

Universität Zagreb
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik

Diplomarbeit

**Sprachbiografien und Sprachkompetenzen der Rückkehrer aus
Deutschland an der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen
Fakultät in Zagreb**

Marina Wünsche-Solarić

Mentor: Dr. sc. Velimir Piškorec

Zagreb, September 2014

**„Ein Mensch ist soviel Wert,
wie die Anzahl der Sprachen,
die er spricht“**

(Lateinisches Sprichwort¹)

¹Original: „*Quot linguas callas, tot homines vales*“

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Mehrsprachigkeit	8
Typen von Mehrsprachigkeit.....	9
Die individuelle Mehrsprachigkeit	10
Erwerb und Verlust von Mehrsprachigkeit	10
Sprachkompetenz	12
Kompetenz als linguistischer Begriff	12
Kompetenz als lernpsychologischer Begriff	13
Die sechs Dimensionen der Sprachkompetenz	13
Sprachkompetenz und (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit.....	14
Sprachidentität im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit	16
Identität und Sprache.....	17
Sprachidentität und Identität durch Sprache	18
Sprachidentität bei mehrsprachigen MigrantInnen.....	19
Sprachbiografien	22
Europa – das Land der Sprachen	27
Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.....	28
Das Europäische Sprachenportfolio	31
Kritik an beiden Konzepten.....	35
Remigration	36
Migration.....	36
Theoretische Ansätze zur Remigration	39
Das transnationale Paradigma	42
Remigration der transnationalen Generation.....	43
Die Migration und Remigration kroatischer MigrantInnen	44
Analyse dreier Sprachbiografien von Rückkehrern aus Deutschland	46
Informantenauswahl und Interview-Leitfaden	47
Allgemeine biografische Daten über die Informanten	48
Sprachbiografische Rekonstruktion und qualitative Inhaltsanalyse.....	50
Schlussbemerkungen.....	60
Literaturverzeichnis.....	62

Bücher	62
Artikel.....	63
Internetseiten	64
Anhang	66
Interview-Leitfragen.....	66
Zusammenfassung	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die verschiedenen Konzepte von Sprachbiografien und deren Unterscheidung nach individuellen und sozialen Aspekte (Tophinke, 2002: 2).....	23
Tabelle 2: Die sechs Kompetenzniveaus des GeR (Hoffmann, 2014).....	29
Tabelle 3: Der inhaltliche Schwerpunkt im Unterricht (Keller, 2007: 20).....	32
Tabelle 4: Funktionen der Sprachbiografie im Rahmen der Selbsteinschätzung (Heierli, 2007: 4).....	33
Tabelle 5: Allgemeine biografische Daten.....	48

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Die Dimensionen der Erstellung einer Sprachbiografie (Franceschini, 2002: 28).....	25
Diagramm 2: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) (Keller, 2007: 11).....	30

Vorwort

Diese vorliegende Arbeit versucht auf interdisziplinärer Weise verschiedene Themenbereiche miteinander zu verbinden und in Beziehung zu setzen. Neben sprachwissenschaftlichen Themen wie Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz, Sprachidentität und Sprachbiografie sind auch soziologische Themen wie Migration und Remigration Bestandteil dieser Arbeit.

Ein Grund für diese Themenwahl im Rahmen dieser Diplomarbeit stellt meine eigene Sprachbiografie dar. Als Kind einer Deutschen und eines Kroaten bin ich nach 24 Lebensjahren in Deutschland in die Heimat meines Vaters zurückgekehrt um die kroatische Sprache zu erlernen und um meine „kroatischen Wurzeln“ zu erforschen. Somit zähle auch ich zu der, in dieser Arbeit behandelten, Zielgruppe und konnte selbst aktiv Erfahrungen zu den hier angesprochenen Themenschwerpunkten sammeln. In dieser Arbeit soll jedoch nicht meine Sprachbiografie erläutert werden, vielmehr möchte ich erfahren, wie andere Rückkehrer (mit einer ähnlichen Ausgangssituation wie meiner) zu ihren sprachbiografischen Ereignissen stehen und diese wahrnehmen.

Mehrsprachigkeit hat sich in den letzten Jahren von einem Randthema zum zentralen Thema, auf wissenschaftlicher und politisch-gesellschaftlicher Ebene entwickelt. Aufgrund von weltweiten wirtschaftlichen Verflechtungen und politisch-räumlicher Neukonfigurationen (wie z.B. der Europäischen Union) und aufgrund von weitverbreiteter Migration, Mobilität und transnationalen Kommunikationsnetzwerken wird Mehrsprachigkeit immer mehr als ein Teil der Alltagsrealität wahrgenommen.

Besonders im Rahmen der Europäischen Union, hat sich die Mehrsprachigkeit zum bildungspolitischen Ziel auf internationaler Ebene entwickelt. Durch die Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und des darauf aufbauenden *Europäischen Sprachportfolios*, welche auch in dieser Arbeit behandelt werden, soll Mehrsprachigkeit ausgebaut, gefördert und Kompetenzen in mehreren Sprachen international vergleichbar und sichtbar gemacht werden.

Wie schon angemerkt, stellt die Migration eine mögliche Voraussetzung von Mehrsprachigkeit dar, welche wiederum die Grundlage für Sprachkontakt ist, bei dem Sprecher unterschiedlicher Sprachen zusammentreffen und jene gemeinsam gebrauchen. Somit stehen Themen wie Migration und Mehrsprachigkeit und die sich daraus resultierenden Faktoren, wie Sprachkompetenzen und Sprachidentitäten, im direkten Zusammenhang miteinander und bedingen sich gegenseitig.

Neben der klassischen Migration, ist in den letzten Jahren jedoch ein Trend zu verzeichnen, der auf interdisziplinärer Ebene zwar immer noch vernachlässigt wird, jedoch immer mehr an Stellungswert gewinnt: die Remigration.

Bei der Remigration handelt es sich um die Rückkehr von MigrantInnen in ihr Herkunftsland, welches aus unterschiedlichen Gründen und Motiven erfolgen kann. Da Migration lange als Einbahnstraße angesehen wurde, stand das Phänomen der Remigration lange im Abseits theoretischer Betrachtungen. Ich möchte mich jedoch im Rahmen dieser Arbeit gerade mit diesem häufig kaum Beachtung geschenktem Forschungsfeld beschäftigen.

Im Rahmen des theoretischen Teils dieser Arbeit werden deskriptiv Theorien und Ansätze zu den Bereichen Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz, Sprachidentität und Remigration erläutert und skizziert, um dadurch eine Grundlage für die Analyse des praktischen Teils zu schaffen.

Der praktische Teil dieser Arbeit bedient sich der Methode der Sprachbiografie-forschung, welche in den letzten Jahren einen großen Aufschwung erfahren hat (gerade durch die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios, welches auch die Sprachbiografie beinhaltet). Zum Gegenstand dieser Analyse, wurden sprachautobiografische Interviews mit drei Rückkehrerinnen aus Deutschland durchgeführt, welche alle einen kroatischen Migrationshintergrund besitzen. Der sprachbiografische Ansatz, ermöglicht eine Auseinandersetzung der einzelnen Themen dieser Arbeit auf individueller Ebene und gibt so einen differenzierten Einblick in das Erleben und das Leben von Sprache(n) von migrationsbedingt mehrsprachigen Personen.

Durch die Durchführung der sprachautobiografischen Interviews sollte versucht werden, u.a. Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Warum wurde remigriert?
- Wie stehen Remigranten zu ihrer Mehrsprachigkeit?
- Wie haben sich die Sprachkompetenzen vor und nach der Rückkehr in den verschiedenen Sprachen entwickelt?
- Welchen Stellenwert hat Sprache allgemein und vor allem Mehrsprachigkeit im Rahmen der Identitätskonstruktion von Remigranten?

- Ist das Europäische Sprachenportfolio (besonders die Sprachbiografie) eine angemessene Methode zum Ausbau der Mehrsprachigkeit auf bildungspolitischer Ebene?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich zwar in verschiedene Themenbereiche, jedoch bauen diese systematisch aufeinander auf und bedingen sich gegenseitig. Im ersten Kapitel wird sich mit der *Mehrsprachigkeit* beschäftigt, die die Basis für Sprachkontakt und somit für alle darauffolgenden Themenbereiche darstellt. Neben den Grundzügen und Typen von Mehrsprachigkeit liegt der Hauptfokus auf der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, da diese den zentralen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellt.

Im zweiten Kapitel werden unterschiedliche Sichtweisen und Ansätze zu *Sprachkompetenzen* dargestellt, jedoch stehen auch hier Sprachkompetenzen im Rahmen von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt der Betrachtung. Anschließend wird im dritten Kapitel auf die Beziehung von Sprache und Identität im Rahmen der *Sprachidentitäten* eingegangen. Neben theoretischen Ansätzen, die sich mit der Beziehung von Sprache und Identität beschäftigen, sollen vor allem Theorien erläutert werden, die sich besonders mit Sprachidentitäten mehrsprachiger MigrantInnen auseinandersetzen. Im vierten Kapitel wird die Methode der *Sprachbiografie* vorgestellt und behandelt, da diese als Grundlage für den praktischen, analytischen Teil dieser Arbeit fungiert. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* und das darauf aufbauende *Europäische Sprachportfolio* sind Gegenstand des fünften Kapitels. Im sechsten Kapitel wird auf die *Remigration* eingegangen und besonders auf die der folgenden Generation. Die *Analyse von Sprachbiografien dreier Remigranteninnen* folgt im siebten Kapitel, in dem nicht nur die Erzählungen der Informantinnen deskriptiv dargestellt werden, sondern dabei auch in den direkten Bezug zur vorhergegangenen theoretischen Grundlage gesetzt werden. Die vorliegende Arbeit schließt mit den *Schlussbemerkungen* im neunten Kapitel.

Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit ist weltweit der Normalfall, Zweisprachigkeit ein Grenzfall von Mehrsprachigkeit, Einsprachigkeit ein Sonderfall.“ (Lüdi, 2007:39)

Wie einleitend schon erwähnt, hat sich Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren von einem Randthema zum zentralen Thema auf verschiedenen Ebenen entwickelt.

Grund dafür, dass das Thema Mehrsprachigkeit lange als Randphänomen wahrgenommen wurde, war die monolinguale Orientierung der Sprachwissenschaft. Diese Auffassung, die davon ausgeht, dass der Mensch naturgemäß nur eine Sprache spricht, hat die Disziplin der Sprachwissenschaft lange geprägt. Der Terminus *monolingualer Habitus*, der von Gogolin im Jahre 1994 eingeführt wurde, bezeichnet ein solches Bündel von Konzepten, Handlungsorientierungen und Einstellungen, welche als Basis für zahlreiche Theorien, Modelle und auch für sprachpolitische Empfehlungen dienen.

Die monolinguale Orientierung der Sprachwissenschaft basierte auf einer bestimmten Vorstellung von Sprachen, die sich auf den europäischen Nationalismus des 18. und 19. Jahrhunderts gründet. Zu dieser Zeit wurde die Idealvorstellung einer Kongruenz zwischen (einzeln) nationaler Standardsprache und Territorium zu einer „geradezu kanonischen Bestimmung“ (Ehlich & Hornung, 2006: 7). Dadurch wurden bestimmte Dialekte als Sprachen wahrgenommen und ausgebaut, andere jedoch wurden ignoriert oder abgewertet. „Somit wurden sprachliche Systeme konstruiert, die als abgrenzbare Einheiten mit abgrenzbaren und sich gegenseitig ausschließenden Sprachgemeinschaften assoziiert wurden.“ (Heller, 2007: 10)

Diese Auffassung des monolingualen Habitus geriet jedoch in den letzten Jahren immer wieder in die Kritik und die Sichtweise auf Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen Sprachkompetenzen hat sich stark verändert.

Neue wissenschaftliche Ansätze sehen Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital, als Ressource und als gesellschaftlichen Reichtum, den es zu erhalten und auszubauen gilt.² Auch auf internationaler politischer Bildungsebene hat sich das Thema Mehrsprachigkeit zur zentralen Zielsetzung entwickelt (siehe dazu das Kapitel *Europa das Land der Sprachen* in dieser Arbeit).

² Siehe dazu Arbeiten von Georges Lüdi

Ich möchte mich im Rahmen dieser Arbeit auf die Grundzüge von Mehrsprachigkeit beschränken, diese jedoch stets mit der Bedingung der Migration in Verbindung setzen.

Typen von Mehrsprachigkeit

Nach Riehl (2004: 52) wird in der Sprachkontaktforschung zwischen drei Typen von Mehrsprachigkeit unterschieden:

1. Die individuelle (personale) Mehrsprachigkeit
2. Die territoriale (gesellschaftliche) Mehrsprachigkeit
3. Die institutionelle Mehrsprachigkeit

Bei dieser Typenaufteilung muss jedoch davon ausgegangen werden, dass eine Kopplung zwischen diesen Arten von Mehrsprachigkeit besteht. Besonders die territoriale Mehrsprachigkeit geht meist mit individueller Mehrsprachigkeit einher.

Da ich mich im Rahmen dieser Arbeit vorwiegend mit dem Typ der individuellen Mehrsprachigkeit befassen werde, möchte ich im Folgenden den territorialen und institutionellen Typ von Mehrsprachigkeit nur kurz erläutern.

Die territoriale Mehrsprachigkeit bezeichnet eine Konstellation, in der verschiedene Staatsprachen in einem abgeschlossenen Gebiet gesprochen werden (z.B. wie in der Schweiz). „In dieser Form von mehrsprachigen Staaten sind die Individuen, die dort leben, normalerweise nicht mehrsprachig, da sie ja in ihrem jeweiligen Gebiet in allen Institutionen und Situationen ihre Muttersprache verwenden können.“ (Riehl, 2004: 52)

Die institutionelle Mehrsprachigkeit ist dann existent, wenn innerhalb der Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder sogar eines ganzen Landes die Organisation ihrer Dienste in mehreren Sprachen angeboten wird. Das kann auch in den Staaten mit territorialer Mehrsprachigkeit der Fall sein, oder auch in internationalen Organisationen wie z.B. der UNO oder dem Europa-Parlament.

Die individuelle Mehrsprachigkeit

Wie im oberen Abschnitt dargestellt, existieren verschiedene Typen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, die als Voraussetzung dienen, dass Sprachen miteinander in Kontakt treten. Der eigentliche Prozess der Sprachmischung findet jedoch auf individueller Ebene bzw. beim Individuum selbst statt.

Da sich individuelle Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Weise konstituieren lässt (zwei Gebrauchssprachen, Jugendsprache vs. Erwachsenensprache etc.), ist eine einheitliche Definition von individueller Mehrsprachigkeit schwierig und wird auf wissenschaftlicher Ebene kontrovers diskutiert. „So fordern die einen, dass ein Mehrsprachiger eine quasi-muttersprachliche Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen aufweisen muss (z.B. Bloomfield), die anderen sind der Meinung, Zweisprachkenntnisse in einer der vier Sprachdomänen (Sprechen, Hörverständnis, Schreiben, Lesen) seien ausreichend (z.B. Macnamara).“ (Riehl, 2004: 63)

Ich möchte mich im Rahmen dieser Arbeit auf die Definition von Els Oksaar (1980:43) berufen, die Mehrsprachigkeit funktional definiert:

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

Nach dieser Definition, kann jedes Individuum als mehrsprachig angesehen werden, welches im Laufe seines Lebens mehrere Sprachen erlernt oder sie wenigstens soweit beherrscht, um zwischen verschiedenen Sprachen umschalten zu können.

Erwerb und Verlust von Mehrsprachigkeit

Bei dem Erwerb von Mehrsprachigkeit muss vorerst zwischen den verschiedenen Arten von Zweit- (oder Dritt-) Spracherwerb unterschieden werden. Dabei differenziert man nach Riehl (2004: 64) zwischen:

- dem ungesteuerten (oder natürlichen) Zweitspracherwerb (aquisition)
- gesteuerten Zweitspracherwerb oder Zweitspracherwerb durch Unterricht (learning)

Beide Formen lassen sich jedoch in der Regel nicht trennen, da in vielen Fällen beide Möglichkeiten gekoppelt sind, wie z.B. bei MigrantInnenkindern. „Diese lernen die Sprache des Gastlandes im Umgang mit Gleichaltrigen und in ihrer Umwelt (aquisition) und gleichzeitig in der Schule (learning).“ (Riehl, 2004: 64)

Anzumerken ist jedoch, dass die gesprochene Sprache zwar durch ein Eintauchen in eine anderssprachige Gesellschaft erlernt werden kann, der Schrifterwerb jedoch in der Regel institutionell vermittelt wird.

Neben dem Erwerb von Mehrsprachigkeit ist jedoch auch ihr Verlust möglich. Wenn man eine Sprache nicht stetig verwendet, kann es zu einem schleichenden Vergessen von Wörtern und Wendungen bis hin zu grammatischen Formen und Strukturen kommen. Dieser Prozess eines langsamen Vergessens einer Sprache wird als *Attrition* bezeichnet. (Riehl, 2004) „Attrition reicht also von kleinen Zugangsproblemen wie Wortfindungsschwierigkeiten bis zum völligen Verlust einer Sprache.“ (Riehl, 2004: 75)

Es werden dabei nach Riehl (2004: 75) zwischen drei verschiedenen Ursachen von Attrition unterschieden:

1. umweltbedingte Attrition (aufgrund des eingeschränkten Gebrauchs einer Sprache)
2. altersbedingte Attrition (aufgrund von Alterungsprozessen)
3. pathologische Attrition (aufgrund von Krankheit oder Trauma)

Im Rahmen dieser Arbeit ist jedoch nur die umweltbedingte Attrition von Interesse. Neben der umweltbedingten Attrition kann es besonders auch bei folgenden Generationen von MigrantInnen zu einem Sprachwechsel kommen. Jedoch wird der Umfang von Attritionserscheinungen auch von Faktoren wie z.B. der Identitätsbewahrung oder sprachlichen Kompetenzen in den einzelnen Sprachen bestimmt, auf die nun in den folgenden Kapiteln eingegangen werden sollen.

Sprachkompetenz

Mit dem Thema der Sprachkompetenzen beschäftigen sich viele unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen. Im Rahmen dieser Arbeit wird sich jedoch neben der linguistischen vor allem auf die lernpsychologische Betrachtungsweise beschränkt, da diese als Basis für den praktischen Teil dieser Arbeit verwendet wurde.

Der Begriff „Kompetenz“ stellt im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion einen heiklen Begriff dar. Sowohl in der Lernpsychologie als auch in der Linguistik wird der Begriff der „Kompetenz“ zusammen mit Begriffen wie z.B. „Fähigkeit“, „Fertigkeit“, „Wissen“, „Können“ eingehend diskutiert, ohne dass bis heute eine allgemeingültige Klärung erreicht wurde. (Nodari, 2002)

Aufgrund der monolingualen Orientierung (monolingualer Habitus), wie im vorherigen Kapitel beschrieben, wurde auch sprachliche Kompetenz lange als Kompetenz in einer einzigen Sprache verstanden. Durch einen neuen und veränderten Blick auf Mehrsprachigkeit hat sich auch die Sichtweise auf Sprachkompetenzen in den letzten Jahren stark verändert. Dabei wird die plurilinguale Kompetenz, zusehends zum Thema, bei der die Norm nicht mehr die Monolingualität, sondern die Multilingualität darstellt. (Hu, 2003)

Ein aktuelles Beispiel dafür stellt die Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen dar, welchen ich im späteren Teil dieser Arbeit behandeln möchte.

Ich möchte im Folgenden Kompetenz als linguistischen und als lernpsychologischen Begriff und die Dimensionen von Sprachkompetenz erläutern, um im Anschluss näher auf neue Ansätze zu mehrsprachigen Sprachkompetenzen einzugehen.

Kompetenz als linguistischer Begriff

Durch Noam Chomsky, wurde in den 1960er Jahren das Begriffspaar *Kompetenz* und *Performanz* eingeführt.

Der Begriff *Kompetenz* bezeichnet dabei ein kognitiv-abstraktes System von Sprachwissen und Sprachkönnen, das eine muttersprachige Person, den sog. *native speaker* (Muttersprachler), auszeichnet. Diese sog. *native speaker* sind somit in der

Lage, beliebig viele Sätze in ihrer Erstsprache (der Muttersprache) zu bilden. In der Struktur und in der Form sind diese Sätze weitgehend korrekt. Jedoch ist diese Fähigkeit potentiell, welches jedoch nicht bedeutet, dass eine Person auch alle möglichen Sätze wirklich bildet. (Nodari, 2002)

Der Begriff *Performanz* bezeichnete nach Chomsky die momentane sprachliche Realisierung auf Grund der Kompetenz. Somit entspricht die Performanz einem Teil der Kompetenz. Sprachproduktionen werden demnach als Ausdruck der Performanz angesehen. Im Falle einer Beurteilung von Sprachleistungen, wird die Performanz und nicht die Kompetenz beurteilt. (Nodari, 2002)

Wie in dem Ansatz von Chomsky ersichtlich, wird ausschließlich die Performanz der Erstsprache berücksichtigt und somit bleibt ein wesentlicher Teil von sprachlicher Kompetenz und Performanz bei mehrsprachigen Personen unberücksichtigt.

Kompetenz als lernpsychologischer Begriff

Im Rahmen der Lernpsychologie wird zwischen *Wissen*, *Können* und *Kompetenz* unterschieden.

Alles, was eine Person an Wissen gespeichert hat und auch abrufen kann, entspricht dem deklarativen Wissen, „Auf Sprache bezogen, bedeutet dies z.B. das Wissen um Wörter und Wendungen in einer spezifischen Sprache.“ (Nodari, 2002: 2) Können bezeichnet dagegen die Umsetzung von Wissen in routinemäßigen Handlungen. Auf die Sprache bezogen impliziert dies einen routinemäßigen (somit unbewussten) Gebrauch einer Sprache. Kompetenz im lernpsychologischen Sinne bezeichnet die Anwendung von Wissen und Können in weitgehend unvorhergesehenen Situationen, in Situationen also, wo mehr als routinemäßiges Handeln verlangt wird. “ (Nodari, 2002: 2) Somit bezeichnet Kompetenz auf Sprache bezogen, die Fähigkeit unvorhergesehene und auch oft sehr anspruchsvolle Leistungen zu erbringen.

Die sechs Dimensionen der Sprachkompetenz

Sprachkompetenz stellt ein komplexes Phänomen dar, dem ein lebenslanger Lernprozess zugrunde liegt. Nach Klein (2000) bilden sich während dieses Prozesses individuelle Strukturen der Sprachkompetenz aus, indem „der Lerner [...] sich die vielen

phonologischen, lexikalischen und auch pragmatischen Charakteristika der Sprache aneignet.“ (Klein, 2000: 549)

Auf lernpsychologischer- und somit auf institutioneller Bildungsebene, wird Sprachkompetenz in sechs Dimensionen aufgeteilt, um diese fassbar und auch vergleichbar (z.B. zwischen Erst- und Zweitsprache) zu machen:

1. Hörverstehen
2. Leseverstehen
3. Sprechen
4. Schreiben
5. Wortschatz
6. Grammatik

Hörverstehen und Leseverstehen stellen höchst aktive Tätigkeiten dar und werden somit als rezeptive Sprachleistungen bezeichnet. Produktive Sprachleistungen, beziehen sich dabei auf sichtbare und hörbare Produkte (Sprechen, Schreiben), während das Wissen über Bedeutungen von Wörtern und Wendungen und das Wissen über grammatikalische Formen und Strukturen den kognitiven Leistungen zuzuordnen sind. (Nodari, 2002)

Neben diesen Dimensionen von Sprachkompetenz, die sich auf die Fähigkeiten und Kenntnisse innerhalb einer Sprache beziehen, existieren jedoch auch mehrsprachige Sprachkompetenzen die durch den Kontakt mehrerer Sprachsysteme entstehen. Auf diese (meist migrationsbedingte) Kompetenzen möchte ich nun im Folgenden näher eingehen.

Sprachkompetenz und (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit

Wie einleitend schon angemerkt, war ein auf Einsprachigkeit abzielender Kompetenzbegriff lange Mittelpunkt wissenschaftlicher, lernpsychologischer und somit bildungspolitischer Betrachtungsweise. Auch die Betrachtung der Kompetenzen im Rahmen von Mehrsprachigkeit, wurde lange Zeit von der Vorstellung von den Bilingues geprägt, welche von perfekten Sprachkenntnissen in zwei oder mehreren Sprachen in Wort und Schrift ausgegangen sind.

„Der Blick auf das sprachliche Handeln von MigrantInnen jedoch, die oft nicht nur zwischen zwei oder mehreren Sprachen wechseln, sondern auch kommunikativ und sozial funktionale Formen sprachlicher Mischung praktizieren, stellt einen derartigen, monolingual und somit auch bilingual ausgerichteten Kompetenzbegriff in Frage.“ (Hoffmann, Budach, & Erfurt, 2008: 12)

Um den Blick für Kompetenzen und Fertigkeiten, die durch (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit entstehen, zu öffnen, schlagen die Autoren Hoffmann, Budach und Erfurt vor, Sprache als eine Ressource anzusehen.

„Der Begriff der „Ressource“ fügt sich bekanntlich in ein ganzes Feld von Begrifflichkeiten ein, die um das von Pierre Bourdieu entwickelte Konzept eines sprachlichen Marktes gruppiert sind.“ (Hoffmann, Budach, & Erfurt, 2008: 13) Diese Metapher impliziert, dass auch sprachlich abgewertete Ressourcen auf anderen Märkten bzw. in sprachlichen oder sozialen Minderheiten ihren Wert haben. Somit eröffnet dieser Ansatz die Blickweise für Kompetenzen und Fähigkeiten, die bislang (gemessen an der legitimen Sprache) als minderwertig eingestuft wurden. „Zu denken ist dabei zum Ersten an als Fremdsprachen niedrig bewertete Sprachen, und zum Zweiten an sprachliche Varietäten, die ebenfalls als minderwertig eingestuft wurden.“ (Hoffmann, Budach, & Erfurt, 2008: 13)

Zu solchen sprachlichen Varietäten können einzelsprachliche soziolektale Formen angehören, aber auch solche die als Mischsprachen bezeichnet werden. Zu solchen Mischsprachen zählen das Code-Switching, die Sprachmischung und der Transfer.

Das Code-Switching bezeichnet einen Wechsel in einer anderen Einzelsprache für mindestens eine zusammenhängende Äußerung oder einen Sprechakt. Dabei kann das Code-Switching eine oder mehrere Äußerungen betreffen. Die Sprachmischung betrifft einen Wechsel in eine andere Sprache unterhalb der Äußerungsebene (Laute, Morpheme, Wörter und Phrasen). Das Phänomen der Sprachmischung, bezieht sich dabei stets auf mehrere zusammenhängende Elemente unterhalb der Äußerungsebene. Die Schreibweise und Aussprache der Ausgangssprache werden dabei beibehalten. Mit Transfer wird die Übernahme von Elementen und sprachlichen Verfahren aus einer anderen Sprache gemeint, wo jedoch der Übergang zur Sprachmischung fließend ist. Dies betrifft immer Einzelelemente, Aussprache und Schreibweise werden dabei an die Zielsprache angepasst. (Kresić, 2008)

Diese spezifischen Fähigkeiten entstehen durch den Kontakt von mehreren Sprachen innerhalb eines Sprechers und innerhalb mehrsprachiger Gesellschaften. Durch diese Varietäten bzw. Mischsprachen wird mit dem dominanten Konzept der parallelen Einsprachigkeit gebrochen und einzelsprachliche Grenzen überschritten.

Auch der Autor Georges Lüdi plädiert in seinem Beitrag „Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von MigrantInnen: Chancen und Probleme“ (2007) für eine neue Sichtweise auf mehrsprachige Kompetenzen. Lüdi vertritt dabei die Ansicht, dass Sprachkompetenzen von mehrsprachigen MigrantInnen als verschiedene Repertoires angesehen werden sollen. Er plädiert dabei für eine funktionale Aufgabenverteilung unter den verschiedenen Sprachen innerhalb eines kommunikativen Netzwerkes einer Person. Dabei ist der Grad der Sprachkompetenz bei den meisten Mehrsprachigen innerhalb eines Repertoires von Fertigkeit zu Fertigkeit und von Varietät zu Varietät in der Regel sehr unausgeglichen. Differenzierte Kenntnisse in mehreren Sprachen werden somit nicht als Defizite (wie lange angenommen) angesehen, sondern als Fähigkeiten, die nach Bedürfnissen angepasst und nach Bedarf ausgebaut werden. Lüdi sieht Einführung des Europäischen Sprachenportfolios, das im weiteren Teil dieser Arbeit behandelt werden soll, als einen weiteren Schritt in diese Richtung mehrsprachige Sprachkompetenzen in einer differenzierteren Perspektive zu betrachten.

Sprachidentität im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

*„Das Verständnis des Menschen [...] muss beim Verständnis der Sprache anfangen“
(Eugen Coseriu, 1921-2002)*

Wie an dem obigen Zitat ersichtlich, stellt der Faktor *Sprache* eine starke Größe bei der Identitätsentwicklung und Identitätsbildung dar.

Entwicklung und Ausdruck von Persönlichkeit werden vom Erwerb und Gebrauch von Sprache(n) in großer Weise geprägt. „Die Kompetenz des Individuums, Kontinuität, Kohärenz und Integration persönlicher Erfahrungen zu leisten, ist vor allem durch Sprache, also auch durch Zweit- und Fremdsprachen, vermittelt.“ (Hu, 2003: 8)

Diese komplexe Beziehung von Identität und Sprache möchte ich nun im Folgenden näher erläutern.

Identität und Sprache

Um auf Konzept der Sprachidentität weiter eingehen zu können, bedarf es vorerst einer Erklärung und Definierung des Identitätsbegriffes. Da es jedoch bei der Begriffsbestimmung und Definition von Identität interdisziplinär verschiedene Auffassungen gibt, möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit auf das folgende Identitätskonzept von Marijana Kresic (2008) beziehen. Das Identitätskonzept nach Kresic, beschreibt sich folgendermaßen: „Angesichts der Pluralität und Vielfalt von sozialen Welten und individuellen Lebensentwürfen in unserer postmodernen Zeit sind Flexibilität und Multiplizität ein wesentliches Merkmal von Identität. Aus der Sicht des Individuums ist eine quantitative und qualitative Ausdifferenzierung des Selbst in verschiedene Identitätsaspekte zu beobachten (z.B. in die Selbstaspekte Kroatischstämmiger, Vater, Sportler).“ (Kresić, 2008: 94)

Dabei werden folgende Merkmale als kennzeichnend für Identität angenommen (Kresić, 2008: 94):

1. Identität ist keine feste Größe, sondern ein flexibles Konstrukt.
2. Identität wird in verschiedenen kommunikativen Kontexten konstruiert und kann von Kontext zu Kontext variieren.
3. Identität ist daher multipel und heterogen.
4. Identität ist ein relevanter Faktor in jedem kommunikativen Kontext, ganz gleich ob diesem Faktor von den Beteiligten Beachtung geschenkt wird oder nicht.
5. Mehrere Identitäten können in ein und demselben Kontext ko-konstruiert werden.
6. Identität wird sprachlich konstruiert, und zwar durch den Gebrauch verschiedener Einzelsprachen, Sprachvarietäten, Register etc.

Identität, stellt somit ein prozesshaftes und komplexes Ergebnis individueller Erfahrungen dar, das zum Hauptteil (wie in Punkt sechs ersichtlich) durch Sprache konstruiert wird. Dabei stellen Texte und Gespräche die vorrangigen Orte der Konstruktion von Identitäten dar, da diese hier sprachlich manifestiert werden.

Auch nach Kremnitz (1994: 54) besitzt Sprache eine wichtige und große Rolle im Rahmen der Identitätsbildung:

„Sprache bestimmt das Selbstbildnis jedes Menschen mit: er definiert sich u.a. als Sprecher dieser oder jener Sprachen(n). Damit bekommt die sprachliche Praxis erhebliche Bedeutung für die Konstitution der Identität [...].“

Jedoch bezieht sich Identität und somit auch Sprache nicht nur auf die individuelle Ebene im Rahmen der Ich-Identität, sondern auch auf die Wir-Identität. Die Wir-Identität stellt eine gruppenbezogene Identität dar, deren wesentliches Charakteristikum das Mitbilden vorhandener Verhaltensweisen und Einstellungen innerhalb einer Gruppe ist und sich somit von anderen abgrenzt.

Im folgenden Teil dieses Kapitels möchte ich mich eingehender mit dem Aspekt der Sprache im Rahmen der Konstruktion von Identität beschäftigen.

Sprachidentität und Identität durch Sprache

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht wird die Sprache nach Thim-Mabrey (2003) in zwei Arten mit dem Konzept der Identität verbunden: *Sprachidentität* und *Identität durch Sprache*.

Der Begriff der *Sprachidentität* bezieht sich dabei einerseits auf die Eigenschaften einer einzelnen Sprache (z.B. Deutsch, Kroatisch), die so von anderen Sprachen unterscheidbar ist und dadurch eine Identität aufweist. Sprachidentität kann jedoch auch die Identität eines Individuums in Bezug auf seine (oder eine) Sprache bezeichnen. In diesem Zusammenhang sind Einzelsprachen (wie etwa Kroatisch, Deutsch) und dialektale, soziolektale oder anderssprachliche Gruppensprachen gemeint. Auf der Grundlage der Sprache wird das Selbstbildnis eines Individuums aufgebaut und somit auch die jeweilige Identifikation mit dem Umfeld. Vorallem in der Außenperspektive kommen Einstellungen zur Sprachen sowie positive oder negative Perzeptionen zu ihren Sprechern häufig zur Geltung. (Thim-Mabrey, 2003)

Identität durch Sprache bezieht sich auf die Identität einer Person, insofern diese durch Sprache und Sprachgebrauch konstruiert wird. Fix (2003) hebt in der Untersuchung *Identität durch Sprache – eine nachträgliche Konstruktion*, die Bewusstheit von Identität eines Individuums hervor. Durch ihre Untersuchung zeigt die Autorin auf, dass sich das Individuum seiner Identität erst dann bewusst wird, wenn

jene durch eine andere Person angesehen oder in Frage gestellt wird. Sprache agiert in dieser Situation als gruppengebundenes und somit soziales Mittel zur Identitätsvergewisserung und Identitätssicherung.

Thim-Mabrey weist zusammenfassend auf die wichtige Rolle der Sprachidentität im Leben eines Individuums aus sprachwissenschaftlicher Sicht hin: „Sprache bildet eine wesentliche Grundlage des Selbstbildnisses sowohl von Völkern und ethnischen Minderheiten als auch von kleineren und größeren, regionalen oder sozialen Gruppen. Sie kann als soziales, kulturelles oder politisches Mittel zur Identitätsstiftung und –vergewisserung oder – im Konfliktfall – zur Identitätssicherung verstanden und instrumentalisiert werden.“ (Thim-Mabrey, 2003: 11)

Im Folgenden soll nun die Sprachidentität und ihre Merkmale im Falle von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit erläutert werden.

Sprachidentität bei mehrsprachigen MigrantInnen

Wie schon im ersten Kapitel beschrieben, stellt die klassische Migrationssituation einen Fall von Mehrsprachigkeit dar. Diese Form von Mehrsprachigkeit wirkt sich auch in spezifischer Weise auf die Identitätsbildung von MigrantInnen aus, welche ich in diesem Abschnitt eingehender behandeln möchte.

„Im kulturwissenschaftlich-migrationstheoretischen Kontexten hat sich eine Theoriebildung entwickelt, die essentialistische Identitätskonzepte konsequent dekonstruiert und dynamisiert.“ (Hu, 2003: 5) Dabei spielen zwei Aspekte in diesem Kontext eine wichtige Rolle: einmal die unabdingbare Zusammengehörigkeit von Sprache und Identität (bzw. hier Sprachen) sowie die Hybridität und der ständige Wandel von Identitäten, welcher durch die Migrationssituation ausgelöst wird. Identität als hybrid zu konzeptualisieren bedeutet, dass Individuen „als mehrfach codierte, komplexe Identitäten“³ (Bronfen/Marius, 1997:7, zitiert nach Hu,2003: 5) gesehen werden. Hybride Identitäten gehen somit mit einer hybriden Konzeption von Kultur einher.

Ian Chambers stellt die enge Verknüpfung von Sprache und Identität unter der Bedingung von Migration noch stärker heraus:

„Sprache ist nicht primär ein Mittel der Kommunikation; sie ist vor allem ein Werkzeug kultureller Konstruktion, mit dessen Hilfe unsere Identität und unserer

³ auch oftmals durch die Metapher „übersetzte Menschen“ beschrieben.

wahrer Sinn konstruiert werden. Es gibt keine klare oder offensichtliche „Botschaft“, keine Sprache, die nicht akzentuiert würde durch ihren Kontext, unsere Körper, unser Selbst [...].“ (Chambers 1996 :32, zitiert nach Hu, 2003: 5)

Migration verlangt in Chambers Darstellung nach einem „Wohnen in Sprache, in Geschichtlichkeiten, in Identitäten, die ständiger Wandel unterworfen sind.“ (Hu, 2003: 6)

Sprache stellt somit für die MigrantInnen bei der Konstruktion einer individuellen Identität als auch für eine Gruppenidentität einen wichtigen Faktor dar. Bezogen auf die Gruppenidentität symbolisiert Sprache die Zugehörigkeit, mit deren Hilfe eine kollektive Identität entwickelt wird. Durch den Gebrauch einer gewissen Sprache, wird man als Gruppenmitglied auf der einen Seite erkannt und grenzt sich somit von anderen Kollektiven ab.

Auch wird in diesem Zusammenhang die Rolle der Herkunftssprache bzw. der Muttersprache als maßgebend für die Persönlichkeitsentwicklung und Identität eines Individuums gesehen. Die Herkunftssprache kann dabei als Erkennungszeichen ethnischer Identität und als identitätsstiftendes Element von Gruppenzugehörigkeit angesehen werden. Nach dieser Auffassung bedeutet die Erhaltung und Pflege der eigenen Sprache im Migrationsprozess somit auch die Bewahrung der eigenen Identität. Gugenberger meint dazu: „Beharrt eine ethnische Gruppe auf ihrer Muttersprache, so hat dies nicht so sehr mit sprachimmanenten Strukturen zu tun, sondern damit, dass die Gruppe über ihre Sprache ihre ethnische Identität zum Ausdruck bringen möchte.“ (Gugenberger, 1995: 90)

Auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht zeigt sich dieser Wandel von sprachlich konstituierten, mehrsprachigen Identitäten besonders durch die Sprachkontakt- und Sprachmischungsphänomene, die von MigrantInnen häufig angewendet werden.

Die Autorin Marijana Kresić zeigt in ihrem Beitrag „Deutsch-kroatische Sprachidentitäten“ (2008), jene sprachlichen Mischphänomene zwischen verschiedenen Einzelsprachen einer Person auf, die für die Konstitution mehrsprachiger Sprachidentitäten relevant sind. Anhand ihrer Ergebnisse konnte aufgezeigt werden, dass mehrsprachige Sprecher (in diesem Fall MigrantInnen) mit Hilfe von Code-Switching, Varietätenwechsel, Sprachmischungen und interlingualem Transfer bilinguale Sprachidentitäten markieren. Diese bilingualen Identitäten, die durch diese sprachlichen Mittel entstehen, entsprechen den zu Beginn erläuterten Merkmalen der Flexibilität und Multiplizität. „Sie sind *flexibel*, da sie zwischen verschiedenen

Sprachen, Varietäten und Registern wechseln, diese mischen und Einzelelemente nach Bedarf und sprachlichen Kompetenzgrad transferieren. Sie sind *multipel*, weil sie ihr Selbst mittels dieser sprachlichen Strategien in mehreren Sprachidentitäten ausdifferenzieren.“ (Kresić, 2008: 103)

Durch diese Verknüpfung von mehreren Sprachen entstehen ein aktiver Sprachkontakt und natürlich auch ein Gefühl der Zugehörigkeit beider „Sprachen-Gruppen“.

Weiterhin ist fraglich, ob die Mehrsprachigkeit und die dazugehörigen Kompetenzen als Erweiterung oder als Bedrohung der eigenen Identität angesehen werden. Nach Thim-Mabrey (2003: 8) ist dies von folgenden Faktoren abhängig: „[...] der Grad der Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen, ihr Prestige in der Umwelt und die persönliche Einstellung zu ihnen, die stark auch von der eigenen Biographie geprägt sein kann, und schließlich das Maß, in dem die Sprachen den alltäglichen und privaten Lebensraum der Person betreffen.“

Somit ist erkennbar, dass Sprachidentität sehr subjektiv und individuell erlebt und konstruiert wird und es sehr schwer ist, generelle Aussagen besonders über die Identitätsbildung in Bezug auf Gruppenzugehörigkeit im Bereich Sprache zu treffen.

Zu einer individuellen Analyse von sprachlicher Identität von MigrantInnen bietet sich daher der Ansatz der Sprachbiografie an, der nun im folgenden Kapitel behandelt werden soll.

Sprachbiografien

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“ (Johann Wolfgang von Goethe, 1794-1832)

„Das Kompositum Sprachbiografie ist kein (sprach-)wissenschaftlicher Terminus. In den Lexika und Handbüchern zur Sprachwissenschaft findet man es nicht. Sprachbiografie dient in einem vorwissenschaftlichen Sinne 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.“ (Tophinke, 2002: 1)

„Das Interesse an Sprachbiografien entwickelte sich in einer neuen, expliziteren Form ab Mitte der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts in den unterschiedlichsten Gebieten, vornehmlich im europäischen Raum.“ (Franceschini, 2002: 19) Der Antrieb zur Erforschung von individuellem Erleben rund um Sprachen wurde auch schon früher angelegt (wie z.B. verschiedenen Berichte zu besonders talentierten Sprechern, zu Sprachgenie und ihren besonderen Fähigkeiten).

„Die sprachbiografische Methode ist eine der Methoden der Sprachkontaktforschung, in der soziologische Ansätze auf kontaktlinguistische und soziolinguistische Fragestellungen übertragen werden.“ (Piškorec, 2005: 177) Bei Sprachbiografien steht thematisch das Erleben von Sprachlichem im Vordergrund. Da es sich dabei sehr oft um Autobiografien handelt, kann man diese auch treffender als „sprachliche Autobiografien“ bezeichnen.

Im Rahmen sprachlicher Autobiografien kann nach Tophinke (2002) zwischen drei Konzepten unterschieden werden:

1. Sprachbiografie als gelebte Geschichte
2. Sprachbiografie als erinnerte Geschichte
3. Sprachbiografie als sprachliche Rekonstruktion der Geschichte

Die *Sprachbiografie als gelebte Geschichte* bezieht sich auf den Erwerb von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und Spracheinstellungen, **welchen** einen spezifischen sprachlichen und sozialen Kontext besitzen. Bei der *Sprachbiografie als erinnerte Geschichte* handelt es sich um eine rein erinnernde Rekonstruktion der sprachbiografischen relevanten Erfahrungen, während es sich beim

dritten Konzept über die mündliche oder schriftliche *Rekonstruktion von Sprachbiografie* handelt.

Im Hinblick dieser drei verschiedenen Konzepte lassen sich nach Tophinke (2002) individuelle und soziale Aspekte unterscheiden:

Tabelle 1: Die verschiedenen Konzepte von Sprachbiografien und deren Unterscheidung nach individuellen und sozialen Aspekten (Tophinke, 2002: 2)

	INDIVIDUELLER ASPEKT	SOZIALER ASPEKT
SPRACHBIOGRAFIE ALS GELEBTE GESCHICHTE	Individuelle gelebte Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und der Einstellungen zu Sprache	vollzieht sich im Kontext von Sprachen und Sprachvarietäten, sozialen Sinnschemata und Ordnungsstrukturen, gesellschaftlichen Relevanzsetzungen und sprachlichen Anforderungen
SPRACHBIOGRAFIE ALS ERINNERTE GESCHICHTE	Erinnernde (rein kognitive) Rekonstruktion sprachbiografisch relevanter Ereignisse und Erfahrungen	ist beeinflusst von sozialen Sinnschemata; wird als kognitive Rekonstruktion sozial-kommunikativ nicht präsent
SPRACHBIOGRAFIE ALS SPRACHLICHE REKONSTRUKTION DER GESCHICHTE	Sprachliche Rekonstruktion einer Sprachbiografie unter Rekurs auf Erinnerungen, Quellen, ...	erfolgt unter funktionaler Einbindung in ein sozial-kommunikatives Geschehen

Bei dem Konzept der Sprachbiografie als gelebte Geschichte besteht der individuelle Aspekt darin, dass diese notwendig an eine bestimmte Person gebunden ist. „Auch die rein erinnerte Sprachbiografie sowie die erzählende Rekonstruktion von Sprachbiografie besitzen einen individuellen Aspekt insofern, als es um die Besonderheiten der jeweiligen Biografie – der eigenen oder einer anderen – geht.“ (Tophinke, 2002: 1)

Bei den sozialen bzw. sozial-kommunikativen Aspekten ergeben sich jedoch im Bezug auf die drei Konzepte Unterschiede. Im Hinblick auf die Sprachbiografie als gelebte Geschichte sind Erfahrungen mit Sprache, soweit es die Mündlichkeit betrifft, immer Erfahrungen mit spezifischen sozialen Situationen und den dazugehörigen Prozessen der Selbstdarstellung, der Beziehungsherstellung und der Beziehungsausgestaltung.

„Im Falle der sprachlichen Rekonstruktion von Sprachbiografien ergibt sich der soziale Aspekt daraus, dass diese – wo sie sich an ein Publikum richten – selbst sozial-kommunikative Ereignisse sind und darin spezifische Funktionen erfüllen.“ (Tophinke, 2002: 2) Die sprachliche Rekonstruktion erfolgt vor dem Hintergrund sozialer

Sinnschemata, die zur Deutung und Interpretation der geschilderten sprachbiografischen Ereignisse verwendet werden.

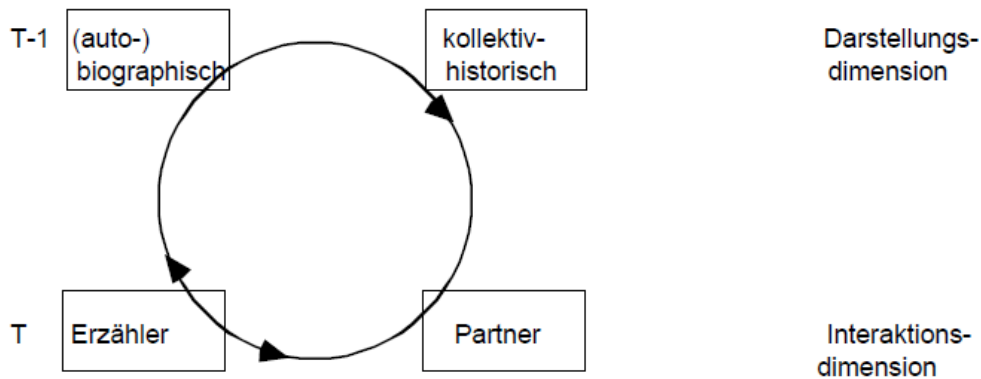
Die erinnerte Sprachbiografie ist eine rein kognitive Konstruktion, die zwar nicht sozial-kommunikativ präsent ist, jedoch auch von sozialen Sinnschemata beeinflusst sein kann. Auch bei diesem Konzept können aktuelle sprachliche Erfahrungen (wie z.B. Erfolg oder Misserfolg) Anlass zur Erinnerung geben, die somit den Charakter der jeweiligen Erinnerung mitbestimmen. Im Gegensatz zu der sprachlichen Rekonstruktion von Sprachbiografien entzieht sich die rein erinnerte Geschichte stark der Kontrolle des Individuums. (Tophinke, 2002)

Da die Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung im Falle der gelebten und der erinnerten Sprachbiografie sehr begrenzt sind (sie sind aus unterschiedlichen Gründen der wissenschaftlichen Beobachtung entzogen), kann nur die sprachliche Rekonstruktion der Sprachbiografie Gegenstand weiterführender sprachwissenschaftlicher Forschung sein. Durch jene mündliche oder schriftliche Manifestierung ist sie beobachtbar und somit auch analysierbar. (Tophinke, 2002)

Bei der Erstellung von sprachlich rekonstruierten Sprachbiografien erhalten Personen extensiv Platz, ihre eigenen Geschichte zu ihren Sprachen (ob mündlich oder schriftlich in der Form von Interviews, in Kurzform oder in längerem Texten) darzustellen. (Franceschini, 2002)

Die häufigste Methode, die bei der Erstellung von solchen Sprachbiografien angewendet wird ist das narrative Interview. Dabei handelt es sich um oftmals mehr als 90 Minuten dauernde Interviews, bei denen die Erzählungen Erinnerungen in Kraft setzen, die sich um erste Begegnungen mit Sprachen und damit zugehörigen Schlüsselmomente drehen. Nach Rita Franceschini (2002) beinhaltet die Methode des narrativen Interviews zur Erstellung einer Sprachbiografie zwei Dimensionen. Einmal steht der Interviewer mit dem Erzähler in einer Dimension, die interaktiv bedingt ist, während die autobiografischen Erzählungen durch kollektiv-historische Bedingungen auf Basis einer Darstellungsdimension beeinflusst sind. Diese beiden Dimensionen bedingen sich gegenseitig und sollten bei der Analyse von Sprachbiografien nicht außer Acht gelassen werden:

Diagramm 1: Die Dimensionen der Erstellung einer Sprachbiografie (Franceschini, 2002: 28)



„Der sprachbiografische Ansatz ist besonders geeignet, in die Tiefe und in das individuelle Erleben von Sprachen vorzudringen; und besonders geeignet ist er auch, wenn man den Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf eines Lebens erkunden will“. (Tophinke, 2002: 5) Es ist anzunehmen, dass bestimmte lebensgeschichtliche Erfahrungen oder Ereignisse auch somit eine besondere sprachbiografische Relevanz besitzen. „Dies sind einmal Erfahrungen, in denen eine sprachbiografisch erreichte „Normalität“ der Partizipation am sprachlich-kommunikativen Geschehen im Lebensumfeld nicht mehr gegeben ist“ (Tophinke, 2002: 3) Zu solch einer Erfahrung zählt z.B. die Migration, mit der die Schwierigkeit verbunden sein kann, sich in einem neuen Lebenswelt zurechtzufinden, derer Sprache man nicht oder nur teilweise mächtig ist und den damit zusammenhängigen Themen wie z.B. Sprachverlust und Sprachidentität.

„Sprachbiografien stellen somit nicht Tatsachen als solche dar, sondern sind vielmehr Erlebnisberichte, die es möglich machen, die eigenen Plausibilisierungen zu verstehen und zu analysieren.“ (Franceschini & Miecznikowski, 2001: 13) Diese Erlebnisberichte beinhalten gewichtete Erzählungen (vermischt mit Argumentationen) über z.B. den Verlust von einzelnen Sprachen, Lernstrategien und Kompetenzveränderungen.

Sprachbiografien erlangen heute eine immer größere wissenschaftliche Stellung. Durch ihren hohen dokumentarischen Wert erweitern die Inhalte der Erzählungen oder Niederschriften die Kenntnisse über den konkreten Umgang mit verschiedenen Sprachen im Laufe eines Lebens. Dabei zeichnen diese Erzählungen oder Niederschriften ein differenziertes Bild über Erwerbs- und Lernprozessen von Sprachen aber auch über die damit verknüpfte Identitätsbildung. „Die Sprachbiografieforschung

kann so in einer neuen, sprecherzentrierten Perspektive an aktuelle Fragen der Spracherwerbsforschung anknüpfen.“ (Franceschini & Miecznikowski, 2001: 8) Sprachbiografien zeigen auch besonders die Bedeutung des emotionalen Gehalts von Lernsituationen, wie z.B. den Einfluss von intensiven Erlebens und der Beziehungen zur Personen, über die eine Sprache erworben wurde. Auch im Bereich der Lernmotivationen zeigen sie die Notwendigkeit einer hinausgehenden Differenzierung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation auf.⁴ Dadurch schafft die Sprachbiografieforschung Erkenntnisse, die für das Verständnis von kognitiven Prozessen, die dem Spracherwerb zu Grunde liegen. Da Sprachbiografien den Spracherwerb in Bezug zur Lebensgeschichte betrachten, ist diese Betrachtungsweise nicht nur für die Sprachwissenschaft von Bedeutung. Auch für die Sprachsoziologie und Sprachdidaktik sowie für die Psychologie eröffnen sie ein weites Feld für interdisziplinäre Studien. (Tophinke, 2002: 4)

Besonders die sich immer weiter ausbauende Mehrsprachigkeitsforschung, das öffentliche sowie wissenschaftliche Interesse an den Früherwerb von Sprachen und an der Mehrsprachigkeitserziehung sowie Forschungsbereiche zum Themenbereich Migration und Sprachen werden den sprachbiografischen Ansatz wohl noch weiter begünstigen.

Den größten Aufwind erfuhr der sprachbiografische Ansatz jedoch durch die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios, welches ich nun im nächsten Kapitel vorstellen möchte.

⁴ Die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation beim Fremdsprachenlernen, stammt aus den empirischen Untersuchungen von Gardner und Lamberts. „Unter instrumenteller Motivation versteht Gardner die Einstellung bzw. Orientierung eines Fremdsprachenlerner, die fremde Sprache aus Nützlichkeitsabwägungen heraus, z.B. zur Verbesserung beruflicher Perspektiven, zu erlernen. Jemand ist also dieser Auffassung nach dann instrumentell orientiert, wenn er/sie eine fremde Sprache deshalb erlernen will, weil er/sie beruflich vorankommen will oder sich einen finanziellen oder sonstigen Nutzen erhofft. Dahingegen wird unter integrativer Motivation die Orientierung des Fremdsprachenlerner, die jeweilige Zielsprache aufgrund seines Interesses für die Zielsprachenkultur, verbunden mit positiven Einstellungen dieser gegenüber, zu erlernen, verstanden. Jemand ist also dieser Auffassung nach dann integrativ orientiert, wenn er eine fremde Sprache deshalb erlernt, weil ihn die Kultur des Zielsprachenlandes, die Sprache selbst und die Sprecher dieser Sprache interessieren, und er diesen gegenüber positiv eingestellt ist.“ (Schlak, 2002)

Europa – das Land der Sprachen

„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet.“ (Frank Harris, 1856-1931)

In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Thema Sprachenlernen stark an Bedeutung gewonnen. Dabei wird die Mehrsprachigkeit von der Vielsprachigkeit unterschieden. Mehrsprachigkeit bezieht sich dabei auf die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert (z.B. von der Sprache im Elternhaus bis zur Sprache in der Gesellschaft oder in einem Land). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Goethe-Institut)

Aufgrund dieser Perspektive ändert sich der Fokus des Sprachunterrichts grundsätzlich, da man nicht mehr das Ziel in der Beherrschung zweier oder dreier Sprachen sehen kann (welche isoliert voneinander gelernt werden), sondern es sollte vielmehr ein sprachliches Repertoire entwickelt werden, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz finden.

Basierend auf diesem Perspektivenwechsel und auf der großen Sprachenvielfalt in der Europäischen Union (23 Amtssprachen, rund 60 weitere Sprachen mit Wurzeln im EU-Raum und viele weitere migrationsbedingte Sprachen) wurde auf Initiative des Europarates das Europäische Sprachenportfolio (kurz ESP) entwickelt und im Jahre 2001 (das Europäische Jahr der Sprachen) europaweit vorgestellt. Dieses didaktische Instrument dient der reflexiven Begleitung kultureller und sprachlicher Erfahrung und soll so die europäische Sprachenvielfalt und das interkulturelle Bewusstsein fördern. Inzwischen existieren europaweit über 80 Sprachenportfolios für unterschiedliche Zielgruppen. (Goethe-Institut)

Bevor das ESP detaillierter behandelt werden soll, möchte ich im Folgenden auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen* (kurz GeR) eingehen, auf welchem das Europäische Sprachenportfolio basiert.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dient dem Gesamtziel des Europarates eine „größere Einheit unter seinen Mitgliedsstaaten zu erreichen“ (Empfehlung R (82) 18 des Ministerkomitees), und dieses „durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet“ (Empfehlung R (98) 6 des Ministerkomitees) zu verfolgen.

Er trägt somit dem sprachpolitischen Ziel einer Förderung von Mehrsprachigkeit und individueller Vielsprachigkeit bei und verstärkt dadurch die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprache. Weiterhin basiert er auf dem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz, dem zufolge Sprachlernende als in sozialen Kontexten sprach Handelnde angesehen werden.⁵

Nach der Veröffentlichung der deutschen, englischen und französischen Fassung im Jahr 2001, hat der GeR in kurzer Zeit eine erstaunliche Akzeptanz und Resonanz gefunden und ist inzwischen schon in vielen Ländern als Grundlage für Reformen im Fremdsprachenunterricht genutzt worden. (Schneider, 2005)

Der GeR stellt eine Empfehlung des Europarats für Sprachlernende und – lehrende dar, der die Zielsetzung beinhaltet, den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden vergleichbar und transparent zu machen. Diese Empfehlung bezieht sich auf alle Teilqualifikation (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen) und ist in Form von sechs Kompetenzniveaus formuliert:

⁵ Als sozial Handelnder geht jeder Mensch Beziehungen mit einem sich ständig erweiternden Geflecht überlappender sozialer Gruppen ein, was insgesamt seine „Identität“ definiert. In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern.“ (Goethe-Institut)

Tabelle 2: Die sechs Kompetenzniveaus des GeR (Hoffmann, 2014)

Kompetente Sprachverwendung	C2	<ul style="list-style-type: none"> • Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. • Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. • Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	<ul style="list-style-type: none"> • Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. • Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. • Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. • Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. • Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. • Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	<ul style="list-style-type: none"> • Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. • Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. • Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. • Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	<ul style="list-style-type: none"> • Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). • Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. • Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	<ul style="list-style-type: none"> • Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. • Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. • Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Der GeR nimmt bei der Aufteilung der Kompetenzniveaus eine klassische Aufteilung der Lernbereiche vor (Grund-, Mittel- und Oberstufe). Dabei werden die jeweiligen Niveaustufen (A, B und C) nochmal je in eine höhere bzw. niedrigere Stufe aufgeteilt. In diesen, somit sechs Niveaustufen wird in Form von Kann-Beschreibungen aufgeführt, welche Fertigkeiten und Kenntnisse die Lernenden jeweils entwickeln müssen, um erfolgreich kommunikativ handeln zu können. Es handelt sich dabei um empirisch validierte, positiv formulierte Sätze, die ausdrücken, was Lernende auf jeder dieser Stufen im Hinblick auf sprachliches Handeln zu leisten imstande sind. (North, 2000)

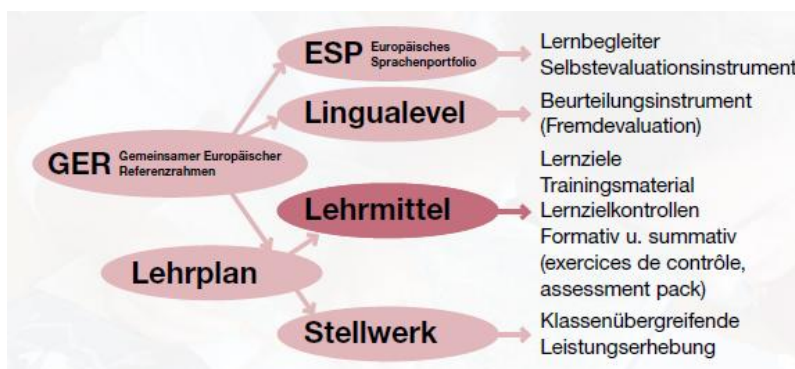
Durch den GeR wird eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Qualifikationsnachweisen in der europäischen Spracharbeit geschaffen und ermöglicht somit eine intersprachliche Vergleichbarkeit.

Diese gemeinsame Grundlage und damit gewonnene Vergleichbarkeit schaffen folgende Vorteile auf dem europaweitem bildungspolitischen Gebiet (Europäischer Referenzrahmen):

1. Eine europaweite gemeinschaftliche Grundlage bei der Erstellung von Lehrplänen, Lehrwerken und bei der Entwicklung von Prüfungen.
2. Barrieren durch unterschiedliche Bildungssysteme in Europa können überwunden werden.
3. Dem Lernenden und dem Lehrenden wird die Möglichkeit gegeben, selbstständiger zu arbeiten, indem Unterrichtsinhalte und Qualifikationen transparenter werden (dies begünstigt die Selbsteinschätzung des Lernenden).
4. Die Grundfertigkeiten einer erfolgreiche Kommunikation in einer Fremdsprache (Verstehen, Sprechen, Schreiben) werden in den Fokus gestellt.
5. Die Vermittlung einer Sprache durch Einbettung in einen kulturellen Rahmen (Werte, soziale Konventionen oder Lebensbedingungen).
6. Die Kommunikation im beruflichen Umfeld wird berücksichtigt.
7. Europaweit gültige Abschlüsse in Form von Sprachzertifikaten werden geboten, welche die Mobilität der Lernenden fördert.

Auf der Grundlage des GeR sind mittlerweile viele ergänzende und stützende Arbeiten des Europarates entstanden. Neben verschiedenen Handreichungen als Hilfestellungen, Lernzielbestimmungen und Sammelbänden von Fallberichten, ist besonders an erster Stelle das Europäische Sprachenportfolio zu nennen, da es die zentralen Aspekte des Referenzrahmens umsetzt. „Die zahlreichen Initiativen zur Entwicklung und Implementierung verschiedener Versionen des Sprachenportfolios haben wesentlich zur Bekanntheit und zur Akzeptanz der Niveaubestimmungen des Referenzrahmens beigetragen. Ein Kernelement aller Portfolioversionen sind Selbstbeurteilungsinstrumente mit Kann-Beschreibungen für die Referenzniveaus des Europarats“. (Schneider, 2005: 14)

Diagramm 2: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) (Keller, 2007: 11)



Das Europäische Sprachenportfolio

Ursprünglich wird mit dem Begriff „*portefeuille*“ aus dem Französischem und „*portafoglio*“ aus dem Italienischen eine Mappe oder Brieftasche bezeichnet. Der Begriff Portfolio im Bildungsbereich (dazu gehört auch das Sprachenportfolio) bezieht sich auf eine Sammelmappe, in der die Lernende ihre Lernerfolge sichtbar machen können. Es enthält somit Zeugnisse, Arbeiten und Prüfungsbescheinigungen, die zur Information und Dokumentation dienen. „Es dient auch dazu, seinen eigenen Lernweg zu beschreiben, darüber nachzudenken, ihn bewusst zu planen und seine Lernstrategien zu verbessern.“ (Schneider, North & Koch, 2010)

Zusammenfassend hat das ESP also zwei Funktionen, einmal die eines Informationsinstrumentes und die eines Lernbegleiters.

Wie im vorherigen Abschnitt schon erläutert, stellt das europäische Sprachenportfolio eine praktische Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens dar. Das ESP wurde entwickelt, um beiden Gesichtspunkten (mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz) gerecht zu werden. Als pädagogisches Instrument steht es am Schnittpunkt zwischen Individuum, Unterricht und Bildungssystem. (Schneider, North & Koch, 2010)

Auf der Basis des Individuums soll es dabei helfen, mehrsprachige Repertoires bewusst machen zu können, bei dem alle Sprachen von gleicher Relevanz sind (Fremdsprachen die man in der Schule oder außerhalb lernt, Sprachen die man zu Hause spricht etc.). Es soll dabei eine Perspektive geschaffen werden, bei dem das Individuum die seine gesamten Sprachkenntnisse schätzt, selbstständig Zusammenhänge zwischen Sprachen sucht, um so noch effizienter lernen zu können und Mut besitzt diese Sprachkenntnisse in verschiedenen Kommunikationssituationen einzusetzen. Dadurch soll somit die Lust auf das Lernen und Kennenlernen anderer Sprachen und Kulturen wecken und Anregungen zur praktischen Umsetzung geben. Weiterhin sollen den Lernenden Lernstrategien vor Augen geführt und praktisch anwendbar gemacht werden und auch durch die Beschäftigung der Selbsteinschätzung das Lernen als lebenslange und autonome Aufgabe näher gebracht werden. (Schneider, North & Koch, 2010)

Tabelle 3: Der inhaltliche Schwerpunkt im Unterricht (Keller, 2007: 20)

1. Mehrsprachigkeit	2. Lernstrategien	3. Selbsteinschätzung
<ul style="list-style-type: none"> - Welche Erfahrungen bringe ich mit? - Erstsprache - Sprachbiografie - Sprachen in der Schule und ausserhalb der Schule? - Sprachen in den Medien 	<p>Was hilft mir beim Lernen?</p> <p>Wie lerne ich am besten?</p> <p>(Wortschatz, Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben)</p>	<p>Wie gut kann ich hören?</p> <p>lesen?</p> <p>sprechen?</p> <p>schreiben?</p>

Dem Unterricht bzw. den Lehrpersonen soll durch das ESP geholfen werden, bei den Lernenden Haltungen, Vorstellungen und Methoden zu entwickeln, die das Erlernen von Sprachen fördern. Beispielsweise indem sie sich für die Kompetenzen in anderen Sprachen interessieren, sich auf bereits Gelerntes in anderen Sprachen abstützen und mithilfe des ESP Brücken zwischen Sprachen bauen. (Schneider, North & Koch, 2010)

Auf bildungspolitischer Ebene leistet das ESP, durch die Beziehung auf den GeR, einen außerordentlichen Beitrag zur Kohärenz des Sprachenlernens und dies nicht nur auf der Ebene des Lernenden, sondern auch auf der Ebene der internationalen und nationalen Bildungspolitik im Sprachbereich. Somit unterstützen diese nicht nur das konkrete Anliegen der Mehrsprachigkeit, sondern stellen eine wichtige Ergänzung für eine Vielzahl von Evaluationsinstrumenten auf verschiedenen Ebenen (z.B. Lingualevel⁶, nationale Bildungsstandarts) dar, mit denen sie perfekt koordiniert sind. (Schneider, North & Koch, 2010)

Der Aufbau des europäischen Sprachenportfolios und seine Funktionen

Das ESP schafft durch seinen aufbauenden Charakter eine Kontinuität beim Sprachenlernen. Es ist an die jeweiligen Bedürfnisse verschiedener Altersgruppen und Schulstufen angepasst und kann somit stufenübergreifend genutzt werden.

Das ESP lässt sich dabei in folgende vier Stufen aufteilen:

1. Portfolino (für 4- bis 7- Jährige Kinder)

⁶ „Lingualevel ist eine Sammlung praktischer Instrumente für die Beurteilung und Förderung sprachlicher Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht (bis ESP II).“ (Keller, 2007: 34)

2. ESP I (für 7- bis 11-Jährige Kinder)
3. ESP II (für 12- bis 15- Jährige Kinder und Jugendliche)
4. ESP III (für über 16-Jährige Jugendliche und Erwachsene)

Dabei bestehen alle Sprachenportfolios (egal für welches Land sie konzipiert sind) aus drei Teilen: dem Sprachenpass (und Dokumente), der Sprachbiografie und dem Dossier. Im Folgenden möchte ich auf alle drei Teile des ESPs eingehen, jedoch den Fokus auf die Sprachbiografie setzen, da diese im Rahmen dieser Arbeit von großer Bedeutung ist.

Den ersten Teil des Sprachenportfolios stellt der Sprachenpass dar. Dieser soll den Lernenden einen Überblick über die Sprachkenntnisse gemäß der Niveaustufen des GeR schaffen und somit zur Profilierung von Sprachkenntnissen und zur Auskunft über Kontakte und Erfahrungen mit anderen Kulturen und Sprachen beitragen. Des Weiteren gibt er einen Überblick über Zertifikate, Bestätigungen oder Diplome, die schon erworben wurden. (Schneider, North & Koch, 2010)

Die Sprachbiographie bezieht sich ganz auf das Thema „Ich und die Sprachen“. Dabei sollen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und auch interkulturelle Erfahrungen bewusst wahrgenommen und dokumentiert werden. Sie enthält weiterhin Checklisten für die Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse, Materialien zum Erkennen und zum Bewusstmachen der für sich persönlich effektivsten Lernstrategien und hilft Lernziele festzulegen. (Heierli, 2007) Die Sprachbiografie regt den Lerner dadurch an, reflexiv und zukunftsorientiert über Methoden, Inhalte und Arbeitstechniken nachzudenken:

Tabelle 4: Funktionen der Sprachbiografie im Rahmen der Selbsteinschätzung (Heierli, 2007: 4)

	Wo stand ich?	Wo stehe ich?	Wo möchte ich stehen?
	VORHER	JETZT	NACHHER
Inhalt	Was habe ich gelernt? Was hat mir Spass gemacht?	Was kann ich jetzt? Was macht mir Spass?	Was möchte ich lernen? Was möchte ich können?
Methode	Wie habe ich gelernt?	Wie lerne ich?	Wie möchte ich lernen?

In diesem Teil des ESPs kann bzw. soll eine „chronologische Sprachbiografie“ erstellt werden, die zeigt, wie lange eine Sprache wo und wie gelernt wurde. Zu diesem Zwecke können dabei Fragen wie „Welche Sprache wurde gelernt?“, „Wo wurde sie gelernt?“ aber auch interkulturelle Erfahrungen (wie z.B. Begegnungen mit Personen aus dem entsprechenden Sprachgebiet) im Zusammenhang mit Sprache beantwortet werden. Diese chronologischen Sprachbiografien können in verschiedenen Formen, abhängig von der Alters – und Niveaustufe, produziert werden und regen so aktiv die Selbsteinschätzung und Selbststreflexion in Bezug auf Sprache an. (Heierli, 2007)

Folgende Möglichkeiten (mit verschiedenen Varianten) existieren um Sprachbiografien zu erstellen (Heierli, 2007):

1. Sprachbiografie mit Buchstaben (die Lernenden bekommen ein Blatt mit Buchstaben des Alphabets und zu jedem Buchstaben wird eine Notiz zur Sprachbiografie erstellt)
2. Optische/Grafische Darstellung der Sprachbiografie (dabei wird der Fantasie der Lernenden keine Grenzen gesetzt und sie wählen frei, wie sie ihre Sprachen darstellen möchten)
3. Bild zur Sprachbiografie (Jeder Lernende bringt ein Bild mit, das für die eigene Sprachbiografie wichtig ist und kommentiert es)
4. Text zur Sprachbiografie (Bei dieser Art können die Lernenden entweder die eigene oder die Sprachbiografie einer anderen Person verfassen und sich somit noch genauer damit auseinandersetzen)
5. Mündliche Sprachbiografie (Der Lernende bekommt einen Zeitrahmen, in welchem sie über Ihre Sprachbiografie berichten)

Die Sprachbiografie im Rahmen des ESPs zeigt anschaulich auf, wie die beiden Hauptziele mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz konzeptorisch und praktisch eng einander verbunden werden. Besonders in Klassen mit hoher Migrationsrate kann das Erstellen von Sprachbiografien Grenzen überwinden und so nicht nur der individuellen Entwicklung von Nutzen sein. Weiterhin wird dadurch die Mehrsprachigkeit als etwas Positives konditioniert, die nicht nur zu dem individuellen Lebensalltag zugehörig ist, sondern auch bildungspolitisch gefördert wird. Somit tritt eine Verschmelzung von privatem Lebensraum und schulischem Lernalltag ein, die das Lernen von Sprachen begünstigt und real fassbar macht.

Der letzte Teil des Sprachenportfolios stellt das Dossier dar. In diesem findet man eine Zusammenstellung der persönlichen Arbeiten, die anschaulich und repräsentativ die Leistungen und den Lernerfolg der Lernenden in den verschiedenen Sprachen erbracht wurde, darstellt. Dabei stellt das Dossier eine äußere Spur der Ressourcen des mehrsprachigen und mehrkulturellen Repertoires dar und ist zwischen Präsentations- und Arbeitsdossier unterteilt. Im Präsentationsdossier werden Beispiele abgelegt, welche die momentan höchste Niveaustufe illustrieren, während im Arbeitsdossier typische Dokumente aus vorangegangenen Zeit und Beispiele aufbewahrt werden, die Lernschritte und somit auch Lernerfolge aufzeigen. (Schneider, North & Koch, 2010)

Zu allen drei Bestandteilen des Sprachenportfolios werden zusätzliche Materialien als Hilfestellung angeboten, die den Lernenden und den Lehrenden dem Umgang und die praktische Umsetzung der Sprachenportfolios erleichtern sollen.

Kritik an beiden Konzepten

Neben der europaweiten bildungspolitischen Begeisterung und praktischen Umsetzung des auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basierende Europäische Sprachenportfolio werden jedoch in den letzten Jahren kritische Stimmen zu diesen beiden miteinander verbundenen Konzepten immer lauter. Die Kritik basiert sich auf einige Punkte des Referenzrahmen, die aber ebenso auch auf das Sprachenportfolio übertragbar sind. Schneider (2003) erläutert seine Befürchtung, dass mit der Vergleichbarkeit des Sprachkönnens „eine Nominierung des Fremdsprachenunterrichts und eine Reduktion auf rein funktionalistische Lernziele“ (Schneider, 2003: 264 zitiert nach Flächer, 2011: 37) einhergehen kann. Weiterhin bemängelt er das Fehlen zusätzlicher Niveaubeschreibungen (z.B. in Bezug auf interkulturelle Kompetenz) und den nicht vorhandenen Bezug zur Kommunikation in Unterrichtssituationen.

Segermann (2001) kritisiert am Referenzrahmen und am Sprachenportfolio, dass sich beide nicht an der Lebenswirklichkeit der Lernenden orientieren und einige Deskriptoren den Spracherwerbsprozess durch unpassende Zielwahl mehr behindern als fördern. (Flächer, 2011) Doff und Klippel (2007) beanstanden am Referenzrahmen (und somit auch am Sprachenportfolio), dass damit die „Sprache ausschließlich als

Kommunikationsmittel“ (Doff und Klippel 2007: 36 zitier nach Flächer, 2011: 38) angesehen wird und die Persönlichkeitsbildung zu kurz kommt. „Aus dem Bereich der Portfoliopädagogik kommt der Vorwurf, dass das Europäische Portfolio der Sprachen zu einer massiven Institutionalisierung der Portfolio-Idee beiträgt. Daher sei es wichtig, zu starre Vorgaben der Sprachenportfoliomodelle zu adaptieren, zu ergänzen und fächerübergreifend mit motivierenderen Inhalten zu füllen.“ (Flächer, 2011 :38)

Remigration

“Jeder hat das Recht, jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen und in sein Land zurückzukehren.“ (Die Erklärung der Menschenrechte, 1984, Artikel 13 (2))

Seit 1948 sieht der Artikel 13 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte die freie Wahl des Aufenthaltsortes vor und gesteht jedem Menschen das Recht zu, jedes Land, auch sein eigenes, zu verlassen und in es wieder zurückzukehren. Aus den unterschiedlichsten Gründen machten und machen weltweit viele Menschen von diesem Recht Gebrauch.

Doch bevor ich mich eingehender mit dem „Zurückkehren“, der sogenannten Form der Remigration von MigrantInnen und deren folgenden Generationen beschäftige, soll vorerst kurz das Phänomen Migration behandelt werden, welches die Grundvoraussetzung für Remigration darstellt.

Migration

Bei dem mit dem Begriff der Migration bezeichneten Phänomen der „räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunktes“ (Oswald, 2007: 13) handelt es sich nicht um einen Sachverhalt der Moderne. Bereits in historischen Zeiten gab es Wanderungsbewegungen zwischen geographischen Gebieten – von Ländern oder Nationalstaaten sollte in diesem Zusammenhang noch nicht gesprochen werden.

Oswald stellt überzeugend dar, dass im Zuge der Globalisierung die Nationalstaatsgrenzen immer durchlässiger und inter- und transnationale Migrationsbewegungen zur Norm werden. (Oswald, 2007) Dementsprechend ist das Thema Migration und seine gesellschaftlichen und politischen Auswirkungen in den

letzten Jahren Gegenstand vieler interdisziplinärer Forschungen. Dabei werden die verschiedenen Dimensionen der Thematik (abhängig von der jeweiligen Perspektive), wie etwa die politischen, wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen, kulturellen oder psychischen in das Zentrum des Interesses gestellt. Bei dem Phänomen von Migration muss zwischen folgenden Wanderungsbewegungen unterschieden werden (Gugenberger, 1995: 37):

1. Völkerwanderung
2. Kolonisation
3. Vertreibung
4. Umsiedlung
5. Familienauswanderung
6. Arbeitsmigration (temporär oder permanent)
7. Flüchtlingsbewegungen
8. Exil

Weiterhin wird durch Esser (1980) zwischen vier Dimensionen des Migrationsereignisses unterschieden:

1. freiwillige vs. gezwungene Migration
2. Eroberung vs. Unterschichtung
3. Innovations- vs. Konservierungsabsicht
4. Individual- vs. Gruppenmigration

Anhand dieser unterschiedlichen Formen von Wanderungsbewegungen und den jeweils verschiedenen Dimensionen ist klar ersichtlich, dass das Phänomen der Migration schwer zu vereinheitlichen ist. Daher stellt sich auch die Erstellung einer globalen und allgemeingültigen Migrationstheorie und Definition als außerordentlich schwierig dar, da sich die einzelnen interdisziplinären Studien immer mit Einzelfällen beschäftigen. Des Weiteren setzte jede Wissenschaftsdisziplin einen anderen Fokus und hat somit eine eigene Wahrnehmung und sich daraus ergebene Definition von Migration. Der Soziologe Wagner definiert Migration kurz als „jeden Wechsel des Hauptwohnsitzes einer Person“ (Wagner1989: 26 zitiert nach Gugenberger, 2003: 38),

während die Psychoanalytiker Grinberg/Grinberg dasselbe Phänomen folgendermaßen definieren:

„Die eigentliche Migration, das heißt, das Phänomen, das der Kategorisierung eines Menschen als „EmigrantInnen“ oder „ImmigrantInnen“ zugrunde liegt, bedeutet eine Verlagerung von einem Land oder Gebiet in ein anderes, ausreichend fremdes Land oder Gebiet für die Dauer einer Zeitspanne, die lange genug ist, um das „In-Einem-Land-Leben“ zu implizieren und dort die Entfaltung eines Alltagslebens zu ermöglichen.“ (Grinberg/Grinberg, 1990:18 zitiert nach Gugenberger, 2003: 38)

Aus diesen beiden Definitionen von Migration ist klar ersichtlich, dass Forscher aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, Migration aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlich gewichteten Faktoren und Aspekten betrachten. Weiterhin ist es schwierig, die Komplexität des Wanderungsvorgangs im Rahmen der Migration zu erfassen. „Die Migrationsforschung beschäftigt sich ja nicht nur mit dem Ereignis der Wanderung an sich, sondern kann verschiedenen Aspekte, Begleitumstände, Ursachen und Folgen analysieren, das heißt die Prozesse, die sich nicht nur während, sondern auch vor und nach der Migration im Auswanderland und im Aufnahmeland abspielen.“ (Gugenberger, 2003: 39) Studien, die sich im Rahmen der Migrationsforschung mit den Prozessen und Phänomenen vor der Migration befassen, gehen folgenden Fragen nach (Gugenberger, 2003: 39):

- Wer wandert?
- Warum wird gewandert?
- Wie wird gewandert?
- Wohin wird gewandert?

Außerdem analysieren sie Informations- und Entscheidungsprozesse und gehen den Motivationen und Gründen für eine Migration nach. Arbeiten, die sich mit den Prozessen und Phänomenen nach der Migration befassen, versuchen folgende Fragen zu beantworten (Gugenberger, 2003: 39):

- Wer ist gewandert?
- Wie wurde gewandert?
- Wie viele wandern weiter?
- Wer wandert zurück?
- Wie viele wandern zurück?
- Warum wird zurückgewandert?

„Sie wiederum untersuchen Prozesse der Anpassung der MigrantInnen (Assimilation, Akkulturation, Integration, etc.) sowie Auswirkungen auf das Einwandererland (oder die Zielregion) bzw. das Auswandererland (oder die Herkunftsregion).“ (Gugenberger, 2003: 39)

Die sogenannte Form der Remigration ist somit auch als Prozess und Phänomen *nach* der Migration anzusehen. Jedoch muss dabei beachtet werden, dass nach neuen theoretischen Ansätzen, durch die die Migration einen zirkulären Charakter beinhaltet, Remigration auch wiederum Migration (mit all seinen dazugehörigen Faktoren) bedeuten kann. Das Phänomen der Remigration, möchte ich nun im folgenden Abschnitt eingehender betrachten.

Theoretische Ansätze zur Remigration

Die Begriffe „Remigration“ und „Rückkehr“ bezeichnen Teilbereiche des Migrationsprozesses, die aus verschiedensten Gründen erfolgen können. Der Begriff der Remigration wird grundsätzlich dann verwendet, wenn eine Person einen signifikanten Zeitraum außerhalb ihres Herkunftslandes verbracht hat und dann wieder in jenes zurückkehrt. „Bei der Definition der Zeitspanne im Aufnahmeland sollte zwischen dauerhafter (gemäß der Definition der Vereinten Nationen ab einem Jahr Aufenthalt) und temporärer Migration (unter einem Jahr Aufenthalt) unterschieden werden.“ (Currle, 2006: 209)

Grundsätzlich ist bei Remigration zwischen freiwilliger und erzwungener Rückkehr zu differenzieren, wobei jedoch anzumerken ist, dass diese Kategorien nicht immer leicht zu trennen sind. Die freiwillige Rückkehr kann durch die Initiative der MigrantInnen selbst, sowie mit Hilfe der jeweiligen Herkunftsstaaten oder Organisationen erfolgen. Die Kategorie der erzwungenen Rückkehr, die durch staatliche Autorität veranlasst wird, beinhaltet Begriffe wie z.B. ‚Abschiebung‘, ‚Ausweisung‘ oder ‚Rückführung‘. Auch kann eine Klassifizierung verschiedener Remigrationsarten anhand der verschiedenen Intentionen der Rückkehrer vorgenommen werden. So ist nach Currle (2006: 209-210) zwischen folgenden Remigrationsarten zu unterscheiden:

- die Rückkehr von Gastarbeitern aus einem Industrieland ins Heimatland
- die zirkuläre Migration (mehrfache Rückkehr)
- die Rückkehr von im Ausland ausgebildeten Fachkräften

- die Rückkehr nach Beendigung z.B. humanitärer Hilfe
- die Rückkehr von Militärpersonal
- die erzwungene Rückkehr durch Autoritätsentscheidungen

Es existieren somit viele verschiedene interdisziplinäre Ansätze zum Phänomen der Remigration, die sich zu Beginn der Forschung vor allem mit der ersten MigrantInnengeneration und deren Motive und Gründe für eine Migration beschäftigten.

Obwohl umfangreiche Literatur zur Migrationstheorie existiert, war das Thema der Remigration in der Modellbildung ein kaum beachtetes Forschungsfeld. „Migration wurde lange Zeit als ein „Einbahnstraßen-Vorgang“ betrachtet, wobei meist von einer Wanderungsbewegung vom Niedriglohn- ins Hochlohnland bzw. vom Land in die Stadt ausgegangen wurde.“ (Brecht, 1994: 66) Die Schwierigkeit befriedigende und aussagekräftige Daten über Remigranten zu erhalten, sowie der mangelnde Überblick und das Defizit an interdisziplinärer Zusammenarbeit stellen die Gründe für die fehlende Forschung im Bereich der Rückkehr-Migration bis in die 1960er Jahre dar. (Brecht, 1994)

Anfang der 1960er Jahre gab es dann den ersten Aufwind für den Bereich der Remigrationsforschung, der sich im Wesentlichen auf drei Gebiete bezog (Brecht, 1994: 67):

1. Rückkehrer aus den USA nach Italien (Cerase 1967)
2. Britische Remigranten aus Australien und Kanada (Appleyard 1962; Richmond 1966)
3. Remigranten aus Großbritannien in die Karibik (Davidson 1969)

Aufgrund der weltweiten Rezession, die zu einer Umkehr des Migrationstrends führte, erfolgte Anfang der 1970er Jahre ein weiterer Schub im Bereich der Remigrationsforschung. Die Einwanderungsstopps in Deutschland und Frankreich 1973/74 führten zu einem ersten Höhepunkt der Rückwanderungswelle, was der Aufmerksamkeit der Forschung nicht entging und dem daher gleichzeitig ein rascher Anstieg von Veröffentlichungen zum Thema Rückwanderung und Reintegration folgte. (Brecht, 1994)

Ab den 1960er Jahren bis heute hat sich die Konzeption und die Blickweise auf Remigration stark verändert. Lange wurde das Phänomen der Remigration strikt von der Migration getrennt behandelt. Es dominierte dabei die These, dass MigrantInnen nachdem sie emigriert sind, ihren Interessensfokus und somit den Ort gesellschaftlicher Interaktion komplett in das Aufnahmeland verlagern. Diese bipolare Logik hat dazu geführt, dass zwischen „vorübergehenden“ und „dauerhaften“ MigrantInnen unterschieden wurde. Da sich jedoch aus vielen „vorübergehenden“ Migrationsereignissen „dauerhafte“ entwickelt haben, wurde Remigration als Mythos, Illusion und Ideologie konzipiert, mit dessen die stetige Verschiebung der Remigration von MigrantInnen erklärt werden sollte. Ein Beispiel dafür stellen viele kroatische MigrantInnen dar, die zum Zwecke einer „vorübergehenden Arbeit“ in den sechziger, siebziger Jahren ins Ausland emigriert sind, jedoch im Aufnahmeland bis zu 30 Jahren verbrachten, obwohl die Rückkehr ins Heimatland stetig geplant wurde.

Auch die theoretischen Ansätze, die sich mit den Motiven die zu einer Remigration beschäftigen, haben sich stark über die Jahre verändert. Die ersten Ansätze in der Remigrationsforschung, die in den 1970er Jahren erschienen, beinhalteten einen strukturellen Charakter.⁷ Diese Ansätze konzentrierten sich vor allem auf die Remigrationsentscheidung als Folge des „Versagens“ im Aufnahmeland welches soziale und ökonomische Faktoren mit einschließt. Dabei wurden die individuellen Erfahrungen der MigrantInnen in den Hintergrund gestellt und sozio-politische Bedingungen im Aufnahme- und Herkunftsland in den Fokus gesetzt. Remigration wurde somit als Ausnahme angesehen, die sich strikt getrennt vom eigentlichen Migrationsprozess entwickelt.

Diese bipolare Logik und Auffassung von Remigration änderte sich in den letzten 15 Jahren mit den theoretischen Ansätzen, die besonders die Rolle des sozialen Kapitals im Rahmen sozialer Netzwerke und transnationalen Paradigmen, prägend für Re- und Migrationsentscheidungen, in den Vordergrund stellen.

Erst die Aufgabe des binären Modells zur Analyse von Migrationsprozessen und die Etablierung des Ansatzes des transnationalen Paradigmas haben die These der Remigration als Mythos und als Ausnahme in Folge des Versagens der MigrantInnen im Aufnahmeland in Frage gestellt. (Čapo & Jurčević, 2014)

⁷ Siehe dazu Arbeiten von Cerase und Unger

Auf dieser Grundlage basierend, möchte ich im Folgenden den Ansatz des transnationalen Paradigmas näher erläutern.

Das transnationale Paradigma

In den letzten 15 Jahren stellt das transnationale Paradigma die Grundlage für eine neue wissenschaftliche und theoretische Betrachtungsweise von Migration und somit auch von Remigration dar. Auf der Basis des transnationalen Paradigmas wird der MigrantInnen als Akteur innerhalb transnationaler Gesellschaftsfelder gesehen. Durch das Festhalten von engen gesellschaftlichen und sozialen Bindungen und Beziehungen (soziales Kapital und soziale Netzwerke) über zwischenstaatliche Grenzen hinweg, hält der MigrantInnen eine Verbindung für sich und seine Nachkommen zum Herkunftsland aufrecht und nutzt diese aktiv. (Čapo & Jurčević, 2014)

Der transnationale Ansatz geht davon aus, dass die Vorstellung von der Rückkehr ins Heimatland der MigrantInnen real ist und somit keinen Mythos darstellt, wie vorher angenommen. Allein die Vorstellung und der Glaube an eine Rückkehr dient, diesem Ansatz zufolge, den MigrantInnen als Mechanismus für Kraft, Macht und Werterhaltung in einer außerordentlich schwierigen Situation. Gleichzeitig strukturiert dieser Glaube an Rückkehr, sprich Remigration, das Leben der MigrantInnen im Aufnahmeland. (Čapo Žmegač, 2010)

Die Absicht der Remigration stellt nach Čapo Žmegac (2010) ein wichtiges Element von Migrationsstrategien dar. Sie führt dazu, dass sich das Leben der MigrantInnen in einer „permanenten Vorläufigkeit“ zwischen dem Aufnahme und dem Herkunftsland abspielt.

Das Leben der MigrantInnen ist bestimmt durch die Verbundenheit von mehreren Räumen, in denen Kontakte und Beziehungen aufrechterhalten werden. Durch diesen intensiven Austausch auf allen Ebenen des Lebens der MigrantInnen zwischen meistens zwei Staaten wird im Rahmen des transnationalen Paradigmas oft von „transnationalen sozialen Räumen“ oder von „mehreren parallelen Ebenen sozialer Netzwerke von MigrantInnen“ gesprochen. (Čapo & Jurčević, 2014: 24)

Der transnationale Ansatz geht somit davon aus, dass das internationale Migrationssystem als zirkulär und diffus anzusehen ist. Mobilität stellt einen Bestandteil des Lebens von MigrantInnen dar, bei dem die Unterscheidung zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland verschwimmt. Auch die Rückkehr bzw. die Remigration wird nach

diesem Ansatz als reversible Aktion angesehen. Migration und Remigration sind nicht nur in eine Richtung zu betrachten, sondern beinhalten einen zirkulären Charakter. Somit wird Migration als multipler Prozess angesehen, bei dem die Rückkehr ins Herkunftsland nicht das Ende des Migrationsprozesses implizieren muss, sondern eher einen potenziellen Schritt der Migrationsbewegung darstellt, die hauptsächlich durch das soziale Kapital und die sozialen Netzwerke ausgelöst wird. (Čapo & Jurčević, 2014)

Die Entscheidung zur Remigration stellt daher einen langwierigen und komplexen Prozess dar, der durch verschiedene Elemente bezogen auf das Herkunftsland und auch auf das Aufnahmeland beeinflusst wird. (Čapo & Žmegač, 2010)

Es gibt viele unterschiedliche interdisziplinäre Ansätze zum Phänomen der Remigration, die die erste MigrantInnengeneration in den Mittelpunkt der Forschung stellt. In Rahmen dieser Arbeit möchte ich mich jedoch mit den Ansätzen der Remigration der zweiten Generation (im folgenden bezeichnete als transnationale Generation) von MigrantInnenInnen eingehender beschäftigen.

Remigration der transnationalen Generation

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels erläutert, wurde sich zu Beginn der Remigrationsforschung vor allem mit der ersten Generation von MigrantInnenInnen und derer Remigration ins Herkunftsland beschäftigt. In den letzten Jahren ist jedoch ein Trend zu verzeichnen, bei dem besonders die folgenden Generationen von MigrantInnenInnen in das Herkunftsland ihrer Vorfahren zurückkehren und somit immer mehr Gegenstand des interdisziplinären Forschungsinteresses werden.

In diesem Zusammenhang wird oft der Terminus „zweite Generation von MigrantInnen“ verwendet, der jedoch irreführend sein kann. Auf der einen Seite ist nach diesem Terminus nicht klar ersichtlich, welcher Generation die Person eindeutig angehört und auf der anderen Seite ist dieser Begriff nicht angemessen für eine Person, die ihren Wohnsitz in einem bestimmten Staat (Gesellschaft) besitzt, mit jenem sie verbunden ist durch Geburt, Erziehung und Bildung. Daher wurde durch verschiedene Autoren (Čapo, Hornstein Tomić und Rajković) die Begriffe „post-migrations Generationen“ und „transnationale Generationen“ eingeführt, um diese Art von MigrantInnen eindeutiger zu beschreiben zu können. (Čapo & Jurčević, 2014: 27)

Die Remigration von den sog. transnationalen Generationen, wird in der wissenschaftlichen Diskussion als „Rückkehr in die Heimat der Vorfahren“ („ancestral migration“) oder als „Migration aufgrund von Wurzeln“ bezeichnet. (Čapo & Jurčević, 2014: 27) Diese Begriffe implizieren, dass die nachfolgenden MigrantInnen-Generationen, das Herkunftsland der Vorfahren als Heimat konstruieren und sich dieser Heimat zugehörig fühlen. Obwohl diese Generationen nie im Herkunftsland der Vorfahren gelebt haben, konstruieren sie durch verschiedene Faktoren wie z.B. Geschichten der Vorfahren, Sprache und Besuche, als Ort der ethischen nationalen Zugehörigkeit und sehen ihn als Ort ihrer Wurzeln an. (Čapo & Jurčević, 2014)

Die Begriffe *Rückkehr in die Heimat der Vorfahren* oder *Migration aufgrund von Wurzeln* bezeichnen also einen meist freiwilligen Typus der Remigration. Die Remigranten entschließen sich dabei, frei und aktiv in das Land ihrer Vorfahren zu emigrieren und erhoffen sich dadurch, eine größere Lebensqualität und Zufriedenheit zu erlangen. Und obwohl jeder Migrationsprozess individuell verläuft und von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst ist, stellt jedoch meistens das gemeinsame Ziel bzw. die Motivation dieser Art von Remigranten das „Nachhause kommen“ bzw. die „Suche nach der Heimat“ dar, welches auch stellvertretend für die Vorfahren angestrebt werden kann. (Čapo Žmegač, 2010)

Die Migration und Remigration kroatischer MigrantInnenInnen

„Verglichen mit der Einwohnerzahl im Herkunftsland, verfügt Kroatien über eine der größten Diaspora auf der Welt. Die Zahl der kroatischen MigrantInnen und ihrer Nachkommen wird heute weltweit auf drei Millionen geschätzt.“ (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014: 260)

Der lange Auswanderungsprozess aus Kroatien fand seinen Ursprung im 15. Jahrhundert. Dabei ist die Welle der Massenauswanderung, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Bewegung setzte, bis heute nicht zum Stillstand gekommen. (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014) Ausgewandert wurde dabei aus politischen, wirtschaftlichen, sozialen und Sicherheitsgründen.

Ivan Cizmic und Drazen Zivic (2005) zufolge, lassen sich vier große Auswanderungswellen aus Kroatien erkennen (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014: 261):

1. Von den 1880er Jahren bis zum Ersten Weltkrieg (vor allem in die USA)
2. In der Zwischenkriegszeit bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges (USA und Westeuropa)
3. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis in die 1980er Jahre (vor allem Westeuropa – erst illegale dann legale Auswanderung)
4. Nach den 1981er Jahren (Westeuropa – legale und später durch den Krieg bedingte Migration)

„Der offiziellen Volkszählung aus dem Jahr 1971 zufolge gab es in Kroatien 224.300 „temporär beschäftigte Arbeiter im Ausland“, davon 28.500 in Überseeländern.“ (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014: 262) Das statistische Außenministerium gab an, dass die Zahl der Kroaten in Westeuropa im Jahre 2013 ungefähr 750.000 betrug. (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014) Jedoch ist auch diese Schätzung mehr als ungenau, da in diese Zählung Personen mit kroatischem Migrationshintergrund (aber mit einer anderen Staatsbürgerschaft) nicht mit eingebunden werden.

Über die Rückkehr von kroatischen MigrantInnen, liegen leider in den letzten 20 Jahren keine verlässlichen Studien vor. Daher muss ich mich bei der folgenden Beschreibungen auf ältere und zum Teil unveröffentlichte Studien beziehen.

Es existieren unterschiedliche Schätzungen über die Anzahl von Remigranten nach der Erlangung der staatlichen Selbstständigkeit Kroatiens. Während nach offiziellen Angaben seitens staatlicher Institutionen, die Zahl von Rückkehrern in dem Zeitraum zwischen 1990 und 1998 auf etwa 49.000 Personen beläuft, geben zusätzliche und zum Teil unveröffentlichte Studien⁸ eine wesentlich niedriger Zahl an (24.400). (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014)

Aufgrund dieser Studien sind soziodemographische Faktoren der Remigranten erkennbar. Dabei kehrten die meisten MigrantInnen aus europäischen Ländern (90%) und nur wenige (10%) aus anderen Ländern zurück. „Am zahlreichsten kamen

⁸ Ivo Pilar Institut für Sozialwissenschaften 1994

Rückkehrer aus Deutschland – insgesamt fast 60%; ganze 77% kamen insgesamt aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, hingegen nur etwa 9% aus den USA, Neuseeland und Kanada.“ (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014: 263)

Eine weitere Repräsentativerhebung ergab, dass vorwiegend ältere MigrantInnen nach Kroatien zurückkehrten, die ihr Herkunftsland nach dem Zweiten Weltkrieg verlassen hatten. Dementsprechend kehrten viel weniger jüngere Leute, die im Ausland geboren wurden, zurück. Die MigrantInnen, die remigrierten, hatten oftmals Beziehungen mit der Heimat aufrechterhalten und waren auch im Aufnahmeland in den sog. Heimatvereinen aktiv. Als wichtigste Motive zur Remigration wurden die Familiensituation und die Vaterlandsliebe angeführt. (Čapo, Hornstein Tomić, & Jurčević, 2014)

Obwohl vereinzelte Studien über individuell interpretierte Migrationswege von kroatischen Remigranten in den letzten Jahren durchgeführt wurden, liegen schon wie zu Beginn angemerkt, keine neueren Studien, die auf einer größeren Zufallsauswahl beruhen, vor.

Dies ist sehr kritisch zu betrachten, da die kroatische Diaspora und vor allem die kroatische Remigration ein großes Potenzial zur interdisziplinären Forschung aufweist. Besonders durch die gesellschaftlichen und politischen Veränderungen (wie z.B. die steigende Mobilität ausgelöst durch die Europäische Union), durch die demografische Veränderungen der damaligen MigrantInnen (vielen treten nun ins Rentenalter ein) und durch die Remigrationen der folgenden MigrantInnengenerationen, existiert ein großes Potenzial für weitere Forschungen und Studien zu diesem Thema.

Analyse dreier Sprachbiografien von Rückkehrern aus Deutschland

Wie im vorangegangenen theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, können Fragen zu Sprachkompetenzen, Sprachidentitäten und Rückkehrmotiven von Mehrsprachigen Personen mit Migrationshintergrund nicht generalisiert beschrieben und evaluiert werden, sondern bedürfen einer individuellen Auseinandersetzung.

Im Rahmen des praktischen Teils dieser Arbeit möchte ich mit Hilfe der vorherig beschriebenen Sprachbiografie-Methode diese Aspekte unter der Bedingung der Remigration (und den dazugehörigen Faktoren) anhand von drei Informantinnen

erfragen bzw. beschreiben, analysieren und mit den theoretischen Grundlagen in Beziehung setzen. Der Korpus für diese Analyse besteht dabei aus transkribierten autobiografisch-narrativen Interviews, die mit drei Informantinnen geführt wurden.

Informantenauswahl und Interview-Leitfaden

Im Rahmen dieser Analyse wurden insgesamt drei Rückkehrerinnen aus Deutschland zu ihren Sprachbiografien interviewt. Zum Zeitpunkt der Erhebung (zwischen März und Juni 2014) waren alle Informantinnen in der Stadt Zagreb wohnhaft, Studentinnen an der Abteilung der Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Zagreb und durch dieses Studium mit der Interviewerin bekannt.

Als Vorgabe und inhaltliche Stütze der Interviews diente ein Interview-Leitfragen⁹, der vier Themenbereiche abdeckte. Der erste Themenbereich stellte dabei allgemeine biografische Daten dar sowie die Umstände der Migration nach Deutschland und die darauffolgende Remigration nach Kroatien. Der zweite Themenbereich beinhaltete Fragen bezogen auf die individuellen Erfahrungen zum Thema Deutschlernen (Umstände, Verwendungsdomänen, Erfahrungen, Probleme, Strategien, etc.). Der dritte Themenbereich beschäftigte sich mit den Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen (Entwicklung, der Gebrauch von Varietäten,) und der letzte Themenbereich stellte Fragen rund um die individuelle Sprachidentität ins Zentrum der Betrachtung. Zusätzlich wurde nach der Einschätzung des Europäischen Sprachenportfolios und dessen Anwendbarkeit bzw. Nutzen gefragt (dieses bot sich an, da zwei der Informantinnen Germanistik auf Lehramt studieren und verbunden mit ihrer Mehrsprachigkeit somit beidseitig als Lern- und Lehrperson zu diesem Konzept Stellung beziehen können). Dabei wurde bei allen Themenbereichen besonders auf die Unterschiede vor und nach der Remigration und somit auf mögliche Veränderungen auf das Erleben von Sprache bedingt durch (Re-)Migration eingegangen.

An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass sich viele dieser Themenbereiche gegenseitig bedingen und nur schwer voneinander zu trennen sind. Aufgrund dessen wurde sich auch nicht während der Interviews streng an den Interviewleitfaden gehalten, sondern es wurde den Informantinnen Raum für eigene Vertiefungen und Argumentationen gelassen.

⁹ Der Interview-Leitfragen befindet sich im Anhang

Die Interviews wurden auf Deutsch durchgeführt, ohne dass die Interviewerin dies sonderlich einleitete. Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass die Informantinnen wussten, dass die Muttersprache der Interviewerin Deutsch ist und auch im privaten Bereich ausschließlich miteinander auf Deutsch kommuniziert wird (außer ein paar Ausnahmen die im Verlauf der Analyse noch angeführt werden).

Die durchgeführten Interviews wurden aufgenommen und im Anschluss detailliert transkribiert. Während einige wenige relevante Daten im Rahmen dieser Erhebung nur zusammengefasst dargestellt werden, werden anderer ausschlaggebige Aussagen im weiteren Teil dieser Arbeit wortwörtlich zitiert.

Die Wiedergabe der Inhalte der Interviews wird auch gleichzeitig mit den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit in Verbindung gesetzt, um so die Anwendbarkeit von vorhergegangener theoretischen Thesen überprüfbar und erkennbar zu machen.

Allgemeine biografische Daten über die Informanten

In der folgenden Tabelle werden allgemeine Angaben über die Informantinnen gegeben.

Tabelle 5: Allgemeine biografische Daten

<i>Name</i>	<i>Geburtsjahr</i>	<i>Geburtsland</i>	<i>Auswanderung nach Deutschland</i>	<i>Rückkehr nach Kroatien</i>	<i>Studienfach</i>	<i>Studienjahr</i>
Sanja	1989	Bosnien und Herzegowina	1991	1998	Germanistik Linguistik	5. Studienjahr
Asja	1988	Kroatien	1990	2004	Germanistik Informatik	5. Studienjahr
Katarina	1987	Deutschland	-	2008	Germanistik Pädagogik	5. Studienjahr

Wie aus der Tabelle ersichtlich, gehören die Informantinnen zwar einer recht ähnlichen Altersgruppe an, jedoch verbrachten sie einen unterschiedlich langen Zeitraum in Deutschland. Während Katarina in Deutschland geboren wurde und dort den Hauptteil ihres Lebens verbrachte (21 Jahre), lebte Asja 14 Jahre und Sanja nur 7

Jahre in Deutschland. Die Eltern von Katarina und Asja sind aus wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland emigriert (Gastarbeiter) und somit in die Kategorie der freiwilligen Migration einzuordnen. Sanja und ihre Eltern gehören jedoch der Gruppe der gezwungenen Migration an, da sie als Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland flohen.

Auch der Remigrationsprozess, und somit auch die jeweilige Motivation, die zur Rückkehr führte, unterscheidet sich bei den Informantinnen sehr voneinander. Katarina kehrte nach freiem Entschluss, nach Beendigung des Abiturs (ohne die Eltern), nach Kroatien zurück. Die Familie von Asja hingegen entschloss sich gemeinsam, nach einem Todesfall im engsten Familienkreis zu einer Rückkehr, während die Familie von Sanja zur Rückkehr nach Kroatien gezwungen war, da ihre Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland nicht weiter verlängert wurde.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Informantinnen stellt das Studium der Germanistik dar (alle befinden sich im letzten Studienjahr). Somit verbinden die Informantinnen zwei wichtige Faktoren, die für diese Arbeit ausschlaggebend sind. Auf der einen Seite sind sie Personen mit Migrationshintergrund, die sich dazu aktiv im (Re-)Migrationsprozess befanden bzw. immer noch befinden und auf der anderen Seite sind sie durch ihre Fähigkeiten in der deutschen Sprache in Verbindung mit dem Studium der Germanistik in der Lage, Erfahrungen und die subjektive Auffassung zum individuellen Erwerb von Sprache, zum Sprachverhalten, zur Mehrsprachigkeit, zum Sprachkontakt, zur Sprachidentität und zu Sprachkompetenzen differenziert wiederzugeben.

Im Rahmen dieser Analyse soll komplementär zwei methodologische Verfahren angewendet werden. Einerseits wird versucht, durch autobiografische Interviews die Sprachbiografien zu rekonstruieren und sie andererseits mit den einzelnen theoretischen Themenschwerpunkten dieser Arbeit (Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz, Sprachidentität und Remigration) in Bezug zu setzen.

Jedoch sollen diese in Themenschwerpunkte aufgeteilten Analysen nicht gesondert und voneinander getrennt betrachtet werden, da sich diese im Rahmen der Sprachbiografien der Informantinnen gegenseitig bedingen und oft im starken Bezug zueinander stehen.

Sprachbiografische Rekonstruktion und qualitative Inhaltsanalyse

Gesteuerter vs. ungesteuerter Spracherwerb

Bei allen Informantinnen handelte es sich um einen ungesteuerten Spracherwerb des Deutschen (siehe dazu S. 10). Der Kindergarten stellte bei allen den ersten Ort des Kontaktes mit der deutschen Sprache dar. Durch das Spielen mit anderen Kindern erlernten alle nach eigenen Angaben die deutsche Sprache sehr schnell und ohne bemerkenswerte Probleme. Hilfestellungen beim Erwerb der deutschen Sprache bekamen einige von ihnen im Rahmen von Familienmitgliedern im gleichen Alter, welche zu Beginn übersetzten und ihnen so den Erwerb erleichterten. Auch der Erwerb der kroatischen Sprachen verlief bei allen Informantinnen ungesteuert innerhalb des Familienkreises ab.

Verwendungsdomänen des Deutschen und des Kroatischen vor und nach der Remigration

Bei allen Informantinnen ist eine klare Trennung der Verwendungsdomänen des Deutschen und Kroatischen sichtbar, die sich jedoch durch den Remigrationsprozess veränderte.

Während vor der Remigration die deutsche Sprache vor allem außerhalb der Familie verwendet wurde, galt Kroatisch innerhalb der Familien (und ggf. Mischsprachen) als Hauptkommunikationsmittel. Besonders die Eltern von Katarina, legten viel Wert auf diese Trennung:

„Ich bin sehr früh in den Kindergarten gegangen und wollte mit meinen Eltern Deutsch sprechen, aber meine Mutter hat es dann nicht erlaubt und hat dann nur mit mir Kroatisch geredet“ (Katarina)

Auch Sanja wurde diese Trennung von verschiedenen Sprachen zwischen der äußeren und der privaten Alltagswelt schnell bewusst:

„Ich weiß nicht, da verlief irgendwie alles auf Deutsch und da habe ich eben gemerkt, dass es einen Unterschied gibt, welche Sprache ich wo benutze. Zuhause benutze ich nur Kroatisch und außerhalb der Wohnung, wo wir gelebt haben, war es immer Deutsch. Während der Kindergartenzeit wurde mir diese Trennung bewusst“ (Sanja)

Während die Trennung der beiden Sprachen bei Katarina streng eingehalten wurde, bedienten sich Asja und Sanja auch Mischsprachen und Varietäten innerhalb der Familie. Diese wurden hauptsächlich im Rahmen der Kommunikation mit den Geschwistern verwendet oder in Situationen, in denen ihnen einzelne Wörter in einer bestimmten Sprache fehlten oder sie ihnen einfach am schnellsten eingefallen sind:

„Aber mein Bruder und ich, wir haben so teils teils gesprochen, (...) so Kroatisch gesprochen mit deutschen Wörtern, wir würden z.B. sagen: „Daj mi dodaj onu Gabel“ oder „Mama jel ima Brot?“ (Sanja)

„Was ich auf Deutsch nicht wusste, wurde auf Kroatisch gesagt und was ich auf Kroatisch nicht wusste wurde auf Deutsch gesagt.“ (Asja)

Innerhalb des Freundeskreises kam es bei der Wahl der Sprache den Informantinnen an, mit wem gesprochen wurde. Vor allem bedienten sie sich jedoch der deutschen Sprache, auch interessanterweise innerhalb von Gruppen mit gleichem Migrationshintergrund (außer im Rahmen von kroatischen Gemeinschaften natürlich, in denen alle aktiv waren).

Nach der Remigration veränderte sich jedoch das Dominanzverhältnis der Sprachen bei allen Informantinnen. Gerade der aktive Sprachgebrauch des Deutschen beschränkte sich nur noch auf die private Alltagswelt (mit ggf. Geschwistern).

In den ersten Jahren nach der Remigration dachten alle Informantinnen noch auf Deutsch:

„Als ich nach Kroatien kam, hab ich das erste Jahr nur auf Deutsch geträumt, gedacht, auf Deutsch gezählt alles war deutsch im Kopf - also alles ganz normal.“ (Katarina)

„Ich erinnere mich, als ich umgezogen bin, dass ich im Auto gefahren bin und dann habe ich die Schilder mit den Erlaubnissen, wie schnell man fahren darf, gesehen und ich hab das alles auf Deutsch gelesen (...) sofort automatisch, 60 aha 60 pro Stunde (...) und dann kam mir der Gedanke: oh ich denk ja auf Deutsch! Das wird ja schwer sein, sich hier anzupassen! (...) und da habe ich das dann wirklich realisiert, dass ich wirklich so in Gedanken ganz deutsch bin, so mit der deutschen Sprache aber naja (...).“ (Sanja)

Jedoch hat sich auch das mit der Zeit in Kroatien verändert. Heute kommt es bei allen Informantinnen darauf an, worüber sie nachdenken. Dies könnte man als Code-

Switching im Rahmen der Gedankensprache und somit in Verbindung mit bestimmten Assoziationen, die auf Sprache übertragen werden, sehen:

„Ich glaube, es kommt drauf an, worüber ich nachdenke, wenn ich z.B. über Sachen, die Zuhause betreffen, wie z.B. mein Papa, meine Oma und solche Sachen, mein Haus in Sisak, meinen Hund oder sowas, dann denke ich auf Kroatisch nach, aber wenn ich jetzt z.B. was für die Uni mache oder zum Beispiel mit dir, (...) mit dir spreche ich ja die ganze Zeit Deutsch (...) - dann eher auf Deutsch.“ (Asja)

„Als ich dann nach Kroatien kam, also in den ersten Monaten habe ich gemerkt, dass ich eigentlich alles auf Deutsch mache, also im Kopf auch und jetzt, wo ich schon länger in Kroatien bin, schon nach dem ersten Jahr habe ich mich dann also schaltet das sich einfach um. Also ich muss zugeben das ich heute noch auf Deutsch zähle.“ (Katarina)

Sprachkompetenzen im Deutschen und im Kroatischen vor und nach der Remigration

Obwohl die Informantinnen unterschiedliche Zeiträume in Deutschland verbrachten und somit zum Zeitpunkt der Remigration über unterschiedlich ausgeprägte Sprachkompetenzen in beiden Sprachen (Deutsch und Kroatisch) verfügten, haben sich bei allen die Kompetenzen in beiden Sprachen, durch den Remigrationsprozess bedingt, verändert.

Während des Aufenthaltes in Deutschland waren die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen stärker ausgeprägt als im Kroatischen. Dies ist verständlich, da die Informantinnen (unterschiedlich lange) deutsche Bildungseinrichtungen besuchten, und die vorwiegende Kommunikation auf Deutsch stattfand.

Sanja, die im Vergleich zu den anderen Informantinnen den kürzesten Zeitraum in Deutschland verbrachte (7 Jahre), hatte nach der Rückkehr nach Kroatien im Laufe der Zeit den größten Kompetenzabfall im Deutschen zu verzeichnen. Zu Beginn der Remigration waren zwar die Kompetenzen im Deutschen noch viel ausgeprägter als im Kroatischen, jedoch änderte sich dies schnell.

Besonders hatten sich mit der Zeit bei Sanja die schriftlichen und grammatischen Kompetenzen in der deutschen Sprache verschlechtert, da sie, wenn sie die deutsche Sprache benutzte, sie nur entweder mit ihrem Bruder sprach oder sie Deutsch nur passiv hörte.

Auch mit der kroatischen Sprache hatte Sanja besonders beim Eintritt in die Bildungsinstitutionen große Probleme. Da sie Kroatisch vorher nur im Elternhaus gesprochen hatte, fehlten ihr schriftsprachliche und lexikalische Kompetenzen:

„Ich hatte so viele Probleme damit, ich musste jede Lektion mit meiner Mutter lernen(...) jedes fünfte Wort musste mir erklärt werden.“ (Sanja)

Mit der Zeit änderte sich dies jedoch, und während die Kompetenzen in der deutschen Sprache immer weniger wurden, bildeten sich die Kompetenzen in der kroatischen Sprache immer mehr weiter. Den ersten aktiven Kontakt mit der deutschen Sprache erlangte Sanja erst wieder auf dem Gymnasium. Jedoch war dies weniger hilfreich für sie, da ihre Kompetenzen in Form des Unterrichts nicht gefördert oder weiterentwickelt wurden. Erst durch das Studium der Germanistik erlangte sie vergessene Kompetenzen im Deutschen zurück und konnte erst in diesem Rahmen wieder auf Deutsch so kommunizieren, wie sie sich es lange gewünscht hatte.

Auch Asja, die zwar einen längeren Zeitraum in Deutschland lebte (14 Jahre) als Sanja, erlebte nach der Remigration einen Kompetenzabfall im Deutschen. Vor allem die kommunikativen und schriftsprachlichen Kompetenzen gingen bei ihr sehr zurück:

„Ich war mir dessen früher gar nicht so bewusst, dass es so rapide irgendwie absteigen kann, diese ganzen Sprachkenntnisse (...) mittlerweile weiß ich, dass, wenn eine Sprache aktiv nicht benutzt wird, der ganze Wortschatz abfällt.“ (Asja)

Im Gegensatz zu Sanja, waren ihre Sprachkompetenzen im Kroatischen jedoch sehr gut, da sie in Deutschland regelmäßig den kroatischen Zusatzunterricht besuchte. Zu Beginn transferierte sie zwar deutsche Wörter ins Kroatische, aber nach einiger Zeit machten ihr der Gebrauch der kroatischen Sprache und die Eingewöhnung in das kroatische Schulsystem keine Probleme mehr:

„Ich hab auch oft deutsche Wörter zu kroatischen gemacht.“ (Asja)

Katarina verbrachte von allen Informantinnen den längsten Zeitraum in Deutschland (21 Jahre) und kam erst zum Beginn ihres Studiums nach Kroatien. Auch sie besuchte in Deutschland den kroatischen Zusatzunterricht, obwohl sie angibt, dort nicht viel gelernt zu haben. Nach der Remigration nach Kroatien hatte sie auf keinem

Kompetenzniveau Probleme mit der Differenzierung der deutschen und kroatischen Sprache. Nach einem nun längeren Zeitraum, sind auch bei ihr die kroatischen Sprachkompetenzen dominanter geworden:

„Ich bin sprachgewandter im Kroatischen, aber ich würde mir wünschen mehr Deutsch zu reden. Mir fehlt manchmal das Deutsch sprechen (...) da fehlt manchmal einfach die Praxis. Ich brauche dann einfach mal meine 5 Minuten, (...) so meine Zeit, bis ich im Deutschen bin und dann machts „klick“ irgendwie“ (Katarina)

Bei Katarina ist jedoch sehr interessant anzumerken, dass obwohl sie heute ihre sprachlichen Kompetenzen im Kroatischen stärker einschätzt und Kroatisch ganz klar als ihre Muttersprache bezeichnet, ihr besonders das Lernen und das Verfassen von Texten auf Deutsch leichter fällt:

“Also immer für die Uni musste ich ja auf Kroatisch lernen, teilweise (...) und für mich fällt es einfacher, auf Deutsch zu lernen., also deutsche Sachen (...) wenns mit Deutsch verbunden ist, noch heute, (...) auch nach sechs Jahren in Kroatien. Ich lerne schneller auf Deutsch und es ist einfacher für mich. Besonders das Auswendiglernen ist viel besser und einfacher und das Verfassen von Texten. Ich kann besser die Sachen auf Deutsch erklären oder besser zum Ausdruck bringen wie auf Kroatisch (...) und bei so Situationen merk ich, dass Deutsch viel besser ist (...) - ja für mich viel besser.“(Katarina)

Eine weitere Gemeinsamkeit der Informantinnen (neben den Veränderungen der Sprachkompetenzen), ist auch die Kompetenz in der Verwendung von sprachlichen Mischphänomenen. Alle Informantinnen gaben an, noch heute sprachliche Varietäten wie Code-Switching, Sprachmischung und Transfer anzuwenden (siehe S. 15).

Anhand dieser drei sprachbiografischen Erzählungen zu den Veränderungen der Sprachkompetenzen, die durch die Remigration bedingt wurden, kann eine funktionelle Aufteilung dieser oder auch eine Bildung von Repertoires erkannt werden, die sich den Bedürfnissen entsprechend angepasst, ausgebaut oder vernachlässigt worden (siehe S. 16). Somit entwickelten sich die Kompetenzen der Informantinnen im Bereich der kroatischen Sprache nach der Remigration weiter, während die Kompetenzen in der deutschen Sprache immer mehr zurückgingen.

Das Europäische Sprachenportfolio

Durch ihre biografische Geschichte (migrationsbedingte Mehrsprachigkeit) und durch die Wahl ihres Studiums der Germanistik (Asja und Sanja studieren Germanistik auf Lehramt) sind die Informantinnen prädestiniert für eine Auseinandersetzung mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Auf der einen Seite agieren sie als Zielgruppe in der Verwendung als Lerner und auf der anderen Seite als Zielgruppe in der Verwendung als Lehrperson.

Katarina, die Germanistik nicht auf Lehramt studiert, hat noch nie etwas vom ESP gehört. Nach der Erklärung und Verdeutlichung des ESPs durch die Interviewerin, wertet sie dies als positiv. Sie ist der Ansicht, dass ihr der ESP geholfen hätte und besonders nach der Remigration nach Kroatien, den Kompetenzabfall im Deutschen sichtbarer und greifbarer gemacht hätte.

Sanja und Asja, sind hingegen dem ESP erst im letzten Studienjahr an der Fakultät begegnet. Beide sind der Ansicht, dass dies zu einem früheren Zeitpunkt hätte geschehen müssen und nicht erst zum Ende des Studiums. Aus der Perspektive von angehenden Lehrkräften, vertreten jedoch beide die Meinung, dass das ESP ein gutes Hilfsmittel von Lernern sein und der Selbsteinschätzung dieser dienen kann. Beiden Informantinnen hätte der ESP besonders kurz nach der Remigration geholfen, die Kompetenzen in beiden Sprachen gleichermaßen weiterzuentwickeln.

Sprachidentität und Identität durch Sprache

Sprache und in diesem Fall auch die Mehrsprachigkeit, spielt nach den autobiografischen Erzählungen für alle Informantinnen eine große Rolle.

Alle Informantinnen sehen in ihrer Mehrsprachigkeit keine Bedrohung für die Konstruktion ihrer Identität, sondern als großen Vorteil an. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass alle mittlerweile über sehr gute sprachliche Kompetenzen in beiden Sprachen verfügen und die Sprache Deutsch als Prestige-Sprache ansehen (siehe S. 20). Deutsch wird von den Informantinnen als wertvolle Sprache betrachtet, da sie auf der gesellschaftlichen Ebene eine Ressource und somit Kapital darstellt (durch das Studium, die damit einhergehende Berufswahl stellt die deutsche Sprache einen wichtigen Faktor dar). Die Beherrschung der beiden Sprachen Deutsch und Kroatisch, ist für die Informantinnen auf der Basis ihre biografischen Entwicklung somit als Vorteil anzusehen.

Der kriegsbedingte Migration nach Deutschland und die darauffolgende Remigration nach Kroatien, führte jedoch bei Sanja nach der Rückkehr nach Kroatien vorerst zu einer Identitätskrise:

„Eigentlich habe ich mein ganzes Leben lang irgendwie Identitätsprobleme gehabt, weil ich bin in Bosnien geboren und ich wurde nie als Bosnierin angesehen weil, ich Kroatin bin von der Nationalität (...) dann, als ich nach Deutschland gegangen bin, da war ich Bosnierin, oder Kroatin, oder was auch immer (...) auf jeden Fall war ich keine Deutsche und als ich nach Kroatien gegangen bin, dann war ich entweder Deutsche oder Bosnierin. Also in jedem Land bin ich etwas anderes. In Bosnien bin ich keine Bosnierin, in Deutschland bin ich keine Deutsche und in Kroatien bin ich keine Kroatin.“ (Sanja)

Heute jedoch, hat sie diese Krise überwunden und sieht besonders die deutsche Sprache als Teil ihrer Identität an. Die Identität von Sanja, kann somit als hybrid bezeichnet werden (siehe S. 19), da sie selbst diese als dynamisch und multipel bezeichnet:

„Jetzt habe ich eine neue Identität hier bekommen (...) jetzt fühl ich mich hier Zuhause. Ich hab eben von ein paar Ländern etwas und das ist gut so.“ (Sanja)

Die Informantinnen Asja und Katarina hingegen, haben eine solche Identitätskrise nicht erfahren. Beide identifizieren sich eindeutig als Kroatinnen, auch obwohl sie einige Charaktereigenschaften aufweisen, die sie als typisch Deutsch bezeichnen (wie z.B. Ordnung, Disziplin und Pünktlichkeit). Diese Charaktereigenschaften werden jedoch als institutionell übertragen angesehen und spielen bei der Konstruktion ihrer Identität nur eine sekundäre Rolle:

„Deutsche Züge trage ich schon in mir, was die Eigenschaften Disziplin und Ordnung und so (...) die ganzen deutschen Eigenschaften eigentlich habe ich in mir, weil das kommt halt dadurch das ich dort gelebt hab, das wurde mir sozusagen eingeflößt, aber ich identifiziere mich mehr als Kroatin (...).“ (Katarina)

Der primäre Anteil ihrer „deutschen Identität“ wird durch das Beherrschen der deutschen Sprache konstruiert.

„Ich bin mit Deutschland verbunden, dass ich Deutsch spreche.“ (Katarina)

Besonders die Informantin Asja ist sehr stolz darauf, die deutsche Sprache zu beherrschen, obwohl sie sich eindeutig als Kroatin bezeichnet:

„Ich hab mich zwar immer als Kroatin gefühlt, aber ich habe nie diesen deutschen Teil unterdrückt, (...) ich war immer stolz darauf – immer.“ (Asja)

Die Rolle der Herkunftssprache im Rahmen der Identitätsbildung und Identitätserhaltung (siehe S.....) kommt besonders bei der Informantin Katarina zum Tragen. Ihre ethnische Identität als „Kroatin“ und somit auch die Zugehörigkeit zu einer gewissen Gruppe und die damit einhergehende Abgrenzung von einem anderen Kollektiv definierte sie schon während ihrer Zeit in Deutschland und somit vor der Remigration über die Beherrschung der kroatischen (Herkunfts-)Sprache.

Die stellte jedoch eine prozesshafte Entwicklung dar, die sich bei ihr mit den Jahren immer mehr ausgebildet hat:

„Ich muss zugeben, je älter wir waren, also Abizeit und eigentlich so elfte, zwölfte, dreizehnte Klasse, wir waren dann schon halb erwachsen (...) da hat die kroatische Gruppe, der Freundschaftskreis (...) mit meinen kroatischen Leuten, wir haben immer mehr Kroatisch geredet, das war das Interessante eigentlich, weil wir gemerkt haben, dass wir was Eigenes haben, dass es was ist, was wir haben (...) jetzt unsere Sprache, unser Land und das haben die anderen nicht und da waren wir stolz drauf.“ (Katarina)

Ein weiterer Hinweis darauf, dass alle drei Informantinnen über bilinguale Sprachidentitäten verfügen, ist die aktive Nutzung von sprachlichen Mischphänomenen (siehe S. 21). Die Informantinnen gaben an, besonders das Code-Switching und Sprachmischungen aktiv in ihrem Sprachgebrauch zu verwenden. Dessen sind sie sich bewusst und sehen dies nicht als Nachteil, sondern als einen Teil ihres Sprachgebrauchs und Sprachverhaltens und somit auch als Teil ihrer Identität an.

Rückkehrmotive

Wie schon einleitend angesprochen, existierten zwischen den Informantinnen unterschiedliche Gründe und Motive für die Remigration nach Kroatien. Da die Remigration von Sanja und ihrer Familie dem Typ der erzwungenen Rückkehr durch Autoritätsentscheidungen (siehe S. 40) angehört und nach eigenen Aussagen, die

Familie gerne in Deutschland geblieben wäre, kann an dieser Stelle auf ihre Motive zu Remigration nicht weiter eingegangen werden.

Da Asja und Katarina jedoch freiwillig, jeweils mit und ohne Familie, remigriert sind, ermöglicht dies Raum für eine intensivere Analyse der Motive und Gründe.

Asja und ihre Familie entschlossen sich aufgrund eines Todesfalles im engsten Familienkreis zur Rückkehr nach Kroatien. Da Kroatien ihr Geburtsland ist und durch stetige Besuche über die Ferien, fühlte sie eine starke Verbundenheit mit Kroatien und der kroatischen Kultur und sah dadurch Kroatien als ihr Heimatland an. Eine Rückkehr, nach diesem tragischen Vorfall, war daher für sie mehr als logisch.

Bei Katarina spielten jedoch andere Faktoren und Motive für die Remigration eine bedeutende Rolle. Obwohl Katarina in Deutschland geboren wurde und ihr ganzes Leben in Deutschland verbrachte, hegte sie schon lange den Wunsch, in das Herkunftsland ihrer Eltern (und somit auch ihr Herkunftsland) zu gehen. Auch sie besuchte oft in den Ferien mit der Familie Kroatien und baute eine tiefe Verbundenheit mit der Kultur und mit dem Herkunftsland ihrer Eltern auf:

„Mein Gefühl in mir, mein Herz hat mich immer nach Kroatien gezogen (...) ich weiß nicht, ich war sehr oft in Kroatien, ich hab gesehen, wie die Leute hier leben und wie schön es hier eigentlich ist (...) und ich hatte das schon nach der neunten Klasse vor. Weil für mich war das jetzt die Chance, ich wollte mal in Kroatien leben und sehen und probieren, ob das klappt. Wahrscheinlich auch Schicksal (...) ich würds mal so nennen.“ (Katarina)

Auch Katarinas Eltern hegen schon lange den Wunsch einer Rückkehr in Herkunftsland, schieben dies aber jedoch immer wieder auf. Katarina gibt selber an, dass sie der Wunsch nach der Rückkehr der Eltern und deren Verbundenheit zu Kroatien stark geprägt hat:

„Kroatien gefällt mir, ich fühle mich halt, obwohl ich dort nicht geboren bin, (...) als Kroatin, weil das ist halt mein Herz, die Liebe zu dem Land wahrscheinlich auch vom Elternhaus her (...) weil meine Eltern auch sehr zu dem Land, (...) ich habe mich halt immer als Ausländer gefühlt, obwohl ich dort geboren bin.“ (Katarina)

Sie identifizierte sich schon immer mit der kroatischen Lebensweise, die sie jedoch nur durch kurze Besuche erlebt hat und sah Kroatien schon immer als ihre Heimat an:

*„Ich hab halt in Deutschland und gelebt und ich hab halt gesehen, wie man in Kroatien lebt durch diese ganzen Ferien, Urlaube in Kroatien, ich hab halt gesehen, dass ich eher vom Charakter her den Kroaten entspreche, wie soll ich sagen, ich bin diszipliniert wie die Deutschen—aber trotzdem mag das kroatische Leben, mit dem Kaffee trinken mit dem „mach mal langsam“. Man hat auch ein Leben neben der Schule, neben dem Beruf und in das ist halt immer alles so strikt geregelt, da fehlt das Temperament und ich bin so temperamentvoll.“
(Katarina)*

Auch nach der Remigration und einigen Jahren in Kroatien, hat sich ihre Sichtweise und Einstellung gegenüber dem Herkunftsland ihrer Eltern nicht verändert, sondern nur noch mehr bestätigt:

„Ich identifiziere mich immer mehr als Kroatin, mir gefällt's hier immer besser, ich finde es hier immer schöner (...) ja insgesamt habe ich das bekommen, was ich halt wollte und zwar ein schönes Leben hier so, wie ich es mir vorgestellt habe.“ (Katarina)

Abschließend lässt sich also anmerken, dass sowohl Asja als auch Katarina als Typen der transnationalen Generation (siehe S. 43) angesehen werden können. Ihre Remigration kann folglich als „Rückkehr in die Heimat der Vorfahren“ oder als „Migration aufgrund von Wurzeln“ bezeichnet werden.

Eine mögliche Rückkehr nach Deutschland jedoch, schließen alle Informantinnen aus:

*„Ich habe mein Glück hier gefunden (...), also wenn ich hier bin, dann bin vollständig.“
(Katarina)*

Schlussbemerkungen

Wie im Rahmen der Analyse von drei verschiedenen Sprachbiografien dargestellt wurde, konnten viele der in dieser Arbeit angesprochenen theoretischen Ansätze praktisch angewendet werden. Jedoch sollte dabei trotzdem von Generalisierungen Abstand genommen werden. Jeder Migrationsprozess, jede (Sprach-)Biografie und somit das Erleben von Sprache(n) variieren von Individuum zu Individuum und werden von verschiedenen Faktoren geprägt. Somit ermöglicht gerade der sprachbiografische Ansatz im Rahmen der wissenschaftlichen Betrachtung interdisziplinärer Phänomene und Fragestellungen (z.B. wie hier die Veränderung von Sprachkompetenzen im Hinblick auf Remigration) einen tiefen Einblick in die subjektive und individuelle Ebene von Personen.

Der sprachbiografische Ansatz dient jedoch nicht nur der wissenschaftlich interdisziplinären Forschung, sondern kann auch auf der bildungspolitischen und somit didaktischen Ebene im Bereich des Fremdsprachenunterrichts als nützliches Hilfsmittel angesehen werden. Die Auseinandersetzung mit der individuellen Sprachbiografie (ob geschriebene, gemalte etc.) dient Lernern von Fremdsprachen und auch migrationsbedingt mehrsprachigen Personen in allen Altersstufen als Reflexions – und Hilfsmittel und stärkt darüber hinaus das Bewusstsein gegenüber der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit.

Die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios, bei der es sich um eine besondere Spielart der Sprachbiografie handelt, ist somit generell als sehr positiv zu bewerten, bei dem es jedoch darauf ankommt, zu welchem Zeitraum dieser mit den Lernern behandelt wird. Wie an dem Beispiel der Informantinnen zu sehen ist, kann die Behandlung des ESPs erst im letzten Studienjahr nicht viel von Nutzen sein.

Besonders auch durch die steigende Remigration der späteren Generationen von MigrantInnen in den letzten Jahren, die über hohe Kompetenzen in mehreren Sprachen verfügen, erfordert dies eine differenziertere Auseinandersetzung. Zum Einem ist der Mangel an Studien zur Remigration in Kroatien zu kritisieren und zum Anderen muss seitens der Bildungseinrichtungen auf diese Entwicklung reagiert werden. Wenn das ESP zu einem früheren Zeitraum innerhalb der Schule oder auch an der Universität behandelt worden wäre, wäre es vielleicht nicht im Falle von den Informantinnen zu solch einem Kompetenzabfall in der deutschen Sprache gekommen. Wenn wir der Ansicht folgen, Mehrsprachigkeit und somit mehrsprachige Kompetenzen als Ressource

oder Kapital zu betrachten, sollte dies gerade bezogen auf Rückkehrer auf bildungspolitischer Ebene stärker und effektiver umgesetzt werden.

Literaturverzeichnis

Bücher:

Brecht, B. (1994). *Remigration der Gastarbeiter - Statistische Modellierung von Rückkehrprozessen*. Konstanz.

Čapo, J., Hornstein Tomić, C. & Jurčević, K. (2014). *Didov san. Transgranična iskustva hrvatskih iseljenika*. Zagreb: Institut za društvenih znanosti Ivo Pilar.

Čapo, J. & Jurčević, K. (2014). Povratak kao dolazak: migracijski procesi i transnationalni prostori. In J. Čapo, C. Hornstein Tomić & K. Jurčević, *Didov san. Transgranična iskustva hrvatskih iseljenika*. (S. 15-42). Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar

Ehlich, K. & Hornung, A. (2006). *Zur Einführung*. In: Dies (Hrsg.).

Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischer Gruppen und Minderheiten: eine handlungstheoretische Analyse*. Luchterhand.

Fix, U. (2003). Identität durch Sprache - eine nachträgliche Konstruktion? In U. Janich & C. Thim-Mabrey, *Sprachidentität-Identität durch Sprache*. (S. 107-125). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Flächer, T. (2011). *Portfolioarbeit im gymnasialen Fremdsprachenunterricht: themenorientierter Unterricht mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen*. Peter Lang.

Gugenberger, E. (1995). *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft. Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und Sprecherinnen in Peru*. Wien: Universitätsverlag.

Gugenberger, E. (2003). Einflussfaktoren auf MigrantInnensprachen. In S. Hoffmann, G. Budach & J. Erfurt, *Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen und soziale Identifikation* (S. 37-61). Peter Lang.

Heller, M. (2007). *Bilingualism as ideology and practice*. In: Dies. (Hrsg.).

Hoffmann, S., Budach, G. & Erfurt, J. (2003). *Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation*. Peter Lang.

Hu, A. (2003). Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In I. De Florio-Hansen, & A. Hu, *Plurilingualität und Identität* (S.1-23). Stauffenburg Verlag.

Kremnitz, G. (1994). *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. Wien: Braumüller.

Lüdi, G. (2003). *Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von MigrantInnen: Chancen und Probleme*. In I. De Florio-Hansen, & A. Hu, *Plurilingualität und Identität* (S.39-58). Stauffenburg Verlag.

North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

Oksaar, E. (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In P. H. Nelde, *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. (S. 43-52). Wiesbaden: Steiner.

Oswald, I. (2007). *Migrationssoziologie*. Konstanz: UTB GmbH.

Riehl, C. M. (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Thim-Mabrey, C. (2003). Sprachidentität - Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In N. Janich & C. Thim-Mabrey, *Sprachidentität-Identität durch Sprache* (S. 1-19). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Artikel und wissenschaftliche Beiträge:

Currle, E. (2006). Theorieansätze zur Erklärung von Rückkehr und Remigration. In *Rückkehr aus Deutschland. Forschungsstudie 2006 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerks 4*, (S. 209-233).

Čapo Žmegač, J. (2010). Različiti pristupi povratnim migracijama: primjer Hrvatske. *Stud. ethnol. Croat.*, vol. 22, (S. 11-38).

Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) Nr. 76*, (S. 19-33).

Franceschini, R., & Miecznikowski, J. (2001). Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen? Ein Vorwort. *Leben mit mehreren Sprachen. Transversales Nr.9*, VII-XIX.

Keller, M. (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio (ESP): Portfolino- ESP I - ESP II - ESP III*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. G. (Hrsg.), *Sprachentwicklung, Enzyklopädie der Psychologie. Bd. C/III/3*, (S. 537-570). Göttingen: Hogrefe.

Kresić, M. (2008). Deutsch kroatische Sprachidentitäten. *Deutsch in Südost- und Mitteleuropa. Kommunikationsparadigmen im Wandel. Internationales Symposium 23.-25. Oktober 2008* (S. 93-104). Osijek: Glovacki-Bernadi, Zrinka.

Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 2001 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18*, (S. 9-14). Zürich.

Piškorac, V. (2005). Kroatische RemigrantenInnen aus Deutschland - Sprachbiografische Skizzen. *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005. Band 6*, (S. 177-185).

Schneider, G. (2005). Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27*, (S. 13-36).

Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) Nr.76*, (S.1-14).

Internetseiten:

Goethe-Institut. (Website). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Abgerufen am 23. 5. 2014 von www.goethe.de:
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>

Heierli, U. (2007). *Sprachbiografie. Europäisches Sprachenportfolio. Einige Vorschläge zum Einsatz der Sprachbiografie*. Abgerufen am 22. 5. 2014 von Europäisches Sprachenportfolio Zürich:
<http://www.espz.ch/files/sprachenportfolio300609.pdf>

Hoffmann, L. P. *Europäischer Referenzrahmen*. Abgerufen am 22. 5. 2014 von Universität Dortmund, Lehrstuhl für Deutsche Sprache: <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/referenzrahmen1.jpg>

Europäischer Referenzrahmen, (Website). *Vorteile eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*. Abgerufen am 14. 6. 2014 von Europäischer Referenzrahmen (GER): <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/gemeinsamer-europaeischer-referenzrahmen-sprachen.php>

Schlak, T., (2002). *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*. Abgerufen am 22. 5. 2014 von www.zif.spz.tu-darmstadt.de: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm#>

Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2010). *Wozu dient das ESP und wie kann man damit arbeiten?* Abgerufen am 28. 5. 2014 von Europäische Sprachenportfolio: <http://www.sprachenportfolio.ch/>

Anhang

Interview-Leitfragen:

1. Allgemeine biografische Daten (Geburtsjahr, Geburtsland, Studienfächer etc.)
2. Wer ist wann und warum nach Deutschland emigriert?
3. Wer ist wann und warum nach Kroatien zurückgekehrt?
4. Erste Kontakte mit der deutschen und kroatischen Sprache?
5. Wie hast du Deutsch und Kroatisch gelernt (wo und mit wem)?
6. Welche Sprache wurde vorwiegend innerhalb der Familie gesprochen?
7. Wo und in welchem Zusammenhang wird welche Sprache benutzt?
8. In welcher Art hattest du Kontakte zu Deutschen und Kroaten, als du noch in Deutschland gelebt hast?
9. Gab es Probleme mit dem Sprachgebrauch (z.B. Vermischungen etc.) vor und nach der Rückkehr?
10. Auf welcher Sprache denkst du?
11. Auf welcher Sprache drückst du Gefühle aus?
12. Siehst du dich als mehrsprachig an? Wie stehst du zu deiner Mehrsprachigkeit?
13. Ist Sprache für deine Identität wichtig? Identifizierst du dich über die Sprachen die du sprichst?
14. Fühlst du dich als Kroatin oder als Deutsche? Warum?
15. Wie schätzt du deine Kompetenzen im Deutschen und Kroatischen vor und nach der Rückkehr nach Kroatien ein?
16. Welche Erfahrungen hast du bezogen auf Sprache und Umwelt gemacht?
17. Hast du schon einmal vom Europäischen Sprachenportfolio gehört? Wenn ja, was denkst du darüber?
18. Welche Sprachen sprichst du noch?
19. Warum hast du dich für das Studium der Germanistik entschieden?
20. Denkst du über eine Rückkehr nach Deutschland nach?
21. Wann benutzt du die deutsche Sprache nach der Rückkehr nach Kroatien? In welchen Situationen?
22. Welche Erinnerungen und Emotionen sind für dich an Sprache verknüpft?

Zusammenfassung

Sprachbiografien und Sprachkompetenzen der Rückkehrer aus Deutschland an der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Zagreb

Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenzen, Sprachidentität und Sprachkontakt stehen oftmals in der direkten Verbindung zu Migration. Mittlerweile existieren viele interdisziplinäre Studien und Forschungen zu diesen Themen bezogen auf das Erlernen und das Erleben von Sprache bei MigrantInnen im Aufnahmeland. Die Remigration wurde jedoch lange als Randphänomen behandelt und, wenn es auf wissenschaftlicher Ebene behandelt wurde, dann nur bezogen auf die erste MigrantInnengeneration.

In den letzten Jahren ist jedoch ein Trend zu verzeichnen, bei dem die folgenden Generationen von MigrantInnen in das Herkunftsland der Eltern oder Vorfahren zurückkehren.

Im Rahmen dieser Arbeit wird anhand der Methode der Sprachbiografie versucht, auf interdisziplinärer Weise (durch sprachwissenschaftliche und soziologische Theoriebildung und Theorieanwendung) verschiedene Themenbereiche miteinander zu verbinden und in Beziehung zu setzen. Dabei soll durch die narrativen Interviews herausgefunden werden, wie die Rückkehrer zu ihrer Mehrsprachigkeit und somit zu ihrer Sprachidentität stehen, welche die Gründe für die Rückkehr waren und wie sich die Sprachkompetenzen in den verschiedenen Sprachen entwickelt haben.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenzen, Sprachidentitäten, Sprachbiografie, Migration, Remigration, Europäisches Sprachenportfolio