachbiographie

zusammensetzt. Diese basieren einerseits auf einem deduktiven, andererseits auf einem induktiven Vorgehen. Die aus den Interviews herausgefilterten, sprachbiographischen Erzählfiguren werden darauffolgend hinsichtlich ihrer sprachlichen Rekonstruktion untersucht. Dabei wird, im Zuge von migrationsbedingten Sprachbiographien, eine Dreiteilung dieser Formulierungsarbeit vorgenommen: Die Segmentierung der Interviewausschnitte durch sprachbiographischen Erzählfiguren wird, basierend auf der Untersuchung der **mikrostrukturellen Bedeutungsregulierung (3)** – damit gemeint sind beispielsweise Konnektoren, Diskurspartikeln aber auch die Verwendung der direkten Rede – durch die sprachliche Analyse der **makrostrukturellen Antwortmodalitäten (4)** erweitert. Der pragmalinguistische Blick auf propositionale Strukturen orientiert sich im Rahmen der vierten Ebene an den aus den Erzählwissenschaften stammenden Überlegungen von Rehbein (1982, 1984, 1989) und Roll (2003). Im Hinblick auf den lernersprachlichen Erzählkontext wird auf die ‚lexikalischen‘ und ‚grammatikalischen L2-Problemlösungsmechanismen‘ nach Dörnyei/Kormos (1998) zurückgegriffen. Neben dem ‚diskursiven Wie‘ (3) steht damit auch das ‚kommunikativ-strategische Wie‘ im Vordergrund und wird als fünfte Ebene der **kommunikativen Strategien (5)** in das sprachbiographische Analysemodell aufgenommen. In Abhängigkeit zur Interviewsprache (ggf. auch zur Wahl der Interviewsprache durch den Interviewten) kann sich der Bereich der kommunikativen Strategien auf verschiedene, sprachliche Aspekte konzentrieren, die für das vorliegende Interview und die Formulierungsarbeit des Interviewten charakteristisch sind.

An der Stelle von sprachbiographischen Erzählfiguren, Antwortmustern und kommunikativen Strategien treffen die sprachbiographische Analyseebene und die Ebene der mündlichen Formulierungsarbeit aufeinander: Die inhaltsanalytische Segmentierung erfolgt an erster, die Segmentierung bedeutungsregulierender Verfahren an zweiter und die kommunikativen Strategien an dritter Stelle. So wird die narrativ-argumentative Rekonstruktion autobiographischen Erlebens von Sprache (von der Kindheit bis zum Zeitpunkt der Erhebung) in diskursanalytische, makrostrukturelle und kommunikative Analyseansätze eingebettet. Erlebnisse, die den Bereich des Spracherlebens betreffen, beziehen sich dabei auf Spracherwerbskontexte in der Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter, aber auch auf lebens- und sprachverändernde Bereiche wie es beispielsweise in der Migration beziehungsweise der Fluchtmigration der Fall ist.



**Abb. 12:** Das sprachbiographische Analysemodell

Im Fokus stehen sprachbezogene Themen, wie z.B. ein mögliches bilinguales Aufwachsen oder auch der sukzessive Zweitspracherwerb beziehungsweise der Erwerb weiterer Fremdsprachen und andere Sprachkonstellationen, die evtl. erst durch sprachbiographische Interviews ersichtlich werden. Allgemein ausgedrückt, fasst das Modell bisherige Untersuchungsgegenstände der sprachbiographischen Forschung zusammen und erweitert sie gleichzeitig um theoretische und methodische Aspekte: Die visuelle Darstellung des sprachbiographischen Analysemodells stellt einerseits die sprachliche Rekonstruktion von Sprachbiographien dar, andererseits zeichnet es die unterschiedlichen Perspektiven auf Auswertungsmöglichkeiten von transkribierten Interviews nach. In Bezug auf argumentativ-narrative Sprachbiographien und die damit verbundenen makro- und mikrostrukturellen Antwortmuster fasst das sprachbiographische Analysemodell inhaltliche wie auch sprachliche Konzeptionen zusammen. Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen und die damit verbundenen Auswertungskriterien genauer vorgestellt. Auf eine Darstellung von Propositionen (1), die nicht in den Bereich sprachbiographischer Erzählfiguren eingeordnet werden kann, wurde an dieser Stelle verzichtet. Das dazugehörige Kodierschema wird im sechsten Kapitel dieser Arbeit vorgestellt.<sup>50</sup>

### **5.2.1 Ebene (2): Sprachbiographische Erzählfiguren**

Die im Ergebnisteil vorgestellten Interviewausschnitte greifen die nachfolgenden sprachbiographischen Kategorien auf. So führen Erkenntnisse aus den einzelnen Segmenten zur zusammenfassenden Beschreibung des Spracherlebens junger Geflüchteter in München. Dafür wurde auch der affektive Bezug (vgl. Franceschini 2002:27) zum in dem sprachbiographischen Interview erwähnten Sprachrepertoire der jungen Geflüchteten in die Segmentierung der gesprochenen Daten aufgenommen, um die Fremd- und Selbstpositionierung (vgl. Lucuis-Hoene/Deppermann 2004) in Bezug zu den erlernten oder zu lernenden Sprachen, aber auch in Verbindung mit der eigenen Person, darzulegen. Die folgende Beschreibung der sprachbiographischen Erzählfiguren dient dazu, einen theoretischen Überblick über die deduktiven und induktiven Kategorien der sprachbiographischen Interviews zu geben. Eine Zusammenfassung der Kategorien, Definitionen und der Kodierregeln ist dieser Arbeit beigelegt worden (vgl. Anhang).

---

<sup>50</sup> Ein Überblick über die sprachbiographischen Kategorien ist dem Anhang beigelegt. Die jeweiligen Kategorien und Codes der sprachlichen Formulierungsarbeit sind am Ende des jeweiligen Abschnitts hinzugefügt worden.

Jede einzelne der aufgezählten Erzählfiguren kann in ihrer Themenvielfalt Grundlage für alleinige Untersuchungen sein (vgl. König 2014). Das Ziel dieser horizontalen Perspektive auf sprachbiographische Erzählfiguren ist jedoch, eine theoretische wie auch eine methodische Konzeption für Sprachbiographie-übergreifende Vergleichsansätze zu schaffen, charakteristische Merkmale von Sprachbiographien junger Geflüchteter zu beleuchten und die in den Interviews erhobenen Äußerungen zu Spracheinstellungen, Sprachbewusstheit, Sprachlernstrategie, Lernopportunität, Sprachkontakt, Sprachgebrauch, Sprachlernmotivation und Positionierungen im Migrationskontext, basierend auf der dokumentarischen Methode, für sich sprechen zu lassen. Die nachfolgenden Erzählfiguren stützen sich zum Teil auf Kategorien, die bereits durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Forschungsbereich erstellt wurden, andererseits wurden sie durch das induktive Kodieren weiter ausdifferenziert.

#### **5.2.1.1 Sprachgebrauch und Sprachkontakt**

Dass der Begriff Sprachgebrauch heutzutage als Selbstverständlichkeit in der Sprachwissenschaft betrachtet wird, liegt vor allem daran, dass korpus- und computerlinguistische Verfahren Einblicke in eben dieses Feld zulassen:

Dies mag für Aspekte der Sprachstruktur, besonders dort, wo sie lexikalisch verankert ist, sehr gut funktionieren nicht nur um einen Zustand zu beschreiben, sondern auch um Wandel und Erwerb zu dokumentieren oder ihre Mechanismen zu erklären. (Behrens 2015:1)

Der für die Systemlinguistik „spekulative“ (ebd.), kulturtheoretische Ansatz im Bereich der Untersuchung von Spracheinstellungen ist laut Behrens notwendig, „da jeder Sprachgebrauch letztlich auf den aktuellen Entscheidungen eines Individuums in einer bestimmten kommunikativen Situation beruht“ (ebd.). Sprachbiographische Erhebungen stellen eine Möglichkeit dar, diese Entscheidungen retrospektiv (und in der Erzählsituation selbst) zu erfassen. Im Rahmen von Migration und Flucht ist es nach wie vor entscheidend, den Sprachgebrauch in „*sociolinguistic spaces*“ (vgl. König 2014:41, Hervorhebung im Original), folglich in einen Zeitraum ‚vor der Migration‘ und in einen Zeitraum ‚nach der Migration‘, einzuteilen. Die durch die Migration verursachte Neupositionierung von Sprache in der (Sprach-)Biographie und der für die Identitätsbildung wichtige Prozess der Sprachzuordnung zu unterschiedlichen Kommunikations- und Lebensräumen ist besonders kennzeichnend bei der sozialen

Gruppe (unbegleiteter) junger Geflüchteter.<sup>51</sup> Zu den Sprachgebrauchsdomänen, subsummiert unter der übergeordneten Frage nach Spracherhalt und -verlust im Zuge von Migration, zählen zum einen die schon angesprochenen Kommunikationsräume zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, zum anderen auch damit zusammenhängende Situationen und Personen sowie der mediale Einsatz von Sprache. Die durch die Digitalisierung verstärkte Komplexität des Sprachgebrauchs macht sich vor allem bei mehrsprachigen Sprechern bemerkbar, die zusätzlich auch andere Schriftsysteme verwenden. So stellte König (vgl. 2021:5) fest, dass sich seit den 1990er Jahren ein Schreibregister entwickelt hat, das von Nutzern oftmals als ‚Arabizi‘ bezeichnet wird und das dadurch gekennzeichnet ist, dass Ziffern zur Repräsentation von Phonemen genutzt werden, für die es keine Entsprechungen im lateinischen Grapheminventar gibt. Das in diesem Beispiel angedeutete, medial hervorgerufene Phänomen des Sprachwandels ist im weitesten Sinne auch mit Sprachkontaktphänomenen verknüpft, die sich auf zwei Perspektiven beziehen. Die erste Perspektive umfasst den prozesshaften Charakter von Sprach- und Kulturkontakt durch die Migration. Die zweite Perspektive beleuchtet das sprachlich markierte Resultat von Sprachkontakt im Bereich des Sprachgebrauchs oder von Sprachstrukturen. Im Kontext der Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Lebenswelt spielen etwa Sprachmischprozesse wie *Code-Switching* – gemeint ist der Transfer sprachlichen Materials innerhalb einer Äußerung, aber auch Entlehnungen von einer Sprache in die andere (vgl. Riehl 2014) – eine Rolle. Daneben wird, vor allem in migrationsbedingten Sprachbiographien, Sprachkontakt als situativ-kommunikativer Moment betrachtet, der einen nachhaltigen Einfluss auf das sich im Laufe des Lebens entwickelnden Sprachrepertoires hat. Dazu können Erlebnisse in der Kindheit zählen, schulische Spracherwerbskontexte oder migrationsbezogene Erfahrungen. Sprachkontakt bezieht sich neben Sprachmischprozessen auch auf das Aufeinandertreffen von Kommunikationsräumen. Krefeld (vgl. 2004:21) unterscheidet dabei zwischen drei Dimensionen: die geographische Territorialität von Sprache, die (mobile) Räumlichkeit des Sprechers sowie die Räumlichkeit des Sprechens. Im Migrationskontext bedeutet dies, dass diese drei Kommunikationsdimensionen verlassen und wiederhergestellt

---

<sup>51</sup> Das komplexe Verhältnis von Sprache und Identität wird mit dem Aufkommen der soziolinguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung vor allem im Hinblick auf das Entstehen hybrider Identität im Kontext von Migration untersucht. Den dafür verwendeten, postmodernen Entwurf von Identität zeichnete der Sozialpsychologe Heiner Keupp (2008). Er und seine Kollegen gehen davon aus, dass sich Identität aus vielen Teilidentitäten zusammensetzt und in einem lebenslangen Prozess immer wieder neu konstruiert wird (vgl. vgl. ebd.:60). Dieses ‚Patchwork der Identitäten‘ bedeutet, so die linguistische Schlussfolgerung, dass auch ein gleichzeitiges Patchwork von Sprachformen, mit hybridem Charakter, entsteht.

werden müssen. Damit verbunden ist auch die (sprachliche) Neupositionierung, die sowohl den Gebrauch von Herkunfts- als auch Fremdsprachen einbezieht.

### **5.2.1.2 Positionierung**

Mit dem Aufkommen sprachwissenschaftlicher Untersuchung von Sprache und Identität in den letzten zwanzig Jahren stellt sich immer wieder die Frage nach einem empirischen Konzept für die Erforschung ‚narrativer Identität‘ – ein Begriff, mit dem die Sprachwissenschaft an Bereiche der interpretativen Sozialforschung, Philosophie und Soziologie angrenzt. Durch das (biographische) Erzählen als identitätsstiftende Leistung können Erkenntnisse über den erzählenden Sprecher und seine Formulierungsarbeit gewonnen werden.

Lucius-Hoene/Deppermann (2004) haben für die empirische Erforschung von Identität in autobiographischen Erzählungen das Konzept der „Positionierung“ (vgl. ebd.) vorgeschlagen. Die Autoren unterscheiden dabei zwischen „Selbst- und Fremdpositionierung, Positionierungen dargestellter Figuren innerhalb der Erzählzeit und von Erzählern und Zuhörern in der erzählten Zeit sowie die Relation zwischen erzählendem und erzähltem Ich“ (ebd.:166). Lucius-Hoene und Deppermann gehen davon aus, dass mit dem „materialgestützten“ Mittel der Positionierung „Zugang zu Prozessen der Identitätskonstitution in mündlichen Stegreiferzählungen“ (ebd.) ermöglicht wird, „da es die identitätsrelevanten darstellerischen wie performativen Handlungen von Erzählern zu rekonstruieren erlaubt“ (ebd.). Das Erzählen von individuellem Erleben, das die Verbindung von vergangener und gegenwärtiger Ich-Identität zum Zeitpunkt der Erzählung ist, bildet die Grundlage für die konversations- und erzählanalytische Rekonstruktion von narrativer Selbstdarstellung und Selbstherstellung (vgl. ebd.:168):

Im Erzählen von Selbsterlebtem muss der Erzähler sich selbst als Handlungsträger der Geschichte, als geschichtlich und gegenwärtig Erlebender und als durch Erfahrung geprägter Akteur kenntlich machen. Er muss sein vergangenes Ich der Erzählung mit bestimmten Eigenschaften und Handlungsweisen in Szene setzen und diese Selbstoffenbarung unter Beachtung Hörer- und situationsbezogener Aspekte gestalten. (ebd.:167f.)

Diese „Identitätsarbeit in Aktion“ (ebd.:168) wird als ‚Positionierung‘ bezeichnet, durch die der soziale Raum eines Individuums in Zusammenhang mit Interaktionspartnern gemeint ist:

die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind. (ebd.:168)

Je nach sprachlich-diskursiver „Positionierungsaktivität“ (ebd.:170) bestimmt die (erzählende) Person den Eindruck, den sie ihrem Interaktionspartner vermitteln möchte (Selbstpositionierung). Durch die adressierte Selbstpositionierung seines Gegenübers nimmt der Interaktionspartner ebenfalls eine soziale Position ein und schreibt dieser bestimmten Person ebenfalls Positionen und daran orientierte Handlungen zu (Fremdpositionierung). Laut Lucius-Hoene/Deppermann können diese sprachlichen Positionierungsaktivitäten ‚implizit/indirekt‘ oder ‚explizit/direkt‘ geäußert werden, so dass Positionierungskontexte in Interaktionen folgende Identitätsaspekte eines Sprechers umfassen (vgl. ebd.:171): persönliche Merkmale, soziale Identitäten, rollenbedingte Rechte/Pflichten und moralische Attribute. Im Zusammenhang mit der narrativen Identitätskonstruktion in sprachlichen Autobiographien zeigt sich, dass nun zwei sich wechselseitig beeinflussende Perspektiven im Zusammenhang mit dem Komplex Sprache und Identität eingenommen werden können:<sup>52</sup> Dazu zählt einerseits der propositionale Gehalt der sprachlichen Positionierungsaktivität (welcher inhaltliche Zusammenhang wird durch den erzählenden Sprecher hergestellt?) andererseits der sprachlich-diskursive Aspekt der Formulierungsarbeit (wie stellt der erzählende Sprecher diesen Zusammenhang sprachlich her?).

### **5.2.1.3 Spracheinstellungen und Sprachbewusstheit**

Die sprachwissenschaftliche Erhebung von Einstellungen zu Sprache geht auf die sozialpsychologische Konzeption von *attitudes* des 19. und 20. Jahrhunderts zurück (vgl. Thurstone 1928). Die Entwicklung von Einstellungen, die an viele verschiedene, soziale Kontexte geknüpft ist, kann als „Ergebnis eines sozialen Prozesses“ (Meinefeld 1992:120) verstanden werden. Nach wie vor fehlen einheitliche Definitionen von Einstellungen, auch im Zusammenhang mit Sprache. Die kognitionstheoretische Herangehensweise schließt die affektive Komponente, als emotionale Reaktion auf eine bestimmte Klasse von Reizen, mit ein. Einstellungen als gelernte Verhaltensdisposition

---

<sup>52</sup> Lucius-Hoene/Deppermann (2004) betrachten den Zusammenhang von Sprache durch eine eindimensionale Perspektive, die durch die Gleichzeitigkeit von dargestelltem Ich und diskursiven Mustern geprägt ist.

zu einem Einstellungsobjekt zu betrachten (vgl. Fishbein/Ajzen 1975), basiert auf dem strukturalistischen Ansatz von Allport (1935). Die Konstruktion einer Einstellung ist „ein mentaler und neutraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden und/oder dynamischen Einfluss auf die Reaktion eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat“ (ebd.:810).

Ein in zahlreichen Untersuchungen erwähntes Konzept im Bereich der Einstellungsforschung ist das ‚Drei-Komponenten-Modell‘, das die Mehrdimensionalität von Einstellungen aufgreift. Die ‚affektive-evaluative‘, ‚kognitive‘ und ‚konative‘ Komponente stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (vgl. Vandermeeren 2005). So können die Komponenten als „cause and triggers“ (Garret 2010:20) kategorisiert werden, welche dann zu Einstellungsrepräsentationen führen, oder es führen erlernte Verhaltensdispositionen zu einer bestimmten Emotion (vgl. ebd.). Unter der ersten Komponente können positive oder negative, latente Prädispositionen gegenüber Objekten und Situationen subsumiert werden (vgl. Baker 1992:11). Die kognitive Komponente umfasst Wissensbestände über den Erfahrungsgegenstand und damit zusammenhängende Verhaltensdispositionen, in unterschiedlicher Ausprägung wie Glaube, Meinungen oder Assoziationen (vgl. Garrett 2010). Die konative, verhaltenssteuernde Komponente bezieht sich auf den funktionellen Charakter der affektiven und kognitiven Einstellungsdimension (vgl. ebd.:25). Das Drei-Komponenten-Modell findet auch in der Linguistik vielfach Anwendung und wird vor allem basierend auf der Definition von Vandermeeren (vgl. 2005:1219) konzipiert, die davon ausgeht, dass Spracheinstellungen als „predispositions to respond to (speakers of) specific language/speech and language situations with a certain type of (language) behaviour“ zu verstehen sind. Der soziale Einstellungsgegenstand Sprache wird in der Sprachwissenschaft empirisch durch drei unterschiedliche Ansätze untersucht: Der *social treatment approach*, der *direct approach* und der *indirect approach* (vgl. Garrett 2010:37ff.). Ersterer Ansatz befasst sich mit bereits dokumentierten Äußerungen oder entsprechenden beobachtbaren Handlungen, die auf Spracheinstellungen schließen lassen, und wendet dabei inhalts- oder dokumentarische Verfahren an. Der *direct approach* hat zum Ziel, Probanden direkt nach ihren Einstellungen zu Standard- und Nicht-Standardvarietäten sowie ihrer damit zusammenhängenden Gefühlswelt beziehungsweise ihrer Sprachpräferenz und Sprachbewertungen zu befragen (vgl. Vandermeeren 2005:1323). Die Einstellung von Probanden zu Sprechern erfolgt über

zuvor abgespielte Textaufnahmen, im Rahmen des *indirect approach*. Hier steht dann der indirekte Weg des Rückschlusses von Codes auf Sprecher im Vordergrund.<sup>53</sup>

Spracheinstellungen werden folglich in unterschiedlichster Weise erhoben, beispielsweise schriftlich (Likert-Skala), mit *matched-guise technique (direct approach)* oder *verbal-guise technique (indirect approach)* oder in Interaktion (vgl. König 2014:5).<sup>54</sup> Die Unsicherheit, die sich allgemein bei Einstellungserhebungen zeigt, bezieht sich auf das Erfassen der „intraindividuellen Variabilität“ (ebd.) von Einstellungen und wie diese als feste, mentale Größe gesichert werden können. In Anlehnung an die *Discursive Psychology* greift König den Ansatz auf, Spracheinstellung mittels diskursiv-konstruktivistischer, antikognitivistischer Betrachtung der Formulierungsarbeit in Interaktion zu ermitteln (vgl. Potter 1998:234). Einstellungen sollen aus der Interaktion dekodiert und anhand diskursanalytischer Methoden rekonstruiert werden. Nach Potter/Wetherell (vgl. 1987) wirken dabei drei grundlegende Prinzipien. Das erste Prinzip der Kontextsensitivität ist das Zentrum der konstruktivistischen Modellierung von Spracheinstellungen (vgl. Lenz 2003, Liebscher/Daily O’Cain 2013, König 2014): Einstellungen „emerge within the context of the interactional structure, and they are expressed under the influence of the situational context“ (Liebscher/Daily O’Cain 2009:217). So gehen Vertreter der diskursiv-psychologischen Forschung von drei Parametern aus: Auf erster Ebene werden Spracheinstellungen in Interaktion ausgehandelt und zum anderen stehen sie unter einem situationsspezifischen Einfluss. Es spielen nach dem dreidimensionalen Modell von Tophinke/Ziegler (2002) auf Mikro-, Meso- und Makroebene folglich die Intention und das Alltagswissen des Sprechers eine Rolle. Auf zweiter Ebene gilt es, die soziale Situation (z.B. Nähe und Distanz), in der die Spracheinstellungen geäußert werden, interaktiv (z.B. bezogen auf Kommunikationsmuster) zu evaluieren. Die dritte Ebene kontextualisiert den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, durch den sich Spracheinstellungen konstituieren.

Die in der Einstellungsforschung oftmals kritisierte ‚intraindividuelle Variabilität‘ kann im Rahmen der diskursiven Psychologie durch Diskursanalyse ermittelt, in die interaktionale Situation eingebettet und damit zusammenhängende Kontexte

---

<sup>53</sup> Diese Verfahren sollen lediglich Erwähnung finden und nicht in kritischer Auseinandersetzung betrachtet werden. Beispielsweise kritisiert Riehl (2000a) den *direct approach* hinsichtlich des *social desirability bias*, durch den die Befragten in ihren Äußerungen gehemmt sind.

<sup>54</sup> Eine genaue Beschreibung solcher Verfahren findet sich bei Vandermeeren (2005).

nachvollziehbar gestaltet werden. Durch das Evaluieren der unterschiedlichen Einstellungskomponenten können schließlich auch „wiederkehrende Muster und regelhafte Zusammenhänge zwischen Funktion und Art der evaluativen Praktik“ (König 2014:33) typologisiert werden. Das dritte Prinzip nach Potter/Wetherell (vgl. 1987) bezieht sich auf die Einstellungsgegenstände, die durch den diskursiv-psychologischen Ansatz ebenfalls herausgearbeitet werden können. Dabei stehen vor allem die *spaces* als „sozial hervorgebrachte Orientierungsrahmen“ (König 2014:41) im Vordergrund. Durch interaktionale und grammatikalische Ressourcen positionieren Sprecher sich und andere innerhalb dieser Räume, durch die wiederkehrende Einstellungsmuster entstehen (vgl. Liebscher/Dailey-O’Cain 2013:7). König (2014) griff diesen diskursiven Aspekt in ihrer Arbeit zu Spracheinstellungen von deutsch-vietnamesischen Sprechern (mit den Bezugsräumen Deutschland und Vietnam) ebenso auf wie Liebscher/Dailey-O’Cain (2011) zu deutschstämmigen Migranten in Kanada. Diese Positionierungen haben dann Auswirkungen auf das eigene Selbst, involvierte Menschen und Räume (vgl. Liebscher/Dailey-O’Cain 2013:17):

Every formulation of a language attitude in interaction unavoidably includes a formulation of some element of our conversation participants’ identities, both as individual speakers of the languages and varieties they are talking about, and as part of the local migrant space. (ebd. 2011:94)

Vor allem im Migrationskontext kommt dem Ansatz der Räumlichkeit eine besondere Bedeutung zu, da sprachliche und kulturelle Konzepte von einem Ort zu einem anderen transportiert, verglichen oder in Opposition gestellt werden. Auch Sprache in der Migration übernimmt eine wichtige Funktion und kann als *sociolinguistic space* verstanden werden. Nicht nur die Sprachwahl, sondern auch die sprachlichen Konstruktionen spielen bei Spracheinstellungen, vor allem auf die intraindividuelle Variabilität und mögliche wiederkehrende Muster bezogen, eine entscheidende Rolle.

Neben Spracheinstellungen steht auch das Konzept der *Language Awareness* (LA), als eng mit dem Drei-Komponenten-Modell von Spracheinstellungen verbundener Konzeption, im Mittelpunkt der vorliegenden sprachbiographischen Auswertung. In der deutschsprachigen Forschung und der 1992 ins Leben gerufenen Gesellschaft für Language Awareness (ALA) wird LA folgendermaßen definiert: „Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA 2005, zitiert

nach Luchtenberg 2006:370). Das international immer größer werdende Interesse am Konzept der LA kann „als Reaktion auf die Diskussion und Praxis des Lernziels kommunikative Kompetenzen“ (Gnutzmann 2003:335) betrachtet werden. Zu den Ansätzen deutscher Rezeptionen gehören die Modelle der Sprachbetrachtung, des Sprachwissens, der Sprachbewusstheit, der Sprachbegegnung, des Sprachverständnisses und der Sprachreflexion (Budde 2001:14). Der Grad der LA kann durch die Begriffe „intuitive awareness“ (Gnutzmann 2003:336f.) und das „Sprachgefühl“ (Fehling 2005:46) unterteilt werden. Ersteres bezieht sich dabei auf die intuitive Fähigkeit von L1-Sprechern, sprachliche Äußerungen auf ihre Angemessenheit und sprachliche Korrektheit hin zu bewerten. Das Sprachgefühl geht über die sprachliche Intuition hinaus und impliziert zusätzlich die Fähigkeit, „stilistische Nuancen von Sätzen und Äußerungen“ (Fehling 2005:46) zu erkennen.

In der Forschung herrscht weder eine Einigkeit hinsichtlich der begrifflichen Eindeutigkeit des Ausdrucks LA noch bezüglich der Deutung von LA-Phänomenen. Der englische Terminus *Language Awareness* wird in der deutschen Forschungsliteratur übernommen, entlehnt oder mit Sprachbegegnung, Sprachsensibilisierung, Sprachbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit übersetzt (vgl. Graßmann 2011:253). LA wird in der Fremdsprachenforschung hinsichtlich zweier Perspektiven unterschieden. Dazu gehören didaktische Konzepte, die sich an der Mehrsprachigkeit der Lerner orientieren und diese auch gleichzeitig bezüglich ihrer vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten sensibilisieren (vgl. Luchtenberg 2008:107). Sprachübergreifende Fragestellungen in der deutschsprachigen LA-Konzeption haben vor allem dazu beigetragen, Mehrsprachigkeit, in Anlehnung an britische LA-Konzepte (vgl. Hawkins 1984), in den Mittelpunkt didaktischer, interkultureller Ansätze einzubinden (vgl. Budde 2001, Oksaar 2003, Fehling 2008). Der zweite, dem ersten Ansatz untergeordnete Bereich der LA beschäftigt sich verstärkt mit der Lernerperspektive beziehungsweise den mehrsprachigen Sprechern. Oomen-Welke (2006) geht bei ‚Sprachbewusstheit‘ beispielsweise von einem aufmerksamen Gebrauch einer oder mehrerer Sprachen aus. Damit inbegriffen ist auch der bewusste Zugriff auf Sprache und damit verbundene alltägliche Handlungszusammenhänge, „die bewusst rekonstruiert werden“ (ebd.:453). Auch Oksaar (2003:126) greift diese Überlegung auf und bezieht die Konzeption von Sprachbewusstsein auf das Wissen der Lernenden über Merkmale und Regelungen einer Sprache sowie damit verbundene Fertigkeiten und Handhabungen:

Es handelt sich nicht nur um die Beherrschung der Regeln auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems, z.B. Phonologie, Lexis und Morphosyntax, sondern auch auf der Ebene der Sprachverwendung und dass man sich selbst-reflexiv dieser Beherrschung bewusst sein kann. In diesem Sinne spricht man von Sprachbewusstsein. (ebd.)

Oksaar geht weiter davon aus, dass metalinguistische und metakommunikative Aussagen von Lernern sowie ihre selbstreflexive Beurteilung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu einem Bewusstsein, das sowohl durch pragmatische als auch linguistische Aspekte verbunden wird, über Kommunikation führt. Kommunikatives Bewusstsein löst auch kulturelles beziehungsweise interkulturelles Bewusstsein aus, wenn es um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachgebrauch geht. In Anlehnung an die Konzeption von James/Garrett (1991) wird der lernerzentrierte Ansatz in LA-Konzeptionen anhand folgender Komponenten untersucht (vgl. Luchtenberg 2008:108):

1. Affektive Ebene (Einstellungen zu Sprache)
2. Soziale Ebene (Sprachgebrauch)
3. Kognitive Ebene (Bewusster Umgang mit Sprache und sprachlichen Facetten)
4. Machtebene (Möglichkeiten der Machtausübung durch Sprache)

Die theoretischen Überlegungen zum Spracherwerb und zur Entwicklung sprachlicher Bewusstheit beziehen sich in der Forschung bisher vor allem auf implizites oder explizites Wissen. Grassmann (2011:243) unterscheidet dabei folgende Formen von Sprachwissen:

1. Episodisches Wissen: Erinnerungen an Lehr- und Lernsituationen
2. Lexikalisch-syntaktisches Wissen
3. Kulturspezifisches Wissen

Diese Unterteilung soll in Kombination mit der oben genannten Ebene der LA auch für sprachbiographische Interviews Anwendung finden. Dabei kann metakommunikatives und metasprachliches Bewusstsein in sprachbiographischen Interviews sowohl durch argumentative Äußerungen oder aber durch narrative Feststellungen exploriert werden (vgl. ebd.). Die Sozio- und Migrationslinguistik beschäftigt sich mit Spracheinstellungen, unter Einbezug des Sprachbewusstseins, vor allem im Hinblick auf Sprachwechselphänomene. Positive Einstellungen gegenüber einer Sprache können auch beim Spracherhalt eine wichtige Rolle spielen (vgl. Isurin 2017). Die affektive Komponente von Spracheinstellungen wird in Migrationskontexten auch im

Zusammenhang von identitätsbildender Konstitution betrachtet. Oftmals bildet den Ausgangspunkt für diese Fragestellung die Einteilung der Sprachen in bestimmte Sprachdomänen oder aber in Positionen, wie die der L1. So gaben in einer Untersuchung mit russischstämmigen Jugendlichen der zweiten Migrationsgeneration die Teilnehmer an, einen affektiven Bezug zur russischen Sprache zu haben, den sie über die Bestimmung des Russischen als Muttersprache äußerten (vgl. Anstatt 2017). Die *spaces* ‚Herkunftssprache‘ und ‚Herkunftsort‘ als Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit und gleichzeitiger Abgrenzung können das Verhältnis zu mehrsprachiger Lebenswelt von Migranten beeinflussen (vgl. Isurin 2017). Die Funktion von Sprache in Bezug zum domänenspezifischen Sprachgebrauch wurde in der Untersuchung von Anstatt (2017) ebenfalls beleuchtet. So spielte das Deutsche als Umgebungssprache vor allem für den öffentlichen Kommunikationsraum (das Deutsche wurde für Karrieremöglichkeiten als besonders wichtig befunden) eine bedeutende Rolle, während das Russische in Zusammenhang mit kulturellen und familiären Bereichen als vorteilhaft erachtet wurde (vgl. ebd.:208). Es lässt sich ableiten, dass die affektiven und kognitiven Spracheinstellungskomponenten zu Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit auch in einem sich wechselseitig beeinflussenden Verhältnis zum Sprachgebrauch stehen. Kausale Zusammenhänge zwischen dem Grad der Spracheinstellung und dem Sprachgebrauch können allerdings nur vermutet werden, da die Sprachwahl in einem Kontinuum von Bewusstseitsgraden getroffen wird und somit das Sprachverhalten, unter Berücksichtigung der konativen Komponente, nicht unbedingt bewusst durch die Sprachwahl gesteuert wird (vgl. Bennet 1997:62). Ein dritter wichtiger Faktor in den Überlegungen zum Verhältnis von Spracheinstellung (und Sprachbewusstsein) sowie Sprachgebrauch ist die Sprachkompetenz. Zweifelsfrei lässt sich feststellen, dass diese drei Parameter korrelieren, doch muss die Wechselwirkung in den jeweiligen Migrationskontext eingebettet werden (Anstatt 2017, Isurin/Riehl 2017). Dieser Aspekt wird jedoch nicht nähergehend betrachtet.

#### **5.2.1.4 Lernstrategie und Lernopportunität**

Sprachlernstrategien können die Effizienz der Lernbemühungen von Lernern steigern (vgl. Rubin 1975, Schramm 2020). Der ehemals „statistische Begriff“ (Schramm 2020:137) der Lernbegabung wurde weitergedacht und „charakterisiert Sprachbegabung vielmehr als dynamisches und – dies ist im Hinblick auf die Sprachförderung so entscheidend – als erlernbares Charakteristikum eines Menschen, der sich um

Mehrsprachigkeit bemüht“ (ebd.). Diesen Ansatz vertritt auch der ‚Gemeinsame Europäische Referenzrahmen‘ für Sprachen und definiert den Begriff wie folgt (vgl. Schramm 2020:137, Hervorhebung im Original): „*Strategie* bedeutet jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird.“

Schramm kritisiert dabei die Implikatur, die aus dieser Annahme hervorgeht, unter anderem damit, dass es schwierig ist, zwischen Kognition (zielgerichtet) und Metakognition (gelenkt) zu unterscheiden. Seit den siebziger Jahren beschäftigt sich auch die Spracherwerbsforschung und Sprachlehr- und -lernforschung mit dem Strategiebegriff (vgl. Selinker 1972, Rubin 1975). Dennoch gibt es keine allgemeingültige Definition von Sprachlernstrategie. Bis heute gibt es zahlreiche Vorschläge, so ist zum Beispiel die Unterscheidung zwischen Lernstrategie und Lernhandlung (Bimmel 2006:363) entstanden. Die Sprachlernstrategieforschung geht mittlerweile von zwei Hauptklassifikationen in ‚direkte‘ und ‚indirekte Sprachlernstrategien‘ sowie vier Subkategorien aus, die je nach Auffassung unterschiedlich angeordnet werden: Die direkten Sprachlernstrategien befassen sich unmittelbar mit dem Lerngegenstand, die indirekten Sprachlernstrategien beschäftigen sich mit Ressourcen, die den Lernprozess unterstützen (vgl. Fournier/Schlemminger 2014:69). Subsummiert werden unter ersterem Ansatz ‚kognitive Strategien‘ (Verstehens- und Bearbeitungsprozesse, Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien) und die ‚Kompensationsstrategie‘ (Überbrücken von Wissens- und Informationslücken), die auch als ‚Sprachgebrauchsstrategie‘ bezeichnet wird (vgl. ebd.), während die ‚metakognitiven‘ (Selbstreflexion über den Lernprozess), ‚affektiven‘ (Regulation der Emotionen beim Lernen) und ‚sozialen‘ (Unterstützung der interpersonellen Kooperation) Sprachlernstrategien zum Bereich des indirekten Strategiebegriffs gezählt werden (vgl. ebd., Oxford 1990, Bimmel 2006, Schramm 2020). Als eigene Strategie betrachten Fournier/Schlemminger (2014) die Kommunikationsstrategie, die sie von der Sprachgebrauchsstrategie abgrenzen, da letztere auch verwendet wird, wenn nicht Kommunikation das Ziel ist. Fournier/Schlemminger (ebd.:71) fassen ihre Einteilung wie folgt zusammen:

	<b>Sprachstrategien</b>	<b>Sprachgebrauchsstrategien</b>	<b>Kommunikationsstrategien</b>
Situation	Extensiver, "klassischer" Fremdsprachenunterricht	Sachfachunterricht in der Zielsprache oder intensiver Fremdsprachenunterricht	Sprachenlernen in authentischen Situationen
Ziel	Sprache(n) lernen	Gebrauch der Sprache beim Erwerben von Inhalten des Sachfaches oder der L2 (Bsp. Lösen von Aufgaben)	Mitteilungen überbringen und empfangen
L1 oder L2 beim Anwenden der Strategien	meist L1	meist L2	meist <i>code switching</i> zwischen L1 und L2
Bewusstheitsgrad	sehr bewusst	kaum unbewusst	bewusst

**Abb. 13:** Typologie der Strategien (vgl. Fournier/Schlemminger 2014:71)

Im Zuge der sprachbiographischen Interviews werden sowohl die metakognitive Komponente, also das Erzählen und Reflektieren über Sprachlernstrategien im Gespräch, als auch die soziale und affektive Komponente eine zentrale Rolle spielen. Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Bereich der Kommunikationsstrategien im Sinne der kommunikativen Strategien. Aus diesem Grund werden die hier abgebildeten Kommunikationsstrategien als ‚indirekte Interaktionsstrategien‘ und die Sprachgebrauchsstrategien als ‚direkte Sprachlernstrategien‘ bezeichnet. Im Zusammenhang mit migrationspolitischen, besonders mit asylrechtlichen Entscheidungen sind Lernstrategien stark an Lernopportunitäten geknüpft. Dies betrifft das Herkunfts- und Aufnahmeland gleichermaßen. Lernopportunitäten beziehen sich dabei auf die soziale, gesellschaftliche, persönliche und psychologische Ebene. Diese umfassen konkret Bildungschancen, den Bildungshintergrund sowie persönlichkeitspezifische Ressourcen, die in engem Zusammenhang mit psychischen Folgen von Migration und Flucht stehen.

### 5.2.1.5 Sprachlernmotivation

Die Beschäftigung mit dem Begriff der Sprachlernmotivation führt an einer begrifflichen Auseinandersetzung mit der konstruktivistisch-psychologischen Modellierung von Motivation nicht vorbei. Die Motivationsforschung geht davon aus, dass Ziele und Motive konstituierende Bestandteile für die Motivation sind (vgl. Riemer 2010, Beckmann 2016):

Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen

gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden. (Riemer 2010:168)

Motivation ist damit ein multidimensionaler, dynamischer Prozess, der besonders im Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit eine stark biographische Komponente beinhaltet. In der Diskussion um Motivation und Sprachlernen muss auch die sogenannte ‚Zielbindungsintensität‘ (vgl. Kleinbeck 2010:289) erwähnt werden: „Eine feste Zielbindung bewirkt, dass ein Ziel über einen längeren Zeitraum verfolgt wird und auch bei auftauchenden Hindernissen oder Misserfolgen beibehalten wird“ (ebd.). Der Begriff der Sprachlernmotivation ist, aufgrund seiner konstruktivistischen Modellierung, komplex und kann im Rahmen dieses Abschnitts nicht annähernd erschöpfend dargestellt und diskutiert werden. Zu den klassischen Konzeptualisierungen bezüglich des Verhältnisses von Motivation, Sprachlernen und Lernerfolg gehört das ‚sozio-edukative Modell‘ von Gardner/Lambert (1959) und das von Dörnyei (2009, 2020) erstellte Konzept des *L2 Motivational Self System*.<sup>55</sup> Gardner/Lambert (1959) entwickelten ihr sozio-edukatives Modell immer wieder weiter, beispielsweise mit der *Motivation intensity scale*, die den durch den Lerner investierten Arbeitsaufwand misst. Basierend auf ihren Untersuchungen zu jungen Lernern in Montréal, die Französisch als Zweitsprache lernen (vgl. 1959:267), nahmen sie an, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Interesse an der Kultur der Zielsprache und der Sprachbeherrschung der Fremdsprache gibt. Dafür entwickelten sie den „Orientation Index“ (ebd.), der durch verschiedene Items Aufschluss über die ‚integrative‘ oder ‚instrumentelle Orientierung‘ als Gründe für die Motivation von Lernern gibt. Die erste Orientierungsdimension schließt dabei Motive ein, die in einem identitätsstiftenden Faktor im Zusammenhang mit der Gesellschaft der Zielsprache stehen, während sich der zweite Orientierungsrahmen auf pragmatische Überlegungen bezieht, eine Zielsprache zu erlernen. Es muss betont werden, dass weder die integrative noch die instrumentelle Orientierung einen direkten Einfluss auf den Lernerfolg haben, sondern durch Motivation wirken. Im Gegensatz dazu

---

<sup>55</sup> Dörnyei (2009, 2020) konzipiert einen Bottom-up-Prozess aus drei Komponenten (*Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, L2 Learning Experience*), in dem sich das *L2 Motivational Self* befindet. Er geht davon aus, dass die Motivation eines Lerners nicht immer durch ein external oder internal generiertes Selbstbild entsteht (2009:29): “For some language learners the initial motivation to learn a language does not come from internally or externally generated self images but rather from successful engagement with the actual language learning process (e.g. because they discover that they are good at it).”

spiegeln auch die Orientierungen die Motivation und auch die Stärke der Motivation nicht wider (vgl. Gardner/MacIntyre 1991:70).

Gerade im Kontext von Fluchtmigration sollte das Thema der Motivation beim Sprachlernen (und darüber hinaus) im Rahmen sprachbiographischen Erzählens besondere Aufmerksamkeit erfahren. Neben dem komplexen Spracherwerbskontext von gesteuertem und ungesteuertem Lernen, spielen bei der Klassifikation der Orientierungsrahmen, die durchaus als Kontinuum zwischen ‚bewusst‘ und ‚unbewusst‘ zu begreifen sind, auch die Zielbindungsintensität eine zentrale Rolle, vor allem im Hinblick auf asylpolitische Prozesse, wie das Aufenthaltsrecht und damit in Verbindung stehende sprachpolitische Anforderungen. Auch dieser Themenkomplex soll mittels des diskurspsychologischen Konzepts dekodiert werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sprachbiographische Erzählfiguren einerseits psychosoziale Kategorien umfassen, wie beispielsweise die Sprachlernmotivation oder Lernstrategien. Andererseits umfassen sprachbiographische Erzählfiguren soziolinguistische beziehungsweise sprachsoziologische Kategorien, die sich auf die sprachliche Konstruktion in Bezug zum Sprachgebrauch und Sprachkontakt beziehen. Dabei können auch Rückschlüsse auf Spracheinstellungen und die damit im Zusammenhang stehende Sprachbewusstheit gezogen werden. Die damit verbundene Formulierungsarbeit sprachbiographischer Rekonstruktionen wird nun im Anschluss näher bestimmt.

### **5.2.2 Formulierungsarbeit junger Geflüchteter**

Der nun anschließende Abschnitt setzt sich mit dem für die Sprachbiographieforschung relevanten Begriff der Formulierungsarbeit auseinander. In Abhängigkeit zum sprachbiographischen Forschungsgegenstand, beispielsweise der Frage nach narrativen Identitätskonstruktionen oder Spracheinstellungen, wird die Formulierungsarbeit unterschiedlich perspektiviert. Ein methodischer Vorschlag für eine allgemeine Herangehensweise an die Betrachtung sprachbiographischer, sprachlicher Rekonstruktionen wird in der vorliegenden Forschungsarbeit erstmals unternommen.

Trotz des Ziels, eine allgemeingültige Strukturierung für mündlich erhobene Sprachbiographien von Sprechern zu etablieren, werden die sprachlichen Ebenen des vorgestellten Analysemodells in die mündlichen Spezifika von L2-Lernern des Deutschen eingebettet. Bereits im dritten Kapitel dieser Arbeit ist die Komplexität der Spracherwerbssituation junger Geflüchteter durch zum Teil bereits erfolgte

Mehrfachmigrationen vorgestellt worden. Nicht alle der befragten Geflüchteten können zu späten L2-Lernern gezählt werden, dennoch sollen nachfolgende Überlegungen an mündlichen L2-Spezifika festgemacht werden. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass im Fokus der Untersuchung nicht die Frage steht, welche Erwerbsstufen junge Geflüchtete als späte L2-Lerner in Interaktion erreichen (vgl. Griebhaber 2007, Piennemann 1998), sondern welche Mittel sie zu einem nahen Zeitpunkt ihrer Migration in der mündlichen Sprachproduktion einsetzen, um mit Antwortszenerarien zwischen Argumentation und Narration sprachbiographisches Erleben rekonstruieren zu können.

### **5.2.2.1 L2-Spezifika der Mündlichkeit**

Der Begriff der Mündlichkeit ist uneindeutig und umfasst sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion. Zum „unmarkierten Modus der menschlichen Sprachverwendung beziehungsweise zwischenmenschlicher Kommunikation“ (Aguado 2021:253) gehören Sprechen und Hören, die komplexe kognitive, sprachliche und psychologische Teilprozesse erfordern und bei kompetenten Sprechern einen „hohen Automatisierungsgrad“ (ebd.) aufweisen. Laut Aguado ist die dialogische Mündlichkeit zugleich komplexer und simpler als das monologische Sprechen,

weil es normalerweise unter erheblichem Zeitdruck erfolgt, die Prozesse Hören, Planen, Formulieren und Sprechen mehr oder weniger gleichzeitig stattfinden und Sprecher/innen zügig handeln müssen, um das Rederecht zu erlangen oder zu behalten und um eine reibungslose Kommunikation zu sichern. Simpler ist es, weil dialogisches beziehungsweise polylogisches Sprechen eine kollaborative Handlung darstellt, deren Gelingen in der Verantwortung aller Beteiligten liegt. Da die Sprecher/innen kopräsent sind und über gemeinsames Sach- und Situationswissen verfügen, ist es nicht erforderlich, jede Äußerung jeweils explizit zu kontextualisieren. Das heißt beispielsweise, dass die produzierten Sätze nicht immer unbedingt vollständig sein müssen. So kommt es häufig vor, dass Interaktionspartner/innen (unter der Voraussetzung, dass sie alle eine erfolgreiche Kommunikation anstreben) ihre Äußerungen gegenseitig ergänzen oder vervollständigen und auf diese Weise gemeinsam Bedeutung erzeugen. (ebd.)

Mündliche Interaktionen sind, aufgrund des gemeinsamen Situationswissens der Sprecher, häufig von elliptischen Äußerungen geprägt. Dies trifft auf die L1 wie auch auf die L2 von Sprechern gleichermaßen zu (vgl. Aguado 2002:62):

Damit einher geht ein höheres Maß an nicht-finiten Äußerungen, die häufig daraus resultieren, dass die Sprecher Fragen beantworten oder sich gegenseitig ergänzen, ohne die ursprüngliche Äußerung zu wiederholen und damit ohne ein finites Verb zu verwenden. Gesprochene Sprache wimmelt vor parenthetischen Zusätzen, Ersetzungen oder Tilgungen. (ebd.)

Die Sprachproduktion und -rezeption wird durch Mikro- und Makro-Planungsprozesse, die unterschiedlich umfangreiche Sequenzen betreffen, bestimmt (vgl. ebd.:65). Je mehr komplexe Äußerungen beziehungsweise Mikro-Einheiten in kürzerer Zeit produziert werden, desto kompetenter der Sprecher. Eine flüssigere Informationsvermittlung entlastet auch das Arbeitsgedächtnis, sodass die Konzentration auf weitere Kommunikationsaufgaben gerichtet werden kann (vgl. ebd.). Die L2-Sprachproduktion ist auch davon abhängig, in welcher Lern- und Kommunikationssituation sich die Sprecher befinden. Das bedeutet, dass auch situative Bedingungen Einfluss auf die L2-Produktion haben, wie zum Beispiel das Thema oder der Interaktionspartner und die allgemeine Interaktionssituation (vgl. ebd.). Darüber hinaus stellt Aguado (ebd.:69) fest, dass es bei L2-Sprechern unterschiedliche Sprechertypen gibt. So kann zwischen der *Online*- und der *Offline*-Planung unterschieden werden. Die Offline-Planung wird vom Sprechertyp der *planners* vorgenommen, das heißt, dass die Äußerungen geplant und vorformuliert sind. Die Online-Produktionsplanung ist durch die häufige Selbstkorrektur gekennzeichnet und der namentlich damit zusammenhängende Sprechertyp der *correctors* formuliert ohne vorherige, detailliertere Planung. Die hier skizzierten Überlegungen zeigen, dass im Hinblick auf die Formulierungsarbeit von L2/Ln-Sprechern im Rahmen der sprachbiographischen Daten vor allem die lexikalische und grammatikalische Formulierungsarbeit im Vordergrund steht. Die oftmals in gesprächsanalytischen Ansätzen einbezogenen Pausensignale sind sicherlich Teil der Formulierungsarbeit, können aber im Bereich der lernersprachlichen Produktion nicht eindeutig in den Bereich Planungszeit von Sprachproduktionsprozessen eingeordnet oder als Bestandteil von inhaltlich gesteuerter Formulierungsarbeit betrachtet werden.

Des Weiteren spielen ‚formelhafte Sequenzen‘ in der mündlichen Kommunikation, besonders bei der Beibehaltung des Rederechts und der Ermöglichung flüssiger Rede, eine wichtige Rolle – sowohl bei L1- als auch bei L2-Sprechern.<sup>56</sup> Je vertrauter eine sprachliche Konstruktion ist – im Sinne des *entrenchments*<sup>57</sup> – desto

---

<sup>56</sup> Mittlerweile geht die kognitive Sprachwissenschaft davon aus, dass ein Großteil der komplexen lexikalischen Einheiten bei L1-Sprechern als Ganzes aus dem Gedächtnis abgerufen wird und nicht regelgeleitet ist (vgl. Aguado 2002). Die sogenannte Memorisierung von Äußerungen ist ein zentrales Element flüssiger Sprachproduktion. So sind Chunks (Schemata, Skripte, Frames, Stereotype) zentraler Bestandteil von Kreativität in allen kognitiven Bereichen (vgl. ebd.).

<sup>57</sup> *Entrenchment* ist Teil des Automatisierungsprozesses sprachlicher Einheiten: Der Generalisierungsprozess von Konstruktionen verläuft über die Abstraktion, Schematisierung, Kategorisierung und Komposition (vgl. Behrens 2009:433f., Langacker 2000:3f.). Im Laufe dieses Prozesses „bildet sich ein Schema als ein Spezialfall der Abstraktion heraus“ (Behrens 2009:434). Steinkrauss/Schmid (2017:367) halten fest: “In cognitive linguistics it is assumed that the strength of

besser kann sie verarbeitet werden. Aufgrund des kombinierten Spracherwerbskontexts von gesteuerter und ungesteuerter Lernsituation soll im Zuge des vorliegenden Abschnitts die Relevanz eines formelhaften Sprachgebrauchs in der L2-Produktion angesprochen werden. Aus psycholinguistischer Perspektive verringert der Gebrauch von formelhaften Sequenzen die satzinterne Enkodierbarkeit, sodass kognitive Energien für umfangreichere, komplexere Diskurseinheiten in der Interaktion frei werden (vgl. Aguado 2002:41ff.). Aus sozio-pragmatischer Perspektive bedingen sich Formelhaftigkeit und Häufigkeit: formelhafte Äußerungen werden häufig verwendet und häufig verwendete Äußerungen sind meist formelhaft. Laut Aguado (vgl. ebd.:45) gehören alle Ausdrücke, die über die Länge eines Wortes hinausgehen, zur formelhaften Sprache. Sie geht von einem Kontinuum aus, an dessen einen Ende sich stark idiomatische, unveränderbare, semantisch opake und syntaktisch unregelmäßige Konstruktionen befinden. Das andere Ende beinhaltet transparente, flexible Konstruktionen mit Lücken für Elemente aus offenen Wortklassen. Zwischen den Polen befinden sich demnach Redensarten, idiomatische Ausdrücke, Metaphern sowie Kollokationen, Präpositionen regierende Verben, folglich multi-morphemische Phrasen und Sätze, die entweder sozial ausgehandelt oder individuell entwickelt sind.

In der L2-Produktion stellt sich nun die Frage, wie Formeln bei der mündlichen Sprachproduktion identifiziert werden können. Die Komplexität dieser Frage besteht darin, dass nicht eindeutig ist, welche sprachlichen Äußerungen kreativ produziert oder memorisiert werden. Teilweise können beide Verarbeitungsschemata gleichzeitig auftreten. Aguado (ebd.:50ff.) orientiert sich in dieser Frage an der hierarchischen Kriterienliste von Hickey (1993):

1. Länge/Umfang der Einheiten: Je länger eine Äußerung im Vergleich zu anderen Äußerungen ist, desto wahrscheinlicher handelt es sich um eine memorisierte, formelhafte Verwendung.
2. Häufigkeit und Invarianz des Auftretens: Die häufige, invariable Verwendung von Formeln, gerade im Vergleich des Gesprächskontextes, lässt ebenfalls auf formelhafte Sprachproduktionssequenzen schließen.

---

entrenchment of linguistic knowledge in human memory has a direct impact on the way that such knowledge is structured and processed: more deeply entrenched knowledge will be represented more holistically and processed more automatically.”

3. (Un-)Angemessenheit des Gebrauchs: Lerner interpretieren Formeln globaler, sodass damit auch Übergeneralisierungen in Zusammenhang stehen. Gleichzeitig deutet die übermäßige Anwendung von (un-)angemessenen Formeln, im Sinne eines gebrauchsbasierten Ansatzes (vgl. Goldberg 1995; Tomasello 2003; Bybee 2007), auf eine erste Analysetätigkeit im Rahmen des Hypothesen-Testens hin.

Das letzte Kriterium weist darauf hin, dass nicht nur zielsprachlich-adäquate Formeln produziert werden, sondern auch „idiosynkratische Interlanguages-Formeln“ (ebd.:54). Ein Beispiel dafür entstammt aus einem der sprachbiographischen Interviews, in dem die idiosynkratische Interlanguages-Formel für die Bezeichnung *X(Zahl)-einhalb* mehrmals im Gespräch angewendet wurde:

- a) halbes jahr vor vierte klasse
- b) halbes jahr von erstes
- c) halbes Jahr vor drei jahren

Der Gebrauch von formelhaften Sequenzen in der L2-Produktion ist auch von der sozio-pragmatischen Funktion abhängig. Solange zielsprachliche Formeln keine Funktion haben, werden sie auch nicht verwendet und analog dazu werden einige wenige Formen überstrapaziert (ebd.). L2-Lerner gebrauchen Formeln in mündlicher Interaktion folglich häufig als Produktions- und Kommunikationsstrategien, um fehlendes L2-Wissen im Zuge von zeitlichen Zwängen zu überwinden. Inwieweit *chunks* als eigene Erwerbsstrategie im L2-Erwerb zu verstehen sind, ist bis heute nicht eindeutig geklärt (vgl. Ellis 1996, Aguado 2002).<sup>58</sup> Es steht jedoch fest, dass chunks Teil des Erwerbsprozesses einer Sprache sind. Sie werden „nicht zu sehr zum Erwerb einer Fremdsprache, sondern vielmehr beim kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache angewandt [...]“ (vgl. Bimmel/Rampillion 2000:45).

### 5.2.2.2 Die ‚Dynamische Semantik‘

Grundsätzlich kann die sprachbiographische Formulierungsarbeit aus der Perspektive der ‚Dynamischen Semantik‘ spezifiziert werden. Der Untersuchungsbereich der

---

<sup>58</sup> Im Folgenden wird für formelhafte Sequenzen der übliche Begriff *chunk* (komplexe Form-Funktions-Einheit) verwendet. Chunks beinhalten grammatische Informationen, die automatisch mit der Wortphrase (oder als Satzglied) gelernt werden. Beispiele für Chunks sind formelartige Ausdrücke, idiomatische Ausdrücke, Redensarten, Kollokationen oder Satzmuster (vgl. Koch 2019).

dynamischen Semantik sieht vor, die individuellen Interpretationsverfahren von Interaktanten herauszuarbeiten.<sup>59</sup> Im Rahmen dieses Ansatzes wird für die Untersuchung der mündlichen Rekonstruktionen junger Geflüchteter auf das Modell der individuellen sprachlichen Bedeutungskonstruktion von Kindt (2006:36f.) zurückgegriffen. Er unterscheidet insgesamt drei Dimensionen individueller Verarbeitungsprozesse in mündlicher Interaktion (vgl. 2006): Das individuelle Sprachverstehen (,individuelle Bedeutungskonstruktion‘), sprachliche Verfahren, mit denen Sprecher ihre Äußerungen beeinflussen (,Bedeutungsregulierung‘) sowie die interaktive Aushandlung (,interaktive Bedeutungskoordination‘). Für die sprachbiographische Formulierungsarbeit und den Versuch, eine allgemeingültige Aussage durch das sprachbiographische Analysemodell treffen zu können, ist vor allem die Bedeutungsregulierung ausschlaggebend. Darunter fallen sprachliche Verfahren beziehungsweise Formulierungsaktivitäten, mit denen der Rezipient dem Adressaten seine intendierte Interpretation in der Konstruktion von mentalen Räumen (vgl. 4.4) verdeutlicht (vgl. Kindt 2006:54). Unter bedeutungsregulierenden Verfahren werden „bedeutungsregulierende Formulierungsaktivitäten“ (ebd.) verstanden, durch die der Rezipient die Möglichkeit hat,

in seine Äußerung Informationen oder kommunikative Markierungen zu integrieren, die für den jeweiligen Kommunikationsgegenstand eigentlich nicht erforderlich wären, sondern die Aufgabe haben, den Rezipienten mehr oder weniger direkt über die intendierte Interpretation zu instruieren. (ebd.)

Ein weiteres Kriterium der bedeutungsregulierenden Formulierungsaktivitäten ist die „relativ stabile Bedeutung“ (ebd.) der Verfahren. Dazu zählen Diskursmarker, Selbstreparaturen, selbstinitiierte Formulierungs- und Reformulierungsverfahren. Diese Verfahren der bedeutungsregulierenden Formulierungsaktivitäten unterscheidet Kindt (vgl. ebd.:55f.) nach dem Anteil an der intendierten Äußerung (lokal oder global) und ihrer Position (vorbereitend, begleitend, nachbereitend). Basierend auf diesen Überlegungen wird davon ausgegangen, dass mikrostrukturelle (lokale) Bedeutungsregulierungen, wie Diskursmarker, Konnektoren oder *Hedges* Einfluss auf die sprachliche Rekonstruktion in Form von Modalitäten des Antwortens (global) auf die sprachbiographischen Erzählfiguren haben. Wie sich die makrostrukturellen Antwortmodalitäten und die mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung genau ausdifferenzieren lassen, wird das anschließende Kapitel beleuchten.

---

<sup>59</sup> Für eine genauere Beschäftigung mit dem Begriff und der Entwicklung dieser empirisch ausgerichteten Semantik sei auf Ost (2017) verwiesen.

### 5.2.2.3 Ebenen (3) und (4): Antwortmodalitäten und Bedeutungsregulierung

Die in den sprachbiographischen Interviews betrachtete Formulierungsarbeit junger Geflüchteter soll hinsichtlich der Antwortmodalitäten untersucht werden. Die Arbeit stützt sich dabei auf die qualitative Auswertung von biographischen Interviews „jugendlicher Aussiedler“ (vgl. Roll 2003). Roll teilt die Antwortmodalitäten nach ‚erzählenden‘ und ‚nicht-erzählenden Formen‘ ein (ebd.:74f.).<sup>60</sup> Grundlage dafür bildet ihre Überlegung, dass sich

[...] biographische Diskursformen kaum auf das ‚Erzählen‘ reduzieren [lassen]. ‚Erzählen‘ ist eine der diskursiven Großformen, mit denen vergangenes Geschehen rekonstruiert werden kann. Ebenso können Sprechende aber ihre Erfahrungen in nicht-erzählenden Formen wie ‚Bericht‘ oder ‚Schilderung‘ wiedergeben. (ebd.:70)<sup>61</sup>

Roll stützt sich dabei auf den psychologischen Ansatz Rehbeins (1989), der die Interviewform in Abhängigkeit von der Verarbeitung des Vergangenen betrachtet. Diese Überlegung ist besonders für qualitative Interviews mit jungen Geflüchteten entscheidend und wird in die methodische Konzeption der Forschungsarbeit einbezogen. Das bedeutet, dass die Rekonstruktion von sprachbiographischem Erleben junger Geflüchteter im Fokus steht und – im Gegensatz zu einem streng narrativ betrachteten Interview – das semi-strukturierte und damit das ‚argumentative Interview‘ als Erhebungsinstrument gewählt wurde (vgl. Roll 2003:72).

Grundsätzlich geht es bei der Analyse der verbalen Interviewdaten darum, den Zusammenhang von Form und Funktion sprachlicher Mittel in ihrem systematischen Bezug zum mentalen Bereich der Interaktanten zu untersuchen. Dabei rückt die Frage in den Fokus, welche sprachlichen Mittel beim biographisch mündlichen Erzählen funktional sind. (ebd.:82)

Die in (sprach-)biographischen Interviews erfolgenden, mündlichen Ereignisdarstellungen können demzufolge aus Perspektive verschiedener ‚Modalitäten des Antwortens‘ betrachtet werden. Je nachdem, welche Antwortmodalitäten in einer bestimmten Häufigkeit und in Abhängigkeit zur Thematik sprecherindividuell beziehungsweise Sprachgruppen spezifisch eingesetzt werden, können ‚Antwortmuster‘ festgestellt werden. Diese theoretischen Überlegungen führen dazu, auch mündliche

---

<sup>60</sup> Erste Ansätze für die Einteilung der Segmente unter erzählkonstruktivistischer Perspektive sind bei Fünfschilling (1998) zu finden.

<sup>61</sup> Dass narrativ konstruierte Sprachbiographien auch argumentative Sequenzen beinhalten, stellt auch Franceschini (2004:138) fest.

Segmente sprachbiographischen Sprechens nach folgendem Muster einzuteilen (vgl. Tab.1):

1. ‚Interviewsequenz‘: ‚Erzählend‘ oder ‚Nicht-Erzählend‘
2. ‚Makrostrukturelle Antwortmodalitäten‘: z.B. Berichten oder Schildern
3. ‚Mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung‘: z.B. Konnektoren
4. ‚Funktion sprachlichen Handelns‘: z.B. Einschätzen, Affektmarkierung

Die erzählenden Interviewsegmente bezieht Roll auf „partikuläre Sachverhalte oder Erlebnisse“ (ebd.), die in einem bestimmten Ablauf von einer realen Geschichte zu einer erzählten Geschichte werden und meist durch „Ankündigungen beim Hörer“ (ebd.) vorbereitet werden. Erzählen als vielfältige sprachliche Handlung ist im Sinne der Funktionalen Pragmatik (vgl. Ehlich 1996) eine Verkettung diskursiver Sprechhandlungen, die spezifische gesellschaftliche Zwecke erfüllt (vgl. Blaschitz 2021:74). Die dialogisch-interaktive Handlungsform ist in soziokulturelle Kontexte eingebettet und hat zum Ziel, eine gemeinsame Welt zwischen Sprecher und Hörer herzustellen und einen „erlebten Sachverhalt interaktiv in Form einer sprachlich-mentalenen Reinszenierung zu verarbeiten“ (Grommes 2014:234). So wird ein Vorstellungsraum zwischen Dialogpartnern, geprägt durch mögliche Partizipation und Solidarität des Rezipienten durch die ‚Origoverschiebung‘ (Verschiebung des Hier-Ich-Jetzt-Koordinatensystems) hergestellt (vgl. Bredel 2001:5). Ehlich (vgl. 1983:140) erklärt die Wiedergabe des Unerwarteten zum zentralen Merkmal einer erzählwürdigen Geschichte. Erzählen als elementarster Schritt späterer Sprachaneignung folgt dabei Strukturen, die neben der Affektmarkierung des Unerwarteten auch die emotionale Einbeziehung des Rezipienten für den Nachvollzug einer Erzählung beinhaltet (vgl. Hoffmann 2018:207). Die „Makrostruktur narrativer Mündlichkeit“ fasst Blaschitz (2021:75) wie folgt zusammen.

<b>Makrostruktur narrativer Mündlichkeit</b>
Einführung eines Plots
Einführung relevanter Aktanten
Handlungskomplikation
Resultat

**Abb. 14:** Mündliche Erzählstrukturen

Die makrostrukturellen Antwortmodalitäten müssen im Kontext der kommunikativ-diskursiven Aneignung narrativer Fähigkeiten betrachtet werden (vgl. Blaschitz 2021:75). Dazu zählt auf der kommunikativ-mentalen Ebene die Internalisierung des Sprecherwechsels sowie die nach einer bestimmten Erzählstruktur aufgebauten Aneinanderreihung von sprachlichen Handlungen. Blaschitz (ebd.:76) differenziert dabei kognitive und sprachliche Prozesse von Erzählstrukturen und fügt außerdem hinzu:

Das Erkennen von Zusammenhängen, das Bestimmen von Abfolgen, die Festlegung von unterschiedlichen Ordnungsprinzipien sowie die Vergegenwärtigung dieser Kriterien für den\*die Rezipienten\*in [...], die Aneignung der zugrundeliegenden Handlungsstrukturen, also der mentalen und interaktionalen Handlungen, sowie der sprachlichen Mittel für die Ausgestaltung (Sprecher\*innendeixis, Redewiedergabe, Tempora, Tempuswechsel, Intonation etc.) [...], die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Erzählformen im Mündlichen und Schriftlichen, der Einsatz textstrukturierender Mittel und die emotionale Involvierung. (ebd.)

Letztere Erzählfähigkeiten beziehen sich auf die narrative Mikrostruktur, die Wort-, Satz- und Satzverbindungsebene betreffend: Dazu zählen vor allem Pronomina, die Herstellung kausaler und temporaler Zusammenhänge, Erzählkohäsion und -kohärenz (vgl. ebd.). Gerade in narrativ-mündlichen Sequenzen spielen auch Diskurs- und Modalpartikeln eine entscheidende Rolle für die Herstellung von Zusammenhängen sowie die sprecherbezogene Bewertung des „Erzählwürdigen“, meist im Rahmen des „Resultats“ (vgl. Abb. 14).

Die Nicht-erzählenden Formen umfassen die Antwortmodalitäten Auskunft, Schilderung, Illustrieren, Berichten und Rechtfertigen. Damit verbunden sind bestimmte, sprachliche Handlungsmuster, die zu einer „punkt-, themen- oder ereigniszentrierten Ausarbeitung“ (ebd.:73) von Erfahrungen führen. Bestimmte sprachliche Handlungsmuster werden bestimmten sprachlichen Antwortmodalitäten zugeordnet, in Abhängigkeit zur Funktion dieser Antwort. Alle hier genannten Muster werden nun anhand von ausgewählten Beispielen näher erklärt. Die diskursiven Unterschiede treten dann deutlich hervor, wenn Beispiele aus dem Interview einer Person, im Folgenden P9 genannt, zum ersten Interviewzeitpunkt beleuchtet werden.<sup>62</sup>

**1a)** Die erzählende Form wird in zwei Bereiche aufgeteilt. Zum einen das ‚Erzählen‘ selbst, zum anderen die ‚Vorbereitung der Erzählung‘. Beide Elemente können

---

<sup>62</sup> Ein genauer Überblick über alle Interviewteilnehmer und ihre soziodemografischen Daten ist im Anhang zu finden.

zusammenhängen, müssen aber auch nicht miteinander in Verbindung stehen, je nachdem, ob mit einer vorbereitenden Markierung wie z.B. mit der Konjunktion *als* erzählt wird oder nicht.

### **P9\_ Etablierung einer Erzählung\_ Erzählen\_ Lernmotivation**

880 P9: m:\_ja früher °hh wenn ich in (.) in der ubahn war  
881 dann(.) ich konnte gar nicht ein wort auf (unv.)  
882 nicht (.)°h nur hallo oder so oder ein zwei (.)°h  
883 bisschen (.) aber jetzt äh äh äh °hh damals äh ich  
884 äh ich wollte das wissen °h was die leute sagen  
885 in der ubahn und äh ich hab mir gedacht  
886 °h es gibt auch ein tag dass ich:(.) weiß die leute  
887 was sagen die leute und jetzt (.) ja ich ich ich  
888 versteh vieles °h und ich kann und ich will das (.)  
889 [weiter]  
890 I: [weiter]machen  
891 P9: ja (.) zu lernen

P9 spricht in diesem Ausschnitt über seine Lernmotivation in Zusammenhang mit einer alltäglichen Sprachkontaktsituation in Deutschland. Diesen Antwortabschnitt bereitet er mit der unterordnenden Konjunktion *wenn* vor und leitet in den Handlungsplot mit dem Herstellen des gemeinsamen Vorstellungsraums ein (880). Auffallend ist die in der Erzähletablierung vorkommende konditionale Satzverbindung *wenn dann*. Trotz der Übergeneralisierung bei der Erzählinitiierung ist diese Konstruktion als Etablierung eines erzählenden Segments klar zu erkennen. Die mit der personaldeiktischen Referenz betonten, relevanten Aktanten *die Leute* (884) werden erst nach der Handlungskomplikation eingeführt (881-883). Die Affektmarkierung involviert den Hörer dieses Erzählsegments in das narrative Geschehen (886-888): Die affektive Markierung wird vor allem durch die Gegenüberstellung mit den Temporaladverbialen *früher* und *jetzt* sowie die an sich selbst gerichtete, indirekte Rede und das szenische Präsenz ausgelöst (885-886).<sup>63</sup> Vor allem das finalisierende Resultat *ich kann* und *ich will das* und die sich wiederholende Modalverb-Konstruktion trägt zu einer

---

63 Dieses „Zitat aus der mündlichen Rede“ (Rehbein 1987:142) ist eine sprachliche Vereinfachung aufgrund fehlenden lexikalischen und morphosyntaktischen Wissens, das Grommes (2018:49) auch als „Entlastungsstrategie“ bezeichnet. Riehl bezeichnet die wiedergegebenen Gedanken als „Sprechblasen“ (2001:147).

Affektmarkierung am Ende der Erzählsequenz bei. Basierend auf den konkreten, sprachlichen Handlungsmustern kann an dieser Stelle die narrative Erzählstruktur bestätigt werden.

**2a)** Die nachfolgende exemplarische Beschreibung der auskunftgebenden Antwort veranschaulicht die kurze Wiedergabe von Fakten zum Lebenslauf. Die Auskunft kann elliptische Auslassungen oder Ja-Nein-Antworten enthalten.

### **P9\_ Auskunft\_ Bildungsweg**

1116 P9: ja °h (.) ich war so dritter °hh und halbes jahr  
1117 vor vier/(.) vierte klasse (.) war ich sch/schule  
1118 (.) und dann nicht mehr

Dieser Gesprächsausschnitt bezieht sich auf die von P9 beschriebene, schulische Ausbildung in Afghanistan. Die Auskunft, dass P9 die dritte Klasse unterbrechen musste, ist von einer elliptischen Erzählstruktur geprägt. P9 verwendet dafür, wie es in der Mündlichkeit des Deutschen oftmals üblich ist, das finite Auxiliarverb *war* im Präteritum. Eine genauere Begründung, warum P9 die Schule so früh verlassen musste, rechtfertigt P9 unter Beispiel **2f)** nach einem entsprechenden immanenten Nachfragen. Die mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung, das durch das als elliptischen Ausdruck aufzufassende *und dann nicht mehr* (1118), ist deshalb dem Bereich der Auskunft zuzuordnen.

**2b)** und **2c)** Das nachfolgende Beispiel wurde ausgewählt, um an dieser Stelle zu zeigen, dass eine eindeutige Abgrenzung der Antwortmodalitäten nicht immer möglich ist. Der im Anschluss analysierte Interviewausschnitt kann einerseits als Schilderung aufgefasst werden, andererseits enthält die Schilderung auch einen illustrativen Moment. Ersteres zeichnet sich durch einen topischen Aufbau sowie ein temporal unstrukturiertes Satzgefüge aus. Nicht zuletzt die häufig auftretenden Damals-Heute-Oppositionen und das damit verbundene Einschätzen von Situationen führen schließlich zu einer topisch aufgebauten Schilderung. Affektmarkierungen, wie es bei erzählenden Interviewsegmenten der Fall ist, sind vereinzelt zu beobachten, dennoch betont das Illustrieren die schildernde Antwortmodalität. Das Illustrieren in narrativen oder argumentativen Momenten dient dazu, Behauptungen zu belegen oder zu widerlegen und wird durch generalisierende Ausdrücke und die Verwendung von verschiedenen Tempusmarkierungen (386-388) in generalisierender Form strukturiert.

## **P9\_ Schilderung\_ Illustrieren\_ Sprachlernmotivation**

380 P9: ähm: nein äh °hh bei mir  
381 ich will unbedingt das lernen  
382 und auch gut aber ja (.)  
383 bei mir ist auch dass ich (.)  
384 ähm °h diese sprache ist die erste sprache  
385 das ich will lernen und (.) ja  
386 ich hab vorher nicht (.) keine mehr sprache/  
387 so englisch oder (.) paschtu oder etwas anderes  
388 gelernt  
389 weil das die erste sprache und  
390 ich will das (.) lernen (.)°hh ja

Im Gegensatz zur biographischen Rechtfertigung in Beispiel **2f)** und dem narrativen Erzählsegment in Beispiel **1a)** beinhaltet das angeführte Beispiel eine für die biographische Schilderung charakteristische topische Argumentationsstruktur. Mit dem Temporaladverbial *vorher* in der *Früher-Jetzt-Opposition* schildert P9 die Beweggründe für seine in Deutschland stark intrinsisch ausgeprägte Lernmotivation. In dieser Schilderung fügt P9 eine illustrative Markierung ein, nachdem er, durch den markierten Satzabbruch (386), Schwierigkeiten in der Beendigung des Satzes mit einer doppelten Verneinung (*nicht + keine*) zu haben scheint. Gleichzeitig kann aus diesem Erzählsegment entnommen werden, dass P9 sich erst durch die Fluchtmigration als mehrsprachiger Sprecher einschätzt und damit entsprechend indirekt selbstpositioniert, da er die zweite lingua franca *Paschtu* in Afghanistan nicht erlernt hat. Die Konstruktion *unbedingt lernen* verwendet P9 an dieser Stelle, wie auch in Beispiel **2f)**, und in weiteren Segmenten aus dem Interview. Die Formelhaftigkeit dieses Satzmusters ist deutlich zu erkennen.

**2d)** P9 berichtet in verallgemeinernder Weise von Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit dem Schulunterricht in Deutschland auftreten können. Dabei konkretisiert P9 seinen Bericht nachträglich und stellt fest, dass das Erlernen der Grammatik, aber auch der Mathematikunterricht Schwierigkeiten mit sich bringen. Er selbst bezieht sich in die mit dem substituierenden Indefinitpronomen *viele* bezeichnete Gruppe, mit einer direkten Selbstpositionierung durch die nachträglich angefügte Stellung *auch ich* mit ein.

### **P9\_Berichten\_Schule**

149 P9: °h (-- ) °h ja beim die schule beim deutsch/beim  
150 deutsch ist/(-- ) ja beim grammatik haben (.) viele  
151 (.) probleme (-) auch ich (.) und (.)  
152 I: mhm  
153 ja es gibt auch mathe (.) viele können das nicht (.)  
154 I: mhm

**2e)** Die chronologische, strukturierende Darstellung von Problemen des ersten halben Jahres nach seiner Ankunft in Deutschland beschreibt P9 mit den dafür typischen Konnektoren *und dann* als nebenordnende Konjunktion beziehungsweise *aber dann* als argumentativen Konnektor. In Kombination mit der elliptischen Satzstruktur (233) geht P9 auf die genaue Problematik nicht näher ein, sondern verwendet den Fortführungsausdruck *und so*.

### **P9\_Chronik\_Adjuvanten**

230 P9: ja äh äh äh: ungefähr fast die halbes jahr von  
231 erstes hh° als ich hier in deutschland war (.)  
232 ja ich hatte viele probleme und ich konnte  
233 nicht/(.)was soll ich machen und so (.)  
234 aber später dann habe ich eine pfarrer im/(.)eine  
235 kirche gekennt  
236 ja und dann er hat mir dann (-) jemand anders  
237 nachhilfe gegeben  
238 ja und dann war ich auch zu refugio=  
239 I: =ah ja die kenn ich mhm (-)  
240 P9: (.) ja und (.) dann hab ich so viele  
241 leute gekannt später

**2f)** Die biographische Rechtfertigung bezieht sich in diesem Gesprächsausschnitt auf den Schulabbruch von P9 in Afghanistan **2b)** und wird anhand der Analyse der mikrostrukturellen Bedeutungsregulierung in diesem Interviewsegment spezifiziert.

### **P9\_Rechtfertigung\_Schule**

561 P9: ja oft auch äh °hh  
562 ich wollte eigentlich lernen (.) und ich mö/°hh  
563 möchte (-) ja unbedingt lernen und zur schule gehen

564           aber (.)°hh ich hab auch die andere gesehen die (.)  
 565           wegen hausaufgabe/(.) wegen (.) die lehrer °h  
 566           schlagen(-)deswegen die kommen nicht zu die schule

Durch das Modalverb *wollte* und die appositionelle, unbetonte Abtönungspartikel *eigentlich* beginnt P9 den Handlungsplot. Auffallend an dieser Stelle ist der temporale Wechsel im nachfolgenden Satz mit entsprechendem Satzabbruch. Dieser lässt sich entweder darauf zurückführen, dass P9 Schwierigkeiten bei der unregelmäßigen Konjugation von *mögen* hat oder er mit dem Tempuswechsel in das Präsens, mit dem Effekt der „semantischen Ambiguität“ (vgl. Agricola 1968:62), seiner nach wie vor andauernden Lernmotivation in Deutschland Ausdruck verleihen möchte. Untermuert wird letztere Vermutung durch den Diskursmarker *ja* und die adverbiale Adposition *unbedingt*, die seine intrinsische Lernmotivation sprachlich markieren.<sup>64</sup>

Durch die nebenordnende Konjunktion *aber* als konzessiver Konnektor für die darauffolgende Handlungskomplikation führt P9 die relevanten Aktanten ein, auf die er sich mit dem substituierenden Indefinitpronomen *die anderen* bezieht. Mit der personaldeiktischen Referenz im Rahmen des *Othering* (engl. ‚andersartig‘) distanziert sich P9 einerseits von den nun eingeführten, relevanten Aktanten, andererseits wird mittels der *anderen*, ohne weitere Spezifizierung, die Handlungskomplikation detaillierter beschrieben.<sup>65</sup> Die darauffolgende, elliptische und durch einen Satzabbruch geprägte Begründung, dass die afghanischen *Lehrer die anderen* (Schüler) aufgrund von (fehlenden) *Hausaufgaben* schlagen, leitet P9 mit der Adposition *wegen* ein und der unterordnenden, kausalen Konjunktion *deswegen* aus. Mit dem genannten Resultat, dass *die anderen* nicht zur Schule kommen, beendet P9 diese Rechtfertigung. Wie die Beispiele gezeigt haben, können die makrostrukturellen Antwortmodalitäten ebenfalls Grundlage für die Analyse der Formulierungsarbeit in sprachbiographischen Interviews sein. Im Zusammenhang mit der Analyse der vorliegenden sprachbiographischen Daten wird deshalb untersucht, von welchen Antwortmodalitäten und Antwortmustern

---

<sup>64</sup> *Unbedingt* als Beifügung in der mündlichen Rede befindet sich zwischen einem Betonungskontinuum: Entweder hat die Adposition einen auf das nachfolgende Verb betonenden Effekt oder kann als konditionale Abschwächung des Verbs, durch die negationsinduzierte Verwendung *nicht unbedingt*, betrachtet werden.

<sup>65</sup> Der Prozess des *Othering* umfasst die Konstruktion des Fremden/Anderen und geht mit einer Grenzziehung der eigenen Person/Wir-Gruppe einher (vgl. Spivak 1985). Aus Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung spricht Riehl (vgl. 2014:28) von *we-code* und *they-code*, der sich, je nach Gruppenzugehörigkeit, auf verschiedene Sprachverwendungen bezieht. Die vorliegende Arbeit schlägt mit dem vorliegenden Beispiel vor, die personaldeiktischen Bezüge als Teil des *we-code/they-code* im Kontext von *Othering*-Prozessen zu betrachten.

Sprachbiographien junger Geflüchteter geprägt sind. Eine Übersicht zu den hier exemplarisch dargestellten Antwortmodalitäten und entsprechenden mikrostrukturellen Bedeutungsregulierungen nach Roll (2003:73) ist hierfür erstellt worden (vgl. Tab. 1).

#### **5.2.2.4 Ebene (5): Kommunikationsstrategien**

Seit Selinkers (1972) *Interlanguage Theory* sind Kommunikationsstrategien (KS) Gegenstand verschiedener theoretischer und empirischer Ansätze innerhalb der L2-Forschung. Ihren Höhepunkt erreichte die Kommunikationsstrategien-Forschung (KSF) von den 1970er Jahren bis Mitte der 1990er Jahre. Im Mittelpunkt der KSF stehen „lernaltsprachliche Bemühungen („Strategien“), lexikalische Probleme zu überwinden“ (Reich 2010:7).<sup>66</sup> Ziel der KSF ist es, diese Strategien in Typologien zu systematisieren, um zu zeigen, welche Formulierungs- und Ausdrucksmöglichkeiten Fremdsprachenlernern, trotz noch nicht erreichtem, zielsprachlichem Wissen, zur Verfügung stehen. Häufige Untersuchungsansätze der KSF-Forschung basieren auf experimentellen Erhebungskontexten. Eine Untersuchung von Kommunikationsstrategien, die im Kontext von Gesprächen entstanden sind und damit über einen höheren Anwendungsbezug verfügen als experimentelle Erhebungssituationen, fehlt bislang. Im Rahmen der bisherigen Konzeption von mündlicher Formulierungsarbeit werden kommunikative Strategien als Ausdruck des kreativen Sprachumgangs im Kontext von gesteuertem und ungesteuertem Sprachlernen betrachtet. Für die vorliegende Arbeit wurde eine entsprechende Taxonomie erstellt, die auf den nun nachfolgenden, theoretischen Überlegungen und Definitionen basiert und die anschließend näher klassifiziert wird. Dafür wird zunächst eine genauere Begriffsbestimmung von Kommunikationsstrategien vorgenommen.

##### **5.2.2.4.1 Eine Begriffsklärung**

Es existieren zahlreiche Definitionen zu Kommunikationsstrategien (KS), die sich bezüglich des Strategiebegriffs unterscheiden, wie es unter anderem folgende Beispiele zeigen (aus Reich 2011:22):

---

<sup>66</sup> Die umfangreichste Darstellung der KSF-Forschung ist bei Astrid Reich (2010) zu finden. Sie setzt sich mit allen drei Forschungsrichtungen der KSF auseinander.

Interviewsegment	Makrostrukturelle Antwortmodalitäten	Mikrostrukturelle Bedeutungsregulierungen	Funktion sprachlichen Handelns
<b>ERZÄHLEND</b>	<b>1a) Erzählen</b> Individuelle Erlebnisse	Direkte Rede, schnelle Wechselrede, szenisches Präsens versus Tempuswechsel in die Vergangenheit bei kommentierenden Äußerungen	Affektmarkierung
	<b>1b) Vorbereitung einer Erzählung/Erzähletablierung</b> Ankündigung der Erzählung beim Adressaten	Einführung von Ort, Zeit, Personen und Tätigkeiten, beginnend z.B. mit erzählinitierender Konjunktion <i>als</i>	Gemeinsamer Vorstellungsraum
<b>NICHT-ERZÄHLEND</b>	<b>2a) Auskunft</b> Kurze Fakten zum Lebenslauf	Elliptische Auslassungen, Ja-Nein-Antworten	Auskunft
	<b>2b) Schilderung</b> Zusammenfassung und Verallgemeinerung vergangener Fragmente	Topischer Aufbau, häufig temporal unstrukturiert, Damals-Heute-/Früher-Jetzt- und Hier-Dort-Oppositionen	Einschätzen, Bilder, Lehre
	<b>2c) Illustrieren</b> Darstellung eines Sachverhalts in typisierter Form	Generalisierende Ausdrücke ( <i>man, häufig, oft</i> ), Präsens, Perfekt/Imperfekt in generalisierender Form	Belegen/Widerlegen von Behauptungen
	<b>2d) Berichten</b> Bericht über erfahrene Tätigkeiten und Erlebnisse	Sätze mit expletivem <i>es</i> , Passiv-Konstruktionen, zusammenhängende Abfolgen von Schritten, argumentative Konjunktionen	Kategorisierung von Handlungen, Vorgängen und Möglichkeiten
	<b>2e) Chronik</b> Lineares Aufeinanderfolgen von Geschehnissen, bewertungsfrei	Konnektoren ( <i>und, und dann</i> )	Zusammenfassung (ohne Affektmarkierung)
	<b>2f) Rechtfertigen</b> Ausgelöst durch Bewertungskonflikt zwischen Rezipienten und Adressat beziehungsweise beim Rezipienten selbst	Kausale Konjunktionen ( <i>weil, denn, da</i> ), Partikel ( <i>ja, doch</i> )	Auflösen des Bewertungskonflikts zwischen Rezipienten und Adressat, aber auch beim Rezipienten selbst

**Tab. 1:** Formulierungsarbeit in sprachbiographischen Interviews

1. Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal (Faerch/Kaspar 1983:36).
2. Compensatory *strategies* which a language user employs in order to achieve his intended meaning on becoming aware of problems arising during the planning phase of an utterance due to his own linguistic shortcomings (Poulisse/Bongaerts/Kellermann 1984:72).
3. Communication strategies (CS) are generally defined as strategies used to overcome problems resulting from an inadequate knowledge of the second (L2) lexicon (Poulisse/Schils 1995:283).

Allen drei Definitionen gemeinsam ist der Zusammenhang zwischen der lernersprachlichen Kompetenz und dem Kommunikationsziel, das es seitens des Lerners zu erreichen gilt. Uneinigkeit herrscht darüber, wie bewusst diese Strategie eingesetzt und durch welche Mechanismen das Kommunikationsziel erreicht wird. Zu den bekanntesten Modellen der KSF-Forschung gehören die Taxonomien von Tarone/Cohen/Dumas (1976), Faerch/Kaspar (1980), Poulisse/Bongaerts/Kellermann (1984, 1987) sowie Dörnyei/Kormos (1998). Gerade die letztgenannten Arbeiten waren ausschlaggebend dafür, KS als mentale Phänomene zu begreifen. Reich (2010) unterscheidet zwischen insgesamt drei verschiedenen Forschungsansätzen in der KSF, die sich alle mit lexikalischen Schwierigkeiten in der Sprachproduktion auseinandersetzen. Dazu gehört der psycholinguistische Ansatz der KSF, der von der wechselseitigen Beziehung von KS als „product vs. process“ (vgl. Faerch/Kaspar 1980) ausgeht. KS sind intraindividuelle Phänomene der Sprachproduktion, die „nicht mit den beobachteten sprachlichen Formen gleichzusetzen sind, sondern mit den Prozessen, die in dynamischen Etappen zu diesen ‚Produkten‘ führen [...]“ (vgl. Reich 2011:39). Die Problematik der Diskussion rund um KS ist hier insofern zu erkennen, als dass die Objektivierung von KS, als intraindividuelle Ergebnisse in der Sprachproduktion, schwer möglich ist. Um den Objektbereich und die Vagheit der vielen Definitionen klarer zu erfassen, wurden distinkte Kriterien gesucht (vgl. ebd.:24). Dazu gehört das ‚Kriterium der Intentionalität‘, das symbolisieren soll, dass trotz aufkommender Schwierigkeiten mithilfe der Verwendung von KS an der kommunikativen Intention festgehalten wird (vgl. Faerch/Kasper 1983, Poulisse/Schils 1995). Das zweite ‚Kriterium der Bewusstheit‘ ist höchst umstritten, da Bewusstheit in der empirischen Praxis nicht zu operationalisieren ist (vgl. Tarone 1981:63). Es bezieht

sich einerseits darauf, dass es ein Bewusstsein hinsichtlich eines sprachlichen Problems , das es zu überwinden gilt, und andererseits ein Bewusstsein über das Anwenden der Strategie (vgl. Reich 2011:26) gibt. Aufgrund empirischer Schwierigkeiten der Operationalisierung muss an dieser Stelle von einem Kontinuum an Bewusstseinsgraden ausgegangen werden. Das dritte Kriterium betrifft die ‚Problemhaftigkeit‘. Dieses definitorische Kriterium steht in den meisten Modellierungen von KS im Vordergrund, da KS überwiegend als Problemlösungsverfahren konzeptualisiert werden. Lexikalische Schwierigkeiten in der exolingualen Kommunikation werden dabei als Rahmen dieser prozeduralen Sichtweise betrachtet (vgl. Dörnyei/Kormos 1998). Die Definition von KS steht für Poulisse/Kellermann und Kollegen sowie Faerch/Kasper (1980) nicht im Vordergrund, sondern die empirische Identifikation der konkret-sprachlichen Ersatzstrategien, die unter dem Begriff der KS subsumiert werden, und die als offensichtliche Lösungsversuche (im Gegensatz zu Vermeidungsstrategien) gekennzeichnet sind (vgl. Reich 2011:30).

Mit diesem Ansatz stehen auch zwei in der KSF dominierende, methodische Ansätze zur Identifikation von KS im Fokus. Zum einen die experimentelle Aufgabenstellung, durch welche die intendierte Bedeutung einer sprachlichen Form rekonstruiert wird und zum anderen die Anwendung, anhand derer die KS diagnostiziert werden können (z.B. Rosas-Maldonado 2016). Die Introspektion beziehungsweise Retrospektion, also die nachträgliche Befragung der Sprecher zu ihren angewendeten Strategien, ist ebenfalls ein beliebtes Mittel für die Diagnostik der kommunikativen Mittel bei spontaneren Daten wie Erzählungen und Gesprächen (vgl. Dörnyei/Kormos 1997). Reich (2010:12) kritisiert, dass sich die meisten Studien zu KS auf den gesteuerten Zweitspracherwerb fokussieren. Grund hierfür ist das Interesse in der Forschungsgemeinschaft, strategische Kompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz zu untersuchen:

Die empirische Datenlage reflektiert unterrichtstypische, weitgehend monologische Aufgabenstellungen wie Übersetzungen, (Bild)Beschreibungen/-zuordnungen, Rekonstruktionsaufgaben, Lückentests, Benennungs- und Identifizierungsaufgaben. Im Bereich des ungesteuerten Zweitspracherwerbs wurde dem Phänomen ‚Kommunikationsstrategien‘ dagegen kaum Aufmerksamkeit geschenkt. (ebd.)<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Die vorliegende Arbeit versucht, dieses Forschungsdesiderat insofern zu schließen, als dass der Spracherwerb der jungen Geflüchteten in einem kombinierten Spracherwerbskontext stattfindet.

Reich (2010:57) stellt darüber hinaus fest, dass „vielmehr der methodische Ansatz der KSF betrachtet [wird], um seine Leistungen im Hinblick auf die Beschreibung lexikalischer Schwierigkeiten zu ermessen und seine Grenzen aufzuzeigen.“ Ergebnisse dieser Methoden schlagen sich vor allem in Taxonomien nieder, die auch in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen sollen. Wie Reich (ebd.) richtigerweise anmerkt, ist die „Kluft zwischen den spekulativen theoretischen Annahmen und der detaillierten Beschreibung der Phänomenenvielfalt festzustellen.“<sup>68</sup>

In der interaktionalen Ausrichtung der KSF spielt „meaning negotiation“, also die konversationelle Aushandlung, eine wichtige Rolle. Dem psycholinguistischen Ansatz der Sprecherautonomie im Kontext von KS wurde die Annahme gegenübergestellt, dass Kommunikationsprobleme und Lösungsanstrengungen interaktional entstehen (Reich 2011:113). Dörnyei/Kormos (1998) erarbeiteten bisher die ausführlichste Taxonomie in Bezug auf konversationelle Methoden, die mit den Ergebnissen der psycholinguistisch-produktionsorientierten KSF in Einklang gebracht werden (ebd.). Aufgrund der Ausführlichkeit ihrer Taxonomie sowie der Einbeziehung verschiedener lexikalischer und grammatikalischer Mechanismen auf globaler und individueller Ebene der lernersprachlichen Produktion überzeugt bis heute vor allem das Modell von Dörnyei/Kormos (ebd.) und findet auch für die vorliegende Analyse der mündlichen Daten Anwendung. Im Fokus dieser Arbeit steht die individuelle Formulierungsarbeit der Sprecher, die sich vor allem auf die lexikalische und grammatikalische Ebene beziehen wird. Aus diesem Grund werden die ‚indirekten Strategien‘ (vgl. Dörnyei/Scott 1997) außer Acht gelassen, dafür aber die ‚direkten Kommunikationsstrategien‘ im grammatikalischen und lexikalischen Bereich genauer untersucht. Das für die Arbeit erstellte Auswertungsparadigma von kommunikativen Problemlösungsverfahren wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

#### **5.2.2.4.2 L2-Problemlösungsmechanismen**

Je nachdem, ob sich die Phänomene auf die Interaktion oder den kognitiven Prozess, die sich am konkreten Sprachmaterial ablesen lassen, beziehen, werden die KS dem interaktionalen oder psycholinguistischen Ansatz zugeordnet. KS sind nach Dörnyei (vgl. 1995:56) Teil der strategischen Kompetenz eines Lerners, trotz begrenzter sprachlicher Mittel in der Lernersprache, den mentalen Plan zu verbalisieren. Durch die produktiven

---

<sup>68</sup> Die Diskussion um die einzelnen Entwicklungen der Taxonomien soll an dieser Stelle nicht eröffnet werden. Eine umfangreiche Darstellung ist bei Reich (2010) zu finden.

Prozesse können zwei Arten sprachlichen Verhaltens unterschieden werden (vgl. Fredriksson 2014:19):

1. ‚Vermeidungsverhalten‘ (*avoidance behavior*): führt zu nicht kommunikationsfördernden Reduktionsstrategien (*reduction strategies*)
2. ‚Kommunikationsaufrechterhaltendes Verhalten‘ (*achievement behavior*): steht in Verbindung mit kommunikationsfördernden Strategien (*achievement strategies*)

Wie Fredriksson (ebd.) beschreibt, äußern sich die Verhaltensarten in der Sprachproduktion durch „formale Reduktion (Vermeidung von L2-Regeln) oder funktionaler Reduktion (Vermeidung von Themen, Sprachakten, Markierung von Modalität).“ Demgegenüber stehen die kommunikationsfördernden Strategien zur Erreichung des Kommunikationsziels durch das kreative Einsetzen von L2-Wissen (Generalisierung, Wortbildungen, Analogiebildungen etc.).

Diese Zweiteilung findet in Kombination mit den lexikalischen und grammatikalischen Problemlösungsmechanismen von Dörnyei/Kormos (1998) Anwendung im für die Arbeit erstellten sprachbiographischen Analysemodell, in Anlehnung an die nachfolgende Visualisierung von Problemlösungsmechanismen (vgl. Abb. 15). Ihre Unterteilung beziehen die Autoren auf das konnektionistische Modell von Poulisse/Bongaerts (1994) sowie den Ansatz von De Bot (1992), dass in der L2-Produktion sprachspezifische Konzeptualisierer zum Einsatz kommen:

and thus the preverbal message – in addition to conceptual information – also contained a *language-specifying* feature. This, according to de Bot (1992), activates a separate language-specific formulating module for each language, which then selects lexical items from one common lexicon. (Dörnyei/Kormos 1998:355, Hervorhebung im Original)

Neben dem allgemeinen Ansatz von Einschränkungen sprachlicher Ressourcen (1.) kann von drei weiteren Problemtypen ausgegangen werden (Fredriksson 2014:21):<sup>69</sup>

2. Verarbeitung unter Zeitdruck: Wenn der Lernende zu Pausenfüllern, Verzögerungen oder Wiederholungen neigt, um mehr Zeit für die Verarbeitung und Planung seiner Rede zu gewinnen.

---

<sup>69</sup> Der von Dörnyei/Kormos (ebd.) verwendete Begriff des „Ressourcendefizit“ soll aufgrund seines defizitären Charakters bewusst vermieden werden.

3. Probleme in der eigenen Performanz: Wenn der Lernende einen Fehler bemerkt und diesen durch Korrekturmechanismen behebt.
4. Probleme in der Performanz anderer: Wenn etwas in der Rede des Gesprächspartners als problematisch empfunden wird, entweder weil ein Fehler vermutet oder etwas nicht verstanden wird.

Problem type	Relevant phase of speech production	Problem-solving mechanisms
Resource deficit	Planning and encoding the preverbal message	Lexical problem-solving mechanisms Grammatical problem-solving mechanisms Phonological problem-solving mechanisms
Processing time pressure	Planning and encoding the preverbal message	Stalling mechanisms
Perceived deficiency in one's own language output	Monitoring the phonetic plan and the articulated speech	Self-corrections Check questions
Perceived deficiency in the interlocutor's performance	Post-articulatory monitoring	Meaning-negotiation mechanisms

**Abb. 15:** Problemlösungsmechanismen (vgl. Dörnyei/Kormos 1998:356)

Bei der Beschreibung der Problemtypen beziehen sich Dörnyei/Kormos auf das Sprachverarbeitungsmodell von Levelt (vgl. Levelt 1993).<sup>70</sup> Bei dem ersten Problemtyp, der kommunikative Strategien im Bereich der lexikalischen, grammatikalischen und phonologischen Problemlösungsmechanismen hervorruft, wird die präverbale Botschaft geplant und enkodiert. Der Planungs- und Enkodierungsprozess trifft auch auf den zweiten Problemtyp, der Verarbeitung unter Zeitdruck, zu. Die bei diesem Typus auftretenden Mechanismen beziehen sich vor allem auf Mechanismen, welche Planungs- und Produktionszeit erhöhen und in denen Äußerungen hinausgezögert werden, z.B. durch lexikalisierte Pausen. Zu Selbstkorrekturen als kommunikative Strategie führt die Wahrnehmung der eigenen Performanz beziehungsweise Kompetenz, die beim *Monitoring*

<sup>70</sup> Das Sprachverarbeitungsmodell nach Levelt (1993) und die damit zusammenhängende Kritik der Konstruktionsgrammatik wird in diesem Rahmen nicht näher beschrieben. Zusammengefasst geht Levelt bei der Sprachverarbeitung von einem prozesshaften Schema aus, das aus den drei Komponenten *Konzeptualisierer*, *Formulator* und *Artikulator* besteht.

des phonetischen Plans und der artikulierten Äußerung auftreten. Ein ähnlicher Problemtypus, der sich beim post-artikulatorischen Monitoring äußert, sind Performanzbeziehungswise Kompetenzfehler des Gegenübers. Diese äußern sich entweder in vermuteten Fehlern oder durch Verständnisprobleme. Dies führt dann zu sprachlichen Lösungsmechanismen, welche die Bedeutung des Gesagten aushandeln.

Für die im siebten Kapitel dargestellte Analyse soll die Formulierungsarbeit, neben den Antwortmodalitäten, unter dem Aspekt von kommunikativen Strategien betrachtet werden, die sich vor allem auf die lexikalischen und grammatikalischen L2-Problemlösungsmechanismen (im Folgenden PLM genannt, nach engl. *Problem-Solving Mechanism, L2-PSM*, vgl. Abb. 15) beziehen. Die in Anlehnung an Dörnyei/Kormos (1998) vorgeschlagenen Mechanismen werden im Anschluss auf Deutsch und anhand ausgewählter sprachbiographischer Daten veranschaulicht.

#### **5.2.2.4.3 Lexikalische und grammatikalische L2-PLM**

Der erste Bereich der lexikalischen L2-PLM ist, als Erweiterung der Taxonomie von Dörnyei/Kormos (1998) und in Anlehnung an Fredriksson (2014), dem Typus des sprachlichen Vermeidungsverhaltens zugeordnet worden. Die Vermeidung im Bereich ‚lexikalischer Reduktion‘ hängt gleichzeitig auch mit einer ‚inhaltlichen Reduktion‘ als erstem Problemlösungsmechanismus (PLM) zusammen. Was genau unter dem kommunikativen, lexikalischen Vermeidungsverhalten sowie der inhaltlichen Reduktion zu verstehen ist, zeigt sich an den drei damit verbundenen Subkategorien, die anhand von entsprechenden Beispielen näher bestimmt werden sollen.

##### **1. Lexikalische PLM (Typ 1: Vermeidung)**

- *Inhaltliche Reduktion*

###### **a) Informationsabbruch:**

Eine Information wird aufgrund von Sprachschwierigkeiten unvollendet gelassen.

P22: halt verschiedene (.) berufe halt (.) natürlich es war schon mal  
damals (.) ham wir schon auf der straße was verkauft/ **und (.) äh**  
**(.) ja**

### b) Informationsreduktion:

Reduktion der Botschaft durch Vermeiden bestimmter sprachlicher Strukturen oder Themen, die sprachlich problematisch sind; Weglassen einiger beabsichtigter Elemente aufgrund fehlender sprachlicher Ressourcen.

P9: weil in afghanistan gibts hh° (--) **viel (.) schlimmes**

### c) Informationsersatz:

Ersetzen der ursprünglichen durch eine neue Information.

P16: wenn man die **leute nach/(.) ich kenne** heute jemanden dann hier geht oder dann die kontakt (.) dann unsere wege trennen sich und der kontakt wird abgebrochen (-) sie hat mir einen monat ge/deutsch gebracht oder zwei monaten sozusagen

Allen drei PLM ist die lexikalische und gleichzeitige inhaltliche Reduktion ihrer Aussage gemeinsam. Der Informationsabbruch unterscheidet sich von b) und c) insofern, als dass die Nachricht nicht nur inhaltlich reduziert, sondern abgebrochen wird. Dies macht sich an der Satzweiterführung, markiert durch den Konnektor *und(.)* sowie der lexikalisierten Pause und die Diskurspartikel *äh (.) ja* bemerkbar. Die Informationsreduktion in Beispiel b) zeigt sich an der generalisierenden Form von *viel (.) schlimmes* in der Beschreibung der problematischen Situation in Afghanistan. Neben sprachlichen Unsicherheiten spielt an dieser Stelle auch ein thematisches Vermeidungsverhalten eine Rolle. Beispiel c) zeigt wie eine Information durch eine andere Information, mit einer vorangegangenen Restrukturierung, ersetzt wird. Trotz eingeschränkter lexikalischer Ressourcen erhält der zweite Typus durch Strategien des kommunikationsaufrechterhaltenden Verhaltens seinen Redebeitrag bei. Darunter fallen vier weitere Strategiebereiche, mit entsprechenden PLM, die ebenfalls an Beispielen veranschaulicht werden.

## 2. Lexikalische PLM (Typ 2: Beibehaltung)

- *Mikro-Rekonzeptualisierung*

### a) Semantische Wortprägung:

Erstellen eines nicht vorhandenen L2-Wortes durch zusammengesetzte Wörter.

P1: ich bin extra eine stunde jeden tag mit mein betreuerin gessen äh  
ich hab sie immer gefragt (.) hast du für mich zeit dass du bisschen  
mir helfen (.) dann hab ich zum beispiel gesagt/ (.) dann ich hab  
gesagt bitte sag immer alle (-) **verbwörter**

**b) Paraphrase:**

Veranschaulichen, Illustrieren oder Beschreibung der Eigenschaft von  
Zielobjekten oder Aktionen.

P14: und zum beispiel **die kleine blätter (-)**

I: (-) karteikarten=

P14: =ja karteikarten

I: okay

Die Mikro-Rekonzeptualisierung bezieht sich auf satzinterne Rekonzeptualisierungen, wie es die Beispiele a) und b) zeigen. Die semantische Wortprägung zeigt sich im Kompositum *verbwörter*, bei dem es sich nicht um eine Interferenz aus dem Persischen handelt. Beispiel b) veranschaulicht das Mittel der Paraphrasierung, durch welche der Adressat die fehlende Bezeichnung erschließen kann. Im Gegensatz dazu umfasst die Makro-Rekonzeptualisierung die satzübergreifende Restrukturierung, die nachfolgend illustriert wird.

- *Makro-Rekonzeptualisierung*

**Restrukturierung:**

Auf die Ausführung eines verbalen Plans wird aufgrund von Sprachschwierigkeiten verzichtet; die Äußerung wird unvollendet gelassen und die beabsichtigte Botschaft gemäß eines alternativen Plans übermittelt.

P2: **also wenn ich die/ähm (-) ab und zu schon/(.)** also wenn ich  
bisschen probleme hätte dann habe ich **irgendwie/(-) okay ich**  
**glaube du hast gesagt es wird schon oder ähm das/weiß du (.)**  
wenn ich ähm/wenn ich von leute höre, dass ich ein bisschen  
sprechen kann dann bekomme ich Energie und/(.) ja

Im vorliegenden Beispiel sind zwei Makro-Rekonzeptualisierungen, die aufeinanderfolgen, zu erkennen. Der verbale Plan wird zwei Mal abgebrochen und im dritten Anlauf durch eine neue Information ersetzt. Weitere lexikalische PLM werden dem Bereich lexikalischer Substitutionsstrategien zugeordnet.

- *Substitutionsstrategie*

**a) Passe-Partout-Wörter:** <sup>71</sup>

Erweitern eines allgemeinen, leeren lexikalischen Elements auf spezifische Kontexte, in denen spezifische Worte fehlen.

P1: aber /hier mach ich (.) zum beispiel meine **ding** war ähm äh: so verkalkt meine äh (.)

I: >>bejahend<<

P1: wasser/äh: hahn

**b) Code-Switching:**

L1-/Ln-Übernahme einzelner Wörter, Muster und Phraseme.

P1: und dann mein **dad** wollte eigentlich mein bruder nur schicken (.)

**c) Annäherung:**

Gebrauch eines einzelnen alternativen lexikalischen Elements, z. B. eines übergeordneten Elements oder eines verwandten Begriffs, welcher semantische Merkmale mit dem Zielwort oder der Zielstruktur teilen. Unter die Strategie der Annäherung fallen auch Paronyme oder das Ausprobieren von lexikalischen Einheiten, wie es das nachfolgende Beispiel zeigt.

P5: wir haben in ethik über (.) über junge auch geredet die muslimische leute (.) ich **schn/schnitten/**

I: **beschneidung**

P5: ah ja beschneidung

---

<sup>71</sup> Die englische Bezeichnung *use of all purpose words* wurde in sogenannte *Passe-Partout-Wörter* nach Yilmaz Woerfel/Riehl (2016:310) umbenannt.

#### d) Grammatische Wortprägung:

Erstellen eines nicht existierenden L2-Wortes durch Anwenden einer vermeintlichen L2-Regel auf ein vorhandenes L2-Wort.

P9: ich kenne eine **fotograferin** die heißt xx.

Die lexikalischen Substitutionsstrategien umfassen Ersatzstrategien, die das Zielwort ersetzen (Beispiel a und b). Der Bereich des Code-Switchings wird an dieser Stelle konkretisiert. Dazu gehört das nicht-funktionale CS, das sich auf sogenannte *trigger words* (Riehl 2014:103) bezieht, durch die der nicht-intendierte Wechsel von einer Sprache in die andere ausgelöst werden kann. Dies trifft oft bei ähnlich oder identisch klingenden Wörtern in beiden Sprachen (vor allem Eigennamen, lexikalische Entlehnungen oder bilinguale Homophone) zu (vgl. Clyne 2003:162). Eine weitere Einteilung zum Sprachwechsel nimmt Muysken (2000) vor, der die Einbettung einzelner Lexeme in die Matrixsprache als *Insertion* bezeichnet. Gerade im Hinblick auf die speziellen Spracherwerbs- und Migrationssituationen junger Geflüchteter (gemeint ist an dieser Stelle der durch asylrechtliche Bestimmungen evozierte, starke und regelmäßige Kontakt zu Behörden und Institutionen), ist davon auszugehen, dass das Phänomen der Insertion (gerade im institutionellen Bereich) eine Rolle spielt – sowohl in der L1 als auch in Deutsch als L2/Ln.

Der Mechanismus der lexikalischen Annäherung an das Zielwort in Beispiel c) kann auf drei verschiedenen Wegen erfolgen, einerseits als direkte, andererseits durch indirekte Ersatzstrategien. Unter Letzterem wird das bewusste Ausprobieren von unvollständigen Lexemen zusammengefasst. Durch die grammatische Begründung in der Wortprägung wird Beispiel d) von der lexikalischen Annäherung abgegrenzt, da es sich um keine Annäherung an das Zielwort handelt, sondern als vollständige, lexikalische Einheit verstanden wird. In Abgrenzung zur grammatikalischen Übergeneralisierung wird unter d) das Lexem durch den grammatischen Transfer geprägt. Im Gegensatz zur Übergeneralisierung, die gegebenenfalls in einem anderen Kontext funktioniert, existieren Wörter mit grammatischer Prägung nicht, wie es auch bei *fotograferin* der Fall ist.

Der dritte Bereich der PLM bezieht sich auf grammatische Problemlösungsmechanismen, die trotz der ‚grammatikalischen Reduktion‘ nicht dem Bereich des sprachlichen Vermeidungsverhaltens zugeordnet werden können. Sie sind

als kommunikationsaufrechterhaltende Strategien zu verstehen, die sich durch einem gemeinsamen Vorstellungsraum mit dem Gesprächspartner und entsprechenden Hilfestellungen in Form von Nachfragen oder Bestätigungen konstituieren.

### 3. Grammatikalische PLM (Typ 2: Beibehaltung)

- *Grammatikalische Substitution*

#### **Übergeneralisierung:**

Übergeneralisierende Anwendung von grammatikalischen L2-Regeln.

P21: ja (.) meine mutter und mein bruders wohnt dort

- *Grammatikalische Reduktion:*

#### **Grammatikalische Reduktion:**

Verwendung vereinfachter Grammatik in der Überzeugung, dass der Gesprächspartner die grammatikalische Bedeutung aus dem Kontext rekonstruieren kann.

P3: äh nein jetzt arbeit nicht nur äh nur ich lerne (.) in deutschkurs (.)  
in deutschkurs und dann/äh: ich dach/äh (.) ich dachte ich (.) ja  
kann schon arbeiten (.) **aber kochel/(.) kann schon/ aber hat  
keine (unv.) kochel ist so klein**

Grammatikalische PLM umfassen ebenfalls Substitutionsstrategien und Reduktionen. Im Vergleich zu grammatischen Wortprägungen werden bei der Übergeneralisierung existierende L2-Regeln fälschlicherweise angewendet, wie im Beispiel des Sprechers P21, der die im Deutschen eher seltene Pluralbildung mit ‚s‘ vornimmt (anstelle der Veränderung des Stammvokals durch den Umlaut). Eine Übersicht über die genannten PLM, welche ebenfalls im Kontext der sprachbiographischen Erzählfiguren kodiert wurden, zeigt die nachfolgende Abbildung (vgl. Abb. 16). Auf Basis der beschriebenen, mündlichen Formulierungsarbeit junger Geflüchteter soll im Anschluss das sprachbiographische Analysemodell und die damit zusammenhängenden Untersuchungskriterien noch einmal zusammengefasst werden. Darauf folgend werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Fragestellungen, unter Bezugnahme zum sprachbiographischen Analysemodell, vorgestellt.

### 5.3 Zusammenfassung

Im vorliegenden Kapitel ist das sprachbiographische Analysemodell vorgestellt worden. Das Modell setzt sich aus sprachbiographischen Erzählfiguren und der sprachbiographischen Formulierungsarbeit zusammen. Letztere besteht aus drei verschiedenen Dimensionen beziehungsweise ‚bedeutungskonstituierenden Formulierungsaktivitäten‘:

1. Mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung
2. Makrostrukturelle Antwortmodalitäten
3. Kommunikative Strategien in Form von L2-Problemlösungsmechanismen

Die sprachbiographischen Erzählfiguren konstituieren sich in der vorliegenden Arbeit aus bereits etablierten Motiven von sprachbiographischen Rekonstruktionen, beispielsweise im Bereich von Spracheinstellungen, Sprachgebrauch, Lernmotivation und Spracherwerbsszenarien. Darüber hinaus sind bereits im fünften Kapitel sprachbiographische Erzählfiguren theoretisch bestimmt worden, wie beispielsweise Lernopportunitäten, Sprachkontakt, Sprachlernstrategien oder das Motiv der *Language Awareness*, da sie in den Interviews seitens der befragten Geflüchteten Erwähnung gefunden haben. Wie sich diese induktiv erstellten Kategorien im Zusammenhang mit den Aussagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestaltet haben, wird im empirischen Teil dieser Arbeit näher erläutert (vgl. siebtes Kapitel). Ziel der Spezifizierung der Erzählfiguren sowie der damit verbundenen Formulierungsarbeit war es, ein Analysemodell zu erarbeiten, mit dem im Sinne einer ‚vergleichenden Sprachbiographieforschung‘ verschiedene sprachbiographische Daten untersucht werden können. Der methodische Vorschlag diene ebenfalls dazu, sprachbiographische Interviews möglichst ganzheitlich und in einer strukturierten Vorgehensweise abzubilden. Zuletzt ist es auch von Bedeutung, die bisherigen sprachbiographischen Spezifika von Sprechern beziehungsweise gruppenspezifischen Gemeinsamkeiten begrifflich zusammenzufassen – sowohl inhaltlich als auch sprachlich.

Bereich	Strategie	Subkategorien	Definition	Beispiel	Typ 1 - 2
Mündliche L2-Produktion	Inhaltliche Reduktion	Informationsabbruch	Unvollendete Aussage	halt verschiedene ( ) berufe halt ( ) natürlich es war schon mal damals ( ) ham wir schon auf der straße was verkauft und/ ( ) äh ( ) ja	Vermeidung (1)
		Informationsreduktion	Reduktion der Aussage durch das Vermeiden bestimmter sprachlicher Strukturen oder Themen, die sprachlich problematisch sind	weil in afghanistan gibts hh? (-) viel ( ) schlimmes	
		Informationsersatz	Die Aussage wird durch eine neue Aussage ersetzt, aufgrund sprachlicher oder thematischer Vermeidungen	wenn man die leute nach/( ) ich kenne heute jemanden dann hier geht oder dann die kontakt ( ) dann unsere wege trennen sich und der kontakt wird abgebrochen (-) sie hat mir einen monat ge/ deutsch gebracht oder zwei monaten sozusagen	
	Mikro-Rekonzeptualisierung	Semantische Wortprägung	Erstellen eines nicht vorhandenen L2-Wortes durch Komposition	ich bin extra eine stunde jeden tag mit mein betruerin gesessen ich hab sie immer gefragt ( ) hast du für mich zeit dass du bisschen mir helfen dann hab ich zum beispiel gesagt dann ich hab gesagt bitte sag immer alle (-) verbwörter	Beibehaltung (2)
		Paraphrase	Veranschaulichung, Illustration oder Beschreibung der Eigenschaften eines Zielobjekts oder einer Aktion	P14: und zum beispiel die kleine blätter ( ) I: (-) karteikarten P14: =ja karteikarten I: oka	
	Makro-Rekonzeptualisierung	Restrukturierung	Auf die Ausführung eines verbalen Plans aufgrund von lexikalischer Ausdrucksschwierigkeiten verzichtet, die Äußerung unvollendet gelassen und die beabsichtigte Botschaft gemäß einem alternativen Plan übermittelt	also wenn ich die/ ähm (-) ab und zu schon/also wenn ich bisschen probleme hätte dann habe ich irgendwie/(-)okay ich glaube du hast gesagt es wird schon oder ähm das/weißt du ( ) wenn ich ähm/ wenn ich von leute höre, dass ich ein bisschen sprechen kann dann bekomme ich Energie und/( ) ja	
		Grammatische Wortprägung	Erstellen eines nicht existierenden L2-Wortes durch Anwenden einer vermeintlichen L2-Regel auf ein vorhandenes L2-Wort	ich kenne eine fotograferin die heißt xx	
		Passe-Partout-Wörter	Übertragung eines allgemeinen, leeren lexikalischen Elements auf spezifische Kontexte, in denen spezifische Worte fehlen	P1: aber /hier mach ich ( )zum beispiel meine d'ing war ähm äh: so verkalkt meine ah ( ) I: >>bejahend<< P1: wasser/äh: hahn	
		Code switching	L1-/L2-Übernahme einzelner Wörter, Muster oder Phraseme	und dann mein dad wollte eigentlich mein bruder nur schicken ( )	
		Annäherung	Gebrauch eines einzelnen alternativen lexikalischen Elements, z. B. ein übergeordnetes Element oder ein verwandter Begriff, der semantische Merkmale mit dem Zielwort oder der Zielstruktur teilt; Darunter Paronyme oder das Ausprobieren von lexikalischen Einheiten	P5: wir haben in ethik über ( ) über junge auch geredet die muslimische leute ( ) ich schn/schnitten I: beschneidung P5: ah ja beschneidung	
Grammatikalische PLM	Grammatikalische Substitution	Übergeneralisierung	Übergeneralisierende Anwendung von grammatikalischen L2-Regeln	ja. meine mutter // und mein bruders wohnt dort.	
	Grammatikalische Reduktion	Grammatikalische Reduktion	Verwendung vereinfachter Grammatik in der Überzeugung, dass der Gesprächspartner die grammatikalische Bedeutung aus dem Kontext rekonstruieren kann	äh nein jetzt arbeit nicht nur ah nur ich lerne ( ) in deutschkurs ( ) in deutschkurs und dann/ ah: ich dach/ ah ( ) ich dachte ich ( ) ja kann schon arbeiten ( ) aber kochel/ ( ) kann schon/aber hat keine (unv.) arbeit kochel ist so klein	

Abb. 16: Taxonomie der PLM (in Anlehnung an Dörnyei/Kormos 1998)

## 5.4 Zusammenfassende Überlegungen für die Analyse

Ziel dieses hier vorgestellten Modells ist es, migrationsbedingte Sprachbiographien systematisch-vergleichend und ganzheitlich, sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene, abzubilden. Bisherige Forschungen haben sich entweder inhaltsanalytisch mit Sprachbiographien als Forschungsgegenstand auseinandergesetzt (vgl. Thietz 2018, Thoma 2018), oder – im Rahmen des sprachbiographischen Interviews als Instrument – mit sprachbiographischen Spezifika, wie z.B. Spracheinstellungen oder Identitätskonstruktionen, die zum Teil auch strukturlinguistisch untersucht wurden (vgl. Dannerer 2014, König 2014). So unterschiedlich die methodischen, inhaltlichen wie auch sprachlichen Betrachtungsweisen auf Sprachbiographien sind, so homogen ist der Ansatz der Untersuchungsgruppe aus migrationslinguistischer Perspektive. Meist werden *communities of practice* (vgl. König 2014:103) in den Mittelpunkt von sprachbiographischen Untersuchungen gerückt. König (ebd.) stellt zu diesen Abgrenzungsprozessen von Sprechergruppen fest:

Wie stark diese angenommenen Abgrenzungen tatsächlich sind, ob sie sich in allen Bereichen des Alltags aufrechterhalten lassen, ob nicht bereits ein Prozess der Diffusion begonnen hat, wird zugunsten des Untersuchungsziels ausgeblendet.

Die soziale Gruppe junger Geflüchteter, die im Zentrum dieser Arbeit steht, setzt sich aus zwei bis drei verschiedenen Sprechergruppen zusammen.<sup>72</sup> Ihnen gemeinsam sind der Hintergrund der Fluchtmigration sowie das Erlernen des Deutschen. Durch die longitudinale Erhebung zu einem nahen Zeitpunkt der Migration soll der Versuch unternommen werden, die oftmals in der Soziolinguistik vernachlässigten inhaltlichen wie auch sprachlichen Diffusionsprozesse einzubeziehen. Relevanz erhält dieses Vorgehen dadurch, dass das Thema der Fluchtmigration eines der bestimmenden Themen unserer Zeit ist und bleiben wird (vgl. zweites Kapitel).

Bisherige migrationslinguistische Forschungen haben sich vor allem mit Migrationsgenerationen der zweiten und dritten Generation und dem mehrsprachigen Aufwachsen in Deutschland beschäftigt. Die seit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 begonnene Entwicklung in der Sprachen- und Migrationspolitik sowie ihre Auswirkungen auf die erste Migrationsgeneration junger Geflüchteter ist erst seit kurzem im Interessensfokus sprachwissenschaftlicher

---

<sup>72</sup> Die variationslinguistische Perspektive auf das Neupersische, zwischen Iran und Afghanistan im Vergleich, erfolgte im dritten Kapitel dieser Arbeit.

Untersuchungen (vgl. Cindark/Hünlich 2017, Lindner et al. 2020, Cindark 2021, Birkner et al. 2022). Es geht vor allem darum, geeignete Sprachkonzepte für Geflüchtete zu entwickeln (vgl. Cindark/Hünlich 2017). Eine direkte Befragung junger Geflüchteter hinsichtlich ihrer Erfahrungen im Rahmen von migrationsbedingten Sprachbiographien und entsprechenden Implikationen zu ihrer Mehrsprachigkeitssituation fehlt bislang.

Die in der Sprachbiographieforschung immer wieder erwähnte „Formulierungsarbeit der post-hoc-Begründungen, zur Verwobenheit von Plausibilisierungen und narrativen Passagen bei der Formulierung in der konkreten Interaktion zwischen Interviewtem und Interviewenden“ (Franceschini 2002:27) wird in unterschiedlichen, sprachbiographischen Forschungsprojekten unterschiedlich behandelt. So wird die Identitätskonstruktion italienischer *Newcomer* in München am Beispiel der Kookkurrenz-Analyse von Personalpronomina untersucht (vgl. Ingrosso 2021). Spracheinstellungen werden anhand der sprachlichen Markierung von Vagheit und Explizitheit analysiert (vgl. König 2014). Einen spracherwerbstheoretischen Blick auf Sprachbiographien wirft Dannerer (2014), in dem sie die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Erzählkompetenz einer L2-Sprecherin in Zusammenhang mit sprachbiographischen Aussagen bringt. Weitere, bislang untersuchte Formulierungsarbeiten bei der Rekonstruktion von Sprachbiographien umfassen den Gebrauch verschiedener Stile (vgl. Betten 2003, Menegus 2011), Redewiedergaben (vgl. Carmine 2004, Schwitalla 2011, Günthner/König 2012), unpersönliches oder generalisiertes Sprechen (vgl. Barth 2004), die Wahl der Anredeform (vgl. Betten 2007, Liebscher et al. 2010) oder Kategorisierungs- und Positionierungsstrategien (Meng/Protassova 2003, König 2010, Veronesi 2010, Liebscher/Dailey-O’Cain 2011). Verfahren der erzählerischen Detaillierung sprachbiographischer Erlebnisse werden ebenso in den Blick genommen (vgl. Schwitalla 2011, Ohm 2012) wie die narrative Darstellung von Emotionalität während des Spracherwerbs (vgl. Prior 2011).

Ziel des sprachbiographischen Analysemodells ist es, neben der theoretischen wie auch empirischen Ausdifferenzierung von sprachbiographischen Erzählfiguren, die Formulierungsarbeit zu spezifizieren und Analyse Kriterien vorzuschlagen, anhand derer die sprachbiographische Formulierungsarbeit auch gruppenübergreifend herausgearbeitet und ggf. mit weiteren Untersuchungsgruppen verglichen werden kann – sowohl auf mikrostruktureller Ebene als auch auf Ebene der makrostrukturellen Antwortmuster, wobei letztere sich an der Erzählforschung orientieren. Diesen Aspekt greift auch König (2018) auf, indem sie sprachbiographische, narrative Erzählmuster in

Bezug zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit herausstellt. Die Auswertung von qualitativen Interviews migrierter Jugendlicher und ihrer biographischen Übergänge thematisiert Meister (1997) aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und stellte dabei bereits fest, dass die befragten Jugendlichen aufgrund ihrer noch nicht ausreichenden Deutschkenntnisse viel häufiger auf Argumentationen und Beschreibungen zurückgreifen und ihrer Erzählkompetenz nicht entsprechend Ausdruck verleihen können. Dementsprechend greift das Analysemuster auch argumentative beziehungsweise nicht-erzählende Sequenzen in Bezug zu Antwortmodalitäten auf.

Im Rahmen der Sprachproduktion des Deutschen werden die Formulierungsaktivitäten der befragten Geflüchteten hinsichtlich von L2-Problemlösungsmechanismen untersucht. Wie Poulisse/Schils (1989) herausfanden, setzten kompetente L2-Sprecher im Vergleich zu weniger kompetenten Sprechern weniger Problemlösungsmechanismen ein. Die Untersuchung zeigte auch, dass L2-Sprecher dazu tendieren, mehr ‚Annäherungen‘ (engl. *Approximation*) zu verwenden als weniger kompetente Lerner. Letztere gebrauchten eher L1 basierte Problemlösungsmechanismen, z.B. Transfer-Strategien. Grund hierfür ist das größere Vokabular, mit dem die L2-Lerner entsprechende Formulierungen tätigen können. Genauere Ausführungen zur Studie und damit zusammenhängender Ergebnisse erfolgen im Ergebnisteil der Arbeit (vgl. 7.2). Eine weitere Studie, die sich auf die Aufgabenstellung und damit zusammenhängende L2-Problemlösungsmechanismen bei L2-Lernern des Spanischen konzentriert, ergab, dass bei einer freien Interaktion zwischen L2- und L1-Sprechern des Spanischen mehr kommunikative L2-Problemlösungsmechanismen eingesetzt wurden als in einer experimentellen Gesprächsaufgabe zwischen L2-Lernern (vgl. Rosas-Maldonado 2016).<sup>73</sup> Letztere Erkenntnis bestätigt die Ergebnisse in der Untersuchung von Poulisse/Schils (1989). Die sprachbiographischen Interviews junger Geflüchteter in exolingualer Kommunikation bieten damit eine entsprechende Untersuchungsgrundlage für die Evaluierung von lexikalischen und grammatikalischen L2-Problemlösungsmechanismen als Teil der sprachbiographischen Formulierungsarbeit junger Geflüchteter.

---

<sup>73</sup> Zur Elizitation von strategischen L2-Problemlösungsmechanismen werden in der Regel die Sprecher in einem „Erinnerungsprotokoll“ zu den jeweiligen markierten Stellen befragt (vgl. Dörnyei/Kormos 1998, Rosas Moldanado 2016). Die vorliegende Arbeit verzichtet auf diesen Ansatz, der sich für die interaktionale Ausrichtung bei der Elizitation von L2-PLM nicht eignet.

## 5.5 Analyseleitende Forschungsfragen

Aus den hier angeführten Überlegungen ergeben sich die nachfolgenden, analyseleitenden Forschungsfragen und die dazugehörigen Hypothesen, die sich auf die sprachbiographischen Erzählfiguren, die makrostrukturellen Antwortmodalitäten und die daraus abgeleiteten Antwortmuster junger Geflüchteter sowie ihre mikrostrukturellen Formulierungsaktivitäten in Form der individuellen Bedeutungsregulierung und der L2-Problemlösungsmechanismen – als kommunikative Strategien – beziehen:

I. Ist das sprachbiographische Analysemodell dazu geeignet, sowohl sprecherindividuelle als auch Sprachgruppen-übergreifende Sprachbiographien hinsichtlich der Erzählfiguren und der Formulierungsarbeit abzubilden?

- Es wird davon ausgegangen, dass die durch Fluchtmigration geprägten sprachbiographischen Erzählfiguren migrationsbedingte Spezifika aufweisen.
- Der von Franceschini (2002) und Tophinke (2002) betonte dynamische Charakter von Sprachbiographien, der sich besonders im Zuge von Fluchtmigration äußert, kann durch das sprachbiographische Modell erfasst werden.
- Es wird angenommen, dass sich der durch die Fluchtmigration verursachte Bruch in der Sprachbiographie junger Geflüchteter anhand sprachbiographischer Erzählfiguren äußert.

II. Welche makrostrukturellen Modalitäten des Antwortens werden von späten L2-Lernern in der sprachlichen Rekonstruktion von sprachbiographischen Erzählfiguren angewendet? Welche makrostrukturellen Antwortmuster können sprecherindividuell und gruppenspezifisch herausgearbeitet werden? Wie gestaltet sich damit die mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung individuell bei den Sprechern, aber auch im Hinblick auf die Gruppe junger Geflüchteter? Können in dieser Hinsicht ebenfalls bedeutungsregulierende Muster herausgearbeitet werden?

- Aufgrund der Untersuchungen von Meister (1997) und Roll (2003) wird angenommen, dass vor allem nicht-erzählende Antwortmodalitäten in den sprachbiographischen Interviews angewendet werden.

- Es wird davon ausgegangen, dass die sprecherindividuellen Antwortmodalitäten in Abhängigkeit zu den jeweiligen sprachbiographischen Erzählfiguren stehen.
- Die gruppenübergreifenden Antwortmuster sind abhängig von den sprachbiographischen Erzählfiguren und dem jeweiligen Bezug zum Herkunftsland beziehungsweise Deutschland.

III. Welche grammatikalischen und lexikalischen L2- Problemlösungsmechanismen (PLM) wenden junge Geflüchtete, die Deutsch sowohl gesteuert als auch ungesteuert erlernen, in der exolingualen Interviewsituation an? Können durch die Analyse der PLM auch Aussagen über die Sprachentwicklung der jungen Geflüchteten getroffen werden? Sind sprachbiographische Interviews dafür geeignet, lernersprachliche Strategien aus interaktionaler Perspektive zu untersuchen? Können sprachbiographische Interviews damit auch als Instrument für spracherwerbsbezogene Untersuchungen Anwendung finden?

- In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass vor allem L2-PLM der kommunikationsaufrechterhaltenden Verfahren angewendet werden. Aufgrund der kombinierten Spracherwerbssituation aus ungesteuertem und gesteuertem Lernen ist davon auszugehen, dass junge Geflüchtete innerhalb von zwei bis vier Jahren ihres Aufenthalts in Deutschland mehr lexikalische als grammatikalische L2-PLM anwenden (vgl. Poulisse/Schils 1989).
- Es wird angenommen, dass die strategische Anwendung von L2-PLM Teil des mündlichen Spracherwerbsprozesses ist und sich die Zahl der in den sprachbiographischen Erzählfiguren angewendeten grammatikalischen und lexikalischen L2-PLM deshalb innerhalb eines Jahres reduziert.

## **6. Methode**

Die vorliegende, empirische Arbeit nähert sich dem Thema der Sprachbiographien junger Geflüchteter aus einer explorativen Perspektive an. Jegliche quantitativen Darstellungen in der im siebten Kapitel anschließenden Ergebnisdarstellungen sind unter diesem Aspekt zu bewerten. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, eine Systematisierung sprachbiographischer Erzählfiguren und der damit zusammenhängenden Formulierungsarbeit vorzustellen, die als Grundlage für weitere sprachbiographische Untersuchungen dienen soll. Ein weiteres Ziel dieser qualitativen Herangehensweise ist es, eine höhere Vergleichbarkeit zwischen sprachbiographischen (mündlichen) Untersuchungen in Zukunft zu schaffen. Im ersten Schritt wird das Forschungsdesign der Arbeit erläutert. Darin inbegriffen ist der Überblick über die in der Einleitung genannten, sozialen Migrationskategorien (Fluchtstatus/Alter) der interviewten Geflüchteten und ihre Herkunftsregionen, die Beschreibung der Erhebungssituation sowie der in einem Pretest geprüfte Interviewleitfaden. Im Anschluss daran werden die für die Kategorienbildung entscheidenden Perspektiven noch einmal zusammenfassend dargestellt. Dazu gehören die in der sprachbiographischen Forschung bisher vernachlässigten Erzählfiguren sowie die Formulierungsarbeit (in diesem Fall später L2-Lerner des Deutschen). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Datenaufbereitung, die damit zusammenhängenden Transkriptionskonventionen sowie der Kodierungsvorgang. Die Methodenreflektion schließt das Kapitel ab.

### **6.1 Forschungsdesign**

Der Schwerpunkt der Analyse liegt sowohl auf den sprachbiographischen Erfahrungen als auch auf der Formulierungsarbeit von jungen Geflüchteten und der damit verbundenen Entstehung der multiethnischen Gruppe junger (unbegleiteter) Geflüchteter. Dabei muss auch die variationslinguistische Bandbreite der sprachlichen Repertoires der aus Syrien, Iran und Afghanistan stammenden Interviewteilnehmer Berücksichtigung finden. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte in Kooperation mit dem vom Münchner Stadtjugendamt Anfang der 1990er Jahre gegründeten Wohnprojekts „Auerhaus“ sowie der durch die Volkshochschule München initiierten Schule „Flüchtlinge in Beruf und Schule (FLÜB/S)“. Die Zusammenarbeit mit dem Auerhaus München war mit der Absicht verbunden, die Ansprache von Münchner Schulen und möglichen Gewährspersonen zu professionalisieren, die Datensicherheit der jungen Geflüchteten zu gewährleisten und als

öffentliche Institution die rechtlichen Bestimmungen der Teilnehmer abzusichern. Die Ansprache der Probanden erfolgte darüber hinaus über private Kontakte.

### 6.1.1 Teilnehmer

Zwischen April und Mitte Dezember 2018 wurden insgesamt 22 Personen für die erste Datenerhebung interviewt.<sup>74</sup> Davon waren 15 männlich und 7 weiblich. 12 der Befragten kommen aus Afghanistan, drei Gewährspersonen aus Iran und sieben Geflüchtete aus Syrien (vgl. Tab. 2). In der ersten Datenerhebung wurden 6 Interviews mit Laiendolmetschern, die anderen 16 ohne Laiendolmetscher, auf Deutsch, geführt. Bei der zweiten Datenerhebung nahmen 10 Gewährspersonen, die bereits in der ersten Erhebungsrunde ihre Sprachbiographie rekonstruiert haben, teil. In der zweiten Erhebungsphase wurden alle Interviews auf Deutsch geführt.

Land	Datenerhebung 1	m	f	Datenerhebung 2
Afghanistan	12	8	4	<b>10</b>
Iran	3	2	1	
Syrien	7	5	2	
<b>Total</b>	<b>22</b>	15	7	

**Tab. 2:** Übersicht nach Abschluss der Longitudinalerhebung

Im Laufe der Erhebung sind die Interviews durch Sprachenportraits (vgl. Gogolin/Neumann 1991) ergänzt worden, um so bei komplexeren Sprachbiographien, wie die nachfolgende Abbildung zeigt, den Stellenwert der Sprachen für die Gesprächsteilnehmer erfassen und die entsprechend mündlich getätigten Aussagen zum Stellenwert der einzelnen Sprachen kontrollieren zu können (vgl. Abb. 17).<sup>75</sup> Die Sprachenportfolios wurden in die deskriptive Darstellung der Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteter einbezogen.

<sup>74</sup> Auf Grund der möglichst nahen Beschreibung der Feldforschung wird teilweise in das Präteritum gewechselt.

<sup>75</sup> Auch sollte den Gesprächsteilnehmern signalisiert werden, dass vor allem ihre Sprachen im Vordergrund der Gespräche stehen sollen (und sie nicht zwingend über ihre Fluchterfahrungen sprechen müssen).

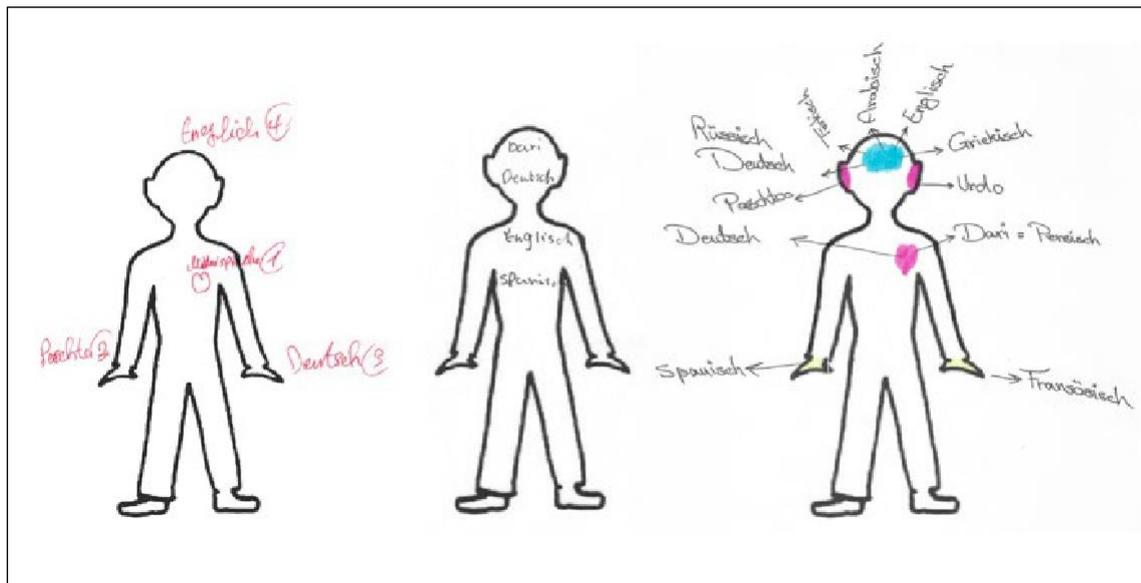


Abb. 17: Sprachenportraits junger Geflüchteter aus Afghanistan

Die Gruppe der Befragten besteht aus insgesamt 22 Geflüchteten und setzt sich aus weiblichen und männlichen unbegleiteten Minderjährigen (UM), begleiteten Minderjährigen (BM) und unbegleiteten Heranwachsenden (UF) zwischen 12 und 27 Jahren zusammen, die zum Erhebungszeitpunkt (2018) im Durchschnitt zwischen zwei und drei Jahren in Deutschland lebten (vgl. Tab. 3).<sup>76</sup> Zehn befragte Geflüchtete haben bereits vor ihrer Migration nach Deutschland Flucht- und Migrationserfahrungen gemacht. Die Gesamtanzahl der Jahre, in denen Sie migriert sind, steht in Klammern. Bereits während der Pilotierung des Leitfadens erfolgte eine Öffnung der Begriffe ‚unbegleitet‘ und ‚minderjährig‘.<sup>77</sup>

N	Alter	Geschlecht	in Deutschland	Migrationsstatus	Sprachniveau
P1	20	w.	4 (6)	UF	B2
P2	23	w.	4 (5)	UM	B1
P3	27	w.	3	UF	B1
P4	19	w.	4	BM	B1
P5	18	w.	2	UF	B1
P6	22	m.	2	BM	A2
P7	20	m.	3,5 (6)	UF	B1

<sup>76</sup> Die Klassifikation in BM erfolgte nach der Interviewerhebung. Während der Gespräche stellte sich heraus, dass manche Geflüchtete mit Geschwistern und/oder ihren Eltern nach Deutschland geflohen sind.

<sup>77</sup> Zu der klassischen Kategorisierung der Gruppe zählen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahre, die ohne Begleitpersonen oder Erziehungsberechtigte nach Deutschland gekommen sind. Wie eingangs erläutert, hat der Münchner Gesamtplan zur Integration ab 2018 den Vorschlag gemacht, auch die geflüchteten Heranwachsenden als eigene Bedarfsgruppierung zu betrachten. Grund hierfür ist die mit dem Alter verbundene Übergangsphase des Erwachsenwerdens.

<b>P8</b>	21	m.	3 (5)	UF	A2
<b>P9</b>	22	m.	3	BM	B1
<b>P10</b>	20	m.	3	UM	B2
<b>P11</b>	19	m.	1,4 (4)	BM	A2
<b>P12</b>	19	m.	3 (4)	UF	B1
<b>P13</b>	23	m.	3 (6)	UF	A2
<b>P14</b>	21	m.	3	BM	B2
<b>P15</b>	12	m.	3	UM	k.A.
<b>P16</b>	18	m.	2 (3)	UM	B1
<b>P17</b>	20	m.	3 (4)	UM	B2
<b>P18</b>	21	m.	4 (7)	BM	B1
<b>P19</b>	17	m.	2,5	UM	B1
<b>P20</b>	20	m.	4	UF	B1
<b>P21</b>	21	m.	2	UM	B1
<b>P22</b>	17	m.	3	UF	k.A.

Tab. 3: Interviewpartner<sup>78</sup>

Wie die Tabelle zeigt, sind zwei Drittel der Teilnehmer männlich. Die Mehrheit der Gesprächspartner kommt aus Afghanistan, gefolgt von Syrien und Iran. Von den insgesamt sechs Interviewteilernehmerinnen kommen jeweils zwei aus den drei genannten Ländern. Keiner der Teilnehmer verfügt über einen Schulabschluss im jeweiligen Herkunftsland. Acht der Befragten verfügten zum Erhebungszeitpunkt bereits über den Qualifizierenden Hauptschulabschluss, neun Geflüchtete bereiteten sich zum Erhebungszeitpunkt auf den qualifizierenden Hauptschulabschluss vor, drei Geflüchtete besuchten die Berufsschule und einer der Befragten hat die 8. Klasse in Deutschland abgeschlossen.

Die Geflüchteten wiesen mehrheitlich ein Sprachniveau zwischen B1 und B2 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, GER) auf.<sup>79</sup> Sechs der befragten Teilnehmer flohen zusammen mit ihren Familien nach Deutschland und zählen zur Gruppe begleitete Minderjährige (BM), neun der Teilnehmer gehören der Gruppe unbegleitete Heranwachsende (UF) an und sieben junge Geflüchtete werden als unbegleitete Minderjährige (UM) gezählt (die Einteilung als UM, UF, BM basiert auf dem Migrationszeitpunkt nach Deutschland). Die überwiegende Mehrheit afghanischer

<sup>78</sup> Weitere, soziodemographische und (sprach-)biographische Informationen sind in einer ausführlichen Übersicht im Anhang zu finden.

<sup>79</sup> Die Einschätzung des erreichten Sprachniveaus erfolgte über die jeweiligen Klassenstufen, in denen die Gewährspersonen unterrichtet wurden, beziehungsweise nach dem jeweiligen Abschluss (Realschulabschluss, qualifizierender Hauptschulabschluss).

Probanden gehört der ethnischen Gruppierungen der Hazara an. Teilweise sind sie in Iran, in einer Region rund um Teheran aufgewachsen. Sie zählen sich selbst jedoch bewusst zur Gruppe der Hazara, welche die ethnisch-nationale Identität der Elterngeneration ist. Nur eine geflüchtete Person zählt sich zur Gruppe der Paschtunen. Die afghanischen Gewährspersonen sprechen den Dari-Dialekt rund um Kabul. Es kann festgehalten werden, dass der Großteil der Gesprächspartner aus Afghanistan kommt. Die syrischen Gewährspersonen sprechen vor allem Syrisch-Arabisch beziehungsweise Kurdisch. Sie stammen hauptsächlich aus den Gebieten rund um Aleppo und Idlib. Alle aus Syrien stammenden, befragten Personen erlernten Englisch als Fremdsprache. Die befragten Sprecher mit Kurdisch als L1 haben Arabisch simultan erworben. Die heterogene Spracherwerbssituation und die über teilweise Jahre stattgefundene Transmigration zeigt, dass die wenigsten der Befragten Deutsch als Zweitsprache im herkömmlichen Sinne erlernen.

Inwieweit zuvor eine Binnenmigration erfolgte, lässt sich durch die Interviews nicht immer nachvollziehen. Die Interviews der ersten und zweiten Datenerhebung wurden mit Probanden geführt, die teilweise mit Familienangehörigen und teilweise ohne Familienangehörige nach Deutschland gekommen sind und zu diesem Zeitpunkt unter 18 Jahre alt waren (zum Zeitpunkt des Interviews aber nicht älter als 27 Jahre alt sind). Gründe für die Öffnung waren zum einen die erschwerte Zugänglichkeit zu den entsprechenden Gewährspersonen (vor allem zu weiblichen Probanden), zum anderen erschien eine Vergleichbarkeit zwischen Sprachbiographien mit familiärem und ohne familiärem Hintergrund in Deutschland sinnvoll. Deshalb wird zum Zeitpunkt der Datenerhebung die soziale Kategorie (unbegleitete) junge Geflüchtete als Auswahlkriterium für die Stichprobe festgelegt. Generell schienen die Interviews bei den Probanden, bis auf eine Ausnahme, positiv aufgefasst worden zu sein. Die Möglichkeit über ihre Herkunft, die L1 und ihre Situation in Deutschland sprechen zu können – ohne, dass die Fluchtursachen notwendigerweise erwähnt werden mussten – bewerteten die Probanden sehr positiv.<sup>80</sup>

### **6.1.2 Gesprächssituation**

Die Erhebung verlief – je nach Wunsch der Interviewpartner – in Zusammenarbeit mit Laiendolmetschern, die bei Sprach- und Sprechschwierigkeiten übersetzten und bei

---

<sup>80</sup> Diese Meinungsabfrage erfolgte nach dem Interview durch dafür in Arabisch und Persisch übersetzten Likert-Skalen.

Verständnisschwierigkeiten halfen.<sup>81</sup> Der Einsatz von Laiendolmetschern kann durchaus kritisch betrachtet werden, obwohl diese Methode und die gemeinsame Bewältigung in Interaktionen mit Dolmetschereinsatz in vielen empirischen Studien beschrieben worden ist (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1986, Martini 2008). Ein Hauptgrund für die Skepsis gegenüber dem Dolmetschen ist die Tatsache, dass bereits im Übersetzungsprozess ein erster, zentraler Interpretationsschritt vorgenommen wird, etwa über die Selektion von Bedeutungen. Damit dringt der Dolmetscher in den Kernbereich der qualitativen Forschung ein, wodurch die Qualität der erhobenen Daten leichter angezweifelt werden kann (vgl. Kruse et al. 2012). In letzter Zeit mehren sich jedoch Bemühungen um eine Steigerung der Qualität und Validität von dolmetschergestützten, qualitativen Interviews, indem Dolmetsch-Interview-Interaktionen etwa einer Re- beziehungsweise Gesprächsanalyse unterzogen werden (vgl. Lauterbach 2014).<sup>82</sup>

Da die Rolle von Dolmetschern in der qualitativen Sozialforschung bisher noch nicht in den Fokus von Studien gestellt worden ist, wurde auch der Einsatz von (männlichen, weiblichen) Dolmetschern im Pilotierungsvorgang näher beleuchtet (vgl. Apfelbaum 2004).<sup>83</sup> Im Rahmen der Pilotierung wurde der Leitfragebogen angepasst und die Gesprächssituation beziehungsweise die Arbeit mit Laiendolmetschern evaluiert. Bei den gedolmetschten Sequenzen ließ sich unter anderem feststellen, dass die Genauigkeiten in der Übersetzung höher waren, wenn die Dolmetscher aus der Ich-Perspektive übersetzten. Trotz dieser Beobachtung ist natürlich von bedeutungsübertragenden Modifizierungen auszugehen. Williamson et al. (2011) haben deutsch-chinesische Tonbandaufnahmen hinsichtlich von Modifikationen in Übersetzungen untersucht und stellten fest, dass es Unterschiede zwischen Originalaussagen und Dolmetschungen gab: Dazu gehörten die Reduktionen in der Ausführlichkeit, Abschwächungen heikler oder kritischer Originalaussagen sowie Modifikationen, die eine Interpretation der Originalaussage durch die Dolmetscherin bereits enthalten. Trotz der aufgeführten Diskrepanzen zwischen Originalaussage und

---

<sup>81</sup> Die Interviews fanden ebenfalls an Orten statt, welche die Geflüchteten ausgesucht haben, um so ebenfalls eine entspannte Gesprächsatmosphäre zu ermöglichen.

<sup>82</sup> Die im Anschluss erläuterte ‚Skopos-Theorie‘ der Translationswissenschaften erklärt, warum auf diese Methode in der vorliegenden Untersuchung verzichtet wurde. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass zukünftige Datenanalysen in dieser Hinsicht durchgeführt werden können.

<sup>83</sup> Zur Überprüfung des Erhebungsdesigns wurden zwischen Dezember 2017 und Februar 2018 zwei Interviews mit einem Probanden aus Syrien und einer weiteren männlichen Gewährsperson aus Gambia erhoben, transkribiert und ausgewertet. Ziel war es auch, die Dolmetscher mit der Forschungsfrage und dem Interviewleitfaden vertraut zu machen. Auch wurde das Thema der Modifikation mit den Dolmetschern besprochen, so dass diese versuchten, so nah wie möglich an der Äußerung der Interviewteilnehmer zu bleiben.

Dolmetschung können gedolmetschte, qualitative Interviews bei angemessenem Einsatz die Datenqualität so beeinflussen, dass ein Erkenntnisgewinn möglich ist, in diesem Fall die Systematisierung von sprachbiographischen Erzählfiguren in der Migration. Unabhängig davon, dass die Rekonstruktion der Sprachbiographie für späte L2-Lerner beziehungsweise Lerner des Deutschen als zusätzliche Sprache durchaus eine komplexe, kommunikative Aufgabe darstellt, sollte auch – im Sinne eines postkolonialistischen Ansatzes zur Auflösung möglicher Sprach- und Hierarchieunterschiede – die Möglichkeit geboten werden, sich frei in der bevorzugten Sprache ausdrücken zu können (vgl. Temple/Edwards 2002). Auf diese Weise sollen ausdifferenzierte und genaue Antworten der jungen Geflüchteten ermöglicht werden. Dieser Ansatz folgt der in den Translationswissenschaften etablierten, sogenannten ‚Skopos-Theorie‘, die einen Paradigmenwechsel von kontrastiv-linguistischer Orientierung (‚Äquivalenz‘) hin zu kommunikativen, funktionalen Ansätzen (‚Adäquatheit‘) umfasst (vgl. Reiß/Vermeer 1991). Unter Äquivalenz ist die „Herstellung einer Ähnlichkeitsbeziehung auf inhaltlicher oder formaler Ebene“ (Enzenhofer/Resch 2011:56) zu verstehen. Die Äquivalenz steht im Vordergrund, wenn die kommunikative Funktion des Ausgangs- und Zieltextes dieselbe ist. Unterscheiden sich deren Funktionen, so wird eher Adäquatheit angestrebt und der ‚Skopos‘, das heißt der Zweck oder das Ziel der Übersetzung, steht im Mittelpunkt: Die Skopos-Theorie stellt die Funktion der Übersetzung im Rahmen einer konkreten Kommunikationshandlung in den Vordergrund. Wesentliches Ziel ist nun nicht mehr die Herstellung einer äquivalenten, sondern einer adäquaten, zweckdienlichen Übersetzung (vgl. ebd.).

Beim Übersetzen wird eine Aussage aus dem Ausgangskontext herausgelöst und in einen Zielkontext integriert. Reiß/Vermeer (1991) umreißen drei wesentliche Komponenten der Skopos-Theorie:

1. ‚Zielorientierung‘ mit Klärung der Kommunikationsziele
2. ‚Adressatenorientierung‘ im Zusammenhang mit dem sozio-kulturellen Kontext der Rezipierenden
3. ‚Kulturorientierung‘ mit Berücksichtigung der situationsbezogenen und kulturellen Kontexte

Ein hoher Dolmetscher-Input erwies sich in den vorgestellten Interviews, entgegen der verbreiteten Meinung in der Dolmetscherforschung, als überaus erzählgenerierendes und

richtungsgebendes Element des Interviewprozesses (vgl. Lauterbach 2014:4). Dabei haben die Laiendolmetscher nicht nur als Übersetzer fungiert, sondern auch als ‚Kulturmittler‘. Nach jeder Erzähleinheit, die der Proband selbständig durch eine längere Pause markiert hat, fing die Übersetzungsarbeit an. Zu den häufigsten Schwierigkeiten für Dolmetscher gehören die Übertragung von Metaphern, bildhafter Sprache und Konnotationen, ein ungewohnter Akzent oder eine ungewohnte Ausdrucksweise und Übersetzung von Sprachen mit einer starken sowie einer abweichenden grammatikalischen Struktur. Dolmetscher initiieren Sprecherwechsel und Klärungssequenzen zur Verständnissicherung und tragen insgesamt zur Gesprächssteuerung und zum Gesprächserfolg bei (vgl. Apfelbaum 2004). In der Migrationsforschung, in diesen Bereich ist auch die vorliegende linguistische Arbeit einzuordnen, wird häufig auf übersetzte Interviews zurückgegriffen. Für das persönliche, sprachbiographische Erleben von Geflüchteten zum nahen Zeitpunkt ihrer Migration in das Aufnahmeland muss ebenfalls diese Methode einbezogen werden – diese Entscheidungsprozesse hängen auch vom Pragmatismus der Machbarkeit ab. Die vorliegende Arbeit begegnet Modifikationen insofern, als dass sie bedeutungsgleiche Aussagen in die Arbeit miteinbaut. Die Übersetzungen sind außerdem, nach der Transkriptionsphase, stichprobenartig durch weitere Arabisch- und Persisch-Sprecher überprüft worden.

Der zweite Aspekt zur Beschreibung der Erhebungssituation beschäftigt sich mit der Rolle der Interviewerin im Prozess der Modifikation sprachlichen Inputs. Diese bezieht sich auf das sprachliche Register, das an Lernende gerichtet wird, und finden daher in der Objektsprache statt. Es wurde darauf geachtet, möglichst natürlich zu sprechen, dennoch wurde durch erklärende Passagen, durch Illustrieren oder Übersetzungsäquivalente der Input zur Verständnissicherung und Aufrechterhaltung der Kommunikation auch an das Gegenüber angepasst. Der soziokulturelle Ansatz nennt diese an L2-Sprecher orientierte Input-Modifikationen *Scaffolding* (vgl. Fredriksson 2014:31), im Rahmen dessen folgende Diskursmanagementstrategien in den in dieser Arbeit analysierten Interviews angewendet wurden (ebd.):

1. Die Kontrolle des Themas (Topic) durch die Begrenzung der Menge und Art der übermittelten Information. Weniger kompetente Lerner erhalten nur die absolut notwendigste Information.
2. Die Einleitung eines Themas durch Fragen (Präferenz für ja/nein-Fragen): deutliche Anzeige eines Sprecherwechsels, Vorgabe des propositionalen Gehalts, die den Lerner entlastet.

3. Situationsbezogenheit (*here-and-now orientation*), in welcher der Lerner sich auf den unmittelbaren Kontext beziehen kann.
4. Verständniskontrollen (*comprehension checks*).
5. Abrupte Themenwechsel, Wiederholungen, Bestätigungskontrollen (*confirmation checks*) und Verständnisfragen (*clarification requests*).

Die beiden Probandengruppen unterscheiden sich hinsichtlich der sprachlichen Rekonstruktion ihrer Geschichte. 16 von 22 Interviews erfolgten auf Deutsch, in der zweiten Erhebung wurden alle Interviews auf Deutsch geführt.

### **6.1.3 Erhebungsinstrument**

Unter Bezugnahme auf die sprachbiographischen Interviews von Rita Franceschini (2004), Annette Korntheuer (2016) und des unter Prof. Joachim Gessinger geleiteten SiN-Projekts (Sprachvariation in Norddeutschland) in der Region Potsdam, wurde von Oktober bis Dezember 2017 ein Leitfaden entwickelt, der sowohl biographische Eckdaten des Spracherwerbs als auch das Erleben und den Umgang mit Sprache in den Mittelpunkt des Interviews stellt (vgl. Tab. 4).<sup>84</sup> Grundsätzlich sind Mobilität und Migration „ergebnisoffene Prozesse, die in aller Regel generationenübergreifend stattfinden, und die es detailliert zu beschreiben gilt“ (Stehl 2011:40). Im Mittelpunkt der Migrationslinguistik steht das Aufeinandertreffen von „Eigenem“ und „Fremden“ hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks und der sprachlichen Praktiken im Rahmen von Sprachkontaktsituationen. Dieser Ansatz bildet die Grundlage für die im Leitfaden erstellten, sprachbiographischen Fragestellungen. Für das Interview – das im Durchschnitt zwischen einer und zwei Stunden andauerte – wurde die Form des teilstandardisierten Interviews gewählt. Dieses orientierte sich an einem Leitfaden mit offen formulierten Fragen, auf die der/die Interviewte frei antworten sollte. Dadurch sind eine „natürliche“ Gesprächsform und kein „Frage-Antwort-Stil“ entstanden. Ziel bei der Verwendung eines Leitfadens war es, einen ungefähren Rahmen mit offenen Fragen zu erstellen, die die Informanten dazu veranlassen sollten, ihre bisherigen Erfahrungen im Zusammenhang mit Sprache zu erzählen und gleichzeitig eine Vergleichbarkeit zwischen den erhobenen Interviews zu gewährleisten.

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass der in sprachbiographischen Erhebungen übliche erzählgenerierende Impuls in dieser Situation nur eingeschränkt

---

<sup>84</sup> Sprachwissenschaftler von sechs Universitäten des norddeutschen Raums (Frankfurt (Oder), Kiel, Hamburg, Münster, Bielefeld und Potsdam) untersuchen die „Sprachvariation in Norddeutschland (SiN)“. Das Projekt soll eine Bestandsaufnahme zum alltäglichen Sprachgebrauch in den Regionen Norddeutschlands geben.

werden konnte, da es sich um Interviews in exolingualer Interaktion handelte. Im Kontext der sprachlichen Autobiographie enthält der Leitfaden unter anderem folgende Themenbereiche: Kontext des Spracherwerbs (auch in der Kindheit), Gegenüberstellung der unterschiedlichen, sprachkulturellen Kommunikationspraktiken und die dazugehörige Spracheinstellung (z.B. Lernstrategien und kontrastive Sprachbetrachtung) sowie die Einstellung zur eigenen (sprach-)kulturellen, persönlichen Entwicklung. Ein weiterer Fokus lag auch auf der Art und Weise wie bisher Sprachen erlernt wurden und wie Informanten mit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in ihren jeweiligen Herkunftsländern umgegangen sind. Eine sensible Herangehensweise erforderten die Items zum Thema Sprache und Bezugspersonen. Ziel sollte sein, die Unterschiede zwischen dem sprachlichen Alltag in den jeweiligen Herkunftsländern und den sprachlichen Herausforderungen des Alltags in Deutschland zu benennen.

Themenblöcke	Beispiele	
<b>Eingangsfragen</b>	Wie geht es dir?	Wie war dein Schultag?
<b>Gegenwarts- und sprachspezifische Fragen</b>	Sprichst du mehrere Sprachen? Wenn ja, wie viele?	Welche Sprachen (von diesen gesprochenen Sprachen) sprichst du am häufigsten?
<b>Retrospektive Vorstellungen in Bezug auf ihren eigenen Erwerbsprozess</b>	Weißt du, wann du als Kind zu sprechen begonnen hast?	Welche Sprache wolltest du früher (z.B. als Kind) lernen?
<b>Beschulung im Herkunftsland</b>	Ist dir das Lernen von Sprache L1, etc. in der Schule leichtgefallen?	Gab es Sprachprüfungen in der Schule?
<b>Erwerb Zweitsprache/Drittsprache im Herkunftsland</b>	Welche Sprachen wurden während der Schulzeit erlernt?	Was hat dir beim Lernen von Sprache L1 etc. geholfen?
<b>Ausbildung/Arbeitsplatz im Herkunftsland</b>	Könntest du deinen Arbeitsalltag ein wenig für mich beschreiben?	Bei welchen Arbeitsabläufen spielte Sprache eine wichtige Rolle?
<b>Wahrnehmung des sprachlichen Umfeldes/Schlüsselerlebnisse im Herkunftsland</b>	Von wem und unter welchen Umständen wurden die jeweiligen Sprachen erlernt?	/
<b>Familie</b>	In welcher Sprache/welchen Sprachen/welchen Varietäten wird in der eigenen Familie kommuniziert?	In welcher Sprache/Varietät unterhalten sich deine Eltern?
<b>Freunde – Verwandte – Bekannte - Nachbarn</b>	In welcher Sprache(n)/Varietät(en) hast du/sprichst du mit deinen Freunden, Bekannten, Nachbarn?	Hat es je mit Freunden, Bekannten, Nachbarn ethnische Konflikte wegen der Sprache gegeben?
<b>Öffentlichkeit, Institutionen</b>	Welcher Sprache(n)/Varietät(en) bedienst du dich außerhalb der Familie, des Freundes- und Bekanntenkreises und der Nachbarschaft (z.B. beim Einkaufen, im Reisebüro, auf dem Amt etc.)?	Hat es schon einmal irgendwelche Konflikte in öffentlichen Situationen gegeben?

<b>Sprachwissen: Sprachen/Varietäten im Herkunftsland</b>	Gibt es noch weitere Sprachen/Varietäten, die in der Ortschaft deines Herkunftslandes im Alltag verwendet wird?	Welche typischen Merkmale hat diese Sprache? (Evtl. auch „Außenwirkung“)?
<b>Spracheinstellungen: Deutsch/Unterricht in Deutschland</b>	Wie nimmst du dich selbst in den verschiedenen Sprachen wahr? (freundlich, schüchtern, selbstbewusst, etc.)	Wer sind deine Bezugspersonen/Freunde? (Schule, Betreuer, Wohnheim, Familie im Herkunftsland, Familie vs. in D.)
<b>Zukunftspläne</b>	Was möchtest du später mal machen?	Was glaubst du, ist wichtig zum Erreichen dieses Ziels?
<b>Demographische Daten</b>	Wo bist du geboren?	Wo bist du aufgewachsen?

**Tab. 4:** Überblick über den Interviewleitfaden

Um nähere Informationen zur Wahrnehmung des Sprachunterrichts, auch im Vergleich zur Beschulung im Herkunftsland, zu erhalten, wurden auch Einstellungen zu den landes- und unterrichtsspezifischen Merkmalen erfragt. Abschließend gaben zukunftsweisende Fragen einen Einblick in beispielsweise berufliche Vorstellungen.

Zum Schluss des gesamten Interviews sollten die Probanden eine Einschätzung zur Gesprächssituation, zusammen mit den Dolmetschern, geben. Die beiden nachfolgenden Untersuchungseinheiten sollten im Sinne der Datentriangulation einerseits Aufschluss über die Arbeit mit Dolmetschern in der qualitativen Forschung geben und andererseits den Verzerrungspotentialen bei der Arbeit mit Dolmetschern Beachtung schenken. Geschlossene Fragen im zweiten Teil der Datenerhebung fragten die soziodemografischen Daten ab (anonymisiert) und gaben die Möglichkeit, die Arbeit mit den Dolmetschern (schriftlich) zu bewerten (Likert-Skala). So konnten auch Rückschlüsse auf die Arbeit mit Dolmetschern und die dadurch entstehende Beeinflussung des narrativen Gesprächsverlaufes gezogen werden. Der dritte Teil der ersten Datenerhebung umfasst kurze Experteninterviews zwischen den Laiendolmetschern und der Interviewerin. Hier sollte die Einschätzung der Laiendolmetscher zum sprachlichen Vermögen (Varietäten, Sprachregister, *Code-Switching*, etc.) und den kulturellen Einstellungen der Probanden in die Datenerhebung mit aufgenommen werden. Ziel dieses Vorgehens war es, mögliche Einflussparameter auf die Modifikation in der Übertragung herausfiltern zu können.

## 6.2 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren

Der erste Schritt der Datenaufbereitung umfasste die Digitalisierung der Interviewdaten. Neben der Implementierung der gesprochenen Daten wurden u.a. auch die im Interview erhobenen Sprachenportraits sowie die soziodemografischen Daten als

Dokumentvariablen in *MAXQDA* importiert. Das Programm dient einerseits der Transkription von Interviewdaten, andererseits auch der verbesserten Visualisierung qualitativer Daten sowie dem mit dieser Arbeit angestrebten Ansatzes einer *Mixed-Methods*-Auswertung. Qualitative Daten werden in *Codes* und Kategorien zusammengefasst und können im Anschluss daran miteinander in Bezug gesetzt werden. Im folgenden Abschnitt sollen die einzelnen Auswertungs- und Analyseschritte transparent erläutert werden. Dafür wird noch einmal verstärkt auf theoretische Hintergründe eingegangen, um die damit angestrebte Methodenreflexion dieser Arbeit zu verdeutlichen.

### **6.2.1 Ablauf im sprachbiographischen Analysemodell**

Bevor der genaue Ablauf des Kodiervorgangs, basierend auf dem sprachbiographischen Analysemodell (vgl. fünftes Kapitel), näher beschrieben wird, soll auf die Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und die damit verbundenen Gütekriterien eingegangen werden.

Der Beginn der Qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) wird auf die 1920er Jahre der USA datiert und begann damit, große Textmengen hinsichtlich der Häufigkeit und Kohäsion zu untersuchen (vgl. Aguado 2013:121). In der hier nicht näher erläuterten Entwicklung der qualitativen Forschung näherte man sich jedoch zusehends den quantitativen Herangehensweisen an. Die Grundformen der QIA sind die Zusammenfassung, Explizierung und Strukturierung. Mayring (2010) stellt dazu ein Gedankenexperiment auf:

Man stelle sich vor, auf einer Wanderung plötzlich vor einem gigantischen Felsbrocken [...] zu stehen. Ich möchte wissen, was ich da vor mir habe. Wie kann ich dabei vorgehen? Zunächst würde ich zurücktreten, auf eine nahe Anhöhe steigen, von wo ich einen Überblick über den Felsbrocken bekomme. Aus der Entfernung sehe ich nicht mehr die Details, aber ich sehe das „Ding“ als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in einer verkleinerten Form (*Zusammenfassung*). Dann würde ich wieder herantreten und mir bestimmte besonders interessant erscheinende Stücke genauer ansehen. Ich würde mir einzelne Teile herausbrechen und untersuchen (Explikation). Schließlich würde ich versuchen, den Felsbrocken aufzubrechen, um einen Eindruck von seiner inneren Struktur zu bekommen. Ich würde versuchen, einzelne Bestandteile zu erkennen, den Brocken zu vermessen, seine Größe, seine Härte, sein Gewicht durch verschiedene Messoperationen festzustellen (*Strukturierung*). (ebd.:56, Hervorhebung im Original)

Das Ziel einer Inhaltsanalyse ist es, „Material, das aus irgendeiner Kommunikation stammt“ (Mayring 2015:11), zu analysieren. Dabei sind folgende Aspekte besonders zu beachten (ebd.:50ff.):

1. Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang
2. Ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen
3. Kategorien im Zentrum der Analyse
4. Gegenstandsbezug statt Technik
5. Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien
6. Theoriegeleitetheit der Analyse
7. Einbezug quantitativer Schritte
8. Gütekriterien

Die Einbettung des Materials (1) ist mit den vorangegangenen Kapiteln sowie der Beschreibung der Erhebungssituation transparent und in den Gesamtzusammenhang gebracht worden (dazu wird auch die Ergebnisdarstellung im siebten Kapitel beitragen). Das regelgeleitete Vorgehen (2) wird im Anschluss näher beschrieben. Durch die Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienerstellung, so wie es die qualitative Forschung mittlerweile propagiert (vgl. Aguado 2013, Mayring 2015, Kuckartz/Rädiker 2022), wird dem „integrierten Prozessmodell [...] einer aufsteigenden, induktiven, textgeleiteten, *bottom-up*-Analyse mit einer absteigenden deduktiven, schemageleiteten *top-down*-Analyse“ (Aguado ebd.:133) Rechnung getragen. Die dadurch erzeugten Kategorien sprachbiographischer Erzählfiguren sowie der sprachlichen Parameter stehen im Zentrum der Analyse (3). Wie Mayring (ebd.:52) festlegt, ist „die Anbindung am konkreten Gegenstand“ besonders wichtig. Die Verfahren sind deshalb nicht beliebig anwendbar. Diesem Anspruch ist die Arbeit gerecht geworden, indem sie die Kategorien für (migrationsbedingte) Sprachbiographien im sprachbiographischen Kommunikationsmodell festgelegt hat (4). Damit verbunden ist gleichzeitig der sechste Schritt (6): Die mit dem Modell verbundenen, sprachbiographischen Erzählfiguren (neben weiteren vier Ebenen) sind theoriegeleitet überprüft und im fünften Kapitel ausführlich dargelegt worden. Das Instrument des Leitfadens (5) ist pilotiert und durch die, mit der jeweiligen Kultur erfahrenen, Dolmetschern geprüft worden. Darüber hinaus trägt die Verwendung des computergestützten Verfahrens stark dazu bei, auch die Analyseschritte (in Form der Kodierungen) zu überprüfen. Auch quantitative Schritte (7) werden in der Analyse einbezogen (vgl. siebtes Kapitel). Der letzte Schritt, die Einhaltung der Gütekriterien (8) von Objektivität, Reliabilität und Validität, vermag die Forschungsarbeit durch folgende, methodische Durchführungen gerecht zu werden: Die Objektivität der Interviewsituation

ist durch die Zusammenarbeit und anschließende Besprechung der Interviewsituation eingehalten worden. Durch die heterogene Gruppe an Befragten ist damit auch gleichzeitig eine Offenheit gegenüber dem Thema Fluchtmigration und Sprache erkennbar. Die aufgeteilte Transkriptionsarbeit und das anschließende, nochmalige Anhören der Audiodateien mit Transkriptionen (und das stichprobenartige Überprüfen der Übersetzungen) grenzen an einen hermeneutischen Ansatz mindestens an. Daneben wurden auch Doppelkodierungen der Textstellen vorgenommen, um eine für sprachbiographische Erzählfiguren möglichst dichte Analyse des propositionalen Gehalts zu ermöglichen. Gleichzeitig gehen die getätigten Äußerungen der Geflüchteten durch die dichte Einteilung der zu kodierenden Sequenzen durch eine zu starke, strukturierende Reduktion nicht verloren. Die Reliabilität ist dadurch gewährleistet, dass der Interviewleitfaden pilotiert und gleichzeitig an den bereits durchgeführten, sprachbiographischen Erhebungen angepasst wurde. Die Fragestellungen wurden vor der Datenerhebung mit zwei Dolmetschern besprochen, sodass diese auch eine Funktion von Kulturmittlern innehatten. Durch die umfassende Betrachtung von Sprachbiographien und die genaue Analyse von sprachbiographischen Kriterien (vgl. fünftes Kapitel) sowie das erstmalige, empirische Evaluieren von sprachbiographischen Kategorien, soll auch die Validität dieser Arbeit gewährleistet sein. Es wird sich in Zukunft mit weiteren sprachbiographischen Erhebungen herausstellen, inwieweit die Validität des Messinstruments „sprachbiographisches Analysemodell“ erhöht und weiterentwickelt werden kann. Die Rekonstruktion von Sinnstrukturen bedarf einer gewissen Kontextualisierung, wie es mit den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht wurde. Die in der qualitativen Forschung geforderte Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Thema schließt sich dadurch jedoch nicht aus. Aus diesem Grund wird die vorliegende Arbeit nicht explizit in den Rahmenbereich der *Grounded Theory* eingebettet. In Anlehnungen an den Ablauf des Kodierens von Mayring (vgl. 2010:93) sollen die einzelnen Schritte im Prozess des Kodierens sprachbiographischer Daten festgehalten werden (vgl. Abb. 18).

Der erste Schritt der Datenaufbereitung sprachbiographischer Daten erfolgt durch die Transkription der Interviews, die je nach Fragestellung entsprechende Transkriptionskonventionen beinhaltet. Die Strukturierung der in den Interviews erhobenen Propositionen erfolgte in einem zweiten Schritt anhand des dafür erstellten Interviewleitfadens. Die Bestimmung der sprachbiographischen Ausprägungen erfolgt in der Kombination aus deduktiver und induktiver Bestimmung und damit zusammenhängender Definitionen und Ankerbeispiele für alle Kategorien dieses

Kodierschemas (3. Schritt). Anschließend erfolgte das regelgeleitete Kodieren der Propositionen im ersten, tiefgehenden Materialdurchlauf (5. Schritt), durch den die sprachbiographischen Erzählfiguren kodiert wurden. Je nach Datensituation müssen die Kategorien ggf. überarbeitet werden (4. Schritt beziehungsweise ggf. zusätzlicher 6. Schritt). Nach der Erstellung der inhaltsbezogenen, sprachbiographischen Kategorien erfolgte der deduktive Kodiervorgang der weiteren drei Ebenen des sprachbiographischen Analysemodells (Mikrostrukturelle Bedeutungsregulierungen, die darauf basierende Einteilung in die verschiedenen Antwortmodalitäten sowie die kommunikativen Strategien, in der vorliegenden Arbeit in Form von lexikalischen und grammatikalischen Problemlösungsmechanismen). Die Analyse endet mit dem neunten Schritt, der Ergebnisdarstellung (ggf. mit einer Erweiterung durch Basis- oder Feintranskriptionen der einzelnen Passagen) und der Beantwortung der Fragestellungen und ggf. aufgestellter Hypothesen.

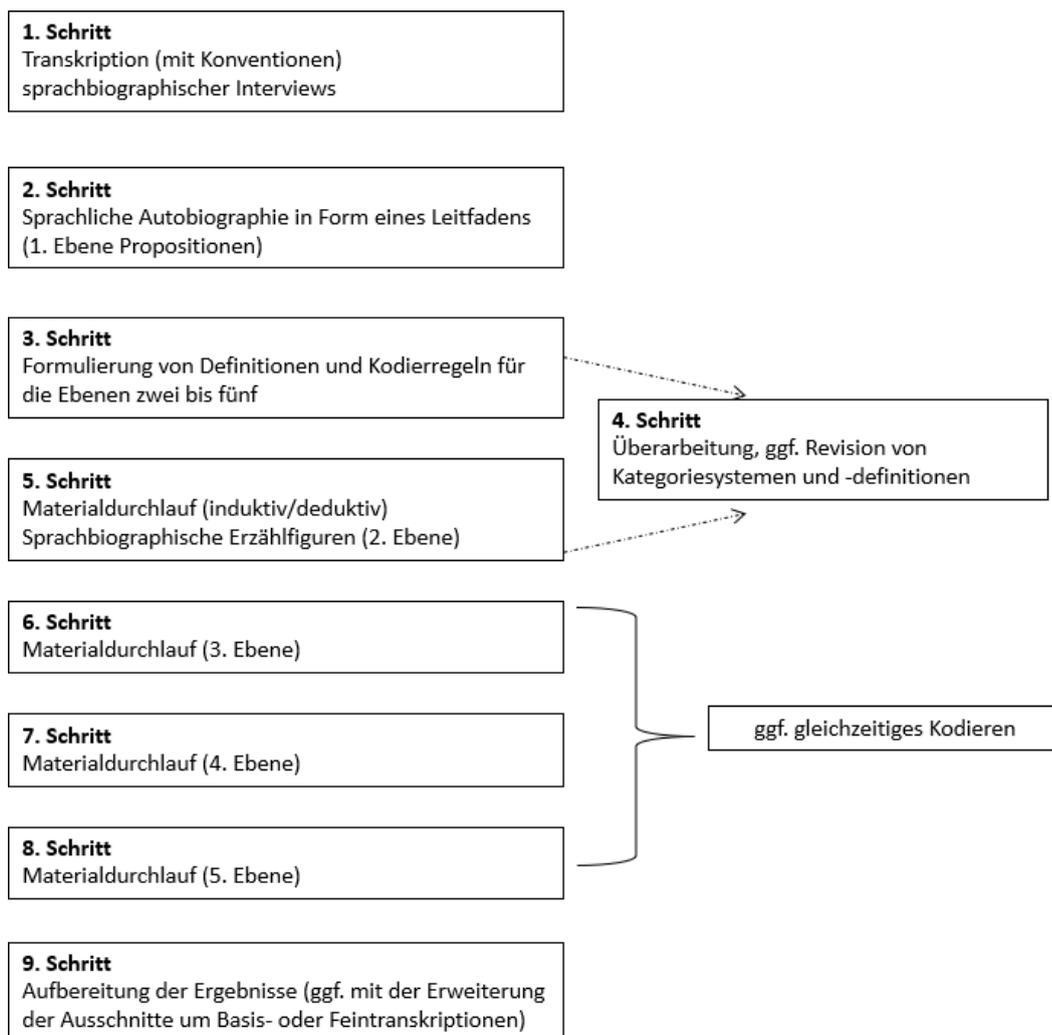


Abb. 18: Prozess des Kodierens (in Anlehnung an Mayring 2010:93)

## 6.2.2 Transkription

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Sprachbiographien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan zu einem nahen Zeitpunkt ihrer Fluchtmigration abzubilden. Der Forderung aus gesprächsanalytischer Perspektive, auch die Interviewerin in den Kommunikationsprozess einzubeziehen, wird aus diesem Grund nicht nachgekommen beziehungsweise nur insofern, als dass der Sprecherwechsel für die Verständnissicherung der Sequenzen entscheidend ist. Ein Großteil der wissenschaftlichen Arbeit bestand in der vollständigen Transkription von 22 Interviews der ersten und zehn Interviews der zweiten Datenerhebung.<sup>85</sup> Damit verbunden war das Ziel, migrationsbedingte Sprachbiographien und damit einhergehende Erzählfiguren möglichst umfassend abzubilden. Die gesprochenen Daten wurden minimal transkribiert, um durch eine Vermeidung von Sonderzeichen und zugunsten einer guten Lesbarkeit sprachbiographische Erzählfiguren und die Formulierungsarbeit näher analysieren zu können. Theoretische Grundlage für diesen Ansatz bildet die Tatsache, dass es nicht möglich ist, die „eigentliche Gesprächsrealität“ (Deppermann 2008:46), die Deppermann als „objektivistische Fiktion“ (ebd.) entlarvt, wahrheitsgetreu wiederzugeben, sondern dass es sich bereits bei der Produktion einer verschriftlichten Fassung um einen konstruktiven und interpretativen Prozess handelt (vgl. Redder 2001:1038, Rose 2012:233), der von Fragestellungen, Erkenntnisinteressen, fachlichen Perspektiven und inhaltlichen Interessen geleitet ist (vgl. Thoma 2018). Für die Visualisierung der Gesprächsdaten wird die Minimalstufe, in Anlehnung an das ‚Gesprächsanalytische Transkriptionssystem‘, GAT2, nach Selting et al. (2009), gewählt.<sup>86</sup> Grund dafür ist auch die erste Auswertungsebene des hier vorgesehenen Auswertungssystems: Die Erstellung von inhaltlichen Analyseelementen (2. Ebene). Darauffolgend wurde im Rahmen einer Mehrfachkodierung auf die ausgewählten, sprachbiographischen Sequenzen eine weitere ‚Code-Spur‘ gelegt (3., 4., und 5. Ebene).<sup>87</sup> Im Zuge der Auswertung dieser sprachbiographischen Daten ergab sich die Notwendigkeit, den auch bereits im theoretischen Teil erläuterten sprachbiographischen Bruch durch die Migration mit der Aufteilung in Herkunftsland (HL) und Aufnahmeland Deutschland (D) vorzunehmen (vgl. 4.2.3). Zu betonen ist, dass sowohl mit dem inhaltlichen als auch mit dem

---

<sup>85</sup> Die Volltranskription aller Interviews unterstützten Zeineb Chaar und Michael Prestele maßgeblich. Ein großer Dank gilt an dieser Stelle ihnen. Zuvor erfolgte die Anonymisierung der Interviews.

<sup>86</sup> Die finalen Transkriptionskonventionen sind der Arbeit im Anhang beigelegt.

<sup>87</sup> Mittels des SmartCodingsTools in MAXQDA.

sprachbezogenen Kodiervorgang in der ersten und zweiten Datenerhebung gearbeitet wurde.

## 7. Ergebnisdokumentation

Der Begriff der Ergebnisdokumentation ist für dieses Kapitel gewählt worden, da es zum Ziel hat, nicht allein zusammenfassende Ergebnisse, basierend auf dem Kodiervorgang zu zeigen und exemplarisch zu belegen, sondern auch den Analyseprozess an ausgewählten Fallbeispielen zu veranschaulichen. Der Zweck dieses vorliegenden Kapitels ist, Sprachbiographien auf drei verschiedenen Abstraktionsgraden am Beispiel des vorgeschlagenen Auswertungsmodells zu untersuchen. Der erste Abstraktionsgrad bezieht sich auf die ausführliche Einzelfallanalyse (vgl. 7.1). Der zweite Abstraktionsgrad greift die vergleichende Betrachtung der longitudinal erhobenen Sprachbiographien auf, anhand derer erste, gruppenspezifische Rückschlüsse veranschaulicht werden (vgl. ebd.). Die dritte abstrahierende Ebene wird auf Basis der sprachbiographischen Erzählfiguren und der jeweiligen Antwortmodalitäten entsprechende Schlussfolgerungen für die soziale Gruppe junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan ziehen (vgl. 7.3).

Für die Beantwortung der analyseleitenden Fragestellungen ist das sprachbiographische Analysemodell erarbeitet worden, das im fünften Kapitel zusammenfassend beschrieben wurde. Die Beantwortung der drei Fragebereiche wird ebenfalls in drei Bereiche aufgeteilt. Zuerst wird das Analysemodell anhand der konkreten, longitudinal erhobenen Sprachbiographie eines jungen Geflüchteten aus Afghanistan gezeigt. Der vergleichende Ansatz des Auswertungsmodells wird an insgesamt zehn Sprachbiographien und den darin enthaltenen Formulierungsmechanismen veranschaulicht. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, welche sprachbiographischen Erzählfiguren Sprachbiographien junger Geflüchteter zu einem nahen Zeitpunkt der Fluchtmigration prägen und wie dynamisch diese Erzählfiguren sind (vgl. 7.1). Danach wird die sprachbiographische Formulierungsarbeit anhand der makrostrukturellen Antwortmodalitäten von späten L2-Lernern in erzählenden und nicht-erzählenden Sequenzen genauer betrachtet und – in ausgewählten Beispielen – auf die mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung eingegangen (vgl. 7.2). Aufbauend auf dieser Analyse wird die Beziehung zwischen den sprachbiographischen Erzählfiguren und der Formulierungsarbeit junger Geflüchteter dargestellt (vgl. 7.3). Die darin enthaltenen Ergebnisse und das damit verbundene, methodische Vorgehen sind zentrale Momente für den in dieser Arbeit vorgeschlagenen Ansatz der vergleichenden Sprachbiographieforschung. Die genaue Betrachtung der inhaltlichen wie auch sprachlichen Perspektiven von sprachbiographischen Interviews

soll dazu führen, dass Rückschlüsse und Ergebnisse aus den von Fluchtmigration beeinflussten Sprachbiographien junger Geflüchteter gezogen werden können. Im Rahmen dieser Dreiteilung soll auch überprüft werden, inwieweit sich das sprachbiographische Analysemodell dazu eignet, Sprachentwicklungen von Lernern interaktiv zu erfassen. Dies wird exemplarisch an sechs Sprechern veranschaulicht.

## **7.1 Qualitativ-vergleichende Sprachbiographieanalyse (Longitudinalstudie)**

Die nachfolgenden qualitativen und quantitativen Fallanalysen von insgesamt zehn longitudinal erhobenen Sprachbiographien junger Geflüchteter werden das methodische Vorgehen mit dem sprachbiographischen Analysemodell veranschaulichen und den ersten Fragebereich (I) dieser Arbeit in der anschließenden Diskussion zusammenfassend beantworten (7.2.4). Dafür wird das ‚Code-Paradigma‘ zuerst an einem einzelnen Fallbeispiel demonstriert und der darauf aufbauende Vergleichsansatz am Beispiel von neun weiteren Sprachbiographien verdeutlicht. Die Analyse des longitudinalen sprachbiographischen Interviews orientiert sich dabei an folgender Struktur: Als erstes wird die evaluierte sprachbiographische Erzählfigur anhand des Transkriptionsausschnitts mit Bezug zu Deutschland (D) oder zum Herkunftsland (HL) gezeigt. Anschließend folgt eine tabellarische Übersicht über das Coding-Paradigma, das im dritten Schritt ausführlich erläutert wird. Ein weiteres übergeordnetes Ziel der qualitativen Falldarstellung ist, die in den sprachbiographischen Kurzbiographien zusammengefassten ‚*language-biographical facts*‘ und oftmals vernachlässigten Übergänge und das Empfinden während eines durch Fluchtmigration beeinflussten Sprachaneignungsprozesses abzubilden.<sup>88</sup>

### **7.1.1 Einzelfallanalyse: P9\_22\_Afghanistan**

P9 ist zum ersten Interviewzeitpunkt 22 Jahre alt und seit drei Jahren als unbegleiteter Heranwachsender (UF) in Deutschland. In Afghanistan, Herat, besucht er die Elementarschule bis zur dritten Klasse. Er spricht Dari beziehungsweise den für Herat üblichen Dari-Dialekt ‚Herati‘. P9 ist sowohl in der persischen als auch in der arabischen Hochsprache alphabetisiert und erlernte mündliche Fähigkeiten im Arabischen in der Koranschule. Weitere Sprachen, mit denen er im öffentlichen Kontext in Kontakt

---

<sup>88</sup> In Anlehnung an die von Riehl (2000b:392) aufgegriffenen ‚autobiographical facts‘.

gekommen ist, sind Paschtu und Englisch. Im öffentlichen Kontext in Afghanistan verwendete P9 Dari, im privaten Sprachgebrauch Herati. Mit 19 Jahren ist er über eineinhalb Monate hinweg nach Deutschland geflohen und schloss sich einer afghanischen Familie, dessen Sohn in Englisch kommunizieren konnte und P9 auf seinem Fluchtweg mit Englisch unterstützte, an. In Deutschland erreichte er, nach dem gesteuerten Erlernen des Deutschen im Integrationskurs, den qualifizierenden Hauptschulabschluss in einem parallelen Modell mit Schulabschluss (Berufsintegrationsklasse) und führte seine schulische Ausbildung an der ‚Staatlichen Beruflichen Oberschule‘ fort. Gleichzeitig begann er seine Ausbildung zum pharmazeutisch kaufmännischen Angestellten. Welches persönliche und sprachliche Erleben mit dieser Kurzbiographie zusammenhängt, zeigt die Visualisierung der einzelnen Kategorien und Codes (vgl. Abb. 19). Die Visualisierung, die eine Möglichkeit der ganzheitlichen Abbildung (migrationsbedingter) Sprachbiographien ist, zeigt sowohl das in den Erzählfiguren festgehaltene Erleben mit Sprache in Bezug zum **Herkunftsland** und **Deutschland**. Darüber hinaus werden auch häufige **Antwortmodalitäten** sowie die **strategischen L2-PLM** dargestellt. Die Visualisierung umfasst die zehn am häufigsten vergebenen Kodierungen der ersten (linke Spalte) und der zweiten (rechte Spalte) Datenerhebung, die sich sowohl auf inhaltliche als auch sprachliche Aspekte beziehen. Die häufigsten Kategorien, die beide Erhebungen betreffen, werden in der mittleren Spalte abgebildet. Bemerkenswert muss an dieser Stelle, dass in Abhängigkeit zu der jeweiligen sprachbiographischen Analyseebene Einzelperspektiven, z.B. auf ausschließlich L2-PLM, weitere häufig vorkommende Codes genannt werden würden. Diese Nennungen fallen zugunsten der häufigsten Codes aus anderen Ebenen in der unten dargestellten Visualisierung weg.<sup>89</sup>

#### **7.1.1.1 Erstes Interview**

Im ersten Interview thematisiert P9 vor allem den Sprachgebrauch im Herkunftsland, wobei er in seinem privaten Umfeld Dari beziehungsweise Herati verwendet hat und im öffentlichen Kontext mit weiteren Sprachen wie Paschtu, für das er aufgrund der diglossischen Mehrsprachigkeitssituation (bezogen auf beide Amtssprachen in Afghanistan) rezeptive Fähigkeiten entwickelt hat, in Kontakt gekommen ist. Er betont

---

<sup>89</sup> Die am häufigsten genannten Kategorien innerhalb der zehn häufigsten Kategorien sind entsprechend vergrößert dargestellt, z.B. der multilinguale Sprachgebrauch in der öffentlichen Sphäre im Herkunftsland Afghanistan.

außerdem, dass er keine größeren Unterschiede zu Farsi erkennen kann, sodass Farsi eine weitere Sprache ist, die er zwar beherrscht, mit der P9 allerdings ebenfalls keine regelmäßigen Kontaktsituationen im privaten oder öffentlichen Lebensbereich verbindet. Mit den unter Sprachkontaktsituationen subsummierten Fremdsprachen in Afghanistan – er zählt hier beispielsweise die Sprachen von ausländischen Militärmitgliedern (Deutsch/Englisch) dazu – hat P9 keinen direkten Sprachkontakt gehabt. Die auf Deutschland bezogenen, sprachbiographischen Erzählfiguren thematisieren vor allem den Gebrauch des Deutschen, mit besonderem Bezug zum öffentlichen Lebensbereich von P9 sowie sein durch die Schule beeinflusstes mehrsprachiges Umfeld, da er mit weiteren Geflüchteten aus anderen Ländern unterrichtet wird. Ein wichtiges Thema im ersten Interview stellt seine zu Beginn der Migration in Deutschland integrativ motivierte Lernbereitschaft dar, die sich schließlich durch Unterstützung seiner afghanischen Freunde zu einer intrinsisch-instrumentellen Lernmotivation entwickelt hat. Er selbst positioniert sich mittlerweile als „Motivator“ für andere Geflüchtete, besonders für seine Klassenkameraden in der Berufsintegrationsschule. Die affektive Ebene beeinflusst seine Spracheinstellungsäußerungen. Neben seiner Muttersprache Dari ist für P9 das Lernen des Deutschen mit der positiven Erfahrung verbunden, eine erste Fremdsprache erlernen zu können. Daraus lässt sich schließen, dass sich P9, trotz der diglossischen Sprachsituation in Afghanistan mit entsprechenden Sprachkontakten, nicht als mehrsprachig aufgewachsene Person betrachtet beziehungsweise positioniert. Die Darstellungsweise der einzelnen, seine Sprachbiographie bestimmenden Erzählfiguren, findet vor allem durch Antwortmodalitäten des Schilderns statt. Entsprechende mikrostrukturelle Bedeutungsregulierungen setzen sich deshalb vor allem aus einem topischen, häufig temporal unstrukturierten Satzaufbau sowie aus Damals-Heute-beziehungsweise Früher-Jetzt-Oppositionen mit Bezug auf Afghanistan und Deutschland beziehungsweise auf die unmittelbare Zeit nach seiner Ankunft in Deutschland zusammen. Diese häufige Antwortmodalität des Schilderns und die damit zusammenhängende Funktion sprachlichen Handelns in Form des Einschätzens spiegelt den diskursiven Zusammenhang mit häufig genannten Erzählfiguren, wie z.B. der affektiven Spracheinstellungsäußerungen und der in beiden Interviews am häufigsten vorkommenden Selbstpositionierungen, wider. Das die Kommunikation aufrecht erhaltende Sprechverhalten von P9 ist durch L2-PLM im Bereich von grammatischen Substitutionen im ersten Interview sowie Umschreibungen und Restrukturierungen in beiden Interviews markiert.

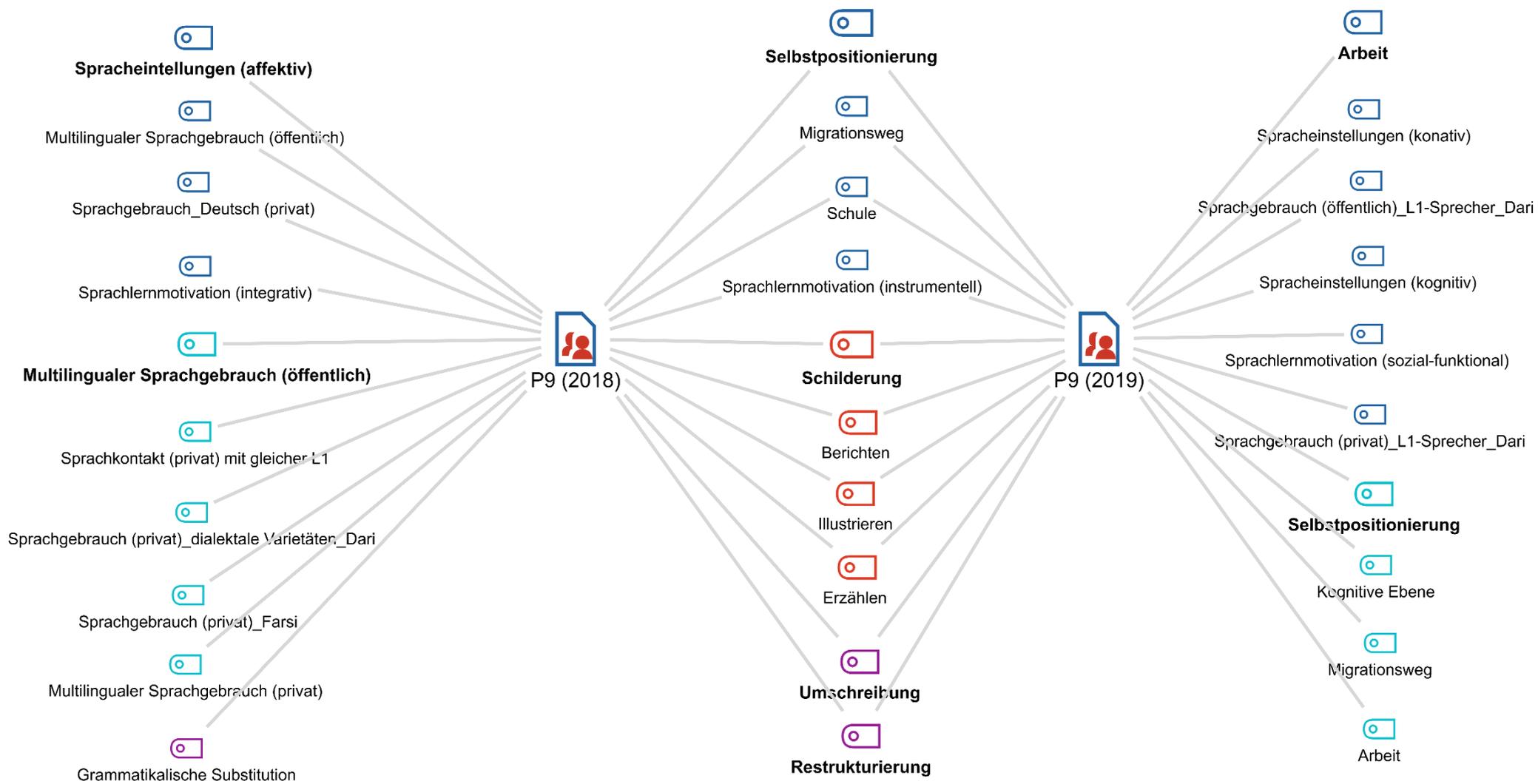


Abb. 19: Longitudinalerhebung: Sprachbiographisches Analysemodell von P9

Auf übergeordneter Ebene sind die kommunikativen Strategien vor allem durch grammatische Mechanismen sowie lexikalische Mikro- und Makro-Rekonzeptualisierungen geprägt (vgl. Abb. 19). Die Zusammenfassung der sprachbiographischen Erzählfiguren als Kriterien für die migrationsbedingte Sprachbiographie von P9 soll nun an konkreten Interviewausschnitten erläutert werden. Ziel dieser qualitativen Darstellung ist es, den Kodiervorgang im Rahmen des sprachbiographischen Analysemodells transparent zu gestalten. Dafür werden zentrale Interviewausschnitte in chronologischer Reihenfolge des Gesprächs präsentiert und die vier Ebenen des Analysemodells vorgestellt. Auf propositionale Beispiele, die keinen direkten Bezug zum Spracherleben von P9 haben, wird auch an dieser Stelle verzichtet.

**(1) P9\_D1\_D\_Spracheinstellung\_Positionierung<sup>90</sup>**

29 P9: hm: >>räuspert sich<< >> lachend >ja< ich (.)  
 30 ich sage äh: °hh äh die andere auch (.)  
 31 es ist egal dass ich(.) äh (.) gut spreche oder  
 32 schlecht  
 33 hauptsache ich versuche das zu lernen ja (-)  
 34 akzent ist auch (.) gut

Sprachbiographische Ebenen	Code-Paradigma: Pos. 29-34
Sprachbiographische Erzählfigur 1	Positionierung > Selbstpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Spracheinstellungen > Affektive Ebene
Mikrostruktur	Satz mit expletivem <i>es</i> ; (argumentativer) betonender <i>hedge</i>
Makrostruktur	Nicht-erzählende Formen > Berichten, Rechtfertigung

**Tab. 5:** Code-Paradigma 1

Das Interviewsegment im ersten Beispiel dieses sprachbiographischen Interviews umfasst die affektiv geäußerte Spracheinstellung hinsichtlich der eigenen Sprachkompetenzen (31-32), die er durch die initial gestellte Selbstpositionierung – mit dem sich abgrenzenden, deiktischen Verweis *die anderen* (30) als Prozess des *Othering*

<sup>90</sup> Diese Angabe bezieht sich auf die sprachbiographischen Erzählfiguren Spracheinstellungen und Positionierung von P9, mit Bezug zu Deutschland (D) zum ersten Erhebungszeitpunkt (D1).

(vgl. Spivak 1985) – zum Ausdruck bringt. Die damit zusammenhängende Bewertungsebene wird mit dem umgangssprachlich – in Form der elliptischen Auslassung – formulierten *hedge hauptsache (die hauptsache ist)*, der durch seine subordinierende Stellung als argumentativer Konnektor aufgefasst werden kann, betont. Zusätzlich dient diese Partikel als Verknüpfung des parataktischen Satzgefüges. Dieser kurze Bericht und die darin zusammenhängende Schrittabfolge ist durch eine erinnerte Rechtfertigung gekennzeichnet (30, 33) und repräsentiert auf diese Weise die affektive Einstellung von P9 zum Erlernen des Deutschen (vgl. Roll 2003:82). Verstärkt wird diese Einstellung durch die finalisierende Bewertung, dass er seinen Akzent im Deutschen, trotz der hier erwähnten Fremdbewertung, akzeptiert (33). Wie das erste Beispiel zeigt, können die Antwortmodalitäten nicht immer eindeutig zugeordnet werden, sodass entsprechende Doppelkodierungen erfolgten.

## (2) P9\_D1\_D\_Sprachgebrauch

211 P9: mja (.) äh (-) normalerweise wenn ich (-- ) in die  
 212 schule geh (.)  
 213 ja wir sprechen (.) deutsch (.)  
 214 aber in der pause/ (.) es gibt so (-) in unsere  
 215 klasse/  
 216 es gibt neun afghaner ja dann ich spreche mehr  
 217 persisch

Sprachbiographische Ebenen	Code-Paradigma: Pos. 211-217
Sprachbiographische Erzählfigur 1	Sprachgebrauch > öffentlich > Deutsch
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Sprachgebrauch > öffentlich > L1_Dari
Mikrostruktur	generalisierender Informationsstrukturierer; argumentative, kausale Konnektoren; Satz mit expletivem <i>es</i>
Makrostruktur	Nicht-erzählende Form > Illustrieren, Rechtfertigung

Tab. 6: Code-Paradigma 2

P9 illustriert anschließend den mehrsprachigen Schulalltag, den er zusammen mit anderen Schülern aus verschiedenen Herkunftsländern bestreitet. Seine illustrierende Antwortmodalität ist mit entsprechenden Konnektoren (*wenn-dann*) durch die

konditionale Beschreibung der Sprachgebrauchssituation in der Schule gekennzeichnet. Die Erläuterung strukturiert P9 durch den satzinitialen, generalisierenden „Informationsstrukturierer“ (Blühdorn et al. 2017:24) *normalerweise* (211). Vor allem adverbiale Wortgruppen können im Persischen zur Kontrastierung beziehungsweise Gewichtung satzinitial mit Linksanbindung realisiert werden. Satzinitiale, adverbiale Positionen sind deshalb, wie im Deutschen auch, thematisch mit Inversionen verbunden. Im Zusammenhang mit der diskursiv nachträglich eingefügten Erläuterung hinsichtlich des gemeinsamen Vorstellungsraumes, dass er aufgrund seiner afghanischen *Peergroup* auch in der Schule außerhalb des Unterrichts Afghanisch spricht, kann dieses Interviewsegment gleichzeitig als Rechtfertigung in Verbindung mit seinen mehrsprachigen Praktiken in der öffentlichen Sphäre in Deutschland betrachtet werden (214). Die kann auch der exolingualen Interviewsituation geschuldet sein.

### (3) P9\_D1\_D\_Positionierung\_Lernmotivation

332 P9: äh (--) äh ich hab auch be eins (-)  
 333 alle haben gsagt dass (.)°h wir schaffen nicht  
 334 damals als wir diese test geschrieben aber [ab]  
 335 I: [e:cht]  
 336 wer hat das gesagt (.)  
 337 P9: ja viele leute haben da/(.) das war schwierig  
 338 wir haben/wir schaffen das nicht und so und blabla  
 339 (lacht) ja °h ja (.) aber ich hab (-) gsagt nein  
 340 wir schaffen es (.)ja (.) und (lacht) ja (-)  
 341 die leute haben/(.) die haben gsagt wir schaffen  
 342 nicht haben nicht geschafft  
 343 aber ich hab gsagt ja wi/ich schaffe es ich hab  
 344 geschafft

Sprachbiographische Ebenen	Code-Paradigma: Pos. 332-344
----------------------------	------------------------------

Sprachbiographische Erzählfigur 1	Positionierung > Fremdpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Positionierung > Selbstpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 3	Lernmotivation intrinsisch > instrumentell

Mikrostruktur	Szenisches Präsens, argumentative Konnektoren, zusammenhängende Abfolge von Schritten
Makrostruktur	Nicht-erzählend > Schilderung Erzählend mit Erzähletablierung
L2-PLM	Substitution > Passe-Partout-Wort

**Tab. 7:** Code-Paradigma 3

Ein für P9 wichtiges Erlebnis in Bezug zu seiner Sprachlernsituation ist seine Eigenmotivation hinsichtlich des Bestehens seines Deutschtests (Niveau-Stufe B1) und die damit stattfindende Selbstpositionierung (339-344). Er schildert durch die erinnerte Fremdpositionierung (337), dass *alle*, als unbestimmte Aktanten, nicht an das Bestehen des Deutsch-Tests B1 geglaubt haben. Auf das unterbrechende Nachfragen der Interviewerin, versucht P9 eine Spezifizierung der Aktanten mit *viele Leute* und der erklärenden, dennoch vagen, temporal unstrukturierten Schilderung (337) vorzunehmen. Erst zu einem späteren Zeitpunkt dieser Antwortsequenz (341) kann erschlossen werden, dass es sich bei den Aktanten um Klassenkameraden beziehungsweise ebenfalls um Prüfungsteilnehmer handelt (341). Diese unklare Kontextualisierung entsteht auch deshalb, da P9 sich einerseits in Opposition zu den unbestimmten Aktanten stellt, sich andererseits durch den deiktischen Verweis mit *wir* als Mitglied der Lernergruppe betrachtet. Als Distanzierungsstrategie zu dieser Fremdpositionierung ahmt P9 die ihm fremde Position der Aktanten durch die indirekte Wiedergabe ihrer Beurteilung – die durch die Verwendung des Fortführungsausdrucks *und so* sowie die polyphonische Verwendung *blabla* markiert ist – nach (338). Der Fortführungsausdruck ist aufgrund seines häufigen Auftretens, auch bei anderen jungen Geflüchteten, den substituierenden L2-PLM als Passe-Partout-Wörtern zugeordnet worden. Fortführungsausdrücke wie *und so* werden auch als „*general extenders*“ (König 2014:209) bezeichnet. Für das Englische, aber auch für das Deutsche, sind damit folgende Merkmale verbunden:

In English, general extenders are typically phrase- or clause-final expressions with the basic syntactic structure, conjunction + noun phrase, which extend otherwise complete utterances (hence ‚*extenders*‘). They are also non-specific in their reference (hence ‚*general*‘). (Overstreet 2005:1847)

Die mit dem Fortführungsausdruck „nicht näher spezifizierte Möglichkeit einer Weiterführung“ (König 2014:209) wird hinsichtlich der häufigen Frequenz in den sprachbiographischen Daten jugendlicher Geflüchteter nicht nur als „Mittel zur Markierung von Unschärfe genutzt“ (vgl. ebd.:210), sondern wird als strategisches L2-

Spezifikum im Rahmen der ‚ökonomisch organisierten Lernaltersprache‘ verstanden. Der Gebrauch des onomatopoetischen Ausdrucks *blabla* wird in der deutschen Umgangssprache häufig in der indirekten Rede verwendet und ist meist pejorativ konnotiert (vgl. Finkbeiner 2016:313). Durch diesen „nicht-autosemantischen Ausdruck“ (ebd.:313) kann auf den offensichtlich L1-spezifischen, umgebungssprachlichen Input geschlossen werden. Die ungesteuerte Erwerbssituation zeigt sich außerdem in der häufigen Verwendung des regionalen Merkmals *gsagt*. Hier entfällt der Schwa-Laut im Partizip *gesagt* – eine für den bairischen Dialekt typische Reduktionssilbe. Die kausalen Zusammenhänge und Schrittabfolgen lassen gerade im letzten Abschnitt auf eine schildernde Darstellungsweise schließen. Durch das szenische Präsens und den gleichzeitigen Wechsel in das Präteritum (339-340) können auch narrative Elemente in der Antwortmodalität festgehalten werden, die durch die Erzählinitiierung mit dem Temporaladverbial *damals* betont werden.

#### (4) P9\_D1\_HL\_Sprachkontakt

389 P9: °h äh kabul sprechen paschtu und dari und (.) ähm (.)  
 390 vielleicht büro die: ja aus a/(.) usa oder  
 391 deutschland irgendwo anders  
 392 die auch äh ähm: die kommen dort ja und haben büro  
 393 und die sprechen (.) englisch oder deutsch oder (.)ja  
 394 aber ich war nicht so in diesem büro weil (-) ich war  
 395 zu hause und arbeit und wieder zu hause und arbeit  
 396 ja (.) war ich (-)

Sprachbiographische Ebenen	Code-Paradigma: Pos. 389-396
Sprachbiographische Erzählfigur 1	Sprachkontakt > öffentlich > L1 = divers Sprachkontakt > privat > L1 = gleich
Mikrostruktur	Topischer Aufbau, ortdeiktischer Verweis
Makrostruktur	Nicht-erzählende Formen > Schilderung, Bericht
L2-PLM	Mikro-Rekonzeptualisierung > Umschreibung

Tab. 8: Code-Paradigma 4

P9 schildert, mit welchen Sprachen er vor seiner Fluchtmigration nach Deutschland in Afghanistan in Kontakt gekommen ist. Er nennt dazu die diglossische

Sprachgebrauchssituation in Kabul, bestehend aus Paschtu und Dari, das allgemein auf dem Kabuler-Dialekt basiert. Er erläutert auch die politisch entstandene Mehrsprachigkeitssituation in Kabul und nennt als weitere gesprochene Sprachen Deutsch und Englisch, durch die dort stationierten deutschen und US-amerikanischen Soldaten. P9 schildert, warum er keine weiteren Sprachen erlernt hat, indem er durch eine Umschreibung (294-295) seinen von Arbeit geprägten Alltag erläutert. Im Zusammenhang mit Beispiel (3) und der darin beschriebenen Lernmotivation bezüglich der deutschen Sprache als erste Fremdsprache kann diese Stelle auch als rechtfertigende Erklärung wahrgenommen werden, vor allem durch die kausale, unterordnende Konjunktion *weil* und den selbstbestätigenden, konversationellen Diskursmarker *ja*. Diese Erzählfigur wird durch die dreimalige Wiederholung der Umschreibung affektiv betont.

**(5) P9\_D1\_D\_Positionierung\_Lernopportunität\_Sprachkontakt**

776 P9: ja äh äh äh ungefähr fast die halbes jahr von  
777 erstes als ich hier in deutschland war (.) ja  
778 °h ich hatte viele probleme und ich konnte nicht/  
779 (.) °hh was soll ich machen und so  
780 aber später dann habe ich eine pfarrer im/in eine  
781 kirche gekennt ja  
782 und dann er hat mir dann (-) jemand anders nachhilfe  
783 gegeben ja (.)  
784 und dann war ich auch zu xx ja und (.) dann  
785 hab ich so viele leute gekannt später (--)  
786 I: (.) wie hast du den pfarrer kennengelernt (-)  
787 P9: ja ein anderer afghaner haben äh die pfarrer im ubahn  
788 getroffen  
789 und die haben über mich erzählt und dann die pfarrer  
790 hat gesagt (.) ja du kannst ihn mitnehmen und  
791 in meine büro einmal kommen und dann war ich dort ja  
792 (-) ich war letzte woch auch so bei diesem pfarrer  
793 ja beim pfarrer und äh wir machen jetzt ein projekt

Sprachbiographische Erzählfigur 1	Positionierung > Selbstpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Lernopportunität > Adjuvanten > extern
Sprachbiographische Erzählfigur 3	Sprachkontakt > privat > Deutsch = L1
Mikrostruktur	Szenisches Präsens; Früher-später-Opposition, argumentative Konjunktion, Konnektoren
Makrostruktur	Erzählende Form mit Erzähletablierung
L2-PLM	Nicht-erzählende Form: Schilderung, Berichten, Chronik
	Makro-Rekonzeptualisierung > Restrukturierung Substitution > Passe-Partout-Wort

**Tab. 9:** Code-Paradigma 5

Im Anschluss rekonstruiert P9 einen wichtigen „Wendepunkt“ (vgl. König 2018) in seiner Sprachbiographie. Wie König (vgl.ebd.:15) für narrative Rekonstruktionen von Sprachbiographien feststellt, werden sprachbiographische Wendepunkte entweder implizit durch „direkte Gedankeninszenierungen“ (ebd.) wiedergegeben oder durch „Kommentare“ (ebd.) explizit bewertet. In der vorliegenden Interviewsequenz handelt es sich um einen implizit wiedergegebenen Wendepunkt, der durch die Gedankeninszenierung (779) und dem darin enthaltenen Fortführungsausdruck von *und so* formuliert wird. Die vorangestellte Restrukturierung beziehungsweise der Informationsersatz (778-779) betont den affektiven Charakter dieser rekonstruierten Erinnerung von P9, durch die er sich im Hinblick auf den Bruch durch die Fluchtmigration und das Ankommen in Deutschland positioniert. Der mit einer Erzähletablierung (776) initiierte Erzählbeginn beschäftigt sich mit dem ersten halben Jahr in Deutschland, das für P9 psychisch belastend war. Er führt diesen Aspekt durch die unscharfe Markierung mit *und so* beziehungsweise *viele Probleme* „vage“ (ebd.:183) aus und geht dann zu einer schildernden, teilweise chronologisch angeordneten Sprechweise über. Seine anfängliche Überforderung, die er zu Beginn andeutet, weicht einem selbstbestimmten Herangehen an das Erlernen des Deutschen durch die Unterstützung mit einer Nachhilfekraft (783) und die Verarbeitung seiner Fluchtmigration durch eine Einrichtung, die sich auf traumatische Erlebnisse durch Flucht spezialisiert hat (784, anonymisiert mit xx). Die Kontaktaufnahme zu einem

Pfarrer, der über weitere afghanische Kontakte hergestellt wurde, wird für P9 zu einem externen Adjuvanten, durch den sich weitere Kontakt- und Lernopportunitäten ergeben haben (vgl. Franceschini 2004).

### 7.1.1.2 Zweites Interview

Im zweiten Interview greift P9 verstärkt sprachbiographische Faktoren mit Bezug zum Herkunftsland auf, in denen die biographische Selbstthematisierung im Zusammenhang mit Sprache eine Rolle spielt (vgl. Abb. 20). Auch seine kognitive Sprachbewusstheit gegenüber dem Spracherwerbskontext beziehungsweise seiner Sprachkompetenz im Herkunftsland thematisiert P9 im zweiten Interview. Über die Fluchtursache und den daran anknüpfenden Migrationsweg sowie den durch Arbeit geprägten Alltag berichtet P9, ebenso wie über seine Arbeit und die finanziellen Verhältnisse in Deutschland, die auch im Zusammenhang mit seinem Berufswunsch beziehungsweise Schulabschluss stehen. P9 geht im Bereich der konativen Spracheinstellungsebene auf seine hohe Sprachlerninvestition in der Freizeit ein. Überschneidungen in der zweiten Interviewsituation betreffen die für P9 wichtigsten Erzählfiguren seiner Sprachbiographie mit starkem Bezug zu Deutschland: die Selbstpositionierung als helfende Person, die andere Geflüchtete motivieren möchte, seine intrinsisch-instrumentelle Lernmotivation, sein Schulalltag, affektive Spracheinstellungsäußerungen zu Sprachen und der Bildungsweg in Deutschland.

#### (6) P9\_D2\_D\_Lernopportunität

477 P9: aber äh (-- ) wo wir waren in die/in die berufsschule  
478 a/al/als wir waren wir hatten  
479 immer so mit grammatik und (.) schreiben für be zwei  
480 oder be eins dort (.) deswegen haben wir auch viel  
481 gemacht und °hh das ist glaub ich wir haben in die  
482 schule kein grammatik jetzt  
483 oder wir/wir haben eine stunde deutsch  
484 aber in der woche eine stunde fünfundvierzig minuten  
485 das ist nicht/(-)  
486 und (.) jetzt ist glaub ich schon besser geworde/  
487 geworden (.) und (.) ich/ich merke auch nicht dass  
488 äh dass ich schwierigkeit(./)keite haben weil wir  
489 schreiben nicht so viel test über (.)

Sprachbiographische Ebenen	Code-Paradigma: Pos. 477-489
Sprachbiographische Erzählfigur 1	Lernopportunität > Bildungsweg
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Positionierung > Selbstpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 3	Spracheinstellungen > Kognitive Ebene
Mikrostruktur	Argumentative Konjunktionen, generalisierender Ausdruck, Früher-Jetzt-Opposition, kausale Konjunktion
Makrostruktur	Nicht-erzählende Form > Schilderung, Illustrieren Erzählende Form > Erzähletablierung
L2-PLM	Makro-Rekonzeptualisierung > Restrukturierung Inhaltliche Reduktion > Informationsabbruch

**Tab. 10:** Code-Paradigma 6

Der Interviewausschnitt entstammt dem ein Jahr später stattgefundenen Gespräch mit P9. Dieser besucht nun die Regelklasse der Berufsschule, während er die Ausbildung zum ‚pharmazeutisch kaufmännischen Angestellten‘ macht. P9 knüpft mit einer kurzen Erzähletablierung an dem ersten, sprachbiographischen Interview an. Er schildert den veränderten Schulunterricht (477), durch den er Deutsch nun nicht mehr gesteuert erlernt beziehungsweise in einem weniger auf Grammatik ausgerichteten Unterricht. Sein Umgang mit der Migrationssprache Deutsch wird selbstverständlicher (481-482). Die positive Selbsteinschätzung seiner Sprachkompetenzen (486-487) ist auch in der impliziten Gegenüberstellung von P9 erkennbar. Auf der einen Seite wird der deutschen Sprache weniger Unterrichtszeit gewidmet (483-484), die er als Wendpunkt explizit bewerten möchte, diese Bewertung jedoch abbricht (485). Auf der anderen Seite hat sich P9 sprachlich weiterentwickelt, trotz der verkürzten Unterrichtszeit. Die nachträgliche Relativierung seiner Selbsteinschätzung beruht darauf, dass seine Sprachfertigkeiten nicht mehr in Schulprüfungen überprüft werden (488-489). Aus diesen illustrativen Gegenüberstellungen, die durch Restrukturierungen geprägt sind, geht hervor, dass die deutsche Sprache zu einem integrativeren Bestandteil seiner zum Erhebungszeitpunkt aufgenommenen Sprachbiographie geworden ist. Betont wird dies auch auf der mikrostrukturellen Ebene, durch die parataktische Argumentationsstruktur in der Rekonstruktion des gesteuerten Deutschunterrichts der von ihm besuchten Berufsintegrationsklasse (479-481). Diese Beschreibung des ehemaligen, gesteuerten Unterrichts nimmt P9 in einer „dichten Konstruktion“ (Günthner 2006:95) vor. Darunter

verstanden werden sprachliche Konstruktionen der Alltagserzählung, die mit der Standardgrammatik nicht beschrieben werden können (vgl. ebd. 97) oder als fragmentarische Gesprächsäußerungen beziehungsweise elliptische Strukturen bezeichnet werden (ebd.). Diese reduzierten Sätze der Alltagserzählung betrachtet Günthner jedoch als

syntaktisch produktive Muster mit bestimmten formalen und funktionalen Charakteristika [...]. Sie bilden rekurrente, konventionalisierte – ja grammatikalisierte – Konstruktionen, die auf bestimmte Interaktionsanforderungen zugeschnitten sind und von Interagierenden zur Ausführung spezifischer kommunikativer Aufgaben eingesetzt werden. (ebd. 2006.: 98)

In diesem vorliegenden Fall wird die verstärkte Alltäglichkeit der deutschen Sprache, nach vier Jahren seit seiner Ankunft in Deutschland, durch die alltagsorientierte Erzählfähigkeit am Beispiel reduzierter Sätze wie in Beispiel (6) betont.

#### **(7) P9\_D2\_HL\_Migrationsweg**

707 P9: äh (-- ) ich hatt (.) nicht so eine probleme in meine  
708 heimatland so (.) ganz viel und/(--)  
709 aber mit einer person also °hh  
710 dann musst ich dann afghanistan verlassen  
711 aber ich wusste auch nicht dass irgendwann bin ich  
712 deutschland (.)  
713 I: >>hm<bejahend<< du bist einfach los dann/(.)  
714 P9: =ja einfach in afghanistan weg  
715 und dann hat (.) jemanden mich/das war kumpel nicht  
716 familie sondern/°hhh hat mir geholfen  
717 ich hab mir gedacht ja ich geh vielleicht nach iran  
718 oder pakistan  
719 weil ich hab viel von iran und pakistan gehört (.)  
720 nicht mehr weiter  
721 °hhh und dann war ich iran hab/(.) erst war ich  
722 pakistan und dann iran und danach °hhh (-- ) nach der  
723 türkei und dann so langsam (.) am ende dann war ich  
724 in deutschland (.)  
725 aber das hat so ungefähr eineinhalb/ähm (.) einen  
726 monat und sechzehn oder siebzehn tage gedauert bis  
727 ich hier [komme]  
728 I: [du]hast gezählt die tage

729 P9: >>ja>lachend> und äh (.) es war echt schwierig  
730 als ich im fernsehen manchmal im internet seh diese  
731 boote die >>schiffe<lachend< äh (--)  
732 das war sehr gefährlich damals ich hab das auch  
733 erlebt (-)  
734 und als ich in diesem schiff war (--) fünf  
735 minuten vor uns war die von die andere seite (.)  
736 waren von eine schiff nur zwei männer geblieben und  
737 die kinder und frauen und alle waren was[ser/]  
738 I: [sind]  
739 unter/>>hm> bejahend>  
740: P9: ja nur zwei personen (--)  
741 und dann die polizei dort haben uns gesagt wenn er  
742 ein kleidung oder etwas haben könnt ihr denen  
743 geben (.)  
744 und wir haben so (.) unsere kleidung denen/denen  
745 diese zwei personen gegeben

### Sprachbiographische Ebenen

### Code-Paradigma: Pos. 707-745

Sprachbiographische Erzählfigur 1	Positionierung > Selbstpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Bildungsweg > Migrationsweg
Mikrostruktur	Konnektoren, Erzähletablierung, Abfolge von Schritten, argumentative Konnektoren, szenisches Präsens
Makrostruktur	Nicht-erzählende Form > Schildern, Chronik Erzählende Form > Erzählen mit Erzähletablierung

Tab. 11: Code-Paradigma 7

Wie bereits zu Beginn der Fallanalyse geschrieben, sind die zehn befragten Geflüchteten zum zweiten Erhebungszeitpunkt näher auf ihre Fluchtmigration eingegangen. Dazu zählt auch das siebte Beispiel von P9. In seiner Erzähletablierung bezieht sich P9 in schildernder, verallgemeinernder Sprechweise auf Afghanistan (704-710). Er umschreibt die Rekonstruktion der Fluchtursachen mit dem durch *ganz* als Intensitätspartikel betonten Indefinitpronomen *viel* (*ganz viel*). Einen konkreten Auslöser für die Flucht deutet P9 zwar an (709), führt diese jedoch nicht weiter aus. Der durch Fluchtmigration besonders lebensverändernde Bruch in der (Sprach-)Biographie tritt an dieser Stelle

deutlich hervor: Mit dem Abbruch der adversativ initiierten Spezifizierung der Problemsituation in Afghanistan, der an dieser Stelle inhaltliche und keine sprachlichen Gründe im Sinne der L2-PLM hat, und dem szenischen Wechsel mit dem nebenordnenden Konnektor *dann* (710), beginnt die Fluchtmigration von P9. Seine nachfolgende, schildernde Rekonstruktion ist durch die „explizite Gedankeninszenierung“ (vgl. König 2018:15) geprägt. Dadurch erhält die Schilderung einen affektiven Moment, in welche der Adressat in eine in Narration übergehende Schilderung involviert wird. Der vorgestellte Interviewausschnitt zeigt exemplarisch, dass explizit geäußerte Gedankeninszenierungen im lernersprachlichen Kontext auch als Argumentationsgrundlage dienen können. Letztere werden, im Sinne von argumentativen Satzkonnexionen als Verknüpfungsverfahren, zur koordinativen Reihung von Propositionen verwendet (vgl. Breindl 2016). Nach der chronologischen Darstellung seines Fluchtweges und nach einem kurzen Nachfragen ergreift P9 die Gesprächsinitiative und erinnert sich mit dem den temporalen Zeitpunkt spezifizierenden Konnektor *damals* an seine eigene Flucht. Nonverbale Markierungen in Form von Lachen treten in kontrastiver Weise zum propositionalen Gehalt seiner Aussage auf – ein Zeichen für seine emotionale Haltung, die er auch mit Intensitätspartikeln (*echt schwierig, sehr gefährlich*) explizit bewertet. Diese anfänglich distanzierte Perspektive von P9 auf sein Fluchterleben (730-731) führt schließlich zu einem narrativen Übergang mit dem den Zeitpunkt spezifizierenden Konnektor *als*. P9 positioniert sich nun als erzähltes Selbst im Kontext der erinnerten Geschichte (vgl. Tophinke 2002). Dieser Prozess kann aus Perspektive der narrativen Psychologie wie folgt beschrieben werden:

Der Rezipient schlüpft beim Dechiffrieren der Geschichte in die Rolle des Autors zweiter Art und trägt sein Narrativ als neuer Autor weiter. Dabei handeln Geschichten von menschlichen oder dem Menschlichen vergleichbaren Absichten und Handeln, die Erlebtes in bekannte Kategorien bringen (Ort und Zeit). In der psychologischen Forschung wird dieser Prozess, der sich beim Verarbeiten der Geschichte einstellen kann, unter Narrative Transportation [...] zusammengefasst. (Weber 2017:12)

Die für P9 prägende Erinnerung, die damit verbundene Verortung von Zeit und Ort (734-735) an das auf seiner Flucht erlebte Bootsunglück, resultiert mit der Aufforderung der Polizei, Kleidung an die zwei Überlebenden des Bootsunglücks zu übergeben. Das Beispiel zeigt, dass P9 zum zweiten Interviewzeitpunkt in der Lage ist, verschiedene Antwortmuster kohärent zu strukturieren und die sprachlichen Handlungsmuster entsprechend den makrostrukturellen Antwortmustern anzuwenden. Letzteres ist vor allem an den diskurssteuernden Mechanismen auf mikrostruktureller Ebene erkennbar,

gerade durch die informationsstrukturierende Abtönungspartikel *vielleicht*. Die Abgrenzung verschiedener Erzählmuster und Konnektoren (adversativ, kausal und additiv) sowie das Ausbleiben von lexikalischen und grammatikalischen L2-PLM bestätigen, zumindest in der mündlichen Rede, seine Einschätzung der verbesserten Sprachfertigkeiten im Deutschen (vgl. Beispiel 6) beziehungsweise die Zunahme sprachlicher Sicherheit.

#### **(8) P9\_D2\_D\_Selbstpositionierung\_Migrationsweg\_Adjuvanten**

821 P9: wenn ich so viele sachen von die (unv.) erinner  
822 dann macht mich äh (.) traurig °hh auch ja aber °h  
823 war ganz schwierig (-)  
824 und hier/(.) als ich war (.) am anfang war ganz viel  
825 °hhh ich wollte auch nicht zu viel im zimmer bleiben  
826 ich wollte nur alleine draußen gehen und/(.) oder ich  
827 äh war in unsere heim auch ein extra zimmer oben wenn  
828 jemand lernt oder so ich war dann/das war meistens  
829 leer äh und ich war dort (.)  
830 und dann später in der nacht gekommen und ich/ich  
831 konnte auch nicht schlafen (.) dann manche haben  
832 musik laut gemacht ich kon/°hhh ich wollte auch  
833 nichts sagen  
834 (.) und manche licht/mit licht in der nacht (.)  
835 und (.) dann hab ich so paar leute kennengelernt  
836 langsam(.)  
837 und ich glaube/°hhh ich wollte auch nicht/(.) wegen  
838 zu viele leute in zimmer war ich wollte auch nicht in  
839 diese zimmer (unv.)  
840 deswegen glaub ich/ich hab so paar leute kontakt  
841 gehabt ge/äh gefunden  
842 und dann äh (.) war ich immer draußen und so und bis  
843 jetzt hat so (.) die kontakte und die äh (.) sprache  
844 und die schule und alles so ich beendet (-)  
845 ich hab so vieles bis jetzt gemacht  
846 I: >>hm<bejahend<  
847 P9: ja

Sprachbiographische Ebenen	Code-Paradigma: Pos. 821-847
Sprachbiographische Erzählfigur 1	Lernopportunität > Bildungsweg > Migrationsweg
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Positionierung > Selbstpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 3	Lernopportunität > Bildungsweg > Adjuvanten
Mikrostruktur	Dort-hier-Opposition, Konnektoren, kausale Konnektoren, temporal unstrukturiert
Makrostruktur	Nicht-erzählende Form > Illustrieren, Schilderung, Chronologische Darstellung Erzählende Form > Erzähletablierung
L2-PLM	Makro-Rekonzeptualisierung > Restrukturierung Inhaltsreduktion > Informationsreduktion

**Tab. 12:** Code-Paradigma 8

Das Fluchterleben im siebten Beispiel wurde als Teil des sprachbiographischen Erlebens von P9 betrachtet, da diese Erlebnisse junger Geflüchteter auch Auswirkungen auf weitere sprachbiographische Erzählfiguren haben, wie es das oben dargestellte, achte Beispiel zeigt. Die direkte Selbstpositionierung und explizite Affektmarkierung (821-823) führt P9 durch die Erzähletablierung *hier als ich war (.) am anfang* in einen „plötzlichen Wechsel ohne ausgedehnte Detaillierung“ (König 2018:15) zu seiner anfänglichen Zeit in Deutschland aus. Die fehlende Detaillierung spiegelt sich auch in der Informationsreduktion – nach einer ansetzenden Spezifizierung mit dem adversativen Konnektor *aber* – wider (822). Die Interviewsequenz ist von schildernden wie auch chronologischen Makrostrukturen geprägt. Die von P9 umschriebene, schwierige Zeit zu Beginn seines Ankommens zeigt sich auch in der Oberflächenstruktur anhand des topischen Aufbaus und der zeitlich unstrukturierten Schilderungsstruktur. Die Satzkonnexionen der Rekonstruktion und Erinnerung dieser Interviewsequenz basieren auf der Fortführungskonstruktion *und so* sowie der repetitiven formelhaften Konstruktion *ich wollte + Partikel (auch, nur, auch nicht)*. Durch seine Abgrenzung zu anderen Geflüchteten in der Wohnunterkunft und das Kennenlernen von ein *paar Leuten*, die durch den im Anschluss hergestellten Zusammenhang zu Erfolgserlebnissen gebracht werden (Adjuvanten), erlebt P9 einen Wendepunkt in seiner Sprachbiographie (839-842). Der affektive Charakter der schildernden, illustrierenden Situation im Wohnheim wird durch höher frequente Restrukturierungen ersichtlich (820-833). Er finalisiert diese Erzählsequenz, mit der steigenden Aufzählung verschiedener sprachbiographisch

relevanter Stationen: Die allgemeine Kontaktaufnahme außerhalb des Wohnheims, das Erlernen der Sprache, den Schulbesuch *und alles so*. Mit einer expliziten Bewertung positioniert sich P9 zum Zeitpunkt der Erhebung als engagierter, junger Mann, der die Phase der Flucht und die anfängliche, schwierige Zeit in Deutschland gemeistert hat (846).

**(9) P9\_D2\_HL\_Arbeit**

924 I: hattest du/äh in afghanistan auch viele kontakte  
 925 P9: äh (--) ich war jeden tag in diesem markt gearbeitet  
 926 in afghanistan °hhh nur am freitag nicht weil/dort  
 927 ist am freitag/(.)ja wir haben (.) hier samstag und  
 928 sonntag und dort freitag und (.) dann  
 929 am freitag war ich dann meistens mit meine freund  
 930 draußen so (--) hm  
 931 (-) und am meisten dann hab ich die ganze leben  
 932 gearbeitet dort ja (.) ich hatte nicht so viel  
 933 kontakte wie hier aber schon beschäftigt (.) ja

Sprachbiographische Ebenen	Code-Paradigma: Pos. 924-933
Sprachbiographische Erzählfigur 2	Positionierung_deduktiv > Selbstpositionierung
Sprachbiographische Erzählfigur 3	Bildungsweg > keine Schule
Mikrostruktur	Konnektoren, Dort-Hier-Opposition, generalisierender Ausdruck
Makrostruktur	Nicht-erzählende Form > Schilderung, Rechtfertigung, Bericht
L2-PLM	Inhaltsreduktion > Informationsreduktion Mikro-Rekonzeptualisierung > Umschreibung

**Tab. 13:** Code-Paradigma 9

Die finale, sprachbiographische Erzählfigur des zweiten Interviews bezieht sich noch einmal auf Afghanistan und dortige Kontaktsituationen. Szenische Detaillierungen, wie sie in sprachbiographischen Erzählfiguren im Zusammenhang mit Deutschland auftreten, bleiben jedoch an dieser Stelle aus. In ihrer Analyse zum autobiographischen Gedächtnis und damit einhergehenden sprachlichen Ereignisstrukturmarkierungen stützt sich Riehl (2000b:392) auf die Annahme von Bartlett (1932:62), dass sich beim Erinnern einer

bestimmten Begebenheit, eines Zustandes oder Gegenstandes zuerst die Einstellung, die man dazu hat, erinnert wird. Die Konstruktion des Inhalts ist dann als Rechtfertigung dieser Einstellung zu verstehen. Diese Annahme zeigt sich auch im vorliegenden Interviewausschnitt, in dem P9 verdeutlicht, dass vor allem der intensive Arbeitsalltag Kontaktsituationen, wie er sie in Deutschland erlebt, verhindert hat und schlussfolgert, dass er aufgrund seiner arbeitsintensiven Beschäftigung nicht viele Kontakte in Afghanistan hat. Die Dort-Hier-Opposition, mit der P9 seinen Alltag in Afghanistan auf darstellender, mikrostruktureller Ebene schildert, wechselt in der deiktischen Verortung seiner migrationsbedingten Sprachbiographie (932-933). *Dort* bezieht sich auf Afghanistan, der ortdeiktische Verweis *hier* auf Deutschland. Wie aus den sprachbiographischen Interviews mit den jungen Geflüchteten hervorgeht und am Fallbeispiel von P9 exemplarisch gezeigt wurde, befinden sich die geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu einem nahen Zeitpunkt ihrer Migration in einem Spannungsverhältnis von ‚sprachbiographischer Gleichzeitigkeit‘, das sich unter anderem in den häufigen, deiktischen Verweisen der Dort-Hier- sowie Früher-Jetzt-Opposition widerspiegelt.

### **7.1.1.3 Zusammenfassung**

Diese qualitative Darstellung des sprachbiographischen Interviews hat veranschaulicht, wie die einzelnen Ebenen des Auswertungsmodells auf sprachbiographische Daten angewendet werden können. Gleichzeitig wurde gezeigt, dass durch die Zusammenführung der verschiedenen Auswertungsebenen eine dichte syntaktische, pragmatische und semantische Analyse sprachbiographischer Daten möglich ist. Letzteres geht auf den konstruktionsgrammatischen Ansatz zurück, der erst in den letzten Jahren Anwendung in der interaktionalen Linguistik sowie der Konversations- und Gesprächsanalyse gefunden hat (vgl. Auer 2006, Deppermann 2011, Günthner 2015). Auer hält dazu fest, dass beide Ansätze bestimmte Grundannahmen teilen:

[S]ie sind ‚non-reductionist‘ and ‚maximalist‘, d.h. sie arbeiten oberflächennah und holistisch, und sie integrieren in ihre Grundeinheiten (*turn constructional units* beziehungsweise *constructions*) Informationen unterschiedlicher Art (syntaktische, prosodische, lexikalische, pragmatische, sequenzielle, teils sogar gestische). Die Weigerung der Konstruktionsgrammatik periphere von zentralen Syntaxstrukturen zu trennen und nur letztere als ‚eigentlichen‘ Forschungsgegenstand der Linguistik anzusehen, hat ihre Entsprechung in der konversationsanalytischen Überzeugung, dass jede (sprachliche) Struktur Evidenz für die Organisiertheit menschlicher Interaktion liefern kann. (Auer 2006:292, Hervorhebung im Original)

Die sprachlichen Rekonstruktionen beziehen sich bei P9 vor allem auf sprachbiographische Schemata im Kontext mit seiner intrinsischen Lernmotivation und die damit verbundenen, beruflichen Ziele und Vorstellungen in Deutschland. Weniger spezifisch thematisierte er die genauen, persönlichen Fluchtursachen in Afghanistan. Sich selbst bezeichnet er, trotz der mehrsprachig geprägten Gesellschaft Afghanistans, als nicht mehrsprachige Person. Dies ist auch seiner unterbrochenen Bildungsbiographie geschuldet. Ein häufig wiederkehrendes Motiv im Interview ist der Vergleich zwischen der Zeit seines Ankommens in Deutschland und des Zeitraumes, in der P9 schulische und berufliche Erfolge erzielte – nachdem er Unterstützung seiner afghanischen Peergroup und eines externen Adjuvanten erhielt. Diese Gegenüberstellung wird dabei als Folge des sprachbiographischen Bruchs durch die Fluchtmigration betrachtet, dessen krisenhafter Charakter P9 anfänglich determiniert hat und den er durch seine sprachliche wie auch biographische Neuausrichtung in Deutschland überwinden musste.

Durch die qualitative Untersuchung zeigt sich, dass die Variabilität auf Ebene der mikrostrukturellen Bedeutungsregulierung zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung zugenommen hat. Dies betrifft sowohl deontische Modalisierer als auch zeitdeiktische Ausdrücke. Die makrostrukturellen Antwortmuster sind vor allem durch nicht-erzählende, schildernde Modalitäten geprägt, die durch inhaltsbezogene (additive, adversative und konditionale) Konnektoren verbunden werden. Die lexikalische Variation ist bei P9 im ersten Interview deutlich geringer als im zweiten Interview. Er favorisiert unauffällige, neutrale Konnektoren (vgl. Breindl 2016). Dazu zählen vor allem Konnektoren der chronologischen Reihung (*und, und dann*). Merkmalsprägend für die sprachliche Formulierungsarbeit ist die häufige Verwendung des Fortführungsausdrucks *und so* als Satz finalisierende Markierung und gleichzeitigem deiktischen Verweis (vgl. Auer 2006: 297), aber auch die Verwendung der Diskurspartikel *ja* als Vergewisserungsbeziehungswise Bestätigungssignal (vgl. Imo 2013:184ff.). Narrative, detailliert beschriebene Ereignisse im Zusammenhang mit seiner Sprachbiographie formuliert P9 mit erzähletablierenden Elementen. Wichtig für die Formulierungsarbeit von P9 im Rahmen der sprachbiographischen Rekonstruktion sind Konnektoren als Verknüpfungsmittel der koordinativen Reihung von Schrittabfolgen, die sich vor allem auf die anfängliche Migrationszeit in Deutschland beziehen. Die in der „Sprechhandlungskoordination“ (vgl. Beißwenger 2007) seiner Antwortmodalitäten angewendeten L2-PLM beziehen sich vor allem auf kommunikationsaufrechterhaltende Verfahren der Makro-Restrukturierungsebene. Seine von Fluchtmigration bestimmte

Formulierungsarbeit ist charakterisiert durch sprachliche Markierungen der Unschärfe, die durch ihre erhöhte Frequenz auch als formelhafte L2-Strategien betrachtet werden können. Dies zeigt sich beispielsweise beim deiktischen Fortführungsausdruck *und so* als Entlastungsstrategie sowie der Umschreibung der Fluchtursachen in Afghanistan mit Varianten der Konstruktion *viele Probleme*. Der hier abgebildete Kodiervorgang wurde auf 26 sprachbiographische Interviews (16 in der ersten Datenerhebung und 10 in der zweiten Datenerhebung) angewendet. Wie diese Analyse nun für den Vergleich von Sprachbiographien genutzt werden kann, soll nun anhand der Sprachbiographie von P9 und den longitudinal erhobenen Sprachbiographien demonstriert werden.

### **7.1.2 Vergleichende Fallanalysen**

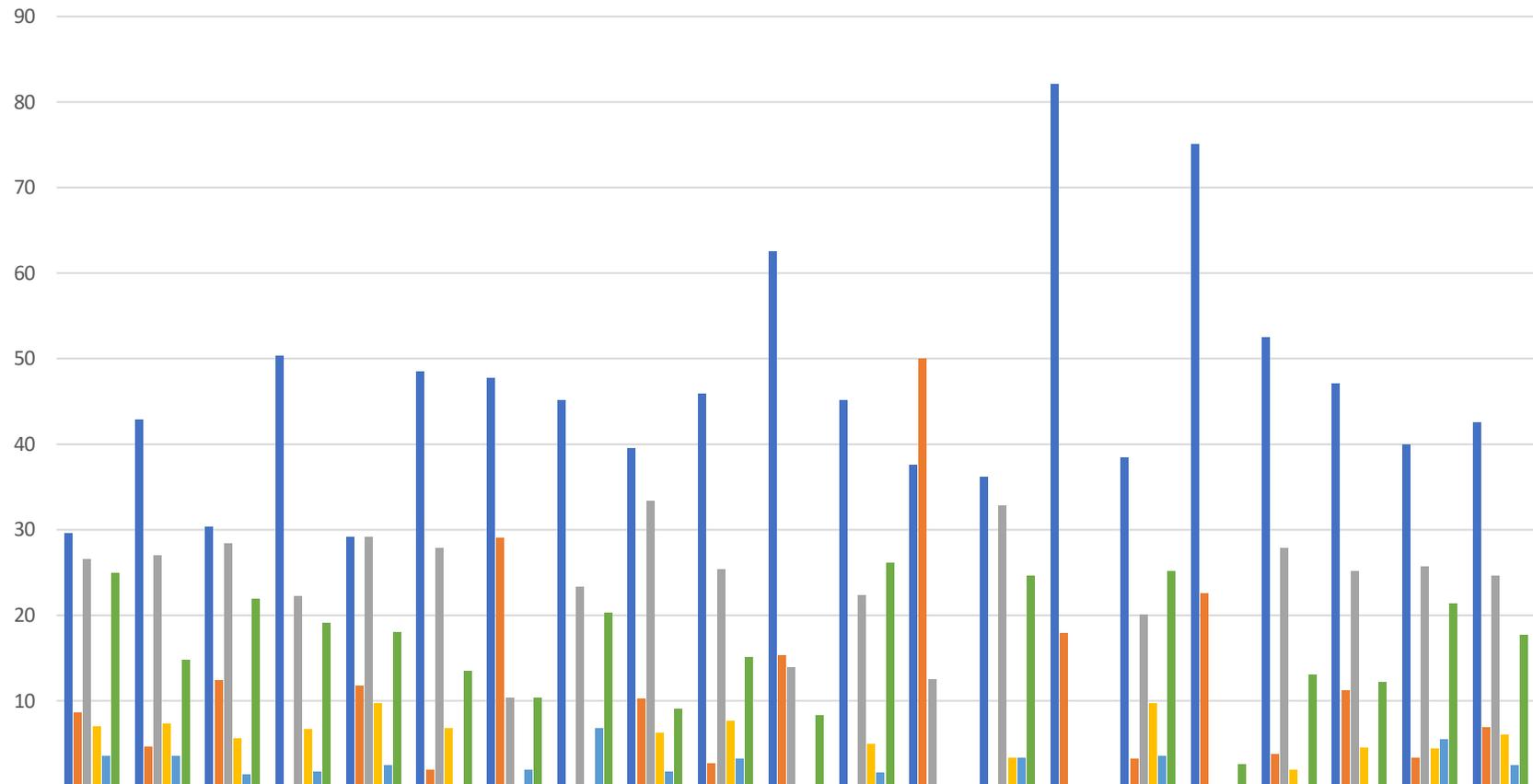
Anhand der vorgestellten kategorialen Systematisierung migrationsbedingter Sprachbiographien und ihrer Visualisierung (vgl. Abb. 19) werden nun die longitudinal erhobenen Sprachbiographien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan am Beispiel des sprachbiographischen Analysemodells im Mixed-Methods-Verfahren vorgestellt. Ziel dieses Verfahrens ist es, die Methodik des entwickelten Modells und dadurch entstehende Ergebnisse für die Typisierung von Sprachbiographien sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene zu verdeutlichen. Die in der Abbildung (20) gezeigte, quantitative Darstellung ermöglicht einen Vergleich der longitudinalen Daten. Diese zehn Interviews zeigen jeweils die erste (z.B. P9\_1) und die zweite (z.B. P9\_2) Datenerhebung. Die Ebene der sprachbiographischen Figuren wird hinsichtlich der Verteilung auf das Herkunftsland und Deutschland angegeben. Anschließend werden die makrostrukturellen, erzählenden oder nicht-erzählenden Antwortmodalitäten – basierend auf der mikrostrukturellen Bedeutungsregulierung (vgl. 7.1.1) – dargestellt. Zuletzt werden die L2-Problemlösemechanismen im Kontext der Kommunikationsvermeidung und -aufrechterhaltung zusammengefasst. Eine Spezifizierung aller genannten Analyseebenen erfolgt im Anschluss an die quantitative Beschreibung der Stichprobe. Wie die quantitative Darstellung der sprachbiographischen Figuren zeigt, beziehen sich diese vor allem auf Deutschland. Die Häufigkeit der Nennung von sprachbiographischen Erzählfiguren sinkt bei fast allen Probanden, außer bei P9, P16, P1 und P2. Die Nennung von sprachbiographischen Erzählfiguren mit Bezug zu Syrien, Iran und Afghanistan geht zum zweiten Interviewzeitpunkt nahezu gegen Null. Erklärungen für diese Abnahme werden in der anschließenden, qualitativen Analyse gesucht. Sprachbiographische Motive im Kontext der jeweiligen Herkunftsländer erwähnten vor allem P3, P19, P17 und

P20. Durch welche konkreten, sprachbiographischen Erzählfiguren die Sprachbiographien junger Geflüchteter (D1) charakterisiert sind, wird im zweiten Teil des empirischen Teils eingehender untersucht (vgl. 7.2). Bei allen hier gezeigten jungen Geflüchteten bezieht sich die sprachliche Makrostruktur vor allem auf nicht-erzählende Antwortmodalitäten. Es überwiegen die die Kommunikation aufrechterhaltenden L2-PLM. Die mit makrostrukturellen Antwortmodalitäten verbundenen Nullwerte hängen bei P20 und P21 damit zusammenhängen, dass die ersten Interviews größtenteils gedolmetscht wurden. Entsprechend können keine narrativen Antwortmuster kodiert werden (Wert = 0). Auch geringere Werte bei den nicht-erzählenden Antwortmodalitäten, z.B. bei P17, zeigen, dass Dolmetscher die Gespräche unterstützt haben. In die Kodierung der Antwortmodalitäten sind nur die Segmente eingeflossen, welche die jungen Geflüchteten selbst auf Deutsch formuliert haben. Erzählende Formen konnten weder bei P17 noch P18 in den auf Deutsch formulierten Antwortsequenzen festgestellt werden. Den hier exemplarisch gezeigten Sprachbiographien gemeinsam ist die Reduktion sprachbiographischer Erzählfiguren mit Bezug zu Afghanistan beziehungsweise Syrien. Dies führte zweitens zu einem größeren Vertrauen im Gespräch. Drittens spielte der zeitliche Aspekt eine Rolle, sowohl in der Distanzierung zur Fluchterfahrung als auch in der sprachlichen Entwicklung. Das distanzierte Verhältnis zur Fluchterfahrung zeigt sich unter anderem darin, dass die Fluchtursachen und entsprechende Erfahrungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt kaum aufgegriffen wurden. Ein Einfluss nehmender Faktor war auch die oftmals gesichertere Bleibeperspektive der jungen Geflüchteten zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt. Diese Intervieweffekte müssen in die oben dargestellte quantitative als auch die qualitative Beschreibung der Interviews einbezogen werden.

#### **7.1.2.1 P16\_18\_Syrien**

P16 ist als unbegleiteter Geflüchteter nach Deutschland gekommen. Zum einen lag der von ihm selbstgewählte Fokus dieses Interviews vermehrt auf den sprachlichen und biographischen Erlebnissen in Deutschland als Ausdruck seiner durch die Fluchtmigration geprägten Sprachbiographie. Zum anderen spiegelt die bildliche und zahlenmäßige Beschreibung den hervorgehobenen Bruch in seiner Sprachbiographie wider.

### Sprachbiographien junger Geflüchteter



	P9_1	P9_2	P16_1	P16_2	P1_1	P1_2	P3_1	P3_2	P2_1	P2_2	P17_1	P17_2	P18_1	P18_2	P20_1	P20_2	P21_1	P21_2	P10_1	P10_2	Total
Deutschland	29,6	42,9	30,3	50,3	29,1	48,5	47,7	45,1	39,5	45,9	62,5	45,1	37,5	36,1	82,1	38,4	75	52,5	47,1	39,9	42,5
Herkunftsland	8,6	4,6	12,4	0	11,7	1,9	29	0	10,2	2,7	15,3	0	50	0	17,9	3,2	22,5	3,7	11,2	3,3	6,9
Nicht-erzählende Formen	26,5	27	28,4	22,2	29,1	27,8	10,3	23,3	33,3	25,4	13,9	22,3	12,5	32,8	0	20	0	27,8	25,1	25,7	24,6
Erzählende Formen	7	7,3	5,6	6,6	9,7	6,8	0,9	4,50%	6,2	7,6	0	4,9	0	3,3	0	9,7	0	1,9	4,5	4,4	6
L2-PLM: Vermeidung	3,5	3,5	1,4	1,7	2,4	1,60%	1,9	6,8	1,7	3,2	0	1,6	0	3,3	0	3,5	0	1,2	0	5,5	2,4
L2-PLM: Beibehaltung	24,9	14,7	21,9	19,1	18	13,4	10,3	20,3	9	15,1	8,3	26,1	0	24,6	0	25,1	2,5	13	12,1	21,3	17,7

Abb. 20: Sprachbiographien junger Geflüchteter (Codehäufigkeiten in %)

Sprachbiographische Erzählfiguren mit Verbindung zu Syrien beziehen sich bei P16 vor allem auf seinen gesteuerten Erwerb des Englischen und des Französischen, seine affektiv geprägte Sprachbewusstheit in Bezug zur Trennung der arabischen Hochsprache und Umgangssprache sowie das Sprachlernen in der Schule. Prägend für sein Interesse am Fremdsprachenerwerb in Syrien und seine damit verbundene instrumentell-integrative Lernmotivation waren vor allem die älteren Geschwister, welche ebenfalls Englisch in der Schule erlernten und an denen sich P16 beim Sprachlernen orientiert hat. Sein Lernen, wie es für das Jugendalter oftmals der Fall ist, war auch von einer extrinsisch-gesteuerten Lernmotivation geprägt. P16 kommt aus einem Elternhaus, in dem Bildung allgemein eine wichtige Rolle spielte und beide Elternteile aus diesem Grund den Bildungsweg ihres Sohnes im Auge behalten haben. So war das gesteuerte Erlernen des Englischen anfänglich funktional-sozial motiviert. P16 spricht in seiner auf Syrien bezogenen Sprachbewusstheit oftmals auch die soziale Ebene an: So schildert und illustriert er den alltäglichen Gesprächsverlauf mit der Familie, Nachbarn und damit verbundenen, sprachlichen Sozialisationsformen.

Sprachbiographische Erzählfiguren mit Bezug auf Deutschland zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt umfassen vor allem Selbstpositionierungen zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in Deutschland, seine instrumentelle Sprachlernmotivation sowie die indirekte Interaktionsstrategie als Sprachlernstrategie. Wie auch P9, befindet sich P16 zum ersten Interviewzeitpunkt kurz vor dem Schulabschluss seines ersten Bildungsweges in Deutschland, in diesem Fall des berufsqualifizierenden Hauptschulabschlusses. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt hat er eine Ausbildung als Elektriker begonnen. Seinem im ersten Interview ausgesprochenen Berufswunsch, in der IT-Branche Fuß zu fassen, hat er zum zweiten Erhebungszeitpunkt, in Ermangelung an Praktikumsplätzen, aufgegeben. Der Alltag von P16 ist zum zweiten Erhebungszeitpunkt, im öffentlichen und privaten Bereich, sowohl im Kontext seines Sprachgebrauchs als auch von Sprachkontaktsituationen, durch die deutsche Sprache geprägt. In der Arbeit werden sowohl Deutsch als auch weitere Sprachen gesprochen. Der bairische Dialekt, den seine Arbeitskollegen sprechen, führt teilweise zu Verständnisschwierigkeiten bei P16:

#### **(10) P16\_D2\_D\_Sprachgebrauch**

91 P16: ich muss halt eine neue sprache lernen (.) bairisch

92 I: ach so das heißt sie sprechen nur bairisch mit dir

93 P16: also sie versuchen manchmal/°hh sie bemühen sich/(-)  
 94 hochdeutsch mit mir zu sprechen (-)  
 95 aber das geht nicht/also wenn sie mir etwas erklären  
 96 dann versuchen sie halt auf hochdeutsch zu sprechen  
 97 aber danach halt hat man/sie müssen auch miteinander  
 98 kommunizieren (.)  
 99 so dass sie dann einfach keinen bock/(.)da man sitzt  
 100 einfach dazwischen und hört man (.)ach ge: was hat  
 101 der gerade gesagt und so und so/und so hh°  
 102 und dann versucht man halt draufzukommen was ist das  
 103 (.) manchmal versucht man lieber nicht nachzufragen  
 104 bei solche sachen oder so was/aber (.) ja (.)  
 105 I: hat dich da irgendjemand darauf vorbereitet dass es  
 106 sein könnte dass die in der arbeit/(.)äh bairisch  
 107 sprechen und du da/dass es ein bisschen schwerer wird  
 108 oder hat dir das niemand gesagt?  
 109 P16: niemand

Für P16 bedeutet der Eintritt in die Arbeitswelt, gleichzeitig eine neue Sprache zu lernen, da seine Arbeitskollegen Bairisch sprechen. Bairisch wird für P16 zu einem Bestandteil seiner inneren Mehrsprachigkeit. Auf Nachfragen schildert P16, dass sich seine Arbeitskollegen zwar bemühen, mit ihm Hochdeutsch zu sprechen, allerdings sind die bairischen Interaktionen zwischen den Arbeitskollegen für P16 teilweise nicht verständlich. Beide Interviews von P16 sind durch Schilderungen als Antwortmuster geprägt, die im zweiten Interview abnimmt, auch deshalb, weil die in dieser Antwortmodalität enthaltenen Früher-Jetzt- und Hier-Dort-Oppositionen keine Anwendung mehr finden, wie es die ausschließlich auf Deutschland bezogenen Erzählfiguren repräsentieren. Die Antwortmodalitäten von P16 sind von vielen illustrierenden, bildhaften Momenten geprägt, die teilweise zu narrativen Strukturen (99-100) führen.

### **(11) P16\_D1\_D\_Spracheinstellung**

576 I: und warum hörst du arabisch nicht so gern wenn ich  
 577 fragen darf  
 578 P16: einfach (.) ich möchte noch mehr/mehr deutsch lernen  
 579 und ich/ich spreche gern deutsch (-)

580 zum beispiel sobald ein araber zu mir kommt mit  
 581 meinen freunden und so (.) was: °hh ich höre nicht so  
 582 gern arabisch er spricht mit mir arabisch ja was  
 583 willst du/ (.) da antworte ich ihm auf deutsch (.)  
 584 I: ja (.) wie reagiert er sagt [er]  
 585 P16: [er]/er reagiert nicht  
 586 (.) er spricht auch deutsch

Die konative Ebene seiner Spracheinstellungen steht mit der indirekten Interaktionsstrategie in Verbindung. So bemüht sich P16 vor allem um die Verwendung des Deutschen im privaten Bereich. Mit arabischsprachigen Kontaktpersonen, die ebenfalls Deutsch als L2/Ln lernen, kommuniziert er größtenteils auf Deutsch. Beide Interviews von P16 sind durch Schilderungen (103 Segmente), Antwortmodalitäten des Illustrierens (62 Segmente) und narrative Elemente (32 Segmente) charakterisiert. Damit zusammenhängend wendet er verschiedenste, vor allem kollokationsbasierte L2-PLM, wie Paraphrasen (58) und den Mechanismus der lexikalischen Annäherung (20) an die zielsprachliche Konstruktion an. Letzteres kann aus qualitativ-interpretativer Perspektive als Ausdruck seiner hohen Sprachkreativität verstanden werden. Das häufige Vorkommen dieser drei formelbasierten, kommunikativen Strategien spricht dafür, dass der Typ des *Planners* eher zu kürzeren Erzähleinheiten und damit dem Typ des ‚Dialogikers‘ entspricht (vgl. Riehl 2000). Der Sprechtyp des ‚Monologisierer‘ (vgl. ebd.), kann zum Formulierungstyp des *Correctors* (vgl. Aguado 2002:69) gezählt werden. Den Grund für sein hohes, lexikalisches Wissen schildert P16 folgendermaßen:

### **(12) P16\_D1\_D\_Sprachlernstrategie**

339 P 16: äh die vokabeln/das ist hier meine sache warum ich  
 340 immer am tag deutsch lerne/warum ich versuche/jetzt  
 341 etwas/jetzt(.)außerdem hat mit mir eine sache/als  
 342 ich diese kreativität/°hh als ich ein kind war habe  
 343 ich davon/jetzt ich habe nicht damit in ein/von einer  
 344 von einer normalen sprache geträumt sondern (.)  
 345 mit/(.)von einer die schwierige wörter/(.)jetzt ich  
 346 liebe schwierige/hohe wörter zu lernen anstatt  
 347 sozusagen kleine wörter wie zum beispiel tun=  
 348 I: =du magst schwierige/ (.) okay  
 349 P16: spekulade äh: spekulieren/ein moment(-)

350 I: spekulieren  
351 P16: spekulieren spekulieren verspekulieren (.) so/solche  
352 wörter (.) schwierige (-)  
353 I: warum magst du das (.) das ist ja interessant  
354 P16: äh ich liebe diese wörter damit jetzt normalerweise  
355 diese wörter wird nicht jeder auf der straße  
356 verwenden wie zum beispiel fahrig und sowas/ich  
357 glaube nicht jeder deutsche kennt dieses wort (.)  
358 I: fahrig=  
359 P16: =fahrig kennen sie dieses wort fahrig ja sie haben  
360 auch dieses wort nicht in ihr/(.) in deinem  
361 wortschatz  
362 I: was heißt fahrig  
363 P16: fahrig das bedeutet der/mein kopf ist überlegert/  
364 überlagert  
365 I: ach fahrig wenn du/ähm:=  
366 P16: =fahrig fahrig unaufnahmefähig (.) jemand  
367 unaufnahmefähig er kann nicht das aufnehmen er kann  
368 das nicht  
369 kapieren (.) verstehen wenn er halt was im kopf zu  
370 tun dann ist ihm der kopf überlagert (.) überlagert  
371 vielleicht das kommt auch das/(.) über gehobene  
372 bedeutung von dem wort überlagert (.) normalerweise  
373 überlagert verwendet man mit dem fotos zwei fotos  
374 überlagert (.) wie ein gesicht (-)

Das differenzierte Vokabular, dessen sich P16 kurze Zeit nach seiner Fluchtmigration bedienen kann, hängt mit seiner Lernstrategie zusammen, die sich aus der indirekten Interaktionsstrategie (vgl. Beispiel 11) und gleichzeitig auch aus der direkten Sprachlernstrategie zusammensetzt. Der Beginn seiner Schilderung ist durch viele Selbstkorrekturen sowie sein lexikalisches Vermeidungsverhalten durch das gleichzeitige Anwenden von Informationersetzstrategien zu erkennen (339-344). Es kann daraus geschlossen werden, dass P16 seine Sprechhandlung durch mehrere Makro-Strukturierungen koordiniert – ein nochmaliger Beleg, dass P16 dem Typ des *Correctors* zugeordnet werden kann. Er bereitet mit dem temporalen, Zeitpunkt spezifizierenden Konnektor *als* eine narrative Rekonstruktion in seiner Kindheit vor, bricht diese jedoch

ab, bis er formulieren kann, dass er im Sprachlernen schwierige beziehungsweise *hohe Wörter* bevorzugt. Er versucht bewusst sein Vokabular auszuweiten und nicht nur *kleine Wörter* wie *tun*, sondern auch komplexere Synonyme zu erlernen. Mit dieser Strategie möchte er sich durch ein differenziertes Vokabular von anderen Geflüchteten unterscheiden, wie er im Anschluss an diese Sequenz erläutert. Er illustriert, welche Wörter er erlernt hat und erschließt sich diese im Interviewgespräch durch Annäherungen (z.B. 349) und Paraphrasierungen (370-374). Eine weitere sprachbiographische Schilderung, welche die migrationsbedingte Sprachbiographie von P16 prägt, ist, sowohl aus inhaltlicher als auch aus sprachlicher Perspektive, eine der zentralsten Interviewstellen zum ersten wie auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Darin schildert P16 seine autonome Sprachlernstrategie und die damit zum Ausdruck gebrachte stark intrinsisch-instrumentelle Lernmotivation, die er in beiden Interviews am häufigsten thematisiert (insgesamt 27 Segmente).

### **(13) P16\_ D1\_D\_Sprachlernstrategie**

327 P16: dieses gefühl habe ich/(.) dieses gefühl bekommen  
328 dass dieses gefühl/(.) jetzt zum beispiel jetzt  
329 °hh eine person hat eine freund/(.)  
330 ich werde ich werde sprache nicht als sprache  
331 bezeichnen ich bezeichne die sprache als/als  
332 freundin als freundin  
333 jetzt wenn man deutsch lernt (.) vielleicht jetzt  
334 wenn ich dir jetzt erzähle über mich wie ich deutsch  
335 lerne du wirst >>lachend<lachen< (-)  
336 oder du sagst das ist ein schizo/(.) schizophren  
337 mensch ist/ich lerne jetzt/°hh ich bin ein person  
338 aber ich denke nicht an/ich (.) dass ich ein person  
339 bin sondern ein/(.) mit ein mit eine anderen person  
340 °hh und diese person/ich rede mit ihm (.)wir  
341 unterhalten uns zum beispiel/nicht unterhalten uns  
342 sondern wir unterhalten uns die pläne (.) wie ich das  
343 lerne (-)  
344 ich rede mit meinem gehirn  
345 aber ich denke dass mein gehirn ist/steht neben mir  
346 und wir unterhalten uns  
347 was wir machen okay wir haben das geschafft okay

348 wir haben nicht (unv./das)  
349 oh ich muss morgen vor arbeit den lernen was soll  
350 ich machen °hh  
351 okay du gehst jetzt so du wäscht (.)du gehst  
352 duschen dann gehst lernen dann isst du ein bisschen  
353 dann liest du so (.) und so (-)  
354 I: hast du schon immer so gedacht oder kam das als  
355 du/(.)als du hier hergekommen bist  
356 P16: nein ein neue denktech/technik ein neue/(.) ein  
357 neue technik ein neue lerntechnik oder lernmethode  
358 beziehungsweise(.)

Auf mikrostruktureller Ebene kommen verschiedenste Mechanismen zum Einsatz, durch die P16 sprachlich hervorsteicht. Dazu gehört der Einsatz verschiedener Operatoren auf Interaktionsebene, z.B. die direkte Involvierung der Interviewerin ins Gespräch sowie die wiederholten, direkten Gedankeninszenierungen. Auch die Einbindung von Modalisierern (*vielleicht*) und komplexeren Argumentationsoperatoren (*sondern*) zeichnen das Antwortmuster von P16 aus. Die zuvor angesprochenen L2-PLM hängen ebenfalls mit vielen Restrukturierungen und lexikalischen Substitutionen zusammen (334-338). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird die Lernstrategie des ‚inneren Dialogs‘, die P16 auch als Bewältigungsstrategie für alltägliche Abläufe einsetzt (348-351), noch einmal thematisiert:

#### **(14) P16\_D2\_Sprachlernstrategie**

384 I: beim letzten mal hast du gesagt dass dein gehirn wie  
385 ein freund für dich äh (-) ist du sprichst mit ihm  
386 machst das nach wie vor noch (-)  
387 P16: das/das hat mich in den wahnsinn getrieben (lacht)  
388 I: (lacht) ach so okay >>lachend<okay verstehe>  
389 P16: habe ich empfehlung sowas nicht zum probieren (.)  
390 I: okay verstehe ich=  
391 P16: =sonst wird man immer/(.)sonst bekommt man keinen  
392 schlaf mehr (-)  
393 I: was/was hilft dir beim lernen (.) jetzt wenn du diese  
394 Strategie nicht mehr hast  
395 P16: also die Strategie wird immer noch verwendet (-)

396 I: ach so okay (lacht) (.)  
397 P16: darauf kann ich nicht verzichten obwohl ich darauf  
398 verzichten will (.) wenn ich darauf verzichten würde  
399 würde ich auf die deutsche Sprache verzichten=  
400 I: =mhm: okay  
401 P16: also meine strategie jetzt ich höre Radio (-- ) ich  
402 versuche etwas zu lesen

Die von Tophinke (2002) und Franceschini (2002) beschriebene Dynamik im Zusammenhang mit Sprachbiographien wird anhand dieser longitudinalen, sprachbiographischen Erzählfigur ersichtlich. Dies zeigt sich nicht nur in der veränderten Haltung von P16 zu seiner Spracheinstellung und der Sprachlernstrategie, sondern auch in der Selbstpositionierung zum Spracherwerbsprozess, die ebenfalls Verschiebungstendenzen aufweist (387). Die im ersten Interview angesprochene, selbst entwickelte Lerntechnik (vgl. Beispiel 13, 352) betrachtet P16 zum zweiten Interviewzeitpunkt kritisch. Er unterscheidet sich hinsichtlich seiner Sprechhandlungskoordination von P9 insofern, als dass er viele komplexe Nominalkomposita verwendet (351-353), aber auch idiomatische, memorisierte Ausdrücke (387), die durch ihre semantische Komplexität auffallen. Aufgrund der zunehmenden Redeanteile steigt auch die Anzahl verschiedener Formulierungsaktivitäten. Nichtsdestotrotz ist seine Fähigkeit, formelhafte L2-PLM anzuwenden, auch ein Grund dafür, längere und komplexere Sprachhandlungskoordinationen zu erzeugen. Diese Restrukturierungen sind im Kontext mit Reparaturen Ausdruck dafür, dass P16 sich bemüht, den Inhalt „verstärkt mithilfe von Elaborierungen und Präzisierungen zu konkretisieren“ und „die verständliche formale Überlieferung seines Äußerungsgehalt“ (ebd. Cindark/Overath 2022:45) beachtet.

### **7.1.2.2 P1\_20\_Afghanistan**

Die dritte Gegenüberstellung bezieht sich auf die ersten beiden Interviews von P1, eine zum ersten Interviewzeitpunkt 20-jährige Afghanin, die zusammen mit ihren Brüdern nach Deutschland geflohen ist. Sie thematisiert vor allem die allgemeine Sprachgebrauchs- und Sprachkontaktsituation in Afghanistan zum ersten Erhebungszeitpunkt. Zu Hause hat P1 vor allem ‚Hazaragi‘ mit ihren Eltern gesprochen, im öffentlichen Kontext verwendete sie den Kabuler Dialekt des Dari. Englisch hat sie sowohl in der Schule als auch bei einer Privatlehrerin zehn Jahre lang gesteuert erlernt.

Im ersten Interview berichtet P1, dass sie aufgrund des gefährlichen und langen Schulwegs in Afghanistan von einer Privatlehrerin unterrichtet wurde. Ihre Eltern, die über einen bildungsnahen Hintergrund verfügen und freiheitliche Bestrebungen in Afghanistan bis zu den ersten Konflikten ab 1979 beziehungsweise der Talibanherrschaft 1996 erfahren haben, so P1, befürworteten den Schulbesuch. Wie sich im Vergleich zum zweiten Interview zeigt, übernahmen vor ihrer Fluchtmigration ihre Eltern und besonders ihre große Schwester die Rollen der Adjuvanten (familiär) ein. Nach ihrer Fluchtmigration und dem eingeschränkten Kontakt zu ihren Eltern sind vor allem externe Adjuvanten für sprachliche wie auch schulische Fortschritte verantwortlich. Dies schildert P1 und erläutert, wie sie mit dem anfänglichen ungesteuerten Sprachlernen in Deutschland umgegangen ist.

### **(15) P1\_D1\_D\_ Sprachlernmotivation**

650 P1: ja: (.) als ich so/(.)bis ich nicht in der deutschen  
651 schule gegangen war  
652 hab ich selber so filme angeschaut (-)  
653 und hab immer so wörter/was ich immer gehört habe in  
654 der ubahn oder so (.)  
655 °hh ich hatte extra eine kleine/(.) so: (.) heft  
656 gehabt und dann mit ein/ein stift immer in der hand  
657 in ubahn gesessen  
658 und dann die leute was die gesagt haben (.)nicht  
659 verstanden  
660 ich hab/ egal wie das man schreibt/°hh also (-) ich  
661 hab nicht auf rechtschreibung so: geachtet (.)  
662 ich hab nur so geschrieben  
663 und dann bin ich zu hause gekommen  
664 und dann meine betreuerinnen und so hab ich gefragt  
665 was bedeutet/°hh also ich hab nicht das gezeigt  
666 einfach so gesagt wie ich das geschrieben habe (-)  
667 naja was bedeutet wasser halt dann die haben mir  
668 gesagt

Die damit verbundene Lerninvestition gründet auf der instrumentellen Motivation der Befragten, fehlenden sprachlichen Lernopportunitäten selbst entgegenzuwirken. Diese Annahme wird durch das umgangssprachlich formulierte Demonstrativpronomen *selber*

(Apposition *ich selber*) betont (652). Die Verwendungsweise von *selber/selbst* ist nicht eindeutig und kann, neben der adnominalen und adverbialen Anwendung, auch als „intensifier“ (Pittner 2012:150) klassifiziert werden. Die adverbiale Verwendung führt zu einer „exklusiven“ oder „inkluisiven Lesart“ (ebd.). Letzteres betont ihre instrumentelle Lernmotivation. So illustriert sie außerdem, dass die Korrektheit der Notizen in Alltagssituationen nicht im Vordergrund steht (661). Dies lässt auf den bewussten Einsatz der direkten Sprachgebrauchsstrategie im Bereich des lexikalischen Lernens, deren Ablauf die Afghanin genau beschreibt, schließen. P1 begegnete dieser Herausforderung durch ein autodidaktisches Selbststudium in Form ungesteuerten Lernens, das überwiegend aus Beobachtungen im Alltag besteht. Diese sprachliche Positionierungsaktivität ihres Selbst in Bezug zu ersten Sprachlernkontakten in Deutschland markiert auch den Beginn ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Im Vergleich zu dieser bewussten, direkten Sprachlernstrategie verhalf P9 der Kontakt zu Peergroups und externen Adjuvanten weiter. Die damit zusammenhängende indirekte Interaktionsstrategie des Sprachlernens markiert den Beginn seiner migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in Deutschland (vgl. 7.1.1).

P1 beginnt die Schilderung mit einer erzählinitiiierenden Vorbereitung durch den einen Zeitpunkt spezifizierenden Konnektor *als*, korrigiert sich jedoch selbst, da sie die zeitliche Relation an einen Zeitraum anstelle eines Zeitpunkts anpassen muss (652). Das makrostrukturelle Antwortmuster ist durch Schilderungen und einen illustrativen Moment geprägt. Die Abfolge von Schritten strukturiert sie mit der Universalkonstruktion *und dann* sowie der Konstruktion *ich hab*. Diese Konstruktionen dienen der Informationsstrukturierung sowie dem Wechsel verschiedener Ereignisse. Im Rahmen der Sprechhandlungskoordination stehen schildernde, szenische Wechsel narrativen, szenischen Wechsels, die durch die Plötzlichkeit des Wechsels markiert sind, gegenüber. P1 verwendet *so* einerseits als „Quotativpartikel, die eine oder mehrere nachfolgend asyndetische angeschlossene Turnkonstruktionseinheiten projiziert“ (Auer 2006:295). Im Gegensatz zum oftmals im jugendsprachlichen Stil verwendeten *so* als ‚Reportation‘ der „*displaced speech*“ (ebd., Hervorhebung im Original) verwendet P1 die Fortführungsausdrücke *so*, *und so* sowie *oder so* als Mittel der Vagheit von Objekten (655, 661), Subjekten (665) oder Orten (654), die für das rekonstruierte Ereignis relevant sind.

### **(16) P1\_D1\_HL\_Spracherwerbskontext\_Positionierung**

204 P1: arabisch auch in der schule(.)  
205 da ist ein islamische land  
206 da lernen wir halt/(.)  
207 ja das hab ich auch zwei jahre  
208 gelernt aber nicht/also da nur müssen wir so/(.)  
209 so viel arabisch können dass nur wir lesen können (.)  
210 und äh vom bedeutung (.) auch ein bisschen  
211 aber mehr konzentration ist darauf dass wir lesen  
212 können halt koran (-)

Die Restrukturierung zu Beginn dieser Erzählsequenz zeigt, dass P1 den Kontext ihrer Schilderung durch die Rekonstruktion eines gemeinsamen Vorstellungsraums gestaltet (204). Einerseits zählt sie sich zur Gruppe der zum erzählten Zeitpunkt unterrichteten Schüler in Afghanistan (*wir*), andererseits erzählt sie individuelle Aspekte ihrer Sprachlernbiographie, so dass sie ihr Selbst in den Vordergrund der Schilderung rückt. Das angeführte Beispiel der jungen Afghanin kann dabei unter dem Aspekt der „adnominal zentrierenden Verwendung“ (vgl. Pittner 2012:150) betrachtet und gleichzeitig im Gebrauchskontext der vorläufigen fehlenden Möglichkeit des Schulbesuches als „adverbial exklusiv“ (ebd.) gelesen werden. Wie bereits in der Analyse von P16 erwähnt, werden die Daten im zweiten Interview durch eine persönlichere Selbstthematisierung im Zusammenhang mit Sprache und Sprachlernen typisiert. Dies bezieht sich auch bei P1 sowohl auf das Herkunftsland als auch auf Deutschland am Beispiel der Selbst- und Fremdpositionierung sowie der Thematisierung ihres Migrationswegs.

### **(17) P1\_D2\_D\_Proposition**

1288 P1: also ich denke wenn ich mir von meine/(.) mit meine  
1289 Heimat vergleiche (.)  
1290 ähm: mit der >>schmunzelnd<vorige< (Name von P1) und  
1291 jetzt (Name von P1) ich finde/(.) also ich nehme aufgaben  
1292 von mein dad vielleicht/  
1293 ich hab die aufgaben was mein dad gemacht hat  
1294 >>schmunzelnd<< selber mach ich  
1295 naja ich mach mein aufgaben von mein mama  
1296 >>schmunzelnd<immer< auch paar davon meine

P1 schildert, dass sie durch die Fluchtmigration in Deutschland mit verschiedenen Aufgabenbereichen konfrontiert ist und dadurch verschiedene Rollenbilder inne hat. Diese Rollenbilder, durch die sie in Afghanistan sozialisiert wurde, vereint sie nun in Deutschland. Sie stellt diesen Vergleich in einer Vorher-Nachher-Opposition an. Anders als zu den bisher gezeigten Ausschnitten, verwendet P1 häufig deontische Modalisierer im Interview, wie z.B. *vielleicht*, in der hier gezeigten linear strukturierten Sequenz. Gliederungssignale wie *also*, die Temporaladverbien *vorher* und *jetzt* und der modalisierende Metakonversationsmarker *naja* tragen zur Selbstpositionierung im Rahmen einer Selbsteinschätzung bei. Es handelt sich hier um einen zentralen Ausschnitt zum Thema „Rollenverständnis weiblicher Geflüchteter“. Wie P1 berichtet, ist sie teilweise von den neuen Anforderungen in Deutschland überfordert, andererseits gibt ihr das oben beschriebene, neue Rollenverständnis ein Gefühl von Freiheit. Wie aus der Beispielüberschrift hervorgeht, wurde der hier gezeigte Interviewausschnitt nicht zum sprachbiographischen Positionierungsprozess hinzugefügt, da es sich um eine allgemein biographische Proposition, die in keinem direkt oder indirekt geäußerten Zusammenhang zu Sprache(n) steht, handelt. Nichtsdestotrotz ist dieses Beispiel zentral für die neuen Rollenbilder, die junge weibliche Geflüchtete aus Afghanistan und Iran im Zuge der Interviews beschrieben haben und die auch Einfluss auf den Umgang mit Sprachaneignungsprozessen haben, wie es die Beispiele im anschließenden Kapitel zeigen werden (vgl. 7.3). Das Spracherleben im Zusammenhang mit lexikalischen Ausdrucksschwierigkeiten in der L1 einerseits und ihre Beobachtung andererseits, bestimmte Worte nach ihrer Fluchtmigration in Deutschland erlernt zu haben, kann P1 sehr genau beschreiben.

### (18) P1\_D2\_D\_Sprachgebrauch

646 P1: ich war enttäuscht (-) ich konnte nicht das auf  
 647 persisch sagen (.)  
 648 hh° ich hab versucht das auf Persisch zu beschreiben  
 649 so(.) keine Ahnung ähm: ich war überrascht aber nicht  
 650 überrascht so: überrascht irgendwie (.)  
 651 so glücklich überrascht aber nebenbei (-) ich war hh°  
 652 auch traurig (.)  
 653 aber nicht richtig traurig das ist/(.) das

654           zusammengemischte gefühl dass man enttäuscht ist ja  
655 I:       hast du dieses Gefühl erst hier in Deutschland  
656           gelernt (.) also enttäuscht sein oder=  
657 P1:      =ja eigentlich schon (lacht)  
658 I:       ist das (.) könntest du dir vorstellen dass das damit  
659           zusammenhängt oder woran glaubst du liegt das (.)/äh  
660           also ich meine vielleicht gibts das Wort im Dari/ich  
661           weiß es nicht (.)  
662 P1:      nee: ich weiß es nicht ob das gibt (.)  
663           ich hab hier gelernt (.) ja

Ihre Antwortmodalität hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs strukturiert P1 durch einen illustrativen Moment (646-647), der durch die generalisierende Imperfektform ausgedrückt wird. Der sprachbiographische Bruch äußert sich in der Weise, dass der Zugriff auf lexikalisches Wissen nach ihrem vierjährigen Aufenthalt in Deutschland und der Sprachdominanz durch das Deutsche eingeschränkt ist. Dabei ist ihr bewusst, dass sie das prädikative Adjektiv *enttäuscht sein* und die entsprechende semantische Verknüpfung, die sie eingangs beschreibt, in Deutschland erlernt hat. Ob es ein entsprechendes Wort in Dari als L1 dafür gibt, kann sie nicht eindeutig sagen. Diese sprecherindividuelle Perspektive auf den Spracherwerbsprozess verdeutlicht, wie Alter, Spracherwerb und Sprachdominanz zusammenhängen. So hat der biographische Bruch durch die Fluchtmigration auch Auswirkungen auf das Erleben des Bruchs im Sprachgebrauch. Dass P1 auch überwiegend Deutsch in ihrem privaten Umfeld spricht, zeigt sich ebenfalls anhand umgangssprachlicher Konstruktionen, wie es beispielsweise an *keine Ahnung* ersichtlich wird. Die prospektive Orientierung von *keine Ahnung* wird oftmals vor graduierbaren Einheiten oder unsicheren Angaben genannt und operiert in solchen Kontexten wie sogenannte „*prespositioned epistemic hedges*“ (Keiten 2018:7, Hervorhebung im Original). Die damit „Unsicherheit“ ausdrückende Folgeäußerung wird durch die TCU-mediale und syntaktische Desintegration von *keine Ahnung* realisiert und tritt zusammen mit Häsitationspausen auf (vgl. ebd.).

#### **(19) P1\_D2\_D\_Sprachgebrauch\_Positionierung**

401 P1:   zum beispiel (.) also ich konnte englisch (.)  
402       schon unterrichtet bekommen aber das habe ich nie:  
403       benutzt (.)also ich konnte auch nicht so: perfekt/

404           aber unterwegs/(.)weil ich hatte keine andere sprache  
405           gekonnt(.)und dann die leute waren keine afghanen und  
406           so (-) dannich musste mich irgendwie mit den leuten  
407           unterhalten  
408           dann hab ich so versucht mein englisch/also:(-)  
409 I:        anzuwenden=  
410 P1:      =genau °hh ich hab mein bestes getan dass mein beste  
411           englisch rauskommt (.) dann mit denen reden dann da  
412           hab ich da unterwegs/ich hab mein englisch  
413           verbessert (-)  
414           als ich in deutschland war (.) ich konnte kein wort  
415           auf deutsch(.)  
416           deswegen hab ich so meine probleme mit diesem  
417           englisch was ich unterwegs verbessert habe so ein  
418           bisschen gelöst und dann (.) am ersten tag als ich in  
419           deutschland war ähm habe ich angefangen (.) die  
420           sprache zu lernen deswegen habe ich immer mit  
421           betreuerin auf englisch gefragt (.) hh° was das heißt  
422           und so (.)  
423           dann die haben mich übersetzen dann aufgeschrieben  
424           dann habe ich immer die ganze zeit geübt und so (.)  
425           dann/(.) ja es hat/(.) es hat viel geholfen  
426           eigentlich

P1 schildert, dass Englisch ihr auf der Flucht im Kontakt zu anderen Geflüchteten weitergeholfen hat und sie in Deutschland gezielt damit angefangen hat, Deutsch über die erste Fremdsprache Englisch zu erlernen. Dafür nutze sie die indirekte Interaktionsstrategie mit der Betreuerin, wie sie es auch bereits im ersten Interview näher geschildert hat. Diese Schilderung zu den Anfängen des Sprachaneignungsprozesses im Sinne des veränderten Sprachgebrauchs durch die Fluchtmigration beginnt P1 mit einer Erzähletablierung *zum Beispiel*, die ursprünglich einen illustrativen Moment markiert. Durch das anschließende, restrukturierende Gliederungssignal *also*, das zu den ‚Simplizia‘ der prototypischen Diskursmarker gehört beziehungsweise auch als „unproduktives Wortparadigma“ (Blühdorn et al. 2017:17) verstanden wird, beginnt P1 einen gemeinsamen Vorstellungsrahmen mit der daran anschließenden, näheren Beschreibung ihrer Englischkenntnisse vor ihrer Flucht zu schaffen. Die

reparaturinitiiierende Konnektivpartikel *also* wird genutzt, um „das Reparandum und das Reparans in eine erläuternde und folgernde Relation zu stellen“ (ebd.:277). In der daran anknüpfenden Erläuterung berichtet P1 die äußeren Umstände ihrer Flucht, in der P1 überwiegend Kontakt zu anderen Herkunftssprachen hatte und sie deshalb auf Englisch zurückgreifen muss, trotz der Tatsache, dass sie Englisch bis dahin nicht im Alltag verwendet hat (402). Die Affektmarkierung in dieser Schilderung wird durch das nicht lexikalisierte Suchen eines Wortes ausgelöst (408), mit der P1 ihre Bemühungen hinsichtlich ihrer kommunikativen Fähigkeiten, die sie *unterwegs* – wie sie die Flucht umschreibt – gebrauchte, betont. Dazu verwendet sie die bildhafte Paraphrase *dass meine beste englisch rauskommt* (411) und gibt gleichzeitig mit dieser Umschreibung den Grund für ihre verbesserten Englischkenntnisse in Deutschland an.

Die beginnenden Sprachaneignungsprozesse in Deutschland strukturiert P1 durch die erneute Erzähletablierung mit *als ich in Deutschland war*, die sie in Opposition zum in Afghanistan stattgefundenen, gesteuerten Erlernen des Englischen (402) und zur ‚Fluchtsprache‘ Englisch stellt (406-407). Der oppositionelle Charakter dieser Antwortmodalität wird vor allem durch die unterschiedliche, mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung verdeutlicht: So hält P1 ihren auf das Herkunftsland und die Flucht bezogenen Bericht vage und gebraucht dafür überwiegend argumentative Konjunktionen (401-413), die sie in temporal unstrukturierte Satzgefüge einbindet. Die zurückhaltende Beschreibung der Unterrichtssituation wird durch die fälschlicherweise im Vorfeld stehende Modalpartikel *schon*, durch die die Aussage relativiert wird, betont. Die Darstellung des Sprachlernens in Deutschland hingegen markiert P1 durch wiederholte Erzähletablierungen *als ich in Deutschland war* (414) und *am ersten tag als ich in deutschland war* (416). Der dadurch entstehende narrative Charakter wird durch das szenische Präsens (420) verstärkt. Die chronologisch-berichtende Reihung der Lernschritte wird durch den Gebrauch von *immer* als Intensitätspartikel ebenfalls affektiv betont (420). Mit dieser Antwortsequenz positioniert sich P1 gleichzeitig als autonome Lernerin, die in der Lage ist, die bisher wenig erlernte Sprache Englisch in das Zentrum ihrer Sprachkontaktsituationen zu rücken. Ein Grund für die von P1 bevorzugte indirekte Interaktionsstrategie sind die negativ beeinflussten Lernschwierigkeiten, die P1 zu Beginn ihres autodidaktischen Lernens und der damit verbundenen direkten Sprachlernstrategien hat. Das hängt damit zusammen, dass P1 nicht mit einem entsprechenden Grammatikunterricht in ihrer Herkunftssprache sozialisiert wurde. Aus diesem Grund fokussierte sie sich beim Sprachlernen des Deutschen auf die digitalen

Möglichkeiten sowie die indirekte Interaktionsstrategie mit ihrem Partner (L1-Sprecher des Deutschen), der zu einem persönlichen Adjuvanten ihrer Sprachbiographie geworden ist.

#### (20) P1\_D2\_D\_Lernstrategie\_Positionierung

465 P1: auch ich wollte grammatik/(-)  
466 weil habe ich ein buch gekauft am anfang  
467 das war deutsche grammatik auf persisch/(.)also hat  
468 eine richtig schön erklärt und so (.) alles  
469 geschrieben (.)  
470 dann wollte ich lesen und dann ich wusste gar nicht  
471 selber/hh° (-)  
472 beispiel diese plusquamperfekt wir haben sowas auch  
473 in unserer sprache (.)  
474 also der hat immer mit unser sprache/mit unser  
475 grammatik verglichen also nicht unser sondern: (.) so  
476 iranisch war das (.) aber/(.) keine ahnung (.)  
477 ich habe nicht so viel in der schule benutzt dass ich  
478 weiß okay rein grammatik wie laut ist das wie groß  
479 ist das  
480 und dann es war/(.) keine ahnung mazi-yi istimrârî  
481 oder sowas und ich hab so/(.) okay was das ist was  
482 ist das (.)  
483 jetzt irgendwie auf deutsch lernen also dass ich mit  
484 persisch vergleiche weil das hab ich/diese buch war  
485 auf persisch geschrieben ich hab kein wort verstanden  
486 (.)ja das war so

P1 schildert ihre Erfahrungen mit der von ihr selbst gewählten, direkten Sprachgebrauchsstrategie. Sie beginnt die Schilderung temporal unstrukturiert und koordiniert anschließend die Sprechhandlung dieser Antwortmodalität über die nachträglich eingefügte Erläuterung mit der vagen, jedoch zeitdeiktischen Verortung *am anfang*, mit der sie die direkte Zeit nach der Fluchtmigration nach Deutschland meint. Den gemeinsamen Vorstellungsraum bereitet P1 nicht nur mit Erzähletablierungen wie *am anfang* oder *als* vor, sondern schildert das Ereignis in einer indirekten Gedankeninszenierung (466-468). Mittels additiver Konnektoren möchte sie die Handlungskomplikation, dass sie trotz der von ihr positiv bewerteten Aufmachung des

Buches nicht in der Lage war, mit dem Grammatikbuch zu lernen, beschreiben, bricht jedoch die Erläuterung ab (470) und restrukturiert mittels eines illustrativen Moments die Sprechhandlung neu (471-478). Im Rahmen dieser Illustration positioniert sie sich selbst in zweierlei Hinsicht: Einerseits durch den personendeiktischen Verweis mit *unser Sprache* und *unser Grammatik* bezüglich der auf Farsi verfassten kontrastiven Grammatik (473), andererseits unterscheidet sie nachträglich zwischen Farsi und Dari und grenzt sich von Farsi insofern ab, als dass sie iranisches Persisch nicht als ihre Sprache, also die Sprache der Hazara beziehungsweise des afghanischen Persisch, zählt (474-475). Sprachlich konstruiert sie die eigene Abgrenzung zu Farsi durch das attribuierende Possessivpronomen *unserer* als personendeiktischer Referenzwert. Diese soziale Ebene der Spracheinstellungsäußerung markiert P1 mit *keine Ahnung*, ein Mittel der epistemischen Unschärfemarkierung (vgl. König 2014). P1 verwendet *keine Ahnung* als parenthetische Phrase, welche eine bestehende syntaktische Projektion unterbricht, um so einen Themenabschluss zu finden und anschließend mit ‚Retraktion‘ wieder ausgenommen zu werden (vgl. Bergmann 2017:161). Die über die rein epistemische Lesart des Nicht-Wissens hinausgehende Funktion von *keine Ahnung* als *pre-positioned epistemic hedge* dient ebenfalls dazu, sich Zeit für die Sprechhandlungskoordination zu verschaffen, so wie es auch bei L1-Sprechern des Deutschen üblich ist. Die Affektmarkierung dieser Sequenz spiegelt sich im Wechsel zwischen dem szenischen Präsens und der wiederholten Äußerung *was ist das wider* (480-481) sowie in den damit umschriebenen Schwierigkeiten, die sie beim Zuordnen grammatischer Funktionen der persischen Sprache (*mazi-yi istimrârî - dt. = Präteritum*) hat. Die dafür rechtfertigende Erläuterung, dass P1 nicht in der Lage war, die deutsche mit der persischen Grammatik zu vergleichen, zeigt sich in der den Themenschluss betonenden Konstruktion *ja das war so*.

Durch den Vergleich der sprachbiographischen Äußerungen von P1 kann angenommen werden, dass sie vor allem Selbstpositionierungsprozesse, ihren Sprachgebrauch vor und nach der Flucht nach Deutschland sowie die Sprachlernstrategien thematisiert. Ihre Antwortmodalitäten sind, genau wie es bei P16 und P9 der Fall ist, durch schildernde und illustrative Momente geprägt. Durch Affektmarkierungen konstruiert P1 einige schildernde Sequenzen narrativ, vor allem durch den häufigen Wechsel in das szenische Präsens, wie es auch bei P16 der Fall ist. Im Vergleich zu P9 und P16 verwendet P1 sehr viel weniger L2-PLM, die sich allerdings,

genau wie bei P9 und P16 vor allem aus L2-spezifischen Restrukturierungen, Umschreibungen und Passe-Partout-Wörtern konstituieren.

### **7.1.2.3 P3\_27\_Afghanistan**

P3 ist die älteste Frau unter den befragten Geflüchteten in dieser Stichprobe. Sie ist zum Interviewzeitpunkt 27 Jahre alt und drei Jahre zuvor mit ihrem Sohn nach Deutschland geflohen. P3 zählt sich selbst zu den ‚Qizilbasch‘, die turkmenischer Abstammung sind. Der Begriff ‚Kizilbasch‘ beziehungsweise Qizilbasch wird heutzutage als Synonym für die Schia beziehungsweise Aleviten verwendet. Sie sind schiitischen Glaubens und vor allem in Kabul, Herat und Kandahar angesiedelt. Die Kizilbasch, die lange zur Elite Afghanistans gehörten, wurden im 20. Jahrhundert von paschtunischen Nationalisten und sunnitischen Geistlichen entmachteter. Heutzutage gehören sie dem Volk der Tadschiken an (vgl. Schetter 2004). P3 ist als heranwachsende Geflüchtete von Kabul nach Deutschland geflohen, zusammen mit ihrem 14-jährigen Sohn. Im ersten, sprachbiographischen Interview thematisiert sie vor allem die von ihr gebrauchten Sprachen in Afghanistan, beispielsweise den für Kizilbasch typischen Kabuler Dari-Dialekt, die direkte Sprachlernstrategie bezüglich des Grammatikunterrichts und den Privatunterricht, der in Ermangelung eines Schulbesuchs erfolgte. Nach dem Besuch eines Deutschkurses in Deutschland beginnt sie mit der Integrationsklasse einer Berufsschule. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist sie im ersten Lehrjahr der Ausbildung zur Augenoptikerin. Sprachbiographische Erzählfiguren mit Bezug zu ihrer neuen Heimat Deutschland beziehen sich vor allem auf weitere Sprachen, die P3 im Zuge ihrer Ausbildung erlernen muss, beispielsweise lateinische Fachbegriffe, sowie Sprachbewusstheitssäußerungen beziehungsweise kognitiv und sozial orientierte Spracheinstellungsäußerungen. Wie die bisher qualitativ näher beschriebenen Sprachbiographien von P9, P1 und P16 zeigten, thematisiert P3 im zweiten, sprachbiographischen Interview ihren Herkunftsort und damit verbundene Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte kaum. Vermehrt im Mittelpunkt des zweiten Interviews stehen die unterschiedlichen Sprachen, mit denen P3 im privaten Umfeld in Berührung kommt sowie die sprachbiographisch verorteten Fremdpositionierungen im beruflichen und privaten Bereich. Im beruflichen Kontext schildert P3 ihre extrinsische, sozial-persönliche Lernmotivation, die eng mit der Unterstützung ihrer Chefin als externer Adjuvantin verknüpft ist. In beiden Interviews werden migrationsbezogene Stationen in Deutschland aufgegriffen. Sie thematisiert auch die direkte Sprachlernstrategie im Zusammenhang mit ihrem Sohn sowie den

Sprachgebrauch im privaten und beruflichen Umfeld. Gerade durch das letzte sprachbiographische Schema verdeutlicht sich der dynamische Charakter von Sprachbiographien junger Geflüchteter zu einem nahen Zeitpunkt der Migration. Wie Thoma (vgl. 2018:332) festhält, ist ein Ergebnisschwerpunkt linguistischer Studien zu Sprachbiographien die von den Sprechern individuell gestaltete (Re-)Konstruktion verschiedener transnationaler oder regionaler sprachlicher Räume (vgl. Fix/Barth 2000). Grundlage dafür ist die von König (vgl. 2014:351) propagierte Unterscheidung zwischen der ‚vertikal-hierarchischen‘ und der ‚horizontal-zeitlichen‘ Strukturierung von Sprachräumen, die auch zu Veränderungen und dynamischen Prozessen bei Spracheinstellungen und schließlich auch im Sprachgebrauch führen, wie es die Beispiele (21) und (22) zeigen. Darin illustriert P3 den durch Sprachmischungen geprägten Sprachgebrauch mit ihrem Sohn im privaten Umfeld. Zu diesem Erhebungszeitpunkt ist sie der Überzeugung, dass ihr Sohn Dari als Muttersprache nicht verlernen wird.

### **(21) P3\_D1\_D\_Sprachgebrauch**

321 I: das heißt ähm (.)°hh aber mit deinem sohn  
 322 wie sprichst du dann mit dem=  
 323 P2: =also wir versuchen dass er deutsch zu sprechen/(.)  
 324 deutsch zu sprechen=  
 325 I: =deutsch okay (-)  
 326 P2: (.) schon °h also manche wort wenn ich das auf/(.)  
 327 °h also wenn ich das auf deutsch (.)nicht kenne °hh  
 328 dann reden wir schon persisch (.)also dari (-)  
 329 I: ihr mischt dann so bisschen deutsch und da[nn]  
 330 P2: [ja]genau  
 331 wir haben eine neue sprache

Der Vergleich der longitudinalen Daten von P3 zur sprachbiographischen Erzählfigur des Sprachgebrauchs zeigt, dass das Bemühen um die Verwendung des Deutschen im privaten Kontext zum ersten Erhebungszeitpunkt den Bedenken von P2 gewichen ist, dass ihr Sohn die gemeinsame L1 Dari verlernen könnte (Beispiel 22).<sup>91</sup> Die zuvor durch

---

<sup>91</sup> Die meisten der befragten Geflüchteten verwenden für Farsi und Dari den Oberbegriff ‚Persisch‘. Teilweise wird im Gespräch, je nach Sprachbezug, zwischen Dari und Farsi dennoch unterschieden. Die in Iran aufgewachsenen, afghanischen Geflüchteten sind der Meinung, dass Dari und Farsi gleich sind. Lediglich P6, aus Afghanistan stammend, betont, dass Dari als „Originalsprache“ zu verstehen ist. Es ist anzunehmen, dass Dari und Farsi auch durch sprachpolitische Ideologien in Deutschland unter dem

Sprachmischprozesse geprägte *neue Sprache* (331) wird mit dem erfolgreichem Erlernen des Deutschen als Migrationssprache wieder verstärkt in die Peripherie des privaten Umfeldes gerückt. In Abhängigkeit zur Sprachkompetenz im Deutschen ändern sich folglich auch der Sprachgebrauch und die Spracheinstellung dahingehend, dass der Gebrauch des Dari als L1 im Aufnahmeland wieder in das Zentrum der Sprachverwendung rückt.

## (22) P3\_D2\_D\_Sprachgebrauch

196 P9:     jetzt lernen wir nicht zusammen (.)  
 197           also schon deutsch (.) ähm °hh wir/(.)  
 198           jetzt wir reden fast (.) deutsch zuhause  
 199 I:       =das hast du auch letztes jahr gemeint  
 200           dass ihr das/(.)  
 201           dass ihr versucht °h nur deutsch zu sprechen  
 202 P2:       =genau jetzt auch (-)  
 203           aber jetzt ähm (.) ähm: (.) versuche ich (.)  
 204           jetzt (.) der kann schon deutsch äh °h  
 205           (.) versuche ich dass der die muttersprache nicht  
 206           vergisst (-)  
 207           deswegen (.) rede ich mit ihm <<lacht>>auf persisch>>  
 208           (.) ja

Die Dynamik sprachbiographischer Daten, vor allem hinsichtlich des von Franceschini (2001) etablierten Zentrum-Peripherie-Modells (vgl. 4.2.2) zeigt, dass Sprecher ihre Sprachen im Lebensverlauf ausweiten, und dass sich im Zentrum des Sprachsystems „jene Varietäten [befinden], die in einem bestimmten Moment des Lebens unter den Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert“ (Franceschini 2001:114). Die „Verschiebungsmöglichkeiten“ (Thoma 2018:25) dieser Sprachpositionierungen, die Franceschini in ihrem Modell aufgreift, erscheinen in einem Prozess starker sprachlicher wie auch persönlicher Selbstpositionierung besonders dynamisch zu sein – wie es zu einem nahen Zeitraum der erzwungenen Migration der Fall ist. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit vermutet wurde, verwendet auch P3 im Zusammenhang mit Code-Switching-Phänomenen überwiegend institutionell gebundene

---

Oberbegriff Persisch zusammengefasst werden, jedoch unterschiedliche Sprachräume damit verbunden sind (vgl. drittes Kapitel).

beziehungswise ausbildungsspezifische Lexeme, die sie von der L2 Deutsch transferiert und in die Matrixsprache Persisch einbettet. Ein Beispiel dafür ist das Lexem ‚*Termin*‘, das alle afghanischen Befragten aus dieser Stichprobe bereits nach zwei bis vier Jahren Aufenthalt in Deutschland beim Gebrauch von Farsi oder Dari entlehnt haben. Die Illustration von P3 soll den Grund für die gruppenübergreifende Übernahme exemplarisch näher beleuchten.

### **(23) P3\_D2\_D\_Sprachgebrauch**

237 P3: also wenn ich mit Deutschen was/was habe  
238 das/das ist wichtig für mich äh  
239 weil bei uns also ist es nicht so wichtig  
240 wenn ich sage (.) zum beispiel ich komme um vier  
241 das heißt ich kann auch um/entweder um drei oder  
242 um fünf kommen das ist ganz normal (-)  
243 I: also dass man sagt eine stunde vorher und eine Stunde  
244 später so um den dreh (-)  
245 P3: (.) ja eigentlich bei uns sagt man wenn man sich  
246 trifft mit Freunden äh oder sowas/sagt nicht ich  
247 komme genau um vier (.) man sagt ich komme entweder  
248 vormittag oder nachmittag[oder/]  
249 I: >>bejahend<[hm<]< das heißt termin  
250 ist wirklich für treffen im deutschen kontext  
251 bestimmt (.)  
252 P3: ja bei uns/ (.) ja

P3 erläutert, dass das Wort ‚*Termin*‘ für wichtige Verabredungen im Zusammenhang mit dem deutschsprachigen soziolinguistischen Raum steht (237-238). Sie illustriert durch den personendeiktischen Referenzwert *bei uns* (245) die kulturell geprägte Zeitdimension in Afghanistan. Durch den deiktischen, reflexiven Verweis auf die afghanische Herkunft grenzt sie den semantischen Bezugsrahmen der Entlehnung ab. Genau wie ihr Sohn lernt P3 in der Berufsschule weitere Sprachen als L2 und erwähnt im ersten sprachbiographischen Interview die gegenseitige Unterstützung beim Lernen. Ein Jahr später schildert P3 ihre institutionell geprägte Mehrsprachigkeitssituation im privaten Umfeld, die das gemeinsame Lernen erschwert.

#### **(24) P3\_D2\_D\_Sprachkontakt\_Sprachlernstrategie**

152 P3: ähm: (lacht) (.) also jetzt wir lernen nicht zusammen  
153 weil ähm ich verstehe nicht was er macht und er  
154 versteht nicht was ich mache (-)  
155 also wenn ich manchmal/ähm bei mir sind äh latein/  
156 also fachbegriff  
157 dann äh manchmal sage ich ihm kannst du mich abfragen  
158 der kann das nicht lesen manchmal (.) kann der/also  
159 versteht der auch nicht  
160 oder vielleicht bei mir wenn er französisch/also der/  
161 der ma/der hat jetzt äh zweite Sprache der macht  
162 englisch und französisch

P3 integriert in die Schilderung zur Sprachlernstrategie weiterer Sprachen einen illustrativen Moment, in dem sie grammatikalisch reduzierend erläutert (156), dass sowohl P3 als auch ihr Sohn Leseschwierigkeiten bei dem jeweiligen, institutionell festgelegten Fremdspracherwerb des anderen hat. Die durch die kausale Konjunktion eingeleitete Erläuterung (153) kann durch den Themenwechsel, dass ihr Sohn nun zwei weitere Sprachen zusätzlich zu Deutsch erlernt, gegen Ende dieser Sequenz als Rechtfertigung verstanden werden (160-161). Auch wird durch die Thematisierung des mehrsprachig aufwachsenden Sohnes deutlich, dass P3 stolz auf die Sprachkompetenzen ihres Sohnes ist. Negative Fremdpositionierungen, die P3 im Zusammenhang mit dem Sprachlernen des Deutschen erfahren hat, schildert P3 anhand des Sprachkontakts mit Kunden an ihrem Arbeitsplatz:

#### **(25) P3\_D2\_D\_Positionierung**

478 P3: ähm also bei kunden ist schwieriger als man jemanden  
479 kennen ähm: (.)  
480 manche waren also/viele/(.) viele waren schon  
481 nett die haben mir äh also noch mal oder zwei drei  
482 mal haben die schon gesagt  
483 aber manche waren auch nicht so nett  
484 haben die gesagt ich habe schon gesagt oder ich habe  
485 ihnen zweimal gesagt wie/wie ich heiße(.)  
486 ja und dann hatte mein chefin/ äh, die haben auch  
487 ähm über/also die haben sich beschwur/beschwurden

488 oder/(.)  
 489 I: beschwert >>bejahend>hm>  
 490 P3: beschwert genau (.) haben sie gesagt ähm ich würde  
 491 eine/niemanden eine stelle geben dass die nicht  
 492 richtig deutsch sprechen kann (.)  
 493 da hat meine chefin gesagt wenn wir denen nicht  
 494 chance geben dann können sie nicht weitermachen  
 495 also das ist gar kein problem wenn man nicht/äh  
 496 nicht richtig verstehst oder (.) sowas (.)  
 497 I: ja (.)  
 498 P3: sie hat gesagt also mir ist egal wenn/wenn ich eine  
 499 kunden verlore ähm ich verstehe dich (.) also hat  
 500 meine chefin gesagt das (.)

Zu Beginn der Sequenz stellt P3 fest, dass es ihr schwerer fällt, mit fremden Personen auf Deutsch zu sprechen, wie es beispielsweise im Arbeitsalltag der Fall ist. Im Zuge dieser kurzen Einschätzung schildert P3 durch die Gegenüberstellung von verständnisvollen, *netten* und *nicht so netten* Kunden die Reaktion auf ihre Sprachkompetenzen (481-483). Sie geht dazu über, den Vorstellungsrahmen mit dem Wechsel in das szenische Präsens (484-485) zu spezifizieren. Die Handlungskomplikation in dieser narrativen Rekonstruktion des individuellen Erlebnisses möchte sie mit der danach folgenden Abfolge von Schritten einführen (*und dann hatte meine Chefin*, 486), korrigiert sich jedoch selbst, um den gemeinsamen Vorstellungsraum zu konkretisieren: So fügt sie mittels des strategischen L2-PLM der Annäherung hinzu (487-488), dass sich die Kunden über sie bei ihrer Chefin beschwert haben. Die Reaktion der Chefin als Handlungskomplikation dieser narrativen Sequenz markiert sie mit der kausalen Konjunktion *da*. Dass P3 die ihr gegenüber unterstützende Haltung der Chefin viel bedeutet, wird durch die Finalisierung der Antwortsequenz deutlich, in der P3 noch einmal wiederholt: *meine chefin gesagt das*.

Ihr mehrsprachiges Repertoire und entsprechend schriftliche Neuorientierungen werden durch die Schilderung des alltäglichen, medialen Sprachgebrauchs ersichtlich.

## **(26) P3\_D2\_D\_Sprachgebrauch**

903 P3: ist einfach äh jetzt/ (lacht)  
 904 also ich kann schon auch auf/auf persisch/ich  
 905 schreibe das auch (-)hh°

906           aber wenn ich einen/eine wort/dieses wort auf  
907           englisch schreibe äh (.)  
908           dann äh type ich (.) oder schreibe ich (.) tippe ich  
909           das viel schneller als ähm als auf persisch

Auf die Frage nach ihrem medialen Sprachgebrauch schildert P3, ebenfalls in einer Gegenüberstellung, dass sie in Dari alphabetisiert ist, die Umschrift mit lateinischen Buchstaben jedoch aus ökonomischen Gründen bevorzugt (909). Diese besondere, medial orientierte Verwendung von Dari beziehungsweise Farsi im Zuge der Chat-Kommunikation haben fast alle afghanischen und iranischen Geflüchteten bestätigt. Der 1FL-basierte Transfer im Rahmen der englischen „Ad-hoc-Übernahme“ (Riehl 2014:105) von *type*, wird durch die phonologische Ähnlichkeit ausgelöst, den sie sofort im Anschluss selbst korrigiert. P3 konkretisiert das Lexem ‚schreiben‘ durch den L2-PLM der Annäherung *schreiben/type/schreiben/tippen*.

Auf die das Interview abschließende Frage reagiert P3 mit einer Betonung ihrer instrumentellen Sprachlernmotivation und antwortet mit einem kurzen Bericht über die lernstrategischen Mittel, die sie autodidaktisch außerhalb des institutionellen Lernens eingesetzt hat.

### **(27) P3\_D2\_D\_Sprachlernmotivation\_Sprachlernstrategie**

1012 I:       wenn du jetzt auf die letzten (.)vier jahre  
1013           zurückschaust/also auf den beginn (.) als du hier  
1014           angekommen bist würdest du/(.)jetzt sagen es gibt  
1015           etwas was dir geholfen hat oder vielleicht gibt es  
1016           etwas was dir geholfen hätte und das gab es aber  
1017           nicht beim spra/also beim deutsch lernen  
1018 P3:      ähm eigentlich nicht (.) ich habe alles versucht  
1019           ich habe viel kontakt mit deutschen  
1020           >>nachdenklich<hm:> habe ich fernseher geschaut (.)  
1021           radio (.)/ am anfang haben wir auch radio/eine ganz  
1022           alte radio hatten wir (.)  
1023           dann haben wir immer ähm gehört (--)  
1024           >>nachdenklich<hm> wir haben auch deutsch gesprochen  
1025           mit meinem sohn

Einen narrativen Moment erfährt der Bericht von P3 durch die nähere Beschreibung des *ganz* alten Radios (1022). Durch die nachträgliche Beschreibung des Radios und dem

kurzen Wechsel in das szenische Präsens wird die erinnerte und dann nochmals erlebte Rekonstruktion dieser Situation erkennbar. Durch diese bildhaft beschriebene Szene wird einerseits die Interviewerin in den gemeinsamen Vorstellungsraum einbezogen, andererseits verstärkt P3 hier ihr motivationales Bestreben, mit allen Mitteln *alles versucht* (1017) zu haben.

Die Sprachbiographie von P3 unterscheidet sich hinsichtlich von P9, P16 und P1 vor allem durch den biographischen Einfluss, dass P3 gemeinsam mit ihrem Sohn nach Deutschland geflohen ist. Diese Tatsache hat entsprechende Auswirkungen auf den gemeinsamen Sprachgebrauch.<sup>92</sup> Die damit zusammenhängenden, sprachlichen Positionierungsprozesse sowie die Lernstrategien bilden einen zentralen Moment in der sprachbiographischen Rekonstruktion von P3. Ihre Antwortmodalitäten sind, genau wie es bei P9, P16 und P1 der Fall ist, durch schildernde und illustrative Momente geprägt. Durch Affektmarkierungen konstruiert P3 einige schildernde Sequenzen narrativ, vor allem durch den häufigen Wechsel in das szenische Präsens, wie es auch bei P1 und P16 der Fall ist. Eine wiederkehrende, kommunikative Strategie, die P3 verwendet, ist die der sprachlichen Annäherung, wie es zwei Beispiele aus dem Interview gezeigt haben. Im Vergleich zu P1 verwendet P3 weniger *Passe-Partout*-Wörter. Diese Beobachtung wird in Zusammenhang mit der zeitlichen Ausgestaltung der Antwortmodalitäten gebracht, da P3 kürzere Antworten gibt als P1. Wie es bereits bei allen drei Sprachbiographien deutlich wurde, hat P3 kaum sprachbiographische Bezüge zum Herkunftsland hergestellt.

#### **7.1.2.4 P2\_23\_Iran**

Die 23-jährige Iranerin P2 ist zusammen mit ihrer Mutter, ihren beiden Schwestern und ihrem Bruder aus Iran geflohen. Bevor sie Deutschland erreicht haben, waren sie drei Monate in der Türkei, fünf Monate in Bulgarien und zwei Monate in Ungarn. Das eigentliche Zielland der Familie war Finnland. P2 ist in Iran geboren, aber sie fühlt sich, aufgrund ihrer Eltern, der afghanisch-ethnischen Identität der Hazara zugehörig. Sie spricht Farsi, Dari beziehungsweise Hazaragi und erlernte Englisch sowie Arabisch in der

---

<sup>92</sup> In Deutschland ist P3 sowohl für sich als auch für ihren Sohn verantwortlich. Erschwerend kam zu Beginn ihres Ankommens in Deutschland hinzu, dass – aufgrund des vorangeschrittenen Alters ihres Sohnes – deutsche Behörden bezweifelten, dass es sich um ihren Sohn handelt. Die damit zusammenhängenden Sorgen, auch die Terminkoordinationen für sich und ihren Sohn betreffend, haben P3 stark belastet. Dieser biographische Hintergrund ist nicht direkt als sprachbiographisches Schema in die Analyse einbezogen worden, soll aber die besondere Situation von P3 näher erläutern.

Schule. In ihrem ersten sprachbiographischen Interview geht es vor allem um Spracheinstellungen in Bezug zum Herkunftsland und Deutschland sowie um den Sprachgebrauch in Deutschland. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews besucht P2 einen Deutschkurs (B2) im Landkreis Bad-Tölz-Wolfratshausen und steht kurz vor ihrer Abschlussprüfung. Zum zweiten Interviewzeitpunkt ist P2 in eine andere Stadt in der Nähe von München gezogen, ihre Mutter und ihr Bruder sind nach Hessen umgezogen. Den Wohnort ihrer Schwestern benennt P2 nicht. Sie steht jedoch in einem regelmäßigen Austausch mit ihnen. P2 besucht einen Vorkurs für den Übergang in eine Regelklasse eines Gymnasiums. Den B2-Kurs, den sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews besucht, hat sie nicht bestanden. Am Wochenende arbeitet sie als Küchenhelferin in einem Restaurant. Das zweite Interview ist vor allem durch die Thematisierung hinsichtlich des mehrsprachig geprägten Alltags, des Sprachgebrauchs und der Sprachkontakte geprägt. Das Gespräch über den mehrsprachigen Alltag in Deutschland und damit zusammenhängende Herausforderungen war für P2 emotional aufwühlend, sodass das Interview abgebrochen werden musste. Das sprachbiographische Erleben kristallisierte sich vor allem im zweiten Interview heraus, weswegen die nachfolgenden Beispiele aus diesem Interview stammen.

### **(28) P2\_D2\_D\_Lernopportunität**

- 128 P2: nee äh ges/äh meine klasse ist/alle sind äh ausländer  
129 I: okay  
130 P2: und das fokus ist/(.) und alle sind ausländern aber  
131 eben wir haben ähm deutsch äh unterricht und ja auch  
132 jetzt äh jeden tag und das ist ja ist/(.)  
133 I: ist das so eine übergangsklasse wei/weiß du was  
134 d[as/]  
135 P2: [vor]kurskleis/klasse (.) ja ein jahr vorkurs (.)  
136 dann äh gehen wir nächste Jahr äh äh eingangsklasse

P2 berichtet, dass sie in einer sogenannten Deutschklasse ist, von der sie nach erfolgreichem Bestehen in die Regelklasse des Gymnasiums wechseln kann. Sie berichtet auch, dass der *Vorkurs* aus ausländischen Mitschülern besteht. Ein Grund dafür, wie sie später berichtet, dass sie auch im Schulkontext vermehrt Persisch spricht. Welche Bemühungen sie dennoch anstrebt und wie sie sich zu ihren Bemühungen selbst positioniert, schildert P2 im Anschluss:

### **(29) P2\_D2\_D\_Positionierung**

230 P2: es ist sehr/manche leute ja äh schnell/äh  
231 ja deutsch ist gut (.)  
232 aber bei mir ist wirklich jeden tag/ich versuche  
233 und kontaktieren und reden (.) lesen  
234 aber ich lerne aber sehe/sofort vergesse ach das/  
235 habe ich Problem mit kontaktieren (.) worter alle  
236 worter alles habe ich probleme (lacht)

Die nonverbale Äußerung des Lachens steht in Kontrast zu den konkreten Sorgen, die sich P2 bezüglich ihres Spracherwerbs macht (234), da sie aufgrund fehlender Kontakte zu L1-Sprechern des Deutschen kaum Gelegenheit hat, Deutsch zu sprechen (235). Sie beginnt ihre Schilderung mit einem Informationersatz (230) und zwei aufeinanderfolgenden Restrukturierungen, die an dieser Stelle auch als Zeichen ihrer emotionalen Gefühlslage gewertet werden. P2 umschreibt in dieser Schilderung durch illustrative Momente (232-234), dass es ihr trotz ihrer Bemühungen schwer fällt, Deutsch zu erlernen. Sie finalisiert diese Schilderungssequenz mit einer verallgemeinernden Zusammenfassung: *alles habe ich probleme*

### **(30) P2\_D2\_D\_Sprachgebrauch**

458 P2: in (.) in die Schule (.) weil ich ganze tag ich bin in  
459 schule und °hh ich spreche immer mit so viele  
460 leute deutsch (.) auch äh persisch aber ähm mit  
461 schwestern reden immer m/(.) muttersprache  
462 auch in arbeitsplatz (.) auch reden °hh  
463 weil mein Chef ist äh afghane aber °hh ähm  
464 ihr/ehefrau ist/ ähm sein frau ist äh russ/russisch  
465 und kann nicht äh afghanisch reden und wir reden äh  
466 deutsch

P2 schildert ihren überwiegend zweisprachig geprägten Alltag. Deutsch spricht sie vor allem in der Schule, Farsi beziehungsweise Dari spricht sie überwiegend im privaten Umfeld mit ihren Schwestern. Auch in der Arbeit spricht sie teilweise Dari, aber auch Deutsch mit der aus Russland stammenden Frau ihres Chefs. Die Gegenüberstellung zwischen dem durch die deutsche Sprache geprägten, öffentlichen Umfeld und dem durch Farsi beziehungsweise Dari bestimmten, privaten Umfeld deutet auf eine zu Beginn

etablierte Rechtfertigung hin (458-460), die sie mit der kausalen Konjunktion näher erläutert.

### **(31) P2\_D2\_D\_Sprachgebrauch**

587 P2: (unv.) (-- ) manche wörter (.) manche wörter von  
588 meiner sprache vergesse und wenn/was war es/was war  
589 es (.)  
590 und dann vergesse/und denke ach so ist das  
591 und vergesse manche worte (.) in meine sprache

Dennoch hat die umgebungssprachliche Dominanz des Deutschen Auswirkungen auf ihre L1. In einer direkten Gedankeninszenierung illustriert P2 was passiert, wenn sie *manche wörter* auf Persisch vergisst (588-589). Die direkte Gedankeninszenierung und die Wiederholung der formelhaften Äußerung setzt P2 im Rahmen eines Informationsersatzes und einer vorangegangenen L2-PLM ein.

### **(32) P2\_D2\_D\_Positionierung**

617 P2: ich denke immer dass ich sage falsch und sie lachen  
618 auf mich und dan[n:/]  
619 I: [gab] es das schon mal (.) dass  
620 jemand gelacht hat (.)  
621 P2: ja (.) passiert=  
622 I: =echt  
623 P2: das ist nicht deutsch (.) aber beim äh meine/meine  
624 afghaner auch sagen/ (.)  
625 I: die lachen dich aus (.)  
626 P2: ja auch äh ich habe/ >>nachdenklich>mhm<  
627 ich habe erfahrung äh ich kann/aber ich habe  
628 gearbeitet äh letztes jahr dass meine mitarbeiter  
629 sind aus russland auch sind man/manche wörter ich  
630 sage falsch und dann was (.) warum sagst du falsch  
631 (.) so reden mit mir (.)  
632 I: echt=  
634 P2: =einmal ähm äh ich habe gestreitet sagen warum  
635 machst du mit mir so reden (.)  
636 und sagen ja du darfst nicht reden du arbeitest und  
637 äh musst du sehr schnell sein und so ist (-)

Sorgen, die sich P2 bezüglich ihrer Sprachkenntnisse macht, begründet sie in der narrativen Rekonstruktion eines individuellen Erlebnisses in der Arbeit, die sie mit einer Erzähletablierung entsprechend vorbereitet: *ich habe Erfahrung beziehungsweise letzte Jahr*. Zwischen beiden Erzählvorbereitungen zur Erstellung eines gemeinsamen Vorstellungsraumes integriert sie eine Restrukturierung. Der temporal unstrukturierte Anschluss des Relativsatzes dient vorbereitend dazu, die Äußerung ihrer russischstämmigen Kollegen – die sie mit einer Annäherung beziehungsweise einer semantischen Wortprägung von *mitarbeiten* umschreibt – zu übermitteln versucht. Die narrative, durch grammatikalische Reduktionen geprägte Ausführung im Anschluss an die kurze Unterbrechung (632) wird durch die mit dem Temporaladverb *einmal* eingeführte Handlungskomplikation affektiv markiert. Kurz bevor das zweite Interview aufgrund der emotionalen Verfassung von P2 abgebrochen werden muss, schildert P2 ihre persönliche Situation, aber auch die Situation anderer *flüchtlinge* (910), die Auswirkungen auf den Sprachaneignungsprozess des Deutschen haben.

### (33) P2\_D2\_D\_Positionierung

905 P2: aber hier ist sehr sehr ruhig (.) immer versuche/  
 906 versuche (.) versuche ober sprache ober °hh äh  
 907 das arbeiten wir haben/haben sehr wenige zeit fur  
 908 normales leben °hh das ist sehr problem  
 909 dass äh so viel/das nicht meine problem so viele  
 910 flüchtlinge haben dieses probleme  
 911 und dann sagen hier sehr/äh depression  
 912 und weil immer immer arbeiten äh versuchen von äh  
 913 sprache versuchen immer °hh von leben  
 914 das haben/haben sehr wenige Zeit und einsam °hh (--)

P2 schildert mit dem ortsdeiktischen *aber hier* zum Bezugsort Deutschland, dass sie vor allem auf die Bemühungen hinsichtlich des Deutscherwerbs und ihrer Arbeitsstelle fokussiert ist und das *normale leben* kaum möglich ist (908). Die alltäglichen Wiederholungen zwischen Lernen und Arbeiten umschreibt P2 mit der wiederholenden Verwendung von *versuchen* und dem generalisierenden Temporaladverb *immer*. Durch den deiktischen Verweis in der dritten Person Plural bezieht sie sich in die Gruppe der

Geflüchteten ein (907). Die zeitlichen Begrenzungen durch das Arbeiten und Lernen belasten auch die Psyche, wie P2 es anhand des Begriffs *depression* illustriert.

Die sprachliche Formulierungsarbeit von P2 ist, im Vergleich zu P9, P16, P1 und P3, vermehrt durch grammatikalische Reduktionen geprägt. In der Gegenüberstellung zu den zuvor analysierten Sprachbiographien ist ihre lexikalische Sprachkompetenz begrenzt, so kann sie beispielsweise bei lexikalischen Lücken nur bedingt lexikalische Annäherungen anwenden. Wie P2 selbst berichtet, hat sie kaum Kontakt zu deutschen L1-Sprechern des Deutschen im privaten Umfeld, in dem sie überwiegend Dari (Partner, Freunde) und Farsi (Familie) spricht. Ihre schildernden Antwortmodalitäten sind besonders durch die oppositionelle Darstellung von Ort, Zeit und Personengruppen bestimmt. Kausale Zusammenhänge stellt P2 durch Universalkonnektoren dar. Im Rahmen schildernder Verfahren integriert P2 oftmals direkte Redewiedergaben mit dem gleichzeitigen Wechsel in das szenische Präsens als Entlastungsstrategie.

#### **7.1.2.5 P17\_20\_Afghanistan**

P17 ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 20 Jahre alt. Er stammt aus Ghazni in Afghanistan und ist zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Jahren in Deutschland. In einem Deutschkurs hat er das Sprachniveau B2 erreicht und macht eine Ausbildung zum Friseur. P17 spricht mehrere Sprachen, wie er angibt, und betont sein starkes Interesse an mehrsprachigen Kontakten. Im Zuge seiner sprachbiographischen Interviews geht er sowohl zum ersten als auch zum zweiten Zeitpunkt vor allem auf Sprachkontaktsituationen, seinen mehrsprachig geprägten Sprachgebrauch im Arbeitsumfeld sowie seine intrinsische Sprachlernmotivation ein. Sprachbiographische Bezugspunkte zu seiner Flucht beziehungsweise zum Zeitpunkt vor seiner Fluchtmigration gibt er nicht an.

#### **(34) P17\_D2\_D\_Sprachkontakt\_Positionierung**

223 I:           aber du bist ein/also du bist einer der wenigen/  
224           oder der aus dem ausland kommt dann oder wie (.)  
225 P17:       ja de/in mein klasse die sind nur drei  
226 I:           ah ok  
227 B17:       ja (-)  
228 I:           habt [ihr/]  
229 B17:           [zwei] araber (.) nicht genau araber sondern die  
230           sind kurden aus syrien

231 ja und ich und ich ja (-- ) und ich bin afghane  
 232 I: >>bejahend<mhm<  
 233 B17: und die anderen alle nicht deutsche komplett halbe  
 234 halbe oder so/(.)  
 235 I: [mit]  
 236 B1: [aber hier] geboren und aufgewachsen (.) für  
 237 denen sind deutsch und so unterricht einfach (.)

P17 schildert die mehrsprachigen Kontaktsituation in der Berufsschule. Die Klasse setzt sich aus drei syrischen Kurden, Mitschülern mit Migrationshintergrund, den er mit einer Umschreibung *nicht deutsche komplett halbe halbe* (233-234) umschreibt, und ihm als *afghane* (232) zusammen. Mit dem personendeiktischen Referenzwert *denen* (236) grenzt er sich zu der Gruppe der in Deutschland geborenen Mitschülern, auch hinsichtlich seiner Verständnisschwierigkeiten, im Unterricht ab.

### (35) P17\_D2\_D\_Sprachgebrauch\_Positionierung

903 I: okay (-- ) ähm in wie viel Sprachen würdest du sagen  
 904 schreibst du ähm (.) also (.) auf dem handy zum beispiel  
 905 auf whatsapp  
 906 B17: ich [alle]  
 907 I: [alle] (.) alle beide?  
 908 B17: ich äh ja ich hab/meine handytastatur hat viel sechs  
 909 sieben (-)  
 910 I: ähm persisch oder was meinst du (.)  
 911 B17: sechs sieben (unv./sprachen) (.)  
 912 I: ach sechs sieben sprachen(.)okay (.)  
 913 was sind das denn für sprachen  
 914 B1: deutsch englisch italienisch (.) ja weil ich will  
 915 italienisch auch lernen das ist lateinische sprache  
 916 I: >>bejahend<mhm<  
 917 B1: ja und türkisch (.) arabisch

Auf die Frage nach seinem medialen Sprachgebrauch gibt P17 eine kurze, elliptische Auskunft darüber, dass er *alle* verwendet. Das entstehende Missverständnis (907), dass mit *alle* lediglich Dari und Deutsch gemeint sind, klärt sich durch die illustrative Beschreibung von P17, dass er viele verschiedene Sprachen auf seiner Handytastatur gespeichert hat, auf. Er positioniert sich dadurch gleichzeitig als kompetenter Sprecher

mehrerer Sprachen und betont seine intrinsische Lernmotivation, weitere Sprachen lernen zu wollen.<sup>93</sup> Die Motivation dafür ist die von P17 geschilderte, sprachliche Abhängigkeit, die er zu Beginn seiner Migration erfahren hat und die er in Zukunft vermeiden möchte.

Ein ähnliches Vorgehen schildert auch P20, sodass die motivationalen Gründe für den Spracherwerb dieser beiden Geflüchteten sich ähneln. Im Vergleich zu P9, P16 oder P1 ist die Sprachbiographie von P17 fragmentarisch aufgebaut. Es werden sowohl im ersten, gedolmetschten, als auch im zweiten, nicht gedolmetschten Interview lediglich kurze sprachbiographische Angaben zum Lebenslauf gemacht. Sprachbiographische Schemata werden vor allem durch Zusammenfassungen und die typisierte Darstellung von Sachverhalten, beispielsweise durch generalisierende Ausdrücke konstruiert. P17 wendet vor allem L2-PLM im Bereich von grammatikalischen Reduktionen, Umschreibungen und Passe-Partout-Wörtern an.

#### **7.1.2.6 P18\_21\_Iran**

P18 gehört der ethnischen Minderheit der Hazara an, ist jedoch in Teheran aufgewachsen und über die Türkei nach Bulgarien migriert, wo er drei Jahre gelebt und gearbeitet hat. Aus diesem Grund spricht er auch vor seiner Migration nach Deutschland Bulgarisch, das er überwiegend ungesteuert über die Arbeit und Freunde erlernt hat. Aufgrund seiner finanziellen Situation konnte er sich in Bulgarien keinen Sprachkurs leisten. Über Ungarn ist er nach Deutschland migriert, wo er in einem Deutschkurs das Sprachniveau B1 erreicht hat. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er seit vier Jahren in Deutschland, mit einer Gesamtdauer des Migrationsweges von sieben Jahren. In Deutschland arbeitet er als Küchenhelfer in einem Imbiss. Sein Sprachgebrauch ist überwiegend durch Persisch geprägt, mit der deutschen Sprache kommt er vor allem im öffentlichen Arbeitsumfeld in Kontakt. Den Schulbesuch hat er in Iran abgebrochen. In Deutschland war ein Schulbesuch unter anderem aufgrund der finanziellen Situation nicht möglich. Neben seinem Sprachgebrauch, der Sprachkontaktsituation und seinem Migrationsweg wurden in diesem Interview weniger sprachbiographische Schemata rekonstruiert. Ein entsprechendes Antwortmuster findet sich auch in seinen Antworten wieder.

---

<sup>93</sup> Seine Selbstpositionierung zu den von P17 gesprochenen Sprachen sowie seine konative Spracheinstellung, noch weitere Sprachen lernen zu wollen, zeigt sich auch anhand seines Sprachenportraits (vgl. sechstes Kapitel).

### (36) P18\_D2\_D\_Sprachkontakt

367 I: hast du Kontakt äh mit deutschen oder ist das eher  
368 schwierig?  
369 P18: ich habe schon in arbeit aber (-- ) (unv./privat) null  
370 aber das/bei mir ist nur persisch und deutsch will ich  
371 habe (-- ) keine kontakt mit diese leute also beispiel  
372 kurdisch arabisch oder (unv.)  
373 I: ach so okay >>bejahend<mhm<  
374 P2: kein Kontakt mit das (-)

P18 gibt auf Basis elliptischer Auslassungen an, dass er vor allem in der Arbeit Kontakt zu L1-Sprechern des Deutschen hat. Sein Sprachgebrauch ist überwiegend durch Farsi/Dari und Deutsch bestimmt, wie er berichtet. Mit Sprechern weiterer Herkunftssprachen, beispielsweise Arabisch oder Kurdisch, hat P18 ebenfalls keinen Kontakt.

### (37) P18\_D2\_D\_Sprachkontakt

144 P18: ja ist bei mir ist so bisschen (.) schwierig  
145 weil äh (.) vertrauen ist schwierig momentan (.)  
146 und auch momentan ist viel schwierig wegen äh viele  
147 probleme irgendwo in deutschland und so (-) äh  
148 viele leute/viele äh flüchtlinge und so die/die  
149 wollen nicht so einfach mit (.)uns kontakt haben weil  
150 in/in Straße oder irgendwo büro und arbeit ist ganz  
151 anderes (.)  
152 I: >>bejahend<mhm< (-)  
153 P18: weil/beispiel ich habe termin mit landratsamt und so  
154 ja die können so freundlich und so reden und so aber  
155 draußen ist schwierig (.)  
156 kann man nicht so einfach mit jemand (-- ) kontakt haben

P18 beschreibt den Grund dafür, warum es schwierig ist, mit L1-Sprechern im privaten Umfeld in Kontakt zu treten. Die Erklärung drückt er durch die sich wiederholenden Erzähletablierung *ist schwierig* (344) und *schwierig momentan* aus. Mit dem ortsdeiktischen Verweis, dass es *viele probleme in deutschland* gibt (146-147), der gleichzeitigen Markierung der Vagheit durch *und so* als sprachliche Entlastungsstrategie (147) sowie des personendeiktischen *Otherings* durch *viele leute* beziehungsweise *viele*

*flüchtlinge* und *uns* konzipiert P18 oppositionelle Gegenüberstellungen zur Informationsstrukturierung. Trotz des bejahenden Einschubs geht aus dieser als Schilderung angelegten Antwortmodalität nicht klar hervor, welche Hinderungsgründe zu einem fehlenden Kontakt mit der deutschstämmigen Bevölkerungsgruppe führen. Welchen Zusammenhang P18 genau meint, illustriert er an einem selbstinitiierten Beispiel mit dem Landratsamt. Auch hier dient der ortsdeiktische Verweis zwischen dem Landratsamt und *draußen* dazu, die Diskrepanz zwischen dem öffentlich geprägten Kontakt und dem realen, privaten Kontakt zu verdeutlichen.

Die Antwortmodalitäten von P18 sind überwiegend Auskunft gebend, berichtend und illustrativ gestaltet. Wie bereits zu Beginn der Beschreibung des sprachbiographischen Interviews erwähnt, ordnet P18 die sprachbiographischen Schemata stark fragmentarisch an, sodass davon ausgegangen werden kann, dass der Fokus der sprachlichen Handlungsfunktion auf der Kategorisierung von Handlungen und Vorgängen liegt und entsprechende Äußerungen mit Beispielen argumentativ belegt werden. Strategisch kommunikative Verfahren von P18 sind besonders in den Bereich von Informationsreduktionen, elliptischen Umschreibungen und der Verwendung von *Passe-Partout*-Wörtern zu verordnen.

#### **7.1.2.7 P20\_21\_Afghanistan**

P20 stammt aus der Provinz Kundus und ist mit neunzehn Jahren nach Deutschland geflohen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt ist P20 einundzwanzig Jahre alt. Aufgrund der isolierten Position seines Dorfes hat er keinen näheren Kontakt zu den ebenfalls in diesem Gebiet ansässigen usbekischen und paschtunischen Sprachgemeinschaften. Er hat die ersten beiden Klassen einer Schule besucht und spricht sowohl im privaten als auch im öffentlichen Umfeld Dari. P20 musste seine Familie finanziell unterstützen, weswegen er dazu gezwungen war, die Schule nach der zweiten Klasse abzubrechen. Er ist mit seinen beiden Brüdern nach Deutschland geflohen, die in der Nähe von München wohnen. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews hat P20 eine Ausbildung zum Fliesenleger begonnen, nachdem er erfolgreich ein Praktikum absolviert hat. In seinem privaten, familiären Umfeld spricht P20 vor allem Dari. Seine Arbeitskollegen können teilweise kein Deutsch sprechen, weswegen er allgemein wenig Deutsch im Arbeitsumfeld spricht. P20 war bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt Mitglied in einem Fußballteam, mit Spielern, die aus unterschiedlichen Herkunftsländern, beispielsweise Somalia, Syrien oder Eritrea,

geflohen sind. Aufgrund der verschiedenen Herkunftssprachen wird beim Fußballtraining überwiegend Deutsch gesprochen. P20 hat sich durch diesen mehrsprachigen Kontakt sprachlich verbessert, wie er berichtet. Das sprachbiographische Interview von P20 ist, ebenso wie das erste Interview, fragmentarisch aufgebaut. Die Antwortmodalitäten von P20 sind durch elliptische Auslassungen und Kurzantworten geprägt. Sprachbiographische Erzählfiguren mit Bezug zum Herkunftsland greift P20 zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr auf.

### **(38) P20\_D2\_D\_Sprachlernmotivation\_Positionierung**

513 P20: (.) ah (.) ich habe selber gedacht (.) warum ich kann  
514 nicht besser äh sprechen  
515 I: >>bejahend<hm<  
516 P20: und ich habe ähm (.) immer deutsch gesprochen/gesprochen  
517 (lacht)  
518 I: >>bejahend<hm< alles gut  
519 P20: und äh (.) (seufzt kurz) jetzt (-- ) ich kann besser  
520 sprechen

P20 schildert in temporal unstrukturierter Weise und mit einer einleitenden, an sich selbst gerichteten Gedankeninszenierung, dass er durch den selbstinitiierten, häufigeren Sprachgebrauch des Deutschen auch bessere Sprachkompetenzen erworben hat (513-514). Auf Basis seiner instrumentellen Sprachlernmotivation orientiert sich die Lernstrategie vermehrt an der indirekten Interaktionsstrategie. Die Abfolge der Schritte verbindet P20 chronologisch mit *und*-Konnektoren, verstehensrelevante Zwischenschritte werden dabei ausgelassen. So führt die Gegenüberstellung der einzelnen Schritte dazu, dass das makrostrukturelle Muster der Antwort als schildernde Modalität einzustufen ist.

### **(39) P20\_D2\_D\_Sprachkontakt**

689 P2: äh >>nachdenklich<hm< (.) manchmal in der ubahn oder/äh  
690 äh ich s/ich/ich spreche mit eine andere leute und ich  
691 verstehe nicht ein wort  
692 und ich mache immer in/äh im handy (.) und was bedeutet  
693 dieses wort  
694 ja (.) und ich mache diese wort/äh (.) viel überlegen  
695 und äh (.) ich verstehe das und der nächste mal ich

Mit einer temporal strukturierten Erzähletablierung illustriert P20 hinsichtlich seines umgebungssprachlichen Kontakts, welche Lernstrategie er im Alltag verwendet. So spielen mediale Hilfsmittel und das Lernen aus alltäglichen Interaktionen eine wichtige Rolle. Das autodidaktische Lernen der deutschen Sprache steht zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Fokus des sprachbiographischen Studiums, da er den zum ersten Interview begonnen Schulbesuch ohne Abschluss abgebrochen hat. Mit der sich wiederholenden Konstruktion *und ich + Verb (Präsens)* gliedert P20 die Informationsabfolge. Aufgrund des fehlenden, lexikalischen und morphosyntaktischen Wissens dient das Zitat der direkten Rede als sprachliche Entlastungsstrategie (vgl. Grommes 2018). Letzteres spiegelt sich in der Verwendung grammatikalischer Reduktionen wider (692, 693 und 696).

Durch sein zuvor angesprochenes Praktikum und die Möglichkeit seines Arbeitgebers, auch ohne Schulabschluss die Ausbildung beginnen zu können, schildert er seinen Sprachkontakt im Arbeitsumfeld.

#### **(40) P20\_D2\_D\_Sprachgebrauch\_Sprachkontakt**

776 I: und sprichst du mehr Deutsch (.) oder mehr persisch  
 777 P2: (.) mit wem  
 778 I: im alltag/im alltag (-)  
 779 P2: (.) mehr deutsch=  
 780 I: =mehr deutsch=  
 781 P2: weil ich bin äh in äh ausbildungs-/als wir  
 782 also wir spre-/ (-- ) ja wir sprechen immer deutsch  
 783 I: >>bejahend<hm<  
 784 P2: und äh ich habe einen kollege und er kommt aus (.) äh  
 785 serbien (.) nee: kroatien (-)  
 786 und er konnte/äh äh er konnte/er kann nicht (.) äh  
 787 deutsch spreche ja (.) und äh (.) wenn ich manchmal äh  
 788 bei ihm sage und äh was brauchst du oder/(.)viel/äh  
 789 äh er versteht nicht viel wort (.)  
 790 ja why/(.) er kommt aus/äh (.) er ist seit fünf  
 791 jahre in deutschland (.) er ist noch nicht in der schule  
 792 gegangen weil er/er ist ein alter/nicht zu alt aber  
 793 vielleicht fünfzig jahre

794 ja (.) ich will mit äh ein kollege arbeiten der/(.)  
795 dass/dass er (.)besser mich sprechen (-)  
796 du/äh (.) und ich kann (.) besser auch sprechen und ich  
797 verstehe neue worte und deswegen ja  
798 I: und wie ver/ver/verständlich ihr euch dann mit dem  
799 kollegen (.) wenn der kein deutsch kann  
800 P20: er kann nicht äh deutsch  
801 I: genau aber wie/(.) wie sprichst du dann mit ihm (.)  
802 oder wie kannst du ihn verstehen wenn er kein deutsch  
803 spricht  
804 P20: äh (-- ) ich sag/ äh mit händen (.) (lacht) und füßen  
805 (lacht) aber ich (unv.)/ich spreche nicht äh viele  
806 I: >>bejahend<hm<  
807 P20: ja weil äh er kann besser als mich arbeiten=  
808 I: =und du schaust (-- ) dann einfach was er sagt=  
809 P20: =ja

P20 schildert, dass er im Arbeitsumfeld überwiegend Deutsch spricht, doch sein direkter Vorgesetzter aus Kroatien kommt und kaum Deutsch spricht. P20 illustriert an einem Beispiel, wie die Kommunikation zwischen ihm und seinem Chef funktioniert (789). P20 wünscht sich jedoch einen Arbeitskollegen, der besser Deutsch sprechen kann als er selbst, damit P20 seine Deutschkenntnisse im Alltag durch Interaktionen verbessern kann. Die Schilderung seines zurückhaltenden Sprachgebrauchs des Deutschen im Arbeitsumfeld endet mit einer rechtfertigenden Begründung, dass sein Vorgesetzter besser arbeitet und – so wird es ihm durch die Interviewerin kommunikativ vorweggenommen – deshalb vor allen Dingen bei den Arbeitsprozessen zuschauen kann.

An den ausgewählten, sprachbiographischen Schemata zeigt sich, dass P20 weniger Kontakt zu L1-Sprechern des Deutschen im persönlichen Umfeld hat, wie es beispielsweise bei P1 der Fall ist. Seine Sprachkompetenzen haben sich im Vergleich zum ersten Interview verbessert, wie es P20 mittels seiner Lernmotivation geschildert hat. Die sprachliche Rekonstruktion seiner Sprachbiographie befindet sich im Kontinuum zwischen Auskunft gebenden, schildernden und illustrierenden Antwortmodalitäten.

Einzelne Handlungsvorgänge werden durch die chronologische, bewertungsfreie Anordnung mit additiven Konnektoren versprachlicht. Lexikalische Strategien setzt P20 vor allem durch das Wiedergeben der Gedankeninszenierung ein.

### 7.1.2.8 P21\_20\_Afghanistan

Im ersten gedolmetschten Interview des 20-jährigen Afghanen wird der mehrsprachig geprägte Alltag von P21 beleuchtet. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er seit zwei Jahren in Deutschland. P21 ist über Pakistan, Iran, die Türkei, Griechenland, die Slowakei und Österreich geflohen. Die gesamte Fluchtdauer schätzt er auf drei Monate. P21 kommt aus einem Dorf, das stark von der Taliban bestimmt wird. Aus diesem Grund konnte P21 auch nicht die Schule besuchen. Als ältester Sohn, von insgesamt sieben Geschwistern, musste er seine Familie finanziell unterstützen und arbeitete deshalb in Kabul als Verkäufer. Sein Tag begann um fünf Uhr morgens und endete um einundzwanzig Uhr, wie P21 berichtet. Durch den Arbeitskontext erhielt er Kontakt zu Dari und Urdu, doch sein Alltag war überwiegend von Paschtu geprägt. Das eigentliche Zielland seiner Flucht war Frankreich, da es ihm von Schleusern und älteren, ebenfalls Geflüchtete, empfohlen wurde. Allerdings ist er auf der Flucht bestohlen worden, sodass er in Deutschland geblieben ist. In Deutschland lebt er bei einem fünfundachtzigjährigen Mann, den er pflegt und durch den er Farsi in Deutschland erlernt hat. Auch aus diesem Grund kann sich P21 vorstellen, als Krankenpfleger zu arbeiten. Nach einem Deutschkurs hat P21 begonnen, eine Schule für Geflüchtete zu besuchen, sodass er den berufsqualifizierenden Hauptschulabschluss absolvieren kann. Das erste Interview ist vor allem durch das Rekonstruieren verschiedener Sprachgebrauchskontexte in Afghanistan und Deutschland charakterisiert. So berichtet P21, dass er Englisch und Urdu ungesteuert erlernt hat. Durch ukrainische Freunde in Deutschland hat er auch ukrainische Sprachfertigkeiten erlernt. Sein Alltag ist überwiegend von Dari, Deutsch, Englisch und Ukrainisch bestimmt. P21 war aufgrund der fehlenden Möglichkeit, die Schule in Afghanistan zu besuchen, nicht alphabetisiert. Durch die Alphabetisierung in der deutschen Sprache ist es für ihn nun möglich, auch auf Persisch beziehungsweise Paschtu zu schreiben. Genauere Hintergründe zu seiner Flucht und seinem persönlichen Leben in Deutschland schildert und erzählt P21 im zweiten sprachbiographischen Interview. So erzählt P21, dass sein Vater, der bei der afghanischen Militärpolizei arbeitet, ihn ohne sein Wissen zuerst in die Türkei geschickt hat, da P20 zu einer Ausbildungsinstitution der Taliban geschickt hätte werden sollen. Daneben stehen auch die Schwierigkeiten mit asylpolitischen Regelungen im Fokus, die beispielsweise auch die Ausbildungserlaubnis und die Wohnsituation betreffen. Ein zentrales Thema für P21 ist der Bruch in seiner Sprachbiographie, der durch die thematische Fokussierung auf Deutschland betont wird. Eine Erklärung dafür ist auch der Kontaktbruch und damit auch der Sprachabbruch zur Familie:

#### (41) P21\_D2\_HL\_Sprachkontakt

604 P21: nee: ich hab äh: schon vier jahre keine kontakt äh(.)  
605 zweitausendsiebzehn äh (.) silvestern war  
606 da hab ich die letzte (unv.) gehabt (.)  
607 und da war er auch/(.) äh ich hab  
608 einmal versucht irgendwo zu kontakt/äh (unv.) nehmen  
609 (.) hab ich nicht geschafft (-)  
610 und dann hab ich hier forgotten meine handy und  
611 geldbeutel meine (.) alles die von die hatten meine  
612 familie die haben auch/jetzt hab ich nicht/hab  
613 ich verloren und ich weiß ich habe dort auch nach  
614 (unv.) so in afghanistan angerufen in nachbarn und  
615 so °hh äh (unv.) (--)  
616 I: nichts gehört (.)  
617 P21: die haben gesagt ist nicht hier und nur sagen so  
618 meine cousine/und da waren da hab ich auch  
619 angerufen aber (unv.) meine cousine mann und kinder  
620 alle sind in taliban selber und/(.) und meine cousine  
621 ist nette frau und hats gesagt  
622 besser dass du nicht hier anrufst  
623 sie suchen dich jetzt auch gerade und äh (.)  
624 damals haben wir gesagt/(.) und besser dass du nicht  
625 anrufst (.)  
626 dass die nicht wissen in welche land du bist auch  
627 wenn du in europa bist und so äh/(--)  
628 I: haben sie kontakte=  
629 P21: =ich/(.) da kann dich auch finden jeder und so und  
630 für dich dort ein problem zu machen dich wieder  
631 hier zu schicken (-) und dann hab ich nie wieder  
632 kontakt dort gehabt und so (-)

Die Frage, ob P21 auch nach seiner Flucht Kontakt in sein Heimatland Afghanistan hat, verneint er und leitet mit der Erzähletablierung die Begründung dafür selbstinitiiierend ein (605). Die Oberflächenstruktur dieses Abschnitts spiegelt eine narrative Erzählweise wider. Die vorliegende Begründung für den fehlenden Kontakt zur Familie in Afghanistan ist durch verschiedene mikrostrukturelle Bedeutungsregulierungen geprägt. Dazu gehört vor allem die Abfolge von Schritten, die an der häufigen Verwendung der

nebenordnenden Konjunktionen *und/und + dann* beziehungsweise *und + da* erkennbar ist. Dadurch ist auch das Bemühen um die Herstellung eines gemeinsamen Vorstellungsraumes an dem ansonsten temporal unstrukturierten Erzählmuster ersichtlich. Der Beginn der Sequenz (604-607) ist durch eine schildernde, teilweise narrative Antwortmodalität gekennzeichnet, markiert durch den topischen, temporal strukturierten Aufbau. Mit dieser schildernden Konstruktion versucht P21 einen detaillierteren, gemeinsamen Vorstellungsraum zu schaffen, der in ein lineares Erzählmuster mündet (ab 618). Letzteres wird durch die Affektmarkierungen der direkten Rede (623-626) betont. Ausgedrückt wird die direkte Rede durch den lokaldeiktischen Verweis mit *hier* und die personaldeiktische Referenz mit *du* beziehungsweise *dich* des Sprechers aus Perspektive seiner Cousine als relevante Aktantin des Handlungsplots. Das sprachlich-kommunikative Verhalten ist von verschiedenen L2-PLM geprägt. Der semantische Transfer aus dem Englischen *forgotten* nähert sich dem Deutschen *vergessen* an. Das vermutlich durch die phonologische Ähnlichkeit ausgelöste Code-Switching spiegelt die Dominanz der englischen Sprache, die P21 gleichzeitig zu Deutsch in der Schule erlernt, wider. Restrukturierungen (613 und 625) verstärken den affektiven Charakter dieser Erzählsequenz und der darin erläuterten Bedrohung der Taliban, die auch in Deutschland Konsequenzen haben könnte, sollte P21 weiter Kontakt zu seiner Familie in Afghanistan suchen. Trotz Unsicherheiten im „Kollokationswissen“ (Heinemann/Viehweger 1991:166) ist P20 in der Lage die Information sprachlich zu transportieren (608, 631).<sup>94</sup> Das Ende dieser Erzählsequenz resultiert in der durch den deiktischen Temporalbezug *nie wieder* betonten Wiederholung des Kontaktabbruchs (632-633), mit der fortführenden Konstruktion von *und so* als finalisierender Markierung der Erzählsequenz. Das Resultat umfasst außerdem die indirekte Selbstpositionierung von P21, der sich von seinem ehemaligen Wohnort mit dem deiktischen Verweis auf *dort* distanziert (633).

#### **(42) P21\_D2\_HL\_ Sprachlernmotivation\_Positionierung**

809 P21: das war/ich habe gesagt nein muss ich jetzt auch machen  
810 machen

---

<sup>94</sup> Kollokationswissen sind „charakteristische Verknüpfungen von lexikalischen Einheiten und typischen syntaktischen Konstruktionen, Wissen über häufig wiederkehrende Verknüpfungen und Verknüpfbarkeiten lexikalischer Einheiten für bestimmte Kommunikationsbereiche oder Textsorten (Heinemann/Viehweger 1991:166).

811 und immer konnt ich nicht ähm irgendwo gehen (.)  
812 und dann musst ich zum arzt und (unv.) äh äh termin  
813 braucht ich eine übersetzer und so  
814 und da hab ich gesagt nein äh ich habe immer zum leute  
815 gesagt zum diese jungen gesagt bitte kommst du mit  
816 bitte morgen und so (.)  
817 ich viel bitte bitte jeden tag gesagt (unv.) äh dann  
818 warum selber nicht lernen und so (.) genau

Seine intrinsische Sprachlernmotivation gründet darauf, dass P21 gerade zu Beginn seiner Ankunft in Deutschland auf externe Übersetzungshilfen angewiesen war. Diese Sequenz baut P20 chronologisch und gleichzeitig temporal unstrukturiert auf. Die Abhängigkeit, die er mit einer Wiedergabe der Gedankeninszenierung (814), sowie der direkten Rede (815-815) umschreibt, finalisiert er jeweils mit der Markierung *und so*, um im Anschluss daran eine neue Schrittabfolge anzufügen. Er fasst die geschilderten Beweggründe seiner Lernmotivation am Ende der responsiven Sprechhandlung mit einer Umschreibung zusammen und verdeutlicht damit noch einmal die negative Selbstpositionierung, die durch diese sprachliche Abhängigkeit entstanden ist.

#### **(43) P21\_D2\_Afghanistan\_Sprachlernmotivation**

860 P2: äh i/das nimmt alles kraft (.) so manchmal das nimmt  
861 alles kraft manchmal hab ich keine lust zum lernen  
862 ich habe/sag ich eigentlich ich weiß wenn ich in  
863 afghanistan/nach afghanistan gehe das ist meine Ende  
864 °hh aber äh (.) warum soll ich lernen und so viel und  
865 so (.)  
866 ich habe gesagt nein schaff ich nicht und die  
867 hier lassen mich auch nicht äh ich weiß ich habe immer  
868 schlechte äh (.) äh chancen bekommen

Gleichzeitig hat die unsichere Bleibeperspektive negative Auswirkungen auf seine Motivation. Eine affektive Markierung erhält diese Antwortsequenz durch die wiederholende Verwendung von *das nimmt alles kraft* (860). Er umschreibt seine Demotivation (861-862) und illustriert durch die Beschreibung seiner persönlichen Gedanken mit entsprechender Vagheitsmarkierung *und so viel und so* (884-864) die Konsequenzen der nicht genehmigten Ausbildungserlaubnis. Durch die oppositionelle

Gegenüberstellung von *schaff ich nicht* sowie *die hier lassen mich auch nicht* verdeutlicht er das motivationale Spannungsverhältnis, in dem er sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt befindet (866-867).

Die sprachbiographischen Antwortmodalitäten von P21 sind im makrostrukturellen Aufbau ebenfalls schildernd konzipiert, doch integriert P21 durch wiederholende, formelhafte Konstruktionen affektive Markierungen individueller Erlebnisse. Die mikrostrukturellen Bedeutungsregulierungen seiner Sprechhandlungskoordination basieren im Zuge der Rekonstruktion sprachbiographischer Schemata vor allem auf chronologischen Reihungen über *und/und dann*-Konstruktionen sowie auf dem Einsatz von Gedankeninszenierungen und der Wiedergabe direkter Rede mit dem gleichzeitigen Wechsel in das szenische Präsens. Die L2-PLM basieren auf grammatikalischen Reduktionen und Umschreibungen, wie es die quantitative Analyse im Anschluss an dieses Kapitel bestätigt.

#### **7.1.2.9 P10\_20\_Iran**

P10 ist in Ghom geboren und aufgewachsen und mit 17 Jahren über eineinhalb Monate hinweg nach Deutschland geflohen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt ist P10 seit drei Jahren nicht mehr in Iran gewesen und steht kurz vor seiner offiziellen ‚Anhörung‘, sodass P10 genauere biographische Eckpunkte im Rahmen des sprachbiographischen Interviews nicht angeben möchte. Im ersten Interview thematisierte P10 den öffentlichen Sprachgebrauch in Iran sowie seine Schullaufbahn. Im Vordergrund des Gesprächs steht der Sprachgebrauch in Deutschland sowie seine entsprechende direkte Sprachlernstrategie. Das zweite Interview ist ebenfalls durch das Sprechen über die öffentliche und private Sprachverwendung sowie von Thematisierungen seiner Spracheinstellungen und der affektiven Sprachbewusstheit bestimmt. Auch hier greift P10 die Lernopportunitäten und den Schulbesuch in Deutschland auf. Im zweiten Interview erläutert er vermehrt chronologische Zusammenhänge sowohl seiner Biographie als auch seiner Sprachbiographie. So berichtet P10, dass nicht nur Dari und Farsi zu der Verständigungssprache der in Deutschland lebenden, Persisch sprechenden Gemeinschaft gehören, sondern auch Deutsch.

#### **(44) P10\_D2\_D\_Sprachgebrauch**

179 P10: ich habe im sommer gearbeitet (.) in einem Hotel (.)  
180 und da gab es auch äh: ein paar Leute die waren/äh

181 paschtu und die: konnten nicht dari sprechen (.)  
182 ich habe die ganze Zeit mit denen auf deutsch geredet

Mit der zusammenhängenden Abfolge von Schritten und den entsprechenden argumentativen Konnektoren verdeutlicht P10, dass er während seiner Arbeit im Sommer afghanische Landsleute getroffen hat, mit denen er nicht auf Dari (seine L1) oder Paschtu (die L1 der Landsleute) sprechen konnte und aus diesem Grund auf Deutsch kommuniziert hat.

#### **(45) P10\_D2\_D\_Sprachlernmotivation**

94 P10: deutsch (.) ich hab nicht deutsch selber gelernt (.)  
95 äh ich war schon (.) beim deutschkurs  
96 aber erste jahr war ich beim deutschkurs  
97 und zwei/zwei wochen vor den hauptschluss/(.)  
98 hauptschulabschlussprüfungen ich hab die be zwei  
99 lehrerin/hab ich gesagt äh (.)  
100 ich will hauptschluss machen  
101 und dann sie haben gesagt nein  
102 und jetzt geh ich/ich habe gesagt nur ich will  
103 probieren und dann sie haben mich angemeldet  
104 meine schule (--) äh (.)  
105 und ich hab zwei woche nur papiere genommen  
106 und dann ich hab gelernt  
107 und ich hab prüfung geschrieben und hab ich das  
108 geschafft (.)

Zum ersten Erhebungszeitpunkt verbindet P10 mehrere mikrostrukturelle Handlungsmuster innerhalb einer sprachbiographischen Erzählfigur. Diese ist durch ein strukturierendes Nacheinander mit den additiven Konnektoren *und* sowie *und dann*-geprägt. Das in der direkten Rede wiedergegebene Ziel, den Hauptschulabschluss machen zu wollen (99-100), mündet – durch die implizite Früher-Heute-Opposition (102) – in einer anschließenden Schilderung. Die anfänglichen, „szenischen Detaillierungen“ (König 2018:15) werden von einer wiederkehrenden, chronologischen Abfolge der Schritte mit der Universalkonstruktion *und dann* beziehungsweise *und ich* abgelöst (103-108).

#### (46) P10\_D2\_D\_Sprachgebrauch

603 P10: jetzt/(.) jetzt wechsel ich automatisch (.)  
604 beispiel/ einmal ich habe mit meinem/meine äh  
605 verwandte äh eine bekannte von uns die waren  
606 zuhause im Iran bei uns (.) und mein/meine mama  
607 hat mir angerufen und äh die wollte mit mir  
608 reden/(.) die verwandte (.)  
609 da wir haben gesprochen und die haben gesagt  
610 wann kommst du/  
611 da hab ich geantwortet im sommer/äh ja nicht im  
612 sommer  
613 ich hab so gesagt äh nächste Sommer äh im Iran  
614 dann die haben gesagt wann (.) ich habe gesagt  
615 sommer (.)  
616 die haben gesagt nochmal was  
617 >>sommer sommer<lachend< hab ich gesagt

In einem Erzählabschnitt zum zweiten Erhebungszeitpunkt erzählt P10 ein spezifisches Ereignis nach, bei dem er bei einem auf Farsi stattfindenden Telefonat mit seiner Mutter das deutsche Wort *Sommer* in der Matrixsprache Persisch gebraucht hat. Die Erzählung ist durch die narrative Struktur, bestehend aus einer Einführung (604), einer Handlungskomplikation (611-615) und einem pointierten Resultat (617) koordiniert (vgl. Blaschitz 2021:75). Die pointierte Affektmarkierung formuliert P10 durch die repetitive Verwendung von *Sommer* und der Sprechfinalisierung *hab ich gesagt*.

Die Sprachbiographie von P10 ist von ihm fragmentarisch in Schilderungen und Illustrationen mit entsprechenden Vorbereitungen *Beispiel/zum Beispiel* konstruiert worden. Die Schilderungen sind temporal unstrukturiert und durch ortdeiktische Gegenüberstellungen zwischen Iran und Deutschland gekennzeichnet. Strategische L2-PLM (Annäherungen, Umschreibungen) beziehen sich in seinem Fall vor allem auf lexikalische Strategien, die auf ein entsprechendes lexikalisches Wissen schließen lassen. Im Vergleich zu anderen Sprachbiographien, etwa im Vergleich zu P1 oder P16, berichtet P19 vermehrt über erfahrene Tätigkeiten und Ereignisse, weniger jedoch über seine sprachbiographischen Stationen, wie es etwa P9 oder P1 getan haben. Die hier exemplarisch aufgeführten sprachbiographischen Schemata geben dennoch Aufschluss

über Fragmente seiner Sprachbiographie, die sich besonders auf den Zeitraum nach seiner Fluchtmigration nach Deutschland bezieht.

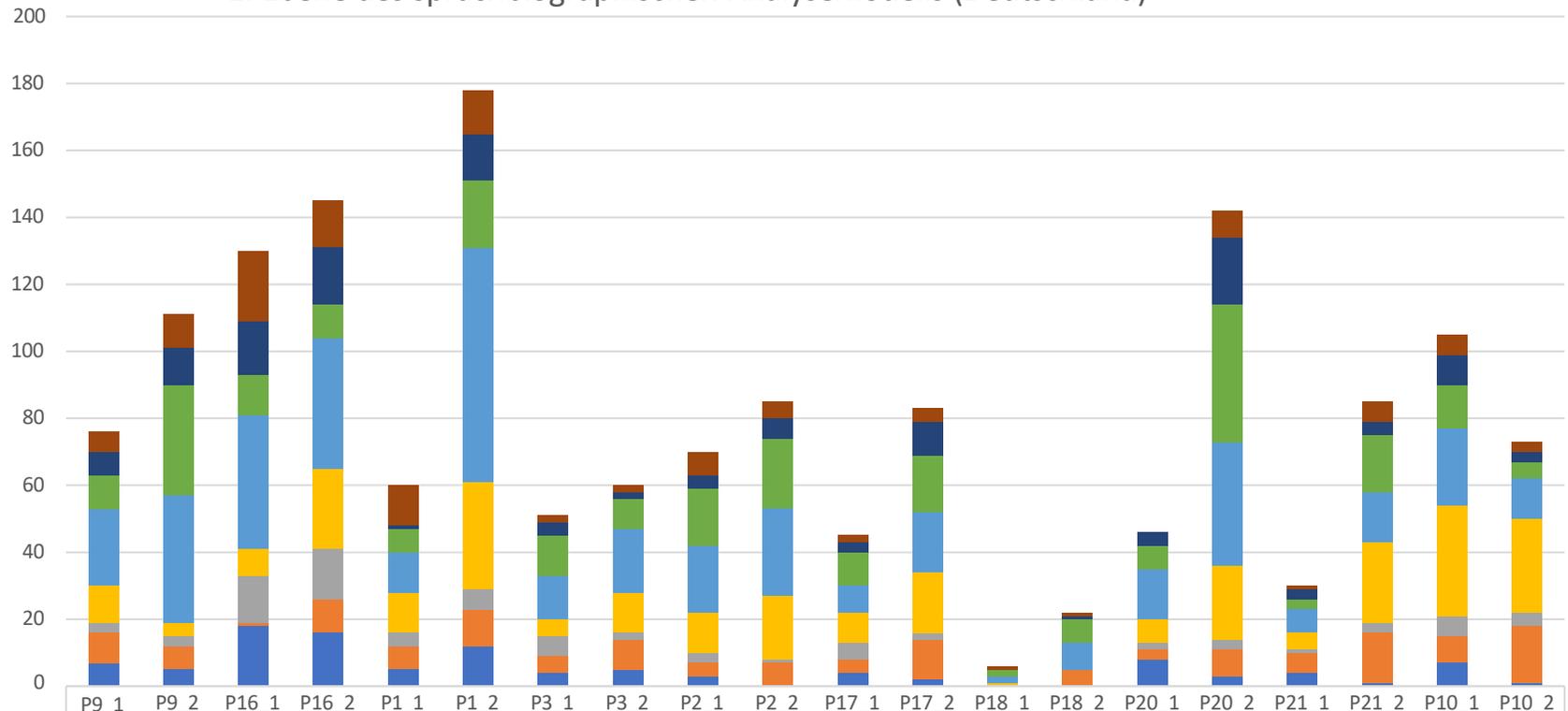
## **7.2 Quantitativ-vergleichende Sprachbiographieanalyse (Longitudinalstudie)**

Die nachfolgende Quantifizierung der einzelnen sprachbiographischen Motive, der makrostrukturellen Antwortmodalitäten sowie der kommunikativ-strategischen L2-Spezifika ermöglicht eine gruppenspezifische Übersicht über Sprachbiographien junger Geflüchteter.

### **7.2.1 Sprachbiographische Erzählfiguren**

Innerhalb der auf Deutschland bezogenen sprachbiographischen Motive nannten die jungen Geflüchteten vor allem Figuren, die im Zusammenhang mit Positionierungsprozessen stehen (vgl. Abb. 21). Darüber hinaus wurden in den Interviews auch Lernopportunitäten in Deutschland sowie die damit in Verbindung stehenden Figuren der Sprachlernmotivation und der Sprachlernstrategien thematisiert. Gerade die zuletzt genannten Erzählfiguren spezifizieren die durch Fluchtmigration geprägten Sprachbiographien, da auch die Bleibeperspektiven von Sprachkenntnissen abhängig sind. Die dabei wirkenden äußeren Bedingungen der Migrations- und Sprachpolitik wirken sich auch auf die Sprachlernmotivation und entsprechende Sprachlernstrategien aus, wie es anhand des sprachbiographischen Analysemodells qualitativ gezeigt werden konnte. In ganz unterschiedlichem Umfang wurden Antworten mit Bezug zum Sprachgebrauch, zu Spracheinstellungen, zum Sprachkontakt und zur *Language Awareness* gegeben. Dabei lässt sich festhalten, dass das Thema der *Language Awareness* eine Rolle in der sprachlichen Rekonstruktion von Sprachbiographien spielt. Dieser sprachspezifische Bezug und seine mündliche Ausgestaltung ist bisher in der Sprachbiographieforschung nur in geringem Maße beachtet worden (vgl. Graßmann 2011). Es auch kann festgestellt werden, dass die bisher in Sprachbiographien betonten Motive der Spracheinstellungen in der vorliegenden Stichprobe eine weniger große Rolle spielen als es bisher bei der Beschreibung von sprachbiographischen Untersuchungskriterien beschrieben wurde (vgl. Riehl 2014, König 2014).

## 2. Ebene des sprachbiographischen Analysemodells (Deutschland)



	P9_1	P9_2	P16_1	P16_2	P1_1	P1_2	P3_1	P3_2	P2_1	P2_2	P17_1	P17_2	P18_1	P18_2	P20_1	P20_2	P21_1	P21_2	P10_1	P10_2
■ Lernstrategie	6	10	21	14	12	13	2	2	7	5	2	4	1	1	0	8	1	6	6	3
■ Sprachlernmotivation	7	11	16	17	1	14	4	2	4	6	3	10	0	1	4	20	3	4	9	3
■ Lernopportunität	10	33	12	10	7	20	12	9	17	21	10	17	2	7	7	41	3	17	13	5
■ Positionierung	23	38	40	39	12	70	13	19	20	26	8	18	2	8	15	37	7	15	23	12
■ Sprachgebrauch	11	4	8	24	12	32	5	12	12	19	9	18	1	0	7	22	5	24	33	28
■ Spracheinstellungen	3	3	14	15	4	6	6	2	3	1	5	2	0	0	2	3	1	3	6	4
■ Sprachkontakt	9	7	1	10	7	11	5	9	4	7	4	12	0	5	3	8	6	15	8	17
■ Language Awareness	7	5	18	16	5	12	4	5	3	0	4	2	0	0	8	3	4	1	7	1

Abb. 21: Sprachbiographische Erzählfiguren (Codehäufigkeiten in Segmenten)

Allen Sprachbiographien gemeinsam ist die Thematisierung der Sprachgebrauchs- und Sprachkontaktsituationen in Deutschland. Bis auf P18, der sich zu beiden Interviewzeitpunkten in einer Situation mit unsicherer Bleibeperspektive befindet und gleichzeitig kaum in Berührung mit der deutschen Sprache gekommen ist, schilderten die jungen Geflüchteten vor allem ihre Sprachgebrauchs- und Sprachkontaktsituationen in Deutschland. Spezifischere Rückschlüsse für die sprachbiographischen Erzählfiguren werden im nachfolgenden Kapitel gezogen (vgl. 7.3).

Auffallend ist, dass gerade Spracherwerbskontexte und Sprachkontaktsituationen, die in der Sprachbiographieforschung bisher einen großen Fokus in der sprecherindividuellen Perspektive auf Sprache eingenommen haben, kaum eine Rolle in der sprachlichen Rekonstruktion gespielt haben. Die Vermutung liegt nahe, dass das damit in Verbindung stehende persönliche Umfeld konkret hätte benannt werden müssen, was in den Interviews tendenziell vermieden wurde. Hinzukommt auch, dass die Bildungsbiographien der jungen Geflüchteten oftmals durch die in den Herkunftsländern herrschenden, kriegerischen und unterdrückenden Umstände unterbrochen worden sind. Äußerungen, welche die Sprachbewusstheit betreffen, formulierte vor allen P16, die er besonders im Zusammenhang mit der sozialen Ebene, beispielsweise durch das alltägliche Sprachverhalten zwischen Nachbarn, angesprochen hat (vgl. Abb. 21). Spracheinstellungen bezüglich der jeweiligen L1 und L1-Varietäten im Kontext einer neuen Mehrsprachigkeitssituation in Deutschland wurden wenig behandelt. Übereinstimmend zählten die jungen Geflüchteten ihre jeweiligen Dialekte zu ihrem muttersprachlichen Repertoire (z.B. Hazaragi oder Herati). Den größten Unterschied zwischen den sprachbiographischen Räumen im Herkunftsland und in Deutschland kann im Bereich der Positionierungen festgestellt werden, die aufgrund ihrer geringen Fallzahl nicht durch Selbst- und Fremdpositionierungen in der Abbildung (21) unterschieden wurden. Für die sprachliche Rekonstruktion von Selbst- und Fremdpositionierungen sind persönliche Auskünfte, beispielsweise bezüglich des familiären Umfeldes, nötig. Aussagen zum eigenen Selbstbild wurden jedoch tendenziell in den sprachbiographischen Interviews vermieden. Auf Sprachgebrauchssituationen sind vor allem P9 und P3 hinsichtlich der erlernten oder nicht erlernten Fremdsprachen zu sprechen gekommen. Erklärungen für die geringen Thematisierungen schließen sich den Erläuterungen im Hinblick auf die Sprachkontakt- und Spracherwerbskontexte an. Interviewsituationen, die sich auf die Figuren der Sprachlernmotivation und Lernstrategien beziehen, sind nur vereinzelt vorgekommen. Gründe dafür sind beispielsweise die geringen Erfahrungen im

schulischen Kontext, ausgelöst durch die unterbrochenen Bildungsbiographien. Einzig P16, der den höchsten Bildungshintergrund hat, thematisiert die Lernmotivation verstärkt. Dies zeigt sich auch in den sprachbiographischen Erzählfiguren mit Bezug zu Deutschland (vgl. Abb. 22). Lernstrategien, die im Herkunftsland eine Rolle gespielt haben, wurden kaum angesprochen. Dies kann daran liegen, dass der Unterricht, beispielsweise in Afghanistan, hierarchisch und frontal ausgerichtet ist. Autodidaktische Konzepte, die junge Geflüchtete beim Erlernen des Deutschen selbst entwickelt haben, werden in der herkunftsorientierten Sprachbiographie weniger aufgegriffen.

### **7.2.2 Antwortmodalitäten und mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung**

Die Übersicht über die, in der sprachlichen Rekonstruktion der Erzählfiguren verwendeten, Antwortmodalitäten verdeutlicht, dass vor allem die nicht-erzählenden Modalitäten des Schilderns und Illustrierens gebraucht wurden (vgl. Abb. 23). Diese Feststellung impliziert, dass die Ebene der mikrostrukturellen Bedeutungsregulierung einem topischen Aufbau folgt, der dazu neigt, temporal unstrukturiert zu sein. Dieses Ergebnis wird durch die Tendenz, dass die befragten jungen Geflüchteten auf eine zeitliche, chronologische Darstellung ihres sprachbiographischen Selbstbildes eher verzichten, betont. Die schildernden Antworten bezüglich der inhaltlichen, sprachbiographischen Kategorien umfassen oftmals den oppositionellen Vergleich zum Zeitraum vor und nach der Migration sowie zwischen dem jeweiligen Herkunftsland und Deutschland als Migrationsland. Die mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung wird durch generalisierende Ausdrücke sowie durch den Gebrauch des Präsens und des Präteritums in generalisierender Form charakterisiert. Die qualitative Betrachtung der Daten hat gezeigt, dass in diesem Zusammenhang Fortführungsausdrücke *und so* beziehungsweise *oder so* häufig zum Einsatz gekommen sind und die semantisch hervorgerufene Vagheit zur Generalisierung der sprachbiographischen Proposition beitragen. Berichtende und Auskunft gebende Antworten gehören ebenfalls zu den Teilmustern der

## 2. Ebene des sprachbiographischen Analysemodells (Herkunftsländer)

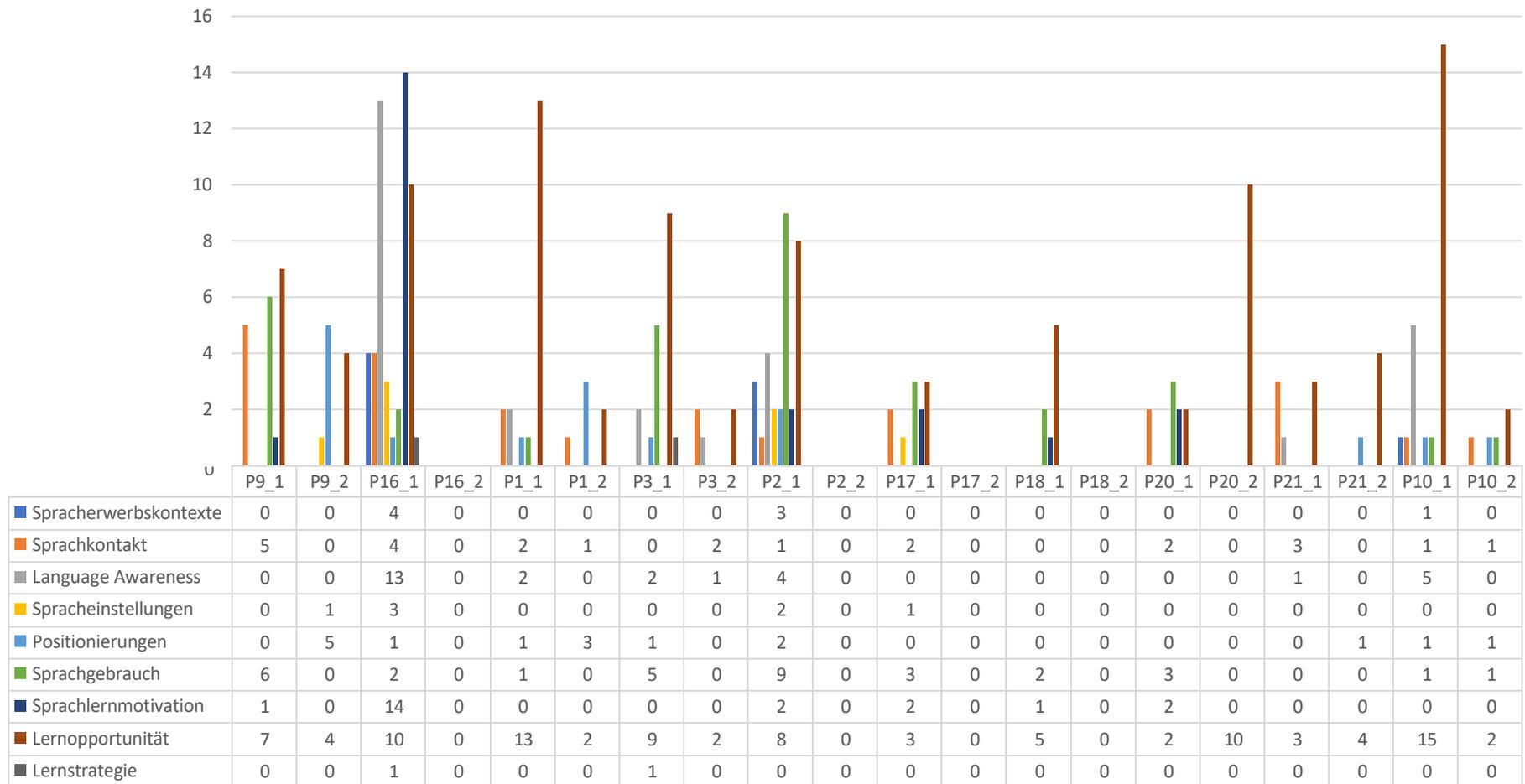


Abb. 22: Sprachbiographische Erzählfiguren (Codehäufigkeiten in Segmenten)

#### 4. Ebene des sprachbiographischen Analysemodells

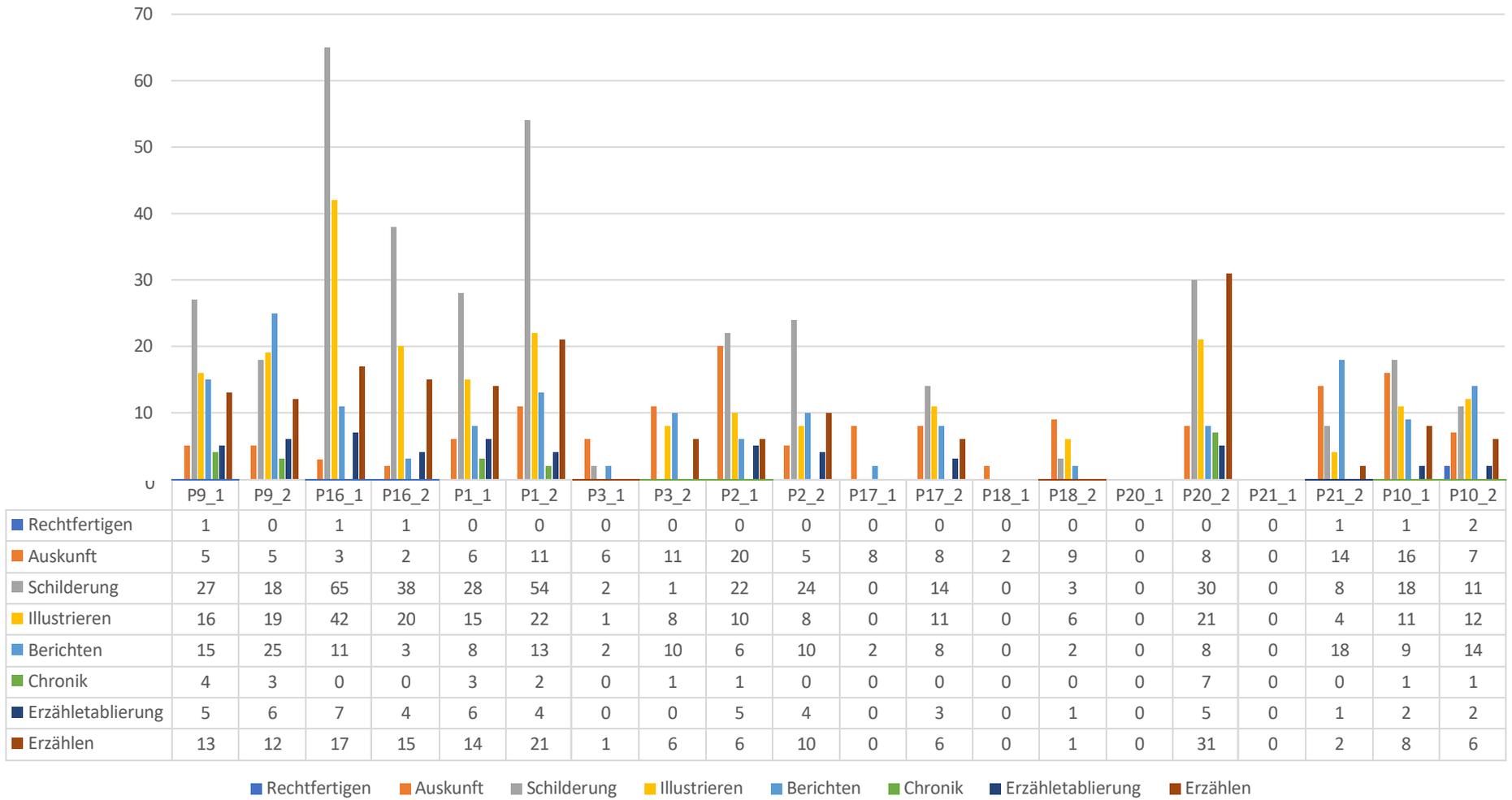


Abb. 23: Makrostrukturelle Antwortmodalitäten (Codehäufigkeiten in Segmenten)

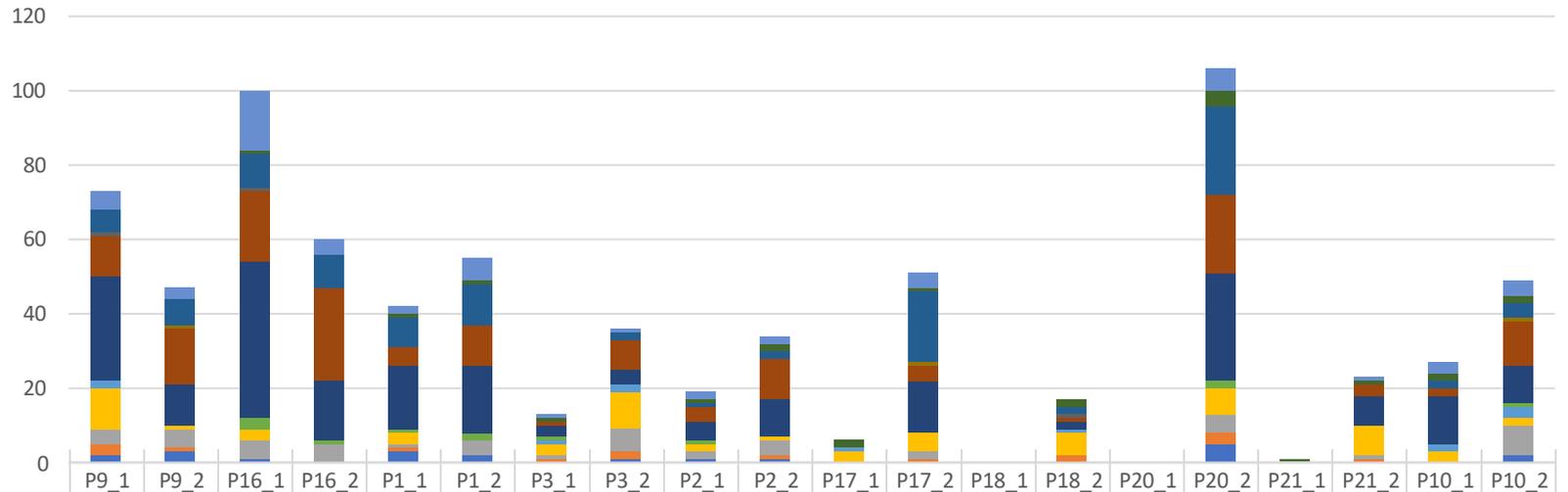
sprachbiographischen Rekonstruktionen. Hier spielen weniger Sätze mit expletivem *es* und Passivkonstruktionen eine Rolle, sondern die Abfolge von Schritten, koordiniert mittels Universalkonnektoren (vgl. Breindl 2016). Neben dem geringen Einsatz chronologischer Darstellungen, welche in sprachbiographischen Autobiographien eigentlich erwartet werden würden, waren auch rechtfertigende Antwortmodalitäten weniger relevant. Narrative Erzählelemente charakterisieren die Antwortmodalitäten der Befragten in ganz unterschiedlicher Weise, mit gleichzeitiger, geringer Verwendung von Erzähletablierungen. So sind vor allem die Sprachbiographien von P9, P1, P16 und P20 durch narrative Antwortelemente gekennzeichnet. Eine mögliche Schlussfolgerung an dieser Stelle ist, dass die Antwortmodalitäten tendenziell generalisierend und temporal unstrukturiert gestaltet sind. Chronologisch dargestellte Zusammenhänge hinsichtlich sprachbiographischer Erlebnisse im Herkunftsland werden größtenteils vermieden. Dies hängt auch mit sensiblen Themen der Flucht, den Fluchtursachen sowie der psychosozialen Situation in Deutschland zusammen. Direkte Auskunft gebende Rekonstruktionen können weniger festgestellt werden, genauso wie das Auflösen eines Bewertungskonflikts – sowohl sich selbst als auch der Gesprächspartnerin gegenüber. Für die Formulierungsarbeit bezüglich der durch Fluchtmigration beeinflussten sprachbiographischen Erzählungen sind folgende Bedeutungsregulierungen der mikrostrukturellen Ebene prägend: Damals-Heute- sowie Früher-Jetzt-Oppositionen, in Anlehnung an „Vergleiche (damals, heute)“ (Roll 2003:80), Verallgemeinerungen sowie fragmentarische Zusammenfassungen. Die geschilderten Sachverhalte werden nach Relevanz koordiniert. Verbunden mit der damit zusammenhängenden strukturierenden und linearen Sprechhandlungskoordination sind charakteristische Wissensstrukturen des Einschätzens (Schildern) und des Belegens/Widerlegens von Behauptungen (Illustrieren). Trotz der unterschiedlichen, mikrostrukturellen Realisierungsformen hinsichtlich der Sprechhandlungskoordination, z.B. durch unterschiedliche Satzverknüpfungsverfahren, kann bei allen zehn Sprachbiographien eine Gleichverteilung der häufigsten makrostrukturellen Antwortmodalitäten beobachtet werden. Die absoluten Häufigkeiten hängen dabei auch mit der unterschiedlichen Länge der Sprechzeiten zusammen, sowohl zwischen den befragten Geflüchteten als auch im Vergleich beider Interviews der jeweiligen Interviewteilnehmer. Wie die soziodemographischen Daten zeigen, verfügen beispielsweise die Befragten P1, P9 und P16 über einen jeweils unterschiedlichen Bildungshintergrund (vgl. Anhang). P9 absolvierte in Afghanistan die Schule bis zur dritten Klasse, während P16 die 9. Klasse

der weiterführenden Schule in Syrien besuchte. P1 besuchte ebenfalls die Schule in Afghanistan und wurde anschließend von einer Privatlehrerin unterrichtet. So kann an dieser Stelle angenommen werden, dass der mitgebrachte Bildungshintergrund weniger Einfluss auf mündliche Antwortmodalitäten junger Geflüchteter hat. Auf Basis gezeigter sprachbiographischer Erfahrungen kann davon ausgegangen werden, dass auch Faktoren wie die Lernopportunität, die Sprachlernmotivation oder externe beziehungsweise familiäre Adjuvanten Einfluss auf Sprachaneignungsprozesse haben. Ähnliche Schlussfolgerungen zu den hier genannten Einflussfaktoren zieht Meister (1997), die in ihrer Studie zu biographischen Übergängen jugendlicher Aussiedler aus Polen feststellt, dass die ‚Akkulturationskarriere‘ der Jugendlichen vom familiären Hintergrund, dem jugendlichen Alter der Befragten und der damit verbundenen spezifischen biographischen Situation, der Einbindung in Peer-Groups, der Schul- und Ausbildungssituation, den Zukunftsperspektiven und der nationalen Selbstidentifikation abhängig sind.

### **7.2.3 L2-Problemlösungsmechanismen**

Bei der Anwendung strategischer L2-Problemlösungsmechanismen kamen vor allem Umschreibungen, Restrukturierungen, Annäherungen und die Verwendung von *Passerpartout*-Wörtern zum Einsatz (vgl. Abb. 24). Diese, die Kommunikation aufrechterhaltenden, L2-PLM von späten L2-Sprechern kennzeichnen die makrostrukturellen Antwortmodalitäten im Kontinuum zwischen Schilderung, Illustrieren und Berichten bei der Rekonstruktion sprachbiographischer Erzählfiguren. Für Rückschlüsse zu den vorliegenden Ergebnissen soll die Untersuchung von Poulisse/Schils (1989) nun genauer beschrieben und die zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden. Die beiden Autoren unterteilen ihre untersuchten Strategien in zwei verschiedene lexikalische Strategiebereiche, die in ausdifferenzierter Form auch in der für diese Arbeit aufgestellten Taxonomie vorkommen. Der erste Bereich bezieht sich auf ‚superordinierende‘ (‚holistische‘ und ‚linguistische‘) Strategien, die ein fehlendes Wort sofort ersetzen (vgl. ebd.:23). Der zweite Bereich ist der ‚subordinierende‘ Strategiebereich (‚analytische Strategien‘), der im Zusammenhang mit einem nicht zuvor gelösten lexikalischen Problem steht und deshalb weitere lexikalische Strategien nach sich zieht (vgl. ebd.). Poulisse/Schils stellten in ihrer Studie fest, dass die Art der L2-Problemlösungsmechanismen in kaum relevanter Abhängigkeit zur Sprachkompetenz der dänischen L2-Sprecher des Englischen, allerdings in starker Abhängigkeit zu der

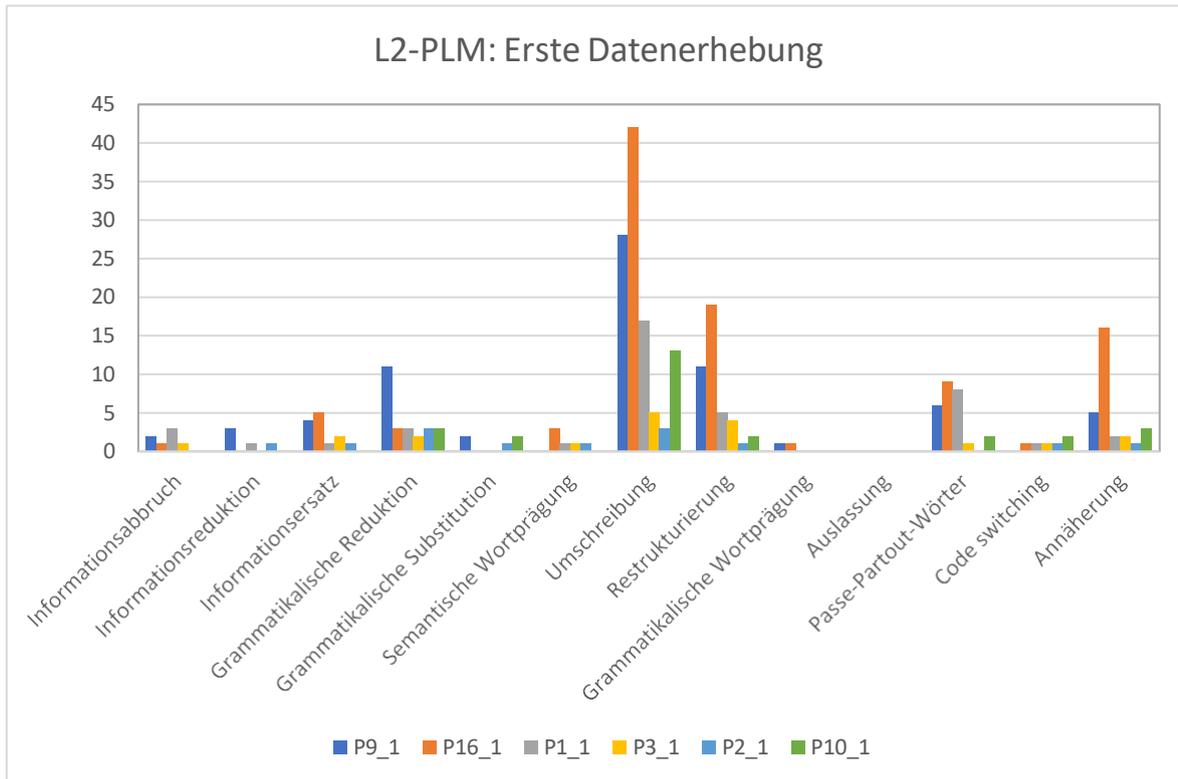
### 5. Ebene des sprachbiographischen Analysemodells



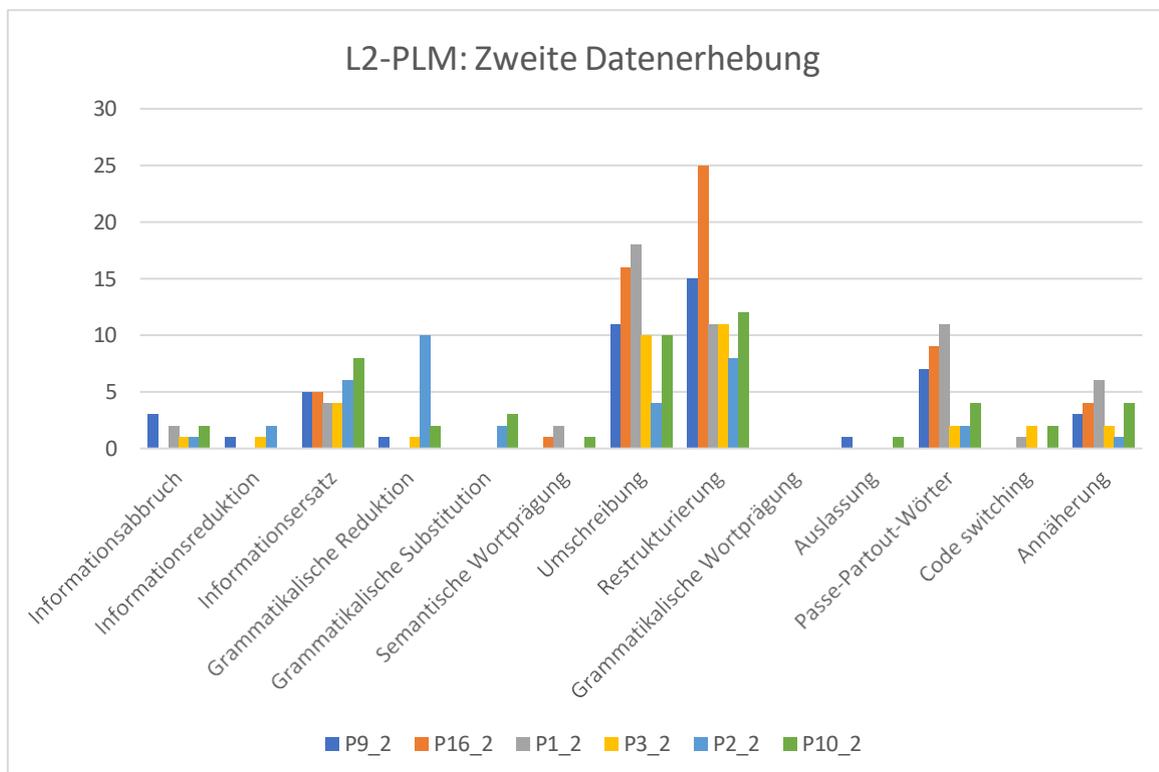
	P9_1	P9_2	P16_1	P16_2	P1_1	P1_2	P3_1	P3_2	P2_1	P2_2	P17_1	P17_2	P18_1	P18_2	P20_1	P20_2	P21_1	P21_2	P10_1	P10_2
Annäherung	5	3	16	4	2	6	1	1	2	2	0	4	0	0	0	6	0	1	3	4
Code switching	0	0	1	0	1	1	1	0	1	2	2	1	0	2	0	4	1	1	2	2
Passe-Partout-Wörter	6	7	9	9	8	11	0	2	1	2	0	19	0	2	0	24	0	0	2	4
Auslassung	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Gramatikalische Wortprägung	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Restrukturierung	11	15	19	25	5	11	1	8	4	11	0	4	0	1	0	21	0	3	2	12
Umschreibung	28	11	42	16	17	18	3	4	5	10	0	14	0	2	0	29	0	8	13	10
Semantische Wortprägung	0	0	3	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1
Übergeneralisierung	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	3
Grammatikalische Reduktion	11	1	3	0	3	0	3	10	2	1	3	5	0	6	0	7	0	8	3	2
Informationsersatz	4	5	5	5	1	4	1	6	2	4	0	2	0	0	0	5	0	1	0	8
Informationsreduktion	3	1	0	0	1	0	1	2	0	1	0	1	0	2	0	3	0	1	0	0
Informationsabbruch	2	3	1	0	3	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	2

Abb. 24: L2-Problemlösungsmechanismen (L2-PLM)

jeweiligen, mündlichen Interaktionsart steht, zu der eine Bildbeschreibung, eine Nacherzählung und ein freies Interview gehörten (vgl. Poulisse/Schils 1989:26). Beim freien Interview, das ebenfalls in exolingualer Kommunikation mit einer L1-Sprecherin des Englischen (ohne Kenntnisse im Dänischen) stattgefunden hat, wurde festgestellt, dass die kompetenten L2-Sprecher vermehrt dazu tendieren, holistische Strategien, wie die der Annäherung, zu verwenden als die weniger kompetenten Lerner (vgl. ebd.:40.). Der vermutete Grund dafür ist das größere Vokabular, mit dem die L2-Lerner entsprechende Formulierungen tätigen können. Die beiden Autoren stellten ebenfalls fest, dass die kompetenten L2-Sprecher im freien Interview weniger auf Transferstrategien zurückgriffen als die weniger kompetenten Sprecher, die noch nicht in der Lage waren, holistische Strategien zu gebrauchen (vgl. ebd.:40). So konnte der Einfluss der Sprachkompetenz auf die Verwendungsart der lexikalischen L2-PLM, wie vor der Untersuchung angenommen, nicht bestätigt werden, wobei die Autoren vermuten, dass die hohe Korrelation zwischen der Aufgabenstellung und dem Gebrauch der L2-PLM einen möglichen Zusammenhang zwischen den L2-Strategien und der Sprachkompetenz überdeckt. Es zeigte sich, unabhängig von der Sprachkompetenz, dass die L2-Sprecher vor allem bei der Nacherzählung und dem freien Interview holistische (z.B. lexikalische Annäherungen) und linguistische (morphologische Kreativität, Transferstrategien) Strategien und bei der Bildbeschreibung analytische Strategien (Umschreibungen) anwendeten. Für den vermuteten Zusammenhang der Sprachkompetenz und der Anwendung von unterschiedlichen L2-PLM-Typen werden nun die von den sechs Sprechern angewendeten L2-PLM, welche zu beiden Erhebungszeitpunkten auf Deutsch gesprochen haben, eingehender betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass sich aufgrund der Aufenthaltsdauer, der Schulung und dem entsprechenden Input die Sprachentwicklung aller sechs Sprecher zum zweiten Erhebungszeitpunkt verbessert hat. Wie der Vergleich der sechs Sprecher P9, P1, P16, P3, P2 und P10, die sowohl in der ersten als auch in der zweiten Datenerhebung ohne Dolmetscher interviewt wurden, zeigt, werden vor allem Mechanismen auf Ebene der Makro- und Mikro-Rekonzeptualisierung sowie der Substitution angewendet. Außerdem wird deutlich, dass die auf Deutsch sprechenden Geflüchteten zum ersten Erhebungszeitpunkt mehr Paraphrasierungen (Umschreibungen) verwendet haben als zum zweiten Erhebungszeitpunkt (vgl. Abb. 25). Ausgenommen davon sind P1 und P3 (vgl. Abb. 26). Beide Sprecherinnen haben in den beiden Interviews wenige L2-PLM angewendet. Die Vermutung liegt nahe, dass dies an dem regelmäßigen Sprachkontakt mit L1-Sprechern



**Abb. 25:** L2-PLM: Erste Datenerhebung



**Abb. 26:** L2-PLM: Zweite Datenerhebung

des Deutschen im privaten Umfeld liegt, wie es beide in den sprachbiographischen Interviews angegeben haben (vgl. 7.1).

In Anlehnung an die Argumentationslinie von Poulisse/Schils (1989) hängt eine Erhöhung dieses L2-PLM mit einem höheren lexikalischen Wissen und einer höheren Sprachkompetenz zusammen. Wie die qualitative Analyse von P1 gezeigt hat, verwendet sie viele Fortführungspartikeln als Entlastungsstrategie und Markierung der Unschärfe, was die Zunahme von *Passe-Partout*-Wörtern in der zweiten Datenerhebung erklärt. Die Zunahme bei der Verwendung von Annäherungen sowie die gleichzeitige Abnahme von grammatikalischen Reduktionen und Substitutionen zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird in Anlehnung an Poulisse/Schils (1989) ebenfalls als Beleg für eine positive Sprachentwicklung auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene bewertet.

Uneindeutigkeiten stellt der Bereich der Annäherungen dar, da P9 und P16 weniger Annäherungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt verwenden, was für eine verbesserte, mündliche Sprachproduktion auf lexikalischer Ebene spricht. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt berichtet P9, dass er ein Sprachniveau B2 (GER) erreicht hat. Im Gegensatz dazu werden die Mechanismen der Restrukturierung sowie der Gebrauch von *Passe-Partout*-Wörtern von allen sechs Sprechern in der zweiten Datenerhebung vermehrt angewendet (vgl. Abb. 26). Zum einen kann die Erhöhung von Restrukturierungen mit den makrostrukturellen Antwortmustern und der Länge der Sprechzeiten der Befragten in Verbindung stehen. Zum anderen können *Passe-Partout*-Wörter wie die Fortführungsausdrücke *und so/oder so* auch als neu erlernte Entlastungsstrategie betrachtet werden, so wie es auch bei L1-Sprechern der Fall ist. Es wird angenommen, dass die Verwendung der genannten, umgangssprachlichen Fortführungsausdrücke Resultate des umgebungssprachlichen Sprachkontakts mit dem Deutschen sind. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die kompetenten L2-Sprecher weniger lexikalische L2-PLM anwenden als weniger kompetente L2-Sprecher (vgl. Poulisse/Schils 1989:15). So werden die hier interviewten Geflüchteten aus zwei Gründen zur Gruppe kompetenter Sprecher gezählt: Erstens ist die Gesamtzahl der lexikalischen und vor allem grammatikalischen L2-PLM im sprachbiographischen Interview gering:

It appeared that "proficiency level" is inversely related to the *number* of compensatory strategies used by the subjects: the most advanced subjects used fewer compensatory strategies than did the least proficiency ones. (Poulisse/Schils 1989:15, Hervorhebungen im Original)

Die offensichtliche Erklärung dafür ist, dass weniger kompetente Sprecher über weniger lexikalisches Wissen verfügen, sodass sie das fehlende Wissen mit entsprechenden (analytischen) Strategien ausgleichen müssen. Zweitens werden, auch aufgrund der exolingualen Gesprächssituation, kaum L1 basierte Transferstrategien (z.B. *Code-Switching*) angewendet. In wenigen Ausnahmefällen haben Sprecher, die aufgrund ihrer ersten Fremdsprache Englisch im Gespräch auf englische Lexeme zurückgriffen, *insertions* angewendet (vgl. Muysken 2000): „Because of their limited command of the FL [Foreign Language, eingefügt durch JH.] the subjects have to resort to the L1 more often“ (Poulisse/Schils 1989:49). Die Verringerung der lexikalischen Annäherungen bei allen sechs Sprechern zeigt, dass sich das lexikalische Wissen bei den Sprechern innerhalb dieses Jahres erweitert haben muss. So ist es beispielsweise bei P16 der Fall, der in seinem sprachbiographischen Interview erwähnt, dass vor allem das lexikalische Lernen im Deutschen wichtig für ihn sei. Dafür wendet er auch verschiedenste direkte Sprachlernstrategien an (vgl. 7.1). Besonders an seinem Fall lässt sich darstellen, wie die durch Migration geprägte sprachbiographische Erzählfigur der Sprachlernstrategie mit der sprachbiographischen Formulierungsarbeit am Beispiel des Problemlösungsmechanismus der Annäherung in Verbindung steht. Der longitudinale Vergleich der sechs Sprecher demonstriert außerdem, dass nicht nur die Anzahl der gebrauchten L2-PLM Aufschluss über die Sprachkompetenz gibt, sondern auch die Art der L2-PLM. Für vertiefte Aussagen über den Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz und strategischen L2-Problemlösungsmechanismen sollte eine größere Stichprobe in freier, exolingualer Interaktion und mit mindestens zwei, wenn nicht sogar mehr, Erhebungszeiträumen untersucht werden. Außerdem gilt es, die in Anlehnung an Dönyei/Kormos (1998) aufgestellte Taxonomie hinsichtlich der Merkmale von spezifischen Strategien zu spezifizieren. So haben beispielsweise bereits Faerch/Kasper (1983:49) zwischen zwei Formen der Paraphrase unterschieden: Die ‚Umschreibung‘ und die ‚Exemplifikationen‘. Dieser Unterscheidung ist die vorliegende Arbeit durch die Einbindung der makrostrukturellen Antwortmodalität des Illustrierens begegnet (vgl. Roll 2003). Auf Basis der sprachbiographischen Interviews kann angenommen werden, dass L2-Strategien Teil des Sprachaneignungsprozesses sind und vor allem im Kontext des ungesteuerten Sprachlernens Aufschluss über Sprachentwicklungen geben können. Es wird außerdem vermutet, dass der Gebrauch der unterschiedlichen L2-PLM in Abhängigkeit zu verschiedenen Sprachentwicklungsstufen steht. Eine Linearität in der Verwendung von L2-PLM analog zur Sprachentwicklung wird auf Basis der Studie von

Poulisse/Schils (1989) sowie der vorliegenden Daten ausgeschlossen. Das Forschungsdesiderat, inwiefern die unterschiedlichen L2-PLM mit verschiedenen Sprachkompetenzstufen zusammenhängen, bleibt an dieser Stelle bestehen.

#### **7.2.4 Diskussion**

Ziel der qualitativen und quantitativen Auswertung war es, migrationsbedingte Sprachbiographien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan abzubilden. Im Zuge dessen sollten Untersuchungskriterien für Sprachbiographien in der Migration evaluiert werden, um eine Basis für die vergleichende Sprachbiographieforschung zu schaffen. Damit verbunden ist auch die bislang noch fehlende Etablierung einer sprachbiographischen Terminologie, mittels derer entsprechende Daten systematisiert und analysiert werden können. Dafür wurde das sprachbiographische Analysemodell erstellt, um sowohl Formulierungsaktivitäten als auch Sprachbiographie übergreifende Erzählfiguren miteinander vergleichen zu können. Bevor auf die Beantwortung des ersten Fragebereichs eingegangen wird, sollen allgemeine Beobachtungen im Zuge der Sprachbiographieforschung genannt werden. Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist, basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung im vierten Kapitel dieser Arbeit sowie der qualitativen Analyse der sprachbiographischen Daten, dass innerhalb der Sprachbiographieforschung bisher nicht zwischen ‚sprachbiographischen Fakten‘ und ‚sprachbiographischem Erleben‘ unterschieden wurde. Zu den sprachbiographischen Fakten, die beispielsweise über Leitfäden erfragt werden können, werden vor allem Spracherwerbskontexte sowie die Sprachgebrauchs- und Sprachkontaktsituation gezählt. Ein entsprechender Überblick zu den sprachbiographischen Fakten junger Geflüchteter ist im Anhang dieser Arbeit hinzugefügt worden. Zusammenfassende Erläuterungen über die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit junger Geflüchteter werden im anschließenden Kapitel vorgenommen (vgl. 7.3.). Das sprachbiographische Erleben wurde unter dem Begriff der sprachbiographischen Erzählfigur zusammengefasst. Aufgrund der Feststellung, dass schildernde und illustrierende Antwortmodalitäten die sprachbiographische Formulierungsarbeit prägen, wird vorgeschlagen, in Zukunft von sprachbiographischen Schemata zu sprechen, so wie es bereits im vierten Kapitel dieser Arbeit theoretisch erläutert wurde. Sprachbiographische Erzählfiguren beziehungsweise Schemata werden als komplexe, mentale Räume verstanden, die im Interview *ad hoc* in erlebter und erinnelter Rekonstruktion erstellt werden. Zusammengefasst müssen

Sprachbiographien hinsichtlich der darin rekonstruierten, biographischen Stationen, sprachbiographischen Fakten und sprachbiographischen Schemata unterschieden werden.

Im Rahmen dieses Verständnisses von Sprachbiographien ist das sprachbiographische Analysemodell dazu geeignet, das damit zusammenhängende Erleben sprecherindividuell und gruppenspezifisch abzubilden. So zeigte die quantifizierende Darstellung der sprachbiographischen Schemata, dass vor dem Hintergrund der Flucht besonders sprachbiographische Bezüge zum Aufnahmeland Deutschland thematisiert wurden. Das Herkunftsland und die dort stattgefundene, sprachliche Sozialisation wurde von jungen Geflüchteten vermehrt ausgeklammert und vor allem mit Ja-Nein-Antworten, elliptischen Auslassungen und berichtenden Modalitäten kommentiert. Der sich darin spiegelnde Bruch in der migrationsbedingten Sprachbiographie äußert sich also vor allen Dingen dadurch, dass die sprachliche Sozialisation und entsprechende sprachbiographische Fakten zu einem nahen Zeitpunkt der Migration ausgeklammert werden. Auch der dynamische Charakter von Sprachbiographien konnte im Zuge der vorliegenden Arbeit erstmals empirisch belegt werden. Diese dynamischen Veränderungen treten vor allem durch die qualitative Gegenüberstellung sprachbiographischer Erzählfiguren hervor (vgl. 7.1). Diese strukturellen Überlegungen im Hinblick auf die methodische und theoretische Ausgestaltung der aktuellen Sprachbiographieforschung wurden angestellt, um sich der Frage zu widmen, welchen Nutzen die Angewandte Sprachwissenschaft durch diesen Forschungsbereich hat. Beispielsweise können sprachbiographische Fakten als mögliche Einflussparameter auf Sprachaneignungsprozesse untersucht oder die sprachbiographische Formulierungsarbeit verstärkt aus sprachwissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden. So zeigt die qualitative Analyse der Longitudinaldaten von P1, P9 und P16, im Vergleich zu den mündlichen Daten der anderen sieben Sprecher, dass der Einbezug umgangssprachlicher oder (jugendsprachlicher) Phraseme Ausdruck eines verstärkten und regelmäßigen Sprachkontakts zu L1-Sprechern des Deutschen ist (*hedges* wie *keine Ahnung*, onomatopoetische Ausdrücke wie *blabla*, Abtönungspartikeln wie *halt*, oder regionale Standards wie *gsagt/ge*). Linguistische Untersuchungen der sprachbiographischen Formulierungsarbeit können Aufschluss über soziolinguistische Entwicklungen innerhalb einer Sprechergruppe geben. Die in der Sprachbiographieforschung bisher betonte Formulierungsarbeit ist, bis auf wenige Ausnahmen, kaum in Zusammenhang mit bestimmten Sprechergruppen betrachtet worden.

Welche inhaltlichen Ergebnisse können nun an dieser Stelle für die Sprachbiographien junger Geflüchteter festgehalten werden? Die qualitative Analyse von P9 sowie die exemplarische, vergleichende Anwendung des Analysemodells von insgesamt zehn Sprachbiographien hat verdeutlicht, dass mittels der explorierten Ebenen in der vorliegenden sprachbiographischen Konzeption, thematische Erzählfiguren und die Formulierungsarbeit vermehrt in Bezug gesetzt und gruppenspezifisch verglichen werden können. Die in den Interviews explorierten, sprachbiographischen Erzählfiguren zeigen, dass vor allem das Erleben von Sprache in Bezug zu Lernopportunitäten, Positionierungsprozessen und Sprachgebrauch im Vordergrund stehen. Eine Differenzierung muss hinsichtlich der Verteilung der Erzählfiguren vorgenommen werden. Die jeweiligen Herkunftsländer wurden, trotz der dort ausgeprägten Mehrsprachigkeitsverhältnisse sowie der unterschiedlichen Spracherwerbskontexte, wenig thematisiert. Besondere Beachtung fand das sprachbiographische Thema der Lernopportunitäten, wie beispielsweise der Schulbesuch oder die durch die Flucht unterbrochene Bildungsbiographie. Der durch die Fluchtmigration verursachte Bruch in der Sprachbiographie konnte auf Basis der longitudinalen Datenerhebung verdeutlicht werden. Auch die in den ersten Interviews häufiger vorkommenden ort- und zeitdeiktischen Verortungen auf die Herkunftsländer beziehungsweise den Zeitpunkt vor der Fluchtmigration nehmen im zweiten Interview deutlich ab. Anhand der qualitativen Analyse konnten zeitliche Fixpunkte ausgemacht werden, die an der ‚Zeitachse migrationsbedingter Sprachbiographien‘ unterschiedlich angeordnet wurden.

- ‚Zeitraum‘ vor der Migration
- ‚Zeitpunkt‘ der Fluchtmigration und damit verbundene Ereignisse
- ‚Zeitraum‘ nach der Fluchtmigration
- ‚Interviewzeitpunkt‘ (vergleichende Perspektiven der Sprecher auf die Zeitachse ihrer Sprachbiographie)

Diese Zeitachse der migrationsbedingten Sprachbiographie wurde beispielsweise von den Sprechern P1, P9 und P16 unterschiedlich im Gespräch rekonstruiert:

- **P9:** „Sprachbiographische Stationen“ (vgl. König 2018:15) vor und nach der Migration mit „szenischem Wechsel“ (ebd.).

- **P1:** Vergleichender Ansatz von sprachbiographischen Erzählfiguren zwischen Herkunfts- und Migrationsland; Früher-Jetzt/Dort-Hier-Oppositionen zur Darstellung von Ereignissen.
- **P16:** Unvermitteltes, nicht chronologisches Auftreten sprachbiographischer Erzählfiguren, die sich vor allem auf den Zeitraum nach der Migration beziehen und Positionierungsstrategien beinhalten, die sich nicht auf bestimmte Ereignisse, „Vorfälle“ (ebd.) oder Wendepunkte stützen.

Wie das Beispiel von P16 gezeigt hat, kann die Dynamik von Sprachbiographien, das Erleben und der Umgang mit Sprachen sowie der Erwerb und das Erlernen verschiedener Sprachen an sprachbiographischen Erzählfiguren wie der des Sprachgebrauchs (P9), der Sprachlernstrategie (P16) oder der Sprachlernmotivation (P16, P1, P9) belegt werden. Durch die erzwungene Fluchtmigration junger Geflüchteter gewinnt das Zentrum-Peripherie-Modell von Franceschini (1998, 2001) an Relevanz. In ihrem Modell geht sie davon aus, dass Sprecher ihre Sprachen im Lebensverlauf erweitern, und dass sich im Zentrum des Sprachsystems diejenigen Varietäten befinden, denen in einer bestimmten Lebensphase eine besondere Bedeutung zukommt. Sie beschäftigt sich mit den sogenannten „randständigen Sprechern“ (ebd.:114) der zweiten Migration, die aus Italien in die Schweiz migriert sind. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung stehen die Sprachkompetenzen, die „durch unregelmäßigen Kontakt, durch nahezu passives Ausgesetztsein oder durch selbstverständliche soziale Anwesenheit einer Sprache zustande gekommen sind“ (ebd.:111). Auch bei jungen Geflüchteten, vor allem denjenigen ohne familiäre Unterstützung in Deutschland, muss im Zeitraum nach der Fluchtmigration zuerst eine Positionierung – Thoma (2018:26) nennt diese „Inbezugsetzung“ – zur Sprache und zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Alltag des Migrationslandes Deutschland erfolgen. Die Verschiebungsmöglichkeiten hinsichtlich sprachlicher Positionierungen, welche durch gesellschaftliche Anforderungen (z.B. Schulbildung oder asylpolitische Regelungen) bestimmt sind, machen den dynamischen Charakter von Sprachbiographien im Rahmen der Fluchtmigration aus.

Die Formulierungsarbeit der zehn geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfolgt vor allem durch nicht-erzählende Antwortmodalitäten. Bedeutungsregulierende Verfahren des Schilderns und Illustrierens können damit als kognitive Antwortmuster betrachtet werden. In ihrer Studie zu jugendlichen Aussiedlern

aus Polen stellt Meister (1997) fest, dass die befragten Jugendlichen aufgrund ihrer kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland noch nicht genug Deutsch beherrschten, um ihre narrativen Sprachkompetenzen zum Ausdruck zu bringen. Laut Meister brachten die Jugendlichen weniger die gewünschten Erzählungen hervor, sondern griffen viel häufiger auf argumentative und beschreibende Antwortmodalitäten zurück. Roll (2003:69) bemerkt dazu, dass diese Modalitäten des Antwortens auch durch kulturell unterschiedliche Erzähl- und Sprechtraditionen sowie die Asymmetrie durch den Interviewer, als Repräsentant der „Mehrheitsgesellschaft“ (ebd.) beeinflusst sind. So sind die angestellten Analysen hinsichtlich der Modalitäten des Antwortens unter diesem Aspekt zu betrachten. Dennoch kann die angegebene Tendenz der argumentierenden und beschreibenden Antwortmodalitäten mit den vorliegenden sprachbiographischen Daten bestätigt werden. Diejenigen Gewährspersonen, die bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt Deutsch gesprochen haben, greifen im zweiten Interview vermehrt auf narrative Informationsstrukturen zurück (vgl. Abb. 24). Dagegen waren die Interviews zum ersten Zeitpunkt vor allem durch schildernde und illustrierende Antwortmodalitäten bestimmt. Dannerer (2016:13) hält fest, dass Erzählen eine „anthropologische Universalie“ ist. Sie beschäftigt sich vor allem mit dem schriftlichen und mündlichen Erzählerwerb anhand von Bildergeschichten sowie den schulischen Rahmenbedingungen und Formen des Erzählens in Querschnitterhebungen (vgl. 2012, 2016). Aus vergleichenden Einzelfallanalysen zieht sie Rückschlüsse auf Basis des gesteuerten Erzählens, die jedoch auch für „privates Erzählen“ (ebd.:16) beziehungsweise ‚freies Erzählen‘, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, Implikationen zulassen. Die von ihr geprüften Teilkompetenzen hinsichtlich des Einsatzes von direkter Rede, Emotionen, temporalen Verknüpfungen, zeitlicher Abfolge beziehungsweise der Gleichzeitigkeit von Ereignissen, der räumlichen Lokalisierung sowie der differenzierten Lexik betrachtet Dannerer nicht im Kontext eines Stufenmodells,

das eine Abfolge von diskreten Stufen im Erwerbsprozess annimmt, die der Reihe nach durchschritten werden, nicht übersprungen werden können und für alle LernerInnen gleichermaßen gelten [...]. Meines Erachtens ist jedoch die sprachliche Handlung des Erzählens zu komplex, enthält auch zwischen dem Alter von 10 bis 18 Jahren noch zu viele in Entwicklung begriffene Merkmale, als dass sie gebündelt und hierarchisiert in eine gestufte Reihenfolge gebracht werden könnten. (vgl. ebd.:19)

Die in der Spracherwerbs- und Erzählforschung weit verbreitete Kritik an narrationslinguistischen Untersuchungen hinsichtlich des Erzählerwerbs bezieht sich auf

die oftmals unklare Beziehung zwischen den Modellen für den Erzählerwerb allgemein und den Fokus auf einem bestimmten Erzählerwerb (vgl. Dannerer 2016:19). Dieser Kritik ist das sprachbiographische Analysemodell insofern begegnet, als dass es sich an dem ‚sozial interaktionalen Modell‘ von Dannerer (vgl. ebd.) orientiert. Mit ihrem Modell geht sie davon aus, dass der narrative Erwerbsprozess durch diskontinuierliche Entwicklungsverläufe gekennzeichnet ist und „mithin auch Stagnation und Rückschritte“ (ebd.:20) umfasst. Was bedeutet dies für die Untersuchung von makrostrukturellen Antwortmustern von späten L2-Lernern in argumentativ-narrativen Interviews zur sprachlichen Rekonstruktion von Sprachbiographien? Aus der qualitativen und quantitativen Analyse der zehn Sprachbiographien geht hervor, dass für die Erzählfähigkeit in exolingualer Kommunikation entscheidend ist, wie sprachbiographische Erzählfiguren und darin enthaltene Ereignisse, Wendepunkte und Vorfälle temporal und lokal- beziehungsweise zeitdeiktisch strukturiert sind. Auch stehen die sprachbiographischen Antwortmodalitäten in engem Zusammenhang mit verschiedenen Satzverknüpfungsverfahren sowie den sprachlich-diskursiven Elementen auf Darstellungs- beziehungsweise Bewertungsebene, welche die Sprachhandlung koordinieren. Dazu zählt auch die Verwendung von Universalkonnektoren im lernersprachlichen Kontext, vor allem die Verwendung von additiven und adversativen Konnektoren im Rahmen schildernder und illustrierender Antwortmodalitäten, oder auch der Gebrauch von deontischen Modalpartikeln (*vielleicht, unbedingt*) als Entlastungsstrategie in der mikrostrukturellen Bedeutungsregulierung. Gerade letzterem Punkt muss in Zukunft mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Junge Geflüchtete, die lexikalische Vermeidungsverfahren im Rahmen der Interviews verwendet haben, stehen oftmals in Zusammenhang mit Erlebnissen, die sich auf Syrien, Iran oder Afghanistan und/oder die Flucht beziehen. Dies wurde am Beispiel vermeidungsverhaltender Strategien wie die der Informationsreduktion, dem Informationsabbruch oder dem Informationsersatz festgestellt. Genau wie die ausbleibende chronologische Rekonstruktion der Sprachbiographie, beispielsweise hinsichtlich der Spracherwerbskontexte von Kindheit an, sind auch die Antwortmodalitäten wenig chronologisch aufgebaut. So werden vermehrt die oben angesprochenen Zeiträume vor und nach der Migration durch Schilderungen und Illustrationen beantwortet. Das bedeutet, dass auf Ebene der mikrostrukturellen Bedeutungsregulierung vor allem Dort-Hier- sowie Früher-Jetzt-Oppositionen Teil der

Informationsstruktur sind, die Antworten tendenziell temporal unstrukturiert realisiert werden und generalisierende Ausdrücke zum Einsatz kommen.

Bei der Betrachtung der sprachlichen Formulierungsarbeit sind auch L2-PLM als strategisch kommunikative Verfahren untersucht worden, um so nähere Einblicke in die makrostrukturellen Antwortmodalitäten gewinnen zu können. Wie anfangs vermutet, werden vor allem kommunikationsaufrechterhaltende Verfahren in der Beschreibung der durch das Leben in Deutschland beeinflussten Erzählfiguren angewendet. Die Ergebnisse von Poulisse/Schils (1989) können insofern bestätigt werden, als dass die befragten Geflüchteten vor allem lexikalische L2-PLM anwenden, dazu gehören Umschreibungen, Restrukturierungen, Passe-Partout-Wörter und Annäherungen. Grundsätzlich eignen sich sprachbiographische Interviews dazu, kommunikative L2-Problemlösungsmechanismen zu untersuchen. Entgegen den Erwartungen, die mit der Bezeichnung ‚Kommunikationsstrategien‘ einhergehen, hat sich die Diskurs- oder Interaktionslinguistik bisher wenig mit Kommunikationsstrategien und L2-Problemlösemechanismen beschäftigt. Wie die qualitativen und quantitativen Analysen der Daten gezeigt haben, ist jedoch die Relevanz dieser interaktionistischen Dimension, vor allem in exolingualer Kommunikation, kaum zu leugnen und ermöglicht es, Funktionen von Sprachstrukturen und -elementen in diesem Zusammenhang aufzudecken, um so Sprachaneignungsprozesse zu beschreiben und zu erklären. Der in dieser Arbeit skizzierte Ansatz, das psycholinguistische und konversationsanalytische Verständnis von Kommunikationsstrategien im Rahmen von interaktionell angewendeten L2-PLM später L2-Lerner zu untersuchen, beruht auf der Überlegung von Clark (1996:144, Hervorhebung im Original): „*The study of language use is both a cognitive and a social science* [...]“. Das in dieser Arbeit erstellte sprachbiographische Analysemodell bietet eine Möglichkeit diesem Ansatz gerecht zu werden. Die Frage nach der Eignung des Analysemodells kann vor allem durch die qualitative Analyse bestätigt werden. Durch die Unterscheidung zwischen sprachbiographischen Erzählfiguren und der sprachlichen Formulierungsarbeit ist es nun möglich, diese Ebenen miteinander in Bezug zu setzen und zu quantifizieren, sowohl für die individuelle Sprachbiographie als auch für gruppenspezifische Sprachbiographien. Ziel dieses Modells ist es, das hier vorgeschlagene Vorgehen, an unterschiedlichsten, sprachbiographischen Daten anzuwenden, um so auch Vergleiche zwischen einzelnen Erhebungen anstellen zu können.

### **7.3 Resümee: Sprachbiographien junger Geflüchteter in München**

Auf Basis der qualitativen und quantitativen Analyse mit dem für diese Arbeit aufgestellten, sprachbiographischen Analysemodell an zehn longitudinal erhobenen Sprachbiographien werden nun Aspekte aller 22 Interviews der ersten Datenerhebung einbezogen. Dieses Vorgehen hat mehrere Ziele: Erstens wird analysiert, durch welche zentralen Themen Sprachbiographien junger Geflüchteter zu einem nahen Zeitpunkt der Migration am stärksten geprägt sind. Im Folgeschluss wird damit ein gruppenbezogener Vergleich von sprecherindividuellen, sprachbiographischen Erzählfiguren geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener gezogen und so eine ganzheitliche Perspektive auf migrationsbedingte Sprachbiographien einer ersten Migrationsgeneration ermöglicht. Zweitens wird anhand der sprachbiographischen Antwortmodalitäten, gegebenenfalls gruppenspezifischer Antwortmuster und der damit zusammenhängenden mikrostrukturellen Bedeutungsregulierungen gezeigt, inwieweit sprachbiographische Fakten mit der sprachlichen Rekonstruktion zusammenhängen. An dritter Stelle wird der Einsatz kommunikativer Strategien später L2-Lerner diskutiert und der Frage nachgegangen, welche Rolle diese Strategien im Rahmen von Sprachaneignungsprozessen spielen. Im Zuge dieses Vorgehens wird unter anderem auch die bisher vor allem auf freies Erzählen ausgerichtete, sprachbiographische Interviewerhebung in kritischer Reflektion betrachtet.

#### **7.3.1 Sprachbiographische Erzählfiguren junger Geflüchteter**

Die in den Erzählfiguren rekonstruierten Migrationserlebnisse können durch „räumliche Beschreibungskategorien“ (König 2014:40) rekonstruiert werden. Bei der Analyse der narrativ-argumentativ konstruierten Sprachbiographien ist darauf geachtet worden, die Erzählfiguren in Abhängigkeit zu den entsprechenden *sociolinguistic spaces* zu analysieren (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen hat die Absicht, den durch die Fluchtmigration verursachten Bruch in die jeweiligen Herkunftsländer, weitere transnationale Stationen sowie die längerfristige Migration nach Deutschland zu unterscheiden. Darauf aufbauend werden Rückschlüsse auf das globale Prägungsmuster von migrationsnahen Sprachbiographien gezogen. Diese Abhängigkeit von sprachbiographischen Erzählfiguren zu Migrationsräumen wird mit der oben abgebildeten Tabelle numerisch zusammengefasst (vgl. Tab. 14). Wie es bereit die quantitative Analyse der zehn

<b>CODESYSTEM</b>	<b>GESAMT: 5429</b>
<i>Sociolinguistic spaces</i>	2798
Deutschland	2245
Herkunftsland	553
<i>Formulierungsarbeit</i>	2631
Makrostruktur	1656
<i>Strategien</i>	975
Beibehaltung	862
Vermeidung	113

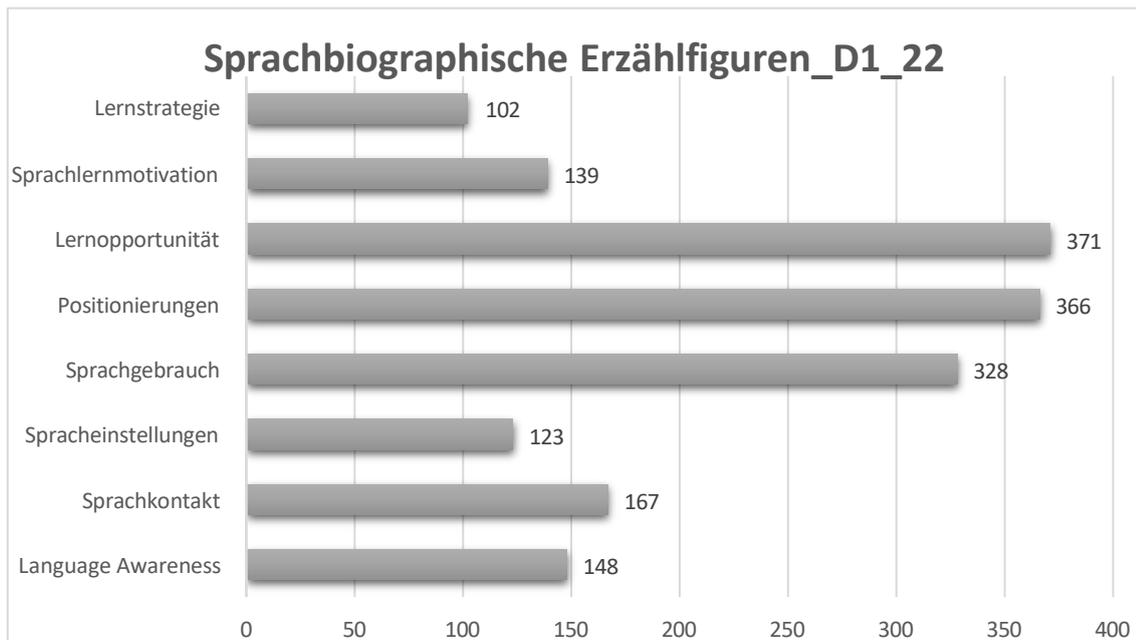
**Tab. 14:** Codesystem (Codehäufigkeiten in Segmenten) <sup>95</sup>

longitudinal erhobenen Sprachbiographien demonstrierte, wurden während des zwei und vier Jahre andauernden Aufenthalts in Deutschland vor allem sprachbiographische Erzählfiguren mit Bezug zum soziolinguistischen Raum Deutschland sprachlich rekonstruiert (vgl. 7.2).

Die quantitative Betrachtung aller 22 sprachbiographischen Interviews der ersten Datenerhebung bekräftigt diese soziolinguistische Raumverteilung: Ca. 80% aller kodierten Erzählfiguren beziehen sich auf Deutschland, während sich nur rund 20% aller Erzählfiguren auf herkunftsbezogene Themen stützen.

Im Rahmen der vergleichenden Sprachbiographieforschung werden nun zusammenfassende Überlegungen zu den migrationsbedingten Sprachbiographien junger Geflüchteter gezogen. Dieser Ansatz folgt der Interpretativen Soziolinguistik, die den Sprachgebrauch „nicht als *Index* sozialer Strukturen [auffasst]“ (Spitzmüller 2013:179, Hervorhebung im Original), sondern als „Sinn“ (vgl. ebd.), der in konkreten Interaktionssituationen konstruiert und kommunikativ ausgehandelt wird. Wie die quantitative Fallauswertung der 22 jungen Geflüchteten zeigt, nehmen im Zuge von auf Deutschland bezogenen Erzählfiguren vor allem sprachliche Positionierungen und damit zusammenhängend Selbst- und Fremdpositionierungen verstärkt Raum innerhalb der Interviews ein (vgl. Abb. 27).

<sup>95</sup> 167 sprachbiographische Schemata konnten keiner der genannten makrostrukturelle Antwortart zugeordnet werden.



**Abb. 27:** Sprachbiographische Erzählfiguren (Deutschland und Herkunftsland/D1)

Auch die Lernopportunität (331 Segmente), der Sprachgebrauch (262 Segmente) und der Sprachkontakt (179 Segmente) gehören zu den am häufigsten kodierten sprachbiographischen Erzählfiguren. Sprachbiographische Rekonstruktionen mit thematischem Bezug zur Sprachlernmotivation (177), zu den Sprachlernstrategien (152), zu Spracheinstellungsäußerungen (122) sowie zu Aussagen zur Sprachbewusstheit (114) konnten bei insgesamt 22 sprachbiographischen Interviews elizitiert werden. Die hier beschriebene Verteilung der sprachbiographischen Figuren bestätigt die Häufigkeitsverteilung der longitudinal erhobenen Sprachbiographien (vgl. 7.2.1). Das bedeutet, dass sich sprachbiographische Schemata junger Geflüchteter zu einem nahen Zeitpunkt ihrer Fluchtmigration vor allem auf Deutschland beziehen und die dort stattfindenden Selbst- und Fremdpositionierungen im Kontext mit Sprache den Sprachgebrauch sowie die Lernopportunitäten aufgreifen. Die von Franceschini (2002:20) betonte Figur der Lernmotivation spielt in der vorliegenden Stichprobe eine weniger große Rolle. Dieses Ergebnis bekräftigt das Desiderat, gruppenspezifische Parameter für vergleichende, sprachbiographische Ansätze festzulegen. Welche sprachbiographischen Aspekte für die Gruppe junger Geflüchteter damit in Zusammenhang stehen, werden die nun nachfolgenden quantitativen Analysen, mit ausgewählten qualitativen Beispielen, zeigen.

### 7.3.1.1 Positionierungen

Im Zuge der Positionierungsprozesse durch Sprache werden vor allem Selbstpositionierungen vorgenommen (vgl. Abb. 28). In die Analyse wurden nur diejenigen Positionierungsprozesse einbezogen, die einen direkten Zusammenhang zu Sprache und zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit aufweisen. Die in den sprachbiographischen Interviews getätigten Aussagen zu Selbst- und Fremdpositionierungsprozessen wurden meist direkt durch „*persönliche* Merkmale (persönliche Eigenschaften wie ‘Extraversion’, ‘Kreativität oder Unabhängigkeit’)“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004:171, Hervorhebung im Original) konstruiert, die entweder implizit oder explizit geäußert werden (vgl. ebd.). Es gibt keine „bestimmte Klasse von sprachlichen Akten“ (ebd.), durch welche sich narrativ konstruierte Positionierungen festhalten lassen. Die Zuweisung zu Selbst- und Fremdpositionierungen erfolgt durch beliebige sprachliche Handlungen (vgl. ebd.).

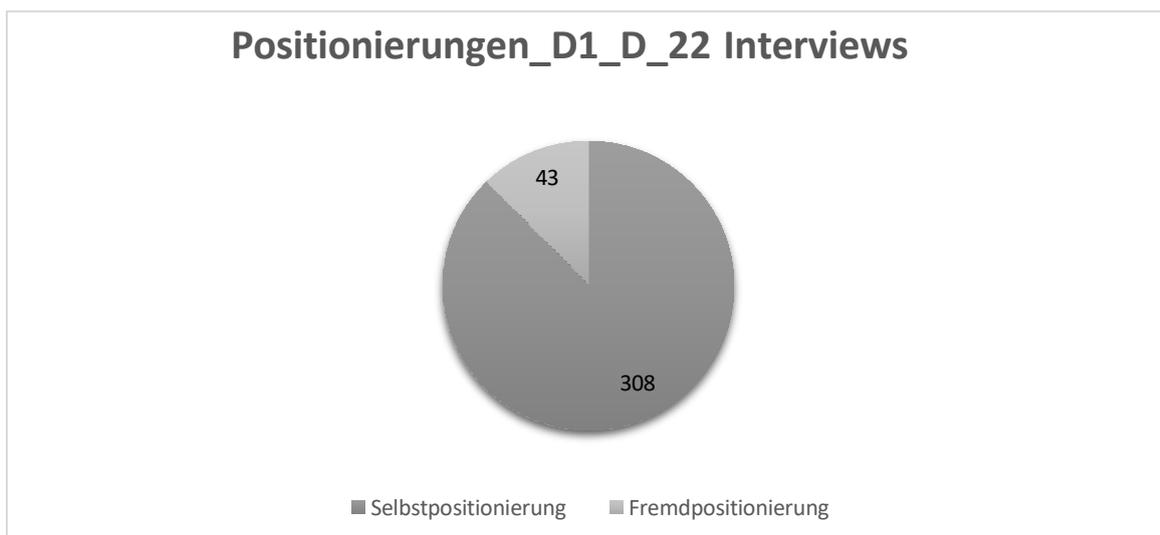


Abb. 28: Positionierungen (Codehäufigkeiten in Segmenten)

Welcher Zusammenhang zwischen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und der expliziten Selbst- beziehungsweise Fremdpositionierung von befragten Geflüchteten besteht, zeigt das folgende Interviewsegment:

#### (47) P21\_D1\_D\_Selbstpositionierung\_Fremdpositionierung<sup>96</sup>

394 P21: *ok also generell erfahr ich fast in jeder sprache in der ich spreche*  
395 *diskriminierung sei es deutsch da erfahr ich jeden tag hier*

<sup>96</sup> Die gedolmetschten Interviewausschnitte werden ohne Transkriptionskonventionen angegeben, da lediglich eine inhaltliche Auswertung der Ausschnitte erfolgte.

396 *diskriminierung weil es wird immer irgendwie was dazu gesagt oder das*  
397 *wird falsch aufgefasst und auch innerhalb des eigenen kreises wenn ich*  
398 *paschtu spreche gefällt es bei uns nicht weil eben aufgrund dieser*  
399 *ethnischen konflikte in afghanistan gleichzeitig wenn er dari spricht*  
400 *gefällts den paschu jungs nicht weil sie sagen der entfremdet sich*  
401 *und auch wenn er deutsch spricht in diesem afghanischen kontext sag ich*  
402 *mal wird das als ne art entfremdung oder überheblichkeit*  
403 *wahrgenommen*

P21 nimmt die Bewertung seiner Deutschkenntnisse negativ wahr und beschreibt seine Schwierigkeiten in der Verständigung in Deutschland, wobei diese weniger mit seinen Sprachkompetenzen als mit entsprechenden fremden Positionierungszuschreibungen zusammenhängt (396-397). Auch die Sprachkontaktsituation mit ethnischen Peergroups in Deutschland führt zu Positionierungskonflikten: Ursprünglich in Afghanistan vorherrschende, ethnische Konflikte verursachen eine sprachlich-konstruierte, negative Fremdpositionierung durch die eigene Peer-Group beziehungsweise Sprachgemeinschaft in Deutschland, die auch das Deutsche als gemeinsame Zentrumsprache betrifft (397-403). Über positive Selbstpositionierungen im Kontext mit ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit sprechen vor allem weibliche Geflüchtete: Alle befragten Frauen geben an, dass sie durch die Migration nach Deutschland, den damit verbundenen Herausforderungen, aber auch Freiheiten sowie durch den Spracherwerb des Deutschen, ein neues Selbstverständnis entwickelt haben.

#### **(48) P3\_ D1\_D\_Selbstpositionierung**

801 *P2: sie ist nicht mehr so vorsichtig wie vorher und nicht mehr ängstlich*  
802 *sie hat mehr selbstbewusstsein ja sie hat gesagt ja sie ist vorher sie*  
803 *war so ein bisschen ängstlich ängstlich und dann hatte sie auch wenig*  
804 *selbstbewusstsein deswegen sie hat so viele sachen gabs die sie gar*  
805 *nicht so ausprobiert hatte weil sie davor angst hatte aber hier zum*  
806 *beispiel mit den jungs so reden und so da ist sie offener und so geworden*

P2 bestätigt hier, dass das Spracherlernen des Deutschen Auswirkungen auf ihr persönliches Verhalten (801) und ihre Kommunikation hat (805-807). Negative Zuschreibungen (805) werden durch die im Zuge ihrer Migration erworbenen Sprachkenntnisse von positiven Zuschreibungen (806) abgelöst. Im Vergleich dazu wird

im nachfolgenden Ausschnitt deutlich, welche Selbstpositionierung die befragte Syrerin, P4, hinsichtlich ihrer mehrsprachigen Lebenswelt vornimmt. Ihre Persönlichkeitsmerkmale setzte sie explizit in Bezug zu ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

#### **(49) P4\_D1\_D\_Selbstpositionierung**

376 P4: *im arabischen bin ich etwas schüchterner als beim deutschen*  
377 *sprechen weil es gibt wörter die im deutschen voll normal sind aber*  
378 *wenn man sie im arabischen benutzt dann sind sie so gigantisch und*  
379 *deswegen kann man sie nicht verwenden*

Aus den vier Interviews mit afghanischen und iranischen weiblichen Geflüchteten geht hervor, dass sie sich aufgrund ihrer Sozialisierung in einem patriarchalen Gesellschaftssystem in einem Positionierungskonflikt in Deutschland befinden. So ist es in den aktuellen, streng-patriarchalen Ordnungssystemen in Afghanistan nicht üblich, dass verheiratete Frauen oder ledige Frauen beziehungsweise Mädchen, die verheiratet werden sollen, arbeiten oder am weiterführenden Bildungssystem partizipieren (vgl. Albrecht/Rude/Stitteneder 2021:50). Dies steht im Kontrast zum in Deutschland bestehenden Inklusionssystem. In welchem Spannungsverhältnis deshalb die weiblichen Geflüchteten aus Afghanistan und Iran leben, zeigt der folgende Interviewausschnitt:

#### **(50) P1\_D2\_HL\_Fremdpositionierung**

922 P1: *das lustige bei uns ist/(.) so wenn man in*  
923 *afghanistan etwas tut das ist eins (.)*  
924 *>>aber<lachend< wenn du draußen zum beispiel wie*  
925 *deutschland bist das ist/das so eine ehre: also*  
926 *dass du oh: toll und/und so okay (.)*  
927 *aber wenn das gleiche in afghanistan macht dann/(.)*  
928 *das ist ganz anders (.)ja*

Die zuletzt genannten Beispiele zeigen, dass der Bildungsverlauf von Frauen in Deutschland stärker in Abhängigkeit zu kulturell-sozialen Rahmenbedingungen des Herkunftslandes steht, als es bei den befragten männlichen Geflüchteten der Fall ist. Mädchen beziehungsweise Frauen müssen damit auch eine stärkere Trennung zu

Sozialisierungsformen im Herkunftsland vollziehen.<sup>97</sup> Wie der sprachbiographische Bruch im Zuge der Fluchtmigration zu einem sprachlichen, intergenerationellen Konflikt und damit zu ‚Positionierungskrisen‘ sowohl im Selbst- als auch im Fremdverständnis im beginnenden Jugendalter führen kann, zeigt das anschließende Beispiel:

**(51) P15\_D1\_D\_Selbstpositionierung\_Fremdpositionierung**

432 P15: erste monat war so:/(.) meine mutter hat immer geweint  
433 sie hat gesagt ich kann nicht jetzt äh mit tochter reden  
434 und so (.)immer hat geweint die anderen schwester auch  
435 konnte nicht eine wort auf unsere sprache (.)  
436 ich hab gesagt was los mit dir dein ernst (--)  
437 I: was war da los kannst du rückblickend sagen oder=  
438 P15: =ich kanns vielleicht bisschen so sagen (.)  
439 als wir nach deutschland gezogen sind wars eigentlich  
440 (-)zwei/wir haben dort nur deutsch gesprochen es war  
441 gar keine aus meine Sprache so ein jahr lang (.)  
442 und stell dir vor wenn du irgendwo fremdes bist  
443 man redet (.) ständig nur die Sprache was du gelernt  
444 hast und du vergisst die sprache (--)  
445 so dann hab ich es komplett vergessen (.)  
446 I: war das schlimm für dich dass du dann/wenn deine mama  
447 geweint hat oder (.)  
448 P15: das war schlimm für mich weil ich konnte genauso nichts  
449 dafür (.)  
450 es geht einfach/(.)ich kann nicht sagen zeit hey komm  
451 zurück wieder ich will es wieder lernen  
452 I: okay und wie hast du dann reagiert hast du dann=  
453 P15: =ja ich war dann auch selbst sehr traurig weil ich  
454 wollte sowas nicht/(.) niemals meiner mutter antun  
455 aber ist halt gegangen  
456 und dann hab ich meine älteren geschwister geholt/(.)

---

<sup>97</sup> Für die zusammenfassende Analyse ist es erforderlich, im Bereich der Selbstpositionierungen auch solche Positionierungsverfahren einzubeziehen, die mit Sprache und Sprachlernen nur indirekt verknüpft sind. Betont werden sollen diese Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund sprachpolitischer Anforderungen. Dies trifft auch auf das bereits angesprochene, sich neu entwickelnde Rollenverständnis junger, weiblicher Geflüchteter zu.

457 die können auch gut deutsch sprechen  
458 und dann mussten die halt erklären und ich/(.)ja das  
459 wars (.) eigentlich daran blöd

P15, ein 12-jähriges Mädchen, aus Iran stammend und seit drei Jahren in Deutschland, erzählt, zu welchen kommunikativen Konflikten die Migration nach Deutschland innerhalb der Familie geführt hat. Das Sprachrepertoire des interviewten Mädchens besteht, aufgrund der Transmigration der Familie, dabei aus Farsi, Türkisch und Deutsch. Die Mutter des Mädchens spricht Dari sowie Farsi und verfügt über basale Kompetenzen in der türkischen Sprache. Der „Sprachübergang“ (Ritter/Hochholzer 2019:35) des Mädchens führt dazu, dass das Deutsche dominierend gegenüber ihrer persischen und türkischen Zweisprachigkeit ist.<sup>98</sup> Die Mutter des Mädchens, die zur afghanischen Minderheit der Hazara gehört und die Deutsch nicht so schnell erlernt wie ihre Tochter, erfährt dadurch eine (sprachliche) Identitätskrise (433-434), die auf ihre Tochter übertragen wird (452-453).

Eine Konsequenz von Migration ist meist ein radikaler Wandel der sprachlichen Umgebung und Gewohnheiten. Die Dominanz der Zweitsprache im Alltag leitet [sic] oft zu Veränderungen in der Erstsprache. Solche Veränderungen können vom Sprecher und auch von zurückgebliebenen Familienangehörigen und Freunden als unnatürlich und schockierend empfunden werden. (Schmid 2008:9)

Doch nicht die Familienangehörigen, in diesem Fall die Mutter, geraten in einen sprachlichen Konflikt. Die rechtfertigende Formulierungsarbeit des Mädchens wird in zwei Abschnitten besonders ersichtlich: P15 argumentiert, durch eine verknüpfende Involvierungsstrategie der Adressatin, dass der einjährige Aufenthalt in Deutschland zu einer Sprachdominanz des Deutschen geführt hat (440-445). Die damit verbundene Sprachdominanz ist nicht von P15 aktiv herbeigeführt worden. Affektiven Charakter erhält diese Rechtfertigung durch die explizite Gedankeninszenierung (König 2018:15) und die resultierende Bewertung (*und stell dir vor, wenn du irgendwo fremdes bist*) im letzten Abschnitt dieses Erzählsegments, die besonders durch die Modalpartikel *halt* mit der Bedeutung der „Unabänderlichkeit eines Sachverhalts“ (vgl. Autenrieth 2002: 89) betont wird. Hier akzentuiert das adnominale Demonstrativpronomen *selbst* ihre

---

<sup>98</sup> Der Begriff *Language Attrition*, also der „natürliche, nicht pathologische Rückgang einer Sprache“ (Stolberg/Tracy 2008:21) wird an dieser Stelle bewusst vermieden, da es sich bei diesem Phänomen auch um einen akuten, limitierten Sprachabbau aufgrund der dominanten Umgebungssprache handeln könnte. Hier müssten entsprechende Untersuchungen nach einer längeren Aufenthaltsdauer, ggf. intergenerational, erfolgen.

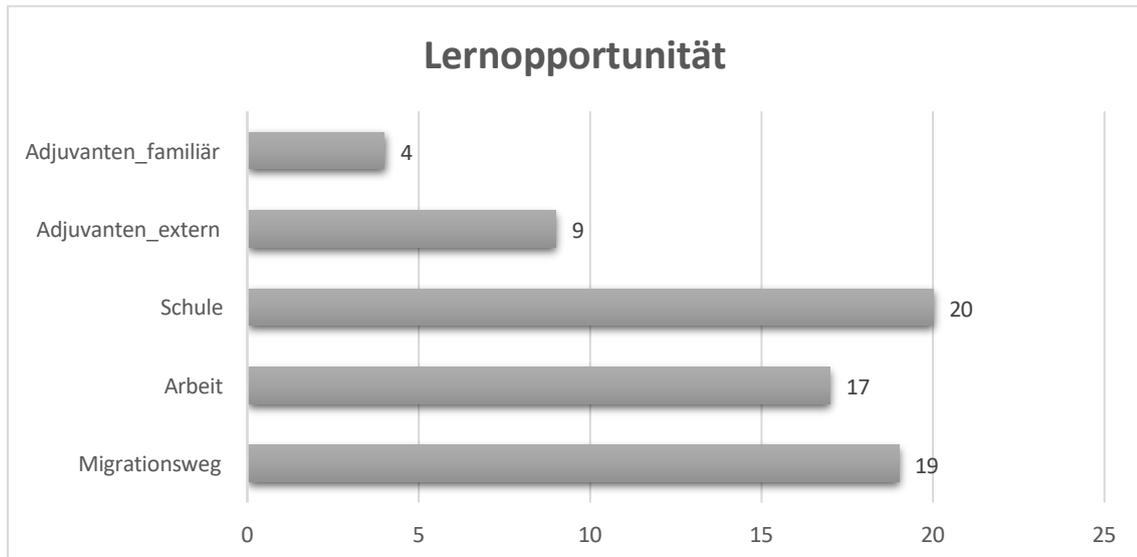
Positionierung und Einstellung zum Sprachkonflikt innerhalb der Familie. Eingebettet sind die rechtfertigenden Elemente in die Schilderung eines „Vorfalls, der eine sprachbiographische Station behandelt, gleichzeitig aber als Negativerlebnis gerahmt [wird]“ (König 2018:15). „Szenische Detaillierungen“ (ebd.) führen auch zu erzählerischen Elementen, die durch explizite Kommentare (*das war schlimm für mich*), aber auch lexikalische Ausdrücke gewertet werden, wie *schlimm* oder *traurig*. Das Überwinden des sprachbiographischen Bruchs in der Familienkommunikation gelingt durch ältere Geschwister, welche scheinbar über eine stärkere Repräsentation der L1 verfügen. Durch den Ansatz der interpretativen Soziolinguistik zeigt sich der Zusammenhang zwischen Alter und Spracherwerb, der zu unterschiedlichen Spracherwerbskontexten bei Kindern von geflüchteten Familien führt (vgl. Lindner et al. 2020).

### **7.3.1.2 Lernopportunität, Sprachlernstrategie und Sprachlernmotivation**

Die Thematisierung der Lernopportunität und entsprechende Rückschlüsse darauf sind in der vorliegenden Arbeit induktiv erfolgt. So ergeben sich fünf Parameter, welche Auswirkungen auf die Lernopportunitäten junger Geflüchteter in Deutschland haben (vgl. Abb. 29). Vier von 22 Geflüchteten gaben an, dass vor allem der Rückhalt in der Familie, beispielsweise durch ihre Geschwister, wichtig für ihren persönlichen Lernfortschritt seien. Neun Befragte hingegen betonten, dass vor allem der Austausch und die Unterstützung mit Adjuvanten, die außerhalb des persönlichen Umfeldes stehen und integrierte Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft sind, maßgeblich an ihren Lernopportunitäten in Deutschland beteiligt sind. Neunzig Prozent der befragten Geflüchteten der ersten Datenerhebung sind der Meinung, dass der Schulbesuch in Deutschland ausschlaggebend für den Lernfortschritt sei. Rund 77 Prozent erwähnten im Zusammenhang mit ihren Lernopportunitäten ihren Migrationsweg nach und in Deutschland. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die bildungspolitischen Erfahrungen, die nach der Flucht aus dem Herkunftsland bereits, die in anderen Ländern erfolgt beziehungsweise nicht erfolgt sind, Einfluss auf die Lernmöglichkeiten in Deutschland haben. Unter die Parameter der Lernopportunität fällt auch der in Deutschland genommene Migrationsweg.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Es gilt, die Kategorie des Migrationsweges im Zusammenhang mit den genannten Lernopportunitäten weiter auszudifferenzieren.



**Abb. 29:** Lernopportunität in Deutschland (D1)

Auch der Wohnort hat Auswirkungen auf die sprachbiographische Dynamik und auf bereits erlernte und/oder alltäglich gebrauchte Sprachen: So ist die englische Sprache, die vor der Migration von P6 Teil des Unterrichts war und somit im Zentrum seiner Sprachbiographie stand, in die Peripherie gerückt. Zum einen, weil Englisch zum Zeitpunkt des Interviews nicht Teil des Unterrichts in Deutschland war und zum anderen, so P6, weil die Wohnsituation und damit auch die Sprachsituation zu Hause eine weitere Auseinandersetzung mit dem Englischen zu diesem Zeitpunkt verhinderte und somit zu einer weiteren Verschiebung im Sprachrepertoire führt.

#### **(52) P6\_D1\_D\_Lernopportunität**

89 P6: ich hatte/(.) also mehr worte in englisch  
 90 aber/aber zurzeit habe ich vergessen  
 91 weil wir sind jetzt in ein (.) zwei zimmern und äh  
 92 zusammen sieben (.)also wie es waren meine eltern meine  
 93 geschwister (.)  
 94 kann ich auch nicht/habe ich ein bisschen vergessen

Eine ähnliche Erfahrung macht auch P1 zum Zeitpunkt ihres ersten Interviews. Aufgrund der umgebungssprachlichen Dominanz des Deutschen ist sie der Meinung, dass sie Englisch als die erste, über zehn Jahre lang erlernte Fremdsprache vergessen hat.

### (53) P1\_D1\_D\_Lernopportunität

53 P1: ja also persisch/also dari meine muttersprache  
54 danach kommt äh deutsch (.)  
55 kann ich auch englisch/also am anfang war mein englisch  
56 viel besser °hh aber seitdem ich mit deutsch angefangen  
57 habe/(-)ich hab alles(.)vergessen

Wie sich zeigt, sind Lernopportunitäten nicht nur an Einflüsse durch die Umgebung gebunden (vgl. dazu auch P9), sondern hängen auch stark mit der psychischen Verfassung der Geflüchteten in Deutschland zusammen. Diese stehen nicht immer in direkter Verbindung mit der Fluchterfahrung, sondern auch mit den asylpolitischen Anforderungen, welche die jungen Geflüchteten erfüllen müssen. So schildert P16 von seinen gesundheitlichen und persönlichen Schwierigkeiten, die er durch das hohe Lernengagement entwickelt hat. Seine Schilderung einer für ihn belastenden Situation beendet er mit dem Fortführungsausdruck *und so*, wobei sich der indexikalische Ausdruck *so* auf den erwähnten propositionalen Gehalt und den gemeinsamen Vorstellungsraum zwischen Hörer und Sprecher, als Teil seiner Involvierungsstrategie, bezieht.

### (54) P16\_D\_D2\_Lernopportunität

151 P16: also ich hatte eine phase in der ich halt so krank  
152 war so dass ich halt mich/(.) also ich hatte so  
153 kopfschmerzen und ich wusste nicht, wie ich das/(-)  
154 äh stoppen kann (.)  
155 denn ich habe immer daran gedacht was ich vorher  
156 gelernt/was ich noch machen muss und sowas hh°  
157 dass/also mir wurde stress vorbereitet (.) mehr als  
158 was ich ertragen/mehr als ich was ich ertragen  
159 konnte (.) und so (--)

In migrationsbedingten Sprachbiographien junger Geflüchteter sind Lernopportunitäten eng mit Sprachlernstrategien verknüpft. Lernopportunitäten sind nicht nur privaten, umgebungsspezifischen Einflüssen ausgesetzt, sondern auch den sprachlichen Einflüssen im öffentlichen Bereich, beispielsweise durch die mehrsprachige Situation am Arbeitsplatz oder durch andere L2-Lerner des Deutschen (vgl. P20). Ihr Einfluss auf die Entwicklung einer indirekten Interaktionsstrategie zeigt sich ebenfalls an einem

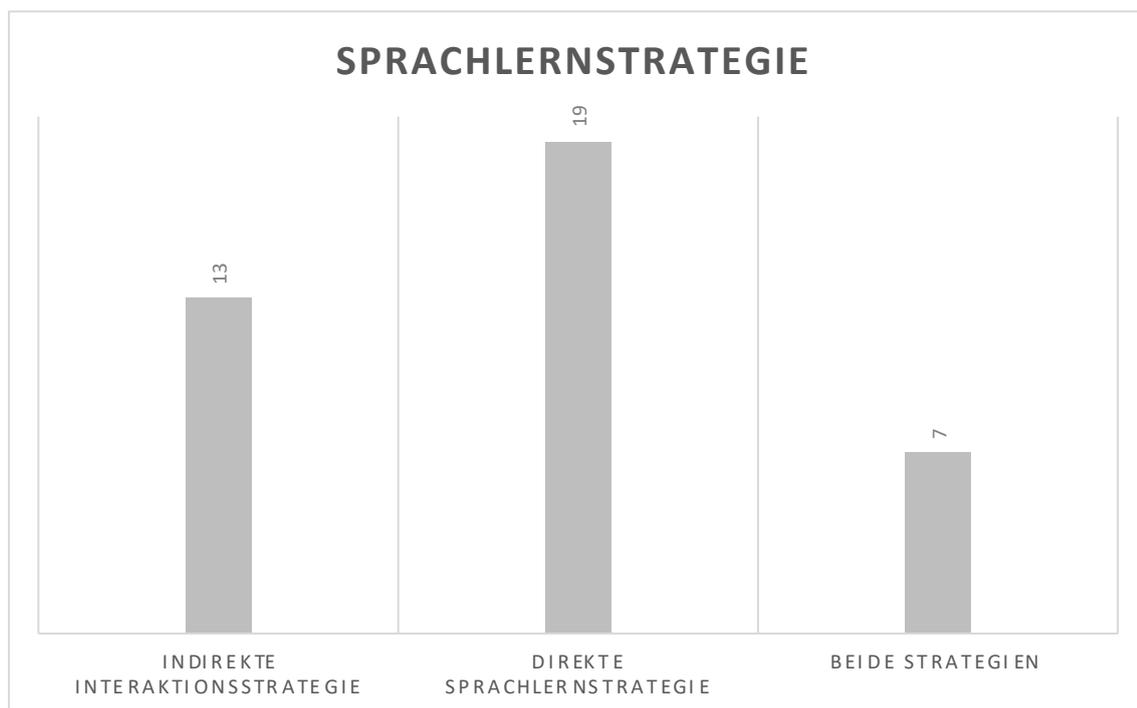
speziellen Beispiel von P16, der seinen Ausbildungsplatz nach einem möglichen deutschsprachigen Input ausgerichtet hat.

**(55) P16\_D2\_D\_Lernopportunität\_Sprachlernstrategie**

151 P16: also vorher (-) also ich hatte schon mal auch ein  
152 praktikum/also vorher/also (.) ich hatte schon mal  
153 auch ein praktikum wo halt kein deutsch gesprochen  
154 wurde (.)  
155 also es wurde einigermaßen deutsch  
156 gesprochen/also/(.) aber nicht so richtiges deutsch  
157 das war in einer anderen firma (.)also das war mein  
158 Praktikum °hh(-)  
159 dann/ich glaube °hh da: waren alle ausländer/keiner  
160 von denen hat richtig deutsch gesprochen (.)  
161 also sie waren nicht deutsch/keine deutschen  
162 aber sie haben auch nicht so. richtig deutsch  
163 gesprochen hh°  
164 da habe ich mir gewünscht/also ich habe mir gesagt  
165 wenn ich (.) da: arbeite da werde ich überhaupt kein  
166 deutsch lernen (.) ich werde nur falsch deutsch  
167 lernen (.) ja (.)  
168 dann habe ich mir gesagt okay ich suche mir eine  
169 andere ausbildung/  
170 dann bin ich draufgekommen dass es halt in diesen  
171 firm/firm/diese/dieser firma halt meine ausbildung  
172 mache (.)  
173 und da habe ich nicht so daran gedacht dass bairisch  
174 so schwierig ist (.)

So steht für P16, neben Verfahren direkter Sprachlernstrategien, auch die indirekte Interaktionsstrategie im Fokus seines Interesses. Diesen Ansatz verfolgte er bereits zum ersten Interviewzeitpunkt. Seinen Bedenken, Deutsch *nicht so richtig* (162) erlernen zu können, begegnet er selbständig durch den Wechsel der ursprünglich geplanten Ausbildungsstelle. Die Stellung des Deutschen als Zentrum-Sprache sowie seine instrumentelle Lernmotivation kommt bei P16 an dieser Stelle besonders deutlich zum Vorschein. Je nach Möglichkeit werden direkte Sprachlernstrategien und/oder indirekte

Interaktionsstrategien für das Sprachlernen angewendet (vgl. Abb. 30). So entwickeln junge Geflüchtete eigene, sprecherindividuelle Strategien, um Lernopportunitäten, auch außerhalb des Unterrichts, zu schaffen. Die über die sprachbiographischen Erzählfiguren ermittelten Sprachlernstrategien wurden auch quantitativ erfasst, um einen Eindruck über die Verteilung der Sprachlernstrategie vermitteln zu können. 19 von 22 befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen gaben an, vor allem direkte Sprachlernstrategien anzuwenden (z.B. P1). Indirekte Interaktionsstrategien bevorzugten 13 von 22 der jungen Geflüchteten (z.B. P16). Sieben der befragten Jugendlichen der ersten Datenerhebung

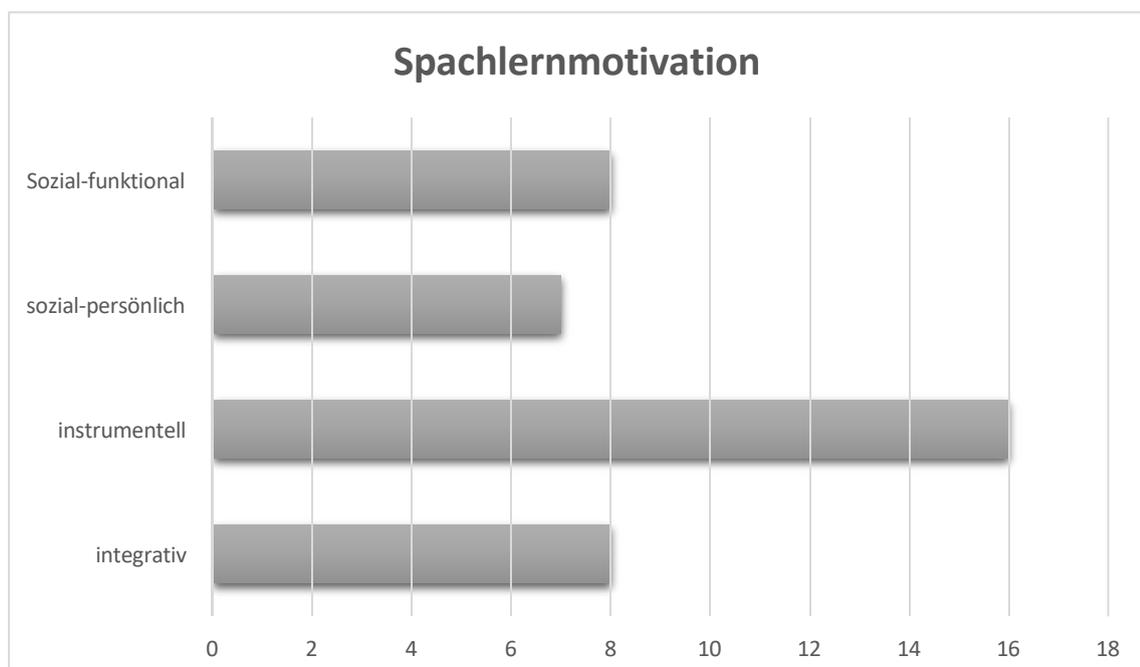


**Abb. 30:** Lernstrategien (D1\_D\_22 Interviews)

wenden sowohl interaktive als auch direkte Sprachlernstrategien an. Zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung gaben neun von zehn Personen an, beide Sprachlernstrategien zu verwenden.

Im Zuge der explorativen Studie wurde eine neue Konzeption der Sprachlernmotivation erstellt, die sich in ihrem Grundkonzept an Gardner/Lambert (1959) orientiert. Das in der Fremdsprachenforschung vielfach zitierte Modell der ‚instrumentellen‘ und ‚integrativen‘ Motivation wurde durch die induktive Codierung der Interviews neu systematisiert (vgl. Anhang). Basierend auf den Aussagen der geflüchteten Frauen und Männer wurde die auf das Sprachlernen bezogene instrumentelle und integrative Motivation dem Bereich der intrinsisch geprägten Motivationsklasse

zugeordnet, während die extrinsische Kategorie durch die ‚sozial-funktionale‘ und ‚sozial-persönliche Ebene‘ spezifiziert wurde (vgl. Abb. 31). Die sozial-funktionale Motivationsklasse bezieht sich vor allem auf Interviewsegmente, in denen das Sprachlernen mit asylrechtlichen Regelungen, z.B. dem Aufenthaltsstatus, in Verbindung gebracht wurde. Die sozial-persönliche Ebene der extrinsischen Sprachlernmotivation wurde häufig in Zusammenhang mit der Familie im jeweiligen Herkunftsland genannt. Auch der Druck durch die Familie auf vor allem männliche Geflüchtete, die versuchen müssen, in Deutschland bleiben zu können, spielte beim Sprachlernen des Deutschen, aber auch weiterer Sprachen, eine wichtige Rolle. Im Kontext der vorliegenden Arbeit werden unter integrativ motivierten Lernen all jene Aussagen subsummiert, aus denen geschlossen werden kann, dass die Geflüchteten an der Zielkultur und an der Kommunikation mit Sprechern der Zielkultur besonders interessiert sind (vgl. P16). Äußerungen in den Interviews, aus denen der persönliche Nutzen durch das Sprachlernen betont wurde, sind dem Bereich der instrumentellen Motivation junger Geflüchteter zugeordnet worden, so etwa bei P9 und P16. Wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit festgehalten, stehen Ausbildungsmöglichkeiten in direktem Zusammenhang mit asylpolitischen Entscheidungen über die Aufenthaltssituationen, sodass das Sprachlernen in Deutschland von Anfang extrinsisch charakterisiert ist.



**Abb. 31:** Sprachlernmotivation (D1\_D\_22 Interviews)

An dieser Stelle soll explizit darauf hingewiesen werden, dass im Zuge von Fluchtmigration und damit verbundener psychosozialer Folgen sowie migrationspolitischer Anforderungen, nicht von der automatischen Herausbildung einer instrumentellen Sprachlernmotivation ausgegangen werden kann. Insgesamt haben sechzehn Befragte ihre instrumentelle Sprachlernmotivation in den sprachbiographischen Interviews betont (vgl. Abb. 31). Acht der 22 Geflüchteten thematisierten ihre intrinsisch-integrative beziehungsweise die sozial-funktionale Sprachlernmotivation. Sieben Geflüchtete erwähnten sprachbiographische Momente, die auf eine sozial-persönliche, extrinsische Sprachlernmotivation schließen lassen. Wie die absolute Häufigkeit der einzelnen Kategorien zeigt, überschneiden sich sprachbiographische Segmente hinsichtlich der unterschiedlichen Motivationsklassen. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die Sprachlernmotivation hinsichtlich des Spracherwerbs des Deutschen nicht unidirektional ist.

### **7.3.1.3 Sprachgebrauch und Sprachkontakt vor und nach der Migration**

Die sprachbiographische Erzählfigur des Sprachgebrauchs bezieht sich durch die induktive Codierung auf die für die Geflüchteten relevanten Sprachen, welche die jeweilige L1, Deutsch und weitere Sprachen wie z.B. Türkisch oder Englisch umfassen. Diese Kategorie wurde induktiv durch die Unterscheidung von Öffentlichkeit und Privatheit spezifiziert. Zum öffentlichen Bereich zählen vor allem Ausbildungs- und ggf. Arbeitsinstitutionen. Die alltägliche, öffentliche Umgebung ist von behördlichen Einrichtungen im Zuge des Asylverfahrens geprägt. Der private Lebensbereich, zu dem auch die jeweilige Wohnunterkunft, Betreuer, Freunde und Familie gehören, steht der öffentlichen Umgebung gegenüber. Eine genauere Kodierung nach eben genannten Kontaktpersonen wurde nicht vorgenommen, da nicht alle Geflüchteten über den aktuellen Kontaktstatus zu ihren Familien sprechen konnten oder wollten. Die jeweiligen Herkunftssprachen werden im Kontext der Öffentlichkeit vor allem im Zusammenhang mit der Beschulung und den entsprechenden Peergroups erwähnt, wie es auch die qualitative Analyse der Sprachbiographie von P9 exemplarisch zeigt. Er gibt Auskunft darüber, dass der Schulunterricht auf Deutsch stattfindet, die Sprachgebrauchssituationen innerhalb der Peergroups im öffentlichen Bereich, wie z.B. in der Unterrichtspause, dagegen durch die jeweiligen L1 geprägt sind. Weitere Sprachen, die auch im Zuge des Migrationsweges erlernt wurden – dazu zählen unter anderem Farsi, Dari, Türkisch oder Englisch – werden sowohl im öffentlichen als auch privaten Kontext in Deutschland

gebraucht und dienen damit als weitere Verständigungssprachen in heterogenen Beschulungsmaßnahmen für die jungen Geflüchteten. Letzteres zeigt wiederum, dass die Befragten durch ihre Fluchtmigration über ein mehrsprachiges Repertoire verfügen, welches auch in Deutschland zum Einsatz kommt – entsprechend der jeweiligen Sprachkontaktsituationen. Die überwiegende Mehrheit afghanischer Interviewteilnehmer gehört der ethnischen Gruppierung der Hazara an (vgl. Anhang). Teilweise sind sie in Iran, in einer Region rund um Teheran, aufgewachsen. Sie selbst zählen sich zur Gruppe der Hazara, welche die ethnisch-nationale Identität der Elterngeneration ist. Vor ihrer Flucht nach Deutschland standen die beiden afghanischen Amtssprachen Dari und Paschtu im Zentrum der Aufmerksamkeit. Auch Urdu und Hocharabisch können zu den Sprachen, die eine regelmäßige Verwendung im Alltag fanden, gezählt werden: Urdu wurde vor allem im Kontext mit indischen und pakistanischen Filmen genannt, Hocharabisch fand im Religionsunterricht Anwendung. Letztere wird von den befragten afghanischen Geflüchteten als funktionale Sprache wahrgenommen, da das Erlernen des Schriftsystems im Vordergrund stand. Dennoch kann auch Hocharabisch, neben den Amtssprachen Dari und Paschtu, als Zentrum-Sprache in Afghanistan betrachtet werden, wie das nachfolgende Beispiel und das dritte Beispiel zeigen:

**(56) P12\_D1\_D\_Sprachgebrauch**

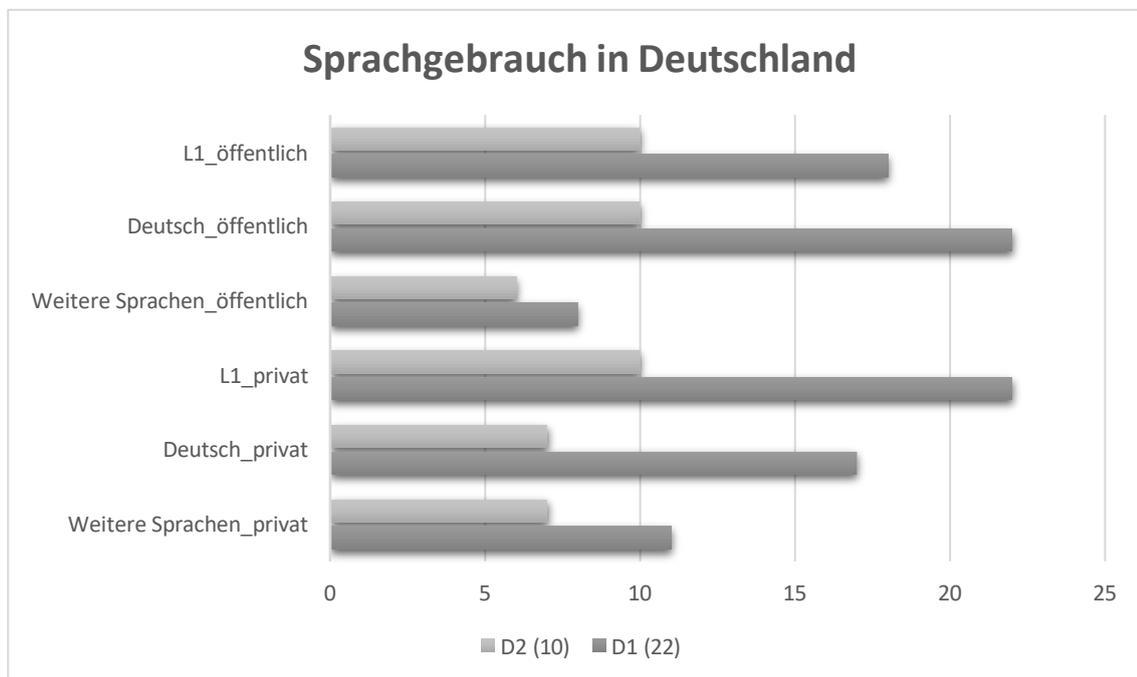
167 P9: ja ich kann auch/ja (.) erst hab ich diese  
168 koran gelernt (-) ja (.) ja das arabisch  
169 aber die muslim müssen das lernen  
170 aber ich kann lesen aber ich weiß nicht was  
171 bedeutet dann (-)

Demnach definiert P9 Hocharabisch als Peripherie-Sprache (170), auch deshalb, weil er, nach eigenen Angaben, durch den schulischen Alltag in Deutschland wenig Gelegenheit zum Beten oder für den Besuch der Moschee hat. Mit der Migration nach Deutschland und dem dortigen Schulbesuch machten viele der befragten afghanischen Flüchtlinge/Geflüchteten das erste Mal die Erfahrung, einen Fremdsprachenunterricht (beziehungsweise Fremdsprachenunterricht mit entsprechender Alphabetisierung) zu besuchen. Dies lag unter anderem daran, dass alle Teilnehmer ihre Familien durch zusätzliche Arbeiten unterstützen mussten und aus diesem Grund maximal die ersten drei bis sechs Schulklassen besuchen konnten. Hinzu kommt, dass die Lage im Kundus,

Zindan oder Parwan (drei der im Interview genannten Herkunftsorte, bevor die Jugendlichen vor den Taliban nach Kabul fliehen mussten) zu gefährlich für einen Schulbesuch war. Die afghanischen Informantinnen P1 und P3 konnten aus Sicherheitsgründen ebenfalls den Schulunterricht nicht besuchen und wurden bis zum Zeitpunkt ihrer Heirat von einer Privatlehrerin unterrichtet. Die fünf syrischen Geflüchteten berichten, dass sie vor ihrer Flucht nach Deutschland vor allem syrische Dialekte des Arabischen (z.B. ‚Asch Schami‘, gesprochen rund um ‚Mu‘addamiyyat asch-Scham‘) sowie Kurdisch im Alltag sprachen. Sie stammen hauptsächlich aus den Gebieten rund um Aleppo, Idlib, Deir-ez-zor und Al Hasaka. In der Schule wurde Hocharabisch unterrichtet, ebenfalls im Kontext des Islamunterrichts. Fast alle syrischen Geflüchteten sprechen nach eigenen Angaben zusätzlich Türkisch (beziehungsweise bringen rezeptive Türkischkenntnisse mit), da sie sich vor der Migration nach Deutschland über einen längeren Zeitpunkt in der Türkei aufhielten.

Die syrischen Befragten gaben außerdem an, regelmäßig den Englischunterricht in der Schule besucht zu haben. Im Rahmen der sprachbiographischen Interviews berichteten die jungen Geflüchteten, dass ihre alltägliche Mehrsprachigkeitspraxis überwiegend von ihrer jeweiligen L1 und Deutsch geprägt war. Dies trifft nicht nur für Geflüchtete mit dem Status BM zu, sondern auch auf UM beziehungsweise UF zu. Deutsch wird vor allem für den öffentlichen Raum verwendet (22), während die jeweilige L1 besonders im privaten Umfeld, in Peergroups und auch in der Schule genutzt wird. Ebenso spielt Deutsch im privaten Kontext eine Rolle (vgl. 17/22 und 7/10). Ein Blick in die einzelnen Interviewsegmente zeigt, dass jugendliche Geflüchtete hauptsächlich mit Betreuern der Unterkünfte sowie Nachhilfeinitiativen Deutsch sprechen und ihre Mehrsprachigkeit deshalb vor allem institutionell geprägt ist. Die deutsche Sprache wird vor allem im Zusammenhang mit der Öffentlichkeit und Ausbildung gebraucht. Dass Geflüchtete im Zeitraum nach der Einreise nach Deutschland und dem Beginn einer schulischen Maßnahme kaum Kontaktmöglichkeiten zum Deutschen haben, bestätigt auch die Input-Studie von Reez/Czinger (2021:609). Die vorliegende, explorative Untersuchung geht jedoch weiter und stellt fest, dass ein Sprachkontakt zu L1-Sprechern des Deutschen im privaten Umfeld nach zwei bis vier Jahren nur in wenigen Ausnahmefällen gegeben ist. Darüber hinaus ist die alltägliche Mehrsprachigkeitspraxis vieler Befragten von bis zu vier Sprachen geprägt, wenn Englisch als Unterrichtssprache, Türkisch (als weitere Migrationssprache), Arabisch als Religions- und Kontaktsprache (je nach Wohnsituation der Geflüchteten) oder die Varietäten der hier genannten

Sprachen hinzugezählt werden (11/22 beziehungsweise 7/10). Die nachfolgende Abbildung fasst die Beschreibung der Sprachgebrauchssituation noch einmal zusammen (vgl. Abb. 32):



**Abb. 32:** Sprachgebrauch (D1/D2\_22 Interviews)

Nicht nur Dari dient in der afghanischen Sprachgemeinschaft als lingua franca, sondern auch Deutsch, wie der kurze Bericht von P10 zeigt.

### (57) P10\_D2\_D\_Sprachgebrauch

179 P10: ich habe im sommer gearbeitet (.) in einem Hotel (.)  
 180 und da gab es auch äh: ein paar Leute die waren äh  
 181 paschtu und die: (-) konnten nicht dari sprechen (.)  
 182 ich habe die ganze Zeit mit denen auf deutsch geredet

Ethnische Konflikte, die zum ersten Interviewzeitpunkt durchaus eine Rolle zwischen Paschtu-Sprechern und Dari-Sprechern spielten (vgl. Beispiel 47), sind durch das Ziel einer gemeinsamen Sprache und Verständigung in Deutschland zweitrangig geworden.

### (58) P21\_D2\_D\_Sprachgebrauch

214 P21: du sprichst paschtu ge (.)  
 215 ja aber jetzt sprech ich beide (-)  
 216 I: hast du (unv./dari) auch gelernt  
 217 P21: ja ja

218 I: du hast >>lachend>deutsch> und dari und englisch  
 219 gelernt>  
 220 P21: >>lachend>ja>  
 221 I: wow (.)  
 222 P21: ja/(-) also dari paschtu äh: so paschtu ist  
 223 meine muttersprache (.)  
 224 jetzt sprech ich auch persisch ähm °hh dari  
 225 und persisch [ist]/(.)  
 226 I: [farsi] und dari  
 227 P21: =äh nicht ja (.) also s gleich (.) aber nicht so  
 228 gleich  
 229 ähm: so die dari leute die können die iraner  
 230 verstehen (.) die persisch °h  
 231 aber die können nicht dari verstehen (.) gar nicht  
 232 und deswegen gibts schon unterschiedlich sind/°hh  
 233 hab ich dann gelernt dass auch bei der mann/äh wo  
 234 ich wohne (.) er kommt aus iran und er spricht äh  
 235 persisch  
 236 und da hab ich gelernt (.) und unterkunft hab ich  
 237 dari gelernt (-- ) äh und auch bisschen konnt ich  
 238 auch Dari (.) und noch war urdu hab ich (.) auch  
 239 gelernt (.) ja

In der zweiten Interviewsituation berichtet P21 über seine Mehrsprachigkeitssituation in Deutschland und sein Sprachrepertoire, das sich durch die Fluchtmigration verändert hat. Seine Schilderung ist durch die ortdeiktische Gegenüberstellung der Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte gekennzeichnet. Neben der deutschen Sprache und durch den Kontakt mit afghanischen Dari-Sprechern in Deutschland hat P20 auch Dari, eine der *beiden* (215) lingua franca in Afghanistan erlernt. Farsi zählt er dabei als weitere, in Deutschland erlernte Sprache auf, mit der er durch die Betreuung eines erkrankten Mannes mit iranischen Wurzeln in Kontakt gekommen ist.<sup>100</sup> Sein vor der Fluchtmigration vor allem durch Paschtu geprägtes Sprechrepertoire erfährt durch die Fluchtmigration eine Erweiterung nicht nur mit der Migrationssprache Deutsch, sondern auch durch mehrsprachige Kontaktsituationen in Deutschland. Von der Erweiterung des

---

<sup>100</sup> Die Betreuung des aus Iran stammenden Mannes wird zu einem anderen Zeitpunkt des Interviews thematisiert und kann aus dem gezeigten Segment ohne dieses Hintergrundwissen nicht gelesen werden.

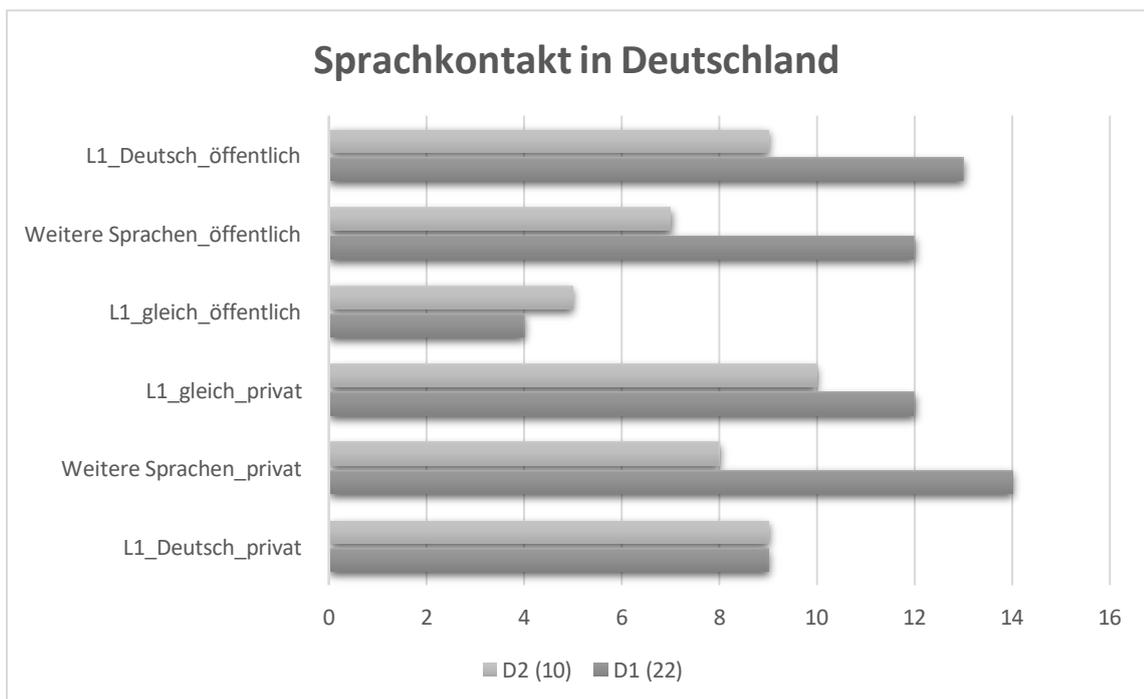
Sprachrepertoires durch dialektale, aber auch standardsprachliche Varietäten berichteten vor allem die afghanischen beziehungsweise in Iran aufgewachsenen Afghanen. Die Befragungen zeigen, dass die jeweilige L1, bei einer Aufenthaltsdauer von durchschnittlich drei Jahren, nach wie vor im sprachbiographischen Zentrum der jungen Geflüchteten steht. Deutsch wird bei den meisten jungen Geflüchteten als Sprache der Öffentlichkeit verwendet. Jugendliche Geflüchtete, auch diejenigen, die in ethnisch-heterogenen Wohninitiativen wohnen, fühlen sich vor allem ethnisch gleichen Peergroups zugehörig. Sprachen, die im mehrsprachigen Alltag im Herkunftsland zusätzlich zur L1 im Zentrum standen, wie z.B. Hocharabisch oder Paschtu, sind in die Peripherie der Sprachaufmerksamkeit gerückt.

Die sprachbiographische Erzählfigur Sprachkontakt, die im Rahmen der Interviews erstellt wurde, gleicht strukturell der induktiven Kodierung des Sprachgebrauchs in Deutschland. Zum einen wird dieser durch den öffentlichen Bereich bestimmt, dazu zählen die Ausbildungs- und ggf. Arbeitsinstitutionen sowie die alltägliche, öffentliche Umgebung, die auch stark von behördlichen Einrichtungen im Zuge des Asylverfahrens geprägt sind. Dem gegenüber steht der private Lebensbereich, zu dem auch die jeweilige Wohnunterkunft, Betreuer, Freunde und Familie gehören. Eine genauere Kodierung nach eben genannten Kontaktpersonen wurde nicht vorgenommen, da nicht alle Geflüchteten über den aktuellen Kontaktstatus zu ihren Familien sprechen konnten oder wollten. Mit dieser Einschränkung wurde eine Abstraktion in bereichsspezifische Sprachkontaktsituationen vorgenommen. Dazu zählen die jeweiligen Herkunftssprachen und damit einhergehende Varietäten (L1=gleich), L1-Sprecher des Deutschen (L1=Deutsch) sowie weitere Sprachen (weitere Sprachen), die erstens bereits im Herkunftsland/Migrationsland oder durch den Migrationsweg erworben/gelernt wurden sowie zweitens Sprachen, mit denen man in Deutschland zusätzlich in Kontakt gekommen ist, ohne Kompetenzen in dieser Sprache erlernt zu haben.<sup>101</sup> Thematisiert wurden in diesem Zusammenhang vor allem Kontaktsituationen aus dem öffentlichen Lebensbereich in Verbindung mit der deutschen Sprache sowie das mehrsprachige Umfeld, das sich auf beide Lebensbereiche erstreckt. Auch die Relevanz der jeweiligen L1, die vor allem im privaten Bereich Verwendung findet, war ein zentrales Thema im Gespräch (vgl. Abb. 33). Sprachkontaktsituationen, die in Verbindung mit dem

---

<sup>101</sup> Dazu wird oftmals auch der bairische Dialekt als weitere Sprache hinzugenommen und von der standardsprachlichen Varietät des Deutschen unterschieden. Viele der Befragten sehen sich in der Situation, zwei Sprachen, also den bairischen Dialekt und das Hochdeutsche, erlernen zu müssen.

Deutschen im privaten Umfeld stehen sowie Sprachkontaktsituationen, die mit der L1 im öffentlichen Lebensumfeld verbunden sind, wurden weniger bis kaum angesprochen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die deutsche Sprache bei vielen jungen Geflüchteten privat eine weniger große Rolle spielt, wie auch die L1 im Kontext der Öffentlichkeit in Deutschland. Letztere Zusammenhänge sind im Rahmen der transnationalen Migration wenig überraschend. Das Bild des Sprachkontakts mit Sprechern des Deutschen als L1 verändert sich zum zweiten Interviewzeitpunkt, gemessen an der Gesamtanzahl der Interviews. Neun von zehn befragten Jugendlichen haben in ihrem privaten, außerinstitutionellen Umfeld regelmäßigen Kontakt zu L1-Sprechern des Deutschen. Anhand der qualitativen beziehungsweise quantitativen Darstellung mittels sprachbiographischer Erhebungen kann festgehalten werden, dass sich die angesprochene (sprachliche) Neupositionierung junger Geflüchteter durch die Migration, am Beispiel ihrer Sprachbiographien, erst ab ca. fünf Jahren in Deutschland, verfestigt.



**Abb. 33:** Sprachkontakt (D1\_22 Interviews)

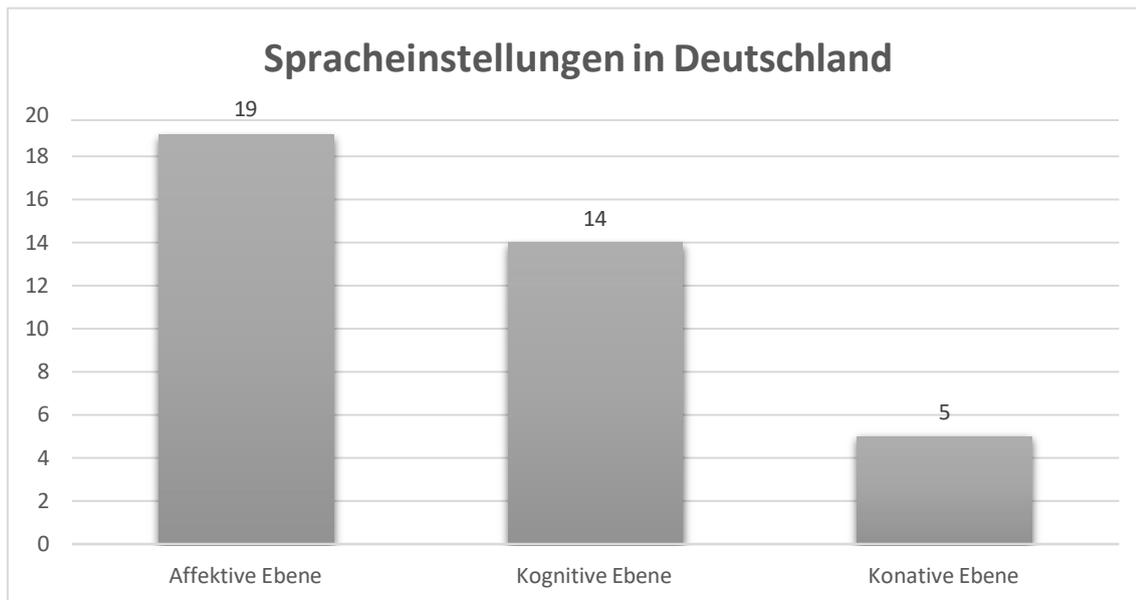
Die Sprachkontaktsituation in den jeweiligen Herkunftsländern Syrien, Iran und Afghanistan unterscheidet sich erheblich zu den Sprachkontaktsituationen in Deutschland. 19 von 22 Personen gaben an, mit mehrsprachigen Situationen im öffentlichen Bereich konfrontiert gewesen zu sein (vgl. P9). Neun befragte Geflüchtete

haben über ein mehrsprachig geprägtes, privates Umfeld verfügt und weitere neun Interviewteilnehmer erwähnten in den Interviews, dass ihr privates Umfeld vor allem durch Kontakte zu Personen in ihrer L1 charakterisiert war. Zehn Personen gaben an, mehrsprachige Sprachkontaktmöglichkeiten im privaten Bereich zu haben, während 12 Jugendliche vor allem Sprachkontakte zu Sprechern ihrer jeweiligen L1 gehabt haben. Ein determinierender Einfluss auf diese Situation ist die meist schon vor der Fluchtmigration erfolgte Mehrfachmigration in andere Länder. Die mehrsprachige Kontaktsituation bezieht sich in Deutschland vor allem auf den privaten Bereich, während der sprachliche Kontakt zu L1-Sprechern des Deutschen besonders im öffentlichen Bereich vorzufinden ist. So versucht P16, durch den Kontakt mit seinen Mitschülern und seine direkte Sprachlernstrategie vor allem das lexikalische Wissen zu erweitern und illustriert seine Sprachlernstrategie. Wie alle der befragten Jugendlichen verwendet auch P16 eine Übersetzungssaplikation auf seinem Mobiltelefon, um die alltägliche Verwendung von Wörtern zu erlernen (675).

#### **(59) P16\_D2\_D\_Sprachkontakt\_Lernstrategie**

665 I: wie ist das in der klasse (.) deine mitschüler helfen  
666 dir auch weil das ja auch alles Muttersprachler sind  
667 oder eher/hast du kontakt zu deutschen oder eher  
668 weniger  
669 P16: also in der klasse (-- ) normal grüße ich meine  
670 mitschüler und so (.) ich sitze/(.) manchmal sitze  
671 ich/(.) morgens sitze ich mich neben sie (.) ich hör  
672 dass sie sagen/ ich habe mein handy dabei ich  
673 versuche immer./)/da halt am übersetzen zu sein  
674 zum beispiel (.) ich höre was sie sagen wie man das  
675 richtig umgangssprachlich spricht/(-)  
676 I: nimm dir ruhig  
677 P16: dann tippe ich/(rascheln)  
678 I: oh entschuldigung  
679 P16: danke das geht (-)  
680 dann versuche ich halt das reinzumachen  
681 also okay (.) ich habe den ausdruck gehört  
682 ich tippe mir das auch/also sozusagen heute  
683 habe ich einen/einen ausdruck aufgeschnappt  
684 ich weiß nicht ob er ist so höflich ist





**Abb. 33:** Spracheinstellungen (D1\_22 Interviews)

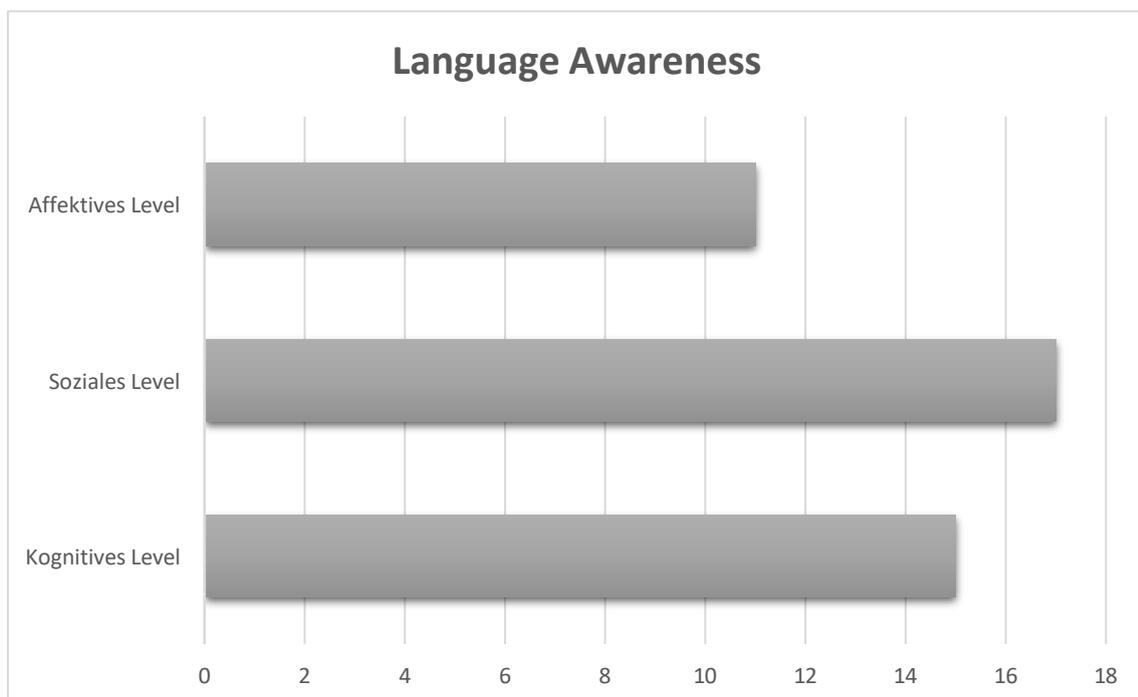
Das folgende Beispiel verdeutlicht exemplarisch, welche affektiv beeinflusste Spracheinstellung im Zuge des zweiten sprachbiographischen Interviews von P10 geäußert wurde. P10, der in seiner Freizeit gern spanische Musik hört, illustriert seine affektiven Haltungen gegenüber dem Sprachlernen.<sup>102</sup>

#### **(60) P10\_D2\_D\_Spracheinstellung**

235 P10: weil ich brauche das so/wenn liebste du eine sprache  
 236 lernst du schneller oder alle verstehst du glaub ich  
 237 I: ja=  
 238 P10: =ja [da:]  
 239 I: [ist] das aber liebste du deutsch dann weil du so  
 240 gut sprichst=  
 241 P10: ne deutsch nicht (.) echt nicht=  
 242 I: =deutsch nicht  
 243 P10: °hh aber spanisch

<sup>102</sup> Entsprechende Beispiele für die kognitive und konative Ebene der Spracheinstellungsäußerungen sind im Anhang aufgeführt.

Das Drei-Komponenten-Modell findet auch bei der induktiven Elizitation der Sprachbewusstheit beziehungsweise *Language Awareness* Anwendung (vgl. James/Garret 1991). Diesem Schema ist bisher in der Sprachbiographieforschung bzw. der Gesprächsforschung keine Beachtung geschenkt worden, dennoch demonstriert der zu Beginn visualisierte Überblick, dass die Thematisierung der Sprachbewusstheit in mehr Segmenten aufgegriffen wurde als beispielsweise die Sprachlernmotivation (vgl. Abb. 32). Wie eng Spracheinstellungsäußerungen und die Sprachbewusstheit von Sprechern miteinander verknüpft sind, zeigt unter anderem das oben gezeigte Beispiel von P10 und die darin enthaltene affektive Reflexion über das Sprachlernen, die unter der affektiven Ebene der Sprachbewusstheit zusammengefasst wird (vgl. Abb. 35).



**Abb. 34:** Language Awareness (D1\_22 Interviews)

Im Vergleich zu den Spracheinstellungen ist die affektive Sprachbewusstheit von elf Sprechern aufgegriffen worden. Im Mittelpunkt dieses sprachbiographischen Schemas stehen vor allem Reflexionen über den Sprachgebrauch sowie die Einbettung von Sprache in den sozialen Kontext (17 Sprecher). Die kognitive Ebene der Sprachbewusstheit bezieht sich auf Reflexionen zum bewussten Umgang mit Sprache und sprachlichen Facetten (15 Sprecher). Wie sich die genannten Unterscheidungen in der Reflexion über Sprache unterscheiden, verdeutlichen die folgenden drei Beispiele:

**(61) P1\_D2\_D\_Language Awareness\_kognitiv**

136 I: kannst du da irgendwie parallelen auch zum deutschen  
137 oder hilft dir das irgendwie beim (.)  
138 P1: ja (.) das/ich äh/das ist äh weil deutsch und  
139 englisch sind sehr sehr äh ähnlich/ °hh und/äh und  
140 sagen okay manche Worte und manche grammatika ist  
141 (unv.)ach so ist so/ °hh aber beim/ist/das ist/äh  
142 englisch ist/Grammatik (.)Grammatik ist sehr einfach  
143 (.)aber in Deutsch äh auch ist schriftlich ist  
144 schwierig bei englisch aber deutsch/(.)ist äh  
145 schriftlich einfach aber grammatik ist sehr schwer

**(62) P1\_D2\_D\_Language Awareness\_affektiv**

52 P4: *sie sagt bei schimpfwörter beispielsweise sie sagt im deutschen fühlen sie*  
53 *sich so leicht an aber im arabischen sind sie auch wieder so*  
54 I: *zu schwer*  
55 P4: *ja so das kann man nicht so sagen so leicht*

**(63) P17\_D2\_D\_Language Awareness\_sozial**

319 P17: ehrlich schwierige s/sprache äh:(.)das braucht Zeit  
320 I: mhm=  
321 P17: =und viel kontakt mit deutsche leuten

P1 beschreibt im ersten der drei Beispiele (60) die sprachlichen Facetten zwischen Englisch und Deutsch und ihr Empfinden zu den Herausforderungen beider Sprachen. So bereiten die phonetischen Unterschiede zwischen dem gesprochenen und geschriebenen Englisch Schwierigkeiten für P1, während Deutsch aufgrund seiner grammatischen Komplexität im Vergleich herausfordernd ist. P4 unterscheidet hinsichtlich der arabischen und deutschen Schimpfwörter (61). Für sie erscheinen deutsche Schimpfwörter weniger schwerwiegend als arabische Schimpfwörter, zu denen sie aufgrund der sprachlich-kulturellen Sozialisation mehr Bezug hat. Im dritten Beispiel (62) betont P17 den Sprachgebrauch, der seiner Meinung nach entscheidend für das erfolgreiche Lernen einer Sprache ist.

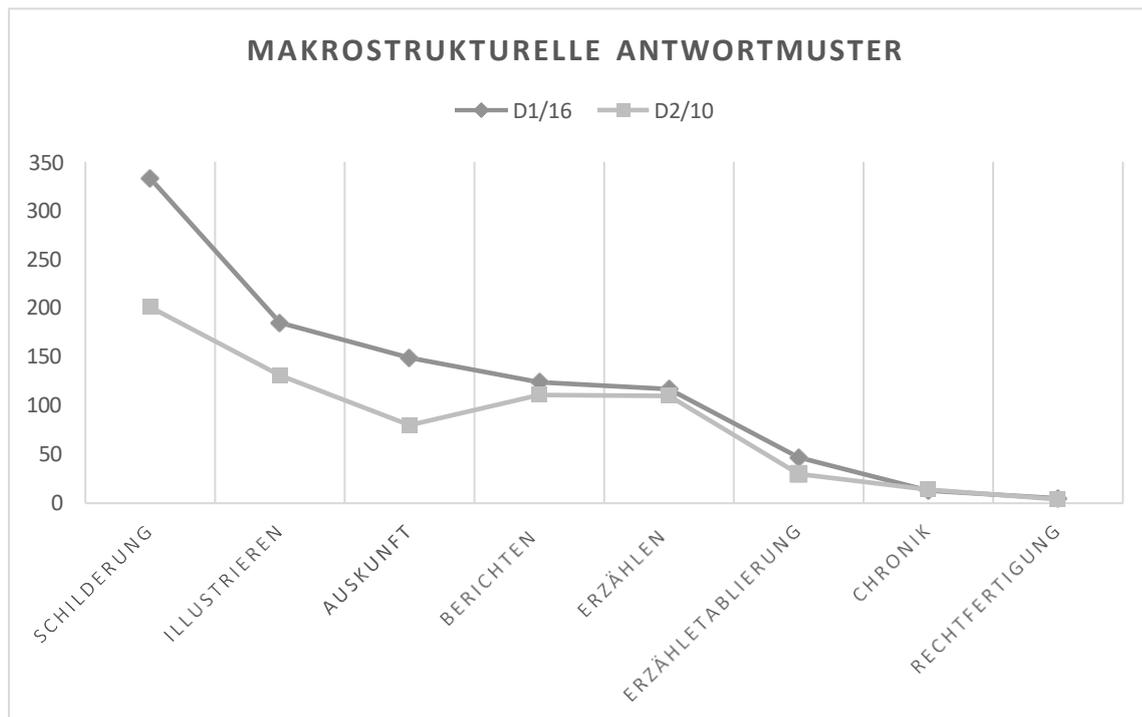
### **7.3.2 Sprachbiographische Formulierungsarbeit**

Die nachfolgende, quantitative Analyse beschäftigt sich mit der Frage, ob von einer gruppenspezifischen, sprachbiographischen Formulierungsarbeit junger Geflüchteter zu einem nahen Zeitpunkt der Migration gesprochen werden kann. Anhand der ersten und zweiten Datenerhebung wird ermittelt, durch welche Formulierungsaktivitäten – darunter werden Antwortmodalitäten, mikrostrukturelle Bedeutungsregulierungen und L2-geprägte Kommunikationsstrategien verstanden – sich diese Formulierungsarbeit zusammensetzt. Dafür werden 16 auf Deutsch geführte Interviews der ersten Datenerhebung und die zweite Datenerhebung (10 Interviews) verglichen. Wie die angeführten Beispiele in der qualitativen Auswertung gezeigt haben (vgl. 7.1), überschneiden sich verschiedene Teilkompetenzen in der Konstruktion von Antwortmodalitäten. Auf die quantifizierte Übertragung einzelner Teilkompetenzen wird im nachfolgenden Abschnitt eingegangen. Entsprechend dieser Teilkompetenzen wurden die sprachbiographischen Erzählfiguren mehrfach kodiert, um so eine möglichst umfassende Abbildung möglicher Antwortmuster zu erhalten.

#### **7.3.2.1 Makrostrukturelle Antwortmuster**

Die quantitative Analyse der Longitudinalerhebung hat ergeben, dass vor allem schildernde und illustrative Antwortmodalitäten bei der sprachlichen Rekonstruktion von sprachbiographischen Erzählfiguren verwendet werden. Das bedeutet, dass junge Geflüchtete sprachbiographische Schemata, beispielsweise bei den am häufigsten genannten Erzählfiguren Sprachgebrauch, Selbstpositionierungsprozesse und Lernopportunitäten, durch Zusammenfassungen, Verallgemeinerungen vergangener Fragmente sowie durch die sprachliche Typisierung von Sachverhalten rekonstruieren. Diese beziehen sich vor allem auf sprachbiographische Erlebnisse in Deutschland. Wie die Gegenüberstellung der ersten (16 auf Deutsch geführte Interviews) und zweiten Datenerhebung (10 Interviews) zeigt, bestätigt sich dieses responsive Muster (vgl. Abb. 36). Aufgrund der höheren Zahl der Interviewpartner erhöht sich auch die Anzahl der einzelnen Antwortmodalitäten, doch die Verteilung der Modalitäten bleibt gleich. Die Gegenüberstellung der ersten und zweiten Datenerhebung bestätigt, dass die mikrostrukturellen Bedeutungsregulierungen durch zeit- und ortdeiktische Verweise, die Auslassung von zeitlichen Gliederungen sowie die Verwendung generalisierender Ausdrücke und den Gebrauch des Perfekts in generalisierender Form geprägt sind sowie die responsiven Sprachhandlungskoordination später L2-Lerner charakterisieren. Es kann

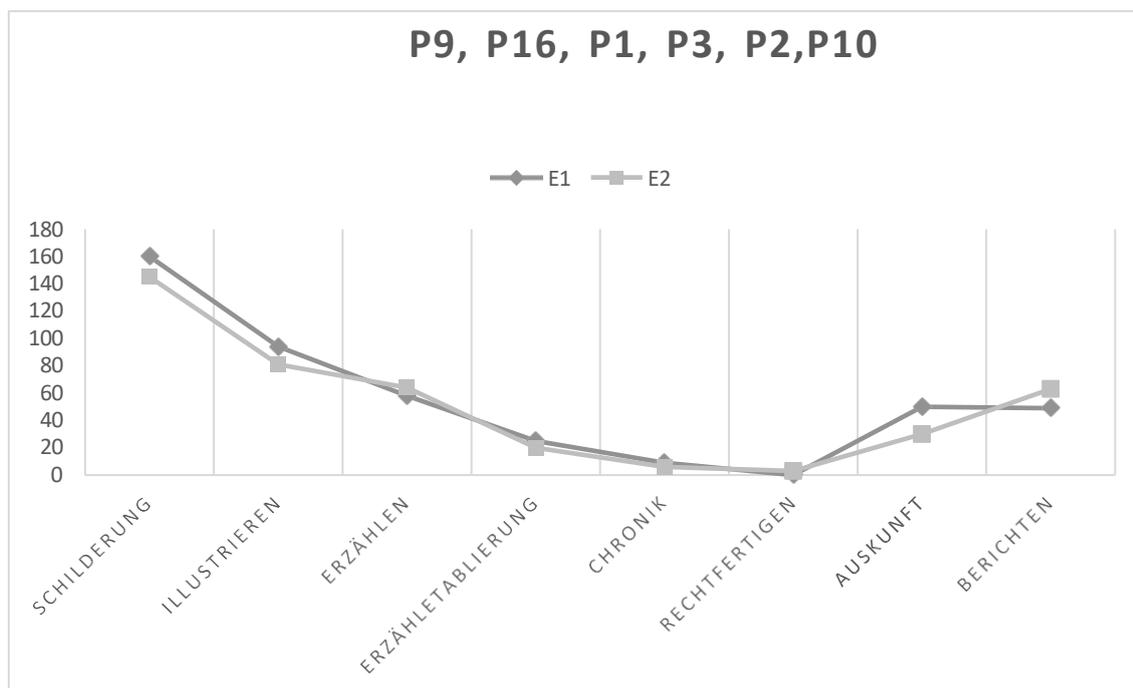
deshalb davon ausgegangen werden, dass die schildernden und illustrierenden Antwortmodalitäten das makrostrukturelle Antwortmuster in der Rekonstruktion sprachbiographischer Schemata prägen. Wie es bereits die qualitative und quantitative Analyse der Longitudinaldaten gezeigt haben und es nun auch die Gegenüberstellung betont, werden bei der sprachlichen Rekonstruktion sprachbiographisch relevanter Figuren weniger chronologische und rechtfertigende Antwortmodalitäten als Antwortmuster eingesetzt.



**Abb. 36:** Antwortmuster junger Geflüchteter (D1/D2)

Rückschlüsse hinsichtlich der Verteilung der zuletzt genannten Antwortmodalitäten können anhand der oben dargestellten Abbildung nicht getroffen werden. Es zeigt sich lediglich, dass Auskunft gebende Antworten – damit sind elliptische Bedeutungsregulierungen und Kurzantworten gemeint – in der ersten Datenerhebung eine größere Rolle spielen als in der zweiten Erhebung. Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung der Stichprobengrößen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt werden im Folgenden diejenigen jungen Geflüchteten, die sowohl in der ersten als auch zweiten Datenerhebung ihre Sprachbiographie überwiegend auf Deutsch rekonstruiert haben, noch einmal näher betrachtet (vgl. Abb. 37). Auch die Untersuchung der longitudinalen Daten der sechs Sprecher bestätigt das bereits vermutete Antwortmuster aus illustrierenden und schildernden Antwortmodalitäten. Unter Berücksichtigung der

unterschiedlichen Herkunftssprachen, der unterschiedlichen Bildungsverläufe und dem einjährigen Zeitabstand zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten wird deshalb angenommen, dass die Art und Weise, wie die Antwortmodalität bei der Rekonstruktion sprachbiographischer Schemata erfolgt, ein kognitives Muster der mündlichen Sprechhandlungscoordination ist. Für die Gruppe später L2-Lerner kann festgehalten werden, dass die Rekonstruktion ihrer Sprachbiographien nur in geringem Anteil narrativ erfolgt. Wie Roll festhält, können auch illustrierende und berichtende Modalitäten als Teilmuster integriert werden (vgl. 2003:80).



**Abb. 35:** Antwortmuster (Sechs Sprecher)

Letztere Annahme kann im Zuge der quantitativen *Code-Relation*-Auswertung mit Überschneidung der Codes direkt am Segment anhand von 26 analysierten Interviews bestätigt werden, wobei die übertragenen Teilmuster sich unterschiedlicher gestalten als Roll (ebd.) es angenommen hat (vgl. Abb. 38).

Insgesamt 179 Segmente mit dem Antwortmodalitäten der Schilderung werden in Zusammenhang mit dem Teilmuster des Illustrierens formuliert. Schilderungen wiederum können auch als Teilmuster bei narrativen Interviewsequenzen auftreten (61 Segmente). Erzähletablierungen werden sowohl in Verbindung mit Narrationen (65 Segmente) als auch mit Schilderungen (21 Segmente) und illustrativen Formulierungsaktivitäten (26 Segmente) verwendet. Chronologische Teilkompetenzen,

die sich vor allem auf additive Konnektoren beziehen, sind meist im Rahmen schildernder (13 Segmente) und erzählender (12 Segmente) Antwortmodalitäten angewendet worden.

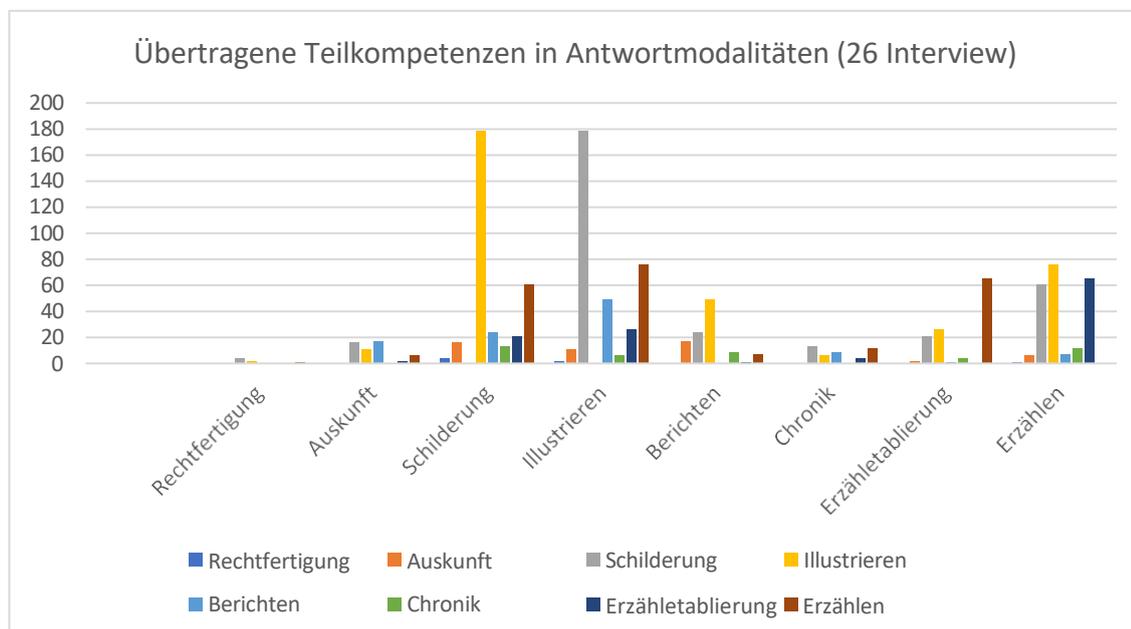


Abb. 36: Code-Relation der Teilkompetenzen

Wie es die qualitative Analyse der Longitudinalerhebung gezeigt hat, werden vor allem berichtende Interviewsegmente im Zusammenhang mit illustrativen Antwortmodalitäten als Teilkompetenzen integriert. Dies erfolgt meist im Zusammenhang mit der zusammenhängenden Abfolge von Schritten (Beispiel 1b).

### 1) Berichtende Antwortmodalitäten

a) P16: also die Strategie wird immer noch verwendet

b) P13: ja wenn ich zur unt/(.) zur schule gehe (.)

lese ich mein buch jeden tag dreizehn seiten auf deutsch  
 (-)oder hab (-) ich eine list/(.) wortliste die ich lerne  
 (.) ja

c) P21: ich hatte gar keine schule und deutschkurs ein/(.) waren  
 viele leute deswegen wir konnten nicht so einfach einen  
 deutschkurs oder schule (unv.)und dann sieben/nach sieben  
 monate dann hab ich so einen deutschkurs gefunden

Alle drei hier vorgestellten Beispiele sind der Antwortmodalität des Berichtens zugeordnet worden. P16 verwendet zum zweiten Interviewzeitpunkt das kanonische Passiv, das nach Roll (2003:81) die berichtende Modalität markiert. Diese Verwendung des kanonischen Passivs kommt im gesamten Korpus der ersten und zweiten Datenerhebung nur ein einziges Mal vor. Die Verwendung dieser Konstruktion steht in engem Zusammenhang mit einer Distanzierungsstrategie von P16, der sich von seiner als negativ bewerteten Sprachlernstrategie abwenden möchte. In Beispiel 1b) spricht P13 über das Resultat von Tätigkeiten und Ergebnissen als erfahrene Wirklichkeit am Beispiel ihrer Sprachlernstrategie. Handlungsmöglichkeiten und innere Vorgänge werden nicht wiedergegeben. Beispiel c) folgt dem Merkmal der „zusammenhängenden Abfolge von Schritten“ (ebd.). P2 schließt sich der berichtenden Antwortmodalität sprachlich insofern an, als dass vor allem das Resultat, einen Deutschkurs absolviert zu haben, im Vordergrund dieses Segments steht. Auch die vorangegangene Erläuterung sowie die zusammenfassende Darstellung sprechen für die berichtende Antwortmodalität. Elliptische Antworten sind meistens in Zusammenhang mit dem immanenten und exmanenten Nachfragen bei schildernden (12 Segmente) und berichtenden (17 Segmente) Antworten integriert worden, wie es das nachfolgende Beispiel verdeutlicht.

## **2) Auskunft**

a) I: und bist du gerne in die schule gegangen eigentlich

P1: ja

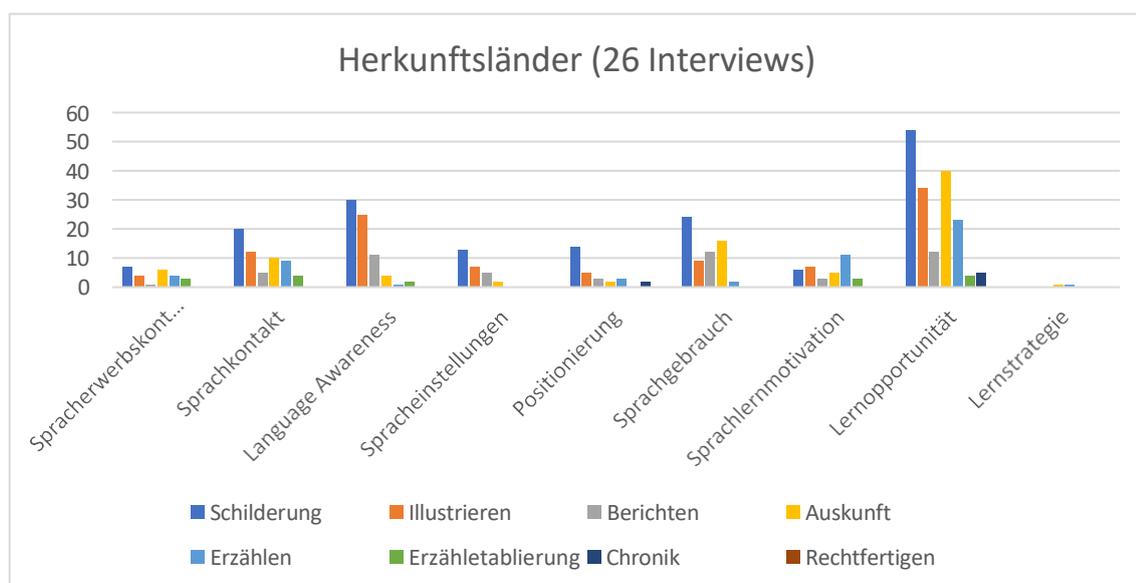
b) I: das heißt du bist besser im schriftlichen als im  
sprechen sagst du

P14: >>mhm<bejahend<

Die Auskunft äußert sich sprachlich vor allem durch Ja-Nein-Antworten ohne weitere Ausführungen (vgl. Roll 2003:80). Den sprachlichen Markierungen der Auskunft können an dieser Stelle noch bejahende oder verneinende Rezeptionssignale zugeordnet werden (Beispiel b). Die Untersuchung der makrostrukturellen Antwortmuster später L2-Lerner zeigt, dass junge, teilweise unbegleitete Geflüchtete zu einem nahen Zeitpunkt der Migration „Antworten in verschiedenen sprachlichen Formen der Wiedergabe [...] realisieren, abhängig von der Bereitschaft, Informationen zu dem jeweiligen Thema preiszugeben“ (Roll 2003:74). Diese Annahme der unterschiedlichen Antwortmodalitäten und die innerhalb der Modalitäten übertragenen Teilkompetenzen

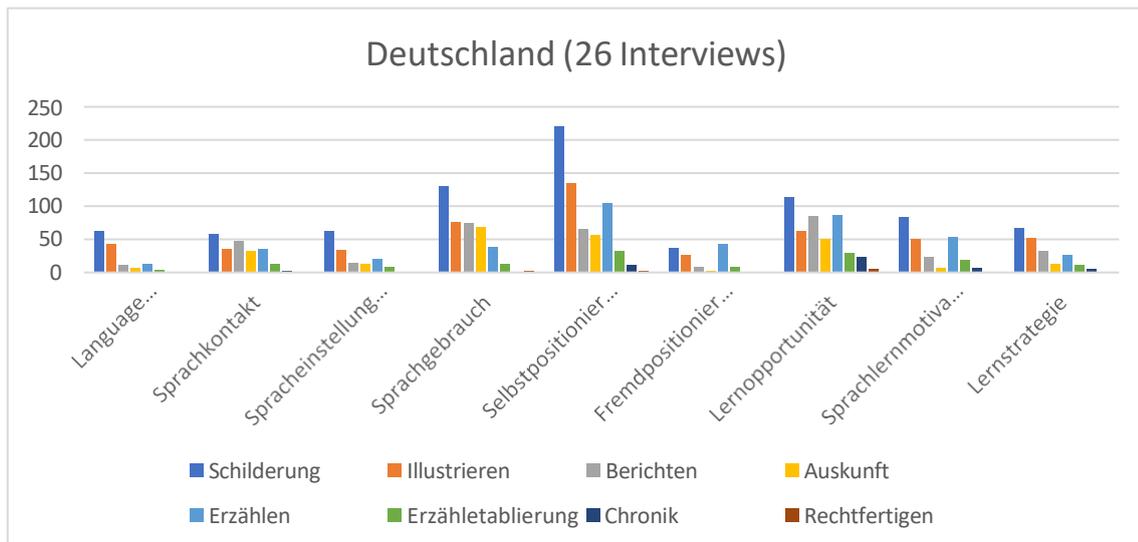
bestätigt sich auch für die vorliegende Stichprobe, allerdings spielen weniger berichtende Kompetenzen, also die zusammenhängende Abfolge von Schritten, sondern schilderndn Antwortkonstruktionen und damit verbunden der topische Informationsaufbau sowie die Gegenüberstellungen der Zeit vor und nach der Fluchtmigration eine Rolle.

In Bezug zur Funktion dieser sprachlichen Handlung konstituieren sich sprachbiographische Schemata weniger aus dem Bericht über erfahrene Tätigkeiten und Erlebnisse, ebenso wenig durch individuelle Erlebnisse und die konkrete Erarbeitung eines Selbstbildes (Erzählen), sondern vielmehr über Zusammenfassungen und Verallgemeinerungen vergangener Fragmente und typisierte Formen von Sachverhalten. Die Frage, die sich daran anschließt, bezieht sich auf den Zusammenhang von einzelnen sprachbiographischen Erzählfiguren und der sprachlichen Formulierungsarbeit in Form makrostruktureller Antwortmodalitäten. Dafür wurde die *Code-Relation* mit Überschneidung der Codes direkt am Segment quantifiziert und in Abhängigkeit zu den beiden soziolinguistischen Räumen gestellt (vgl. Abb. 39 und Abb. 40):



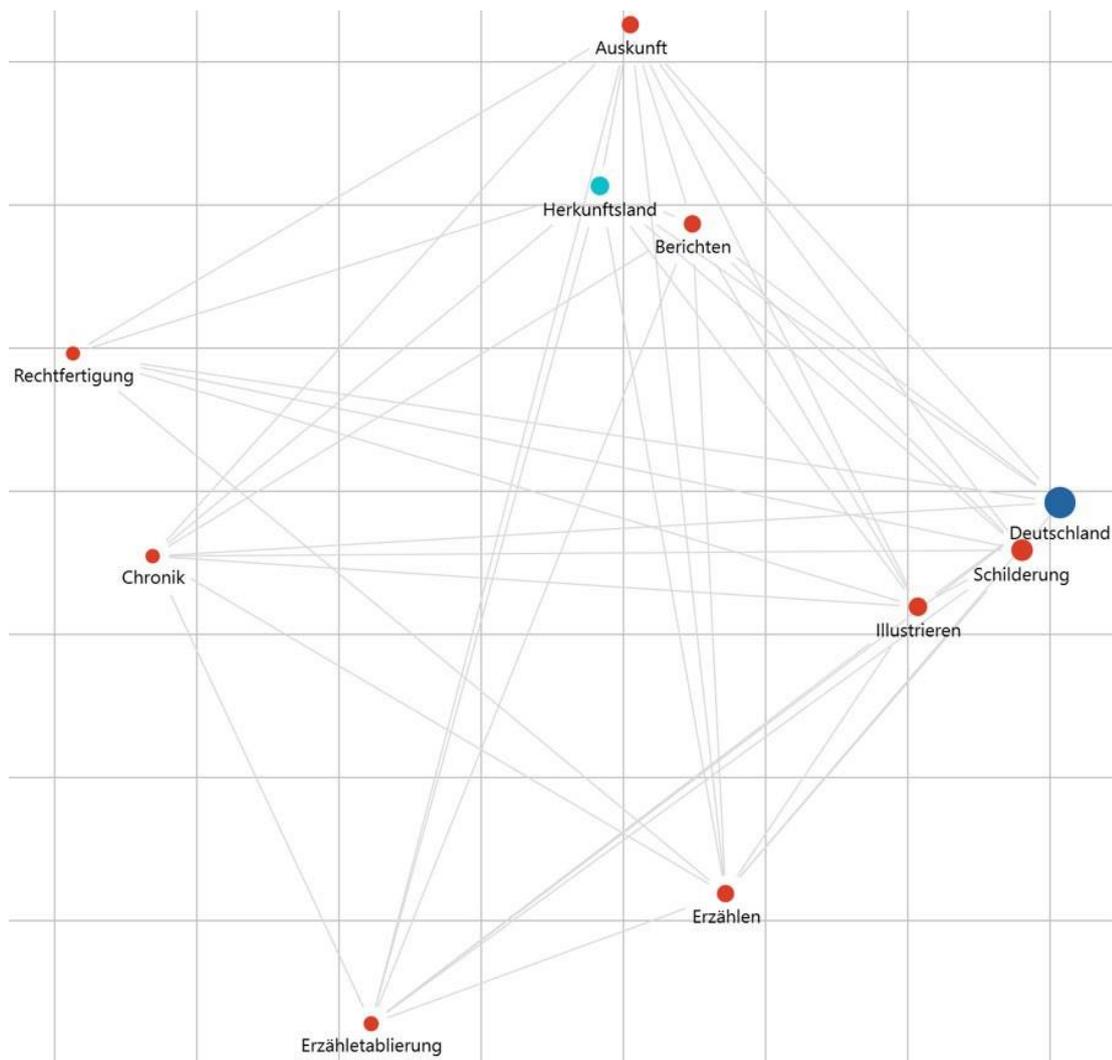
**Abb. 37:** Code-Relation: Sprachbiographische Erzählfiguren/Antwortmodalitäten

Die Zusammenführung der inhaltlichen und sprachlichen Makrostrukturen zeigt, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den makrostrukturellen Sprechhandlungskoordinationen (Antwortmodalitäten) und den inhaltlichen Themen gibt, weder hinsichtlich der sprachbiographischen Relevanz im Herkunftsland noch in Deutschland (vgl. Abb. 40). Einzig das sprachbiographische Schema ‚Lernopportunität‘ im Herkunftsland weist vermehrt Auskunft gebende Antworten auf.



**Abb. 38:** Code-Relation: Sprachbiographische Erzählfiguren/Antwortmodalitäten

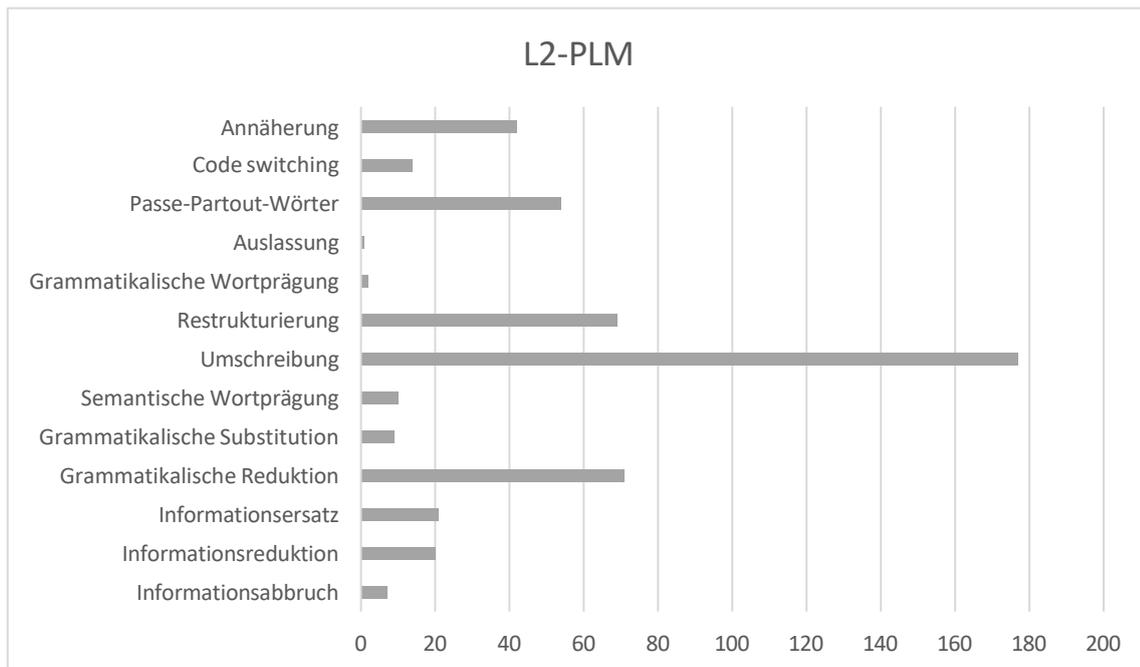
In Abhängigkeit dazu, dass besonders diese Erzählfigur Lernopportunität die sprachbiographische Rückbezüglichkeit zum Herkunftsland geprägt hat (vgl. Abb. 22), kann angenommen werden, dass mit der thematischen Bezugnahme zum Zeitraum vor der Migration verstärkt Ja-Nein-Antworten und elliptische Auslassungen produziert wurden. Die hier angedeutete Beziehung zwischen den *sociolinguistic spaces* und den gewählten Antwortmodalitäten visualisiert die Codelandkarte (vgl. Abb. 41). Je häufiger die Codes gemeinsam vergeben wurden, desto näher liegen sie auf der Landkarte. So gibt die Darstellung an, dass das makrostrukturelle Antwortmuster des Schilderns und Illustrierens bei jungen Geflüchteten vor allem für sprachbiographische Schemata mit Bezug zu Deutschland vorgesehen ist. Berichtende und Auskunft gebende Antwortmuster, die aufgrund ihrer mikrostrukturellen Bedeutungsregulierungen in der vorliegenden Arbeit als sprachliche Distanzierung betrachtet werden, wurden vor allem bei der sprachlichen Rekonstruktion von herkunftsgeprägten Schemata gebraucht. Chronologische Darstellungen und rechtfertigende Haltungen, Erzählungen und Erzähletablierungen weisen keinen genaueren thematischen Bezugspunkt auf.



**Abb. 39:** Makrostrukturelle Antwortmodalitäten und *sociolinguistic spaces* (D1)

### 7.3.2.2 Kommunikative Strategien

Die Analyse der L2-PLM hat zum Ziel, die strategische Formulierungsarbeit geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener nachzuzeichnen. Die quantitative Gegenüberstellung der longitudinal erhobenen Daten hat veranschaulicht, dass vor allem Umschreibungen, Annäherungen, Restrukturierungen und die Verwendung von *Passe-Partout*-Wörtern Teil der kommunikativen Problemlösungsmechanismen von späten L2-Sprechern sind und die makrostrukturellen Antwortmuster im Kontinuum zwischen Schilderung, Illustrieren, Berichten und Erzählen die Konstruktion sprachbiographischer Erzählfiguren prägen (vgl. 7.2). Diese Häufigkeiten werden durch die Zusammenführung der beiden Erhebungszeitpunkte bestätigt, allerdings zeigt die Zusammenführung der beiden Datenerhebungen, dass auch die grammatikalische Reduktion als strategische Formulierungsaktivität Teil der Formulierungsarbeit ist (vgl. Abb. 42).



**Abb. 40:** L2-PLM (26 Interviews)

Die Frage nach der Eindeutigkeit von Strategien wird in der linguistischen Strategieforschung immer wieder diskutiert (Poullisse/Schils 1989, Reich 2011). Bereits in der qualitativen Analyse der zehn longitudinal erhobenen Sprachbiographien konnte gezeigt werden, dass nur eindeutig identifizierbare L2-PLM im Kodiervorgang integriert wurden. Genauere Einblicke in die oben dargestellte Quantifizierung der L2-PLM gewähren die nachfolgenden, ausgewählten Beispiele. Die L2-spezifische Strategie der Annäherung wurde im Zuge der Arbeit noch einmal genauer spezifiziert. So werden auch ‚Paronyme‘ als Möglichkeit der lexikalischen Annäherungen betrachtet. Die semantische Wortprägung kann einerseits als lexikalische Annäherung betrachtet, andererseits als Folge von Transferprozessen verstanden werden. Aus diesem Grund wurde die von Dörnyei/Kormos (1998) vorgeschlagene Einzelkategorie beibehalten. Diese Einzelphänomene stehen den hoch frequentierten Passe-Partout-Wörtern, darunter fallen auch Fortführungsausdrücke, gegenüber (vgl. 7.2).

#### **a) Paronyme**

Paronyme oder leicht „verwechselbare Ausdrücke“ (vgl. Storjohann 2021) wurden in der exolingualen Kommunikation weniger oft verwendet. Dennoch sollen sie an dieser Stelle Erwähnung finden, da sie „Aufschluss [...] über Weltwissen [und] Erfahrung“ (ebd.) im lernersprachlichen Kontext geben und sie kein rein lexikalisches Phänomen darstellen (vgl. ebd.:3).

- P20: ich bin immer einsam und dann/(.) aber in iran **ich bin sehr aktiviert**  
(gemeint: *ich bin sehr aktiv*)
- P3: ja bei uns gibts auch also **dialog** zum beispiel von herat die haben ganz anderes **dialog** aber ich versteh schon ähm oder hazara oder tadschik (gemeint: *Dialekt*)
- P6: die sprecht/(.) anderes beispiel die sprechen einfach so/manche bezirke die sprechen (unv.) manches sehr schnell aber anderes **dialog** (gemeint: *Dialekt*)
- P6: es hängt von die politik ab (.) die politiker von paschtu sind nicht gut die sind alle **touristen** wie ich sagt (.) ja (gemeint: *Terroristen*)

Eine genauere Analyse in der Verwendung dieser Paronyme wird durch folgende Definition ermöglicht:

Nicht selten sind Paronyme ähnliche Ausdrücke, die aufgrund ihres Verwechslungspotenzials einer gewissen Rivalität unterliegen und damit Impulse zu Annäherung oder veränderten Konzeptualisierungen geben [...]. Diese Tendenz besteht eher bei hochpolysemen Ausdrücken, die zusätzlich metaphorischen und metonymischen Verschiebungen unterliegen. Andere, eher monoseme Ausdrücke mit eindeutiger „Bezeichnungskraft“ sind weniger bis gar nicht neu aushandelbar, weil sie eine Lücke in der Konzeptualisierung hinterlassen würden, die unbesetzt bliebe. (Storjohann 2021.:2, Hervorhebung im Original)

Das erste Beispiel ist ein rivalisierendes Ergebnis der hochpolysemen Ausdrücke *aktiv/aktiviert*, das jedoch als Folge von Unsicherheiten der Flexionsvarianten bewertet werden kann (vgl. Storjohann 2021:25). Diese entsteht mit der Vermeidung von Passivkonstruktionen (*Ich bin aktiv/ich wurde aktiviert*), die generell im Gespräch vermieden wurden. ‚Dialog‘ ist ein Paronym, das insgesamt sechs Sprecher im Interview anwendeten. Es handelt sich, wie auch am Beispiel von P6 um einen monosemen Ausdruck, der aufgrund lautlicher Rivalität entsteht.

### b) Semantische Wortprägung

- P2: also damit ich schon lernen aber das war ein **musssache** ich musste lernen weil ich ha/(.) angst hatte (gemeint: Notwendigkeit)
- P3: ich hab gesagt bitte sag immer alle (-) **verbwörter** (gemeint: Verben)

Das geringe Auftreten semantischer Wortprägungen im Bereich der strategisch-kommunikativen Mikro-Rekonzeptualisierung bezieht sich vor allem auf zweigliedrige Nominalkomposita. Es wird vermutet, dass aufgrund der stärkeren Tendenz, über

Wortgrenzen hinausgehende, formelhafte Substitutionsmechanismen zu verwenden, semantische Wortprägungen weniger gebraucht werden.

### c) Passe-Partout-Wörter

- P1: ja und dann das war immer das gleiche themen das **gleichen ding**
- P10: sie hat immer mit mir türkisch geredet ja schau mal hier ist cool **oder sowas**
- P9: ja. (.) und (--) in einer Woche vielleicht (.) zweimal oder dreimal draußen für ei/  
einkaufen **oder so**
- P22: die Bücher kostet auch hundert Euro **und so** (.) ich brauche **das und dieses**

Ein besonderes Augenmerk in der sprachbiographischen Formulierungsarbeit junger Geflüchteter muss auf Passe-Partout-Wörter gelegt werden, die im lernersprachlichen Kontext aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Zum einen, im herkömmlichen Sinne, als Platzhalterwörter wie *Ding*, *Dingsbums*, *Sache*. Zum anderen wurde zu den Passe-Partout-Wörtern das stark expandierte Auftreten der *general extenders* (vgl. Terraschke 2007), auch Fortführungsausdrücke (vgl. König 2014) oder „Etceteraformeln“ (vgl. Schwitalla 2003) genannt, hinzugenommen. Das vermehrte Auftreten der Fortführungsausdrücke in monologischen Sequenzen wurde bereits nachgewiesen (vgl. Tarone 2007). Die oftmals auftretende Konstruktion „conjunction + (premodifier) vague expression (postmodifier)“ (ebd.:145) tritt als „sprachliches Mittel der Unschärfe-Markierung“ (vgl. König 2014:210) auf. Im lernersprachlichen Kontext haben Fortführungsausdrücke eine ähnliche Funktion wie Passe-Partout-Wörter: „Since a vague utterance conveys the implication that more could be said, its use seems to suggest that the speaker treats the hearer as someone who understand implication“ (Terraschke 2007:143). Tarone bezieht sich in ihrer Annahme auf Betten (vgl. 1976:221), dass beispielsweise das häufige Auftreten von *und so* einerseits verwendet wird, um die Sprechzeit zu verkürzen, andererseits um ein möglicherweise unangenehmes Thema zu vermeiden. Hinzuzufügen sei an dieser Stelle, dass die exemplarisch gezeigten *general extenders* *und so/oder so/ und sowas/das und dieses* im Rahmen der kommunikativen Problemlösungsmechanismen auch dazu dienen, erläuternde Detaillierungen zu umgehen, gerade, wenn die Fortführungsausdrücke TCU-intern vorkommen und nicht äußerungsfinal. Letzteres Argument wird durch den Ansatz von Schwitalla (1997) bekräftigt, welche die „Etceteraformeln“ auch als Gliederungssignale versteht. Ihre Hauptfunktion ist, neben dem Ausdruck epistemischer Modalität, Inhalte abzukürzen.

Wie bereits an der einleitenden, zusammenfassenden Abbildung der zehn longitudinal erhobenen Sprachbiographien ersichtlich war (vgl. Abb. 21), sind sprachliche Vermeidungen in Zusammenhang mit den sprachbiographischen Erzählfiguren weniger oft angewendet worden (vgl. Abb. 25). Bei sprachlichem Vermeidungsverhalten sind vor allem Informationen durch andere Informationen ersetzt oder abgebrochen worden. Informationsreduktionen sind vor allem von denjenigen Sprechern als kommunikatives Mittel verwendet worden, die im Zusammenhang mit sprachbiographischen Motiven über ihr Herkunftsland oder die damit zusammenhängenden Fluchtursachen gesprochen haben, dazu zählen P1, P16, P1, P3, P2 und P20.

#### **7.3.4 Diskussion**

Der durch die erzwungene Migration verursachte Bruch in der Sprachbiographie spiegelt sich auch in der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Geflüchteten wider, z.B. in der komplexen, sprachlichen Positionierung zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland und der damit verbundenen, immer wiederkehrenden Neuausrichtung von Zentrum- und Peripherie-Sprachen. Ziel dieser inhaltlichen Zusammenfassungen sprachbiographischer Aspekte ist, einerseits Verschiebungstendenzen in Sprachbiographien zu einem nahen Zeitpunkt der erzwungenen Migration zu erfassen und andererseits sprecherindividuelle wie auch gruppenspezifische Einblicke in die Sprachlern- und Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteter zu erhalten. Aus den Gesprächen geht hervor, dass das Deutsche vor allem im öffentlichen Bereich Verwendung findet. Wie P9 beschreibt, ist es für junge Geflüchtete zu einem nahen Zeitpunkt der Migration wichtig, Kontakte, ggf. auch über Peergroups, zu L1-Sprechern außerhalb institutioneller Einrichtungen zu erhalten. Dass dies kein Automatismus ist, benennen bereits Ritter/Hochholzer (2019) bei mehrsprachigen, neu zugewanderten Schülern aus Kroatien, Russland, Polen und Italien. Die daran anschließende, regelmäßige Verwendung des Deutschen im Zusammenhang mit den jeweiligen Ausbildungswegen ist ein wichtiger Meilenstein, wie die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen berichteten. Zum zweiten Interviewzeitpunkt und einem damit zusammenhängenden Aufenthalt von drei bis fünf Jahren in Deutschland interagieren die meisten Jugendlichen im privaten Lebensbereich nach wie vor in eigenen oder mehrsprachigen Peergroups. Die jeweilige L1 steht damit im Zentrum der privaten, alltäglichen Mehrsprachigkeitspraxis.

Die sich durch die Gruppierung der jungen Geflüchteten neu entwickelnde Form von Mehrsprachigkeit bezieht sich dabei vor allem auf digitale Möglichkeiten (vgl. ebd.:48).

Durch die wachsende Mobilität und die digitalen Kommunikationsmittel bricht der Kontakt vieler junger Geflüchteter zu ihren Herkunftsländern nicht ab. Dies trifft vor allem auf iranische Geflüchtete zu. Das bedeutet, dass sprachliche Einflüsse aus dem Deutschen oder sprachliche Entwicklungen des Arabischen, Farsi oder Dari als Diasporavarietäten durchaus auch Effekte auf die jeweiligen Herkunftsländer haben werden. Die sogenannte „transmodale[...] Kommunikation“ (vgl. König 2021) spielt auch bei jungen Geflüchteten, besonders in der schriftlichen, digitalen Interaktion eine Rolle. P21, der bisher kaum in der persischen Schrift alphabetisiert ist, kann durch den Erwerb des Deutschen auf ein Schriftinventar zurückgreifen, mit dem er nun auch auf Persisch kommunizieren kann. Wie viele der jungen Geflüchteten aus Afghanistan und Iran berichten, entwickelt sich dadurch ein eigenes Schreibregister für das Persische – sowohl in der privaten Chat-Kommunikation als auch in den sozialen Netzwerken, wie es P3 in ihrem sprachbiographischen Interview verdeutlicht hat. Eine ähnliche Entwicklung stellte König (2021) bei deutsch-libanesischen Sprechern fest. Anhand einer ethnographisch eingebetteten Untersuchung eines transmodalen mehrsprachigen Gruppenchats von deutsch-libanesischen Sprechern zeigt sie, mit welchen unterschiedlichen Potenzialen Sprachalternation in, über WhatsApp verschickten, Text- und Sprachnachrichten assoziiert werden kann. Dafür werden unter anderem die Besonderheiten des Arabischen als Ressource in der digitalen Kommunikation berücksichtigt, die Rückschlüsse auf ein komplexes Gefüge von Identitätspositionen zulassen, welche die Nutzer durch das Repertoire von Praktiken der Sprachalternation einnehmen. Die anfängliche, ausschließlich über ASCII-Zeichen erfolgende, digitale Kommunikation ist durch das Ersetzen von Phonemen anhand von Ziffern gekennzeichnet (vgl. ebd.:5). Die Ziffern werden nicht nach Belieben, sondern nach der Ähnlichkeitsbeziehung ausgewählt. Wie das vorangehende Beispiel verdeutlicht, wird der isoliert stehende Frikativ, der mit dem Zeichen <ξ> verschriftlicht wird, durch eine gespiegelte <3> ersetzt. Trotz entsprechender, digitaler Möglichkeiten, das persische Schreibregister anzuwenden, gaben die befragten Jugendlichen an, dass die Umschrift des Persischen ihre bevorzugte Kommunikation in der digitalen Kommunikation ist. Entsprechende Entwicklungen im Schriftsprachsystem in Bezug zur persischen, schriftlichen Diasporavarietät müssen im Blick behalten werden.

Die Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteter aus Afghanistan, Iran und Syrien ist sehr komplex. So verfügen P1, P4, P10, P14, P15 und P16 bereits vor ihrer Flucht über ein mehrsprachiges Repertoire: P1, P4, P10 und P16 erlernten Englisch im schulischen

Fremdsprachenunterricht, P14 und P15 sind teilweise zweisprachig mit Türkisch als Umgebungssprache aufgewachsen. Afghanische Dari-Sprecher konnten Paschtu als zweite lingua franca entweder verstehen oder selbst sprechen. Durch pakistanisches Fernsehen verstehen viele afghanische Jugendliche Urdu. Usbekisch beherrschten diejenigen Afghanen, zusätzlich zu Dari, die im Kundus aufgewachsen sind. Hocharabisch wurde als funktionale Sprache, vor allem von iranischen und afghanischen Geflüchteten im Zuge des Koranunterrichts erlernt. Die aus Iran stammenden Geflüchteten erlernten Farsi als Umgebungssprache und Hazaragi durch ihre Eltern. Je nach Dauer der Fluchtmigration und damit verbundenen Aufenthalten, kamen die Jugendlichen mit weiteren Sprachen in Kontakt, z.B. Türkisch (P11, P8), Bulgarisch (P19) oder Englisch (P1, P9). Ungefähr die Hälfte aller befragten Geflüchteten meinten, dass die ein- bis zweimonatige Flucht zu kurz gewesen sei, um einen *Impact* (vgl. Franceschini 2004:135) durch Sprachen in Transitländern zu erfahren. Eines der zentralsten Merkmale, das die Sprachbiographien junger Geflüchteter prägt und verbindet, ist die der ‚hybriden Mehrsprachigkeit‘. Darunter fallen mehrere Aspekte:

- Erlernen weiterer L1-Varietäten: Vor allem afghanische und iranische Geflüchtete berichteten, dass sie Varietäten des Dari (P9, P10), aber auch Farsi (P20) zusätzlich in Deutschland erlernt haben. Gründe dafür war zum einen die Wohnsituation, zum anderen das bewusste Erlernen des Kabuler Dialekts, auch als Ausdruck der Zugehörigkeit zur afghanischen Peer-Group in München.
- Anhaltender Spracherwerb in der L1: Viele der befragten Jugendlichen erweiterten ihre lexikalische L1-Kompetenz durch ausbildungsspezifische Wörter (z.B. *Hornhaut, Pupille*), aber auch durch Wörter, die sie in ihrer L1 aufgrund ihres Alters zum Zeitpunkt der Fluchtmigration noch nicht erlernt haben (vgl./z.B. *enttäuscht sein*).
- Hohe Bereitschaft weitere Sprachen zu erlernen: Alle befragten Geflüchteten gaben an, dass sie durch das Erlernen des Deutschen ermutigt sind, weitere Sprachen zu erlernen.
- Deutsch als gemeinsame Sprache innerhalb von Sprachgemeinschaften: Die in München lebenden Paschtu- und Dari-Sprecher berichteten, dass Deutsch und Dari zu einer gemeinsamen Verständigungssprache in München geworden sind. Rezeptive Fähigkeiten für die jeweils andere Sprache besitzen die aus Afghanistan

stammenden Geflüchteten durch das polyglossische Sprachsystem in Afghanistan (vgl. drittes Kapitel).

Die hybride Mehrsprachigkeit, die im Rahmen einer neuen sozialen Gruppe junger Geflüchteter als erste Migrationsgeneration entsteht, umfasst beispielsweise sprachliche Entwicklungen, besonders den Wortschatz betreffend, unter dem Aspekt der *crosslinguistic influence* (z.B. McManus 2021). Der Großteil der Geflüchteten gab an, dass sie durch den lexikalischen Erwerb im Deutschen weitere Wörter in ihrer L1 lernen. Ein weiteres besonderes Merkmal der hybriden Mehrsprachigkeit ist sowohl in der Schriftsprache des Persischen als auch im Erlernen persischer L1-Varietäten in Deutschland zu erkennen. Wie P21, ein Paschtu-Sprecher aus Afghanistan, zum zweiten Erhebungszeitpunkt berichtet, hat er zusätzlich zum Deutschen auch Dari, die Sprache seiner Peer-Group in Deutschland, erlernt. Sobald junge Geflüchtete den Übergang auf weiterführende Schulen oder Berufsschulen erreicht haben, lernen sie dort auch zusätzlich Englisch.

Die quantitative Analyse aller 26 auf Deutsch geführten Interviews haben gezeigt, dass im Rahmen der sprachbiographischen Interviews von einem kognitiven Muster bei der sprachlichen Rekonstruktion von sprachbiographischen Schemata ausgegangen werden kann. Damit bestätigt sich die Annahme, dass vor allem nicht-erzählende Antwortmodalitäten die sprachbiographischen Interviews dominieren, sowohl auf sprecherindividueller als auch auf gruppenspezifischer Ebene. So werden sprachbiographische Schemata durch die Zusammenfassung und Verallgemeinerung vergangener Fragmente und typisierte Darstellungsweisen versprachlicht. Damit hängen entsprechende mikrostrukturelle Bedeutungsregulierungen zusammen (vgl. 7.2 und 7.3.2.1). Die makrostrukturelle Betrachtung der Antwortmodalitäten zeigt, dass späte L2-Lerner sprachbiographische Erzählfiguren vor allem durch schildernde Antwortmodalitäten wiedergeben. Argumentationen hingegen werden vor allem mit illustrierenden Operatoren veranschaulicht, dazu zählen auch Erzähletablierungen als Entlastungsstrategie. Durch die Betrachtung der *Code-Relation* korrelierender Antwortmodalitäten kann ein gruppenspezifisches Formulierungsmuster auf mikrostruktureller Ebene festgestellt werden:

- Erhöhtes Auftreten von (additiven) Universalkonnektoren
- Dort-Hier-/Früher-Jetzt-Oppositionen

- Formelhafte Erzähletablierungen wie *als ich in Deutschland war*
- Illustrationen als Argumentationsoperatoren, eingeleitet mit *zum Beispiel/Beispiel*
- Aussagefinalisierungen mit *ja, general extenders*
- Gebrauch von *general extenders* als Entlastungsstrategie
- Affektmarkierungen durch Modalpartikeln wie *halt/unbedingt* oder Repetition von formelhaften Sequenzen

Die hier angestellten Überlegungen zu makrostrukturellen Antwortmodalitäten sollen Grundlage für die vergleichende Sprachbiographieanalyse sein. Das übergeordnete Ziel dieses Ansatzes ist, die sprachbiographische Formulierungsarbeit bezüglich der Rekonstruktion von Sprachbiographie als Forschungsgegenstand zu betonen (vgl. 4.4) und gegebenenfalls die bisher an bestimmte Sprechergruppen gebundenen Erkenntnisse in der Formulierungsarbeit von sprachbezogenen Faktoren zu vergleichen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die sprachliche Rekonstruktion in Schilderungen, Illustrationen und der Übertragung von berichtenden und erzählenden Teilkompetenzen ein kognitives Antwortmuster ist. Aufgrund der erhöhten Anzahl von Auskunft gebenden Antworten als sprachliche Distanzierungsstrategie, bei der erhöhten Bezugnahme zu den Lernopportunitäten im Herkunftsland, als am meisten angesprochenes, sprachbiographisches Schema, kann ein Zusammenhang zwischen Kurzantworten und elliptischen Auslassungen sowie diesem sprachbiographischen Schema angenommen werden. So rekonstruieren junge Geflüchtete ihr sprachbiographisches Selbstbild weniger über narrative Sequenzen zu individuellen Erlebnissen mit entsprechenden Affektmarkierungen, sondern verstärkt über Verallgemeinerungen und Typisierungen vergangener Fragmente. Diese Struktur ihrer Sprachbiographie spiegelt den darin enthaltenen Bruch durch die Fluchtmigration wider. In individueller Abhängigkeit werden sprachbiographische Wendepunkte, Ereignisse oder Vorfälle narrativ rekonstruiert (vgl. König 2018). Die Formulierungsarbeit junger Geflüchteter ist vor allem durch L2-PLM der Kommunikationsbeibehaltung bestimmt. Dazu gehören Paraphrasierungen und Annäherungen, die nach Poulisse/Schils (1989) vor allem kompetenten Sprechern zuzuordnen sind. Es werden vermehrt analytische und holistische Strategien und weniger linguistische Transferstrategien angewendet (vgl. ebd.:15). Somit kann die Ausgangshypothese bestätigt werden: Es werden mehr lexikalische L2-PLM angewendet als grammatikalische L2-PLM. Inwieweit dies mit der Kombination aus der

ungesteuerten und gesteuerten Spracherwerbssituation zusammenhängt, konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich vermutet werden. Das Resümee der vorliegenden Arbeit ist außerdem, dass sprachbiographische Interviews in der Longitudinalerhebung dazu geeignet sind, Sprachaneignungsprozesse empirisch zu untersuchen, wie es beispielsweise anhand der Identifizierung von L2-PLM vorgenommen wurde. Der von Poulisse/Schils (1989) bestätigte Zusammenhang zwischen einer hohen Sprachkompetenz und der geringen Anzahl an lexikalischen und grammatikalischen L2-PLM als Ausgangshypothese dieser Arbeit kann nicht komplett bestätigt werden: Trotz eines längeren Aufenthalts in Deutschland zum zweiten Erhebungszeitpunkt verwendeten lediglich P9 und P16 (von insgesamt sechs Sprechern) weniger L2-PLM. Der Argumentation von Poulisse/Schils (ebd.) nach, spricht dies tendenziell für eine Verbesserung der Sprachfertigkeiten. Doch die Erhöhung der L2-PLM bei den anderen vier Sprechern verdeutlicht folgende Zusammenhänge, die an einer größeren Stichprobe überprüft werden müssen:

- Aufgrund der quantitativen Analyse der sechs Sprecher wird angenommen, dass der Gebrauch von lexikalischen und grammatikalischen L2-PLM, ebenso wie Sprachaneignungsprozesse, nicht linear verläuft. Das bedeutet, dass sich die Frequenz der L2-PLM in einem zeitlichen Verlauf erhöht oder stagniert. So können Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenz und L2-Strategien nur durch mehrere Messzeitpunkte ermittelt werden.
- Der Gebrauch von L2-PLM ist, in Abhängigkeit zur Sprachentwicklung, von der Art der L2-PLM abhängig. So sind kompetentere L2-Sprecher eher in der Lage, lexikalische Annäherungen zu verwenden als weniger kompetente Sprecher. L2-Sprecher, die über eine noch höhere Sprachkompetenz verfügen, müssen holistische Strategien wie die der Annäherung nicht verwenden und Sprecher mit niedrigen Sprachkompetenzen verwenden vermehrt Strategien, die nicht auf lexikalischen L2-PLM beruhen, wie beispielsweise nonverbale Mechanismen. Es wird damit angenommen, dass sich die Verwendung von L2-PLM auf einem Kontinuum zwischen Sprachkompetenz und der Art der L2-PLM bewegt.
- Bisher wurde die Beziehung zwischen unterschiedlichen L2-PLM in empirischen Untersuchungen zu wenig beachtet. Wie sich herausstellt, verwendete die befragte Stichprobe von L2-Lernern wenig grammatikalische Reduktionen und L1-

beziehungsweise IFL-basierte Transferstrategien. Diese Feststellung ist, trotz Unterschieden in der Verwendung von analytischen und holistischen L2-Strategien (vgl. Poulisse/Schils 1989), bisher nicht in Relation zu den lexikalischen L2-PLM gestellt worden.

Die aus der qualitativen und quantitativen Analyse festgehaltenen Ergebnisse werden nun in der nachfolgenden Übersicht zusammengefasst, um die allgemeine Struktur von sprachbiographischen Schemata und der sprachbiographischen Formulierungsarbeit junger Geflüchteter aus Afghanistan, Iran und Syrien, die zum ersten Interviewzeitpunkt durchschnittlich seit drei Jahren in München leben, zusammenzufassen (vgl. Tab. 15).

<b>Sprachbiographische Schemata</b>	
Deutschland	Selbstpositionierungen, Lernopportunitäten, Sprachgebrauch
Herkunftsland	Lernopportunitäten
<b>Sprachbiographische Formulierungsarbeit</b>	
Makrostrukturelle Antwortmuster	Schildern, Illustrieren
Mikrostrukturelle Bedeutungsregulierung	Zeit- und Ort-Oppositionen, topischer Aufbau, temporal unstrukturiert, generalisierende Ausdrücke/Zeitformen
Teilkompetenzen: Erzähletablierungen, Berichten, Erzählen	Gemeinsamer Vorstellungsraum (Ort, Aktanten) Zusammenhängende Abfolge von Schritten, argumentative Konjunktionen, szenisches Präsens, schnelle Wechselrede
L2-Spezifika (Beibehaltung)	Umschreibungen, Restrukturierungen, Passe- Partout-Wörter, Annäherungen
Funktion des sprachlichen Handelns	Zusammenfassungen und Verallgemeinerungen vergangener Fragmente (Einschätzungen), Darstellung eines Sachverhalts in typisierter Form (Belegen/Widerlegen von Behauptungen)

**Tab. 15:** Sprachbiographien junger Geflüchteter

## 8. Fazit

Das übergeordnete Ziel der explorativen Untersuchung von Sprachbiographien junger Geflüchteter war es, Aspekte ihres Spracherlebens vor dem Hintergrund der Fluchtmigration und daran anknüpfender, migrationspolitischer Anforderungen zu beleuchten. Dabei war ein besonderes Anliegen, die hinter großen Zahlen verborgenen persönlichen Erfahrungen junger Männer und Frauen zum Vorschein zu bringen und die migrationsbedingten Sprachaneignungsprozesse einer ‚neuen Generation‘ von Migranten in Deutschland aus sprecherzentrierter Perspektive zu analysieren. Dazu wurden eingangs biographische Stationen, die an asylpolitische Regelungen in Deutschland gebunden sind, dargestellt (vgl. zweites Kapitel). Diesem in Deutschland vorgegebenen, biographischen Leitfaden junger Geflüchteter wurden die in den jeweiligen Herkunftsländern Syrien, Iran und Afghanistan gelebten Formen der gesellschaftlich verankerten Mehrsprachigkeit gegenübergestellt (vgl. drittes Kapitel). Anspruch auf Vollständigkeit dieser soziolinguistischen Perspektive erhebt das dritte Kapitel nicht. Die in der Oberflächenstruktur der ersten drei Kapitel ersichtlichen biographischen wie auch sprachbiographischen Stationen junger Geflüchteter wurden schließlich theoretisch in die Sprachbiographieforschung eingebettet (vgl. viertes Kapitel). Kritische Reflexionen beziehen sich in diesem Bereich der Arbeit sowohl auf theoretische als auch methodische Unschärfen in dieser Forschungskonzeption. Ziel dieses Kapitels war es unter anderem, einen theoretischen Rahmen für die vergleichende Sprachbiographieforschung zu eröffnen, der in der interpretativen Soziolinguistik verortet wird.

Auch standen die methodische Konzeption und die Weiterentwicklung der sprachbiographischen Forschung im Fokus. Der in der Sprachbiographieforschung beispielsweise betonte Ansatz des einleitenden Erzählimpulses und entsprechender Strukturen des Nachfragens greift einerseits nicht im Kontext von lernersprachlichen Sprachbiographien, andererseits wird an dieser Stelle gleichzeitig für eine Öffnung der sprachbiographischen, idealtypischen Form eines sprachbiographischen Interviews plädiert, auch deshalb, da die in der einschlägigen Literatur erwähnten argumentativen Sequenzen in sprachbiographischen Interviews nun auch empirisch untersucht wurden. Es zeigte sich, dass die Rekonstruktion von Sprachbiographien vor allem durch das Antwortmuster des Schilderns (mit illustrativen Momenten) vollzogen wird. Für die methodische Weiterentwicklung der Sprachbiographieforschung wurde das Instrument des sprachbiographischen Analysemodells entworfen, das inhaltliche und sprachliche

Ebenen miteinander verbindet. In diesem Kontext wird dafür plädiert, die spracherwerbstheoretische Perspektive auf Sprachbiographien aus Perspektive der kognitiven Soziolinguistik, mit migrationslinguistischem Fokus, zu betrachten. Entsprechende Überlegungen wurden am Beispiel der interaktional ausgerichteten L2-Problemlösemechanismen angestellt (vgl. fünftes Kapitel).

Im Zentrum eines vergleichenden, sprachbiographischen Ansatzes, beispielsweise für verschiedene, migrierte Sprechergruppen mit Fluchterfahrung, steht die Frage nach einem geeigneten Instrumentarium, um Sprachbiographien abbilden zu können. So ist die Idee entstanden, sprachbiographische Erzählfiguren beziehungsweise sprachbiographische Schemata, die bereits Franceschini (2004) als ‚Figuren sprachbiographischen Erzählens‘ bezeichnet hat, möglichst flächendeckend im Kontext von Fluchtmigration zusammenzufassen. Das Ziel dieses Vorgehens war, für die sehr heterogene Gruppe der Befragten, eine möglichst breite Perspektive auf entsprechende sprachbiographische Themen zu erhalten. Dafür wurden auch jugendliche Geflüchtete befragt, die mittels Dolmetscher Unterstützung erhielten. Im Allgemeinen ist die Studie aus den folgenden zwei Gründen als Exploration zu verstehen:

- Einflüsse durch die Fluchtmigration: Oftmals war eine Thematisierung des Herkunftslandes und gegebenenfalls fluchtbezogener Einflüsse auf die Sprachbiographie erst im zweiten Interview oder gar nicht rekonstruierbar.
- Die Rekonstruktion sprachbiographischer Erzählfiguren begann meist mit der Ankunft in Deutschland und der damit verbundenen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Fluchtbezogene Ursachen führten in der sprachlichen Formulierungsarbeit zu kommunikativem Vermeidungsverhalten.

Wie der theoretische Hintergrund gezeigt hat, ist eine sprecherzentrierte Sicht auf Sprachaneignungsprozesse im Laufe eines Lebens, besonders im Zusammenhang mit erzwungener Migration und damit einhergehenden sprachpolitischen Determinanten, für die spracherwerbstheoretische, aber auch für die fremdsprachendidaktische Forschung unabdingbar. Die vorgestellten Übersichten sind Ergebnisse aus dem für diese Arbeit erstellten, sprachbiographischen Analysemodell, das sich auch für eine systematische Verbindung von propositionalem Gehalt sprachbiographischer Schemata und der entsprechenden Formulierungsarbeit ausspricht. Das bedeutet, dass thematische beziehungsweise inhaltliche Bezüge mit der funktionsbezogenen, textlinguistischen

Kohäsionsforschung in Zusammenhang gebracht werden müssen. Berücksichtigt werden sollen dabei die Maximen von Deppermann (vgl. 2008:46f.), die unter anderem eine zurückhaltende Interpretation, Praktikabilität, Relevanz und die Berücksichtigung von Auffälligkeiten vorsehen.

Wie die visuelle Darstellung der sprachbiographischen Erzählfiguren gezeigt hat, beziehen sich junge Geflüchtete zu einem nahen Zeitpunkt ihrer Migration vor allem auf sprachbezogene Erlebnisse im Aufnahmeland. Besonders im Vordergrund stehende Themen sind dabei Selbstpositionierungsprozesse, Lernopportunitäten sowie der Sprachgebrauch in Deutschland. Die qualitative, korrelative Ansicht von makrostrukturellen Antwortmodalitäten und sprachbiographischen Themen führt zu der Annahme, dass erstere in Abhängigkeit zu inhaltlichen Thematisierungen vor und nach der Migration stehen. Dies zeigt sich auch an der ausführlicheren, herkunftsbezogenen Selbstthematisierung im Rahmen der zweiten Datenerhebung. Sprachbiographien junger Geflüchteter sind an eine für Fluchtmigration typische Zeitachse gebunden, die sich auf den ‚Zeitraum‘ vor der Migration, den ‚Zeitpunkt‘ der Fluchtmigration und damit verbundene Ereignisse und Vorfälle sowie den ‚Zeitraum‘ nach der Fluchtmigration beziehen. Die Annahme, dass sich der durch die Migration entstehende Bruch in der Sprachbiographie bemerkbar macht, konnte einerseits anhand inhaltlicher Schemata, andererseits an sprachlichen Markierungen gezeigt werden. Die Notwendigkeit einer Longitudinalerhebung ist an verschiedenen Erzählfiguren und ihrem stark dynamischen Charakter veranschaulicht worden. Die exemplarisch ausgewählten Einblicke in das Spracherleben zeigen, dass im Zuge der Fluchtmigration junger Geflüchteter das Zentrum-Peripherie-Modell eine neue Relevanz erhält. So befinden sich junge Geflüchtete aus Syrien, Iran und Afghanistan auch drei bis fünf Jahre nach ihrer erzwungenen Migration in einem dynamischen Prozess der sprachlichen Positionierung im Ankunftsland.

Die hier vorgestellten Überlegungen im Zuge des sprachbiographischen Analysemodells sind im Rahmen dieser Arbeit nicht erschöpfend untersucht worden. Daran schließt die Kritik an, die in der Analyse der sprachbiographischen Daten elizitierten Kategorien, in Anlehnung an inhaltsanalytische Verfahren, flächendeckend zu skalieren, um genauere Rückschlüsse auf die jeweiligen Sprachbiographien im Rahmen der Vergleichenden Sprachbiographieforschung zu erreichen. Ebenfalls gilt es, die mikrostrukturelle Ebene der Bedeutungsregulierung durch einen Mixed-Methods-Ansatz zu spezifizieren. In diesem Zusammenhang sollte vermehrt auf die Verbindung der

textlinguistischen Kohäsionsforschung mit gesprächsanalytischen Perspektivierungen geachtet werden, um konkretere Ergebnisse auf der Interaktionsebene zu erzielen. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Longitudinalerhebung sprachbiographischer Interviews sich dazu eignet, auch spracherwerbstheoretische Perspektiven in diesen Forschungsbereich aufzunehmen. Im Zuge dessen wird in der vorliegenden Arbeit dafür plädiert, neue Ansätze im Bereich der sprachlichen Strategieforschung, beispielsweise anhand von L2-spezifischen Problemlösungsmechanismen, zu etablieren. Die sprachbiographischen Interviews haben unter anderem gezeigt, dass junge (unbegleitete) Geflüchtete, nicht nur Deutsch als Migrationssprache, sondern weitere Standardsprachen sowie L1-Varietäten – in Abhängigkeit zu ihren jeweiligen Peergroups – in Deutschland erlernen. Im Kontext eines weit gefassten, funktionalen Verständnisses von Mehrsprachigkeit müssen sich junge Geflüchtete in einem komplexen Prozess des Spracherwerbs verorten. Aufgrund des jugendlichen Alters zum Zeitpunkt ihrer Migration erwerben junge Migranten auch lexikalisch-semantische Kompetenzen in ihrer jeweiligen L1. Diese und weitere Beobachtungen zur Mehrsprachigkeitssituation junger Geflüchteter in Deutschland wurden unter dem Begriff der ‚hybriden Mehrsprachigkeit‘ einer neuen Migrationsgeneration zusammengefasst.

## Literatur

- Ager, A./Strang, A. 2008: Understanding Integration. A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2). 166-191.
- Agricola, E. 1968: Syntaktische Mehrdeutigkeit (Polysyntaktizität) bei der Analyse des Deutschen und des Englischen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Aguado, K. 2013: Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung. Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, K./Heine, L./Schramm, K. (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Band 48. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 119-135.
- Aguado, K. 2021: Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In: Altmayer, C./Biebighäuser, K./Haberzettl, S./Heine, A. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 253-267.
- Allen, J./Basilier Vaage, A./Hauff, E. 2006: Refugees and Asylum Seekers in Societies. In: Sam, D.L./Berry, J.W. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 198-217.
- Allport, G.W. 1935: Attitude. In: Murchison, C.M. (Hrsg.): *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press, 798-844.
- Amrith, S.S. 2014: Currents of Global Migration. *Development and Change*. *International Institute of Social Studies*, 45(5). 1134-1154.
- Androutopoulos, J./Hinnenkamp, V. 2001: Code-Switching in der bilingualen Chat-Kommunikation: ein explorativer Blick auf #hellas und #turks. In: Beißwenger, M. (Hrsg.): *Chat-Kommunikation*. Stuttgart: Ibidem, 367-402.
- Anstatt, T. 2017: Language Attitudes and Linguistic Skills in Young Heritage Speakers of Russian in Germany. In: Isurin, L./Riehl, C.M. (Hrsg.): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrant: Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: John Benjamins, 197-224.
- Apfelbaum, B. 2004: *Gesprächsdynamik in Dolmetsch-Interaktionen. Eine empirische Untersuchung von Situationen internationaler Fachkommunikation unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitssprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Auer, P. 2003: 'Türkenslang' - ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, A. (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke, 255-264.
- Autenrieth, T. 2002: Heterosemie und Grammatikalisierung bei Modalpartikeln. Eine synchrone und diachrone Studie anhand von „eben“, „halt“, „e(cher)t“, „einfach“, „schlicht“ und „glatt“. Tübingen: Niemeyer.
- Baker, C. 1992: *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barbaric, P. 2015: *Che storia che gavemo qua. Sprachgeschichte Dalmatiens als Sprechergeschichte (1797 bis heute)*. Stuttgart: Steiner.
- Barth, D. 2004: Referential Defocusing. *Dangerous Topics and Language Use in Language Biographies of East Germans*. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières*. Bern [u.a.]: Peter Lang, 75-96.
- Bartlett, F.C. 1932: *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.

- Battenburg, J. 2006: Syria: Language Situation. In: Brown, K. (Hrsg.): Encyclopedia of Language & Linguistics (2nd Edition). San Luis Obispo: Elsevier Ltd, 438-439
- Baumann, B. 2016: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiographien. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Beckmann, C. 2016: Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Eine quantitative Analyse der Einstellungen von Schülern und Studierenden. Tübingen: Narr.
- Behnstedt, P. 2000: Sprachatlas von Syrien. (2) Volkskundliche Texte. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Behrens, H. 2009: Konstruktionen im Spracherwerb. In: ZGL 37, 427-444
- Behrens, H. 2015: Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen der empirischen Linguistik für die Sprachtheorie. In: Schmidlin, R./Behrens, H./Bickel, H. (Hrsg.): Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein: Implikationen für die Sprachtheorie. Berlin: De Gruyter. 1-15.
- Beißwenger, M. 2007: Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation. In: Günthner, S./Konerding, K.-P./Liebert, W.-A./Roelcke, T. (Hrsg.): Linguistik – Impulse & Tendenzen 26. Berlin, New York: De Gruyter.
- Bennett, J. 1997: Attitudes of the Second Generation to Dutch Language Maintenance and Ethnic Identity in Australia. In: Klatter-Folmer, J./Kroon, S. (Hrsg.): Dutch Overseas. Studies in Maintenance and Loss of Dutch as an Immigrant Language. Tilburg: Tilburg University Press, 51-68.
- Bergmann, P. 2017: Gebrauchsprofile von *weiß nich* und *keine Ahnung* im Gespräch – Ein Blick auf nicht-responsive Vorkommen. In: Blühdorn, H./Deppermann, A./Helmer, H./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 157-182.
- Berry, J.W. 1970: Marginality, Stress and Ethnic Identification in an Acculturated Aboriginal Community. In: Journal of Cross-Cultural-Psychology, 1, 239-252.
- Berry, J.W./Phinney, J.S./Sam, D.L./Vedder, P. 2006: Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. In: Applied Psychology: An International Review, 55(3). 303-332.
- Betten, A. 1976: Ellipsen, Anakoluthe, und Parenthesen. Fälle für Grammatik, Stilistik, Sprechakttheorie oder Konversationsanalyse? In: Deutsche Sprache (3). 207-230.
- Betten, A. 1995: Wir sind die Letzten. Fragt uns aus. Gespräche mit den Emigranten der dreißiger Jahre in Israel. Gerlingen: Bleicher.
- Betten, A. 2003: Style shifting in narrativ-diskursiven Interviews. In: Barz, I. (Hrsg.): Sprachstil – Zugänge und Anwendungen. Ulla Fix zum 60. Geburtstag. Heidelberg: Winter, 9-22.
- Betten, A. 2007: Zwischen Individualisierung und Generalisierung: Zur Konstruktion der Person in autobiographischen Emigranteninterviews. In: Behr, I./Larroy, A./Samson, G. (Hrsg.): Der Ausdruck der Person im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg, 173-186.
- Betten, A. 2010: Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz. In: Franceschini, R. (Hrsg.): Sprache und Biographie. Stuttgart: J.B. Metzler, 29-57.
- Betten, A. 2011: Zusammenhänge von Sprachkompetenz, Spracheinstellung und kultureller Identität – am Beispiel der 2. Generation deutschsprachiger Migranten in

- Israel. In: Betten, A./Thüne, E.-M. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom: Aracne, 53-87.
- Bimmel, P. 2006: Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In: Udo, O./Jung, H. (Hrsg.): Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 362-369.
- Bimmel, P./Rampillion, U. 2000: Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Blaschitz, V. 2021: Erzählen oder beschreiben? Vierjährige Kinder geben die Frogstory wieder. In: Wiener Linguistische Gazette, 87, 71-107.
- Blühdorn H./Foolen, A./Loureda, Ó. 2017: Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick. In: Blühdorn, H./Deppermann, A./Helmer, H./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 7-47.
- Bredel, U. 2001: Ohne Worte – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: Didaktik Deutsch, 6(11). 4-21.
- Budde, M. 2001: Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 1 Deutsch als Zweitsprache. Kassel: Kassel University Press.
- Busch, B./Aziza, J./Tjoutuku, A. 2006: Language biographies for multilingual learning. Cape Town: PREAESA Occasional Papers. 24.
- Busch, B. 2010: Die Macht der präbabilonischen Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 160, 58-82.
- Busch, B. 2013: Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas/UTB.
- Busch, B. 2017: Biographical Approaches to Research in Multilingual Settings. Exploring Linguistic Repertoires. In: Martin-Jones, M./Martin, D. (Hrsg.): Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Approaches. London: Routledge, 46-60.
- Busch, B./Reddemann, L. 2013: Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. In: ZPPM Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin (Trauma und Sprache), 11(3). 23-33.
- Bußmann, H./Gerstner-Link, C./Lauffer, H. 2008: Lexikon der Sprachwissenschaft. Mit 34 Graphiken, 14 Tabellen und 8 Abbildungen. 4. durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bybee, J. 2007: Frequency of Use and the Organization of Language. Oxford [u.a.]: Cambridge University Press.
- Carmine, V. 2004: Das Sprachbewusstsein: Analyse einer kulturellen Integration durch die direkte Rede. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières. Bern [u.a.]: Peter Lang, 211-226.
- Castles, S./Haas, H.D./Miller, M.J. 2014: The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World, 5. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Cindark, I. 2021: Welches Sprachniveau erreichen die Migranten und Migrantinnen am Ende der allgemeinen Integrationskurse? In: Freudenberg-Findeisen, R./Harsch, C./Middeke, A. (Hrsg.): Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewanderter Menschen. Eine Bilanz. Göttingen: Universitätsverlag, 37-54.

- Cindark, I./Hünlich, D. 2017: Abschlussbericht zur ethnographisch-sprachwissenschaftlichen Begleitung der Fördermaßnahme Perspektive für Flüchtlinge Plus (PerFPlus). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Clark, E. 1996: *Using Language*. Cambridge: CUP.
- Clyne, M.G. 2003: *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dailey-O’Cain, J./Liebscher, G. 2011: Language Attitudes, Migrant Identities and Space. *International Journal of the Sociology of Language*, 212, 91-133.
- Dannerer, M. 2014: Sprachbiographische Äußerungen und Erzählerwerb im Längsschnitt als Zugangswege zur Beschreibung von Zweitspracherwerb. In: Ahrenholz, B./Grommes, P. (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter (Reihe DaZ-Forschung 4)*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- De Bot, K. 1992: A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- De Bot, K./Lowie, W./Verspoor, M. 2007: A Dynamic System Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1). 7-21.
- De Florio Hansen, I./Hu, A. 2007: *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Deminger, S. 2000: Spracheinstellungen in einer Sprachinselsituation: Die deutsche Minderheit in Ungarn. In: Deminger, S./Fögen, T./Scharloth, J./Zwickl, S. (Hrsg.): *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang, 109-121.
- Deppermann, A. 2008: *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A. 2011: Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. In: Lasch, A./Ziem, A. (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Tübingen: Stauffenburg, 205-238.
- Dirim, I. 2021: Sprache und Integration. In: Altmayer, C./Biebighäuser, K./Haberzettl, S./Heine, A. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 88–101.
- Dittmar, N. 2014: Die Anfänge der Zweitspracherwerbsforschung in der BRD. Die Gemengelage des gesellschaftlichen Umbruchs (1960er und 1970er Jahre) in ihren Auswirkungen auf einen soziolinguistischen Aufbruch am Beispiel der Projekte HPD und P-Moll. In: Ahrenholz, B./Rost-Roth, M. (Hrsg.): *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*. Berlin, Boston: De Gruyter, 97-120.
- Dittmar, N. 2018: Zweitspracherwerb im Dienste der liebevollen Verständigung und des familiären Miteinanders. Ansätze zu einer Sprachlernbiographie von FRANCA. In: Hövelbrinks, B./ Fuchs, I./Maar, D./Duan, T./Tütke, B. (Hrsg.): *Der-Die-DaZ-Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin, Boston: De Gruyter, 301-314.
- Dörnyei, Z. 1995: On the Teachability of Communication Strategies. In: *TESOL Quarterly*, 29(1). 55-85.

- Dörnyei, Z. 2009: The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z./Ushioda, E. (Hrsg.): Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Z. 2020: Innovations and Challenges in Language Learning Motivation. London: Routledge.
- Dörnyei, Z./Kormos, J. 1998: Problem Solving Mechanisms in L2 Communication: A Psycholinguistic Perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3). 349-385.
- Dörnyei, Z./Scott, M.L. 1997: Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Ehlich, K. 1983: Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W./Wegeknast, K. (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer, 128-150.
- Ehlich, K. 1996: Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin, New York: De Gruyter, 183-210.
- Ellis, R. 1996: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Færch, C./Kasper, G. 1980: Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication, *Interlanguage Studies*, 5. Utrecht: Bulletin, 47-118.
- Færch, C./Kasper, G. (Hrsg.) 1983: Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- Fauconnier, G. 1985: Mental Spaces. Aspects of Meaning Construction in Natural Languages. Cambridge: MIT Press.
- Fehling, S. 2005: Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. Frankfurt a.M.: Lang.
- Fehling, S. 2008: Language Awareness und bilingualer Unterricht: eine komparative Studie. 2. überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Lang.
- Ferguson, C.A. 1959: Diglossia. In: *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York*, 15, 325-340.
- Finkbeiner, R. 2016: Bla, Bla, Bla in German. A Pejorative Construction? In: Finkbeiner, R./Meibauer, J./ Wiese, H. (Hrsg.): Pejoration. *Linguistik Aktuell*. Band 228, 269-300.
- Fishbein, M./Ajzen, I. 1975: Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Massachusetts [u.a.]: Addison-Wesley.
- Fishman, J. A. 1972: Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry: Revisited. In: Fishman, J.A. (Hrsg.): *Language in Sociocultural Change*. Stanford: Stanford University Press, 76-134.
- Fix, U./Barth, D. 2000: Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Fix, U. 2010: Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. In: Franceschini, R. (Hrsg.): *Sprache und Biographie*. Stuttgart: J.B. Metzler, 10–28.
- Flubacher, M. 2014: Integration durch Sprache – die Sprache der Integration: Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998–2008. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Fournier, L./Schlemminger, G. 2014: Direkte und indirekte Sprachgebrauchsstrategien beim Lösen von Französischaufgaben in der Grundschule. *Éducation et sociétés plurilingues*, 37, 67-83.
- Franceschini, Rita. 1998: Italiano di contatto. Parlanti occasionali e riattivazioni di conoscenze non focalizzate. Annex 2: Sprachbiographien: Materialsammlung. Basel: Universität Basel Habilitationsschrift.
- Franceschini, R. 2001: Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini, R. (Hrsg.): *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 111-125.
- Franceschini, R. 2004: Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières*. Bern [u.a.]: Peter Lang, 121-146.
- Franceschini, R. (Hrsg.) 2010: *Sprache und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 160. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Franceschini, R. 2011: Multilingualism and multicompetence: a conceptual view. *The Modern Language Journal* 95(3), 344-355.
- Franceschini, R. 2015: Sollen wir noch am Begriff Mehrsprachigkeit festhalten? In: Schmidlin, R./Behrens, H./Bickel, H. (Hrsg.): *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein: Implikationen für die Sprachtheorie*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, 277-300.
- Franceschini, R./Miecznikowski, J. 2004: Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen? Ein Vorwort. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières*. Bern [u.a.]: Peter Lang, VII–XIX.
- Fredriksson, C. 2014: Strategien im L2-Erwerb. Eine kritische Diskussion. In: *Moderna Språk*, 108(2). 17-44.
- Fünfschilling, J. 1998: Spracherwerb als Teil der Biographie. Zur Versprachlichung von Erwerbserinnerungen in narrativen Interviews. Mondada, L./Lüdi, G. (Hrsg.): *Dialogue entre linguistes. Recherches en linguistique à l'Institut des Langues et Littératures Romanes de l'Université de Bâle*, 65-79.
- Gardner, R.C./Lambert, W.E. 1959: Motivational Variables in Second Language Acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C./MacIntyre, P.D. 1991: An Instrumental Motivation in Language Study. Who Says it isn't Effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Garrett, P. 2010: *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geißler, R./Meyer, T. 2014: *Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. grundlegend überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London: AldineTransaction.
- Gnutzmann, C. 2003: Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 335-339.
- Gogolin, I. 1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

- Gogolin, I./Neumann, U. 1991: Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 43, 6-13.
- Goldberg, A.E. 1995: Construction: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Graßmann, R. 2011: Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse. Berlin: Peter Lang.
- Grießhaber, W. 2007: Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.B.: Fillibach, 31-48.
- Grommes, P. 2014: Plurilingual Education. Policies, Practice, Language Development. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- Grommes, P. 2018: Entwicklung der Redewiedergabe in Erzählungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schuler. In: Schmolzer-Eibinger, S./Akbulut, M./Rotter, D. (Hrsg.): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35–52.
- Grosjean, F. 1989: Neurolinguistics, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. In: Brain and Language, 36, 3-15.
- Günthner, S. 2006: Grammatikalische Analysen der kommunikativen Praxis. Dichte Konstruktionen in der Interaktion. In: Deppermann, A./Fiebler, R./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 95-121.
- Günthner, S. 2015: Zwar...aber-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch: Die dialogische Realisierung komplexer Konnektoren im Gespräch. Deutsche Sprache, 43(3). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Günthner, S./König, K. 2012: Die sprachliche Rekonstruktion migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Aspekte einer interaktiven Konstruktion von ‚Andersheit‘. In: Roll, H./Schilling, A. (Hrsg.): Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Duisburg: UVR, 67-83.
- Hasova, L. 2004: Eine mitteleuropäische Sprachbiographie. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières. Bern [u.a.]: Peter Lang, 173-187.
- Hawkins, E. 1984: Awareness of Language. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinemann, W./Viehweger, D. 1991: Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Herdina, P./Jessner, U. 2002: A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Cromwell Press Limited.
- Hickey, T. 1993: Identifying Formulas in First Language Acquisition. In: Journal of Child Language, 20, 27-41.
- Hoffmann, L. 2018. Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 48(2). 203–224.
- Holzer, J./Wolf-Farré, P. 2023: Vergleichende Sprachbiographieforschung: Migrationsbedingte Brüche in unmittelbarer, erinnerter und vererbter Migration. Journal LIPP (im Druck).
- Hufeisen, B. 2010: Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 36. 200-207.

- Imo, W. 2013: *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*, Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ingrosso, S. 2021: *Sprachbiographische Erzählungen junger Italiener in München: postmoderne Migrationsformen aus linguistischer Perspektive*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Isurin, L. 2017: *From Russian Motherland to German Fatherland: Young Russian Immigrants in Germany*. In: Isurin, L./Riehl, C.M. (Hrsg.): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 135-158.
- Isurin, L./Riehl, C.M. 2017: *Conclusion. Integration, Identity, and Language Maintenance in Young Immigrants: Future Research Directions*. In: Isurin, L./Riehl, C.M. (Hrsg.): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 281-285.
- James, C./ Garrett, P. 1991: *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman.
- Jessner, U. 2008a: *A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness*. In: *Modern Language Journal*, 92(2). 270-283.
- Jessner, U. 2008b: *Teaching Third Languages. Findings, Trends and Challenges: A State-of-the-Art Article*. In: *Language Teaching*, 41(1). 15-56.
- Jessner, U./Allgäuer-Hackl, E. 2015: *Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?* In: Allgäuer-Hackl, E./Brogan, K./Henning, U./Hufeisen, B./Schlabach, J. (Hrsg.): *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 209-229.
- Keim, I. 1978: *Gastarbeiterdeutsch: Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Pilotstudie*. Tübingen. Narr.
- Keim, I. 2001: *Sprachvariation und kommunikativer Stil in einer jugendlichen Migrantinnengruppe in Mannheim*. In: List, G. (Hrsg.): *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. Tübingen: Stauffenburg, 65-87.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Sraus, F. 2008: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 4. überarbeitete Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kindt, W. 2006: *Koordinations-, Konstruktions- und Regulierungsprozesse bei der Bedeutungskonstruktion. Neue Ergebnisse der Dynamischen Semantik*. In: Deppermann, A./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): *be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 34-58.
- Klein, W./Dittmar, N. 1979: *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin [u.a.]: Springer.
- Kleinbeck, U. 2010: *Handlungsziele*. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. Heidelberg, New York: Springer, 235-308.
- Knapp-Potthoff, A./ Knapp, K. 1986: *Interweaving two Discourses: The Difficult Task of the Non-Professional Interpreter*. *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, 272, 151-168.

- Koch, G. 2013: Sprachsymbolische Identitätskontierungen in Sprachbiographien. In: Koch, G. (Hrsg.): Sprachminderheiten, Identität und Sprachbiographie. Regensburg: Edition Vulpes, 11-24.
- Koch, N. 2019: Schemata im Erstspracherwerb: Eine Traceback-Studie für das Deutsche, Berlin, Boston: De Gruyter.
- König, K. 2010: Sprachliche Kategorisierungsverfahren und subjektive Theorien über Sprache in narrativen Interviews. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 53. 31-57.
- König, K. 2011: Migration und Sprachidentität: Positionierungsverfahren in Sprachbiographien. In: Thüne, E.M. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom: Aracne, 143-166.
- König, K. 2014: Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin: De Gruyter.
- König, K. 2018: Ereignisse, Vorfälle und Wendepunkte - Erzählmuster bei der narrativen Rekonstruktion der Sprachbiographie migrationsbedingt mehrsprachiger SprecherInnen in Deutschland. In: Kreß, B./ da Silva, V./ Grigorieva, I. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Bildungsbiografie. Frankfurt a.M.: Lang, 15-42.
- Köpke, B./ Schmid, M.S./ Keijzer, M./ Dostert, S. (Hrsg.) 2007: Language Attrition: Theoretical Perspectives. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Korntheuer, A. 2016: Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto. In: Neumann, U./Weiß, W. (Hrsg.): Bildung in Umbruchgesellschaften. Münster: Waxmann.
- Koser, K. 2007: International Migration. a Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Koser, K./ Martin, S. 2011: The Migration-Displacement Nexus. In: Koser, K./Martin, S. (Hrsg.): The Migration-Displacement Nexus. Patterns, Processes, and Policies. Studies in Forced Migration 32, New York: Berghahn Books, 1-13.
- Krefeld, T. 2004: Einführung in die Migrationslinguistik. Von der "Germania italiana" in die "Romania multipla". Tübingen: Narr.
- Kuckartz, U./ Rädiker, S. 2022: Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, J./Bethmann, S./Eckert, J./Niermann, D./Schmieder, C. 2012: In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In: Kruse, J./Bethmann, S./Eckert, J./Niermann, D./Schmieder, C. (Hrsg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, 27-68.
- Küsters, I. 2006: Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küsters, I. 2009: Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labov, W. 1972: Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Langacker, R. W. 2000: Grammar and conceptualization. Berlin/New York: De Gruyter.
- Lenz, A.N. 2003: Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Levelt, W.J.M. 1993: *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Liebscher, G./Dailey-O’Cain, J. 2009: Language Attitudes in Interaction. In: *Journal of Sociolinguistics*, 13, 195–222.
- Liebscher, G./Dailey-O’Cain, J. 2011: Language Attitudes, Migrant Identities and Space. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 212, 91-133.
- Liebscher, G./Dailey-O’Cain, J. 2013: *Language, Space and Identity in Migration*. New York, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liebscher, G./Dailey-O’Cain, J./Müller, M./Reichert, T. 2010: Negotiating Identities through Pronouns of Address in an Immigrant Community. In: *Pragmatics*, 20(3), 375-400.
- Liedke, M./Riehl, C.M. 2018: Migration und Spracherwerb. In: Harr, A.-K./Liedke, M./Riehl, C.M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 1-26.
- Lindner, K./Hipfner-Boucher, K./Yamashita, A./Riehl, C.M/ Ait Ramdan, M./Chen, X. 2020: Acculturation through The Lens of Language: Syrian Refugees in Canada and Germany. In: *Applied Psycholinguistics*, 41, 1351-1374.
- Loch, U./Rosenthal, G. 2002: Das narrative Interview. In: Schaefferer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, 221–232.
- Luchtenberg, S. 2006: *Language Awareness*. In: Jung, U.I.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Auflage. Bern [u.a.]: Peter Lang, 370-374.
- Luchtenberg, S. 2008: *Language Awareness*. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache (Band VIII Deutschunterricht in Theorie und Praxis)*. Baltmannsweiler: Schneider, 107-118.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. 2002: *Rekonstruktionen narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske & Budrich.
- Lüdi, G. 2003: Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen, I./Hu, A. (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 39-58.
- Martini, M. 2008: *Deutsch-kubanische Arbeitsbesprechungen. Eine gesprächsanalytische Studie zu gedolmetschter Kommunikation in internationalen Hochschulkooperationen*, Tübingen: Stauffenburg.
- Massumi, M./ von Dewitz, N. 2015: *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.
- Mayring, P. 2010: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. 2015: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- McManus, K. 2021: *Crosslinguistic Influence and Second Language Learning*. New York: Routledge.
- Mecheril, P. 2011: Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 43, 49-54.

- Meinefeld, W. 1992: Radikaler Konstruktivismus und Konstruktionismus. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie, 23(2). 323-352.
- Meister, D. 1997: Zwischenwelten der Migration: biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen. Weinheim, München: Juventa.
- Menegus, M. 2011: Formulierung, Reformulierung und Code-switching: Mündliche Textherstellung in Sprachbiographien italienischer Migrantinnen in Berlin. In: Betten, A./Thüne, E.-M. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom: Aracne, 195-225.
- Meng, K. 2004: Russlanddeutsche Sprachbiographien – Rückblick auf ein Projekt. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières. Bern [u.a.]: Peter Lang, 97-117.
- Meng, K./Protassova, E. 2003: Deutsche, Russlanddeutsche, Russe. Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse nach der Aussiedlung. In Erfurt, J. (Hrsg.): „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 65. Oldenburg: Red. Obst, 173-202.
- Mirvahedi, S.H. 2019: Nationalism, Modernity, and the Issue of Linguistic Diversity in Iran. In: Mirvahedi, S.H. (Hrsg.): The Sociolinguistics of Iran's Languages at Home and Abroad. The Case of Persian, Azerbaijani, and Kurdish. Cham: Palgrave Macmillan.
- Modarresi, Y. 2001: Aspects of Sociolinguistics in Iran. Berlin [u.a.]: De Gruyter
- Mossakowski, J. 2011: Verlorene Sprache, gewonnene Mehrsprachigkeit. Sprache, Biographie und Identitätsdiskurse am Beispiel des Burgenlandkroatischen. In: Betten, A./Thüne, E.-M., (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom: Aracne, 293-324.
- Muysken, P. 2000: Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers, G./Lampropoulou, S. 2012: Impersonal You and Stance-Taking in Social Research Interviews. In: Journal of Pragmatics, 44, 1206-1218.
- Nawid, S. 2012: Language Policy in Afghanistan. Linguistic Diversity and National Unity. In: Schiffman, H.F. (Hrsg.): Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice. Leiden, Boston: Brill, 31-52.
- Odendahl, K./Scheffler, J. 2011: Das Prinzip der integralen Mehrsprachigkeit in der EU zwischen Ausbau und Begrenzung. In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens. Jahrgang 59(1). Baden-Baden: Nomos, 63-73.
- Oevermann U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. 1979: Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352-434.
- Ohm, U. 2012: Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Vertickungen von Erwerbsprozessen. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin: De Gruyter, 261-283.
- Oksaar, E. 1980: Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Neide, P.H. (Hrsg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Band 32. Wiesbaden: Steiner, 43-52.

- Oksaar, E. 2003: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oltmer, J. 2012: Globale Migration: Geschichte und Gegenwart. München: Beck.
- Oomen-Welke, I. 2006: Sprachunterricht sprachübergreifend - (wie) geht das praktisch, und hat es Effekte? In: Timm, J.P. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 303-320.
- Overstreet, M. 2005: And Stuff and so: Investigating pragmatic expressions in English and German. In: *Journal of Pragmatics*, 37(11). Amsterdam: Elsevier B.V, 1845-1864.
- Oxford, R. 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Pavlenko, A. 2005: *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. 2007: Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics* (28). 163-188.
- Penya, T. 2017: *Sprachbiografien und Sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien: Vier Familienportraits*. Mannheim, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Piennemann, M. 1998: *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pittner, K. 2012: Selbst-Analysen: Wortarten und wortinterne Funktionen. In: Rothstein, B. (Hrsg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Potter, J. 1998: Discursive Social Psychology. From Attitudes to Evaluative Practices. In: *European Review of Social Psychology*, 9, 233-266.
- Potter, J./Wetherell, M. 1987: *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behavior*. London: Sage.
- Poullisse, N./Bongaerts, T. 1994: First Language Use in Second Language Production. In: *Applied Linguistics*, 15, 36-57.
- Poullisse, N./Bongaerts, T./Kellermann, E. 1984: On the Use of Compensatory Strategies in Second Language Performance. In: *Interlanguage Studies*, 8, Utrecht: Bulletin, 70-105.
- Poullisse, N./Bongaerts, T./Kellermann, E. 1987: The Use of Retrospective Verbal Reports in the Analysis of Compensatory Strategies. In: Færch, C./Kasper, G. (Hrsg.): *Introspection in Second Language Research*, Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters Ltd, 213-229.
- Poullisse, N./Schils, E. 1989: The Influence of Task- and Proficiency-Related Factors on the Use of Compensatory Strategies: A Quantitative Analysis. In: *Language Learning*, 39(1). 15-46.
- Poullisse, N./Schils, E. 1995: The Influence of Task- and Proficiency-Related Factors on the Use of Compensatory Strategies. A Quantitative Analysis. In: Harley, B. (Hrsg.): *Lexical Issues in Language Learning*. Ann Arbor: Research Club in Language Learning, 283-312.
- Prior, M.T. 2011: Self-presentation in L2 Interview Talk: Narrative Versions, Accountability, and Emotionality. In: *Applied Linguistics*, 32(1), 60-76.
- Rädiker, S./Kuckartz, U. 2019: *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.

- Redder, A. 2001: Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S.F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 1038-1059.
- Reez, C./Czinglar, C. 2021: Input und rezeptiver Wortschatz im Deutschen als Zweitsprache bei geflüchteten Jugendlichen in parallel geführten Intensivklassen an einer beruflichen Schule. In *Info DaF*, 48(6). 598-613.
- Rehbein, J. 1982: Biographisches Erzählen. In: Lämmert, E. (Hrsg.): *Erzählforschung*. Stuttgart: J.B. Metzler, 51-73.
- Rehbein, J. 1984: Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- Rehbein, J. 1987: Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113-172.
- Rehbein, J. 1989: Biographiefragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 163-254.
- Reich, A. 2010: Lexikalische Probleme in der lernersprachlichen Produktion. *Communication Strategies Revisited*. Tübingen: Stauffenburg.
- Reichmann, E. (Hrsg.) 2000: *Narrative Konstruktion nationaler Identität*. St. Ingbert: Röhrig.
- Reiß, Katharina/Vermeer, Hans J. 1991: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer
- Riedner, R./Kassem, N. 2010: Kontrastive Analyse Arabisch-Deutsch. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin: De Gruyter, 531-538.
- Riehl, C.M. 2000a: Spracheinstellungen und Stereotype im Lichte diskursiver Praxis. In: Deminger, S./Fögen, T./Scharloth, J./Zwickl, S. (Hrsg.): *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 141-160.
- Riehl, C.M. 2000b: Autobiographisches Erzählen und autobiographisches Gedächtnis. Eine Fallstudie anhand von Interviews mit einem ehemals deutschen Juden. In: Betten, A./Donour, M. (Hrsg.): *Sprachbewahrung nach der Emigration – das Deutsch der 20er Jahre in Israel. Teil II: Analysen und Dokumente. Band 45*. Berlin, Boston: De Gruyter, 391-423.
- Riehl, C.M. 2001: Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, C.M. 2004: *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, C.M. 2014: *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riehl, C.M. 2018: Australien. In: Plewnia, A./Riehl, C.M. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Übersee*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–32.
- Riemer, C. 2010: Motivierung. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: De Gruyter, 1152-1157.

- Roll, H. 2003: Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag: Rekonstruktion sprachlichen und kulturellen Wissens. München: Iudicum.
- Rose, N. 2012: Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: Transcript.
- Rosenthal, G. 1995: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Rosenthal, G. 2011: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Rosenthal, G./Fischer-Rosenthal, W. 1997: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133-164.
- Rosenthal, G./Fischer-Rosenthal, W. 2008: Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, U./von Kardorff E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 456-468.
- Rubin, J. 1975: What the ‚Good Language Learner‘ Can Teach Us. In: TESOL Quarterly, 9, 41-51-
- Schetter, C. 2004: Kleine Geschichte Afghanistans. München: Beck.
- Schiffman, H. F. (Hrsg.). 2012: Language Policy and language Conflict in Afghanistan and its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice, Leiden: Brill, 89-117.
- Schmitt, H. 2009: Sprache und Identität in Schottland: Eine Qualitative Studie zur Rolle des Tiefland-Schottischen (Scots). Heidelberg: Universitätsverlag Heidelberg.
- Schmitt, R. 1984: Zur Ermittlung von Dialekten in altiranischer Zeit. In: Sprachwissenschaft, 9, 183-207.
- Schramm, K. 2020: Kognitive und metakognitive Strategien und bewusstseinsfördernde Methoden. In: Hallet, W./Königs, F./Martinez, H. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Fremdsprachunterricht. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 344-348.
- Schulze, T. 1993: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.). Aus Geschichte Lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa, 174-226.
- Schütze, F. 1976: Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütze, F. 1983: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3). 283-293.
- Schütze, F. 1984: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler, 78-117.
- Schütze, F. 1987: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Kurseinheit 1. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Schwitalla, J. 1997: Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt
- Schwitalla, J. 2003: Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.
- Schwitalla, J. 2011: Narrative Formen von Fluchterzählungen deutschsprachiger emigrierter Juden in der Nazizeit. In: Betten, A./Thüne, E.-M. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom: Aracne, 17-51.

- Selinker, L. 1972: Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selting, M./Hinnenkamp, V. 1989: Einleitung: Stil und Stilisierung in der interpretativen Soziolinguistik. In: Hinnenkamp, V./Selting, M. (Hrsg.): *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Berlin, New York: Max Niemeyer, 1-24.
- Soares da Silva, A. 2011: Korpuslinguistik, kognitive Soziolinguistik und Varietäten des Portugiesischen. In: Endruschat, A./Ferreira, V. (Hrsg.): *Sprachdokumentation und Korpuslinguistik – Forschungsstand und Anwendung*, München: Meidenbauer, 73-106.
- Spitzmüller, J. 2013: *Graphische Variation als soziale Praxis: Eine soziolinguistische Theorie skriptualer ›Sichtbarkeit‹*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Spivak, G.C. 1985: The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory*, 24(3). 247-272.
- Spooner, B. 2012: Persian, Farsi, Dari, Tajiki. *Language Names and Language Policies*. In: Schiffman, H.F. (Hrsg.): *Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice*, Leiden: Brill, 89-117.
- Stehl, T. 2011: *Sprachen in mobilisierten Kulturen. Aspekte der Migrationslinguistik*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Steinkrauss, R./Schmid, M.S. 2017: Entrenchment and Language Attrition. In: Schmied, H.J. (Hrsg.): *Entrenchment and the Psychology of Language Learning. How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Berlin, Boston: De Gruyter, 367-383.
- Storjohann, P. 2021: „Paronyme – Dynamisch im Kontrast“ als Grundlage für ein bi- bzw. multilinguales Wörterbuch leicht verwechselbare Ausdrücke. Ein Plädoyer. In: *Sprachreport* 3(21). 32-39.
- Tarone, E. 1981: Some Thoughts on the Notion of ‘Communication Strategy’. In: *TESOL Quarterly*, 15(3). 285-295.
- Tarone, E. 2007. Sociolinguistic approaches to Second Language Acquisition Research: 1997-2007. In: *The Modern Language Journal*, 91. 837-848.
- Tarone, E./Cohen, A.D./Dumas, G. 1976: *A Closer Look at Some Interlanguage Terminology. A Framework for Communication Strategies. Working Papers on Bilingualism*, 9. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Temple, B./Edwards, R. 2002: Interpreters/Translators and Cross-Language Research: Reflexivity and Border Crossings. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 1-12.
- Terraschke, A. 2007: Use of General Extenders by German Non-Native-Speakers of English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Band 45(2). 141-160.
- Thietz, A. 2018: *Identität und Sprachidentität von Hugenottennachfahren. Eine identitätstheoretische und gesprächsanalytische Untersuchung*. Bielefeld: Transcript.
- Thim-Mabrey, C. 2002: Sprachidentität – Identität Durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, N./Thim-Mabrey, C. (Hrsg.): *Sprachidentität - Identität Durch Sprache*. Tübingen: Narr, 1-18.
- Thoma, N. 2018: *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen*. Bielefeld: Transcript.
- Thurstone, L.L. 1928: Attitudes Can be Measured. In: *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

- Tomasello, M. 2003: *Constructing a Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tophinke, D. 1994: *Sprachbiographie und Sprachstörung. Fallstudien zur Textproduktion bei hirnorganischen Erkrankungen*. Wiesbaden: DUV.
- Tophinke, D./Ziegler, E. 2002: Plädoyer für eine kontextsensitive Modellierung von Spracheinstellungen. In: Wiesinger, P. (Hrsg.): *Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg von 20. Ins 21. Jahrhundert. Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*. Band 3. Bern [u.a.]: Peter Lang, 187-193.
- Treichel, B. 2004: *Identitätsarbeit, Sprachenbiografien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Vandermeeren, S. 2005: *Research on Language Attitudes*. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J. (Hrsg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: De Gruyter, 1318–1332.
- Veronesi, D. 2008: *Geschichte, Sprachpolitik und Lebenserzählungen: Erste Gedanken zu Sprachbiographien in Südtirol*. In: Keller, T./Lüdi, G. (Hrsg.): *Biographies et pratiques de l'état/Biographien und Staatlichkeit*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 123-154.
- Veronesi, D. 2010: *Zu wem gehör i jetz? bzw. due lingue che sono entrambe mie*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40, 83-106.
- Vertovec, S. 2007: *Super-Diversity and its Implications*. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054.
- Wandruszka, M. 1979: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München [u.a.]: Piper.
- Weber, S. 2017: *Wie Geschichten wirken – Grundzüge narrativer Psychologie*. In: Chlopczyk, J. (Hrsg.): *Beyond Storytelling*. Berlin, Heidelberg: Springer, Gabler, 11-21.
- Williamson, D. L./Choi, J./Charchuk, M./Rempel, G.R./Pitre, N./Breitkreuz, R./Eastlick K.K. 2011: *Interpreter-Facilitated Cross-Language Interviews: A Research Note*. *Qualitative Research*, 4, 381-394
- Wolf-Farré, P. 2017: *Sprache und Selbstverständnis der Deutschchilenen: Eine sprachbiographische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Yilmaz Woerfel, S./Riehl, C.M. 2016: *Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren*. In: Rosenberg, P./Schroeder, C. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter, 305-336.
- Ziem, A. 2013: *Wozu Kognitive Semantik?* In: Busse, D/Teubert, W. (Hrsg.): *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 217-240.

## Online-Quellen

- Aguado, K. 2002: Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs (Habilitationsschrift). Universität Bielefeld. [https://www.researchgate.net/profile/Karin-Aguado/publication/335057919\\_Imitation\\_als\\_Erwerbsstrategie\\_Interaktive\\_und\\_kognitive\\_Dimensionen\\_des\\_Fremdsprachenerwerbs\\_Habilitationsschrift\\_Universitaet\\_Bielefeld/links/5d4c70224585153e59476a69/Imitation-als-Erwerbsstrategie-Interaktive-und-kognitive-Dimensionen-des-Fremdsprachenerwerbs-Habilitationsschrift-Universitaet-Bielefeld.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Karin-Aguado/publication/335057919_Imitation_als_Erwerbsstrategie_Interaktive_und_kognitive_Dimensionen_des_Fremdsprachenerwerbs_Habilitationsschrift_Universitaet_Bielefeld/links/5d4c70224585153e59476a69/Imitation-als-Erwerbsstrategie-Interaktive-und-kognitive-Dimensionen-des-Fremdsprachenerwerbs-Habilitationsschrift-Universitaet-Bielefeld.pdf?origin=publication_detail) (Letzter Zugriff: 17.06.2022).
- Albrecht, C./Rude, B./Stitteneder, T. 2021: Frauen in Afghanistan: Entwicklungen in den letzten 20 Jahren und die Rückkehr der Taliban. ifo Schnelldienst 74(11). München: ifo Institut, 47-53. <https://www.ifo.de/publikationen/2021/zeitschrift-einzelheft/ifo-schnelldienst-112021> (Letzter Zugriff: 19.02.2022).
- Auer, P. 2006: Construction Grammar Meets Conversation: Einige Überlegungen am Beispiel von „so“-Konstruktionen. In: Günther, S./Konerding, K.-P./Liebert, A./Roelcke, T. (Hrsg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin [u.a.]: De Gruyter. [http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/2006%20Auer\\_Construction\\_Grammar\\_meets\\_Conversation-1.pdf](http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/2006%20Auer_Construction_Grammar_meets_Conversation-1.pdf) (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2015: Migrationsbericht. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?jsessionid=B5A582937BC8DBA0CB1BFC605894A14E.intranet242?\\_blob=publicationFile&v=15](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?jsessionid=B5A582937BC8DBA0CB1BFC605894A14E.intranet242?_blob=publicationFile&v=15) (Letzter Zugriff: 19.10.2022).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2017: Migrationsbericht. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017.pdf?\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017.pdf?_blob=publicationFile) (Letzter Zugriff: 19.10.2022).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2020: Migrationsbericht. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf?\\_blob=publicationFile&v=19](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf?_blob=publicationFile&v=19) (Letzter Zugriff: 21.10.2021).
- Birkner, K./Hufeisen, B./Rosenberg, P. (Hrsg.) 2022: Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. Forum Angewandte Linguistik, Band 69. Berlin [u.a.]: Lang. <https://www.peterlang.com/document/1285851> (Letzter Zugriff: 10.01.2022).
- Breindl, E. 2016: Konnexion in argumentativen Texten. Gebrauchsunterschiede in Deutsch als L2 vs. Deutsch als L1. In: d'Avis, F./Lohnstein, H. (Hrsg.): Normalität in der Sprache. (Linguistische Berichte – Sonderhefte 22.). Hamburg: Buske, 37-64. [https://ids-pub.bszbw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6299/file/Breindl\\_Konnexion\\_in\\_argumentativen\\_Texten\\_2016.pdf](https://ids-pub.bszbw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6299/file/Breindl_Konnexion_in_argumentativen_Texten_2016.pdf) (Letzter Zugriff: 20.06.2022).
- Busch, B. 2011: Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. In: ÖDaF-Mitteilungen, 11(2). V&R unipress, 37-48. [https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/busch\\_2011\\_ODaF.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf) (Letzter Zugriff: 25.09.2020).

- Busch, B. 2016: Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. *Forschung Sprache*, 4, 37-48. [https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/FA\\_3\\_Busch\\_Gehoert\\_werden.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/FA_3_Busch_Gehoert_werden.pdf) (Letzter Zugriff: 12.11.2022).
- Cindark, I./Overath, S. 2022: Aspekte der sprachlich-kommunikativen Integration in der Arbeitswelt. In: Birkner, K./Hufeisen, B./Rosenberg, P. (Hrsg.): Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. *Forum Angewandte Linguistik*, Band 69. Berlin [u.a.]: Lang, 27-51. <https://www.peterlang.com/document/1285851> (Letzter Zugriff: 11.01.2023)
- Dannerer, M. 2016: Erzählungen (und) erzählen ... vom Spracherwerb im Längsschnitt. In: Barbara, H. (Hrsg.): Zweite Tagung der Fachdidaktik 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht. Innsbruck: Innsbruck University Press. 13-49. [https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/zweite-fachdidaktik/10.152033122-51-2.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/zweite-fachdidaktik/10.152033122-51-2.pdf) (Letzter Zugriff: 29.12.2020).
- Deppermann, A. 2006: Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, A./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): *be-deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 11-33. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3609/file/Deppermann\\_Von\\_der\\_Kognition\\_zur\\_verbalen\\_Interaktion\\_2002.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3609/file/Deppermann_Von_der_Kognition_zur_verbalen_Interaktion_2002.pdf) (Letzter Zugriff: 10.01.2023).
- Deutsche Welthungerhilfe e. V.: Fluchtursachen in Afghanistan – ein Land in der andauernden Krise. <https://www.welthungerhilfe.de/informieren/themen/flucht-und-migration/fluchtursachen/fluchtursachen-afghanistan> (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Deutsches Jugendinstitut 2020: *DKI-Kinder- und Jugendreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/themen/Jugend/DJI\\_Migrationsreport\\_2020.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Jugend/DJI_Migrationsreport_2020.pdf) (Letzter Zugriff: 23.10.2022).
- El-Mafaalani, A./Massumi, M. 2019: *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt 'Flucht: Forschung und Transfer', Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> [Letzter Zugriff: 08.01.2023).
- Enzenhofer, E./Resch, K. 2011: Übersetzungsprozesse und deren Qualitätssicherung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(2). Artikel 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1102106> (Letzter Zugriff: 31.8.2021).
- Esser, H. 2006: *Migration, Sprache und Integration (AKI Forschungsbilanz 4)*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration: Berlin. <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11349/ssoar-2006-esser-migration.pdf?sequence=1> (Letzter Zugriff: 12.10.2020).
- Eurydice, 2009: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to Foster Communication with Immigrant Families and Heritage Language Teaching*

- for Immigrant Children (Die schulische Integration von Migrantenkindern in Europa. Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien und des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder), Brüssel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (=EACEA P9 Eurydice). <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5723449/978-92-9201-033-1-DE.PDF.pdf/50f0f903-6e48-48c2-a4f3-ce5f3b84a28e?t=1414775577000> (Letzter Zugriff: 21.06.2022).
- Franceschini, R. 2002: Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. VALS-ASLA, 76. 19-33, <https://core.ac.uk/download/pdf/20650503.pdf> (Letzter Zugriff: 13.10.2020).
- Franceschini, R. 2022: "Language biographies" Sociolinguistica, vol. 36 (1), 69-83. <https://doi.org/10.1515/soci-2022-0015>
- Gessinger, J.: SiN-Projekt (Sprachvariation in Norddeutschland). <https://corpora.uni-hamburg.de//sin/startseite.html> (Letzter Zugriff: 10.01.2023).
- Gogolin, I./Lüdi, G. 2015: Mehrsprachigkeit. Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. Magazin Sprache. Goethe-Institut e. V. <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/sta/20492171.html> (Letzter Zugriff: 21.10.2022).
- Hakala, W.N. 2012: Languages as a Key to Understanding Afghanistan's Cultures. <https://www.asianstudies.org/publications/eaa/archives/languages-as-a-key-to-understanding-afghanistans-cultures/> (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Heinrich-Böll-Stiftung 2017: Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung. [https://www.boell.de/sites/default/files/e-paper\\_36\\_integrationskurse\\_reformieren.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/e-paper_36_integrationskurse_reformieren.pdf) (Letzter Zugriff: 24.10.2022).
- ISW (Institute for the Study of War) 2009: Afghanistans's Ethno-Lingusitic Groups. <https://www.understandingwar.org/sites/default/files/Afghanistan%20Page%20Size%20Ethno%20Linguistic.jpg> (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Keiten, S. 2018: Formen und Funktionen von „keine Ahnung“ im Gespräch. stud Interaktion Sprache studentische Arbeitspapierreihe. Arbeitspapier, 31(5). <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/stud/arbeitspapiere/arbeitspapier31.pdf> (Letzter Zugriff: 21.12.2022).
- König, K. 2021: Mehrsprachigkeit in transmodaler Kommunikation – Praktiken der Sprachalternation in deutsch-arabischen WhatsApp-Chats. Interaktion Sprache Arbeitspapierreihe. Arbeitspapier, 84(6). 39-64. <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/arbeitspapiere/arbeitspapier84.pdf> (Letzter Zugriff: 12.06.2021).
- Krefeld, T. 2019: Der perzeptiv-linguistische Forschungshorizont. Version 1 (04.09.2019, 15:25). Lehre in den Digital Humanities. <https://www.dh-lehre.gwi.uni-muenchen.de/?p=135568&v=1> (Letzter Zugriff: 13.11.2022).
- Landeshauptstadt München (Sozialreferat: Stelle für interkulturelle Arbeit) (Hrsg.) 2018: Münchner Gesamtplan zur Integration von Geflüchteten, <https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:62c4a891-4a62-429b-a590-2fa8ee3d96a4/LHM%20M%c3%bcnchner%20Gesamtplan%20zur%20Integration%20von%20Fl%c3%bcchtlingen.pdf> (Letzter Zugriff: 19.10.2022).

- Landeshauptstadt München (Sozialreferat: Stelle für interkulturelle Arbeit) (Hrsg.) 2020: [https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/603\\_Gesamtplan\\_Integration.pdf](https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/603_Gesamtplan_Integration.pdf) (Letzter Zugriff: 19.10.2022).
- Lauterbach, G. 2014: Dolmetscher/inneneinsatz in der qualitativen Sozialforschung zu Anforderungen und Auswirkungen in gedolmetschten Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(2). Artikel 5. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2025/3654> (Letzter Zugriff: 10.01.2023).
- Leclerc, J. 2022: Afghanistan. L'Université Laval. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/afghanistan.htm> (Letzter Zugriff: 09.12.2022).
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. 2004: Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5. 166–183. <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf> (Letzter Zugriff: 02.02.2022).
- Nassimi, M.A. 2004: Zweisprachige Lexikographie des Sprachenpaares Deutsch und Dari/Persisch. <https://core.ac.uk/download/pdf/33799779.pdf> (Letzter Zugriff: 10.10.2022).
- Ost, B. 2017: Dimensionen der Bedeutungskonstitution in verbaler Interaktion. Düsseldorf. [https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-47816/Dissertation\\_Bernhard%20Ost.pdf](https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-47816/Dissertation_Bernhard%20Ost.pdf) (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Özdemir, B. 2016: Geflüchtete Kinder und Jugendliche im Bildungsbereich am Beispiel der Stadt München. Hochschule Darmstadt. <https://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/oezdemir.pdf> (Letzter Zugriff: 08.01.2023).
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. [https://mi.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/MI/MI/4.\\_Service/Downlo adservice/Auslaenderrecht/Integration/NIP.pdf](https://mi.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MI/MI/4._Service/Downlo adservice/Auslaenderrecht/Integration/NIP.pdf) (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Rauhauser, N. 2014: Syrian Sects & Ethnic Groups <https://nealrauhauser.wordpress.com/2013/06/15/syrian-sects-ethnic-groups/> (Letzter Zugriff: 10.01.2023).
- Ritter, A./Hochholzer, R. 2019: Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher. Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. *Critical Multilingualism Studies*. 7(3). 32-54. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/164> (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Rosas-Maldonado, M. 2016: Communication Strategies Used by Different Level L2 English Learners in Oral Interaction. *Revista signos*, 49(90). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 71-93. [https://www.researchgate.net/publication/296690383\\_Communication\\_strategies\\_u sed\\_by\\_different\\_level\\_L2\\_English\\_learners\\_in\\_oral\\_interaction](https://www.researchgate.net/publication/296690383_Communication_strategies_used_by_different_level_L2_English_learners_in_oral_interaction) (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Ross, K. 2017: Les stratégies communicatives d'enfants plurilingues scolarisés dans le milieu réciproqueimmersif de la Filière bilingue à Bienne (Suisse) durant leur école infantine et leurs 1ère et 2e années d'école primaire. *Education*. Université de Strasbourg; Pädagogische Hochschule (Karlsruhe, Allemagne). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01852573/document> (Letzter Zugriff: 31.10.2022).

- Sâzandegi, J. 1986: Langues dominantes et multilinguisme/Main languages and multilingualism.  
<http://www.irancarto.cnrs.fr/image.php?q=data/societe/catalog/img/view/AR-040503.png&h=1171&w=1200&l=fr> (Letzter Zugriff: 11.01.2023).
- Schmid, M. 2008: Defining Language attrition. *Babylonia*, 2. 9-12.  
[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2008-2/schmid\\_01.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-2/schmid_01.pdf)  
 (Letzter Zugriff: 11.01.2023)
- Selting, M./Auer, P./Barth-Weingarten, D./Bergmann, J./Bergmann, P./Birkner, K./Couper-Kuhlen, E./Deppermann, A./Gilles, P./Günthner, S./Hartung, M./Kern, F./Mertzlufft, C./Meyer, C./Morek, M./Oberzaucher, F./Peters, J./ Quasthoff, U./ Schütte, W./ Stukenbrock, A./Uhmann, S. 2009: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10. 353-402. [http:// www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf](http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf) (Letzter Zugriff: 20.06.2022).
- Sökefeld, M. 2022: Afghanistan – viereinhalb Jahrzehnte Konflikte, Flucht und Vertreibung. <https://fluchtforschung.net/blogbeitraege/afghanistan-viereinhalb-jahrzehnte-konflikte-flucht-und-vertreibung/> (Letzter Zugriff: 15.12.2022).
- Stolberg, D./ Tracy, R. 2008: Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Verlust und Mehrwert. *Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachlernen. Themenheft: Sprachverlust – eine Schattenseite der Mehrsprachigkeit?*, 2. 19-25. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3419/file/Stolberg\\_Tracy\\_Mehrsprachigkeit\\_im\\_Spannungsfeld\\_von\\_Verlust\\_und\\_Mehrwert\\_2008.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3419/file/Stolberg_Tracy_Mehrsprachigkeit_im_Spannungsfeld_von_Verlust_und_Mehrwert_2008.pdf) (Letzter Zugriff: 10.01.2023).
- Tophinke, D. 2002: Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: *VALS-ASLA*, 76, 1–14, <https://doc.rero.ch/record/18314/files/03-Tophinke.pdf?version=1> (Letzter Zugriff: 14.02.2022).
- UNHCR, 2022: UNHCR: Weltweite Vertreibung erreicht neuen Höchstwert. <https://www.unhcr.org/dach/de/78355-unhcr-weltweite-vertreibung-erreicht-neuen-hoehstwert-zahl-innerhalb-eines-jahrzehnts-verdoppelt.html> (Letzter Zugriff: 19.10.2022).
- Website der Stadt München 2021: Informationen und Fakten zu Flüchtlingen. <https://stadt.muenchen.de/infos/fakten-zu-fluechtlingen.html> (Letzter Zugriff: 04.04.2022).
- Wehling, E. 2016: Sprachbilder. Wie Wörter das Denken beeinflussen. Goethe-Institut e. V. <https://www.goethe.de/de/kul/ges/20849855.html> (letzter Zugriff: 19.10.2022).
- Worm, A. 2019: *Fluchtmigration aus Syrien. Eine biographietheoretische und figurationssoziologische Studie.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. [https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-432-1/GBSB1\\_worm.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-432-1/GBSB1_worm.pdf?sequence=3&isAllowed=y) (Letzter Zugriff: 11.01.2023).

# Anhang

## Transkriptionssystem (in Anlehnung an GAT2)

1. Die Transkription erfolgt in literarischer Umschrift und orientiert sich an der Orthographie, d.h. einer genormten Umsetzung der Lautsegmente in die Schrift, sowie an der gesprochenen-standardsprachlichen Realisierung des Deutschen als Bezugsnorm (GAT 2).
2. Der Interviewer wird mit I gekennzeichnet, der Interviewte mit P für Proband, Beispielangaben mit entsprechendem Sprecher erfolgen wie folgt:

*Beispiel (3) P13\_22\_Syrien*

3. Wort- und Satzabbrüche (Anakoluth) werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“. Wortdoppelungen werden immer notiert
4. Wortinterne Prozess: Wortverschleifungen/ Tilgungen (*son*; so ein), Reduktionssilben (*könn*; können) Assimilation (*ham*; haben/ *ummgenau*; ungenau) werden transkribiert. Bei Ersterem wird die Apostrophierung weggelassen. Syntaktische Fehler werden ebenfalls transkribiert, beispielsweise *bin ich nach Kaufhaus gegangen* (GAT 2; JH.).
5. Wortübergreifende Prozesse (GAT 2; JH.):
  - a) Klitisierung (Prozesse wie Tilgungen und/oder Assimilationen und/oder Reduktionen von Vollvokalen und Konsonanten) werden wie folgt erfasst:
    - Auxiliar + Personalpronomen: *ham\_se* = hamse
    - Präposition + Artikelwort: *mi\_m* = mim
    - Inhaltswörter + Funktionswörter oder andere hochfrequente Wortverbindungen: *höm\_ma* = höma
  - b) Weitere Regelungen (GAT2)
    - ⇒ Regionalismen werden transkribiert
    - ⇒ Fremdwörter, fremdsprachliche Ausdrücke => an Orthografie orientiert
    - ⇒ Komposita => ohne Bindestrich
    - ⇒ Abkürzungen und Buchstabierungen => in Sprechsilben, mit Akzentuierung, also z.B. *ce de u* (für *CDU*)
    - ⇒ Ziffern/ Zahlen => werden ausgeschrieben

⇒ Notiert wird hörbares Ein- und Ausatmen mit (einem Vielfachen von) "h" und dem Gradzeichen °:

- °h / h° hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
- °hh / hh° hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

⇒ Rezeptionssignale *hm ja* einsilbige Signale *nein nee hm\_hm ja\_a* zweisilbige Signale *nei\_ein nee\_e ?hm?hm* redupliziertes Signal mit Glottalverschlüssen, in der Regel verneinend. Im Unterschied zu *nee* bezeichnet *ne* in der Regel ein Frageanhängsel bzw. ein Dialogsignal, mit dem ein Sprecher ein Rezeptionssignal des Rezipienten anfordert

6. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert (GAT 2; JH.).

- (.) = Minimalpause, unter einer Sekunde
- (-) = 1 Sekunde
- (--) = ca. 2 Sekunden

7. Auffallende Hesitationspausen (*ähm, m, äh*) werden mittranskribiert.

8. In die Länge gezogene Silben wie zum Beispiel *ähmmm* werden mit : für mittlere Länge und mit :: für sehr lange Längen gekennzeichnet, z.B. *ähm:* (GAT2)

9. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwüfe werden transkribiert.

10. Nonverbale Äußerungen werden mit z.B. >>*lachend*>>*Gemüse*> transkribiert (GAT2).

11. Unverständliche Wörter werden mit (*unv.*) oder (*unv./ vermutetes Wort?*) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (*unv., Handystörgeräusch*) oder (*unv., Mikrofon rauscht*) (GAT2/JH.).

12. Sprecherüberlappungen werden mit [ ] gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein [Phonem/ Silbe]. Der Text der gleichzeitig gesprochen wird liegt dann oberhalb/unterhalb in einer Zeile mit Angabe der mitsprechenden Person.

13. Anonymisierungen nimmt der Interviewende vor.

14. Stellen, die für das Thema nicht relevant sind, beispielsweise Erklärungsvorgänge durch den Interviewende, werden paraphrasiert. Die Paraphrasen werden kursiviert. Häufiges Zustimmung durch *hmhm* oder kurze Einschübe durch Sprecher, beispielsweise bei *ja, genau* werden in doppelten Klammern mit der jeweiligen Sprecherabkürzung in den gleichen Abschnitt

des eigentlichen Sprechers gesetzt, d.h., es findet kein *turn* bei kleineren Einschüben statt. Größere Überlappungen werden wie o.g. gekennzeichnet.

#### 15. Zeicheninventar:

/	Wort- und Satzabbruch; Restrukturierung (L2-PLM)
(.)	Minimalpause, unter einer Sekunde
(-)	Pause einer Länge von einer Sekunden
(- -)	Pause einer Länge von zwei Sekunden
[ ]	Überlappung
>>lachend>Wort< Wort (lacht) Wort	Charakterisierung von nonverbalen Äußerungen, die die Aussagen unterstützen. Steht vor der entsprechenden Stelle.
(unv.)	Unverständliche Äußerung, Bei längeren Passagen möglichst mit Ursache
(unv./marburg?)	Vermuteter Wortlaut
°h / h°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
=	Direkter (unterbrechender) speech turn

Hauptkategorie	Typ	Definition	Subkategorien	Kodierregel	Ankerbeispiel
Sprachgebrauch	deduktiv	Zu den Sprachgebrauchsdomänen, subsummiert unter der übergeordneten Frage nach Spracherhalt und -verlust im Zuge von Migration, zählen die Kommunikationsräume zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, damit zusammenhängende Situationen und Personen sowie der mediale Einsatz von Sprache. Die durch die Digitalisierung verstärkte Komplexität des Sprachgebrauchs macht sich vor allem bei mehrsprachigen Sprechern bemerkbar, die zusätzlich auch andere Schriftsysteme verwenden.	privat: jeweilige Wohnsituation, Freunde und Familie; Eine genauere Kodierung nach eben genannten Kontaktpersonen wurde nicht vorgenommen, da nicht alle Geflüchteten über den aktuellen Kontaktstatus zu ihren Familien sprechen konnten oder wollten	Alle Sequenzen, die sich auf Herkunftssprachen und jeweiligen Variationen, Deutsch und/oder weitere Sprachen beziehen	I: okay und paschtu sprichst du das noch oft oder P: ah ja I: schon auch mit freunden dann. P: schon oft viel so auch also aber nicht so viel wie deutsch
			öffentlich: Ausbildungs- und ggf. Arbeitsinstitutionen sowie die alltägliche, öffentliche Umgebung, die auch stark durch den Arbeitsplatz geprägt ist	Alle Sequenzen, die sich auf Herkunftssprachen und jeweiligen Variationen, Deutsch und/oder weitere Sprachen beziehen	I: okay aber wenn du jetzt zum beispiel schreibst du manchmal auf paschtu oder dein handy am handy P: ne also ich schreibe immer deutsch
Sprachkontakt	induktiv	Sprachkontakt wird als situativ-kommunikativer Moment, der zu einem nachhaltigen Einfluss des sich im Laufe des Lebens entwickelnden Sprachrepertoires betrachtet. Dazu können Erlebnisse in der Kindheit zählen, schulische Spracherwerbskontexte oder migrationsbezogene Erfahrungen. Sprachkontakt bezieht sich neben Sprachmischprozessen auch auf das Aufeinandertreffen von Kommunikationsräumen. Krefeld (2004:21) unterscheidet dabei zwischen drei Dimensionen: die geographische Territorialität von Sprache, die (mobile) Räumlichkeit des Sprechers sowie die Räumlichkeit des Sprechens.	privat: jeweilige Wohnsituation, Freunde und Familie; Eine genauere Kodierung nach genannten Kontaktpersonen wurde nicht vorgenommen, da nicht alle Geflüchteten über den aktuellen Kontaktstatus zu ihren Familien sprechen konnten oder wollten	Alle Sequenzen, die sich auf L1-Sprecher des Deutschen, mehrsprachige Kontaktpersonen (Deutsch ausgeschlossen) und Kontaktpersonen mit gleicher, jeweiliger L1 beziehen	P: ja wenn ferien nach den ferien kann ich kaum deutsch sprechen I: das sagen viele P: ja ich hab auch freunde die von hier sind ansonsten draußen sprech ich immer deutsch
			öffentlich: Ausbildungs- und ggf. Arbeitsinstitutionen sowie die alltägliche, öffentliche Umgebung, die auch stark durch den Arbeitsplatz geprägt ist	Alle Sequenzen, die sich auf L1-Sprecher des Deutschen, mehrsprachige Kontaktpersonen (Deutsch ausgeschlossen) und Kontaktpersonen mit gleicher, jeweiliger L1 beziehen	P: ja bei mir war ja hab ich auch viele filme auf deutsch geschaut und ja ich sprech auch mit mein nachhilfe früher war jeden tag haben wir uns gesehen und gesprochen aber jetzt bisschen weniger manche arbeit auch und ich bin in berufsschule und so ja das hat auch geholfen ja
Positionierung	deduktiv	Zugang zu Prozessen der Identitätskonstitution in mündlichen Stegreifformulierungen; Rekonstruktion von mündlicher Selbstdarstellung und Selbsterstellung (Lucius-Hoene / Deppermann 2004:166)	Selbstoppositionierung	Alle Sequenzen, die sprachlich-diskursive Positionierungsaktivitäten des Sprechers beinhalten	P: fussball und wir machen wir und wir gehen in die disco weil die sind nicht nur afghaner die sind kroation bei uns die sind aus aus europa italien aus deutschland freunde von mein cousin und meine freunde und wir sind ein gruppe wir haben whatsapp gruppe und sie schreiben auf deutsch I: ah ok P: ja wir sind immer beim grillen beim chillen wir sind alles zusammen und sie alle sprechen deutsch auch afghaner auch türke und niemand spricht andere sprache zum beispiel türke türkisch afghaner afghanisch alle sprechen deutsch
			Fremdpositionierung	Alle Sequenzen, die sich auf durch den Sprecher wiedergegebene Fremdpositionierungen beziehen	P: aber verschiedene hier auch manchmal gibts lehr lehrerin oder lehrer ohne respekt die zum beispiel letztes jahr ich hatte eine lehrerin und sie mochte gar nicht die ausländer oder so immer hatte mit uns ja sie kommen hier und nehmt sie unsere steuemgeld und so und dann die machen nichts

Spracheinstellungen	deduktiv	Spracheinstellungen sind Prädispositionen, mit denen das Individuum auf Sprecher bestimmter Sprachen/ bestimmten Sprechens und in Sprachsituationen mit einem bestimmten Verhalten reagiert (vgl. Vandermeeren 2005:1219).	Kognitive Ebene	Alle Sequenzen, die Reflexionen über Vorteile/ Nachteile der Muttersprache umfassen, darunter auch Selbsteinschätzungen zu Sprachkompetenzen (schriftlich, wie auch mündlich)	Dolmetscher: also er sagt das wichtigste ist natürlich erstmal die grammatik also die ganzen regeln jetzt zu lernen in der schule und dann wäre es natürlich wichtig für ihn dann auch kontakt mit der sprache zu haben also mit menschen dann auch alltäglich zu sprechen und er denkt, wenn das also wenn er die grammatik dann drauf hat und sozusagen dann auch den alltagsgebrauch drauf hat das es dann gut wird
			Konative Ebene	Alle Sequenzen, die Aussagen über Wünsche und Bemühungen außerhalb institutioneller Anforderungen beinhalten.	P: mh fernseh gucken und mit freunde treffen die (unv./ von andere stadt spricht) ja so kann man am besten deutsch lernen ja
			Affektive Ebene	Alle Sequenzen, die Sprache als Mittel zum Ausdruck von Emotionen, Sprachpräferenz, positive/negative Gefühle gegenüber einer Sprache, Sprachloyalität, Sprachverlust und/oder die Bestimmung von Sprache, z.B. als "Muttersprache" umfassen.	P: meine muttersprache ist dari die anderen fremdsprache die die all sind gleich I: die sind alle gleich P: ja
Sprachbewusstheit	deduktiv	Language Awareness (dt.: Sprachbewusstheit): Bewusstsein über den Gebrauch von Sprachen, die Emotionen über Sprachen oder über sprachliche Facetten	Kognitives Level	Alle Sequenzen, die sich auf Reflexionen über den bewussten Umgang mit Sprache und sprachlichen Facetten beziehen	P: außerdem jetzt zum beispiel jetzt im alltagsleben jetzt wenn wenn jetzt ein pärchen ein arabisches pärchen und ein arabisches äh und deutsches pärchen das arabische pärchen was sagt ihr oh mein gott du bist wie ein mond und ich liebe dich und du scheinst am abend du hast ein schönes gesicht I: was sagt das deutsche pärchen jetzt bin ich gespannt P: jetzt bei den deutschen bei den deutschen wenn jetzt zum beipsiel wenn man eine freundin hat hätte und hätte hätte ihr sowas gesagt dann sie wird ihm so was sagst du sie ist wie ein mond häh ich blicke in deinen ohren diese ehre dann dann sie wird lachen wie sie äh wie du du lachst jetzt natürlich
			Soziales Level	Alle Sequenzen, in denen über den Sprachgebrauch sowie die Einbettung von Sprache in den sozialen Kontext reflektiert wird	P: ok hochdari ist die muttersprache von alle Sprachen, die in afghanistan sind beispiel persisch die sagen jetzt die sagen persisch ist hoch als dari aber nein im gedichten wenn man rein kuckt das ist alle autoren die haben geschrieben die dari ist die hauptsprache von afghanistan
			Affektives Level	Alle Sequenzen, in denen affektiv über Sprache reflektiert wird	P: zum beispiel jetzt wenn ich jetzt auf der straße bin und kommt jemand zu mir und spricht mit mir hocharabisch dann dann würde ich ihn fragen woher kommen sie das keiner hat sich daran gewohnt außerdem jetzt der arabische sprache in der in der schule wird die arabische sprache unterrichtet und die leute lernen arabisch und sowas aber trotzdem nicht alle die schüler beherrschen die arabische sprache

Lernstrategie	deduktiv/induktiv	Zu der Typologie der Lernstrategie von Fournier/Schlemminger (2014) zählen die direkten Sprachlernstrategien (Lerngegenstand Sprache) und die indirekte Interaktionsstrategien (metakognitive, affektive und soziale Faktoren, die zum Sprachlernen genutzt werden oder Einfluss darauf haben).	Direkte Sprachlernstrategie	Alle Sequenzen, die das unmittelbare Befassen mit dem Lerngegenstand thematisieren; dazu gehören Strategien (Verstehens- und Bearbeitungsprozesse, Gedächtnis-, und Sprachverarbeitungsstrategien) und Kompensationsstrategie (Überbrücken von Wissens- und Informationslücken), die auch als 'Sprachgebrauchsstrategie' bezeichnet wird (vgl. Fournier/Schlemminger 2014:69)	Dolmetscher: also er hat gesagt ihm hats viel geholfen sozusagen filme zu schauen oder das viel zu hören die sprache oder auch mal vokabeln auf blatt zu schreiben und täglich fünf oder zehn vokabeln zu lernen, aber so wirklich lust auf die schule hat er jetzt auch nicht gehabt
			Indirekte Interaktionsstrategie	Alle Sequenzen, die sich auf die Beschäftigung mit Ressourcen, die den Lernprozess unterstützen, beziehen. Dazu gehören die metakognitiven (Selbstreflexion über den Lernprozess), affektiven (Regulation der Emotionen beim Lernen) und sozialen (Unterstützung der interpersonellen Kooperation) 'Sprachlernstrategien' (vgl. Schramm 2020).	P: war ich war ich schon in der schule im deutschkurs war ich I: im deutschkurs warst du ja okay aber würdest du sagen so wie es im fußballverein läuft dass dir das mehr hilft beim deutsch lernen als jetzt zum beispiel beim deutschkurs P: ja ja ich hab alles bei mein freunde gelernt
Lernopportunität	deduktiv/induktiv	Lernopportunitäten beziehen sich auf die soziale, gesellschaftliche, persönliche und psychologische Ebene. Diese umfassen konkret Bildungschancen, den Bildungshintergrund, persönlichkeitspezifische Ressourcen, die in engem Zusammenhang mit psychischen Folgen der Fluchtmigration stehen	Bildungsweg	Alle Sequenzen, die im Zusammenhang mit der Bildungsbiographie im Herkunftsland/Aufnahmeland stehen.	Dolmetscher: achso in der türkei hat er auch noch gewohnt
			Migrationsweg (Subkategorie Bildungsweg)	Alle Sequenzen, die im Zusammenhang mit der Migration nach Deutschland bzw. bereits vollzogener (Mehrfach)Migrationen genannt wurden und Auswirkungen auf die Bildungsbiographie haben	I: bist du überhaupt zur schule gegangen entschuldige das hab ich gar nicht bedacht Dolmetscher: (Fremdsprachliche Äußerung) P: (Fremdsprachliche Äußerung) Dolmetscher: der ist nur bis dritte klasse in die schule gegangen im iran weil dann musste er arbeiten I: ok Dolmetscher: also ab elf jahre alt hat er gearbeitet
			Arbeit (Subkategorie Bildungsweg)	Alle Sequenzen, in denen der Arbeitskontext und damit zusammenhängende Auswirkungen auf die Bildungsbiographie genannt werden	I: also du hast gemeint also du hast am anfang gesagt dass du nicht in der schule warst in syrien P: ne I: warst du nicht okay P: ich hab einfach gearbeitet I: einfach gearbeitet ah ja genau was hast du denn gearbeitet P: äh schweißer I: schweißer also schweißer okay P: ja ja und auch ein bisschen mit benzin gearbeitet tankstelle ich wusste ein bisschen wie man benz in cars und macht und das ist ganz leicht
			Schule (Subkategorie Bildungsweg)	Alle Sequenzen, in denen der Schulkontext und damit zusammenhängende Auswirkungen auf die Bildungsbiographie genannt werden	I: und hast du da auch erfahrung gemacht weils ja teilweise dann so ist dass man da nicht in die schule gehen kann deswegen war das bei dir auch so dass du nicht in die schule gehen konntest P: ja bei mir war immer zu ich war ich in der hauptstadt das war die sicherheit damals das war so schlimmer geworden damals alle schüler alle schüler drei monate waren zu hause wir haben gedenkt gedacht wenn wir nicht in schule gehen konnten was passiert später mit zukunf ja damals wars so
			Adjuvanten (extern vs. familiär)	Alle Sequenzen, in denen Bezugspersonen/Personen/Initiativen das Sprachlernen/den Spracherwerb fördern, erwähnt werden.	P: also ich meine wenn ich probleme hatte zum beispiel auf also als kind halt wenn ich was falsch gesagt habe dann hat sie sie sie hat immer auf mich aufgepasst die große schwester weil die mama hat viel zu tun und papa auch ja sie hat

<b>Sprachlernmotivation</b>	deduktiv/induktiv	Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden (Riemer 2010:168).	intrinsisch: integrativ	Alle Sequenzen, die pragmatische Überlegungen enthalten, eine Zielsprache zu erlernen (vgl. Gardner/MacIntyre 1991:70)	P: wie gehts ich hab hallo wie gehts gelernt und immer in straße zum beispiel wenn jemand weggeht und hallo nochmal hallo zum beispiel jemand steht und dann sagt hallo wie gehts gehts dir gut ja gehts dir gut hab ichs diese wort gelernt dann ich hab zu alle zu alle wenn ich erste mal sehen hallo gehts dir gut ja danke und dir ich kann nicht nochmal weitergehen ja
		intrinsisch: instrumentell	Alle Sequenzen, die sich auf identitätsstiftende Motive des Sprechers im Zusammenhang mit der Gesellschaft der Zielsprache beziehen (vgl. Gardner/MacIntyre 1991:70)	P: immer gas geben niemals aufgeben (lacht) I: ok woher kommt deine motivation P: woher kommt meine motivation ähm ja doch von meinem seelen von mein (lacht verlegen) ja	
		extrinsisch: sozial-persönlich	Alle Sequenzen, die Fremdbestimmung aus dem persönlichen Umfeld (wie Freunde, Familienangehörige oder Peergroups) beinhalten	P: mein vater immer zu mir gesagt ich will dass du so wie ich werden sollst schreiben lesen ja und so	
		Extrinsisch: sozial-funktional	Alle Sequenzen, die Fremdbestimmungen aus dem unpersönlichen Umfeld (wie Bildungsinstitutionen oder Lebenssituation) erwähnen	Dolmetscherin: also äh angst hatte sie in dem sinne dass sie von der lehrer also sie musste lernen und so damit lehrer nicht sauer würden und dann sie schlägt genau aber nicht da sagt ja ok die lehrer schlagen uns ich will nicht mehr in die schule gehen so nicht ja also lehrer haben nur beim fehler oder so was geschlagen ja	

Kürzel	Geschlecht	ethn. Zugehörigkeit	Alter (E.)	Herkunftsland (HL)	Bildungshintergrund HL	Bildungshintergrund AL	Alphabetisiert	Aufenthalt in D. (+1/D2)	Ausbildungssituation D./ D1	Sprachniveau (zertifiziert) D1/D2	Status MUC
P1	w.	Hazara	20	Afghanistan (Kabul)	Privatunterricht	Qualifizierender HA, Realschulabschluss	ja	4 (6)	Ausbildung IT	B2/ B2	UM
P2	w.	Hazara	23	Iran (Ghom)	Weiterführende Schulen (nicht abgeschlossene)	Mittelschule	ja	4 (5)	(Krankenpflegerin)	B1	UF
P3	w.	Qizilbasch	27	Afghanistan (Kabul)	Privatunterricht	Qualifizierender HA	ja	3	Ausbildung Augenoptikerin	B2/ B2	UF/BF
P4	w.	Syrerin (Sham)	19	Syrien	10.Klasse	Abschluss	ja	4	Krankenpflegehelferin	K.A.	UM
P5	w.	Syrerin	18	Syrien	9. Klasse (ohne Abschluss)	9. Klasse (FiüB&S)	ja	2	Wunsch: Architektur	B1	BM
P6	m.	k.A.	22	Afghanistan (Pansjhir)	12. Klasse (ohne Abschluss)	1. Klasse (FiüB&S)	ja	2	k.A.	A2	UF
P7	m.	Hazara	20	Afghanistan	8. Klasse	Mittelschulabschluss	ja	3,5 (6)	Wunsch: Technik	k.A.	BM
P8	m.	Kurde	21	Afghanistan	Grundschule	SchlaUSchule	ja	3 (5)	Berufswunsch:Arzt	k.A.	UF
P9	m.	k.A.	22	Afghanistan (Kabul)	Grundschule	Qualifizierender HA	ja	3	BS (Apotheke, Altenpflege)	B1/	UF
P10	m.	k.A.	20	Iran (Ghom)	12. Klasse	9. Klasse, Quali extern (nicht bestanden)	ja	3	Wunsch: Bauingenieurstudium	B2	BM
P11	m.	Kurde	19	Syrien (al-Hasaka)	8. Klasse (abgebrochen)	FiüB&S	ja	1,4 (4)	k.A.	k.A.	UM
P12	m.	k.A.	19	Syrien (al-Hasaka, Damaskus)	9. Klasse	FiüB&S	ja	3 (4)	k.A.	k.A.	BM
P13	m.	Syrer	23	Syrien (Aleppo)	9. Klasse	FiüB&S	ja	3 (6)	k.A.	k.A.	UF/BF
P14	m.	k.A.	21	Afghanistan/ Türkei	Grundschule	Abschluss (ja)	ja	3	BS (Krankenschwester)	B2	UF/BF
P15	m.	k.A.	12	Türkei	Grundschule	nein	ja	3	Wunsch: Lehrerin, Ärztin	k.A.	BM
P16	m.	Syrer	18	Syrien	9. Klasse	9.Klasse (FiüB&S)	ja	2 (3)	Wunsch:IT	B1	UM
P17	m.	Afghane	20	Afghanistan (Ghazni)	9. Klasse (ohne Abschluss)	k.A.	ja	3 (4)	BS (Friseur)	B2	UM
P18	m.	Afghane	21	Iran (Teheran)	3. Klasse	8. Klasse (ohne Abschluss)	ja	4 (7)	Küchenhilfe	B1	UM
P19	m.	Syrer	17	Syrien	ohne Schulabschluss	9. Klasse (FiüB&S)	ja	2,5	Wunsch: Arzt	k.A.	BM
P20	m.	k.A.	21	Afghanistan (Kundus)	unregelmäßig (2. Klasse)	ohne Abschluss	nein	2	k.A.	B1	UF
P21	m.	Paschtune	20	Afghanistan (Zindan, Kabul)	kein Schulbesuch	Deutschkurs, 9. Klasse (FiüB&S)	nein	4	k.A.	k.A.	UM
P22	m.	Hazara	17	Afghansitan (Ghazni)/ Iran	Grundschule	ohne Abschluss	ja	3	8.Klasse	k.A.	UM

### Sprachbiographische Fakten

Kürzel	Spracherwerb			Erlernete Sprachen		Sprachgebrauch		Individuelle Mehrsprachigkeit		Sprachkontakt	
	einsprachig	simultan	sukzessiv	gesteuert	ungesteuert	öffentlich	privat	mündlich	schriftlich	öffentlich	privat
<b>P1</b>				/	Deutsch	Deutsch, Englisch	Deutsch, Hazaragi	Deutsch, Hazaragi/ Dari, Englisch	Deutsch, Dari, Englisch	Deutsch	Deutsch
<b>P2</b>	Hazaragi, Farsi			Arabisch, Englisch	Hazaragi	Farsi	Hazaragi	Hazaragi, Farsi	Farsi, Arabisch	Englisch, Ungarisch	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Hazaragi, Farsi	Hazaragi, Farsi, Deutsch	Farsi, Deutsch	/	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch/ Farsi	Farsi, Hazaragi	Deutsch, Farsi	Deutsch, Farsi	Deutsch	/
<b>P3</b>	Dari (Tadschiken, Kizilbash)		/	Arabisch	Urdu, Farsi	Dari	Dari	Dari, Urdu, Farsi	Dari, Arabisch, Englisch	Paschtu	Urdu
				Deutsch, Latein, Englisch	Deutsch	Deutsch, Englisch	Deutsch	Deutsch, Dari, Englisch	Deutsch, Dari, Englisch	Latein	/
				Deutsch, Englisch, Latein	Deutsch	Deutsch, Englisch	Dari	Deutsch, Dari, Englisch	Deutsch, Dari, Englisch	Latein	Französisch
<b>P4</b>	Arabisch	/	/	Englisch	/	Deutsch	Arabisch	Arabisch, Englisch, Französisch	Arabisch, Englisch, Französisch	Türkisch (nicht erlernt)	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Arabisch	Deutsch, Arabisch, Englisch	Deutsch, Arabisch, Englisch	/	/
<b>P5</b>	Arabisch	/	/	Englisch, Französisch	/	Arabisch	Arabisch	Arabisch	Arabisch, Englisch, Französisch	/	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Arabisch	Deutsch, Arabisch, Englisch	Deutsch, Arabisch, Englisch	/	/
<b>P6</b>	Dari, Paschtu		/	Dari, Englisch, Paschtu	/	Dari	Dari, Dari-Dialekt	Dari, Dari-Dialekt	Dari, Englisch	Paschtu	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	/	Dari, Deutsch	Dari, Deutsch	Englisch	/
<b>P7</b>	Hazaragi, Dari		/	Dari, Arabisch	/	Dari	Dari, Hazaragi	Dari, Hazaragi	Dari, Arabisch	Paschtu, Usbekisch, Türkisch	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Dari, Hazaragi, Deutsch	Deutsch, Dari	Deutsch, Dari	Arabisch	/
<b>P8</b>	Hazaragi, Dari		/	Dari, Paschtu, Arabisch und Englisch	Farsi	Dari	Dari, Hazaragi	Dari, Paschtu, Arabisch, Englisch, Farsi und Türkisch	Dari, Arabisch, Englisch	Türkisch, Paschtu	Türkisch
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Dari/Hazaragi, Türkisch	Deutsch, Dari/Hazaragi, Türkisch	Deutsch, Dari	Kurdisch, Arabisch, Türkisch	Türkisch, Arabisch
<b>P9</b>	Dari (Herat)	/	/	Arabisch	Paschtu	Dari	Dari	Dari	Dari, Arabisch	Englisch, Paschtu	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch, Dari, Dari-Dialekt (Herat)	Deutsch, Dari	Deutsch, Dari	/	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch, Dari	Deutsch, Dari	Deutsch, Dari	/	/
<b>P10</b>	Farsi	/	/	Arabisch, Englisch	Farsi	Farsi	Farsi	Farsi	Farsi, Arabisch, Englisch	/	/
				Deutsch	Deutsch, Dari	Deutsch	Deutsch, Farsi/ Dari	Deutsch, Farsi/ Dari	Deutsch, Farsi/ Dari	/	Dari, Arabisch
				Englisch	/	Deutsch	Deutsch, Dari	Deutsch, Farsi/ Dari, Englisch	Deutsch, Dari/Farsi	Paschtu	Kurdisch, Arabisch, Türkisch
<b>P11</b>	Kurmandschi	Arabisch	/	Arabisch	Türkisch	Arabisch	Kurmandschi	Kurmandschi, Arabisch, Türkisch	Arabisch	Englisch, Griechisch, Französisch	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Kurmandschi, Arabisch, Deutsch	Kurmandschi, Arabisch, Deutsch	Kurmandschi, Arabisch, Deutsch	/	Farsi/Dari, Türkisch
<b>P12</b>	Kurdisch	Arabisch	/	Arabisch, Englisch	Türkisch	Arabisch, Kurdisch, Türkisch	Kurdisch, Arabisch	Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Afghanisch	Arabisch, Türkisch	Türkisch, versch. Dialekte	/
				Deutsch	Deutsch, Afghanisch	Deutsch	Kurdisch, Arabisch	Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Deutsch	Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Deutsch	Türkisch	/

P13	Kurdisch	Arabisch	/	Arabisch	/	Arabisch	Kurdisch, Türkisch	Kurdisch, Arabisch, Türkisch	Arabisch, Türkisch	Türkisch, versch. Dialekte	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Kurdisch, Türkisch	Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Deutsch	Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Deutsch	Türkisch	/
P14	Dari, Farsi		Türkisch	Türkisch, Arabisch, Französisch	Dari/ Farsi	Türkisch	Dari/ Farsi, Türkisch	Türkisch, Dari/Farsi, Arabisch,	Türkisch, Dari/Farsi	Arabisch	Dari/Farsi
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch, Türkisch, Farsi	Deutsch, Türkisch, Farsi, Arabisch	Deutsch, Türkisch, Farsi, Arabisch	/	Französisch
P15	/	Türkisch, Dari/ Farsi	/	Türkisch	Dari/ Farsi	Türkisch	Dari/ Farsi, Türkisch	Türkisch, Farsi	Türkisch, Englisch	Türkisch	Dari/Farsi
				Deutsch, Englisch	Deutsch	Deutsch	Farsi, Türkisch, Deutsch	Farsi, Türkisch, Deutsch	Türkisch, Deutsch, Englisch	Bayerisch	Italienisch, Französisch
P16	Arabisch	/	/	Französisch, Englisch	/	Arabisch	Arabisch	Arabisch	Arabisch, Französisch, Englisch	/	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch, Arabisch	Deutsch, Arabisch	Deutsch, Arabisch	Bayerisch	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch, Bayerisch	Deutsch, Arabisch, Englisch	Deutsch, Arabisch	Deutsch, Arabisch	Bayerisch	Englisch
P17	Dari/Farsi	/	/	Arabisch, Englisch	/	Dari	Dari	Dari, Arabisch, Kurdisch, Englisch,	Dari, Arabisch, Türkisch	Paschtu, Urdu, Türkisch, Griechisch,	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch, Farsi/Dari	Farsi, Deutsch, Arabisch, Türkisch	Farsi, Deutsch, Arabisch, Türkisch	Türkisch, Arabisch, Italienisch	Russisch, Englisch
				Deutsch, Englisch	Deutsch, Arabisch, Türkisch	Deutsch, Arabisch, Türkisch	Deutsch, Farsi/Dari, Arabisch, Türkisch	Farsi/ Dari, Deutsch, Arabisch, Türkisch	Farsi/Dari, Deutsch, Arabisch, Türkisch	Deutsch, Arabisch, Türkisch	Deutsch, Arabisch, Türkisch, Farsi/Dari
P18	Dari/Farsi	/	/	Dari/Farsi	Bulgarisch, Kurdisch	Farsi, Bulgarisch	Farsi, Bulgarisch	Farsi, Bulgarisch	Farsi	Ungarisch, Türkisch, Kurdisch	Bulgarisch, Kurdisch
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch, Farsi	Farsi, Deutsch	Farsi, Deutsch	/	/
				/	Deutsch	Deutsch	Farsi	Farsi, Deutsch	Farsi, Deutsch	/	/
P19	Arabisch	/	/	Englisch	/	Arabisch	Arabisch	Arabisch, Englisch	Arabisch, Englisch, Türkisch	Türkisch	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch, Arabisch	Deutsch, Arabisch	Deutsch, Arabisch	/	Türkisch
P20	Paschtu	/	/	/	Dari, Urdu	Paschtu/ Dari	Paschtu	Paschtu/ Dari	/	Englisch	Urdu
				Deutsch	Deutsch, Ukrainisch	Deutsch	Paschtu, Dari	Paschtu, Dari, Deutsch, Ukrainisch	Deutsch	Türkisch (nicht erlernt)	/
				Deutsch, Englisch	Farsi	Deutsch	Deutsch, Farsi/Dari, Paschtu	Deutsch, Farsi/Dari, Englisch, Paschtu	Deutsch, Englisch	/	Farsi
P21	Dari	/	/	/	/	Dari	Dari	Dari	/	Paschtu, Usbekisch	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Dari, Deutsch	Dari, Deutsch	Deutsch	/	/
				/	Deutsch	Deutsch, Dari	Dari, Deutsch	Deutsch, Dari	Deutsch	Kroatisch, Türkisch	/
P22	Hazaragi, Dari/ Farsi		ggf. Deutsch	Hazaragi, Dari/ Farsi	/	Hazaragi, Dari/ Farsi	Hazaragi, Dari/ Farsi	Hazaragi, Dari/ Farsi	Hazaragi, Dari/ Farsi	Hazaragi, Dari/ Farsi	/
				Deutsch	Deutsch	Deutsch	Hazaragi/Dari, Deutsch	Deutsch, Hazaragi/Dari	Deutsch/ Dari	/	Kurdisch, Arabisch