



**Anna Ritter**  
Universität Regensburg

**Rupert Hochholzer**  
Universität Regensburg

## **SPRACHBIOGRAPHIEN MEHRSPRACHIGER JUGENDLICHER: EINE STUDIE MIT NEU ZUGEWANDERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN**

---

### **Abstract:**

Der vorliegende Beitrag widmet sich einer Studie über mehrsprachige Jugendliche, die über ihre sprachliche Entwicklung reflektieren, die sie vor und kurze Zeit nach ihrer Einreise nach Deutschland durchliefen. Als Grundlage der Studie dient ein Korpus bestehend aus Einzelinterviews und Gruppengesprächen von sieben neu zugewanderten Jugendlichen an einer bayerischen Mittelschule. In der Studie werden folgende Forschungsfragen aufgeworfen: Welche Rollen spielen bei den neu zugewanderten Schüler/innen einzelne Sprachen vor und kurze Zeit nach der Migration im schulischen und außerschulischen Kontext? Ob und wie hilft diesen Schüler/innen beim Erlernen der deutschen Sprache ihre Erst- bzw. Zweitsprache? Inwiefern werden die Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen gepflegt? Die Analyse unter Anwendung des dynamischen Zentrum-Peripherie-Modells nach Franceschini (2001) ergab, dass alle Teilnehmer/innen der Studie Deutsch nicht als Zweit-, sondern vielmehr als Dritt- oder Viertsprache lernen. Von sieben Teilnehmer/innen wuchsen fünf bereits vor ihrer Einreise nach Deutschland zweisprachig auf und haben somit einen doppelten Migrations- bzw. kulturellen Hintergrund. Die englische Sprache half den Teilnehmer/innen nicht nur beim Erwerb der deutschen Sprache am meisten, sondern diente ihnen in der ersten Zeit nach der Einreise zudem als eine Brückensprache (vgl. Meyer 2011: 192). Einige Teilnehmer/innen pflegen bewusst ihre Erst- und/oder Zweitsprachen, um diese nicht zu verlieren. Hierfür nutzen sie aktiv moderne Medien wie Skype und soziale Netzwerke oder traditionelle Medien wie Fernsehen und / oder Bücher.

**Keywords:** Migration ♦ Mehrsprachigkeit ♦ Sprachbiographie ♦ Spracherwerb im schulischen und außerschulischen Kontext ♦ Sprachpflege

---

## Einführung

Migration und Mehrsprachigkeit gelten mittlerweile als Daueraufgabe des deutschen Bildungssystems (vgl. Döll 2012: 9, Benholz, Frank & Niederhaus 2016: 11). Ein wiederkehrendes Thema, das in Deutschland sowohl in wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Kreisen breit diskutiert wird. In der Germanistik wurden zunächst Ende der 1960er Jahre Untersuchungen über die bisherigen Gastarbeiter aus Südeuropa und der Türkei durchgeführt (z. B. Clyne 1968, Hinnenkamp 1982). Seit den 1990er Jahren kamen weitere sprachwissenschaftliche Studien über die große Zahl von Migranten aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und Jugoslawien hinzu (z. B. Dietz & Hilkes 1992, Dietz & Roll 1998, Berend 1998).

Nachdem die Zahl von Einwanderungen nach Deutschland über ein Jahrzehnt konstant geblieben war, ist seit 2010 ein deutlicher Anstieg von Einwanderungen zu verzeichnen. Die statistisch erfassten Einwanderungen umfassen dabei sowohl Flüchtlinge wie auch Migranten (vgl. BAMF 2017: 73). Ihren Höhepunkt erreichte die Anzahl von Einwanderungen im Jahre 2015 mit einem Wanderungssaldo (Differenz zwischen Zu- und Fortzügen) von ca. 1,2 Mio. Personen (ebd.). Der Anstieg ist in erster Linie der Fluchtbewegung von Personen aus Syrien, dem Irak und Afghanistan zu verdanken. Allerdings zählten im Jahre 2016 zu den zehn größten Gruppen von Migranten Staatsangehörige aus den EU-Staaten Rumänien, Polen, Bulgarien, Italien, Kroatien und Ungarn (ebd.: 176). In den letzten Jahren kamen folglich nicht nur deutlich mehr Flüchtlinge, sondern auch eine bedeutende Anzahl von Migranten aus den EU-Staaten nach Deutschland.

Die Folgen der Migration betreffen eine Vielzahl staatlicher Einrichtungen, darunter auch Schulen, da viele der neu zugewanderten Personen im schulpflichtigen Alter sind und in das deutsche Schulsystem eingegliedert werden müssen. Im Gegensatz zu erwachsenen Migranten bzw. Flüchtlingen, die als erste Migrantengeneration bezeichnet werden (vgl. Polinsky 1995: 372), und zu den Kindern, die im Einwanderungsland geboren wurden und somit die zweite Migrantengeneration bilden (vgl. Anstatt 2011: 106), werden im Hinblick auf Migranten im Kindes- und Jugendalter unterschiedliche Meinungen vertreten, ob diese nicht eine eigene Gruppe bilden. So werden nach Backus (2004: 701) Kinder, die im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren in ein anderes Land einwandern, als eigene Gruppe, nämlich als „intermediate generation“, also als Zwischengeneration definiert. Ähnlich wie Backus betrachtet auch Remennick (2017) neu zugewanderte Kinder und Jugendliche als Zwischengeneration, die von ihr als „Generation 1.5“ bezeichnet wird, sich jedoch auf die Altersgruppe der Acht- bzw. Zehn- bis Achtzehnjährige bezieht.

Im schulischen Kontext sowie in den Studien zum Thema Deutsch als Zweitsprache werden diese Personen ebenfalls als eigene Gruppe betrachtet und als neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (vgl. Massumi et al. 2015) oder als Seiteneinsteiger bezeichnet (Kemper 2015: 27). Dabei wird diese Gruppe wie folgt definiert (Benholz, Frank & Niederhaus 2016: 12):

Unter den neu Zugewanderten sind Kinder und Jugendliche, die mit ihren Eltern oder aber als sogenannte „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ der Schulpflicht unterliegen bzw. vielmehr ein Recht darauf haben, schulische Bildung und Erziehung zu erhalten.

Diese Definition schließt sowohl Migranten als auch Flüchtlinge ein. Im vorliegenden Beitrag soll der Fokus jedoch vornehmlich auf Ersteren liegen.

Ungeachtet der zuvor erwähnten Diskussion über die Aufteilung der einzelnen Migrantengenerationen besteht in der Migrationslinguistik ein Konsens darüber, dass das Zuzugs- bzw. Einreisearcher einer der entscheidenden Faktoren für die Effizienz des Sprachlernens im Einwanderungsland ist, da sich mit zunehmendem Einreisearcher i. d. R. die Chancen auf Bildungserfolg verringern (vgl. Söhn & Özcan 2005: 120f., Kemper 2015: 26). Als besonders nachteilig wird in diesem Zusammenhang erachtet, wenn die neu Zugewanderten erst im Alter der Sekundarstufe I eingereist sind (vgl. Söhn 2011: 144), da in diesem relativ hohen Zuzugsalter ein deutlich höherer Aufwand erforderlich ist, um eine neue Sprache zu erlernen (vgl. Esser 2006: 544).

Unter Berücksichtigung dieser Umstände sind neu zugewanderte Schüler/innen bereits in jungen Jahren mehrsprachig bzw. entwickeln sich nach nur wenigen Jahren des Aufenthalts in Deutschland zu mehrsprachigen Personen, selbst wenn ihre Kompetenzen in einzelnen Sprachen stark divergieren.

Für Lehrkräfte und insbesondere für angehende Lehrkräfte können die Erfahrungen von mehrsprachigen neu zugewanderten Schüler/innen aus pädagogischer Sicht von Bedeutung sein. In wissenschaftlichen Studien zu dieser Gruppe wird überwiegend aus der Perspektive der Sprachdiagnose und -förderung (z. B. Jakovleva-Schneider 2016, Jeuk & Settineri 2019, Junk-Deppenmeier & Jeuk 2015, Geist 2014, Ofner, Roth & Thoma 2015, Rotter 2015) und seltener aus anderen Perspektiven (z. B. Ehrmann 2016) untersucht. Im vorliegenden Beitrag kamen die Teilnehmer/innen der Studie hingegen selbst zu Wort, indem ihre Äußerungen aufgenommen wurden. Folglich werden Themen wie Mehrsprachigkeit und sprachliche Integration im schulischen Alltag in der hier besprochenen Studie aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und folgende Forschungsfragen gestellt:

- Welche Rollen spielen bei den neu zugewanderten Schüler/innen einzelne Sprachen vor und kurze Zeit nach der Migration im schulischen und außerschulischen Kontext?

- Ob und wie hilft ihnen ihre Erst- bzw. Zweitsprache beim Erlernen der deutschen Sprache?
- Inwiefern werden Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen gepflegt?

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird unter Erstsprache die Sprache verstanden, die als erste von Kleinkindern in natürlicher Umgebung – meist in der Familie – gelernt wird (vgl. Barkowski & Krumm 2010: 69). Unter Zweitsprache bzw. Zweitspracherwerb wird der Erwerb einer weiteren Sprache verstanden, der zeitlich versetzt auf die Erstsprache folgt und sowohl gesteuert (i. d. R. die erste Fremdsprache im Schulunterricht) als auch ungesteuert (Sprache der Umgebung) erlernt werden kann (Bußmann 2002, Ahrenholz 2010). Die darauffolgenden Sprachen werden entsprechend als Dritt- oder Viertsprache bezeichnet.

### **Sprachbiographische Forschung**

Für das Leben eines einzelnen Individuums wird die Migration als eines der einschneidenden Ereignisse erachtet, bei dem Migranten nahezu in allen Bereichen von vorne anfangen müssen, wie z. B. mit dem Erwerb einer neuen Sprache. Dieser Neuanfang, dessen Folgen auch die nachfolgenden Generationen prägen, wird in der Fachliteratur als „biographischer Bruch“ (Treichel 2004: 133), „biographische Diskontinuität“ (Busch 2012: 18) oder als „sprachbiographischer Einschnitt“ (Koch 2013: 16) bezeichnet. Die Begriffe „Bruch“ oder „Einschnitt“, die i. d. R. negativ besetzt sind, verdeutlichen die erschwerten Umstände der Migration, die mit einer „Erfahrung der Diskontinuität“ verbunden ist und Migranten „zu einer Neuorientierung veranlasst“ (Treichel 2004: 133).

Begleitend zum biographischen Bruch erfahren Migranten häufig auch einen Sprachbruch, wenn sie von ihrer bisherigen Kommunikationssphäre abgeschnitten sind, oder einen Sprachübergang, wenn eine Kontaktkommunikation in Übergängen sowie in Sprachversuchen möglich ist (vgl. Werlen 2001: 101). So erleben beispielsweise Migranten aus Deutschland, die in den deutschsprachigen Teil der Schweiz auswandern, einen Sprachübergang (vgl. Werlen 2001: 97). Dagegen wird die Auswanderung von deutschsprachigen jüdischen Migranten, die in den 1920er und 1930er Jahren nach Palästina auswanderten, als ein dramatischer Sprachbruch erachtet, der auch die Kinder dieser Migranten, also die zweite Migrantengeneration spürbar betraf (Betten 2010, 2013). Biographische Brüche und ihre Folgen im Leben von Migranten sowie die damit verbundenen Sprachbrüche und Sprachübergänge sind Gegenstand sprachbiographischer Studien.

Es finden sich unterschiedliche Definitionen des Begriffs *Sprachbiographie* im engeren und im weiteren Sinne, die im Zusammenhang mit den Zielen einzelner Studien formuliert werden (vgl. Franceschini & Miecznikowski 2004: IXff.). So definieren Franceschini und Miecznikowski (ebd.: X) Sprachbiographien im engeren Sinne als „lediglich jene sprachlichen Autobiographien, die [...]

mittels narrativer Interviews erhoben“ wurden, während Topfinko eine ausführlichere Definition anbietet:

Sprachbiographie dient [...] dazu, den Sachverhalt zu bezeichnen, dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist. (2002: 1)

Meng (2004: 97f.) dagegen versteht unter Sprachbiographie schlicht die „Darstellung eines Lebens oder einer Lebensspanne unter dem Gesichtspunkt der Sprachentwicklung“ (vgl. dazu auch Koch 2013: 16f.). Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff Sprachbiographie nachfolgend im Sinne von Meng (2004) verwendet.

Die meisten sprachbiographischen Studien fokussieren Biographien mehrsprachiger Personen und können thematisch in zwei große Bereiche aufgeteilt werden. Im ersten Fall handelt es sich um Untersuchungen, die sich mit Biographien von Personen im Kontext gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl 2014: 12) beschäftigen, z. B. in mehrsprachigen Gegenden oder Grenzgebieten. Als Beispiele hierfür sind die Studien über Sprachbiographien von Informanten aus der mehrsprachigen Provinz Südtirol in Italien (Veronesi 2010), aus der Stadt Biel-Bienne in der Schweiz, in der sowohl Deutsch als auch Französisch den offiziellen Status haben (Conrad 2002, Racine 2002), oder aus dem traditionell zweisprachigen Wales in Großbritannien (Treichel 2004). Eine andere Forschungsperspektive stellt die sprachbiographische Untersuchung über die eher künstlich geschaffene Situation von Mehrsprachigkeit an der Università della Svizzera italiana (Mieszniowski 2010) dar, die auch als institutionelle Mehrsprachigkeit bezeichnet werden kann (vgl. Franceschini 2011: 32, Riehl 2014: 12).

Im zweiten Fall handelt es sich um Untersuchungen, bei denen die individuelle Mehrsprachigkeit (vgl. Franceschini 2011: 32) im Vordergrund steht und Migranten oft zu den Teilnehmern gehören. In diesen sprachbiographischen Studien werden folglich Dichotomien wie Herkunfts- und Zielsprache, Erst- und Integrationssprache oder Haus- und Schul- bzw. Arbeitssprache untersucht (vgl. Busch 2010: 66). So die Arbeit von Brizić (2013), in welcher die Zusammenhänge zwischen der Mehrsprachigkeit in Migrantenfamilien, der Weitergabe bzw. dem Verlust von Sprachen und dem Schulerfolg von Migrantenkindern aus biographischer Perspektive untersucht werden. Die Untersuchung von Eller (2010) widmet sich dem Erhalt der Herkunftssprache bei den Nachfahren deutschböhmischer Migranten, die Ende des 19. Jahrhunderts von Böhmen nach Süd- und Nordamerika, Neuseeland, Rumänien und in die Ukraine auswanderten und dort Sprachinseln bildeten, wo die sprachliche Situation in Familien mit einem älteren Migrationshintergrund erfasst wurde. In der Langzeitstudie von Meng (2001) über russlanddeutsche Aussiedler werden hingegen

Sprachbiographien über mehrere Familiengenerationen vor und insbesondere in den ersten Jahren nach der Einreise nach Deutschland analysiert.

Die Sprachbiographien einzelner Personen sind, ebenso wie die Personen selbst, individuell und einzigartig. Es fehlen daher eindeutige Kriterien, „mit denen sich Sprachbiographien rekonstruieren lassen“ (Tophinke 1994: 32f.). Daher ist es schwierig, Sprachbiographien miteinander empirisch zu vergleichen. Jedoch ist es möglich, diese anhand von einzelnen Aspekten in Verhältnis zueinander zu stellen. Dies macht qualitative Studien notwendig, „die erst im Rahmen eines nachträglichen Vergleichs (vielleicht) generalisierende Aussagen zulassen“ (ebd.). Da bei keinem Teilnehmer der sprachbiographische und kulturelle Hintergrund vollständig ausgeblendet werden kann (vgl. ebd.: 34f.), bieten sprachbiographische Studien jedoch die Möglichkeit, vor allem quantitative Studien im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit zu ergänzen oder zu einem besseren Verständnis der Ergebnisse zu führen.

Wissenschaftlern ist es nicht möglich, Sprachbiographien direkt zu beobachten, zumindest nicht in ihrer Gesamtheit. Beobachtbar sind jedoch sprachliche Veränderungen, die in einer Person stattfinden, beispielsweise bei der Veränderung von Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen (vgl. Tophinke 2002: 3–8) innerhalb eines begrenzten Zeitraumes.

Die sprachlichen Rekonstruktionen von Sprachbiographien sind hingegen direkt beobachtbar, weshalb sie Gegenstand sprachwissenschaftlicher Untersuchungen sind (vgl. ebd.). Sprachliche Rekonstruktionen werden oft in Form eines narrativen Audio-Interviews (Franceschini 2001, Miecznikowski 2004, Betten 2010, Veronesi 2010) oder seltener auch als Video-Interviews (Racine 2002) dokumentiert. Dennoch können Sprachbiographien, unabhängig von der Form der Aufnahme, niemals *in toto* rekonstruiert werden, sondern weisen fragmentarischen Charakter auf (vgl. Meng 2001: 13, Franceschini 2001: 114). Gründe hierfür sind einerseits natürliche Vergessensprozesse, andererseits die Tatsache, dass bei sprachlichen Rekonstruktionen meist nur einzelne im Rahmen konkreter Forschungsfragen relevante Aspekte hervorgehoben werden.

Nichtsdestotrotz weisen narrative Untersuchungen, zu denen auch narrative Interviews gehören (in der englischsprachigen Literatur auch *narrative inquiry*, *narrative research*, *narrative study* genannt vgl. Barkhuizen, Benson & Chik 2014), auch Vorteile auf. So stehen im Mittelpunkt von narrativen Untersuchungen nicht nur bloße Gegenstände der Untersuchung, sondern vor allem die teilnehmenden Personen mit ihren (Lebens-)Geschichten und Erfahrungen (vgl. Huber et al. 2018). Dabei können drei Typen von Informationen unterschieden werden: die Subjektrealität (über Erlebnisse und Erfahrungen der Teilnehmer/innen), die Lebensrealität (über die tatsächlichen Ereignisse) und die Textrealität (über die Wege, wie Ereignisse von teilnehmenden Personen beschrieben werden, vgl. Pavlenko 2007). Zusätzlich legen narrative Untersuchungen ein großes

Augenmerk auf die zeitliche Dimension (vgl. Clandinin & Connelly 2000), die für den Bereich der Sprachbiographien von hoher Bedeutung ist.

Unter Berücksichtigung der Forschungsfragen widmet sich daher der vorliegende Beitrag vorwiegend der sprachlichen Entwicklung der Teilnehmer/innen innerhalb der kurzen Lebensspanne zwischen ihrer Einreise nach Deutschland und dem Aufnahmezeitpunkt für diese Studie.

### **Analysemethode**

In der vorliegenden Studie wurde ein qualitativer Zugang u. a. durch narrative, sprachbiographische Interviews gewählt, für den sich als Analysemethode die qualitative paraphrasierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) eignet. Den theoretischen Rahmen für die Analysemethode stellt das dynamische Modell des Sprachverhaltens bzw. das dynamische Zentrum-Peripherie-Modell von Franceschini dar (vgl. Franceschini 2001: 113f.).

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Sprachbiographien wie die Biographie einer Person nicht statisch sind, sondern sich im Laufe des gesamten Menschenlebens entwickeln und folglich anfängliche Kenntnisse in einer oder mehreren Erstsprachen sich später durch Kenntnisse in anderen Sprachen bzw. Varietäten erweitert werden (vgl. Franceschini 2001: 113). Eine Ursache für eine derartige Entwicklung kann Migration sein, wie bei den Teilnehmer/innen im vorliegenden Beitrag. Somit steht das Zentrum-Peripherie-Modell in Einklang mit dem Konzept des linguistischen Repertoires, worunter alle Sprachen und Codes einer Person in Relation zueinander verstanden werden, ihre Bedeutung für die Person eng mit persönlichen Erfahrungen zusammenhängt – darunter auch Migration – und sich ändern kann (vgl. Busch 2012: 18).

Das Modell beschreibt, wie sich Kenntnisse in diversen Sprachen im Verlaufe des Lebens vernetzen und verdichten können, wobei Fälle des Sprachverlustes nicht ausgeschlossen sind (vgl. Franceschini 2001: 113). Hinzu kommt, dass in unterschiedlichen Sprachen i. d. R. unterschiedliche Kompetenzen entwickelt werden, weshalb nicht alle „mit derselben Fülle von Funktionen und Identifikationen verbunden“ sind (vgl. ebd.).

Zum Beispiel befinden sich in einem bestimmten Moment des Lebens eine oder mehrere Sprachen bzw. Varietäten im Zentrum des Sprachsystems einer Person und werden „unter Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet“ (vgl. ebd.). In diesem Moment wird die meiste geistige Aufmerksamkeit dieser bzw. diesen Sprachen gewidmet, während die anderen an die Peripherie treten (vgl. ebd.), wie in Abbildung 1 dargestellt. Dabei wird in Abbildung 1 unter L1 die Erstsprache, unter L2 und L3 die Zweit- bzw. Drittsprache sowie unter Lx jede weitere erworbene Sprache verstanden.

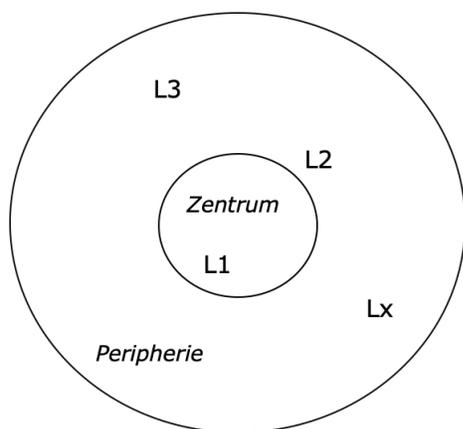


Abbildung 1. Zentrum-Peripherie-Modell

Unter Bedingungen diverser Sprachkontaktsituationen kann sich jedoch das Verhältnis zwischen den einzelnen Sprachen ändern, sodass manche Sprachen von der Peripherie ins Zentrum rücken und umgekehrt. Die spezifischen Sprachkontaktsituationen können sowohl infolge globaler biographischer Änderungen wie Migration als auch nur „zeitweise und lokal, in einem Gesprächsbeitrag“ auftreten (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wird das Zentrum-Peripherie-Modell als dynamisch charakterisiert und kann zur Feststellung der Beziehungsverhältnisse zwischen diversen Sprachen bei mehrsprachigen Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten verwendet werden.

## Teilnehmer/innen und Daten

Die Daten der vorliegenden Studie wurden im Rahmen des Projekts KOLEG<sup>1</sup> an der Universität Regensburg—Teilprojekt IMpuLs!<sup>2</sup>—in Form von Audiobeispielen aus authentischen Lernsituationen in einer universitätsinternen Falldatenbank gesammelt und anonymisiert.

Tabelle 1. Herkunftsländer und Sprachen der Teilnehmer/innen

Kürzel	Herkunftsland des Teilnehmers/ Herkunftsland der Familie	Einreisealter / Alter zum Aufnahmezeitpunkt	L1	L2	L3	L4	L5
G1 (w)	Lettland/Russland	11 / 13	Russisch	Lettisch	Englisch	Deutsch	Bulgarisch
G2 (w)	Polen	12 / 14	Polnisch	Englisch	Deutsch		
G3 (w)	Italien / Albanien	12 / 14	Albanisch	Italienisch	Englisch	Deutsch	
G4 (m)	Kosovo	13 / 14	Albanisch	Englisch	Deutsch		
G5 (w)	Bulgarien, Spanien	13 / 15	Bulgarisch	Spanisch	Englisch	Deutsch	
G6 (w)	Bulgarien, Spanien	12 / 15	Bulgarisch	Spanisch	Englisch	Deutsch	
G7 (m)	Serbien / Ungarn	14 / 16	Ungarisch	Serbisch	Englisch	Deutsch	

An der Studie nahmen insgesamt sieben Jugendliche (G1 bis G7) aus einer bayerischen Mittelschule teil, die einen Nachmittagsförderkurs in der deutschen Sprache besuchten. Alle

<sup>1</sup> Das Projekt KOLEG (Kooperative Lehrerbildung Gestalten) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

<sup>2</sup> Inklusion und Mehrsprachigkeit partizipativ entwickeln – universitäre Lehrerbildung schulnah!

Teilnehmer/innen reisten zusammen mit ihren Familien aus diversen europäischen Ländern nach Deutschland ein. Zum Zeitpunkt der Studie waren diese Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren alt und lebten im Schnitt seit etwa zwei Jahren in Deutschland (s. Tabelle 1). Damit gehören sie zur Zwischengeneration der Migranten bzw. Generation 1.5 (Backus 2004, Remennick 2017).

Vor der Einreise hatten die Teilnehmer/innen bereits einige Schuljahre jeweils in einem anderen europäischen Land verbracht und verfügten so über Erfahrungen im Erlernen mindestens einer Sprache. Ihre schulische Laufbahn und Sprachkenntnisse stellten sich im Einzelnen wie folgt dar:

G1: Die Familie der Teilnehmerin G1 stammt ursprünglich aus Russland. Sie selbst wurde in Lettland geboren, erwarb zunächst die russische und später die lettische Sprache. In der Schule lernte sie sowohl diese beiden Sprachen als auch Englisch als Fremdsprache. Da ein Teil ihrer Familie in Großbritannien lebt, verwendet sie in der Kommunikation mit ihren Verwandten Englisch und spricht folglich diese Sprache regelmäßig im außerschulischen Kontext. Die deutsche Sprache lernt sie erst seit der Einreise nach Deutschland. Darüber hinaus lernt sie seit der Einreise nach Deutschland ungesteuert auch die bulgarische Sprache, da ihr Stiefvater aus Bulgarien stammt und ihre Familie dieses Land oft besucht.

G2: Die Teilnehmerin G2 wurde in Polen geboren und wuchs dort einsprachig auf. In der Schule lernte sie Englisch als Fremdsprache, nutzte diese Sprache jedoch nie aktiv. Deutsch lernt sie ebenfalls wie G1 erst seit ihrer Einreise nach Deutschland.

G3: Die aus Albanien stammende Familie der Teilnehmerin G3 lebte zunächst in Italien, wo G3 geboren wurde und aufwuchs, wobei sie seit der Schulzeit mehr das Italienische nutzte. In der Schule lernte sie Englisch als Fremdsprache, wobei sie angab, das Englische nur wenig zu beherrschen. Sieben Monate vor der Einreise nach Deutschland fing sie an, die deutsche Sprache in einer Privatschule zu erlernen.

G4: Der Teilnehmer G4 wurde im Kosovo geboren und lebte dort bis zur Ausreise nach Deutschland. Sein Vater wanderte aus beruflichen Gründen vor mehreren Jahren nach Deutschland ein und holte schließlich die ganze Familie nach. G4 wuchs jedoch vor der Einreise einsprachig in albanischer Sprache auf und lernte in der Schule Englisch als Fremdsprache. Ähnlich wie G2 und G3 nutzte er das Englische kaum außerhalb des schulischen Kontexts.

G5: Die Teilnehmerinnen G5 und G6 hatten zufälligerweise eine ähnliche sprachliche Entwicklung, da sie beide zweisprachig mit Bulgarisch und Spanisch aufwuchsen. G5 wanderte im Alter von zwei Jahren zusammen mit ihren Eltern nach Spanien aus, wo sie später ihre schulische Ausbildung begann. Ihr zweites Schuljahr verbrachte sie wieder in Bulgarien,

um anschließend erneut nach Spanien auszureisen. Fünf Jahre danach reiste ihre Familie nach Deutschland ein.

G6: Die Familie von G6 wanderte nach Spanien aus, als sie fünf Jahre alt war, wo sie schließlich eingeschult wurde. Beide Teilnehmerinnen G5 und G6 lernten in der Schule Englisch als Fremdsprache und gaben an, diese Sprache nur in diesem Kontext zu nutzen. Erst in Deutschland fingen sie an, die deutsche Sprache zu erlernen.

G7: Der Teilnehmer G7 gehört zur ungarischen Minderheit in Serbien. Er besuchte eine ungarische Schule, in der er die serbische Sprache insgesamt acht Jahre lang intensiv seit der ersten Klasse lernte. Auch er lernte Englisch als Fremdsprache, nutzte es jedoch bereits in Serbien in diversen außerschulischen Kontexten. Ab der fünften Klasse fing G7 an, Deutsch als Fremdsprache in der Schule zu lernen, sodass er zum Zeitpunkt seiner Einreise bereits vier Jahre lang Deutschunterricht hatte.

Als Grundlage für die Analyse wurden diverse Daten über diese Fördergruppe gesammelt. Zunächst wurden die Teilnehmer/innen gebeten, einen kurzen Fragebogen über ihre sprachbiographischen Eckdaten auszufüllen. In diesem Fragebogen wurde abgefragt, welche Sprachen, wo (in der Familie, in der Schule, in Sprachkursen und in welchem Land) sowie in welcher Reihenfolge erlernt wurden (s. Tabelle 1). Anschließend wurden Audioaufnahmen aufgezeichnet, die den größten Teil des Korpus bilden. Als erstes wurden Gespräche der Teilnehmer/innen während einer Gruppenaufgabe aufgenommen. Die Gruppenaufgabe bestand darin, dass die Teilnehmer/innen zunächst eine Frageliste über ihre Sprachkenntnisse, den Erwerbsprozess einer Sprache und die Bedeutung einzelner Sprachen in ihrem Leben laut ablesen und anschließend in freier Rede beantworten. Ziel der Aufgabe war es, dass die Jugendlichen in einer Gruppe über ihre eigene Mehrsprachigkeit und ihre eigenen Erfahrungen mit dem Erwerb neuer Sprachen diskutieren, um sie so zum freien Sprechen zu motivieren und gleichzeitig ihre mündlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache zu trainieren. Bei diesen Gesprächen waren die Teilnehmer/innen weitestgehend unter sich, da sie weder von den Autoren noch von der Lehrerin direkt beobachtet wurden.

Im Anschluss der Gruppenaufgabe wurde in Abwesenheit der Lehrerin mit jedem/r Teilnehmer/in ein Einzelinterview geführt, in dem ihnen Fragen zu ihrer Sprachbiographie gestellt wurden, um ihre sprachliche Entwicklung vor und nach der Einreise nach Deutschland nachvollziehen zu können. Alle Fragen wurden als offene Fragen formuliert und sollten als Anstoß dienen, um „eine zweckmäßige Balance zwischen thematischer Steuerung durch die Interviewer und Gestaltungsmöglichkeiten durch die Informanten“ zu erreichen (Meng 2001: 17). Alle Gespräche—Gruppengespräche wie Einzelinterviews—wurden auf Deutsch geführt, wobei die Teilnehmer/innen gebeten wurden, Beispiele aus ihren anderen Sprachen zu bringen. Die

Audioaufnahmen wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) in Form von einem Basistranskript verschriftlicht (Selting et al. 2009).

## **Ergebnisse und Diskussion**

Die Erkenntnisse aus den analysierten Transkriptionen wurden nach den Teilnehmer/innen und Forschungsfragen sortiert und zusammengefasst. Da jede Sprachbiographie der einzelnen Person individuell und einzigartig ist, erfolgt die Beantwortung der ersten Forschungsfrage unter Berücksichtigung des Zentrum-Peripherie-Modells nach Franceschini (2001) für jede/n Teilnehmer/in einzeln. Die Antworten auf die zweite und dritte Forschungsfrage werden thematisch gebündelt.

### ***1) Welche Rollen spielen bei neu zugewanderten Schüler/innen einzelne Sprachen vor und kurze Zeit nach der Migration im schulischen und außerschulischen Kontext?***

G1: Vor der Einreise nach Deutschland dominierten bei ihr die russische und die lettische Sprache, da sie beide Sprachen im schulischen und außerschulischen Kontext täglich nutzte. Englisch befand sich zwar an der Peripherie, wurde jedoch aufgrund familiärer Bindungen ins englischsprachige Ausland ebenfalls regelmäßig gesprochen. Kurze Zeit nach der Einreise nach Deutschland verschob sich das Zentrum ihres Sprachsystems in Richtung der deutschen Sprache zu Lasten der lettischen. Die russische Sprache blieb dagegen weiter im Zentrum und wurde ihren Angaben nach in Deutschland sogar stärker genutzt als in Lettland, da sie mangels ausreichender Deutschkenntnisse zunächst nur russischsprachige Freunde fand. Entsprechend wechselte die lettische Sprache vom Zentrum in die Peripherie, da G1 diese Sprache nur noch in der Kommunikation mit ihren in Lettland verbliebenen Freunden nutzte. In Deutschland kam aus familiären Gründen in kleinerem Umfang die bulgarische Sprache, die ihrer Meinung nach „so gleich wie Russisch“ sei, peripher hinzu. Die Rolle der englischen Sprache blieb weiter unverändert, obwohl G1 ihre Kenntnisse in dieser aus ihrer Sicht „wichtigen Sprache“ weiter ausbauen möchte.

G2: Die Teilnehmerin G2 hatte während ihres Lebens in Polen die polnische Sprache als einzige im Zentrum ihres Sprachsystems und Englisch an der Peripherie. Nach der Einreise nach Deutschland rückte die deutsche Sprache bei ihr ins Zentrum, während die polnische weiterhin im Zentrum blieb. G2 erklärte im Interview, dass es für sie seit der Einreise nach Deutschland „sprachlich wenig Neues“ gegeben habe. Zwar lernt sie in der Schule Deutsch, spreche aber in der Familie und mit ihren polnischen Freunden über soziale Netzwerke und Skype weiterhin ausschließlich Polnisch. Die englische Sprache spielt in ihrem Leben nach wie vor eine unbedeutende Rolle und bleibt somit weiter peripher.

- G3: Vor der Einreise nach Deutschland waren bei G3 Italienisch und Albanisch im Zentrum ihres Sprachsystems. Englisch befand sich weit in der Peripherie, sodass sie über diese Sprache erst auf Nachfrage sprach. Seit ihrer Einreise und zum Aufnahmezeitpunkt befanden sich drei Sprachen (Italienisch, Albanisch und Deutsch) im Zentrum ihres Sprachsystems. Die Rolle der englischen Sprache stieg zwar kurzfristig nach der Einreise, weil G3 sich „nicht anders mit anderen Schüler/innen und Lehrkräften“ verständigen konnte, blieb aber insgesamt peripher. Im Interview gab sie an, dass sie alle drei Sprachen täglich im außerschulischen und seltener (vor allem Italienisch und Albanisch) auch im schulischen Kontext nutzt, aber diese Sprachen auch „öfters miteinander verwechselt“ und deshalb in einigen Situationen in der „falschen Sprache“ spricht.
- G4: Die Sprachbiographie von G4 weist gewisse Ähnlichkeiten mit der von G2 auf, da bei ihm vor der Einreise ausschließlich die albanische Sprache im Zentrum und die englische an der Peripherie des Sprachsystems standen. Anders als bei G2 wechselten bei ihm kurz nach der Einreise Deutsch und Albanisch die Positionen, sodass sich die deutsche Sprache zum Aufnahmezeitpunkt im Zentrum befand und Albanisch immer weiter an die Peripherie rückte. Ursache hierfür war, dass sein Vater bereits seit vielen Jahren in Deutschland lebte und G4 mit ihm „immer mehr Deutsch“ sprach. Auch mit anderen albanischsprachigen Migranten verwendete er überwiegend die deutsche Sprache, weil diese seinen Angaben nach vor ihrer Einreise nach Deutschland meist schon in anderen Ländern gelebt hätten und daher „Albanisch nur auf niedrigem Niveau“ beherrschten. Aus diesem Grunde erklärte G4, die albanische Sprache trotz seines verhältnismäßig kurzen Aufenthalts in Deutschland mangels Gebrauch immer mehr zu vergessen. Ähnlich wie G3 musste sich auch G4 in den ersten Wochen in Deutschland in einigen Situationen gezwungenermaßen auf Englisch verständigen, sodass auch bei ihm die englische Sprache nur kurzzeitig von der Peripherie näher an das Zentrum seines Sprachsystems rückte.
- G5: Sie verbrachte vor ihrer Einreise nach Deutschland den größten Teil ihres Lebens in Spanien, weshalb sie Spanisch als ihre stärkste Sprache bezeichnete. Aufgrund ihrer bulgarischen Eltern standen in Spanien Spanisch und Bulgarisch im Zentrum sowie Englisch an der Peripherie ihres Sprachsystems. Nach der Einreise nach Deutschland habe sich ihren Angaben nach hieran „nicht viel geändert“, da in ihrer Familie weiterhin „ein Mischmasch aus dem Spanischen und Bulgarischen“ und in sozialen Netzwerken oder über Skype mit Freunden ebenfalls überwiegend eine dieser beiden Sprachen gesprochen werde. Deutsch nutzte sie in erster Linie im Schulunterricht sowie mit neuen deutschsprachigen Freunden. Folglich waren bei G5 zum Zeitpunkt der Aufnahmen drei Sprachen (Spanisch, Bulgarisch und Deutsch) im Zentrum des Sprachsystems, wenngleich auf unterschiedliche Domänen verteilt.

G6: Ähnlich wie bei G5 waren auch bei G6 vor der Einreise nach Deutschland Spanisch und Bulgarisch im Zentrum des Sprachsystems. Englisch spielte hingegen nur eine untergeordnete Rolle an der Peripherie. Nach ihrer Einreise rückten bei ihr nicht nur Deutsch, sondern auch ihre Erstsprache Bulgarisch viel stärker ins Zentrum. Ursache hierfür war eine Intensivierung der Kommunikation mit ihren Großeltern, die in Deutschland leben, sowie neue bulgarischsprachige Freunde. Spanisch nutzte sie eigenen Angaben nach „inzwischen seltener,“ womit diese Sprache nunmehr an die Peripherie rückte.

G7: Vor seiner Einreise nach Deutschland lernte G7 in Serbien Ungarisch als Erst-, Serbisch als Zweit- sowie Englisch und Deutsch als Fremdsprachen. Folglich befanden sich vor der Einreise Ungarisch und Serbisch im Zentrum seines Sprachsystems sowie Englisch und Deutsch an der Peripherie, wobei seine Englischkenntnisse seinen Angaben nach „deutlich besser waren als die des Deutschen“. Kurz nach der Einreise rückten Deutsch und Englisch zusätzlich ins Zentrum, da er Deutsch intensiv lernte und Englisch sowohl in schulischer als auch in außerschulischer Kommunikation nutzte. Die ungarische und serbische Sprache blieben jedoch weiter im Zentrum. So existiert seinen Angaben nach an seinem Wohnort in Deutschland eine kleine ungarische Gemeinde, innerhalb welcher er Ungarisch und teils auch Serbisch weiterhin sprechen konnte. G7 ist damit der einzige Informant, bei dem zum Aufnahmezeitpunkt sämtliche Sprachen im Zentrum des Sprachsystems standen. Des Weiteren gab G7 an, dass er inzwischen „überwiegend Deutsch“ als Kommunikationsmittel nutzte, jedoch mit einigen Freunden weiterhin nur Englisch sprach, da er Englisch nach wie vor besser als Deutsch beherrschte. Ungarisch und Serbisch nutzte er in Deutschland täglich bzw. regelmäßig im Familien- und Freundeskreis.

**2) *Ob und wie hilft diesen Schülern beim Erlernen der deutschen Sprache ihre Erst- bzw. Zweitsprache?***

Auf diese Frage gaben die Teilnehmer/innen sehr unterschiedliche Antworten, welche aufgrund der natürlichen sprachtypologischen Unterschiede teils als objektiv und aufgrund ihrer individuellen Spracherfahrungen und -begabungen teils als subjektiv einzuordnen sind.

Die Teilnehmer/innen G1 und G7 gaben an, dass ihnen sowohl ihre Erst- bzw. Zweitsprachen als auch Englisch wesentlich beim Erlernen der deutschen Sprache halfen. Für G1 waren die lexikalischen und grammatikalischen Ähnlichkeiten der lettischen Sprache beim Erlernen des Deutschen sehr hilfreich. Englisch helfe ihr indirekt, die deutsche Sprache zu erlernen, indem sie „Filme auf Englisch mit deutschen Untertiteln“ anschaut. Für G7 hat beim Erlernen der deutschen Sprache das Ungarische in erster Linie beim Erlernen von Kasus und Tempora geholfen. Englisch diene ihm „als germanische Sprache eher zum Vergleich mit dem Deutschen“, wobei er manchmal beide Sprachen miteinander verwechsle.

Den Teilnehmer/innen G4, G5 und G6 haben ihre Erst- bzw. Zweitsprachen beim Erlernen der deutschen Sprache nur wenig geholfen. G4 gab an, dass ihm seine Erstsprache (Albanisch) nur indirekt half, indem er in beiden Sprachen vorkommende „lateinische Fremdwörter“ auch ohne Übersetzung verstand. Mangels ausreichender Kenntnis der englischen Sprache war diese für ihn nicht hilfreich beim Erlernen der deutschen Sprache. Vielmehr hätten seine inzwischen weitaus besseren Deutschkenntnisse ihm geholfen, die englische Sprache im Rahmen des Schulprogramms zu erlernen. Den Teilnehmerinnen G5 und G6, bei denen Bulgarisch die Erst- und Spanisch die Zweitsprache ist, hat nur die englische Sprache in bescheidenem Maße beim Erlernen der deutschen Sprache geholfen, z. B. G6 im Bereich der Lexik, da beide Englisch zum Zeitpunkt der Einreise nur wenig beherrschten. Spanisch und Bulgarisch dagegen unterscheiden sich ihrer Meinung nach „zu sehr von der deutschen Sprache“, als dass sie ihnen hätten helfen können.

Die Teilnehmerinnen G2 und G3 gaben an, dass ihnen ihre vor der Einreise erworbenen Sprachkenntnisse kaum bzw. gar nicht beim Erlernen der deutschen Sprache geholfen hätten. Für G2 seien die Unterschiede zwischen der polnischen und deutschen Sprache „zu groß“. Zudem hatte sie während ihres ersten Schuljahres in Deutschland keinen Englischunterricht. Letzteres empfand G2 jedoch als günstig, da es so bei ihr zu keinen Verwechslungen der beiden Sprachen kam. G3 hatte zum Aufnahmezeitpunkt beim Erlernen der deutschen Sprache nach wie vor Schwierigkeiten, z. B. „mit den drei Genera“, die es in der italienischen und albanischen Sprache nicht gibt. Ferner berichtete sie, dass sie die neue Situation der Mehrsprachigkeit „zwar schön, jedoch auch seltsam“ fand, da dies von ihr ständiges Umdenken verlangte.

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass sich alle Teilnehmern/innen im Verlauf der Interviews und teils auch schon zuvor bewusst mit den Einflüssen ihrer Erst- und Zweitsprachen auf den Erwerb der deutschen Sprache auseinandergesetzt hatten, was vor allem durch ihre Erfahrungen mit mehreren Sprachen und ihr verhältnismäßig hohes Alter (vgl. Cenoz 2001: 10) erklärt werden kann. Zwar betonten die Teilnehmer/innen mit guten Englischkenntnissen (G1 und G7) eine positive Wirkung der englischen Sprache auf den Erwerb der deutschen Sprache. Dagegen erklärten die Teilnehmer/innen mit geringeren Englischkenntnissen (G4, G5 und G6), dass sich bei ihnen der Einfluss der englischen Sprache hierzu in Grenzen hielt (vgl. dazu Hammarberg 2001: 23). Hinsichtlich anderer Sprachen erklärten die Teilnehmer/innen ihren Wert für den Erwerb des Deutschen aus der Perspektive der typologischen Ähnlichkeiten (vgl. Bardel & Falk 2007, Hammarberg 2001), z. B. hinsichtlich der albanischen (bei G3 und G4), der lettischen (bei G1) und polnischen (bei G2) Sprache.

### ***3) Inwieweit werden die Kenntnisse in den unterschiedlichen Sprachen gepflegt?***

Hinsichtlich der Beantwortung dieser Frage konnten die Teilnehmer/innen in zwei Gruppen aufgeteilt werden.

Zur ersten Gruppe zählen G2, G3, G4 und G7, die sich nicht nur ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind, sondern sich auch gezielt um Erhalt ihrer Sprachkenntnisse bemühen. So pflegt G2 gezielt ihre Polnischkenntnisse, indem sie sich polnische Fernsehsendungen anschaut sowie polnische Bücher und Artikel in Online-Zeitungen liest. Gleichzeitig versucht sie „aber auch Bücher auf Deutsch“ zu lesen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. G3 pflegt ihre Sprachkenntnisse, indem sie sich Filme auf Albanisch anschaut und Audiomaterialien auf Englisch anhört. Italienisch wird von ihr hingegen nicht gezielt gepflegt, da sie ihrer Meinung nach diese Sprache „auf keinen Fall“ vergessen werde. Auch G4 pflegt bewusst Albanisch als seine Erstsprache. Zum einen versucht er, diese Sprache möglichst viel im familiären Kontext sowie mit Freunden aus dem Kosovo über soziale Netzwerke zu nutzen; zum anderen schaut er sich wie G3 ebenfalls Filme auf Albanisch an. Englisch pflegt G4, indem er sich englischsprachige Filme „abwechselnd mit deutschen und albanischen Untertiteln“ ansieht. Für G7 ist die Pflege der englischen und ungarischen Sprache bedeutender als die der serbischen. Englisch erachtet er als eine „wichtige Sprache“, die er überwiegend durch das Anschauen von Filmen und teils „durch Computerspiele“ pflegt. Ungarisch wird von G7 als Erstsprache vor allem im Kontext der Familie sowie innerhalb der ungarischen Gemeinde verwendet. Darüber hinaus nutzt er alle drei Sprachen in sozialen Netzwerken.

Zur zweiten Gruppe zählen G1, G5 und G6, die sich zwar der Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind, sich jedoch aus unterschiedlichen Gründen weniger um die Sprachpflege kümmern. So gab G1 an, dass sie keine intensive Sprachpflege betreibt, vor allem nicht der lettischen Sprache, da sie diese Sprache „für nicht wichtig“ erachtet. Auch G5 betreibt keine gezielte Pflege der spanischen oder bulgarischen Sprache und nutzt nur selten spanischsprachige Medien wie Bücher, Fernsehen oder Filme. Obwohl G5 das bulgarische kyrillische Alphabet beherrscht, schreibt sie dennoch „Bulgarisch in lateinischer Schrift“. In sozialen Netzwerken kommuniziert sie mit ihren Freunden, die in Spanien und Bulgarien leben, in beiden Sprachen überwiegend schriftlich. G6 pflegt ihre Sprachen zwar nicht systematisch, möchte diese aber auch nicht verlieren, weshalb sie sich in beiden Sprachen (Spanisch und Bulgarisch) gelegentlich Filme anschaut oder Bücher liest.

Die Analyse zeigt, dass sich die Rollen der jeweiligen Sprachen bei den Teilnehmer/innen nach ihrer Einreise änderten. Für die Teilnehmer/innen, die gezielt eine Sprachpflege betreiben, ist dies einer der Gründe hierfür. Bemerkenswert ist, dass sich nicht nur alle Teilnehmer/innen ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind, sondern sie auch jeweils eine eigene Hierarchie in der Wichtigkeit ihrer Sprachen entwickelt haben. So wurde von manchen von ihnen der Erhalt der Erst- (z. B. Polnisch bei G2, Ungarisch bei G7) oder Zweitsprachen (z. B. Spanisch bei G5) als besonders wichtig erachtet, während andere ihre Zweitsprachen als weniger relevant eingeschätzten (z. B. Serbisch bei G7 und Lettisch bei G1). Diese Hierarchien lassen sich einerseits subjektiv durch die

Identifikation der Teilnehmer/innen mit bestimmten Sprachen und andererseits objektiv durch das Prestige bestimmter Sprachen in der Welt erklären.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang ferner die Rolle der englischen Sprache. Einige der Teilnehmer/innen betonten, dass sie kurz nach der Einreise mangels Deutschkenntnisse auf Englisch als Brückensprache (vgl. Meyer 2011: 192) ausweichen mussten (G3 und G4), auch wenn sie ihre Englischkenntnisse selber als gering einschätzten. Dies zeugt von einem hohen Prestige und hoher funktionaler Bedeutung der englischen Sprache bei G3 und G4, deren Wichtigkeit sie ausdrücklich betonten. Gestärkt wird dieses dadurch, dass einige der Teilnehmer/innen (z. B. G1 und G7) gezielt ihre Englischkenntnisse pflegen und die anderen (z. B. G2 und G3) vorhaben, die englische Sprache neben oder nach dem Erwerb der deutschen weiter auszubauen.

In den Gesprächen mit allen sieben Teilnehmer/innen war hohe Motivation zu erkennen, die deutsche Sprache trotz Schwierigkeiten mit der Grammatik zu erlernen. Diese intrinsische Motivation erklären die Teilnehmer/innen teilweise damit, dass sie „bereits wüssten“, wie man eine neue Sprache erlernt (G2), und sie es andererseits „gut“ (G4, G6), „cool“ (G7) oder „schön“ (G3, G5) finden, mehrere Sprachen sprechen zu können. Indirekt dürfte dazu auch ihre gesicherte Bleibeperspektive in Deutschland beitragen, da alle Teilnehmer/innen einen Migrantinnen- und keinen Flüchtlingsstatus haben (vgl. Kemper 2015: 22).

Alle Teilnehmer/innen gaben an, ihre Erst- und/oder Zweitsprache auch außerhalb der Familie regelmäßig zumindest in der Kommunikation über soziale Netzwerke, Computerspiele und / oder Skype mündlich wie schriftlich zu verwenden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sie aufgrund ihres verhältnismäßig hohen Zuzugalters vor ihrer Einreise bereits über einen gefestigten Freundeskreis verfügten. Die Teilnehmer/innen, die eine gezielte Sprachpflege betreiben, nutzen außerdem zum Spracherhalt auch traditionelle Medien wie Fernsehen oder Bücher.

### **Ausblick**

Alle Teilnehmer/innen bezeichneten ihre Migration nach Deutschland als ein bedeutendes Ereignis sowohl in ihrer Biographie als auch in ihrer Sprachbiographie. Anhand der Angaben von G1 bis G6 ist festzustellen, dass alle einen Sprachbruch mit der Einreise nach Deutschland erlebten, da sie im alltäglichen Kontakt von ihren bisherigen Kommunikationspartner/innen geographisch abgeschnitten waren (vgl. mit Studien von Werlen 2001 und Betten 2010, 2013). Allerdings wurde dieser Bruch dadurch verringert, dass die Teilnehmer/innen sowohl nach der Einreise als auch zum Aufnahmezeitpunkt über Skype oder soziale Netzwerke weiter intensiv mit Verwandten, Freunden und Bekannten aus ihren Herkunftsländern kommunizieren konnten. Begünstigt durch die zunehmende Migration in Deutschland verfügten einige der Teilnehmer/innen (G4 und G6) auch

über Verwandte in Deutschland oder fanden schnell Freunde, mit denen sie in ihrer Erst- oder Zweitsprache (G1 auf Russisch, G3 auf Italienisch und G6 auf Bulgarisch) sprechen konnten.

Von allen Teilnehmer/innen nimmt G7 eine Ausnahmestellung ein, da er sich als einziger der Gruppe bereits bei seiner Ankunft in Deutschland auf höherem Niveau auf Englisch verständigen konnte und einige Jahre zuvor schon Deutschunterricht hatte. So war bei ihm eine Kontaktkommunikation zumindest teilweise von Anfang an gegeben (vgl. Werlen 2001: 101) und er sich im Vergleich zu den anderen Teilnehmer/innen schneller sprachlich integrieren konnte, weshalb bei ihm kein Sprachbruch, sondern vielmehr ein Sprachübergang vorliegt.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass für alle sieben Teilnehmer/innen Deutsch nicht Zweit-, sondern bereits Dritt- oder Viertsprache ist, da alle zuvor schon Englisch als Fremdsprache in der Schule gelernt hatten. Allerdings verwendeten nicht alle Englisch auch außerhalb der Schule.

Mit Ausnahme von G2 und G4 sprechen alle Teilnehmer/innen eine Zweitsprache, sodass alleinig G2 und G4 einsprachig aufwuchsen und somit einen klassischen Fall von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit darstellen. Die anderen fünf Teilnehmer/innen verwendeten auch vor ihrer Einreise nach Deutschland in unterschiedlichen Kontexten mehr als eine Sprache. Bei G3, G5 und G6 liegt eine individuelle Mehrsprachigkeit vor, da alle drei in Regionen lebten, in denen Italienisch bzw. Spanisch tatsächlich die einzige Amts- und Unterrichtssprache war. Hingegen wuchsen G1 und G7 vor ihrer Einreise nach Deutschland in Regionen mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit auf (vgl. dazu Franceschini 2011). Zwar ist Lettland als Heimatland von G1 offiziell einsprachig lettisch. Allerdings lebt in Lettland eine bedeutende russischsprachige Minderheit, die über 30%<sup>3</sup> der Gesamtbevölkerung Lettlands stellt und über eigene Schulen in russischer Sprache verfügt. Folglich ist Lettland *de facto* als mehrsprachige Gesellschaft zu betrachten.

Ausgehend von den oben genannten Fakten ergibt sich, dass fünf von sieben Teilnehmer/innen bereits vor ihrer Einreise nach Deutschland entweder einen Migrantensstatus hatten oder zu einer sprachlichen Minderheit in ihrem Herkunftsland gehörten. In Deutschland wurden diese fünf folglich zu Personen mit doppeltem Migrations- bzw. kulturellen Hintergrund.

Die Teilnehmer/innen der Studie weisen damit eine zumindest für das heutige Deutschland neuartige Form von Mehrsprachigkeit auf, bei der innerhalb von einer oder zwei menschlichen Generationen mehr als eine Migration erfolgt und gleichzeitig die sprachliche Verbindung zum eigenen Herkunftsland bzw. -ländern nicht abbricht. Diese neue Form von Mehrsprachigkeit

---

<sup>3</sup> Offiziell leben in Lettland 26,9% (Stand 2011) ethnische Russen mit lettischer Staatsbürgerschaft. Darüber hinaus sind von 17,0% (Stand 2011) Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft die meisten ebenfalls Russen (BPB 2012).

wurde erst unter den Bedingungen wachsender Mobilität und der Entwicklung digitaler Kommunikationsmittel möglich (vgl. Hochholzer 2017). Allerdings erfordert diese neue Form von Mehrsprachigkeit auch eine gezielte schulische Förderung, die jedoch in Deutschland allenfalls in Ansätzen erkennbar ist (vgl. Hochholzer 2010).

Darüber hinaus untermauern die Ergebnisse der vorliegenden Studie die These von Franceschini (2011: 45), wonach sich der Anteil an Schulkindern erhöht, „die lebensgeschichtlich potenziell seit frühesten Kindheit an mit mehr Sprachen Umgang haben“. Aus der Studie folgt weiterhin, dass ein hohes Einreisalter der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe I auch positive Aspekte haben kann, indem sie bereits über eine Alphabetisierung, eventuell auch in ihrer Erstsprache, verfügen und bereits einige Jahre Erfahrung mit Schulunterricht in einem anderen Land mitbringen. Darüber hinaus, je nach Einwanderungsalter, können sie auch schon Unterricht in einer Fremdsprache (z. B. in Englisch) erhalten haben und damit weniger Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache haben, da sie bereits Erfahrungen im Erlernen anderer (Fremd-)Sprachen mitbringen. Zu diesen Erfahrungen zählen sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachkompetenzen in der eigenen Erstsprache und eventuell in einer weiteren Sprache.

Aus der vorliegenden Untersuchung folgt weiterhin, dass die Ergebnisse von sieben Teilnehmer/innen einerseits sehr heterogen sind. Verschiedene Sprachen werden von ihnen unterschiedlich verwendet und erfüllen unterschiedliche Funktionen. Andererseits zeigen jedoch alle Belege, dass nicht nur die Erst-, sondern auch die anderen Sprachen von den Teilnehmer/innen herangezogen werden und ihnen beim Erwerb des Deutschen helfen. Somit dürfen die Bedeutung der Aufrechterhaltung von Erst- und Zweitsprachen sowie die Relevanz der Mehrsprachigkeit nicht unterschätzt werden. Aus diesem Grunde wäre es erfreulich, wenn die Erkenntnisse dieser Studie generell Eingang in die Lehrer/innen(fort)bildung fänden.

## Literaturquellen

- Ahrenholz, Bernt. 2010. „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache.“ In *Deutsch als Zweitsprache*, herausgegeben von Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke, 3–16. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Anstatt, Tanja. 2011. „Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland.“ In *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, herausgegeben von Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle, 101–128. Tübingen: Günter Narr.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). 2017. *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*, August. Berlin: BAMF.

- Backus, Ad. 2004. "Turkish as an Immigrant Language in Europe." In *Handbook of Bilingualism*, edited by Tej K. Bhatia & William C. Ritchie, 689–724. Malden / Oxford / Carlton: Blackwell Publishing.
- Bardel, Camilla & Ylva Falk. 2007. "The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: The Case of Germanic Syntax." *Second Language Research* 23(4): 459–484.
- Barkhuizen, Gary, Phil Benson & Alice Chik. 2014. *Narrative Inquiry in Language Teaching and Language Research*. New York: Routledge.
- Barkowski, Hans & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). 2010. *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke.
- Benholz, Claudia, Magnus Frank & Constanze Niederhaus (Hrsg.). 2016. *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann.
- Berend, Nina. 1998. *Sprachliche Anpassung. Eine soziologisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen*. Tübingen: Narr.
- Betten, Anne. 2010. „Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz.“ In *Sprache und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 160, herausgegeben von Rita Franceschini, Wolfgang Haubrichs, Wolfgang Klein & Niels Werber, 29–57. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- . 2013. „Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die ‚Jeckes‘ in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität.“ In *Das Deutsch der Migranten*, herausgegeben von Arnulf Deppermann, 145–191. Berlin: De Gruyter.
- Brizić, Katharina. 2013. „Grenzlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts.“ In *Das Deutsch der Migranten*, herausgegeben von Arnulf Deppermann, 223–242. Berlin: De Gruyter.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB): *Lettland. Das Land in Daten*. Accessed 27 July 2019.
- Busch, Brigitta. 2010. „Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachliches Arbeiten.“ In *Sprache und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 160, herausgegeben von Rita Franceschini, Wolfgang Haubrichs, Wolfgang Klein & Niels Werber, 58–82. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- . 2012. "The Linguistic Repertoire Revisited." *Applied Linguistics* 33(5): 503–523.
- Bußmann, Hadumod. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Cenoz, Jasone. 2001. "The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition." In *Cross-linguistic Influence in Third Language*

- Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, edited by Jasone Cenoz, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner, 8–20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clandinin, D. Jean & F. Michael Connelly. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clyne, Michael. 1968. “Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter.“ *Zeitschrift für Mundartforschung* 35(2): 130–139. Wiesbaden: Steiner.
- Conrad, Sarah-Jane. 2002. “Wege zum Bilinguisme en chemin.” In *Biografie linguistique. Biographies langagières. Biografias linguisticas. Sprachbiografien. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, herausgegeben von Kirsten Adamzik & Eva Roos, 137–157. Neuchâtel: Institut de linguistique de l’Université de Neuchâtel.
- Dietz, Barbara & Peter Hilkes. 1992. *Russlanddeutsche: Unbekannte im Osten. Geschichte. Situation. Zukunftsperspektiven. Geschichte und Staat*. München: Olzog.
- Dietz, Barbara & Heike Roll. 1998. *Jugendliche Aussiedler – Porträt einer Zuwanderergeneration*. Frankfurt: Campus.
- Döll, Marion. 2012. *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- Ehrmann, Nicole. 2016. *Strukturen der Konzeptualisierung frühkindlicher Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Eller, Nicole. 2010. „I’m still Bohemian minded!“ Eine Untersuchung ausgewählter Sprachbiographien von Sprecherinnen und Sprechern deutschböhmischer Varietäten in aller Welt.“ In *Sprache und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 160, herausgegeben von Rita Franceschini, Wolfgang Haubrichs, Wolfgang Klein & Niels Werber, 151–166. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt / New York: Campus.
- Franceschini, Rita. 2001. „Sprachbiographien randständiger Sprecher.“ In *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*, herausgegeben von Rita Franceschini, 111–125. Tübingen: Stauffenburg.
- . 2011. „Die ‚mehrsprachigen‘ Bürger Europas. Sprecher von historischen und neuen Minderheitensprachen und ihr Beitrag zur Multikompetenz.“ In *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, herausgegeben von Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle, 29–54. Tübingen: Günter Narr.
- & Johanna Miecznikowski. 2004. „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“ Ein Vorwort.“ In *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*, herausgegeben von Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski, VII–XXI. Bern: Peter Lang.

- Geist, Barbara. 2014. *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter.
- Hammarberg, Björn. 2001. "Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition." In *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, edited by Jasone Cenoz, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner, 21–41. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinnenkamp, Volker. 1982. *Foreigner Talk und Tarzanisch*. Hamburg: Helmut Buske.
- Hochholzer, Rupert. 2010. „Sprachbiographische Erhebungen im Kontext der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.“ In *Übergang. Kommunikation in der Stadt und an ihren Rändern. Schriften zur Literatur und Sprache in Oberösterreich*, Band 14, herausgegeben von Stephan Gaisbauer & Klaus Petermayr, 171–180. Linz: Adalbert-Stifter-Institut.
- . 2017. „Heteroglosse Lebenswelten – Empirische Befunde zur Mehrsprachigkeit in einer Regensburger Schule.“ In *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Festschrift für Hermann Scheuringer*, herausgegeben von Ioan Lăzărescu & Doris Sava, 183–201. Berlin: WVB.
- Huber, Janice, Vera Caine, M. Shaun Murphy, Sean Lessard, Jinny Menon & D. Jean Clandinin. 2018. "A Narrative Inquiry into the Experiences of Urban Indigenous Families as they Ready Their Children for, and during, Kindergarten." In *Journal of Childhood Studies* 43(2): 46–57.
- Jakovleva-Schneider, Ljubov. 2016. „Erfahrungen und Anregungen aus der Praxis. Die Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Essen Nord-Ost.“ In *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*, herausgegeben von Claudia Benholz, Frank Magnus & Constanze Niederhaus, 113–127. Münster: Waxmann.
- Jeuk, Stefan & Julia Settinieri (Hrsg.). 2019. *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra & Stefan Jeuk (Hrsg.). 2015. *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kemper, Thomas. 2015. *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der Schulstatistik*. Münster: Waxmann.
- Koch, Günter. 2013. „Sprachsymbolische Identitätskonturierung in Sprachbiographien.“ In *Sprachminderheiten, Identität und Sprachbiographie*, herausgegeben von Günter Koch, 11–24. Regensburg: Edition Vulpes.
- Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Griebach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann & Lale Altinay. 2015. *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für

- Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Meng, Katharina. 2001. *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Günter Narr.
- . 2004. „Russlanddeutsche Sprachbiographien – Rückblick auf ein Projekt.“ In *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*, herausgegeben von Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski, 97–117. Bern: Peter Lang.
- Meyer, Bernd. 2011. „Herkunftssprachen als kommunikative Ressource?“ In *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, herausgegeben von Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle, 189–214. Tübingen: Günter Narr.
- Miecznikowski, Johanna. 2010. „Mehrsprachig leben und studieren. Die Sicht studentischer Migranten.“ In *Sprache und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 160, herausgegeben von Rita Franceschini, Wolfgang Haubrichs, Wolfgang Klein & Niels Werber, 129–150. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Ofner, Daniela, Christine Roth & Dieter Thoma. 2015. „Sprachförderkompetenz im Elementarbereich. Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte.“ In *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*, herausgegeben von Angelika Redder, Johannes Naumann & Rosemarie Tracy, 27–46. Münster: Waxmann.
- Pavlenko, Aneta. 2007. „Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics.“ *Applied Linguistics* 28(2): 163–188.
- Polinsky, Maria. 1995. „American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition.“ In *Formal Approaches to Slavic Linguistics, The Cornell Meeting*, edited by Wayles Browne, 370–406. Michigan: Michigan Slavic Publications.
- Racine, Jean. 2002. „18 biographies langagières / Sprachbiographien – Année européenne des langues 2001.“ In *Biografie linguistiche. Biographies langagières. Biografias linguisticas. Sprachbiografien. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, herausgegeben von Kirsten Adamzik & Eva Roos, 207–211. Neuchâtel: Institut de linguistique de l’Université de Neuchâtel.
- Remennick, Larissa. 2017. „Generation 1.5 of Russian-speaking immigrants in Israel and in Germany: An overview of recent research and a German pilot study.“ In *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*, edited by Ludmila Isurin & Claudia Maria Riehl, 69–98. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Riehl, Claudia Maria. 2014. *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Rotter, Daniela. 2015. *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster: Waxmann.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2).“ *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402.
- Söhn, Janina. 2011. *Rechtsstatus und Bildungschancen – Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- & Veysel Özcan. 2005. „Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz.“ In *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen – Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Band 14, herausgegeben von BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), 117–128. Bonn / Berlin: BMBF.
- Tophinke, Doris. 1994. *Sprachbiographie und Sprachstörung. Fallstudien zur Textproduktion bei hirnorganischen Erkrankungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- . 2002. „Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht.“ In *Biografie linguistique. Biographies langagières. Biografias linguisticas. Sprachbiografien. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, herausgegeben von Kirsten Adamzik & Eva Roos, 1–14. Neuchâtel: Institut de linguistique de l’Université de Neuchâtel.
- Treichel, Bärbel. 2004. *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Veronesi, Daniela. 2010. „„Zu wem ghör i jetzt?“ bzw. „due lingue che sono entrambe mie“ Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher aus einem Grenzgebiet.“ In *Sprache und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 160, herausgegeben von Rita Franceschini, Wolfgang Haubrichs, Wolfgang Klein & Niels Werber, 83–106. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Werlen, Erika. 2001. „Der mentalitätsorientierte Ansatz bei der linguistischen Analyse von intra- und interkulturellen Sprachbrüchen und Sprachübergängen.“ In *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*, herausgegeben von Rita Franceschini, 94–110. Tübingen: Stauffenburg.