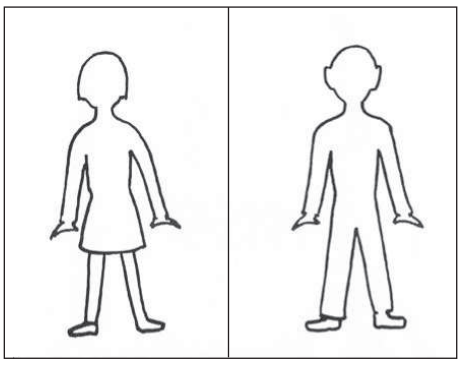
MEHRSPRACHIGKEIT IN SPRACHENPORTRÄTS UND SPRACHENBIOGRAPHIEN VON MIGRANTINNEN UND MIGRANTEN

Hans-Jürgen Krumm

Spracherwerb und Sprachgebrauch vollziehen sich in konkreten sozialen und historisch-biographischen Situationen, das heisst, in einem Wechselspiel von individuellen, vielfach emotional bestimmten Handlungsinitiativen und gesellschaftlichen Strukturen, die solche Handlungsinitiativen unterstützen oder erschweren. Will man mehr darüber erfahren, wie Migrantinnen und Migranten Mehrsprachigkeit, Sprachwechsel, Sprachunterdrückung, Angebote oder – wie im Fall der staatlich verordneten Integrationskurse in Deutschland und Österreich – Zwang und Sanktionen, eine neue Sprache zu lernen, erfahren und darauf reagieren, so ist in meinen Augen ein sprachenbiographischer Zugang erforderlich, der die jeweiligen Konzepte der Sprachidentität in einem lebensgeschichtlichen Zusammenhang aus der Sicht der Migrantinnen und Migranten selbst analysiert.

1. Sprachenporträts als Zugang zu Sprachenbiographien

Den Einstieg in sprachenbiographisches Erzählen bildet in der Regel ein Sprachenporträt, bei dem die eigenen Sprachen mit je verschiedenen Farben in Silhouetten hineingemalt werden (Krumm 2001), eine Aktivität, die nicht nur Kinder, sondern – eventuell nach kurzem Zögern – auch Erwachsene mit grossem Eifer ausführen und die in der Regel dazu führt, dass fast alle ihr Porträt beschriften bzw. etwas dazu erzählen wollen.



Das Sprachenporträt erlaubt den Betroffenen einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen – die Farben bringen Emotion ins Spiel, die Silhouetten Körperlichkeit. Bei K. zum Beispiel, einer 25jährigen Wiener Türkin, führte das Ausmalen des Sprachenporträts dazu, dass sie mehr und mehr über ihre Sprachen und den Sprachgebrauch nachdachte und immer mehr dazu schreiben und sagen wollte. Insofern bilden die Sprachenporträts den ersten Zugang zur verdrängten oder unterdrückten Sprachenbiographie – werden sie in der Klasse oder Lerngruppe angefertigt, so entsteht jenes Biotop, in dem über Sprachen wieder gesprochen werden kann.

K. hat ihr Porträt von oben bis unten in zwei Hälften geteilt, die eine orange für Deutsch, die andere rot für Türkisch. Ihr Kommentar (2008) lautet:[1]

> TÜRKISCH ist meine Muttersprache. Zu Hause spreche ich zum Grossteil in meiner Muttersprache, wahrscheinlich auch deshalb, weil meine Eltern nicht der deutschen Sprache mächtig sind. Wenn ich gefragt werde, ob ich mich als Türkin oder Österreicherin fühle, antworte ich, ich bin eine Türkin, die mit türkischer Kultur und primär deutscher Sprache aufgewachsen ist. Daheim durfte ich kein Deutsch sprechen und in der Schule kein Türkisch. Ich denke auf Deutsch, ich handle auf Türkisch und fühle auf Türkisch und liebe auf Türkisch. Lieben auf Türkisch, weil ich liebe meine Eltern und meinen Mann und die können kaum bzw. kein Deutsch. Den Kopfbereich habe ich bewusst orange angemalt, weil ich denke und spreche auf Deutsch und mein Wortschatz ist im Deutschen grösser als im Türkischen.
> DEUTSCH: Bereits im Kindergarten habe ich nur die deutsche Sprache gehört und auch später in der Schule, während meiner Ausbildung, war ich nur mit der deutschen Sprache konfrontiert. In der Schule spreche ich mit meinen Kolleginnen und Kollegen auch nur Deutsch und mit meinen Schülern im Unterricht auch nur Deutsch bzw. Englisch.

Wichtig sind die zusätzlichen Bemerkungen, die K. nach Abschluss ihres Porträts angefügt hat: Vom Mund führt ein Pfeil zu einem Randkommentar:

> DEUTSCH & TÜRKISCH: Es gibt Momente, wo ich sogar im Satz in den beiden Sprachen wechsle. Und neben dem Kopf, auf Augenhöhe, findet sich folgender Kommentar: Ich «sehe» die Welt sowohl als Türkin als auch als Österreicherin.

Die Beine und ein Schuh sind mit Farben für weitere Sprachen ausgemalt: Ein Bein ist braun für Englisch (K. unterrichtet Englisch), das andere rosa für Französisch mit einem Latein-Schuh.

Rita Franceschini hat für den Umgang mit Mehrsprachigkeit ein dynamisches Zentrum-Peripherie-Modell entwickelt, nach dem ein Sprecher oder eine Sprecherin ihre Kenntnisse von anfänglichen Erstsprachen im Zentrum ausweitet, wobei nicht alle Sprachen «mit derselben Fülle von Funktionen und Identifikationen verbunden (sind).» Sie spricht daher von «randständigen Sprechern». «Im Zentrum des Sprachsystems befinden sich jene Varietäten, die in einem bestimmten Moment des Lebens unter Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert» (Franceschini 2001: S. 114). Das ist das Gegenteil von jenem starren Zollstock-Modell, das z. B. den Integrationskurs-Sprachprüfungen und auch einsprachigen Sprachstandsdiagnosen zu Grunde liegt. Ihnen setzen standardisierte «Normalitätsannahmen» ausschliesslich in Bezug auf die deutsche Sprache, teilweise in Abhängigkeit vom Alter, die sich aus der bisherigen Forschung nicht ableiten lassen, ist sich doch die Spracherwerbsforschung bei allen

1 Alle Zitate aus Sprachenporträts bzw. sprachenbiographischen Interviews stammen aus Erhebungen, die ich selbst und die am Ende des Beitrags genannten Studierenden zwischen 2005 und 2010 in Wien erhoben haben.

Differenzen so weit einig, dass sich die Sprachentwicklung in grösseren Entwicklungsphasen sehr individuell und in starker Abhängigkeit von den jeweiligen Lebenskontexten vollzieht.
K.s Sprachenhaushalt stellt sich im Modell Franceschinis so dar, dass es zwei Zentrum-Sprachen gibt, Deutsch und Türkisch, zwei in der Schule gelernte, aber nun nicht weiter verfolgte Peripherie-Sprachen, Französisch und Latein, und schliesslich Englisch, das einen wechselnden Stellenwert für sie hat, im persönlichen Bereich gar keine, im beruflichen Bereich dagegen eine zentrale Position einnimmt.
Die Arbeit mit Sprachenporträts macht schnell deutlich, dass für die Betroffenen die jeweiligen Sprachen durchweg mit biographischen Stationen verbunden sind: der Beziehung zur Familie, den Sprachkontakt- und Lernorten.
Katharina Brizic (2007) hat ein «Sprachenkapital-Modell» entwickelt, das insbesondere den Einfluss der sprachlichen Situationen der Eltern auf die sprachliche Ausgangsposition und die Sprachidentität der Migrationskinder herausarbeitet. Brizic folgert aus ihren Daten, dass «die politisch-gesellschaftliche Ebene (...) offenbar auch überregional und über mehrere Generationen hinweg (wirkt), selbst wenn ein so einschneidendes Ereignis wie die Migration dazwischen liegt» (Brizic 2007: S. 186). Dabei ist dieser Einfluss nicht auf eine Sprache begrenzt, sondern lässt sich für jede Sprache nachweisen, die die Eltern mitgebracht haben (ebd. S. 185).

Beim Spracherwerb handelt es sich also um nicht lineare Lernprozesse, die starken gesellschaftlichen und situativen Einflüssen unterliegen; das gilt bereits für die Erstsprache, erst recht aber für in der Migration erworbene und gelernte Sprachen. Selbst die «biographischen Fahrpläne» (Nittel 1991, S. 107 ff.) eines normalen Bildungsgangs führen, was die Sprachentwicklung betrifft, nicht zu einem linearen Kompetenzaufbau, da intergenerationale Transmission genauso wie individuelle Dispositionen, Einstellungen zu Sprachen ebenso wie Sprachkontakte hineinspielen. Das gilt in ganz besonderem Masse für Migrantinnen und Migranten mit ihren oftmals mehrfachen Wechseln zwischen verschiedenen Kommunikationsräumen, wobei sich ausserordentlich unterschiedliche und extrem dynamische Sprachidentitäten entwickeln. Die Pendelmigration hinterlässt Spuren in der Sprachenbiographie, wobei sich intentionale Entwicklungen mit unerwartet zwanghaften Identitätsveränderungen, z. B. durch gesetzliche oder Anforderungen des Arbeitsplatzes, mischen.
Selbst dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), auf den sich wegen seiner scheinbar linearen Skala von A1 bis C2 viele berufen, die von Migrantinnen und Migranten das quasi lineare Fortschreiten von Niveaustufe zu Niveaustufe verlangen (100 Stunden Integrationskurs: Prüfung A1, 300 Stunden: Prüfung A2, 600 Stunden: Prüfung B1), liegt eigentlich ein nicht lineares Sprachentwicklungsmodell zu Grunde:

> Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmässig:
> (...) Eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (besitzt) ein kurzlebiges Profil und eine veränderliche Konfiguration. (...) Dies impliziert keinesfalls Instabilität, Unsicherheit oder Mangel an Gleichgewicht seitens der betroffenen Person, sondern trägt in der Mehrzahl der Fälle zu einem verbesserten Bewusstsein ihrer Identität bei (Europarat 2001: S. 132 ff.).

«Man sollte sich schliesslich davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z. B. einen Zollstock – zu interpretieren», heisst es im Referenzrahmen (2001: S. 28 ff.) an anderer Stelle. Diese Einsicht opfert der Referenzrahmen allerdings selbst seiner Prüfungsfixierung; in der Rezeption und Anwendung des Referenzrahmens wird diese Linearisierung des Sprachentwicklungsmodells verstärkt und in sprachstandsdiagnostischen Instrumenten in Richtung auf die Niveaustufen von A1 bis C2 vielfach zementiert. Die Sprachwelt von Migrantinnen und Migranten sieht dagegen ganz anders aus: Während für die erste und teilweise noch die zweite Migrationsgeneration das Nebeneinander verschiedener Sprachwelten galt, zwischen denen man wechseln, in die man <entweder/oder> hineinwachsen konnte, verändern sich Sprachentwicklung und Sprachverhalten mit der zweiten bzw. dritten Generation: Da sie sich von Anfang an in verschiedenen Kommunikationsräumen bewegen, da sie in gemischten Sprachwelten leben, ist das Ergebnis durchweg eine «Gemischtsprachigkeit», wie sie von Hinnenkamp (2000) und anderen als charakteristisch für mehrsprachige Gemeinschaften herausgearbeitet wurde, die nichts mit dem quasi doppelten Monolinguismus gemeinsam hat, den unsere Gesellschaft ebenso, wie lange Zeit die Sprachwissenschaft, zu Grunde gelegt hat.

2. Gemischtsprachigkeit

Die Beobachtung der Sprechergruppe dieser Sprache hätte ergeben, was wir klassisch als Code-Switching bzw. Code-Mixing bezeichnen, eine Sprachmischung aus Deutsch, Türkisch, Bosnisch und Kroatisch. Die Zwölfjährigen jedoch, die ich gebeten hatte, als Juniorforschende herauszufinden, welche Sprachen im Wiener Stadtpark gesprochen werden, kamen mit dem Ergebnis zurück, dass die Kinder untereinander im Park nur eine Sprache benutzen, «Parkisch» eben – das ist zwar eine Mischsprache aus den genannten Elementen anderer Sprachen, aber im Bewusstsein der Kinder ist es ihre eine Gruppensprache. Zugehörigkeit zur Parkgruppe wird also durch die Bereitschaft und die Kompetenz signalisiert, nicht auf der eigenen Sprache zu insistieren, sondern sich alle Sprachen der einzelnen Gruppenmitglieder einzuverleiben, eben «Parkisch» zu sprechen.
Jørgensen nennt dieses Sprachverhalten «Polylingual Languaging» (2008, S. 170), Hinnenkamp (2000) «sprachliche Hybridität»:

Sprecher machen Gebrauch von all ihnen zur Verfügung stehenden linguistischen Mitteln, um ihr kommunikatives Ziel so gut wie möglich zu erreichen, ganz gleich wie gut sie die jeweilige Sprache beherrschen; dies heisst auch, dass die Sprachbenutzer sehr wohl von dem Tatbestand wissen – und davon Gebrauch machen –, dass einige Eigenschaften von einigen Sprechern als nicht zusammengehörig und unpassend betrachtet werden (Jørgensen 2008: S. 163).

Sprachenbiographische Interviews belegen, dass Migrantinnen und Migranten selbst dieses «Gemischtsprechen» als Ausdruck ihrer spezifischen Migrationsidentität sehen. Es ist deshalb richtig, das gar nicht mehr als Code-Switching oder Code-Mixing zu bezeichnen. Aus der Perspektive der Sprachidentität der Betroffenen sind Begriffe wie *Code-Oszillation* oder *Code-Legierung* (beide Begriffe finden sich bereits bei Hinnenkamp 2000) genauer: «Der Wechsel von einer Sprache in die andere tritt also an durchaus unvorhersehbaren Stellen auf, er respektiert weder Äusserungs- noch Wortgrenzen» (Hinnenkamp 2000, 4).

Diese Mischungen sind nicht mehr funktional definiert, wie das noch bei Medina der Fall ist:

> Arabisch in der Moschee, Englisch in der Schule, Deutsch mit den Freundinnen.

Und – was im Zusammenhang mit der Frage nach der Sprachidentität wichtig ist – Migrantinnen und Migranten geben diesem Sprechen Namen wie z. B. «Parkisch», d. h. sie grenzen diese gemischte Sprachvarietät bewusst von anderen Varietäten ab:

> Das Sprachmischen finde ich lustig. Es stört nicht, nur wenn der andere die Sprache nicht kann. Es fällt mir oft nicht mehr auf, in welcher Sprache ich jetzt spreche. Das Deutsch ist mir so ins Blut übergegangen, dass, wenn ich zum Beispiel laut denke, weiss ich nicht mehr, in welcher Sprache ich gesprochen habe (Katerina, 23).

> Wenn ich mich schnell ausdrücken möchte, dann sage ich das Wort in welcher Sprache es mir als erstes einfällt. Ich glaube, es ist was Intuitives. Es ist nicht deswegen, weil ich das Wort nicht kenne. Im Alltag sprechen wir so, wie es uns einfällt (Michaela, 28).

Elisabeth (23), die zunächst ihre verschiedenen sprachlichen Wurzeln aufzählt, fasst abschliessend zusammen: «In meinem Bauch resonnieren alle diese Sprachen», was sich im Sprachenporträt durch einen bunten Farbenkreis in der Bauchgegend ausdrückt. Und Peter (32), in Österreich lebender Slowake, der sich in Österreich durchaus zuhause fühlt, seine slowakische Herkunft aber als wichtiges Identitätsmerkmal ebenfalls betont, kommt zu dem Schluss: «I'm spezial, also ein spezial Mischling.»

Die Frage nach den Sprachen, dem Grad ihrer Beherrschung oder den Orten, wo man sie spricht, muss also sprachenbiographisch vertieft werden, will man erfahren, in welcher Form sie die eigene Sprachidentität prägen. Nach wie vor sitzen Wissenschaft und Pädagogik, auch bei der durchaus positiv gemeinten Beobachtung und Förderung der Mehrsprachigkeit, dem auf, was Ingrid Gogolin (1998) das «Reinheitsgebot» genannt hat, das für Sprachen und für Sprachgebrauch eben nicht gelte. Mischsprachigkeit als Stärke, als eine eigene Kompetenz und Code-Legierung, als eine wirksame Kommunikationsstrategie anzuerkennen, fällt unserem Bildungswesen nach wie vor schwer.

Rod Ellis (2001) hat den metaphorischen Sprachgebrauch im Hinblick auf Sprachenlernende einmal von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, zum andern durch die Lernenden selbst, untersucht und verglichen. In unserem Zusammenhang sind diejenigen Metaphern interessant, mit denen Lernende sich selbst als «Sprachenlernende» charakterisieren, ich würde sie eher Figuren sprachenbiographischen Erzählens nennen. Ich hebe drei der Metaphern von Ellis hervor, weil diese Figuren des sprachenbiographischen Erzählens auch in meinen Sprachenbiographien immer wieder auftauchen:

Erzählfigur 1:
Lernende als *Sufferer*/Leidende

Die affektive Dimension des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs, die mit dieser Metapher verknüpft ist, spielt für Migrantinnen und Migranten eine sehr viel grössere Rolle, als ihr die Forschung bislang zubilligt. In Sprachenbiografien ist das Leiden an der Sprache, z. B. der neuen Sprache, die die Herkunftssprache «auffrisst», eine feste Erzählfigur.

> Ein kanadischer Student in Österreich beschreibt seinen Zustand so:
> Mein Körper sieht aus, als ob er ein kranker Mensch wäre.
> Da die deutsche Sprache meinem Gehirn einfällt, kann man dort die rosa Zellen sehen. Jetzt stirbt viel Englisch, obwohl ich mein Englisch nicht verlieren will. Englisch ist meine Muttersprache und es gefällt mir, es zu hören, zu lesen und zu sprechen.
> Deshalb habe ich mein Herz und mein Blut violett gezeichnet.

Noch wissen wir meines Erachtens zu wenig darüber, welche Umweltbedingungen solche Ängstlichkeiten und damit einhergehend die Störung des Selbstwertgefühls verstärken – die starke Verknüpfung von Sprachkenntnissen und aufenthaltsrechtlichen Sanktionen gehört allerdings eindeutig dazu – und welche den Abbau von Ängstlichkeit befördern. Unterschiedliche Formen von (Sprach-)Ängstlichkeit, zu denen einerseits spezifische Formen der Leistungsmessung in der Schule oder der Konkurrenz im Berufsleben beitragen, andererseits aber durchaus auch die Angst, wegen der falschen Sprache nicht dazuzugehören, werden in vielen sprachenbiographischen Erzählungen artikuliert.

Erzählfigur 2:
Lernende als *Problem-Solver* und *Worker*/Problemlösende und hart Arbeitende

Diese Erzählfigur deutet darauf hin, dass der Spracherwerb als identitätsstärkend gesehen wird – es ist eine Leistung, die schwierige deutsche Sprache zu lernen, man kann stolz sein auf sich, denn, so sagt es die achtjährige Lavinia, «mein Gehirn ist sehr brav, denn das Gehirn lernt ja die Sprachen».

Hier, wie auch bei der dritten Erzählfigur, den Lernenden als *Traveller*/Reisende, spielt meines Erachtens auch ein Stück Selbstinszenierung hinein: In beiden Fällen handelt es sich um Lernende, die sich ihrer Mehrsprachigkeit sehr bewusst sind und die – im Fall der Reise-Metapher – auch wissen, dass man etwas hinter sich lassen oder zurückkehren kann, dass Sprachen dazu dienen, in neuen Welten anzukommen.

Die Datengrundlage, aus der Ellis diese Metaphern entnommen hat, sind Sprachlerntagebücher, die im Rahmen von Sprachunterricht geführt wurden. In meinen sprachenbiographischen Interviews, die sich nicht speziell auf Unterricht beziehen, tauchen diese Figuren aber auch auf. Sie machen deutlich: Migrantinnen und Migranten sind sich ihrer Sprachen und deren Reichweite und Orte ebenso wie ihrer Sprachentwicklung weitgehend sehr bewusst; für ihre Sprachen ist Unterricht keineswegs der einzige Ort, an dem diese festgemacht werden und sich

entwickeln. Unsere Fixierung auf die unterrichtlichen Phasen der Sprachförderung übersieht leicht, dass für Migrantinnen und Migranten nahezu jeder Ort zugleich ein Sprachenort, jede neue Erfahrung auch eine Sprach- bzw. Sprachlernerfahrung darstellt.

3. Transnationale, mehrsprachige Identität und die monolingualen Identitätskonzepte

Mir geht es darum, zu zeigen, dass Mehr- und Mischsprachigkeit für Migrantinnen und Migranten ein wichtiger Bestandteil ihres nicht nur sprachlichen Selbstkonzeptes sind, mit dem sie sich sicher durch verschiedene Kommunikationsräume bewegen. Sprachenbiographien machen deutlich, dass es bei der Entwicklung dieser Mehrsprachigkeit zwar immer auch, aber keineswegs nur oder überwiegend um ein zielorientiertes Sprachverhalten im sprachfunktionalen Sinne geht, sondern um weiter gefasste, stärker affektiv besetzte Selbstkonzept-Vorstellungen, die insbesondere eng mit den Orten und den Sprachkontakten verknüpft sind, die für sie wichtig sind.

Dem steht eine Auffassung von Integration gegenüber, die nach wie vor monolinguale Identitätskonzepte fordert und in einigen Ländern sogar an bestimmten Stellen, bei der Erteilung der Aufenthaltserlaubnis, bei der Staatsbürgerschaft und beim Ehegattennachzug, diese auch überprüft und sanktioniert. Auch dort, wo dann (wie in Deutschland und Österreich) auf ein differenzierteres Kurskonzept verwiesen wird, handelt es sich um einsprachige Konzepte und vor allem um Abschlussprüfungen, die nur eine Sprache abfragen – ein sicherer Weg, um Migrantinnen und Migranten trotz ihrer Mehrsprachigkeit, die sie uns voraus haben, als sprachlich defizitär erscheinen zu lassen. Europa ist noch weit davon entfernt, ein mehrsprachiges Selbstkonzept als selbstverständlich und legitim zu betrachten. Insofern ist es meines Erachtens wichtig, die Strukturen und Selbstverständnisse in den Fokus der Forschung und des Unterrichts zu rücken, die die Entfaltung von Mehrsprachigkeit systematisch behindern bzw. solche zu identifizieren, die ein sprachenfreundliches Klima und günstige Voraussetzungen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit schaffen. Solange das nicht der Fall ist, so lange nur diejenigen, die über die «richtige Sprache» verfügen, dazu gehören dürfen, werden Migrantinnen und Migranten weitgehend ausgeschlossen und benachteiligt bleiben. Den Rückstand in der Sprachbeherrschung des Deutschen werden nur die allerwenigsten aufholen können – das ist dann eine Katastrophe, wenn das, was sie den Einsprachigen voraus haben, nämlich ihre Mehrsprachigkeit, nicht als ausgleichendes oder sogar zusätzliches Kapital, sondern als diskriminierender Nachteil gesehen wird: Der so entstehende Sprachdruck und Sprachzwang kann, was die Identitätsentwicklung betrifft, münden

- entweder in Assimilation und sprachlich in der Degeneration zum Monolingualismus (das ist es offensichtlich, was unsere Gesellschaft von Migrantinnen und Migranten erwartet),
- oder in Krankheit und mangelndem Selbstwertgefühl,
- oder aber in Subkulturen, die sich abkapseln und damit gleichfalls zu Identitätsverengungen führen.

Peter, 32, zwei- bis dreisprachig aufgewachsen, hat im Interview die Perspektive einer mehrsprachigen Identität wie folgt formuliert:

> Ich fühle mich nicht dem Land verbunden. Somit fühle ich mich nicht als Österreicher, ich fühle mich vielleicht eher als ein Slowake, müsste ich nur zwischen diesen beiden Möglichkeiten wählen, aber könnte ich noch eine dritte nehmen, würde ich die dritte nehmen. Die wäre, dass ich ein wenig was von dem und ein wenig was von dem bin, vielleicht zu zwei Achteln ein Slowake, zu einem Achtel ein Österreicher und zu den restlichen fünf Achteln bin ich einfach was anderes, einfach Mensch. Das gehört eigentlich viel mehr zu meiner Identität als Österreich und Slowakei. Das ist einfach jenseits aller Sprachen und Länder.

Und er fährt fort:

> Weisst du, jemand, der nicht zweisprachig in zwei Ländern aufgewachsen ist, würde vielleicht gar nicht auf die Idee kommen, dass Entwurzeltsein vielleicht einen Vorteil haben könnte, weil man dadurch flexibler ist. Ich würde es zusammenfassen, dass der Vorteil für mich ist eine zusätzliche Weltsicht, auf verschiedenen Ebenen, und natürlich mehr Flexibilität (Peter: Kállayová 2010, S. 109 ff.).

LITERATUR Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster, Waxmann Verlag, S. 185 ff.

Ellis, Rod (2001): «The metaphorical constructions of second language learners» in: M. Breen (Hg.), Learner Contributions to Language Learning. London, Longman, S. 65–85.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin, Langenscheidt.

Franceschini, Rita (2001): Sprachbiographien randständiger Sprecher in: R. Franceschini (Hg.), Biographie und Interkulturalität. Tübingen, Stauffenburg, S. 111–125.

Gogolin, Ingrid (1998): «Sprachen rein halten – eine Obsession» in: I. Gogolin et al. (Hg.), Über Mehrsprachigkeit. Tübingen, Stauffenburg, S. 71–96.

Hämmig, Oliver (2000): Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration. Opladen, Leske.

Hinnenkamp, Volker (2000): « ‚Gemischt sprechen' von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität» in: *Der Deutschunterricht*, Heft 5, S. 96–107.

Jørgensen, Jens Normann (2008), «Languaging and Languagers» in: C.B. Dabelsteen/ J.N. Jørgensen (Hg.), Languaging and Language Practices (Copenhagen Studies in Bilingualism vol. 36), S. 5–22.

Kállayová, Tamara (2010): Migranten als Mitträger und Wegbereiter der multilingualen und transkulturellen Identität. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Krumm, Hans-Jürgen (hg. von Eva-Maria Jenkins und Hans-Jürgen Krumm) (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien, eviva Verlag.

Nittel, Dieter (1991): *Report: Biographieforschung* (Berichte, Materialien, Planungshilfen). Bonn, Deutscher Volkshochschulverband, S. 107 ff.

DER AUTOR: Hans-Jürgen Krumm ist Universitätsprofessor für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Neben Forschungs- und Lehraufenthalten war er auch Gastprofessor auf der ganzen Welt. Zudem ist er Mitglied und Vorsitzender diverser Fachbeiräte und Gutachtergruppen. Er ist u. a. Ehrenmitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes und ist seit 1. Oktober 2010 emeritiert.

Arbeitskreis DaF

IDIconTOTO –
Ein als SVEB 1 anerkannter
DaZ-Lehrgang

NEU: Kurs in Olten, Start März 2011
Infos auf www.akdaf.ch