



**Migrationspädagogische
Zweitsprachdidaktik**

**Sprachliche Kombinationsformen,
Hybridisierungen und Neukreationen
in der Migrationsgesellschaft**

1/2022

Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Nina Simon, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie & Heidi Rösch

Editorial.....1

Martina Kofer

Mehrsprachige Figurenrede in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Fatma Aydemirs *Ellbogen* (2017) – Dekonstruktion oder Reproduktion sprachlicher Dominanzen? 11

Ana da Silva

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen 39

Magnus Frank & Denise Büttner

„bei dir läuft“ – Zur Rekonstruktion neuer Sprache in Diskursen migrationsmarkierten Sprachwandels64

İnci Dirim, Anja Wildemann & Özlem Demir

***Kedi ağaca kletteriyor işte!* Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt – Desiderata und Anforderungen an Verfahren**..... 85

Informationen zu den Autor*innen107

Maria Weichselbaum, Nina Simon, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie & Heidi Rösch

Editorial

Sprachliche Kombinationsformen, Hybridisierungen und Neukreationen in der Migrationsgesellschaft

„O ganz normal olacak!“ (Das muss ganz normal gemacht werden!)¹ – solche und viele andere Äußerungen, die aus Kombinationen verschiedener Sprachen bestehen, gehören in migrationsbedingt mehrsprachigen Umgebungen zum Alltag. Code-Mixing, Code-Switching, Transfer als Phänomene der Sprachalternation oder das sog. *Kiezdeutsch* sowie weitere Hybridisierungen sind sprachliche Formen, die sich dabei herausbilden. Die linguistische Analyse dieses migrationsbedingten Sprachwandels beschäftigt seit Jahrzehnten viele Sprachwissenschaftler*innen; auch in Filmen und Büchern wurden und werden sie immer wieder zum Gegenstand künstlerischer Betrachtung und zum künstlerischen Ausdrucksmittel. Die Darstellungen des migrationsgesellschaftlichen Sprachwandels sind allerdings nicht neutral, sie folgen verschiedenen Perspektiven und Interessen. Zu finden sind sowohl Muster, die diesen skandalisieren und die Sprecher*innen an den Rand der Gesellschaft drängen, als auch solche, die um eine Deskandalisierung und Normalisierung dieses Sprachwandels bemüht sind, oder aber eine Exotisierung der Sprecher*innen befördern.

Im Rahmen der 5. Tagung des Vereins „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik“ wurde daher nicht nur die linguistische Dimension der Sprachalternation und sprachlicher Hybridisierung analysiert. Vielmehr wurde versucht, ihre dominanzgesellschaftliche Funktionalisierung als Regulatorium gesellschaftlicher Ordnungen zu betrachten und sie aus der Sprecher*innenperspektive als Artikulation einer gesellschaftlichen Position(ierung) und (Nicht-)Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Kontexten zu thematisieren und zu diskutieren. Zugleich ging es um ihre Bedeutung für den Erwerb der deutschen Sprache und den Zweitsprachunterricht.

¹ İnci Dirim gegenüber von einem Jugendlichen während einer Unterhaltung geäußert.

Innerhalb dieses breiten Rahmens spielten folgende Fragestellungen eine Rolle:

- Welche Formen der Sprachalternation und sprachlicher Hybridisierung lassen sich erfassen? Und auf welche Art und Weise kann dies geschehen?
- Welche Darstellungen der Sprachalternation und sprachlicher Hybridität gibt es und was bedeuten sie für die Konstitution der Sprecher*innen als Gruppe?
- Welche Modi des Nachdenkens über Sprachalternation und sprachlicher Hybridität können aus einer migrationspädagogischen Perspektive als angemessen angesehen werden und warum?
- Wie verhält es sich mit der gesellschaftlichen Akzeptanz von Sprachalternation sowie sprachlichen Hybridisierungen und welche Rolle spielen sie für die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen?
- Welche Rolle spielt das Aufwachsen im Sprachwandel für die Aneignung der deutschen Sprache?
- Kann der Einbezug des Sprachwandels in den Zweitsprachunterricht produktiv gemacht werden und wenn ja, auf welche Weise könnte dies geschehen?

Um Reflexionen auf diesen Komplex einzuleiten, seien den vier Tagungsbeiträgen, die in diese Ausgabe der Zeitschrift Eingang finden, folgende Überlegungen vorangestellt:

Künstler wie Dalibor Marković, der sich früher mit Musik beschäftigte und nun als Beatboxer und Spoken-Word-Lyriker tätig ist, produzieren mitunter mehrsprachigen Poetry Slam. Wo allerdings – so ließe sich mit Blick auf Kunstwerke wie denen Markovićs fragen – ist eine solch affirmative mehrsprachige Praxis (nicht) zulässig? Erfährt eine Frage wie diese Berücksichtigung, werden durch sie weitere Fragen evoziert, etwa danach, wer welche Sprachen wie spricht, wo Sprachen wie gesprochen werden, über welches (unterschiedliche) Prestige Sprachen verfügen, wer wo eine Sprache wie sprechen darf und wer darüber (nicht) entscheidet. Nachdenken über diese und ähnliche Fragen ermöglicht v.a. Reflexionen darauf, wer wo (nicht) dazugehört bzw. sich (nicht) zugehörig fühlt und sich als (nicht) zugehörig wahrnimmt bzw. als (nicht) zugehörig wahrgenommen wird. Die Sprache, so Michail Bachtin, bewegt sich „auf der Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ (Bachtin, 1979, S. 185, in: Busch, 2017, S. 11). Sprachigkeiten gelten daher als bedeutungskonstitutive, instrumentelle und symbolische Funktionen bzw.

Funktionalisierungen von Sprachen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen, die unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten von Subjekten hervorbringen und Sprache somit als Differenzmerkmal fungieren lassen (vgl. Dirim, 2016).

Die Frage, wie Sprachveränderungen und -mischungen (Nicht-)Zugehörigkeit(en) innerhalb von Gesellschaften beeinflussen und mitbestimmen, kann dabei exemplarisch anhand von drei Bereichen diskutiert werden:

(1) Literatur: Als Tomer Gardi 2016 bei der Verleihung des Bachmannpreises einen Text ohne Titel in einem Deutsch vorträgt, das man dort meistens nicht hört, ist die Jury zunächst ratlos. Die Debatte und Diskussion danach entflammt mit der Frage, „ob nicht die ‚Beherrschung der Sprache‘ die Voraussetzung für die Teilnahme an einem Literaturwettbewerb sein müsse“ (Mensing, 2016). (Sprachbezogene) Klischees, etwa die Kriminalisierung ethnolektaler Sprechweise wie z.B. in den Werken Feridun Zaimoğlu, spielen in diesem Kontext eine Rolle.

(2) Politik: Auch in diesem Bereich fungiert Sprache als Differenzmerkmal, um Zugehörigkeiten zu konstruieren. Deutschsprecher*innen wird bspw. ein Hoheitsanspruch zugesprochen, alles zu verstehen, obwohl Sprache etwa mit Blick auf Klasse sehr exkludierend sein kann. Wenn man darüber hinaus z.B. den Mythos der sogenannten *ganzen Sprache* betrachtet, der u.a. auch im Konzept der sog. (*doppelten*) *Halbsprachigkeit* impliziert ist, wird deutlich, wie hybride Sprachformen dadurch illegitim werden.

(3) Bildung: In diesem Kontext bestehen Möglichkeiten und ausgearbeitete Konzepte, die zeigen, wie mehrsprachige Sprachpraktiken in Bildungsinstitutionen produktiv einbezogen werden (können). Es existieren zugleich jedoch institutionalisierte Normalitätsvorstellungen im Sinne des sog. *monolingualen Habitus* (Gogolin, 1994), der institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke, 2009) bedingt. Weiterhin äußert sich Diskriminierung in diesem Bereich in Sprachge- und -verboten sowie in Defizitperspektiven, nicht nur mit Blick auf Schüler*innen, sondern u.a. auch bzgl. derart ausgerichteter Elternarbeit.

Hybride Sprachformen werden dabei unter anderem wahrgenommen als

a) sog. *Ethnolekte*²: Durch eine bestimmte Verwendung von Sprache wird Zugehörigkeit hergestellt, die sich insofern mit migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen verknüpft, als in der Migrationsgesellschaft Sprachen nicht einfach nur Sprachen, sondern auch Differenzmerkmale sind.

b) Akzente: Ähnlich verhält es sich mit Akzenten. In Staaten wie Deutschland oder Österreich, in denen neo-linguistische Strukturen vorzufinden sind, wird Sprache (und werden ihre Variationen) zu etwas, was man abschütteln kann bzw. soll; elitäre Zugänge, bei denen nur bestimmte Sprachkombinationen berechtigt sind, werden damit gestärkt (Dirim, 2010, S. 108). Verknüpft sind diese Strukturen mit stereotypen Zuschreibungen, negativen Bewertungen von Sprecher*innen sowie einer dadurch entstehenden Scham.

c) Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Teilnehmer*innen einer Interaktionssituation sind (häufig) mit unterschiedlicher Macht ausgestattet. Konkrete Sprachen und konkretes Sprechen wird zum Differenzierungsmerkmal und schafft „Wir“ und „Nicht-Wir“-Verhältnisse, innerhalb derer (Nicht-)Zugehörigkeiten verhandelt werden (vgl. Dirim & Mcheril, 2010).

Sprachveränderungen und -mischungen sind auch bedeutend für den Erwerb der deutschen Sprache und den Zweitsprachunterricht. Krumm konstatiert in diesem Zusammenhang:

Die Vermittlung der Bildungssprache Deutsch aber funktioniert nicht, wenn sie als von außen erwarteter oder erzwungener Sprachwechsel angelegt wird, denn das würde den Kindern das mit der Erstsprache entwickelte Selbstbewusstsein und Selbstkonzept nehmen. Vielmehr funktioniert der Erwerb der Zweitsprache dann, wenn er als bewusste Erweiterung der mit der Erstsprache entwickelten Selbstkonzepte und kognitiven Strukturen angelegt wird. (Krumm, 2015, S. 288)

Hierdurch wird die Notwendigkeit verdeutlicht, hybride und komplexe sprachliche Praktiken zuzulassen und mitzudenken. Konzepte wie „spezifische Angebote der migrations-sprachlichen Bildung für Schülerinnen und Schüler, die diese Sprachen nicht von Haus aus sprechen, [...] das Angebot von verschiedenen Bildungsinhalten in den Migrations-sprachen“ (Dirim, 2015, S. 70) oder bilinguale Modelle, „die auch Strategien des Umgangs mit dem gemischten Gebrauch von Sprachen enthalten können“ (ebd.), erweisen

² *Ethnolekt* ist hier kursiv gesetzt, um zu markieren, dass *Ethnie* eine rassistische Konstruktion darstellt (vgl. Arndt & Hornscheidt, 2004).

sich hierbei als geeignet. Auch bietet es sich an, in Anlehnung an Ansätze wie die des Translanguagings (García, 2017; García & Wei, 2014), des Code-Meshings (Michael-Luna & Canagarajah, 2007), der Critical Language Awareness (Alim, 2010; Fairclough, 1992; Luchtenberg, 2017) und des subjektivierungskritischen Unterrichts (Dirim, Eder & Springsits, 2013) Schüler*innen in die Reflexionsprozesse einzubinden (Bjegač, 2020, S. 237).

Dieser umrissene Komplex wird in der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik“ mittels vier Beiträgen beleuchtet, indem jeweils verschiedene Momente fokussiert werden:

Martina Kofer nimmt in ihrem Beitrag mit dem Titel „**Mehrsprachige Figurenrede in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Fatma Aydemirs Ellbogen (2017) – Dekonstruktion oder Reproduktion sprachlicher Dominanzen?**“ das in den Literaturwissenschaften derzeit deutlich gestiegene Interesse an literarischen Formen von Mehrsprachigkeit zum Anlass, Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit genauer zu systematisieren. Am Beispiel der Figurenrede arbeitet sie heraus, dass Unterscheidungen wie manifeste oder latente Mehrsprachigkeit eine ebenso große Rolle spielen wie Sprachmischung und/oder Sprachwechsel. Die Figurenrede ist dabei nicht nur die offensichtlichste Form literarischer Mehrsprachigkeit, durch sie wird oftmals auch sprach- und kulturpolitisch Stellung bezogen. In der Literatur werden somit Formen innerer wie äußerer Mehrsprachigkeit besonders gern eingesetzt, um eine Figur und ihre (Nicht-)Zugehörigkeiten realistischer wirken zu lassen und sie (sozial) zu charakterisieren.

Mit Blick auf die Erzähler*innen- wie Figurenrede stellt die Autorin folgende Fragen in den Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung: Wie reflektieren die Figuren ihre Mehrsprachigkeit? Wie und in welchem Kontext handeln sie mehrsprachig? Welche gesellschaftlichen Erfahrungen haben sie mit ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gemacht und wie reflektieren sie diese? Auf einer Metaebene geht es dann um die Frage, welche Wirkung die poetische Darstellung von Mehrsprachigkeit entfaltet. Dabei geht sie davon aus, dass die im literarischen Text eingesetzten Verfahren von Mehrsprachigkeit auch Exklusionsmechanismen verstärken können und nicht immer subversives Potenzial besitzen,

und untersucht vor diesem Hintergrund besonders kritisch, ob sprachlich begründete Dominanzverhältnisse durch den literarischen Text reproduziert oder dekonstruiert werden und in welchem sozialen Kontext Mehrsprachigkeit eingesetzt wird. Daran anknüpfend diskutiert sie, inwiefern sich mehrsprachige Literatur dazu eignet, die Subjektposition der Sprecher*innen zu stärken und einen dominanzkritischen Diskurs im schulischen Unterricht zu fördern.

Ana da Silva fokussiert in ihrem Beitrag „**Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen**“ die Mehrsprachigkeit in prestigehaften Sprachen, die allgemein als Bereicherung für Individuum und Gesellschaft gilt. Problematisch sei dabei, so die Autorin, nicht nur die (Ab-)Wertung einzelner Sprachen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, sondern auch das Faktum, dass Mehrsprachigkeit häufig immer noch *additiv* verstanden wird. Mehrsprachigkeit im Sinne eines Translanguagings bzw. einer Quersprachigkeit hingegen setzt voraus, Fluidität und Hybridität von Sprachen bzw. Sprachformen in der konkreten Sprachpraxis als unmarkierte Phänomene mehrsprachiger Sprecher*innen wahrzunehmen und die damit verbundenen vielfältigen individuellen und gesellschaftlichen Sprachigkeitskonstellationen sowie multiplen kulturellen Zugehörigkeiten als authentischen Ausdruck lebendiger und gelebter Mehrsprachigkeit zu betrachten. Dies betrifft unterschiedlichste Bereiche und Ebenen sozialer Interaktion, wobei der Lern- und Begegnungsort ‚Schule‘ höchste Relevanz erfährt. Hierbei ist allen voran die Perspektive der Lehrenden auf das sprachliche Geschehen im Unterrichts- und Schulalltag zu berücksichtigen.

In ihrem Beitrag beleuchtet da Silva daher einerseits die voraussetzungs- und folgenreiche theoretische Konzeption von Mehrsprachigkeit und ihren Ausprägungen im Kontext von Migration, andererseits verschränkt sie diese Überlegungen mit der Frage nach dem Stellenwert und der Reichweite einzelner Konzepte des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses im Lehramtsstudium des Faches „Deutsch als Zweitsprache“. Ihr Beitrag umfasst eine exemplarische Sichtung zentraler Dokumente (z.B. Lehrpläne, Lehrer*innenhandreichungen) sowie die Ergebnispräsentation einer Befragung zur Sicht von Augsburger Lehramtsstudierenden auf Wechsel- und Kombinationsphänomene in Äußerungen mehrsprachiger Sprecher*innen und beleuchtet dabei auch, wie theoretisches Wissen und

handlungsbezogene Kompetenzen im Umgang mit schüler*innenseitiger Hybridsprachigkeit bereits im Lehramtsstudium zielführend miteinander verknüpft werden können.

Magnus Frank und **Denise Büttner** nehmen in ihrem Beitrag **„„bei dir läuft“ – Zur Rekonstruktion neuer Sprache in Diskursen migrationsmarkierten Sprachwandels“** die Aussage unterschiedlicher Lehrkräfte, ihre Schüler*innen würden seit Neuestem „bei dir läuft“ sagen, zum Ausgangspunkt: Die Reaktion der Lehrkräfte reichte von der Empörung über einen Sprachverfall („Das ist doch kein Deutsch!“) über die Belustigung über die Form („Soll das ein Satz sein?“) bis hin zum Interesse an dem Sinn der Äußerung („Was heißt das denn?“). Vor allem, so der Tenor, seien es diejenigen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“, die so sprächen. Kurze Zeit danach wurde „läuft bei dir“ vom Langenscheidt Verlag zum „Jugendwort des Jahres“ 2014 gewählt. In ihrem Beitrag schließen Büttner und Frank an ihre ersten soziolinguistischen Analysen zu „bei dir läuft“ an, die sie bis dato zu zwei Ergebnissen führten: Erstens erweist sich die Phrase als eine gelungene bzw. für die jugendliche Lebenswelt relevante Kreation und als funktional, um linguistischen Verhältnissen eine Sprache zu geben, in denen sich die jugendlichen Sprecher*innen mit Blick auf ihre Lebenswelten wiederfinden. Zweitens werden in der migrationsgesellschaftlichen Verhandlung der Sprecher*innenposition(en) zugleich die Möglichkeitsräume, in denen sich der Eigensinn von „bei dir läuft“ performativ entfalten kann, fortwährend bearbeitet. Mit Blick auf die Sprecher*innen stellt sich dabei die Frage nach den Kontexten und Grenzen legitimer Sprachalternation. Wer kann aus welcher Adressierbarkeit heraus standardsprachliche Normierungen unterlaufen, dabei Anerkennung als (jugendsprachliche) Sprecher*in erhoffen und damit insgesamt gehört werden? Forschungsseitig gehen damit methodologische Fragen zur Praxis sequenzanalytischer Rekonstruktion in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen einher: Über welche Formen des Wissens müssen Forscher*innengruppen für den Nachvollzug eines neuen (mehr)sprachlichen Sinns verfügen? Und welche hierarchisierenden Repräsentationslogiken gilt es dabei zu erkennen, zu beachten und zu bearbeiten? Im Beitrag wird die Perspektive dieser Analysen von Neuem entwickelt, pointiert und zur Diskussion gestellt.

İnci Dirim, Anja Wildemann und Özlem Demir beschäftigen sich in ihrem Beitrag *„Kedi ağaca klettert yapıyor işte!³ Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt – Desiderata und Anforderungen an Verfahren“* mit der Berücksichtigung von Sprachkontaktphänomenen in der Sprachdiagnostik. An eine migrationspädagogische Einordnung schließt ein Überblick über den Stand der bisherigen Arbeiten an. Der alternde Sprachgebrauch ist die typische Form der Verwendung von Migrationssprachen und dem Deutschen in den meisten Alltagssituationen der Migrationsgesellschaft – wenn man so will, die „eigentliche“ Erstsprache, mit der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Darüber hinaus werden bestimmte Migrationssprachen oft mit anderen Migrationssprachen zusammen erworben, z.B. Türkisch mit Kurdisch. Dennoch handelt es sich bei der Berücksichtigung dieser Tatsache in der Sprachdiagnostik, die ja erfassen möchte, über welche sprachlichen Fähigkeiten Kinder verfügen, um ein Desideratum: die Sprachen werden nicht im Rahmen ihrer Kontaktsprachen betrachtet und Sprachkontaktphänomene werden i.d.R. nicht berücksichtigt. In ihrem Beitrag markieren Dirim, Wildemann und Demir dieses Desiderat mit dem Fokus auf den Primarbereich und einem Ausblick auf die Weiterentwicklung einer Sprachdiagnostik, die Sprachkontaktphänomene systematisch berücksichtigt.

An dieser Stelle bleibt den Herausgeberinnen nur mehr, allen Beteiligten für ihre Unterstützung im Entstehungsprozess dieser ersten Ausgabe der Zeitschrift „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik“ zu danken.

Wir hoffen, damit eine dominanzkritisch-reflexive Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Sprach(en)verhältnissen weiter anzuregen, und wünschen den Leser*innen viel Freude bei der Lektüre.

Literatur

Alim, Samy H. (2010). Critical Language Awareness. In Nancy H. Hornberger & Sandra L. McKay (Hrsg.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 205–231). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847692849-010

³ Die im Rahmen einer Datenerhebung mit dem Verfahren HAVAS5 geäußerte Formulierung lautet im monolingualen Deutsch: „Die Katze klettert eben auf den Baum!“

- Arndt, Susan & Hornscheidt, Antje (Hrsg.). (2004). *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache(n) und (Subjekt-)Bildung – Eine Analyse von Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg & Stojanov Krassimir (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2015). Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 61–71). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci; Eder, Ulrike & Springsits, Birgit (2013). Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In Ira Gawlitzek & Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 121–141). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–116). Weinheim: Beltz.
- Fairclough, Norman (Hrsg.). (1992). *Critical Language Awareness*. London, New York: Routledge.
- García, Ofelia (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 256–263. DOI: 10.1080/15348458.2017.1329657
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137385765_4

- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krumm, Hans-Jürgen (2015). Organisiertes Schulversagen – oder: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 280–293). Münster, New York: Waxmann.
- Luchtenberg, Sigrid (2017). Language Awareness. In Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 150–162). Baltmannsweiler: Schneider.
- Michael-Luna, Sara & Canagarajah, Suresh (2007). Multilingual Academic Literacies: Pedagogical Foundations for Code-Meshing in Primary and Higher Education. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 55–77. DOI: 10.1558/japl.v4i1.55
- Mensing, Kolja (2016). *Ingeborg-Bachmann-Preis. Fragezeichen in Klagenfurt*. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ingeborg-bachmann-preis-fragezeichen-in-klagenfurt-100.html> [11.05.2022].

Martina Kofer

Mehrsprachige Figurenrede in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Fatma Aydemirs *Ellbogen* (2017) – Dekonstruktion oder Reproduktion sprachlicher Dominanzen?

1. Einführung

In den Literaturwissenschaften ist seit geraumer Zeit ein deutlich gestiegenes Interesse an literarischen Formen von Mehrsprachigkeit zu beobachten, das einhergeht mit einer stärkeren Orientierung an linguistischen Fragestellungen und einer kritischen Hinterfragung des „monolingualen Paradigmas“ (Yıldız, 2011) der Germanistik (Dembeck, 2014). In diesem Rahmen wurde auch versucht, Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit genauer zu systematisieren (Radaelli, 2011; Dembeck & Parr, 2017). Dabei spielen Unterscheidungen wie *manifeste* oder *latente* Mehrsprachigkeit (Radaelli, 2011) eine ebenso große Rolle wie die Definition von Sprachmischung und/oder Sprachwechsel (Dembeck, 2017a). Die Figurenrede ist im Feld der narrativen Mittel nicht nur die offensichtlichste Form literarischer Mehrsprachigkeit, durch sie wird oftmals auch implizit sprach- und kulturpolitisch Stellung bezogen (vgl. Dembeck, 2017b, S. 168f.). Im Rahmen der literarischen Konzeption der Figuren werden dabei Formen innerer wie äußerer Mehrsprachigkeit besonders gern eingesetzt, um eine Figur realistischer wirken zu lassen und sie (sozial) zu charakterisieren, zu positionieren aber auch zu parodieren.

Mit Blick auf die postmigrantische Literatur, deren Figurenensemble sich in der Regel durch kulturelle und sprachliche Hybridität auszeichnet, stellt sich dabei die Frage, wie die Figuren u.a. durch mehrsprachige Figurenrede charakterisiert und wo sie sozial positioniert werden. Dabei wird die Hypothese aufgestellt, dass die bisher erforschten ästhetischen Wirkungsabsichten zu kurz greifen und sich über Figurenrede auch Exklusionsmechanismen verstärken können und die Bewertungen von Mehrsprachigkeit sowie die Subjektivierungen von ‚Anderskulturellen‘ der dominanten sprach- und migrationspolitischen Diskurse bestätigen können. Demzufolge würden mehrsprachige literarische Texte nur bedingt dekonstruierend wirken, auch wenn sie durch mehrsprachige Rede das Konstrukt einer einheitlichen natio-kulturell-sprachlichen Gemeinschaft irritieren. Mit einem kritischen Blick soll vor diesem Hintergrund untersucht werden, ob sprachlich begründete Dominanzverhältnisse durch den jeweiligen literarischen Text reproduziert oder dekonstruiert werden und wie bzw. wo Mehrsprachigkeit sozial verortet wird. D.h. konkret,

dass die Analyse berücksichtigt, welche Sprache in welchem erzählten Raum gesprochen wird und wie dieser sozial bestimmt ist. Denn eine Funktion von Räumen in der Literatur besteht darin, dass sie „den sozialen und emotionalen Bereich gliedern [können]. Sie markieren soziale Gegensätze von arm und reich und sind mit bestimmten Erlebnis- und Gefühlsqualitäten verbunden wie Glück oder Unglück“ (Ehlers, 2017, S. 185). Wird eine Sprache im literarischen Text nur in einem sozial eingegrenzten Raum offensichtlich, kann dies möglicherweise auch eine Bestätigung der kulturpolitischen Be-/Entwertung dieser Sprache bewirken. Dabei wird davon ausgegangen, dass Sprache in der gegenwärtigen postmigrantischen Gesellschaft im deutschsprachigen Raum als Differenzmarker instrumentalisiert wird und mittlerweile die Stellung einer eigenständigen Differenzkategorie erlangt hat (vgl. Khakpour, 2016; Kofer, 2022, i.E.). Sprache als Differenzkategorie ist eng verwoben mit anderen sozialen Differenzkategorien wie *Race/Culture/Ethnicity*, *Class* und auch *Gender*. Der Begriff des (Neo-)Linguizismus (Dirim, 2010) scheint mir in diesem Kontext dazu geeignet, die verschiedenen Diskriminierungs- und (Ab-)Wertungsmechanismen näher zu erfassen. So verweist nach Heidi Rösch „Linguizismus [ebenso] wie Sexismus, Klassismus, Rassismus oder andere -ismen auf ein personen- oder gruppenspezifisch konstruiertes Merkmal, das als diskriminierende Differenzkategorie fungiert“ (Rösch, 2019, S. 179). Daran anknüpfend wird mehrsprachige Figurenrede hier in ihrem intersektionalen Zusammenspiel mit den genannten anderen sozialen Kategorien analysiert. Ein Schwerpunkt der Analyse liegt dabei auf dem 2017 erschienenen Roman *Ellbogen* von Fatma Aydemir.

Um das affirmative oder auch subversive Potenzial gegenwärtiger mehrsprachiger Literatur besser einordnen zu können, wird zunächst in aller Kürze ein Überblick über wichtige Forschungsergebnisse zu literarischer Mehrsprachigkeit und ihrer Systematisierung gegeben. Im Anschluss liegt der Fokus auf den ästhetischen Wirkungsweisen von mehrsprachiger Figurenrede. Dabei werden erste dominanzkritische Überlegungen angestellt, die darauf zielen, den Blick für mögliche kulturalisierende und/oder subjektivierende Tendenzen mehrsprachiger Figurenrede zu schärfen.

Anhand aktueller autofiktionaler und autobiographischer Texte der postmigrantischen Literatur werden daraufhin strukturelle Diskriminierungen durch den Differenzmarker Sprache näher umrissen und deren Bedeutung für das Denken über Sprache und das sprachliche Handeln der Autor*innen veranschaulicht.

Im Rahmen der Schwerpunktanalyse des Romans *Ellbogen* soll dann der Frage nachgegangen werden, inwiefern auch die Texte der postmigrantischen mehrsprachigen Literatur durch bestimmte Inszenierungsverfahren von Mehrsprachigkeit Gefahr laufen, sprachliche und kulturelle Dominanzen zu reproduzieren, aber auch das Potenzial bieten, diese zu dekonstruieren.

2. Literarische Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit in der Literatur ist keinesfalls ein reines Globalisierungsphänomen, sondern ein dynamisches ästhetisches und auch kulturpolitisches Prinzip der Weltliteraturgeschichte, das sich bereits in antiken Texten findet und sich fortan in verschiedenen Formationen und wechselnden Sprachpräferenzen in jeder Epoche zeigt. So erinnern Anokhina, Dembeck und Weissmann (2019) daran, dass sich trotz des Vormarsches nationaler Staatenbildung und der Einsprachigkeit als Identitätsmarker im 19. Jahrhundert, entgegen der nationalstaatlichen Ideologie sprachlicher Vereinheitlichung in den ‚Nationalliteraturen‘, sowohl *manifeste* als auch *latente* Formen literarischer Mehrsprachigkeit finden lassen: „By adopting or practicing other idioms, many writers elude national logics or do not fit into national frameworks, but rather operate at infranational (e.g., regional), supranational (e.g., European) or even extraterritorial [...] levels“ (ebd., S. 2). Zu berücksichtigen ist dabei, dass insbesondere im 19. Jahrhundert als Zeitalter des Kolonialismus *manifest* wie *latent* mehrsprachige Texte durchaus nationale wie eurozentristische und kolonial-rassistische Ideologien vertreten und bestärken können, wie beispielsweise Rosenwald am Beispiel von James Fenimore Coopers *The Last of the Mohicans* (1826) und anderen kanonischen Texten der US-amerikanischen Literaturgeschichte gezeigt hat (vgl. Rosenwald, 2008).

Trotz der Fülle und der Kontinuität mehrsprachiger Ästhetiken in der Literaturgeschichte ist die kulturideologische Vorgabe der *einen* Nationalsprache bzw. Muttersprache als konstituierendes Merkmal der ‚eigenen‘ *nationalen* Literatur jedoch noch immer vorherrschend. So bezeichnet Wiggin Einsprachigkeit als die auch gegenwärtig geltende ‚unmarkierte‘ Form literaturkritischer Praxis (Wiggin, 2018, S. 488), und Yasemin Yıldız sieht die Norm der Einsprachigkeit trotz aller globalen (sprachlichen) Bewegungen und Vermischungen ebenfalls nach wie vor als dominant an: „Multilingualism, then, has not been absent in the last couple of centuries, but it has been and continues to be refracted through the monolingual paradigm“ (Yıldız, 2011, S. 4). Demnach hält sich in den Gesellschaften die Überzeugung, dass es

natürlich [sei], dass jedem Individuum genau eine Sprache eigen sei und dass es daher natürliche Sprachgemeinschaften gebe, die wiederum als Grundlage staatspolitischer Einheitsbildung genutzt werden können. (Gramling, 2017, S. 35)

Einsprachigkeit ist somit eng verbunden mit der Konstruktion nationalstaatlicher Gemeinschaften und Zugehörigkeiten, zu der auch die Idee einer einsprachigen, und damit ‚natürlichen‘, Nationalliteratur zählt.

Abhängig vom kultur- und geopolitischen Kontext kann ein mehrsprachiger Text die sprachpolitische Norm irritieren bzw. provozieren und über politische Sprengkraft verfügen. Dies ist vor allem in Ländern der Fall, in denen eine oder mehrere ‚Minderheitensprachen‘ nicht anerkannt, vorsätzlich unterdrückt oder gar verboten sind. Daran wird deutlich, dass auch die Wahl der Sprache und des Ortes, wo diese gesprochen wird, von wirkungsästhetischer Bedeutung ist. Denn der Ort ist entscheidend für die Beurteilung, ob Sprache „als rein ästhetisches Stilmittel oder als (sprach)politische Positionierung“ (Wintersteiner, 2006, S. 180) eingesetzt wird.

2.1 Formen der Systematisierung mehrsprachiger literarischer Verfahren

Giulia Radaelli hat in ihrer 2011 veröffentlichten Dissertationsschrift *Literarische Mehrsprachigkeit: Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann* eine Systematisierung literarischer Verfahren erarbeitet, die sich für die Analyse literarästhetischer Darstellungsmöglichkeiten und Wirkungsweisen von literarischer Mehrsprachigkeit als sinnvoll erwiesen hat. Als grundlegend zeigt sich so die Unterscheidung zwischen *manifeste* und *latente* Mehrsprachigkeit. Als *latent* mehrsprachig bezeichnet sie literarische Texte verschiedener Gattungen, in denen andere Sprachen nicht unmittelbar in Form von anderssprachigen Wörtern und Sätzen im Text wahrnehmbar werden. Dies ist der Fall, wenn von einer anderen Sprache im Text zwar die Rede ist oder auf sie verwiesen wird, der Text aber monolingual verfasst ist. Eine wegweisende Untersuchung der literarischen Gestaltungsmöglichkeiten *latent* mehrsprachiger Texte hat Meir Sternberg anhand der Frage „how to represent the reality of polylingual discourse through a communicative medium which is normally unilingual?“ (Sternberg, 1981, S. 222) vorgelegt. Nach Radaelli weisen Übersetzungen fast immer „eine einsprachige Oberfläche“ auf, sind aber „latent mehrsprachig“, da „andere Sprachen unterschwellig vorhanden [...] sind“ (Radaelli, 2011, S. 61). Unterschieden wird hier in *implizite* und *explizite* Übersetzung:

Bei expliziten Übersetzungen wird entweder auf das Übersetzen selbst oder auf die jeweils übersetzte bzw. übersetzende Sprache hingewiesen. Solche Hinweise fehlen dagegen bei impliziten Übersetzungen, so dass die unterschlagenen Übersetzungsvorgänge den meisten Lesern gar nicht bewusst werden. (ebd., S. 62)

Latent mehrsprachige Texte sind so auf Sprachverweise oder andere Formen der Kennzeichnung anderssprachiger Rede angewiesen, wenn die vorhandene Mehrsprachigkeit den Leser*innen bewusst werden soll. Unter *manifest* mehrsprachig zählt Radaelli literarische Texte aller Gattungen, in denen mehr als eine standardisierte Sprache sichtbar wird. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass jede Sprache in sich heterogen ist, d.h. „dass sich in jeder Sprache Varietäten unterscheiden“ (ebd., S. 68) lassen und von daher auch der Wechsel in Sprachvarietäten im engeren Sinne zu *manifest* Mehrsprachigkeit zu zählen ist. Daneben sind nach Radaelli auch die in der Literatur aufzufindenden erfundenen Sprachen der *manifesten* Mehrsprachigkeit zuzurechnen (ebd., S. 72ff.).

Diese von der dominanten Sprache im Text abweichende(n) andere(n) Sprache(n) kann/können nicht nur auf lexikalischer, sondern auch auf syntaktischer oder philologischer Ebene in Erscheinung treten. Die beiden dominanten poetischen Verfahren in *manifest* mehrsprachigen Texten sind der Sprachwechsel und die Sprachmischung. Sprachmischungen können bis in die kleinste lexikalische Einheit vollzogen werden, sodass hier Verfahren des *Translanguaging* oder der sprachlichen Hybridisierung zum Einsatz kommen, „die eine klare Zuordnung zu unterschiedlichen langues unter[laufen]“ (Dembeck, 2017c, S. 31f.). Mit solchen Formen der sprachlichen Hybridisierung arbeitet beispielsweise die Autorin Emine Sevgi Özdamar u.a. in ihrem Theatertext *Karagöz in Alamania. Schwarzauge in Deutschland* aus dem Jahr 1982:

Sonra Dolmetscher geldi. Meisterle konustu. Bu Lohn steuer kaybetmis dedi. Finanzamt cok fena dedi. Lohnsteuer yok. Bombok. Kindergeld falan alamazsin. Yok. Aufenthalt da yok. Fremdpolizei vermiyor. Wohnungsamt da yok diyor. Arbeitsamt da Erlaubnis vermedi. Ben oglani Berufsschule ye gönderiyorum. Cok Scheiße bu. Sen krankami ciktin. [...] ‚Krankenhaus da doktorla gavga ettim. Nirde Krankenscheinin dedi. Yahu, doktor, ben krankim.‘ (Özdamar, 2010, S. 82)

Die hier vollzogenen sprachlichen Hybridisierungen sind für Leser*innen, die nicht des Türkischen mächtig sind, auf den ersten Blick nicht unbedingt erkennbar. Dabei zeigt sich schon im Titel

eine Verfremdung der türkischen Sprache, da der korrekte türkische Gegenpart *Karagöz Almanya'da* heißen müsste. Der Nachsatz *Schwarzauge in Deutschland* ist hingegen eine ‚Scheinübersetzung‘ der translingualen Neuschöpfung *Karagöz in Alamania*. Die Syntax ist hier dem Deutschen angepasst, da im Türkischen der Lokativ an das Ende des Nomens

angefügt wird. Die Präposition *in* existiert im Türkischen nicht. Die Neuschöpfung *Alamania* ist variabel interpretierbar. Die Schreibweise entspricht dem ‚Gastarbeiterdeutsch‘, das Özdamar im Text als Kunstsprache entwirft. Eine andere Interpretation könnte ‚Alamania‘ als eine ‚türkisierte‘ Form des spanischen Worts ‚Alemania‘ verstehen. (Kofer, 2022, S. 228)

Nach Heidi Rösch geht ein solches literarisches Verfahren des *translanguaging* über die reine Abbildung „mehrerer Sprachen oder Sprachvarietäten innerhalb einer Sprache“ hinaus. Stattdessen werden Sprachmischungen so „auch kommentier[t], reflektier[t] oder überhaupt erst neu [ge]schaffen“ (Rösch, 2011, S. 97).

Am Beispiel von Emine Sevgi Özdamar wird deutlich, dass manifest mehrsprachige Texte ein nicht zu unterschätzendes Potenzial besitzen, das monolinguale Paradigma zu dekonstruieren. So können sie subversiv auf dominanzkulturelle Diskurse wirken, indem sie mit Hilfe von Code-Switching und anderen literarästhetischen Mitteln Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität erzählen. Solche Verfahren werden vor allem in der postmigrantischen Literatur häufig angewendet, um nationalideologisch geprägte Formen von sprachlicher und kultureller Einheitlichkeit zu dekonstruieren. So geht „[d]ie Verarbeitung sprachlicher Differenzen in der Literatur“ oftmals einher mit der „Demontage einer nationalstaatlichen Sprachideologie“ und „der Hervorhebung sprachlich-kultureller Grenzüberschreitungen im Text“ (Sepp, 2017, S. 57).

2.2 Mehrsprachige Figurenrede in dominanzkritischer Perspektive

Nach Till Dembeck stellt „Mehrsprachigkeit in der Figurenrede [...] das Auftreten oder Sichtbarwerden von Sprachdifferenzen dar, die in irgendeiner Weise mit der jeweiligen Sprachkompetenz der handelnden Figuren in Verbindung stehen“ (Dembeck, 2017b, S. 168). Dies kann zum einen Formen der äußeren Mehrsprachigkeit betreffen, jedoch auch auf Formen innerer Mehrsprachigkeit referieren bzw. auf das Zusammenspiel beider verweisen: So betont Norbert Mecklenburg, dass Dialogizität im Sinne Bachtins als sprachliche Polyphonie und gesellschaftliche Redevielfalt über stilistische Mittel wie Sprachmischung und Interferenz hinausgehe, da sie auch „die Heterogenität einer Sprache als Polysystem und Polylog vieler gruppen-, region-, schichtenspezifische[r] Subsprachen“ miteinschließe, „die den verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Praxis zugehören“ und deren „Pluralismus“ wiederum in der Literatur poetisch transformiert werde (Mecklenburg, 2008, S. 230).

Dabei bietet sich die Figurenrede zur literarischen Darstellung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit vor allem deshalb an, weil sie der „reale[n] Sprachhandlung“ (*parole*) am nächsten steht und so am meisten Spielraum für den Bruch standardsprachlicher Regeln und der Norm der Einsprachigkeit bietet (vgl. Dembeck, 2014, S. 13). Die *parole* der Figurenrede eignet sich daraus schlussfolgernd dafür, die Instrumentalisierung von Sprache als Differenzmarker sowie die Hierarchisierung von Sprachen zu unterwandern, indem durch sie hybride und mehrsprachige Sprachhandlungen des lebensweltlichen Alltags in der Fiktion in manifester Form realistisch dargestellt werden können.

Jenseits oder ergänzend zum kulturpolitischen Impetus literarischer Mehrsprachigkeit in der Figurenrede hat die literaturwissenschaftliche Forschung jedoch auf eine Reihe anderer Wirkungsweisen hingewiesen, die über den ästhetischen Einsatz von Mehrsprachigkeit in der Figurenrede hinausreichen. Mehrsprachige Figurenrede bildet zunächst die „Sprachkompetenz der handelnden Figuren“ (Dembeck, 2017b, S. 167) ab. Dies mag unverfänglich erscheinen, kann aber kritisch betrachtet so auch die Be- und Verurteilungen von Sprachkompetenzen verschiedener Bevölkerungsgruppen bestätigen und linguizistische Tendenzen aufweisen. So berichtet die Schriftstellerin Olga Grjasnowa in ihrem autobiographischen Essay *Die Macht der Mehrsprachigkeit* (2021) von den Erfahrungen mit der Kategorisierung „nicht-deutsche-Herkunftssprache“ (vgl. S. 38f.), mit der ihre dreisprachig sozialisierten Kinder in Kita und Schule versehen und damit besonders werden:

Der Befund ‚nicht-deutsche-Herkunftssprache‘ ist leider nicht so harmlos, wie er klingt. Er kann vielmehr schnell zu einer Diagnose werden. [...] ‚NdH‘ ist ein gesellschaftliches Urteil: Oft werden damit Armut, ‚Bildungsferne‘ und ‚Halbsprachigkeit‘ assoziiert, denn obwohl Deutschland sich seit Neuestem als ein ‚Einwanderungsland‘ versteht, wird dieses Selbstverständnis nicht auf die Herkunftssprache ausgedehnt. (ebd., S. 38ff.)

Mehrsprachige Sprecher*innen, die in ihrem multilingualen Repertoire auch über eine als prestigearm gewertete Sprache verfügen, gelten so häufig als inkompetent in allen Sprachen, die sie beherrschen. Bei einer rassismuskritischen intersektionalen Analyse von mehrsprachiger Figurenrede sollte besonders darauf geachtet werden, welche Figuren als sprachkompetent in welchen Sprachen konzipiert sind und wie dies in Zusammenhang steht mit Subjektivierungen, die auf anderen sozialen Differenzkategorien beruhen.

Sehr gute oder mangelnde Sprachkompetenz kann darüber hinaus die Persönlichkeitsmerkmale der entsprechenden Figuren betonen. Denn mehrsprachige Figurenrede kann literarisch auch dazu genutzt werden, eine implizite persönliche oder auch soziale Cha-

rakterisierung der Figuren durch ihren inkompetenten oder auch kompetenten Sprachgebrauch, aber auch durch die gesellschaftliche Stellung der Sprache, die sie sprechen, zu bewirken (Dembeck, 2017b, S. 169; Horn, 1981, S. 226).

Literaturhistorisch betrachtet wurde vor allem das Sprechen von Dialekten im Gegensatz zum Sprechen von Standard als literarisches Mittel zur verstärkenden realistischen Darstellung der sozialen Positionierung von Figuren benutzt. An einigen historischen Beispielen wird dabei deutlich, dass die Figurenrede im Dialekt nicht etwa Sprachenvielfalt positiv hervorheben sollte, sondern vielmehr als „Mittel der Komik“ (Dembeck, 2017b, S. 169) eingesetzt wurde. So gilt das Sprechen von Figuren in Dialekten auch heute noch als „ein Mittel, um eine komisch wirkende Einschränkung der handelnden Personen anzuzeigen“ (ebd.). Diese literaturhistorischen Beispiele zeigen, dass mehrsprachige Figurenrede einhergehen kann mit einer „kulturpolitische[n] Wertigkeit der Mehrsprachigkeit“ (ebd., S. 174). Denn es ist letztlich der zugeschriebene soziokulturelle Wert einer Sprachvarietät (vgl. ebd.), der als Hintergrundwissen präsent sein muss, um Komik erzeugen zu können.

Daneben wird die These vertreten, dass die Verwendung von Dialekten in der Figurenrede dazu diene, „Realitätstreue“ zu erzeugen (ebd., S. 169). Realitätstreue ist hier nicht ausschließlich auf das soziale Umfeld bezogen, das durch mehrsprachige Figurenrede realgetreu wiedergegeben werden soll. Vor allem anderssprachige Figurenrede kann auch dazu dienen, eine Figur zu typisieren und somit zu kulturalisieren. So stellt András Horn fest:

Die charakterisierende Kraft des Fremdsprachlichen beruht [...] auf ‚assoziativen Konnotationen‘: auf einer vorgängigen, ‚kodifizierten‘ Verbindung zwischen dem Fremdwort als charakterisierendes Zeichen und einem – gerade dank diesem symptomatischen Zeichen – lebhaft vorstellbaren ethnischen oder sozialen Menschentyp, der an einen bestimmten Ort oder eine bestimmte Zeit gebunden ist [...]. (Horn, 1981, S. 228)

Leo Spitzer formuliert in Bezug auf die Sprachmischungen in den Texten Alfred Kerrs „das Zitieren fremder [sprachlicher] Wendungen“ als Entscheidung des Autors für „das Bewußtwerden des Fremdländischen“ anstatt einer durchgehenden literarischen „Sprachreinheit“ (Spitzer, 1961 [1928], S. 104f.), wobei es sich hier um reiseliterarische Texte Kerrs handelt. So verweist Spitzer auf den authentischen kulturellen Gehalt, den anderssprachige Einsprengsel in der Figurenrede erzeugen, wenn Kerr beispielsweise einer italienischen Figur den Ausruf „mai! mai!“ in den Mund legt, anstatt sich auf das deutsche

„Niemals!“ zu beschränken: „Gewiß, ‚niemals, niemals!‘ hätte denselben logischen Dienst getan – nie hätte es den gestikulierenden, kategorisch verneinenden, lebhaften Italiener evoziert“ (ebd., S. 105). An dieser Stelle sollen nach Spitzers Einschätzung anderssprachige Einsprengsel also dazu dienen, die Figur ‚authentisch‘ kulturell zu charakterisieren, d.h. ihre Wesenhaftigkeit mit der kulturellen Zugehörigkeit zu begründen. Daneben bewirkt mehrsprachige Rede hier auch eine Stärkung des „Lokal- oder Zeitkolorit[s]“ (Horn, 1981, S. 227), also eine realistischere Darstellung der lokalen Begebenheiten. Die italienische Sprache wird demzufolge dazu verwendet, um eine Typisierung der Figur entsprechend dem kulturellen Stereotyp zu erzeugen. Daraus lässt sich schließen, dass mehrsprachige Figurenrede auch eine Kulturalisierung der Figuren erzeugen oder zumindest verstärken kann. Das hängt davon ab, ob die gewählten anderssprachigen Einsprengsel kulturelle Stereotypisierungen eher bestätigen oder zu ihnen im Widerspruch stehen. So ist bei einer Textanalyse mit dem Fokus „mehrsprachige Figurenrede“ kritisch darauf zu achten, ob literarische Konzeptionen, die durch Sprachmischungen und Sprachwechsel authentisch sprachliche und kulturelle Vielfalt als positives Merkmal einer diversen Gesellschaft abbilden wollen, möglicherweise unbewusst Zugehörigkeitsordnungen verfestigen und „zugewiesene Subjektpositionierungen“ verhärten (vgl. Mineva & Salgado, 2015, S. 249).

Darüber hinaus sollte, wenn durch mehrsprachige Figurenrede intendiert wird, Realitäts-treue herzustellen, in einer literarischen Analyse darauf geachtet werden, *welche*, vor allem soziale oder kulturelle Realitäten, durch mehrsprachige Figurenrede repräsentiert werden und wo mehrsprachige und hybridkulturelle Subjekte dadurch sozial verortet werden. So ist zum Beispiel kritisch zu beobachten, ob das Sprechen einer von der Dominanzkultur minderbewerteten Sprache, wie im gegenwärtigen deutschen Integrationsdiskurs Türkisch und Arabisch, im literarischen Text überwiegend mit stereotypen Zuschreibungen wie Bildungsferne, ‚Ghettoisierung‘ oder Gewaltbereitschaft in Verbindung gebracht wird, während europäische Kolonialsprachen wie Englisch oder Französisch mit Bildung und Kultiviertheit der Figuren verbunden werden. So kann – ähnlich wie oben in Bezug auf das Sprechen von Dialekten bzw. Sprachvarietäten durch die Figuren gezeigt wurde – auch das Sprechen von ‚Fremdsprachen‘ die soziale Positionierung einer Figur betonen.

Als ein literaturhistorisches Beispiel für den literarästhetisch wirkungsvollen Einsatz von Sprachwechseln können Theodor Fontanes Romane angeführt werden. Hier sind es vor

allem die europäischen Bildungs- und auch Kolonialsprachen, die den Figuren in den Mund gelegt werden (vgl. Grätz, 2014). Dabei steht „Polyglossie [...] weniger im Zeichen räumlicher Mobilität als [...] im Zeichen sozialer Zugehörigkeit und standestypischer Bildung“ (ebd., S. 13). Katharina Grätz erinnert dabei daran, dass Sprachenwechsel für Adelige und Bürger*innen, die in einem Konkurrenzverhältnis zueinander standen, vor allem ideologische Gründe hatte und an „gesellschaftlich normierten, sozialsymbolisch aufgeladenen Verwendungskonventionen“ (ebd.) ausgerichtet war. Folglich leitet „[a]uch in Fontanes Romanen [...] ein spezifisches gesellschaftliches Prestige der Sprachen deren Gebrauch“, was vor allem die drei Bildungssprachen Englisch, Französisch und Latein betrifft (ebd.). Sprachgebrauch, Sprachprestige und Milieu stehen also hier in einem engen Zusammenhang, wobei der Gebrauch französischer Wörter durchaus auch in der Rede sozial benachteiligter Bevölkerungsschichten Anwendung findet, allerdings gleichzeitig durch inkompetentes Sprechen markiert ist. Das Sprechen von Dialekten wird hingegen bei Fontane als „sozialer Marker“ in der Figurenrede eingesetzt, wie Grätz herausarbeitet (ebd., S. 8). An der Figur Frau Dörr im Roman *Irrungen, Wirrungen* zeigt Grätz, dass diese gerade durch das Sprechen des Dialekts zur „peinlichen Figur wird, sobald sie ihr soziales Umfeld verlässt“ (ebd.). Die Sprachwahl in mehrsprachiger Figurenrede kann also auch dafür genutzt werden, um eine superiore gesellschaftliche Stellung der Sprecher*innen zu unterstreichen und auf diese Art und Weise linguizistische Diskurse bestärken.

So sieht auch Rosenwald in Coopers Text *The Last of the Mohicans* außer zweier Ausnahmen am Ende des Romans eine Reproduktion von linguizistischen Ideologien gegeben, indem die Sprachen der Native Americans als keine linguistisch ernstzunehmenden Sprachen und letztlich als ledigliche Sammlung ‚natürlicher Laute‘ gewertet werden, die deren Sprecher*innen als Unzivilisierte kennzeichnen:

To sum up, then: most of the time, in this novel, Cooper associates Native American languages with vocal sound, with music, and with intricate yet universally comprehensible gesture. He makes them vigorous in diction, uncluttered in syntax, rich in metaphor, idiosyncratic in grammar, full of public majesty. He makes them fascinating; but he also makes them something less than European languages, and their speakers less than adult members of a complex culture. (Rosenwald, 2009, S. 38)

So bezeichnet Rosenwald schließlich die literarische Reproduktion von Sprachhierarchien und -wertungen als Fehler und als die „linguistische Weise von Rassismus“:

But creating a value-hierarchy of languages is an error, as is denying that a particular language is a language at all. Uncritically dramatizing these errors in literature is the linguistic form of racism; it denies full humanity to particular characters on the basis of the language

they speak, and is at odds with literature's noble ambition to see each character through his or her own eyes, to hear each character in his or her own language. (ebd., S. 18)

Multilinguale Sprachkompetenzen können eine Figur demnach auch negativ charakterisieren bzw. inferiorisieren. So resümiert Rosenwald für den Roman *The Last of the Mohicans*: „What is a polyglot? [...] In Hawk-eye's case, a clear-sighted but faithful servant of empire. In Magua's case, a monster“ (ebd., S. 47).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Literarische Mehrsprachigkeit hat „mehr oder weniger direkt mit dem lebensweltlichen, sozialen Sachverhalt der Überschreitung von Sprachgrenzen zu tun“ (Schmeling, 2004, S. 226) und besitzt von daher das Potenzial national definierte Grenzen von Sprachen ebenso wie eindimensionale nationale und kulturelle Zugehörigkeiten ihrer Sprecher*innen zu durchbrechen. Mehrsprachigkeit in der Literatur kann aber auch Sprachgrenzen und Sprachhierarchien sowie -bewertungen bewahren und bestärken sowie ihre Sprecher*innen auf die ihnen von der Dominanzkultur vorgeschriebene Position verweisen. So ist bei der Untersuchung von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten aus einer rassismus- und linguizismuskritischen Perspektive besonders das Augenmerk darauf zu richten, ob die zunächst einmal begrüßenswerte Dekonstruktion des monolingualen Paradigmas einhergeht mit einer Kulturalisierung oder auch Inferiorisierung der Figuren und einer negativen Bewertung ihrer Sprachen. Wenn Mehrsprachigkeit in der Figurenrede bzw. Sprachwechsel und Sprachmischung in der Literatur auch als ästhetisches Mittel für eine „realistische Figurendarstellung“ (Horn, 1981) eingesetzt wird, dann stellt sich die Frage: Welche Assoziationen bewirkt der Sprachwechsel auf die Realität der Figuren bzw. welche vermeintlichen ‚Wahrheiten‘ erzeugt oder bestätigt er? Gerade weil Sprache im migrations- und integrationspolitischen Diskurs auch dafür „eingesetzt wird, um ‚Migrationsandere‘ [...] zu konstruieren“ (Dirim, Knappik & Thoma, 2018, S. 52), sollte ein kritischer Blick darauf geworfen werden, ob die Sprachpraxis der Figuren dazu beiträgt, Negativkonnotationen von ‚Migrationsandere‘ zu bestätigen oder aber zu dekonstruieren. Von daher sollte die Analyse von mehrsprachiger Figurenrede folgende Fragestellungen mitberücksichtigen:

- Welche Figuren werden als sprachlich kompetent bzw. inkompetent handelnd dargestellt? Mit welchen anderen Figureneigenschaften geht Sprachkompetenz bzw. -inkompetenz einher? Eindimensionalität oder Komplexität? Sind sie eher

starr oder dynamisch konzipiert? Treten die Figuren als handlungsstarke Subjekte in Erscheinung?

- Wo werden die Figuren und damit auch ihre Sprachen sozial verortet? Welche gesellschaftlichen Gruppen repräsentieren sie?
- Wird Sprache als soziale Differenzkategorie reproduziert?
- Werden Prozesse des Otherings und der Kulturalisierung durch Verfahren literarischer Mehrsprachigkeit begünstigt oder bewirkt?

Letztlich müssen diese einzelnen Analyseschwerpunkte im Zusammenhang mit der Konzeption des Gesamttextes betrachtet und geprüft werden, welche möglicherweise ambivalente Wirkung sie hier entfalten.

3. (Narrative) Darstellungen und Verhandlungen von Sprache als Differenzmarker

Erfahrungen von „Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen“ (ebd., S. 51) können sich in vielfältiger Form zeigen. Zum einen gelten Muttersprachler*innen nach wie vor als ‚natürlicher‘ Maßstab von Sprachkompetenz in der Dominanzsprache des jeweiligen Landes. Sie gelten seit der Neuzeit als gesellschaftliche Instanz, um „zwischen korrektem und fehlerhaftem Sprachgebrauch [...] auch im Hinblick auf Idiomatik und Aussprache“ (Dembeck, 2014, S. 14) zu entscheiden. Deutsch als Zweitsprache-Lerner*innen können nach dieser Logik nicht die Sprachkompetenz von Muttersprachler*innen erlangen, da sie diese quasi nicht per Geburt erworben haben. Die leitsprachliche Norm der Muttersprachler*innen bestimmt dabei letztlich über (sprachliche) Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ebenso wie über sprachliche Qualifikation und Dequalifikation (vgl. Khakpour, 2016, S. 210). So berichtet die Autorin Olga Grjasnowa in ihrem autobiographischen Essay *Die Macht der Mehrsprachigkeit* (2021) davon, dass ihr die „Höchstnote in Deutsch“ verweigert worden wäre, weil sie „mit einem Akzent“ (Grjasnowa, 2021, S. 23) gesprochen habe. Dies ist ein Beispiel dafür, wie Nicht-Muttersprachler*innen eine gleichwertige Position in der nationalen Sprachgemeinschaft verweigert wird.

In aktuellen autofiktionalen und essayistischen Texten der postmigrantischen Gegenwartsliteratur wird besonders deutlich, wie Sprache auch im deutschen Raum Differenzordnungen reproduziert und Zugehörigkeit nach wie vor über das Sprechen einer gemeinsamen Nationalsprache hergestellt wird (vgl. Kofer, 2022, i.E.). Dabei reflektieren die

Protagonist*innen nicht nur ihre Bemühungen, sich als ‚gleichwertige‘ Sprecher*innen des Deutschen zu behaupten. Retrospektiv erkennen sie auch die Machtdimension, die in der Beurteilung von ‚richtigen‘ und ‚wichtigen‘ Sprachen durch die Dominanzgesellschaft liegt und die minderwertige Position, die den eigenen Familiensprachen zugeschrieben wurde:

Als Kind dachte ich lange Zeit, bilingual aufzuwachsen heißt, dass man außer Deutsch auch noch Französisch oder Englisch zu Hause spricht und nicht das, was die ‚Polacken‘ und ‚Kanaken‘ tun. ‚Bilingual‘ klang wie etwas Wertvolles, während ich als Kind das Gefühl hatte, dass meine Muttersprache etwas ist, was ich besser loswerden sollte [...]. Polnisch war gleichbedeutend mit arm, gleichbedeutend mit besser nicht da. (Stokowski, 2019, S. 151)

Hier wird deutlich, dass die Abwertung von Sprache in Zusammenhang steht mit der Deklassierung ihrer Sprecher*innen und ihrer Verortung in einer sozial unterprivilegierten gesellschaftlichen Gruppe. Gleichzeitig ist diese Zuschreibung von sozialer Randständigkeit jedoch auch verbunden mit Zuschreibungen an die ‚Herkunftskultur‘ der Sprecher*innen. Dies zeigt letztlich die Intersektionalität von Sprache mit den sozialen Differenzkategorien *Class* und *Race/Culture*.

Die Bewertung einer Sprache als höher- bzw. minderwertig hat dabei einen direkten Bezug zu kolonial-rassistischen Ideologien. So wurden

in der Phase des Kolonialismus in der westlichen Wissenschaft nicht nur physiognomische Merkmale wie die sogenannte Hautfarbe herangezogen [...], um die Minderwertigkeit und Unterwerfung von Menschen zu begründen und zu legitimieren. Auch sprachliche Unterschiede wurden bedeutsam gemacht, um Über- und Unterlegenheit zu erzeugen. [...] Sprachliche Strukturmerkmale, mit deren Hilfe sprachtypologische Klassifikationen von Sprachen vorgenommen werden, wurden Anfang des 20. Jahrhunderts Grundlage der Argumentation über die Wertigkeit von Sprachen und deren Sprecher*innen. (Dirim et al., 2018, S. 57f.)

So wurden die Sprachen der weißen Kolonisor*innen im Zusammenspiel mit der kolonial-rassistischen Ideologie letztlich als höherwertig und zivilisiert, und die Sprachen der Indigenen als minderwertig und unzivilisiert klassifiziert. Damit wurde eine weitere Legitimation zur Beherrschung nicht-weißeuropäischer Bevölkerungen auf pseudowissenschaftlicher Grundlage geschaffen.

Ruft man sich in Erinnerung, dass „[i]n den Kolonien [...] schulische Bildung an das Verbot geknüpft [war], die in der Familie erlernte Sprache zu sprechen“ (Stockhammer, Arndt & Naguschewski, 2007, S. 9), erkennt man beunruhigende Parallelen zum gegenwärtigen Diskurs über lebensweltliche Mehrsprachigkeit und zu politischen Forderungen

wie dem Mehrsprachigkeitsverbot auf Schulhöfen. Davon zeugt beispielsweise die aktuelle Diskussion um eine 9-jährige Schülerin aus Baden-Württemberg, die von ihrer Lehrerin zu einer Strafarbeit verpflichtet wurde, weil sie auf dem Schulhof Türkisch gesprochen hatte.¹ Ähnlich wie einst zur Durchsetzung der Standardnorm „die Regionalsprachen und die volkstümlichen Formen des offiziellen Sprachgebrauchs einer systematischen Deklassierung zum Opfer“ (Bourdieu, 2017, S. 14) gefallen sind, werden Migrationssprachen wie Türkisch, Arabisch oder auch Polnisch heute deklassiert. Kulturelle und sprachliche Abwertung sowie Inferiorisierung der Sprecher*innen stehen dabei in einem Wechselverhältnis zueinander. So ist gegenwärtig die Entwicklung zu beobachten, dass zunehmend die „migrationssprachlich beeinflussten Sprechweisen des Deutschen“ (Dirim, 2016, S. 196) im Vergleich zu regional Dialektsprechenden beispielsweise bei der Arbeitssuche in Bildungsinstitutionen als dequalifizierend bewertet werden.

Mit der Privilegierung von kompetenten Sprecher*innen der Dominanzsprache „geht die Marginalisierung und Inferiorisierung andere [sic!] Sprach(varietät)en der Migrationsgesellschaft“ (Rösch, 2019, S. 181) einher. So reflektiert die Protagonistin Özlem aus Dilek Güngörs Roman *Ich bin Özlem*, wie sie sich im Laufe ihrer schulischen Bildungslaufbahn immer mehr dazu gezwungen fühlte, ihre Familiensprache zugunsten der Dominanzsprache aufzugeben:

Im Kopf ist immer nur Platz für eine Sprache. Man muss sich entscheiden, entweder für das Deutsche oder für das Türkische. Und in Deutschland tat man besser daran, sich für das Deutsche zu entscheiden, in jeder Hinsicht. (Güngör, 2019, S. 67)

Dies kann letztlich dazu führen, dass die Sprecher*innen selbst ihre Familiensprachen als minderwertige Sprachen wahrnehmen bzw. diese gar nicht als ‚richtige‘ Sprache im Vergleich zur deutschen Dominanzsprache verstehen. So hat Özlem erst später

begriffen, dass Türkisch eine Sprache ist wie jede andere, eine Sprache, für die es Wörterbücher und Grammatiken gibt. Bis dahin hatte am Türkischen ein Mangel gehaftet. Abgesehen von den Menschen in der Türkei und den Türken in Deutschland, vor denen niemand besonders viel Achtung hatte, sprach niemand diese Sprache, keiner brauchte sie, und ich kannte niemanden, der sie aus freien Stücken lernte. (ebd.)

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die ‚Migrationssprachen‘ mitsamt ihren Sprecher*innen heute in ähnlicher Weise abgewertet werden wie die Sprachen der Kolonisierten. So erscheinen im deutschsprachigen Kontext Sprachen wie Türkisch oder Polnisch

¹ Vgl. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/eltern-wehren-sich-nachdem-ihre-tochter-strararbeit-wegen-tuerkisch-auf-dem-schulhof-schreiben-musste-16891533.html> [18.06.2022].

weniger als ‚ernstzunehmende Sprachen‘, als dass sie wie deklassierende Dialekte wahrgenommen werden.

4. **Fatma Aydemir: *Ellbogen***

Im 2017 erschienenen Roman *Ellbogen* von Fatma Aydemir wird die Geschichte der 18-jährigen Hazal aus deren Ich-Perspektive erzählt. Hazal lebt mit ihren Eltern und ihrem jüngeren Bruder Onur in sozial benachteiligten Verhältnissen im Berliner Stadtteil Wedding. Ihre wichtigsten Bezugspersonen sind ihre Freundinnen Elma, Gül und Ebru, während die Familienverhältnisse konfliktbeladen sind. Hazal sieht für sich selbst nur wenig Zukunftsperspektiven. Sie hat keinen Schulabschluss, hilft in der Bäckerei ihrer Tante aus und nimmt an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil, da sie keinen Ausbildungsplatz findet. Auch Elmas Adoleszenzprozess wird von dramatischen familiären Ereignissen überschattet: Vom Partner der Mutter wurde sie sexuell belästigt. Als die Mutter ihn zur Rede stellt, kommt diese durch seinen Angriff mit einem Messer fast ums Leben. Elma, deren Familie wegen des Kosovo-Kriegs nach Deutschland geflüchtet ist, reagiert oft extrem, aggressiv und schlägt schnell zu.

Kurz vor ihrem achtzehnten Geburtstag wird Hazal beim Klauen eines Lippenstifts erwischt und der heimlich geplante Clubbesuch mit den Freundinnen droht zu platzen. Als die Mädchen doch noch einen Weg finden, den begehrten Club besuchen zu können, werden sie nach stundenlangem Warten vom Türsteher ohne jegliche Begründung abgewiesen. Erschüttert ob ihrer eigenen Ohnmacht machen sie sich frustriert und schwer enttäuscht auf den nächtlichen Heimweg. Am U-Bahnhof werden sie von einem jungen, betrunkenen Studenten sexistisch belästigt und geraten mit ihm in eine Auseinandersetzung. Die Situation eskaliert, als Hazal und Elma beginnen, auf den Jungen einzutreten. Hazal schubst ihn schließlich auf die Bahngleise, wo er später unter grausamen Umständen stirbt.² Hazal flüchtet daraufhin in einer Ad-hoc-Aktion nach Istanbul, wo sie bei dem jungen Mesut unterkommt, einer romantischen Bekanntschaft aus den sozialen Medien, und dort mit ihm eine Affäre beginnt. In Mesuts WG lernt sie auch den jungen Studenten Halil kennen, der sich politisch gegen die Repressionspolitik des türkischen Staates gegen die Kurd*innen positioniert. Die Freunde rund um Mesut stehen vor allem nach den Gezi-Protesten der Erdoğan-Regierung kritisch gegenüber. Während ihres Aufenthalts in der Türkei beginnt

² Der Roman orientiert sich an einem tatsächlich stattgefundenen und viel diskutierten gewalttätigen Angriff dreier Mädchen auf eine Schülerin in einem Berliner Park.

Hazal, sich intensiver mit ihrer eigenen Herkunft und ihrer Situation auseinanderzusetzen. Sie versucht hier, ihren eigenen Weg zu finden und sich von den Urteilen der anderen unabhängig zu machen. Der Roman endet schließlich in der Nacht des Putsches von 2016.

4.1 Sprachlich-soziale Grenzziehungen

Ein zentrales Motiv des Romans ist die Wahrnehmung des Ausschlusses aus der Gesellschaft und der Verortung am Rand, die vor allem durch die Ich-Erzählerin Hazal reflektiert wird. Der gesellschaftliche Ausschluss der Mädchen Hazal, Elma und Gül wird dabei versinnbildlicht durch das Bild der verschlossenen Türen, die den Zugang zur weiß-europäischen Dominanzgesellschaft sowie zu einer eigenen Perspektive blockieren. Der Club, in dem die Mädchen Hazals Geburtstag feiern wollen, markiert so einen weiß-europäischen privilegierten Raum, in den Hazal und ihre Freundinnen ‚nicht passen‘. Denn die Gruppe der französischen Jungs, denen sich die Mädchen angeschlossen hatten, werden schließlich in den Club gelassen, während den Mädchen ohne weitere Begründung der Zugang verwehrt wird. Der Ausschluss wird dabei auch durch den Wechsel in *latente* sowie *manifeste* Formen der Mehrsprachigkeit deutlich. So finden Sprachwechsel ins Spanische, Englische und Französische statt, als Hazal und ihre Freundinnen das Zentrum Berlins erreichen und sich auf den Weg zum begehrten Club machen. In der Warteschlange werden sie dabei von zwei jungen Männern auf Englisch angesprochen:

„Your dress is amazing. I love it!“ Er grinst Elma breit an.

„Ähm, thank you“, sagt Elma mit einem Gesicht, das ich nie zuvor gesehen habe. Als wäre sie verlegen, wegen dem Englisch.

[...]

„Elma, you are the best“, sagt der Glatzköpfige und stößt ein unecht klingendes Lachen aus.

„Schaut mal, das sind Paul und Eric.“, sagt Elma und deutet auf die beiden. „And this is Hazal. And this is Gül.“

[...]

Gül erzählt Paul und Eric von Francois, mit irgendwelchen Sätzen, die sie in R&B-Songs aufgeschnappt hat. „He is so damn fine“, sagt sie immer wieder, und „I like the way he moves.“ (Ellbogen, 2017, S. 103–106)

Die sprachlichen Grenzen der Mädchen, ihre mangelnde Kompetenz der europäischen Bildungssprachen des Zentrums, symbolisieren dabei zugleich die sozialen Grenzziehungen, mit denen sie konfrontiert werden. So wird die ansonsten so schlagfertige Elma zur ‚peinlichen Figur‘, da sie mit ihren ‚milieuspezifischen‘ sprachlichen Kompetenzen hier nicht kompatibel ist. Sie gerät durch ihre mangelnden Sprachkenntnisse in eine inferiore Position, die durch die Abweisung des Türstehers multipliziert wird.

Aus diesen ersten Beobachtungen lässt sich folgern, dass gesellschaftlicher Ausschluss und individuelles Unbehagen im deutschen Erzählraum auch entlang von Sprachkompetenz und dem kompetenten bzw. inkompetenten Sprechen der ‚legitimen‘ Sprachen der dominanten weiß-europäischen Gesellschaft erzählt wird.

4.2 Dekonstruktion und Reproduktion sprachlicher, geschlechtlicher und kultureller Zugehörigkeiten

Während Elma im Erzählraum des Berliner Zentrums als inkompetente Sprecherin von Vertreter*innen der Dominanzgesellschaft inferiorisiert wird und sich hier soziale Grenzsetzungen auch sprachlich manifestieren, zeigt sich in der Kommunikation mit ihren Freund*innen ein sowohl dekonstruktiver als auch affirmativ-bestätigender Umgang mit vermeintlich kulturellen, sprachlichen und geschlechtlichen Zugehörigkeitsordnungen. Als einziges Mädchen bosnischer Herkunft in der Gruppe strebt Elma zunächst danach, sich religiös-kulturelle Bräuche ebenso wie türkische Ausdrücke ihrer Freund*innen anzueignen und überschreitet so kulturell definierte sprachliche Grenzsetzungen:

„Şerefe!“, sagt Elma lachend und drückt mir eine Dose in die Hand. Sie benutzt häufig türkische Wörter, die sie irgendwo aufgeschnappt hat. So Sachen wie „Wie läuft’s“, „Prost“ oder „Ich scheiße dir in den Mund und in die Nase“. Sie hatte eine Phase, in der sie es richtig ernst meinte mit dem Dazugehören zu uns, da hat sie auch kein Schweinefleisch gegessen, weil sie wie Gül, Ebru und ich sein wollte, obwohl ihre Mutter auf dieses Muslinding nicht so viel gibt. Mit der Zeit hat sie aber gemerkt, wie anstrengend es ist, eine Türkin zu sein, und wie bescheuert, da freiwillig mitzumachen. Während wir doch gar keinen Bock darauf haben, nach außen immer voll brav zu tun und alles, was Spaß macht, immer nur heimlich zu machen. Und von da an hat Elma sich nicht mehr wie ein türkisches Mädchen benommen, sondern wie ein türkischer Junge: laut, unverschämt und grundlos aggressiv. (ebd., S. 60f.)

Deutlich wird hier zum einen, dass Zugehörigkeit für Elma weder über die deutsche Dominanzsprache noch über die bosnische Sprache, sondern über das von ihr praktizierte sprachliche *crossing* definiert ist. So dient das Türkische Elma „als Ressource [...], um [...] Zusammengehörigkeit zu bestätigen bzw. sie nach außen hin [...] zu kommunizieren“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 122). Darüber hinaus zeigt sich, dass Türkisch als Sprache mit geringem sozio-ökonomischem Wert „im alltagsweltlichen Gebrauch [für Elma] ein verborgenes Prestige zu entwickeln und zu besitzen scheint“ (ebd., S. 113), sodass es für Elma attraktiv wird, sich die Sprache anzueignen. So wird an diesem Beispiel schließlich deutlich, „dass in der Migrationsgesellschaft von Alltagsakteuren Räume gestaltet werden, in denen ethnisch markierte Grenzen verwischen“ (ebd.).

Zum anderen zeigt das Textbeispiel jedoch auch repräsentativ für den gesamten Roman

den teils widersprüchlichen Umgang mit Dekonstruktion und Rekonstruktion von kulturellen und geschlechtlichen Zuschreibungen. Denn die Erzählerin reproduziert zunächst das im integrationspolitischen Diskurs vorherrschende eindimensionale Bild des repressiv erzogenen, ‚braven‘ ‚türkischen‘ Mädchens. Ebenso diskurskonform werden als Äquivalent dazu ‚türkische‘ Jungen als potenziell aggressiv, rücksichtslos und unsozial charakterisiert. Dekonstruiert wird das kulturalisierte Geschlechtsstereotyp des unterdrückten und passiven türkischen Mädchens im gesamten Roman dadurch, dass das Verhalten und die Sprache der Mädchen als ebenso potenziell aggressiv, gewalttätig und provokant wie ‚männliches Verhalten‘ dargestellt wird. Letztlich bewegt sich aber die Dekonstruktion des Stereotyps „unterdrückte Türkin“ im Rahmen polarisierender und kulturalisierter Geschlechtszuschreibungen von ‚türkischen Jungen‘ und ‚türkischen Mädchen‘, innerhalb deren Koordinaten die Mädchen quasi die Seiten wechseln.

4.3 Mehrsprachige Rede im Kontext von Dämonisierung und Gewalt(verhältnissen)

Mit Blick auf die sprachliche Analyse der Figurenrede fällt auf, dass die Figurenrede Elmas neben den oben sichtbaren Einsprengseln der türkischen Sprache in *manifeste* Mehrsprachigkeit sowie in *latente* Mehrsprachigkeit (implizite Übersetzung) begleitet wird von den ansonsten von ihr überwiegend in Vulgärsprache getätigten Äußerungen. Wie im weiteren Verlauf des Romans ersichtlich wird, markiert Vulgärsprache hier nicht nur eine Form *verbaler* Aggression, sondern geht auch einher mit körperlicher Bedrohung und offensiven gewalttätigen Angriffen auf Angehörige der weißen Dominanzgesellschaft, die nicht nur durch ihr Weißsein, sondern auch durch ihre Klassen- oder Geschlechtszugehörigkeit gesellschaftlich privilegiert sind.

So erzeugt trotz der Kritik an der weiß-europäischen Dominanzgesellschaft und ihres strukturellen Rassismus die Figurenkonzeption des Textes ein gewisses Unbehagen, da sie letztlich die gesellschaftspolitisch dominante Sicht auf ‚Migrationsandere‘ spiegelt, die María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril als die „Dämonisierung der Anderen“ (2016) bezeichnen. Die dämonisierten Anderen – Geflüchtete und Migrant*innen – „bedrohen [demnach] die scheinbare Harmonie, dringen ein in vermeintliche Schutzzonen des Eigenen und bringen Übel, Gewalt und Leid. Dämonen stehen für Angst und Schrecken und den Verlust von Sicherheit“ (do Mar Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 9). Dieses ‚Eindringen in die Schutzzone des Eigenen‘ und der Verlust von Sicherheit wird am

stärksten mit dem tödlich endenden Angriff auf den weißen Studenten im U- Bahnhof symbolisiert, es wird aber auch anhand einer anderen Konfliktsituation im Roman deutlich, die ebenfalls im Zentrum verortet ist. So fühlt sich Elma von zwei privilegierten weißen Mädchen im schicken Berliner Stadtteil „Mitte“ verspottet. Die Beschreibung von Elmas Augen als „irre“ (Ellbogen, 2017, S. 62) symbolisiert dabei gerade das Dämonische und Unkontrollierbare, bevor Elma zum Angriff übergeht. Sprachlich manifestiert sich dieses dann wie folgt:

Während Elma große Bögen mit ihrem Zeigefinger macht und mit weit aufgerissenen Augen immerzu ‚Muschi, Muschi!‘ ruft, laufen zwei Mittetussis an uns vorbei und fangen an zu kichern. Sie sind beide blond und tragen beige Sommermäntel. Ärztetöchter. [...] Elma erstarrt. Sie wirft ihnen einen schockierten Blick hinterher. [...] ‚Was gibt es da zu lachen?‘, faucht ihr Elma ins Gesicht.
 ‚Wie bitte?‘
 ‚Was ihr so behindert lacht? Ich will mitlachen‘, sagt Elma und dehnt ihren Hals, nach links und rechts.
 [...] Elma ballt ihre rechte Hand zu einer Faust und nickt der Schlanken voll psychomäßig zu.
 [...] ‚Ach ja? Dann entschuldige dich‘, sagt Elma und dreht sich zu der Schlanken um. ‚Und du auch. Sag Entschuldigung, damit ich dir nicht deine Scheißzähne aus dem Kopf breche.‘
 [...] ‚Entschuldigung. Ich entschuldige mich für uns beide‘, sagt da das Pummelchen Lilly mit zittriger Stimme und macht einen Schritt nach hinten.
 ‚Nein, ich will es von ihr hören‘, sagt Elma und verdreht den Unterarm der Schlanken. Die stößt einen leisen Schmerzlaut aus und verzieht das Gesicht.
 ‚Ich schwöre, ich brech dir den Knochen und hänge ihn mir um den Hals.‘ Elma rückt ganz nah vor ihr Gesicht. Ich muss grinsen bei dem Gedanken, wie sie mit einer Knochenkette durch den Wedding läuft.
 (Ellbogen, 2017, S. 62f.)

Insbesondere das Bild der „Knochenkette“ speist dabei zunächst Assoziationen zum Bild des barbarischen und unzivilisierten ‚Anderen‘ der Kolonialzeit (vgl. do Mar Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 10). Diese Atmosphäre der Grobheit, der Gewalt, der ‚Unzivilisiertheit‘ und der Bedrohung wird letztlich auch durch die extrem vulgäre und aggressive Jugendsprache der Mädchen verstärkt:

‚Dir gefällt das doch, wenn die sich streiten, du Bitch.‘
 Elma zieht ihre rechte Augenbraue hoch und fuchtelt hektisch mit dem Zeigefinger herum, genauso, wie es Gül immer tut, wenn sie besoffen ist. ‚Mein Arsch ist voll geil, ihr Schlampe. Ihr braucht gar nicht so zu schauen! Ihr seid doch nur neidisch, weil ich Schwänze ohne Ende lutsche! Ihr habt doch keine Ahnung!‘
 Elma kann Gül so krass imitieren, dass ich vor lauter Lachen fast in die Hose mache.
 ‚Was lachst du, he? Du Scheißjungfrau! Hast noch nie deine eigene Muschi gesehen, weil du Angst vor ihr hast. Angst vor der Muschi, du Muschi!‘ (Ellbogen, 2017, S. 61f.)

Die Assoziation von Mehrsprachigkeit mit Bedrohung geht jedoch konform mit der im 18. Jahrhundert im Rahmen der Stärkung der an der Ideologie des Nationalstaats und

seiner nationalen (imaginären) Gemeinschaft angelehnten Auffassung, dass Monolingualität ein Zeichen für die nationale Gemeinschaft und Zugehörigkeit sei und Mehrsprachigkeit eine Bedrohung für den Zusammenhalt von Individuen und Gesellschaften darstellte (Yıldız, 2011, S. 6). Auch Rosenwalds literarische Analyse der Darstellung des polyglotten Kolonisierten als ‚Monster‘ bietet hier einen Anhaltspunkt.

Der Text provoziert von daher m.E. eine Assoziationskette von Mehrsprachigkeit (Sprachwechsel ins Türkische) mit ‚Unzivilisiertheit‘ (Vulgärsprache) und Bedrohung/Aggression, die im Zusammenspiel mit der Dämonisierung der Mädchen als Bestätigung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung für eine sich als weiß-europäisch definierende Gemeinschaft gelesen werden kann. Kategorisierungen von einem ‚zivilisierten Wir‘ und den ‚barbarischen Anderen‘ könnten so – abhängig von der Lesart der Rezipient*innen – gestärkt und Sprache als Differenzierungs- und Wertungskategorie reproduziert werden.

Eine rassismuskritische Lesart fokussiert jedoch möglicherweise eher die macht- und gewaltvollen gesellschaftlichen Strukturen entlang der Differenzlinien *Race/Culture* und *Class*, die in den Mädchen das Gefühl von Chancenlosigkeit und Ohnmacht erzeugen. Eine solche Lesart könnte erkennen, dass die gewalttätige Offensive eine der wenigen Möglichkeiten der Mädchen darstellt, sich in einer ebenso patriarchalen wie rassistischen Gesellschaft handlungsmächtig zu fühlen. So betont Hazal wiederholt, „dass [sie] alles kann, wenn [sie] nur mit Elma unterwegs [ist]“ (Ellbogen, 2017, S. 64) und über Handlungsmacht verfügt: „Aber mit Elma habe ich dicke Eier [...]“ (ebd., S. 65). Die Drohung der Knochenkette würde vor diesem Hintergrund gerade die Angstimaginationen bzw. den Angstblick auf die ‚anderen‘ aufgreifen und für sich nutzen.³

4.4 Wertungstendenzen und Verortungen des Türkischen

Neben den bisher aufgeführten Wirkungsweisen und intersektionalen Verknüpfungen von mehrsprachiger Figurenrede und sozialen Differenzkategorien ist für die Analyse von Mehrsprachigkeit im Text auch von Belang, aus welchen lebensweltlichen Bereichen die in die Erzähler- und Figurenrede eingeflochtenen türkischen Wörter stammen und in welchem sozialen Kontext sie im Text erscheinen. Denn:

³ Diese Überlegungen verdanke ich den beiden unbekanntem Autor*innen der Reviews, denen ich an dieser Stelle danken möchte, dass sie mir andere Lesarten aufgezeigt haben und mir so zu einem mehrdimensionalen Blick auf den Roman verholfen haben.

Alternatively, languages other than the dominant one can be represented as restricted to a small range, whether emotional or referential – by having their speakers tell stories but not make arguments, say, curse but not bless, make jokes but not mourn (or the reverse). (Rosenwald, 2009, S. 18)

Die Frage ist hier also, auf welchen kleinen Bereich, wie Rosenwald es nennt, die nicht dominante Sprache Türkisch beschränkt wird und welche Assoziationen damit verbunden sind. Denn daraus lässt sich u.a. auf affirmativ-bestätigende oder aber subversive Wertungstendenzen des Türkischen als ‚prestigearme‘ Sprache des Randes schließen. Dabei wird deutlich, dass neben der jugendsprachlichen Umgangssprache, die teils vulgär geprägt ist, Türkisch vor allem im familiären Umfeld Hazals in Form von einzelnen, teils hybridisierten Wörtern wie z.B. „Çaykanne“ (Ellbogen, 2007, S. 12) oder „Çaykochen“ (ebd., S. 33) verwendet wird.⁴ Mit Ausnahme dieser beiden hybridisierten Formen verweisen dabei die türkischen Einsprengsel alle auf ‚typische‘ Ausdrücke der ‚türkischen Alltagskultur‘, die teils religiös konnotiert sind wie z.B. „Domuz“ (ebd., S. 11), „Bayram“ (ebd., S. 9) oder auch „haram“ (ebd., S. 20).⁵ Daneben werden durch türkische Titel von Fernsehserien oder auch Werbeslogans Verweise auf populärkulturelle mediale Produkte gegeben. Dazu gehören z.B. die populäre türkische Fernsehserie „Kuzey Güney“ (ebd., S. 28) oder auch das von Hazal sogenannte „Sucuk-Lied“ (ebd., S. 30). Einerseits wird hier also im Sinne einer mehrsprachigen Philologie die Norm des Standards gebrochen und Mehrsprachigkeit in Form von Sprachmischungen, Sprachwechseln und Sprachhybridisierungen als Teil der Lebenswelt dargestellt. Durch die fehlende Kursivierung im Text und die Anpassung von Nomen an die Großschreibung des Deutschen, die im Türkischen nicht üblich ist, werden türkische Wörter zudem ebenso selbstverständlich wie englische Wörter in der Erzähler*innenrede standardisiert. D.h., dass das Türkische nicht mehr außerhalb, sondern innerhalb der deutschen Standardsprache angesiedelt wird.⁶ Andererseits dient hier der Sprachwechsel letztlich gerade dazu, die lokalen sprachlichen ‚Besonderheiten‘ darzustellen, also Lokalkolorit zu erzeugen. Durch die Reduktion türkischsprachiger Einsprengsel auf ‚typisch‘ türkische Bräuche der Alltagskultur wird so letztlich auch eine Typisierung und Kulturalisierung durch eben diese erzeugt. Neben dieser Fokussierung sind das Türkische und einmalig auch das Slowenische („Bljaaaajd!“, ebd., S. 25) lediglich im ersten Teil des Romans in Form *manifeste* Mehrsprachigkeit

⁴ Mit „Çay“ wird im Türkischen „Tee“ bezeichnet.

⁵ „Domuz“ ist das türkische Wort für „Schwein“, während „bayram“ ein religiöses Fest bzw. einen Feiertag wie zum Beispiel „kurban bayramı“ (Opferfest) oder „ramazan bayramı“ (Zuckerfest) bezeichnet.

⁶ Tatsächlich werden hier einige türkische Wörter wie „Bayram“ und „haram“ aufgegriffen, die durch ihre Aufnahme in den DUDEN mittlerweile schon standardisiert sind.

sichtbar präsent, in dem Gewalt, Aggression sowie Perspektivlosigkeit und Bildungsferne im Zusammenspiel mit verschiedenen Formen der Diskriminierung thematisiert werden. Der Roman rückt damit in die Nähe der Mitte der 1990-er Jahre von Feridun Zaimoglu veröffentlichten *Kanak Sprak*-Texte, die die damalige ‚Migrationsliteratur‘ geradezu revolutioniert haben, allerdings auch aufgrund der eindimensionalen Typisierung ‚migrantischer Jugendlicher‘ umstritten sind.⁷ Als Beispiel sei hier ein kurzer Auszug aus *Abschaum* (1997) angeführt, der die Mischung von umgangssprachlichem Türkisch und Vulgärsprache verdeutlicht:

Psaykko nimmt seine Freundin mit, ulan bi baktım yavruya üf, yavrum dedim, ölüyom, eriyom, bitiyom, ne geile Schlampe, Alter, wirklich geil, ama kız arkadaşım yanımda, Scheiße, hab ja meine Freundin mit. Eines Tages hab ichs nicht mehr ausgehalten. Psaykko, hab ich gesagt, liebst du die Claudia oder so? Ey, is ne Schlampe für mich, sagt er. Gut, sag ich, ich will sie nämlich ficken, ich will deine Freundin ficken, Mann. (*Abschaum*, 1997, S. 74)

Obwohl Zaimoglu hier auf provokante Art und Weise auf gesellschaftliche Schieflagen aufmerksam machen wollte und die von ihm so benannte ‚Kanak Sprak‘ (ebd.) der ‚migrantischen Jugendlichen‘ als hybride Kunstsprache gelesen werden kann, stellt Androutopoulos fest, dass „[j]enseits literarischer Fachkreise [...] der Duktus der Erzählungen und die Bezeichnung *Kanak Sprak* ein Stück weit als authentische Dokumentation sprachlicher Begebenheiten wahrgenommen worden zu sein [scheinen]“ (Androutopoulos, 2019, S. 356). Die als ästhetische Sprache entworfene *Kanak Sprak* „dient fortan als Projektionsfläche für Vorstellungen von jugendlichen Migrantengangs, denen Kategorisierungen wie *Schläger* oder *Lans* und Verhaltensstereotypen wie *aggressiv*, *asozial*, *gewaltbereit*, *kriminell* usw. entsprochen haben“ (ebd., S. 356, Hv. i.O.).

Da Fatma Aydemir ebenso wie Feridun Zaimoglu nach eigener Aussage authentisches Material als Basis für ihre Erzählung genutzt hat, könnten unkritische Leser*innen hier von einem realen Abbild des Lebensalltags und der Sprachpraxis ‚migrantischer Jugendlicher‘ ausgehen und eindimensionale und stereotype Vorstellungen ‚migrantischer Jugendlicher‘ ebenso wie eine Wertung des Türkischen als ‚prestigearme Sprache‘ des Randes bestätigt sehen.

Der Eindruck von Türkisch als eine Sprache des sozialen Randes muss nun im Zusammenhang mit dem zweiten Teil des Romans, der in Istanbul angesiedelt ist, betrachtet

⁷ Zu diesen Texten zählen neben *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft* (1995) auch der Episodenroman *Abschaum. Die wahre Geschichte des Ertan Ongun* (1997) und *Koppstoff. Kanaka Sprak vom Rande der Gesellschaft* (1998).

werden. Denn während die Figurenrede im ersten Teil des Romans, der im Berliner Wedding angesiedelt ist, an vielen Stellen *manifest* mehrsprachig gestaltet ist, zeichnet sich der zweite, in Istanbul spielende Teil zumindest in Hinblick auf die türkische Sprache durch eine komplett *latent* mehrsprachige Gestaltung aus. Hier wird nur ein einziges türkisches Wort am Ende des Textes eingefügt: „*darbe*“ (S. 261), das türkische Wort für Putsch. Daraus könnte man nun schließen, dass das anderssprachige Einsprengsel wiederum den Putsch als ‚typisch‘ türkische politische Konfliktsituation markiert, die sich von der dominanten deutschen Kultur, repräsentiert durch die literarische Dominanzsprache Deutsch, absetzt, was hier auch in typologischer Hinsicht durch eine Kursivierung des Wortes unterstrichen wird.

Der konsequente Wechsel in die *latente* Form von literarischer Mehrsprachigkeit im türkischen Erzählraum hat jedoch nach meiner Lesart eine zusätzlich verstärkende Wirkung auf die Verortung der türkischen Sprache an den Rand der Gesellschaft und als eine Sprache mit wenig Prestige. Da Hazal hier ihre Zeit in erster Linie mit politisch gebildeten und engagierten Student*innen, unter ihnen auch die wohlhabende und exaltierte Gözde, verbringt, hätte eine ästhetische Konzeption *manifest* mehrsprachiger Figurenrede in Türkisch hier eine subversive Wirkung gehabt. Um hier jedoch nicht sprachliche Dominanzverhältnisse, die in der Türkei relevant sind, zu reproduzieren, hätten auch *manifeste* Sprachwechsel ins Kurdische berücksichtigt werden müssen. So hätte ein Ausgleich zur Verortung der türkischen oder auch kurdischen Sprache am Rand der Gesellschaft ausgeglichen werden können.

5. Abschließende Gedanken

Der Roman *Ellbogen* ist m.E. im Hinblick auf die Dekonstruktion bzw. Reproduktion sprachlicher Dominanzen ambivalent zu bewerten. Als positiv betrachte ich, dass gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und Machtverhältnisse von der Erzählerin und den Figuren explizit thematisiert werden und intersektionale Verbindungen der Differenzkategorien Sprache, *Gender*, *Culture* und *Class* aufgezeigt werden. Es wird deutlich, dass die Mädchen permanent mit Grenzsetzungen entlang dieser Differenzlinien konfrontiert sind, denen sie sich durch nicht genderkonformes Verhalten und der Dekonstruktion von sprachlich-kulturellen Normsetzungen zu widersetzen versuchen. Als eine Möglichkeit, sich Handlungsmacht zu bewahren, erscheint hier u.a. (verbale) Gewalt. Gleichzeitig wer-

den im Text jedoch ebenso polarisierende genderkulturelle Zuschreibungen und Dämonisierungen von ‚Migrationsanderen‘ wie auch Deklassierungen von ‚Migrationssprachen‘ reproduziert. So begünstigt z.B. die enge Verbindung von Türkisch mit Vulgärsprache und gewalttätigem und aggressivem Verhalten der mehrsprachigen Sprecher*innen Elma und Hazal eine Reproduktion der dominanzgesellschaftlichen Wertung von Türkisch als prestigearme Sprache, die ebenso wie ihre Sprecher*innen am Rande der Gesellschaft verortet wird. Diese affirmative Bestätigung hätte vor allem in dem in der Türkei angesiedelten zweiten Teil des Romans aufgebrochen werden können, indem Türkisch – und hier auch Kurdisch – in Form von *manifest* gestalteten Sprachwechsellern oder -mischungen im Text sichtbar geworden wäre. Stattdessen wird jedoch ein Wechsel in eine konsequent latent mehrsprachige Erzählweise vorgenommen, der die Wertung des Türkischen als prestigearme Sprache zusätzlich verstärkt.

Die dämonisierende Darstellung von Elma provoziert zudem eine Assoziation von Mehrsprachigkeit mit Bedrohung, die Gefahr läuft, dominanzgesellschaftliche Vorurteile gegenüber mehrsprachigen Sprecher*innen zu bestätigen. Türkischsprachige Einsprengsel werden darüber hinaus in der Erzähler*innenrede Hazals im ersten Teil des Romans vor allem dafür eingesetzt, um Lokalkolorit zu erzeugen bzw. das ‚Türkische‘ von Hazals Lebenswelt herauszustellen. Dies erzeugt letztlich eine Kulturalisierung der Figuren. Dekonstruierende Momente entstehen hier vor allem auf der Ebene der Unterwanderung der Norm der Einsprachigkeit und eindeutiger natio-sprachlicher Zugehörigkeiten.

Das subversive Potenzial des Romans kann – auch mit Blick auf eine Didaktisierung – am besten in Form einer intersektionalen und rassismuskritischen Analyse erfasst werden, die andere Differenzlinien wie *Class* und *Gender* mitberücksichtigt und vor allem die Perspektive der Mädchen auf die Dominanzgesellschaft ins Zentrum stellt. Dadurch würde deutlich werden, dass rassistische und patriarchale Strukturen, die vehementen Einfluss auf das Leben der Protagonistinnen nehmen, das Gefühl von mangelnder Selbstwirksamkeit und nur sehr eingeschränkten Handlungsoptionen hinterlässt.

Literatur

Androutsopoulos, Jannis (2019). Ethnolekt im Diskurs: Geschichte und Verfahren der Registrierung ethnisch geprägter Sprechweisen in Deutschland. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (S. 353–382). Berlin, Boston: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110296150-016

- Anokhina, Olga; Dembeck, Till & Weissmann, Dirk (2019). Close the Gap! Literary Multilingualism Studies and the 19th Century / „Close the Gap!“ Pour une étude du plurilinguisme littéraire européen au XIX^e siècle. In Olga Anokhina, Till Dembeck & Dirk Weissmann (Hrsg.), *Mapping Multilingualism in the 19th Century European Literatures. Le plurilinguisme dans les littératures européennes du XIX^e siècle* (p. 1–12). Zürich: LIT.
- Aydemir, Fatma (2017). *Ellbogen*. Berlin: Hanser.
- Bourdieu, Pierre (2017). *Sprache*. Schriften zur Kultursoziologie I. Berlin: Suhrkamp.
- Dembeck, Till & Parr, Rolf (Hrsg.). (2017). *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dembeck, Till (2017a). Sprachwechsel/Sprachmischung. In Till Dembeck & Rolf Parr (Hrsg.), *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch* (S. 125–166). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dembeck, Till (2017b). Mehrsprachigkeit in der Figurenrede. In Till Dembeck & Rolf Parr (Hrsg.), *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch* (S. 167–192). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dembeck, Till (2017c). Sprachliche und kulturelle Identität. In Till Dembeck & Rolf Parr (Hrsg.), *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch* (S. 27–33). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dembeck, Till (2014). Für eine Philologie der Mehrsprachigkeit. In Till Dembeck & Georg Mein (Hrsg.), *Philologie und Mehrsprachigkeit* (S. 9–38). Heidelberg: Winter. DOI: 10.1353/gsr.2015.0130
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kapalka & Claus Melter, *Migrationspädagogik*. (S. 99–120). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen.“ Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität

- von Lehrerinnen und Lehrern. In Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim & Christine Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 190–207). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-10005-6_16
- Dirim, İnci; Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ehlers, Swantje (2017). *Der Roman im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh. DOI: 10.36198/9783838547442
- Grätz, Katharina (2014). „Four o clock tea“ – „pour la canaille“ – „error in calculo“. Polyphonie und Polyglossie in Theodor Fontanes Gesellschaftsromanen. *Komparatistik Online. Komparatistische Online Zeitschrift*, 2, 1–24.
- Gramling, David (2017). Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Sprachigkeit. In Till Dembeck & Rolf Parr (Hrsg.), *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch* (S. 35–44). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grjasnowa, Olga (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt*. Berlin: Duden.
- Güngör, Dilek (2019): *Ich bin Özlem*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Horn, András (1981). Ästhetische Funktionen der Sprachmischung in der Literatur. *arctica. Zeitschrift für vergleichende Literaturwissenschaft*, 16 (3), 225–241. DOI: 10.1515/arca.1981.16.1-3.225
- Khakpour, Natascha (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel ‚Native Speaker‘. In Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim & Christine Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209–220). Wiesbaden: Springer.
- Kofer, Martina (2022, i.E.). Reflexion von Sprache als Differenzkategorie in der postmigrantischen (mehrsprachigen) Literatur. In Michael Dobstadt & Renate Riedner (Hrsg.), *Literarische Textualität und ästhetische Medialität in Deutsch als Zweitsprache. Spannungsfelder – Potenziale – Perspektiven*. Göttingen: FadaF-Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
- Kofer, Martina (2022). Literarische Mehrsprachigkeitsdidaktik. Potenziale für einen integrativen Deutschunterricht. In Michael Hofmann, Sigrid Thielking & Miriam Esau

- (Hrsg.), *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik* (S. 215–230). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- do Mar Castro Varela, María & Mecheril, Paul (2016). Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 7–19). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839436387
- Mecklenburg, Norbert (2008). *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium.
- Mineva, Gergana & Salgado, Rubia (2014). Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 245–262). Bielefeld: transcript. DOI: 10.1515/9783839427071-011
- Özdamar, Emine Sevgi (⁴2010 [1990]). Karagöz in Alamania. Schwarzauge in Deutschland. In Emine Sevgi, Özdamar, *Mutterzunge. Erzählungen* (S. 52–109). Berlin: Rotbuch.
- Radaelli, Giulia (2011). *Literarische Mehrsprachigkeit: Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann*. Berlin: Akademie Verlag. DOI: 10.1524/9783050053592
- Rösch, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag. DOI: 10.1524/9783050052816
- Rösch, Heidi (2019). Linguizismus(-kritik) in der Lehrkräftebildung. In Sabine Schmöler-Eibinger, Muhammed Akbulut & Bora Bushuti (Hrsg.), *Mit Sprachen Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 179–194). Münster: Waxmann.
- Rosenwald, Lawrence Alan (2008). *Multilingual America. Language and the Making of American Literature*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511485657
- Sepp, Arvi (2017). Ethik der Mehrsprachigkeit. In Till Dembeck & Rolf Parr (Hrsg.), *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch* (S. 53–65). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmeling, Manfred (2004). Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. In Monika Schmitz-Emans (Hrsg.), *Literatur und Vielsprachigkeit* (S. 221–236). Heidelberg: Synchron.
- Spitzer, Leo (1961 [1928]). Sprachmischung als Stilmittel und als Ausdruck der Klangphantasie. In Leo Spitzer (Hrsg.), *Stilstudien* Band. 2: Stilsprachen (S. 84–124).

- (2., unveränderte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sternberg, Meir (1981). Polylingualism as Reality and Translation as Mimesis. *Poetics Today*, 2 (4), 221–239. DOI: 10.2307/1772500
- Stockhammer, Robert; Arndt, Susan & Naguschewski, Dirk (2007). Die Unselbstverständlichkeit der Sprache (Einleitung). In Robert Stockhammer, Susan Arndt & Dirk Naguschewski (Hrsg.), *Exophonie. Anders-Sprachigkeit (in) der Literatur*. (S. 7–27). Berlin: Kadmos.
- Stokowski, Margarete (2019). Sprache. In Fatma Aydemir & Hengameh Yaghoobifarah (Hrsg.), *Eure Heimat ist unser Albtraum* (S. 150–155). Berlin: Ullstein.
- Wiggin, Bethany (2018). Monolingualism, World Literature, and the Return of History. *German Studies Review*, 41 (3), 487–503. DOI: 10.1353/gsr.2018.0090
- Wintersteiner, Werner (2006). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt, Celovic: Draga Verlag.
- Yıldız, Yasemin (2011). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press. DOI: 10.2307/j.ctt13x0cqr
- Zaimoglu, Feridun (1995). *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch.
- Zaimoglu, Feridun (1997). *Abschaum. Die wahre Geschichte des Ertan Ongun*. Hamburg: Rotbuch.
- Zaimoglu, Feridun (1998). *Kanaka Sprak vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch.

Ana da Silva

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen¹

1. Divergierende Perspektiven auf Mehrsprachigkeit(en)

Mehrsprachig in prestigehaften Sprachen zu denken und zu handeln, gilt allgemein als Bereicherung für Individuum und Gesellschaft. Problematisch ist hierbei nicht nur die (Ab-)Wertung einzelner Sprachen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Brizić, 2007; Dirim & Mecheril, 2010), sondern auch die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit häufig immer noch reduktionistisch-additiv verstanden wird. Ein erweitertes Verständnis lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2004; Montanari & Panagiotopoulou, 2019) setzt jedoch voraus, die im Alltag verankerte Mehrsprachigkeitspraxis in ihrer gesamten Komplexität in den Blick zu nehmen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag das Ziel aufzuzeigen, wie verschiedene diskursive Perspektiven auf Mehrsprachigkeit(en) eine je unterschiedliche Einordnung von Aspekten und konkreten Erscheinungsformen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, die unter anderem als „Sprachenwahl“, „Sprachentrennung“, „Sprachwechsel“ und „Sprachmischungen“ bezeichnet werden, mit sich bringen. Die Frage nach der jeweiligen Perspektive und damit einhergehenden Implikationen betrifft sämtliche Bereiche und Ebenen sozialer Interaktion, wobei der Lern- und Begegnungsort ‚Schule‘ höchste Relevanz erfährt. Denn die darin enthaltenen Selektionsmechanismen und Risiken institutioneller Diskriminierung (Gomolla, 2013), die individuelle Schulbiographien und Lebenswege entscheidend beeinflussen können, sind stets auch hinichtlich der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden zu betrachten. Hierbei ist allen voran die Perspektive von (angehenden) Lehrenden auf das sprachliche Geschehen im Unterrichts- und Schulalltag zu berücksichtigen (Maak & Ricart Brede, 2019; Gogolin, 2017).

Im folgenden Beitrag werden daher zunächst zentrale Aspekte lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit besonderer Berücksichtigung ihres translingual-hybriden Charakters

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

skizziert (siehe Abschnitt 2). Darauf aufbauend werden kontrastierende Bezüge zur häufig reduktionistisch-additiven Wahrnehmung und Verortung von Mehrsprachigkeit im Migrationskontext hergestellt (siehe Abschnitt 3). Die theoretischen Überlegungen werden schließlich mit Teilergebnissen der DaZKom-Erhebung (Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018), die im Wintersemester 2019/20 an der Universität Augsburg durchgeführt und um weitere Datenerhebungen ergänzt wurde, kritisch in Bezug gesetzt. Die Gegenüberstellung des Antwortverhaltens unterschiedlicher Studierendengruppen einerseits, ein tiefergehender Blick auf die Testitem-Formulierung andererseits lassen anhand des untersuchten Items zum Thema „Sprachwechsel“ beispielhaft erkennen, dass die Ermittlung von DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte gerade beim Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit spezifischen Limitationen und großen Herausforderungen einhergeht (siehe Abschnitt 4). Abschließend wird ein Ausblick gegeben, der das Erfordernis weiterer konzeptueller Aufbrüche und Anstrengungen hervorhebt (siehe Abschnitt 5).

2. Von der Ressourcenorientierung zur translingual-hybriden Praxis – konzeptuelle Aufbrüche

Bereits seit mehreren Jahrzehnten fordern zahlreiche Spracherwerbsforscher*innen, Pädagog*innen und Didaktiker*innen einen fundamentalen Sichtwechsel in der Betrachtung von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Wie im Folgenden näher ausgeführt wird, ist insbesondere die translingual-hybride Praxis als *der* authentische Ausdruck lebendiger und gelebter Mehrsprachigkeit zu verstehen.

2.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit aus sozio- und psycholinguistischer Sicht

Gogolin hebt in ihrer Begriffskonzeption von „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“² folgende Merkmale von Mehrsprachigkeit im Migrationskontext hervor:

Mit ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet. Diese unterscheidet sich zumindest

² Gogolin (2004, S. 56) grenzt zunächst die Begriffe „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ und „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ dahingehend ab, dass ersterer ein Individuum, das mit zwei oder mehr Sprachen aufwächst, und letzterer die jeweilige gesellschaftliche Konstellation beschreibt. Im Folgenden werden bei der Verwendung des Begriffs „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ die individuelle und gesellschaftliche Ebene eng miteinander verschränkt. Eine derartige Zusammenführung der Ebenen scheint auch aus Gogolins (2010) späterer Begriffsbestimmung, in der die „Lebenslage“ im Fokus steht (siehe das abgebildete Zitat), hervorzugehen.

graduell von ‚fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit‘, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch. (Gogolin, 2010, S. 544)

Die soziokulturelle Einbettung mehrsprachiger Sprachaneignung und -praxis sowie die damit einhergehende funktionale Betrachtungsweise rücken den Ressourcencharakter von alltäglich gelebter Mehrsprachigkeit in den Fokus. Hieraus ergibt sich die pädagogische Konsequenz einer Herangehensweise, die aus- und nachdrücklich fordert, dass „Schüler*innen keine Sprachen zugeschrieben werden und damit von ihnen Kompetenzen in anderen Sprachen erwartet werden, sondern dass ihre tatsächlich vorhandenen Ressourcen wahrgenommen, genutzt sowie ausgebaut werden“ (Dirim, 2019, S. 260). Verknüpft man diese soziolinguistische Perspektive mit psycholinguistischen Ansichten, wie sie allen voran von Grosjean (1997, 2020) vertreten werden, lässt sich festhalten, dass eine ressourcenorientierte Sicht auf alltäglich praktizierte Mehrsprachigkeit im Wesentlichen durch das sog. Komplementaritätsprinzip gekennzeichnet ist. Dieses bezieht sich auf die verfügbaren Sprachen und Sprachformen und kann zur Erklärung sprachlicher Dominanzverhältnisse und unterschiedlicher Gebrauchsformen herangezogen werden (Grosjean, 2020, S. 14f.):

Zwei- oder Mehrsprachige erwerben und nutzen ihre Sprachen in unterschiedlichen Situationen, in Auseinandersetzung mit verschiedenen Personen, zu vielfältigen Zwecken. Es existieren Domänen oder Aktivitäten, die den Gebrauch mehrerer Sprachen zulassen; andere Domänen wiederum sind ausschließlich einer Sprache vorbehalten. (ebd., S. 14)

Die einzelsprachübergreifende Verwendung von Sprachformen, die sich in Sprachmischungsphänomenen niederschlägt, kann auch als Ausdrucksweise eines bi- oder multilingualen *Modus* verstanden werden. So unterscheidet Grosjean (ebd., S. 15f.) zwei als Kontinuum verstandene Sprachmodi von zwei- bzw. mehrsprachigen Personen: Während im einsprachigen Modus, der bei Gesprächspartner*innen mit nur einer gemeinsamen Sprache aktiviert wird, die jeweils andere/n Sprache/n oder Sprachformen unterdrückt werden, ist im bi- bzw. multilingualen Modus auch ein „gemischtsprachiges“ Sprechen aus Sicht der beteiligten Interaktant*innen „akzeptabel“. Hieraus lässt sich folgern, dass die minimierte Kontrollerwartung im zwei- und mehrsprachigen Modus auch zu einer ungezwungeneren Sprachenverwendung und damit insgesamt zu einer kognitiven Entlastung der Sprechenden beiträgt. Das „Mischen“ von Sprachen ermöglicht also einen kom-

plexen Ressourcenzugriff ohne durchgängige einzelsprachbezogene Unterdrückungsleistung: Das lebensweltlich mehrsprachige Individuum kann auf natürlich-ungezwungene Weise aus seinem vollen Sprachenschatz schöpfen.

22 Von ‚alten‘ Selbstverständlichkeiten zu neuen Selbstverständnissen

Die Erkenntnis, dass „Sprachmischungen“ in essenzieller Weise zu im Alltag gelebter Mehrsprachigkeit gehören (vgl. Dirim & Heinemann, 2016, S. 100), steht auch im Einklang mit der Konzeptualisierung des mittlerweile breit rezipierten pädagogischen Konzepts des *Translanguaging* (vgl. Wright, Boun & García, 2015):

Translanguaging reconceptualizes language as a multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource for sense- and meaning-making, and the multilingual as someone who is aware of the existence of the political entities of named languages and has an ability to make use the structural features of some of them that they have acquired. (Li, 2018, S. 22)

Das Translanguaging-Konzept sieht ein hohes Maß an kognitiver Flexibilität, Kreativität und Individualisierung in der Unterrichtspraxis mit zwei- bzw. mehrsprachigen Lernenden vor. Der zu eröffnende *Translanguaging Space* soll, ausgehend von der Einsicht in die historische Kontingenz und Konstruiertheit von standardisierten Einzel- bzw. Nationalsprachen, den sog. *named languages*, den Lehrenden und Lernenden ermöglichen, auch in unterrichtlichen Kontexten auf sprachliche Formen und Strukturen jenseits einzelsprachspezifischer Grenzen zuzugreifen und neue, das Lernen unterstützende Sprachkonfigurationen zu erzeugen (ebd., S. 24). In diesem Kontext spielt auch das Konzept der Multikompetenz eine zentrale Rolle, demzufolge mehrsprachige Individuen in der Interaktion mit anderen (durchaus) in der Lage sind, die jeweils situativ „angemessenen“ sprachlichen Mittel aus ihrem Gesamtrepertoire zu wählen (Franceschini, 2011, S. 351). Die hierbei erkennbare Abwendung von einer Defizit-³ hin zu einer Kompetenzorientierung lässt sich mit Blick auf die translinguale Sprachaneignungspraxis demnach wie folgt zusammenfassen: „Mehrere Sprachen gut zu beherrschen, setzt nicht voraus, diese getrennt voneinander zu erwerben und zu verwenden“ (Panagiotopoulou, 2019, S. 31).

Ein solches translinguales Verständnis von Sprachigkeit fokussiert in zentraler Weise auch den hybriden Charakter von Ausdruckformen in der alltäglichen Sprachpraxis von

³ Hierunter fallen auch Konstrukte wie die sogenannte „doppelseitige Halbsprachigkeit“ sowie konzeptuell veraltete bzw. leicht fehlinterpretierbare (Zweit-)Spracherwerbshypothesen (Dirim & Khakpour, 2018, S. 210; Dirim & Knappik, 2014).

Mehrsprachigen.⁴ Die Bezugnahme auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, konzipiert als translingual-hybride Praxis, umfasst nicht nur die Vielfalt der individuellen Sprachigkeitskonstellationen, sondern auch die damit verwobenen multiplen kulturellen Zugehörigkeiten der Sprechenden. Hinnenkamp (2020, S. 68) spricht in Anlehnung an postkoloniale Studien von „polykulturellen und polylingualen Selbstverständnissen“ der Sprechenden, die in ihrer sprachlich hybriden Sprachpraxis unterschiedliche sprachlich-kulturelle Teilhabeformen zum Ausdruck bringen und damit einen Kontrast zu essentialistisch-homogenen Kulturvorstellungen bilden. Folgt man diesem konzeptuellen Aufbruch zu einer aus eurozentrischer Sicht (Ballweg, 2019, S. 269) recht neuen Perspektive auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, so lässt sich in den Worten Hinnenkamps (2020, S. 73) konstatieren: „Die verschiedenen Formen der sprachlichen Hybridität oszillieren somit zwischen Anpassung, Ortssuche und Widerstand.“

3. Reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit – konzeptuelle Verharrungen

Mit den Worten „the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals“ gelang es Grosjean (1989, S. 3) bereits vor mehr als drei Jahrzehnten zentrale Missverständnisse in der Konzeption von Zweisprachigkeit prägnant zu benennen und zum Diskussionsgegenstand zu machen. Grosjean folgend, ist eine zweisprachige Person nicht als Abweichung von einer einsprachigen Person zu betrachten. Nimmt man Grosjeans Worte ernst, so sind sämtliche Versuche, zwei- bzw. mehrsprachige Personen und ihre sprachlichen Kompetenzen auf der Folie von Monolingualitätsvorstellungen und sprachlicher Homogenität zu erfassen, wie dies in additiven Konzeptionen von Zweit- und Mehrsprachigkeit zu beobachten ist, abzulehnen.

Das Verharren in Konzepten, die Monolingualität als normative Bezugsgröße bzw. als Ausgangspunkt zur Erfassung von Mehrsprachigkeit heranziehen, ist dennoch, wie im

⁴ „Hybridität“ wird im Folgenden als wertneutraler Begriff aus soziolinguistischer Sicht verstanden und auf sprachlich-kulturelle Durchdringungs- und Vermischungspänomene bezogen (vgl. Hinnenkamp, 2020, S. 67). Zum Begriff der Hybridität im Kontext politisch-kultureller Identität sei auf die Begriffsbestimmung in Foroutan und Schäfer (2009) verwiesen: „Hybridität tritt in Situationen kultureller Überschneidung auf, wenn sich also teilweise gegensätzliche Sinngehalte und Handlungslogiken, die getrennten Handlungssphären entstammen, zu neuen Mustern zusammenfügen. Es kommt zur Infragestellung der Kriterien traditioneller Zugehörigkeit und zur Delokalisierung von Identität. Dies erzeugt Reibung und Energie, die sich sowohl negativ in Abgrenzungsritualen entladen, die aber auch positiv zur Erneuerung überkommener gesellschaftlicher Strukturen beitragen kann.“

Folgenden exemplarisch anhand von umstrittenen Begriffsverwendungen und diffusen Vorstellungen von gelungener Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit in pädagogischen und didaktischen Bereichen gezeigt wird, in mehrerlei Hinsicht allgegenwärtig.

3.1 Code-Mixing und Code-Switching *revisited*

Wie in Abschnitt 2 bereits skizziert, wird aus Sicht des Translanguaging-Konzepts darauf aufmerksam gemacht, dass ein Perspektivenwechsel weg von einzelnen Codes (siehe oben: die sog. *Named languages*) hin zu den Sprechenden und ihren kreativen Sprachpraktiken erforderlich ist (Li, 2018). Gleichzeitig wird auf die Limitation von Begriffen wie Code-Mixing und Code-Switching, die nach wie vor im (Lehrkräfte-)Bildungskontext häufig ohne klare Bezugnahme auf zentrale Kritikpunkte seitens des Translanguaging-Konzepts verwendet werden (vgl. z.B. Handbücher, Lexika bzw. Einführungswerke wie Hoffmann, Kameyama, Riedel, Şahiner & Wulff, 2017, S. 232ff.; Hinnenkamp in: Barkowski & Krumm, 2010, S. 35; Harr, Liedke-Göbel & Riehl, 2018, S. 46ff.), hingewiesen: Durch die Annahme von Codes als kognitiven Einheiten und die Fokussierung auf deren strukturelle Konfigurationsmöglichkeiten kann zum einen das kreativ-kritische Potential von translingual-hybriden Praktiken nicht angemessen beschrieben werden (Li, 2018, S. 13). Zum anderen liegt diesen Begriffen ebenfalls eine konzeptuelle Orientierung an Monolingualität zugrunde: „The notion of code-switching assumes that the two languages of bilinguals are two separate monolingual codes that could be used without reference to each other“ (García, 2013, S. 1).

3.2 Translingual-hybride Praktiken als Bedrohung für „Sprachentrennung“ und chronologische Erwerbsreihenfolge

Ein reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in den Bereichen, in denen „Sprachentrennung“ als Weg und Ziel mehrsprachiger Erziehung bestimmt wird. So lässt sich zum Beispiel das für zwei- und mehrsprachige Familienkonstellationen häufig empfohlene Prinzip „une personne – une langue“ als Methode einordnen, die zwei- bzw. mehrsprachige Kinder als Summe zweier Einsprachiger konzipiert. Diese auf Ronjat (1913) zurückgehende Vorstellung von gelingender Bi- bzw. Multilingualität beruht auf der Annahme, dass „Sprachmischungen“ von vornherein zu vermeiden sind, weil sie das Ziel einer konsequenten und stringenten „Sprachentrennung“ bzw. die

Sprachenaneignung auf jeweils monolingualem Niveau gefährden. So findet man beispielsweise auf der Webseite des „Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen fmks e.V.“, der in seinem Profil angibt, sich unter anderem für Wissens- und Netzwerkförderung auf Basis von Mehrsprachigkeitsexpertise einzusetzen, folgende restriktive Sprachverwendungsge- bzw. verbote:

In einer bilingualen Kita spricht eine pädagogische Fachkraft die Umgebungssprache, die andere pädagogische Fachkraft die neue Sprache. Dies sollte konsequent umgesetzt werden, ohne damit zu verkrampft umzugehen. Immersions-Fachkräfte müssen beispielsweise nicht so tun, als ob sie die Umgebungssprache nicht verstehen, dafür aber unbedingt vermeiden, dass Kinder sie in der Umgebungssprache sprechen hören. Sie sollten in ihren sprachlichen Reaktionen konsequent in ihrer Sprache bleiben, auch wenn die Kinder sie in der Umgebungssprache ansprechen. Übersetzungen sind ebenfalls zu vermeiden. Kinder dürfen gerne als „Dolmetscher“ auftreten, wenn sie dies möchten.

In der Familie können die Sprachen auf bestimmte Personen (Mutter, Vater, Oma, Opa oder weitere Personen im familiären Umfeld) aufgeteilt werden. (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen fmks e.V., 2022)

Im migrationsgesellschaftlichen Kontext, in dem von hochgradig diversen Sprachigkeitskonstellationen auszugehen ist (Gogolin, 2010, S. 531ff.), erweisen sich ein derartig einzelpersonenbezogenes „Sprachtrennungs“-Prinzip und das Ideal sprachlicher Homogenität als stark isolierende Betrachtungsweisen. Sie klammern nicht nur die Sprachenvielfalt in der Umgebung der Lernenden aus; auch die Bezugspersonen selbst werden als monolinguale Individuen verstanden. Darüber hinaus wird das Festhalten an monolingualitätsorientierten Kompetenzen klar erkennbar. Mit Bezugnahme auf Gogolin (ebd., S. 537) lässt sich in diesem Zusammenhang auch festhalten, dass das Konzept des sequenziellen Spracherwerbs, das „eingefangen“ ist in Begrifflichkeiten wie Erstsprache, Zweitsprache und Drittsprache, ebenfalls an einer Sprachbeherrschung ausgerichtet ist, die auf eine – wiederum aus monolingualer Sicht – möglichst vollständige Entwicklung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit abzielt. Die pädagogische Erwartungshaltung einer chronologischen Erwerbsreihenfolge von Erst- und Zweitsprache und ggf. noch weiterer Sprachen birgt zudem ein ausgeprägt additives Mehrsprachigkeitsverständnis (Dirim & Knappik, 2014). Dies zeigt sich auch im Zusammenhang mit der Verwendung des Begriffs „Herkunftssprache“, dem nicht nur die Vorstellung zugrunde liegt, dass es sich um die ersterworbene Sprache eines Individuums im Migrationskontext handelt (Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 18), sondern dem auch eine Statik anhaftet, die es aus Sicht des Translanguaging-Konzepts zu durchbrechen gilt:

By placing dynamic bilingualism at the center of language use, translanguaging disrupts the idea that the minoritized language is only a ‚heritage‘ language that is static in form, as used in the past. As part of a bilingual repertoire, speakers select features that are socially assigned to one language or the other, bringing all language practices into a bilingual future. (García, 2014, S. 4f.)

3.3 Von der „Sprachentrennung“ zur Sprachenunterdrückung: (Nach-)Wirkungen des monolingualen Habitus

„Sprachentrennung“ bei lebensweltlich Mehrsprachigen, die als besondere Errungenschaft eingeschätzt wird, kann als Nachwirkung des (verinnerlichten) monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) verstanden werden: So resümieren Panagiotopoulou und Rosen als Ergebnis ihres Lehrforschungsprojekts „Vielfalt im LehrerInnenzimmer?“,

dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ihre erlebte (*Selbst-*)*Ausgrenzung der (eigenen) nicht-deutschen Sprachen* im schulischen Kontext nur bedingt als illegitim oder diskriminierend beschreiben und sich kaum von entsprechenden Strategien der deutschen Schule abgrenzen. (Panagiotopoulou & Rosen, 2016, S. 187, Hv. i.O.)

Die Hierarchisierung von Sprachen im Bildungskontext, die auf einer nationalstaatlichen Orientierung auf Monolingualität beruht (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 8; Dirim & Heinemann, 2016, S. 111ff.), reduziert mehrsprachige Lernende auf ihre (nicht) vorhandenen Kompetenzen des Deutschen als Bildungssprache. Zudem wird die nicht-deutsche Erstsprache in einem solchen reduktionistischen Verständnis häufig als Bildungsbarriere⁵ aufgefasst (Dirim, Knappik & Thoma, 2018, S. 55). Wird darüber hinaus die Forderung nach Deutschgeboten (Dirim, 2010, S. 98) oder gar einer Deutschpflicht (Wiese, Tracy & Sennema, 2020) auf außerunterrichtliche Kontexte (z.B. den Schulhof) erweitert, wird gleichzeitig auch deutlich, dass die Defizitperspektive auf Mehrsprachige zu einer bereichsübergreifenden Normalvorstellung avanciert, die deren gesamtalltägliche Sprachpraxis erfasst. Besonders auffällig zeigt sich dies, wenn in Politik, Wirtschaft und Medien immer wieder die Forderung laut wird, dass auch im Privaten, vor allem im familiären Umfeld, auf Deutsch kommuniziert werden *muss*. So setzt beispielsweise der Hamburger Professor für Volkswirtschaftslehre Thomas Straubhaar in einem Meinungsbeitrag in der Tageszeitung *Die Welt* (05.09.2018) die Frage nach der dominierenden Familiensprache mit Integrationserfolg gleich. Unter Bezugnahme auf die Mikrozensus-Erhebung von 2018 zieht Straubhaar folgende Schlüsse:

⁵ Gogolin (2010, S. 544) verweist in diesem Zusammenhang auf die *Wirkmacht* der sozialen Positionierung der Betroffenen: „Im Falle der Zugehörigkeit von Menschen zu einer gehobenen sozialen Schicht werden die Vorteile von Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht in Frage gestellt.“

Vereinfacht zusammengefasst, folgt daraus, dass die meisten Personen mit Migrationshintergrund zu Hause nicht deutsch, sondern die Sprache des Herkunftslands sprechen. Also nichts mit Deutsch als üblicher Familiensprache der Zugewanderten!

Deshalb überrascht es nicht wirklich, dass sich an der Sprachlosigkeit nach zehn Jahren Aufenthalt in Deutschland wenig verändert. Dass selbst in Haushalten, deren Mitglieder bereits vor über einem Jahrzehnt nach Deutschland kamen, immer noch überwiegend die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird, ist ein Warnsignal. Denn es macht darauf aufmerksam, dass bei der gesellschaftlichen und mehr noch der wirtschaftlichen Integration wohl erhebliche Defizite bestehen. (Straubhaar, 2018)

Neben der Ausblendung sozioökonomischer und anderer Faktoren wird in derartigen For-derungen nur unzureichend berücksichtigt, dass zum einen infolge unterschiedlicher Sprachverwendungserfordernisse und -präferenzen im intergenerationalen Vergleich (Maas, 2008; Gogolin, 2004, S. 57), zum anderen als Konsequenz des monolingualen Habitus, der sich, wie oben skizziert, auch auf außerschulische Kontexte auswirkt, das Deutsche in der Familienkommunikation in den meisten Fällen sehr wohl von Relevanz ist (Wiese et al., 2020, S. 34). Hinzu kommt, dass die Erhebungsmethoden des Mikrozen-sus in Bezug auf Sprache(n) und ihre Verwendung ebenfalls nicht unproblematisch sind (vgl. hierzu exemplarisch die Frage 154 nach der *einen*, vorwiegend gesprochenen Spra-che im Haushalt [Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2019, S. 50]).

3.4 Begrenzender Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, wie sie im sogenannten deutschsprachigen Raum entwickelt wurden, lassen sich laut Bredthauer (2018, S. 277ff.) in die *Interkomprehen-sionsdidaktik*, das Konzept des *Sprachenübergreifenden Lernens* und die *Didaktik der Sprachenvielfalt* unterteilen. Sie bieten allesamt, mit je unterschiedlicher Fokussierung, wichtige Impulse für eine wertschätzende Einbindung des individuell vorhandenen Spra-chenrepertoires in sprachliche Fächer, wobei dennoch offenbleibt, inwiefern translingual-hybride Praktiken umgesetzt und gefördert werden. Was die Einstellung von Lehrkräften zur Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze betrifft, so fasst Bredthauer (ebd., S. 282) bisherige Erkenntnisse wie folgt zusammen:

Die Haltungen der Lehrenden gegenüber Mehrsprachigkeitsdidaktik sind in der Regel po-sitiv, aber die Mehrzahl von ihnen hat keine Vorstellung davon, wie eine Umsetzung im Unterricht aussehen kann, oder ist skeptisch hinsichtlich der Realisierbarkeit.

Trotz zahlreicher Bemühungen, Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Curriculum angehender Lehrkräfte sowie in der Weiterbildungspraxis zu verankern (siehe hierzu

exemplarisch den Kompetenzbereich *Sprachbildung, Sprachförderung und Umgang mit Mehrsprachigkeit* des BMBF geförderten Projekts LeHet „Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (*LeHet*) an der Universität Augsburg; siehe unten Abschnitt 4.1), lässt sich aus der von Bredthauer geschilderten Unkenntnis und Unsicherheit in der unterrichtlichen Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Anregungen die Gefahr ableiten, dass auch hier ein die Möglichkeiten mehrsprachiger Lernender begrenzendes reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit handlungsleitend werden könnte. Zudem werden die Handlungsmöglichkeiten einzelner Lehrpersonen oftmals überschätzt. Ein konkretes Beispiel hierfür wäre der vorwiegend kompensatorische Einbezug von sogenannten Herkunftssprachen (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 8), die vor allem zu Kontrastivitätszwecken Eingang in den Unterricht finden (vgl. z.B. das *Kompetenzstrukturmodell DaZ* des *Lehrplans Plus Bayern* für das Fach *Deutsch als Zweitsprache* im Grundschulbereich). Wenn hierbei jedoch kein planmäßiger didaktischer Einsatz von mehrsprachigen Praktiken vorgesehen ist, wird die wertvolle Beobachtung, dass Wissenserwerb auch translingual erfolgen kann (Dirim & Heinemann, 2016, S. 103ff.; vgl. auch Redder, Çelikkol, Wagner & Rehbein, 2018), außer Acht gelassen. Ein weiteres Anwendungsbeispiel, das die Gefahr eines reduktionistisch-additiven Mehrsprachigkeitsverständnisses birgt, ist der unreflektierte Einsatz von Sprachenportraits. Wird die von Krumm (2003, S. 111) geforderte Vorsicht bei der Erteilung des Arbeitsauftrags („Es sollten keinerlei Vorgaben gegeben werden, wie die Sprachen in den Körper gemalt werden, auch nicht, ob etwas dazu zu sagen oder schreiben ist.“) nicht strikt eingehalten⁶, werden die Lernenden geradezu angeleitet, ihr Sprachenrepertoire im Sinne einer „Sprachentrennung“ auf unterschiedliche Einzelsprachen aufzuspalten und sprachenbezogene Grenzen zu ziehen, was seinen klaren Ausdruck darin findet, dass in den meisten Fällen einzelnen Körperteilen/-regionen auch nur jeweils eine Sprache exklusiv zugeordnet wird.

⁶ Eine lehrer*innenseitig induzierte „Sprachtrennung“ findet dann statt, wenn Arbeitsaufträge zu Sprachenportraits beispielsweise wie folgt formuliert werden: „Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe. Mit der Wahl der Farbe, mit der Größe der Fläche und mit der Zuordnung zu bestimmten Körperregionen kannst du ausdrücken, welche Bedeutung deine verschiedenen Sprachen für dich haben und welche Gefühle du mit ihnen verbindest!“ (Reckhaus, o.J.)

3.5 Von romantisierenden zu linguizistischen Tendenzen

Weitere Bereiche, in denen sich ein reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit zeigt, sind solche, in denen, vor allem im Schulkontext, diffuse bis hin zu puristischen Vorstellungen über „herkunftssprachliche“ Kompetenzen der Lernenden zum Vorschein kommen (vgl. die Teilergebnisse der erweiterten DaZKom-Erhebung in Abschnitt 4). Dirim (2019, S. 259) spricht hier treffend von „romantisierende[n] Vorstellungen von ‚Muttersprache‘“, die in einigen Fällen sogar mit sprachdeterministischen Ideen einhergehen, wie sie sich beispielsweise in Weisgerbers Begriff der „sprachlichen Weltansichten“ niederschlagen (Dirim & Heinemann, 2016, S. 107ff.):

Die migrationsspezifischen Sprachentwicklungen lassen sich nicht nach dem Modell der sprachlichen Weltansichten ausdrücken und verständlich machen. Migration ist ein Phänomen, durch das Sprachgebrauchsweisen komplexer werden und nationale Vorstellungen von Sprache in ihrer Gültigkeit in Frage gestellt werden. (...) Zudem erscheint es möglich, sich sprachgebundenes Wissen und Können in einer, zwei oder mehrerer [sic!] Sprachen, mit gemischten Sprechweisen anzueignen. (ebd., S. 108f.)

Romantisierende und in mehrerlei Hinsicht homogenisierende Auffassungen von Lernenden und ihren sprachlichen Voraussetzungen stehen in diametralem Gegensatz zu den de facto häufig multiplen Zugehörigkeitsverhältnissen. Eine eindeutige Positionierung von Schüler*innen innerhalb eines spezifischen natio-ethno-kulturell kodierten Kontextes durch Dritte wie beispielsweise Lehrkräfte ist somit kaum möglich (Dirim & Mecheril, 2018, S. 26), sie wird dennoch häufig praktiziert.

Sprachlich-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten, wie sie gerade in der translingual-hybriden Sprachverwendung Ausdruck finden, erschweren zudem die häufig bei Lehrpersonen beobachtbare Praxis einer Identifizierung der vermeintlich „eigenen Sprache“ von Schüler*innen, um z.B. Probleme in der Wissensaneignung auf die nicht-deutsche Erstsprache zurückführen zu können (Dirim & Heinemann, 2016, S. 112). Die sich hierin abzeichnenden linguizistischen Tendenzen (Dirim, 2010), die zu einer Diskriminierung von mehrsprachigen Lernenden führen können, werden schließlich noch verstärkt, wenn zusätzlich Fragen des Sprachenprestiges berücksichtigt werden. So ist anzunehmen, dass sich die Prestigekluft zwischen fremdsprachlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (Brizić, 2007; Wojnesitz, 2009, S. 190ff.) auch auf translingual-hybride Ausdrucksformen, in denen Formen und Strukturen von wenig prestigehaften Sprachen vorkommen, niederschlägt.

4. „Sprachwechsel“ aus Studierendensicht: „Herkunftssprache“ als große Unbekannte

Wird lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis aufgefasst, so spielen, wie in Abschnitt 2 dargelegt wurde, Phänomene, die häufig als „Sprachwechsel“ bezeichnet werden, eine zentrale Rolle. Die Sichtweise von Lehrkräften auf mehrsprachige Praktiken, die per se völlig natürliche und gleichzeitig häufig stigmatisierte Ausdrucksformen sind, ist von übergeordneter Bedeutung für das daraus resultierende (Selbst-)Verständnis lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen (Panagiotopoulou & Rosen, 2016). In diesem Zusammenhang wird im Folgenden ein Auszug aus einer großangelegten Augsburger Befragung, an der hauptsächlich Lehramtsstudierende teilnahmen, näher betrachtet (siehe Abschnitt 4.1). Hierbei geht es zum einen um die Sichtweise der Befragten auf das Thema „Sprachwechsel“ im schulischen Fachunterricht und ihre Einschätzung der „herkunftssprachlichen“ Kompetenzen der Lernenden (siehe die Abschnitte 4.1 und 4.2). Zum anderen ist es zentral, das Antwortverhalten der Testteilnehmenden vor dem Hintergrund der im fokussierten Beispielitem sich abzeichnenden Reproduktion eines reduktionistisch-additiven Verständnisses von Mehrsprachigkeit zu diskutieren und eine mögliche theoretische Entwicklungsperspektive des Erhebungsinstruments zu skizzieren (siehe Abschnitt 4.3).

4.1 Zum DaZKom-Testinstrument: Rahmenbedingungen, Untersuchungsinteresse und theoretische Limitationen

Die Frage, wie angehende Lehrkräfte professionelle Kompetenzen in den Bereichen *Sprachbildung, Sprachförderung und Umgang mit Mehrsprachigkeit* entwickeln, wird in einem von vier Kompetenzbereichen des Projekts „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (*LeHet*) der Universität Augsburg untersucht. In Kooperation mit dem Projekt *DaZKom-Transfer*⁷ wurde zu Beginn des Wintersemesters

⁷ Das DaZKom-Projekt ist ein BMBF-gefördertes Kooperationsprojekt (Leuphana Universität Lüneburg [Leitung: Prof. Dr. Timo Ehmke], Universität Bielefeld [Leitung: Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Prof. Dr. Udo Ohm, Dr. Anne Köker], Universität Bremen [Leitung: Prof. Dr. Andrea Daase]). Projektziel ist die theoretische Modellierung und empirische Überprüfung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* (<https://www.dazkom.de>). Im Teilprojekt *DaZKom-Transfer* werden die erarbeiteten Ergebnisse in die Praxis der universitären Lehrer*innenbildung, z.B. durch Evaluierung von Lerngelegenheiten auf Seminarebene Prä-Post zur Erfassung der DaZ-Kompetenzentwicklung der Seminarteilnehmer*innen mithilfe des DaZKom-Tests, übertragen. Die Universität Augsburg bildet einen Kooperationsstandort des DaZKom-Transfer-Projekts. Zum Augsburger DaZKom-Transfer-Team gehören Prof. Dr. Markus Dresel, Prof. Dr. Kristina Peuschel, Dr. Sabine Lehmann-Grube, Dr. Ana da Silva

2019/2020 das DaZKom-Testinstrument (Ehmke et al., 2018), das die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu erfassen versucht, eingesetzt. An der ersten Durchführung des DaZKom-Tests nahmen insgesamt 286 Studierende der Universität Augsburg teil. Die Teilnehmenden besuchten entweder die Einführungsvorlesung *Grundlagen des Faches DaZ/DaF I – Didaktik, Methodik, Unterrichtspraxis in Schule und Erwachsenenbildung* oder das Einführungsmodul *Psychologie für Lehramtsstudierende*, sodass viele Erstsemester mit geringen Studienerfahrungen und Lerngelegenheiten an der Erhebung beteiligt waren. Die Teilnehmenden der DaZ-/DaF-Veranstaltung führten den Test in Präsenz durch, die Studierenden der Psychologie-Veranstaltung nahmen an der gleichen Erhebung online teil.

Das DaZKom-Testinstrument bietet die Möglichkeit, in empirisch validierter Weise die Kompetenzentwicklung angehender Fachlehrkräfte zu erfassen und eine große Datenbasis zu generieren (Hammer & Ehmke, 2018). Insbesondere Letzteres eröffnet dem Fach Deutsch als Zweitsprache neue empirische Zugänge zu dringenden und wichtigen Fragen. Aus Sicht des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses, und insbesondere der in diesem Beitrag thematisierten Aufbrüche und Verharrungen, wurde der Einsatz des DaZKom-Tests, wie im Folgenden exemplarisch anhand des Testitems zum Thema „Sprachwechsel“ dargestellt wird, mit der Zielsetzung verbunden, mögliche theoretische Weiterentwicklungen abzubilden. Um spezifische Verhältnissetzungen und eine Anbindung an differenziertere theoretische Perspektiven zu ermöglichen, wurde in diesem Zusammenhang am Kooperationsstandort Augsburg die Testdurchführung um die Erhebung von unter anderem biographischen Variablen der Testteilnehmenden ergänzt. Hierzu zählen beispielsweise Fragen nach dem Studiengang und dem Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld und im Elternhaus.

Das DaZKom-Testinstrument besteht aus offenen und geschlossenen Items zu den drei Kompetenzdimensionen *Fachregister*, *Didaktik* und *Mehrsprachigkeit*.⁸ In den folgenden Abschnitten 4.2 und 4.3 steht ein Beispielitem aus der Dimension *Mehrsprachigkeit* im Fokus, in dem es um die Einordnung „herkunftssprachlicher Kompetenzen“ von Lernenden im Kontext von „Sprachwechsel“-Beobachtungen geht. Als Stimulus wird den Testteilnehmenden dieses Unterrichtsszenario präsentiert:

sowie einige studentische Hilfskräfte.

⁸ Siehe hierzu das DaZKom-Strukturmodell (Koch-Priewe, 2018).

An der Gemeinschaftsschule, an der Sie Mathematik unterrichten, gibt es viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Allein in Ihrer Klasse sind sechs verschiedene Herkunftssprachen vertreten; darunter sind Türkisch und Arabisch die am häufigsten gesprochenen Erstsprachen. Vor allem in den Pausen, aber auch gelegentlich innerhalb des Unterrichts während der Gruppenarbeitsphasen, wechseln die Lernenden in ihre Herkunftssprachen, um mit MitschülerInnen der gleichen Herkunftssprache zu kommunizieren. (...)

Sie beobachten, wie viele der DaZ-Lernenden während der Kommunikation untereinander das Deutsche mit ihrer Herkunftssprache mischen, indem sie innerhalb eines Satzes die Sprache wechseln. Wie ist dieser „Sprachwechsel“ zu verstehen? (Gültekin-Karakoç, 2018, S. 124)

Der Beantwortung liegt ein geschlossenes Antwortformat zugrunde, das mehrere ankreuzbare Items (richtig-falsch) mit möglichen Gründen für den „Sprachwechsel“ enthält.⁹ Im vorliegenden Beitrag wird folgende Antwort näher betrachtet:

Die Lernenden beherrschen ihre Herkunftssprache meistens besser und wechseln daher unbewusst in ihre Herkunftssprache. (ebd.)

Sowohl der Stimulus- als auch der Antwortitem-Formulierung liegen Annahmen zugrunde, die auf eine Reproduktion des in Abschnitt 3. skizzierten reduktionistisch-additiven Verständnisses von Mehrsprachigkeit hindeuten. So wird beispielsweise die beobachtete „Sprachenmischung“ nicht aus der Perspektive eines translingualen Repertoires der Lernenden formuliert, sondern aus einer an der Zielsprache „Deutsch“ orientierten Sicht, von der sich eine (vermeintlich) klar identifizierbare „Herkunftssprache“ abgrenzen lässt. Das Antwortitem enthält darüber hinaus eine auffällig verallgemeinernde Aussage („meistens“). Die Verwendung der Bezeichnungen „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und „Herkunftssprache“ lässt zudem eine Vermengung sprachlicher und nation-ethno-kultureller Differenzkategorien erkennen (vgl. die Ergebnisdiskussion in Abschnitt 4.3).

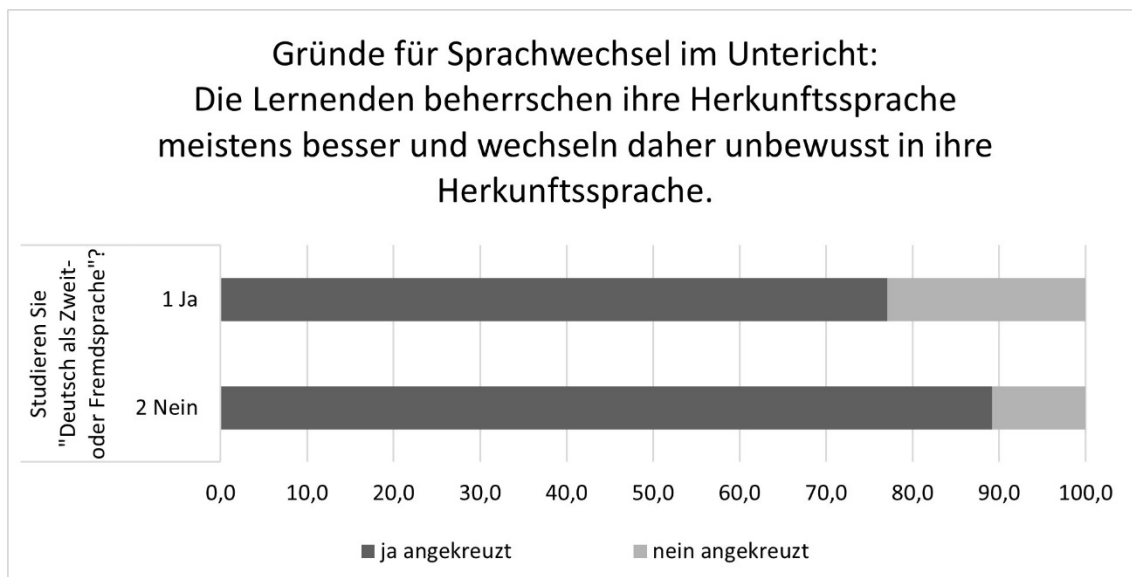
Vor diesem Hintergrund erscheint es, wie oben bereits angemerkt, umso wichtiger, die Einordnung der Studierenden mit Blick auf die Frage zu betrachten, inwiefern es Unterschiede im Antwortverhalten gibt, wenn bestimmte Voraussetzungen seitens der Testteilnehmenden wie z.B. die inhaltlich-fachliche Orientierung anhand ihres Studiengangs (DaZ-/DaF-Studierende oder nicht) und ihr Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld/im Elternhaus berücksichtigt werden.

⁹ Aus Gründen des Testschutzes kann das Beispielitem nicht vollständig abgebildet werden. Genaueres zum Standard-Setting-Verfahren unter Bezugnahme auf das untersuchte Beispielitem findet man in Gültekin-Karakoç (2018, S. 124).

42 Teilergebnisse der Augsburger Studierendenbefragung

Die Ergebnisse der ersten erweiterten Augsburger DaZKom-Erhebung zeigen, dass das Antwortverhalten der befragten Studierenden hinsichtlich möglicher Gründe für den „Sprachwechsel“ im Fachunterricht teils deutliche Diskrepanzen zeigt, je nachdem, ob die Studierenden in einem DaZ-/DaF-Studiengang eingeschrieben sind, bzw. je nachdem, wie sie ihren eigenen Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld/im Elternhaus einordnen.

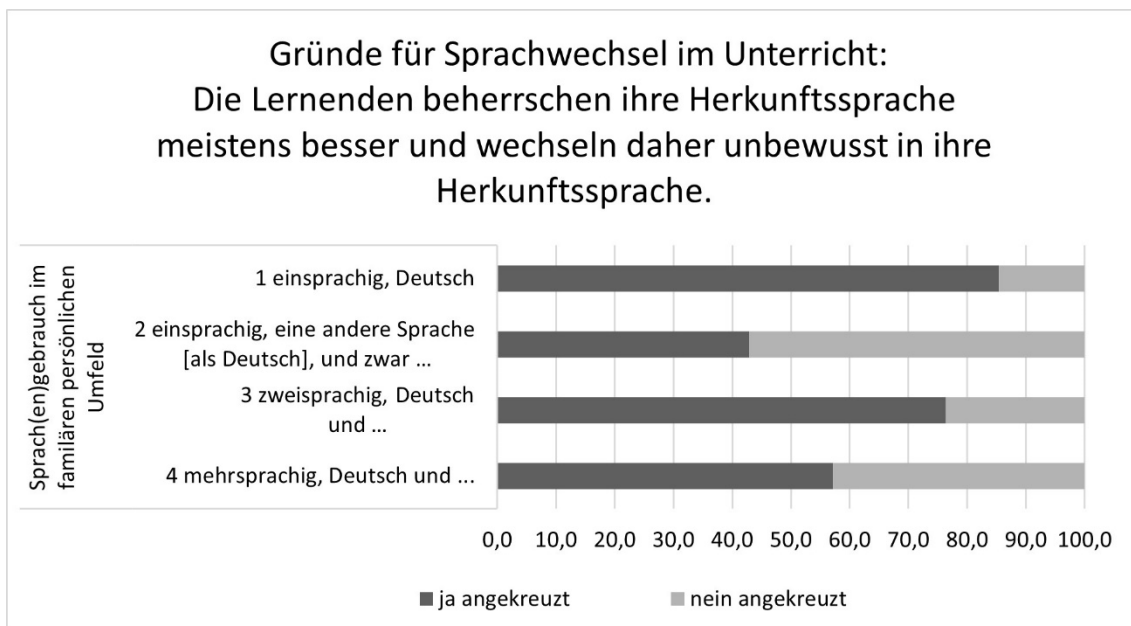
Die Frage, ob die Aussage „Die Lernenden beherrschen ihre Herkunftssprache meistens besser und wechseln daher unbewusst in ihre Herkunftssprache.“ zutrifft oder nicht, haben 111 DaZ-/DaF-Studierende und 170 Studierende anderer Lehramtsstudiengänge wie folgt beantwortet:¹⁰



Beide Studierendengruppen bejahen die Aussage mehrheitlich: Die Testteilnehmenden gehen zu 77,1 % (DaZ-/DaF-Studierende) bzw. zu 89,2 % (Studierende anderer Lehramtsstudiengänge) davon aus, dass die Lernenden bessere Kompetenzen in ihrer „Herkunftssprache“ als im Deutschen haben und der „Sprachwechsel“ somit unbewusst erfolgt. Gleichzeitig fällt auf, dass etwas mehr als doppelt so viele DaZ-/DaF-Studierende (22,9 %) als Studierende anderer Lehramtsstudiengänge (10,8 %) die Aussage verneinen.

¹⁰ Damit das Antwortverhalten in anschaulicher Weise miteinander verglichen werden kann, enthält die folgende Ergebnisdarstellung prozentuale Angaben.

Betrachtet man das Antwortverhalten mit Berücksichtigung der Angaben zum Sprach(en)gebrauch im persönlichen alltäglichen Umfeld der Befragten, das in die Gruppen „1 einsprachig, Deutsch“ (199 Teilnehmende), „2 einsprachig, eine andere Sprache [als Deutsch], und zwar ...“ (7 Teilnehmende), „3 zweisprachig, Deutsch und ... (= eine weitere Sprache)“ (38 Teilnehmende) sowie „4 mehrsprachig, Deutsch und ... (= mehr als eine weitere Sprache)“ (14 Teilnehmende) aufgeteilt wurde, so liegt folgendes Ergebnis vor:



Die Gruppe „1 einsprachig, Deutsch“ bejaht die Aussage mehrheitlich (85,4 %) ebenso wie ca. drei Viertel der Gruppe „3 zweisprachig, Deutsch und ...“ (76,3 %) und, wenn auch mit deutlichem Abstand zu diesen beiden Gruppen, etwas mehr als die Hälfte der Studierenden aus der Gruppe „4 mehrsprachig, Deutsch und ...“ (57,1 %). Eine hiervon abweichende Tendenz zeigt sich bei den Studierenden der Gruppe „2 einsprachig, eine andere Sprache [als Deutsch], und zwar ...“, die überwiegend (57,1 %) die „herkunftssprachlichen“ Kompetenzen der Lernenden nicht als meist besser einschätzen und die Aussage des damit begründeten unbewussten „Sprachwechsels“ insgesamt verneinen.

43 Ergebnisdiskussion: „Sprachwechsel“ und fragwürdige Einschätzungen „herkunftssprachlicher“ Kompetenzen

Anknüpfend an die vorausgegangenen theoretischen Überlegungen in Abschnitt 3 lässt

sich festhalten, dass es bei großer sprachlicher Heterogenität einer Schulklasse nicht möglich ist, die Sprachkenntnisse von Schüler*innen in irgendeiner Weise zu verallgemeinern, auch wenn dies durch das vorgegebene Antwortitem nahezu evoziert wird. Die sog. „Herkunftssprache“ ist und bleibt in vielen Fällen „die große Unbekannte“. Dies wird jedoch häufig durch die nach wie vor weitverbreitete Vorstellung einer chronologischen Erwerbsreihenfolge, die zur Annahme führt, dass die Erstsprache domänenübergreifend vermeintlich besser als die Zweitsprache beherrscht wird, überdeckt. Eine solche idealisierende Vorstellung der „herkunftssprachlichen“ Kompetenzen zeichnet sich auch zu großen Teilen im Antwortverhalten der Testteilnehmer*innen ab. Wie aus einer weiteren Studie zur Augsburger DaZKom-Erhebung, in der Begründungen für den Einbezug von „Herkunftssprachen“ in den Fachunterricht untersucht werden, hervorgeht, geben die Studierenden häufig an, dass das Fachlernen und Fachverständnis auf *begrifflicher* Ebene durch die Hinzuziehung von „Herkunftssprachen“ erleichtert bzw. verbessert wird und die „Herkunftssprachen“ damit eine Initialfunktion für die Aneignung des Deutschen haben (da Silva, Lehmann-Grube, Dresel & Peuschel, 2022). Über die vielfältigen Voraussetzungen, die nicht zuletzt für die Erlangung fach- und bildungssprachlicher Kenntnisse in den nicht-deutschen Erstsprachen erfüllt sein müssen (Dirim & Perner, 2019, S. 120ff.) und die über die reine Begriffsebene hinausgehen, wird hingegen nicht reflektiert. Vielmehr scheint auch hier die Annahme vorzuliegen, dass die „Herkunftssprachen“ als erst-erworbene Sprachen bereits voll entwickelt wären und somit schnelle Übersetzungsleistungen im Unterricht ohne Weiteres umgesetzt werden könnten. Zudem wird der translingual-hybride Charakter mehrsprachigen Denkens und Handelns kaum thematisiert. Insgesamt betrachtet bleibt dennoch festzuhalten, dass deutlich mehr der befragten DaZ-/DaF-Studierenden als der Testteilnehmenden anderer Lehramtsstudiengänge den (unbewussten) „Sprachwechsel“ im Fachunterricht nicht auf bessere „herkunftssprachliche“ Kompetenzen der Schüler*innen zurückführen; und dies trotz der Tatsache, dass sich viele Erstsemester mit geringen Studienerfahrungen und Lerngelegenheiten unter den Befragten finden. Somit liegt bei den befragten DaZ-/DaF-Studierenden zumindest die Tendenz vor, Aussagen zu „herkunftssprachlichen“ Kenntnissen von Schüler*innen etwas kritischer als Studierende anderer Lehramtsstudiengänge zu sehen. Berücksichtigt man den Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld, so fallen – mit gebotener Vorsicht aufgrund der sehr ungleichen Verteilungen innerhalb der

Stichprobe – vor allem die Unterschiede im Antwortverhalten der Gruppe „1 einsprachig, Deutsch“ und der Gruppe „2 einsprachig, eine andere Sprache [als Deutsch], und zwar ...“ auf. Gerade diejenigen, die sich in ihrem alltäglichen familiären Kontext als überwiegend einsprachig in einer anderen Sprache einordnen, lehnen die Aussage zu besseren „herkunftssprachlichen“ Kenntnissen von Schüler*innen als Grund für einen „Sprachwechsel“ im mathematischen Fachunterricht ab. Umgekehrt verhält es sich bei denjenigen, die sich selbst als vorwiegend einsprachig-deutsch einordnen und die lediglich eine Art Außenbetrachtung auf „herkunftssprachliche“ Kompetenzen im Zusammenhang mit „Sprachwechseln“ einnehmen: Hier überwiegt deutlich die Zustimmung der Aussage zu besseren „herkunftssprachlichen“ Kenntnissen von Lernenden als Begründung für einen Sprachwechsel im Fachunterricht. Vergleicht man die Gruppen „3 zweisprachig, Deutsch und ...“ und „4 mehrsprachig, Deutsch und ...“ miteinander, so zeigt sich wiederum die Tendenz, dass erstere der Aussage eher zustimmen als letztere, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass bei Mehrsprachigen noch komplexere Sprachigkeitskonstellationen vorliegen und sich damit auch die Einschätzung der „herkunftssprachlichen“ Kenntnisse von Lernenden differenzierter ausgestaltet.

Im Kontext der theoretischen Überlegungen aus Abschnitt 3 ist an dieser Stelle erneut hervorzuheben, dass auch die Formulierung des Unterrichtsszenarios von zentraler Relevanz ist, da sie auf die Einschätzung der Aussage „Die Lernenden beherrschen ihre Herkunftssprache meistens besser und wechseln daher unbewusst in ihre Herkunftssprache.“ Einfluss haben kann. So ist abstrakt von „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und von „DaZ-Lernenden“ die Rede, ohne dass beispielsweise Angaben dazu vorliegen, ob es sich um Seiteneinsteiger*innen handelt bzw. Hinweise über weitere sprachliche Voraussetzungen der Lernenden gegeben werden. Die Heterogenität an Sprachigkeitskonstellationen wird nur unscharf skizziert, sodass die Entscheidung, ob die Aussage zutreffend ist oder nicht, wie oben bereits erwähnt, im Grunde gar nicht getroffen werden kann. Gleichzeitig entsteht der das Antwortverhalten lenkende Eindruck einer sprachlichen Homogenität bezüglich der erwähnten „Herkunftssprachen“ Türkisch und Arabisch. Möglicherweise suggeriert auch die Verwendung des Begriffs „Erstsprache“ bessere Kompetenzen als in der Zweitsprache Deutsch, entsprechend der bereits erwähnten häufig beobachtbaren Erwartungshaltung einer chronologischen Sprachenerwerbsreihenfolge. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist somit differenziert zu betrachten. Die theoretische

Limitation des Testinstruments führt beim diskutierten Beispielitem zu Ergebnissen, die eines zweiten, erweiterten Blickes bedürfen, um vorschnelle Aussagen zur Kompetenzentwicklung von Studierenden innerhalb der DaZKom-Dimension *Mehrsprachigkeit* zu vermeiden. Ein solch erweiterter Blick zeigt sich im vorliegenden Beitrag in zweierlei Hinsicht: Zum einen wurde die Einordnung des Beispielitems um eine kritische theoretische Reflexion ergänzt, zum anderen wurde das Antwortverhalten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Studierendengruppen untersucht, was durch die große Datenbasis begünstigt wurde und weitere Detailbetrachtungen zuließ. Dabei haben sich interessante Ansatzpunkte für die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments herausgebildet: Ein besonderes Augenmerk sollte auch künftig auf die Offenlegung und Überwindung von Präsuppositionen, in denen sich Monolingualitätsorientierungen widerspiegeln, gerichtet werden. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um bei der Erfassung der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Lernenden als translingual-hybride Praxis jenseits reduktionistisch-additiver Vorstellungen verstehen zu können.

5. Fazit und Ausblick

Der mittlerweile vor fast drei Jahrzehnten konstatierte „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 1994) zeigt nach wie vor seine Wirk- und Diskursmacht. Dies äußert sich nicht zuletzt darin, dass auch die Diskussion um „Sprachenwahl“, „Sprachentrennung“, „Sprachwechsel“ und „Sprachmischungen“ in unterschiedlichen Bereichen von konzeptueller Einsprachigkeit (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215) durchdrungen ist. Wie in diesem Beitrag beispielhaft anhand der erweiterten Sicht auf ein DaZKom-Testitem zum Thema „Sprachwechsel“ deutlich wurde, geht die Bestimmung von DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte vor allem beim Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit besonders großen Herausforderungen einher. Wenn auch Konzepte wie das Translanguaging wichtige Impulse geben, um translingual-hybride Realisierungen als unmarkierte Phänomene mehrsprachiger Praxis wahrzunehmen, so ist das Festhalten an sprachlichen Homogenitätsvorstellungen noch lange nicht überwunden. Die Verkennung bzw. Ausblendung von sprachlicher Heterogenität in ihren vielfältigen Fa-

cetten im Allgemeinen, der translingual-hybriden Praxis als zentralem Ausdruck lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Besonderen erweist sich gerade im Kontext der Lehrkräftebildung als folgenreicher Reduktionismus, der zu einer diskursiven und letzten Endes auch faktischen Stigmatisierung und Benachteiligung der „Anderen“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 24) beiträgt. Es bedarf also auch zukünftig weiterer Anstrengungen sowohl theoretischer als auch empirischer Art, um die monolingualitätsorientierten Normalvorstellungen von „Nicht-Anderen“ in einer von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaft aufzubrechen.

Literatur

- Ballweg, Sandra (2019). Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb. In Christine Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 265–270). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2010). *Fachlexion Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bern, Tübingen: A. Francke. DOI: 10.36198/9783838584225
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110 (3), 275–286. DOI: 10.31244/dds.2018.03.08
- Bremer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brizić, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- da Silva, Ana; Lehmann-Grube, Sabine K.; Dresel, Markus & Peuschel, Kristina (2022). Individuelle Voraussetzungen und fachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. In Christiane Fäcke & Sara Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 69–91). Berlin, Bern: Peter Lang.
- DaZKom-Projekt. Verfügbar unter: <https://www.dazkom.de/> [15.10.2021].
- Dirim, İnci (2019). Deutschvermittlung unter Berücksichtigung der Lernressource Mehrsprachigkeit: Erkenntnisse und Überlegungen zur Beschulung von neu migrierten Schüler*innen aus sprachdidaktischer und pädagogischer Perspektive. In Andreas Foitzik & Lukas Hezel (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische*

- Grundlagen* (S. 257–265). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci & Perner, Kevin R. (2019). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In Sabine Doff (Hrsg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (S. 109–125). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci; Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Heinemann, Alisha (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In Jörg Kilian, Birgit Brouër, & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 99–121). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2014). Das ‚andere‘ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. *Österreichische Zeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 2, 5–23.
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 19–26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro-Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter

- (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–116). Weinheim: Beltz.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Foroutan, Naika & Schäfer, Isabel (2009). *Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa?p=all> [22.09.2021].
- Franceschini, Rita (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 344–355. DOI:10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x
- García, Ofelia (2013). Theorizing Translanguaging for Educators. In Christina Celic & Kate Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (p. 1–6). The City of University of New York: CUNY-NYSIEB. Verfügbar unter: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> [30.10.2021].
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 529–547. DOI: 10.1007/s11618-010-0162
- Gogolin, Ingrid (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG)*, 10 (2), 102–109.
- Gomolla, Mechthild (2013). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 97–109). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Grosjean, François (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3–15. DOI: 10.1016/0093-934X(89)90048-5
- Grosjean, François (1997). The Bilingual Individual. *Interpreting*, 2 (1/2), 163–187.

DOI: 10.1075/intp.2.1-2.07gro

- Grosjean, François (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Gültekin-Karakoç, Nazan (2018). Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 109–128). Münster, New York: Waxmann.
- Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Ergebnisse einer Validierungsstudie zum DaZKom-Testinstrument. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 185–199). Münster, New York: Waxmann.
- Harr, Anne-Katharina; Liedke-Göbel, Martina & Riehl, Claudia Maria (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler. DOI: 10.1007/978-3-476-05595-8
- Hinnenkamp, Volker (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 67–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_9
- Hinnenkamp, Volker (2010). Eintrag „Codeswitching“. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexion Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 35). Bern, Tübingen: A. Francke.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shin’ichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe & Wulff, Nadja (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: Erich Schmidt. DOI: 10.37307/j.2198-2430.2017.02.02
- Koch-Priewe, Barbara (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Münster, New York: Waxmann.

- Krumm, Hans-Jürgen (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. In Nicole Baumgarten, Claudia Böttger, Markus Motz & Julia Probst (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 110–114. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/538/514> [05.11.2021].
- Lehrplan Plus Bayern. Deutsch als Zweitsprache. Grundschule. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/daz> [14.09.2021].
- LeHet Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“. Verfügbar unter: <https://www.uni-augsburg.de/de/forschung/projekte/lehet/> [01.04.2022].
- Li, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics, Volume*, 39 (1), 9–30. DOI: 10.1093/applin/amx039
- Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.). (2019). *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress.
- Montanari, Elke & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. DOI: 10.36198/9783838551401
- Panagiotopoulou, Julie A. (2019). Translanguaging: Mehr- und Quersprachigkeit im Erwerb und Gebrauch. In Elke G. Montanari & Julie A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung*. (S. 27–44). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In Thomas Geier & Katrin U. Zaworski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 169–190). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-03809-0_10
- Reckhaus, Hannah (o. J.). *Das sind meine Sprachen!* Verfügbar unter: <https://d-3.germanistik.uni-halle.de/files/2020/04/Sprachenportraits.pdf> [05.11.2021].
- Redder, Angelika; Çelikkol, Meryem; Wagner, Jonas & Rehbein, Jochen (Hrsg.). (2018).

- Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Ronjat, Jules (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Statistisches Bundesamt (2019). Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html [01.04.2022].
- Straubhaar, Thomas (2018). Auch zu Hause muss deutsch gesprochen werden! In *Die Welt*, Ausgabe vom 05. September 2018. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/article181429532/Integration-Auch-zu-Hause-muss-deutsch-gesprochen-werden.html> [05.11.2021].
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen fmks e.V. (o.J.). *Was beinhaltet das Prinzip „Eine Person – eine Sprache“?* Verfügbar unter: <https://www.fmks.eu/faq-lesen/was-beinhaltet-das-prinzip-eine-person-eine-sprache.html> [01.04.2022].
- Wiese, Heike; Tracy, Rosemarie & Sennema, Anke (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Dudenverlag.
- Wojnesitz, Alexandra (2009). *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Dissertation, Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/4709/1/2009-04-04_9105632.pdf [02.11.2021].
- Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth & García, Ofelia (Eds.). (2015). *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118533406

Magnus Frank & Denise Büttner

„bei dir läuft“ – Zur Rekonstruktion neuer Sprache in Diskursen migrationsmarkierten Sprachwandels

1. Einleitung

Dass Sprache Ausdruck und Medium von gesellschaftlichen wie politischen Verhältnissen, technischen Entwicklungen und Moden ist, lässt sich als *common sense* v.a. *retrospektiv* geführter öffentlicher, wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Debatten um sprachlichen Wandel begreifen. Sobald neue Ausdrucksweisen aber *im Hier und Jetzt* solche *Normalismen* (Link, 1996) berühren, die – historisch im Rahmen des *Nation Building* (Anderson, 2003) gewachsen¹ – Zugehörigkeit und Differenz von Sprache und Sprechenden mithervorbringen (Dirim & Mecheril, 2010), wird hart darum gerungen, inwiefern sich Sprache insgesamt bzw. für wen im Besonderen denn nun tatsächlich (nicht) verändern darf oder sollte. An einigen prominenten Beispielen der jüngeren Vergangenheit sei dies verdeutlicht:

Während die gesetzlich erlassenen Rechtschreibreformen der 1990-er Jahre quasi oberhalb zugehörigkeitslogischer Differenzlinien eine umfassende neue deutsche (Schrift-)Sprache *für alle* auferlegten und diese trotz anfänglich breiter Empörung über einen ‚Sprachverfall‘ rasch Akzeptanz erfuhr, sorgen aktuelle Einsätze für eine gendergerechte oder rassismuskritische Sprache (Neue deutsche Medienmacher, 2019) für anhaltende Beunruhigung. Und obgleich ehemals religionsregisterspezifische Begriffe wie *halal* oder *Dschihad* in den letzten Dekaden durch sicherheits- und integrationspolitisch geführte Islamdiskurse (Amir-Moazami, 2018) für Nicht-Muslim*innen in allen gesellschaftlichen Feldern gebräuchlich und geläufig geworden sind, legen ihre in selbigen Diskursen hervorgebrachten Semantiken dennoch nahe, dass die Begriffe weiterhin einer „Sprache der Anderen“ (Haverkamp, 1997) zugehörig seien.

¹ Ein im Sinne des *Normalismus* unscheinbares und doch auch prägnantes Beispiel für die Verquickung von *Sprache* und *Nation* ist der Titel der berühmten Studie zur Geschichte des Deutschen als Sprache, in dem der Sprachwissenschaftler Utz Maas mit kleinem Letter fragen kann „Was ist deutsch?“. Zur Auseinandersetzung darum heißt es im Vorwort: „Das öffentliche Reden über Sprache (über deutsch) ist Teil einer diskursiven Gemengelage, bei der sich die konträren Positionen gegenseitig hochschaukeln: spiegelverkehrt zur Ausgrenzung des Fremden findet sich das Lob der Bereicherung durch die Fremden, das vor allem im gut gemeinten pädagogischen Diskurs propagiert wird, in dem die bedrohte Identität der Anderen beschworen wird. Zur Polemik gehört nicht selten noch der Verweis auf Kontinuitäten mit der jüngeren politischen Vergangenheit“ (Maas, 2014, S. 13).

Die Spannungen der Beispiele – Ordnung und Be(un)ruhigung; Aneignung und Zuschreibung – führen an die in diesem Beitrag behandelten methodologischen Fragen heran. Sie folgen der Perspektive, dass diejenigen Prozesse, in denen neue Sprache entsteht und verhandelt wird sowie ggf. Etablierung erfährt, empirisch nur angesichts der dynamischen und relational zu fassenden Positionierungen ihrer Nutzer*innen und Adressat*innen in widerspruchsvollen Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnissen nachzuvollziehen sind. Anhand der Phrase „bei dir läuft“ wird dafür ein Feld sprachlicher Praktiken fokussiert, dem im Sinne von *Jugendsprache* (s. Kap. 3.1) zugeschrieben ist, neue Sprache informell, kreativ und extensiv zu produzieren (Heine, 2021). Damit gerät aber auch ein „metasprachliche[r] Diskurs“ (Androutsopoulos, 2019, S. 354) zu sprachlichen Wandlungsprozessen im Kontext urbaner jugendlicher Lebenswelten in den Blick, der unter dem Stichwort „Ethnolekt“ (Auer, 2003; Keim, 2007) Anfang der 2000-er Jahre entfacht und mittlerweile auch im Bildungssystem institutionalisiert ist (z.B. in Lehrwerken und Curricula des Fachs Deutsch).² Das darin zirkulierende Wissen ist durch zwei Schlagrichtungen gekennzeichnet: Zum einen werden die Quellen sprachlichen Wandels in einer (defizitären) Praxis *ethnisierter* (Barth, 1969) Sprecher*innengruppen gesehen (z.B. mit dem Ergebnis, dass es sich um „Türkendeutsch“ handle; Androutsopoulos, 2001). Oder aber sie werden im Sinne eines „Kiezdeutsch“ (Wiese, 2012) in einem *interlingualen Sprachkontakt* in Stadtteilen ausgemacht, welche durch Migration und familiäre Mehrsprachigkeit in besonderer Weise geprägt und in der Öffentlichkeit symbolisch abgewertet sind (ikonographisch stehen dafür etwa Berlin-Kreuzberg oder Duisburg-Marxloh).

Vor diesen Hintergründen unterziehen wir unsere bisherigen Forschungen zu „bei dir läuft“ (Büttner & Frank, 2016) einer kritischen methodologischen Relektüre. Wir nutzen dafür die Kategorie des *Neuen* als Hilfsmittel, um in analytische und reflexive Distanz zu einem Wissen zu treten, demzufolge die für jugendsprachliche Neuerungen charakteristischen symbolischen Verstöße gegen etablierte (national)sprachliche Normen als Ergebnis von Migrationsprozessen anzusehen seien. Wir fragen in dieser Hinsicht grundsätzlich danach, wie der kommunikative und soziale Sinn *neuer jugendlicher Sprache* überhaupt und angemessen zu explorieren, theoretisieren und repräsentieren ist.

² Ein aktuelles und dabei umstrittenes Beispiel ist etwa der Fall einer „Märchen-Parodie im Deutschunterricht“ an einem Gymnasium im Ruhrgebiet: <https://krupp-gymnasium.de/wp-content/uploads/2022/03/Pressemitteilung-zum-Vorfall-am-Krupp-Gymnasium.pdf> [24.06.2022].

Der Beitrag bearbeitet diese Frage exemplarisch und ist wie folgt aufgebaut: Im Anschluss (2.) werden einige heuristische Überlegungen für eine Rekonstruktion des *Neuen* unternommen und diese auf den Fall *neuer* Sprache bezogen. Daran schließen drei Fallskizzen an, die unterschiedliche Wege der Annäherungen an den sozialen und kommunikativen Sinn von „bei dir läuft“ darstellen (3.). Ein abschließendes Fazit (4.) pointiert die Ergebnisse und formuliert einige Schlussfolgerungen für eine migrationspädagogische (Zweit)Sprachdidaktik.

2. Heuristische Überlegungen für eine Rekonstruktion des *Neuen*

Im Sinne einer Heuristik liegt diesem Kapitel die Idee zugrunde, einige Aufmerksamkeiten und Fragerichtungen zu entwickeln, um *neue Sprache* gegenstandstheoretisch fassen und ihren fallspezifischen Sinn rekonstruieren zu können. Weil es sich beim *Neuen* um einen schillernden, auch philosophisch größtenteils unterbestimmten Begriff handelt (Zirten, 2005) – in dem ‚das Alte‘ als Differenzbegriff in spezifischer Weise mitgeführt, in den Kontrast gesetzt oder auch durchgestrichen wird –, erscheint es lohnend, einen möglichst weitgefassten ersten Schritt der Annäherung zu unternehmen. Er besteht darin, den Blick auf Verwendungsweisen und Kontexte zu werfen, in denen das *Neue* semantisiert wird, und dabei die jeweiligen Standpunkte offenzulegen, von denen aus Phänomene – so auch sprachliche – in spezifischer Weise als *neu* erscheinen. Im Folgenden werden vier solcher Verwendungskontexte und Standortbestimmungen voneinander unterschieden und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Im Modus der Suche sowie in Anbetracht der hier erforderlichen Kürze muss dieser Schritt zwar unvollständig und unterkomplex bleiben, soll aber dennoch einen Beitrag zur reflexiven Vergewisserung des begrifflichen Inventars in den Disziplinen DaZ und DaF (Dirim & Wegner, 2018) darstellen.

Erstens lässt sich der*die*das *Neue* als ein Gegenstand perspektivieren, welcher in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit, von Gruppen oder aber Einzelnen *zuvor unbekannt* war. Offengelegt wird in der Wahrnehmung des *Neuen* damit etwa, dass sich der Standort der Betrachtung verändert hat. Andere Orte, Wege oder Mittel können sich ergeben haben, um das *Neue* zu perspektivieren (*neue Sichtweisen*), zu ihm vorzudringen (*neue Lebenswelten und -formen*) oder sich ihm auszusetzen (*neue Erfahrungen*). Es kann aber auch der Gegenstand selbst aktiv in den Blick gerückt sein, meist spricht man in dieser

Hinsicht von *neuen Phänomenen*. Innerhalb des Methodenspektrums der qualitativen Sozialforschung ist es insbesondere die Ethnographie, welche sich auf dem Wege einer beschreibenden und überraschungsoffenen Teilnehmenden Beobachtung die *Entdeckung* bzw. *Exploration* neuer sozialer Räume, Praxen und ihrer Sprachen zum Programm macht (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2020). Und es wurde unter dem Stichwort einer „Krise der Repräsentation“ bereits zahlreich problematisiert, dass die Behauptung des *Neuen* sich als eine machtförmige Emphase herausstellen kann (vgl. etwa aktuell Frank, 2022, i.E.). Denn Entdeckungszusammenhänge sind machtvoll und tendieren dazu, das Bekannte bzw. Etablierte zu stabilisieren, sofern dabei seitens der Entdeckenden ein neutraler und objektivierender „Blick von nirgendwo“ (kritisch Haraway, 1988, S. 80) in Szene gesetzt ist. Im Hinblick auf *neue* Sprache wirft dieser erste Verwendungskontext insbesondere die Frage auf, durch welche „Registrierungspraktiken“ (Androutsopoulos, 2019, S. 367) – z.B. Benennung oder Klassifizierung (ebd.) – neue sprachliche Phänomene wahrgenommen, verhandelt und dabei zu etablierten sprachlichen Praktiken und Wissensordnungen ins Verhältnis gesetzt werden. Da es sich bei Sprache in vielschichtiger Weise um einen leiblichen – z.B. hörbaren, erinnerbaren, emotiven, usf. – Gegenstand handelt, drängen sich auch Fragen danach auf, durch welche „Erregungszustände“ (Reckwitz, 2016, S. 165) – z.B. Bewunderung, Komik oder Abscheu – das *Neue* affektiv mithervorgebracht wird.

Zweitens kann das *Neue* einen Gegenstand markieren, der zwar schon wahrgenommen sein mag, zuvor aber in allgemeiner oder spezifischer Hinsicht *unverstanden* geblieben war. Das ist insbesondere der Ort von *neuem Wissen und neuen Theorien*. Im Kontext qualitativer Forschungsmethoden widmet sich der Rekonstruktion des *Neuen* in diesem Verwendungszusammenhang insbesondere die hermeneutische Wissenssoziologie unter Rückgriff auf Prinzipien der Objektiven Hermeneutik (Schröer & Bidlo, 2011) und dabei insbesondere auf das von C. S. Peirce entwickelte Prinzip der Abduktion (Peirce, 1958). Diese sei „einerseits ein logischer Schluss, also vernünftig und wissenschaftlich, andererseits reicht sie in die Sphäre tieferer Einsicht und ermöglicht so neue Erkenntnis, ist also kreativ“ (Reichert, 2013, S. 39). Auch hier wird problematisiert, dass das *Neue* im Prozess der Plausibilisierung unter den Forschenden immer auch eine Assimilation in etabliertes Wissen erfährt: „Die ‚Entdeckung des Neuen‘ wird dann unter der Hand zur ‚Wiederentdeckung des Alten‘“ (Eberle, 2011, S. 21). Hinsichtlich *neuer* Sprache

rücken für diesen zweiten Verwendungskontext die Prozesse der Produktion, Zuschreibung und Aneignung von Sinn und Bedeutung in den Vordergrund.

Drittens lässt sich das *Neue* als ein *zuvor nicht Dagewesenes* perspektivieren. Im Gegensatz zu den ersten beiden Verwendungskontexten könnte auch vom *radikal Neuen* gesprochen werden. Ihm wird in dieser Perspektive oftmals normativ zugeschrieben, ‚rein‘, ‚unbescholten‘ oder ‚unverbraucht‘ zu sein. Rekonstruktionslogisch liegt der Schwerpunkt in diesem dritten Verwendungskontext auf den Momenten und Kontexten, innerhalb derer es dazu kommt bzw. plausibel erscheint, dass das *Neue* entsteht. Etablierte Zugänge sind dafür v.a. in poststrukturalistischen Ansätzen zu finden, etwa in genealogischen oder dekonstruierenden Analysen im Anschluss an Michel Foucault (1981) bzw. Jacques Derrida (2000). Während mit ersteren zu fragen ist, welche historisch gewachsenen Machtstrukturen und Formierungsprozesse dem jeweils *Neuen* vorangehen, lassen sich letztere heranziehen, um im Blick zu halten, dass das *Neue* kontingent ist und seine Entstehung *kein Ende* markiert bzw. *neue Bedeutung* jederzeit möglich ist. Hinsichtlich *neuer* Sprache kann diese dritte Aufmerksamkeit insbesondere genutzt werden, um Vorsicht gegenüber einem ahistorischen Verstehenmachen sowie vorschnellen Vereindeutigungen und Kausalitätsannahmen walten zu lassen.

Viertens kann das *Neue* als ein *Versprechen des Umbruchs* aufgefasst werden. Selbstbeschreibungen der Kunst und Wissenschaft wie *Neue Musik* und *Nouvelle Vague* oder Bruno Latours (2019) „Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft“ schreiben dem *Neuen* zu, den Status quo in progressiver Hinsicht hinter sich zu lassen (für eine emanzipatorische Theorie des Neuen bei Adorno vgl. Zirden, 2005). An die Stelle des Entdeckens rückt hier das *Entwerfen* (Flusser, 1998), für das gegenwärtig gouvernementale Dispositive der Kreativität kritisch beobachtet werden (Reckwitz, 2012). In dieser Perspektive ließe sich der Blick vor allem auf die (von den Sprecher*innen ggf. beabsichtigte) Be(un)ruhigung des Konventionellen und Etablierten durch *neue* Sprache lenken. Zu unterscheiden wäre dabei zudem zwischen institutionell legitimerter *neuer* Sprache (z.B. durch Aufnahme in den Duden) einerseits und den eher spontan stattfindenden sprachlichen Wandlungen und Erfindungen in unterschiedlichen sozialen Feldern andererseits.

Insgesamt sollen die vier Verwendungskontexte die Vielzahl von Kontexten und Prozessen angedeutet haben, innerhalb derer *neue* Sprache entstehen und entworfen, wahrgenommen, angeeignet und etabliert, aber eben auch zurückgewiesen oder unterlaufen werden kann. Das *Neue* kann dabei Ort der Betrachtung, Instrumentarium, Medium oder Gegenstand sein. Dies wird für die folgenden Rekonstruktionen zu einer neuen jugendsprachlichen Phrase zu berücksichtigen sein, sowohl mit Blick auf ihre gesellschaftliche Verhandlung als auch hinsichtlich der durch uns vollzogenen Interpretationen.

3. Das *Neue neuer Sprache* – drei Annäherungen an „bei dir läuft“

Aufmerksam auf das sprachliche Phänomen, um dessen Gestalt, Verwendung und Beurteilung es nun gehen wird, wurden wir zu Beginn des Jahres 2014. Den Kontext bildeten berufliche und private Gespräche ‚unter Erwachsenen‘ bzw. unsererseits mit Lehrkräften, in denen diese wiederkehrend zum Thema machten, dass ihre Schüler*innen seit Neuestem „bei dir läuft“ sagen würden. Sie zeigten sich teils empört über einen Sprachverfall („das ist doch kein Deutsch!“), sprachen meist belustigt über seine Form („soll das ein Satz sein?“) und waren doch auch interessiert an seinem Sinn („was heißt das denn?“). Vor allem, so erzählte man uns meist weiter, seien es diejenigen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“, die so sprächen. Kurze Zeit nach diesen Gesprächen wurde die Phrase in der Variante „läuft bei dir“ vom Langenscheidt Verlag zum „Jugendwort des Jahres“ gekürt. Der SPIEGEL kommentierte: „Der Langenscheidt-Verlag hat diesmal kein Wort zum Jugendwort des Jahres gekürt, sondern einen Satz. Mehr Sinn ergibt es deswegen aber nicht“ (SPIEGEL vom 23.11.2014). Entgegen dieser öffentlichen Zuschreibung von *Sinnlosigkeit*, wurde „läuft bei dir“ seitdem in öffentlichen Medien breit aufgegriffen und ist heute auch unter erwachsenen Sprecher*innen durchaus gebräuchlich. Von einer *Variante* ist jedoch nur in einem syntaktischen Sinne zu sprechen. Der soziale Sinn von „läuft bei dir“, so wird in Kap. 3.3 deutlich werden, entspricht nicht dem von „bei dir läuft“, weil mit Blick auf die Sprecher*innengruppen, die mit ihnen diskursiv verbunden werden, „sprachbezogene Humandifferenzierung[en]“ (Dizdar, 2021, S. 138) stattfinden.

Das war der engere empirische Kontext, der unser Interesse weckte und in dem wir uns explorative Fragen hinsichtlich des *Neuen* stellten: Was hat es mit den drei Worten auf sich? Was ist ihr kommunikativer Sinn im Sprechen zwischen Jugendlichen und jungen

Erwachsenen? Und was ist darüber hinaus ihr sozialer Sinn, für den wir v.a. im Sprechen *über* die Phrase und ihre Sprecher*innen wahrnahmen, dass sie zu zugehörigkeitslogischen Positionierungen und Grenzziehungen aufforderte? Erste Ergebnisse zu diesen Fragen haben wir bereits an anderer Stelle dargelegt (Büttner & Frank, 2016). Im Folgenden werden sie erneut aufgegriffen. Unser Fokus liegt dieses Mal jedoch nicht auf einer kleinteiligen Plausibilisierung der Ergebnisse, sondern auf den bereits in der Einleitung benannten methodologischen Fragen, die sich für uns dabei hinsichtlich der Rekonstruktion *neuer* Sprache ergeben haben. Die nun anschließenden Kapitel (3.1–3.3) rekapitulieren dafür die von uns beschrittenen Wege. Mit ihnen unterbreiten wir drei Vorschläge, um *Phänomene migrationsmarkierten Sprachwandels* mithilfe der analytischen Kategorie des *Neuen* zu rekonstruieren.

3.1 Beim Wort nehmen – Extensive Rekonstruktionen in Spannung zum „Sprachgefühl“

Es war ein erstes Ergebnis, dass sowohl die Lehrkräfte als auch wir „bei dir läuft“ als einen unvollständigen Sprechakt wahrnahmen. Vollständigkeit wäre erst gegeben gewesen, wenn ein grammatisches Subjekt hinzukäme, etwa in Form eines unbestimmten Pronomens („bei dir läuft *es*“). Üblich erschien uns zudem, mit einem Attribut anzuschließen, um die Qualität des „Laufens“ zu benennen („bei dir läuft es *gut/schlecht*“). Beide Wahrnehmungen beruhten auf einem *Sprachgefühl* (Unterberg, 2020), das sich in Form eines Unbehagens über ausbleibende standardsprachliche, grammatische Korrektheit äußerte. Im Kontext etablierter Bildungskonzepte in den Fremd-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktiken gilt ein solches Gefühl als erstrebenswert für einen makellosen Erwerb und die Beherrschung neuer Sprache(n). Begreift man das Gefühl hingegen als Teil gesellschaftlich und historisch produzierter Affekte bzw. als „kulturell modellierte leibliche Erregungsintensitäten“ (Reckwitz, 2012, S. 24), kommen sprachbezogene Fragen von Zugehörigkeit und Differenz in den Blick. Die dominante Erregung zur Gestalt von „bei dir läuft“ und die von den Lehrkräften geschilderte Verwendungspraxis durch „[m]igrationsandere“ Sprecher*innen (Mecheril, 2010, S. 17) kennzeichnet das *Neue* als merkwürdig, defizitär und tendenziell sinnentleertes Produkt – und damit nicht etwa als schön, kreativ oder auch belanglos. Die Affizierung erweist sich vielmehr als anschlussfähig an

das öffentlich kursierende, dabei vor allem defizit-orientierte Wissen zu sog. ethnolekten oder kiezdeutschen Sprachpraxen. Das gilt ebenso für ihre Erforschungen, auch wenn diese im Gegensatz zum „öffentliche[n] Metasprachdiskurs“ (a.a.O.) oftmals darum bemüht sind, kompetente Sprecher*innen einer Varietät herauszustellen (Keim, 2007; Wiese, 2012).

In Sprachgefühlen sind immer auch klassistische (Bourdieu, 1982) und linguizistische (Dirim, Köck & Springsits, 2018) Bilder sprachlichen Tauschs vorzufinden. Insbesondere sind es Imaginationen sprachlicher Reinheit, welche die sozialisatorische (*class*) oder aber humane (*race*) *ability* von Sprecher*innen in Frage stellen.³ Im Fall von „bei dir läuft“ wird die den als Andere adressierbaren Sprachkreatur*innen zugeschriebene Unfähigkeit daher nicht nur zur Erklärungsressource des Normverstoßes, sondern eben auch des eigenen Unbehagens. İnci Dirim (2010b) hat auf die Tragweite dieser linguizistischen Konstruktion von *dis*ability*, die schon bei kleinsten Abweichungen in Anschlag gebracht werden kann, mit einem Zitat einer Sprecherin in ihrem gleichnamigen Aufsatz hingewiesen: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“.

Diese Reflexion zu unseren eigenen „Erregungsintensitäten“ (a.a.O.) in der Analyse zog methodische Konsequenzen nach sich. Es galt einen Weg zu finden, den Sinn von „bei dir läuft“ an die Oberfläche zu heben, ohne den Sprechakt bereits vorab als ein abweichendes Sprechen zu markieren. Wir entschieden uns aus diesem Grund für eine feinsequenzielle Rekonstruktion des Sprechakts in Anlehnung an Prinzipien der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000). Dazu gehörte es, kleinste Sequenzen zu schneiden, sich maximal naiv zum Wissen über den Gebrauch der Phrase zu stellen und extensiv Lesarten zu bilden. *Neue Sprache* sollte dadurch als eine uns unbekannt und bislang unverstandene ernstgenommen sein. Zugleich war methodologisch zu beachten, dass die Objektive Hermeneutik, wie sie Ulrich Oevermann unter Rückgriff auf Chomskys Konzept einer generativen Universalgrammatik (Chomsky, 1956) begründet, ein *gemeinsames Regelwissen* der Forschenden und ihr intuitives Gefühl für sprachliche *Wohlgeformtheit* als zentral begreift, um entscheiden zu können, welche Lesarten plausibel sind.

³ Ein prägnantes Beispiel für derartige Konstruktionen ist etwa die wissenschaftliche Bezeichnung „Pidgin-Deutsch“ (Universität Heidelberg, 1975) für die Sprachpraxen der neu angekommenen sog. Gastarbeiter*innen mit ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten, wodurch diese in den Kontext kolonialistischer Differenz- und Machtverhältnisse gestellt wurden (vgl. kritisch Dirim, 2010a).

Wir hatten uns als sog. kompetente Sprecher*innen jedoch radikal in Frage zu stellen, auch waren keine jugendlichen Sprecher*innen Teil unserer Rekonstruktionsgruppe. Das führte erstens zur weiterführenden Entscheidung, möglichst viele gedankenexperimentelle Geschichten zur Verwendung von „bei dir läuft“ zu entwerfen und sie vorerst nur allmählich durch Plausibilisierung oder Kontextsparsamkeit auszuschließen. Um im Anschluss dennoch empirisch gehaltvoll über den Gebrauch der Phrase sprechen bzw. das uns fehlende Regelwissen kompensieren zu können, unterhielten wir uns mit einzelnen Jugendlichen aus unserem privaten und beruflichen Umfeld und hielten auch auf Social Media nach seinem Gebrauch Ausschau. Erst durch diesen mit ethnographischen Methoden (Breidenstein et al., 2020) vorgenommenen Schritt im Sinne einer *linguistic ethnography* (Shaw, Copland & Snell, 2015) wurde die Phrase für eine jugendsprachliche Fallbestimmung als eine jener Neukreationen perspektiviert, „die innerhalb der speziellen generationalen Gruppe Jugend oder Subgruppe als gelungen empfunden werden und jugendlebensweltliche Relevanz erreichen“ (Zimmermann, 2012, S. 241).

Ergebnis dieser Rekonstruktionen war, dass es sich bei „bei dir läuft“ um einen Sprechakt handelt, in dem ein fortschreitender Prozess betont und zugleich flexibel und mehrdeutig zu einer Person in Beziehung gesetzt wird: Etwas läuft, und dieses Laufen wird offen, etwa im praktischen, mentalen oder zuständigkeitsbezogenen Sinne dem*derjenigen, den*die man damit adressiert, zugeschrieben: eben „bei dir“. So könnte man mit „bei dir läuft“ etwa jemanden darauf hinweisen, dass er oder sie aktuell einen gedanklichen Film abspielt oder darauf, dass bei ihm oder ihr zu Hause gerade jemand auf dem Laufband trainiert. Fokussiert man die Präposition „bei“ könnte aber auch ein besonderer Fall oder eine Bedingtheit betont sein: „In deinem Fall/im Fall von dir/wenn du der Fall bist, läuft“. Gerade dadurch, dass entgegen standardsprachlichen Konventionen nicht benannt wird, dass „es“ läuft oder qualifiziert wird, dass etwas „gut“ oder „schlecht“ läuft“, erhalten sowohl „bei dir“ als auch „läuft“ besonderes Gewicht.

Die von uns befragten Jugendlichen erzählten uns sodann, man könne „eine Eins“ einer Mitschülerin bzw. eines Mitschülers damit kommentieren oder auch „ironisch eine Sechs“. Auch auf den Kauf eines „neuen teuren Handys“ ließe sich damit reagieren. In einem Facebook-Post schrieb ein Studierender sodann zu einem Bild, das ihn und einen Freund mit riesigen Eisbechern zeigte, „also wenn bei uns nicht läuft...“. Die Phrase, so war deutlich, wurde aus Sicht ihrer Nutzer*innen anerkennend genutzt. Aber was genau

wurde anerkannt? Und was waren die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen es Sinn machte, für ein anerkennendes Sprechen etwas Neues zu kreieren, das mit dem Bisherigen nicht zu versprachlichen war?

3.2 In Distanz treten – Neue Sprache als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels

Mit ihren Erzählungen *registrierten* (Agha, 2007) die Lehrenden „bei dir läuft“ als *neue Sprache*, insofern es sich um eine Sprechweise von Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ handeln sollte, die zugehörigkeitslogisch damit selbst als *neu Hinzugekommene* positioniert wurden. Angesichts dessen, dass „mit Migrationshintergrund“ keine Realgruppe darstellt, sondern eine „statistische Kunstfigur“ (Radtke, 2013, S. 6), verdeutlicht die konstruierte Homologie von Sprache und Sprecher*innen, dass es sich bei den Wahrnehmungen der Lehrkräfte „nicht zwingend um empirisch beobachtbare Fakten, sondern auch um kulturelle Modelle bzw. stereotype Zuordnungen“ (Androutsopoulos, 2019, S. 363) handelt.

Diesbezüglich zielten wir auch in unserer zweiten Annäherung auf eine ‚strategische Offenheit‘ ab, um den uns größtenteils immer noch verschlossenen Sinn von „bei dir läuft“ zu rekonstruieren. Konkret klammerten wir mit Blick auf den Gebrauch der Phrase all jene Annahmen ein, die ihre Sprecher*innen mit Bezug zu Migration und Mehrsprachigkeit als different positionierten. Stattdessen fokussierten wir „bei dir läuft“ als Ausdruck eines Sprechens, in dem *generationale Differenz* zum Thema wird. Im Kontext migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsverhältnisse trafen wir damit eine heuristische und forschungspolitische Entscheidung. Sie bestand darin, Gleichheit in einem Feld methodologisch zu setzen, in dem „Normferne, Fremdheit und Negativität“ (ebd., S. 359) die sprachideologischen Dominanten sind. Das führte weg von der durch ethnolektale Diskurse nahegelegten Frage, inwiefern „bei dir läuft“ Ausdruck mehrsprachiger Lebenswelten ‚im Kiez‘ oder ‚unter Migrant*innen‘ war und dazu hin, zu fragen, welche Bedingungen des Aufwachsens in migrationsgesellschaftlichen Ungleichheits- und Differenzverhältnissen dennoch *alle Jugendlichen*, wenn auch womöglich nicht gleichermaßen, betreffen. Mit dieser Fragehaltung eines heuristisch ‚verstellten‘ Blicks konsultierten wir zentrale Ergebnisse qualitativer und quantitativ-repräsentativer Jugendstudien zum Wandel jugendlicher Lebensstile und Orientierungen.

Die Studien skizzieren eine „Beschleunigung der Jugendphase“ (Reißig, 2015). Die Jugendlichen wurden hinsichtlich ihrer Einstellungen und Orientierungen insgesamt als eine „pragmatische Generation“ (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010) beschrieben, die sich „im Aufbruch“ (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015) befinde und auch aufgrund gestiegener „Möglichkeiten der Mitsprache“ (Rauschenbach & Borrmann, 2013, S. 10) in digitalen Medien nunmehr „zu Wort“ (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019) melde. Stellt man „bei dir läuft“ in den Kontext dieser Ergebnisse und begreift jugendliche Sprache als sensiblen ‚Seismographen‘ sich verändernder jugendlicher Lebenswelten, lässt sich die Phrase als Ausdruck und Bearbeitung *erhöhter Druckverhältnisse* interpretieren. Die Jugendlichen sehen sich dynamisierten, flexibilisierten und dabei insgesamt gestiegenen gesellschaftlichen Leistungsanforderungen gegenüber, die es zu erkennen und für die es auch im sprachlichen Handeln Wege zu finden gilt, ihnen gerecht zu werden. Anerkannt würde mit „bei dir läuft“ in dieser Hinsicht unter *peers*, dass der Druck seitens der*s Adressierten eben nicht zu Resignation oder Stillstand führt. Im Sinne von „läuft“ hält man mit ihm Schritt, wird nicht entschleunigt oder zerquetscht, sondern ist von ihm angetrieben und bleibt mobil.

Insbesondere die Betonung von „bei dir“ macht die Druckverhältnisse individualisierend greifbar: Nur wer sein Leben gemäß den Anforderungen am Laufen hält; wer nicht nur ein Eis isst, sondern als *bildungserfolgreicher Student ein Belohnungseis* isst und es sich leisten kann, bei dem „läuft“ im Besonderen. In der Performanz von „bei dir läuft“ ist der Druck für einen Moment stabilisiert, weil seine Bewältigung sprachlich wahrgenommen und anerkannt wird. In diesem Sinne stellt „bei dir läuft“ auch eine *jugendliche Zeitdiagnose* dar. Ihr gemäß kann offenbleiben, was genau läuft oder wie es läuft. Innerhalb der herrschenden Druckverhältnisse ist wichtig, *dass* läuft. Die bestehenden Verhältnisse werden nicht befragt, sie werden jedoch performativ unterlaufen, indem sie nicht einfach hingenommen, sondern benannt und damit zumindest für einen Moment auf Distanz gehalten sind. Sich mit „bei dir läuft“ gegenseitig Anerkennung zu zollen, ist in dieser Hinsicht auch als eine Ermächtigung zu verstehen, das Leben auch innerhalb erhöhter Druckverhältnisse selbstbestimmt zu gestalten.

Erst dadurch, dass *neue Sprache* in dieser zweiten Annäherung erst einmal jenseits eines Wissens fokussiert wurde, das in Diskursen zu Migration und Mehrsprachigkeit produ-

ziert wird, entstand fallspezifische Anschlussfähigkeit an die herangezogenen makrosoziologischen Beschreibungen sich wandelnder jugendlicher Lebenswelten. Zu den Quellen des Wandels, die hier nicht im Zentrum stehen können, gehören sicherlich eine zunehmend marktförmige, output- und kompetenzorientierte Organisation der Institution Schule (Radtke, 2015) im Kontext eines Sozialstaats, der Ungleichheit befördert, mehr und mehr entschert ist und die Selbstverantwortlichkeit der Bürger*innen betont (Lesenich, 2015). In dieser Hinsicht wäre es für diachrone Untersuchungen sprachlichen Wandels interessant, ein möglichst großes Sample neuer Kreationen hinsichtlich des zeitdiagnostischen Charakters ihrer jeweiligen Entstehungskontexte zu untersuchen. Forschungen zu *neuer Sprache*, z.B. durch linguistisch orientierte Ethnographien (Shaw et al., 2015), könnten damit auch als kritischer Einsatz für die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse konturiert werden.

3.3 In die Aushandlung hinein – Analyse migrationsgesellschaftlicher Positionierungen

Der dritte hier vorgeschlagene Weg führt in das soeben ausgeklammerte Wissen um den sozialen Sinn der Phrase und ihre Verwendung in migrationsgesellschaftlich codierten Differenzverhältnissen hinein. Indem dieses nun herangezogen wird, tritt hervor, dass auch „bei dir läuft“ vor dem Hintergrund ethnolektaler Diskurse zu „politischer Positionierung und sprachlicher Moralisierung“ (Androutopoulos, 2019, S. 359) aufruft. Das zeigten auch unsere ersten explorativen ethnographischen Stehgreifinterviews zu Gebrauch und Beurteilung der Phrase mit zugehörigkeitslogisch unterschiedlich positionierten jugendlichen Sprecher*innen. Sie waren darauf fokussiert, zu erfahren, wann und wie „bei dir läuft“ verwendet werden würde, und wer die Phrase wie benutzte.

Zwei dieser von uns befragten Jugendlichen waren der damals 16-jährige Schüler Kaan und die gleichaltrige Schülerin Fara. Ihre zueinander maximal kontrastierenden *Artikulationen* (Hall, 2000) zeugen zum einen davon, wie sie sich in der Performanz der Phrase sowie dem Sprechen *über sie mit uns* zugehörigkeitslogisch adressiert und dadurch positioniert sahen. Nicht minder deutlich wurde zum anderen, dass mit *neuer Sprache* auch neue Möglichkeiten der Positionierung einhergehen. Während beide Jugendliche die Phrase gleichermaßen als selbstverständlichen Teil ihrer sprachlichen Alltagspraxis auswiesen, rückten sie sich doch in spezifische Nähe und Distanz zu den mit „bei dir läuft“

verbundenen Klassifikationen. Relevant gesetzt wurden ihre unterschiedlichen Adressierbarkeiten, schulische Ungleichheitsverhältnisse und diesbezüglich schien bei Fara auch die Bearbeitung biographischer Krisen auf.

Kaan, der gewohnt war, in der Öffentlichkeit meist als „Migrant“, „Türke“ oder „Schüler mit Migrationshintergrund“ adressiert zu sein, stellte die Phrase in den Kontext des Sprechens unter Jugendlichen, und er reklamierte für sie, v.a. ein generationaler Differenzmarker zu sein. „Bei dir läuft“ sei „einfach Jugendsprache“. Die Praxis des Verstoßes gegen standardsprachliche Konventionen wurde damit als Raum markiert, in dem jugendliche Sprecher*innen mit ihren *peers* auch nach eigenen Regeln kommunizieren können. Für Fara, die gleich den fragenden Forschenden aus einer Positioniertheit migrationsbezogener Unmarkiertheit heraus sprechen konnte, handelte es sich demgegenüber um „Türkenslang“, den sie, seit sie „vom Gymnasium zur Realschule wechseln“ musste, auch beherrschen würde. „Bei dir läuft“ wurde damit v.a. als eine ethnisierte Sprachpraxis in Szene gesetzt, die repräsentativ sei für die Normalität an der vergleichsweise geringer qualifizierenden Schule.

Die Chiffre „Türkenslang“ (s. auch Auer, 2003) steht damit auch symbolisch für ein Bildungssystem mit ethnisch codierter Ungleichheit (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013). Dieser Logik gemäß wurde Fara an den angestammten Ort der ‚Anderen‘ mit deren ‚anderer‘ Sprache geführt. Nicht aber sollten aus ihrer Nutzung einer für sie schulisch bedeutsamen Sprache Rückschlüsse auf ihre sprachlichen Fähigkeiten *an sich* gezogen werden. Fara *könne* „bei dir läuft“ verwenden, *müsse* es aber eben nicht. Angesichts des Wissens, das in öffentlichen Ethnolektdiskursen kursiert, gleicht die von ihr aufgerufene Positionierung einem quasi beiläufigen Ausweis, *kompetente Sprecherin* und *jugendliche Nutzerin* eines sozialen Stils zu sein. Kaan lässt sich aufgrund seiner Adressierbarkeit als „Türke“ demgegenüber zuschreiben, nicht alleine Nutzer, sondern *Verursacher* und *Inhaber* des Normverstoßes durch „Türkenslang“ zu sein, weil darin *seine* Sprache als eine defizitäre Variation der Konvention zum Ausdruck komme. Dass er explizit benennt, „bei dir läuft“ sei „einfach Jugendsprache“, lässt sich damit auch als eine Positionierung zu „bei dir läuft“ verstehen, in der es zu einer De-Ethnisierung ethnolektbezogener Wissensbestände über jugendliche Sprachpraxen kommt.

Die Spielräume, Sprache kreativ anzuwenden und auf sich zu beziehen, sind folglich abhängig davon, wie man auf dem sprachlichen Markt (Bourdieu, 1990) der Migrationsgesellschaft positioniert ist. Das Sprechen der „Migrationsanderen“ bzw. der „Slang“ der „Türken“ erscheint als der Ort, an dem das *Neue* entsteht. Dessen zeitdiagnostischer Sinn kann von allen jugendlichen Sprecher*innen genutzt werden, um sich sprachlich zu den herrschenden Druckverhältnissen zu verhalten. Die Zuschreibung, dass es sich um „Türkenslang“ handle, symbolisiert insofern ein widerspruchsvolles Verhältnis des „Ge-brauchen[s]“ (Kourabas, 2021) in rassifizierten sprachlichen Ordnungen. Einerseits ist performativ angezeigt, dass *neue Sprache*, die standardsprachliche Normierungen unterläuft, für jugendliche Positionierungen benötigt wird. Zugleich werden die zugehörigkeitslogischen ‚Anderen‘, denen zugeschrieben wird, sie erschaffen zu haben, instrumentell *gebraucht*, weil allein sie im Medium der Aberkennung ihrer Ability die Konsequenzen für den symbolischen Verstoß gegen die sprachliche Norm tragen sollen. Es lässt sich damit insgesamt von „sprachbezogene[n] Humandifferenzierungen“ sprechen, die entlang von Prozessen der Identifikation, Aneignung und Zuschreibung des *Neuen* geschehen. Insbesondere sind es in diesem Fall die zwischen *jugendlichen* und *migrationsmarkierten* Sprachpraxen binär gezogenen Grenzen, die zeigen, dass sprachliche Wandlungsprozesse nicht losgelöst sind von klassistischen und linguizistischen Imaginationen zu bewahrender sprachlicher Reinheit und Makellosigkeit. Dazu passt die Beobachtung, dass zwar nicht „bei dir läuft“, aber „läuft bei dir“ mittlerweile unter Erwachsenen etabliert, in öffentlichen Medien weit verbreitet und dabei zumeist nicht als ethnolektales Sprechen markiert wird.

4. Fazit – Schlussfolgerungen für eine migrationspädagogische (Zweit)Sprachdidaktik

Der vorliegende Beitrag folgte mit methodologischem und empirischem Interesse der Frage, wie *neue Sprache* angesichts von Diskursen rekonstruiert werden kann, die jugendsprachlichen Wandel als Ergebnis von Migrationsprozessen markieren. Mit Blick auf die vorgestellten Annäherungen an „bei dir läuft“ formulieren wir nun vier Schlussfolgerungen für eine migrationspädagogische (Zweit)Sprachdidaktik.

Erstens stellt sich für didaktische Konzepte die Frage nach einem angemessenen Umgang aller pädagogischen Akteur*innen (Lehrer*innen, Forscher*innen usw.) mit Sprache in affektuellen Ordnungen (Reckwitz, 2016) von Ungleichheit. Gerade für den Kontext institutionalisierter Bildungskonzepte, in denen ein ‚Sprachgefühl‘ für standardsprachliche Inkorrektheit und Wohlklang als Ausweis fortgeschrittener sprachlicher Beherrschung angesehen wird, sollten die eigenen emotiven Deutungsweisen (z.B. sich freuen, abgestoßen sein) hinsichtlich der mit ihnen verbundenen zugehörigkeitslogischen Adressierungen kritisch offengelegt werden.

Zweitens zeigten die feinsequenziellen Rekonstruktionen zu „bei dir läuft“, dass es lohnt, neue Kreationen beim Wort zu nehmen, um ihrem sozialen und kommunikativen Sinn nachzuspüren. Insbesondere angesichts eines breitgefächerten Angebots an identifizierenden Begriffen im Kontext migrationsbezogener Mehrsprachigkeit (DaZ, Ethnolekt, Bildungssprache usw.) sollte über unterrichtliche Methoden nachgedacht werden, die es ermöglichen, die Lebens- und Positionierungsverhältnisse der Jugendlichen und ihre Bearbeitung durch Sprache zu berücksichtigen.

Drittens zeigten die Positionierungen der Lehrenden und Jugendlichen zu „bei dir läuft“ den Bedarf an, sprachliche Wandlungsphänomene als machtförmiges Medium der Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz zu begreifen. Insbesondere die Thematisierung von Ethnolekten in Bildungsmedien gilt es diesbezüglich kritisch zu analysieren, weil sie mitbestimmen, durch wen *neue* Sprache wie thematisierbar ist, wie sie schlussendlich zum Thema wird und mit welchen Konstruktionen von (Nicht-)Zugehörigkeit dies für (bestimmte) Sprecher*innen einhergeht (Androutsopoulos, 2019). Dazu zählt, dass das Wissen aus Ethnolektdiskursen die generationale Sprachpraxis von als Migrationsanderen adressierbaren Jugendlichen ethnisiert. Sprecher*innen von „Kanakisch“ oder Kiezdeutsch mögen zwar im HipHop charismatisiert werden. In Kontexten formaler Bildung und der Comedy werden sie zuhauf persifliert und verballhornt. Das *Neue*, markiert als Ethnolekt, erscheint eher selten als Fortschritt, Innovation oder Erneuerung, sondern zumeist als prekär: Vor allem als Ausdruck des Behelfs, der Unbildung oder Härte im Leben von mehrsprachigen Underdogs, Benachteiligten und Außenseiter*innen.

Viertens könnte die hier skizzierte Verwicklung in *neue Sprache* dazu beitragen, dominante Fokussierungen in den Disziplinen DaZ und DaF zu irritieren, in denen „Zugehörigkeit von Menschen zu nationalstaatlich formatierten, monolingualen Sprachgemeinschaften als eine immer schon geregelte ‚natürliche‘ Ordnung erscheint“ (Dizdar, 2021, S. 139). Sprachwandelprozesse des Alltags sind i.d.R. nicht bis zu ihren Ursprüngen zurückzuverfolgen. Damit erweist sich die weitverbreitete, in alltägliche Debatten sedimentierte Rede von ‚migrationsbedingter Mehrsprachigkeit‘ nicht als tragfähig, um wirkmächtigen Sprachideologien (Androutsopoulos, 2007), die sprachliche Reinheit eben auch unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit imaginieren, etwas entgegenzuhalten. In dieser Hinsicht versteht sich der Beitrag schließlich als Vorschlag, migrationsmarkierte Mehrsprachigkeit als kritische Analyseperspektive für prekäre Sprachpraxen und die eigene Involviertheit darin zu erproben.

Literatur

- Agha, Asif (2007). *Language and social relations*. Cambridge: University Press.
DOI: 10.1017/CBO9780511618284
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (Hrsg.). (2010). *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (Hrsg.). (2015). *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag. DOI: 10.3224/diskurs.v11i2.23658
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (Hrsg.). (2019). *18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
DOI: 10.3224/diskurs.v14i4.06
- Anderson, Benedict R. O'G. (2003). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. (Revised and extended edition, 13. Impression). London: Verso.
- Androutsopoulos, Jannis (2001). Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von Türkendeutsch. *Deutsche Sprache*, 29 (4), 321–339.
- Androutsopoulos, Jannis (2007). Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. In Christian

- Fandrych & Reinier Salverda (Hrsg.), *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen* (S. 113–155). Tübingen: Narr.
- Androutsopoulos, Jannis (2019). Ethnolekt im Diskurs: Geschichte und Verfahren der Registrierung ethnisch geprägter Sprechweisen in Deutschland. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (S. 353–382). Berlin, Boston: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110296150-016
- Amir-Moazami, Schirin (2018). *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839436752-fm
- Auer, Peter (2003). ‚Türkenslang‘: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In Annelies Häcki Buhofer (Hrsg.), *Spracherwerb und Lebensalter* (S. 255–264). Tübingen, Basel: A. Francke.
- Barth, Fredrik (1969). *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference*. Boston: Little-Brown.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK Verlag. DOI: 10.36198/9783838552873
- Büttner, Denise & Frank, Magnus (2016). „bei dir läuft“ – Neuer Sinn in der Zeit und die migrationsgesellschaftliche Verhandlung des Normverstoßes in der Jugendsprache. In Emre Arslan & Kemal Bozay (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Symbolische Ordnung in der Migrationsgesellschaft* (S. 239–256). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13703-8_12
- Chomsky, Noam (1956). Three models for the description of language. *IEEE Trans. Inform. Theory*, 2 (3), 113–124. Doi: 10.1109/TIT.1956.1056813
- Derrida, Jacques (2000). *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia & Mai, Miriam (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 644–656.
- Dirim, İnci (2010a). „Hast du ateş?“. In *DerStandard vom 26. März 2010*. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/1269448266245/dastandardat-interview-hast-du-ates> [24.06.2022].

- Dirim, İnci (2010b). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–116). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.). (2018). *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. DOI: 10.2307/j.ctvmd848z.3
- Dirim, İnci; Köck, Johannes & Springsits, Birgit (Hrsg.). (2018). *Dil Irkçılığı – Linguizismus – Linguicism. Sprache(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik als international-interdisziplinäre Perspektive*. Istanbul: Yeni İnsan.
- Dizdar, Dilek (2021). Translation als Katalysator von Humandifferenzierung. Eine translationswissenschaftliche Bestandsaufnahme. In Dilek Dizdar, Stefan Hirschauer, Johannes Paulmann & Gabriele Schabacher (Hrsg.), *Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen* (S. 135–159). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. DOI: 10.5771/9783748911364-133
- Eberle, Thomas (2011). Abduktion in phänomenologischer Perspektive. In Norbert Schröer & Oliver Bidlo (Hrsg.), *Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie* (S. 21–44). Wiesbaden: VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-531-93249-1_2
- Flusser, Villem (1998). *Vom Subjekt zum Projekt: Menschwerdung*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Foucault, Michel (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frank, Magnus (2022, i.E.). Ethnographie und der Islam der Öffentlichkeit – Überlegungen zur Bearbeitung gegenwärtiger Krisen der Repräsentation. In Bettina Hünersdorf, Georg Breidenstein, Jörg Dinkelaker, Oliver Schnoor & Tanya Tyagunova

- (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Ethnografie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, Stuart (2000). Postmoderne und Artikulation. In Nora Rätzkel (Hrsg.), *Cultural Studies: ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3* (S. 52–77). Hamburg: Argument-Verlag.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599. DOI: 10.2307/3178066
- Haverkamp, Anselm (1997). *Die Sprache der Anderen. Übersetzungspolitik zwischen den Kulturen*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Heine, Matthias (2021). *Krass: 500 Jahre deutsche Jugendsprache*. Berlin: Duden.
- Keim, Inken (2007). Formen und Funktionen von Ethnolekten in multilingualen Lebenswelten – am Beispiel von Mannheim. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 148, 89–112. DOI: 10.1007/BF03379773
- Kourabas, Veronika (2021). *Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.1515/9783839453841-021
- Latour, Bruno (2019). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lessenich, Stephan (2015). *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld, Berlin: transcript.
- Link, Jürgen (1996). *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-322-87532-7
- Maas, Utz (2014). *Was ist deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland*. (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Fink.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Neue Deutsche Medienmacher (2019). *NdM-Glossar*. Verfügbar unter: https://neue-medienmacher.de/fileadmin/dateien/Glossar_Webversion.pdf [24.01.2022].
- Oevermann, Ulrich (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Klaus Kraimer (Hrsg.),

- Die Fallrekonstruktion* (S. 58–153). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles Sanders (1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Edited by Arthur W. Burks. Cambridge: The Belknap Press.
- Radtke, Frank-Olaf (2013). *Schulversagen. Migrantenkinder als Objekt der Politik, der Wissenschaft und der Publikumsmedien*. Verfügbar unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Essay_FOR_Schulversagen_MDI_final.pdf [24.06.2022].
- Radtke, Frank-Olaf (2015). Das Regime der Betriebswirte: Eine Zwischenbilanz der „neuen Steuerung“ im deutschen Bildungssystem. In Luiz A. C. Nabuco Lastória (Hrsg.), *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien* (S. 113–137). Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich-Esser. DOI: 10.2307/j.ctvdf04hb.9
- Rauschenbach, Thomas & Borrmann, Stefan (2013). Einleitung. In Thomas Rauschenbach & Stefan Borrmann (Hrsg.). *Herausforderungen des Jugendalters*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2016). Praktiken und ihre Affekte. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Berlin, Bielefeld: transcript. DOI: 10.1515/9783839424049-008
- Reichertz, Jo (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-93163-0
- Reißig, Birgit (2015). Übergänge von der Schule in den Beruf. In Sabine Sandring, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 187–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-03543-3_8
- Schröer, Norbert & Bidlo, Oliver (Hrsg.). (2011). *Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-93249-1
- Shaw, Sara; Copland, Fiona & Snell, Julia (2015). An introduction to linguistic ethnography: interdisciplinary explorations. In Julia Snell, Sara Shaw & Fiona Copland (Eds.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations* (pp. 1–13). Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137035035_1

- SPIEGEL. (2014). *Jugendwort des Jahres. Lläuft. Bei. Dir.* Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/langenscheidt-laeuft-bei-dir-ist-jugendwortdes-jahres-a-1004562.html> [03.01.2022].
- Universität Heidelberg Forschungsgruppe Pidgin-Deutsch Spanischer und Italienischer Arbeiter. (1975). *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien.* Kronberg: Scriptor.
- Unterberg, Frank (2020). *Sprachgeföhle: wissenschaftliches und alltagsweltliches Sprechen über ‚Sprachgeföhlf‘ – zur Geschichte, Gegenwart und Vieldeutigkeit eines Begriffs.* Universität Duisburg-Essen: Duisburg-Essen Publications Online. DOI: 10.17185/duerpublico/73443
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht.* München: Beck. DOI: 10.17104/9783406630354
- Zimmermann, Klaus (2012). Jugendsprache und Sprachwandel: Sprachkreativität, Varietätengese, Varietätentransition, Generationenidentität. In Eva Neuland (Hrsg.), *Sprache der Generationen* (S. 232–253). Mannheim: Dudenverlag.
- Zirten, Sylvia (2005). *Theorie des Neuen. Konstruktion einer ungeschriebenen Theorie Adornos.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

İnci Dirim, Anja Wildemann & Özlem Demir

*Kedi ağaca klettern yapıyor işte!*¹

Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt – Desiderata und Anforderungen an Verfahren

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Berücksichtigung von Sprachkontaktphänomenen in der Sprachdiagnostik. Nach einer migrationspädagogischen Einordnung wird zunächst ein Überblick über den Stand der bisherigen Arbeiten gegeben. Der alternierende Sprachgebrauch ist die typische Form der Verwendung von Migrationssprachen und dem Deutschen in den meisten Alltagssituationen der Migrationsgesellschaft – wenn man so will, die „eigentliche“ Erstsprache, mit der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Darüber hinaus werden bestimmte Migrationssprachen oft mit anderen Migrationssprachen zusammen erworben, z.B. Türkisch mit Kurdisch. Dennoch handelt es sich bei der Berücksichtigung dieser Tatsache in der Sprachdiagnostik, die ja erfassen möchte, über welche sprachlichen Fähigkeiten Kinder verfügen, um ein Desideratum: Die Sprachen werden nicht im Rahmen ihrer Kontaktsprachen betrachtet und Sprachkontaktphänomene werden i.d.R. nicht berücksichtigt. Der vorliegende Beitrag markiert dieses Desideratum mit dem Fokus auf den Primärbereich und einem Ausblick auf die Weiterentwicklung einer Sprachdiagnostik, die Sprachkontaktphänomene systematisch berücksichtigt.

2. Migrationspädagogische Relevanz

Aus migrationspädagogischer Perspektive geht es unter anderem darum, dominante Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu erkennen und „weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen“ beizutragen (Dirim & Mecheril, 2021, S. 63). Eine der Differenzachsen der Migrationsgesellschaften in Österreich und Deutschland stellt Sprache dar. Die Gesellschaft ist zwar mehrsprachig, aber die Institutionen, vor allem die Schule, bleiben weitestgehend einsprachig, wodurch nicht deutschdominant aufwachsenden Kindern und Jugendlichen in ihrer Schullaufbahn

¹ Die im Rahmen einer Datenerhebung mit dem Verfahren HAVAS 5 geäußerte Formulierung lautet im monolingualen Deutsch: „Die Katze klettert eben auf den Baum!“

zahlreiche Schwierigkeiten entstehen. Mit dem Ziel unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu einer gewissen Bildungsgerechtigkeit beitragen zu können, wird in Forschung und Praxis daran gearbeitet, mehrsprachiges Aufwachsen zu beobachten. Dabei geht es auch darum, die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit (siehe dazu u.a. Cenoz, 2009; Gantefort, 2020; Hélot, Sneddon & Daly, 2015) mitzugestalten – obwohl die Möglichkeiten für eine Umsetzung des Erarbeiteten noch gering erscheinen. Zu diesen Arbeiten gehört u.a. die Entwicklung von Sprachdiagnoseverfahren, mit denen das mehrsprachige Aufwachsen begleitet werden kann. In den bestehenden Verfahren wird mehrsprachiges Aufwachsen jedoch zumeist als das getrennte Beherrschen von einzelnen Sprachen operationalisiert. Auf der einen Seite mag das aus einer didaktischen Perspektive, die daran interessiert ist, Kinder und Jugendliche zu einer Bildungszwei- bzw. -mehrsprachigkeit zu führen, Sinn ergeben. Vor diesen Hintergrund wäre es wichtig, zu wissen, was die Sprecher*innen in den einzelnen Sprachen können, um sie darauf aufbauend gezielt unterrichten zu können. Auf der anderen Seite ist mittlerweile bekannt, dass die erfassten Sprachen miteinander und mit anderen Sprachen in Kontakt stehen, von ihnen beeinflusst und häufig alternierend verwendet werden (vgl. Riehl, 2013, 2020), sodass der „Maßstab“ der parallelen Einsprachigkeit in zwei/mehreren Sprachen nicht greift, wenn es darum geht, die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf deren Alltagspraktiken zu betrachten und zu interpretieren. Wenn Zwei- und Mehrsprachigkeit nur im Sinne einzelner Natiolekte betrachtet wird, besteht die Gefahr der Reproduktion des „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) und dass damit lebendige, hybride Sprachformen, die einem nationalen monolingualen Sprachkonstrukt nicht entsprechen, unsichtbar gemacht werden. Aus einer migrationspädagogischen Perspektive wäre es daher wichtig, diese Unsichtbarkeit zu reduzieren, um mit realitätsnahen und für die schulische Praxis anschlussfähigen Diagnoseverfahren dazu beizutragen, dass Kinder und Jugendliche in ihrer mehrsprachlichen Entwicklung besser verstanden und begleitet werden können. Außerdem würden damit sprachliche Äußerungen nicht an einem nur teilweise passenden Maßstab gemessen werden. Ein migrationspädagogischer Blick (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Melter & Kalpaka, 2010) sollte, so unser Verständnis, einem methodologischen Nationalismus entgegenwirken, indem darauf geachtet wird, dass nationalstaatliche Kategorien nicht das Denken dominieren. Dies bedeutet, dass in der Sprachdiagnostik sowohl nationale Sprachkonstrukte als Zielvarietäten der Bildungsangebote fokussiert

werden als auch hybride Sprachformen und Sprachkontaktphänomene als zentrale Merkmale sprachlichen Handelns in der Migrationsgesellschaft anerkannt, in ihrer Bedeutung für die Kommunikation wahrgenommen und in die Erfassung sprachlicher Entwicklung einbezogen werden.

3. Zentrale konzeptionelle Zugänge

a. Verfahrenstypen

In der Sprachdiagnostik kann grob zwischen Verfahren, die mit einer einmaligen Erhebung eine diagnostische Momentaufnahme ermöglichen, z.B. LiSe DaZ (Schulz & Tracy, 2011) und Verlaufsdokumentationen, mit denen eine langfristige Beobachtung und Begleitung von Lernenden stattfinden soll, z.B. USB DaZ (Fröhlich, Döll & Dirim, 2014), unterschieden werden. Die Verfahren zur Erfassung des Sprachstands unterscheiden sich auch im Hinblick auf ihre Standardisierung; zum ersten Typ zählen u.a. Tests und Screenings. Diese Verfahren folgen dem Anspruch kontrolliert, objektiv und standardisiert punktuelle Messungen zu liefern (siehe dazu Wildemann & Merkert, 2020). Sie ermöglichen jedoch kein tiefes und umfassendes Bild mehrsprachlicher und hybrider Fähigkeiten. Hingegen folgen Profilanalysen, z.B. HAVAS 5 – Hamburger Verfahren für die Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (Reich & Roth, 2004), dem Prinzip der Erfassung und Dokumentation individueller Entwicklungsverläufe (vgl. ebd., S. 65), sind folglich ausführlicher und sollen ein möglichst umfassendes Bild vom sprachlichen Können liefern. Zugleich sind sie meist weniger objektiv angelegt; die erhobenen Sprachdaten müssen von den Auswerter*innen interpretiert werden. Der Einsatzzweck der Verfahren ist ebenfalls unterschiedlich. Sie können sowohl zum Zweck der Förderung als auch der Etikettierung und Selektion eingesetzt werden, wie es in Österreich mit dem Verfahren MIKAD der Fall ist (Glaboniat, 2020). Ob Verfahren ein- oder mehrsprachig entwickelt werden, hängt dabei nicht vom Verfahrenstyp ab.

b. Sprachkontakt

Sprachen stehen miteinander in Kontakt, gerade in der globalisierten Welt, und verändern sich dadurch. Einen eindrucksvollen Beleg dafür liefert der DUDEN, in dessen letzte Fassung rund 3000 neue Wörter aufgenommen wurden, u.a. „Shutdown“ und „Lockdown“; veraltete Wörter wie „Fernsprecheranschluss“ wurden gestrichen (DUDEN, 2020). Über

die eher durch internationale Medien breit vermittelten Wörter hinaus ist für die Sprachaneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die in der Migrationsgesellschaft aufwachsen, der Umgang mit den verschiedenen Sprachen bedeutsam, von denen sie in verschiedenen sozialen Kontexten umgeben sind. Beobachtungen zeigen, dass Sprachen in aller Regel alternierend verwendet werden (vgl. zum Überblick Riehl, 2013). Ein Beispiel dafür stellt das folgende Transkript eines Gesprächs während der Erledigung von Hausaufgaben in einer Nachhilfeeinrichtung in Wien dar.² An der Gesprächssequenz sind zwei Schüler*innen (S1 und S2) und der Nachhilfelehrer (L) beteiligt, die alle auf Türkisch und Deutsch sozialisiert wurden. Die Übersetzungen der Originaläußerungen des einfachen Transkripts sind direkt unter der jeweiligen Äußerung in Klammern angegeben:

- 1 S1: Yok o değil • Mitteilungsheft nerde?
- 2 (Nein nicht das. Wo ist das Mitteilungsheft?)
- 3 L: Mitteilungsheft bende ((20 Sek)) ...
- 4 (Das Mitteilungsheft ist bei mir)
- 5 S1: Nebenrechnung yapabilir miyim? •
- 6 (Darf ich eine Nebenrechnung machen?)
- 7 L: Nein

Zunächst einmal zeigt sich an diesem kurzen Transkript, dass die Schüler*innen, die in Wien aufwachsen und das deutschsprachige Regelschulwesen besuchen, in der Nachhilfeeinrichtung miteinander Türkisch sprechen. Ins Türkische bauen sie dabei deutsche Wörter ein. So fragt S1 in Zeile 1 L, wo das „Mitteilungsheft“ sei. L antwortet darauf, das „Mitteilungsheft“ bei sich zu haben. Diese beiden Äußerungen sind auf Türkisch formuliert, wobei das schulische Wort „Mitteilungsheft“ auf Deutsch eingefügt wird. Auch in Zeile 5 wird ein schulisches Wort, genauer das deutsche Fachwort „Nebenrechnung“, ins Türkische eingebaut: S1 fragt den Nachhilfelehrer, ob er/sie eine Nebenrechnung machen dürfe. Es zeigt sich an diesen ersten Äußerungen bereits, wie andernorts mehrfach festgestellt, dass der Wortschatz aus der Domäne „Schule“ auf Deutsch besetzt ist und das Türkische ein Gerüst der allgemeinen Sprachverwendung darstellt. Zusätzlich zeigt sich, dass es für die bilingualen Kinder nicht nötig ist, deutsche Wörter zu übersetzen: Die

² Die Erhebung wurde im Rahmen der Diplomarbeit von Özlem Baban im Jahr 2019 durchgeführt (Baban, 2019).

Sprachen werden im bilingualen Gesprächsmodus selten übersetzt, sondern eher miteinander kombiniert. Die Frage von S1 wird vom Lehrer auf Deutsch verneint. Die Verneinung einer Frage oder Ablehnung einer Bitte in einer anderen den Gesprächspartnerinnen und -partnern zur Verfügung stehenden Sprache ist ebenfalls eine häufig beobachtete Strategie des Code Switching (siehe u.a. Auer, 1999a).³ Mit dem Wechsel in eine andere Sprache wird die Verneinung i.d.R. besonders hervorgehoben.

Dieses kurze Beispiel soll der Veranschaulichung der Normalität und Funktionalität des alternierenden Sprachgebrauchs im Sprachkontakt dienen. Die Formen und Funktionen des Sprachkontakts sind nicht auf die dargestellten Phänomene beschränkt. Letztlich spielen in der Aneignung einzelner Sprachen die interne Variation und Sprachkontakthänomene eine große Rolle (vgl. Riehl, 2013, 2020), ohne deren Berücksichtigung die Aneignung von Sprachen in der globalisierten mehrsprachigen Gesellschaft nicht hinreichend erfasst werden. Über den Einfluss des Sprachkontakts auf die Aneignung einzelner Sprachen gibt es u.W. keine systematischen Studien, was auch fehlenden Möglichkeiten der Sprachdiagnose geschuldet ist.

c. Sprachdiagnose

Grundsätzlich dient die Diagnose im pädagogischen Kontext dem Erkenntnisinteresse, möglichst optimale Lernbedingungen für die Schüler*innen zu schaffen:

Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei Individuen (und den in einer Gruppe Lernenden) Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr-Lernprozesse ermittelt, analysiert und Lernprozesse und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. (Ingenkmap & Lissmann, 2008, S. 13)

Der Fokus der Diagnose richtet sich damit sowohl auf das Können des Individuums als auch auf das Handeln der Lehrperson. In Bezug auf mehrsprachige Lernerinnen und Lerner wird das Erfassen des individuellen Könnens leider noch zu häufig aus dem Blick verloren und stattdessen eine defizitorientierte monolingual intendierte Sichtweise eingenommen (vgl. Reich & Jeuk, 2017). Reich et al. deklarieren drei Zwecke, denen die Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit dienen kann. Erstens der Legitimation von Mitteln, Ressourcen und Unterrichtsangeboten, zweitens der Evaluation des Erfolgs oder Misserfolgs pädagogischer Maßnahmen und drittens der Individualisierung

³ In Riehl (2013) finden sich systematische Darstellungen des alternierenden Sprachgebrauchs, inkl. der oben analysierten Phänomene.

von Sprachunterricht und Sprachförderung (vgl. Reich, Roth & Neumann, 2007, S. 7). In Anlehnung an Ingenkamp und Lissmann (2008) sowie Reich et al. (2007) muss das primäre Ziel der Sprachdiagnostik sein, die individuellen sprachlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Potenziale aller Lernerinnen und Lerner zu erfassen (siehe u.a. Davin, 2021; Wildemann & Merkert, 2020). Dafür darf das einsprachige Können in einer Schulklasse nicht der Richtwert sein, an dem sich Diagnose und Unterricht orientieren (siehe u.a. Döll, 2012). Sprachdiagnostik, wie sie nachfolgend verstanden wird, beinhaltet daher die systematische Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Potenziale von Lernerinnen und Lernern unter bestmöglichem Einbezug des mehrsprachigen Könnens.

4. Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt

a. Mehrsprachige Kompetenzen als Gesamtsprachenkompetenzen

Sowohl aus der Neurolinguistik als auch aus der sprachdidaktischen Forschung ist bekannt, dass sich Sprachen im Zuge von Mehrsprachigkeit nicht völlig getrennt voneinander entwickeln (vgl. Pliatsikas, 2020; Zappatore, 2003). Abhängig von den Aufgabenformaten, der Sprachmodalität (Rezeption oder Produktion) und dem Zeitpunkt des Erwerbs konnten in neurolinguistischen Studien sowohl überlagernde als auch differenzierende Hirnareale für die Sprachverarbeitung identifiziert werden (Zappatore, 2003). Eine weitere Variable ist zudem die Kompetenz einer Sprecherin oder eines Sprechers in den einzelnen Sprachen (ebd.). Zur Sprachenkompetenz resümiert Zappatore: „Bei hoher Kompetenz zeigen die beiden Sprachen, unabhängig ob früh oder spät gelernt, das gleiche Aktivierungsmuster“ (ebd., S. 71). Dabei hat sich für die neurolinguistische Forschung zu Sprachkompetenzen neben dem impliziten auch das explizite, deklarative Wissen – oder metasprachliche Wissen – als relevant erwiesen (vgl. Zanetti, Tonelli & Piras 2010). Der eher sprachdidaktisch intendierten Frage, ob Mehrsprachigkeit eine Ressource für Sprachbewusstheit ist, die wiederum eine wichtige Mittlerfunktion für das Sprechen, Lesen und Schreiben hat (vgl. Mimeau, Laroche & Deacon 2019; Sun, Hu & Curdt-Christiansen, 2018), geht eine Landauer Forscher*innengruppe seit einigen Jahren nach. Anhand einer ausgewählten Stichprobe (n=122) konnte in diesem Kontext ein Gesamtsprachenniveau für deutsch-türkisch und deutsch-russisch sprechende Grundschul Kinder konstruiert werden (Akbulut, Bien-Miller & Wildemann, 2017). Dabei wurde für die Erhebung

der Sprachkompetenzen in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch das profilanalytische Verfahren Tulpenbeet (Reich, Roth & Gantefort, 2008) eingesetzt. Da es sich um junge Lernerinnen und Lerner (Klasse 3) handelt, wurde das Verfahren zudem für den mündlichen Sprachgebrauch modifiziert (Bien-Miller, Akbulut, Wildemann & Reich, 2017). Die Auswertung richtet sich auf diskursive, lexikalische und morphosyntaktische Fähigkeiten. Die Reliabilität des Verfahrens kann unter Einbezug von fünf Items (Aufgabenbewältigung, erzähltypische Elemente, lexikalischer Reichtum, Aussageverbindungen, Artikelverwendung/Tempus-Aspekt-Suffixe/Kasus types) durch die Berechnung der internen Konsistenz der Skala (Cronbachs $\alpha=.735$) als gewährleistet betrachtet werden. Alle Items sind normalverteilt und erfüllen zudem das Kriterium der Trennschärfe. Die Konstruktvalidität wurde außerdem mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) ermittelt (Akbulut et al., 2017). Schließlich wurde das Niveau der Mehrsprachigkeit in beiden Sprachen durch visuelle Klassierung ermittelt. Die Methode der visuellen Klassierung dient dem Erstellen neuer Variablen. Dafür werden nebeneinander liegende Werte bestehender Variablen in eine begrenzte Anzahl unterschiedlicher Kategorien gruppiert. In diesem Fall wurden die Standardabweichungen als Grenzwerte bestimmt, um niedrige (1), mittlere (2) und hohe (3) Kompetenzausprägungen im Rahmen eines stichprobeninternen Ratings zu quantifizieren (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Werte für die Klassierung

Türkisch oder Russisch	Deutsch
0= nur rezeptive Kompetenz	- nicht vorgekommen -
1= niedrige Kompetenz	1= niedrige Kompetenz
2= mittlere Kompetenz	2= mittlere Kompetenz
3= hohe Kompetenz	3= hohe Kompetenz

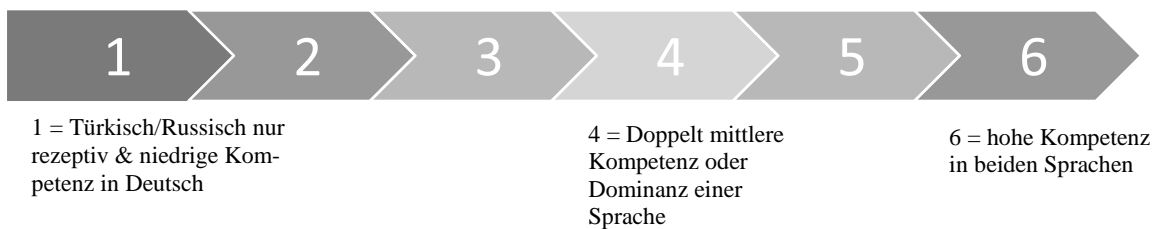
Um das Gesamtsprachenniveau zu bestimmen, wurde bei Kindern mit lediglich rezeptiven Fähigkeiten in Türkisch oder Russisch der Wert (0) vergeben. Für die Sprachkompetenz im Deutschen lag kein Fall ohne rezeptive Sprachkompetenz vor, daher wurde der Wert (0) hier nicht vergeben.

Abb. 2: Häufigkeiten der Niveaus von Mehrsprachigkeit

Gesamtzahl der deklarativen metasprachlichen Äußerungen				
		Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Niveau der Mehrsprachigkeit	1	6	6,67	2,73
	2	25	7,24	2,99
	3	23	7,87	2,72
	4	44	9,34	3,94
	5	17	9,71	3,14
	6	7	10,71	2,63
	Gesamt	122	8,63	3,45

Die Kompetenzniveaus in beiden Sprachen wurden addiert, um einen kontinuierlichen Wert für das Gesamtsprachenniveau zu ermitteln. Dadurch ergeben sich ordinalskalierte Werte von (1) bis (6), wobei der Wert (6) als höchster Wert aussagt, dass beide Sprachen auf einem hohen Niveau beherrscht werden. Der Wert (1) bedeutet, dass das Deutsche auf einem niedrigen Niveau und das Türkische oder Russische als rezeptive Kompetenz vorhanden ist. Der Wert (4) kann sich entweder bei doppelt mittlerer Kompetenzausprägung oder aber bei starker Dominanz einer der beiden Sprachen ergeben (siehe Abb. 3). Die Gesamtsprachenniveaus zeigen eine annähernde Normalverteilung mit einem Überhang im Bereich des Werts (4), wobei 43 der 44 Kinder in dieser Kategorie eine ausgeglichene Mehrsprachigkeit auf mittlerem Niveau zeigen.

Abb. 3: Gesamtsprachenkompetenz auf einer Skala von 1–6



Sicherlich ist auch dieses Verfahren, bei dem die Sprachen getrennt voneinander erfasst und schließlich zu einem Gesamtsprachenniveau zusammengeführt werden, noch nicht optimal, um mehrsprachige Kompetenzen abzubilden. Dies gilt insbesondere, wenn man mehrsprachige Kompetenzen als Ergebnis mehrsprachiger Aktivitäten versteht, bei denen die Sprachen eben nicht nebeneinander, sondern in Kontakt miteinander genutzt werden. Die hier geschilderte Vorgehensweise stellt jedoch eine erste Annäherung an Erfordernisse der Sprachkompetenzmessung im Sprachkontakt dar.

b. Sprachkontaktphänomene im Kontakt von Deutsch und Türkisch

Türkisch ist eine in den sogenannten „deutschsprachigen“, aber de facto zumindest auf der Ebene des Alltags mehrsprachigen Ländern eine häufig gesprochene Sprache. Durch türkische Medien, türkische Gespräche und (geringfügige) Unterrichtsangebote des Türkischen ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten, Türkisch zu erwerben; allerdings bleibt das Deutsche als dominanter Natiolekt in der stärkeren Position und beeinflusst die Aneignung und die Verwendung des Türkischen (Dirim, 2009; Dirim & Döll, 2009), drängt diese Sprache auch zurück (Reich, 2009a, S. 72, S. 76f.). Studien zeigen, dass sich bei Kindern, die in der Vorschulzeit hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz noch türkisch dominant sind, sowohl im Zuge des Besuchs des Kindergartens (Reich, 2009b) als auch der Schule dynamische Sprachentwicklungen einstellen, die vor allem während des Schulbesuchs zur Dominanz des Deutschen führen (vgl. den Überblick in Reich, 2009a). Ob diese Entwicklung als bedauerlich oder normal und unproblematisch bewertet wird, ist eine Frage der Sichtweise. Aus einer pädagogischen Perspektive, die die Input- und Erwerbssituation berücksichtigt und auch, dass in der Dynamik der globalisierten Welt Sprache und Herkunft nicht zwangsläufig zusammenhängen müssen (vgl. Dirim & Auer, 2004), können Kenntnisse des Türkischen bei Kindern, die etwa in Hamburg, Köln oder Wien aufwachsen, und seien sie im Vergleich zum Türkischen in der Türkei noch so gering, als Bildungsressource betrachtet werden.

Der Erwerb des Türkischen unterscheidet sich in den vom Deutschen dominierten Regionen vom Erwerb des Türkischen in monolingualen Situationen in der Türkei (vgl. Hacısalihoğlu, 2009; Reich, 2009a; Schroeder, 2014; Schroeder & Şimşek, 2010). Völlig monolinguale Kommunikationskontexte des Türkischen existieren in den sog. „deutschsprachigen Ländern“ nicht; in der Türkei gibt es zwar auch Regionen, in denen das Türkische im Kontakt zum Kurdischen und/oder anderen Minderheitensprachen und auch Migrationssprachen wie Arabisch oder Russisch/Ukrainisch erworben wird, aber auch sehr große Areale, in denen es die

einzigste Kommunikationssprache darstellt. Gemeinsam ist den Erwerbsbedingungen in allen Regionen wohl der Einfluss des Englischen durch die Medien – auch in der Türkei findet das Englische Eingang in den Alltag mit Wendungen wie „full dolu“ (etwa „total voll“).

In Österreich, Deutschland und anderen deutsch dominanten Gebieten wird das Türkische in Kontakt zum Deutschen und zu anderen Sprachen erworben, auch nicht nur von Personen, deren Eltern Türkisch sprechen. Gemischtsprachliche Äußerungen wie „Hast du ateş?“ statt „Hast du Feuer?“ (tr. „ateş“ = dt. „Feuer“; vgl. Dirim & Auer, 2004) gehören zum gemeinsamen jugendsprachlichen Repertoire in Hamburg oder anderen Orten wie etwa in Wien, wo es unter Jugendlichen üblich ist, über deutschsprachige Österreicher*innen in einem deutschsprachigen Gespräch mit der türkischen Bezeichnung „die Alman“ (tr. „Alman“ steht u.a. für der/die Deutsche) zu sprechen⁴. Auch der obige Datenauszug aus einer Nachhilfeeinrichtung zeigt die alternierende Verwendung der Sprachen Türkisch und Deutsch, mit der situationsgebundene Funktionen erfüllt werden. Diese Funktionen wie Betonungen, Zitierungen, Segmentierungen von Redebeiträgen etc. (zum Überblick siehe Riehl, 2013) sind außerhalb des türkisch-deutschen Sprachkontakts sprachenunabhängig gegeben. Funktionale Alternationen zwischen den Sprachen Deutsch und Türkisch kommen vereinzelt auch im schriftlichen Bereich vor, z.B. in Anzeigen von Fahrschulen in Deutschland (Dirim & Güleender, 2002), treten aber zumeist im mündlichen Bereich auf und sind recht gut untersucht worden. Eine Studie von Cindark (2010) zeigt, dass der alternierende Gebrauch des Türkischen und Deutschen von den Sprechenden auch sehr bewusst eingesetzt werden kann – im Falle der beobachteten Gruppe von jungen Erwachsenen in Mannheim im Sinne eines „talking back“ (Unterweger, 2016, S. 44) gegen Rassismus.

Für das Sprachenpaar Deutsch und Türkisch spezifische Kontaktphänomene ergeben sich allgemein betrachtet als Neologismen und Ergebnisse von gegenseitigen Transferenzen, die eher im Sinne von Interferenzen erkennbar werden (siehe u.a. Dirim, 2009; Hacısalıhoğlu, 2009). Neologismen könnten auch als Interferenz interpretiert werden; allerdings hängt es vom Standpunkt der Betrachtung ab, ob Kombinationen wie „keman oynamak“ (Dirim, Lengyel, Savaş & Demir, 2022, S. 13) als Störung, d.h. Interferenz angesehen werden oder nicht. „Geige spielen“ würde in der Türkei mit einer anderen Nomen-Verb-Kombination ausgedrückt werden, nämlich „keman çalmak“. „Oynamak“ („spielen“, auch „tanzen“) wurde wohl unter dem Einfluss des deutschen Ausdrucks „Geige spielen“ verwendet und könnte auch für ein Türkisch,

⁴ Bericht einer Jugendlichen (anonym).

das in einer deutschsprachigen Umgebung gesprochen wird, stehen, wenn das Türkische in der Türkei nicht als Bewertungsmaßstab herangezogen würde; ähnlich wie Einflüsse des Englischen auf das Deutsche, die nicht als „Fehler“ bewertet werden (müssen), z.B. „einen Text downloaden“ oder „einen Wagen leasen“.

Interlinguale Einflüsse können auch vom Türkischen aufs Deutsche stattfinden, wie es z.B. der in vielen Regionen Deutschlands übliche Ausdruck „mit jemandem heiraten“ zeigt: Das Verb „heiraten“, das im Deutschen üblicherweise vom Akkusativ regiert wird, wird mit der Präposition „mit“ verwendet, was den Dativ impliziert. Şimşek zeigt mit einer Analyse von Daten aus Berlin Einflüsse des Türkischen auf das Deutsche, z.B. die Verwendung von „dings“ wie „şey“ (dings) als Platzhalter, z.B. „Du musst immer Dings machen, speichern“⁵ (Şimşek, 2012a, S. 168). Monolinguale Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen, die in der Studie von Şimşek in einer Kontrollgruppe von Jugendlichen waren, verwenden „dings“ nicht in der Kombination mit „machen“ als Platzhalter für ein nachgeschobenes Lexem, sondern generell als „Verweis auf einen unbekanntem Referenten“ (ebd.). Dieser Fall ist nur ein Beispiel für zahlreiche morphologische, syntaktische und prosodische (u.a. Şimşek, 2012b) Veränderungen im Rahmen eines vom Türkischen beeinflussten Deutsch, mit den Worten Şimşeks eines „Türkendeutsch“ (a.a.0). Şimşek geht davon aus, dass es Anzeichen der Entwicklung einer neuen Varietät (= einer Kontaktvarietät) gibt, und weist mit Blick auf empirische Daten darauf hin, dass „SprecherInnen des Türkendeutschen [...] sich ihrer Sprachverwendung durchaus bewusst und auch in der Lage [sind], sich mehr oder weniger standardnah zu äußern“ (Şimşek, 2012a, S. 156).

Eine Auswertung von Datenerhebungen mit dem Diagnoseverfahren „Bumerang“ (Dirim & Döll, 2009) zeigt, dass umgekehrt ein großer Einfluss vom Deutschen auf das Türkische zu verzeichnen ist, vor allem im schriftlichen Bereich (ebd.). Diese Einflüsse betreffen alle Ebenen der Sprache wie Orthographie, Morphologie und Syntax (ebd.) und sind auf die Dominanz des Deutschen sowie den fehlenden oder geringen Unterricht im Türkischen zurückzuführen, aber sicherlich auch auf jugend- und gruppensprachliche Entwicklungen und stellen ebenfalls Hinweise auf eine Kontaktvarietät des Türkischen in Deutschland dar (vgl. u.a. Schroeder, 2020).

⁵ Die genaue Transkription wurde nicht übernommen.

Der Sprachkontakt Türkisch und Deutsch ist seit Jahren mit zahlreichen Forschungsarbeiten gut beschrieben worden. Generell zeigt sich, dass neben der Entwicklung von Kontaktvarietäten des Deutschen und des Türkischen eine rege Aktivität in der alternierenden funktionalen Verwendung beider Sprachen existiert und zugleich ein Feld von Transferphänomenen und Neologismen auf der individuellen Ebene besteht. Wenig betrachtet wurde bisher die Rolle der Variation innerhalb der beiden Sprachen im Hinblick auf den Sprachkontakt.

5. Forschungs- und Entwicklungsstand zu Diagnoseverfahren im mehrsprachigen Aneignungskontext

Die Geschichte der Entwicklung von Sprachdiagnoseverfahren, die sich auf den mehrsprachigen Aneignungskontext in der Migrationsgesellschaft beziehen, reicht bis in die 1970-er Jahre zurück. In dieser Zeit wurde nach Möglichkeiten gesucht, der Bildungssituation von Schüler*innen, die als Kinder von Arbeitsmigrantinnen und -migranten in Deutschland eingewandert waren, besser gerecht zu werden. Nach dem Versuch der Entwicklung einiger Verfahren in dieser frühen Phase der Sprachdiagnostik trat in diesem Bereich eine relative Stille ein, die nicht zuletzt dadurch verursacht wurde, dass Skepsis an der Verwendung der Diagnoseverfahren als Selektionsinstrumente laut wurde (Döll & Dirim, 2010, S. 153f.). In der Mitte der 2000-er Jahre wurde diese Forschungslandschaft durch die großflächige staatliche Finanzierung von Neuentwicklungen von Verfahren in Deutschland wiederbelebt. Sehr bekannt ist ein von Ehlich herausgegebener Sammelband, in dem Gütekriterien für die Entwicklung von Diagnoseverfahren vorgeschlagen wurden (Ehlich, 2005). In den Folgejahren wurden einige (weitere) Verfahren entwickelt, die sich nicht nur auf die Erfassung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache, sondern auf beide Sprachen von bilingual aufwachsenden Schüler*innen beziehen (zum Überblick s. u.a. Döll & Dirim, 2011; Döll, 2021). Ohne in die Details zu gehen, lässt sich sagen, dass für diese Verfahren typisch ist, dass die Mehrsprachigkeit darin eher im Sinne einzelner Sprachen erfasst wird (vgl. bspw. „Tulpenbeet“, Reich et al., 2008) und dabei diese Sprachen nicht im Rahmen ihrer Sprachkontakte in den Blick genommen werden. Zwei Ausnahmen davon stellen die Verfahren HAVAS 5 (Reich & Roth, 2004) und ELA (Dirim et al., 2022) dar, die im Folgenden genauer vorgestellt werden.

a. Bisherige Erfassung mehrsprachiger Kompetenzen am Beispiel von HAVAS 5

Es gibt nach wie vor wenige Diagnoseverfahren, mit denen mehrsprachige Sprachkompetenzen systematisch erfasst werden können. Die Mehrheit der Verfahren sind für jüngere Kinder

im Elementar- und Primarbereich konzipiert. Dazu gehören u.a. die profilanalytischen Verfahren *Tulpenbeet* (Reich et al., 2008) und *HAVAS 5* (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger von Reich & Roth, 2004). Dabei nimmt *HAVAS 5* eine Vorreiterrolle für die Entwicklung diagnostischer Verfahren ein, mit denen individuelle Sprachprofile mehrsprachiger Lernerinnen und Lerner erstellt werden können. Erfasst wird mit *HAVAS 5*, in Orientierung an Routinen sprachlichen Handelns, die Erzählfähigkeit, auch weil deren Entwicklung sprachenübergreifend ähnlich verläuft (ebd., S. 76). In Bezug auf das sprachliche Handeln werden dabei die Erzählfähigkeit, die Bewältigung der Gesprächssituation und hinsichtlich des Symbolsystems der Wortschatz sowie die einfache und komplexe Syntax untersucht. Die zu analysierenden Indikatoren sind an das jeweilige Sprachsystem angepasst. So wird für das Deutsche beispielsweise die Verbstellung überprüft, für das Türkische hingegen die Tempus-Aspekt-Suffixe. Insgesamt liegen sprachenspezifische Auswertungsinstrumente für sieben Sprachen vor (Russisch, Türkisch, Polnisch, Portugiesisch, Italienisch, Spanisch, Deutsch). Für die Elizitation des Erzählens dient eine Bilderfolge. Das Kind wird aufgefordert, die Handlungen auf den Bildern jeweils in seiner Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch erzählend nachzuvollziehen, so dass für beide Sprachen Sprachproduktionen vorliegen, die dann quantitativ und qualitativ ausgewertet werden. Nach Abschluss der Auswertung liegen für die (beiden oder mehr) Sprachen des Kindes Informationen vor, die dann wiederum für die Gestaltung der Sprachförderung genutzt werden können. Das Erscheinen von *HAVAS 5* zu Beginn der 2000-er Jahre war eine Innovation in der Sprachdiagnostik. Nicht mehr die ziel-sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen standen im Mittelpunkt, sondern die Fähigkeiten in der Zielsprache Deutsch und der jeweiligen Familiensprache des Kindes, wobei weniger ein Vergleich der Kompetenzen als vielmehr die Gewinnung eines Gesamtbildes der Sprachkompetenzen angestrebt wird – so auch bei dem später folgenden profilanalytischen Verfahren *Tulpenbeet* (Reich et al., 2008), welches für die Klassenstufen vier bis sechs konzipiert wurde. Sowohl in der Anwendung von *HAVAS 5* als auch von *Tulpenbeet* konnte festgestellt werden, dass sich in den mehrsprachigen Kinderdaten Sprachkontaktphänomene zeigen (siehe u.a. Roth, 2005; Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2018). *HAVAS 5* bietet zwar die Möglichkeit, die beobachteten Sprachkontaktphänomene zu notieren, allerdings fehlen bisher Hinweise für die Einordnung des Beobachteten. Die einzelnen Sprachen der Lernerinnen und Lerner zu erfassen war somit ein wichtiger Schritt in die mehrsprachige Sprachdiagnostik, der nächste Schritt muss nun sein, sich den beobachteten Sprachkontaktphänomenen im Zuge der Sprachdiagnose systematischer zu nähern.

b. Erfassung sprachkontaktbezogener Aktivitäten am Beispiel von ELA

Das Diagnoseverfahren *ELA* (Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität; Dirim et al., 2022) wurde erst kürzlich entwickelt und dient dazu, die frühe deutsch-türkische Schreibentwicklung und Textproduktion in der Primarstufe in den Blick zu nehmen und zu unterstützen. Der Entwicklung des Verfahrens liegen jeweils 62 deutsche und türkische Schreibproben von 62 türkisch-deutsch bilingual aufwachsenden Kindern zugrunde. Die Texte wurden zu einem Schreibimpuls („Resme bakıp olanları yaz.“/„Schau dir das Bild an und schreibe auf, was dort passiert.“) verfasst, der an das Titelbild des Bilderbuchs „Kleiner Dodo, was spielst du?“ von Serena Romanelli und Hans de Beer (1995) angelehnt ist. Im Rahmen des Projekts wurde ausgehend von den Schreibproben ein Analyseinstrument entwickelt, das einer kriterialen und einer idiographischen Bezugsnormorientierung (vgl. Lengyel, 2020) folgt. Das heißt, dass aus der einschlägigen Forschungsliteratur zur Aneignung des Türkischen und des Deutschen in Deutschland, weiterer Forschungsliteratur zum Sprachkontakt, Literatur über die einzelnen Sprachen und aus den vorliegenden Daten heraus Kriterien für die Analyse der Schreibproben entwickelt wurden. Diese Kriterien werden genutzt, um die Schreibprodukte der einzelnen Kinder auswerten zu können; ein Vergleich mit einer Außennorm ist nicht vorgesehen. Das *ELA*-Instrument soll eine Analyse der Aneignung sprachlicher Merkmale sowie die Analyse des frühen Schriftspracherwerbs über die Zeit ermöglichen. Dabei wird Literalität durchaus auch in Richtung Literarizität gedacht: Das Instrument geht von dem literarischen Sprachbegriff von Riedner und Dobstadt (2016) aus. Dieser Sprachbegriff, der im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt wurde, ermöglicht es, dass Sprache weniger als Umsetzung von bestimmten standardsprachlichen Normen gedacht wird. Vielmehr rücken „Aspekte wie Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen usw.“ (Riedner & Dobstadt, 2016, S. 39) in den Mittelpunkt. Riedner und Dobstadt (2016) weisen darauf hin, dass Sprache mit einer alleinigen Standardnormorientierung nicht vollständig erfasst werden kann, weil die genannten Aspekte eine wichtige Rolle in der sprachlichen Kommunikation besitzen. Die Autor*innen (ebd.) fordern aus dieser Warte,

anstatt die von den meisten Lernenden schon mitgebrachte Vorstellung, dass Sprache in erster Linie regelbasiert funktioniert, zu bestätigen, sollten Lernende also zu einem kontextsensiblen, reflektierten, aber auch flexiblen, ironischen und ggf. sogar spielerischen – also literarischen – Umgang mit Regeln, Normen und Konventionen ermuntert und ermutigt werden. (ebd., S.47)

Dieser literarische Sprachbegriff wurde auf verschiedene Art und Weise für das Verfahren ELA adaptiert, indem nicht vom Maßstab eines abgeschlossenen Satzes ausgegangen und auch Fragmentarisches im Sinne eines literarischen Zugangs akzeptiert wurde. In diesem Beitrag kann das Verfahren ELA nicht vollständig vorgestellt werden, aber in aller Kürze kann angegeben werden, dass mit ELA lexikalische, morpho-syntaktische und textuelle Aktivitäten erfasst wurden. Zu den textuellen Aktivitäten gehört auch der Umgang mit dem Bildimpuls, u.a. die Textgestaltung und erste Verwendung von Stilfiguren in beiden Sprachen. Gerade der Bereich der Stilfiguren fördert ein erstaunliches Sprachgefühl der Kinder zutage, auch den Ausdruck von Humor. In dem Verfahren wurde in Anlehnung an das gesprächsanalytische Forschungsparadigma (u.a. Auer, 1999b) der Aktivitätsbegriff verwendet, der weniger festlegend als die Kategorie Kompetenz erschien und demzufolge gut geeignet, um der Situativität der Organisation des Textes und der Formulierungen zu entsprechen (Dirim et al., 2022, S. 5):

Wichtig im Schreibprozess der Kinder, der mit ELA evoziert wird, ist die Situativität, die wie im Gespräch momentane Entscheidungen erfordert und etwa keine Herstellung von Linearität durch Vorbereitungen und nachträgliche Korrekturgänge erlaubt. Der Aktivitätsbegriff eröffnet somit die Möglichkeit diesen nicht-linearen Vorgängen des Schreibens zu entsprechen, denn genauso wie die strategische Planung von Gesprächsbeiträgen stellt auch das kreative und situative Schreiben eines ELA-Textes eine Momentaufnahme dar, in der relativ spontan mit einem Bild- und Schreibimpuls etwas zu Papier gebracht wird und dabei Gedankensprünge und Fragmente ebenso erwartbar und damit legitim sind wie auch das Erzählen ‚mit einem roten Faden‘. Die Schreibprodukte sind damit Ergebnisse einer Aktivität, die zwar in einem Bezug zur Sprach- und Textkompetenz steht, aber nicht die Sprach- und Textkompetenz selbst darstellt. (ebd.)

Der Schreibimpuls wurde so formuliert, dass die Schüler*innen während der Erhebungen an verschiedenen Tagen jeweils einen Text in einer der beiden Sprachen schrieben. Sie wurden nicht dazu aufgefordert, Sprachalternationen zu produzieren. Dennoch kamen unterschiedliche Sprachkontaktphänomene zustande, sodass diese in die Auswertungsinstrumente aufgenommen wurden. Auch zeigte sich nicht nur, aber auch in den türkischen Schreibproben eine große intralinguale Sprachvarianz dialektaler, soziolektaler und anderer Art, sodass sprachliche Varianz ebenfalls Teil des Auswertungsschemas ist.

6. Desiderata und linguistische Anforderungen an sprachkontaktbezogene Diagnoseverfahren

In der Sprachdiagnostik im Umfeld von Mehrsprachigkeit lassen sich zwei zentrale Entwicklungen identifizieren: (1) Es wird eine eher lineare Ursachen-Ziel-Perspektive eingenommen, bei der Migration als ursächlich für sprachliche Defizite im Deutschen angenommen wird und

Sprachdiagnose und -förderung der Zielsprache Deutsch auf Bildungserfolg und letztlich die gesellschaftliche Integration abzielt. In diesem Kontext sind in den letzten Jahren einige sprachdiagnostische Instrumente entstanden, mit denen die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch erfasst werden können, wie beispielsweise LiSE-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) und INGA 3-4 (Paetsch, Darsow, Skibbe & Stanat, 2020). Positiv zu bewerten ist, dass damit die zweitsprachlichen Leistungen nicht mehr an der Bezugsnorm eines monolingualen Deutscherwerbs gemessen werden. Kritisch bleibt allerdings, dass erstsprachliche Einflüsse und Kompetenzen unberücksichtigt bleiben. (2) Völlig vernachlässigt wurden, mit Ausnahme in den Verfahren ELA, gesamtsprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Lerner*innen. So konstatieren Schroeder und Stölting in Bezug auf Verfahren, die beide Sprachen erfassen – auch bei HAVAS 5 –, dass diese einen „doppelt monolingualen Sprecher“ (Schroeder & Stölting, 2005, S. 66) konstruieren würden. Schroeder und Stölting gehen jedoch von einem Kontinuum aus, entlang dessen sprachliche Fähigkeiten in der einen (L 1) und der anderen Sprache (L 2) sowie deren Kontaktpunkten (CL= *Contact languages*) erfasst werden müssen, um daraus eine gesamtsprachliche Kompetenz abzuleiten (ebd., S. 67). Die vorhandenen profilanalytischen Verfahren sind hierbei mit Sicherheit ein Türöffner für die testtheoretisch gestützte Entwicklung von Verfahren, mit denen gesamtsprachliche Kompetenzen erfasst werden können. Dazu bedarf es zum einen der linguistischen Beschreibung kontaktsprachlicher Phänomene, die als empirisch gesichert gelten (siehe dazu Kap. 4.2) und zum anderen, darauf aufbauend, Diagnoseinstrumente, mit denen erst-, zweit- und kontaktsprachliche Fähigkeiten erhoben werden können. ELA ist zwar ein Verfahren, in dem die kontaktsprachliche Varianz berücksichtigt wird, allerdings wurde beim Sample darauf geachtet, dass die Schüler*innen keine weiteren Sprachen außer Deutsch und Türkisch beherrschen. Die Realität ist hingegen davon gekennzeichnet, dass in vielen Familien Türkisch Teil eines erstsprachlichen Repertoires ist, zu dem andere Sprachen wie Arabisch oder Kurdisch gehören. Es ist bisher ungeklärt, inwiefern etwa die Diagnoseergebnisse zum Türkischen von diesen Kontakten beeinflusst sind und welche Rolle diese spielen. Ein Desideratum bleibt also weiterhin die Berücksichtigung von Sprachkontakten in der Sprachdiagnostik.

7. Zusammenfassung und Forschungsperspektiven

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde die Relevanz des Sprachkontakts für den Sprachgebrauch und die Sprachentwicklung in der Migrationsgesellschaft und damit die Sprachdiag-

nostik aufgezeigt. Wenn Sprachdiagnostik dazu genutzt werden soll, Lernende „dort abzuholen, wo sie stehen“, wäre es wichtig, diesen „Ort“ genauer in den Blick zu nehmen. Die Forschung zur Sprachaneignung zeigt sehr deutlich, dass ein Verständnis des sprachlichen Wissens und Könnens in der globalisierten Migrationsgesellschaft nicht ohne Berücksichtigung von Sprachkontaktphänomenen und -varietäten erarbeitet werden kann. Das heißt, dass ein systematischer Überblick über die Forschung der migrationsgesellschaftlichen Varianz den diagnostischen Sprachmodellierungen zugrunde gelegt werden muss. Dabei sollte es um sprachenübergreifende Phänomene gehen, aber auch – soweit möglich – sprachenpaarspezifische Ausprägungen.

Exemplarisch dargestellt wurde, ob und wie bestehende Diagnoseverfahren den Sprachkontakt berücksichtigen; davon ausgehend wurden Desiderata identifiziert. Da die Forschung nicht alle Sprachenkombinationen (ausreichend) beschreibt, die für das Verstehen sprachlicher Entwicklung von Interesse sind, ist weitere linguistische Grundlagenforschung erforderlich. Gleichzeitig können für bereits gut erforschte Sprachenkombinationen diagnostische Verfahren entwickelt und evaluiert werden.

Literatur

- Akbulut, Muhammed; Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2017). Mündliche Sprachkompetenzen in Schulstufe 3 – eine vergleichende Studie zu diskursiven und morphosyntaktischen Fähigkeiten von Lernenden des Deutschen als Erst- und Zweitsprache. *Zielsprache Deutsch*, 44 (2), 39–59.
- Auer, Peter (1999a). *Code-switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London, New York: Routledge.
- Auer, Peter (1999b), *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Max Niemeyer. DOI: 10.1515/9783110938432
- Baban, Özlem (2019). *Code-Switching in der Nachhilfe am Beispiel deutsch-türkischsprechender SchülerInnen*. Diplomarbeit, Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Bien-Miller, Lena; Akbulut, Muhammed; Wildemann, Anja & Reich, Hans H. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 2, 61–74.
- Cenoz, Jasone (2009). *Towards multilingual Education. Basque educational research from an international perspective*. Clevedon/England: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847691941

- Cindark, Ibrahim (2010). *Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallstudie für die „emanzipatorischen Migranten“*. Tübingen: Narr.
- Davin, Kristin J. (2021). Critical Language Testing: Factors Influencing Students' Decisions to (Not) Pursue the Seal of Biliteracy. *Harvard Educational Journal Review*, 91 (2), 179–203. DOI: 10.17763/1943-5045-91.2.179
- Dirim, İnci (2009). „Ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz“: Migrationsspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci & Gülander, Semra (2002). Belegte Brötçin. Deutsche Einflüsse auf die türkische Sprache in Deutschland. *Grundschule Sprachen*, 8, 34–35.
- Dirim, İnci & Auer, Peter (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110919790
- Dirim, İnci & Döll, Marion (2009). Bumerang – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Marion Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–147). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci; Lengyel, Drorit; Savaş, Aybike & Demir, Özlem; unter Mitarbeit von Kevin Rudolf Perner (2022). *ELA-Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität*. Verfügbar unter: <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:1433470> [24.05.2022].
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2021). Migrationspädagogisch reflektierte Lehrer*innenbildung. In Thomas Krobath, Doris Lindner & Susanne Scherf (Hrsg.), *Brücken bauen* (S. 61–69). Wien: LIT.
- Döll, Marion (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- Döll, Marion (2021). Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. (Sprach-)Bildungsforschung im Spannungsfeld zwischen Migrationspädagogik und Bildungspolitik – oder: Stellen wir eigentlich die richtigen Fragen? In

- David Kemethofer, Johannes Reitingner & Kátharina Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 91–106). Münster: Waxmann.
- Döll, Marion & Dirim, İnci (2011). Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 153–167). Wiesbaden: VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-531-92659-9_8
- DUDEN (2020). Verfügbar unter: https://rp-online.de/kultur/duden-28-auflage-des-rechtschreibwoerterbuchs-umfasst-begriffe-wie-doodeln-spoilern-verpeilt_aid-52684221 [10.11.21].
- Ehlich, Konrad (Hrsg.). (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion & Dirim, İnci (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsdiagnose Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html [19.06.2022].
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung der Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Glaboniat, Manuela (2020). MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 4, 61–73.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hacısalıhoğlu, Erol (2009). Türkisch-deutsche Sprachalternationen im Grundschulalter. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 91–128). Münster: Waxmann.
- Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.). (2015). *Children's literature in Multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*. London: Institute of Education Press.
- Ingenkamp, Karl-Heinz & Lissmann, Urban (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lengyel, Drorit (2020). Lernprozessbegleitende Diagnose. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen,

- Sarah McMonagle, Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 305–309). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_46
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Melter, Claus & Kalpaka, Annita (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mimeau, Catherine; Laroche, Annie & Deacon, S. Hélène (2019). The relation between syntactic awareness and contextual facilitation in word reading: What is the role of semantics? *Journal of Research in Reading*, 42 (1), 178–192. DOI: 10.1111/1467-9817.12260
- Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Skibbe, Anja & Stanat, Petra (2020). *INGA 3-4. Instrument zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Perner, Kevin Rudolph (2020). Die ‚Abwendung von Missverständnissen‘ und das Dialekt-Standard-Kontinuum. Konversationsanalytische Perspektiven auf die DaZ-Aneignung durch Lehrlinge im Rahmen der innerbetrieblichen Kommunikation in Oberösterreich. *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 44 (4), 50–60.
- Pliatsikas Christos (2020). Understanding structural plasticity in the bilingual brain: The Dynamic Restructuring Model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 459–471. DOI: 10.1017/S1366728919000130
- Reich, Hans H. (2009a). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 63–90). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2009b). *Zweisprachige Kinder: Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. & Jeuk, Stefan (2017). Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 548–559), (Deutschunterricht in Theorie und Praxis [DTP], hrsg. von Wilfried Ulrich; 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Gantefort, Christoph (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In Thorsten Klinger, Knut Schwippert & Birgit Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig*

- (S. 209–237). (FörMig Edition Band 4). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Neumann, Ursula (2007). Sprachdiagnostik im Lernprozess. Erweiterte Dokumentation einer Fachtagung am 18. und 19.11.2005 in Hamburg. In Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Ursula Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 7–9). Münster: Waxmann.
- Riedner, Renate & Dobstadt, Michael (2016). „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42, 39–61.
- Riehl, Claudia Maria (2013). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, Claudia Maria (2020). Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S. 93–98). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_13
- Romanelli, Serena & de Beer, Hans (1995). *Kleiner Dodo, was spielst du?* Zürich: NordSüd Verlag.
- Roth, Hans-Joachim (2005). Warum weint die Katze? – Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Katharina Kuhs, Ursula Neumann & Fritz Wittek (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung* (S. 81–101). Münster: Waxmann.
- Schroeder, Christoph (2014). Türkische Texte deutsch-türkisch bilingualer Schülerinnen und Schüler in Deutschland. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44, 24–43. DOI: 10.1007/BF03379515
- Schroeder, Christoph (2020). Acquisition of Turkish literacy in Germany. Research Article. *Linguistic Minorities in Europe*. DOI: 10.1515/lme.1160660
- Schroeder, Christoph & Şimşek, Yazgül (2010). Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland. In Constanze Weth (Hrsg.), *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Universität Osnabrück, *IMIS Beiträge* 37, 55–79. Verfügbar unter: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis37.pdf [24.05.2022].
- Schroeder, Christoph & Stölting, Wilfried (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In Ingrid Gogolin, Ursula Neumann &

- Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 59–74). Münster: Waxmann.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*; in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung. Göttingen: Hogrefe.
- Şimşek, Yazgül (2012a). Formen des Sprachgebrauchs türkisch-deutscher Jugendlicher aus Berlin. In Barbara Janczak, Konstanze Jungbluth & Harald Weydt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive* (S. 155–180). Tübingen: Narr.
- Şimşek, Yazgül (2012b). *Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer- Interaktion im Türkendeutschen*. (Reihe Mehrsprachigkeit, Band 33). Münster: Waxmann.
- Sun, Bacqi; Hu, GuangWei & Xiao Lan Curdt-Christiansen (2018). Metalinguistic contribution to writing Competence: a study of monolingual children in China and bilingual children in Singapore. *Read Write*, 31, 1499–1523. DOI: 10.1007/s11145-018-9846-5
- Unterweger, Claudia (2014). *Talking back. Strategien Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung*. Wien: Zaglossus.
- Wildemann, Anja; Akbulut, Muhammed & Bien-Miller, Lena (2018). Wenn die Erstsprache die Zweitsprache ist, oder umgekehrt?! Sprachkompetenzen und Sprachtransfers mehrsprachiger Schüler/innen. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 141–162). Opladen: Barbara Budrich. DOI: 10.2307/j.ctvmd848z.10
- Wildemann, Anja & Merkert, Alexandra (2020). *Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis*. Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Zanetti, Dario; Tonelli, Livia & Piras, Maria Rita (2010). Neurolinguistik und Mehrsprachigkeit. In Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger & Sandra Vlasra (Hrsg.), *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität* (S. 165–180). Wien: Praesens.
- Zappatore, Daniela (2003). Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78, 61–77.

Die Autor*innen

Denise Büttner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ProDaZ am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft, machtkritische Zugänge zum Forschungs- und Arbeitsfeld „DaZ“ sowie rekonstruktive Fachdidaktik.

Özlem Demir ist Lehrerin an einem Wiener Gymnasium mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie, Philosophie. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeitsforschung, insbesondere zum Sprachenpaar Deutsch-Türkisch und Schriftspracherwerb bei bilingual deutsch-türkischsprachigen Schüler*innen.

Silvia Demmig ist Professorin für Didaktik-Methodik Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Sie arbeitet u.a. zu Mehrsprachigkeit, Testen und Prüfen von Wissenschaftssprache im Fach Deutsch als Fremdsprache sowie Kompetenzen von Lehrenden in Deutsch als Fremd-/Deutsch als Zweitsprache.

İnci Dirim ist Deutschlehrerin, Übersetzerin, Germanistin, Erziehungswissenschaftlerin und seit März 2010 Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache, bildungswissenschaftliche Zugänge (zum Fach) und Didaktik der Mehrsprachigkeit.

Magnus Frank ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund. Er arbeitet u.a. zu Differenz und soziale Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Repräsentation und Macht im Kontext von Postkolonialität und Rassismus sowie Spracherwerb und Sprachpraxis (v.a. Türkisch und Deutsch).

Assimina Gouma ist Professorin für Migrationspädagogik und sprachliche Diversität an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Sie arbeitet u.a. zu Linguizismus und Mehrsprachigkeit, Intersektionalität und Segregation im Bildungsbereich.

Sabine Guldenschuh ist Senior Scientist am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Wien (Karenzvertretung Maria Weichselbaum). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer*innenbildung (in) der Migrationsgesellschaft, Mehrsprachigkeit im Bildungskontext und Sprachdiagnostik.

Nazli Hodaie arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd u.a. zu folgenden Schwerpunkten: Literatur der Postmigration, (literarische) Mehrsprachigkeit, subjektivierungskritische Perspektiven auf Literatur und Literaturdidaktik (Fokus „Migration und Flucht“) sowie Kritik des Okzidentalismus.

Martina Kofer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Fachdidaktik Deutsch an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind interkulturelle und postkoloniale Literaturwissenschaft und -didaktik, Kinder- und Jugendliteratur sowie (literarische) Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Heidi Rösch war bis zur Rente 2020 Professorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind poetische Mehrsprachigkeit, Migrationsliteratur und literarisch-sprachliche Bildung, Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft sowie Deutsch als Zweitsprache und mehrsprachliche Bildung.

Ana da Silva ist LfbA und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg. Sie arbeitet zu Mehrsprachigkeit aus spracherwerblicher und transkultureller Perspektive und Lehrkräfteprofessionalisierung mit dem Schwerpunkt DaZ-Kompetenzen im Kontext digitalen Lernens und Lehrens.

Nina Simon ist Juniorprofessorin für DaF/DaZ mit dem Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig und arbeitet zu DaFZ-Fragestellungen sowie solchen der Deutschdidaktik und der Kulturellen Bildung in der Tradition der Cultural Studies.

Maria Weichselbaum ist Senior Scientist am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien und arbeitet u.a. zu sprachlicher Bildung und Sprachförderung im Elementarbereich sowie zu sprachlichem Input und Sprachaneignung bei ein- und mehrsprachigen Kindern.

Anja Wildemann ist Professorin für grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnose und Sprachbildung, sprachsensibler und sprachenintegrativer Unterricht.