



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachbiografien von deutsch-persisch aufgewachsenen
Jugendlichen und jungen Menschen in Wien“

verfasst von / submitted by

Mana Toloueifar

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Teil	3
2.1 Sprachliche Identität im Migrationskontext	3
2.1.1 Identität im Migrationskontext	3
2.1.1.1 Identität – Begriffserklärung	4
2.1.1.2 Migration – Begriffserklärung.....	8
2.1.1.3 Multiple Identitäten	10
2.1.1.4 Hybride Identität im Migrationskontext	10
2.1.1.5 Zusammenfassung	11
2.1.2 Sprachliche Identität	12
2.1.3 Mehrsprachige Identität im Migrationskontext	14
2.1.4 Mehrsprachigkeit und sprachliche Hybridität im Migrationskontext.....	16
2.1.4.1 Mehrsprachigkeit	16
2.1.4.2 Sprachliche Hybridität	21
2.1.5 Zusammenfassung	23
2.2 Sprachbiografie im Migrationskontext	24
2.2.1 Biografische Forschung	24
2.2.2 Sprachbiografieforschung	25
2.2.2.1 Entwicklung der Sprachbiografieforschung	26
2.2.2.2 Sprachbiografie: theoretische Grundlagen	27
2.2.3 Narrative Identität	31
2.2.4 Biografie und Diskurs	33
2.2.5 Zusammenfassung.....	34
3. Empirischer Teil.....	35
3.1 Datenerhebungsmethode.....	36
3.1.1 Narratives Interview.....	36
3.1.2 Sprachenporträt	37
3.2 Beschreibung des Feldes, des Datenmaterials und des Erhebungsverfahrens ..	38
3.2.1 Das Feld: Die iranische Diaspora	38
3.2.2 Datenmaterial und Interviewsituationen	40
3.2.3 Beschreibung des Erhebungsverfahrens	42
3.3 Auswertungsmethode: Wiener Ansatz zur kritischen Diskursanalyse	43
3.4 Analyse der Interviews	45

3.4.1 Makroanalyse: Themen und Inhalte.....	46
3.4.2 Mikroanalyse: diskursive Strategien.....	47
3.4.2.1 Nomination und Prädikation.....	47
3.4.2.2 Argumentationen	54
3.4.2.3 Handlungscharakterisierung	55
3.4.2.4 Aspekt der Kritik	68
3.4.2.5 Zusammenfassung der Mikroanalyse.....	70
3.4.3 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage	71
4. Conclusio und Ausblick	75
Literaturverzeichnis.....	79
Anhang	88
Interviewleitfaden	88
Abstract DE.....	89
Abstract EN.....	90

1. Einleitung

Sie sind hier in Österreich geboren oder im jungen Alter hergezogen, gingen hier zur Schule und sind hier aufgewachsen, ihre Eltern aber nicht. Ihre Eltern sprechen eine Erstsprache, die anders als die Sprache der Umgebung ist. In der Gesellschaft wird nur Deutsch gesprochen, Zuhause stellt sich dies anders dar. Die komplexe Thematik der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Jugendlichen der ersten und zweiten Generation aus dem Iran und ihr Spracherleben sind die übergeordneten Themen der vorliegenden Masterarbeit. Somit verortet sich die Arbeit im Kontext der Soziolinguistik, der Mehrsprachigkeitsforschung oder, wie es Gugenberger (2018) klarer ausdrückt, der „Migrationslinguistik“.

Das Phänomen der migrationsbedingten lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ist in der heutigen Zeit, in der viele Menschen transnational in Bewegung sind, ein relevantes Thema. Um dieses zu erforschen, wird in der vorliegenden Masterarbeit Spracherleben der mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen der ersten und zweiten Generation, deren Eltern aus dem Iran eingewandert sind, untersucht und es werden die Themen der Sprachverwendung sowie der Identifikation durch Sprachverwendung behandelt.

Das Erforschen des Spracherlebens der Migrant_innen gehört zu den jungen Untersuchungsfeldern der letzten Jahre. Allerdings gibt es in den bisherigen sprachbiografischen Forschungen im deutschsprachigen Raum keine Studie mit ausschließlicher Fokus auf die persischsprachige Diaspora. Daher wurden als Untersuchungsobjekt der vorliegenden Arbeit persisch-deutsch aufgewachsene Jugendliche und junge Menschen in Wien ausgewählt, deren Eltern Persisch als Erstsprache haben.

Das Ziel der Arbeit ist das wissenschaftliche Verstehen des subjektiven Spracherlebens der ausgewählten Individuen. Um dies zu erreichen, wurde der sprachbiografische Zugang zur Mehrsprachigkeit als Forschungsansatz verwendet. Dadurch können das persönliche Erleben von Sprachen und die persönlichen Einstellungen dazu in den Vordergrund gestellt werden. Demzufolge lautet die Fragestellung dieser Arbeit: Wie konstruieren persisch-deutsch aufgewachsene Jugendliche und junge Menschen ihre Sprachbiografien? Um diese Frage zu beantworten, werden die folgenden drei Unterfragen formuliert.

Forschungsfrage 1: Wie positionieren sich die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen in Bezug auf die Sprachen Deutsch und Persisch?

Forschungsfrage 2: Wie erleben die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen ihre Mehrsprachigkeit?

Forschungsfrage 3: Wie identifizieren sich die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen mit dem Persischen und dem Deutschen?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, bedarf es zunächst eines theoretischen Rahmens. Im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit werden deshalb die beiden relevanten Themen *sprachliche Identität im Migrationskontext* (2.1) und *Sprachbiografie im Migrationskontext* (2.2) theoretisch beleuchtet.

Um einen Überblick über das Thema der sprachlichen Identität im Migrationskontext zu schaffen, beschäftigt sich das Kapitel 2.1 zuerst mit der Erklärung der Begriffe *Identität* (Stuart Hall 1994) und *Migration* (Han 2016). Zunächst wird auf *multiple Identität* und *hybride Identität im Kontext der Migration* eingegangen. Die Beziehung zwischen Sprache und Identität bzw. *sprachliche Identität* thematisiert Unterkapitel 2.1.2 aus soziolinguistischer Perspektive. Im nächsten Unterkapitel (2.1.3) wird *mehrsprachige Identität im Migrationskontext* gemäß Franceschini (2003) beleuchtet, wobei davon ausgegangen wird, dass die mehrsprachigen Sprecher_innen mit der Wahl einer bestimmten Sprache ihre kulturellen sowie sprachlichen Vorlieben ausdrücken und sich dadurch selbst kategorisieren. Abschließend widmet sich das Unterkapitel 2.1.4 zuerst der Thematik *Mehrsprachigkeit* und ihrer relevanten Aspekte in der Arbeit (u. a. Gogolin 2004, 2015; Canagarajah & Wurr 2011; Canagarajah 2013). Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *sprachliche Hybridität* als ein zentraler Begriff der vorliegenden Arbeit.

Das Kapitel 2.2 setzt sich mit autobiografischen Erzählungen auseinander, welche sich auf das Erleben und den Umgang mit Sprachen fokussieren. Das Kapitel unterteilt sich in vier Unterkapitel. Zu Beginn werden die zentralen Aspekte der *Biografieforschung* (2.2.1) laut Lucius-Hoene & Deppermann (2002) erläutert. Danach sollen die Entwicklung und die theoretischen Grundlagen der *Sprachbiografie* 2.2.2 (Franceschini 2002, 2010; Busch 2017; Tophinke 2002) beleuchtet werden. Das Unterkapitel 2.2.3 schließt mit der Erörterung des Begriffes *narrative Identität* an. Abschließend thematisiert das Unterkapitel 2.2.4 die Verschränkung biografiethoretischer und diskurstheoretischer Ansätze.

Nach der Darstellung dieser theoretischen Grundlagen folgt im Kapitel 3 der empirische Teil der Arbeit. An dieser Stelle werden die Zielsetzung der Arbeit, die Forschungsfragen und das Forschungsdesign vorgestellt. Ein wichtiger Bestandteil dieses Kapitels ist die

Beschreibung der Datenerhebung und der verwendeten Transkriptionskonventionen. Die nächsten zwei Kapitel beinhalten den methodischen Vorgang. Dabei befasst sich das Kapitel 3.1 mit der Beschreibung der Datenerhebungsmethode wie etwa dem *narrativen biografischen Interview* (3.1.1), welches als qualitative Forschungsmethode für die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens geeignet ist, sowie dem *Sprachenporträt* (3.1.2), welches als Einstieg in das narrative Interview verwendet wurde. Um einen Überblick über das Forschungsfeld zu schaffen, wird im Kapitel 3.2 auf die iranische Diaspora, deren Charakteristika und Sprache eingegangen. Es folgen die Darstellung des erhobenen Datenmaterials bzw. der narrativen biografischen Interviews, die Beschreibung der ausgewählten Interviewpartner_innen sowie die der Interviewsituationen. Danach wird im Kapitel 3.3 die Methode zur Auswertung des Datenmaterials dargestellt: der Wiener Ansatz zur kritischen Diskursanalyse nach Reisigl (2011). Anschließend wird im Kapitel 3.4 *die Analyse der Interviews* vorgenommen. Hier werden ebenso anhand der Ergebnisse die Forschungsfragen diskutiert und beantwortet. Die Arbeit schließt mit *Conclusio und Ausblick* im Kapitel 4 ab.

2. Theoretischer Teil

Die vorliegende Masterarbeit verortet sich in den Bereichen Soziolinguistik und der Mehrsprachigkeitsforschung. In diesem Kapitel werden die relevanten theoretischen Grundlagen der Arbeit wie etwa *sprachliche Identität im Migrationskontext* (Kapitel 2.1) und *Sprachbiografie im Migrationskontext* (Kapitel 2.2) erläutert.

2.1 Sprachliche Identität im Migrationskontext

Das Kapitel schafft einen Überblick über die Themen *Identität im Migrationskontext* (2.1.1), *sprachliche Identität* (2.1.2), *mehrsprachige Identität* (2.1.3) und schließlich *Mehrsprachigkeit und sprachliche Hybridität* (2.1.4).

2.1.1 Identität im Migrationskontext

Um das Thema der *Identität im Kontext der Migration* zu beleuchten, werden nachfolgend die Begriffe *Identität* und *Migration* erörtert und anschließend wird auf *multiple Identitäten* und *hybride Identitäten* im Migrationskontext eingegangen.

2.1.1.1 Identität – Begriffserklärung

Identität gehört zu den Begriffen, die schwer definierbar sind. In diesem Kapitel wird deshalb versucht, anhand unterschiedlicher Konzepte von verschiedenen Autoren_innen das in dieser Arbeit verwendete Konzept von *Identität* zu erörtern.

In Lexika wird unter *Identität* meist etwas Festes und Stabiles verstanden. Im Duden (2017) hat das Wort mehrere Bedeutungen. Demnach kann *Identität* gesucht oder gefunden werden und wird dort als eine „selbst erlebte innere Einheit einer Person“ definiert. Im Deutschen findet sich ebenso der Ausdruck ‚Identität haben‘. Auch im psychologischen Kontext wird unter *Identität* eine zugrunde liegende Größe verstanden. Damit ist gemeint, dass eine Person nicht nur stets die gleiche *bleibt*, sondern auch eine bestimmte Identität *hat*. Das bedeutet, dass es spezifische zentrale Eigenschaften gibt, die den Kern einer Person ausmachen. Außerdem bleibt dieser Kern immer gleich. Dies verweist darauf, dass *Identität* eine Art Festigkeit und Eindeutigkeit vermittelt, eine fixe Größe darstellt und unverwechselbar ist (Oppenrieder & Thurmair 2003: 39).

Wird *Identität* im wissenschaftlichen Kontext betrachtet, so unterscheidet Hall (1994, 1996) zwei wesentliche Konzepte der *Identität*: das essentialistische und das anti-essentialistische Konzept. Im traditionellen essentialistischen Sinn wird *Identität* als ein essenzielles Zentrum und als ein innerer Kern definiert, welcher von Natur aus gegeben ist und durch einen gemeinsamen Ursprung, gemeinsame Erfahrungen und gemeinsame Eigenschaften mit einer Gruppe geprägt wird (Hall 1994: 182).

Hall (1996: 1) sprach Ende des 20. Jahrhunderts bzw. Anfang des 21. von einer „diskursive[n] Explosion“ und einer ‚Krise‘ rund um den Identitätsbegriff sowie dessen Konzeptualisierungen. Lutter & Reisenleitner (2008: 90) sind der Meinung, dass die ‚Krise‘ im politischen Diskurs am Ende des 20. Jahrhunderts eine große Rolle spielte. Einerseits stand die ‚Krise‘ in wechselseitiger Wirkung mit dem Zerfall nationalstaatlicher Konzepte, andererseits zog sie lokale und nationale Konflikte um nationale und ethnische Zugehörigkeiten nach sich.

Als Grund für die ‚Krise der Identität‘ nennt Hall (1994: 180f) den Wandel der modernen Gesellschaft am Ende des 20. Jahrhunderts. Kulturelle Aspekte wie Klasse, Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, Rasse und Nationalität wurden nun nicht mehr als feste bzw. starre Kategorien für Individuen verstanden. Hall (1994: 180f) argumentiert, dass Individuen diese Aspekte fragmentiert wahrnehmen. Dieser Wandel hinterfragte für die persönliche Identität

die Selbstwahrnehmung als vereinheitlichtes Subjekt und führte zu einer Selbstwahrnehmung als De-Zentrierung des Subjekts. Die Fragmentierung, die De-Zentrierung und die Zerstreuung der modernen Identität brachten für das Individuum die ‚Krise der Identität‘ mit sich (Hall 1994: 180f).

In der Folge der beschriebenen ‚Krise der Identität‘ entstand das anti-essentialistische Konzept der Identität bzw. das Konzept der postmodernen Identitätskonstruktion (Hall 1994), in welchem *Identität* im Gegensatz zu dem traditionellen essentialistischen Konzept nicht als einheitlich, fest und stabil aufgefasst, sondern als ein „bewegliches Fest“ beschrieben wird, das nicht „aus einer einzigen, sondern aus mehreren, sich manchmal widersprechenden oder ungelösten Identitäten zusammengesetzt“ wird (Hall 1994: 182). Dieses Phänomen nennt Hall (1999) später *hybride Identität*, (Kapitel 2.1.1.4). Außerdem wird *Identität* im anti-essentialistischen Konzept „als eine Konstruktion, als ein Prozess, der niemals abgeschlossen ist“, verstanden (Hall 1996: 2).

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf das anti-essentialistische Konzept der Identität. Es handelt sich um ein postmodernes Konzept (Hall 1994), das die *Identität* in erster Linie als nicht einheitlich, sondern als gebrochen und fragmentiert darstellt. Dieses Konzept ist kein unveränderliches, sondern ein strategisches, das *Identität* als positioniert darlegt. Ein weiterer wichtiger Aspekt dabei lautet, dass *Identitäten* nicht singulär, sondern vielfältig sind. Außerdem sind sie oft verschieden, manchmal einander überschneidend, miteinander in Wechselwirkung oder sogar in Widerspruch. Das postmoderne Konzept der Identität geht davon aus, dass *Identitäten* innerhalb von Diskursen entstehen und darüber hinaus durch bestimmte Diskurse, Praktiken, Positionen und Artikulationsstrategien konstruiert werden (Lutter & Reisenleitner 2008: 93f). Im Kontext des anti-essentialistischen Konzeptes der Identität hängt die Frage nach *Identitäten* mit Machtverhältnissen und Klassifikationssystemen zusammen. Demzufolge nehmen bei der Konstruktion von *Identitäten* Differenzen und Beziehung eine bedeutsame Rolle ein (Lutter & Reisenleitner 2008: 93f). Ein weiterer relevanter Bestandteil des Konzeptes ist es, dass *Identitäten* laut Woodward (1997: 2) in und durch Kultur konstruiert werden, worauf Hall (1994: 182) sein Konzept des postmodernen Subjekts erstellt und den Begriff „Kulturelle Identität“ einführt. Lutter & Reisenleitner (2008: 92) legen dar, dass die kulturell bestimmten Prozesse dazu führen, dass Individuen sich mit anderen identifizieren. Demnach stellen Lutter &

Reisenleitner (2008: 92) einen Zusammenhang zwischen Individuen und sozialen Gruppen fest.

Nachfolgend werden Identitätskonzepte verschiedener Autor_innen wie Hall (1994), Mecheril (2003, 2004), Rindler Schjerve & Vetter (2012), Wodak (1998) und Wodak et al. (2017) erläutert, welche für diese Arbeit bedeutsam sind.

Hall (1994) bezieht sich auf die ethnischen, die historischen sowie die kulturellen Aspekte und definiert seinen Begriff *der kulturellen Identität* wie folgt: „Kulturelle Identitäten sind die instabilen Identifikationspunkte oder Nahstellen, die innerhalb der Diskurse über Geschichte und Kultur gebildet werden. Kein Wesen, sondern eine Positionierung (Hall 1994: 30). Das Subjekt nimmt gemäß Hall (1994: 183) „zu verschiedenen Zeiten verschiedene Identitäten an, die nicht um ein kohärentes ‚ich‘ herum vereinheitlicht worden sind“. Bei *kultureller Identität* geht es laut Hall (1994: 29) nicht nur um Gemeinsamkeiten wie gemeinsame Erfahrungen, Geschichte, Abstammung, sondern auch um Differenzen, Brüche und Diskontinuitäten. Sein Begriff der kulturellen Identität basiert auf dem *Différance*-Konzept von Jacques Derrida. Demnach geht Hall (2010: 171) davon aus, dass Identitäten durch *Differenz* und über die Beziehung zum anderen konstruiert werden können. Außerdem betrachtet Hall (1994: 29f) Identität als etwas, das in ständiger Veränderung ist und von Macht, Kultur und Geschichte beeinflusst wird.

Wodak (1998) beruft sich auf das bereits beschriebene Konzept des postmodernen Subjekts (Hall 1994) und widmet sich narrativen und nationalen Aspekten der Identität, bei denen es sich um die diskursive Konstruktion nationaler Identitäten handelt. Unter *narrativer Identität* verstehen Wodak et al. (1996: 31f) eine Identität, die verschieden, vielfältig, diskontinuierlich und unbeständig ist. Hier geht es um die Identität einer Person, die sich im Laufe ihrer Lebensgeschichte verändert (Kapitel 2.2.3). Wodak et al. (2017: 5) sind der Auffassung, dass *nationale Identitäten* in und durch Diskurse konstruiert sowie ständig diskursiv reproduziert werden. Sie stellen *Identitäten* einerseits als stabil dar, da sie die Identifizierung innerhalb einer Gruppe (hier der Nation) ermöglichen. Andererseits bezeichnen sie *Identitäten* als flexibel und dynamisch, da sie „von unterschiedlichen Akteuren in unterschiedlichen Kontexten bzw. für unterschiedliche Zielgruppen unterschiedlich artikuliert werden“ (Wodak et al. 2017: 5f). Bei der Konstruktion nationaler Identität postulieren Wodak et al. (2017: 6) zwei wesentliche Diskurse, welche sie als *Diskurs der Gleichheit* und als *Diskurs der Differenz* definieren. Der *Diskurs der Gleichheit* umfasst die nationale Einzigartigkeit sowie

innernationale Gleichheit, wobei internationale Unterschiede ignoriert werden. Hingegen konzentriert sich der *Diskurs der Differenz* stark auf die Unterschiede zu anderen Nationen. Für die diskursive Konstruktion der nationalen Identität sind laut Wodak et al. (2017: 2) neben einer gemeinsamen Geschichte und Kultur sowie politischen Gegenwart und Zukunft vor allem die sprachnationalen Aspekte von besonderer Bedeutung, womit sich auch die vorliegende Arbeit beschäftigt.

Ebenso beziehen sich Rindler Schjerve & Vetter (2012: 86) auf die kulturellen sowie die sprachlichen Aspekte der Identität und definieren Identität im Rahmen der anti-essentialistischen Theorien als Pluralität der Positionierung. Demnach sind sie der Überzeugung, dass das Konzept des stabilen Kerns bzw. die Idee der homogenen Identität nicht existieren kann. Außerdem gehen Rindler Schjerve & Vetter (2012: 8) von der Annahme aus, dass Identität, Sprache und Kultur einander dynamisch und heterogen bedingen.

In Bezug auf die Identitätsbildung geht Mecheril (2003: 23) der Frage nach Nationalität, Ethnizität und Kultur nach und führt den Begriff *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* ein. Mecheril (2004: 22) ist der Auffassung, dass es sich dabei nicht nur um Auseinandersetzungen mit Nation, Ethnizität oder Kultur handelt, sondern um die „begrifflich aufeinander verweisenden Ausdrücke Kultur, Nation und Ethnizität“. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit betrachtet die soziale Realität als symbolischen Raum, wo die einzelnen Personen sich positionieren und wo sie positioniert werden (Mecheril 2003: 23).

Die vorliegende Arbeit schließt an die zitierten Studien an und beruft sich auf ein anti-essentialistisches Konzept der *Identität*, welches Identität als fragmentiert wahrnimmt und auf dem Differenzkonzept aufbaut (Hall 2010: 171). Es geht hier darum, dass *Identitäten* durch die Gleichheiten mit der eigenen Gruppe und gleichzeitig durch die Unterschiede zu anderen konstruiert werden (Wodak et al. 2017: 5f). Es wird in der Arbeit von kulturellen, ethnischen, nationalen und sprachlichen Aspekten der *Identität* ausgegangen und *Identität* wird als Pluralität der Positionierung definiert (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 86). Außerdem beruft sich diese Arbeit darauf, dass *Identität* unbeständig ist und sich im Laufe der Lebensgeschichte einer Person verändert (Wodak et al. 1996: 31f).

Individuelle und kollektive Identitäten

Im Rahmen des anti-essentialistischen Konzepts der Identität nimmt der Zusammenhang zwischen Individuen und Gruppen eine große Rolle ein. Dies ist in dem Sinne zu verstehen,

dass „Individuen sich mit Anderen identifizieren“ (Hall 1997 zit. n. Lutter & Reisenleitner 2008: 92). Außerdem beziehen sich *sprachliche Identität* und Identifikation durch Sprachverwendung auch auf die Gruppenidentität (Löffler 1998: 19).

Gruppen- oder kollektive Identitäten beziehen sich auf Gemeinschaften, zu denen sich die einzelnen Personen zugehörig fühlen (Assmann 1992: 131). Die *kollektive Identität* bezeichnet Assmann (1992: 132) als eine Form der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Diese Zugehörigkeit entsteht, wenn die Mitglieder der Gruppe sich mit dem Bild der Gruppe identifizieren. Laut Assmann (1992: 132) geht es bei der *kollektiven Identität* bzw., wie er sie nennt, bei der „Wir-Identität“ um Identifikation, welche von den Individuen ausgeht. Oppenrieder & Thurmair (2003: 40) benennen dies als „Gruppenidentität“ und sind der Meinung, dass in einer Gruppe, zu der sich ein Individuum zugehörig fühlt, erwartet wird, dass die identitätsstiftenden Züge der Gruppe von den Mitgliedern mitgetragen werden. Im Gegensatz dazu ist die *individuelle Identität* eine Art der Identität, die eine Einzelperson durch die Sozialisation erwirbt. Das Individuum entwickelt diese in ständiger Interaktion mit anderen Menschen (Assmann 1992: 130).

Es muss außerdem betont werden, dass der Begriff der Identität gemäß Wodak (1998: 57) in einer wechselseitigen Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft existiert. Ebenso weist Assmann (1992: 131) auf eine gegenseitige Wirkung zwischen Individuum sowie Gesellschaft hin und fügt hinzu, dass *individuelle* und *kollektive Identität* voneinander abhängen und sich gegenseitig bedingen.

2.1.1.2 Migration – Begriffserklärung

Migrationsbewegungen von Menschen sind laut Han (2010: 5) nicht nur in der heutigen Zeit, sondern in allen Zeiten sowie durchgehend in der Kulturgeschichte der Menschheit vorzufinden. Nur die Formen der Migration haben sich je nach „soziokulturellen und materiellen Lebensbedingungen“ von Menschen verändert (Han 2010: 5). Demnach lassen sich im Laufe der Geschichte die Sammler- und Jägerkultur, die Nomaden- und die Völkerwanderung, die unfreiwillige Massenauswanderung der Arbeitskräfte aus Afrika nach Nordamerika (bzw. Sklavenhandel im 17. Jahrhundert), die Massenauswanderung der Arbeitskräfte aus Indien nach Großbritannien als Kolonialgebiet und schließlich die Massenauswanderung der Europäer in die USA im 18. und 19. Jahrhundert nennen (Han 2010: 5). Es ist anzumerken, dass Migrationsbewegungen an sich kein neues Phänomen sind,

die Zahl der Migrationsbewegungen aber seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs stieg (Han 2010: 1).

Das Wort Migration stammt vom Lateinischen ‚migrare‘ bzw. ‚migratio‘ ab und bedeutet wandern, wegziehen und Wanderung (Han 2010: 5). Der Begriff der Migration definiert Han (2010: 6) im Rahmen der Sozialwissenschaften als Bewegungen von Menschen und Menschengruppen im Raum, welche „einen dauerhaften Wohnortswechsel [...] bedingen“. Hier unterscheidet Han (2010: 7f) zwischen *Binnenmigration* sowie *internationaler Migration* und postuliert, dass es sich bei der *Binnenmigration* um einen Wohnortswechsel innerhalb gleicher nationalstaatlicher Grenzen handelt, während es bei der *internationalen Migration* um einen dauerhaften oder vorübergehenden Wohnortswechsel zwischen Nationalstaaten geht.

Die traditionellen Migrationsforschungen charakterisierten beim Phänomen Migration ein bipolares Verhältnis zwischen dem Herkunftsland der Migrant_innen und ihrem Einwanderungsland (Han 2016: 150). Dabei handelte es sich einerseits um Probleme, wie die Entwurzelung und die soziokulturelle Entfremdung vom Heimatland, andererseits um die schwierige Niederlassung, Integration oder Absorption im Einwanderungsland (Han 2016: 149). Dem gegenüber wurde seit den 1990er Jahren ein neuer Migrant_innentypus zur Diskussion gestellt, welcher sich wesentlich vom bisherigen unterscheidet. Laut Han (2016: 150) bezeichnen Forscher_innen der Migrationssoziologie das Phänomen als *Transnationalismus* bzw. *Transmigration*. Darunter ist ein Prozess zu verstehen, „in dem die Migranten soziale Felder (social fields) erschließen, die ihr Herkunftsland mit ihrem Aufnahmeland verbinden“ (Han 2016: 150f). Die Migrant_innen, die solche mehrfachen sozialen Beziehungen und Aktivitäten über nationalstaatliche Grenzen hinweg entwickeln und gleichzeitig ihre Bindung zum Heimatland aufrechterhalten, werden *Transmigrant_innen* genannt (Han 2016: 151).

Zusammenfassend ist *Migration* kein neues Thema in der Geschichte, die Zahl der Migrationsbewegungen ist aber laut Forscher_innen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges angestiegen (Han 2010: 1). Im sozialwissenschaftlichen Kontext wird dieser Begriff für das in dieser Arbeit relevante Phänomen der *internationalen Migration* genutzt, bei dem es um einen dauerhaften oder vorübergehenden Wohnortswechsel zwischen Nationalstaaten geht (Han 2010: 8). Ein weiterer wichtiger Begriff für diese Arbeit ist die *Transmigration*, welche als Prozess definiert wird, bei den Migrant_innen sowohl die kulturelle Verbindung mit ihrem

Herkunftsland beibehalten als auch neue soziale Beziehungen im Migrationsland entwickeln (Han 2016: 150f).

Im Migrationskontext findet die Identitätsentwicklung ein spezielles Umfeld vor und wird deshalb gesondert betrachtet.

2.1.1.3 Multiple Identitäten

Die *multiple Identität* taucht laut Wodak (1998: 59) dann auf, wenn es um „die gleichzeitige Zugehörigkeit einer Person zu mehreren Kollektiven und Systemen“ geht. Dabei hat eine Person als Mitglied verschiedener Gruppen die Möglichkeit, aus unterschiedlichen Identifikationsangeboten eine eigene *multiple Identität* zu bilden (Wodak 1998: 59). Das bedeutet, dass eine Person in verschiedenen Situationen und Kontexten unterschiedliche Identitäten annimmt. Vor allem in der heutigen Zeit, wo es um Globalisierung und Mobilisierung geht, werden dadurch noch mehr Identifikationsangebote und Subjektpositionen geschaffen und folglich wird die Vorstellung von einem einheitlichen Subjekt und einer reinen, homogenen Identität immer unwahrscheinlicher (Wodak 1998: 59). Von *multiplen Identitäten* spricht Kleve (2000: 32), wenn Identitätsmerkmale „nicht mehr einfach, sondern mehrfach beantwortet werden“.

Im Zusammenhang mit der *Mehrfachzugehörigkeit* im Umfeld der Migration spricht Mecheril von einer Art Identität der Migrant_innen, welche ausgebildet wird, wenn Menschen in ‚transnationalen Räumen‘ mit mehreren nationalen Kontexten verbunden sind und sich zugehörig fühlen (Mecheril 2004: 74). Dabei geht es um die Identifikation nicht nur in einem natio-ethno-kulturellen Kontext, vielmehr bezieht sich die Positionierung der Transmigrant_innen auf mindestens zwei Kontexte (Mecheril 2003: 26). Diesbezüglich verweist Mecheril (2004: 75) auf ein doppelwertiges nationales und kulturelles Selbstverständnis der Transmigrant_innen. Das heißt, sie sind dem Herkunftsland verbunden und empfinden das Migrationsland als alltägliche Normalität. Mit der Bezeichnung *Mehrfache natio-ethno-kulturelle* Identität hinterfragt Mecheril (2003: 13f) eine exklusive und reine natio-kulturelle Identität.

Hinsichtlich der Identitätsbildung im Kontext transnationaler Migration wird in postmodernen Ansätzen vom Konzept der hybriden Identität gesprochen.

2.1.1.4 Hybride Identität im Migrationskontext

Der Begriff *hybride Identität* ist ein wichtiger Begriff in der vorliegenden Arbeit, denn dadurch werden die kreativen Aspekte der Identitätskonstruktion im Migrationskontext

herausgestellt (Fürstenau & Niedrig 2007). Dieses Unterkapitel dient als kurze theoretische Einführung in die Themen *Hybridität* und *hybride Identität* aus der Sicht der Cultural Studies (Hall 1999), der Soziologie (Pries 2008) sowie der Kultur- und Sozialanthropologie (Horvath 2007).

Der Begriff *hybride Identität* verortet sich einerseits laut Hall (1999) im Kontext der Dezentrierung des Subjekts (Kapitel 2.1.1.1), die Hall (1999) als fragmentiert und unabschließbare Identifikationen skizziert. Andererseits setzt sich Hall (1999: 422) mit der Dezentrierung der kulturellen Identitäten bzw. der ethnischen, sprachlichen und nationalen Identitäten auseinander und bezeichnet die Idee von einer homogenen Kultur sowie homogener Nation als „Mythos“: „Alle modernen Nationen sind kulturell hybrid“ (1999: 422).

Horvath (2007: 26) verortet den Begriff der *Hybridität* ebenso im Umfeld der kulturellen Identität und weist auf eine kulturelle Vermischung hin. Dabei geht es darum, dass kulturelle Elemente des Herkunfts- und des Migrationslandes aufgenommen sowie zu etwas Neuem und Eigenem transformiert werden (Pries 2008: 62). Es handelt sich nicht um eine Polarisierung und eine „Entweder-Oder-Logik“, sondern um eine Logik des „Sowohl-als-Auch“ und des „Darüber-Hinaus“ (Gugenberger 2011: 19ff). Diesbezüglich benutzt Bhabha (1997: 124 zit. n. Gugenberger 2018: 124) den Begriff des dritten Raumes und versteht darunter: „durch Überlappung und Deplatzierung (displacement) von Differenzbereichen entstehenden Zwischenräumen“.

Den Begriff *Hybridität* versteht Horvath (2007: 27) als Uneindeutigkeit und Mehrdeutigkeit. *Hybridität* löst demnach die Eindeutigkeit kultureller und identitärer Zuschreibungen auf und stellt die Dominanzverhältnisse der Eindeutigkeit infrage (Horvath 2007: 27). *Hybridität* widerspricht laut Horvath (2007: 27) den Reinheitsgeboten und wird aus der Sicht der ‚Unreinheit‘ betrachtet. Ein Beispiel dafür nennt Horvath (2007: 27) mit der Verwendung von *Mischsprachen* unter Migrant_innen, die schon längst in privaten Bereichen und außerhalb der gesellschaftlichen Funktionsbereiche genutzt werden. Auf das Thema *sprachliche Hybridität* wird im Kapitel 2.1.4.2 eingegangen.

2.1.1.5 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel beschäftigte sich mit den Begriffen Identität und Migration. Dabei wurde gezeigt, dass sich ein anti-essentialistisches postmodernes Konzept der Identität (Hall 1994) für diese Forschung gut eignet. Außerdem wird in dieser Arbeit von dem Konzept der

internationalen Migration (Han 2010) ausgegangen. Dabei geht es im Fall dieser Studie um einen dauerhaften Wohnortswechseln zwischen den Nationalstaaten Iran und Österreich. Ein weiterer relevanter Begriff ist der Begriff der Transmigration, welcher den Prozess beschreibt, bei den Migrant_innen sowohl die kulturelle Verbindung mit ihrem Herkunftsland beibehalten, als auch neue soziale Beziehungen im Migrationsland entwickeln (Han 2016). Bezüglich der Identitätsbildung im Migrationskontext stützt sich die Arbeit auf das Konzept der *multiplen Identitäten* (Wodak 1998) sowie der *mehrfachen natio-ethno-kulturellen Identität* (Mecheril 2003, 2004). Außerdem bezieht sich die Arbeit auf das postmoderne Konzept der *hybriden Identität* (Pries 2008). Hierbei geht es darum, dass kulturelle Elemente des Herkunfts- und des Migrationslandes aufgenommen und zu etwas Neuem und Eigenem transformiert werden.

Sprachliche Identität als ein wesentliches Thema dieser Arbeit setzt sich mit der Beziehung zwischen Sprache und Identität aus soziolinguistischer Perspektive auseinander. Anschließend werden die Begriffe *sprachliche Identität* sowie *mehrsprachliche Identität im Migrationskontext* ausgeführt.

2.1.2 Sprachliche Identität

Das Phänomen *sprachliche Identität* wird in der Literatur unterschiedlich bezeichnet, etwa als Sprachidentität, Identität durch Sprachverwendung, sprachbezogene Identität und sprachliche Identität. In dieser Arbeit wird die Bezeichnung *Sprachliche Identität* verwendet. Im Folgenden werden die Theorien von Gugenberger (1995), Oppenrieder & Thurmair (2003) und Thim-Mabrey (2003) beleuchtet.

Gugenberger (1995: 77) stellt fest, dass Sprache bei der Identitätskonstruktion keine periphere Rolle spielt, sondern genau wie ethnische, religiöse, kulturelle, nationale und soziologische Aspekte identitätsbildend ist. Sie betrachtet die Relation zwischen Sprache und Identität als komplex und betont, dass „Sprache für die menschliche Handlung und Identität“ besonders relevant ist (Strauss 1968 zit. n. Gugenberger 1995: 77). Diesbezüglich geht Gugenberger (1995: 78f) von einer Zugehörigkeitsfunktion der Sprache aus, indem die Verwendung einer Sprache auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder die Abgrenzung gegenüber anderen verweist. Demnach bezeichnet Gugenberger (1995: 81) Sprache als Symbol für ethnische Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit.

Oppenrieder & Thurmair (2003: 42) postuliert, dass Sprache „nicht konstitutiv für den Aufbau einer Identität sein muss, aber sie ist es sehr häufig“. Einerseits symbolisiert die

Sprache die Zugehörigkeit zu einer Gruppe z. B. zu politisch-sozialen Gruppen wie Nationen, die eine einzelne Sprache als identitätsbildend betonen. Andererseits ist die Sprache ein zentraler Aspekt für die Konstruktion der *individuellen Identität* (Oppenrieder & Thurmair 2003: 41f). Zusammenfassend meinen Oppenrieder & Thurmair (2003: 42), dass „die sprachliche Selbst- und Fremdwahrnehmung ein wichtiger Baustein beim Aufbau und der Abgrenzung“ sowohl einer Gruppe als auch einer Einzelperson ist. Für ein Individuum als Mitglied einer Gruppe spielt die Sprache in Bezug auf die Zugehörigkeit eine wichtige Rolle (Oppenrieder & Thurmair 2003: 42).

Sprachliche Identität definiert Thim-Mabrey (2003: 2) als Bezeichnung der Identität einer Person in Bezug auf ihre Sprache. Hier geht es um die Identität, die durch Sprache und Sprachverwendung konstruiert wird. Thim-Mabrey (2003: 2) meint, dass die Sprache instrumentell sowohl auf der individuellen Ebene der Identitätsbildung, was sie „Selbstverständnis einer Person“ nennt, als auch in der Identifikation durch „die Umwelt“ bzw. auf der kollektiven Ebene eine Rolle einnehmen kann. In Bezug auf die *kollektive sprachliche Identität* bildet Sprache laut Thim-Mabrey (2003: 5) eine wichtige Grundlage des Selbstverständnisses von kleinen, großen, regionalen und sozialen Gruppen sowie ethnischen Minderheiten. Sprache unter dem Aspekt der Identität kann laut Thim-Mabrey (2003: 5) als „soziales, kulturelles oder politisches Mittel zur Identitätsstiftung und -vergewisserung oder – im Konfliktfall – zur Identitätssicherung verstanden und instrumentalisiert werden“. Im Zusammenhang mit der Konstruktion der *individuellen sprachlichen Identität* fasst Thim-Mabrey (2003: 3) Sprache als „Medium der Selbstdarstellung“ auf, womit ein Individuum durch die Wahl und die Verwendung der Sprache selbst eine eigene Identität bilden kann. Diesbezüglich ist aber zu betonen, dass diese eigene *sprachliche Identität* sich im Kontakt mit anderen ergibt (Thim-Mabrey 2003: 5).

Anhand der beschriebenen Ansätze wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass zum einen Sprache eine Basis für die Konstruktion der Identität ist und zum anderen die *sprachliche Identität* als wichtiger Teil der menschlichen Identität fungiert (Gugenberger 1995: 77). Unter *sprachlicher Identität* werden in der vorliegenden Arbeit die Identifikation mit einer Sprache sowie die Identifikation durch die Verwendung einer Sprache verstanden. Darüber hinaus tritt *sprachliche Identität* als ein Instrument auf, um Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer Gruppe anzuzeigen (Gugenberger 1995: 81). Dies erfolgt, indem die Verwendung einer Sprache zur Identifikation mit oder zur Abgrenzung von einer Gruppe führt.

2.1.3 Mehrsprachige Identität im Migrationskontext

In der vorliegenden Arbeit geht es um eine Migrationssituation, in der ein Individuum in einer Gesellschaft lebt, in welcher die mitgebrachte Sprache über keinen offiziellen Status verfügt und in ihrer Verwendung begrenzt ist. In der beschriebenen Situation ist das Individuum mehrsprachig und die Gesellschaft offiziell einsprachig. Demzufolge wird die Mehrsprachigkeit der Migrant_innen von offizieller Seite nicht anerkannt. In Bezug auf die Mehrsprachigkeitssituation der Jugendlichen der ersten und zweiten Generation aus dem Iran, die die Forschungssubjekte der vorliegenden Arbeit bilden, ist anzumerken, dass die primäre sprachliche Sozialisation, welche ein Bestandteil für deren Identitätsbildung ist, in der Familie und meist in der Herkunftssprache der Eltern stattfindet (Veith 2002: 31, 61), während die sekundäre sprachliche Sozialisation ab der Schulzeit und in der Umgebungssprache erfolgt (Veith 2002: 61). Wird *sprachliche Identität* in der bereits beschriebenen Migrationssituation betrachtet, so zeigen sich Phänomene, die im Anschluss erläutert werden.

Sprache spielt bei der Identitätskonstruktion der mehrsprachigen Sprecher_innen eine bedeutsame Rolle, denn sie wird als Bindeglied zwischen zwei oder mehreren Kulturen gesehen (Putzer 2006: 54). Die Verwendung einer bestimmten Sprache im Kontext der Migration dient laut Franceschini (2003: 254f) dazu, als zugehörig zu einer Gruppe anerkannt zu werden. Hingegen hat das Schaffen sprachlicher Unterschiede die Funktion, sich selbst von anderen Gruppen abzugrenzen. Die mehrsprachigen Sprecher_innen drücken mit der Wahl einer bestimmten Sprache ihre kulturellen sowie sprachlichen Vorlieben aus und kategorisieren sich dadurch selbst. Diesbezüglich postuliert LePage (1980: 15 zit. n. Franceschini 2003: 255): „We create our rules so as to resemble as closely as possible those of the group or groups with which from time to time we wish to identify“. Daraus lässt sich schließen, dass bei der *mehrsprachigen Identität* wie bei der sprachlichen Identität die Sprache bzw. die *Sprachverwendung* eine Funktion der Zugehörigkeit und der Nicht-Zugehörigkeit ausübt. Außerdem werden die mehrsprachigen Sprecher_innen aufgrund ihrer Sprachverwendung als eine bestimmte Sprachgemeinschaft wahrgenommen. Diesbezüglich betont Franceschini (2003: 254):

„Wir sind einander dadurch erkennbar, dass wir diese oder andere Kookkurrenzen von Sprachelementen verwenden. Wir verwenden Sprache so, dass wir durch deren Gebrauch möglichst mit einer Gruppe übereinstimmen und übereinstimmend wahrgenommen werden.“ (Franceschini 2003: 254)

Ein weiterer Faktor der *mehrsprachigen Identität* ist das *Prestige* der Erstsprache der Migrant_innen. Einerseits werden Urteile zu bestimmten Sprachen auf ihre Sprecher_innen übertragen, andererseits werden sich Werturteile über die Sprecher_innen auf die Sprache auswirken (Gugenberger 1995: 113). Aus diesem Grund beeinflusst das soziale *Prestige* der Herkunftssprache die Sprachverwendung der mehrsprachigen Sprecher_innen. Verfügt die Sprache über ein hohes Prestige, so kann sich dies positiv auf die Loyalität der mehrsprachigen Sprecher_innen zu ihrer Sprache und ihrer Kultur auswirken (Gugenberger 2003: 50). Werden die mehrsprachigen Sprecher_innen wegen ihrer Herkunftssprache diskriminiert und empfinden sie infolgedessen die Erstsprache als Belastung, so kann dies zur Aufgabe und zum Ersatz der Erstsprache durch die Umgebungssprache führen.

In Bezug auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Identität identifizieren Oppenrieder & Thurmair (2003: 49) zwei gegensätzliche Einstellungen. Mehrsprachigkeit finden Oppenrieder & Thurmair (2003: 49) auf der einen Seite „identitätsstiftend“ und auf der anderen Seite „identitätsbedrohend“. Für die identitätsbedrohende Einstellung bringen Oppenrieder & Thurmair (2003: 49f) das Beispiel von mehrsprachigen Autor_innen (der ersten und zweiten Migrant_innengeneration) an, in deren Texte von dem Verlust der ‚eigentlichen‘ Identität die Rede ist, wenn es darum geht, eine neue Identität in der neuen Sprache zu finden. Die erste Migrant_innengeneration beschreibt das Phänomen meist mit Wörtern wie „Dazwischen“, „Unterwegs-Sein“ sowie „ständiger Wanderer zwischen den Welten“ und verbinden es mit dem Gefühl von Zerrissenheit (Oppenrieder & Thurmair 2003: 50). Die identitätsstiftende Einstellung zur Mehrsprachigkeit besteht dann, wenn der Erwerb der neuen Sprache und Kultur nicht als Gefahr für die eigentliche Identität betrachtet wird. Dies taucht meist bei der zweiten Migrant_innengeneration auf (Oppenrieder & Thurmair 2003: 50). In diesem Fall ist es nicht notwendig, die erste Identität durch die neue zu ersetzen (Oppenrieder & Thurmair 2003: 50). Hier geht es laut Oppenrieder & Thurmair (2003: 50) vielmehr darum, dass „die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität als Identitätsmerkmal“ angesehen werden. Als Beispiel erwähnt Hinnenkamp (2000 zit. n. Oppenrieder & Thurmair 2003: 50f) deutsch-türkische Jugendliche, die ihre Zweisprachigkeit und ihre Mehrkulturalität als ihre Identität sehen. Demnach bildet auch das Gemischt sprechen (Kapitel 2.1.4.2) „eine eigene identitätsstiftende Sprachform“, was positiv und als Vorteil bewertet wird (Oppenrieder & Thurmair 2003: 51). Außerdem zeigen die Forschungen von Krumm & Jenkins (2001), dass mehrsprachige Kinder in Wien und

Hamburg ihre Mehrsprachigkeit mit ‚Stolz‘ verbinden und dies als ‚selbstbewusst‘ empfinden. So nehmen sie die Mehrsprachigkeit als einen wichtigen Teil ihrer Identität wahr (Oppenrieder & Thurmair 2003: 52).

2.1.4 Mehrsprachigkeit und sprachliche Hybridität im Migrationskontext

Das Kapitel widmet sich die Thematik *Mehrsprachigkeit* und ihrer relevanten Aspekte in der Arbeit. Danach folgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *sprachliche Hybridität* als ein zentraler Begriff der vorliegenden Arbeit.

2.1.4.1 Mehrsprachigkeit

Um den Begriff *Mehrsprachigkeit* in dieser Arbeit zu definieren, wird in diesem Kapitel zuerst auf *Formen der Mehrsprachigkeit* eingegangen. Danach wird die Thematik *monolinguale und multilinguale Orientierung* ausgeführt und auf den *Perspektivenwechsel zu einer multilingualen Sichtweise* eingegangen. Anschließend wird den Begriff *Mehrsprachigkeit* für die Zwecke dieser Arbeit definiert. Schließlich werden im Umfeld der multilingualen Perspektive auf Mehrsprachigkeit die Phänomene *Sprachrepertoire* und *Translingualität* beschrieben.

Formen der Mehrsprachigkeit: individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wurde immer als eine Herausforderung bezeichnet, die sowohl einzelne Personen als auch Gesellschaften und Staaten betrifft (Christ 2009: 32). Die Forschungssubjekte dieser Arbeit sind mehrsprachige Sprecher_innen, die in einer Gesellschaft leben, in der Mehrsprachigkeit der Migrant_innen von offizieller Seite nicht anerkannt wird. In diesem Zusammenhang ist die Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft nicht zu übersehen. Diesbezüglich kategorisieren Oppenrieder & Thurmair (2003: 44f) *Mehrsprachigkeit* in zwei Dimensionen. Dabei geht es darum, ob Mehrsprachigkeit auf der individuellen Ebene oder auf der gruppenbezogenen Ebene stattfindet (Oppenrieder & Thurmair 2003: 44f). Andere Autor_innen benutzen zwar nicht die gleichen Begriffe, aber meinen dasselbe. Beispielsweise spricht Hufeisen (2004: 77) von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Hingegen definiert Lüdi (1996: 234) mehrere Formen der Mehrsprachigkeit wie etwa individuelle, soziale, territoriale und institutionelle. Die vorliegende Arbeit schließt sich der Unterteilung in individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeitsformen an und verortet sich thematisch im Bereich der individuellen Mehrsprachigkeit. De Cillia (2014: 9) unterscheidet drei Typen von

individueller Mehrsprachigkeit. Die *innersprachliche Mehrsprachigkeit* bezieht de Cillia (2014: 9) auf die Tatsache, dass Sprecher_innen einer Sprache verschiedene Varietäten dieser Sprache beherrschen, wie z. B. dialektale oder soziale Varietäten. Unter die *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*, worauf sich diese Arbeit bezieht (Kapitel 2.1.4.1), fallen die Sprachen der autochthonen Minderheiten, der Zuwanderungsminderheiten und die Gebärdensprache (de Cillia 2014: 9). Als dritte Form der Mehrsprachigkeit nennt de Cillia (2006: 35) *fremdsprachliche* Mehrsprachigkeit, welche durch schulischen Fremdsprachenunterricht entsteht.

Unter individueller Mehrsprachigkeit sind ein paar Begrifflichkeiten – etwa „Muttersprache“ und Erstsprache – zu erklären. Auf theoretischer Ebene stellt sich die Frage, ob von Mutter- oder Erstsprache gesprochen werden soll. In der Literatur wird häufig die Bezeichnung Erstsprache verwendet. Dabei geht es laut Dietrich (1986: 356) um die Sprache(n), die als erste und in der kognitiven Entwicklung erworben wurde(n). Der Begriff „Muttersprache“ umfasst hingegen eher die emotionale Dimension des Themas. Eine Kritik am Begriff „Muttersprache“ ist, dass er suggeriert, dass Sprache(n) nur von der Mutter erworben wird/werden (Ahrenholz 2010: 3f). In dieser Arbeit wird – wie es in den sprachwissenschaftlichen Arbeiten üblich ist – der Begriff Erstsprache verwendet. Dem Konzept liegt ein chronologisches Konzept zugrunde und so wird unter Erstsprache in dieser Arbeit die erste Sprache, die Menschen erwerben verstanden.

Monolinguale und multilinguale Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

Obwohl es in der Sprachwissenschaft heute bekannt ist, dass Mehrsprachigkeit eigentlich der Normalfall ist, greift die Linguistik immer noch auf Grundannahmen aus der Perspektive der Monolingualität zurück (Franceschini 2003: 247). Um der Thematik der Mehrsprachigkeit näherzukommen, werden zunächst die zwei unterschiedlichen Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit sowie die Gründe für einen Perspektivenwechsel ausgeführt.

Eine monolinguale Sicht auf die Mehrsprachigkeit des Individuums sowie der Gesellschaft ist gemäß Gogolin (2015: 299) nicht die „real existierende Konstellation“. Daher hält sie einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die „komplexere Konstellation der Mehrsprachigkeit“ bzw. auf eine multilinguale Sicht für angemessen. Gogolin (2015: 299f) stellt fest, dass die aktuelle Forschungstradition von der monolingualen Sicht ausgeht, bei der die Einsprachigkeit des Individuums und der Gesellschaft als Normalfall betrachtet wird.

Diese Einstellung bildete sich heraus, seit die Nationalsprachen in Europa erstarkten (Blell & Doff 2014: 1). Gemäß dieser Perspektive gilt Zweisprachigkeit als Abweichung. Dabei wird davon ausgegangen, dass „Menschen, die in mehr als einer Sprache leben, eine erste und eine zweite [Sprache] in der Reihenfolge besitzen“ (Gogolin 2015: 299f). Aus der Sicht der Monolingualität wird *Mehrsprachigkeit* als ein Phänomen wahrgenommen, welches innerhalb von Staaten als Nebeneinander territorialer Einsprachigkeit besteht. Als Grund dafür, warum diese Sichtweise auf die „sprachliche Realität“ nicht mehr angemessen ist, bezieht sich Gogolin (2015: 300f) auf die Migrationsbewegungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, denn seither koexistieren viele Sprachen auf einem engen Raum. Diese Tatsache wird aber von der Öffentlichkeit noch nicht anerkannt. Ebenso ist Franceschini (2003: 247) folgender Auffassung: „der unhinterfragte Hintergrund vieler linguistischer Überlegungen geht immer noch aus vom prinzipiell einsprachigen, zudem sesshaften Individuum, das sich mit einer prinzipiell einsprachigen [Mehrheits-]Gesellschaft identifiziert“. Daraus lässt sich schließen, dass Meinungen über Mehrsprachigkeit bis dato eine traditionelle sind, die den Menschen nicht als ein sprachlich vielfältiges Wesen betrachten (Wandruszka 1981 zit. n. Gogolin 2015: 301).

Aus der monolingualen Perspektive verstand beispielsweise Bloomfield (1933: 56 zit. n. Kemp 2009: 19) unter Zweisprachigkeit annähernd muttersprachliche Kenntnisse in den beiden zwei Sprachen. Aus dieser Sicht unterschieden die meisten der Forscher_innen zwischen den Begriffen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit derart, dass sich der Begriff ‚zweisprachig‘ auf Individuen bezieht, die zwei Sprachen vollständig beherrschen, während es sich bei mehrsprachig um Individuen handelt, die mehr als zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau können (Kemp 2009: 24). Dieses Phänomen nennt Bausch (2003: 439) „maximal multilinguals“ und ordnet es eher als Ausnahme ein. Die monolinguale Orientierung geht außerdem laut Canagarajah (2013: 20f) davon aus, dass die Sprachen, die eine mehrsprachige Person beherrscht, getrennt sind und jede/jeder Sprecher_in nur eine Erstsprache hat, welche die Person perfekt beherrscht. Außerdem ist diese Beherrschung für die Person identitätsbestimmend. Die monolinguale Perspektive findet ihren Ausdruck in der sog. Herder’schen Triade, bei der eine untrennbare, singuläre Verbindung von Sprache, Sprachgemeinschaft und Ort postuliert wird, woraus sich eine territoriale Einstellung zur Sprache ergibt (Canagarajah 2013: 20f).

Hingegen definieren Bertrand & Christ (1990: 208) aus der multilingualen Perspektive die *Mehrsprachigkeit* nicht in dem Sinne, dass die Sprachen auf denselben Kompetenzniveaus beherrscht werden müssen, vielmehr sind sie folgender Meinung: „als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnisse seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat [...]“. Daraus lässt sich die Begründung ableiten, warum die monolinguale Perspektive als nicht mehr angemessen für die heutige Mobilitätsgesellschaft betrachtet wird. Diese Position verstärkt sich in den Arbeiten von Canagarajah & Wurr (2011). Es soll in einer mehrsprachigen Gesellschaft nicht mehr um das Beherrschen einer Sprache auf muttersprachlichem Niveau gehen, sondern um die funktionale Kompetenz der Sprecher_innen (Canagarajah & Wurr 2011: 6ff). Dies wird derart definiert, dass eine Sprache in Bezug auf Interessen und Bedürfnisse, also für einen bestimmten kommunikativen Zweck, erlernt wird (Canagarajah & Wurr 2011: 6 ff).

Definition der Mehrsprachigkeit

Der Begriff der *Mehrsprachigkeit*, der in dieser Arbeit verwendet wird, verweist auf zwei wesentliche Faktoren. Erstens beruht der Begriff auf der multilingualen Perspektive nach Canagarajah & Wurr (2011) sowie Bertrand & Christ (1990), wobei sie davon ausgehen, dass ein Individuum mehrere Sprachen haben kann, die auf unterschiedlich hohe Sprachkompetenzen verwendet werden können. In diesem Zusammenhang äußert sich Feld-Knapp wie folgt:

„Der Begriff der Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Umstand, in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können.“ (Feld-Knapp 2014: 379)

Zweitens wird in dieser Arbeit der Begriff der *Mehrsprachigkeit* im Sinne von *lebensweltlicher Mehrsprachigkeit* verstanden. Der Begriff der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* geht auf Gogolin (1988, 2004) zurück und beschreibt die Sprachkompetenz der Menschen, die aufgrund eines dauerhaften Wechsels des Wohnsitzes von einem Land in ein anderes in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben (Gogolin 2004: 55ff).

Diesbezüglich ist Canagarajah (2013: 6ff) der Auffassung, dass es nicht darum geht, die vorhandene Sprache durch die neu hinzukommende Sprache zu ersetzen, vielmehr sollen sich die beiden Sprachen gegenseitig beeinflussen und sich zu einem neuen, größeren Repertoire ergänzen. Das *Repertoire* einer mehrsprachigen Person ist wie ein Kontinuum verschiedener Sprachen und nicht aus zwei separaten Sprachen zusammengesetzt (Canagarajah 2013: 6ff). Lüdi (2003: 40) fügt hinzu, dass es bei einer mehrsprachigen Person nicht darum geht, dass sie verschiedene Einzelsprachen beherrscht, sondern dass sie über ein *Sprachrepertoire* verfügt, das es ihr ermöglicht, die kommunikativen Bedürfnisse in wechselnden Situationen des Alltagslebens zu bewältigen. Nachfolgend wird auf zwei zentrale Begriffe der Mehrsprachigkeit – *Sprachrepertoire* und *Translanguaging* – eingegangen.

Sprachrepertoire

Ein zentraler Begriff in der multilingualen Perspektive ist das *Sprachrepertoire*. Das Phänomen wurde aus monolingualer Perspektive als *Semilanguaging* oder *Halbsprachigkeit* bezeichnet. Damit ist eine Mehrsprachigkeit gemeint, bei der weder die Erstsprache noch die Zweitsprache voll entwickelt worden ist (de Cillia 2014: 3). Der Ausdruck wird den mehrsprachigen Sprecher_innen zugewiesen, um ihre Kompetenzen in ihren beiden Sprachen mit der Sprachkompetenz der monolingualen Sprecher_innen zu vergleichen. Wird das Phänomen aus multilingualer Perspektive betrachtet, so kommt der Ausdruck *sprachliche Ressourcen* bzw. *sprachliches Repertoire* zur Anwendung (Baker 2006; Blommaert 2010; Busch 2010). Die Sprachkompetenzen einer mehrsprachigen Person definiert Baker (2006: 12) als *sprachliche Ressourcen* und nicht als voneinander getrennte Sprachen. Ein sprachliches Repertoire besteht laut Imamović-Topčić et al. (2017: 134) „aus (Bruchstücken von) mehreren Sprachen, Dialekten und Sprachstilen“. *Sprachrepertoire* definiert Busch (2010: 59) wie folgt: „die Gesamtheit der (sprachlichen/kommunikativen) Möglichkeiten, die Sprecher/innen in spezifischen Situationskontexten zur Verfügung stehen.“ Aus diesem Repertoire können sich die mehrsprachigen Sprecher_innen individuell und kontextspezifisch aussuchen, was sie in einer besonderen Situation sprachlich benötigen (Baker 2006: 12). Das Konzept des *Sprachrepertoires* betrachtet Busch (2010: 59) aus einer sprecher_innenzentrierten Perspektive und verbindet das mit dem Begriff der *Lebenswelt*. Mit *Lebenswelt* sind, wie schon erwähnt wurde, die biografischen Umstände der mehrsprachigen Sprecher_innen gemeint. Diesbezüglich erläutert Blommaert:

„It is tied to an individual's life and it follows the peculiar biographical trajectory of the speaker. When the speaker moves from one social space into another, his or her repertoire is affected, and the end result is something that mirrors, almost like an autobiography, the erratic lives of people.“ (Blommaert 2008: 16)

Translanguaging

Ein weiteres relevantes Phänomen, das bei mehrsprachigen Menschen vorkommt, ist der Wechsel zwischen den Sprachen. Es wird von *Code-Switching* gesprochen, wenn die mehrsprachigen Sprecher_innen von einer Sprache in die andere wechseln (Wode 1995: 39) oder wenn das Individuum die Elemente eines Sprachsystems mit denen eines anderen mischt (de Cillia 2014: 5). Bei dem Begriff *Code-Switching* werden die zwei Sprachen als klar abgrenzbare Sprachen wahrgenommen (Gugenberger 2011: 14). Früher ist die Forschung davon ausgegangen, dass der Wechsel in beide Sprachen aufgrund einer defizitären Kompetenz stattfindet. *Das Phänomen* wurde daher negativ und als sprachliches Defizit wahrgenommen. Heute wird in der Literatur (Williams 1996; Li 2011) von dem Konzept *Translanguaging* gesprochen. Dabei wird davon ausgegangen, dass keine klaren Grenzen zwischen den beiden Sprachen existieren und der Wechsel zwischen den Sprachen in „einem gemischten oder mehrsprachigen Modus“ stattfindet (Gugenberger 2011: 15). Diesbezüglich betont Gogolin (2007: 61), dass das Wechseln zwischen den Sprachen zu „den Stilmitteln mehrsprachiger Menschen“ gehört und es eigentlich „Ausdruck einer bewussten Wahl“ ist.

Translanguaging beurteilen Rindler Schjerve & Vetter (2012: 91) als ein kreatives Potenzial des mehrsprachigen Repertoires und sind der Auffassung, dass die multi-kompetenten Sprecher_innen ihre Mehrfachidentitäten durch spezifische Strategien der Sprachauswahl zum Beispiel durch *Translanguaging* signalisieren (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 94). *Translanguaging* definiert Li derart: „It includes the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information and the representation of values, identities and relationships.“ (Li 2011: 1223)

2.1.4.2 Sprachliche Hybridität

Nach der Erörterung des Begriffes *Mehrsprachigkeit* wird sich dieses Unterkapitel der Frage nach der Bedeutung des sprachwissenschaftlichen Konzepts der *Hybridität* widmen. Dabei

geht es um den Zusammenhang zwischen *hybrider Identität* (Kapitel 2.1.1.4) und *Mehrsprachigkeit*.

In Bezug auf *sprachliche Hybridität* geht Brizić (2007: 192) von flexiblen Identitäten aus. Sie führt den Begriff „flexiblen neuen Identitäten“ ein und betrachtet flexible Identitäten hinsichtlich der sprachlichen Identität der Migrant_innenkinder als die Stärke und die Fähigkeit, neue Identitäten integrieren zu können, ohne die vorhandene bzw. die alte Identität verdrängen und aufgeben zu müssen (Brizić 2007: 193). Ebenso spricht Beck (2004: 6) in Bezug auf neue Identitäten von „vielfältigen Identitäten“ und ist der Meinung, dass die vielfältigen Identitäten die Entweder-Oder-Logik durch die Sowohl-Als-Auch-Logik ersetzt haben.

Gugenberger (2011: 15f) verwendet die Bezeichnung *sprachliche Hybridität*, wenn die mehrsprachigen Sprecher_innen in einem gemischten Modus sprechen, um die Grenzen der Sprachen aufzuheben. Dabei geht es um den gleichzeitigen Gebrauch beider Sprachen. Somit können sich die mehrsprachigen Personen zugleich von beiden Sprachen abgrenzen und ihre sprachliche Identität in einem „dritten Raum“ (Bhabha 1997: 124 zit. n. Gugenberger 2011: 15) äußern. Diesbezüglich stellt Gugenberger Folgendes fest:

„Durch Hybridisierung als kreatives Verfahren positionieren sich die SprecherInnen immer wieder neu und unterschiedlich in sprachlich-sozialen Räumen und gestalten diese gleichzeitig mit. Sie können sich damit sowohl den jeweiligen Anforderungen in einer kommunikativen Situation anpassen als sich auch davon abgrenzen, indem sie mit den Konventionen brechen.“ (Gugenberger 2011: 23)

Gugenberger (2018: 226) ist der Meinung, dass die mehrsprachigen Sprecher_innen mit multikulturellen Biografien Mehrsprachigkeit als ihre spezifische Identität wahrnehmen. Sie drücken ihre *hybride Identität* aus, indem sie sich für beide Sprachen oder für eine Mischform entscheiden, statt zwischen zwei getrennten Sprachen wählen zu müssen. Das Phänomen *Gemischt sprechen* findet Gugenberger (2011: 17) als ein wesentliches Kriterium für eine neue Sichtweise auf Mehrsprachigkeit, welche sie *hybridistische* oder *translinguale* Perspektive nennt. Diese Terminologie definiert sie im Sinne von puristisch und im Gegensatz zur Reinheitsideologie sowie zur monolingualen Perspektive. Gugenberger (2018: 226) geht davon aus, dass die Gründe für eine Sprachwahl in einer bestimmten Situation die Bedürfnisse der Sprecher nach Selbstpräsentation und Aushandeln ihrer Identitäten sind.

Hinnenkamp (2005: 93f zit. n. Gugenberger 2011: 23f) führt diesbezüglich den Begriff *hybrider Code* ein und versteht darunter nicht nur Code-Switching, sondern vielmehr „neue, eigenständige Mischformen“ aus zwei Sprachen. Es geht nicht nur darum, eine Mischung aus zwei Sprachen zu produzieren, sondern darum, etwas Eigenes und Drittes zu konstituieren, was ‚Gemischt sprechen‘ genannt wird.

In diesem Zusammenhang geht Li (2011: 1223) von einem *translanguaging space* aus und versteht dies als einen sozialen Raum, in dem die mehrsprachigen Sprecher_innen eine koordinierte und bedeutungsarme sprachliche Äußerung durchführen, die aus der Summe ihrer persönlichen Geschichten, Erfahrungen und ihrer Umgebung sowie durch ihre Einstellungen, ihren Glauben und ihre Ideologien sowie durch ihre kognitiven und physischen Kapazitäten kreiert worden ist. Das bedeutet, dass durch Translanguaging ein *translanguaging space* eröffnet wird. Dabei stützt sich Li (2011: 1223) ebenso auf Konzept des ‚dritten Raums‘ von Bhabba (1994). In diesem Raum existieren nicht nur unterschiedliche Identitäten, Werte und Praktiken, vielmehr wird betont, dass diese durch die Kombination neue Identitäten, Werte und Praktiken erschaffen (Li 2011: 1223).

2.1.5 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Kapitel wurden die Begriffe *Identität* und *Migration* definiert. *Identität* wird nach Stuart Hall (1994) als ein anti-essentialistisches postmodernes Konzept definiert, welches Identität als ein bewegliches Fest und fragmentiert wahrnimmt. Unter *Migration* wurde in dem Kapitel das Konzept der *internationalen Migration* nach Han (2010) verstanden. Hierbei handelt es sich um einen dauerhaften Wohnortswechsel zwischen den Nationalstaaten Iran und Österreich. Die Interviewpartner_innen dieser Arbeit gehören zu dem Migrant_innentypus, bei dem sie als *Transmigrant_innen* bezeichnet werden. Darunter versteht man die Migrant_innen, die mehrfache soziale Beziehungen und Aktivitäten über nationalstaatliche Grenzen hinweg entwickeln und gleichzeitig ihre Bindung zum Heimatland aufrechterhalten.

Zum Thema Identitätsbildung wurde in dem Kapitel erläutert, dass es bei selbiger um die gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren Kollektiven und Systemen geht und eine singuläre Identität nicht existiert. Dies zeigt sich im Kontext der Migration durch die gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren nationalen Kontexten. Außerdem wurde in dem vorliegenden Kapitel auf das für die Arbeit relevante Konzept der *hybriden Identität* eingegangen, bei der

kulturelle Elemente des Herkunfts- und des Migrationslandes zu etwas Neuem und Eigenem transformiert werden.

Weiters wurde in dem Kapitel *sprachliche Identität* als die Identität definiert, die durch Sprache und Sprachverwendung konstruiert wird. Hier wurde festgestellt, dass Sprache genauso wie ethnische, religiöse, kulturelle, nationale und soziologische Aspekte bei der Identitätskonstruktion der Menschen – u.a. der Migrant_innen – eine wichtige Rolle spielt. Außerdem wurde gezeigt, dass Sprache bei der Identitätskonstruktion der mehrsprachigen Sprecher_innen im Vordergrund steht. Darüber hinaus wurde im vorliegenden Kapitel davon ausgegangen, dass bei der *mehrsprachigen Identität*, genauso wie bei der sprachlichen Identität, die Sprache bzw. die Sprachverwendung eine Funktion der Zugehörigkeit und der Nicht-Zugehörigkeit ausübt.

2.2 Sprachbiografie im Migrationskontext

Dieses Kapitel widmet sich der Auseinandersetzung mit autobiografischen Erzählungen, welche sich auf das Erleben und den Umgang mit Sprachen fokussieren. Es werden nachfolgend zuerst die zentralen Aspekte der *Biografieforschung* (Kapitel 2.2.1) erläutert. Anschließend wird auf die Entwicklung und die theoretischen Grundlagen der *Sprachbiografie* (Kapitel 2.2.2) eingegangen. Danach schließt sich die Erörterung des Begriffes *narrative Identität* (Kapitel 2.2.3) an. Abschließend thematisiert das Kapitel (2.2.4) die Verschränkung der biografiethoretischen und der diskurstheoretischen Ansätze.

2.2.1 Biografische Forschung

Biografische Forschung wurde lange Zeit als unwissenschaftlich betrachtet (Riemann 2003: 2). Jedoch erlebte diese in den 1970er Jahren durch Soziolog_innen wie Schütze, Rosenthal und Fischer-Rosenthal einen Aufschwung in den Sozialwissenschaften.

Seither ist Biografie als „soziales Konstrukt“ zum Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung geworden (Rosenthal 1995: 12). Die Biografieforschung definiert Bude (1984: 8) als Untersuchungen zur menschlichen Lebensgeschichte, „zu seiner inneren Dynamik, seiner gesellschaftlichen Einfädelung, zu seiner subjektiven Steuerung und Erfahrung“. Dabei handelt es sich um ein Konzept, das dazu dienen kann, die Problematik der „dualistischen Sackgasse von Subjekt und Gesellschaft“ zu lösen und ein besseres Verständnis von Gesellschaft und Individuum zu erlangen (Rosenthal 1995: 11ff).

Unter qualitativen Daten der Biografieforschung versteht Denzin (1989: 7) etwa Tagebücher, Briefe, Autobiografien, Biografien sowie Lebenszeugnisse im Rahmen der Oral History.

Dabei geht es sowohl um mündliche als auch um schriftliche Dokumente. Jedoch spielt in der soziologischen Biografieforschung die Auseinandersetzung mit autobiografischen mündlichen Stegreiferzählungen eine besondere Rolle.

Autobiografisches Erzählen definieren Lucius-Hoene & Deppermann (2002: 20) als „das Erzählen von Selbsterlebtem, das über die Erzählsituation hinaus biografische Bedeutung hat und in dem die erzählende Person etwas für sie Bedeutsames im Hinblick auf sich selbst, ihre Erfahrung und ihre Weltsicht ausdrückt“. Auf das autobiografische Erzählen wird in Kapitel 2.2.3 näher eingegangen. Lucius-Hoene & Deppermann (2002: 29) stellen fest, dass die erzählten Autobiografien deswegen für die Biografieforschung relevant sind, weil sie die Welt nicht objektiv darstellen, sondern „kreative Modelle oder mimetische Darstellungen unseres Verständnisses von ihr [der Welt] auf dem Hintergrund unserer Erwartungen, Erfahrungen und Bedürfnisse“ zeigen.

2.2.2 Sprachbiografieforschung

Die Forschungen im Bereich der *Sprachbiografie* haben in der soziologischen Biografieforschung keine lange Tradition. Der Begriff *Sprachbiografie* wird erst seit den späten 1990er Jahren in der Sprachwissenschaft verwendet. Franceschini (2010: 7) schreibt, dass es sich dabei um ein „aktuelles und noch nicht voll etabliertes Forschungsinteresse“ handelt.

Die *Sprachbiografieforschung* ist zwar neu, aber die Erforschung von individuellem Erleben in Bezug auf Sprache fing in einer anderen Art schon früher an. Die erschienenen Berichte zu sogenannten talentierten Sprecher_innen und Sprachgenies (Obler & Fein 1988) kann als Beginn der sprachbiografischen Forschungen bezeichnet werden (Franceschini 2002: 19). Die Forschungsfragen beschränkten sich in dieser Phase ausschließlich auf „den erfolgreichen, geglückten Erwerb von (mehreren) Sprachen“ (Franceschini 2002: 19). Im Bereich der Sprachwissenschaft findet sich eine Reihe von Forschungen, die laut Franceschini (2002: 23) als eine Art „Geburtshelfer des sprachbiographischen Ansatzes“ betrachtet werden können. Diesbezüglich sind Studien zu bilingualen Familien zu erwähnen, bei denen die Biografie der mehrsprachig aufgewachsenen Kinder im Vordergrund steht (Brohy 1992, Deprez 1994, Moretti & Antonini 2000 zit. n. Franceschini 2002: 23).

Wie bereits erwähnt, verortete sich die *Sprachbiografieforschung* am Ende der 1990er Jahren in der Spracherwerbsforschung (Franceschini 2002: 28). Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Mobilität und Migration in heteroglossischen

Lebenswelten eröffnet ein neues und wachsendes Forschungsfeld in der Mehrsprachigkeitsforschung (Busch 2017: 12, 14), welches sich durch einen ‚narrativen Turn‘ in den Sozial- und Kulturwissenschaften ergab. Busch (2017: 14) betrachtet das als eine „Verschiebung des Fokus von übergreifenden Systemen, Strukturen und Funktionen zu gelebter und erzählter Alltagswirklichkeit“. Die *Sprachbiografieforschung* legt den Fokus auf die subjektive Sichtweise von Sprecher_innen (Busch 2017: 12), welche in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund steht. Nach diesen Erörterungen wird ein Überblick über die sprachbiografischen Studien seit Ende der 1990er Jahre geschaffen.

2.2.2.1 Entwicklung der Sprachbiografieforschung

Als erstes großes sprachbiografisch angelegtes Forschungsprojekt ist Werlen (2002) zu nennen. Er bearbeitete in den 1980er Jahren die Frage, „wie italienische Migrant_innen der zweiten Generation ihr Spracherleben in der deutschsprachigen Schweiz sehen“ (Busch 2017: 15). In den späteren 1990er Jahren untersuchten Franceschini & Miecznikowski (2004) im Rahmen des Basel-Prag-Forschungsprojekts „Leben in mehreren Sprachen“. Zur gleichen Zeit erforschte die Leipziger Forschungsgruppe (Fix & Barth 2002) die sprachbiografischen Erfahrungen nach der Wiedervereinigung. Teichel (2004) beschäftigte sich mit individuell-biografischen und kollektiv-gesellschaftlichen Dimensionen von Mehrsprachigkeit. Betten (2010) analysierte anhand von Sprachbiografien, die zwischen 1990 und 2007 erhoben wurden, die Angehörigen der zweiten Generation deutschsprachiger Einwander_innen in Israel. Wie deutlich wird, stehen mehrsprachige Sprecher_innen im besonderen Fokus der sprachbiografischen Forschungen (Franceschini 2002: 23f). Diesbezüglich ist eine Reihe von Publikationen zu nennen, u. a. die Arbeiten von Auer & Dirim (1999, 2004) zur Sprachbiografie von türkisch-deutschsprachigen Jugendlichen in Hamburg sowie die Studie von Reich (2007) zum Thema türkisch-deutsche Sprachbiografien der Migrant_innenkinder in Deutschland. Brizić (2007) widmete sich der Sprachbiografie von Migrant_innenfamilien aus verschiedenen Herkunftsländern in Wien. Ebenso erforschten Vetter & Rindler-Schjerve & Ille (2009) zum italienisch-deutschen Sprachkontakt in Wien. Zum Thema Spracherleben der persisch-deutsch aufwachsenden Jugendlichen in Wien, welches das Thema dieser Arbeit ist, wurde bis dato keine Studie im deutschsprachigen Raum veröffentlicht.

Das Interesse an sprachbiografischen Forschungen erhöhte sich vor allem mittels kreativer Zeichnungen bzw. dem *Sprachenporträt*, die sich besonders in der Arbeit mit Kindern als hilfreich erweisen (Busch 2017: 15f). So verwenden Krumm & Jenkins (2001)

Sprachenporträt als multimodales Mittel zu sprachbiografischen Forschungen im Hinblick auf das Anerkennen sprachlicher Ressourcen. Ebenso setzte sich die Wiener Forschungsgruppe Spracherleben *Sprachenportraits* auch mit Erwachsenen auseinander und entwickelte dabei den multimodalen sprachbiografischen Ansatz weiter (Busch 2006, 2012).

2.2.2.2 Sprachbiografie: theoretische Grundlagen

Bei der Definition des Begriffs *Sprachbiografie* unterscheidet Tophinke (2002: 1) zwischen drei verschiedenen, aber gleichzeitig miteinander verbundenen Konzepten. Dabei geht es erstens um die „gelebte Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und Spracheinstellungen“, zweitens wird *Sprachbiografie* als eine „rein erinnernde Rekonstruktion der sprachbiografisch relevanten Erfahrungen“ verstanden und schließlich ist mit *Sprachbiografie* die „sprachliche Rekonstruktion einer Sprachbiografie“ in schriftlicher oder mündlicher Form gemeint (Tophinke 2002: 1). Jede Person hat eine individuelle Geschichte ihrer Sprachbiografie, welche die Geschichte des Erwerbs der Sprachen, die Geschichte des Umgangs mit Sprache(n) sowie die Spracheinstellung umfasst. Laut Tophinke (2002: 3) geht es dabei um eine sprachbiografische Entwicklung im Sinne von Veränderungen der Sprachkompetenzen, der Einstellungen und des Verhältnisses zu Sprachen und Sprachvarietäten. Nachfolgend werden die drei zentralen Aspekte der *Sprachbiografie* nach Tophinke (2002) ausgeführt.

Die Aspekte der „gelebten Geschichte“

Ein wichtiger Aspekt bei der *Sprachbiografie* ist, wie Tophinke (2002: 3) es nennt, ihre „Unzugänglichkeit“. Die in der Vergangenheit erlebte Sprachbiografie ist nach Tophinke (2002: 3) nicht beobachtbar, sondern nur ‚indirekt‘ etwa durch eine sprachliche Rekonstruktion greifbar. Die Rekonstruktion wird allerdings von verschiedenen Faktoren wie von der aktuellen Situation beeinflusst. Daraus lässt sich schließen, dass *Sprachbiografie* „eine anzunehmende, gleichwohl allenfalls indirekt zugängliche Tatsache“ ist (Tophinke 2002: 3).

Als ein weiterer Aspekt geht Tophinke (2002: 3) von der Annahme aus, dass bestimmte lebensgeschichtliche Erfahrungen für die sprachbiografischen Forschungen eine besondere Relevanz haben als andere. Diesbezüglich führt Tophinke (2002: 3) Phänomene wie Migration oder Krankheiten auf. Die Migration ist laut Tophinke (2002: 3) mit Schwierigkeiten verbunden, sich in einer neuen Lebenswelt zurechtzufinden, wenn derer Sprache kaum oder nicht vollständig beherrscht wird. Bei Krankheiten kann es ebenso um den

Verlust sprachlicher Fähigkeiten und dadurch entstandene Schwierigkeiten gehen, den Alltag zu bewältigen (Tophinke 2002: 3).

Sprachbiografien umfassen nicht nur Ereignisse, „in denen Sprache in besonderer Weise zum Thema wird“ (Tophinke 2002: 4), vielmehr lässt sich die gesamte Biografie nicht von *Sprachbiografie* eines Individuums trennen. In diesem Sinne ist die Biografie „ganz wesentlich eine Sprachbiografie“ (Tophinke 2002: 4). Dies kann nach Tophinke (2002: 4) daran liegen, dass Sprache als ein wichtiges Medium zur ‚Beziehungsherstellungen‘ sowie zur Vermittlung gesellschaftlicher ‚Sinnschemata‘ und ‚Ordnungsstrukturen‘ gilt und ihr dadurch eine besondere soziale Relevanz zukommt.

Der Aspekt der rein „erinnernden Rekonstruktion“

Unter dem Aspekt der „rein remembernden Rekonstruktion“ der *Sprachbiografie* verweist Tophinke (2002: 4) auf eine ausschließlich kognitive rekonstruktive Erinnerung an sprachbiografisch relevante Erfahrungen in der Biografie eines Individuums. Diese kognitive Aktivität ist wie die „gelebte Geschichte“ nicht beobachtbar und nur für die remembernde Person zugänglich. Außerdem wird die Rekonstruktion der sprachbiografischen Ereignisse von den folgenden Elementen beeinflusst. Zum einen sind die Erinnerungen an die erlebte *Sprachbiografie* aufgrund des Vergessens fragmentarisch. Zum anderen fließt die sprachbiografische Schilderung der Mitmenschen in die eigene *Sprachbiografie* ein. Schließlich bestehen die sprachbiografischen Ereignisse ausgehend von kognitiven Aktivitäten aus Verknüpfungen verschiedener Sinnzusammenhänge, die auf sinnstiftenden Kohärenzbildungsprozessen basieren. (Tophinke 2002: 6)

Tophinke (2002: 7) unterscheidet zwischen der Konstruktion einer *Sprachbiografie* in der Erinnerung und der sprachbiografischen Schilderung. Die Erinnerung ist eine rein kognitive Arbeit, während es sich bei der Schilderung um eine sprachlich-soziale Aktivität handelt. Demnach betrachtet Tophinke (2002: 7) die Konstruktion der *Sprachbiografie* in der Erinnerung als „eine Voraussetzung für die sprachbiografische Schilderung“. Diesbezüglich ist zu bemerken, dass die Erinnerung sich immer rückwärts bewegt und den Anlass zur Erinnerung gibt es aus einer aktuellen Situation, welche die Schilderung der sprachbiografischen Erinnerung beeinflussen kann (Tophinke 2002: 7).

Diesbezüglich stellt Busch (2011: 2) die Frage nach den Prozessen einer remembernden Rekonstruktion und derer sprachlicher Repräsentation. Dabei bezieht sie sich auf das Thema „kommunikatives Gedächtnis“ (Welzer 2005 zit. n. Busch 2011: 2) und verweist darauf, dass

das Gedächtnis kein bloßer Speicher ist, sondern erst in der Kommunikation mit anderen Menschen hervorgerufen wird, um Bedeutungen zu schaffen. Dabei geht Busch (2011: 2) von „soziale[r] Bedingtheit des Erinnerns“ aus und ist der Meinung, dass Erinnerungen in der Verbindung mit den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen konstituiert werden. In diesem Sinne bezeichnet sie Gedächtnis als ein „soziales, diskursives Konstrukt“ (Busch 2011: 2).

Der Aspekt der „sprachlichen Rekonstruktion“

Die sprachliche Rekonstruktion ist sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form in verschiedenen Hinsichten mit Sprache verknüpft: Sie macht erstens Sprache zum Gegenstand, ist zweitens in ihrer Konzeptualisierung an Sprache gekoppelt und besitzt drittens einen sprachlich-kommunikativen Kontext, in den Sprache funktional eingewickelt ist (Tophinke 2002: 7). Bei der sprachlichen Rekonstruktion gibt es keine charakteristische Form. Es kann sich um schriftlich-narrative Texte oder mündlich-narrative Interviews handeln, welche lang oder kurz sein können (Tophinke 2002: 8). Hinsichtlich des Themas kann es um die eigene *Sprachbiografie* oder um die einer anderen Person sowie um den Sprach- und den Schreiberwerb gehen. Außerdem können „das Verhältnis und die Einstellung zur Sprache“ thematisiert werden (Tophinke 2002: 8). Es gibt darüber hinaus literarische und semiliterarische Texte, in denen *Sprachbiografie* und „Bindung an Sprachen“ eine große Rolle spielen (Tophinke 2002: 8). Allerdings existieren Textformen, in denen sprachliche Rekonstruktionen der Biografie typischerweise vorkommen (Tophinke 2002: 8). Dies sind sprachbiografische Interviews, bei denen im Rahmen wissenschaftlicher Forschung nach sprachbiografischen Erfahrungen gefragt wird und infolgedessen die erzählte Sprachbiografie wissenschaftlich rekonstruiert wird (Tophinke 2002: 8).

Wie schon erwähnt wurde, liegt der Fokus der *sprachbiografischen Erzählungen* auf vergangene Ereignisse in der individuellen Lebensgeschichte aus einer aktuellen Situation heraus, die nach Tophinke (2002: 8f) sowohl sozial kommunikative als auch psychosoziale Funktionen erfüllen. Bei der sozial kommunikativen Funktion geht Tophinke (2002: 8f) davon aus, dass einerseits die *sprachbiografischen Erzählungen* eine soziale Situation konstituieren, in der „die Zuweisung von sozialen Rollen“ bedeutsam ist. Andererseits handelt es sich dabei um die „Bestätigung und Bearbeitung der sozialen Sinnschemata“. Bezüglich der psychosozialen Funktion stellt Tophinke (2002: 9) fest, dass sie es ermöglicht, die „eigene sprachbiographische Rekonstruktion von den Adressaten als sachlich angemessen beurteilt“

zu werden. Dadurch kann außerdem das Selbstbild der erzählenden Person Bestätigung finden. Hierzu ist anzumerken, dass die Art der Selbstdarstellung, welche durch die sprachbiografische Rekonstruktion entsteht, durch die soziale Situation und ihre Rollenzuweisungen bedingt ist (Tophinke 2002: 9). *Sprachbiografische Erzählungen* beschreibt Tophinke (2002: 10) als „notwendig konstruktiv“. Dies beruht laut Tophinke (2002: 10) auf zwei Gründen. Zum einen müssen die Erzählungen, wie bereits erwähnt wurde, in eine spezifische soziale Situation eingebettet werden, in welcher den *sprachbiografischen Erzählungen* ein „Rederaum“ zugestanden wird. Dieser „Rederaum“ muss die Erwartungen der sozialen Situation erfüllen, wobei sowohl Adressierte als auch Erzählende beteiligt sind. Die Adressiert_innen erwarten eine relevante *sprachbiografische Erzählung*. Diese Erwartung bringt die Erzählenden dazu, ihre Schilderungen „situationsadäquat“ zuzuschneiden (Tophinke 2002: 10). Die Konstruktivität der *Sprachbiografie* basiert zum anderen nach Tophinke (2002: 10) darauf, dass die Erinnerung als Bestandteil einer *sprachbiografischen Erzählung* per se lückenhaft ist. Demzufolge geht Tophinke (2002: 10) davon aus, dass Erinnerungsfragmente nur durch Konstruktion in einen kohärenten Zusammenhang gebracht werden können.

Bezüglich der sprachbiografischen Rekonstruktion ist Busch (2011: 3) ebenso der Meinung, dass die Rekonstruktion der vergangenen Ereignisse eng mit Erinnerungsarbeit in Verbindung steht. Außerdem werden die rekonstruierten Ereignisse beim Erzählen jedes Mal neu selektiert und interpretiert (Busch 2011: 3). In diesem Zusammenhang stellt Gülich Folgendes fest: „in der aktuellen Erzählsituation kann der Erzähler auf einen Interpretationsrahmen zurückgreifen, der ihm nicht zur Verfügung stand, als die Ereignisse, die er erzählt, geschahen“ (2007, 58 zit. n. Busch 2011: 3). Hinsichtlich der *biografischen Erzählungen* geht Busch (2011: 3) davon aus, dass sie in einer Interaktion mit einem Anderen bzw. in einem Dialog stattfindet. Busch (2011: 3) charakterisiert sprachbiografisches Erzählen ebenfalls situativ und mit wechselnden Interaktionssituationen sowie Rahmungen verbunden. Dabei handelt es sich um Formen der Selbstdarstellung bzw. darum, „wie die an der Interaktion Beteiligten sich gegenseitig wahrnehmen und wahrgenommen werden möchten“ (Busch 2011: 3). Infolgedessen erörtert sie, dass der Fokus bei der *Sprachbiografieforschung* nicht darauf liegt, „was erzählt wird“, sondern darauf, „wie und warum etwas erzählt“ oder auch nicht erzählt wird (Busch 2011: 3).

2.2.3 Narrative Identität

Der Begriff *narrative Identität* geht auf den französischen Philosophen Ricoeur (1983-85, 1990 zit. n. Sheikhzade) zurück, der den Widerspruch zwischen der Veränderbarkeit und der Beständigkeit von Identität untersuchte (Sheikhzadegan 2013: 19). Dabei greift Ricoeur auf die zwei lateinischen Begriffe *idem* (Selbigkeit) und *ipse* (Selbstheit) zurück. Unter *idem* versteht er eine synchrone Perspektive über mein Sein und *ipse* definiert er als diachrone Sicht zu meinem Selbst über die Zeit (Sheikhzadegan 2013: 19). Er geht davon aus, dass die beiden Begriffe zwei Seiten einer Medaille sind, und stellt fest, dass das Konzept der *narrativen Identität* die beiden Aspekte der Identität verbinden kann (Sheikhzadegan 2013: 19). In Form einer Narration kann ich mein Selbst darstellen, mein ‚Gewordensein‘ bzw. die disparaten Erfahrungen strukturieren und dadurch die Diskontinuitäten und die Widersprüche erklären (Sheikhzadegan 2013: 19). Aus diesem Grund eignet sich das Konzept der *narrativen Identität* besonders für die postmoderne Zeit, in der es um den ständigen Wandel der Lebensumstände und Identifikationsinstanzen geht und dadurch die Menschen ihr Selbstbild immer wieder erneut konstruieren (Kapitel 2.1.1.1 und 2.1.1.4).

Um näher auf das Konzept der *narrativen Identität* einzugehen, werden zunächst die Besonderheiten des *autobiografischen Erzählens* zusammengefasst. Lucius-Hoene & Deppermann (2002: 47) definieren das *autobiografische Erzählen* als „Medium der Selbstverständigung und der Interpretation der eigenen Erfahrung“. Ein charakteristisches Merkmal eines *autobiografischen Erzählens* ist seine „Selbstbezüglichkeit“. Es zeigt sich dadurch, dass das Erzählende im Zentrum seiner Geschichte steht, indem er/sie selbst über sich spricht und sein/ihr „Geschichten-Ich“ mit gewissen Eigenschaften sowie Motiven konstruiert und damit auf ‚personale Identität‘ Bezug nimmt (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 47). Die Autor_innen zielen mittels narrativ-autobiografischen Interviews auf Rekonstruktion *narrativer Identität* ab, indem sie „autobiografisches Erzählen als Herstellung und Darstellung von narrativer Identität im Interview“ verstehen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 10). Ein narrativ-autobiografisches Interview wird hierbei als „sich vollziehende Identitätskonstruktion“ bezeichnet, welche „die autobiografische Darstellung von Identität“ und die interaktive sowie performative „Herstellung von Identität“ verbindet (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 10). Lucius-Hoene & Deppermann (2002: 51) verstehen im Zuge dessen *Identität* als „ständig in Veränderung und in Arbeit begriffene sprachlich-symbolische Struktur (...), mit der wir uns in unseren verschiedenen Lebensbereichen selbst

zu verstehen und zu verständigen suchen, um handlungs- und orientierungsfähig zu sein“. Auf das geeignete Identitätskonzept im Kontext dieser Arbeit wurde in den Kapiteln *Identität* (2.1.1.1) und *hybride Identität* (2.1.1.4) ausführlich eingegangen. Hall (1994: 29) schreibt in Bezug auf Erzählung und Identität Folgendes:

„Weit entfernt davon, in einer bloßen ‚Wiederentdeckung‘ der Vergangenheit begründet zu sein, die darauf wartet, entdeckt zu werden, und die, wenn sie entdeckt wird, unser Bewusstsein über uns selbst bis in alle Ewigkeit absichert, sind Identitäten die Namen, die wir den unterschiedlichen Verhältnissen geben, durch die wir positioniert sind, und durch die wir uns selbst anhand von Erzählungen über die Vergangenheit positionieren.“ (Hall 1994: 29)

Lucius-Hoene & Deppermann (2002: 52) sind der Meinung, dass es nötig ist, auf „alltägliches sprachliches Kommunizieren“ Bezug zu nehmen, um die *narrative Identität* aus einer autobiografischen Erzählung herauszuarbeiten. Hiermit stellen sie die Sprache in den Mittelpunkt der sozialen Konstitution von Identität und schreiben: „Identitätsherstellung findet in den diskursiven Praktiken alltäglicher Interaktion statt“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 52). Mit „diskursiven Praktiken“ sind sprachliche Formen und ihre Abfolge gemeint, welche für spezifische kommunikative Funktionen wie etwa Selbstdarstellung oder Problemlösung verwendet werden (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 52). Die Autor_innen bestimmen, dass die Untersuchung der diskursiven Praktiken dazu dient, herauszufinden, „wie Identität sprachlich hergestellt wird und wie sich Bewältigung und Selbstbehauptung im Alltag vollziehen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 52). Sie betrachten die *narrative Identität* aus einer soziolinguistischen sowie einer diskursiv-psychologischen Sicht und postulieren, dass die *narrative Identität* sich, wie oben erwähnt, „unmittelbar in den sprachlichen Praktiken alltäglicher Erzählungen“ situiert (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 55). Aus dieser Perspektive definieren die Autor_innen *narrative Identität* als „die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 55). In Bezug hierauf ist zu bemerken, dass diese Identität eine situierte, durch Interaktion geschaffene Identität ist und daher nur „Teilaspekte von möglichen Identitätsansprüchen und -domänen beinhalten kann“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 55). Es ist außerdem darzulegen, dass die Autor_innen zwischen Darstellung und Herstellung von Identität unterscheiden, und feststellen, dass es einerseits darum geht, das Erzählende Aspekte ihrer Identität schildern, andererseits kann er/sie aber beim Erzählen selbst die eigene Identität konstituieren.

2.2.4 Biografie und Diskurs

Die Verschränkung der biografietheoretischen und der diskurstheoretischen Ansätze im Sinne von Foucault, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht, bezeichnen Schäfer & Völter (2009: 178) als Forschungsdesiderat. Ebenso betrachtet Tuidor (2007: 31) eine solche Verknüpfung als Desiderata und Schwierigkeiten, die in beiden Forschungsrichtungen existieren und aufzuzeigen sind. Schäfer & Völter (2009: 178) geben an, dass „ein Autobiograph sich nicht allein auf der Basis seiner subjektiven Gewordenheit bzw. aufgrund von sozialen Zwängen so und so verhält, einschätzt, selbstverständigt oder darstellt, sondern dass er dabei auch Diskursen unterliegt“.

Foucaults diskurstheoretische Überlegungen verweisen darauf, dass das Subjekt keine innere Einheit bildet, sondern durch Diskurse konstituiert wird (Foucault 1984 zit. n. Truschkat 2018: 129). Das Subjekt ist „keine Substanz. Es ist eine Form, und diese Form ist weder vor allem noch immer mit sich selbst identisch“ (Foucault 1985: 18). Dieser Zugang zum Subjektkonzept scheint gegensätzlich zu einem biografietheoretischen Verständnis zu stehen. Die Biografieforschung betrachtet zwar das Subjekt in der sozialen Bezüglichkeit, jedoch liegt dabei der Fokus auf der Eigenleistung des Subjekts (Truschkat 2018: 129). Schützes Konzept der Erfahrungsaufschichtung (Schütze 1983) verweist auf die Zeitlichkeit der biografischen Konstruktionen. Dabei wird das Subjekt nicht als „kongruent“ verstanden, sondern „in seiner sozialen und zeitlichen Bezüglichkeit“ (Truschkat 2018: 129). Zur Behebung der Schwierigkeiten der beiden Ansätze und zur Verschränkung dieser ist eine kritische Auseinandersetzung einerseits mit der Diskursanalyse und andererseits mit der Biografieforschung wichtig (Truschkat 2018: 128). Im Anschluss folgt eine solche Auseinandersetzung zuerst mit der Diskursanalyse und danach mit der Biografieforschung.

Wie bereits erwähnt, geht die *Diskurstheorie* von der Dezentrierung des Subjekts aus. Diesbezüglich entwickelt Foucault (2000, 2006) das Konzept der Gouvernamentalität, welches Subjektconstitution und Macht unter dem Konzept der Regierung verbindet (Tuidor 2007). Damit wird verdeutlicht, dass die Regierung des Selbst nur bei einem freien Subjekt möglich ist (Truschkat 2018: 129). So argumentiert Foucault wie folgt: „Wenn man Machtausübung als eine Weise der Einwirkung auf die Handlungen anderer definiert, [...], nimmt man ein wichtiges Element mit hinein: das der Freiheit. Macht wird nur auf „freie Subjekte“ ausgeübt und nur sofern diese „frei“ sind“ (Foucault 1987: 255). Aus diesem Grund definiert Truschkat (2018: 129f) eine diskurstheoretische Biografieforschung, in der der

konkrete Effekt der diskursiven Subjektpositionen durch das Einbeziehen der Freiheit des Subjekts theoretisch begründet sowie empirisch untersucht wird.

Die *Biografieforschung* stützt sich auf eine postmoderne und poststrukturalistische Auffassung des Individualisierungskonzepts, welche eine Deregulierung sozialer Ordnung nach sich zieht (Geimer 2012 zit. n. Truschkat 2018: 130). Demnach richtet sich die Kritik an der Biografieforschung auf „Zuschreibungs-, Kohärenz- und Kontinuierungs- wie Identifizierungs- und Autorisierungsbemühungen oder Autorenschaftsvorstellungen“ (Mayer & Hoffarth 2014: 39 zit. n. Truschkat 2018: 130). Damit wird eine biografische Sinnstruktur, welche in einer rekonstruktiven Biografieforschung angelegt ist, sowie die sozialen Bezüge der biografischen Konstruktionen hinterfragt (Tuider 2007: 17). Hierzu ist Tuider (2007: 17) der Auffassung, dass eine diskursive Lücke der Biografieforschung darin bestehen kann, die Kohärenz und die Kontinuität biografischer Erzählungen herausfinden zu wollen, „obwohl aktuelle gesellschaftliche Prozesse keine kohärenten und eindeutigen Zusammenhänge mehr zulassen“. Darüber hinaus stellen Schäfer & Völter (2005: 165) fest, dass Biografien „schwer fassbare Gebilde“ sind, wenn Menschen ihre Identitäten wechseln und zeitgleich soziale Erwartungen erfüllen müssen. Dabei geht es um die Frage, wie lebensgeschichtliche Diskontinuitäten und Brüche verarbeitet sowie rekonstruiert werden können. Um die oben genannten Schwierigkeiten bei einer diskurstheoretischen Biografieforschung aufzuheben, wird von einer Verwobenheit von Biografie, Diskurs und Subjektivität ausgegangen (Dausien et al. 2005) und dabei der Fokus auf „jene fluideren, diskontinuierlichen und machtförmigen Wissens Elemente“ gelegt (Truschkat 2018: 130). Diesbezüglich steht die Frage im Mittelpunkt, „wie diskursive Regelsysteme narrative biographische Schemata durchziehen und strukturieren“ (Truschkat 2018: 131).

2.2.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel widmete sich der *Sprachbiografie*, welche ein weiteres relevantes Thema der Arbeit darstellt. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit autobiografischen Erzählungen, welche sich auf das Erleben und den Umgang mit Sprachen fokussieren. In diesem Kapitel wurden die zentralen Aspekte der *Biografieforschung* beschrieben, die Biografien als ein soziales Konstrukt betrachtet. Das Kapitel definierte *Sprachbiografie* als eine anzunehmende, gleichzeitig indirekt zugängliche sprachliche Rekonstruktion. Hierbei wurde angemerkt, dass bestimmte lebensgeschichtliche Erfahrungen wie Migration für die sprachbiografischen Forschungen eine besondere Relevanz haben. Da die Arbeit einerseits

mehrsprachige Identität und andererseits Sprachbiografie zum Thema hat, erschien der Begriff der *narrativen Identität* relevant. Daher wurde in diesem Kapitel auf *Narrative Identität* eingegangen. Hierbei ging es darum, dass man durch die Narration sein ‚Gewordensein‘ bzw. die disparaten Erfahrungen strukturieren und dadurch die Diskontinuitäten und die Widersprüche erklären kann. Außerdem fasste das Kapitel die Besonderheiten des autobiografischen Erzählens zusammen. Mittels narrativ-autobiografischer Interviews kann nämlich die Rekonstruktion narrativer Identität erfolgen. Da die vorliegende Arbeit sich zugleich auf Sprachbiografie und Diskursanalyse bezieht, setzte sich das Kapitel mit der Verschränkung der biografiethoretischen und der diskurstheoretischen Ansätze auseinander. Dabei wurden u.a. die Frage des Subjektkonzeptes in der Biografieforschung, die Frage der sozialen Bezüge der biografischen Konstruktionen sowie die Frage der Kohärenz und der Kontinuität biografischer Erzählungen behandelt und diskutiert.

3. Empirischer Teil

Zielsetzung, Forschungsfragen und Forschungsdesign

Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie die ausgewählten Individuen ihre Mehrsprachigkeit erleben. Dabei geht es um persönliche Erlebnisse, Analysen, Erinnerungen, Lebensverläufe und Selbstreflexionen, die mit den Sprachen Persisch und Deutsch, mit ihrer Mehrsprachigkeit sowie mit der Identifikation und der Abgrenzung der Sprachen verbunden sind. Demzufolge lautet die Fragestellung dieser Arbeit: Wie konstruieren persisch-deutsch aufgewachsene Jugendliche und junge Menschen ihre Sprachbiografien? Um diese Frage zu beantworten, werden die folgenden drei Unterfragen formuliert.

Forschungsfrage 1: Wie positionieren sich die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen in Bezug auf die Sprachen Deutsch und Persisch?

Forschungsfrage 2: Wie erleben die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen ihre Mehrsprachigkeit?

Forschungsfrage 3: Wie identifizieren sich die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen mit dem Persischen und dem Deutschen?

Zur Beantwortung zeigt sich die Methode der Sprachbiografie (Busch 2010; Franceschini 2004; Treichel 2004) als geeignet. Hierbei handelt es sich um Autobiografien, bei denen der

Fokus des Interviews auf dem Umgang mit den eigenen Sprachen liegt (Franceschini 2004: 123). Somit verortet sich die Masterarbeit methodologisch in der qualitativen Sozialforschung (Flick 2009), bei der subjektive Sichtweisen, soziale Interaktionen und gesellschaftliche Tiefenstrukturen im Vordergrund stehen. Als Datenerhebungsmethode wurde das narrative Interview (Schütze 1987) gewählt, da es als qualitative Forschungsmethode für die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens gut geeignet ist. Als Einstieg in das narrative Interview wird nach Busch (2010) und Krumm & Jenkins (2001) die Methode des Sprachenporträts verwendet.

3.1 Datenerhebungsmethode

3.1.1 Narratives Interview

Als Datenerhebungsmethode der vorliegenden Arbeit wird im Rahmen der sprachbiografischen Forschung (Kapitel 2.2.2) das narrative biografische Interview gewählt. Die Intention des sprachbiografischen Zugangs ist es, „sich sprachlichen Phänomenen aus der Sprecher- und Sprecherinnenperspektive anzunähern“ (Busch 2013: 17). Das narrative Interview ist eine qualitative Forschungsmethode in den Sozialwissenschaften, die von Fritz Schütze (1976, 1983) in die Sozialforschung eingeführt wurde und vor allem in der Biografieforschung verwendet wird (Kapitel 3.1.1). Das Ziel der Methode ist es, dass die Erzählung der eigenen Biografie der Interviewten und die von ihnen konstruierten subjektiven Sinnzusammenhänge erfasst werden. Den Vorteil der Erhebungsmethode sehen Lucius-Hoene & Deppermann (2002: 77) darin, dass durch autobiografisches Erzählen „Zugang zu den Erfahrungsbildungen, Sinnstiftungsprozessen und zentralen identitätskonstitutiven Akten des Informanten ermöglicht“ wird.

Das narrative biografische Interview weist laut Schütze (1983: 285) drei Phasen auf. Die erste Phase fängt mit einer durch den/die Interviewer_in gestellten Erzählaufforderung zum gesamten Lebenslauf oder zu einer bestimmten Lebensphase des Befragten an. Danach folgt die Anfangserzählung, welche als Haupterzählung der Interviewten bezeichnet wird. Das unterscheidende Charakteristikum des narrativen Interviews ist es, dass der Verlauf des Interviews offen ist. Daher darf die Stegreiferzählung nicht unterbrochen werden. Die erste Phase endet, indem der/die Befragte selbst mit den Erzählungen aufhört. Der zweite Teil des narrativen Interviews ist die Nachfragephase durch den/die Forschende_n. Dabei werden „bereits thematisierte Aspekte der Lebensgeschichte des Erzählenden aufgegriffen und damit weitere Erzählsequenzen generiert“ (Haas 2016: 89). Der dritte Teil wird als

Bilanzierungsphase bezeichnet und soll nach der Ausschöpfung des narrativen Potenzials die für die Forschung relevanten und bis jetzt nicht angeführten Themen aufgreifen sowie theoretische Warum-Fragen stellen, um eine argumentative Beantwortung zu generieren und neue eigentheoretische Kommentare zu erzeugen. Dabei werden der/die Interviewpartner_in als „Experte und Theoretiker seiner selbst“ gesehen (Schütze 1983: 285).

3.1.2 Sprachenporträt

Die Methode des Sprachenporträts ist eine multimodale Methode, welche als Zugang zu Sprachenbiografien gilt und das Bewusstwerden über die eigene(n) Sprache(n) erleichtert. Daher wurde das Sprachenporträt in den letzten Jahren als selbstständiger sprachbiografischer Zugang etabliert (Busch 2013: 35). Vor allem werden Sprachenporträts als Einstieg in sprachbiografisches Erzählen herangezogen. Die Methode wurde Ende der 1980er Jahre von Neumann entwickelt (Gogolin 2015: 295) und danach in Forschungen zum Thema sprachliches Bewusstsein verwendet. Diesbezüglich sind u. a. die Studien von Neumann (1991) sowie von Krumm & Jenkins (2001) zu erwähnen, welche das sprachliche Bewusstsein in mehrsprachigen Schulen untersuchten. Das Sprachenporträt als Erhebungsmethode wird mittlerweile nicht nur in der Arbeit mit Kindern und im Schulkontext verwendet. Es eignet sich für sämtliche Altersgruppen und wird als Instrument in verschiedenen Forschungsbereichen, so auch in Studien zum Thema Mehrsprachigkeit, eingesetzt (Gogolin 2015: 298).

Bei der Erstellung eines Sprachenporträts werden die Interviewpartner_innen gebeten, ihre Sprache(n) mit verschiedenen Farben in einer Silhouette einzuzichnen (Krumm & Jenkins 2001; Busch 2013: 36). Anschließend sollen die Interviewten eingeladen werden, über ihr Sprachenporträt zu sprechen. Das Besondere an diesem visuellen Verfahren ist es, dass die Farben Emotion und die Silhouette Körperlichkeit einbringen (Krumm 2009: 236). Somit kann einerseits emotionales Erleben von Sprache(n) dargestellt werden, andererseits können die Sprachen aus dem Sprachrepertoire des Interviewten bestimmten Teilen des Körpers zugeordnet werden (Kramsch 2009: 1f). Die Anfertigung des Sprachenporträts bezeichnet Busch (2013) als Visualisierung der eigenen Sprache(n), welche drei Funktionen zuzuordnen ist. Erstens wird durch das Zeichnen ein „Raum des Innehaltens, der selbstreflexiven Verzögerung und Distanznahme“ (Busch 2013: 37) geschaffen. Die zweite Funktion ist die, dass das Zeichnen selbst Bedeutungen schafft, indem durch die Auswahl der Farben und des Körperteils Informationen und Bedeutungen über die Sprach(n) mitgeteilt werden. Die dritte

Funktion besteht darin, dass das entstandene Sprachenporträt als Ausgangspunkt für die Haupterzählung fungieren kann (Busch 2013: 39).

3.2 Beschreibung des Feldes, des Datenmaterials und des Erhebungsverfahrens

Im Folgenden werden das Feld, das Datenmaterial sowie das Erhebungsverfahren beschrieben. Dabei wird zuerst auf die iranische Diaspora, dann auf die Interviewpartner_innen sowie die Interviewsituationen eingegangen. Anschließend werden die Erhebungsverfahren beschrieben und es wird die Aufbereitungsmethode dargestellt.

3.2.1 Das Feld: Die iranische Diaspora

Da die Interviewten dieser Arbeit zur zweiten Generation der iranischen Migrant_innen gehören, wird nachfolgend auf die iranische Diaspora eingegangen.

Laut Statistik Austria lebten Anfang 2019 24.044 Personen in Österreich, die im Iran geboren sind, davon 14.222 Personen in Wien (Statistik Austria 2019a). Es gibt in ganz Österreich 14.469 Personen und in Wien 8.560 Personen, welche die iranische Staatsangehörigkeit besitzen (Statistik Austria 2019b). Diesbezüglich ist anzumerken, dass diese Zahlen die Personen exkludieren, die in Österreich geboren sind, aber derer Eltern aus dem Iran stammen.

Es wird in der Literatur (Naficy 1999; Homayouni 2012: 23) zwischen drei grundlegenden Migrationsbewegungen der Iraner_innen in den Westen unterschieden. Die erste Phase trat zwischen 1950 und 1977 auf und entwickelte sich durch die Maßnahmen zur „Westernisierung“, die vom Schah eingeführt wurden (Homayouni 2012: 23). Während der ersten Phase kamen vor allem viele Iraner_innen der Mittel- und der Oberschicht mit Weiterbildungsmotivationen. Die zweite Phase fand zwischen 1979 und 1986 statt und entwickelte sich aufgrund der neuen gesellschaftlichen und religiösen Gesetzgebungen nach der Islamischen Revolution sowie durch den Iran-Irak-Krieg (1980–1988). Dementsprechend ist die zweite Migrationsphase von wirtschaftlichen und politischen Motivationen sowie von Weiterbildung geprägt. (Homayouni 2012: 23f) Die Phase von 1990 bis heute wird als dritte Migrationsphase betrachtet (Homayouni 2012: 24). Da die Eltern der Befragten dieser Masterarbeit in der ersten oder der zweiten Phasen immigrierten, wird hier auf die dritte Phase nicht genauer eingegangen.

Wie oben geschildert wurde, fand die Migrationsbewegung der Iraner_innen ab den 1950er Jahren aus unterschiedlichen Gründen statt, unter anderem aufgrund von Bildung, Krieg,

politischer Flucht, ethnischer und religiöser Verfolgung sowie durch Wirtschaftsflucht und Arbeitsmigration motiviert (Homayouni 2012: 25). Die iranische Diaspora ist laut Baumann & Nord (2015: 7) als eine heterogene Community zu bezeichnen, welche in Österreich – wie auch weltweit – durch ihre politische und soziale, ethnische, linguistische und religiöse Vielfalt geprägt ist. Die Heterogenität der iranischen Diaspora hängt einerseits mit der Diversität der Bevölkerung Irans zusammen. Andererseits bilden die unterschiedlichen Migrationsgründe eine heterogene Gemeinschaft, welche die gesellschaftlichen und politischen Konflikte widerspiegelt, welche von der Heimat in das Migrationsland importiert wurden (Baumann & Nord 2015: 7). Außerdem wird die iranische Diaspora laut Mohabbat-Kar (2015: 20) als eine Gemeinschaft mit „reibungslloser Integration“, „wirtschaftlichem Erfolg“ und „sozialem Aufstieg“ beschrieben.

Ein anderer wichtiger Faktor zur Charakterisierung des Forschungsfeldes ist die Sprache. Laut Haarmann wird Persisch weltweit von rund 65 Mio. Menschen gesprochen, diese Zahl kann in 38. Mio. Erstsprachler_innen und 26. Mio. Zweitsprachler_innen unterteilt werden (Haarmann 2001: 298). In Österreich gehört Persisch zu den Migrationssprachen, die mehr als 10.000 Sprecher_innen haben. Die genaue Zahl der Sprecher_innen lautet gemäß der Volkszählung 2001 10.665 Personen (Statistik Austria 2001). Die persische Sprache als eine plurizentrische Sprache (Strobl 2013: 104) hat mit Farsi, Tadschiki und Dari drei Varietäten (Beeman 2005: 1). Farsi ist die Amtssprache Irans, welche von allen Sprecher_innen als Prestigesprache anerkannt wird (Beeman 2005: 4). Hierzu ist anzumerken, dass im Iran neben Farsi eine Reihe von anderen Sprachen gesprochen wird, u. a. Aserbaidshan-Türkisch, Kurdisch, Gilaki und Mazandarani. Das Dari wird neben Paschtu als eine der zwei Amtssprachen Afghanistans bezeichnet und Tadschiki als Amtssprache Tadschikistans (Beeman 2005: 3). Während das Tadschikische in Kyrillisch geschrieben wird, werden die anderen Varietäten in der persoarabischen Schrift geschrieben. Alle drei Varietäten weichen voneinander auf phonologischen, morphologischen und syntaktischen Ebenen ab. Beispielsweise unterscheidet sich das Tadschikische vom Farsi und Dari durch die vielen russischen Leihwörter, während es im Farsi mehr arabische und westliche Leihwörter gibt (Beeman 2005: 7). Als ein anderer Unterschied nennt Beeman (2005: 6), dass Tadschiki und Dari im Vergleich zu Farsi mehr die indoeuropäischen als die arabischen Stammformen bevorzugen. Außerdem hat sich das Tadschikische vom Farsi etwas weiter entfernt als das Dari (Strobl 2013: 13). Trotz der Unterschiede verstehen sich die Sprecher_innen aller drei

Varietäten. Diese gegenseitige Verständlichkeit kann mit den Varietäten des Deutschen verglichen werden. Dabei wären das deutsche Deutsch dann Farsi, das österreichische Deutsch Dari und das Schweizer Deutsch das Tadschikische (Stroble 2013: 102). In der vorliegenden Studie ist die Erstsprache der Eltern von Interviewpartner_innen stets Farsi.

3.2.2 Datenmaterial und Interviewsituationen

Die ausgewählten Interviewpartner_innen stammen aus Familien, in denen zumindest ein Elternteil Persisch als Erstsprache spricht. Die Eltern aller Interviewpartner_innen kommen dabei aus dem Iran und sprechen Farsi. Alle fünf Interviewten wuchsen in Österreich bzw. in Wien auf und absolvierten ihre Schullaufbahn an österreichischen Schulen. Wie die Erstsprache von den Eltern weitergegeben wurde, ist bei jeder interviewten Person anders, dadurch bildet das Datenmaterial verschiedene Formen des mehrsprachig erworbenen Sprachrepertoires ab. Um die Anonymität der Interviewpartner_innen zu wahren, werden sie mit dem in der folgenden Tabelle angegebenen fiktiven Namen versehen.

Tabelle 1: Überblick über die fünf Interviews

Interview	Name	Kürzel	Dauer	Datum	Beschreibung
Interview 1	Paria	P	00:37:09	03.06.2016	21-jährige Studentin
Interview 2	Behnam	B	00:27:29	10.06.2016	20-jähriger Student
Interview 3	Ava	V	00:51:15	20.06.2016	13-jährige Schülerin
Interview 4	Yassi	Y	02:16:37	13.12.2016	22-jährige Praktikantin
Interview 5	Ario	A	00:44:34	17.03.2017	16-jähriger Schüler

Interview 1 – Paria

Das Interview mit Paria fand am 03.06.2016 in einem Café statt. Es dauerte insgesamt 37 Minuten. Paria ist zum Zeitpunkt der Erhebung 21 Jahre alt und studiert. Sie ist mit sechs Monaten mit ihren Eltern nach Österreich gekommen und ist mit ihrer Mutter sowie ihrer Großmutter aufgewachsen. Ihre Mutter spricht Persisch (Farsi) als Erstsprache und ihre Großmutter das Aserbaidschan-Türkische und Farsi. Paria hat ihre gesamte schulische Laufbahn in Wien absolviert. Sie ist offen, gesprächig und ging auf die Aufforderungen der Interviewerin ein. Abbildung 1 zeigt das von Paria gestaltete Sprachenporträt.

Interview 2 – Behnam

Das Interview mit Behnam fand am 10.06.2016 in einem Café statt. Insgesamt dauerte das Gespräch 27 Minuten. Er ist zum Zeitpunkt der Erhebung 20 Jahre alt und studiert. Behnam ist in Österreich geboren und aufgewachsen. Seine ganze schulische Laufbahn hat er in Wien

absolviert. Seine Mutter spricht Persisch (Farsi) als Erstsprache und sein Vater das Aserbaidtschan-Türkische und Farsi. Behnam antwortete auf die Fragen mit kurzen Redebeiträgen. Abbildung 2 zeigt sein Sprachenporträt.

Interview 3 – Ava

Das Interview mit Ava fand am 20.06.2016 in ihrem Zuhause statt. Das Gespräch dauerte insgesamt 51 Minuten. Sie ist zur Zeit der Erhebung 13 Jahre alt und geht zur Schule. Ava ist in Österreich geboren und aufgewachsen. Ihre beiden Elternteile sprechen Persisch (Farsi) als Erstsprache. Sie ist nicht immer auf die Anforderungen der Interviewerin eingegangen. Als Themen tauchten mehr die verschiedenen Situationen auf, in der sie Persisch, Deutsch oder die Mischsprache verwendet. Abbildung 3 zeigt das von Ava gestaltete Sprachenporträt.

Interview 4 – Yassi

Das Interview mit Yassi fand am 13.12.2016 bei ihr Zuhause in ihrem Zimmer statt. Insgesamt dauerte das Gespräch 2 Stunden und 16 Minuten. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist sie 22 Jahre alt und nach ihrem Bachelorabschluss als Praktikantin tätig. Yassi ist mit einem Jahr mit ihren Eltern nach Österreich gezogen. Sie ist in Wien aufgewachsen und zur Schule gegangen. Die beide Elternteile sprechen Persisch (Farsi) als Erstsprache. Sie hat ihre Sprachbiografie ausführlich erzählt und ist mit langen Redebeiträgen auf die Fragen eingegangen. Paria hat mehr die Unterschiede zwischen der iranischen und der österreichischen Mentalität thematisiert und die sprachlichen Aspekte eher am Rande erwähnt. Trotzdem ist sie oft auf das Thema Mehrsprachigkeit eingegangen. Abbildung 4 zeigt das Sprachenporträt von Yassi.

Interview 5 – Ario

Das Interview mit Ario fand am 17.03.2017 in seinem Zuhause statt. Insgesamt dauerte das Gespräch 44 Minuten. Er ist zum Zeitpunkt der Erhebung 16 Jahre alt und geht in eine HTL. Ario ist in Österreich geboren und aufgewachsen. Er verbrachte seine Schullaufbahn in

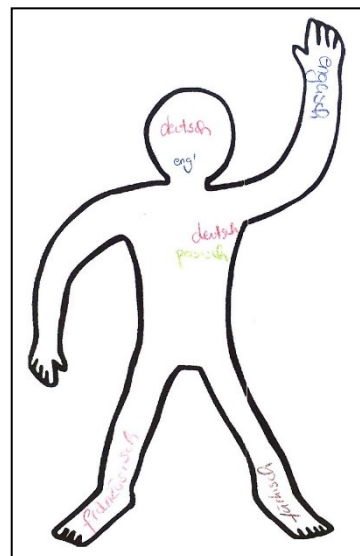


Abb.1: Sprachenporträt P

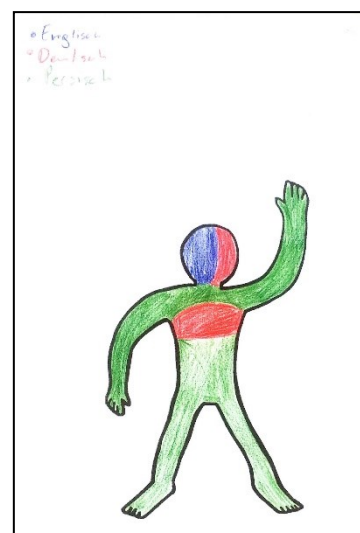


Abb. 2: Sprachenporträt B

Wien. Seine Eltern sprechen beide Persisch (Farsi) als Erstsprache. Er ist sehr genau auf die Anforderungen der Interviewerin eingegangen. Abbildung 5 zeigt sein Sprachenporträt.

3.2.3 Beschreibung des Erhebungsverfahrens

Die Interviewpartner_innen wurden durch meine Bekanntschaft in der persischsprachigen Community in Wien gefunden. Je nach Alter wurde entweder direkt mit der Person oder mit den Eltern ein Termin vereinbart. Die Interviewten

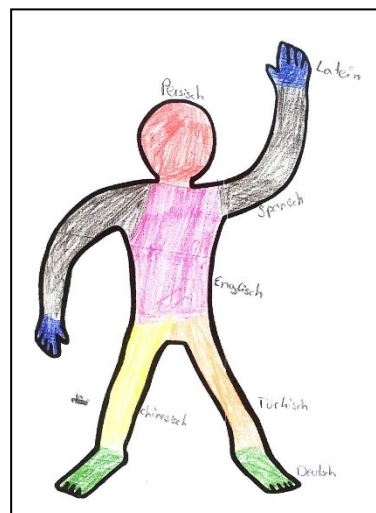


Abb. 3: Sprachenporträt V

wurden gefragt, wo sie sich für das Interview wohlfühlen würden, und aufgrund dessen wurde ein Ort festgelegt. Die Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner_innen lauteten, dass sie in Österreich aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, zwischen 12 und 22 Jahre alt sind und zumindest ein Elternteil von ihnen Persisch als Muttersprache spricht.

Zum Einstieg in das Interview wurde die Methode des Sprachenporträts (Kapitel 3.1) verwendet. Die Interviewer_innen bekamen zuerst einen Körperumriss, dann wurden sie gebeten, ihre Sprache(n) mit verschiedenen Farben in dieser Silhouette einzuzichnen.

Danach wurde durch eine Einleitung (siehe Anhang) zum narrativen biografischen Interview übergeleitet, welches nach Schütze (1983) geführt wurde. Es folgte die Nachfragephase (Schütze 1983: 89). Abschließend wurde die Bilanzierungsphase (Schütze 1983: 90) anhand von Leitfadenfragen (siehe Anhang) durchgeführt. Um ein besseres Ergebnis zu erhalten, war es in manchen Interviewsituationen notwendig, die Phase zwei und drei nicht nach dieser Reihenfolge, sondern abwechselnd anzuwenden.

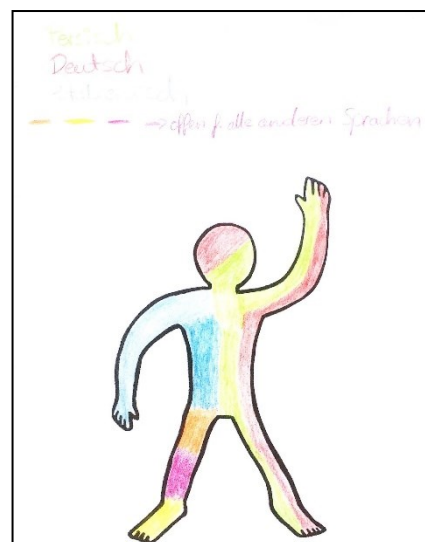


Abb. 4: Sprachenporträt Y

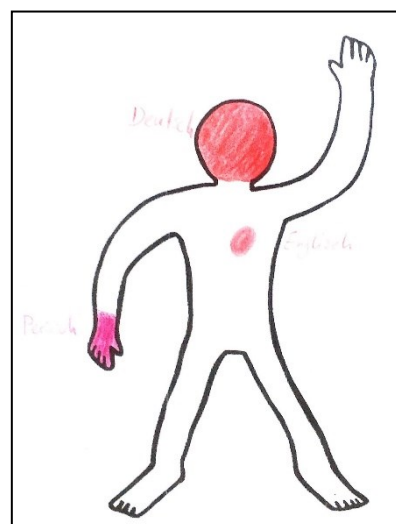


Abb. 5: Sprachenporträt A

Aufbereitungsmethode

Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und nach den Konventionen der Gesprächsanalytischen Transkription (GAT2) verschriftlicht. Dabei wurde die Transkription literarisch angefertigt. Außer der wortgetreuen Verschriftung sind für die Analyse die Markierungen und die Betonungen relevant. Aus dem Grund wird zunächst ein Minimaltranskript erstellt. Dabei wurden nach der Segmentierung die Verzögerungen, Pausen, Betonungen und Lachen notiert (Selting et al. 2009: 7). Da meine Analyse sich an den Prinzipien der Diskursanalyse orientiert und ein Minimaltranskript laut Selting et al. (2009: 7) nur für eine Inhaltsanalyse ausreichend ist, wurden die für die Analyse relevanten Passagen feiner transkribiert. Bei dem Basistranskript wurden die Interviews noch mit prosodischen Merkmalen ergänzt, denn die Prosodie kann die Einstellungen zu bestimmten Äußerungen beleuchten (Bendel Larcher 2015: 105).

Die Beispiele aus den jeweiligen Transkripten werden im Analysekapitel immer als direktes Zitat angeführt. Zuerst kommt das Kürzel der interviewten Personen und dann erfolgt die genaue Nummer der Transkriptionszeilen (z. B. Y, 0541).

3.3 Auswertungsmethode: Wiener Ansatz zur kritischen Diskursanalyse

Die Kritische Linguistik mit Fokus auf Sprache und Diskurs entstand am Ende der 1970er Jahre und wurde stark vom Forschungsprogramm der Frankfurter Schule beeinflusst (Van Dijk 2001: 352). Fowler und Kress, die ersten Sprachwissenschaftler, die von dieser neuen diskursanalytischen Richtung beeinflusst worden sind, gehen davon aus, dass soziale Beziehungen den sprachlichen Gebrauch tangieren können (Gouveia 2002: 335). Somit beschäftigt sich diese Richtung der Linguistik nicht nur mit einzelnen Teilen, sondern mit dem Gesamtkontext eines Diskurses. Der Kritischen Diskursanalyse (KDA) geht es darum, strukturelle Beziehungen von Macht, Kontrolle, Diskriminierung sowie Dominanz und derer Auswirkung in natürlich verwendeter Sprache zu untersuchen (Wodak & Meyer 2009: 10). Der Gegenstand der Forschung sind in der KDA nicht einzelne linguistische Strukturen, sondern soziale Phänomene und ihre Abbildungen in der Sprache (Wodak & Meyer 2009: 2). Bei der vorliegenden Arbeit ist dies das Spracherleben der mehrsprachigen Individuen. Um grundlegende Diskurselemente des sozialen Phänomens herauszuarbeiten, orientierte sich die Arbeit an den Wiener Ansatz der kritischen Diskursanalyse als Analyse-methode.

Der Wiener Ansatz der kritischen Diskursanalyse ist ein multidisziplinäres Verfahren, das aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive mit Soziolinguistik, linguistischer Pragmatik, Textlinguistik, linguistischer Diskurs- und Gesprächsanalyse sowie Argumentationstheorie und Rhetorik in Verbindung steht (Reisigl 2011: 475f). Der Begriff des ‚Diskurses‘ wird im Wiener Ansatz der kritischen Diskursanalyse wie folgt definiert:

„‚Diskurs‘ bezeichnet einen Komplex funktional und thematisch zusammenhängender, simultan oder sequentiell organisierter, mündlicher, schriftlicher oder sonst wie semiotisch manifest werdender Sprachhandlungen und Sprachhandlungsabfolgen, die pragmatisch zu größeren kommunikativen Einheiten (schriftlichen Texten oder mündlichen Kommunikationssequenzen) verwoben sind, [...], die der Erfüllung spezifischer kommunikativer respektive sozialer Aufgaben dienen.“ (Reisigl 2011: 479)

Reisigl (2011: 479) versteht unter ‚Diskurs‘ eine problembezogene Praxis, die in sozialen Handlungsfeldern situiert ist, die „sozial konstitutiv und sozial konstituiert ist“. Der Wiener Ansatz von Ruth Wodak u. a. charakterisiert sich durch Themenbezogenheit (z. B. Diskursformen über ‚X‘), Multiperspektivität („Text im Kontext bzw. Texte plus Kontexte“) und Argumentativität (Reisigl 2009: 48f). Neben „Diskurs“ ist der Begriff „Kritik“ in der Wiener Diskursanalyse ein relevanter Ausgangspunkt. Darunter wird eine Distanz zum Datenmaterial sowie eine Einbettung der erhobenen Daten in ihren sozialen Kontext verstanden, sodass die politischen Positionen der Akteure sichtbar gemacht werden, um den Fokus auf eine begleitende Selbstreflexion der Forscher_innen während der Untersuchung zu legen (Reisigl & Wodak 2010: 87). In der Analyse dieser Arbeit wird auf den Aspekt *der textimmanenten Kritik* eingegangen, welcher sich mit der Aufdeckung der Widersprüche, Paradoxien und Inkonsistenzen im textinternen Kontext befasst. Der Wiener Ansatz der kritischen Diskursanalyse schlägt forschungspraktische Analyseschritte zur Herangehensweise vor, welche allerdings nicht als strikte Vorgaben, sondern vielmehr als „eine heuristische Vereinfachung“ zu verstehen sind (Reisigl 2007: 6). Diese Arbeit folgt der von Reisigl (2011: 487ff) vorgeschlagenen Forschungspraxis. Im Folgenden wird der sechste Schritt dieser Forschungspraxis vorgestellt. Dabei handelt es sich in der ursprünglichen Form um die detaillierte qualitative Analyse und Interpretation der Ergebnisse samt Verknüpfung der Ergebnisse mit sozialen und politischen Kontexten. Die Methode besteht hierbei aus drei Analysedimensionen: Makroanalyse, Mikroanalyse und Kontextanalyse. Für vorliegende Arbeit wurde die kritische Diskursanalyse adaptiert, um auf die ersten beiden Ebenen zu fokussieren. Die Makroanalyse widmet sich der Untersuchung der Themen bzw. der Inhalte

im Diskurs (Dorostkar 2014: 72). Dabei werden in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial Analysekatoren entwickelt (Dorostkar 2014: 72). Es ist darauf zu verweisen, dass die Makroanalyse sich mit der Kontextanalyse verschränken kann (Reisigl 2011: 488). Die Mikroanalyse liefert viele Analysekatoren, die, wie oben erwähnt, in der Makroanalyse verwendet werden. Bei der Mikroanalyse handelt es sich um diskursive Strategien u. a. Nomination, Prädikation, Argumentation, Handlungs- und Prozesscharakterisierung, Argumentation, Perspektivierung sowie Verstärkung und Abschwächung (Reisigl 2011: 488f). Für die Analyse des Datenmaterials dieser Arbeit werden folgende Aspekte bzw. Fragen untersucht:

- „Wie werden soziale Akteur_innen – Individuen und Gruppen – benannt bzw. sprachlich konstruiert? (Nomination)
- Welche (positiven oder negativen) Eigenschaften werden den im Diskurs positionierten sozialen AkteurInnen zugeschrieben? (Prädikation)
- Welche Handlungen werden mit den sozialen Akteur_innen sprachlich bzw. anderweitig semiotisch verbunden, welche Prozesse werden sprachlich bzw. anderweitig semiotisch dargestellt? (Handlungs- und Prozesscharakterisierung)
- Mithilfe welcher Argumente werden im Diskurs vorgebrachte Thesen (die z. B. Prädikationen beinhalten) begründet oder in Frage gestellt? (Argumentation)
- Kommen die sprachlichen Darstellungen (z. B. Benennungen, Prädikationen, Argumentationen) abgeschwächt oder verstärkt zur Sprache? (Abschwächung vs. Verstärkung)“ (Reisigl 2011: 488f).

3.4 Analyse der Interviews

Im Folgenden wird die Analyse der fünf narrativen biografischen Interviews dargestellt. Die Interviews wurden zuerst einzeln nach den Kriterien der Mikroanalyse (Kapitel 3.3) etwa in Bezug auf Nominationen, Prädikationen, Argumentation, Verstärkung und Abschwächung ausgewertet. Bei der Auswertung der Ergebnisse werden die Erkenntnisse dann zusammengeführt. Im Zuge der Interviews wurden weitere Themenbereiche angesprochen, die Darstellung konzentriert sich jedoch auf solche, die zur Beantwortung der Forschungsfragen vonnöten sind. Somit wird die Analyse auf die drei großen Themen *persische Sprache*, *deutsche Sprache* und *Mehrsprachigkeit* eingeschränkt. Bei der Datenauswertung werden die Makro- und Mikroebene analysiert. Dabei werden nur auf die gemeinsamen Themen und Inhalte aller Interviews und den Aspekt der Kritik eingegangen.

In der Darstellung wird zuerst die Makroanalyse (Kapitel 3.4.1) präsentiert, im Anschluss werden die Ergebnisse der Mikroanalyse (Kapitel 3.4.2) hinsichtlich der diskursiven Strategien dargestellt. Abschließend folgen die Diskussion und die Beantwortung der Forschungsfragen (Kapitel 3.4.3).

3.4.1 Makroanalyse: Themen und Inhalte

In der Makroanalyse steht laut Dorostkar (2004: 71f) „vor allem die Klärung der soziosemiotischen Typizität von Diskursen auf abstrakter Ebene“ im Vordergrund. In der vorliegenden Arbeit beschränkt sich die Makroanalyse anhand der Makro- und Subthemen auf eine Makroebene, wo der Diskurs bestimmt und segmentiert wird. In Bezug auf die Analyse der Interviews wurden übergreifende Themen gefiltert. Makrothemen aller fünf Interviews sind unter anderem Sprache, Sprachstatus, Mehrsprachigkeit, Bildung und Mobilität. Die Subthemen werden in der folgenden Tabelle 2 präsentiert:

Tabelle 2: Überblick über Makro- und Subthemen

Makrothemen	Subthemen
Familie	Eltern, Geschwister, Verwandte
Sprache	Sprachkompetenzen, Spracherwerb, Schrifterwerb, Sprachvarietäten
Sprachstatus	Erstsprache, Alltagssprache, Fremdsprache(n)
Mehrsprachigkeit	Translanguaging, Sprachwahl, Sprachverwendung
Bildung	Sprachenlernen, Sprachkurse, Kindergarten, Schule und Schulbildung, Universität
Mobilität	Migration der Eltern und Reisen

Zusammenfassend fällt auf, dass die Interviewten sich den Themen Erwerb ihrer Sprachen und Sprachkompetenzen widmen. Sie ordnen ihre Sprachen in drei grobe Kategorien ein: Erstsprache, Alltagssprache und Fremdsprachen. In Bezug auf die Mehrsprachigkeit sind bei ihnen Sprachwahl und Sprachverwendung bedeutsame Themen. Bildungsinstituten wie Schule und Sprachkurse werden in allen Interviews thematisiert. Reisen in andere Länder mit anderen Sprachen sowie Reisen in den Iran sind häufig vorkommende Themen. Ebenso wird die Migration der Eltern aus dem Iran nach Österreich in allen Interviews kurz erwähnt.

3.4.2 Mikroanalyse: diskursive Strategien

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Analysepunkte der Nominationen und der Prädikationen eingegangen. Dabei wird ausgeführt, wie die sprachlichen Akteure benannt sowie welche Eigenschaften ihnen zugewiesen werden. Es folgen die Argumentationsanalyse und herausgefilterte Topoi aller Interviews in Bezug auf die Mehrsprachigkeit. Zum Schluss werden die Handlungen und Räume charakterisiert, die mit den relevanten Akteuren in Verbindung gebracht werden.

Als Akteure stehen Sprachen im Zentrum der Analyse. Damit wird der Fokus auf die Nominationen und die Prädikationen der persischen sowie der deutschen Sprache gesetzt. Dabei wird zuerst ein Überblick zu den Sprachbezeichnungen der vorgekommenen Sprachen gegeben. Anschließend wird separat auf die persische Sprache sowie die deutsche Sprache eingegangen. Außerdem werden die Erstsprache der Interviewten und eine Mischsprache thematisiert, derer Benennung und Eigenschaften im Folgenden dargelegt werden. Im Anschluss wird anhand der Argumentationsanalyse in Bezug auf die Mehrsprachigkeit auf die in den Interviews vorkommenden Argumentationsmuster eingegangen. Zum Schluss folgt die Handlungscharakterisierung. Dabei umfasst die Prädikationsanalyse der Sprachen die Handlungen und Räume, welche die Interviewten mit diesen Sprachen in Verbindung bringen. Außer auf die Sprachen wird bei der Handlungscharakterisierung auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit eingegangen. Darunter werden die von den Interviewten thematisierten Phänomene wie *Translanguaging*, *Gemischt sprechen*, *Sprachenrepertoire* und *Sprachverwendung als Zugehörigkeitsinstrument* dargestellt. Abschließend wird auf den Aspekt der Kritik eingegangen.

Bei allen Analyseschritten Nomination, Prädikation, Argumentation und Handlungscharakterisierung wird gleichzeitig auf Abschwächungen sowie auf Verstärkungen eingegangen.

3.4.2.1 Nomination und Prädikation

Bei der Analyse der Nominationen und der Prädikationen wird ausgewertet, welche Bezeichnungen bezüglich der Sprachen von den Interviewpartner_innen verwendet werden, welche Eigenschaften den Sprachen zugeschrieben werden sowie welche Themen hinsichtlich der Sprachen vorgekommen sind.

Folglich wird zunächst ein Überblick über die Sprachbezeichnungen gegeben. Dabei werden außerdem die Sprachvarietäten, die Mischformen und die Schrift thematisiert. Danach wird auf die Nomination- und die Prädikationsanalyse der persischen und der deutschen Sprachen samt der Analyse des Sprachenporträts eingegangen. Es schließt sich die Analyse der von den Interviewten thematisierten Sprachen wie etwa Erstsprache und Mischsprache an.

Sprachbezeichnungen

Die als Akteure in den Interviews vorkommenden Sprachen sind unter anderem Arabisch (z.B. A, 359; Y, 0400; P, 174; 309), Armenisch (P, 150), Chinesisch (z.B. V, 060; 061), Deutsch (z.B. A, 400; B, 096; V, 099; Y, 0423; P, 023), Englisch (z.B. A, 025; B, 021; V, 057; P, 038; Y, 0081), Französisch (z.B. A, 147; V, 130; 134; P, 048; 066), Hebräisch (z.B. A, 375), Italienisch (z.B. B, 255; V, 160; 161; Y, 0084), Latein (z.B. V, 055; Y, 0294), Persisch (z.B. A, 032; B, 028; P, 134; V, 049; Y, 0061), Spanisch (z.B. A, 174; V, 574; Y, 0294), Türkisch (z.B. B, 052; A, 287; V, 136; P, 058) und Ungarisch (A, 134).

Wie bereits erwähnt, kommt in vier von fünf Interviews die Sprache Türkisch vor. Damit ist meist das Aserbaidshian-Türkische gemeint. Dann folgt Französisch, welches in drei Interviews vorkommt. Die ähnliche Sprachmelodie und die vielen Lehnwörter aus dem Französischen im Farsi setzen die zwei Sprachen in Verbindung. Arabisch kommt ebenso in drei Interviews vor. Diese Sprache ist mit Farsi durch die ähnliche Schrift verbunden. Italienisch und Spanisch werden ebenfalls in drei Interviews, Latein in zwei Interviews genannt.

Bei einem Vergleich aller fünf Interviews fällt auf, dass die drei relevanten Sprachen der Interviewpartner_innen Deutsch, Persisch und Englisch sind. Die persische Sprache wird bei Yassi, Paria und Ava am häufigsten genannt, dann folgen Deutsch und danach Englisch. Die Reihenfolge ist bei Behnam und Ario anders. Die deutsche Sprache kommt bei ihnen am häufigsten vor und dann folgend Persisch und Englisch. Bei allen Interviews taucht Englisch als die dritthäufigste der genannten Sprache auf.

Am häufigsten bezeichnen die Interviewpartner_innen die persische Sprache als Persisch. Andere Bezeichnungen wie Farsi und Iranisch kommen selten bis gar nicht vor. Behnam, Ario und Ava nennen die Sprache ausschließlich Persisch, während bei Paria die Bezeichnung „Farsi“ (P, 340; 397; 446) drei Mal verwendet wird und bei Yassi einmal die Bezeichnung „Farsi“ (Y, 1755) vorkommt, gleich nachdem die Interviewerin die Bezeichnung Farsi

verwendet hat. Die Interviewpartner_innen nennen die deutsche Sprache am häufigsten „Deutsch“. Die Bezeichnung „Österreichisch“ (Y, 1631; V, 282) kommt einmal bei Yassi und einmal bei Ava vor. Es ist auffallend, dass die auftretenden Sprachen hauptsächlich durch Sprachbezeichnungen bzw. Linguonyme bezeichnet werden.

In den Interviews wird außerdem von einer *Mischsprache* gesprochen. Ava verwendet die Bezeichnungen „Mischmasch“ (V, 423; 429) „gemischt“ (V, 101), „Persisch-Deutsch gemischt“ (V, 401-402), „Persisch-Deutsch“ (V, 101) und „Deutsch-Persisch“ (V, 426). Yassi bezeichnet das Phänomen mit „Deutsch-Persisch“ (Y, 0756). Bei Paria kommen die Bezeichnungen „Deutsch-Persisch gemischt“ (P, 137) und „gemischt“ (P, 114; 167; 340) vor. Behnam verwendet „Deutsch-Persisch“ (B, 160) im Sinne von gebrochenem Persisch (B, 138). Ario wirft das Thema nicht selbstständig auf. Auch als Reaktion auf die Frage der Interviewerin wird von ihm keine Bezeichnung dafür verwendet.

Generell steht *Sprache* im Vordergrund der Erzählungen. Die deutsche Sprache wird von vier Interviewpartner_innen anhand des Varietätenspektrums klassifiziert. Die Bezeichnungen „Hochdeutsch“ (z.B. B, 199; P, 101), „Mundart“ (B, 204), „Akzent“ (Y, 0202; 0571; 0633; 0684; 0738;) und „Dialekt“ (Y, 0201; 0633; 0637; 0639; 0641; 0646; 0655; 0671; 0677; 0679; 0727; 0738) kommen in den Interviews vor. Ario unterscheidet zwischen deutscher Varietät und österreichischer, aber verwendet keine bestimmte Bezeichnung dafür. Behnam nutzt in Bezug auf das Deutsche die Bezeichnungen Hochdeutsch und Mundart. Bei Yassi kommt die Bezeichnung Hochpersisch vor. Außerdem macht Yassi Akzent und Dialekt in Bezug auf Persisch und Deutsch zum Thema. Sie verwendet die Bezeichnung „dem steirischen Dialekt“ (Y, 0668) und erwähnt die Dialekte wie Gorgani-Dialekt im Nordiran (Y, 0632-633) und Tehrani-Dialekt in der Hauptstadt (Y, 0684-0685). Es fällt auf, dass die differenzierte Betrachtung nur für das Deutsche vorgenommen wird, nicht aber für das Persische. Da die diatopischen Varianten des Persischen im Vordergrund stehen, ist anzunehmen, dass die Plurizentrik des Persischen von den Interviewpartner_innen nicht wahrgenommen wird.

Außer *Sprache* und *Sprachvarietäten* wird in allen Interviews *Schrift* thematisiert. Die Bezeichnung „persische Schrift“ (Y, 0474; P, 311-312) kommt bei Yassi und Paria vor. Paria beschreibt sie durch die Prädikation „so schön“ (P, 348-349). Yassi schildert die Meinung von Anderen, hier „Österreicher“, dass sie die persische Schrift durch die Prädikation „voll schön“

(Y, 0541) kennzeichnen und mit der Nomination „Schnörkselschrift“ (Y, 0538) bezeichnen. Ava verwendet hingegen die Bezeichnung „deutsche Schrift“ (V, 305). Außerdem kommt bei Ava die Bezeichnung „Finglich“ (V, 304) vor. Damit ist in lateinischer Schrift geschriebenes Persisch gemeint.

Persische Sprache

Behnam platziert Persisch bei den beiden Armen und Händen (Abb. 2) und beschreibt sie als die Sprache, die er manchmal benutzt und nur dann, wenn es „nützlich“ (B, 029) ist. Ario verortet Persisch in seiner rechten Hand und beschreibt sie ebenfalls als etwas, das „oft benutzt“ (A, 031) wird. Die Konstruktion „benutzen“ (B, 028; A, 027; 054; 074; 80; 218) verweist auf eine Konzeptionierung der Sprache, welche auf dem Nutzen von Sprache basiert. Paria verortet die persische Sprache „mehr im Herzen als im Kopf“ (P, 034-035) und für sie mischt sich im Herzen Deutsch und Persisch, „wobei im Herzen persisch etwas größer ist“ (P, 036). Yassi situiert Persisch in ihrem Sprachenporträt im Herzen und betont, dass „bei mir im Herzen sehr viel mehr persisch ist als deutsch“ (Y, 0074). Durch die Prädikation „viel“ und die Verstärkung „sehr“ weist sie darauf hin, dass auch bei ihr Persisch im Herzen mehr Platz einnimmt. Im Gegenteil zu anderen platziert Ava Persisch im Kopf, weil sie Persisch mit „Kopftuch“ (V, 036) verbindet. Damit bringt sie die persische Sprache mit einem sozialpolitischen Thema in Verbindung. Auffallend ist, dass zwei der Interviewten, Behnam und Ario, die persische Sprache in den Händen platzieren und mit dem Verb benutzen verbinden. Hingegen ordnen die andere zwei Interviewten, Paria und Yassi, die persische Sprache mehr dem Herzen zu.

Besonders ist das Sprachenporträt von Yassi. Sie platziert Persisch und Deutsch in einer Hälfte der Silhouette (Abb. 4). Yassi sagt beim Erklären des Sprachenporträts: „ich hab es quasi so eingeteilt dass die Hälfte von mir einfach mit deutsch und persisch gemischt ist“ (Y, 0069-0070). Es ist außerdem auffällig, dass das Trennen von Persisch und Deutsch Paria und Yassi schwerfällt. Paria sagt beim Anmalen der Silhouette: „vor allem beim persisch und deutsch ist es schwierig weil sie so nahe an einander liegen“ (P, 023-024).

Wie bereits erwähnt, verwenden alle fünf Interviewpartner_innen größtenteils den Sprachennamen „Persisch“ (z.B. B, 318; A, 232; V, 095; P, 107). Es fällt auf, dass die Bezeichnung allgemein bleibt und keine der anderen Sprachbezeichnungen so häufig wie „Persisch“ in den Interviews verwendet wird. Die Tatsache, dass keine anderen

Bezeichnungen wie „Dari“ und „Tadschiki“ von den Interviewpartner_innen angewendet werden, weist erneut darauf hin, dass keine Bewusstheit zur Plurizentrik des Persischen vorhanden ist.

Drei von fünf Interviewpartner_innen weisen der persischen Sprache positive Eigenschaften zu. Paria und Ava verbinden Persisch mit „Zuhause-Gefühl“ (P, 359) sowie „ein gutes wohlführendes Gefühl“ (V, 606). Ava verbindet Persisch außerdem mit „eine schöne Sprache“ (V, 590). Die Prädikation „schön“ verweist auf eine positive Spracheinstellung zum Persischen. Als Bestätigung für ihre Meinung bezieht sie sich auf die positive Einstellung zum Persischen der Anderen. Yassi verbindet die persische Sprache mit „eine wunderschöne Sprache“ (Y, 0808) und bezieht sich ebenso auf die Meinung von Anderen, hier Österreicher. Behnam beschreibt hingegen Persisch mit der Nomination „ungewollte Sprache“ (B, 077). Er kennzeichnet Persisch als „die Sprache mit den Eltern“ (B, 248). Dadurch reduziert er den Sprachgebrauch des Persischen auf seine Eltern.

Deutsche Sprache

Deutsch platziert Behnam in seiner Sprachenporträt-Silhouette sowohl im Herzen als auch in einem Drittel seines Kopfes (Abb. 2). Zwei Drittel seines Kopfes füllt er mit dem Englischen aus. Dazu erklärt er, dass Deutsch im Vergleich mit Englisch „die zweite Sprache“ (B, 023-024) ist, in der er denkt. In seiner Erklärung bezeichnet er Deutsch einerseits als die Sprache, mit der er denkt, andererseits als die Sprache, in der er fühlt. Ario situiert das Deutsche im Kopf (Abb. 5) und verbindet es mit „Gehirn“ (A, 022), „Kopf“ (A, 022) und ebenso mit „denken“ (A, 219). Die deutsche Sprache kennzeichnet er als die Sprache, die ihn am meisten beeinflusst. Paria platziert Deutsch sowohl im Kopf als auch im Herzen (Abb. 1) und verbindet die deutsche Sprache mit „denken“ (P, 433). Außerdem betont sie, dass Deutsch und Persisch sich im Herzen mischen (P, 035-036). Yassi verortet Deutsch und Persisch gemeinsam in der Hälfte der Sprachenporträt-Silhouette (Abb. 4), in ihren Erklärungen situiert sie Deutsch aber stärker im Kopf.

ich hab jetzt im kopf zum beispiel eben bisschen mehr rot weil ich halt meistens im kopf auch sehr viel (.) deutsch bin (Y, 0065-0067).

Durch die Prädikation „viel“ und die Verstärkung „sehr“ weist sie darauf hin, dass auch bei ihr Deutsch im Kopf mehr Platz einnimmt. Im Gegensatz zu den Anderen situiert Ava die deutsche Sprache in ihren Füßen (Abb. 4). Auffallend ist es, dass vier von fünf Interviewten

Deutsch mit dem Kopf und dem Denken verbinden. Dazu nimmt Deutsch in drei von fünf Interviews neben Persisch einen Platz im Herzen ein.

In allen fünf Interviews dominiert wie bei Persisch die Sprachbezeichnung selbst. Zwei Interviewpartner_innen verwenden ausschließlich die Bezeichnung „Deutsch“. „im Deutschen“ (V, 296; P, 446; Y, 0218) wird zudem von drei der fünf Interviewten als Formulierung gewählt. Die Bezeichnungen „beim Deutschen“ (A, 599; 600; P, 429), „das Deutsche“ (P, 212; Y, 0075; 0230; 1372; 2024) sowie „die deutsche Sprache“ (P, 284; Y, 0201; 0878) nutzen zwei von fünf Interviewpartner_innen zusätzlich zum Sprachennamen Deutsch.

Auf das Thema der Varietäten im Deutschen gehen alle fünf Interviewten ein. In drei von fünf Interviews wird die Bezeichnung „Hochdeutsch“ verwendet. Drei der Interviewten bezeichnen ihr Deutsch als Hochdeutsch und erzählen, dass sie oft gefragt werden, ob sie aus Deutschland kommen. Dabei sind sie in Wien aufgewachsen. Behnam stellt Hochdeutsch „Mundart“ gegenüber. Yassi verwendet die Bezeichnung „Dialekt“ und bewertet diese durch die Prädikation „stolz“ (Y, 0670) positiv. In zwei Interviews wird die Nationalisierung „Österreichisch“ (V, 282; Y, 1631) als Sprachename verwendet. Während Ava die Nationalisierung „Österreichisch“ durch die Bezeichnung „Deutsch“ korrigiert, nutzt Yassi im Gegenteil zuerst die Bezeichnung „das Deutsche“ (Y, 2024) und korrigiert diese dann durch die Bezeichnung Österreichisch. Ario thematisiert die verschiedenen Varietäten im Deutschen, indem er die Konstruktionen „deutsche Wörter“ (A, 444) und „österreichische Wörter“ (A, 452) in Gegenüberstellung bringt. Zusammenfassend werden von allen Interviewten Varietäten im Deutschen zum Thema gemacht, es wird aber nicht näher auf das Thema eingegangen.

Paria und Yassi bezeichnen Deutsch explizit als „meine Sprache“ (P, 287; Y, 0260; 1677). Behnam charakterisiert Deutsch ab der Schulzeit als „meine Hauptsprache“ (B, 060). Durch die Äußerung „deutsch ist dann dann nicht mehr meine primärsprache gewesen, sondern englisch“ (B, 130-131) bezeichnet er die deutsche Sprache implizit bis Ende der Gymnasialzeit als seine „Primärsprache“ (B, 131). Des Weiteren beschreibt er das Deutsche ab der Gymnasialzeit durch die Nomination „meine akademische Sprache“ (B, 132) als seine Bildungssprache. Paria bezeichnet die deutsche Sprache mit den Nominationen „meine Lebenssprache“ (P, 285) sowie „Alltagssprache“ (P, 439). Es ist auffällig, dass vier von fünf

Interviewpartner_innen durch die Verwendung der Possessivpronomen „meine“ der deutschen Sprache ein näheres Beziehungsverhältnis zuwiesen.

Erstsprache

Bezüglich der Benennung der Erstsprache(n) verwenden vier von fünf Interviewten die Bezeichnung „Muttersprache“ für das Persische. Behnam, Paria und Yassi bezeichnen Persisch explizit als „Muttersprache“ (z.B. B, 081; 193; P, 330; 384; Y, 0211; 0912). Ario verwendet die Nomination „eine andere Muttersprache“ (A, 480). Die Formulierung „eine andere Muttersprache“ (P, 190) kommt zusätzlich bei Paria vor. Außerdem nutzt Paria die Nomination „eine zweite Muttersprache“ (P, 175-176) und verweist dadurch implizit darauf, dass sie die beiden Sprachen als Erstsprache auffasst. An einer anderen Stelle negiert Paria die Nomination „Fremdsprache“ (P, 496-497) bezüglich der beiden Sprachen und bringt dadurch Fremdsprache und Erstsprache in Gegenüberstellung. Dies scheint auf eine Konzeptionierung von Erstsprache hinzuweisen, welche auf das Konzept von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb basiert. Yassi bezeichnet durch die Nomination „meine eigene Muttersprache“ (Y, 0211) Persisch erstens als ihre Erstsprache. Zweitens werden dieser Sprache durch die Konstruktionen „meine“ und „eigene“ bestimmte Beziehungsverhältnisse zugeordnet. Yassi charakterisiert Persisch darüber hinaus als eine Sprache, mit der sie „natürlich“ (Y, 0189-0190) aufgewachsen ist. Daraufhin sagt sie, dass „die ersten Worte“ (Y, 0190-0191) bei ihr auf Persisch waren. Behnam beschreibt Persisch als „die sprache die man von anfang gesprochen hat“ (B, 194-195). Die Formulierungen „die ersten Worte“ und „von Anfang“ scheinen auf eine Konzeptionierung von Erstsprache hinzudeuten, demnach die Erstsprache als eine Sprache betrachtet wird, die in der primären sprachlichen Sozialisation erworben wird.

Mischsprache

In vier von fünf Interviews kommt die Bezeichnung „gemischt“ (z.B. V, 118; P, 167) vor und wird als eine eigene bzw. eine dritte Sprache betrachtet. Ava verwendet diesbezüglich nicht nur die Bezeichnung „gemischt“ (V, 423; 118), sondern eine Reihe an Bezeichnungen wie etwa „Mischmasch“ (V, 423; 429), „Persisch-Deutsch“ (V, 101), „Persisch-Deutsch gemischt“ (V, 102) und „Deutsch-Persisch gemischt“ (V, 426). Paria nutzt die Bezeichnung „gemischt“ (P, 114; 167; 340). Außerdem verwendet sie die Benennung „Deutsch-Persisch gemischt“ (P, 137) für die Sprache, die sie mit ihrer Mutter spricht. Yassi zieht die Bezeichnung „Deutsch-Persisch“ (Y, 0756) heran und erzählt, dass es in ihrem Freundeskreis

oft vorkommt, dass sie „immer dieses Deutsch-Persisch“ (Y, 0755-0756) verwenden. Bei Behnam kommt ebenso die Bezeichnung „Deutsch-Persisch“ (B, 160) vor, er stellt dieses „rein Persisch“ (B, 159) gegenüber. Paria stellt die Bezeichnung „gemischt“ ebenso „reines Persisch“ (P, 115) gegenüber. All dies scheint darauf hinzuweisen, dass die Interviewten verschiedene Einstellungen zum *Gemischt sprechen* haben. Darauf wird näher in Kapitel 3.4.2.3 eingehen.

Mehrsprachigkeit

Die Bezeichnung „mehrsprachig“ kommt als Selbstbeschreibung in keinem Interview vor. Jedoch verwenden die Interviewpartner_innen andere Begriffe, die unter dem Konzept der Mehrsprachigkeit fallen. Yassi verwendet einmal „zweisprachig“ (Y, 0909) in Gegenüberstellung zur Bezeichnung „einsprachig“ (Y, 0911). Bei Paria kommen die Bezeichnungen „persischsprachig“ (P, 243) und „deutschsprachig“ (P, 244) vor und Behnam verwendet einmal die Bezeichnung „Deutschsprechender“ (B, 105) und stellt diese implizit Persischsprachigen gegenüber. Es ist somit auffallend, dass die Interviewpartner_innen sich auf die Nominations- und Prädikationsebene nicht als „mehrsprachig“ bezeichnen, obwohl ihre Sprachenporträts und Sprachbiografien auf Mehrsprachigkeit hinweist.

Da laut Gogolin (2015: 299f) mehrsprachige Sprecher_innen als „Menschen, die in mehr als einer Sprache leben“ zu verstehen sind, wird weiterhin die Bezeichnungen mehrsprachig und Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Interviewpartner_innen verwendet, auch wenn diese von Interviewpartner_innen nicht zum Einsatz kam.

3.4.2.2 Argumentationen

Bei der Argumentationsanalyse wurden drei grobe Topoi in den Interviews herausgefiltert. Dabei handelt es sich um die Überzeugungen, welche die Interviewten als richtig und normativ empfinden. Als häufigster Topos ist jener der *Vorteile der Mehrsprachigkeit* anzuführen.

Topos der Vorteile der Mehrsprachigkeit

In Bezug auf die Mehrsprachigkeit wird in allen Interviews ein wesentliches Argumentationsmuster genutzt, welches als Topos der Vorteile der Mehrsprachigkeit bezeichnet werden kann. Der Topos betrifft folgende Schlussregel: Wenn man mehrsprachig ist, hat man mehr Vorteile. Das kommt in verschiedenen Formen in allen Interviews vor. Yassi sagt explizit, dass sie durch ihre Mehrsprachigkeit „mehr Chancen“ (Y, 0914) hat.

Dabei geht es um den Topos der vermehrten Chancen durch die Mehrsprachigen. In den Interviews mit Ava und Paria kommen das Thema „helfen“ (V, 065; 138; 146; 547; 548; 550; 553, P, 461) und die folgende Schlussregel vor: Man kann jemandem (Flüchtlingen) helfen, weil man eine weitere Sprache (Persisch) kann. Hier geht es einerseits um den Topos des Helfens und des Nutzens für Andere, aber andererseits um den Topos der vermehrten Chancen. Bei Behnam und Ario taucht ausschließlich der Topos des Nutzens der Mehrsprachigkeit auf, welcher die folgende Schlussregel betrifft: Wenn man eine weitere Sprache (Persisch) kann, kann man sich in einem persischsprachigen Land sowie mit den Persischsprachigen verständigen (z.B. A, 525-527).

Topos der Bedeutung der Erstsprache

Als nächster häufig vorgekommener Topos ist der Topos der Bedeutung der Erstsprache anzuführen, welcher in zwei von fünf Interviews zur Sprache kommt. Dabei liegt der Fokus darauf, dass die Interviewpartner_innen der Erstsprache Priorität einräumen. Es geht um die Schlussregel, dass man die „Muttersprache“ beherrschen soll, weil die „Muttersprache“ wichtig ist (z.B. P, 331; P, 331).

Topos des leichten Spracherlernens der Mehrsprachigen

Bei diesem Topos geht es um folgende Schlussregel: Wenn man zweisprachig aufwächst, lernt man weitere Sprachen leichter. Der Topos kommt in zwei von fünf Interviews vor. Ava sagt explizit, dass sie, weil sie zweisprachig aufgewachsen ist, andere Sprachen leichter lernen kann (V, 278-282). Behnam greift einen anderen Faktor auf und bringt die Schlussregel vor: „Muttersprache“ ist wichtig, weil „Muttersprache“ die Basis der anderen Sprachen ist (B, 195-196). Dabei geht er von der Annahme aus, dass die Erstsprache als der Schlüssel für die weiteren Sprachen fungiert.

3.4.2.3 Handlungscharakterisierung

Dieses Kapitel umfasst die Handlungen, mit denen die Akteure und Themen sprachlich in Verbindung gesetzt werden. Dabei wird darauf eingegangen, wie die Interviewten *Sprachgebrauch* und *Mehrsprachigkeit* wahrnehmen und mit welchen Handlungen sie diese verbinden sowie wie sie ihr *Sprachrepertoire* in den unterschiedlichen sprachpolitischen Räumen anwenden.

Sprachgebrauch

Generell fällt auf, dass in Bezug auf die Häufigkeit der Verwendung der in den Interviews aufgetauchten Sprachen eine Reihenfolge besteht. Deutsch wird von vier von fünf

Interviewten als die dominante Sprache in ihrem alltäglichen Leben charakterisiert. Ario bezeichnet Deutsch mit dem Komparativ „viel höhere Dominanz“ (A, 307-308) und dem Superlativ „am meisten“ (A, 549-550) bezüglich der Häufigkeit des Sprachgebrauchs. Ava bringt es durch die Äußerung „weil ich alltäglich jeden tag fast nur deutsch spreche“ (V, 601) zum Ausdruck. Die Prädikation „fast nur“ verweist auf die Dominanz der Verwendung des Deutschen. Paria bezeichnet die deutsche Sprache explizit mit der Äußerung „jetzt halt das dominanteste ist irgendwie“ (P, 072) als dominante Sprache in ihrem Leben. Die Partikel „halt“ verweist darauf, dass sie das als Faktum wahrnimmt. Yassi charakterisiert das Deutsche als eine Sprache, die jetzt in ihrem Leben „natürlich halt dominanter“ (Y, 1629) ist. Dabei beziehen sich die Partikel „halt“ und die Prädikation „natürlich“ auf Neutralisierung des Phänomens. Der Gebrauch des Deutschen wird am häufigsten mit „Umgebung“ (P, 492; B, 057; V, 398; 588; 589), „Außerhalb von Zuhause“ (P, 492; Y, 0233), „draußen“ (V, 559; 561; 562) und Bildungsinstituten wie „Kindergarten“ (z.B. A, 060; B, 198; P, 160; V, 395; Y, 0193), „Schule“, „Volksschule“ (z.B. A, 077; B, 061; P, 166; V, 538; Y, 0236), „Gymnasium“ (z.B. B, 093; P, 183; V, 120; Y, 0241) und „Universität“ (z.B. B, 216; P, 315; Y, 0278) in Verbindung gebracht.

Persisch wird von den Interviewpartner_innen als eine Sprache charakterisiert, die nicht in allen Räumen des alltäglichen Lebens angewendet wird. Die Verwendung des Persischen wird in allen Interviews mit „Zuhause“ (z.B. B, 137; A, 057; V, 098; P, 112; Y, 0207) verbunden. Mit „Zuhause“ ist ihr Wohnort gemeint, der sich bei allen Interviewpartner_innen in Österreich befindet. Die Interviewten verorten den Gebrauch des Persischen durch die Prädikationen „nur“ (B, 137), „fast nur“ (A, 384), „meistens“ (V, 558), „immer“ (P, 112; Y, 0209; 0255) auf ihr Zuhause. Bei Behnam ist der Gebrauch des Persischen durch die Konstruktion „sonst eigentlich gar nicht“ (B, 249-250) ausschließlich auf Zuhause begrenzt. Daraus lässt sich schließen, dass die persische Sprache hauptsächlich im Ort „Zuhause“ gebraucht wird.

Nur wenn sie Urlaub machen wie im Iran, England und in der USA, wird Persisch auch außerhalb von Zuhause gesprochen. Das liegt vor allem daran, dass sie mit Persischsprachigen reisen. Dies weist darauf hin, dass die persische Sprache auch im Urlaubsort verwendet wird.

Sprachgebrauch vor und nach der Schulzeit

Drei von fünf Interviewten unterscheiden bezüglich der Häufigkeit der Verwendung und dem Stellenwert der beiden Sprachen zwischen der Zeit vor dem Kindergarten bzw. vor der Schule und der Zeit danach. Deutsch wird von allen Interviewpartner_innen als die Sprache der Kindergärten und der Schulen verortet. Behnam vergleicht durch die Konstruktion „als“ (B, 059) seine Sprachverwendung im Deutschen mit der im Persischen und stellt fest, dass er seit dem Kindergarten „öfter“ (B, 059) Deutsch als Persisch benutzt. Er unterscheidet zwischen der Zeit vor der Schule sowie der nach der Schule und bezeichnet Deutsch seit der Schulzeit als „wichtiger“ (B, 063) und „hauptsächlicher“ (B, 063). Ario benennt die persische Sprache bis zu seinem sechsten Lebensjahr als „die sprache die am [übrigsten] benutzt wird/wurde“ (A, 053-054). Dadurch bringt er die Verwendung des Persischen vor der Schulzeit mit dem Superlativ „am [übrigsten]“ (A, 054) in Verbindung. Außerdem verbindet er das Persische bis zum sechsten Lebensjahr mit der Prädikation „wichtiger“ (A, 064). Ario verwendet in Bezug auf den Gebrauch des Deutschen seit der Volksschule den Komparativ „mächtiger“ (A, 070), „wichtiger“ (A, 073) sowie das Verb „bevorzugen“ (A, 071). Als Grund für diese Entwicklung nennt er die Häufigkeit der Verwendung des Deutschen. Dies verstärkt er sprachlich durch die Wiederholung von „viel“ und die Verwendung der Prädikation „mehr“ in der Äußerung „weil man es viel viel mehr benutzt hat“ (A, 074). Paria verbindet die deutsche Sprache seit der Kindergartenzeit ebenso mit der Prädikation „wichtiger“ (P, 213; 214) und dem Verb „vorziehen“ (P, 212). In zwei Interviews kommt außerdem vor, dass sie seit dem Kindergarten bzw. seit der Schulzeit Zuhause „dann“ „Persisch-Deutsch gemischt“ (V, 101-102) und „gemischt“ (P, 114) gesprochen haben. Zusammenfassend bezeichnen drei Interviewten die persische Sprache vor dem Kindergarten bzw. der Schule als dominanter und wichtiger, während sie die deutsche Sprache seit dem Kindergarten bzw. der Schule als die Sprache charakterisieren, die öfter verwendet wurde und dadurch wichtiger geworden ist. Das Phänomen wird von den Interviewpartner_innen nicht bewertet.

Sprachenpolitische Räume

Der Sprachgebrauch des Deutschen wird von allen Interviewten neben Umgebung, außerhalb von Zuhause und Bildungsinstituten mit dem sprachenpolitischen Raum „Österreich“ (z.B. A, 446; V, 588; Y, 1373) und „Wien“ (z.B. B, 201; P, 483; Y, 1376) in Verbindung gebracht. Dazu kommt „Deutschland“ (A, 444; P, 103) in Verbindung mit dem Hochdeutsch vor.

Den Sprachgebrauch des Persischen verbinden alle Interviewten außer mit dem Zuhause mit dem sprachenpolitischen Raum „Iran“ (z.B. A, 535; V, 360; B, 083; P, 164; Y, 0587),

„London“ (P, 409) und „Amerika“ (V, 076; 358). Wie bereits erwähnt, während die persische Sprache im alltäglichen Leben mit Zuhause in „Österreich“ (z.B. V, 588; B, 158) verbunden wird, werden Iran, iranische Städte wie „Teheran“ (z.B. Y, 0679) sowie andere Länder mit dem Sprachgebrauch des Persischen in Verbindung gebracht. Zusammengefasst verwenden die Interviewpartner_innen das Persische nur Zuhause in Österreich außer sie sind mit Persischsprachigen auf Urlaub, dann wird ebenfalls Persisch mit diesen Urlaubsorten verbunden.

Den Sprachgebrauch des Persischen wird in allen Interviews mit „Familie“ (z.B. V, 589; B, 148; P, 268; Y, 0226), „Eltern“ (z.B. A, 063; V, 095; B, 137) und Verwandten wie „Tante“ (z.B. Y, 1705) und „Onkel“ (z.B. V, 372) in Verbindung gebracht, während den Sprachgebrauch vom Deutschen durch alle Interviewten mit „Freunde“ (z.B. A, 078; V, 557; Y, 0231) und „Lehrer“ (z.B. A, 493; Y, 1156) und Universitätsprofessor_innen (z.B. Y, 0667) verbunden wird. Auffallend ist, dass drei Interviewpartner_innen Deutsch auch mit Freund_innen (A, 229-230; B, 100; V, 108) verbinden, die Persisch sprechen können.

Im Interview mit Paria kommt der Begriff „Heimat“ (P, 283; 290; 291; 292) bezüglich der persischen Sprache vor, welchen sie „sehr viel“ (P, 281) mit ihrer Mutter verbindet. Den Grund dafür schildert sie derart: „weil die mama für mich meine heimat ist“ (P, 283). Des Weiteren bringt sie erneut den Begriff Heimat mit ihrer Mutter in Verbindung, stellt dies aber dieses Mal explizit in Gegenüberstellung mit dem Land Iran (P, 291-292). Dadurch verdeutlicht Paria, dass sie die persische Sprache mit einer Person und zwar ihrer Mutter verbindet und nicht mit einem sprachenpolitischen Raum. Yassi verwendet diesbezüglich den Begriff „Zuhause“ (Y, 1760; 1762) im weiteren Sinne und verbindet den Begriff mit „Familie“ (Y, 1759) und „Iraner Perser“ (Y, 1764), die „halt weiter weg“ (Y, 1761) sind und die „halt nicht hier leben“ (Y, 1763). Dadurch verdeutlicht sie, dass für sie die persische Sprache nicht mit einem bestimmten Raum verbunden ist, sondern mit der Familie und Menschen, die persischsprachig sind.

Ario und Ava verbinden den Sprachgebrauch vom Persischen nicht nur mit Räumen und Menschen, sondern auch mit Situationen. Ario schildert, dass Persisch außer Zuhause und außer mit seinen Eltern nur dann gesprochen wird, wenn er sich in einer großen Gruppe von Persischsprachigen aufhält, wie bei einer Feier (A, 295). Weiterhin vergleicht er einen Dienstag mit einem Samstag und beschreibt, dass an einem Dienstag Deutsch und Englisch dominanter sind, aber an einem Samstag, an dem er auf einer persischen Feier ist, dann

Persisch dominiert (A, 313-315). Auf diese Weise macht er deutlich, dass die Dominanz seiner Sprachen situationsabhängig ist. Ava bringt ebenso ihre Sprachverwendung mit Situationen zusammen. Sie schildert Situationen, in denen sie Zuhause oder in öffentlichen Verkehrsmitteln situationsabhängig Persisch oder Deutsch auswählt. Zuhause spricht sie meist Persisch (V, 558). Aber wenn sie gleich aus der Schule nach Hause kommt, spricht sie eher gemischt (V, 239). Wenn Freunde aus der Schule sie im Zuhause besuchen, spricht sie Deutsch (V, 105-106). Wenn sie will, dass die deutschsprachigen Gäste Zuhause etwas nicht verstehen, dann zieht sie hierfür das Persische heran (V, 267-269). Dasselbe gilt für öffentliche Verkehrsmittel. Hier spricht sie Deutsch, wenn sie nichts verbergen will (V, 115-117).

Persischschule

In allen Interviews kommt bezüglich des Sprachgebrauchs des Persischen außerhalb des Zuhauses eine persische Schule vor. Behnam bezeichnet diese mit der Konstruktion „eine persische Schule am Sontags“ (B, 092; 207) und „Sonntagschule“ (B, 092; 207). Ario verwendet die Bezeichnung „persische Schule“ (A, 388) und ergänzt dies durch „hier in Wien“ (A, 388). Paria nennt die Schule, in die sie parallel zur Volksschule gegangen ist, als eine „muslimische Schule“ (P, 201-202). Ava verwendet die Bezeichnung „Persischschule“ (V, 119; 437; 442; 652; 680), in die sie seit Kindergarten geht und dies auch fortführen möchte. Yassi bezeichnet die Schule, in die sie bis zur dritten persischen Schulklasse ging, als „Samstagschule“ (Y, 0241) und „Persischschule“ (Y, 0246).

Behnam verbindet die Persischschule mit „gezwungen“ (B, 091) sein. In die Persischschule gehen ist etwas, das seine Mutter wollte, aber nicht er. Ario beschreibt seine Persischschule mit „etwas mühsam“ (A, 389) und „uninteressant“ (A, 393). Ava verbindet ihre Persischschule mit „gute Freundinnen“ (V, 446), Lesen und Schreiben „lernen“ (V, 122-123) und bewertet die Persischschule positiv, indem sie schildert, dass die Persischschule ihr beim Erlernen von Persisch „ziemlich geholfen“ (V, 124) hat. Durch die Äußerungen „sie [die Eltern] geben mir die wahl“ (V, 636), „sie zwingen mich nicht“ (V, 637) und „ich wollte es SELBER“ (V, 637) verdeutlicht Ava explizit, dass sie gern und freiwillig in die Persischschule ging. Paria verbindet die muslimische Schule, wo sie „schreiben und lesen gelernt“ (P, 202-203) hat, mit den Prädikationen „komisch“ (P, 211) und „keine nette Schule“ (P, 212). Yassi charakterisiert die Samstagschule, wo sie „Schreiben und Lesen gelernt“ (Y, 0244) hat, mit der Prädikation „stressig“ (Y, 0242) und beschreibt in der Äußerung „hat halt immerhin mich

zum lesen gebracht“ (Y, 0247), dass sie in der Schule dennoch Lesekompetenzen im Persischen erwarb.

Sprachliche Kompetenzen

Alle fünf Interviewten sprechen das Thema der Sprachkompetenzen im Persischen an. Ava unterscheidet zwischen ihrer Sprachkompetenzen im Persischen vor und nach dem Kindergarten. Sie beschreibt ihre Sprachkompetenzen im Persischen vor der Kindergartenzeit durch die Konstruktion „ETWAS besser als Deutsch“ (V, 097-098) und stellt somit ihre Sprachkompetenzen im Persischen mit ihren Kompetenzen im Deutschen in einen Vergleich. Daraus lässt sich schließen, dass sie ihre Sprachkompetenzen im Persischen vor der Kindergartenzeit als „besser“ verortet. Paria differenziert ebenso vor und nach der Volksschule hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen im Persischen und verbindet ihre Sprachkompetenzen im Persischen ab der Volksschulzeit mit dem Verb „verschlechtern“ (P, 165). Paria verbindet ihre Sprachkompetenzen im Persischen damit, dass sie „keine Nachrichten“ (P, 259) versteht und „diese ganzen Fachbegriffe“ (P, 262) und „diese Fremdwörter“ (P, 261) nicht kennt. Yassi bezeichnet allgemein ihre Sprachkompetenzen im Persischen als „sehr gut“ (Y, 0211) und verbindet dies mit dem positiven Verb „erfreuen“ (Y, 0210). Weiterhin vergleicht sie ihre Sprachkompetenzen im Persischen mit ihren Kompetenzen im Deutschen und verweist durch die Konstruktion „nicht so gut“ (Y, 0214) darauf, dass sie ihre Sprachkompetenzen im Persischen in Relation zum Deutschen als mangelhaft wahrnimmt. Hier ist eine widersprüchliche Äußerung zu erkennen. Behnam beschreibt allgemein seine Sprachkompetenzen im Persischen mit „nur gebrochen eigentlich“ (B, 137-138). Er verbindet diese mit der Prädikation „schlecht“ (B, 146) und setzt sie in Vergleich mit den anderen zwei Sprachen Deutsch und Englisch. Dies geschieht durch den Superlativ „am schlechtesten“ (B, 252). Zudem bewertet er sein Persisch explizit als nicht ausreichend, wenn es um das Argumentieren geht (B, 291). Auffallend ist es, dass alle Interviewpartner_innen ihre Sprachkompetenzen im Persischen mit ihren Sprachkompetenzen im Deutschen vergleichen und ihr Persisch in Relation als defizitär einschätzen.

Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben thematisieren Ario und Yassi in den Interviews. Ario unterscheidet zwischen den Fertigkeiten Lesen und Schreiben und der Fertigkeit des Sprechens im Persischen. Er bezeichnet seine Schreib- und Lesekompetenzen als „nicht sehr gut“ (A, 393-394). Yassi beschreibt ihre Lesekompetenzen im Persischen mit der Konstruktion „noch halbwegs“ (Y, 0215). Darüber hinaus vergleicht sie ihre

Lesekompetenzen im Persischen mit denen im Deutschen und nutzt hierzu die Konstruktion „viel länger dauern“ (Y, 0249-0250). Damit verdeutlicht sie, dass sie ihre Lesekompetenzen im Persischen in Relation mit ihren Kompetenzen im Deutschen als mangelhaft bewertet. An einer anderen Stelle bezeichnet sie ihre Lesekompetenzen im Persischen als „eigentlich ganz ok“ (Y, 0249) und bewertet diese durch die Prädikation „eh ganz zufrieden“ (Y, 0534) als positiv. Es ist auffallend, dass bei ihr widersprüchliche Äußerungen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen im Persischen vorkommen. Ihre Schreibkompetenzen im Persischen bewertet sie durch die konjunktive Konstruktion „wäre“ (Y, 0535) implizit als mangelhaft. Außerdem spricht sie die Fertigkeiten Sprechen und Verstehen im Persischen an. In der Äußerung „genauso ähm also genauso (.) quasi (.) genauso leicht wie fü/wie im deutschen einfach ja?“ (Y, 0217-0218) betont sie durch dreimalige Wiederholung von „genauso“ die Ähnlichkeit ihrer Sprachkompetenzen im Sprechen und Verstehen im Persischen mit diesen Kompetenzen im Deutschen, welche sie mit der Prädikation „leicht“ (Y, 0218) verbindet. Zusammenfassend fällt auf, dass Lesen und Schreiben ihnen schwerer fällt als Sprechen und Verstehen.

Die Sprachkompetenzen im Deutschen werden in drei Interviews thematisiert. Behnam verbindet Deutsch mit „gar nicht überlegen“ (B, 286-287), „einfach freisprechen“ (B, 287-288) und dies stellt er mit der Äußerung „auf persisch muss ich so zusagen die sätze zuerst in meinem kopf formen“ (B, 288-289) seinem Persisch gegenüber. Den Wechseln vom Persischen ins Deutsche erlebt er in der Äußerung „plötzlich geht_s viel leichter“ (B, 296). Dadurch verbindet er Deutsch mit der Prädikation „leicht“ und verstärkt diese durch „viel“. Paria beschreibt Deutsch als die Sprache, in der sie sich „am besten“ (P, 286) ausdrücken kann. Durch den Superlativ „am besten“ weist sie auf ihre hohen Sprachkompetenzen im Deutschen hin. Yassi verbindet diesbezüglich ihre Deutschkenntnisse mit „in Wort und Schrift“ (Y, 0213) sowie mit der Prädikation „perfekt“ (Y, 0214). Weiterhin vergleicht sie ihre Sprachkompetenzen im Deutschen mit denen im Persischen, indem sie sagt, „persisch vielleicht nicht so“ (Y, 0214). Auffallend ist es, dass alle Interviewten ihre Sprachkompetenzen im Deutschen besser einschätzen als diese im Persischen.

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird von vier der fünf Interviewpartner_innen thematisiert. Bezüglich ihrer *Mehrsprachigkeit* betont Yassi mit der Äußerung „beides ist einfach da“ (Y, 0371-

0372), dass in ihrem Leben die beiden Sprachen gleichzeitig existieren. Sie schildert außerdem:

äh dass ich einfach beides brauche ((lacht)) halt diese balance ich kann nur dieses gleichgewicht so halten (Y, 1751-1752).

Durch die Äußerung „ohne beiden geht_s irgendwie nicht“ konstruiert sie, dass die beiden Sprachen zu ihrem Leben gehören. Ava bezeichnet sich ebenso als jemand, der „mit beiden“ (V, 280) Sprachen und „gemischt“ (V, 118) aufgewachsen ist. Dadurch charakterisiert sie sich implizit als mehrsprachig. Paria benennt ihre *Mehrsprachigkeit* als eine Art „Halbsprachigkeit“, indem sie sich als „nicht wirklich persischsprachig [...] und auch nicht wirklich deutschsprachig“ (P, 242-244) bezeichnet.

ich glaub wir sehen uns auch mehr als österreichischer oder beziehungsweise als deutschsprechender halt als persisch (B, 103-105).

Behnam konstruiert, dass er und seine persischstämmigen Freunde sich stärker als deutschsprachig und nicht als persischsprachig betrachten.

Wechsel zwischen den Sprachen

Der Wechsel zwischen den Sprachen wird bei allen Interviewpartner_innen anders thematisiert. Behnam beschreibt *das Wechseln zwischen den beiden Sprachen* als vergleichbar mit „Gang wechseln“ (B, 286) beim Autofahren. Er verwendet hiermit die Metapher des Gangwechselns für *das Phänomen*. Yassi nutzt diesbezüglich das Verb „switchen“ (Y, 0742) und verbindet dies in ihrem Freundeskreis mit der Prädikation „gerne“ (Y, 0742). Ava verbindet es mit der Nomination „Umstellung“ (V, 200; 216; 234) und nutzt die Äußerungen „halt nur diese Umstellung“ (V, 215-216) und „immer nur Umstellungssache“ (V, 220). Die Verwendung der Partikel „halt“ verweist hier auf die Neutralisierung des Phänomens. Damit verdeutlicht sie, dass sie das Phänomen als unwichtig empfindet. Außerdem impliziert ihre Aussage, dass es dabei „nur“ um eine Umstellung geht und nicht um etwas Wichtiges. Durch die Äußerung „ganz normal Umstellung gleich sofort“ (V, 233-234) bewertet sie *den Wechsel zwischen den Sprachen* als normal und als etwas, das unmittelbar und leicht passiert. Yassi beschreibt die verschiedenen Situationen in ihrem Freundeskreis, in denen *das Wechseln* „oft“ (Y, 0781) und „gern“ (Y, 0781) passiert. Dies kennzeichnet sie mit den Konstruktionen „immer so abwechselt“ (Y, 0365-0366) und „immer so ein Hin und Her“ (Y, 0367-0368).

Gemischt sprechen

Wie die Interviewpartner_innen sich zum *Gemischt sprechen* positionieren, wird im Folgenden näher beschrieben. In vier von fünf Interviews kommt das Thema *Gemischt sprechen* vor. Wie im Kapitel 2.1.1.4 erwähnt wurde, ist die Verwendung von Mischformen unter Migrant_innen häufig vorzufinden. In drei Interviews kommt das Phänomen der *Mischsprache* vor. Damit ist eine Sprache gemeint, welche eine Mischung aus beiden Sprachen ist und als eine eigenständige Sprache bezeichnet werden kann (Kapitel 2.1.4.2). Paria bezeichnet die Sprache, die sie mit ihrer Mutter spricht, als „unser Persisch“ (P, 144-145) sowie „Deutsch-Persisch gemischt“ (P, 137). Diese Sprache charakterisiert sie als eine Sprache, bei welcher die Deutschsprachigen „die Hälfte“ (P, 119) davon verstehen. Behnam spricht von einer *Mischsprache*, die er und sein Bruder verwenden, und welche als eine eigenständige Sprache bezeichnet werden kann:

wir hatte immer persische wörter mit deutsch supplementiert oder unsere eltern verstehen uns eh immer noch weil sie sprechen auch beide sprachen (B, 141-144).

Ava bezeichnet sich, wie schon erwähnt als jemand, der gemischt aufgewachsen ist (V, 118). Sie verwendet eine *Mischsprache*, die auch ihre Eltern manchmal nicht ganz verstehen.

aber meine eltern denken sich manchmal so was meint sie jetzt meint sie jetzt das oder meint sie das? (V, 246-247).

Diese Sprache, die sie als „Mischmasch“ (V, 423; 429) bezeichnet, bewertet sie darüber hinaus als „nicht schlimm“ (V, 245) bzw. als „normal“ (V, 246). Behnam beschreibt, dass es ihm ein Anliegen ist, „rein Persisch“ (B, 159) zu sprechen, und bewertet dies positiv. Im Gegensatz dazu empfindet er die Sprachen zu mischen als negativ, wie durch die Konstruktion „die ganze Zeit mische“ (B, 160-161) erkennbar ist. Er wertet somit das *Gemischt sprechen* ab. Ario schildert, dass er dann gemischt spricht, wenn ihm ein persisches Wort nicht sofort einfällt, und er ein deutsches Wort in den Satz reinwirft. Durch die Konstruktionen „reinwerfen“ (A, 212-213) und „reinschleichen“ (A, 215) verweist er auf ein unerwünschtes Phänomen. Durch die Wiederholung der Äußerung „das passiert“ (A, 215-216) und durch die Konstruktion „halt“ in der Äußerung „aber es ist halt so“ (A, 216) verweist er auf die Neutralisierung des Phänomens und bewertet dadurch *Gemischt sprechen* als normal sowie neutral. Ava konstruiert, als sie in den Kindergarten gekommen ist und dort Deutsch geredet hat. Dann hat sie angefangen, Zuhause gemischt zu sprechen. Sie verbindet *Gemischt sprechen* mit der Konstruktion „Kontrolle halten“ (V, 103) und stellt *Gemischt sprechen* mit „gescheit gelernt“ (V, 103) gegenüber. Dies kann darauf verweisen, dass sie das *Gemischt sprechen* defizitär erlebt. An einer anderen Stelle bezeichnet sie *Gemischt sprechen*

als „eigentlich nicht schlimm“ (V, 245) und „normal“ (V, 246). Gleich danach beschreibt sie, dass sie dann gemischt spricht, wenn ihr ein paar Wörter „leider“ (V, 251) nicht einfallen. Hier sind die widersprüchlichen Äußerungen bezüglich der Bewertung von *Gemischt sprechen* auffallend. Paria bringt *Gemischt sprechen* durch die Prädikation „reines Persisch“ (P, 115) sprechen in Gegenüberstellung. Sie spricht ebenso dann gemischt, wenn ihr persische Wörter „nicht so schnell“ (P, 116-117) einfallen und infolgedessen deutsche Wörter in den Satz „hineinfallen“ (P, 120-121). Zusammenfassend erleben die Interviewten das Phänomen als nicht wünschenswert und mangelhaft, zugleich jedoch als Normalität.

Sprachrepertoire

Sprachrepertoire kommt im Sinne von Baker (2006: 12, Kapitel 2.1.4.1) explizit bei Ava und Yassi vor. Ava verbindet die Konstruktion „nicht gut klingen“ in der folgenden Äußerung jeweils mit dem Persischen und dem Deutschen.

es ist halt (.) manche sachen (.) klingen auf persisch nicht gut und manche auf deutsch nicht gut und du musst einfach auf der eigenen sprache sagen (V, 334-336).

Außerdem verdeutlicht sie durch die Äußerung „du musst einfach auf der eigenen Sprache sagen“ (V, 336), dass sie ein *mehrsprachiges Sprachrepertoire* zur Verfügung hat, aus dem sie sich kontextspezifisch das aussuchen kann, was sie in einer besonderen Situation sprachlich benötigt (Kapitel 2.1.4.1). Yassi geht ebenso durch die Verwendung der Prädikationen „nicht gut klingen“ (Y, 0357) und „blöd klingen“ (Y, 0358) davon aus, gewisse Vokabulare im Persischen zur Verfügung haben, die im Deutschen nicht in der Form existieren. Sie schildert, dass es im Persischen Schimpfwörter gibt, die im Deutschen nicht derart bestehen, und wenn sie übersetzt werden, dann „klingen“ (Y, 0775) sie nicht mehr so. Außerdem schildert sie Situationen, in der eine Äußerung „eher“ auf Persisch besser klingt (Y, 0780). Infolgedessen geht sie genauso wie Yassi von einem *mehrsprachigen Sprachrepertoire* aus, welches ihr zu ihren Gunsten zur Verfügung steht.

Geheimsprache

Das Phänomen der *Geheimsprache* kommt in zwei Interviews vor und wird als Vorteil der Mehrsprachigkeit genannt (V, 114-117; Y, 0350-0351). Der Gebrauch des Persischen als *Geheimsprache* kann einerseits „eine bewusste Wahl“ (Gogolin 2007: 61) und „ein kreatives Potenzial des mehrsprachigen Repertoires“ (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 91) im Kontext von *Translanguaging* darstellen, andererseits scheint das Wechseln in die *Geheimsprache* andere gezielt ausgrenzen zu wollen. Ava schildert Situationen in der U-Bahn und im

Zuhause, wo sie das Persische auswählt, wenn sie beabsichtigt, dass andere etwas nicht mitbekommen sollen bzw. wenn sie etwas vor anderen verbergen möchte.

das ist so wenn wir telefonieren oder so und meine freunde auch neben mir stehen und ich was erzählen will was ich nicht will dass sie es wissen zum beispiel ich auf persisch rede (V, 262-265).

Durch die Verwendung der Prädikation „das Beste“ bezeichnet sie die *Geheimsprache* als einen Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit. Yassi beschreibt ebenso Situationen in ihrem Freundeskreis, in der die persische Sprache als *Geheimsprache* herangezogen wird:

das sch/das coole oder was halt d/was halt schön ist wenn man zweisprachig ist und dann irgendwo irgendwas ist und man plötzlich auf persisch irgendwas sagt oder wenn so einer das nicht verstehen soll ((lacht)) (Y, 0350-0354).

Die *Geheimsprache* kennzeichnet sie hier als Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit. Außerdem verdeutlicht sie durch die Verwendung der Konstruktionen „nicht verstehen soll“, dass sie ihre Sprachen als Ausgrenzungsmittel nutzen kann. Im Nachfolgenden wird näher auf dieses Thema eingegangen.

Sprachverwendung als Zugehörigkeitsinstrument

Wie durch die Sprachverwendung die Zugehörigkeit oder die Nicht-Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft angezeigt wird, wurde in drei Interviews thematisiert. Diesbezüglich tätigt Yassi die folgende Äußerung:

oder einfach diesen eindruck vermittelt ja (.) ich mach jetzt grad keinen unterschied oder oder ich beherrsche eure sprache ja? (Y, 1263-1265).

In der Äußerung geht sie davon aus, dass sie durch ihren Sprachgebrauch bzw. durch das Schaffen sprachlicher Unterschiede (Franceschini 2003: 254) andere nicht ausgrenzen möchte, sowie durch ihren Sprachgebrauch anzeigen will, dass sie zu der Gruppe zugehört, die „eure“ Sprache beherrscht. Yassi konstruiert darüber hinaus Situationen in öffentlichen Verkehrsmitteln, in denen sie sich dafür entscheidet, auf Deutsch zu reden, um zu verhindern, „abgestempelt“ (Y, 1261) zu werden. Dies verweist darauf, dass sie durch den Gebrauch der deutschen Sprache als zugehörig zu einer Gruppe – hier der Gruppe der Deutschsprachigen – anerkannt werden möchte (Kapitel 2.1.3). Ebenso schildert sie, dass sie durch die Verwendung einer Sprache „absichtlich vermitteln“ möchte, dass sie zu Deutschsprachigen zugehörig ist:

oder hier ab und zu dass du einfach so absichtlich vermitteln willst [...] ich kann ich kann auch deutsch reden ja ja (Y, 1356-1359).

In Bezug auf *Sprachverwendung als Zugehörigkeitsinstrument* konstruiert Paria eine Situation, in der ihre Mutter mit ihr am Telefon Deutsch spricht:

dann weiß ich dass sie gerade mit jemandem unterwegs IST wo: dem sie nicht das gefühl geben will dass sie mit mir HEIMlich spricht oder so sie will halt (.) deutsch sprechen dass es alle verstehen (P, 129-132).

Der Grund dafür findet sie darin, dass ihre Mutter durch ihren Sprachgebrauch andere nicht ausgrenzen sowie als zugehörig zu den Deutschsprachigen anerkannt werden will. An einer anderen Stelle schildert Yassi, dass sie durch die Verwendung einer Sprache „absichtlich vermitteln“ will, dass sie mehrsprachig ist und „eine andere Sprache“ kann:

oder hier ab und zu dass du einfach so absichtlich vermitteln willst ja ich kann noch eine andere sprache (Y, 1356-1358).

Damit zeigt sie, dass sie als zugehörig zu der Gruppe der Mehrsprachigen anerkannt werden will. Ario beschreibt in seiner Sprachbiografie, dass er „nie eine Sprache ausgrenzen“ (A, 560-561) oder „vernachlässigen“ (A, 537) würde, weil andere die Sprache nicht verstehen oder weil andere die Sprache anders beurteilen:

sowas (.) natürlich (.) benutze ich das (.) und das ist halt nicht wichtig für mich was ähm (.) eine person von der sprache hält (A, 566-568).

Er beschreibt, dass er „natürlich“ die Sprache weiterhin verwenden würde. Dadurch verdeutlicht er implizit, dass er durch seine Sprachwahl andere ausgrenzen und er Sprache als *Zugehörigkeitsstrategie* verwenden würde. Zusammenfassend gehen drei der fünf Interviewten von der Annahme aus, dass Sprachverwendung als *Zugehörigkeitsstrategie* fungieren kann. Sie zeigen je nach Situation ihre Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft der „Deutschsprachigen“ oder zu der „Mehrsprachigen“ an.

Mehrsprachigkeit ist vorteilhaft

Fast alle Interviewten erleben ihre Mehrsprachigkeit als vorteilhaft und positiv. Diesbezüglich kommen die Prädikationen wie „cool“ (z.B. V, 272), „positiv“ (z.B. Y, 0916) und „stolz“ (P, 453) vor.

also (.) bin ich (.) stolz darauf wenn ich eben eine andere sprache kann als andere (.) ja (P, 453-454).

Yassi verbindet explizit ihre Mehrsprachigkeit mit „cool“ (Y, 0350) und „schön“ (Y, 0351). Sie bringt diese Adjektive mit ihrem *mehrsprachigen Sprachenrepertoire* in Verbindung. In der Äußerung „halt immer positives damit“ (Y, 1775) verbindet sie ihre Mehrsprachigkeit explizit mit der Prädikation „positiv“. Ava verwendet die Prädikation „das Beste“ (V, 114) in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit und bezeichnet hiermit die Tatsache, dass sie eine *Geheimsprache* zur Verfügung hat, als vorteilhaft.

aber es/aber ich finde das beste ist wenn man zum beispiel gerade irgendwo in einer/in der ubahn oder so ist (.) und: gerade freunde von (jemandem) da sind und man irgendwas sagen will was man nicht dass der andere weißt (.) man auf persisch das sagen kann und ja. (V, 113-118).

Paria findet Mehrsprachigkeit beneidenswert und verbindet sie mit der Prädikation „stolz“ (P, 453). Ava setzt ihre Mehrsprachigkeit ebenso mit den Prädikationen „sehr cool“ (V, 272) und „sehr froh“ (V, 272) in Bezug. Sie verwendet die Nomination „Vorteil“ (V, 278) hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit. Dadurch bewertet sie ihre Mehrsprachigkeit explizit als Vorteil.

ich finde es SEHR cool ich bin se:hr froh dass ich nicht nur eine sprache kann (V, 271-272).

Durch die Verwendung der Prädikation „nur“ in der Konstruktion „nur Deutsch“ und „nur eine Sprache“ (V, 273) verweist Ava darauf, dass sie Einsprachigkeit als mangelhaft einschätzt. Außerdem verbindet sie „nur Deutsch“ (V, 282) mit der Prädikation „langweilig“ (V, 275), welche implizit darauf hinweisen kann, dass sie Mehrsprachigkeit im Gegenteil positiv wahrnimmt. Yassi nutzt ihre Mehrsprachigkeit unter Bezugnahme auf die Konstruktionen „überall weiter VORAUS“ (Y, 0910) und „mehr Chancen“ (Y, 0914) und geht dadurch davon aus, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als einen vorteilhaften Zusatz erlebt.

vor allem (.) WIR die zweisprachig aufwachsen sind, wir sind ja immer eine sprache überall weiter VORAUS als jemand der zum beispiel nur einsprachig aufgewachsen ist (Y, 0209-0211).

Ava und Paria verbinden ihre Mehrsprachigkeit mit dem Verb „helfen“ (z.B. V, 547; P, 461) und der Nomination „Flüchtlinge“ (V, 137; 145). Paria verwendet diesbezüglich den Personennamen „Afghanen“ (P, 469; 470). Sie verbindet außerdem „helfen“ mit den Prädikationen „schön“ (P, 459) und „stolz“ (P, 468). Weiterhin bezeichnet sie ihre Mehrsprachigkeit explizit als „Skill“ (P, 471) und dadurch wiederum als vorteilhaft. Daraus zieht sie den Schluss, dass Mehrsprachigkeit etwas Positives ist.

Mehrsprachigkeit als Normalität

In drei von fünf Interviews wird es zum Thema gemacht, wie die Interviewpartner_innen ihre Mehrsprachigkeit im Alltag erleben.

andere sprachen dagegen waren so oh cool/ja cool ich lerne jetzt diese sprache cool aber (.) deutsch und persisch waren für mich ganz normal (V, 496-498).

Ava wiederholt in verschiedenen Stellen, dass sie ihre Mehrsprachigkeit „ganz normal“ (z.B. V, 315; 326; 361) findet. Sie bezeichnet Deutsch sowie Persisch Lernen als „normal“ (V, 492) und stellt die deutsche und die persische Sprache mit „andere Sprachen“ (V, 497) gegenüber. Weiterhin verbindet sie die Prädikation „ganz normal“ (V, 499) mit Deutsch und Persisch und die Prädikation „cool“ (V, 498) mit anderen Sprachen. Somit konstruiert sie, dass sie die

beiden Sprachen bzw. ihre Mehrsprachigkeit als Normalität erlebt. In der Äußerung „äh wenn ich zum beispiel beim deutschen weil ich alltäglich jeden tag fast nur deutsch spreche die ganze zeit fast es ist für mich wie normaler alltag“ (V, 600-602) verbindet sie außerdem die deutsche Sprache mit der Konstruktion „normaler alltag“. Dies kann darauf verweisen, dass sie die deutsche Sprache als „alltägliche Normalität“ (Mecheril 2003: 13f) erlebt. Paria benennt, dass sie in der Volksschule ihre Mehrsprachigkeit „nie komisch“ (P, 170), sondern „immer normal“ (P, 175) fand. Dadurch stellt sie die Prädikation „komisch“ „normal“ gegenüber. Außerdem vertieft sie mit der Äußerung „das war für mich immer normal dass man eine zweite muttersprache hat“ (P, 175-176), dass sie ihre Mehrsprachigkeit als Normalität erlebt. In der Äußerung „weil so normal ist für mich (.) nichts besonderes auch nicht nichts besonderes“ (P, 437-438) stellt sie explizit die Prädikation „normal“ „besonders“ gegenüber. Damit verdeutlicht sie, ihre Mehrsprachigkeit als nichts Besonderes, sondern als etwas Normales wahrzunehmen. Des Weiteren beschreibt sie in der Äußerung: „das ist halt eine alltagssprache“ (P, 439) die deutsche Sprache als „alltägliche Normalität“.

Die Verwendung von Partikel „halt“ verweist darauf, dass sie es als Faktum auffasst. In der Äußerung „das war halt/das hat existiert aber [...] oder hat mich nicht wirklich sehr interessiert“ (A, 482-485) schildert Ario seine Mehrsprachigkeit einerseits als präsent und vorhanden, andererseits als etwas, das ihn nicht beschäftigte. Dies kann implizit darauf hinweisen, dass er seine Mehrsprachigkeit nicht als etwas Besonderes wahrnimmt. Ario benennt z. B. den Gebrauch des Persischen mit Persischsprachigen als „natürlich“ (A, 296-297).

Außerdem verbindet er Alltag mit Deutsch und Feiertage mit Persisch (A, 302-315). Yassi bezeichnet ebenfalls den Gebrauch der deutschen Sprache außerhalb des Zuhauses sowie den Gebrauch des Persischen mit den Persischsprachigen als „halt natürlich“ (Y, 0230) und „halt normales“ (Y, 0232). Zusammenfassend lässt sich ableiten, dass die drei Interviewten ihre Mehrsprachigkeit als Normalität erleben, den Gebrauch des Deutschen als alltägliche Normalität und den Gebrauch vom Persischen mit den Persischsprachigen als natürlich und normal empfinden.

3.4.2.4 Aspekt der Kritik

Kritik bezieht sich in dieser Arbeit auf die textimmanente Kritik bzw. darauf, die Paradoxien in Texten intern aufzudecken (Reisigl 2011: 483). Folglich werden die in den Interviews

aufgetauchten widersprüchlichen Aussagen in Bezug auf *Mehrsprachigkeit* und *Translanguaging* ausgewertet.

Im Hinblick auf die *Mehrsprachigkeit* kommen zwei widersprüchliche Aussagen vor: Einerseits erleben die Interviewten ihre Mehrsprachigkeit als Normalität, andererseits bezeichnen sie ihre Mehrsprachigkeit als etwas Anderes und Besonders. Ario verbindet die Äußerung „es war schon besonders dass ich zwei sprachen konnte“ (A, 103-104) seine Mehrsprachigkeit mit der Prädikation „schon besonders“. Damit verdeutlicht er, dass seine Mehrsprachigkeit von der Umgebung nicht als der Normalfall, sondern als etwas Besonders bewertet wird. Yassi beschreibt mit der Äußerung „ähm dadurch dass es eh bei mir/also mit persisch deutsch eh schon so anders ist,, (Y, 0107-0108) ihre Mehrsprachigkeit als „anders“ und verstärkt dies durch die Konstruktion „eh schon“. Damit impliziert sie, dass sie ihre Mehrsprachigkeit nicht als Normalfall erlebt. Dieser Widerspruch kann damit erklärt werden, dass Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft nicht als Normalfall betrachtet wird.

Ebenso kommen widersprüchliche Aussagen in Bezug auf die *Mehrsprachigkeit* der Interviewten im Schulkontext vor. Zu einem wird Mehrsprachigkeit als Normalität erlebt. Zu anderem wird erzählt, dass in der Schule, wo nicht viele Österreicher (z.B. V, 537) oder mehr „Ausländer“ (P, 169) waren, Mehrsprachigkeit der Normalfall und in der Schule, die viele „Österreicher“ (V, 538) besuchten, die Mehrsprachigkeit nicht als Normalfall betrachtet wird. Diesbezüglich kommen beispielsweise bei Ario, Paria und Yassi Konstruktionen wie „eine andere Sprache sprechen“ (P, 170; 179; Y, 1358) und „eine andere Muttersprache haben“ (A, 480; P, 190) vor. Durch die Prädikation „andere“ wird impliziert, dass diese Sprache nicht die normale, sondern gegenteilig die andere ist. Damit verdeutlichen sie, dass ihre Mehrsprachigkeit von der Umgebung nicht als normal, sondern als anders wahrgenommen wird.

In Bezug auf das *Gemischt sprechen* zeigen sich in den Interviews ebenso widersprüchliche Aussagen. Einerseits gehen sie von einer klaren Trennung der beiden Sprachen bzw. der Reinheitsideologie aus, indem sie das *Gemischt sprechen* als unerwünscht erleben und dadurch defizitär bewerten. Andererseits verwenden sie das Phänomen täglich und erleben dies als Normalität. Dieses Erleben kann darauf hinweisen, dass *Gemischt sprechen* von der iranischen Diaspora als abwertend betrachtet wird. Diese Abwertung kann wiederum darin begründet sein, dass die iranische Diaspora aufgrund der Angst vor dem Sprachverlust wegen

der Distanz zum Heimatland das Bedürfnis nach Reinheit bezüglich der Erstsprache entwickelte.

3.4.2.5 Zusammenfassung der Mikroanalyse

Auf der mikroanalytischen Ebene wurde herausgefunden, dass die Interviewpartner_innen am häufigsten die allgemeine Sprachbezeichnung bzw. Linguonyme „Persisch“ und „Deutsch“ für die jeweiligen Sprachen verwenden. Bezüglich der Varietäten der deutschen Sprache kommt die Nationalisierung „Österreichisch“ als Sprachename vor. Das zeigt, dass die Bewusstheit zur Plurizentrik des Deutschen vorhanden ist. In Bezug auf die persische Sprache werden nur die diatopischen Varianten genannt und andere Bezeichnungen wie Farsi und Iranisch kommen selten bis gar nicht vor. Das zeigt, dass die Bewusstheit zur Plurizentrik des Persischen nicht vorhanden ist. Außer die persische und die deutsche Sprache wird von einer Mischsprache gesprochen. Diese wird u.a. als „Deutsch-Persisch“, „Deutsch-Persisch gemischt“ und „gemischt“ bezeichnet.

Die Beziehung zwischen den Interviewpartner_innen und der beiden Sprachen wird in den Interviews thematisiert. Persisch wird als die „Muttersprache“ wahrgenommen und mit Emotionen wie „Zuhause-Gefühl“, „Wohlfühlerndes Gefühl“ und „Heimat“ beschrieben. Die deutsche Sprache wird oft mit „Alltag“ in Verbindung gebracht und durch das Possessivpronomen „meine“ wird der deutschen Sprache ein näheres Beziehungsverhältnis zugewiesen. Bezüglich der sprachlichen Kompetenzen schätzen die Interviewpartner_innen ihre Deutschkenntnisse viel besser als ihre Sprachkenntnisse im Persischen ein. Die Bezeichnung „mehrsprachig“ taucht auf der Nominations- und Prädikationsebene als Selbstbeschreibung nicht auf, jedoch kommt das Thema Mehrsprachigkeit stark auf der Argumentationsebene sowie auf der Ebene der Handlungscharakterisierung vor.

Auf der Argumentationsebene ist zu sehen, dass alle Interviewpartner_innen ihre Mehrsprachigkeit vor allem durch das „Topos der Vorteile der Mehrsprachigkeit“ vorteilhaft wahrnehmen. Zwei weitere Argumentationsmuster, die in den Interviews genutzt wurden, lauten: Topos der Bedeutung der Erstsprache und Topos des leichten Spracherlernens der Mehrsprachigen. Es geht dabei um die Priorität der Erstsprache und darum, dass bei einem Aufwachsen in der Mehrsprachigkeit auch weitere Sprachen leichter erlernt werden.

Hinsichtlich der sprachenpolitischen Räume wird die persische Sprache mit „Zuhause“ in Österreich sowie mit einer persischen Schule in Verbindung gebracht. Außerdem wird das Persische mit den Ländern verbunden, in denen die Interviewpartner_innen persischsprachige

Verwandten und Bekannte haben. Die deutsche Sprache wird hingegen nur mit deutschsprachigen Ländern und dabei vor allem mit Österreich verbunden und kommt hauptsächlich in der Schule oder auf der Universität und teilweise Zuhause zum Einsatz. Mit welchen Personen die Sprachen verbunden werden, ist der nächste Analysepunkt. Die persische Sprache wird mit der Familie und den Verwandten gesprochen, während die deutsche Sprache mehr mit Freunden und Lehrpersonen verwendet wird.

Auf die Handlungscharakterisierung tauchen bezüglich der Mehrsprachigkeit Phänomene wie *Gemischt sprechen*, *Translanguaging*, *Sprachrepertoire* und *Sprachverwendung als Zugehörigkeitsstrategie* auf. *Gemischt sprechen* erleben die Interviewpartner_innen als nicht wünschenswert und mangelhaft, zugleich jedoch als Normalität und vorteilhaft. Dieser Widerspruch lässt sich damit erklären, dass während das Phänomen für die Interviewpartner_innen selbst positiv und normal ist, dieses von ihren Eltern sowie von der iranischen Diaspora als abwertend betrachtet wird. Ihre Mehrsprachigkeit erleben die Interviewpartner_innen als Normalität, aber zugleich bezeichnen sie sie als etwas Besonderes und etwas Anderes und somit als keinen Normalfall. Dieser Widerspruch kann damit erklärt werden, dass Mehrsprachigkeit auch in der österreichischen Gesellschaft nicht als Normalfall betrachtet wird. Bezüglich der Mehrsprachigkeit gehen zwei von fünf Interviewpartner_innen von einem *mehrsprachigen Sprachrepertoire* aus, welches ihnen zu ihren Gunsten zur Verfügung steht. Außerdem verwenden drei der fünf Interviewten ihre Sprachen als Zugehörigkeitsmittel. Sie zeigen je nach Situation ihre Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft der „Deutschsprachigen“ oder der „Mehrsprachigen“ an.

3.4.3 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse in Bezug auf die Forschungsfragen zusammenfassend diskutiert. Die leitgebende Fragestellung lautet: ‚Wie konstruieren persisch-deutschsprachig aufgewachsenen Jugendliche und junge Menschen ihre Sprachbiografien?‘ Dazu wurden Unterfragen formuliert, die im Anschluss nacheinander behandelt werden:

Forschungsfrage 1: Wie positionieren sich die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen in Bezug auf die Sprachen Deutsch und Persisch?

Persisch bezeichnen sie als ihre Erstsprache und charakterisieren sie als eine Sprache, die vor der Schulzeit als dominanter sowie wichtiger erlebt wurde und dadurch in der primären Sozialisierung eine große Rolle spielte. Die deutsche Sprache charakterisieren sie als ihre

Alltagssprache und beschreiben sie als eine Sprache, die seit der Schulzeit öfter verwendet wurde und dominanter geworden ist. Daraus lässt sich schließen, dass einerseits die primäre sprachliche Sozialisation in der Familie und in der Herkunftssprache der Eltern auf Persisch stattgefunden hat, während die sekundäre sprachliche Sozialisation ab der Schulzeit und in der Umgebungssprache Deutsch erfolgte.

Persisch wird mit mehr positiven Eigenschaften in Verbindung gebracht, während dem Deutschen ein näheres Beziehungsverhältnis zugewiesen wird. Deutsch wird sowohl im Kopf als auch im Herzen platziert, während die persische Sprache sich mehr im Herzen sowie in den Händen verortet.

Die beiden Sprachen werden größtenteils von allen fünf Interviewpartner_innen mit der Sprachbezeichnung Persisch und Deutsch versehen. Hierbei ist jedoch zu erwähnen, dass die Plurizentrik des Deutschen von den Interviewpartner_innen wahrgenommen wird, indem sie auch die Bezeichnung Österreichisch verwenden. Während für das Persische keine anderen Bezeichnungen wie Dari und Tadschiki in den Interviews vorkommt und dadurch die Plurizentrik des Persischen nicht vorgenommen wird.

Auffallend ist, dass der Sprachgebrauch vom Persischen in Österreich, im Iran und in anderen Ländern mit persischsprachigen Familienmitgliedern, Verwandten und Bekannten, die in diesen Ländern leben, in Zusammenhang steht. Der Sprachgebrauch des Persischen wird nämlich in allen Interviews mit Familienmitgliedern, Eltern und Verwandten verbunden, während der Sprachgebrauch des Deutschen durch alle Interviewten mit Freund_innen und Lehrpersonen in Zusammenhang gebracht wird. Die Tatsache, dass Persisch mit Eltern und Verwandten gesprochen wird, erleben die Interviewten nicht als Besonderheit, sondern als Normalität. Ebenso beschreiben sie den Gebrauch des Deutschen als alltägliche Normalität. Festzuhalten ist, dass der Sprachgebrauch stark mit Personen verbunden ist. Je nachdem welche Sprache verwendet wird, werden andere Personengruppe damit assoziiert.

Zudem wird die persische Sprache im alltäglichen Leben überwiegend Zuhause gesprochen. Den Sprachgebrauch des Persischen verbinden alle Interviewpartner_innen neben ihrem Zuhause in Österreich zusätzlich mit dem sprachenpolitischen Raum Iran sowie anderen Ländern. Die deutsche Sprache wird hingegen mit Räumen außerhalb von Zuhause, mit der Umgebung und mit den sprachenpolitischen Räumen Österreich und Deutschland in Verbindung gebracht. Die Forschung hat somit klar gezeigt, dass die Sprachen Persisch und

Deutsch in unterschiedlichen Räumen des täglichen Lebens zur Anwendung kommen – sich aber auch teilweise überlappen.

In Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen ist anzumerken, dass alle Interviewpartner_innen ihre Sprachkompetenzen im Persischen mit ihrer im Deutschen vergleichen und ihr Persisch in Relation als defizitär kennzeichnen. Hingegen schätzen sie ihre Sprachkompetenzen im Deutschen als perfekt und als viel besser als im Persischen ein.

Zusammenfassend bekommen die Sprachen unterschiedliche individuelle Eigenschaften und Rollen zugewiesen. Außerdem werden sie nicht in allen Bereichen in gleicher Weise angewendet.

Forschungsfrage 2: Wie erleben die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen ihre Mehrsprachigkeit?

Die Interviewpartner_innen erleben ihre Mehrsprachigkeit als vorteilhaft. Als Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit nennen die Interviewten Aspekten wie *Gemischt sprechen*, über ein *mehrsprachiges Sprachrepertoire* verfügen sowie eine *Geheimsprache* zu haben. Als weitere Vorteile führen die Interviewten an, durch ihr Sprachrepertoire anderen helfen zu können. Die Tatsache, dass der Topos der Vorteile der Mehrsprachigkeit als häufigster Topos in den Interviews vorkommt, bestätigt dieses Ergebnis. Außerdem erleben die Interviewten selbst ihre Mehrsprachigkeit als Normalität, während ihre Mehrsprachigkeit von der Umgebung nicht als Normalfall betrachtet wird.

Das Phänomen *Gemischt sprechen* bewerten die Interviewpartner_innen als ein unerwünschtes und defizitäres Phänomen. Zugleich erleben sie es als alltägliche Normalität. Einerseits gehen sie durch die Gegenüberstellung von Mischsprache und reinem Persisch von einer klaren Trennung der beiden Sprachen sowie der Reinheitsideologie aus und bewerten das *Gemischt sprechen* als unerwünscht und defizitär. Andererseits verwenden sie das Phänomen tagtäglich in ihrem Leben und stellen dies als Normalität dar. Der Grund, warum dies als unerwünscht und defizitär erlebt wird, kann sich darin verorten, dass die persische Diaspora die Reinheitsideologie bezüglich der Erstsprache positiv bewertet. Aus dem Umstand, dass das Phänomen als alltägliche Normalität erlebt wird, lässt sich schließen, dass die Interviewpartner_innen ihre Mehrsprachigkeit im Sinne von *Translanguaging* erleben, denn das *Gemischt sprechen* wird laut Gugenberger (2011: 17) als ein wesentliches Kriterium für eine translinguale Perspektive auf die Mehrsprachigkeit verstanden. Außerdem erleben es die Interviewpartner_innen als einen Vorteil, ein *mehrsprachiges Sprachrepertoire* zur

Verfügung zu haben, aus dem sie sich kontextspezifisch aussuchen können, was sie in einer besonderen Situation sprachlich benötigen. Darüber hinaus kann der Gebrauch des Persischen als *Geheimsprache* sowohl „eine bewusste Wahl“ (Gogolin 2007: 61) als auch „ein kreatives Potenzial des mehrsprachigen Repertoires“ (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 91) darstellen. All dies kann zeigen, dass die Interviewpartner_innen die Auswahl haben, sich aus ihrem Sprachrepertoire je nach Situation eine Form – sei es Deutsch, Persisch, Persisch in Funktion als Geheimsprache oder Mischsprache – auszuwählen und sich somit jedes Mal in der Situation neu positionieren können.

Forschungsfrage 3: Wie identifizieren sich die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen mit dem Persischen und dem Deutschen?

Wie schon im Zuge der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage beschrieben wurde, erleben die Interviewpartner_innen ihre Mehrsprachigkeit im Sinne von *Translanguaging*, indem sie sich situationsabhängig und je nach Bedürfnis aus ihrem *Sprachrepertoire* eine Sprachform auswählen und sich somit jedes Mal neu positionieren können. Daraus lässt sich schließen, dass sie durch die Strategien wie *Sprachauswahl* bzw. durch *Translanguaging* ihre *mehrsprachige Identität* zum Ausdruck bringen.

Mehrsprachige Sprecher_innen können sich durch den Gebrauch der Sprache als Zugehörigkeitssymbol in ihrer *sprachlichen Identität* positionieren. Drei von fünf Interviewten gehen von der Annahme aus, dass der Gebrauch des Deutschen als *Zugehörigkeitsstrategie* fungieren kann. Somit positionieren sie sich je nach Situation zur Sprachgemeinschaft der „Deutschsprachigen“. Das heißt, sie verwenden die deutsche Sprache in den Situationen, wenn sie sich zugehörig zu den Deutschsprachigen fühlen und als deutschsprachig anerkannt werden wollen. In zwei von fünf Interviews zeigt sich, dass die Verwendung des Persischen als *Ausgrenzungsmittel* funktionieren kann. Das heißt, sie verwenden Persisch als Geheimsprache in den Situationen, in denen sie etwas vor anderen verheimlichen und somit andere ausgrenzen wollen oder wenn sie zeigen wollen, dass sie mehrsprachig sind. Somit präsentieren sie ihre *mehrsprachige Identität* durch den Gebrauch der Sprache als *Zugehörigkeitsinstrument* oder als *Nicht-Zugehörigkeitsinstrument*.

Durch den Gebrauch des Deutschen und des Persischen je nach Situation und in Abhängigkeit vom Bedürfnis entscheiden sie, wann sie sich mit dem Deutschen, mit dem Persischen, mit beiden oder mit einer dritten Form identifizieren wollen. Daraus lässt sich schließen, dass die Interviewten von keiner fixen *mehrsprachigen Identität* ausgehen, sondern sich diesbezüglich

je nach Situation und Bedürfnis durch *Zugehörigkeitsstrategien* sowie durch *Translanguaging* positionieren. Dabei ist anzumerken, dass dies nur bei drei Interviewten der Fall ist. Ario, Ava und Yassi sehen sich als mehrsprachige Sprecher_innen, die sich und ihre *sprachliche Identität* je nach Situation neu positionieren können, indem sie ihr *multilinguales Sprachrepertoire* kontextspezifisch zur Anwendung bringen. Dies kann auf eine Logik von Sowohl-Als-Auch und in dem Fall von Ava und Yassi sogar auf eine Darüber-Hinaus-Logik verweisen. Paria und Behnam beschreiben sich zwar als mehrsprachig, positionieren sich aber anders. Während Paria sich dazwischen und nicht zu beiden ganz zugehörig fühlt, sieht sich Behnam mehr deutschsprachig als persischsprachig.

4. Conclusio und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war herauszuarbeiten, wie persisch-deutsch aufgewachsene Jugendliche und junge Menschen in Wien ihre Sprachbiografien konstruieren, wie die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen sich in Bezug auf die Sprachen Deutsch und Persisch positionieren, wie sie ihre Mehrsprachigkeit erleben und wie sie sich mit dem Persischen und dem Deutschen identifizieren.

Kapitel 2 beschäftigte sich mit dem theoretischen Rahmen dieser Arbeit. Kapitel 2.1 wurde dem Thema *Sprachliche Identität im Migrationskontext* gewidmet. In dem Kapitel wurde gezeigt, dass Sprache bei der Identitätskonstruktion der mehrsprachigen Sprecher_innen im Vordergrund steht. Außerdem wurde in dem Kapitel davon ausgegangen, dass bei der mehrsprachigen Identität wie bei der sprachlichen Identität die Sprache bzw. die Sprachverwendung eine Funktion der Zugehörigkeit und der Nicht-Zugehörigkeit ausübt.

Mit der *Sprachbiografie im Migrationskontext* als einem weiteren relevanten Thema der Arbeit hat sich Kapitel 2.2 befasst. Das Kapitel definierte *Sprachbiografie* als eine anzunehmende, gleichzeitig indirekt zugängliche sprachliche Rekonstruktion. Hierbei wurde angemerkt, dass bestimmte lebensgeschichtliche Erfahrungen wie Migration für die sprachbiografischen Forschungen eine besondere Relevanz haben. Außerdem wird aufgezeigt, dass man durch die Narration sein ‚Gewordensein‘ bzw. die disparaten Erfahrungen strukturieren und dadurch die Diskontinuitäten und die Widersprüche erklären kann. Weiters wurde gezeigt, dass eine Verschränkung der biografiethoretischen und der

diskurstheoretischen Ansätze dann möglich ist, wenn von einer Verwobenheit von Biografie, Diskurs und Subjektivität ausgegangen wird.

Im Kapitel 3 wurden die Erhebungsmethoden, das Datenmaterial, das Erhebungsverfahren und die Analysemethode behandelt. Zur Datenerhebung wurde die sprachbiografische Methode eingesetzt, mittels derer fünf narrative biografische Interviews mit persisch-deutsch aufgewachsenen Jugendlichen und jungen Menschen in Wien durchgeführt wurden. Meine Analyse der fünf Interviews hat sich an den Prinzipien der Wiener Diskursanalyse orientiert. Die Ergebnisse der Analyse wurden im Kapitel 3 präsentiert. Die Auswertung auf der Makroebene hat gezeigt, dass häufig auftretende Themen der Interviews unter anderem Sprachverwendung und Sprachwahl im Kontext der Familie, der Schule und des Freundeskreises, Sprachstatus u.a. die Unterscheidung zwischen Erstsprache und Alltagssprache, Sprachkompetenzen, Spracherwerb sowie Mobilität im Sinne von Migration der Eltern und Reisen waren.

Bei der Mikroanalyse auf Nominations- und Prädikationsebene ist herausgekommen, dass beide Sprachen von allen fünf Interviewpartner_innen größtenteils mit der Sprachbezeichnung Persisch und Deutsch bezeichnet werden. Bezüglich der persischen Sprache kommen in den Interviews außer Farsi keine anderen Bezeichnungen wie etwa Dari und Tadschiki vor. Dies weist darauf hin, dass bei den Interviewpartner_innen keine Bewusstheit hinsichtlich der Plurizentrik des Persischen vorhanden ist. Hingegen taucht bezüglich der deutschen Sprache die Bezeichnung „Österreichisch“ in den Interviews auf, die darauf hinweist, dass eine differenzierte Betrachtung des Deutschen vorgenommen wird. Persisch wird eher mit positiven Eigenschaften in Verbindung gebracht, während dem Deutschen ein näheres Beziehungsverhältnis zugewiesen wird. Außerdem wurde die persische Schrift thematisiert und als schön beschrieben.

Die Analyse der Nominationen und Prädikationen hat gezeigt, dass alle fünf Interviewten das Thema der Sprachkompetenzen im Persischen ansprachen und ihre Sprachkompetenzen im Deutschen besser als im Persischen einschätzen. Drei Interviewpartner_innen bezeichnen die persische Sprache vor dem Kindergarten bzw. der Schule als dominanter und wichtiger, während sie die deutsche Sprache seit dem Kindergarten bzw. der Schule als die Sprache charakterisieren, die öfter verwendet wird und dadurch wichtiger geworden ist. Dies zeigt, dass einerseits die primäre sprachliche Sozialisation in der Familie und in der Herkunftssprache der Eltern auf Persisch stattgefunden hat, während die sekundäre

sprachliche Sozialisation ab der Schulzeit und in der Umgebungssprache Deutsch erfolgte. Das Phänomen wurde aber von den Interviewpartner_innen nicht bewertet.

In Bezug auf die sprachenpolitischen Räume wurde gezeigt, dass die Sprachen Persisch und Deutsch jeweils in unterschiedlichen Räumen des täglichen Lebens zur Anwendung kommen. Während die deutsche Sprache mit den sprachpolitischen Räumen Österreich, Wien und Deutschland in Zusammenhang gebracht wird, wird die persische Sprache mehr mit Persischsprachigen – sei es Zuhause in Österreich oder im Urlaub im Iran oder in anderen Ländern – verbunden.

Auf die Handlungscharakterisierung tauchen bezüglich der Mehrsprachigkeit Phänomene wie *Gemischt sprechen*, *Translanguaging*, *Sprachrepertoire* und *Sprachverwendung als Zugehörigkeitsstrategie* auf. *Gemischt sprechen* erleben die Interviewpartner_innen als nicht wünschenswert und mangelhaft, zugleich jedoch als Normalität und vorteilhaft. Dieser Widerspruch lässt sich damit erklären, dass während das Phänomen für die Interviewpartner_innen selbst positiv und normal ist, dieses von ihren Eltern sowie von der iranischen Diaspora als abwertend betrachtet wird. Ihre Mehrsprachigkeit erleben die Interviewpartner_innen als Normalität, aber zugleich bezeichnen sie sie als etwas Besonderes und etwas Anderes und somit als keinen Normalfall. Dieser Widerspruch kann damit erklärt werden, dass Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft nicht als Normalfall betrachtet wird. Bezüglich der Mehrsprachigkeit gehen zwei von fünf Interviewpartner_innen von einem *mehrsprachigen Sprachrepertoire* aus, welches ihnen zu ihren Gunsten zur Verfügung steht.

Außerdem konnte die Analyse zeigen, dass die ausgewählten Interviewpartner_innen die Wahl haben, sich aus ihrem Sprachrepertoire je nach Situation eine Form – sei es Deutsch, Persisch, eine Mischsprache oder Persisch in Funktion als Geheimsprache – auszuwählen und sich somit jedes Mal in der Situation neu zu positionieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sie durch die Strategien wie Sprachauswahl bzw. Translanguaging ihre mehrsprachige Identität zum Ausdruck bringen. Durch den Gebrauch des Deutschen und des Persischen je nach Situation und Bedürfnis entscheiden sie, wann sie sich mit dem Deutschen, mit dem Persischen, mit beiden oder mit einer dritten Form identifizieren wollen. Das lässt darauf schließen, dass die Interviewten von keiner fixen mehrsprachigen Identität ausgehen, sondern sich diesbezüglich je nach Situation und Bedürfnis positionieren. Dabei ist anzumerken, dass dies nur bei drei Interviewten der Fall ist. Ario, Ava und Yassi sehen sich als mehrsprachige

Sprecher_innen, die sich und ihre sprachliche Identität je nach Situation neu positionieren können, indem sie ihr mehrsprachiges Sprachrepertoire kontextspezifisch zur Anwendung bringen. Dies weist auf eine Logik von Sowohl-Als-Auch und in dem Fall von Ava und Yassi sogar auf eine Darüber-Hinaus-Logik auf. Paria und Behnam beschreiben sich zwar als mehrsprachig, positionieren sich aber anders. Während Paria sich dazwischen und nicht zu beiden ganz zugehörig fühlt, sieht sich Behnam mehr deutschsprachig als persischsprachig.

Ausblick

Da es zumindest im deutschsprachigen Raum keine sprachbiografische Studie mit Fokus auf die persischsprachige Diaspora zu geben scheint, ist es sinnvoll, unterschiedliche Themenbereiche des Spracherlebens der persischsprachigen Migrant_innen zu erforschen. Außer der sprachlichen Identität können mittels der sprachbiografischen Methode andere Aspekte der Sprachbiografie wie leibliche, emotionale, historisch-politische und ideologische untersucht werden. Außerdem sind die Erforschung des Spracherlebens der verschiedenen Generationen der persischsprachigen Migrant_innen sowie ein Vergleich zwischen Generationen zu empfehlen. Methodologisch gesehen kann außer der Makro- und Mikroanalyse auch die Kontextanalyse verwendet werden.

Literaturverzeichnis

- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H.Beck.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Baumann, B., & Nord, A. (2015). Vorwort. In R. Mohabbat-Kar & Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), *Identität und Exil: die iranische Diaspora zwischen Gemeinschaft und Differenz*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Bausch, K.-R. (2003). Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl, S. 439–445). Tübingen; Stuttgart: Francke; UTB.
- Beck, U. (2004). *Der kosmopolitische Blick, oder, Krieg ist Frieden* (1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beeman, W. O. (2005). *Persian, Dari and Tajik in Central Asia*. Seattle: The National Council for Eurasian and East European Research, Title VIII Program.
- Bendel Larcher, S. (2015). *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Bertrand, Y., & Christ, H. (1990). Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen Aus Wissenschaft Und Praxis*, 43(4), 208–213.
- Betten, A. (2010). Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz. *Zeitschrift Für Literaturwissenschaft Und Linguistik: Sprache Und Biographie*, 160, 29–57.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London; New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1997). „Verortungen der Kultur“. In E. Bronfen & M. Schiffmann & J. Freudl (Hrsg.), *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Blell, G., & Doff, S. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Einführung in das Thema. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 1–7.
- Blommaert, J. (2008). Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–441.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bude, H. (1984). Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen - eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 7–28). Stuttgart: Metzler.
- Busch, B. (2006). Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In B. Busch, J. Aziza, & A. Tjoutuku (Hrsg.), *Language biographies*

- for multilingual learning (S. 5–17). Cape Town: Praesa.
- Busch, B. (2010). Die Macht präbabilonischer Phantasien: Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40(4), 58–82.
- Busch, B. (2011). Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. *ÖdaF-Mitteilungen*, 2(11).
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig: Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt; Wien: Drava.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Canagarajah, A. S., & Wurr, A. J. (2011). Multilingual communication and language acquisition: New research directions. *Reading Matrix*, 11, 1–15.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit: the bilingualism controversy* (1. Aufl, S. 31–49). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Christ, H., & Bertrand, Y. (1990). *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000: sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Dausien, et al. (2005). Einleitung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (1. Aufl, S. 7–20). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Cillia, R. (2006). Sprachen der Welt – Sprachen in Österreich. In BMBWK/ Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum, *Kinder entdecken Sprachen 3.1. Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt* (S. 35–43). Graz: ÖSZ.
- De Cillia, R. (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. „Österreichisches Deutsch Und Plurizentrik“, *Ide. Informationen Zur Deutschdidaktik. Zeitschrift Für Den Deutschunterricht in Wissenschaft Und Schule*, 9–20.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Dirim, İ., & Auer, P. (1999). Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 97–112). Opladen: Leske; Budrich.
- Dirim, İ., & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken*. de Gruyter.
- Dorostkar, N. (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus: die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V & R Unipress, Vienna Univ. Press.
- Duden - Die deutsche Rechtschreibung. (2017). (27. Aufl). Berlin: Dudenverlag.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Zugriff am 8. Februar 2010. Unter

- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/il.htm>.
- Feld-Knapp, I. (2014). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (et al.), *Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Typotex; Eötvös Collegium.
- Fix, U. (2010). Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte: Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift Für Literaturwissenschaft Und Linguistik*, 160, 10–18.
- Fix, U., & Barth, D. (2002). *Sprachbiographien: Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR: Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews*. Frankfurt am Main; New York: P. Lang.
- Foucault, M. (1984). Eine Ästhetik der Existenz. Gespräch mit Alessandro Fontana, Übers. M. Karbe. In *Internationaler Merve Diskurs: Vol. 121. Von der Freundschaft als Lebensweise: Im Gespräch* (1. Aufl). Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1985). Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984 (Übers. H. Becker). In H. Becker, L. Wolfstetter, A. Gómez-Muller, & R. Fornet-Betancourt (Hrsg.), *Freiheit und Selbstsorge: Interview 1984 und Vorlesung 1982* (1. Aufl, S. 9–28). Frankfurt am Main: Materialis.
- Foucault, M. (1994). Das Subjekt und die Macht. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Aus dem amerikanischen Englisch von Claus-Dieter Rath und Ulrich Raulff* (1. Aufl, S. 243–261). Bodenheim: Athenaeum Verlag.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann, & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (1. Aufl, S. 41–76). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). *Geschichte der Gouvernementalität* (M. Sennelart, et al.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 19–33.
- Franceschini, R. (2003). Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP). In L. Mondada, S. P. Doehler, & G. Lüdi (Hrsg.), *Plurilinguisme: enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs = Mehrsprachigkeit = Plurilingualism* (S. 247–259). Tübingen: A. Francke.
- Franceschini, R. (2004). Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In R. Franceschini & J. Miecznikowski (Hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien* (S. 121–146). Bern: Lang.
- Franceschini, R. (2010). Einleitung. *Zeitschrift Für Literaturwissenschaft Und Linguistik*, 160(7-9).
- Franceschini, R., & Miecznikowski, J., Hrsg. (2004). *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*. Bern; New York: Lang.

- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2007). Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*. 2(4), S. 247–262.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule* (1. Aufl.). Hamburg: Bergmann; Helbig.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: G. Narr.
- Gogolin, I. (2007). „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S. 59–71). Tübingen: Stauffenburg.
- Gogolin, I. (2015). Die Karriere einer Kontur - Sprachenportraits. In İ. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich, ... U. Neumann (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 294–304). Münster New York: Waxmann.
- Gouveia, C. M. A. (2002). Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico. In M. H. M. Mateus, M. H. C. Campos, & C. N. Correia (Hrsg.), *Saberes no tempo*. Lisboa: Colibri.
- Gugenberger, E. (1995). *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft: eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und -Sprecherinnen in Peru*. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Gugenberger, E. (2003). Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell. In J. Erfurt, G. Budach, & S. Hofmann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation* (S. 37–62). Frankfurt am Main; New York: P. Lang.
- Gugenberger, E. (2011). Hybridität und Transkulturalität: lateinamerikanische Sprachen im Wandel. In E. Gugenberger & K. Saringen (Hrsg.), *Hybridität - Transkulturalität - Kreolisierung: Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas* (S. 11–50). Wien: Lit Verlag.
- Gugenberger, E. (2018). *Theorie und Empirie der Migrationslinguistik: mit einer Studie zu den Galiciern und Galicierinnen in Argentinien*. Wien: Lit Verlag.
- Haas, A. (2016). *Individuelle Migrationsentscheidungen und ihre Determinanten am Beispiel von Swerdlowsk 1945-1991: soziale Netzwerke und ihre Wirkung vor dem Hintergrund anderer Migrationsfaktoren*. Hamburg: Disserta Verlag.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität* (U. Mehlem, B. Grell, D. John, & S. Hall, Hrsg.). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. London; Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Hall, S. (1999). Kulturelle Identität und Globalisierung. In K. H. Hörning & R. Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S. 393–441). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hall, S. (2010). Wer braucht Identität? In J. Koivisto & A. Merckens (Hrsg.), *Ideologie,*

- Identität, Repräsentation* (S. 167–187). Hamburg: Argument Verlag.
- Han, P. (2010). *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven* (3. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Han, P. (2016). *Theorien zur internationalen Migration: ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentralen Aussagen*. Stuttgart: Lucius & Lucius [u.a.].
- Hinnenkamp, V. (2000). „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. *Der Deutschunterricht*, 96–107.
- Hinnenkamp, V. (2005). *Sprachgrenzen überspringen: sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (K. Meng & Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft). Tübingen: Narr.
- Homayouni, S. (2012). *Iranische KünstlerInnen in Wien und ihre Heimatvorstellung*. Wien: Diplomarbeit, Universität Wien. Fakultät für Sozialwissenschaften.
- Horvath, I. (2007). *Ich bin eben viele Sachen ...“: über Selbst-Sicht und Fremd-Blick jenseits von „Schwarz“ und „Weiß*. Wien: Lit Verlag.
- Hufeisen, B. (2004). „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 77–87). Tübingen: Narr.
- Imamović-Topčić, E. et al. (2017). Schule als Sprachraum. Mehrsprachige Realität an Schulen in Wien und Brunn. In C. Dalton-Puffer, K.-B. Boeckmann, & B. Hinger (Hrsg.), *ÖGSD Tagungsberichte*. Graz: ÖGSD.
- Kemp, C. (2009). Defining Multilingualism. In L. Aronin & B. Hufeisen (Hrsg.), *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (S. 11–26). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Kleve, H. (2000). *Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften: Fragmente einer postmodernen Professions- und Wissenschaftstheorie Sozialer Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kramsch, C. J. (2009). *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit: the bilingualism controversy* (1. Aufl, S. 233–247). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva.
- Li, W. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
- Löffler, H. (1998). *Linguistische Grundlagen. Eine Einführung unter besonderer*

- Berücksichtigung der Schweizer Verhältnisse*. Aarau: Sauerländer.
- Löffler, H. (2016). *Germanistische Soziolinguistik* (5., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske; Budrich.
- Lüdi, G. (1996). Migration und Mehrsprachigkeit. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý, & W. Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Vol. 1, S. 233–245). Berlin; New York: de Gruyter.
- Lüdi, G. (2007). Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S. 39–58). Tübingen: Stauffenburg.
- Lutter, C., & Reisenleitner, M. (2008). *Cultural studies: eine Einführung* (6. Aufl.). Wien: Löcker.
- Mecheril, P. (2001). *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*. Zugriff am 20. Dezember 2017. Unter http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Mohabbat-Kar, R. (2015). Einleitung. In R. Mohabbat-Kar & Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), *Identität und Exil: die iranische Diaspora zwischen Gemeinschaft und Differenz*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Naficy, H. (1999). *Home, Exile, Homeland: Film, Media, and the Politics of Place*. New York: Routledge.
- Obler, L. K., & Fein, D. (1988). *The Exceptional brain: neuropsychology of talent and special abilities*. New York: Guilford Press.
- Oppenrieder, W., & Thurmair, M. (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. Janich, C. Thim-Mabrey, & A. Greule (Hrsg.), *Sprachidentität--Identität durch Sprache* (S. 39–60).
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Putzer, O. (2006). Staat – Nation – Sprache. In A. Abel, M. Stuflesser, & M. Putz (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, gute Praxis; Tagungsband, 24. - 26. 08. 2006, Bolzano/Bozen = Plurilinguismo in Europa = Multilingualism across Europe* (S. 49–60). Bozen: Europäische Akad. Bozen.
- Reich, H. H. (2007). Türkisch-deutsche Sprachbiographien - Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen. In H. Barkowski, R. Esser, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski* (S. 34–44). München: Iudicium.
- Reisigl, M. (2007). Projektbericht: Der Wiener Ansatz der Kritischen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, S. 1–11.

- Reisigl, M. (2011). Grundzüge der Wiener Kritischen Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (3. Aufl, S. 459–497). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2010). The Discourse-Historical Approach. In R. Wodak & M. Meyer (Hrsg.), *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tomes I-III*. Paris: Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions Du Seuil.
- Riemann, G. (2003). A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to “Doing Biographical Research.” *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(3). Zugriff am 23. August 2018. Unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303185>.
- Rindler Schjerve, R., & Vetter, E. (2012). *European multilingualism: current perspectives and challenges*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Schäfer, T., & Völter, B. (2009). Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (2. Aufl, S. 161–188). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütze, F. (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie* (Vol. 10, S. 7–41). Köln.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), S. 283–293.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Fernuniv., Gesamthochsch.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, (10), S. 353–402.
- Sheikhzadegan, A. (2013). Erzählen, wie im Leben alles gekommen ist: Narration im Dienst der Identitätskonstruktion. *Newsletter Studienbereich Soziologie, Sozialpolitik Und Sozialarbeit, Nr. 13*, S. 19–27.
- Statistik Austria. (2001). *Umgangssprachen in Österreich (Volkszählung 2001)*.
- Statistik Austria. (2019a). *Statistik des Bevölkerungsstandes. Erstellt am 21.05.2019. 1) Inkl. den von EU-Ländern abhängigen Gebieten in Europa*.
- Statistik Austria. (2019b). *Statistik des Bevölkerungsstandes. Erstellt am 21.05.2019*.
- Strobl, H. (2013). *Persisch als Plurizentrische Sprache?*. Wien: Diplomarbeit, Universität Wien. Institut für Sprachwissenschaft.
- Thim-Mabrey, C. (2003). Sprachidentität – Identität durch die Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In N. Janich, C. Thim-Mabrey, & A. Greule (Hrsg.), *Sprachidentität--Identität durch Sprache* (S. 1–18).
- Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus

- linguistischer Sicht. *Bulletin VALS-ASLA*, (76), S. 1–14.
- Treichel, B. (2004). *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit: autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main; New York: P. Lang.
- Truschkat, I. (2018). Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 127–138). Zugriff am 28. Dezember 2018. Unter <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-18171-0>.
- Tuiider, E. (2007). Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2). Zugriff am 28. Dezember 2018. Unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/8938>.
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. E. Hamilton (Hrsg.), *Handbook of discourse analysis* (S. 352–371).
- Veith, W. H. (2002). *Soziolinguistik: ein Arbeitsbuch mit 100 Abbildungen sowie Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Narr.
- Vetter, E., Schjerve-Rindler, R., & Ille, K. (2009). Italienisch- deutscher Sprach- und Kulturkontakt in Wien. Historische und aktuelle Perspektiven. In J. Ehmer & K. Ille (Hrsg.), *Italienische Anteile am multikulturellen Wien* (S. 91–110). Innsbruck: Studien-Verl.
- Völter, B., & Schäfer, T. (2005). Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 161–188). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), S. 1222–1235.
- Werlen, I. (2002). Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen. *Bulletin VALS-ASLA*, (76), S. 57–79.
- Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. In G. Lewis, C. Williams, & C. Baker (Hrsg.), *The Language Policy: Taking stock* (S. 193–211). Llangefni, Wales: CAI.
- Wodak, R. et al. (1998). *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität* (1. Aufl). Frankfurt: Suhrkamp.
- Wodak, R. et al. (1996). *Studien zur diskursiven Konstruktion von nationaler Identität: "Man soll nicht, man kann nicht, man muß sogar stolz darauf sein, Österreicher zu sein"* (S. 413) [Projektbericht]. Wien: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.
- Wodak, R. et al. (2017). *Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identität/en 2015: Eine Longitudinalstudie* [Projektbericht]. Zugriff am 9. Februar 2019. Unter <https://nationale-identitaet-2015.univie.ac.at>.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Hrsg.), *Methods for Critical Discourse Analysis* (S. 1–33). Los Angeles: Sage.

- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht* (1. Aufl). Ismaning: Hueber.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. London; Thousand Oaks: Sage in association with the Open University.

Anhang

Interviewleitfaden

Einleitung:

Meine Forschung geht es um Sprachbiografien von deutsch-persisch aufgewachsene Jugendlichen in Wien.

Ich interessiere mich für Deine Lebensgeschichte mit besonderem Fokus auf Sprache, d.h. für Erlebnisse, bei denen Sprachen eine Rolle gespielt haben. Ich möchte dich bitten, dass du mir deine Geschichte deine Sprachbiografie erzählst. Am besten beginnst du mit der Kindheit und erzählst dann weiter bis zum heutigen Tag.

Leitfadenfragen:

Wie hast du Deutsch und Farsi gelernt? Wie war das Erlebnis für dich?

Wie war das für dich in der Schule als jemand der eine andere Muttersprache hat?

Wie war das für dich als dir das erste Mal bewusst geworden ist, dass deine Familiensprache anders ist als die Umgebungssprache?

Gibt es Bereiche in deinem Leben, in dem eine der Sprachen besonders dominant ist?

Hast du Situationen erlebt, in denen eine deiner Sprachen von der Umgebung besser angesehen war als eine andere?

Welche Gefühle verbindest du jeweils mit den Sprachen Farsi und Deutsch?

Gibt es Situationen, wo du niemals Farsi oder Deutsch sprechen würdest?

Was empfindest du, wenn du Farsi und Deutsch sprichst?

Abstract DE

Die Masterarbeit befasst sich mit Sprachbiografien von persisch-deutsch aufgewachsenen Jugendlichen und jungen Menschen im deutschsprachigen Wien. Die zentralen Forschungsfragen dabei sind, wie die untersuchten mehrsprachigen Sprecher_innen ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit erleben, wie sie sich in Bezug auf die Sprachen Deutsch und Persisch positionieren und mit ihnen identifizieren. Um die Forschungsfragen zu beantworten, sind fünf biografische narrative Interviews mit persisch-deutsch aufgewachsenen Jugendlichen und jungen Menschen in Wien durchgeführt worden. Die Analyse ist an den Prinzipien des Wiener diskursanalytischen Ansatzes angelehnt.

Der theoretische Teil beschäftigt sich zuerst mit der Thematik sprachlicher Identität im Migrationskontext. Darunter werden Aspekte der Identität, der sprachlichen Identität, der mehrsprachigen Identität, der Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Hybridität behandelt. Zunächst widmet sich der theoretische Teil der Sprachbiografie im Migrationskontext. Außerdem wird auf narrative Identität sowie auf die Verknüpfung der biografiethoretischen und der diskurstheoretischen Ansätze eingegangen. Im empirischen Teil wird nach der Erläuterung des Forschungsdesigns und der Beschreibung des Datenmaterials auf die Datenerhebungsmethode und die Auswertungsmethode eingegangen. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Interviews präsentiert und interpretiert.

Die Analyse zeigt, dass die Interviewer_innen die persische Sprache als ihre Erstsprache und die deutsche Sprache als ihre Alltagssprache charakterisieren. Dabei wird das Persische mit mehr positiven Eigenschaften in Verbindung gebracht, während dem Deutschen ein näheres Beziehungsverhältnis zugewiesen wird. Die Interviewpartner_innen erleben ihre Mehrsprachigkeit als Vorteil und nennen hier Aspekte wie Gemischt sprechen, über ein mehrsprachiges Sprachrepertoire verfügen sowie eine Geheimsprache zu haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interviewpartner_innen durch die Strategien wie Sprachauswahl bzw. durch Translanguaging ihre mehrsprachige Identität zum Ausdruck bringen können.

Abstract EN

The master thesis deals with language biographies of Persian-German adolescents and young people in German-speaking Vienna. The central research questions are how the multilingual spokespersons studied experience their multilingual life-language, how they position themselves in relation to the languages German and Persian and identify with them. In order to answer the research questions, five biographical narrative interviews were conducted with young Persian-German youth and young people in Vienna. The Analysis is based on the principles of the Vienna Discourse Analytical Approach.

The theoretical part deals first with the topic of linguistic identity in the context of migration. These include aspects of identity, linguistic identity, multilingual identity, multilingualism and linguistic hybridity. First, the theoretical part of the language biography is devoted to the context of migration. In addition, narrative identity as well as the combination of biographical and discourse theory approaches are discussed. In the empirical part, after the explanation of the research design and the description of the data Material, the data collection method and the evaluation method are discussed. The results of the interviews are presented and interpreted below.

The analysis shows that the interviewers characterize the Persian language as their first language and the German language as their everyday language. In doing so, the Persian is associated with more positive qualities, while the Germans are given a closer relationship. The interviewees experience their multilingualism as an advantage and call here aspects such as Mixed Speech, a multilingual repertoire and a secret language. The results show that the interview partners can express their multilingual identity through strategies such as language selection or translanguaging.