pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lindinger, Isabel

Politische Bildung für Zugewanderte im Orientierungskurs. Perspektiven von Migrant*innen zum Thema Verfassungsorgane in der Demokratie. Eine gesprächs- und videointeraktionsanalytische Untersuchung

Bielefeld : transcript 2022, 422 S. - (Pädagogik) - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2019)

Quellenangabe/ Reference:
Lindinger, Isabel: Politische Bildung für Zugewanderte im Orientierungskurs. Perspektiven von Migrant*innen zum Thema Verfassungsorgane in der Demokratie. Eine gesprächs- und videointeraktionsanalytische Untersuchung. Bielefeld : transcript 2022, 422 S. - (Pädagogik) - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363357 - DOI: 10.25656/01:36335; 10.14361/9783839459904

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363357
https://doi.org/10.25656/01:36335

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Isabel Lindinger

POLITISCHE BILDUNG FÜR ZUGEWANDERTE IM ORIENTIE-RUNGSKURS

Perspektiven von Migrant*innen zum Thema Verfassungsorgane in der Demokratie

[transcript] Pädagogik

Isabel Lindinger
Politische Bildung für Zugewanderte im Orientierungskurs

Pädagogik

Isabel Lindinger, Sprachwissenschaftlerin, hat nach mehrjähriger Tätigkeit als Physiotherapeutin Germanistik, Anglistik und Politikwissenschaft in Freiburg studiert. Sie unterrichtete an den Pädagogischen Hochschulen in Freiburg und Karlsruhe. Ihre Forschungsinteressen umfassen Migration, Bildung, Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik sowie migrationssensible sprachendidaktische Ansätze.

Isabel Lindinger

Politische Bildung für Zugewanderte im Orientierungskurs

Perspektiven von Migrant*innen zum Thema Verfassungsorgane in der Demokratie. Eine gesprächs- und videointeraktionsanalytische Untersuchung

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 transcript Verlag, Bielefeld
© Isabel Lindinger

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Druckhaus Bechstein GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5990-0
PDF-ISBN 978-3-8394-5990-4
https://doi.org/10.14361/9783839459904
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Zusammenfassung 13

Persönlicher Dank 15

1 Einleitung 17
1.1 Anspruch der Arbeit 20
1.2 Aufbau 21

2 Integrationspolitische und rechtliche Entwicklungen seit der Jahrtausendwende 25
2.1 Entwurf des Zuwanderungsgesetzes 2005 26
2.2 Evaluation der Integrationskurse und Gutachten zur Verbesserung der Konzeption 27
2.2.1 Novellierung des Zuwanderungsgesetzes und Neufassung der Integrationsverordnung (IntV) im Jahr 2007 28
2.2.2 Bündelung von Integrationsstrategien – Der Nationale Integrationsplan 2007 (NIP) 28
2.2.3 Veröffentlichung des bundesweiten Integrationsprogramms 2010 29
2.2.4 Nationaler Aktionsplan Integration (NAP-I) 30
2.2.5 Ausweitung der Integrationspolitik seit der Fluchtzuwanderung 2015 30
2.3 Erste Bestandsaufnahme: Curricula für bundesweite Integrations- und Orientierungskurse 34
2.4 Zwischenfazit 37
2.5 Lernziele und Inhalte im Modul Politik 40
2.5.1 Erster Anknüpfungspunkt: Fachliche Anforderungen 41
2.5.2 Zweiter Anknüpfungspunkt: Fachsprachliche Anforderungen 46
2.5.3 Dritter Anknüpfungspunkt: Die Gruppe der Zugewanderten 46
2.5.4 Vierter Anknüpfungspunkt: Sprachdidaktische Ausarbeitung 47
2.5.5 Fünfter Anknüpfungspunkt: Empirische Datenlage 49
2.6 Kritische Bestandsaufnahme der curricularen Vorgaben 53
2.7 Kombinationsvorschlag einer emisch-etischen Forschungsperspektive 54
2.8 Zentrale Fragestellungen 56

3 Theorien und Konzepte zur Untersuchung der im Orientierungskurs geforderten Sprache 57
3.1 Der Ansatz von Jim Cummins im Kontext von Mehrspracherwerb 57
3.2 Das systemisch funktional linguistische Konzept der language of schooling 61

4 Konzeptualisierung zentraler Begriffe 69
4.1 Ansätze aus der Soziologie: Die kommunikative Konstruktion von Moral 69
4.2 Die Perspektive der Rechtsphilosophie: Zur begrifflichen Abgrenzung von Recht und Moral 72
4.3 Die politikwissenschaftliche Sicht: Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als Werteordnung 74

5 Analyseleitende Konzepte als Teilmengen von Aushandlungsinteraktionen 77
5.1 Kategorisierung – gesprächsanalytisch betrachtet 78
5.2 Zur interaktiven Herstellung sozialer Identitäten 81
5.2.1 Positionierung und Identität 83
5.2.2 Positionierung und narrative Identität 84

6 Methodische Überlegungen 89
6.1 Forschungsdesign 94
6.2 Teilnehmende Beobachtung 95
6.3 Befragungen zur Sprach- und Migrationsbiographie 97
6.3.1 Die Befragung im wissenschaftlichen Forschungsprozess: Das standardisierte Interview 97
6.3.2 Die Befragung im wissenschaftlichen Forschungsprozess: Weniger standardisierte und offene, erzählgenerierende Interviewformen 99
6.4 Die Analyse des Fachkorpus 104
6.5 Der Forschungsansatz der Gesprächsanalyse und der Videointeraktionsanalyse 106
6.5.1 Ethnomethodologische Grundlagen 107
6.5.2 Die sequenzielle Organisation als konstitutive Eigenschaft von Interaktionen 108
6.5.3 Methodische Vorgehensweise und Analysehaltung 110
6.5.4 Recipient design in Aushandlungsinteraktionen mit erwachsenen Zugewanderten 111
6.5.5 Fallvergleichendes Vorgehen 112
6.5.6 Methodische Herausforderung und analytischer Mehrwert von Videodaten 113
6.6 Datenerhebung und Kontaktaufnahme 114
6.6.1 ProbandInnengewinnung und forschungspraktische Überlegungen 115
6.6.2 Gestaltung der Erhebungssituation 117
6.6.3 Datenbearbeitung 118
6.7 Die Subjektivität der Forscherin und Möglichkeiten zur Kontrolle von Störfaktoren 119
6.8 Gliederungssystematik 121

7 Rahmendaten: Auswertung der Befragungsdaten 123
7.1 Konzeption des Fragebogens 124
7.2 Darstellung erster Ergebnisse: Qualitative Datenauswertung 126
7.2.1 Sozialdaten 126

7.2.2 Migrationshintergrund und Staatsbürgerschaft 129
7.3 Schulische Grundbildung und Spracherwerb 133
7.3.1 Schulbesuchszeit 133
7.3.2 Spracherwerb in der Schule und zu Hause 139
7.3.3 Ausbildungsspezifische Daten: Tertiäre Ausbildung und Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse 150
7.3.4 Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse 153
7.4 Herkunfts- und Familiensprachen: Sprachenvielfalt, Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und sprachliche Präferenzen 157
7.4.1 Selbsteinschätzung hinsichtlich der Kenntnisse in den Herkunfts- und Familiensprachen 162
7.4.2 Sprachverhalten außerhalb des Kurses 167
7.5 Bedeutung der Fragebogenauswertung für die empirische Untersuchung 177

8 Rahmendaten: Analyse der Fachkorpora 181
8.1 Kurstragende Lehrwerke 182
8.2 Relevante Lehrwerke und Auswahlkriterien 182
8.3 Zur Makrostruktur des Korpus Verfassungsorgane im Lehrwerk miteinander leben 183
8.4 Strukturprinzipien der Textgestaltung 184
8.4.1 Realistische Bilder: Die Bundesregierung 185
8.4.2 Textbeispiel: Die Bundesregierung 186
8.4.3 Textbeispiel: Verfassungsorgane 189
8.4.4 Korpuslinguistische Analysekategorien 191
8.4.5 Beispielanalyse: Der Bundestag 192
8.5 Strukturelle und funktionale Besonderheiten 199
8.5.1 Textbeispiel: Der Bundesrat 199
8.5.2 Textbeispiel: Die Bundesregierung 200
8.5.3 Abstraktionsniveau der Textsorten Bundesrat und Bundesregierung 200
8.5.4 Linguistische Realisation 202
8.5.5 Charakteristika der institutionell-politischen Fachsprache 206
8.6 Strukturelle und funktionale Besonderheiten 208
8.6.1 Textbeispiel: Der Bundespräsident 208
8.6.2 Textbeispiel: Das Bundesverfassungsgericht 209
8.6.3 Abstraktionsniveau der Textsorten 210
8.6.4 Linguistische Realisation 211
8.6.5 Charakteristika der institutionell-politischen Fachsprache 212
8.7 Zusammenfassung 215

9 Die Kernuntersuchung: Empirische Analysen 219
9.1 Moralische Kommunikation bei der Bearbeitung des Verfassungsorgans Bundesregierung 220
9.1.1 Politische Anschlusskonzepte 220

9.1.2 Strukturmerkmale bei der Interpretation normierter Gestaltungsprinzipien: Konflikt zweier konkurrierender Normen bzw. Wertesysteme ... 221
9.1.3 Zusammenfassung ... 228
9.1.4 Turninitiales ja zur Eröffnung einer moralisierenden Klammer ... 229
9.1.5 Zusammenfassung ... 234
9.1.6 Das Ablehnen normativer Kompetenzbeschreibungen ... 235
9.2 Markierung von Inhomogenität zur Verdeutlichung von Erwartungsbrüchen ... 239
9.2.1 Politische Anschlusskonzepte ... 239
9.2.2 Überschreiben von Verfassungsmaximen mit anschließender Revision ... 241
9.2.3 Zusammenfassung ... 246
9.2.4 Explizites Bewerten ohne kommentierende Weiterbearbeitung normativer Erwartungsbrüche ... 246
9.2.5 Politische Anschlusskonzepte ... 247
9.3 Multimodale Konstruktion von Zugehörigkeit ... 252
9.3.1 Politische Anschlusskonzepte ... 253
9.3.2 Rekonstruktion von Zugehörigkeit im Bezugssystem Deutschland ... 254
9.3.3 Zusammenfassung ... 263
9.3.4 Explizites Thematisieren von Nichtverstehen ... 264
9.3.5 Zusammenfassung ... 271
9.3.6 Konstruktion von Zugehörigkeitsindikatoren ... 272
9.4 Anmerkungen zur Modifikation der Erhebungssituation ... 277
9.5 Selbst- und Fremdpositionierung bei der Aushandlung eines moralischen Dilemmas in der demokratischen Republik Lettland ... 278
9.5.1 Politische Anschlusskonzepte ... 279
9.5.2 Moralisierendes Bewerten ... 279
9.5.3 Zusammenfassung ... 284
9.5.4 Die interaktive Konstruktion normativer Brüche ... 284
9.5.5 Politische Anschlusskonzepte ... 285
9.5.6 Zusammenfassung ... 291
9.5.7 Das Muster »wir muss x...« zur Markierung von Gültigkeit und Relevanz von Handlungsmaximen ... 291
9.5.8 Politische Anschlusskonzepte ... 292
9.6 Die sprachlich-kommunikative Konstruktion von Agency ... 301
9.6.1 Milieuspezifische Spruchformeln zur Markierung von Handlungsmaximen ... 303
9.6.2 Politische Anschlusskonzepte ... 305
9.6.3 »Kad ustanak kuka i motika« als handlungsrelevante Maxime ... 305
9.6.4 Zusammenfassung ... 314
9.6.5 Vorsätzliche Inaktivität als Berufsethos ... 315
9.6.6 Politische Anschlusskonzepte ... 315
9.6.7 Zur kommunikativen Darstellung der Agency ... 320

10 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse ... 323
10.1 Ergebnisse der qualitativen Teilerhebungen ... 325
10.1.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung ... 325

10.1.2 Ergebnisse der qualitativen Korpusanalyse 330
10.1.3 Datenbelege aus der Perspektive der ideationalen Metafunktion 331
10.1.4 Datenbelege aus der Perspektive der interpersonalen Metafunktion 333
10.1.5 Datenbelege aus der Perspektive der textuellen Metafunktion 335
10.2 Plurale Perspektiven auf ein Phänomen – Ergebnisse der Kernuntersuchung 337
10.2.1 Interaktive Bearbeitung des Verfassungsorgans Bundesregierung 339
10.2.2 Erwartungswidersprüche hinsichtlich politischer Leitvorstellungen 341
10.2.3 Verstehensprobleme, Negativbewertung und Ländervergleich 344
10.2.4 Bewertung eines Wertedilemmas 350
10.2.5 Konsensfähige Lösungsvorschläge 353
10.2.6 Die sprachlich-kommunikative Konstruktion von Agency 355
10.3 Fazit 361
10.4 Ausblick 362

11 Anhang 367
11.1 Strukturierte Teilnehmende Beobachtung 367
11.2 Fragebogen zur Erhebung der Sprach- und Migrationsbiographie im Orientierungskurs ... 368
11.3 Transkriptionskonventionen nach GAT 2 371
11.4 Einwilligungserklärung 372

12 Literaturverzeichnis 373

Tabellenverzeichnis 419

Abbildungsverzeichnis 421

für meine Mutter

Zusammenfassung

Der Orientierungskurs ist seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes mit Wirkung zum 1. Januar 2005 fester Bestand der bundesweiten Integrationskurse für Zugewanderte. Neben sprachlichen Fördermaßnahmen unterstützt das staatliche Orientierungsangebot die gesellschaftliche Integration der Fokusgruppen, basierend auf den drei Modulen Geschichte, Politik sowie Mensch und Gesellschaft. Obwohl die Bedeutung des Kurses allein schon wegen der gesellschaftlichen Brisanz des Themas Migration offenkundig ist, handelt es sich um ein nahezu unbeschrittenes Forschungsfeld. Das Modul Politik wurde bislang noch nicht im Umfang einer Dissertation untersucht.

Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die These, dass die Perspektive auf Orientierung in den curricularen Vorgaben (vgl. BAMF 2013a) eine Außensicht (ein »Sich Orientieren an«) darstellt. Dieser Blickwinkel greift jedoch zu kurz, um im Rahmen weiterer Forschungen Möglichkeiten für eine bedarfsorientierte Didaktik entwickeln zu können. Es wird daher vorgeschlagen, den curricularen Blick auf Orientierung um die subjektiven und kooperativ hergestellten Bedeutungskonstruktionen der Beteiligten (verstanden als ein »Sich Orientieren mit«) auszuweiten. Das daraus abgeleitete Ziel der Dissertation war ein zweifaches:

Es bestand erstens darin, multimodale Aushandlungsinteraktionen (n = 27) zum Themengebiet *Verfassungsorgane in der Demokratie* anhand von Kategorisierungs- und Abgrenzungsprozessen zu analysieren. In einem zweiten Schritt wurden die Interaktionsdaten auf ihre Anschlussfähigkeit an die politischen Konzepte der Bundesrepublik Deutschland (d.h. der Werteordnung des Grundgesetzes) hin untersucht. Die Aushandlungsinteraktionen wurden in zwei Orientierungskursen per Videoaufnahmen erhoben und mit der Untersuchungsmethode der Gesprächs- und Videointeraktionsanalyse (vgl. Heller/Morek 2016; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) ausgewertet. Basis der Kernuntersuchung ist eine sprach- und fachsensible Unterrichtseinheit, deren Konzeption mehrere Teilschritte erforderte:

Im Anschluss an eine mehrtägige teilnehmende Beobachtung (vgl. Lüders 2017) wurde eine schriftliche migrationsbiographische Fragebogenerhebung (vgl. Ahrenholz/Maak 2013; Decker/Schnitzer 2012) durchgeführt. Dieser Erhebung folgte eine qualitative Korpusanalyse der verwendeten Fachtexte (vgl. Hirschmann 2019; Lemnit-

zer/Zinsmeister 2015). Die hier gewonnenen Befunde wurden für den Entwurf der Unterrichtseinheit komplementär aufeinander bezogen. Für die Hauptuntersuchung wurde schließlich ein Videodatenkorpus im Umfang von 10,3 Zeitstunden erhoben. Die forschungsrelevanten Sequenzen wurden transkribiert und mikroanalytisch ausgewertet.

Anhand der multimodalen Analysen der Daten konnten vielfältige Interpretationen der Migrierten aufgezeigt werden. Neben gesellschaftlich-politischen Deutungen setzen die Zugewanderten lebensweltliche, interkulturelle oder auch moralisierende Bezüge (vgl. Bergmann/Luckmann 1999) relevant, die jedoch erst im gemeinsamen kommunikativen Miteinander Sinn und soziale Bedeutung erhalten. Nicht minder variantenreich sind die formalsprachlichen Mittel und nonverbalen Praktiken, die kohärent zu den diskursiven Bedeutungszuschreibungen sind.

Durch den forschungsmethodischen Zugang war es möglich, aufzudecken, welche Interpretationsmuster und Sinndeutungen der Migrierten mit den verfassungsrechtlichen Wertvorstellungen des Grundgesetzes übereinstimmen und welche nicht. Durch das »Sichtbarmachen« der pluralen Perspektiven eröffnet die vorliegende Arbeit Möglichkeiten für eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Curriculums für Orientierungskurse sowie für die Politikdidaktik in der Migration.

Persönlicher Dank

Meine ersten Berührungspunkte mit dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache verdanke ich – als Kind selbst zweisprachig – Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke. Sie hatte im Rahmen einer Seminararbeit eine Weiterbeschäftigung mit der Thematik angeregt. Ich kenne wirklich kaum jemanden, der es seinerzeit besser verstanden hat, den Blick frühzeitig auf wichtige Entwicklungen zu lenken und Studierende für Forschungsprojekte jeglicher Art zu gewinnen. So war es sicherlich keineswegs zufällig, dass ich schon früh mit Migrierten in Kontakt kam und sie über mehrere Jahre hinweg im Unterricht begleitete. Die Verbindung zu den hier behandelten Themen entstanden also aus einer großen Realitätsnähe heraus und entwickelten sich nahezu parallel zu einem spannenden Untersuchungsgegenstand.

Für die professionelle Hilfe und Unterstützung, die ich während der Zeit meiner Promotion erhalten habe, möchte ich mich ganz besonders bei Prof. Dr. Carmen Spiegel bedanken. Sie hat diese Arbeit souverän und engagiert betreut und an ihren Abschluss geglaubt. Jedes Arbeitstreffen mit ihr bewirkte einen weiteren »Erkenntnissprung«. Mit ihrer Begeisterung für die Angewandte Linguistik und Gesprächsanalyse, ihrem immensen Erfahrungsschatz und ihren inhaltlichen Anregungen hat sie für mich wertvolle Impulse gesetzt. Mein Dank gilt aber auch meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Heidi Rösch für ihre fachlichen Ratschläge, die nicht minder relevant waren und ihrerseits in die Gesamtkonzeption dieser Arbeit eingeflossen sind.

Prof. Dr. Anja Wildemann danke ich sehr für ihre Gedanken und Anregungen bezüglich der Konzeption des Forschungsdesigns. Sie stand mir mehrfach zur Seite und hat mich zugleich bestärkt, mich nicht entmutigen zu lassen und den eingeschlagenen Weg weiterzugehen.

Prof. Dr. Uwe Helm Petersen vom Internationalen Verband für Systemisch Funktionale Linguistik (ISFLA) ließ mir seine unveröffentlichten Seminarunterlagen zukommen. Es hat mich sehr gefreut, dass ich seine fundierten Ausarbeitungen für Analysezwecke nutzen durfte. Ihm sei dafür ein ganz großer Dank ausgesprochen.

Bedanken möchte ich mich selbstverständlich auch bei den Zugewanderten, die dieser Arbeit mit ihrer »Stimmenvielfalt« Schliff und Kontur verliehen. Luciana, Mansura, Ostara, Andrej, Berkan, und all die anderen. Ich danke euch von Herzen!

Muito obrigado, көп рақмет, много вам хвала, большое спасибо, جزيلا شكرا!, thank you so much, Grazie mille, mulțumesc foarte mult, 대단히 감사합니다, çok teşekkür ederim, najsrdačnija hvala, Благодаря ти много, Cảm ơn rất nhiều, Kop khun khrap, Ευχαριστώ πολύ, Hvala vam puno, nagyon szépen köszönjük.

Dass diese empirische Untersuchung überhaupt durchgeführt werden konnte, ist der Kooperationsbereitschaft von Erol Alexander Weiß, Olivia Bittner und Gisela Schmidt-Freythaler zu verdanken, stellvertretend für die Volkshochschule Karlsruhe bzw. die Deutsche Angestellten Akademie Rastatt. Den Lehrkräften, Frau Matelska, Frau Hertweck und Herrn Müller danke ich dafür, dass ich diese Untersuchung in ihren Orientierungskursen durchführen konnte und sie mich darüber hinaus an mehreren Tagen in ihrem Unterricht hospitieren ließen.

Auch bei meiner Kamerafrau Rena Lion bedanke ich mich von Herzen für die angenehme und professionelle Zusammenarbeit. Sie hat an vier langen und anstrengenden Aufnahmetagen echtes Durchhaltevermögen bewiesen. Neben der Aufnahmetechnik war sie für den ersten Videoschnitt verantwortlich und hat mich damit ungemein unterstützt.

Meinen studentischen Hilfskräften, KollegInnen und ÜbersetzerInnen möchte ich für ihr Gespür beim Übersetzen der Einwilligungserklärungen danken. Dass die Zugewanderten mühelos verstanden, worauf es mir ankam, zeugt von einer echten Affinität für Sprachen.

Was das Interesse und Talent für Sprachen anbelangt, gebührt mein Dank auch jenen, die verschiedene Stellen in den Gesprächstranskripten für mich übersetzt und mir darüber hinaus weitere aufschlussreiche Hinweise erteilt haben: Dr. Martina Merklinger, Paulo Andre M. Olivera, Dušan Hajduk-Veljković, Dr. Anna Sauerborn und Violetta Lovric.

Weiterhin danke ich Katharina Rhode, die das Endlektorat dieser Arbeit übernommen und mir mit ausgesprochen präzisen Korrekturvorschlägen eine wertvolle Unterstützung war.

Nicht zuletzt danke ich meinen Freunden und meiner Familie für ihre Geduld, ihr Verständnis und ihren Zuspruch. Das Miterleben aller Forschungsphasen hat ungemein Kraft gegeben. Ihr wart mir eine große Hilfe!

Rückblickend habe ich diese Arbeit so vielen Menschen zu verdanken, dass ich sie hier gar nicht alle namentlich erwähnen kann. Suche ich nach dem Beweggrund, dann denke ich, dass es sicher auch an den Themen selbst liegt: Phänomene wie Migration, Diversität oder Flucht und damit in Zusammenhang stehende Fragestellungen haben sich inzwischen längst auch in anderen Disziplinen als Forschungsgegenstand etabliert. Dafür geben allein die Weltentwicklungen schon genug Anlass. Sei es auf Forschungstagungen oder in alltäglichen Begegnungen, oft stieß diese Arbeit auf echtes Interesse. Die anregenden Gespräche und Diskussionen, die ich dort führte, haben immer wieder eines deutlich gemacht: nicht dass, sondern *wie* wichtig unsere Fragen sind.

1 Einleitung

Die vorliegende linguistische Untersuchung zur politischen Orientierung mit Zugewanderten fällt für die deutsche und europäische Politik in eine Zeit immenser migrationsbezogener Herausforderungen. Die jüngeren zeitgeschichtlichen Entwicklungen sind für die aktuelle Migrations- und Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland von höchster Relevanz (vgl. Sachverständigenrat 2017: 156ff.). Flankiert von der hohen Fluchtzuwanderung nach Europa im Zeitraum von 2014 bis 2017 wurden integrations- und bildungspolitische Entscheidungen von besonderer Tragweite getroffen. Auch die im Aufenthaltsgesetz verankerten bundesweiten Orientierungskurse für Zugewanderte, die seit 2005 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verwaltet werden, sind hiervon unmittelbar betroffen. Um die bildungspolitischen Folgen der aktuellen Migrationsgeschichte auf nationaler Ebene ermessen und den Forschungsgegenstand politische Orientierung einordnen zu können, ist es notwendig, den Blick zunächst auf die europäischen bzw. globalen Zusammenhänge zu lenken.

Es waren vor allem die Kriege in Zentralafrika, Irak und Syrien, die im Spätsommer 2015 einen massiven Anstieg der Fluchtzuwanderung nach Europa ausgelöst hatten. »Die hohe Anzahl der Einreisen in verhältnismäßig kurzer Zeit führte zu einer deutlichen Überlastung der etablierten Verwaltungsstrukturen.« (Grote 2018: 13) Vor allem die an den Außengrenzen Europas befindlichen Länder Griechenland, Italien und Ungarn waren besonders stark von den Fluchtbewegungen betroffen. Sie waren Ersteinreisestaaten, die die Geflüchteten über die zentrale und östliche Mittelmeerroute oder über die Westbalkanroute[1] erreichten. In Ungarn und in den Anrainerstaaten eskalierte die Situation dergestalt, dass der »Dublin-Mechanismus faktisch außer Kraft gesetzt

1 Die zentrale Mittelmeerroute verläuft von Ägypten, Lybien oder Tunesien nach Italien oder Malta. Die östliche Mittelmeerroute führt von der Türkei nach Griechenland. Die Westbalkanroute verläuft von Griechenland über Mazedonien und Serbien und die Ostbalkanroute von der Türkei via Bulgarien und Rumänien nach Serbien. Von dort verläuft die Route nach Slowenien und Österreich bzw. Italien. Vgl. z.B. Süddeutsche, 19.04.2015, online verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/europaeische-fluechtlingspolitik-routen-der-hoffnung-wege-der-verzweifelten-1.2259006 [zuletzt abgerufen am 01.04.2019].

wurde.« (Sachverständigenrat 2017: 29)[2] Bereits im April 2015 hatte sich die Europäische Kommission auf einen »Zehn-Punkte-Plan zur Migration« (Europäische Kommission, 20.04.2015)[3] verständigt, der die Lage am Mittelmeer mit sofortigen Interventionsmaßnahmen entschärfen sollte. Am 13. Mai 2015 verabschiedete die Europäische Kommission eine Europäische Migrationsagenda für die Zeit von 2015 bis 2020 (vgl. EU-Nachrichten, 13.05.2015).[4] Sie beinhaltete u.a. politikempfehlende Maßnahmen zur Umsetzung der Gemeinsamen Europäischen Asylpolitik (GEAS). Dazu zählte eine Quotenregelung, welche die Mitgliedstaaten der Europäischen Union verpflichtete, Schutzsuchende nach einer festgelegten Quote aufzunehmen. Die Umsetzung scheiterte jedoch an der Solidarität und Kooperationsbereitschaft einiger EU-Staaten, »so dass sich die Mitgliedstaaten auf dem EU-Gipfel Ende Juni nur auf einen freiwilligen Mechanismus einigen konnten.« (Caro/Schramm 2016: 9) Nachdem die Anzahl Geflüchteter im Sommer 2015 weiter anstieg, wurde im Herbst 2015 eine zweite Notfallregelung zur Umverteilung der Asylsuchenden in Erwägung gezogen. Doch erwiesen sich auch diese strategischen Leitlinien durch den Widerstand mittel- und osteuropäischer Staaten als nicht durchsetzungsfähig. Eine Einigung der 28 Mitgliedstaaten auf eine kohärente Migrationspolitik wurde zudem maßgeblich durch unterschiedliche Asylstandards sowie die unterschiedliche Aufnahmebereitschaft der EU-Mitgliedsstaaten erschwert (ebd.). Besonders die Dynamiken der Entwicklung des Jahres 2015 legten die strukturellen Schwierigkeiten der europäischen Asylpolitik offen:

Es fehlte »ein Instrument, um die Ersteinreisestaaten an den EU-Außengrenzen, die grundsätzlich mit der Verfahrensdurchführung betraut sind, wirksam zu entlasten.« (Sachverständigenrat 2017: 29) Hinzu kam, dass zum Zeitpunkt der Ereignisse noch keine Mechanismen etabliert waren, mittels derer hätte sichergestellt werden können, dass die Regeln zur Bewältigung der Fluchtbewegungen eingehalten wurden. Allein im Jahr 2015 wurden nahezu 1,1 Million Geflüchtete im Quotensystem zur Erstvereitlung von Asylbegehrenden (EASY) registriert (vgl. Sueddeutsche.de, 06.01.2016).[5]

---

2 Der Vertrag von Dublin wurde im Sommer 1990 von den EG-Staaten zur Umsetzung einer gemeinsamen europäischen Migrationspolitik beschlossen und trat 1997 in Kraft. Die gegenwärtig dritte Fassung (Dublin-III-Verordnung) regelt die Zuständigkeit für Asylanträge nach dem sog. *One-State-Only-Prinzip*. Der Staat der Ersteinreise eines Asylbewerbers ist demnach für die Prüfung des Asylverfahrens zuständig. Die Regelung findet in allen EU-Mitgliedstaaten, einschließlich der Schweiz, Norwegen, Liechtenstein und Island, Anwendung (vgl. Sachverständigenrat 2017: 26).

3 Vgl. Europäische Kommission, online verfügbar unter: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-4813_de.htm [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

4 Vgl. EU-Nachrichten: Kommission verabschiedet Europäische Migrationsagenda. Online verfügbar unter: https://europa.eu/news-room/events/commission-adopt-european-agenda-migration_de [zuletzt abgerufen am 01.04.2019].

5 Vgl. Sueddeutsche.de. Online verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlinge-so-viele-fluechtlinge-kamen-nach-deutschland-1.2806558 [zuletzt abgerufen am 01.04.2019]. In diesem Zusammenhang ist wichtig darauf hinzuweisen, dass im bundesweiten Ausländerzentralregister (AZR) im selben Zeitraum auch 685.485 Zuzüge aus EU-Mitgliedstaaten registriert wurden. Diese Entwicklungen sind zum einen auf die Europäischen Freizügigkeitsrichtlinien zurückzuführen und betrafen in erster Linie BürgerInnen der mittelosteuropäischen EU-Beitrittsländer Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowakische Republik, Slowenien, Tschechien und Ungarn, in denen die vollständige EU-Arbeitnehmerfreizügigkeit am

Die unmittelbare gesellschaftliche Reaktion auf die Migrationsströme war in Deutschland zunächst äußerst positiv. Viele Menschen engagierten sich auf kommunaler Ebene in ehrenamtlicher Tätigkeit, um die zuständigen Behörden bei der Erstversorgung und Unterbringung der Neuankömmlinge zu unterstützen (vgl. z.B. Hanewinkel 2015). Doch in den Folgemonaten entwickelte sich aus der anfänglichen Konsenskultur eine zunehmende Polarisierung und Spaltung im Hinblick auf Ausmaß und Folgen der Flüchtlingskrise.

Im deutschen, wie auch im europäischen Parteienspektrum spiegelte sich die Stimmung durch eine Profilierung rechtspopulistischer Parteien wider (vgl. Schellenberg 2018). Die Differenzen zwischen den EU-Mitgliedsstaaten dürften diesbezüglich eine gewisse Rolle gespielt haben. Zweifellos trugen spätestens zu diesem Zeitpunkt aber auch sicherheitspolitische Aspekte zu einem gesellschaftlichen Klimawechsel bei. Gezielt gegen Europa gerichtete islamistische Terroranschläge in europäischen Metropolen wie Paris, Istanbul, Berlin und Stockholm (vgl. Deutsche Welle Akademie, 17.08.2017)[6] sowie überwiegend rechtsextremistische Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte (vgl. sueddeutsche.de, 26.02.2017)[7] entfachten eine Debatte um innere Sicherheit und eine wirksame Migrationssteuerung.

Infolge zunehmender Belastungen durch die hohe Fluchtzuwanderung begannen einige Länder wie Mazedonien und Serbien im Jahr 2016 wieder temporäre Grenzkontrollen einzuführen, was eine Teilschließung der östlichen und westlichen Balkanrouten nach sich zog. Zeitgleich schloss die Europäische Union unter maßgeblicher Beteiligung der Bundesrepublik am 18. März 2016 ein Flüchtlingsabkommen mit der Türkei.[8] Die als EU-Türkei-Erklärung bezeichnete Vereinbarung – welche allerdings ohne rechtliche Bindung erfolgte – erzielte eine Begrenzung der Migrationsströme aus der Türkei in die EU. Außerdem sollte die Anzahl der Rückführungen in die Türkei erhöht werden: Asylsuchende, die die Türkei irregulär als Transitland zur Einreise nach Griechenland nutzten, dort keinen Asylantrag stellten oder deren Antrag abgewiesen wurde, wurden wieder in die Türkei abgeschoben. Dieses Rückführungsverfahren war gleichzeitig an ein Resettlement-System gekoppelt, wonach für jede syrische Personen, die von Griechenland in die Türkei abgeschoben wurde, eine andere Person aus Syrien in Europa

01.05.2011 in Kraft trat. Zum anderen immigrierten auch viele Unionsbürger aus den EU-2 Staaten Rumänien und Bulgarien sowie aus Kroatien nach Deutschland. In den EU-2 Staaten gilt die vollständige EU-Arbeitnehmerfreizügigkeit seit dem 01.04.2014. Auf Arbeitskräfte aus Kroatien wurde sie am 01.07.2015 erweitert (vgl. BAMF 2016a: 5). Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/freizuegigkeitsmonitoring-jahresbericht-2016.pdf?__blob=publi-cationFile [zuletzt abgerufen am 20.06.2019].

6 Online verfügbar unter: https://www.dw.com/de/chronologie-terror-in-europa/a-38945278 [zuletzt abgerufen am 04.04.2019].

7 Sueddeutsche.de, 26.02.2017. Online verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/fremdenhass-mehr-als-angriffe-auf-fluechtlinge-im-jahr-1.3395560 [zuletzt abgerufen am 04.04.2019].

8 Nach offiziellen Angaben hatte die Türkei 2017 mit 3,1 Millionen Geflüchteten und Migrierten weltweit den größten Anteil geflüchteter Menschen aufgenommen. »Registrierung, Unterbringung, medizinische Behandlung und – bislang nur teilweise – Beschulung stellen die Türkei vor erhebliche logistische und finanzielle Herausforderungen.« (Bendel 2017: 12)

neu angesiedelt wurde. Außerdem wurde der Türkei eine breite finanzielle Unterstützung seitens der EU zur Umsetzung von Entwicklungs- und humanitären Programme vor Ort gewährt (vgl. Bendel 2017: 12; Cremer 2017).

Die migrationspolitische Kooperation mit der Türkei auf Basis der vorliegenden Erklärung ist vielfältiger Kritik ausgesetzt (vgl. etwa Niewendig 2019).[9] Das Flüchtlingsabkommen wird vor allem dahingehend in Frage gestellt, dass die »Türkei signifikante Rückschritte auf allen Ebenen der Rechtsstaatlichkeit und der Garantie von Menschenrechten und Minderheitenschutz verzeichnet.« (Bendel 2017: 13) Trotz prinzipieller Kritik an der Erklärung und ihrer bisherigen Umsetzung kam es infolge beider Entwicklungen – dem EU-Türkei-Abkommen und der weitgehenden Schließung der Balkanroute – zu einem starken Rückgang irregulärer Migration (vgl. Fendrich, 09.03.2017[10]; siehe auch Athanasopoulos 2017: 18).

Die Bundesrepublik Deutschland hat auf die aktuellen Entwicklungen mit beachtenswerten Ansätzen zur arbeitsmarktlichen Integration Geflüchteter reagiert. Erwähnenswert ist beispielsweise die bundesfinanzierte berufsbezogene Deutschsprachförderung (vgl. BAMF 2017a).[11] Außerdem sind in diesem Zusammenhang auch die bildungspolitischen Bestrebungen und Angebote zur »gesellschaftlichen Integration« (Bundesregierung 2017: 29) zu nennen. Die aus den drei Modulen Politik in der Demokratie, Geschichte sowie Mensch und Gesellschaft zusammengesetzten bundesweiten Orientierungskurse zählen neben sprachlichen Fördermaßnahmen zum Grundangebot dieser von staatlicher Seite beabsichtigten Integrationsförderung.

1.1 Anspruch der Arbeit

Die vorliegende qualitativ-explorative Untersuchung fügt sich in dieses Forschungsfeld ein und richtet ihr Augenmerk auf das Modul Politik. Dabei nimmt sie mit dem obligatorischen Thema *Verfassungsorgane in der Demokratie* eine inhaltliche Eingrenzung vor. Sie setzt sich zum Ziel, gesprächs- und videointeraktionsanalytisch zu rekonstruieren, wie 27 erwachsene Migrierte verschiedene Aufgaben zu obigem Thema durch Kategorisierung und Abgrenzung interaktiv aushandeln. In einem zweiten analytischen Schritt werden die Konstruktionsmuster aus den Interaktionsdaten herausgelöst und es wird herausgearbeitet, inwieweit sich die interpretativen Bezüge der Zugewanderten in die Leitprinzipien der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland einfügen. Obwohl das Thema der Aushandlungsinteraktionen ein politisches ist, handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine linguistische Arbeit. Das ist in der Anlage der Gesamtuntersuchung begründet: Der Kernuntersuchung gingen bereits im Vorfeld weitere empirische Teilerhebungen voraus, um eine bedarfsgerechte, sprachsensible Un-

9 Vgl. Welt.de, 17.03.2019. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/politik/deutschland/article190434613/Fluechtlingslager-in-Griechenland-Kritik-am-EU-Tuerkei-Deal-waechst.html [zuletzt abgerufen am 04.04.2019].

10 Vgl. Faz.net. Online verfügbar unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/was-die-schliessung-der-balkanroute-bewirkt-hat-14915297.html [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

11 Online verfügbar unter: www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/Deutschberuf-esf/deutschberuf-esf-node.html [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

terrichtskonzeption entwickeln zu können. Wiewohl in der Arbeit nicht sichtbar, bildet dieses Lehr-Lernarrangement[12] das Fundament für die gesprächs- und videointeraktionsanalytische Untersuchung der Aushandlungsinteraktionen.

Die Daten der empirischen »Rahmenerhebungen« und jene der Kernerhebung bauen aufeinander auf. Insofern geben die unterschiedlichen Datenquellen auch die forschungsmethodischen Entwicklungsschritte vorliegender Untersuchung wieder. *Sprache* erfüllt vorliegend eine ganz zentrale, erkenntnisleitende Funktion: Die Datenquellen, die primär zur migrationsbiographischen und didaktisch-methodischen Rahmung der Hauptuntersuchung erhoben wurden, sollten möglichst vielfältige linguistische Detailinformationen ans Licht bringen: *spracherwerbsbezogene, sprachenbiographische, fachsprachliche* und *sprachliche.* Diese sollten weiterführend dazu genutzt werden, die im Orientierungskurs geforderten und aufseiten der Zugewanderten vermuteten Kompetenzen anhand der Unterrichtskonzeption besser aufeinander abzustimmen. Außerdem geht es auch in der Kernuntersuchung ganz zentral darum, die *sprachlichen* und *nonverbalen* Interaktionsmuster der Zugewanderten im Sinne obiger Zielsetzungen zu analysieren.

Eine detaillierte Untersuchung zur politischen Orientierung erwachsener Migrierter existiert meines Wissens bislang nicht. Die hier vorzustellende Arbeit ist eine anwendungsorientierte Grundlagenforschung. Es handelt sich demzufolge um eine originäre Untersuchung, die vor allem Einblicke gewähren soll und sich diesbezüglich einem kleinen Anteil derer annimmt, an die sich politische Orientierung richtet: erwachsene Erstzugewanderte. Aus den Erkenntnissen dieser Untersuchung ergeben sich sowohl für die Praxis als auch für die Forschung Implikationen, und das in folgender Hinsicht:

Erstens sollen die Interaktionsanalysen und die Erhebungen und Auswertungen, die der gesprächs- und videointeraktionsanalytischen Kernuntersuchung vorausgingen, dazu anregen, die derzeitige Konzeption des Curriculums für Orientierungskurse weiterzuentwickeln. Ganz ungeachtet der Daten, die hier zur Verfügung gestellt werden, bedarf es für eine konzeptionelle Weiterentwicklung einer kritischen und konstruktiven Rückmeldung zur derzeitigen Kurskonzeption.

Zweitens kann die vorliegende Untersuchung einen ersten Mosaikstein für ein zukünftiges und vielleicht umfangreiches Forschungsprojekt zur Politik- und Sprachdidaktik in der Migration setzen. Zu denken ist hier zuallererst an Untersuchungen, die sich fachlicher und dezidiert fachsprachlicher, also insgesamt didaktischer Fragestellungen widmen, ohne dabei die Migrierten aus dem Blick zu verlieren. Warum die derzeitige Kurskonzeption entwicklungsfähig ist, vermag die theoretische Auseinandersetzung mit den Curricula (vgl. Kapitel 2.3) deutlich zu machen.

1.2 Aufbau

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Das **zweite Kapitel** zeichnet zunächst die zentralen integrationspolitischen Schritte mit Relevanz für das Handlungsfeld Orientierung

12 Die Unterrichtsmaterialien können unter folgendem Link abgerufen werden: EigeneDateien–One Drive(live.com)

von 2005 bis zur Gegenwart nach. Anschließend werden die Curricula für bundesweite Integrations- und Orientierungskurse einer kritischen Betrachtung unterzogen. Im Rahmen dieser umfangreichen Analyse werden zunächst Forschungsdesiderate herausgearbeitet. Dass die Darstellung im Jahr2005 beginnt, ist mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes und den zu diesem Zeitpunkt umgesetzten integrations- und migrationspolitischen Reformen in der Bundesrepublik Deutschland begründet. Auch muss angemerkt werden, dass die derzeitig gültigen curricularen Vorgaben zum Orientierungskurs zum Zeitpunkt der Erhebung und Durchführung dieser Untersuchung noch nicht vorlagen. Die Analyse des Orientierungscurriculums konzentriert sich daher auf die bildungspolitischen Vorgaben mit Rechtsgültigkeit bis zum Jahr 2015.

An die ersten Ausgangsbefunde anknüpfend wird ein emisch-etischer Kombinationsvorschlag vorgestellt. Es werden die Gründe genannt, die für diese Verbindung sprechen und daraufhin die zentralen Fragestellungen hergeleitet. **Kapitel 3** trägt den Titel *Theorien und Konzepte der im Orientierungskurs geforderten Sprache.* Im Fokus stehen hier lediglich zwei konzeptionelle Ansätze, die für die vorliegende Arbeit unmittelbar relevant sind. Sie werden im achten Kapitel noch einmal aufgegriffen, um die im Orientierungskurs geforderten sprachlichen und fachlichen Kompetenzanforderungen der verwendeten Lehrwerksmaterialien zu erfassen. Anschließend werden in **Kapitel 4** die zentralen Begriffe Recht, Werte, Moral und Gesetz eingeführt und es wird erläutert, wie sie in der vorliegenden Untersuchung konzeptualisiert werden sollen. Das **fünfte Kapitel** beleuchtet die gesprächsanalytische Kategorisierungsforschung, das Konzept der diskursiv hervorgebrachten Identität (*identity-in-interaction)* sowie das (narrative) Konzept der Positionierung. Diese linguistischen Forschungsbezüge bilden die theoretische Grundlage, mittels derer sich die ko-konstruierten Interpretationsmuster der Migrierten videointeraktionsanalytisch und gesprächsanalytisch rekonstruieren lassen.

In **Kapitel 6** wird zunächst das Forschungsdesign vorgestellt, woran sich eine methodische Auseinandersetzung anschließt. Hier werden die qualitative Fragebogenerhebung und die teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethoden reflektiert. Des Weiteren werden die Prinzipien der ethnographischen Gesprächsanalyse und der Videointeraktionsanalyse mit Blick auf den erzielten Erkenntnisgewinn erläutert. Das Kapitel beinhaltet auch das konkrete Vorgehen bei der Erhebung des Aushandlungskorpus und endet mit einer Reflexion zur Rolle der Forscherin. **Kapitel 7** nimmt die Ethnographie der Migrierten anhand einer Fragebogenbefragung in den Blick. Die Konzeption und die Ergebnisse werden detailliert dargelegt. Anhand der Befragung soll zudem ein konkretes Bild der multiethnischen Zusammensetzung in Orientierungskursen nach außen getragen und der Leserschaft zugänglich gemacht werden. Im **achten Kapitel** wird das in dieser Untersuchung verwendete Fachtextkorpus einer intensiven Analyse unterzogen. Beide Datensätze – Fragebogenerhebung und Korpusanalyse – sind Rahmendaten. Sie spielen eine wichtige Rolle hinsichtlich der Konzeption der Unterrichtseinheit, die vorliegender Datenerhebung zugrunde liegt.

Das **Analysekapitel 9** bildet den Kern der Untersuchung. Es ist in fünf Teilkapitel mit unterschiedlichen Analyseschwerpunkten unterteilt: Kapitel 9.1 *Moralische Kommunikation bei der Aushandlung von Verfassungsprinzipien im Orientierungsraum Deutschland* beleuchtet die sprachlichen Strategien, die die Zugewanderten zur subjektiven Deutung und Plausibilisierung der verfassungsrechtlichen Kompetenzbeschreibungen im

Kontext des Staatsorgans Bundesregierung heranziehen. Dass die Migrierten durch Nutzung bestimmter sprachlicher Verfahren auch Bewertungen vollziehen, ist Gegenstand des Folgekapitels 9.2 *Markierung von Inhomogenität zur Verdeutlichung von Erwartungsbrüchen*. Hier wird herausgearbeitet, dass die eigene Wertehaltung in Bezug auf den Aushandlungsgegenstand sowohl durch das explizite Herausstellen eigener Erwartungen als auch durch ihr strategisches Zurückhalten nach außen transportiert wird. Das Kapitel 9.3 *Multimodale Konstruktion von Zugehörigkeit* zeigt, wie eine Migrantin Code-Switching nutzt, um die an sie heran getragenen Kompetenzansprüche zurückzuweisen. Es wird zudem aufgezeigt, wie die Sprecherin ihre Schwierigkeiten beim Verstehen verfassungsrechtlicher Zusammenhänge durch Kontrastierung zweier geographischer Räume legitimiert und dadurch die eigene Angreifbarkeit abdämpft. Die Analysen des Kapitels 9.4 *Selbst- und Fremdpositionierung bei der Aushandlung eines moralischen Dilemmas im Orientierungsraum Lettland* veranschaulichen, wie die Zugewanderten durch das Verbalisieren von Bewertungen Handlungsstrategien entwerfen. Außerdem zeigt das Kapitel, wie sie durch ihr gemeinsames Lachen Werteorientierungen modellieren, die zur Lösung des dargebotenen Falles in Erwägung gezogen werden. Abschließend beschäftigt sich das Kapitel 9.5 mit den *Agency-Konstruktionen zweier Migrantinnen*. Bezugnehmend auf die Strukturationstheorie von Anthony Giddens wird der Frage nachgegangen, wie die beiden Frauen Beziehungskonstellationen von AkteurInnen und Agierenden mittels sprachlicher und körperlicher Ressourcen konfigurieren. Die Analysen nehmen nicht nur in den Blick, inwiefern durch die zugewiesene Rollen Handlungs(un)möglichkeiten definiert werden, sondern die Darstellung der Agency wird auch im Hinblick auf ihr transformatives Potential untersucht. Eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven bilden den Abschluss der Untersuchung (**Kapitel 10**).

2 Integrationspolitische und rechtliche Entwicklungen seit der Jahrtausendwende

Bis 1998 hielten politische Entscheidungsträger in Deutschland an ihrem Leitsatz fest, dass die Einwanderungssituation in die Bundesrepublik eine temporäre Entwicklung sei. Die faktische Anerkennung als Einwanderungsland wurde daher tabuisiert und negiert (vgl. Heckmann 2010; Butterwegge 2007). Erst mit der Jahrtausendwende wurden die Weichen für eine systematische Integrationspolitik gestellt. Ein erster Schritt war die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts, die im Jahr 2000 in Kraft trat. Das neue Staatsbürgerschaftsrecht ergänzte das Abstammungsprinzip (»jus sanguinis«) durch Elemente des Geburtsprinzips (»jus soli«).[1] Im selben Jahr hatten sich bereits Engpässe in manchen Berufsbereichen abgezeichnet. In Anbetracht zunehmender globaler Verflechtungen, »stärkerer politischer Wahrnehmung des demografischen Wandels und der entsprechenden Notwendigkeit von mehr Zuwanderung« (Bendel/Borkoswki 2016: 112) bedurfte es einer Neujustierung der Integrationspolitik.

1 Bis zum Jahr 2014 hat ein Kind bei Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten, sofern mindestens ein Elternteil deutsch ist (jus sanguinis). Bis dahin galt außerdem das Geburtsprinzip (jus soli), wonach ein in Deutschland geborenes Kind ausländischer Eltern sowohl die Staatsangehörigkeit seiner Eltern als auch die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten hat. Allerdings war dieses Zugeständnis u. a. an die Voraussetzung gebunden, dass ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig im Inland lebt und über eine Aufenthaltsberechtigung verfügt oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt. Das Geburtsprinzip war an eine Optionspflicht gekoppelt. Demnach mussten sich die fraglichen Personen (sog. DoppelstaatlerInnen) in der Altersspanne zwischen 18 und 23 Jahren für die deutsche oder für die Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes entscheiden. Entschieden sie sich für die deutsche Staatsangehörigkeit, verloren sie die ausländische. Wollten sie hingegen die ausländische Staatsangehörigkeit beibehalten, mussten sie die deutsche aufgeben. Vgl. Storz/Wilmes (2007). Die Optionspflicht wurde jedoch durch eine Reform des Staatsangehörigkeitsrechts mit Rechtswirkung zum 20. Dezember 2014 aufgehoben. In Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder dürfen neben der deutschen somit auch die ausländische Staatsangehörigkeit behalten; vgl. auch die Veröffentlichung des Wissenschaftlichen Dienstes des Deutschen Bundestages vom 12 02.2016 (Aktenzeichen WD 3-3000-032/16).

2.1 Entwurf des Zuwanderungsgesetzes 2005

Die Unabänderlichkeit der Einwanderungssituation anzuerkennen, führte dazu, dass der damalige Bundesinnenminister Otto Schily noch im Herbst desselben Jahres eine *Unabhängige Kommission Zuwanderung* einberief, die Empfehlungen für ein längst überfälliges Zuwanderungsgesetz erarbeiten sollte. Unter der Leitung der ehemaligen Bundestagspräsidentin Dr. Rita Süssmuth entwickelte das ExpertInnen-Gremium[2] ein Konzept, das u.a. die Einführung eines einheitlichen europäischen Asylrechts vorsah. (vgl. Mediendienst Integration, 11.09.2015).[3] Der Bereich Integration wurde besonders intensiv bearbeitet mit Gewichtung sprachlicher Fördermaßnahmen. Nach langen rechtlichen und politischen Debatten trat zum 1. Januar 2015 das *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Zuwanderungsgesetz)*[4] in Kraft.

Erstmals wurden im Zuge des Aufenthaltsgesetzes Integrationskurse, bestehend aus einem Sprach- und einem Orientierungskurs, errichtet (vgl. §§ 43-45 AufenthG).[5] Während das Sprachkursangebot eine »lebensweltbezogene Sprachvermittlung« (BAMF 2015a: 6)[6] leisten soll, besteht die Aufgabe des Orientierungskurses darin, Kenntnisse der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands zu vermitteln. Damals wie heute umfasste der Sprachkurs 600 Unterrichtseinheiten. Für den Orientierungskurs, dessen Zeitkontingent seither kontinuierlich erhöht wurde, waren ursprünglich 30 Stunden vorgesehen. Das dem Bundesministerium des Inneren (BMI) unterstellte Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erhielt »eine ›Konzeptkompetenz‹ bei der Integrationsförderung und wurde verantwortlich für die Entwicklung der Inhalte und der Struktur von Integrationskursen.« (Kreienbrink 2013: 407;

2 Die Kommission setzte sich aus ExpertInnen auf unterschiedlichem Gebiet zusammen, darunter Unternehmerverbände, Gewerkschaften, Nichtregierungsorganisationen sowie auch WissenschaftlerInnen und PolitikerInnen.

3 In einem Gespräch mit dem Mediendienst Integration am 11. September 2015 erinnert Prof. Dr. Rita Süssmuth an die gesellschaftlichen Herausforderungen bezüglich der Entwicklung eines zukunftsfähigen Konzepts zur Steuerung und Förderung von Integration. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/artikel/15-jahre-zuwanderungskommission-rita-suessmuth-einwanderungsgesetz.html [zuletzt abgerufen am 09.04.2019].

4 Vgl. Jurion. Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/gesetze/aufenthg/ [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].

5 Vor 2005 verlief die Deutschförderung für Zugewanderte äußerst uneinheitlich. Die Sprachkursangebote lagen in der Zuständigkeit mehrerer Bundesministerien. Die Angebote waren, je nach Aufenthaltsstatus der Zuwanderergruppen, getrennt und es existierte auch noch kein einheitliches Curriculum für Deutsch als Zweitsprache. Mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes entwickelte das Goethe Institut im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren (BMI) das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache sowie den skalierten Deutsch-Test für Zuwanderer (vgl. Kaufmann 2010: 1102f.) mit dem die Kompetenzstufen A2 bis B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) nachgewiesen werden können. Die curricularen Vorgaben wurden erstmals 2008 veröffentlicht. Infolge der eingangs dargestellten Fluchtzuwanderung wurde das Goethe Institut schließlich 2016 beauftragt, »das Rahmencurriculum hinsichtlich einer stärkeren Integration arbeitsweltlicher Themen sowie einer stärkeren Einbindung von Werten des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu überarbeiten.« (Buhlmann et al. 2017: 4)

6 Vgl. BAMF (2015a).

Lochner 2018; Kaufmann 2010) Die Durchführung der aus dem Etat des Bundesinnenministeriums finanzierten Integrationskurse obliegt öffentlichen und privaten Trägern. Der Teilnahmeanspruch resultiert aus den Bestimmungen der Integrationskursverordnung (IntV).[7] Im Bundesamt wurde außerdem eine eigene Integrationsabteilung eingerichtet, da dem Amt auch die Aufgabe der fachlichen »Zuarbeit für die Bundesregierung bei der Integrationsförderung« (Kreienbrink 2013: 408) zukam.

2.2 Evaluation der Integrationskurse und Gutachten zur Verbesserung der Konzeption

Um erste Aussagen zur Qualität der Integrations- und Orientierungskurse sowie zu ihrer Finanzierung treffen zu können, beauftragte das Bundesministerium des Innern (BMI) das dänische Unternehmen RambØll Management 2006 mit der Evaluation der Integrationskurse sowie der Erstellung eines Gutachtens zur Optimierung der Fördermaßnahmen. Im Einvernehmen mit dem *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet* (Aufenthaltsgesetz – AufenthG) musste die Bundesregierung dem Bundestag bis zum 1. Juli 2007 einen Evaluationsbericht vorlegen.

Insgesamt zeigte sich, dass die Implementierung der »Integrationskurse eine deutliche qualitative Verbesserung der deutschen Integrationspolitik« (BMI 2006: i) darstellte. Die GutachterInnen erarbeiteten sieben Handlungsfelder mit Verbesserungsvorschlägen. Der Orientierungskurs war Thema eines dieser Felder. Zum damaligen Zeitpunkt war eine Einschätzung bezüglich der Effizienz der Orientierungskurse allerdings nicht einfach. Das lag daran, dass noch kein standardisierter Abschlusstest vorlag, denn für die Konzeption und Durchführung der Tests waren letztlich die Kursleitenden verantwortlich. Die Lehrkräfte waren zumeist auch nicht darin geschult, Fachmodule in Zweit- und Fremdspracherwerbskontexten zu unterrichten (vgl. Gestmann/Hilz 2017: 273). Insofern lagen Empfehlungen recht nahe: »Sollte es nach wie vor politischer Wille sein, am Orientierungskurs festzuhalten, so muss dieser eine deutliche Aufwertung erfahren.« (BMI 2006: 189) Daraus wurden drei wesentliche Schritte für eine Qualitätsoptimierung abgeleitet: Die Entwicklung eines standardisierten Curriculums in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung, die Konzeption eines standardisierten Abschlusstests sowie Qualifikationsmaßnahmen für DozentInnen[8] (vgl. BMI 2006: 189ff.).

---

7 Wie dem Webauftritt des Büros für Integration Karlsruhe zu entnehmen ist, beträgt der Eigenanteil für eine Unterrichtseinheit seit dem 01.Juli 2016 1,95 Euro pro Unterrichtsstunde, wenn eine Anspruchsberechtigung vorliegt. Vgl. https://www.karlsruhe.de/b3/soziales/einrichtungen/bfi/integrationskurse.de [zuletzt abgerufen am 09.04.2019]. Gemäß § 9 Abs. 1 Satz 1 Bundesvertriebenengesetz entfällt die Teilnahmegebühr für SpätaussiedlerInnen bzw. deren Familienangehörige. Online verfügbar unter BVFG – Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (gesetze-im-internet.de) [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].

8 Seit 2009 werden Weiterbildungen für Orientierungskurse angeboten, die jedoch nicht verpflichtend sind. Voraussetzung ist eine Integrationskurszulassung durch das BAMF, das auch die Kosten übernimmt. Zu den Anbietern zählt beispielsweise die Bundeszentrale für politische Bildung in

2.2.1 Novellierung des Zuwanderungsgesetzes und Neufassung der Integrationsverordnung (IntV) im Jahr 2007

Anlässlich der Umsetzung von elf Richtlinien der Europäischen Union in deutsches Recht trat am 28. August 2007 eine Novellierung des Zuwanderungsgesetzes in Kraft. Die Neufassung war umstritten, ging sie doch mit einigen Restriktionen im Zusammenhang mit dem Aufenthalts- und Integrationsrecht einher. So kann eine Verletzung der Teilnahmepflicht an Integrationskursen finanzielle Sanktionen in Form von Leistungskürzungen vonseiten der Ausländerbehörde nach sich ziehen (vgl. Schneider 2007).[9]

Die Neufassung der Integrationskursverordnung (IntV) im Jahr 2007 sah einige Maßnahmen zur Verbesserung der Kursqualität vor. Dazu zählte die Begrenzung der Kursgruppe auf maximal 20 Teilnehmende sowie Integrationsangebote für verschiedene Zielgruppen (vgl. Wissenschaftliche Dienste 2016: 7; Bundesgesetzblatt (BGBl) I 2007/61.[10] Am 27. Januar 2012 trat die zweite Änderungsverordnung zur Integrationskursverordnung in Kraft, die u.a. erstmals vorsah, Integrationskurse auch als Online-Format durchzuführen (vgl. Wissenschaftliche Dienste 2016: 8).

2.2.2 Bündelung von Integrationsstrategien – Der Nationale Integrationsplan 2007 (NIP)

In integrationspolitischer Hinsicht wegweisend war der erste Integrationsgipfel, zu dem Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel am 14. Juli 2006 eingeladen hatte.[11] Die Einsicht, Integration als »Daueraufgabe, die nachhaltig und strukturell angegangen werden muss« (Bundesregierung 2011: 8)[12] auf die politische Agenda zu setzen, stand in Verbindung mit den Ergebnissen der PISA-Schulleistungsstudie des Jahres 2006.

Obwohl im Vergleich zu den PISA-Erhebungen der Jahre 2000 und 2003 eine gewisse Verbesserung zu verzeichnen war, zeigte sich hier, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren Lese- und Mathematikleistungen nach wie vor schlechter abschnitten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. z.B. Ramsauer 2011: 9ff.).[13] Die Bundesregierung setzte auf Zusammenarbeit mit VertreterInnen »aus

---

Baden-Württemberg. Vgl. Landeszentrale für politische Bildung (2019a). Online verfügbar unter www.i-punkt-projekt.de/qualifizierung_inhalte.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].

9 Vgl. https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56350/zuwanderungsgesetz-2007?p=all [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

10 Es handelt sich um eine Beschlussfassung vom 05. Dezember 2007.

11 Integrationsgipfel finden seit 2006 regelmäßig im Bundeskanzleramt statt. Auf diesen Konferenzen tagen VertreterInnen aus »Bund, Ländern, Kommunen, Zivilgesellschaft und der Migrantenorganisationen«. Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2018a). Online verfügbar unter: https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/startschuss-fuer-den-nationalen-aktionsplan-integration-1147008 [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

12 Vgl.https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/441026/136cdd0c82e45766265a0690f6534aa9/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei-data.pdf?download=1 [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

13 Dies galt, wie Ramsauer weiter anführt, insbesondere für diejenigen »die ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland durchlaufen hatten.« (Ramsauer 2011:10)

Politik, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Sportverbänden und Migrantenverbänden« (Meier-Braun 2016: 21) zur Erarbeitung nachhaltiger Integrationsmaßnahmen und Selbstverpflichtungen zu zehn bundespolitisch vorgegebenen Themenfeldern. Ein zentrales Kriterium für die Organisation des Gipfels war die Einbindung von Agierenden auf Bundes- Länder- und kommunaler Ebene im Sinne eines »gesamtgesellschaftlichen Dialogs über Integration.« (Bendel/Borkowski 2016: 103) Die Ergebnisse sollten binnen eines Jahres in einem Nationalen Integrationsplan (NIP) vorgelegt werden. Koordiniert von den Ministerien wurden daraufhin Arbeitsgruppen gebildet. 2007 wurde der Nationale Integrationsplan vorgestellt.

Die aus der Evaluation der Integrationskurse hervorgegangenen Empfehlungen wurden präsentiert und erhielten dahingehend politisches Gewicht, als ein Aktionsplan erstellt wurde (vgl. Bundesregierung 2007: 37ff.). Bereits im Jahr 2008 folgte ein erster Fortschrittsbericht zum NIP (vgl. Bundesregierung 2008), nachdem auf Bundes- und Länderebene Monitorsysteme zur Überprüfung der Fortschritte eingerichtet worden waren.[14]

2.2.3 Veröffentlichung des bundesweiten Integrationsprogramms 2010

Bereits mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes 2005 hatte das Bundesministerium des Inneren das BAMF mit der Erarbeitung eines bundesweiten Integrationsprogramms beauftragt. Konkretes Anliegen war, gemeinsam mit ExpertInnen bestehende Integrationsangebote des Bundes, der Länder, Kommunen sowie privater Träger zu erfassen und zu systematisieren (vgl. Kreienbrink 2013: 407). Außerdem sollten konkrete Empfehlungen und Handlungsstrategien zur Weiterentwicklung des Nationalen Integrationsplans erarbeitet werden (vgl. BT-Drucksache 17/2400 vom 07.07.2010: 26ff.).[15]

Wichtige Neuerungen waren u.a. die Entwicklung eines Curriculums für bundesweite Orientierungskurse vonseiten des BAMF, womit auch eine Erhöhung von 30 auf 45 Unterrichtseinheiten einherging. Am 01. Juli 2009 wurden sowohl der skalierte Sprachtest Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) als auch der bundeseinheitliche Orientierungstest eingeführt (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010: 154). Beide Testformate[16] decken die Kompetenzstufen A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ab. Am 01. April 2013 wurde der

14 Vgl. https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/441026/136cdd0c82e45766265a0690f6534aa9/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei-data.pdf?download=1 [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

15 Vgl. Die Ausführungen der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration (8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland) Online verfügbar unter: 1702400.book(bundestag.de) [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

16 Für die Entwicklung des Testkonstrukts DTZ wurde das Goethe-Institut und die telc-GmbH beauftragt (vgl. Perlmann-Balme/Plassmann und Zeidler 2009: 9). Der bundeseinheitliche Orientierungskurstest wurde am Institut für Qualitätsentwicklung an der Humboldt Universität Berlin entwickelt.

Orientierungskurstest[17] durch den Test Leben in Deutschland (LiD) ersetzt. Letzterer ist seit diesem Zeitpunkt auch als Einbürgerungstest anerkannt.

2.2.4 Nationaler Aktionsplan Integration (NAP-I)

Im Jahr 2011 wurde der NIP des Jahres 2007 um den Nationalen Integrationsplan Integration (NAP-I) weiterentwickelt. Beabsichtigt war, Integration durch »klare Ziele, die überprüfbar und messbar sind« (Presse und Informationsamt der Bundesregierung 2012:7)[18], verbindlicher zu gestalten. Für diese Zwecke wurden elf thematische Dialogforen eingerichtet. Auch wurden Indikatoren und Instrumente zur Operationalisierung der anvisierten Ziele festgesetzt.[19] Der übergreifende Schwerpunkt bestand darin, Strategien zur Verbesserung der Bildungs-, Weiterbildungs- und Ausbildungssituation – speziell von Personen mit Migrationshintergrund – zu entwickeln. Das für das Themenfeld »*Sprache – Integrationskurse*« verantwortliche Dialogforum 7 konzentrierte sich im Wesentlichen auf eine qualitative Weiterentwicklung des seit 2005 bestehenden Integrationskursangebotes. Zur Optimierung der Kursqualität sollte zum einen der Einsatz digitaler Medien beitragen. Zum anderen wurde das Anforderungsprofil bezüglich der Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Integrationskursen mit Alphabetisierung weiterentwickelt. Außerdem sollten auch Eltern mit Migrationshintergrund durch gezielte sprachliche Angebote erreicht werden. Zudem wurde ein Punktesystem eingeführt, das Mindestanforderungen und weitere Qualitätskriterien für Integrationskursträger festlegte. Gemäß § 20a der Integrationskursverordnung (IntV) mussten die vom BAMF zugelassenen Kursträger von nun an über eine Zulassung als DTZ-Prüfstelle verfügen, um den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) sowie den Test Leben in Deutschland künftig durchführen zu können. Der NAP-I wurde am 31. Januar 2012 auf dem 5. Integrationsgipfel von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel vorgestellt.

2.2.5 Ausweitung der Integrationspolitik seit der Fluchtzuwanderung 2015

Auf die eingangs dargestellte Fluchtzuwanderung nach Deutschland reagierte die Politik mit dem Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 20. Oktober 2015. Damit »öffnete der Bund die Integrationskurse gemäß § 44 Abs. 4 AufenthG auch für Asylbewerber sowie Geduldete mit guter Bleibeperspektive.« (Wissenschaftliche Dienste 2016: 9) Bis zu diesem Zeitpunkt hatten Asylsuchende keinen Zugang zu diesen Kursen. In Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und

17 Ebenso wie der aktuelle Test LiD setzte sich auch der Orientierungskurstest aus Multiple-Choice-Fragen mit vier Antwortmöglichkeiten zusammen, wobei zusätzlich ein bundesweit einheitlicher Einbürgerungstest abgelegt werden musste. Dieser basierte auf den Inhalten der Integrationskurse, wurde vom Bundesamt entwickelt und war ab 2008 rechtsgültig. Er wurde vom BAMF in Koordination mit den Volkshochschulen durchgeführt (vgl. Kreienbrink 2013: 409).

18 Vgl. Bundesregierung (2011): Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/441026/136cdd0c82e45766265a0690f6534aa9/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei-data.pdf?download=1 [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

19 Zur Umsetzung der gesetzten Ziele zur qualitativen Verbesserung der Integrationskurse, vgl. Bundesregierung 2011: 236ff.).

Integration entwickelt das BAMF außerdem das Konzept *Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber*, das Asylsuchenden mit unklarer Bleibeperspektive während des laufenden Asylverfahrens ermöglicht, an einem 300 Unterrichtseinheiten umfassenden Integrationskurs teilzunehmen (vgl. BAMF 2017b).[20]

Im Rahmen einer zweitägigen Klausurtagung auf Schloss Meseberg am 24. und 25. Mai 2016 beschloss die Bundesregierung unter dem Leitprinzip des Förderns und Forderns ein *Gemeinsames Konzept von Bund und Ländern für die erfolgreiche Integration von Flüchtlingen* (vgl. Bundesregierung 2016a).[21] Es handelte sich um den Entwurf für ein Integrationsgesetz (IntG), das am 06. August 2016 in wesentlichen Teilen in Kraft trat. Das erste Integrationsgesetz der Bundesrepublik wurde als Meilenstein und Ausdruck wechselseitiger Wertschätzung bewertet. Ausdrücklich wurde betont, dass an die Gewährung von Unterstützung explizite Erwartungen an die Integrationsbereitschaft Geflüchteter gekoppelt seien. Der zum damaligen Zeitpunkt amtierende Bundeswirtschaftsminister und Vizekanzler Sigmar Gabriel verdeutlichte diese zweifache Perspektive, indem er an die Herausforderungen der Nachkriegsgesellschaft in der noch jungen Bundesrepublik erinnerte: »Das ist eigentlich die Übertragung der Geschichte der Bundesrepublik nach 1945 auf diejenigen, die zu uns kommen. Das ist das Angebot der sozialen Marktwirtschaft an alle die hier leben.« (Sigmar Gabriel zitiert in Bundesregierung 2016a)[22]

Die Meseberger Erklärung hatte unmittelbare Auswirkungen auf die zeitliche Gestaltung und inhaltliche Ausrichtung bundesweiter Orientierungskurse. Mit Inkrafttreten des Gesetzes wurde das Zeitkontingent von 60 auf 100 Unterrichtseinheiten erhöht. Außerdem wurde die Integrationsverordnung »dahingehend präzisiert, dass dabei insbesondere auch die Werte des demokratischen Staatswesens in Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit

20 »Menschen, die aus Herkunftsländern mit einer Schutzquote von über 50 Prozent kommen, haben eine gute Bleibeperspektive. 2019 trifft dies auf die Herkunftsländer Eritrea, Irak, Iran, Syrien und Somalia zu.« (BAMF 2017b) Welche Herkunftsländer es sind, die über eine Schutzquote von mehr als 50 Prozent verfügen, wird halbjährlich festgesetzt. Online verfügbar unter: www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurse-asylbewerber-node.html [zuletzt abgerufen am 10.04.2019]. Der Terminus *unklare Bleibeperspektive* betrifft Personen im Asylverfahren, die nicht aus einem Land mit obiger Anerkennungsquote bzw. einem sichern Herkunftsland stammen. Vgl. die Ausführungen im Bundesgesetzblatt (BGBl) I 2016/39.

21 Vgl. Meseberger Erklärung zur Integration der Bundesregierung vom 24./25. Mai 2016. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nationaler-integrationspreis-der-bundeskanzlerin/meseber-ger-erklaerung-zur-integration [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

22 Die Videoaufnahme *Kabinett beschließt Integrationsgesetz* enthält die Ergebnisse der Meseberger Tagung, die Bundeskanzlerin Angela Merkel gemeinsam mit dem damaligen Vizekanzler Sigmar Gabriel vorstellte.
Vgl. Bundesregierung (2016b). Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/integrationsge-setz-setzt-auf-foerdern-und-fordern-222362 [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

vermittelt werden sollen.« (Deutscher Bundestag, hib-Meldung vom 21.12.2016)[23] Das Angebot für Neuankömmlinge, sich im historischen, kulturellen und gegenwärtigen Orientierungsraum Deutschland neu auszurichten und zu positionieren, impliziert einen klaren Auftrag an die beteiligten Fachrichtungen im Kontext der Erstorientierung. Das Curriculum wurde daher einer Überarbeitung unterzogen. Zum einen wurden die beiden Kursmodule »Politik in der Demokratie« und »Mensch und Gesellschaft« von bislang 19 bzw. 13 auf jeweils 36 Unterrichtseinheiten aufgestockt. Das Modul »Geschichte und Verantwortung« wurde von neun auf 16 Stunden erweitert (vgl. BT-Drucksache 18/10439 vom 23.11.2016, S. 1).[24] Zum anderen wurden die demokratischen Prinzipien (Art. 20 GG) sowie die Bedeutung des Grundgesetzes als hochgradig orientierungsrelevant ausgewiesen und daher als durchgängiges Prinzip in die curricularen Vorgaben implementiert.

Im Oktober 2017 hatte das BAMF eine vorläufige Fassung des Curriculums vorgelegt, Anfang 2017 wurde die endgültige Fassung veröffentlicht (vgl. BAMF 2017c).[25] Im Zuge dieser Veränderungen wurde außerdem das Modellprojekt *Erstorientierung und Wertevermittlung für Asylbewerber* für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive ins Leben gerufen. Es stellt eine Weiterentwicklung des bereits erwähnten Kurskonzepts *Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber* dar, welches ebenfalls 300 Unterrichtseinheiten umfasst und im August 2016 startete (vgl. BR-Drs. 93/16, S. 2).[26]

Dass die politischen »Integrationsbemühungen nunmehr nicht nur auf Menschen, die bereits einen Aufenthaltstitel erhalten haben, beschränkt wurden« (Bendel/Borkowski 2016: 106), sondern auch die Gruppe Asylsuchender und Geduldeter miteinbezog, zeigte sich auch am 10. Integrationsgipfel vom 13. Juni 2018. Dort lag der Fokus ebenfalls auf den Themen Werte und Zusammenhalt. Annette Widmann-Mauz, Staatsministerin und Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, stellte eine Überarbeitung des Nationalen Aktionsplans Integration in Aussicht.[27] Diese Konzeption wird sich auf fünf Phasen im Prozess der Integration konzentrieren. Zugleich sollen Handlungsfelder und Maßnahmen entwickelt und auf zukünftigen Integrationsgipfeln präsentiert werden.[28]

---

23 Vgl. die Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/die Grünen (18/10439). Online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/presse/hib/2016_12/485790-485790 [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

24 Vgl. http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/104/1810439.pdf [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

25 Erzielt war auch eine bessere Verzahnung der Sprach- und Orientierungskurse, weswegen auch das Rahmencurriculum für IntegrationskurseDeutsch als Zweitsprache derzeit einer inhaltlichen Überarbeitung unterzogen wird.

26 Vgl. https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2016/0001-0100/93-16(B).pdf?__blob=publication-File&v=6 [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

27 Vgl. https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/startschuss-fuer-den-nationalen-aktionsplan-integration-1147008 [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

28 Für einen Überblick zu den einzelnen Phasen und zugeordneten Themen, vgl. https://www.integrationsbeauf-tragte.de/resource/blob/72490/1141868/665fa8126ed4d8d4947fd1f71e19dcf4/nationaler-aktionsplan-juni2018-data.pdf [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

Obige Ausführungen umreißen die jüngeren integrationspolitischen Entwicklungen in Deutschland auf Bundesebene von der Jahrtausendwende bis zur Gegenwart.[29] Vor allem die jüngste Phase seit 2015 ist von einer Vielzahl von Rechtsänderungen geprägt, die daher rühren, dass »die Asyl- und Flüchtlingspolitik stark von der europäischen Ebene beeinflusst wird.« (Bendel/Borkowski 2016: 107, vgl. auch Sachverständigenrat 2018: 29ff.) Trotz zunehmender Europäisierung der Migrationspolitik ist die Einwanderungspolitik hingegen nach wie vor im nationalstaatlichen Kompetenzbereich angesiedelt (vgl. exemplarisch Demokratiezentrum Wien 2016).[30] In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass die deutsche Integrationspolitik durch ein föderales Mehrebenensystem geregelt ist. Die Bundes- bzw. Landesregierungen und die Kommunen verfügen über »unterschiedlich definierte Zuständigkeiten für Integrationspolitik.« (Sachverständigenrat 2012: 17) Des Weiteren unterscheiden sich auch die Ressorts auf diesen drei föderalen Ebenen hinsichtlich ihrer integrationspolitischen Kompetenzen. Diese Strukturbedingungen resultieren in »ausschließlichen und konkurrierenden Gesetzgebungskompetenzen« (Bendel/Borkoswki 2016: 108) zwischen Bund und Ländern.[31] Das erfordert kontinuierliche Abstimmungsprozesse, sodass eine einheitliche und transparente Integrationspolitik im deutschen Bundesstaat nicht einfach zu realisieren ist.

Obwohl die bislang herangezogenen Gutachten und Gesetzesverordnungen nur einen Bruchteil dessen darstellen, was an Publikationen zum Stand der deutschen Integrationspolitik seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes auf den Weg gebracht wurde, ist eine erste Einschätzung durchaus möglich: Die Vielzahl an politischen Ansätzen, politischen Lösungsstrategien und Zielvereinbarungen zeigen die hohe Dynamik und Innovation der jüngeren Entwicklung. Die Bundesländer, Kommunen ebenso wie gesellschaftlich relevante Gruppen über alle politischen Ebenen hinweg bei der konzeptionellen Entwicklung und Gestaltung von Integrationsmaßnahmen zu beteiligen, ist als Signal für einen Paradigmenwechsel der deutschen Einwanderungspolitik zu werten. Auch die seit 2005 regelmäßig stattfindenden Evaluationen und die stetige Weiterentwicklung des ersten Nationalen Integrationsplans (vgl. Abschnitt 2.2.4) zeugen von der »Anerkennung Deutschlands als langfristige Destination von Zuwanderern«. (Bendel/Borkowski 2016: 104)

---

29 Gemäß Art. 50 GG wirken auch die Bundesländer über den Bundesrat an der Gesetzgebung mit. Sie verfügen über »eigene Kompetenzen in Integrationsfragen.« (Bendel/Borkowski 2016: 109) Die meisten Bundesländer haben das Amt der/des Integrationsbeauftragten eingeführt und organisierten die Integrationspolitik weitgehend autonom.

30 Vgl. www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/MoT/HW_europaeische_Migrationspolitik_2016_01.pdf [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

31 Die Kulturhoheit – die primäre Zuständigkeit für Gesetzgebung und Verwaltung in den Bereichen Kultur, Wissenschaft und Bildung – obliegt den Ländern (Art. 83 GG). Die Bundesländer können Landesintegrationsgesetze verabschieden und dadurch die Rahmenbedingung von Integration auf Landesebene selbst bestimmen. »Aber auch in anderen Bereichen können sie ergänzende Integrationsmaßnahmen finanzieren und Förderprogramme aufsetzen. Zudem können sie Leitlinien erlassen, Kampagnen durchführen und Integration zu einem politischen Schwerpunktthema machen.« (Sachverständigenrat 2018: 104)

Nach diesem ersten orientierenden Überblick der jüngeren europäischen und deutschen Entwicklungen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die curricularen Vorgaben des BAMF zur Durchführung bundesweiter Orientierungskurse. Wie bereits erwähnt, wurde für die vorliegenden Untersuchung das Curriculum in der Fassung von 60 Unterrichtseinheiten herangezogen, das zum Zeitpunkt der Datenerhebung rechtsgültig war. Die einschlägigen Curricula für Integrations- und Orientierungskurse werden im Folgenden dahingehend analysiert, welche Auffassung von politischer Orientierung – aus der Perspektive des Einwanderungskontextes – vertreten wird und wie dieser Anspruch qua seiner Bestimmung einzulösen ist. Insgesamt bedürfen die an Orientierungskurse herangetragenen Anforderungen einer kritischen Hinterfragung, denn besonders bezüglich der didaktischen und methodischen Konsequenzen zeichnet sich ein immenses Forschungsdesiderat ab.

2.3 Erste Bestandsaufnahme: Curricula für bundesweite Integrations- und Orientierungskurse

Der Vorbemerkung des Integrationskurskonzeptes (vgl. BAMF 2015a: 6) ist zu entnehmen, dass die Teilnahme an Integrationskursen vorrangig dazu dienen soll, die gesellschaftliche Partizipation der jeweiligen Zielgruppen zu ermöglichen. Um eine solche Teilhabe in die Wege zu leiten, bedarf es weiterer Zielsetzungen, welche die AutorInnen – zunächst ohne einen der benannten Bereiche besonders hervorzuheben – nacheinander anführen. Dazu zählen die »Auseinandersetzung mit der Kultur, der Geschichte, mit den politischen Werten der Verfassung, mit der Rechtsordnung und den politischen Institutionen des demokratischen Rechtsstaates.« (Ebd.) Was im Verlauf dieser Auseinandersetzung aufseiten der Teilnehmenden bewirkt werden soll ist eine Identifikation mit den politischen, historischen und kulturellen Erfahrungen bzw. Traditionen der Bundesrepublik.[32]

Für einen solchen Umgang werden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedenen Ebenen eingefordert: Der Erwerb guter Deutschkenntnisse und die »Kenntnisse des Rechts- und Gesellschaftssystems.« (BAMF 2015a: 6) Der zweite Schwerpunkt, in Zusammenhang mit dem hier formulierten integrationsspezifischen Maßnahmenkatalog, berührt eine weitere Dimension von Integration und gilt der Förderung ihrer sozialen und kulturellen Komponenten. Beide Termini werden mit geschichtlichen, politischen und kulturellen Kenntnissen sowie mit dem Wissen um traditionelle, gesellschaftliche Werte aus der Perspektive des Einwanderungskontextes in Verbindung gebracht. Sie sind daher eng an die die inhaltliche Erarbeitung aus den Modulen Geschichte, Politik und Mensch und Gesellschaft in bundesweiten Orientierungskursen gekoppelt. In den übergeordneten Zielsetzungen des entsprechenden Curriculums (vgl. BAMF 2013a: 7) wird dieser Fokus aufgegriffen, indem spezifische Anforderungen unter Einbeziehung verschiedener, unterschiedlich gelagerter Kompetenzbereiche herausgestellt und schlagwortartig aufgeführt werden: Dazu zählen etwa die Fähigkeit, »ein Verständnis

32 Wobei keine konkreten Hinweise bezüglich spezifischer methodischer Herangehensweisen herausgestellt werden.

und eine positive Bewertung des deutschen Staates« (BAMF 2013a: 7) zu entwickeln oder der Erwerb der »Kenntnisse der Rechte und Pflichten als Einwohner und Staatsbürger.« (Ebd.) Als förderungswürdig wird auch der Ausbau interkultureller Kompetenzen erachtet. Die »Fähigkeit, sich weiter zu orientieren« (ebd.), schreiben die AutorInnen der methodischen Kompetenz zu, während Handlungskompetenzen mit der Voraussetzung »zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben« (ebd.) in Verbindung gebracht werden. Bereits in den übergreifenden Zielsetzungen wird der hohe Anspruch an die Dozierenden in diesen Kursen deutlich. Denn es obliegt ihnen (z.B. sprachlich, fachlich, fachmethodisch), die Grundlagen auf mehreren Ebenen dafür zu schaffen, dass bei den Zugewanderten Orientierungsprozesse in grundsätzlich völlig unterschiedlichen Fachmodulen in Gang gesetzt werden.

Ohne den Begriff Kompetenz an dieser Stelle präzise begrifflich auszuarbeiten und auf ein lerntheoretisches Fundament zu stellen, sind an den Kompetenzerwerb konkrete Erwartungen geknüpft. So enthalten die weiteren Ausführungen zwei zentrale Prämissen, mit Verweis auf die Ausgestaltung von Orientierungskursen und auch darüber, wie die wünschenswerte Gewichtung einzelner Komponenten auszusehen hätte: Zum einen wird in den curricularen Vorgaben (vgl. BAMF 2013a: 8) explizit formuliert, dass kognitive Lernziele die eigentliche Substanz dieser Kurse bilden und demzufolge am stärksten zu gewichten seien. Orientierung wird also hauptsächlich mit dem Erwerb von Wissen in Verbindung gebracht, indem eingefordert wird, dass eine (gemeinsame) Wissensbasis zu etablieren ist, die zugleich mit dem Lebensalltag der Teilnehmenden in Verbindung steht. Im Kern eines solchen Orientierungsbegriffs steht das »Kennen- und *Verstehenlernen* von Fakten und Zusammenhängen.« (ebd., [Hervorhebung von I.L.])[33] Zum anderen wird diese Wissensgrundlage, einschließlich die Kenntnis von Daten und Fakten, deswegen besonders bedacht, weil sie als Voraussetzung für den eigentlichen Orientierungsprozess angenommen wird.

Insofern wird postuliert, dass das Ensemble dieser Kenntnisse »das Zurechtfinden in der neuen Gesellschaft« (BAMF 2015a: 7) erleichtert und den Zugewanderten »Identifikationsmöglichkeiten« (ebd.) eröffnet. Kognitive Lernziele etablieren demnach den Raum für affektive Lernzielkomponenten, einer weiteren zentralen Prämisse der Orientierungskurskonzeption: Es gilt, Migrierten »die Besonderheit des deutschen Staatswesens […] nahezubringen« (BAMF 2015a: 29f.), sodass die wünschenswerte »positive Bewertung des deutschen Staates« (BAMF 2015a: 30) ermöglicht wird. Ist also erstmals eine Wissensgrundlage etabliert, ergeben sich, so die Annahme, weitere subjektive Perspektiven und Optionen für das generelle Zurechtfinden bzw. den individuellen Prozess des sich Orientierens (vgl. BAMF 2013a: 7).

Wenn der Wunsch nach der Umsetzung affektiver Komponenten artikuliert wird, rückt damit verstärkt die Perspektive der Teilnehmenden ins Zentrum. Denn um diese wünschenswerte Zielsetzung auf den Weg zu bringen, dürften die herkunftsspezifischen Erfahrungen bzw. deren Lebenswelten eine entscheidende Rolle spielen. Jene Komponenten, die die Dimension der affektiven Kompetenz ausmachen, vorab systematisch bestimmen zu wollen (vgl. ebd.), würde aber bedeuten, den Kursteilnehmen-

33 Dieser Fokus kommt insbesondere in den Lernzielen für das Modul Politik zum Tragen (vgl. BAMF 2013a: 20ff.).

den die Möglichkeit eigener Interpretationen und Perspektivierungen vorzuenthalten. Wer aber sind die Kursteilnehmenden? Verfügt diese Gruppe über die inhaltlichen und sprachlichen Voraussetzungen, um eigene Deutungen zu politischen Institutionen, AkteurInnen oder politische Handlungsfelder im Einwanderungskontext vornehmen zu können? Kann sie unter den gegebenen Bedingungen darüber verfügen? Ohne die vielfachen Erscheinungsformen kultureller, sozialer und sprachlicher Heterogenität von Zielgruppen bundesweiter Orientierungskursen hinreichend zu definieren, lässt sich die Ausbildung affektiver Kompetenzen kaum systematisieren.[34] Ein Versuch das Dilemma des unscharfen Terminus aufzulösen, erfolgt, indem die Förderung affektiven Kompetenzen in die Domäne der Unterrichtsdurchführung übertragen wird und damit ausschließlich in den Verantwortungsbereich der Kursleitenden fällt. In den curricularen Vorgaben findet sich folgende Begründung:

> Um berechtigte und erwünschte Lernzielfestlegungen in diesem Bereich nicht durch eine falsche Ausrichtung der Unterrichtskonzeption durch einzelne Lehrkräfte zu gefährden, bildet das Curriculum affektive Kompetenzen weniger in der Festlegung der Feinlernziele und Inhalte als vielmehr in der Beschreibung der methodisch-didaktischen Vermittlungswege ab. (vgl. BAMF 2013a: 8)

In diesem Zusammenhang fällt zunächst auf, dass die Zugewanderten, um die es eigentlich gehen sollte, allenfalls am Rande als fiktive Gruppe bedacht werden.

Aus einer theoretischen und somit idealen Perspektive ist mit der Formulierung solch komplexer Kompetenzlisten die Gefahr einer massiven Überforderung aller Beteiligten – der Teilnehmenden ebenso wie der Lehrpersonen – verbunden. Kompetenzen, wie die vielen in diesem Zusammenhang aufgeführten, haben gemeinsam, dass sie die komplexe Unterrichtswirklichkeit auf einen Machbarkeitsanspruch reduzieren, der mit formalen Verwaltungsvorschriften legitimiert, dadurch aber auf unrealisierbare Weise erhöht wird.[35] In diesem Zusammenhang werden in Orientierungskursen noch weitere, nicht näher definierte, Kompetenzfelder eingefordert:

> Kompetenzentwicklung und -erweiterung erfolgt auf der Basis von Kenntniszuwachs und bildet eine dritte Komponente im Orientierungskurs, die sich, wie die affektive Komponente, in erster Linie in der Art und Weise des Umgangs mit und der Vermittlung von Inhalten wiederfindet. Kompetenzerweiterung bedeutet eine stete Weiterleitung von der Wissens- auf die Handlungsebene, die im Rahmen des Orientierungskurses angeleitet werden soll und darüber hinaus vom Teilnehmer gefestigt und fortgeführt werden kann. (ebd.)

Die wünschenswerte Intention lautet also, dass für die Entwicklung von Kompetenzen bestimmte Kenntnisse vorausgesetzt werden. Es handelt sich dabei nicht etwa um bereits vorhandene Kenntnisse, sondern um neues Wissen, das im Rahmen des Unterrichts zu erwerben ist (vgl. BAMF 2013a: 8, 20ff.). Anhand dieser kompetenztheoreti-

---

34 Es ist auch fraglich, ob sich affektive Lernziele insbesondere im Kontext politischer Bildung prinzipiell systematisieren lassen.

35 Im Zusammenhang mit schulischer politischer Bildung kommt Oeftering (2013: 62ff.) zu einem ähnlichen ersten Ergebnis.

schen Perspektive lässt sich ein weiterer Anspruch an die didaktisch-methodische Vermittlung ableiten: Der Bildungsauftrag besteht darin, verschiedene Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der Übergang von politischem Wissen zu politisch-gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten überschritten werden kann. Für diese Schwelle soll im Orientierungskurs eine erste Grundlage gelegt werden (vgl. BAMF 2013a: 7).

2.4 Zwischenfazit

Die bisher skizzierten Unschärfen der administrativen Vorgaben werfen nun verstärkt die Frage nach einer realisierbaren methodischen Ausrichtung des Fachunterrichts mit Zugewanderten bzw. mit der intendierten Kernzielgruppe auf. Festzuhalten ist, dass die prinzipiellen Erwartungen an Orientierung in dieser ersten Idealversion primär aus der Perspektive des Einwanderungslandes entworfen werden. Als Ausgangspunkt für diesen Prozess wird – ohne es jedoch explizit zu benennen – ein Orientierungsbedarf angenommen. Orientierung muss demnach, wie auch Zabel (2014: 87) feststellt, in ihren Grundzügen erlernt werden. Den Anstoß dazu geben die Impulse, die im Unterricht gesetzt werden. Ist das Fundament einmal gelegt, kann der Orientierungsprozess eigenständig weiterentwickelt und manifestiert werden. Neben den bereits erwähnten Systematisierungsproblemen bezüglich der kompetenztheoretischen Perspektive sowie den angeführten didaktisch-methodischen Leerstellen, lassen sich an dieser Stelle (wiederkehrende) Schwierigkeiten in Bezug auf die intendierte Zielgruppe aufzeigen:

Es wird nicht ersichtlich, aus welchem Grund die zugewanderten Personen in den bisher angeführten administrativen Vorgaben kaum berücksichtigt werden. Denn erwachsene Migrierte dürften bereits über einen Erfahrungsschatz verfügen, den sie, sofern ihnen überhaupt die Möglichkeit erteilt wird oder der Wunsch danach besteht, in den Orientierungsprozess einbringen. Die zentrale Annahme der curricularen Vorgaben lautet jedoch, dass Teilnehmende in diesen Kursen aufgrund eines Mangels an Wissen unzureichend orientiert seien und daher zunächst nicht über kompetente Handlungsmöglichkeiten verfügen. Eine Verbindung herzustellen zwischen den erforderlichen Fachinhalten, Kompetenzen, den Fachmethoden und den Zielgruppen, ist folglich ein zentraler bildungspolitischer Auftrag. Dass die inhaltliche und strukturelle Ausarbeitung des Curriculums für einen bundesweiten Orientierungskurs diesem Anspruch bisher nicht nachkommen konnte, hat sicherlich mehrere Gründe, die an dieser Stelle nur vermutet werden können:

- Erhebungen zum Sprachbedarf aus fachlicher Sicht und zu den fachsprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppen fanden bisher, im Gegensatz zu den Einstufungstests in sprachlich orientieren Integrationskursen, nicht statt.[36]

36 Vor Beginn der Integrationskurse sind die Kursträger dazu verpflichtet, das vom Goethe Institut entwickelte standardisierte »Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland« (BAMF 2013a: 16) durchzuführen. Auf dieser Grundlage wird eine Diagnose der Lernvoraussetzungen erstellt und ein möglicher Alphabetisierungsbedarf ermittelt. Wie bereits erwähnt, liegt mit dem Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache für die sprachliche Domäne

- Die zu Beginn der Integrationskurse vorgesehenen Einstufungstests sind bezüglich der spezifischen Anforderungen primär fachlicher und fachsprachlich orientierter Inhalte nicht aussagekräftig.
- Die in diesem Zusammenhang entwickelten Deskriptoren dienen dem Zweck, die sprachlichen Anforderungen der spezifischen Gruppe von Zugewanderten für die skalierten GER-Niveaus A2 und B1 zu beschreiben. Diese Deskriptoren können jedoch nur unzureichend auf die fachliche und fachsprachliche Domäne übertragen werden (vgl. dazu auch Glabionat 213: 295ff.).
- Es besteht insgesamt ein Forschungsdesiderat an empirischen Untersuchungen zum Zweitspracherwerb mit der spezifischen Gruppe erwachsener Migrierter.
- Untersuchungen, die sich dezidiert fachsprachlich (und damit auch fachlich) orientierten kommunikativen Praktiken[37] mit diesen Gruppen widmen, sind bislang ausgeblieben.

Lehrbuchautoren und DozentInnen stehen jetzt vor dem Problem, die formal juristischen Voraussetzungen und die daraus entstandenen Vorgaben mit all ihren Systematisierungsschwierigkeiten und ungeklärten Fragen bezüglich der methodischen Ausarbeitung, einschließlich der impliziten ideologischen Annahmen hinnehmen und unter den gegebenen Bedingungen Lehr-Lernkonzeptionen entwickeln zu müssen. Denn die curricularen Anforderungen stützen sich auf die Prämisse, dass Orientierung von Zugewanderten erlernbar sei und sich aus diesem Grund auf Basis eines standardisierten Multiple-Choice-Testformates evaluieren lasse. Der zuletzt genannte Aspekt hat erhebliche Folgen, sowohl für die Lehrwerkskonzeption als auch für die didaktische Vermittlung. Mit Blick auf die Gruppe der teilnehmenden Migrierten insgesamt dürfte das Bestehen des Tests als Garant für entscheidende existenzielle Fragen (Bleiberecht, Einbürgerung u.v.m.) gewertet werden.

Um ausgehend von den erhobenen und ausformulierten Ansprüchen Konsequenzen für eine adäquate didaktisch-methodische Ausrichtung im Kontext politischer Ori-

---

der Integrationskurse eine Expertise vor, die das Bundesministerium des Inneren 2006 in Auftrag gab (vgl. z.B. Demmig/Kaufmann 2010: 327ff.).

37 In einer beachtenswerten Publikation entwickeln Morek und Heller (2012) eine eigene Systematik zur konzeptionellen Erfassung bildungssprachlicher Phänomene. Aus einer sprachfunktionalen, sozio- und gesprächslinguistischen Perspektive greifen sie die u.a. auf Bergmann und Luckmann (1995) zurückgehende Definition von Praktiken als »sozial geregelte und verfestige sprachlich-kommunikative Verfahren zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Probleme« (Morek/Heller 2012: 92) auf und übertragen den Terminus auf bildungssprachliche Kontexte. Indem sie sowohl den institutionell-bildungsspezifischen Rahmen als auch den spezifischen sozialen Gebrauchskontext miteinbeziehen, fassen sie bildungssprachliche Praktiken als die »situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren.« (Ebd.) Dieser Definitionsvorschlag trifft meines Erachtens auf den Kontext der Orientierungskurse zu, ebenso wie auch der zweite (und nicht unwichtige) Teil ihrer Definition, wonach sich diese Praktiken erst dadurch etablieren, dass sie durch diejenigen, die im Auftrag der Institution agieren (d.h. vorliegend z.B. AutorInnen von Curricula, LehrwerksautorInnen oder DozentInnen), »sowohl implizit als auch explizit eingesetzt und aktualisiert werden.« (Ebd.)

entierung herausarbeiten zu können, ist es notwendig, zunächst die politikdidaktischen Lernziele des Moduls in den Blick zu nehmen. Daran schließen sich fachliche, fachsprachliche sowie fach- und sprachdidaktische Anforderungen an, die im Rahmen dieser ersten Analyse – ohne eine thematische oder modulare Eingrenzung vorzunehmen – unter allgemeinem Fokus reflektiert werden. Datenquellen zur Beteiligung von Zugewanderten an politischen Bildungsangeboten fließen ebenfalls in diese Analyse ein. Diese stehen zwar nicht in direktem Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand, können jedoch Aufschluss bezüglich der Bedürfnisse Migrierter an politischen Bildungsangeboten liefern.

Zentrale Ausgangsbefunde:[38]

- In den curricularen Vorgaben wird Orientierung kompetenztheoretisch begründet und vorwiegend mit dem Erwerb von Wissen bzw. mit objektivierbaren Inhalten in Verbindung gebracht. Ein Kompetenzfeststellungsverfahren (Ist-Analysen) zur Erfassung der sprachlichen und fachlichen Ausgangsbedingungen zu Beginn der Orientierungskurse existiert derzeit nicht.
- Tragend ist die Prämisse, dass Orientierung erlernt werden kann. Für diese Form des Wissenserwerbs ist ausschließlich die Perspektive des Einwanderungslandes leitend.
- Das geforderte Wissen lässt sich durch das Testformat LiD operationalisieren.
- Der Blick auf Orientierung erfolgt aus etischer Perspektive[39]; das heißt: ein Standpunkt, der von außen auf die zu untersuchenden Zielgruppen blickt. Orientierung lässt sich so als ein a priori gegebenem Wissens- und Wertebestand fassen, im Sinne der Formel »sich orientieren an«.
- Bei der Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Inhalten kommen die subjektiven Konstruktionen/Deutungen der Fokusgruppen gar nicht in den Blick.

↓

Implikationen für diese Untersuchung:

- Lassen die Autorinnen und Autoren der Rahmencurricula nicht ein beträchtliches Potential außer Acht, wenn die Konstruktionsleistungen der Migrierten dort nicht sichtbar werden?
- Die Außenperspektive auf Orientierung (umschrieben mit »sich orientieren an«) wird um eine Innenperspektive ausgeweitet, indem die Interaktionsdaten zum Thema *Verfassungsorgane in der Demokratie* aus der Perspektive der Zugewanderten ana-

38 Die Idee, zentrale Ergebnisse und Implikationen für die empirische Untersuchung in dieser Form darzustellen, stammt aus der Dissertation von Sarah Fornol (2020).

39 Zum Begriff »etisch« vs. »etisch« vgl. z.B. Helfrich-Hölter (2013: 27).

lysiert werden. Dieser Blickwinkel fasst Orientierung als gemeinsame Konstruktionsleistung (umschrieben als »sich orientieren mit«).

- Welche sprach- und fachdidaktischen Vorbereitungen müssen als Voraussetzung für die empirische Erhebung von Aushandlungsinteraktionen der Fokusgruppen unternommen werden?

2.5 Lernziele und Inhalte im Modul Politik

Entgegen den angeführten Systematisierungsmängeln bezüglich der Kompetenzen und der methodischen Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. BAMF 2013a: 15f. zu »Methodik und Didaktik im Orientierungskurs«) macht das Curriculum zum Orientierungskurs konkrete und verbindliche Vorgaben zu den zu vermittelnden Inhalten, ergänzt um Angaben zu den methodischen Schwerpunkten sowie zum Zeitrahmen für die Erarbeitung. So wird allein für das Modul Politik in der Demokratie eingefordert, dass die Gruppe der Zugewanderten mehrere komplexe und miteinander verwobene Kompetenzbereiche nach Abschluss des Kurses erworben haben soll. Mit Fokus auf die übergeordneten Lernziele (vgl. BAMF 2013a: 22ff.), die in den weiteren Anführungen inhaltlich und thematisch durch Feinlernziele konkretisiert werden, lautet der curriculare Anspruch wie folgt:

Die Kursteilnehmenden (KT)…

- sind mit den zentralen Prinzipien des Grundgesetzes und den wichtigsten Inhalten der Grundrechte vertraut.
- kennen die Grundstruktur des demokratischen, föderativen Systems in Deutschland, die wichtigsten Verfassungsorgane und Statussymbole, so wie die Wahlrechtsgrundsätze des deutschen Wahlsystems.
- verstehen die Bedeutung von staatsbürgerlichen Pflichten und Rechten für ein funktionierendes Staatswesen und für den Erhalt des Gemeinwohls.
- kennen demokratische Beteiligungsmöglichkeiten auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene.

Dass der Zuschnitt des Curriculums »kognitive Lernziele, die auf Kenntniszuwachs abzielen« (BAMF 2015a: 8) am stärksten gewichtet, wird, wie eingangs angeführt, damit begründet, dass ein Wissensfundament als gemeinsame Ausgangsbasis für Orientierung gelte. Diese gesetzten Schwerpunkte erklären dann auch die starke Ausrichtung des gesamten Moduls Politik an der Testkonzeption Leben in Deutschland (LiD).

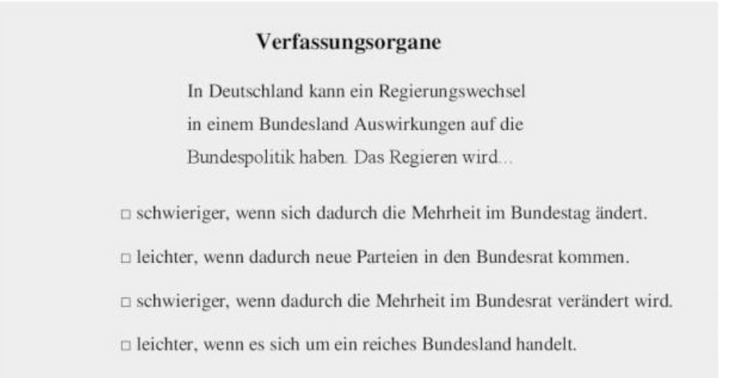
Natürlich erfolgt Fachunterricht u.a. über einen sprachlichen Zugang. Daher kommt dem Aspekt der Fachkommunikation besonders im Kontext von Zweitspracherwerb besondere Beachtung zu. So wird in Forschungspublikationen übereinstimmend die enge Verzahnung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen für den Erwerb

von Fachkonzepten sowie der damit korrespondierenden fachsprachlichen Ausrichtung betont (vgl. z.B. Apeltauer/Bauer/Roche 2009).[40]

2.5.1 Erster Anknüpfungspunkt: Fachliche Anforderungen

Aufgabe 91 aus dem Abschlusstest Leben in Deutschland (LiD)[41] soll veranschaulichen, wie sehr fachinhaltliche und sprachliche Herausforderungen ineinander spielen (vgl. Abbildung 1):

Abbildung 1: Aufgabe 91 aus dem Test Leben in Deutschland



Verfassungsorgane

In Deutschland kann ein Regierungswechsel in einem Bundesland Auswirkungen auf die Bundespolitik haben. Das Regieren wird…

- □ schwieriger, wenn sich dadurch die Mehrheit im Bundestag ändert.
- □ leichter, wenn dadurch neue Parteien in den Bundesrat kommen.
- □ schwieriger, wenn dadurch die Mehrheit im Bundesrat verändert wird.
- □ leichter, wenn es sich um ein reiches Bundesland handelt.

Quelle: Feil/Hesse 2014

Anhand einer knappen Analyse, die hier lediglich der Veranschaulichung dienen soll, möchte ich im Folgenden herausarbeiten, welche Anforderungen mit dem Textverständnis einhergehen: Zunächst handelt es sich im Falle des Bundesrates[42] um eine indexikalische Bezeichnung. Die Kerndimension, die Kompetenzen der Bundesländer im Bereich der Gesetzgebung durch ein ständiges Organ besonders zu stärken, ist eine Besonderheit der deutschen Verfassung. Obige Fragestellung greift diesen Aspekt

40 Vgl. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/resolution_fachtagung_daz_2009.pdf [zuletzt abgerufen am 20.03.2019].

41 Die Beispielaufgabe wird, gemeinsam mit allen Prüfungsfragen, zum Abschlusstest von der Landeszentrale für politische Bildung zur Verfügung gestellt, die online verfügbar sind. Vgl. https://www.i-punkt-projekt.de/filead-min/i-punkt/pdf/Test_Lernkarten_Leben_in_Deutschland.pdf (Stand: Mai 2017) [zuletzt abgerufen am 6.11.2017].

42 Für die Institution des Bundesrates dürfte es nicht in allen Sprachen eine äquivalente Übersetzung geben, da in politisch-institutioneller Hinsicht kein vergleichbares Konzept existiert. Dass ein umfassendes Verständnis, auch bei Kenntnis einzelner Fachtermini, nicht ohne Weiteres generiert werden kann, rührt daher, dass obige Termini an komplexe Konzepte mit einer insgesamt eigenkulturellen Bedeutung und Funktion gebunden sind. Für die Unterrichtsplanung, ihre Umsetzung und für das interaktive Unterrichtsgeschehen, bedeutet das, dass Wege gefunden müssen, den durch per Verfassung vorgegebenen Handlungsrahmen in seiner institutionellen Verwobenheit bei der Gesetzgebung sowie die unmittelbar daran gekoppelten Modalitäten des politischen Handelns sichtbar zu machen.

auf und enthält gleich mehrere komplexe Anforderungen: Aus *sprachlicher Perspektive* ist es für ein umfassendes Textverständnis notwendig, terminologische Begriffe lexikogrammatisch zu dekodieren. Aus einem *fachlichen Blickwinkel* heraus ist es wiederum erforderlich, umfassende fachliche Zusammenhänge hinsichtlich des Gesetzgebungsprozesses herstellen zu können. Denn erst dadurch kann die Bedeutung des Bundesrates für den Gang der Gesetzgebung auf Bundesebene ermessen werden. Doch wie äußern sich diese Verarbeitungsschritte im Einzelnen?

(Fach-)Sprache lexikogrammatisch zu »entziffern«, meint, dass die lexikalischen und grammatischen Bausteine, etwa in Nominalisierungen wie *Regierungswechsel* oder *das Regieren,* identifiziert und dadurch die Bedeutung im Relevanzzusammenhang entschlüsselt werden kann (morphologische Bewusstheit). So verbergen sich in den abstrakten Termini ganz konkrete politische Handlungen, nämlich *regieren* und *die Regierung »wechseln«.*

Das herauslösen zu können, ist für ein umfassendes Verständnis dieser Aufgabe zentral. Doch das allein reicht noch nicht aus: Es muss auch erkannt werden, dass der einleitende Satz, der zu vervollständigen ist (*das Regieren wird…*), eine Folge ist, die sich aus einer Bedingung ableitet. Daraus ergeben sich mehrere denkbare Optionen, die durch weitere konditionale Bedingungen (indiziert durch die Konjunktion *wenn*) sprachlich realisiert wurden. Hinzu kommt, dass die Determinativkomposita *Bundestag, Bundesrat, Bundesland* wichtige politische Ebenen explizit machen (eben Bund und Länder), deren wechselseitige Funktion im föderalen System der Bundesrepublik begründet ist (vgl. Kapitel 8). Insofern ist das (fach-)sprachliche Dekodieren essenziell, um Aufschluss darüber zu erhalten, wie das politische Zusammenspiel gemäß Verfassung gedacht ist. Die exophorischen Zusammenhänge resp. die Handlungs- und Einflussmöglichkeiten sind indes nur unter Einbeziehung der politischen Ebenen des Bundes und der Länder zu erschließen. Es reicht also nicht aus, die einzelnen Institutionen, ihre verfassungsrechtliche Position im Normgefüge der Verfassungsorgane, die politischen Verfahren, die sich daraus ergeben, oder einzelne politische Agierende bloß benennen zu können. Vielmehr muss die funktionale Verwobenheit verstanden werden, ein entsprechendes Konzept von Politik (vorliegend Gewaltenverschränkung) muss also entweder erarbeitet worden sein oder ein solches existiert im Idealfall bereits.

Da sich der Bundesrat aus den Vertretern der Länderregierungen konstituiert, es sich jedoch um eine gesetzgebende Instanz handelt, könnte der Terminus zu großen Verwirrungen führen. Es handelt sich um keine Regierung, sondern um ein Parlament in Vertretung der Länder, in welchem aber u.a. Ministerpräsidenten tagen. Weil in der Aufgabenstellung lediglich politische Ämter benannt werden, müssen die verschiedenen Politikbereiche sowie die politischen Handlungen zunächst isoliert abgerufen und daraufhin aufeinander bezogen werden.[43]

43 Die Stellung und Funktion des Bundesrates sind in Art. 50 GG geregelt. Der Bundesrat wirkt als ständiges Verfassungsorgan an der Gesetzgebung des Bundes mit. Seine stärksten Einflussmöglichkeiten betreffen zustimmungsbedürftige Gesetze und Einspruchsgesetze. Bei Zustimmungsgesetzen, die im Grundgesetz geregelt sind, kann sich der Bundesrat auf ein absolutes Vetorecht berufen. Diese Gesetzesentwürfe haben u.a. die Finanzen der Länder zum Gegenstand oder betreffen deren Verwaltungshoheit. Verweigert der Bundesrat in diesem Fall seine Zustimmung, können die fraglichen Gesetze nicht in Kraft treten. Eine Besonderheit innerhalb dieser Gesetzeskategorie

Weil sich im Abstraktionsgrad politischer Fachtermini komplexe Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse verbergen und die zu vermittelnden Inhalte an die historisch-kulturellen Traditionen des Aufnahmelandes gekoppelt sind, ist eine fundierte fach- und sprachdidaktische Ausarbeitung der orientierungsrelevanten Inhalte besonders geboten. Die hohen Anforderungen an die politische Bildung im Kontext von Fremd- und Zweitspracherwerb ließen sich dann auch als Legitimation und Begründung dafür anführen, dass der anberaumte zeitliche Rahmen für die politischen Bildungsprozesse mit 22 Unterrichtseinheiten deutlich höher ist als für die weiteren Module Geschichte und Verantwortung sowie Mensch und Gesellschaft (vgl. BAMF 2013a: 10).[44]

Nach meiner Einschätzung sind die fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen der einzelnen Testfragen von unterschiedlichem Schwierigkeits- und Komplexitätsniveau. Bestimmte politikbezogene Themenfelder, z.B. die fünf Säulen der Sozialversicherung, welche grundgesetzlich (Art. 20, Art. 28 GG) auf die bundesstaatliche Bezeichnung als sozialer Bundes- und Rechtsstaat zurückzuführen sind, dürften von höherer Relevanz für die Teilnehmenden sein. Das dürfte mit Blick auf die Testsituation wiederum in einer höheren Lösewahrscheinlichkeit resultieren. Nach Sichtung weiterer Fragen[45], speziell aus dem Fragenkatalog zum Modul Politik, muss obiger exemplarische Ausschnitt jedoch als repräsentativ für den insgesamt hohen Abstraktionsgrad sowie den enormen fachlichen Anspruch gewertet werden. Da die (nicht) erfolgreiche Orientierung von Zugewanderten am vorliegenden Testkonstrukt gemessen wird, liegen das gewählte Lernparadigma und dessen Ideologie doch recht nahe: Objektives, vordefiniertes und unterstelltes richtiges Wissen in Gestalt von Richtig-Falsch-Dichotomien schließen subjektive Deutungen, eigene Interpretationen oder kritische Hinterfragungen, die sich z.B. aufgrund eigener Sozialisationsprozesse ergeben, aus.

Folglich ist die formal vertretene Auffassung von Orientierung ein vorab definiertes sachlogisches Konstrukt aus der Perspektive der Aufnahmegesellschaft. Umso drängender stellt sich die Frage nach Sinn und Funktion eines solchen Tests respektive der Konsequenzen, die sich für die einzelnen Migrierten und damit in besonderer Weise

---

stellen verfassungsändernde Gesetze dar (Art 72 Abs. 2 GG), welche der Zustimmung einer Zweidrittelmehrheit (46 Stimmen) durch den Bundesrat bedürfen. Bei Einspruchsgesetzen sind die Einflussmöglichkeiten des Bundesrates geringer. Die Mitglieder des Bundesrates können mit absoluter Mehrheit, d.h. mit Mehrheit der Mitglieder, Einspruch einlegen, was jedoch mit absoluter Mehrheit durch den Bundestag zurückgewiesen werden kann. In diesen Fällen verfügt der Bundesrat über ein suspensives Veto. Bleibt die Zurückweisung durch den Bundestag aus, kann das Gesetz nicht zu Stande kommen. Durch die Mitwirkung bei der Gesetzgebung wird dem Bundesrat eine starke Kontrollfunktion des Bundestages und der Bundesregierung eingeräumt. Zugleich werden dadurch die Kompetenzen der einzelnen Bundesländer gestärkt. Die Kontrollfunktion kann sich vor allem dann günstig auf bestimmte Bundesländer auswirken, wenn sich die Mehrheitsverhältnisse im Bundesrat – wie in obiger Aufgabenstellung impliziert – anders als im Bundestag gestalten (vgl. Andersen/Woyke 2014: 64ff.).

44 Hier sind, im Sinne der curricularen Vorgaben, elf Unterrichtseinheiten für die Erarbeitung der geschichtlichen Themen und 15 von insgesamt 60 Unterrichtseinheiten für das Modul Mensch und Gesellschaft vorgesehen (vgl. BAMF 2015a: 9).

45 Angeführt seien an dieser Stelle z.B. die Fragen 57, 65 oder 127, die allesamt spezifische Kenntnisse erfordern, welche wiederum über die bloße Anwendung bestimmter Entschlüsselungsstrategien einzelner Termini, wie etwa in den Aufgaben 52, 53, 54 der Fall, hinausreichen.

auch für die Unterrichtsgestaltung ergeben: Und auch wenn mit der Überarbeitung des Curriculums im Jahr 2012 eine deutliche Entlastung bezüglich der Unterrichtsvermittlung einhergeht, welchen Zweck verfolgt eine überwiegend zeitliche Ausdehnung denn, wenn die zentralen erkenntnis- und lerntheoretischen Prämissen nicht ausgearbeitet, empirisch breite Untersuchungen offensichtlich nicht vorliegen und die betreffenden Zuwandergruppen daher nur unzureichend bedacht wurden? Gilt etwa diejenige/derjenige als ausreichend orientiert, die/der Wissensfragen, die in Form dekontextualisierter Einzelaufgaben präsentiert werden, korrekt beantworten konnte? Standardisierte Testformate vermögen den Anspruch an Normiertheit mit den Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität einzulösen, schließen dadurch aber auch »plurale oder kontroverse Perspektiven« (Länge 2007: 3)[46] der teilnehmenden Migrierten aus. Um dem Anspruch der Messbarkeit nachzukommen, enthält der Test LiD lediglich geschlossene Aufgabenformate. Integrationsmaßnahmen lassen sich so, zumindest in formaler Hinsicht, kontrollieren und juristisch absichern.

Eine genaue Sichtung der Prüfungsaufgaben lässt den Schluss zu, dass die im Curriculum eingeforderten affektiven Kompetenzen nicht im intendierten Testkonstrukt berücksichtigt wurden. Als Begründung ließe sich natürlich anführen, dass affektive Kompetenzen wesentlich schwieriger zu überprüfen sind. Eher verlangt ihre Evaluation nach offenen Aufgabenformaten, wie sie etwa mit dem vom Europarat anerkannten Milestone Sprachenportfolio für die Zielgruppe der Migrierten bereits vorliegen (vgl. EU-Projekt Milestone 2003).[47] Da ihre Überprüfung in den Testkonstrukten des LiD jedoch gar nicht intendiert sind, muss die Inhaltsvalidität[48] des Testkonstrukts angezweifelt werden (vgl. z.B. auch Grotjahn/Kleppin 2015: 46). Dass kontroverse Sichtweisen in den Testitems ebenfalls nicht bedacht sind, lässt die Annahme zu, dass auch sie

46 Theo W. Länge, der Vorsitzende des Bundesausschusses für politische Bildung (bap), der die Träger außerschulischer politischer Bildungsarbeit in ihrer Gesamtheit repräsentiert, äußerte sich bereits 2007 in einer kritischen Stellungnahme zum damaligen curricularen Entwurf, der damals insgesamt 30 Unterrichtseinheiten umfasste. Länge verwies u.a. ausdrücklich auf die Notwendigkeit eines offenen Curriculums, welches dahingehend als Aufwertung für die Ausgestaltung in Orientierungskursen gewertet wurde, dass es der Pluralität der Ansätze in der politischen Bildung zuträglich wäre. Der vorliegende Maßnahmenkatalog und sein zeitlich und inhaltlich restriktives Lernprogramm laufen hingegen den Voraussetzungen für eine politische Partizipation zuwider. Vgl. http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m464b275e71f5f_verweis1.pdf [zuletzt abgerufen am 21.09.2015].

47 Das Portfolio liegt in mehrsprachiger Version vor und wurde gemeinsam von Milestone Projektpartnern entwickelt. Beteiligt waren Lehrkräfte, die Lernende mit Migrationshintergrund in Sprachkursen und in beruflichen Vorbereitungskursen unterrichten. Das sogenannte Milestone ESP wurde mit Migrierten in Finnland, Deutschland, Irland, den Niederlanden und Schweden mit Jugendlichen und Erwachsenen erprobt. Es wurde von der Validierungskommission des Europarates anerkannt. Vgl. https://www.themenpool-migration.eu/download/dmulti20.pdf [zuletzt abgerufen am 16.05.2016].

48 Inhaltsvalidität bzw. Augenscheinvalidität liegt vor, wenn das zugrunde liegende Konstrukt durch das verwendete Messinstrument erschöpfend erfasst wird (d.h. auch bezüglich aller interessierenden inhaltlichen Aspekte). Möhring und Schlütz (2010: 19) weisen darauf hin, dass die Höhe der Inhaltsvalidität eines Tests nicht in Form eines Koeffizienten gemessen werden kann, sondern auf subjektiver Einschätzung basiert.

nicht vorgesehen sind. Aus welchem Grund wurde die Einbeziehung sprachproduktiver Aufgabeformate im Testkonstrukt gänzlich unterlassen? Sowohl für Zweitspracherwerbsprozesse als auch für den Fach- und Fachspracherwerb, der aus politikdidaktischer Perspektive mit multiethnischen Gruppen einzulösen ist, wurde ein beträchtliches Potential völlig außer Acht gelassen. Würde doch gerade die Ebene der Sprachproduktion eine völlig andere prozessorientierte Evaluation ermöglichen. Durch sie wäre es möglich nachzuzeichnen, wie sich Zugewanderte über fachkonzeptionelle Inhalte in fachlicher und sprachlicher Sicht verständigen.

Nähme man die Sozialisation in der Bundesrepublik als Ausgangsbedingung, wäre es im Übrigen doch äußerst interessant, herauszufinden, wie viele deutsche BundesbürgerInnen in der Lage wären, diesen Test ohne weitere Vorbereitung zu bestehen.

Zentrale Ausgangsbefunde:

- Für den Erwerb bzw. den Ausbau von Fachkonzepten ist eine Verzahnung sprachlichen und fachlichen Wissens unerlässlich.
- Die Abschlusstestkonzeption stellt hohe fachliche *und* sprachliche Anforderungen.
- Mit Blick auf die heterogen zusammengesetzten Fokusgruppen in Orientierungskursen ist eine fach- und sprachdidaktische Aufbereitung der relevanten Inhalte indiziert.
- Das Abschlussformat LiD berücksichtigt lediglich kognitive Kompetenzen und überprüft diese mittels geschlossener Aufgabenformate.
- Andere Kompetenzbereiche (z.B. affektive Kompetenzen) können auf Basis des Prüfungsformats nicht erfasst werden.
- Das Einbeziehen sprachproduktiver Aufgaben würde Ansätze für weitere Lernsituationen ermöglichen. Denn es ermöglicht Einsichten darüber, wie sich die Zugewanderten sowohl fachlich als auch sprachlich über die jeweiligen Inhalte verständigen.

↓

Implikationen für diese Untersuchung:

- Die verwendeten Lehrwerksmaterialien zum Thema Verfassungsorgane in der Demokratie werden hinsichtlich ihrer strukturell-funktionalen Besonderheiten und Rezeptionsanforderungen untersucht.
- Kann im Rahmen der Lehrwerksanalyse auf eine (sozio-)linguistische Theorie zurückgegriffen werden, die der Wechselseitigkeit zwischen Sprachgebrauchssituation und sprachlichem Register gerecht wird?
- Welche didaktischen Implikationen resultieren aus den hier gewonnenen Erkenntnissen?

2.5.2 Zweiter Anknüpfungspunkt: Fachsprachliche Anforderungen

Kennzeichnend für das Aufgabenspektrum der Abschlusstestkonzeption sind auch die hohen geforderten sprachlichen Anforderungen: Wird nach dem erfolgreichen Abschluss des skalierten Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) eine der beiden erforderlichen Niveaustufen A2 oder B1 nach dem GER erreicht, ist die zu prüfende Person in der Lage, in stärker alltagsbezogenen Sprachverwendungssituationen rezeptiv und produktiv erworbene Kompetenzen abrufen und für sich nutzen zu können. Doch wie verhält es sich mit den vielfältigen fachsprachlichen Anforderungen in insgesamt drei unterschiedlich konzeptualisierten Fachmodulen? Können Zugewanderte die geforderte Fachsprache, auf Basis allgemeinsprachlich ausgerichteter Kompetenzen, verstehen und sich darüber verständigen?[49]

Dass die inhaltlich und sprachlich anspruchsvollen Formulierungen sowie die Wahl des Fachwortschatzes dem Niveau A2 nach dem GER entsprechen (vgl. BAMF 2015a: 11f.), muss infrage gestellt werden. Unter diesem Aspekt kann eine sprachdidaktische Überarbeitung, wie es die curricularen Vorgaben – allerdings, ohne dies näher zu konkretisieren – als wünschenswert formulieren, sicherlich nicht ausreichen (vgl. BAMF 2013a: 17). Der zweite, auf sprachliche Herausforderungen bezogene Anspruch ist zugleich mit der dritten Anforderung an die Zugewanderten verknüpft. Denn sie rücken als die eigentlich Adressierten verstärkt in den Blick.

2.5.3 Dritter Anknüpfungspunkt: Die Gruppe der Zugewanderten

Die mit der Fachsprache verbundenen Fachkonzepte stellen neuartige politische Zusammenhänge dar, welche für die Gruppe der Zugewanderten, schon allein aufgrund deren gesellschaftlich-politischen Sozialisierung nicht als *Common Ground* (vgl. Clark/Brennan 1991) angenommen werden können. Die Fachsprachenkompetenz und das fachliche Wissen der Kursteilnehmenden sind somit eng an die inhaltlich-konzeptuelle Aufbereitung und Gestaltung des Unterrichts gebunden.

Die curricularen Vorgaben widmen sich diesem zuletzt genannten Aspekt, indem zentrale Unterrichtsprinzipien überblicksartig aufgelistet werden (vgl. BAMF 2013a: 12ff.) Bei näherem Hinsehen erweisen sich jedoch auch diese Prinzipien weniger als konkrete Planungshilfe, sondern als ein weiterer offen formulierter Anspruch (vgl. auch die kritische Auseinandersetzung von Hartkopf 2010: 154). Es obliegt also auch hier den Kursleitenden, ob und inwieweit sie dieser Anforderung, unter den gegebenen Bedingungen, nachkommen können. An methodischen Vorgaben seien an dieser Stelle drei zentrale, modulübergreifende Anforderungen angeführt: Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung und multiperspektivische Orientierung (vgl. BAMF 2013a: 15f.). Lehr- und Lernprozesse, die dieser Prämisse folgen, äußern sich demnach darin, dass

49 Auch wenn der Test LiD rezeptiv, d.h. einseitig an Leseverstehenskompetenzen ausgerichtet ist, kommt das Unterrichtsgeschehen nicht ohne eine intensive Auseinandersetzung mit den erarbeiteten Inhalten aus. Vor allem weil die Sozialisationserfahrungen sehr differieren können, ist davon auszugehen, dass interaktive Aushandlungsprozesse zumindest immer dann notwendig werden, wenn das Verständnis abgesichert werden soll.

sie zum einen an das Vorwissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpfen. Zum anderen ist der Kompetenzanspruch Handlungsorientierung mit einer erhöhten Beteiligung am Unterrichtsgeschehen verknüpft.[50] Einen politischen Unterrichtsgegenstand kontrovers aufzubereiten, indem man z.B. eine politische Entscheidung aller im Bundestag vertretenen Parteien unter Einbeziehung gegensätzlicher Motive aufzeigt, würde demnach die Fähigkeit der Perspektivenübernahme vonseiten der Teilnehmenden einfordern. Sieht man einmal davon ab, dass v.a. die Umsetzung der zuletzt genannten politikdidaktischen Herangehensweise eines langfristig angelegten systematischen und kontinuierlichen Kompetenzaufbaus bedarf, erfordert eine begründete politische Urteilsbildung ein solides Wissensfundament.

2.5.4 Vierter Anknüpfungspunkt: Sprachdidaktische Ausarbeitung

Die Diskrepanz zwischen den Kompetenzen, die die Zugewanderten in geringer Zeit erwerben sollen und ihren konkreten Lernvoraussetzungen wird indes offensichtlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass deren sprachliches Ausgangsniveau noch im Aufbau begriffen ist. Jedoch erfordert der Erwerb fachsprachlicher Kontexte wiederum eine solide sprachliche Grundlage. Müssen, wie im vorliegenden Fall, ausgeprägte sprachlich, psychosozial und kulturell bedingte Bildungsunterschiede angenommen werden, ist es geboten, zunächst Informationen u.a. über die individuellen Voraussetzungen der Migrierten einzuholen. Eine Verbindungslinie zwischen der wünschenswerten Zielsetzung und der realen Ausgangssituation ist besonders deswegen notwendig, weil sich eine sprachdidaktische Überarbeitung erst dann als sinnvoll erweist, wenn sie an den Ausgangsbedingungen der Lernenden selbst ansetzt.

In den curricularen Vorgaben findet sich dieser Gedanke ansatzweise in der Formulierung, dass »alle Unterrichtsmaterialien eine sachliche, klare Präsentation der Inhalte auf einem Niveau zwischen A2 und B1 anbieten und sprachdidaktisch überarbeitet« (BAMF 2013a: 17) sein sollen, was dem »unterschiedlichen Sprachstand der Teilnehmer im Deutschen« (ebd.) geschuldet ist. Aus einer theoretischen Perspektive heraus müssen offensichtlich Wege gefunden werden, die überhöhten fachlichen und fachkommunikativen Ansprüche in realisierbare Bahnen zu lenken, denn eine ideale Passung zwischen dem Heterogenitätsspektrum der Zugewanderten und den curricularen Erfordernissen dürfte es nicht geben.

Würden allerdings empirische Untersuchungen mit diesen Gruppen bei der Weiterentwicklung von Curricula bedacht, dürfte dies eher zu einer Entwicklung und Systematisierung von Unterrichtsmethoden für diese Zielgruppen beitragen, als es das Postulat an eine sprachdidaktische Überarbeitung vermag. Denn wenn – wie es im weiteren Verlauf formuliert wird – die Forderung erhoben wird, der Einsatz von Fachvokabular sei notwendig, andererseits jedoch die »im Kurs gepflegte Sprache den Teil-

50 Im Kontext politischer Bildung gilt Handlungsorientierung als eines der Prinzipien, auf die der Unterricht auszurichten ist. Politische Handlungskompetenz beinhaltet jedoch überwiegend kommunikative Fähigkeiten wie etwa »das Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Entscheidungen und Meinungen.« (Krammer 2008: 9)

nehmenden angepasst und möglichst einfach gehalten werden« (BAMF 2013a: 17) soll, dann widerspricht dieser Anspruch sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen.

Im Zusammenhang von Zweit- und Fachspracherwerb wäre eher angebracht, Lernenden ein reiches sprachliches Angebot zu unterbreiten, Aushandlungsprozesse zu ermöglichen und die Darstellungsformen zu variieren. Eine relativ breite empirische Datenlage aus dem angloamerikanischen Raum untermauert diese Annahme, zumal angefertigte Transkripte von Unterrichtsinteraktionen belegen, dass die gemeinsamen dialogischen Aushandlungsprozesse, dem Aufbau konzeptuellen Wissens und damit verbunden der Ausformung eines fachlichen Registers dienen (vgl. Walqui 2006: 169; van Lier 1996; Tharp/Gallimore 1988: 108).

Weil Sprache in ihrer epistemischen Funktion maßgeblich am Aufbau mentaler Strukturen beteiligt ist, wird sie in fachlichen Kontexten besonders relevant. Es wäre aus diesem Grund nicht sinnvoll, diesen bereichernden semantischen Mehrwert, auf das Notwendigste zu beschränken. Eine Möglichkeit, neu hinzugekommene fachliche und fachsprachliche Inhalte mit bereits existierenden mentalen Strukturen zu verknüpfen, bietet die Variation der jeweiligen Darstellungsweise, etwa durch Grafiken oder visuelle Materialien (vgl. z.B. Wildemann/Fornol 2016). Damit geht die Annahme einher, dass der Aufbau neuer fachlicher Konzepte durch verschiedene brückenbildende Verfahren entscheidend unterstützt wird.

Insofern weisen die modulübergreifenden curricularen Vorschläge, den Unterrichtsgegenstand zu elementarisieren, ihn anschaulich zu visualisieren, induktiv vorzugehen und abstrakte Termini und Zusammenhänge beispielhaft zu veranschaulichen, in die richtige Richtung (vgl. BAMF 2013a: 17). Der Leitsatz der Elementarisierung gilt auch für die politische Bildungsarbeit, allerdings unterliegt dieses Prinzip der Gefahr der Simplifizierung. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Reduktion auf Kernaspekte dazu führt, die politische Realität nicht angemessen darzustellen. Ob dies auch im vorliegenden Untersuchungszusammenhang zutrifft, werde ich im Rahmen der Analyse des verwendeten Textkorpus erörtern (vgl. Kapitel 8).

Zentrale Ausgangsbefunde:

- Der Test LiD setzt hohe (fach-)sprachliche Anforderungen voraus.
- Mit den bisher erreichten alltagssprachlichen Kompetenzen auf den GER-Niveaustufen A2/B1 befinden sich die Zugewanderten an der Schwelle zwischen elementarer und selbstständiger Sprachverwendung.
- Daraus ergibt sich möglicherweise eine Diskrepanz zwischen den formulierten Kompetenzerwartungen und dem bisher erreichen Sprachstand des Deutschen.
- Unterrichtsprinzipien wie Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung und Multiperspektivische Themenaufbereitung werden im Curriculum für den bundesweiten Orientierungskurs (vgl. BAMF 2013aff.) modulübergreifend formuliert.
- Es handelt sich um allgemeine Beschreibungen der Kompetenzbereiche. Die fachlichen und sprachlichen Anforderungen werden nicht fachspezifisch konkretisiert.
- Aufgrund ihrer plurilingualen und multiethnischen Zusammensetzung unterscheiden sich Lerngruppen in Orientierungskursen ggf. erheblich im Hinblick auf ihre Sozialisations-, Sprach- und Bildungserfahrungen. Lehr- und Lernarrangements

müssen daher fach- und sprachdidaktisch so angelegt sein, dass sie herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten berücksichtigen. Sie müssen Lernende zum geforderten sprachlichen Register führen, aber auch Lernwege bieten, die die geforderten fachlichen Kompetenzen anbahnen.



Implikationen für diese Untersuchung:

- Die Diskrepanz zwischen den geforderten Kompetenzen und dem bislang erreichten Sprachstand der Zugewanderten im Deutschen kann verringert werden. Für diese Zwecke muss zunächst ein differenziertes Bild der sprachlichen Hintergründe (Erst-, Zweit- und ggf. weitere Fremdsprachen), der bildungsbezogenen Voraussetzungen und der Bedarfslagen der Zugewanderten gewonnen werden.
- Zusätzlich zu einer Befragung findet eine mehrtägige teilnehmende Beobachtungsphase im Unterricht statt. Letztere ermöglicht Einsichten in die aktuellen Lehr- und Lernvoraussetzungen der Gruppen.
- Die dadurch ermittelten Bildungs- und Lernvoraussetzungen und die Daten der Lehrwerksanalyse werden komplementär aufeinander bezogen.
- Welche didaktischen Implikationen resultieren aus dieser wechselseitigen Bezugnahme?
- Kann auf dieser Basis ein bedarfs- und ressourcenorientiertes Lehr- und Lernarrangement entwickelt werden?
- Eignet sich das Unterrichtsdesign, um auf dieser Basis Aushandlungsinteraktionen zum Thema *Verfassungsorgane in der Demokratie* erheben zu können?
- Können die interaktionalen Analysen von Aushandlungsinteraktionen in Anbetracht des Sprachniveaus in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache multimodal ausgerichtet werden?
- Existieren empirische Daten zur politischen Bildung Erwachsener in der Migration, die für die vorliegende Untersuchung von Nutzen sind?

2.5.5 Fünfter Anknüpfungspunkt: Empirische Datenlage

Dass eine Systematisierung dessen, wie politische Bildung speziell für die Zielgruppe Zugewanderter gestaltet werden kann offensichtlich nicht zufriedenstellend zu erbringen ist, zeigt eine Expertise über bundesweite politische Bildungsangebote für Migrierte, die im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung vonseiten des europäischen forums für migrationsstudien (ems) durchgeführt und im Jahr 2006 veröffentlicht wurde. Vorausgegangen war, dass staatliche Einrichtungen, insbesondere die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung auf den eingangs dargestellten

Paradigmenwechsel der deutschen Integrationspolitik reagierten. Bereits am 01. Januar 2001 hatte die Bundeszentrale auch »formell Migranten in ihren Adressatenkreis mit aufgenommen« (Reiter/Wolf 2006: 5), indem sie ihre Bildungsangebote gezielt für diese Zielgruppen öffnete.

Für diese Zwecke war die Entwicklung einer lebensnahen Angebotsplanung im Bereich politischer Bildung erzielt, insbesondere für jene Migrierte, »die bislang verhältnismäßig wenig angesprochen oder erreicht worden sind.« (Ebd.) Es zeigte sich zu diesem Zeitpunkt, dass Zugewanderte mit einem soliden Wissensfundament politisch orientierte Bildungsangebote durchaus wahrnahmen. Jedoch blieb ein beträchtlicher Teil von den herkömmlichen Bildungsangeboten ausgeschlossen. Faktoren, die diese Randstellung bedingen sind u.a. rechtlich begründet. Wenn Zugewanderte nicht über die Voraussetzung für die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, stehen ihnen kaum politische Partizipationsmöglichkeiten (z.B. Inanspruchnahme des Wahlrechts) zu. Als relevant wurde aber auch angenommen, dass es jenen Personen schlichtweg an Wissen über das politische System der Aufnahmegesellschaft fehlte oder aber an entsprechenden Erfahrungen zur Nutzung politisch orientierter Weiterbildungsangebote (vgl. Brüning 2001[51]; siehe auch Behrens/Motte 2008: 18ff.). Reiter und Wolf (2006: 44ff.) klassifizieren primär zwei übergreifende Bildungsangebote, die sich seit dem Jahr 2001 konsolidiert haben:

1. Kurskonzeptionen, die primär an der Vermittlung von Wissen ausgerichtet sind. Es handelt sich in diesem Fall um die bundesweiten Orientierungskurse mit ihren verschiedenen Zielgruppen, Jugendliche, Frauen und Eltern oder Teilnehmende mit Alphabetisierungsbedarf. Vereinzelt existieren diesbezüglich aber auch interkulturell ausgerichtete Bildungsangebote für Zugewanderte mit akademischem Bildungshintergrund, wie sie die im Auftrag der Bundesregierung tätige Otto-Benecke-Stiftung anbietet.[52] Außerdem haben sich einige Bildungsangebote etabliert, die sich verstärkt an bildungsferne Personen wenden. Es handelt sich in diesem Fall um sprachliche Förderkonzepte, in welche politische Inhalte integriert wurden. Dazu zählt z.B. das Projekt Ost-West-Integration des Deutschen Volkshochschulverbandes (OWI), das sich an SpätaussiedlerInnen wendet.[53]
2. Seminarangebote zur Stärkung der Selbstkompetenz und -organisation von Migrierten. Dazu zählen in erster Linie Maßnahmen der Landesarbeitsgemeinschaft

51 Vgl. https://www.die-bonn.de/id/843 [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

52 Es handelt sich um eine gemeinnützige von der Bundesregierung beauftragte Organisation mit Sitz in Bonn mit einem umfangreichen Seminarangebot für Migrierte. Gezielt gefördert werden z.B. fachspezifische Kompetenzen für Bewerbungsverfahren in der Bundesrepublik. Des Weiteren werden interkulturelle Kompetenztrainings an Hochschulen, Institutionen oder Behörden angeboten und Informationen über relevante Interessensvertretungen und wichtigen Anlaufstellen erteilt. Vgl. https://www.obs-ev.de/akademische-zuwanderung/ [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

53 Das OWI-Projekt wird an ausgewählten Volkshochschulen in der Bundesrepublik durchgeführt und vom Bundesministerium des Inneren gefördert. Online verfügbar unter: http://owi-projekt.kulturserver-nds.de/ [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

der kommunalen Migrantenvertretungen in Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW)[54] sowie die Angebote des Interkulturellen Begegnungszentrums Friedenshaus in Bielefeld.[55] Ferner ist das Dokumentations- und Informationszentrum für Antirassismusarbeit (IDA) zu nennen.[56] Insgesamt wenden sich alle angeführten Angebote dieser Kategorie an Menschen, die bereits politisch aktiv sind oder ein starkes politisches Interesse hegen.

Allen benannten bildungspolitischen Modellprojekten und den anvisierten Zielgruppen ist gemein, dass es ihnen an breiten empirischen Untersuchungen mangelt. Eine Tatsache, die auch hinsichtlich der Erstellung des Curriculums für bundesweite Orientierungskurse angenommen werden muss. So resümieren Reiter und Wolf, dass »die Datenlage zur politischen Bildung von Migranten […] nach wie vor unzureichend« (Reiter/Wolf 2006: 6) sei.

Erst eine empirisch abgesicherte Datenbasis würde jedoch erlauben, aussagekräftige Informationen über Angebote, Bedarf, Interessen und natürlich auch über das Potential der teilnehmenden Personen zu erhalten. Die Möglichkeit, empirische Daten unter diesem Fokus gewinnen zu können, scheitert jedoch, wie Reiter und Wolf (ebd.) weiter anführen, nicht nur am geringen Interesse an politischer Bildung in Migrationskontexten. Vielmehr sind die Herausforderungen bei weitem größer, als es zunächst angenommen werden könnte: Die in diesem Zusammenhang empirisch gewonnenen Daten sind zumeist nicht repräsentativ. Dieser grundsätzlichen Anforderung begegnen qualitative Studien i.d.R. durch den Nachweis einer hohen Informativität der Daten. Sieht man einmal davon ab, dass qualitative Untersuchungen (oftmals) mit kleineren Untersuchungssamples zurechtkommen müssen, stellt sich die Variable Heterogenität generell, also auch in quantitativen Untersuchungen, als schwierig zu erfassende Einflussgröße dar. Auch eine Untersuchung an großen Stichproben kann daher zu einer verzerrten Datenlage führen.[57]

Das ist vor allem dann der Fall, wenn das Phänomen Migration – wie verschiedentlich geschehen – unterschiedlich definiert wird oder wenn quantitative Untersuchung auf eindimensionalen Erfassungskriterien, etwa dem Merkmal Nationalität beruhen (vgl. z.B. Gogolin/Neumann/Roth 2003:1, siehe auch Decker-Ernst 2017: 25f.). Eine systematische Erfassung der jeweiligen Migrantengruppen kann unter dieser Prämisse nur mit begrenzter Aussagekraft erfolgen. Denn statistische Erhebungen, die z.B. lediglich

54 Die LAGA NRW wurde 1996 in Köln gegründet und vertritt die Migrantenvertretungen auf kommunaler Ebene. LAGA bietet verschiedene Veranstaltungen mit migrationsspezifischen Themen an und informiert über aktuelle Ereignisse mit Relevanz für die Zielgruppe. Vgl. https://landesintegrationsrat.nrw/ [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

55 Das IBZ versteht sich als soziokulturelles Zentrum, das sich dem Themenfeld Migration widmet, politische Interessen und Forderungen artikuliert und vertritt. Vgl. http//www.ibz-bielefeld.de [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

56 Der gemeinnützige Verein IDA informiert seit 1990 u.a. Jugendverbände, Vereine oder Schulen über rassistische Entwicklungen oder entsprechende Beobachtungen. Vgl. http//www.idaev.de [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

57 Auch wenn der Versuch unternommen wurde, eine hohe Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten.

die Variable Nationalität in ihren Daten berücksichtigen, übersehen, dass Migrationsbewegungen durch eine hohe Dynamik und Fluktuation geprägt sind. Die Gruppe der Zugewanderten, die bereits im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft ist, wird in diesem Fall nicht erfasst, ebenso wenig wie diejenigen, die bereits aus Deutschland ausgewandert sind oder von hier aus weiterwandern.[58]

Nicht minder problematisch verhält es sich mit der begrifflichen Bestimmung von politischer Bildung, auch diesbezüglich existiert keine allgemein gültige begriffliche Systematik (vgl. Reiter/Wolf 2006: 7). Zum Teil lässt sich ein enges Verständnis von politischer Bildung ausmachen. Lehr- und Lernansätze, die hiervon abgeleitet werden können, sind primär auf Wissensvermittlung ausgerichtet. Demgegenüber existieren Ansätze, die auf ein breiter adressiertes definitorisches Konzept zurückgreifen, indem sie auch subjektive Deutungen bzw. Lernerperspektiven aufgreifen bzw. als wünschenswert erachten.

Zentrale Ausgangsbefunde:

- Aus einer Expertise der efms (2006) über bundesweite politische Bildungsangebote für Migrierte geht hervor, dass ein hoher Anteil Migrierter formal politische Partizipationsmöglichkeiten (z.B. das aktive bzw. passive Wahlrecht) aufgrund der Bindung an die deutsche Staatsbürgerschaft nicht nutzen kann.
- Reiter und Wolf nehmen an, dass es manchen Migrantengruppen zudem an Wissen über das politische System und entsprechenden Partizipationsmöglichkeiten mangelt.
- Trotz Öffnung politischer Bildungsangebote für die Gruppe der Migrierten im Jahr 2001, ist die empirische Datenlage bezüglich der Weiterbildungsangebote sowie dem Bedarf und Interesse der Fokusgruppen spärlich und steht hinsichtlich ihrer Repräsentativität in der Kritik.
- Aufgrund der hohen Heterogenität innerhalb der Personen mit Migrationshintergrund (z.B. Aufenthaltsdauer oder rechtlicher Status) ist eine eindeutige terminologische Zuordnung anspruchsvoll.
- Als problematisch erachten Reiter und Wolf auch, dass der Begriff politische Bildung in einigen empiriebasierten Forschungspublikationen nicht eindeutig definiert ist. Beide letztgenannten Argumente – Heterogenität und Begriffsbestimmung – erschweren die Operationalisierung und Vergleichbarkeit des Datenmaterials.
- Die Forscherin nimmt an, dass für die Konzeption des Curriculums für Orientierungskurse keine empirischen Datenquellen einbezogen wurden.



58 Mit dem »Gesetz zur Durchführung einer Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt sowie die Wohnsituation der Haushalte (Mikrozensusgesetz)« (MZG 2005) wurden die Erhebungsmerkmale nunmehr auf den Migrationshintergrund einer Person ausgeweitet (Vgl. § 4 MZG 2005 – Erhebungsmerkmale. Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/gesetze/mzg_2005/4/ [zuletzt abgerufen am 02.06.2016].

Implikationen für diese Untersuchung:

- Auf empirisch fundierte Ansätze und empirische Daten zur politischen Bildung in der Migration kann derzeit nicht zurückgegriffen werden. Der Charakter der vorliegenden Arbeit ist diesem Desiderat zufolge qualitativ-explorativ.
- Finden sich in der Zweit- und Fremdsprachenforschung Ansätze, mittels derer sich die sprachlichen und fachkonzeptionellen Anforderungen in den Lehrwerkstexten zur Unterrichtseinheit *Verfassungsorgane in der Demokratie* charakterisieren lassen?

2.6 Kritische Bestandsaufnahme der curricularen Vorgaben

Das Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs und das Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs dokumentieren die formal-rechtlichen Anforderungen an Integrationsmaßnahmen für erwachsene Zugewanderte. Insgesamt ist die Rhetorik des Aufnahmelandes an der auffällig genauen inhaltlichen Festlegung des Curriculums erkennbar, denn es handelt sich dabei zumeist um abfragbares Wissen, dessen Schwerpunktsetzung mit der Vorrangstellung kognitiver Kompetenzen begründet und legitimiert wird. Demgegenüber werden Erwartungen an die methodische Umsetzung artikuliert, die nicht präzise ausgearbeitet wurden. Zudem sind sie derart allgemein formuliert, dass sie sich nur bedingt auf die Domäne der Politikdidaktik übertragen lassen. Das Bemühen, eine schlüssige Begründung für dieses Dilemma zu finden, wirkt nun fast wie eine Ausrede. So heißt es im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs:

> Die Methodik in den Integrationskursen geht davon aus, dass es keinen Königsweg gibt, der für jeden Lerner und jede Lernkonstellation passt, sondern dass die Lehrkraft die Organisatorin eines Prozesses ist, der Lernen für jeden Teilnehmenden nach dessen individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen ermöglicht. Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass die Lehrkraft in der Lage ist, dieses individuelle Lernen – auch innerhalb der Gruppe – zu fördern und zu organisieren. (BAMF 2013a: 15)

Die offensichtlichen curricularen Systematisierungsschwierigkeiten laden zu einer methodischen Beliebigkeit ein. Dass vor allem bezüglich der vertretenen didaktischen Perspektive und deren methodischen Konsequenz (vgl. BAMF 2013a: 13ff.) eine auffindbare Lücke und daher ein offensichtliches Desiderat besteht, ist insofern problematisch, als die gesetzten Ziele – bezieht man die Vorschläge mit ein – kaum zu realisieren sind. Einer Überforderung aller Beteiligten käme diese Ausgangssituation insofern verstärkt entgegen. Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung verbirgt sich daher eine weitere nicht zu unterschätzende Gefahr genau das zu produzieren, was seit dem Beutelsbacher Konsens[59] doch in jeder Hinsicht vermieden werden soll: Politikdidaktische Unterrichtsfor-

59 Die zunehmenden Radikalisierungstendenzen der deutschen Gesellschaft in den 1960er Jahren stellte die Politikdidaktik vor neue Aufgaben. Es war notwendig, die politische Bildungsarbeit strukturell und programmatisch neu auszurichten. Im Zuge dieser Entwicklung konnte mit dem

men, deren politisches Kernmerkmal darin bestehen muss, frei von jeder ideologischen Indoktrination zu sein. Zwar kam es infolge der RambØll-Evaluationsstudie (2006) zu einer zeitlichen Entlastung bezüglich der Ausgestaltung dieser Kurse, doch trägt dies nicht dazu bei, diese offensichtliche Forschungslücke zu schließen. Das zentrale Desiderat, die Evaluation der Kurse resultiere nicht in angemessenen didaktisch-methodischen Vorschlägen, ergibt sich als logische Konsequenz aus den zuvor angeführten Systematisierungsproblemen, einerseits den Kompetenz- und Orientierungsbegriff, andererseits aber auch dessen lerntheoretische Fundierung und die intendierten Zielgruppen betreffend. Bemerkenswert ist, dass derer mit einer Beschreibung bedacht wird, die insgesamt weniger als eine Seite umfasst (vgl. BAMF 2015a: 11ff.).

Gemessen an dem individuellen Spektrum an Voraussetzungen der Migrierten, an den zeitlichen Rahmenbedingungen und an der formal-rechtlichen Zielsetzung, dass nach Abschluss dieses Kurses ein standardisiertes Testformat über Erfolg- oder Misserfolg des individuellen Orientierungsprozesses entscheidet, scheint eine verstärkte Hinwendung zu den Lehr- Lernprozessen ethnischer Gruppen in diesen Kursen geboten. Denn gerade weil die Gruppe der Zugewanderten in diesen Kursen aufgrund ihrer unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen sowie weiteren psychosozialen, persönlichen und herkunftsspezifischen Faktoren grundsätzlich *keine* homogene Gruppe bilden kann, müssen diese Ethnien verstärkt ins Zentrum der Betrachtung rücken.

Die bereits erwähnte Untersuchung jüngeren Datums von Rebecca Zabel (2016) widmet sich der Beobachtung kultureller Orientierung in Orientierungskursen. Zabels Datenanalysen sind orientiert an den Ausarbeitungen und »Beschreibungskategorien schulischer Interaktionsmuster« (Zabel 2014: 6) in Anlehnung an Ehlich und Rehbein (1986) sowie an Becker-Mrotzek und Vogt (2009).

Im Übrigen blieben die bislang wenigen empirischen Forschungsergebnisse im Kontext von Orientierungskursen von den Erhebungen durch RambØll Management unberührt. Resümierend bleibt festzuhalten, dass die curricularen Vorgaben nicht ausreichend erklären können, wie die gesetzlich vorgeschriebene Zielsetzung erreicht werden kann.

2.7 Kombinationsvorschlag einer emisch-etischen Forschungsperspektive

Es kann nicht sinnvoll sein, die Kompetenzen und Inhalte des Orientierungskurses von vorneherein genau festzulegen, wenn die didaktisch-methodischen Prinzipien der politischen und sprachlichen Bildung mit den Zielgruppen nicht ausdifferenziert sind. Um die einschlägigen Curricula jedoch stärker am Bedarf und Potential der Lerngruppen

---

Beutelsbacher Konsens im Jahr 1976 schließlich eine Einigung ideologiepolitisch divergierender Lager auf drei, bis zum heutigen Datum gültige Grundprinzipien für die politische Bildung erzielt werden: Das Überwältigungsverbot, die Anforderung, wissenschaftlich und realpolitisch kontrovers diskutierte Themen auch im Unterricht kontrovers aufzubereiten und nicht zuletzt der Anspruch, Lernende darauf vorzubereiten, eine politische Situation und eigene Interessen analysieren und vertreten zu können. Vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart: online verfügbar unter: https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html [zuletzt abgerufen am 23.02.2016].

ausrichten zu können, muss eine fach- und sprachdidaktische Modellierung für das Modul Politik erst noch entwickelt werden.

Wie ist diesem Dilemma also zu begegnen? Ein denkbarer erster Schritt für eine solche Modellierung wäre, die Migrierten selbst in den Blick zu nehmen. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Ihr Erkenntnisinteresse gilt vor allem den Relevanzen, Sinnexplikationen und Weltsichten der Zugewanderten, wie sie bei der gemeinsamen Bearbeitung verschiedener Aushandlungsaufgaben in Erscheinung treten. Um gleich ein Missverständnis aus dem Weg zu räumen: Es soll hier nicht der Anspruch erhoben werden, anhand der Gesprächs- und Videointeraktionsanalysen, Aussagen über *die* Migrierten zu machen. Das dürfte in Anbetracht der vielen verschiedenen Ethnien ohnehin kaum gelingen. Welche Deutungsmuster die 27 Zugewanderten im Zusammenhang mit dem Thema *Verfassungsorgane in der Demokratie* kooperativ aushandeln und wie sie das tun, ist »nur« für sie selbst interaktiv und sozial bedeutsam. Insofern lassen sich aus den Analysen keineswegs Regeln gewinnen. Die gewonnenen Erkenntnisse können jedoch für zukünftige Untersuchungen mit Zugewanderten in Orientierungskursen herangezogen werden, etwa um bestimmte Muster, die sich in den Daten immer wieder auffinden lassen mit anderen Datensätzen abzugleichen.

Sekundäranalysen oder Bezüge, die zu anderen Datenkorpora hergestellt werden, führen dann zu tieferen Erkenntnissen bezüglich Forschungsfeld und Fokusgruppen.

Wie in Abschnitt 1.1 erwähnt, soll im zweiten Schritt untersucht werden, inwieweit sich die Deutungsmuster der Migrierten in die verfassungsrechtlichen Leitvorstellungen (repräsentiert durch die Aushandlungsaufgaben) einfügen. Dieser Bestand an institutionell-politischen Ordnungsvorstellungen und -prinzipien wird als »Orientierungsziel« im Sinne der Formel »sich orientieren an« konzeptualisiert. Demgegenüber sind die Deutungen der Zugewanderten gemeinsame Konstruktionsleistungen. Sie werden interaktiv vollzogen und bekommen erst im gemeinsamen Miteinander Sinn und Relevanz. Die Bedingung des gemeinsamen Miteinanders impliziert bereits, dass funktional relevante Aspekte ausschließlich im lokalen Kommunikationsgeschehen situativ zu erfassen sind. Denn dort emergieren sie und nur dort erschließt sich ihre Sinnhaftigkeit. Diese Perspektive wird im vorliegenden Zusammenhang mit der Kurzformel »sich orientieren mit« gefasst. Kurz gesagt: Die in den Aushandlungsthemen verankerten Leitlinien der Verfassung (»sich orientieren an«) sind etische Konstrukte.

Umgekehrt lassen sich die Deutungslogiken und Relevanzbezüge der Migrierten (»sich orientieren mit«) als emische Perspektive fassen.

Die Konsequenz obiger Ziele ist eine Modellierung von Orientierung, die beiden Positionen Rechnung trägt. Dieser Ansatz beansprucht, die im Curriculum geforderte Außensicht mit der Erfahrungs- und Interpretationsperspektive der Zugewanderten zu kombinieren. Beide Perspektiven zu verbinden, anstatt sie jeweils für sich allein zu betrachten, verspricht deutlich mehr Erkenntnisgewinn. Denn beide haben einander ja durchaus etwas zu sagen: Die analytische Rekonstruktion subjektiver Daten, also solcher, die im diskursiven Geschehen selbst zutage treten, geben Relevanzaspekte vonseiten der Migrierten zu erkennen. Darauf aufbauend lassen sich dann Aussagen darüber treffen, inwiefern diese – sofern das überhaupt zutrifft – kohärent sind mit der Argumentationslogik der jeweils thematisierten Verfassungsaspekte. Dadurch lässt sich ein

konkretes Bild davon gewinnen, wie sich Aspekte von Orientierung oder Desorientierung (verstanden als Integration beider Blickwinkel) im Einzelnen äußern.

2.8 Zentrale Fragestellungen

Die bisherigen Ausführungen zur Ausgangssituation und Problemstellung haben deutlich gemacht, wie vielschichtig die Forschungsdesiderate sind. Am gravierendsten wiegt im vorliegenden Zusammenhang der Befund, dass bezüglich der politischen Bildung in der Migration keinerlei empirische Daten vorliegen. Dieses Anliegen greift die vorliegende Studie auf und geht folgenden forschungsleitenden Fragen nach:

- Welche sozialen bzw. politischen Kategorien verwenden die jungen Zugewanderten in den Aushandlungsinteraktionen?
- Inwiefern orientieren oder desorientieren sie sich sowohl an den thematisch vorgegebenen verfassungsrechtlichen Prinzipien und Prämissen als auch an den in situ gemeinsam erarbeiteten Kategorien?
- Welche verbalsprachlichen Mittel und körperlichen Ressourcen nutzen die Migrierten bei der interaktiven Bearbeitung der Aushandlungsaufgaben und welche Funktionen werden hierbei jeweils erfüllt?
- Welche Position nehmen sie für sich ein bzw. welche Position schreiben sie anderen Personen im interaktiven Geschehen zu?

3 Theorien und Konzepte zur Untersuchung der im Orientierungskurs geforderten Sprache

Der erste Schritt, um die Kernuntersuchung durchführen zu können, besteht – so wurde eingangs argumentiert (vgl. Abschnitt 1.1) – in der Konzeption eines sprachsensiblen Lehr- und Lernarrangements. Damit das gelingen kann, müssen die sprachlichen und fachinhaltlichen Anforderungen aus untersuchungsrelevanten Lehrmaterialien für Orientierungskurse herausgearbeitet werden, um daraus fach- und sprachintegrierende Planungsprinzipien ableiten zu können. Für den vorliegenden Forschungszusammenhang resultiert daraus, Theorien und Konzepte in den Blick zu nehmen, die sich der im Unterricht geforderten Sprache unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit widmen.

Näher einzugehen ist auf Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zum Spracherwerb mit Minderheitenangehörigen, wie sie in den Annahmen und Konzepten von Cummins (2008; 2000) vorzufinden sind. Ebenfalls soll das Konzept der *language of schooling* von Schleppegrell (2012; 2004) besprochen werden, das auf der systemisch funktionalen Linguistik Hallidays (SFL) basiert (vgl. z.B. Halliday/Matthiessen 2013; Halliday/Webster 2007; Halliday/Martin 1993). Die Grundlagen dieser Theorie bzw. Grammatik interessieren insofern, als Sprache dort als Register aufgefasst und in ihrem Form-Funktions-Zusammenhang, d.h. in Rückbindung an die situationalen Anforderungen von Schulbuchtexten, systematisiert wird.

3.1 Der Ansatz von Jim Cummins im Kontext von Mehrspracherwerb

In den 1970er Jahren führt Cummins das Begriffspaar »basic interpersonal communicative skills (BICS)« und »cognitive academic language proficiency (CALP)« in den Diskurs ein (vgl. z.B. Cummins 1979: 198). Mit dem Terminus BICS ist eine interaktionelle Sprach- und Kommunikationskompetenz gemeint, während CALP kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten umfasst, welche Cummins vor allem mit schulischen Anforderungen in Verbindung bringt: »CALP refers to students' ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are related to success in

school.« (Cummins 2008: 71) Die zunächst strikt voneinander abgegrenzten Akronyme werden mit der Interdependenzhypothese untermauert, in der sich Cummins explizit auf die Anforderungen des Mehrspracherwerbs bezieht (vgl. Cummins 1979: 199).

Die grundlegende Annahme lautet, dass sich die mit BICS umschriebenen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache unabhängig voneinander entwickeln. Zwischen den in beiden Sprachen erreichten Kompetenzen besteht hingegen ein enger Zusammenhang hinsichtlich der Entfaltung kognitiv-akademischer Sprachkompetenzen.

Diese Korrelation ermöglicht dann einen besonders günstigen Verlauf für den Zweitspracherwerb, wenn sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache ein sprachübergreifendes kognitives Potential (»common underlying proficiency«, auch als CUP bezeichnet) erreicht wurde. Insofern wirkt sich also auch der in der Erstsprache erworbene Bestand an konzeptuellem Wissen höchst begünstigend für die Entwicklung hoher Kompetenzen in der Zweitsprache aus: »Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible.« (Cummins 2000: 39) Damit erstsprachliche Kompetenzen, die im CALP-Bereich erworben wurden, auf eine Zweit- oder Fremdsprache übertragen werden und sich dort auch im kognitiven Sinne positiv entfalten können, muss sich die kognitiv-akademische Sprachkompetenz in beiden Sprachen auf einem hinreichenden Niveau befinden:

Cummins stellt diesen Zusammenhang im Rahmen der Schwellenniveauhypothese umfassend dar (vgl. Cummins 2000: 173ff.). Er geht hier grundsätzlich von drei Schwellen aus: Wird die erste Schwelle aufgrund fehlender Unterstützungsangebote in der Erst- und Zweit-bzw. Fremdsprache nicht überschritten, entwickeln sich in beiden Sprachen niedrige Kompetenzen. Es handelt sich dahingehend um eine *doppelte Halbsprachigkeit* bzw. *Semilingualismus*, dass die Impulse ausbleiben, um eine höhere Kompetenzstufe erreichen zu können. Mit Überschreiten der zweiten Schwelle bildet sich eine altersgemäße Kompetenz in einer der beiden Sprachen (zumeist die Erstsprache) aus, was mit dem Terminus *dominante Zweisprachigkeit* umschrieben wird.

Die Disbalance zwischen den beiden Sprachen ist erst ausgeglichen, wenn die dritte Schwelle überschritten wird. Jetzt sind die sprachlichen Kompetenzen altersgemäß entwickelt. Diese *additive Zweisprachigkeit* ist die Voraussetzung dafür, dass sich CALP-Kompetenzen in beiden Kontaktsprachen ausbilden können. Während BICS in etwa zwei Jahren von Zweit- oder von Fremdsprachenlernenden erworben wird, beansprucht eine solide Ausbildung von CALP ca. fünf bis sieben Jahre (siehe dazu z.B. Roessingh 2006: 94f.).

Was die Konsequenzen dieser Annahmen für die Unterrichtspraxis in Mehrsprachigkeitskontexten anbelangt, besteht in der Forschung Konsens (vgl. z.B. die Ausführungen in de Cillia 2011: 3f.; Gogolin/Lange 2010: 15f.): Damit das gewünschte bilinguale Sprachniveau erreicht werden kann, muss die Förderung der schwächeren Sprache möglichst früh einsetzen und langfristig, d.h. auch in kognitiv-akademischen Kontexten, systematisch auf- und ausgebaut werden. Insofern scheint ein genaues Hinsehen v.a. bei Sprach- und Migrationsminderheiten geboten. Denn während »Schüler, die einer Sprachmehrheit angehören und die dominante Sprache ohnehin beherrschen, demnach besondere Unterstützung in der *Zweit*sprache benötigen, ist es bei Schülern aus Minderheiten die *Erst*sprache, die gefördert werden muss.« (Brizić 2007: 51, [Hervorhebung im Original]) Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung betonen außer-

dem, wie wichtig es ist, Sprachschwierigkeiten bereits in der vorschulischen Erziehung aufzudecken (vgl. z.B. Knapp 2006). Bleiben sie unentdeckt, können die Folgen für den weiteren Erwerb der Fremd- bzw. Zweitsprache und damit für den weiteren Bildungsverlauf gravierend sein. Verwiesen sei an dieser Stelle etwa auf die Untersuchung zu Erzählkompetenzen von Zweitsprachenlernenden im Grundschulalter (vgl. dazu den Beitrag von Knapp 1999):

Wie gut die in der Mehrheitssprache erreichten Kompetenzen tatsächlich sind, fällt mitunter gar nicht auf. Das liegt an bestimmten Vermeidungsstrategien, auf die SprachbenutzerInnen zurückgreifen. Beispielsweise werden anspruchsvolle Konstruktionen konsequent vermieden oder es werden häufig Passe-Partout-Wörter wie »machen« eingesetzt. Diese Form der Vermeidung führt von außen betrachtet dazu, dass die interaktionell mündlichen Sprachkompetenzen auf den ersten Blick solide ausgebildet scheinen. Bleibt dieses schädliche Sprachverhalten allerdings unentdeckt, können Zweit- und Fremdsprachenlernende an kognitiv-anspruchsvollen Anforderungen scheitern, und das allein schon in sprachlicher Hinsicht. Hinzu kommt, dass Kompetenzen in den meisten Fachbereichen vermittels Sprache erfasst werden. So ist beispielsweise die Ausbildung von Erzählkompetenzen nur eine von vielen Anforderungen, die in der Bildungslaufbahn bewältigt werden muss.

Cummins hat mit seinen Erkenntnissen zweifellos die wissenschaftliche Diskussion zum (Mehr-)Spracherwerb bereichert. Dennoch fiel die Resonanz nicht nur positiv aus: Aufgrund der ursprünglichen dichotomen Gegenüberstellung von BICS und CALP wurde seine frühe Forschung als zu starr kritisiert. Auch Fehlinterpretationen waren die Folge (vgl. z.B. die Rezension von Reid 2001: 201f.). In den Folgejahren setzte er sich konstruktiv mit den kritischen Stimmen auseinander und entwickelt ein Proficiency-Modell, in dem er beide Termini auf einem Kontinuum ansiedelt und – je nach kognitiver Anforderung – weitere Abstufungen vornimmt (vgl. Cummins 2000: 68).

Tabelle 1: Proficiency-Modell

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">geringe kognitive Anforderungen erforderlich</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">stark kontextualisiert</td><td>A</td><td>C</td><td rowspan="2">stark dekontextualisiert</td></tr>
<tr><td>B</td><td>D</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">hohe kognitive Fähigkeiten erforderlich</td><td></td></tr>
</table>

Quelle: In Anlehung an Fornol (2020: 39)

Das Schema berücksichtigt zum einen kognitive Anforderungen, wie es auch in der früheren Begriffsbestimmung zur Abgrenzung zwischen BICS und CALP der Fall war. Zum anderen führt Cummins mit den Dimensionen *stark kontextualisiert* bzw. *stark dekontextualisiert* eine weitere Unterteilung ein, die der kontextuellen Situiertheit des Sprachgebrauchs gerecht werden will.

Während in einer Kommunikationssituation, die in den unmittelbaren Handlungskontext eingebunden ist, z.B. auf Mimik, Gestik oder deiktische Ausdrücke zurückgegriffen werden kann, erfordert eine kontextreduzierte Situation, Bedeutungen aus-

schließlich durch sprachliche Mittel explizit zu machen. Ausgeprägt dekontextualisiert sind Konstellationen, die anspruchsvollere Sprachhandlungen und Denkleistungen erfordern. Für jeden Quadranten führt Cummins (2000: 68) weitere Beispiele an und charakterisiert das jeweilige Anforderungsniveau wie folgt: Quadrant A entspricht einer BICS-Situation, die durch eine starke Kontexteinbettung charakterisiert ist und die zudem kognitiv nicht sehr anspruchsvoll ist. Hierunter fallen z.B. ungezwungene Gespräche. Sprachhandlungen, die im Quadranten B anzusiedeln sind, sind ebenfalls in den Interaktionskontext eingebunden, kognitiv allerdings deutlich komplexer. Dazu zählt z.B. die Anforderung, das Gegenüber vom eigenen Standpunkt zu überzeugen bzw. diesen gegen das Gegenüber durchzusetzen. Quadrant C repräsentiert Sprachhandlungskonstellationen, die zwar kontextreduziert sind, aber auch keine komplexen Denkoperationen erfordern. Cummins nennt beispielsweise das Abschreiben eines Merksatzes von der Tafel. Anspruchsvolle CALP-Kompetenzen werden hingegen innerhalb des Quadranten D gefordert, so etwa das Verfassen einer Erörterung.

Die zuletzt genannte Anforderung betrifft also typischerweise Aufgaben, die ohne Einbindung in einen unmittelbaren Handlungskontext bewältigt werden müssen und hohe kognitive Anforderungen mit sich bringen. Auch für die aktuelle didaktische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Bildungswesen ist Cummins Forschungsbeitrag durchaus von Belang. Im deutschsprachigen Raum ist diesbezüglich eine Dominanz sprachbildender Ansätze zu beobachten, zumeist bezugnehmend auf die bildungssprachliche Diskussion von Gogolin und KollegInnen (vgl. z.B. Gogolin/Lange 2011; 2010).

Für empirische Untersuchungen scheinen die Konstrukte BICS und CALP bzw. das Vierfeldermodell der Sprachkompetenzen hingegen nicht geeignet. In Forschungspublikationen jüngeren Datums wird kritisch angemerkt, dass Cummins nicht näher und auch nicht einheitlich definiert, was er z.B. unter dem Terminus *kognitive Dimension* fasst (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018: 28). Harren (2015: 35) bezieht ihre Kritik beispielsweise auf die Abgrenzung zwischen BICS und CALP, die sie zur Kategorisierung von Lerngegenständen im Sachfachunterricht – zumindest für den muttersprachlichen Unterricht – für nicht geeignet hält. Sie argumentiert, dass es allein auf dieser Basis schwierig ist, Indikatoren zu bestimmen, die sich dazu eignen, kontextreduziertes und kognitiv anspruchsvolles Sprechen und Schreiben zu charakterisieren.

Beide Kritikpunkte aufgreifend, ist für den vorliegenden Forschungskontext anzumerken, dass auch die weitere, jedoch sehr allgemeine Unterteilung der Kompetenzdimensionen BICS bzw. CALP anhand der Parameter kontexteingebettet und kontextreduziert zu kurz greift, um die sprachlichen und kognitiven Anforderungen der Lehrwerkstexte (und damit auch die zu fördernden Kompetenzen) im Modul Politik des Orientierungskurses systematisch beschreiben zu können. Denn auch ein Sprachgebrauch, der stark interaktionell-dialogische Züge aufweist, kann ja bereits anspruchsvolle Versprachlichungsmuster integrieren, sodass eine eindeutige Zuordnung grammatischer, lexikalischer sowie ggf. zusätzlicher Anforderungen nicht einfach zu leisten ist. Weiterführend und differenzierter scheint diesbezüglich das eingangs erwähnte Konzept der *language of schooling* (Schleppegrell 2004) zu sein, da es die konkreten Versprachlichungsstrategien in Schulbuchtexten in den Blick nimmt und nach deren spezifischen

Registermerkmalen untersucht. Schleppegrells Forschungsbeitrag soll deshalb nachfolgend näher betrachtet werden.

3.2 Das systemisch funktional linguistische Konzept der language of schooling

Mary Schleppegrell integriert für ihre Analysen die systemisch funktionale Grammatik der Halliday-Schulen. die maßgeblich in der Tradition des Britischen Kontextualismus steht (vgl. z.B. Steiner 2001: 60ff.). Halliday und Kollegen beschreiben die Grammatik einer Sprache funktional und kontextbezogen. Die Optionen zur Realisation einer Bedeutung sind im System der Grammatik semiotisch angelegt. Insofern betrachtet die systemisch funktionale Linguistik (SFL) Sprache als Bedeutungsressource (»a system that makes meanings – a semogenic system«, Webster 2015: 26).

Aufgrund ihrer ausgeprägt funktionalen Ausrichtung ist die Registertheorie zentral für die SFL. In einer seiner frühen Publikationen fasst Halliday Register als »configuration of semantic resources that the member of the culture associates with a situation type and is the meaning potential that is accessible in a given social context.« (Halliday, 1978: 111) Die Möglichkeiten, die Interagierenden innerhalb eines Kulturraums zur Versprachlichung zur Verfügung stehen, werden demnach maßgeblich vom sozialen Kontext mitbestimmt.

Die Vorstellung, Sprache kontextbasiert zu beschreiben, findet sich bereits in der Anthropologie Malinowskis und später in der Soziolinguistik Firths. Halliday greift diese Leitideen zwar auf (vgl. Ming Liu 2014: 1239), differenziert und entwickelt sein Konzept des Kontextes jedoch deutlich weiter in die Konstituenten »context of situation« (Halliday 1999: 3ff.) und »context of culture« (ebd.: 5ff.). Nicht nur die Kommunikationssituation selbst, sondern auch die gesellschaftlichen Gepflogenheiten determinieren demnach, welche Form der Versprachlichung angemessen ist.[1]

Dreh- und Angelpunkt der SFL ist das Credo einer Wechselwirkung zwischen Interaktionssituation und Registerwahl. Diese prinzipielle Annahme ist auch für Schleppegrells Analysen bestimmend. Sie schreibt: »A register emerges from the social context of a text's production and at the same time realizes that social context through the text (a text can be spoken or written).« (Schleppegrell 2004: 18) In diesem Sinne werden die situationalen Anforderungen mit jenen in Texten und Diskursen gleichgesetzt. Die Wahl der lexikalischen und morphosyntaktischen Mittel ist in Schleppegrells Modellierung funktional relevant für die Interpretation der Situation (d.h. für die in Texten und Diskursen geforderte Wissensdarbietung).

Damit soziale Kontexte bzw. Texte und Diskurse differenzierter charakterisiert werden können, definiert Halliday mit dem Feld, Tenor und Modus drei Registervariabeln (vgl. Halliday/Martin 1993: 36 zu »Levels of Context«; siehe auch Schleppegrell 2004: 18).

1 Halliday assoziiert den Kontext der Kultur daher mit dem des Bedeutungspotentials, welches das Sprachsystem vorgibt: »I have suggested that the context for the meaning potential – for language as a system – is the context of culture.« (Halliday 1999: 7)

1. Das FELD umfasst den Redegegenstand bzw. den in Texten dargestellten Gegenstandsbereich. Aus dieser Perspektive betrachtet, realisiert Sprache eine Erkenntnisfunktion (ideationale Funktion)
2. Der TENOR bezieht sich auf die an einer Interaktion beteiligten Personen, deren Beziehung im Kontext der Interaktion sowie auf die Einstellung, die bei der sprachlichen Darstellung des Inhalts eingenommen wird (interpersonale Funktion).
3. Der MODUS erfasst neben der Organisationsstruktur des Diskurses auch die rhetorische Funktion der Sprache. Beschreibbar werden über diese Dimension beispielsweise informative, erklärende oder persuasive Stilmittel. Des Weiteren lässt sich mit dem Modus die konzeptionelle Ausprägung eines Textes bestimmen (»Konzeptionelle Mündlichkeit vs. Konzeptionelle Schriftlichkeit«, Koch und Oesterreicher 1994: 587). Auch die kognitiven Anforderungsdimensionen »kontextualisiert«, »kontextreduziert« und »kontextentbunden« im Sinne von Cummins (2000: 68) werden über diese Dimension zugänglich.

Die Registervariablen stehen in einer Wechselbeziehung zueinander. Aber erst durch die Kombination der drei Situationsparameter erschließt sich eine soziale Aktivität vollständig. Damit spezifische Bedeutungsaspekte mittels lexikalischer und morphosyntaktischer Mittel verwirklicht werden können, bedarf es linguistischer Metafunktionen. Nach Halliday verfügt jede Sprache über eine ideationale, interpersonelle und textuelle Funktion, die in einer Interaktionssituation kooperieren:

> all languages are organized around two main kinds of meaning, the »ideational or reflective, and the »interpersonal or active […]. Combined with these is a third metafunctional component, the »textual, which breathes relevance into the other two. (Halliday 1994: viii)

Wichtig ist, dass die Kontextparameter mit den drei Registervariablen korrespondieren: die ideationale mit der situationellen Parameter Feld, die interpersonelle mit dem Tenor und die textuelle mit dem Modus.

Die **ideationale Metafunktion** bezieht sich auf den Inhalt bzw. auf die Art und Weise, wie Wirklichkeit respektive Erfahrung durch Sprache abgebildet wird. **Ideationale Bedeutung** wird in erster Linie durch Verben oder Verbalgruppen erzeugt, die wiederum spezifischen Prozesstypen zugeordnet werden. Die SFL beschreibt materielle, verbale, mentale, relationale, existenzielle und Verhaltensprozesse (vgl. Tabelle 2). Weil Prozesse durch verschiedene Verbarten repräsentiert werden, können dadurch auch ganz unterschiedliche Aspekte der Erfahrung modelliert werden (vgl. Schleppegrell 2004: 53; Halliday 1994: 168ff.). Die Dimension der ideationalen Metafunktion entfaltet ihre Bedeutung zudem durch Partizipanten – typischerweise durch Nomen oder Nominalgruppen realisiert – und weitere Umstände, die durch verschiedene Adverbiale Bestimmungen (z.B. temporal, lokal, modal) ausgedrückt werden.

Tabelle 2: Ideationale Metafunktion

Ideationale Metafunktion	
Prozesstyp	**Beispiele**
(1) Materielle Prozesse des Tuns und Geschehens	*machen, schreiben, schicken etc.*
(2) Verhaltensprozesse	*sich benehmen, lachen, weinen*
(3) Mentale Prozesse des Denkens	*begreifen, akzeptieren, glauben etc.*
(4) Mentale Prozesse des Sagens	*erzählen, mitteilen, berichten*
(5) Relationale Prozesse des Seins und Habens	*sein, haben, bleiben, werden*
(6) Existenzielle Prozesse des Seins	*sein, leben, es gibt*

Quelle: In Anlehnung an Smirnova/Mortelmans (2010: 73)

Die **Tenor-Werte** kommen durch die **interpersonale Metafunktion** zustande. Diese »zwischenmenschliche« Dimension ermöglicht, über das Interaktionsgeschehen, Beziehungen mit dem Gegenüber aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Sie erlaubt auch, die eigene Position zu vertreten oder die Einstellung und Verhaltensweisen anderer zu beeinflussen (vgl. Halliday 1994: 27). Die Lexikogrammatik realisiert hierfür beispielsweise Einstellungsäußerungen vonseiten einer Autorin/eines Autors bezüglich des wiedergegebenen Inhalts. Durch grammatikalische und lexikalische Auswahlen lassen sich zudem Rollenbeziehungen zwischen Autorin/Autor und Adressierten konstituieren. Genauso können unterschiedliche Formalitätsgrade bei der inhaltlichen Wiedergabe implementiert werden (z.B. durch einen distanzierten Darstellungsstil). Die Grammatik des Deutschen hält mehrere Ressourcen bereit, um die interpersonale Metafunktion ins Wirken zu bringen: Die drei wichtigsten Satzmodi – der Deklarativ-, Imperativ- und Interrogativsatz – integrieren Sprechakttypen bzw. Illokutionen und etablieren dadurch unterschiedliche kommunikative Rollen. So können z.B. Ratschläge erteilt, Informationen eingefordert oder weitergegeben werden (vgl. Duden 2009: 887ff.).

Die Auswahl der Satzmodi schlägt sich unmittelbar in der medialen Realisierung (vgl. Koch/Oesterreicher 1986)[2] nieder. Während die Satztypen in einer dialogischen Interaktion variieren, enthalten Schulbuchtexte nach Schleppegrell (2004: 58) typischerweise Deklarativsätze, was einer sachlichen und möglichst objektiven Darstellung geschuldet ist.

Modalität – allgemein verstanden als Sprechereinstellung hinsichtlich der Geltung der ausgedrückten Proposition (Zifonum et al. 1997: 1886) – ist eine weitere Option,

2 Zur Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit beziehen Koch und Oesterreicher (1986) »die beiden Termini nicht nur auf die beiden Realisierungsformen von Sprache (also auf die Dichotomie gesprochen vs. geschrieben), sondern auch auf die Konzeption der Äußerung. Ersteres bezeichnen sie als die mediale, letzteres als die konzeptionelle Dimension. So ist […] ein Gespräch mit Freunden sowohl in medialer als auch in konzeptioneller Hinsicht mündlich, eine Grußkarte dagegen medial schriftlich, aber konzeptionell mündlich«. (Dürscheid 2006: 376, [Hervorhebung im Original])

durch die sich die interpersonale Dimension entfaltet. Dieser lexikogrammatischen Kategorie sind Modalverben (z.B. *können, mögen, müssen*) zuzurechnen, ferner auch Satzadverbien wie etwa *vielleicht, vermutlich* oder *möglicherweise.* Die Ausdrucksmöglichkeiten zur Modalisierung sind im Deutschen allerdings vielfältig, auch existieren verschiedene Formen von Modalisierung[3], die an dieser Stelle nicht umfassend behandelt werden können.

Die **textuelle Metafunktion** integriert **ideationale und interpersonale Bedeutungen** und organisiert einen Diskurs bzw. Text in struktureller Hinsicht. Anhand der Versprachlichungsstrategien manifestieren sich Unterschiede zwischen einer mündlichen Verständigung, die z.B. im Rahmen einer dialogischen Kommunikationssituation erfolgt, und einem für Bildungskontexte verschrifteten Text besonders deutlich: Erfolgt die Interaktion im Beisein des Gegenübers mündlich, dann werden Bedeutungen kokonstruiert. Mimik, Gestik oder Deiktika wie *hier, da* können zur Verständigung genutzt werden. Durch Rückfragen oder Bestätigungen kann das gegenseitige Verstehen noch zusätzlich abgesichert und potentielle Kommunikationsbarrieren können interaktiv verhandelt werden. In einem für Bildungszwecke schriftlich konzipierten Text müssen logische Bezüge hingegen in die Satz- und Phrasenstruktur integriert werden. Schleppegrell (2004: 63ff.) identifiziert für die *language of schooling* typische kohäsive Referenzmittel, die sie als registerspezifisch beschreibt: Dazu zählen textinterne Referenzmittel, wie etwa Pronomen und Deiktika. Diese Referenzbezüge sind jedoch nicht exophorisch, d.h., sie verweisen nicht direkt auf den Situationskontext. Vielmehr stellen sie mittels Strategien der Einbettung (z.B. durch lexikalisch gefüllte pronominale Subjekte anstelle geläufiger Pronomen wie *ich, er* usw.) Bedeutungsbezüge zwischen Textsegmenten her. Das führt zu einer syntaktischen Reduktion und stellt daher höhere Anforderungen an die Textrezeption. In diesem Zusammenhang identifiziert Schleppegrell verschiedene nominale, verbale oder präpositionale Elemente, die anstelle satzverknüpfender Konjunktionen satzintern genutzt werden (vgl. Schleppegrell 2001: 438 zu »Register Features of Spoken Interaction and School-Based Texts«). Diese impliziten, logischen Bezüge, die durch die erwähnten grammatischen Optionen hergestellt werden, beschreibt sie als prototypisch für das akademische Register.

Informationen, die in einer komplexen Satzstruktur verbalisiert werden müssten, lassen sich v.a. durch Nominalisierungen verknappen, ohne an Informationsgehalt einzubüßen. Nominale Elemente fungieren in diesem Fall oft als Rhema, in der Funktion, die vorerwähnten Informationen aufzugreifen und thematisch auszubauen, um so sukzessive immer weitere Informationseinheiten zu integrieren. Eine äquivalente Funktion bietet das Konzept der *grammatischen Metapher* (vgl. Halliday/Matthiessen 2013: 588ff.; Taverniers 2006: 321ff.; 2003: 5ff.; Hansen-Schirra/Gutermuth 2018: 13). Dieser

3 Halliday und Matthiessen (2013) definieren Modalität als »speaker's judgement, or request of the judgement of the listener, on the status of what is being said (*It could be. Couldn't it be? You mustn't do that. Must you do that?*).« (Halliday/Mathiessen 2013: 143; [Hervorhebung im Original] Demnach bringen Sprechende durch Modalität entweder ihre subjektive Einschätzung zu einer Aussage zum Ausdruck oder sie fordern das Gegenüber zu dessen Einschätzung auf. Interagierende beziehen sich vermittels Modalität auf den Status der Präposition. Die hier zitierten Beispiele zeigen, dass Modalisierungen typischerweise durch Aspekte der Notwendigkeit oder Möglichkeit verbalisiert werden.

ursprünglich von Halliday und Kollegen geprägte Begriff basiert auf der Vorstellung, dass semantische Klassen kongruent oder inkongruent realisiert werden können. Bei einer kongruenten Versprachlichung behalten semantische Aussagen ihre semantische Kernbedeutung bei. Beispielsweise werden Prozesse durch Verben ausgedrückt, wie in der Äußerung »Sie *fliehen*«. Die grammatische Metapher überträgt die semantische Bedeutung einer grammatischen Kategorie in eine andere, z.B. von einem Verb (Prozess) wie *fliehen* in ein Nomen (Partizipant), wie in der Phrase »Ihre *Flucht*«. Durch diese Nominalisierung geht das Prozesshafte verloren und wird »verdinglicht«. Schleppegrell beschreibt diese Transformation als »turning processes into things« (2004: 73) und folgt hierin den Ausführungen von Halliday und Matthiessen:

> Nominalization is the single most powerful resource for creating grammatical metaphor. By this device, processes (congruently worded as verbs) and properties (congruently worded as adjectives) are reworded metaphorically as nouns; instead of functioning in the clause as Process or Attribute, they function as Thing in the nominal group. (Halliday/Matthiessen 2013: 656)

Die grammatische Inkongruenz oder Verdinglichung versieht Sprache mit einem statischen Charakter, weil das ursprüngliche semantische Konzept nicht transparent ist. Ihr Verdienst ist allerdings eine Darstellungsökonomie, die mit einer kongruenten Realisierung (d.h. gemäß dem ursprünglichen, nicht-metaphorischen Sprachgebrauch) kaum zu erreichen ist. Zudem können durch Nominalisierungen beispielsweise Begründungen, Schlussfolgerungen, theoretische Zusammenhänge oder etwa komplexe Konzepte semantisch integriert werden. Die im Zusammenhang mit der textuellen Metafunkton besprochenen Merkmale der *language of schooling* resonieren mit allgemeinen Beschreibungsmerkmalen von Fachsprachen (vgl. z.B. Hoffmann 1998: 416ff.). Schleppegrell (2004: 72ff.) erwähnt diesbezüglich Parameter wie Aussagedichte, hohes Abstraktionsniveau, Elaboriertheit oder Darstellungslogik. Daraus zieht sie den Schluss, dass die anspruchsvollen Registeranforderungen eine hohe Literalitätskompetenz voraussetzen, die mit Blick auf die Rezipierenden systematisch aufgebaut werden muss.

Resümierend ist festzuhalten, dass Schleppegrells Ansatz und ihre Untersuchungsergebnisse im vorliegenden Untersuchungszusammenhang tatsächlich weiterführen dürften. Dafür sprechen mindestens drei Annahmen:

Die erste lautet, dass es auf Basis der lexikalischen und morphosyntaktischen Mittel möglich sein müsste, zu rekonstruieren, wie ideationale, interpersonelle oder textuelle Bedeutung in den hier verwendeten Lehrwerkstexten konstruiert wurden. Entsprechend lässt sich ebenfalls herausarbeiten, welche der Bedeutungsdimensionen in den untersuchten Texten bzw. Textabschnitten besondere Beachtung erfahren.

Die zweite Annahme lautet, dass die Dimension der textuellen Metafunktion durchscheinen lässt, welchen Charakter das Register *insgesamt* annimmt. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Textstruktur sollte es also ebenso möglich sein, kognitiv-akademische oder stärker grundlegende, konversationelle Sprachgebrauchsmuster zu identifizieren (z.B. anhand von Nominalisierungstendenzen oder inkongruenter Realisierungsformen etc.).

Die dritte Hypothese basiert auf der Frage, welche Kompositionskriterien im Hinblick auf die Lehr- und Lernsituation der erwachsenen Zugewanderten eine Rolle ge-

spielt haben könnten. Es ist anzunehmen, dass die gewählten lexikalischen und morphosyntaktischen Mittel erstens ganz verschiedene Funktionen einlösen und zweitens, dass die Versprachlichungsstrategien auf die Interaktionssituation (d.h. den situativen Kontext) abgestimmt wurden.

Diese Diskussion abschließend ist anzumerken, dass sich dieses Kapitel lediglich auf drei Forschungsbeiträge aus dem angelsächsischen Raum mit Relevanz für die vorliegende Untersuchung konzentrierte. Die Besonderheit der besprochenen Ansätze von Cummins, Halliday und zuletzt Schleppegrell liegt darin, dass sie die gegenwärtige deutschsprachige Fachdiskussion aus folgendem Grund bereichern: Ihr Blick richtet sich zum einen auf sprachliche und fachliche Anforderungen in Bildungskontexten. Zum anderen werden daraus fach- und sprachdidaktische Konsequenzen (nicht nur) für Zweit- und Fremdsprachenlernende abgeleitet.

Obwohl die systemisch funktionale Grammatik Hallidays für die Lehrwerksanalysen dieser Untersuchung essenziell ist, konnte sie aufgrund ihrer Komplexität hier nicht vollständig behandelt werden. Fokussiert wurden ausschließlich Grundprinzipien und zentrale Charakteristika der SFL, die in den Analysen der Lehrwerkstexte *Verfassungsorgane in der Demokratie* (vgl. Kapitel 8) systematisch einbezogen werden.

Zentrale Ausgangsbefunde:

- Die Herausforderung für Zweisprachenlernende im Blick, führt Cummins in den 1970er Jahren die Kompetenzdiskussion BICS und CALP in die Fachdiskussion ein. Unter BICS werden grundlegende Sprachkompetenzen subsumiert. CALP umfasst hingegen akademisch-kognitive Sprachkompetenzen.
- Cummins untermauert seine Überlegungen mit der Schwellenniveauhypothese und der Interdependenzhypothese (vgl. Cummins 2000: 173ff.): Erst wenn sich die betroffenen Sprachen auf ausgewogenem Kompetenzniveau befinden, können CALP-Kompetenzen von der Erst- in die Zweitsprache übertragen werden. Die Interdependenz, d.h. der Einfluss der sprachlichen Kompetenzen, ist wechselseitig.
- Eine frühzeitige, systematisch Förderung sowohl in der/den Erstsprache(n) als auch in der/den Zweit- bzw. Fremdsprache(n) trägt zur Konsolidierung der CALP-Kompetenzen bei.
- Mit ihrem Konzept der *language of schooling* fasst Schleppegrell (2004) Sprache als Register und beschreibt deren Registermerkmale funktional und kontextbezogen. Auf Grundlage der systemisch funktionalen Linguistik Hallidays untersucht sie die lexikalischen und morphosyntaktischen Mittel von Schulbuchtexten und Aufgaben in Rückbindung an die schulischen Anforderungen bzw. den situationalen Kontext.
- Von Halliday und Kollegen übernimmt sie die drei Registerdimensionen Feld, Tenor und Modus sowie die damit korrespondierenden sprachlichen Metafunktionen (ideationale, interpersonale und textuelle Metafunktion).
- Die Registeranforderungen – insbesondere diejenigen, die sich im Hinblick auf die textuelle Metafunktion ausmachen lassen – entsprechen laut Schleppegrell den Anforderungen an einen schulischen, akademischen Kontext (vgl. Schleppegrell 2004: 74).

- Anhand ihrer Analysen weist sie Unterschiede zwischen dem schulischen und dem interaktionellen Register nach. Letzteres assoziiert sie stärker mit dem mündlichen, alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. Schleppegrell 2001: 438). Ihr zufolge müssen Lernende, um den sprachlichen Erwartungen entsprechen zu können, daher um die spezifischen Registeranforderungen wissen und Strategien zur Bewältigung der vielfachen Anforderungen erwerben (ebd.: 76).



Implikationen für diese Untersuchung:

- Können die erwachsenen Migrierten bei der Erarbeitung des Themas Verfassungsorgane in der Demokratie und in den Aushandlungsinteraktionen auf CALP-Kompetenzen ihrer Erstsprache(n) zurückgreifen?
- Lässt sich Schleppegrells Analyseansatz der language of schooling auch zur Charakterisierung der in dieser Untersuchung verwendeten Lehrwerkstexte anwenden?

4 Konzeptualisierung zentraler Begriffe

Die Dimensionen Moral, Normen, Werte und Gesetze korrelieren mit dem übergreifenden Aushandlungsthema *Verfassungsorgane in der Demokratie.* Das erfordert eine terminologische Klarstellung dahingehend, wie die zentralen Termini in vorliegender Arbeit aufgefasst werden. Die Argumentation soll in den folgenden Ausführungen aus drei Richtungen erfolgen: der Soziologie, der Rechtsphilosophie und der Politikwissenschaft.

Aus der Warte der Soziologie wird zunächst der Ansatz der **kommunikativen Konstruktion von Moral** von Bergmann und Luckmann (1999) vorgestellt, in der Moral als kommunikativ vollzogen und als in Alltagsinteraktionen eingebunden konzeptualisiert wird. Die weitere Auseinandersetzung konzentriert sich zum einen auf die Abgrenzung zwischen den Begriffen **Recht** und **Moral** und zum anderen auf die **Werteordnung des Grundgesetzes**. Sie orientiert sich in der angeführten Reihenfolge an der Rechtsphilosophie und der Politikwissenschaft. Da einige der untersuchten Daten thematisch und kontextuell im Bezugssystem Lettland angesiedelt sind (vgl. Kapitel 9.4), gilt selbstverständlich das Rechtssystem der Republik Lettland. Jedoch ist für das Konstrukt der Aufgabe das Fachkonzept *Gewaltenteilung* (vgl. Weißeno et al. 2010: 69ff.) ausschlaggebend, wie es in der Rechtssetzung des Grundgesetzes verstanden wird. Abschließend soll auch herausgearbeitet werden, welche Konsequenzen sich aus den Begriffsbestimmungen für die Datenanalysen ergeben.

4.1 Ansätze aus der Soziologie: Die kommunikative Konstruktion von Moral

Bergmann und Luckmann argumentieren für eine empiriebasierte Konzeption von Moral, die ihren »Erscheinungsweisen im Alltagsleben« (Bergmann/Luckmann 1999:17) Rechnung trägt. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist ihre Kritik an moraltheoretischen Forschungstraditionen, die der gegenwärtigen, modernisierten Gesellschaft nicht mehr gerecht würden. Ihre Argumentationslinie behandelt im Wesentlichen drei Kritikpunkte:

Die erste These betont, dass es überholt sei, das Phänomen Moral in Form eines dekontextualisierten Werte- und Moralsystems vorzuformen, anhand dessen »Prinzi-

pien moralisch richtigen Handelns« (Bergmann 1998: 75) gewonnen werden können. Ein solches Konzept sei nicht mehr vereinbar mit den gegenwärtigen Erscheinungsweisen gelebter Moral (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 18), wie sie sich im kommunikativen Handeln und aus menschlichen Entscheidungen heraus manifestiert. Positionen, die im Gespräch und im Hinblick auf eine »zu bewertende Angelegenheit« (ebd.) eingenommen werden, seien nicht neutral und distanziert. Vielmehr zeichneten sich moralische Stellungnahmen gerade durch das emotionale Angesprochen-Sein der Interagierenden aus. Insofern enthalte moralische Kommunikation auch eine subjektive wert- und sinnstiftende Dimension, die vermittels eines von außen herangetragenen, hierarchisch aufgebauten Regelsystems nur unzureichend erfasst würde.

In diese erste These fügt sich auch die zweite ein: Eine Konzeption von Moral, die sich als innere Realität (als innere Stimme oder als Gewissen) verstanden wissen will, verkenne, dass innere Vorgänge, wie etwa Ressentiments, sozial determiniert seien. Jedoch ist »alles was an ›inneren Vorgängen‹ nach ›außen‹ dringt, bereits selegiert, redigiert und zensiert.« (ebd.:19) Bergmanns und Luckmanns Vorschlag, Erscheinungsweisen von Moral in ihren vielfältigen Formen zugänglich und beschreibbar zu machen, lautet daher, den Blick umzukehren und auf das kommunikative Geschehen selbst zu lenken.

Untermauert werden beide Thesen schließlich durch eine weitere, in der die zeitgeschichtliche Entwicklung betont wird: Bedingt durch die institutionelle Loslösung von Religion, Moral und Recht, die mit dem Zeitalter der Aufklärung forciert wurde, verliere Moral sowohl ihre gesellschaftliche Integrationskraft als auch ihren Charakter als soziale Institution. Zwei Entwicklungen zeichnen sich hier weitgehend parallel ab: Zum einen schwindet der Einfluss der Religion, sodass diese zunehmend deinstitutionalisiert und damit zur Privatsache wird. Zum anderen wird der Einfluss des Rechts mit der Ausbildung und Expansion des Rechtssystem deutlich größer. Diese Verrechtlichung trage gleichsam dazu bei, Moral durch verbindliche Normen zu regulieren und damit mehr und mehr zurückzudrängen.

Bergmann und Luckmann ziehen die Konsequenz mit der Entwicklung einer Konzeption, die sich vollständig von der Vorstellung von Moral als Substanzbegriff[1] löst. Moral ist hier also nicht mehr als Faktum »in den großen Organen und Systemen der Gesellschaft« (Bergmann 1998: 78) präsent, sondern sie erscheint als *Vollzugsmodus*. Für die Autoren ist damit aber auch klar, dass Moral, verstanden als gelebte Moral, keinen wirklichen Verlust erlitten hat, da sie ja nach wie vor vorhanden ist. Was ihre gegenwärtige Grundarchitektur ausmacht, ist jedoch, dass sie ausschließlich in den »kleinen Wechselwirkungsarten zwischen den Menschen« (Bergmann/Luckmann 1999: 21) zu finden ist. Mit der Betonung der intersubjektiven »Wechselwirkungsarten« bildete sich also ein Moralkonzept heraus, das ausschließlich im »Inneren« des Interaktionsgeschehens stattfindet. Von Relevanz ist jetzt, dass jede moralische Kommunikation, um sie als solche erkennen zu können, im Kern zwei Wesensmerkmale beansprucht:

---

1 Dennoch gehen Luckmann und Bergmann von der Existenz einer universalen Protomoral aus. Sie beschreiben sie als »Schicht invarianter Strukturen […], die als Vorform jeglicher empirischer Formen von Achtungskommunikation gelten können und als inhärente Bestandteile der menschlichen Sozialität verstanden werden müssen.« (Bergmann/Luckmann 1990: 24)

1. Interaktionsteilnehmende beziehen sich auf subjektive Vorstellungen von »gut« und »böse«. Dieser Bezug muss allerdings deutlich über die lokale Interaktionssituation hinausweisen.
2. Außerdem enthält moralische Kommunikation sozial wertende Stellungnahmen in Form von Achtungs- oder Ächtungserweisen. Sie kann also rufförderliche Konturen annehmen, aber auch diskreditierend sein.

Vor allem die zweite Dimension scheint Bergmann und Luckmann besonders wichtig zu sein, dient sie doch dazu, Moralisierungshandlungen von bloßer Argumentation zu unterscheiden. Die Autoren betonen in diesem Zusammenhang, dass auch in einem argumentativen Diskurs moralische Aspekte menschlichen Handelns angesprochen werden können (z.B. wenn die Geltung moralischer Regeln eigens zum Gesprächsthema gemacht wird). Es sei daher noch einmal erwähnt: Kommunikation ist erst dann *moralische* Kommunikation, wenn sie Erweise von Hochachtung oder Geringschätzung von Personen oder Handlungen enthält. Diese Achtungs- oder Missachtungsbezüge bezeichnen die Autoren als Moralisierungshandlung (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 22f.). Prinzipiell kann Achtungs- oder Ächtungskommunikation implizit oder explizit vollzogen werden. Sie kann sich auf Aktuelles oder Vergangenes, auf an – oder abwesende Einzelpersonen ebenso wie auf Gruppen und auf zugeschriebene Motive oder Handlungen beziehen.

Gemäß Bergmann und Luckmann lassen sich, auf allgemeiner Ebene, sieben Strukturmerkmale moralischer Kommunikation[2] beschreiben (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 28ff.; siehe auch Bergmann 1998: 81ff.):

1. Moralisierungshandlungen weisen die Tendenz zur Personalisierung auf: Werden moralische Bewertungen vollzogen, dann beziehen sich diese nicht auf ein singuläres Leistungskriterium, sondern gehen immer mit einer Wertschätzung der/des Handelnden hinter der Handlung einher. Insofern zielt ein moralisches Urteil auf die personale Identität der/des Agierenden ab. Dadurch wird die personale Identität als moralische Identität determiniert.
2. Moralische Bewertungen enthalten häufig Generalisierungen, durch die das beanstandende Verhalten zu einem Verhaltensmuster verallgemeinert wird.
3. Bewertungen einzelner Leistungen oder Handlungen werden zu personalisierenden Urteilen abstrahiert. Dadurch wird die beanstandende Handlung als Charaktermerkmal der handelnden Person gedeutet, sodass die/der Handelnde einen bestimmten Typ repräsentiert. Solche Typisierungen, also die überzeichnete

2 Bergmann und Luckmann arbeiten die konstitutiven Elemente moralischer Kommunikation auf Basis verschiedener Handlungskontexte heraus. Dazu zählt z.B. die Kommunikation in Familien und anderen Lebensgemeinschaften, interkulturelle Kommunikation, Kommunikation in pädagogischen Kontexten, Kommunikation in therapeutischen Einrichtungen, politische Kommunikation oder massenmediale Kommunikation (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 49ff.). Viele der aus dem Datenmaterial gewonnenen Charakteristika konnten auch in den Aushandlungsinteraktionen der Zugewanderten rekonstruiert werden. Allerdings ist zu betonen, dass sich am Datenmaterial auch andere, d.h. nicht ausschließlich moralisierende oder normativ-rechtliche Deutungsmuster und Wertevorstellungen rekonstruieren lassen, die für diese Untersuchung nicht minder relevant sind.

Konstruktion typischer VertreterInnen sozialer Kategorien, sind gemäß Bergmann und Luckmann typische Muster moralischer Kommunikation.

4. Weil Moralisierungen mit Achtungsbezügen einhergehen, enthalten sie oftmals affektive Komponenten, die sowohl paraverbal als auch nonverbal realisiert werden. Typische verbale Darstellungsmittel auf inhaltlicher Ebene sind z.B. Entrüstungsäußerungen. Auf der Formseite geben die Stimmqualität (z.B. gehauchtes, verzerrtes Sprechen oder ironisiertes Sprechen) oder auch körpersprachliche Ressourcen (z.B. Stirnrunzeln oder Kopfschütteln) die emotionale Beteiligung der Handelnden zu erkennen.
5. Wer moralisiert muss – ebenso wie die/der Betroffene – in Kauf nehmen, zum Gespött der anderen zu werden und ggf. mit Sanktionen zu rechnen. Insofern ist mit jedem Moraldiskurs das Risiko des eigenen Imageverlustes verbunden.
6. Moralische Kommunikation weist eine hohe Dynamik auf. Hat sie sich nämlich erst einmal eingeschwungen, so ist es schwer zu nicht-moralisierender Interaktion zurückzukehren. Moralisierungswellen können daher in Solidargemeinschaften münden, aber auch für Polarisierung sorgen.
7. Verfahren der Indirektheit (z.B. Lachen oder moralisch gefärbte Andeutungen) ermöglichen ein Lamentieren im geschützten Rahmen, sie reduzieren also das Risiko eines Gesichtsverlusts. Aus diesem Grund ist auch dieser Modus des Moralisierens häufig in moralischer Kommunikation vorzufinden.

Von dieser Konzeption einer Vollzugsmoral, die sich nur aus dem Inneren des Interaktionsgeschehens heraus entfaltet, richtet sich der Blick im Folgenden auf die Begriffe *Moral* und *Recht*, wie aus einer Außenperspektive determiniert werden. Ausgangspunkt für die Begriffsbestimmung ist die Perspektive der Rechtsphilosophie, wie sie von Neumann (2017: 7ff.) vorgenommen wurde.

4.2 Die Perspektive der Rechtsphilosophie: Zur begrifflichen Abgrenzung von Recht und Moral

Demzufolge beansprucht Recht ebenso wie Moral verbindliche und auch sanktionsbehaftete Regeln (bzw. Normen) für die Gestaltung des menschlichen Sozialverhaltens. Konstitutiv für das jeweilige Begriffsverständnis sind außerdem Sollens-Erwartungen. Während Sanktionen, die in den Wirkungsbereich der Moral fallen, informellen Charakters sind, handelt es sich im Bereich des Rechts um formelle, durch Kontrollinstanzen verhängte Sanktionsmaßnahmen. Diese beiden Positionen münden in folgendem Rechtsbegriff: »Recht lässt sich demnach in Abgrenzung zur Moral definieren als eine Normenordnung zur Regelung menschlichen Sozialverhaltens, die von bestimmten Institutionen in einem besonders geregelten (formalisierten) Verfahren durchgesetzt wird.« (Neumann 2017: 8)

Wichtig ist, dass Recht und Moral, wie Neumann weiterführend argumentiert, unterschiedliche Beurteilungsmaßstäbe in Bezug auf die geltende Normen- und Verhaltensordnung beanspruchen. Analog zum kommunikativen Ansatz von Bergmann/Luckmann (vgl. Kapitel 4.1) haben sich die Kriterien gut oder schlecht bzw. böse zur Bewer-

tung eines moralischen Verhaltens etabliert, während sich das Recht diesbezüglich auf die Kriterien rechtmäßig oder rechtswidrig stützt (ebd.).

Es ist somit offenkundig, dass keines der Beurteilungskriterien wertfrei sein kann. Vielmehr beinhalten die Codierungen für sich genommen eine Wertsetzung. Was das Kriterium der Verbindlichkeit anbelangt, ist für das Recht die jeweiligen Rechtssetzung tragend. Mitnichten ist damit allerdings geklärt, »welche Instanz über den Inhalt, der als verbindlich gedachten moralischen Normen entscheidet.« (ebd.: 10) Aus rechtstypologischer Perspektive kristallisieren sich in diesem Kontext zwei übergreifende Moralkonzeptionen heraus, die das Kriterium der menschlichen Vernunft und menschlichen Urteilskraft zugrunde legen: Autoritätsgebundene Moralpositionen berufen sich hinsichtlich ihres Geltungsanspruchs auf eine Autorität, die die Gültigkeit von Regeln festsetzt. Konträr dazu gestehen autonome Moralkonzeptionen zumindest die individuelle Verhandelbarkeit und Hinterfragung von Normen zu (zur Entwicklung autonomer Moral, vgl. z.B. Piaget 1986). Nichtsdestotrotz muss sich die menschliche Vernunft als Fundament moralischer Normen stets bewähren, da sie immer auf eine gesellschaftlich vorherrschende Sozialmoral, verstanden als »überlieferter Bestand an Moralnormen« (Neumann 2017: 10), trifft.

Das Verhältnis zwischen Recht und Moral betreffend, stehen gesellschaftliche Sozialmoral und Recht in einer Wechselwirkung zueinander. Spaltet sich das Recht mit seinem Entscheidungsprogramm zu sehr vom gegebenen Normenbestand ab, so büßt es an faktischer Rechtsgeltung ein. Die bestehende Sozialmoral fordert daher eine Ausgleichsleistung. Umgekehrt kann die vorherrschende Sozialmoral durch Rechtsimpulse ausgebaut und optimiert werden; als Beispiel sei die rechtliche Gleichberechtigung sozial benachteiligter Gruppen angeführt (ebd.:13).

Nach diesen Ausführungen bleibt jetzt noch zu besprechen, ob und inwiefern das Grundgesetz als ranghöchste Normenordnung neben einer per se rechtlichen auch eine Werteordnung darstellt. Damit stellt sich die Frage, welche Wertvorstellungen in der Verfassung der Bundesrepublik als Richtschnur gelten. Erhellend in diesem Zusammenhang ist die Publikation *Die Werteordnung des Grundgesetzes* (2009) des Politikwissenschaftlers Joachim Detjen.

Detjen betont bereits im Vorwort die fundamentale Bedeutung des Wertekonsens »für das Leben des Einzelnen, für das gesellschaftliche Zusammenleben sowie für Legitimität und Qualität der staatlichen Ordnung. Hätten die Werte nicht dieses Gewicht, hätte der Verfassungsgeber sie kaum im Grundgesetz, also im ranghöchsten Normengebäude, verankert« (Detjen 2009: 9) Es muss für die Zwecke einer begrifflichen Auseinandersetzung an dieser Stelle aber gesagt werden, dass Normen und Werte nicht bedeutungsgleich sind, wenn sie sich auch stark aufeinander beziehen: Innerhalb der Soziologie werden Normen[3] als Sollensvorschriften definiert, auf Basis von überein-

3 Die Soziologie weist – zumindest was die Bestimmung von Normen betrifft – Schnittmengen mit der Rechtsphilosophie auf. Normen sind demnach gemeinsam geteilte Verhaltenserwartungen oder Aussagen über Verhaltenserwartungen, die von NormproduzentInnen geäußert werden. Von Relevanz sind hier zuallererst die Bedingungen, unter denen ein bestimmtes Verhalten erfolgen oder unterlassen werden soll. Daraus lässt sich ableiten, dass deontische Sätze, d.h., Sätze, die auf ein Sollen bezogen sind, normgebend sind. Die Sollens-Erwartung des Gebotenseins, Erlaubtseins oder Verbotenseins resoniert in diesem Fall mit bestimmten Institutionen respektive norm-

stimmenden »Vorstellungen dazu, was anstrebenswert und achtenswert ist.« (Scherr 2016: 187) Die zuletzt genannten Zielvorstellungen des Handelns sind Werte.

4.3 Die politikwissenschaftliche Sicht: Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als Werteordnung

Detjen klassifiziert vier Wertegruppen des Grundgesetzes, wobei zwei Wertekomplexe den Kern der Verfassung darstellen: die Würde des Menschen und die freiheitlich demokratische Grundordnung. Sie zählen als verfassungslegitimierende Werte zur wichtigsten Wertegruppe.[4] Ihre Vorrangstellung innerhalb der Verfassungswerte erklärt sich aus der historischen und kulturellen Tradition des Christentums, der Aufklärung und des Humanismus (vgl. Detjen 2009: 13).

Die zweite Gruppe determiniert Werte, die für die Gesellschaft, die Lebenswelt sowie für die Gestaltung der Politik von Relevanz sind. Dazu zählen beispielsweise die religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung, wirtschaftliche Handlungsfreiheit, politische Partizipation und Bürgerverantwortung.

Die staatlichen Ordnungswerte bilden die dritte Wertegruppe, welche »den Charakter der in Deutschland ausgeübten staatlichen Herrschaftsformen« (ebd.: 31) prägen. Mit Betonung des Demokratie- und des Rechtsstaatsprinzips wird hierunter beispielsweise das Leitbild der wehrhaften Demokratie subsumiert, zentral sind aber auch Werte wie Rechtsschutz und Rechtssicherheit.

Schließlich umfasst die vierte Wertegruppe politische Zielwerte wie Gemeinwohl, Bildung und Kultur. Bereits diese und obige Ausführungen machen deutlich, dass das Recht ohne tragende Wertvorstellungen kaum denkbar ist. Das Grundgesetz ist daher keine wertneutrale Rechtsordnung. Konform dazu betont Detjen: »In der Rechtsnorm drückt sich letztlich der Wertekonsens einer Gesellschaft aus. Die Werte sind mithin in ihrem Geltungsanspruch an die ihnen korrespondierenden Normen gebunden.« (Ebd.:40)

Was sind die Konsequenzen dieser unterschiedlichen theoretischen Modellierungen für die Datenanalysen? Die These, dass das Forschungsziel dieser Untersuchung nur erreicht werden kann, wenn Orientierung aus zweierlei Perspektiven betrachtet wird, deutet bereits eine Antwort auf diese Frage an. Von Relevanz für die vorliegende Untersuchung ist jetzt, die verschiedenen Blickwinkel innerhalb derselben Analyse sichtbar zu machen. Es muss also in jeder Gesprächssequenz deutlich werden, ob die Systematik, die die Rechtssetzung des Grundgesetzes vorgibt, in den Interaktionsdaten durchschlägt oder die vielfältigen Interpretationen der Migrierten: Handelt es sich um subjektive und vom Verfassungsrecht abweichende Deutungen der Migrierten? Wird

gebenden Autoritäten, die eine bestimmte Position innerhalb einer Institution besetzen (vgl. Tutić/Zschache und Voss 2015: 628).

4 Innerhalb dieser Wertegruppe sind weitere verfassungslegitimierende Werte verankert: der Wert auf Leben, innere Sicherheit, individuelle Freiheit, rechtliche Gleichheit, soziale Gerechtigkeit, Volkssouveränität und Demokratie.

die »Außenperspektive« der Verfassung z.B. als Konsens übernommen oder wird ein neues Thema aufgemacht, in welches wiederum eigene Wertevorstellungen einfließen?

Es wurde mehrfach erwähnt: Erst im zweiten Analyseschritt soll aus politikwissenschaftlicher Perspektive herausgearbeitet werden, ob und inwieweit sich die intersubjektiven Bezüge und Deutungen der Zugewanderten in die Leitvorstellungen des Grundgesetzes (vgl. Weißeno et al. 2010) einfügen. Die dieser Arbeit zugrunde gelegte Prämisse von Orientierung als Synthese zwischen etischer und emischer Perspektive (vgl. Kapitel 2.7) wurde mit der vorangegangen terminologischen Diskussion also noch einmal aufgegriffen und weiter ausgebaut.

Im nächsten Kapitel werden drei zentrale Analysekonzepte eingeführt, die für die Auseinandersetzung mit den Interaktionsdaten leitend sind.

5 Analyseleitende Konzepte als Teilmengen von Aushandlungsinteraktionen

Um die verschiedenen Aushandlungsaufgaben interaktiv bearbeiten zu können, greifen die Zugewanderten oftmals auf soziale oder politische Kategorien zurück. Kategorien werden in diesem Zusammenhang nicht als statische Konstrukte, sondern als interaktiv hervorgebrachtes Phänomen gefasst. An welchen Kategorien lokal gearbeitet wird und wie dies geschieht ist vom konkreten Gesprächskontext abhängig, denn »soziale Kategorien existieren nicht per se, sondern sie werden in Gesprächen aktiv produziert und reproduziert.« (Spreckels 2006: 43)

Situativ realisiert wird das z.B. durch Benennung bestimmter Kategorien oder damit assoziierter Attribute. Diese konzeptuell dynamische Fassung von Kategorisierungen steht dementsprechend maßgeblich in Verbindung mit kommunikativ-sprachlichen Verfahren.

Was sich in den Daten ebenfalls zeigt, ist, dass die Migrierten im Interaktionsgeschehen bestimmte Positionen für sich reklamieren. Sie weisen damit auch anderen Personen eine Position zu. Indem sie beispielsweise durch interaktive Abgrenzung oder Solidarisierung Stellung beziehen, konstruieren sie also auch Identitätsaspekte, die erst im lokalen Interaktionsgeschehen selbst (zumindest implizit) sichtbar werden.

Im Folgenden sollen daher drei empirische Analysekonzepte besprochen werden, durch die die Deutungen und Konstruktionen der Zugewanderten analytisch zugänglich werden. Alle drei Konzeptionalisierungen finden in unterschiedlicher Weise Eingang in die Analysen. Es handelt sich um die *membership categorization analysis (MCDs)* (Sacks 1992a;1992b), das gesprächslinguistisch orientierte Konzept der *identity-in-interaction* (vgl. exemplarisch Buchholz/Hall 2005) sowie um das *narrative Konzept der Positionierung* (vgl. insbesondere Bamberg 2004; Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Van Langenhove/Harrė 1994).

5.1 Kategorisierung – gesprächsanalytisch betrachtet

Die Vorstellung, dass soziale Kategorien interaktiv hervorgebracht werden, gehen auf die frühen wissenssoziologisch orientierten Arbeiten des Soziologen und Ethnomethodologen Harvey Sacks (1992a; 1992b) zurück. Dieser entwickelte in den Anfängen der Konversationsanalyse das Konzept der Mitgliedschaftskategorisierung.

Dreh- und Angelpunkt seiner Theorie ist die Frage, »wie Menschen sich selbst und andere in der Interaktion sozialen Kategorien zuordnen und wie sie so ihrem Handeln Sinn verleihen und ihre soziale Umwelt sinnhaft strukturieren.« (Kesselheim 2003: 55) Sacks nimmt an, dass Kategorien im gesellschaftlichen Wissen verankert (Sacks 1992a: 41f.) und als *known things* größtenteils über sprachliche Benennungsverfahren aktiviert werden (vgl. Hester/Eglin 1992; siehe auch Di Luzio/Auer 1986: 328). Gemeinsam mit anderen Kategorien sind sie systematisch in Kollektionen bzw. Kategorieninventaren (*membership categorization devices*) organisiert. So sind z. B. Kategorien wie »Vater«, »Mutter« oder »Tochter« in der ihnen übergeordneten Kategoriensammlung »Familie« integriert, die Kategorie »Brasilianerin« wiederum im Inventar »Nationalität.« Aufgrund dieser Ordnungsstruktur genüge die (Re-)aktivierung einiger oder weniger Kategorien aus einem breiten Repertoire an Kollektionen, um Eigenschaften von Individuen herleiten, ihnen prototypische Verhaltensweisen zuordnen und somit ein ausreichendes Kategorienverständnis generieren zu können:

> any collection of membership categories, containing at least a category, which may be applied to some population containing at least a member, so as to provide, by the use of some rules of application, for the pairing of at least a population member and a categorization device member. A device is then a collection plus rules of application. (Sacks 1992a: 246)

Dass an Mitgliedschaftskategorien zudem typische Handlungsmuster geknüpft sind, verdeutlicht Sacks anhand der häufig zitierten Beispieläußerung aus Kindererzählungen: »*The baby cried. The mummy picked it up*.« Beide personenbezogenen Kategorien *baby* und *mummy* basieren auf der Kategorienkollektion »Familie«. Interpretationsrelevant für ein adäquates Verständnis der Äußerung ist in diesem Fall das Wissen um Verhaltensweisen, die mit den eingeführten Kategorien *baby* und *mummy* von den Rezipierenden als folgelogisch assoziiert werden können. Dass es sich in diesem Fall um die Mutter des Kindes handelt, die das schreiende Baby auf den Arm genommen hat, ist aufgrund der Kollektion der beiden Kategorien mit der Eigenschaft »zusammengehörig« zu interpretieren (ebd.: 239).[1]

Sacks wählt für dieses Phänomen den Begriff *category-bound activities* (Sacks 1992b). Hierunter fallen also Aktivitäten, die bei der Zuteilung zu einer Kategorie vom Verwendungskreis unproblematisch (re-)aktiviert werden. Gemäß der von Sacks angestellten Überlegungen basiert die Zuweisung zu personenbezogenen Kategorien grundsätzlich

1 Hausendorf (2000: 13) weist in diesem Zusammenhang auf die Relevanz sprachlicher Mittel zur Rekonstruktion einer Äußerung hin. Die Verwendung des direkten Artikels »***the*** *mummy*« sowie auch die Wahl des Lexems »*mummy*« anstelle von »*mother*« kontextualisieren die Kategorien als zusammengehörig.

auf zwei Regeln: Die *economy rule* impliziert, dass ein Individuum anhand der bloßen Nennung einer einzelnen Zugehörigkeitskategorie (wie im prominenten Beispiel *Baby und Mutter*) erkennbar gemacht und kategorisiert werden kann: »A single category from any membership categorization device can be referentially adequate.« (Sacks 1992a: 246) Die *consistency rule* (ebd.: 239) betont die Perspektive der/des Zuhörerenden und beinhaltet eine Maxime (»hearer's maxim«; ebd.: 221): Werden zwei Kategorien aus der gleichen Kollektion gehört, werden sie folglich auch als Komponenten der gleichen Kollektion rezipiert. Darin impliziert ist obige Annahme, wonach sich die Mutter oder prinzipiell auch der Kindsvater aus dem *device* »Familie« als jene Personen ausmachen lassen, die das Baby auf den Arm nehmen. Solche personenbezogenen Kategorien charakterisiert Sacks als »reich an Inferenzen,« (»inference rich«; ebd.: 40), weil über sie relevantes Hintergrundwissen situativ abgerufen werden kann:

> When you get some category as an answer ›which‹-type question [Which type of set are you?], you can feel that you might know a great deal about that person and can readily formulate topics of conversation based on the knowledge stored in terms of that category. (Sacks 1992a: 41)

Nur eine begrenzte Anzahl von Mitgliedschaftskategorien trifft für die meisten Mitglieder einer Gesellschaft zu. Sacks unterscheidet diesbezüglich binär organisierte Basiskategorien, wie die ethnische Zugehörigkeit als deutsch vs. russisch, das biologische Geschlecht oder die Altersspanne mit Kategorien wie Mann vs. Frau, juvenil vs. adult usw.

Trotz eines gegebenen Bestandes an Basissammlungen ist wichtig darauf hinzuweisen, dass soziale Kategorien als Komponenten des »jeweiligen sozialen Systems definiert und somit kulturspezifisch« (Drescher/Dausendschön-Gay 1995: 87) sind. Weil Individuen zumeist Mitglieder in vielerlei Kategorien sind, können sich Zuweisungsaktivitäten in Gesprächen mitunter als problematisch herausstellen (vgl. Sacks 1992b: 41).[2] Empirisch relevant, sowohl für den erhobenen Geltungsanspruch als auch für die Analyse von Kategorisierungen, sind letztlich somit die Konstitutionsaktivitäten der Sprechenden. Sie entscheiden in situ »ob und wie bestimmte soziale Kategorisierungen gehandhabt werden« (Hausendorf 2000: 6) Es würde daher dieser Prämisse zuwiderlaufen, Kategorien etwa aus Forschungszwecken von außen an das Forschungsfeld heranzutragen (vgl. dazu auch König 2014: 58; Kesselheim 2003: 60).

Das Wissen um die Zusammenhänge zwischen Kategorieninventaren und kategoriengebundenen Aktivitäten setzt auch normative Erwartungen an die Kategorienmitglieder relevant (vgl. dazu Buck 2017: 23; Artamonova 2016: 44). Wenn etwa politische Abgeordnete der Bundesrepublik als Kategorienmitglieder einer repräsentativ-parlamentarischen Demokratie kategoriengebundenen Aktivitäten nicht nachkommen, sind sie gegenüber der Gesellschaft bzw. ihrer WählerInnen zur Rechenschaft verpflichtet.

---

2 Buck (2017: 21) weist daraufhin, dass die Zusammengehörigkeit von Kategorien je nach Kontext variieren kann. Eine Kategorie kann zudem verschiedenen Kategorienkollektionen (MCDs) angehören. Ob eine *membership category* eine Teilkomponente einer MCD bildet oder ob es sich um ein eigenständiges MCD handelt, muss daher kontextsensitiv identifiziert werden.

Insofern sind kategoriengebundene Aktivitäten programmatisch. Sie bilden »die Folie, vor dem das Verhalten der Kategorienmitglieder gesehen wird.« (Kesselheim 2003: 63)

Für die im Folgenden dargestellten Aushandlungssituationen ist dieser Aspekt nicht unerheblich. Dass die Zugewanderten Verfassungsmaxime behandeln, spiegelt sich oftmals in der Ausgestaltung der Aushandlungsinteraktionen wider. Entsprechend zeigen sich bei der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgaben Facetten moralischer Kommunikation (vgl. Bergmann/Luckmann 1999; siehe auch Kapitel 4.1). Zu einem großen Teil sind moralische oder normative Erwartungen Teil des gesellschaftlichen *Common Ground* (vgl. Clark/Brennan 1991). Werden bestimmte Kategorien in der Auseinandersetzung mit Verfassungsnormen selektiert, müssen einzelne Komponenten aber auch in situ reaktiviert werden.

Als prinzipieller Bestand von Kategorisierungen treten Moralisierungshandlungen in ihrer Funktion als Verhaltensmaxime zudem nicht ausschließlich in per se rechtlich-politischen Kontexten auf. So argumentiert z.B. Stokoe (2003: 322):

> When people engage in the morally oriented activities of describing, judging or making claims about others, their activities both reflect and compose moral reality. Categorization is bound up with moral and hierarchical structures such that, in the ongoing construction of MCDs there are ›morally flavoured‹ activities that both constitute and reflect social and cultural divisions.

Nicht von ungefähr ergänzt Lena Jayyusi (1984: 25, 35f.) in den 1980er Jahren in ihrer wissenssoziologischen Untersuchung *Categorization and the Moral Order* Sacks' Konzept der kategoriengebundenen Eigenschaften daher um *category-bound features*.

Darunter fasst sie Eigenschaften, die für bestimmte Gruppen als solche konstitutiv sind und damit über die von außen beobachtbaren Aktivitäten hinausreichen. Hierzu zählen Überzeugungen, Rechte, Gewohnheiten usw. Manche der verwendeten Kategorien ihrer Untersuchung sind soziokulturell verankert, während andere erst im Rahmen der Interaktion eingeführt und aufgefüllt werden. Der Rückgriff auf das Repertoire bereits vorhandener wie auch die Konstitution neuer Kategorien fungieren mitunter als Typisierungen, anhand derer sich Aussagen zu den Verhaltensweisen des jeweiligen »Typs« antizipieren lassen:

> […] we have the encapsulation of a particular set of activities and a particular set of practices attributable to various different persons at various and different times into a ›type‹. And this ›type‹ is then used to project future actions for any particular person that is seen or made to fit the ›type‹. (Jayyusi 1984: 25)

Diese Typus-Kategorisierung eröffnet Interaktionsteilnehmenden auch die Möglichkeit, Individuen kollektive Attribute (»collective attribute categorization«, Jayyusi 1984: 35) zuzuschreiben. Es handelt sich in diesem Fall um das Phänomen, generelle Verhaltensdispositionen in Referenz auf einzelne ProtagonistInnen vorherzusagen, ohne dass die konkrete Analyse einer Situation erfolgt wäre (vgl. Artamonova 2016: 45; Marín-Arrese 2011). Hieran zeigt sich die starke Nähe zu Stereotypisierungen, die ins-

besondere im Zusammenhang mit Moral- und Wertvorstellungen (vgl. Kapitel 4.1) im Laufe von Kategorisierungsverfahren vollzogen werden können.[3]

5.2 Zur interaktiven Herstellung sozialer Identitäten

Wenn, einhergehend mit der europäischen und weltweiten Migration, gesellschaftliche Kontexte neu herausgefordert werden, avancieren identitätsbezogene Fragen zum Leitbegriff verschiedener Forschungsstränge und Disziplinen. Denn es sind die Identitätsbestände der Aufnahmegesellschaft, d.h. für den vorliegenden Forschungskontext also die Bundesrepublik Deutschland, die im Hinblick auf exorbitant viele und neuartig zusammengesetzte zugewanderten Ethnien auf dem Prüfstand stehen: »Im Kern von Superdiversität und Mehrsprachigkeit liegt eine komplett neue Vision der Identitätsfrage einzelner Gesellschaftsmitglieder. Die alte Gleichung, in der sich Nationalität, Ethnizität und Sprache gegenseitig komplettieren, gilt für viele nicht mehr.« (Artamonova 2017: 11) Aus dem Gebot der Stunde (vgl. Kapitel 1) leitet sich ein Handlungsauftrag ab, der gerade im Zusammenhang mit politischen Erstintegrationsmaßnahmen in die Aufnahmegesellschaft und in Anbetracht offenkundig bestehender Identitätsinkohärenzen ein anspruchsvolles Unterfangen darstellt. Genügt der gesellschaftlich-politische Orientierungs- und Handlungsrahmen als Identifikationsinstanz all jener Gesellschaften in die Migrierte einwandern nämlich nicht mehr, müssen neue Wege gefunden werden, Identitäten neu zu denken *und* gemeinsam lebbar zu machen. Es ist daher kein Zufall, dass der Diskurs um eine kohärente Identität gerade gegenwärtig eine Hochkonjunktur erlebt, zumal davon ganz essenzielle Fragen der nationalen, ethnischen und individuellen Zugehörigkeit betroffen sind. »Wir haben viele Heimaten«, titelt etwa das politische Magazin Cicero (23.03.2018)[4] und wirbt für den Entwurf einer ethnisch-kulturellen Selbstdefinition als »Identität im Wandel«. (Frank-Walter Steinmeier, zitiert nach Cicero Online, o. S.)

Sieht man einmal von den vielen ungelösten Gegenwartsfragen ab, reicht das Interesse an der Erforschung von Identität mit Betonung ihrer sozialen Komponenten wesentlich weiter zurück. Erwähnt sei an dieser Stelle z.B. das auf Henry Tajfel (1982) zurückgehende Konzept der sozialen Identität. Bereits in den 1980er Jahren hebt Tajfel hierin die Bedeutung der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen hervor, aus der Individuen ihre Selbstdefinition ableiten. Aber auch in hochaktuellen Untersuchungen in deren Zentrum Kategorisierungsverfahren mit multiethnischen Gruppen stehen (vgl. z.B.

---

3 Entsprechend kann mit Hilfe von Typus-Kategorisierungen auch ein Verhaltensprofil erstellt werden, dass dann als überindividuell gültige Erklärungsformel eingesetzt wird: »A: Why does he do X?; B: Because he`s that type of person.« (Jayyusi 1984: 35). Die Analysen der Aushandlungsinteraktionen werden zeigen, dass die sozialen Kategorisierungen, die die Zugewanderten interaktiv vollziehen, oftmals (auch) mit Stereotypisierungen einhergehen. Ich werde die Begriffe daher nicht beide anführen, sondern (mit wenigen Ausnahmen) ausschließlich von Kategorisierungen sprechen (vgl. zu diesem Diskussionspunkt auch Spreckels 2006: 43).

4 Vgl. https://www.cicero.de/kultur/wir-haben-viele-heimaten/38728 [zuletzt abgerufen am 26.04.2018].

Artamonova 2017) finden Identitätsfragen aus soziolinguistischer Perspektive zentrale Beachtung.

Bis heute jedoch existiert jedoch keine einheitliche Theoriebildung. Für die Darstellung der empirischen Analysen dieser Untersuchung bedarf es daher einer notwendigen Eingrenzung mit einem Fokus auf Theorieansätze, die Identität als interaktionistisches Paradigma bzw. als in situ erzeugte Realität fassen und sich hier auf einen breiten interdisziplinären Konsens stützen (wie etwa Buchholz/Hall 2010; Antaki/Widdicombe 1998; Auer 1998; Le Page/Tabouret-Keller 1985). Exemplarisch seien folgende beachtenswerte Forschungsbeiträge und Untersuchungen aus dem deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum angeführt, die sich in diesen Kontext einreihen: Die soziologische und ethnomethodologische Untersuchung *a sociology of crime* (Hester/Eglin 1992) sowie die linguistisch und konversationsanalytisch motivierten Beiträge von Deppermann und Schmidt (2003). Speziell für den Zusammenhang von Migration und Sprache sind insbesondere die Analysen von Interaktionen mit Migrantengruppen von Keim/Knöbel (2011); Keim (2005) für diese Arbeit von Belang. Ferner sei auf zahlreiche Beiträge zur Untersuchung narrativer Identität (vgl. Abschnitt 5.2.1) verwiesen.

Trotz ihrer etwas unterschiedlichen Akzentuierungen stimmen alle eingangs benannten Konzeptionen in der sie tragenden Prämisse überein, dass Identität nicht als kontextfreie Entität zu fassen ist. Vielmehr wird sie als »alltagsweltliche Ressource betrachtet, mit der Gesellschaftsmitglieder selbst Identitätsarbeit leisten, ihre soziale Welt kategorisieren und interpretieren und somit auch ihre eigene Identität konstruieren.« (Deppermann/Schmidt 2003: 28) Die Arbeit an sozialen Identitätskategorien ist in dieser Sichtweise ein wechselseitiger Prozess, der sich erst im »dialogischen Austausch mit einem (gesellschaftlichen) Gegenüber« (König 2014: 44) sinnvoll entfaltet. Es obliegt also den Interaktionsteilnehmenden selbst, welche identitätsrelevanten Aspekte sie modellieren und welche sie in der konkreten kommunikativen Situation außer Acht lassen. Ausgehend von sozialkonstruktivistischen Grundannahmen, wie sie bereits in der sozialontologischen Konzeption von Berger und Luckmann (1969) angelegt sind, wird in soziolinguistisch orientierten Arbeiten jüngeren Datums die Wechselwirkung zwischen Sprache, Kultur und Gesellschaft bei der Identitätsher- und -darstellung betont: »By sociocultural linguistics, we mean the broad interdisciplinary field concerned with the intersection of language, culture, and society.« (Buchholz/Hall 2005: 586) Die Attraktivität des hier skizzierten Ansatzes einer *identity-in-interaction* dürfte vor allem in Untersuchungen im Kontext von Migration und Sprache eine große Rolle spielen.

Entsprechend breit ist das Feld an Forschungstraditionen, die die AutorInnen in dieses Selbstverständnis implementieren:

> This term encompasses the disciplinary subfields of sociolinguistics, linguistic anthropology, socially oriented forms of discourse analysis (such as conversational analysis and critical discourse analysis), and linguistically oriented social psychology among others. (Buchholz/Hall 2005: 586)

Fundamental entscheidend für dieses sozialkonstruktivistische Verständnis ist, dass es sich um soziale *Identitäten* (vgl. Le Page/Tabouret-Keller 1985, [Hervorhebung von I.L.]) handelt. Identitätsrelevante Phänomene bedürfen daher einer interaktiven Bestätigung, damit sie sich konsistent im Verhalten der Sprechenden niederschlagen kann.

Erfolgt eine solche Ratifikation nicht, resultiert dies mitunter in einem unklaren, diffusen Verhalten (vgl. Auer 2007a: 5).

5.2.1 Positionierung und Identität

Funktionsspezifische Zusammenhänge zwischen sozialen Kategorisierungen und Positionierungsaktivitäten bei der interaktiven Her- und Darstellung von Identität finden sich sowohl in videobasierten, interaktionslinguistischen (z.B. Putzier 2016) als auch in konversationsanalytisch geprägten Untersuchungen jüngeren Datums (Buck 2017; König 2014; Wecker 2009) systematisch dokumentiert. So weist etwa König (2014: 55f.) auf Synergieeffekte zwischen der sozialen Positionierung von Interaktionsteilnehmenden und den dabei diskursiv hervorgebrachten Identitäten hin. Gemäß diesen Prämissen eignen sich Positionierungsverfahren insbesondere dazu, verschiedene Perspektiven und damit Identitätsfacetten geltend zu machen: »In Gesprächen weisen wir uns selbst und anderen verschiedene Positionen zu, von denen aus wir die Welt betrachten und bewerten.« (Spreckels 2006: 49)

Wegbereitend für dieses Verständnis von »Identität in Interaktion« (Deppermann/Schmidt 2003: 28) waren die zunächst von Großbritannien ausgehende Konzeption und erkenntnistheoretische Fundierung von Positionierung. Diese Entwicklung wurde Mitte der 1980 Jahre innerhalb der Diskurspsychologie in Abgrenzung zu den seinerzeit dominierenden Ansätzen der kognitiven Psychologie forciert und war von den Leitideen getragen, »Phänomene nicht mehr als innerpsychische, kognitive oder emotionale Phänomene zu verstehen, sondern als Phänomene des Diskurses zu untersuchen.« (Deppermann 2017: 3) In Anlehnung an dieses Verständnis taucht der Begriff Positionierung erstmals in einer Arbeit der britischen Psychologin Wendy Hollway[5] (vgl. Hollway et al.: 1984) auf.

Der wohl elaborierteste Ansatz, der diese Annahmen zur Weiterentwicklung einer eigenständigen Positionierungstheorie aufgreift (vgl. Spitzmüller/Bendl/Flubacher 2017: 4), stammt jedoch von den Psychologen Rom Harré und Davies Browyn sowie dem Sozialwissenschaftler Luk van Langenhove (vgl. Harré/van Langenhove 1999; Davies/Harré 1990).

Davies und Harré wenden sich mit ihrer Theorie gegen die damals vorherrschenden und als zu statisch erachteten Konzepte von Rolle und Identität[6], welche sie »einer sog. ›transzendentalistischen Psychologie‹ zuordnen, die von essentialistischen Konzepten des Selbst ausgehe.« (Spitzmüller/Bendl/Flubacher 2017: 4-5) Ihr Vorschlag einer dynamischen Bestimmung von Positionierung folgt einer immanentistischen Sichtweise (Davies und Harré 1990: 44), wonach diskursive Praktiken – konzeptualisiert als *story lines* – auschlaggebend für Positionierungsakte sind:

---

5 Bezugnehmend auf die Konzeption des »Subjekts« von Michel Foucault versteht sie Geschlechterbeziehungen als »Produkt von Diskursen« (Spitzmüller/Bendl/Flubacher 2017: 3), die allerdings im Verlauf eines Diskurses von den Sprechenden verändert werden können.

6 Auch die auf Erwing Goffman (1979) zurückgehenden Konzepte *frames* und *footing* werden als zu starr erachtet (vgl. Davies/Harré 1990: 53f.).

> Positioning, as we will use it, is the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflective positioning in which one positions oneself. (Davies/Harré 1990: 48)

Obschon Davies und Harré die Wechselwirkung zwischen diskursiv-sprachlichen Aktivitäten und Selbst- bzw. Fremdpositionierungen erkennen, rückt ihr Konzept mit dem namentlich als *moral orders* (ebd.: 55f.) bezeichneten Moralsystem eine weitere diskursive Dimension in den Blick. Denn ihren Annahmen zufolge sind Positionierungsaktivitäten an moralische Attribute und normative Erwartungen der Agierenden gekoppelt. Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 171) erwähnen in diesem Zusammenhang exemplarisch »Ehrlichkeit«, »Opferstatus« oder »Ankläger«. Solche Attribuierungen kommen insbesondere bei moralischen Konfliktlinien[7] im Rahmen der Interaktion zum Tragen. Welche Aspekte Interagierende hiervon auswählen bzw. relevant setzen ist in Anlehnung an diese Konzeption diskursiv vordeterminiert.

Die Vorstellung, dass der Diskurs den Gang der Aushandlung in hohem Maße vorgebe, der interaktiven Aushandlung von Positionierungen jedoch entsprechend eine geringe Rolle zuweise (Spitzmüller/Bendl/Flubacher 2017: 5), gab den Anstoß für die konzeptuelle Weiterentwicklung eines vornehmlich narrativ ausgerichteten Positionierungskonzeptes (Bamberg 1997b; Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Es wird derzeit zumeist in Bezug auf die Analyse von Erzählungen (z.B. in den Untersuchungen von König 2014 oder Wecker 2009) genutzt:

> A matter of dispute, though, is whether participants are only available to choose among competing available discourses (or story lines) which are predefined (Hollway 1984; Davies and Harré 1990) or whether discursive positions themselves are subject to participants' construction and perspectival interpretation as well […]. (Deppermann 2015a: 370)

5.2.2 Positionierung und narrative Identität

Einen maßgeblichen Beitrag zur Positionierungsanalyse in ihrer Wechselwirkung mit der interaktiven Hervorbringung narrativer Identität leistet Bamberg (2004; 1997b) mit seinem Konzept, das »die Ausrichtung einer sprachlichen Positionierungsaktivität im Rahmen von Narrationen auf ein konversationelles Gegenüber betont […].« (König 2014: 55) Für diese Zwecke schlägt er eine Differenzierung dreier Analyseebenen vor: Ebene 1 untersucht die Positionierung der AkteurInnen in der erzählten Geschichte (Bamberg/Georgakopoulou 2008: 386). Ebene 2 fokussiert Positionierungsaktivitäten des gegenwärtigen oder erzählenden Ich in seiner Funktion als »aktueller Sprecher und Interaktionspartner.« (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 172) Zudem werden hier auch Positionierungen der Interaktionsteilnehmenden analytisch relevant, etwa wenn Spre-

7 Das kann soziale Gruppen, Organisationen oder eine Nation als Ganze betreffen (vgl. dazu Deppermann 2015a: 373).

chende bestimmte Erwartungen an die Zuhörenden geltend machen oder diesen situative Identitäten zugewiesen werden (z.B. als Teilnehmende in Forschungsinterviews):

> At this level we seek to analyze the linguistic means that are characteristic for the particular discourse mode that is being employed. Does, for instance, the narrator attempt to instruct the listener in terms of what to do in face of adversary conditions or does the narrator engage in making excuses for his actions and in attributing blame to others? (Bamberg 1997b: 337)

Ebene 3 baut auf das Fundament der beiden vorangegangenen Ebenen auf. Analyseleitend sind hier in erster Linie die Positionierungsakte der erzählenden Personen zu translokalen Strukturen. Hier richtet sich der Blick auf die Frage »how the speaker/narrator positions a sense of self/identity with regards to dominant discourses or master narratives.« (Bamberg/Georgakopoulou 2008: 385)[8]

An diese Perspektive knüpft die Positionierungsanalyse von Lucius-Hoene/Deppermann (2004) an. Doch stellt ihre Konzeption insofern eine Modifikation dar, als autobiographische Erzählungen bei der Her- und Darstellung narrativer Identitätsaspekte zentrale Beachtung erfahren. Außerdem fasst ihr Ansatz mit der Erzählzeit und der erzählten Zeit verschiedene Zeitebenen sowie auch Perspektiven »vergangener Ichs« (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 172) als interpretationsrelevant. Auf der ersten Ebene sind Positionierungsaktivitäten des erzählten Ich »als Akteur in der Geschichte« (ebd.) angesiedelt. Sie werden durch das gegenwärtige bzw. erzählende Ich realisiert, und zwar so, wie die erzählende Person die ProtagonistInnen, die sie auftreten lässt, verstanden wissen will.

Ein wesentlicher Untersuchungsaspekt der zweiten Analyseebene sind die Positionen, die die erzählende Person aus der Perspektive der Erzählzeit für sich beansprucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Haltung, die ein Sprechender im Rahmen der Darstellung vergangener Ereignisse gegenüber den Agierenden und seinem damaligen Selbst einnimmt, zugleich seine eigene Konturierung im Hier und Jetzt relevant setzt. Die gegenwärtig vollzogene, selbst bezügliche Positionierung wird also retrospektiv etwa durch metanarrative, retrospektive Kommentierungen realisiert und ist durch eine doppelte Indexikalität[9] (vgl. Deppermann 2015a: 379) charakterisiert. Ebenfalls auf der zweiten Ebene verortet sind wechselseitige Positionierungsaktivitäten zwischen dem erzählenden Ich und den zuhörenden Personen, die hier als Adressierte relevant werden. Eine entscheidende Funktion übernimmt in diesem Fall der Modus der Darstellung. Durch die Art und Weise der Präsentation stellt die Erzählerin oder der Erzähler über die Dimension der Positionierung bestimmte Identitätsaspekte her.

---

8 Der synonyme Terminus *master narratives* weist auf die Bedeutung von Makrokategorien hin, die in sozio- und gesprächsanalytisch orientierten narrativen Analysen zunehmend in den Fokus geraten sind (für eine Diskussion zu einer ausgewogenen Einbeziehung der Makro- und Mikroperspektive vgl. Spitzmüller/Bendl/Flubacher 2017: 6f.; vgl. auch Deppermann 2015a: 381f.).

9 Aufgrund des angenommenen Zusammenhangs zwischen Positionierungen und narrativer Identität, kann die Identität der erzählenden Person als vorerwähnt interpretiert werden. Das erzählende Ich rekurriert auf sie, um z.B. eigene Entwicklungsprozesse in Bezug auf das Erzählte herauszustellen oder einen Perspektivenwechsel geltend zu machen.

Synchron dazu werden dem Zuhörerkreis komplementär Positionierungen zugewiesen. Das kann explizit und implizit erfolgen, indem die erzählende Person etwa einen normativen Verhaltenskodex relevant setzt, um die Loyalität der Zuhörenden in Bezug auf den Erzählgegenstand bzw. die lokal konstituierten Identitäten einzufordern.

Die Modulierungsstrategien, die hier potentiell realisiert werden könnten, sind vielfältig. Sie äußern sich z.B. durch einen humorvollen, ironischen Präsentationsstil oder durch die Wahl eines bestimmten Sprachcode, um beispielsweise Gruppenzugehörigkeit zu signalisieren und damit einhergehend die Affiliation der Zuhörenden einzufordern. Eine deutlich explizitere Einbeziehung der Hörerperspektive, kann auf dieser Ebene auch durch metanarrative Kommentare vonseiten der erzählenden Person vollzogen werden, wenn das erzählende Ich womöglich aus der erzählten Geschichte aussteigt, die Zuhörenden direkt anspricht oder eine unmittelbare Reaktion der Rezipierenden einfordert. Es wird davon ausgegangen, dass über diese Modi ebenfalls reziproke Positionierungsaktivitäten auf Sprecher- und Hörerseite enaktiert werden.

Auch wenn dieses Konzept in erster Linie auf die analytische Rekonstruktion narrativer Identitäten, auf Basis autobiographischen Erzählens abzielt, ist sie darauf nicht beschränkt.

Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 172)[10] begründen diese »Nichtfestlegung auf bestimme sprachliche Formate« (König 2014: 56) mit der empirischen Konsequenz, Positionierungsverfahren als Signal der »Zugehörigkeit bzw. Mitgliedschaft nicht als vorgegebenes Datum zu behandeln, sondern als ein konversationelles ›Problem‹, das von den members in systematischer Weise bearbeitet und ›gelöst‹ wird.« (Hausendorf 2002: 28)

Eine nicht unwichtige Rolle nehmen in diesem Zusammenhang kontextuell relevant gesetzte Makrokategorien ein, ohne deren analytische Einbeziehung eine Analyse unzureichend bliebe:

> Positionierungsaktivitäten schöpfen außerdem häufig aus dem autobiographischen Erfahrungshintergrund oder rekurrieren auf historische und faktenbezogene Wissensbestände, institutionelle Konventionen und kulturelle Gepflogenheiten, die erst verständlich machen, welche Positionen mit einer Äußerung verbunden sein können. (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 172)

Bedingt durch die empirisch gebotene Implikation, Analysekategorien aus den erhobenen Daten heraus zu entwickeln, werden die hier besprochenen Konzepte in den einzelnen Analysen unterschiedlich empirisch gewichtet. Das bedeutet jedoch nicht, dass manche der dargestellten Verfahren prinzipiell ignoriert werden. Vielmehr gilt es, dem sequenziellen Charakter der Kategorisierungsverfahren in der Interaktion gerecht zu werden. Daraus folgt, dass diejenigen Ansätze bei den Analysen Berücksichtigung finden, die in den Aushandlungsinteraktionen kommunikativ relevant sind. Und auch Folgendes sei an dieser Stelle betont: Obschon die Bedeutung der sozialen Identität bei der Erforschung politischer Orientierung mit erwachsenen Zugewanderten nicht unmittelbar im Vordergrund steht, basieren die folgenden Analysen auf der Annahme,

10 Ähnlich argumentieren van Langenhove und Harrė (1994: 362f.).

dass soziale Kategorisierungen zugleich Ausdruck sozialer bzw. politischer Identitätsfacetten sind, die im Laufe von Fremd- und Selbstkategorisierungen interaktiv hergestellt und reproduziert werden (vgl. Spreckels/Kotthoff 2007; Spreckels 2006: 35f.).

Die Aushandlungsdaten werden zeigen, dass die Zugewanderten durch Positionierungsaktivitäten sowohl ihre Abneigung (z.B. durch Negativkategorisierung) als auch Präferenzen (beispielsweise durch Solidaritätsbekundung) zum Ausdruck bringen können. Insofern beleuchten die in den einzelnen Analysen vorangestellten politischen Anschlusskonzepte die jeweiligen Relevantsetzungen der Migrierten nicht nur aus politischer Perspektive, sondern sie dokumentieren darüber hinaus auch deren subjektive Orientierungsmuster, wie sie in Zusammenhang mit Fremd- und Selbstkategorisierungen rekonstruiert werden.

Auf der Grundlage der bisher gewonnenen Befunde und Implikationen soll im Folgenden das Forschungsdesign dieser Untersuchung vorgestellt und die methodische Vorgehensweise im Einvernehmen mit der Zielsetzung dieser Untersuchung expliziert werden.

6 Methodische Überlegungen

Die Analyse der curricularen Vorgaben (vgl. BAMF 2015a; BAMF 2013a) hat gezeigt, dass noch weitgehend offen ist, wie politische Bildungsarbeit mit erwachsenen Migrierten gestaltet werden kann. Gerade weil aber auch empirische Studien zur politischen Bildung in der Migration fehlen (vgl. Kapitel 2.5.5), scheint es derzeit kaum möglich, geeignete fach- und sprachdidaktische Vermittlungsansätze und Konzeptionen für die Zielgruppen zu entwickeln. Mit dem Ausgangsbefund, dass wir über die Fokusgruppen offensichtlich zu wenig wissen, nahm diese Untersuchung ihren Anfang.

Die Erkenntnis, dass die »bloße« Außensicht auf Orientierung – eine Perspektive, die ausschließlich die erwünschten Lehr- und Lernziele (ein »Sich Orientieren an«) im Blick hat – in didaktischer Hinsicht keinesfalls weiterführen dürfte (vgl. dazu die Anmerkungen in Kapitel 2.7) brachte folgende Überzeugung mit sich: Es ist unbedingt notwendig, die Innenperspektive der Migrierten, wie sie nur im gemeinsamen interaktiven Vollzug bei der Bearbeitung der Aushandlungsaufgaben zutage tritt (ein »Sich Orientieren mit«) sichtbar zu machen. Es sollen also auf jeden Fall zwei Perspektiven auf das Handlungsfeld Orientierung sein, die hier verbunden werden. Aushandlungsinteraktionen empfehlen sich für dieses »Bündnis« ganz besonders, weil durch sie plurale Perspektiven der Migrierten, d.h. deren Weltsichten, Deutungen oder Relevanzbezüge, empirisch zugänglich werden. Dass Kategorisierungsprozesse ebenso wie Positionierungshandlungen in der vorliegenden Untersuchung als Teilmengen der Aushandlungsinteraktionen verstanden werden, wurde bereits erläutert. Um soziale Kategorisierungen und Positionierungen gesprächs- und videointeraktionsanalytisch rekonstruieren zu können, wurden daher drei Analysekonzepte eingeführt (Kapitel 5).

Das Verdienst der Datenanalysen ist, dass sie zukünftigen fach- und sprachdidaktischen Forschungen im Kontext von Erstintegrationsmaßnahmen eine wichtige Informationsquelle bieten. Insofern besteht zwischen beiden Dimensionen – Empirie und Didaktik – eine Wechselwirkung, die durchaus sinnvoll genutzt werden kann. Das Forschungsdesign (siehe Abbildung 2) resultiert aus dem oben besprochenen integrativen Ansatz. Die Datenerhebung fand mit Migrierten aus zwei Orientierungskursen statt und weist die Erhebungszeitpunkte (EZP) Januar und Mai 2016 aus. Das Design führt die beiden zentralen Forschungsziele noch einmal auf. Warum es Aushandlungsinter-

aktionen, also emische Konstrukte sind, die hier zuallererst angeführt werden, wurde besprochen.

Die Untersuchung der Daten auf deren Anschlussfähigkeit an das Grundgesetz – die zweite Zielsetzung – ist dem zuerst genannten Ziel keinesfalls untergeordnet. Dieser Analyseschritt fällt allerdings weniger umfangreich aus, geht es hier doch darum, Interpretationsbezüge aus den Daten herauszulösen und diese noch einmal anders zu betrachten: nämlich gerade nicht aus der Innenperspektive der Migrierten, sondern aus dem Blickwinkel der Politikwissenschaft bzw. -didaktik, angelehnt an das Leitbild der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (zu verstehen als etische Perspektive). Ein wichtiger Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang den sog. Basis- und Fachkonzepten zu, durch die politisches Wissen systematisiert und strukturiert werden kann.

Ich orientiere mich diesbezüglich ausschließlich an den kognitionstheoretischen Modellierungen der Autorengruppe um Weißeno.[1] Demnach umfassen Basiskonzepte auf »einer basalen Ebene Kernbestände der Politikwissenschaft« (Weißeno 2006: 129), während Fachkonzepte den fachlich-inhaltlichen Kern politischen Wissens repräsentieren (vgl. Weißeno et al. 2010: 13). Gerade weil die AutorInnen ihre Modellbildung sachlogisch begründen und mit der Fachsystematik der Politikwissenschaft fundieren, erweist sich ihr Vorschlag für die vorliegende Untersuchung als sehr geeignet. Denn wenn der Frage nach Anschlüssen nachgegangen werden soll, geht es nicht allein um die Lernlogiken (d.h. die subjektiven Sinnbezüge und Deutungsangebote der Migrierten). Von Relevanz ist hier vielmehr, ob und – wenn dies so ist – inwieweit sich die Interpretationsmuster der Zugewanderten in die verfassungspolitische Argumentation (d.h. den verfassungsrechtlichen Rahmen) einfügen.

Dass zwei qualitative Datenzugänge vorgesehen sind, ist dem Anspruch dieser Untersuchung geschuldet: Fachlich neue Inhalte in einer Zweit-/Fremdsprache in Aushandlungsinteraktionen zu bearbeiten ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Um Verstehensbarrieren entgegenzuwirken, wird daher zunächst ein Unterrichtsdesign entwickelt, das fach- und sprachdidaktische Bausteine implementiert (vgl. Abschnitt 1.1).

Für die vorliegende Untersuchung resultiert daraus die Notwendigkeit, weitere empirische Datenquellen zu erheben (*Erster qualitativer Datenzugang*). Erzielt ist, auf dieser Datenbasis differenzsensible didaktische Planungserwägungen zu entwickeln. Die sprachliche und bildungsbezogene **Ausgangssituation der Fokusgruppen** soll daher zentrale Beachtung erfahren, da sie ja durchaus wichtige Informationen bereithält, die für die Konzeption eines bedarfsorientiertes Lernarrangements unerlässlich sind.

---

1 Innerhalb der deutschsprachigen Politikdidaktik lassen sich, etwas verallgemeinert, zwei unterschiedliche erkenntnistheoretische Fundierungen ausmachen: Die Autorengruppe um Weißeno übernahm die Leitideen zur Modellierung von Basis- und Fachkonzepten aus den Naturwissenschaften und übertrug sie auf die Politikwissenschaft. Eine zweite Autorengruppe, die sich u.a. um den Politikwissenschaftler Wolfang Sander formiert, vertritt hingegen eine konstruktivistische Position. Konzepte ließen sich nach Ansicht der AutorInnen insofern nicht endgültig bestimmen, als es sich um subjektive Deutungs- und Vorstellungskonzepte handle. Deswegen könne Wissen nicht vorab konzeptuell bestimmt werden, sondern allenfalls in Form von netzartig aufgebauten Konzepten »abgesteckt« werden (für eine ausführliche Diskussion vgl. Fröhlich 2014: 11 ff; Oeftering 2013: 47ff.).

Was daher in jedem Fall erfasst werden soll, sind Schlüsselkompetenzen, die in der Phase der Erstintegration im Aufnahmeland (im sprachlichen Integrations- bzw. Orientierungskurs) erworben wurden. Die Dimension Schlüsselkompetenz meint zum einen Sprachkompetenzen in der Fremd- oder Zweitsprache. Zum anderen bündeln sich hier allerdings noch weitere Kompetenzdimensionen, die für die Aneignung und diskursive Bearbeitung wissensvermittelnder Texte entscheidend sind. Da auf kein Kompetenzfeststellungsverfahren zurückgegriffen werden kann, scheint die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* diesem Anspruch am ehesten zu entsprechen. Das Potential dieses Forschungszugangs ist, dass dadurch soziales Handeln in vivo erfasst und in meinem Fall systematisch dokumentiert werden kann (vgl. Lüders 2017: 389; Deppermann 2000: 103). Außerdem lässt sich dieses Beobachtungsverfahren problemlos mit weiteren Methoden, wie etwa Befragungen kombinieren. Die teilnehmende Beobachtung verspricht in jedem Fall vielfältige erste Einblicke in die situativen Gegebenheiten (wie etwa die sozial-kommunikativen Kompetenzen, die räumlichen Rahmenbedingungen sowie die vorherrschenden Kommunikationsmuster und -kanäle). Sie war für die Dauer von vier kompletten Unterrichtstagen im Umfang von fünf Zeitstunden vorgesehen.

Auch wenn hier nicht der Anspruch erhoben wird, Kompetenzen mit standardisierten Verfahren zu erfassen, bleibt die methodische Herausforderung bezüglich der Bestimmung der Ausgangsposition im Orientierungskurs bestehen: Versteht man Kompetenzerwerb nämlich umfassender und bezieht auch andere, in den Herkunftsregionen vorzufindende Erwerbskontexte mit ein, stößt die teilnehmende Beobachtung an ihre Grenzen. Weil v.a. schriftsprachliche Kompetenzen wechselweise aufeinander einwirken können (vgl. Cummins 2000: 79; siehe auch Abschnitt 3.1), ist der angesammelte Bestand an Wissen und Erfahrungen für eine zielgruppengerechte Unterrichtsgestaltung besonders relevant: Denn feststeht, dass Sprach- und Bildungserwerb nicht erst im Aufnahmeland startet, sondern entscheidend von der eigenen Sozialisation geprägt ist. Hinzu kommt, dass es erwachsene Migrierte sind, die an dieser Untersuchung teilnehmen. Sie alle dürften schon allein aufgrund ihres Lebensalters mehr Ressourcen zur Verfügung haben als SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Ihre »mitgebrachten« Kompetenzen spielen insbesondere deswegen eine wichtige Rolle, weil sie auf neue Erwerbskontexte transferierbar sind.

Diese kompetenzbezogenen Sozialisationserfahrungen kommen in der Phase der Erstintegration allerdings nicht unbedingt in den Blick (vgl. z.B. Rauch/Schastak und Richter 2016: 98). Das spricht dafür, das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung mit einem *migrationsbiographischen schriftlichen Fragebogen* (siehe Kapitel 7) zu kombinieren, wofür ebenfalls die zwei bereits benannten Erhebungszeitpunkte vorgesehen sind. Da die Konzeption und Auswertung des Fragebogens in einem separaten Kapitel ausführlich behandelt wird, sei an dieser Stelle lediglich angemerkt, dass Informationen zu schulischen und weiteren Bildungsverläufen erfasst werden sollen. Daneben gilt auch in Erfahrung zu bringen, wie es – nach Einschätzung der Migrierten – um das Kompetenzniveau in ihren weiteren Sprachen bestellt ist. Damit ist das gesamte individuelle Sprachrepertoire gemeint, also alle Erst-, Fremd- oder Zweitsprachen. Die Erkenntnisse aus beiden Erhebungen aufeinander beziehend, soll versucht werden, die *Lernausgangslagen* der Migrierten zu ermitteln.

Von der Befragung sind allerdings noch weit mehr Erkenntnisse zu erhoffen, durch die sich die individuelle Ausgangsposition bzw. Diskrepanzen im Sprach- und Bildungserwerb der Migrierten noch differenzierter erklären lassen. Sollte sich nämlich herausstellen, dass sich das Sample aus Angehörigen ethnischer Minderheiten zusammensetzt, dann ist die individuelle Bildungssituation in den Blick zu nehmen. Mit Bildungssituation sind die Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen insgesamt gemeint, in erster Linie aber die *sprachliche Sozialisation in den Erstsprachen*. Spracherwerb (von Relevanz ist hier z.B. in welcher Sprache die schulische Sozialisation erfolgte), Sprachverhalten (etwa das gezielte Verschweigen der Erstsprachen) und der Grad der Beherrschung der Erstsprachen gestalten sich für diese Minderheiten ggf. völlig anders als für die Sprachgemeinschaft der Mehrheitssprache. In Anlehnung an die Untersuchung von Briziç (vgl. Briziç 2007) sollen im vorliegenden Zusammenhang daher auch *externe Variablen des Spracherwerbs* in den Blick genommen werden, indem Forschungsliteratur zur sprachenpolitischen Situation in den Herkunftsländern herangezogen wird. Zwar soll nicht prinzipiell so verfahren werden, aber zumindest für jene Migrierte des Samples, die vermutlich mit wesentlich schlechteren Karten in den Sprach- und Facherwerb in der Migration starten.

Da im Sinne von Cummins erst- und zweit- bzw. fremdsprachliche Kompetenzen im CALP-Bereich voneinander abhängen (vgl. Kapitel 3.1), vorliegend aber CALP-Kompetenzen erworben werden sollen, sind die Umstände des Spracherwerbs durchaus relevant. Eine in dieser Hinsicht benachteiligte Position dürfte sich nicht nur ungünstig auf die rezeptiven Kompetenzen, sondern auch auf die Qualität des sprachlichen Outputs auswirken. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer noch stärkeren didaktisch-methodischen Passung. Insgesamt soll das ethnographische Wissen aber auch den Videointeraktionsanalysen und Gesprächsanalysen zugutekommen, weswegen in den Analysen ggf. darauf Bezug genommen werden soll.

Doch auch wenn das Wissen um die Startposition (zu verstehen als Lernausgangslagen) der ProbandInnen höchst relevant ist, reicht das kaum aus, um fach- und sprachdidaktische Planungsschritte entwickeln zu können. Konkrete Möglichkeiten, inwieweit Unterrichtsangebote individualisiert gestaltet werden können, eröffnen sich erst, wenn auch die **Kompetenzerwartungen der Lehrwerkstexte** (ausführlich in Kapitel 8 behandelt) hinreichend bekannt sind.

Bevor diesem Aspekt nachgegangen wird, möchte ich kurz darauf eingehen, welches Vorgehen für die Zwecke der Unterrichtskonzeption in dieser Untersuchung entscheidend ist:

Beide Aspekte – Startposition und Kompetenzerwartungen – werden komplementär aufeinander bezogen. So lassen sich in fach- und sprachdidaktischer Hinsicht, Erkenntnisse darüber gewinnen, welche sprachlichen und fachlichen Unterstützungsmaßnahmen an welchem didaktischen Ort entwickelt werden müssen. Wie bereits anklang, ist die Unterrichtskonzeption nicht Gegenstand dieser Forschung. Sie versucht, fach- und sprachsensiblen Ansätzen entsprechend (zu den didaktischen Prinzipien vgl. z.B. Gibbons 2009), zwei prinzipiellen Planungsanforderungen zu entsprechen: Erstens will sie verschiedene brückenbildende Elemente bereitstellen, um die Kluft zwischen den ermittelten Ausgangslagen und den Registeranforderungen (d.h. die dem Fachgegenstand angemessenen sprachlichen Anforderungen) ein wenig zu schließen. Zwei-

tens soll das konzeptuelle Verständnis des Aushandlungsgegenstandes Verfassungsorgane in der Demokratie (d.h. die fachbezogenen Erwartungen) gewährleistet werden.

Zurück zu der Frage, wie die Kompetenzanforderungen der Vermittlungstexte zur Verfassungssystematik der Bundesrepublik Deutschland erfasst werden sollen. Grundlegend für die *qualitativen Korpusanalyse* ist das Teilkapitel *Verfassungsorgane im Grundgesetz* aus dem Lehrwerk *miteinander leben* (Feil/Hesse 2014: 50ff.), das neben Textelementen auch Bildinformationen integriert. Um den prinzipiellen Fragen nachgehen zu können, wie fachliche und sprachliche Informationen dort mit Blick auf die Zielgruppen aufbereitet wurden, orientiert sich die Analyse am funktional grammatischen Ansatz der *language of schooling* von Schleppegrell (2004, 2001). Es soll aber auch herausgearbeitet werden, wie die fachliche Wissensaufbereitung und die diskursive Wissensbearbeitung in den Textkompositionen realisiert wird. Die fachliche Perspektive in den Blick nehmend, werden daher auch Forschungsbeiträge aus der Politolinguistik (vgl. Klein 2014) herangezogen. Für die Einbeziehung dieser Forschungsperspektive spricht zum einen, dass die Politolinguistik als Scharnier zwischen Linguistik und Politikwissenschaft angesiedelt ist. Zum anderen ist sie, ebenso wie die SFL, einem strukturell funktionalen Ansatz verpflichtet. Als Teilgebiet der angewandten Linguistik setzt sie sich jedoch kritisch mit politischen Interaktionsformaten und politischer Kommunikation auseinander. Die Kombination der beiden Forschungszugänge hat also unbedingt Sinn, da sie zu wesentlich facettenreicheren Analysebefunden führen dürfte, indem sie nämlich auch der Fachlichkeit Rechnung trägt.

Bezüglich der Vorgehensweise bei den Analysen ist zu sagen, dass die Analysekategorien zur Bestimmung der Kompetenzerwartungen induktiv aus dem Text- und Bildmaterial gewonnen werden sollen.

Die beschriebenen Teilschritte wollen maßgeblich dazu beitragen, dass mögliche Verstehens- und Verständigungsbarrieren eingeschätzt werden können und bei der Konzeption des Lehr- Lernarrangements einen entsprechenden Stellenwert erhalten. An diese aufwändigen Vorarbeiten schließt sich mit dem *zweiten qualitativen Datenzugang* die Kernerhebung an. Ihre Datengrundlage ist ein Video- und Audiodatenkorpus, das schließlich im Umfang von 10,3 Zeitstunden vorlag und ebenfalls im Januar 2016 (EZP 1) und im Mai 2016 (EZP 2) erhoben wurde. Obwohl die Analysen von Videodaten mit einem deutlichen Mehraufwand verbunden sein dürften, spricht einiges dafür, die Aushandlungsinteraktionen zu videographieren:

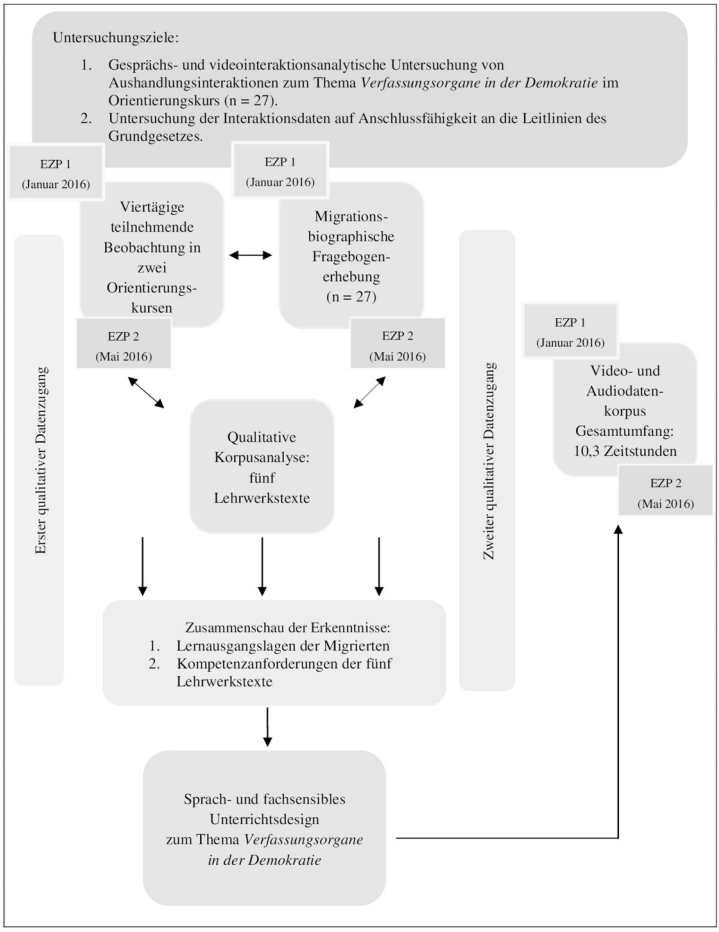
Wie in Kapitel 2.5.4 erwähnt, haben die Zugewanderten mit Beginn des Orientierungskurses die GER Niveaustufe A2 oder B1 erreicht. Dass sie bei der Versprachlichung auch körperliche Praktiken nutzen würden, um etwa Verständigungsbarrieren zu umgehen, liegt nahe. Weil körperlich-visuelle Mittel – ebenso wie auch verbale und paraverbale Ressourcen – erst im Diskurs sozial und interaktiv bedeutsam sind, sind sie analytisch relevant. Insofern lassen sich durch Rückgriff auf diese Praktiken vielfältige Funktionen zur Kategorisierung oder Abgrenzung realisieren (z.B. Empathiebekundung oder Zurückweisung, Darlegung und Untermauerung eines Standpunktes, Praktiken des Evaluierens u.v.m.). Mimik, Gestik und Proxemik sind also eminent wichtige Interpretationsressourcen. Das hat möglicherweise Auswirkungen auf Verlauf und Qualität der Aushandlungen, da die verbalsprachlichen Deutungsmuster der Migrier-

ten durch verkörperte Praktiken noch zusätzlich untermauert oder abgedämpft werden können.

Diese prinzipiellen Annahmen haben deswegen zu der Entscheidung geführt, die Analysen *multimodal* auszurichten, ist damit doch ein deutlicher Mehrwert an Informationsgehalt und Erkenntnisgewinn bei der Beantwortung der Forschungsfragen (Kapitel 2.8) zu erhoffen.

6.1 Forschungsdesign

Abbildung 2: Forschungsdesign (eigene Abbildung)



Nachdem die einzelnen Schritte des explorativen, offenen Forschungsdesigns erläutert wurden, schließt sich nachfolgend eine detaillierte Beschreibung der qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden an. Die folgenden Ausführungen geben auch Auskunft, wie sich der Zugang ins Feld, die Gewinnung von ProbandInnen sowie die Erhebungssituation und die Aufbereitung der Videodaten gestaltete. Eine Reflexion zur Rolle der Forscherin bildet den Abschluss des Kapitels.

6.2 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung hat ihre Wurzeln in der Ethnologie und der Soziologie. Ihr zentrales Anliegen ist es, soziales Handeln in natürlicher Umgebung zu untersuchen, d.h. so, wie es im zu untersuchenden Kontext in Erscheinung tritt (vgl. z.B. O'Reilly, Karen 2011: 6). Charakteristisch für die Methode ist laut Lüders (2003) die persönliche Teilnahme der/des Forschenden an den Praktiken derjenigen, die erforscht werden sollen:

> Dabei ist die Annahme leitend, dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht zugänglich wären. (Lüders 2003: 151)

Die/der Forschende ist also vor Ort und nimmt das Geschehen mit allen Sinnen wahr. Da aber die eigene Wahrnehmung begrenzt ist, ist es prinzipiell nicht möglich, Situationen in ihrer Gesamtheit zu erfassen (z.B. sind Einstellungen nur dann beobachtbar, wenn sie sich im Handeln niederschlagen). Damit ist ein methodisches Problem angesprochen: Es ist notwendig, die Komplexität der Situation herunterzubrechen; denn alles erfassen zu wollen, macht wenig Sinn. Umgekehrt ist es eine gewisse Herausforderung, schon im Vorfeld zu erkennen, welche Reduktionen vorgenommen werden müssen, um den Zugang zu ethnographisch relevanten Informationen nicht von vorneherein zu versperren (vgl. Scholz 2005: 387). Teilnehmende Beobachtung sollte daher zum einen stets interessengeleitet erfolgen. Zum anderen hängt die Form der Beobachtung wesentlich vom Forschungsparadigma ab.

Bezogen auf die vorliegende explorativ-qualitative Forschung bedeutet das, dass das Besondere und nicht das »daran Verallgemeinerbare« (ebd.: 388) am erhobenen Datenmaterial zentrale Beachtung erfahren muss. Die Beobachtungen wurden entsprechend nicht standardisiert, jedoch auf Basis von Beobachtungsfoki durchgeführt. Wie andernorts erwähnt, war eine möglichst detaillierte Beschreibung des Unterrichtshandelns und den räumlichen Rahmenbedingungen erzielt.

Diese ersten Einsichten sollten in erster Linie der Entwicklung des Unterrichtsdesigns dienlich sein, das ja als Fundament für die anschließende Erhebung der Aushandlungsinteraktionen gedacht war.[2]

---

2 Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass für diese Untersuchung keine trennscharfen Beobachtungskategorien im Sinne einer Standardisierung entwickelt wurden (vgl. Atteslander 2010: 86f.). Als ethnographische Methode ermöglicht die teilnehmende Beobachtung im vorliegenden

Vor dieser Zielsetzung stellte sich die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt und der Dauer des Feldaufenthaltes. In diesem Punkt war ich auf die Organisation und zeitliche Terminierung der Orientierungskurse in beiden beteiligten Einrichtungen angewiesen (Beginn und Ende der Orientierungskurs wurden – zumindest zum Zeitpunkt der beiden Erhebungen – vom BAMF festgesetzt). Weil es für die weitere Gestaltung der Erhebung besonders wichtig schien, eine zuträgliche Atmosphäre zu schaffen, aber auch aufgrund der zu erwartenden besseren Qualität der Daten, sollte die Datenerhebungsphase in beiden Kursen zeitlich möglichst ausgewogen sein und an mehreren Tagen erfolgen. In Absprache mit den Leitenden der beteiligten Einrichtungen konnten die Beobachtungen an vier Tagen im Umfang von fünf Zeitstunden und damit noch vor der Phase der jeweils zweitägigen Aufnahme der Video- und Audiodaten stattfinden.

Was in methodischer Hinsicht allerdings auch bedacht werden muss, ist eine den Forschungszielen angemessene Beobachterrolle. Denn der Aufenthalt im Feld erfordert ein ständiges Changieren zwischen notwendiger Nähe und analytischer Distanz (vgl. Lüders 2017: 286; vgl. auch Lamnek 2010: 512f.). Dabei kann es auch zu einer Verschiebung der eingenommenen Rollen kommen. Die Partizipationsgrade lassen sich als Kontinuum beschreiben, das von passiver bzw. lediglich physischer Anwesenheit bis hin zur aktiven Teilnahme am zu untersuchenden Interaktionsgeschehen reichen kann.[3]

Obwohl ursprünglich intendiert war, das Unterrichtsgeschehen ausschließlich in der Konstellation einer Beobachterin als Teilnehmende wahrzunehmen, veränderte sich meine Rolle zur Teilnehmerin als Beobachterin (vgl. zu den verschiedenen Abstufungen Lamnek 2010: 523). Das ist darauf zurückzuführen, dass sich die Migrierten rasch an meine Anwesenheit gewöhnten. Die Folge war, dass ich nicht mehr als die von außen kommende Forscherin, sondern vielmehr als Teil der Gruppe wahrgenommen wurde. Im kommunikativen Verhalten äußerte sich das z.B. dahingehend, dass ich in zunehmendem Maße für Fragen jeglicher Art zur Verfügung stand, wovon einzelne Migrierte regen Gebrauch machten.

Dass für das Protokollieren lediglich vier Unterrichtstage zur Verfügung standen, erwies sich rückblickend nicht als Nachteil. Die zeitliche Begrenzung wurde insofern abgefedert, als mir der Forschungskontext der Orientierungskurse bereits zu Beginn der Forschung generell bekannt war. Das Feld nicht mehr von Neuem abstecken zu müssen, sondern bereits einen Eindruck davon zu haben, was mich ggf. erwarten würde, erleichterte den gesamten Beobachtungsprozess enorm.

Sowohl der Beobachtungsprozess selbst als auch die nachträgliche Protokollierung des Beobachteten können sich als ethnographische Herausforderungen erweisen, da »die retrospektive – sprachliche oder nichtsprachliche – Darstellung eines Ereignisses immer eine *Deutung*« (Bergmann 1985: 308, [Hervorhebung im Original]) impliziert. Beobachtungen und Interpretation lassen sich daher kaum trennen. Insofern enthält auch

---

Forschungskontext, neben ihrer unterrichtsdidaktischen Relevanz, jedoch ggf. Rückschlüsse auf interaktionsrelevante Aspekte, die für die Analyse der Gesprächs- und Videodaten nutzbar gemacht werden können. Ein Überblick über die erstellten Kriterien findet sich im Anhang dieser Arbeit.

3 In Bezug auf den Partizipationsgrad merkt Atteslander (2010: 92) an: »Da der Beobachter immer über seine Wahrnehmungs- und Interpretationstätigkeit in die übergeordnete Beobachtungssituation integriert ist, kann es bei der Beobachtung nicht zu einer Nicht-Teilnahme kommen.«

die Datendokumentation bereits Bedeutung und Sinn (vgl. z.B. Scholz 2005: 390).[4] Um subjektive Perspektiveneinengungen zu vermeiden bzw. um sicherzugehen, dass es sich um Beobachtungen und nicht etwa um Bestätigungen eigener Vorannahmen handelt, ist eine Methodenkombination zu empfehlen. Im Zusammenhang mit der Erläuterung des Forschungsdesigns (siehe Abbildung 2) wurde bereits erwähnt, dass nach Abschluss der teilnehmenden Beobachtung eine schriftliche Befragung durchgeführt wurde. So konnten die Befunde noch einmal kritisch reflektiert und relativiert werden. Ein weiterer Vorteil dieser Kombination ist, dass die gewonnenen Einsichten hoch relevante Informationen bereithalten können. Handelt es sich nämlich wie hier um eine Primärerhebung, kann die »teilnehmende Beobachtung einen allgemeinen Gewinn an feldspezifischem Hintergrundwissen« (Spranz-Fogasy/Deppermann 2001: 1011) erbringen, der durch die Befragungen noch zusätzlich untermauert werden kann (z.B. durch weitere Einsichten bezüglich der individuellen, sprachlichen Kompetenzen).

Abschließend ist zu sagen, dass die teilnehmende Beobachtung offiziell mitgeteilt wurde, also formalisiert erfolgte. Alle Zugewanderten wurden vor der Untersuchung mittels einer schriftlichen Einwilligungserklärung, die in mehrere Sprachen übersetzt worden war,[5] über die Erhebung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Die Datengrundlage bildeten schließlich Feldnotizen, die in beiden Orientierungskursen (d.h. zu den eingangs angeführten Erhebungszeitpunkten im Januar und Mai 2016 (vgl. ebenfalls Abbildung 2) angefertigt wurden.

6.3 Befragungen zur Sprach- und Migrationsbiographie

6.3.1 Die Befragung im wissenschaftlichen Forschungsprozess: Das standardisierte Interview

Die Befragung gilt in der empirischen Sozialforschung als eine der am häufigsten verwendeten Methoden der Datengenerierung (vgl. Kromrey/Roose/Strübing 2016: 338). Es existiert eine Vielzahl an Befragungsformen, die sich grundsätzlich nach dem Grad der Standardisierung klassifizieren lassen. Demnach gilt zwischen vollständig standardisierter, teilweise standardisierter und nicht standardisierter Befragung zu unterscheiden. Unter einer standardisierten Befragung verstehen Möhring und Schlütz (2010: 14) »eine besondere Form der geplanten Kommunikation, die auf einem Fragebogen basiert. Ihr Ziel ist es, zahlreiche individuelle Antworten zu generieren, die in ihrer Gesamtheit zur Klärung einer (wissenschaftlichen) Fragestellung beitragen«. Vollstandardisierte Befragungen werden also in quantitativ angelegten Studien eingesetzt,

4 Gerade bei einem so kurzen Feldaufenthalt ist es daher sehr wichtig, qualitativ hochwertige Beobachtungskriterien sozialen Verhaltens zu entwickeln (etwa zur Einschätzung des individuellen Lernstandes, zur Erfassung von für das Unterrichtshandeln relevanten Phänomenen oder zur Identifikation von Verstehensbarrieren im Kontext ihrer Entstehung), die dem spezifischen Erkenntnisinteresse angemessen sind (vgl. Lamnek 2010: 504).

5 Mein Dank gilt allen MuttersprachlerInnen, ehemaligen Studierenden und professionellen ÜbersetzerInnen, die dieser Aufgabe engagiert und mit viel sprachlichem Fingerspitzengefühl nachgekommen sind.

mit dem Anspruch, »miteinander vergleichbare subjektive Bewertungen, Beurteilungen, Einstellungen und Interpretationen eines Untersuchungsgegenstandes zu ermitteln« (Möhring/Schlütz 2013: 185). Sowohl Fragen und Antwortmöglichkeiten als auch der Verlauf der Befragung sind in vollständig standardisierten Befragungen daher exakt vorgegeben.

Standardisierte Befragungen können persönlich, im Sinne eines Face-to-Face-Interviews, telefonisch oder schriftlich durchgeführt werden. Alle drei Varianten können außerdem auch computergestützt erfolgen und dadurch jeweils variieren (vgl. Zierer/Speck/Moschner 2013: 164; Möhring/Schlütz 2010: 117ff.). In wissenschaftlichen Kontexten nehmen Online-Befragungen aktuell einen großen Raum ein, weil sie kostengünstig und schnell realisiert werden können. Dieser Trend wird auch durch die sich stetig verbessernde Befragungssoftware unterstützt (vgl. Taddicken 2013: 201f.). Die Entscheidung für eine der Befragungsmodi steht und fällt letztlich mit der Untersuchungsanlage, dem Erkenntnisinteresse und Thema, der Zielgruppe und natürlich auch mit dem finanziellen Budget (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013: 438; Möhring/Schlütz 2010: 117).

Für die Form des standardisierten Fragebogens ergibt sich daraus, dass die Konzeption mit hohen Anforderungen verbunden ist, denn das Fragebogenkonstrukt muss genau definiert werden. Damit die Antwortmöglichkeiten trennscharf und eindeutig sind, werden die Dimensionen der Forschungsfrage in Annahmen zerlegt. Das bedeutet, dass aus den Antwortmöglichkeiten Konstruktindikatoren gewonnen werden, die das Spektrum an potentiellen Antwortmöglichkeiten (letzteres wird auch als Bezugsrahmen bezeichnet) abdecken müssen (vgl. Kromrey/Roose/Strübing 2016: 349).

Um abzusichern, dass die Fragen reliabel und valide[6] sind, wird i.d.R. noch vor der eigentlichen Befragung ein Pretest durchgeführt. Standardisierte Fragebogen enthalten zumeist geschlossene Fragen, also solche, die bereits Antwortalternativen vorgeben. Diesbezüglich gängige Darstellungsformen sind beispielsweise Rankingskalen oder Auswahlfragen. Im Vergleich zu offenen Fragen, welche ohne Antwortvorgaben dargeboten werden, lassen sie eine schnellere und effizientere Auswertung zu (vgl. Möhring/Schlütz 2013: 192).

Die vielleicht offenkundigste Herausforderung, dass sich die befragte Person in den angebotenen Antwortkategorien wiederfinden muss, wurde gerade angesprochen. Ist eine Identifikation mit den Antwortalternativen nicht möglich, kann es zu Falschangaben kommen.

Ähnliche Verzerrungen können aber auch bei der Durchführung der Befragung zutage treten. Das ist dadurch bedingt, dass die Rollen zwischen befragter und interview-

6 Mit Reliabilität ist die Zuverlässigkeit einer Messung gemeint, d.h., dass das Merkmal, welches erfasst werden soll, ohne Messfehler gemessen wird. Bei wiederholter Messung unter gleichen Testbedingungen müssen die ermittelten Ergebnisse also übereinstimmen. Das Kriterium Validität bzw. Gültigkeit bezieht sich hingegen darauf, ob eine Messmethode misst, was sie messen soll (vgl. Grotjahn/Kleppin 2015: 164f.). Zu den Herausforderungen bezüglich der Gütekriterien Reliabilität und Validität bei standardisierten Befragungen vgl. die Ausführungen in Möhring/Schlütz (2013: 189).

ender Person von vorneherein asymmetrisch sind. Als besonders ungünstig dürfte sich diesbezüglich ein Phänomen erweisen, das als Reaktivität bezeichnet wird:

Scholl (2013) charakterisiert Reaktivität als »Störgröße im Prozess der Datenerhebung« (2013: 80). Die InformantInnen reagieren in diesem Fall nicht »authentisch«. Stattdessen kommt es seitens der befragten Personen zu Reaktionen, die von deren Alltagsverhalten abweichen. Dieser unerwünschte Effekt wird durch die Anwesenheit der interviewenden Person, durch deren Verhalten sowie dem bloßen Wissen der ProbandInnen, an einer Befragung teilzunehmen, ausgelöst. Die Folge davon ist, dass der Informationswert verfälscht ist, weil das Antwortverhalten nicht mit der sozialen Wirklichkeit übereinstimmt. Diese Störgrößen im Prozess der Datenerhebung können daher die Reliabilität und Validität der Antworten enorm beeinträchtigen.

Die zuletzt angesprochene Herausforderung ist grundsätzlicher Art. Sie trifft also auch für qualitative Befragungen zu. Doch auch wenn verfälschte Faktoren nicht gänzlich verhindert werden können, lassen sie sich durch eine Optimierung der Fragetechnik zumindest minimieren.

6.3.2 Die Befragung im wissenschaftlichen Forschungsprozess: Weniger standardisierte und offene, erzählgenerierende Interviewformen

In der qualitativen und erziehungswissenschaftlichen Forschung existiert eine Vielzahl von Interviewformen[7], die allerdings unterschiedlich bezeichnet werden. In der Methodenliteratur findet sich zumeist eine Klassifizierung in vorstrukturierende bzw. teilweise standardisierte Interviews und in offene, nicht standardisierte Formen der Befragung (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013: 439; Zierer/Speck/Moschner 2013:65; Lamnek 2010: 338). Zugleich wird dort aber darauf verwiesen, dass diese Systematisierung nicht zufriedenstellend ist, da es auch Mischformen gibt.

Im Folgenden soll zunächst auf leitfadengestützte Interviews eingegangen werden. Das ist darin begründet, dass es sich bei dieser Interviewmethode um einen »*Oberbegriff* für eine bestimmte Art und Weise der qualitativen Interviewführung« (Kruse 2014: 213, [Hervorhebung im Original]) handelt. Hierunter werden innerhalb der empirischen Sozialforschung verschiedene Interviewformen subsumiert, wie etwa das fokussierte Interview. Daraufhin wird das narrative Interview als Beispiel für eine offene, erzählgenerierende Interviewform herausgegriffen. Auch diese Auswahl lässt sich mit dem Forschungsinteresse dieser Untersuchung begründen: Narrative Interviews kommen häufig im Zusammenhang mit Fragestellungen zur Anwendung, die mit der eigenen Lebensgeschichte verbunden sind. Bei beiden Interviewformen dürften die subjektiven Relevantsetzungen der Befragten besonders zum Zuge kommen. Wohl aus diesem Grund kommt in soziologischen und migrationslinguistischen Untersuchungen jüngeren Datums genau diese Form des Interviews zur Erhebung von Sprach- bzw. Migrationsbiographien in Betracht (z.B. die Untersuchung sprachbiographisch-narrativer Interviews mit deutsch-vietnamesischen SprecherInnen von König 2014 sowie die Untersuchung zu herkunftsspezifischen Unterschieden im Spracherwerb von Brizić 2007). Für die geplante Befragung der Zugewanderten meiner Untersuchung ergeben sich

7 Helfferich (2011: 35ff.) führt beispielsweise 14 Interviewformen an.

möglicherweise Anknüpfungspunkte im Hinblick auf die Konzeption des Fragebogens und die Gestaltung der Befragung, auf die abschließend einzugehen ist.

6.3.2.1 Das Leitfaden-Interview

Laut Kruse (2014: 213) steht das Leitfadeninterview in einem Kontinuum zwischen Offenheit und Strukturiertheit: Anhand des Leitfadens wird die Befragung bereits strukturiert. Durch die Auswahl an Fragen werden also bereits thematische Vorgaben gemacht. Zugleich soll der interviewten Person aber auch das monologisch Rederecht zugestanden werden, um »eigenständig Inhalte und Abfolge der Ausführungen bestimmen zu können.« (Zierer/Speck/Moschner 2013: 66) Leitfaden sollten daher offen strukturiert und vonseiten der Interviewenden möglichst flexibel gehandhabt werden.

Die Entscheidung für ein Leitfadeninterview als Erhebungsverfahren ist dann sinnvoll, wenn die/der Forschende bereits über ein fundiertes Vorverständnis verfügt, bestimmte Themengebiete, Annahmen oder bereits vorliegende empirische Befunde betreffend. Zur Operationalisierung des Leitfadens sollte das Forschungsinteresse in unterschiedliche Dimensionen des Forschungsgegenstandes, zu denen etwas in Erfahrung gebracht werden soll« (Kruse 2014: 217), aufgeteilt werden. Anhand dieser thematischen Blöcke kann der Leitfaden konzipiert und Fragen bzw. Indikatoren für einen Interview-Leitfaden generiert werden (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013: 439, siehe auch Helfferich 2011: 178ff.).

Prinzipiell weisen Interviewleitfäden verschiedene Strukturierungsniveaus auf. Sie können anhand dezidiert vorformulierter Fragen bei gleichzeitiger Vorgabe der Reihenfolge präzise vorstrukturiert sein. In diesem Fall steuern sie das Interview sehr stark. Die Strukturierung kann jedoch auch minimal ausfallen, sodass der Interviewleitfaden lediglich als Gerüst fungiert und der interviewenden Person Orientierung bietet. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Frageimpulse erzählgenerierend gestaltet sind, also Erzählaufforderungen enthalten. Die interviewende Person sollte sich daher möglichst zurückhalten, eine hörerorientiere Haltung einnehmen und den Leitfaden situativ flexibel handhaben (vgl. Kruse 2014: 207).

Daraus lässt sich ableiten, dass das eingangs skizzierte Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung ausgewogen sein muss. Soll vonseiten der/des Interviewten ein echtes Interesse an einer Befragung ausgelöst oder dieses aufrechterhalten werden, ist es im Sinne des »Offenheitsgebotes« unerlässlich, Zeit für die Entwicklung qualitativ hochwertiger Leitfragen bzw. Stimuli zu investieren. Entsprechend wird zwischen verschiedenen Frageoptionen differenziert, z.B. zwischen Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfragen (für eine tiefergehende Auseinandersetzung vgl. Kruse 2014: 219ff.).

Die Durchführung eines Interviewleitfadens bedarf ihrerseits einer Schulung, um Fragestile und Stimulitechniken situativ zu erproben. Auch können dadurch »problematische, zu komplexe oder unverständliche Formulierungen« (Friebertshäuser/Langer 2013: 439f.) definiert, verändert und ggf. eliminiert werden. Die grundlegende Frage, wie sich ein Interviewleitfaden offen strukturieren lässt, wird in Methodenrategebern, z.B. von Helfferich (2011: 178ff.) aufgegriffen. Zumeist wird empfohlen, einen Leitfaden

entlang des sog. SPSS-Prinzips zu entwickeln. SPSS ist ein Acronym für das Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren forschungsrelevanter Fragen.

6.3.2.2 Das narrative Interview

Das Konzept des narrativen Interviews wurde wesentlich von Fritz Schütze (1977) geprägt. Es findet vor allem im Zusammenhang mit der Analyse biographischer Fragestellungen Verwendung, sollte jedoch darauf nicht reduziert werden (vgl. Hopf 2017: 355; Kruse 2014: 153).

Bestimmend für die Methodologie ist, dass die Befragten nach einer kurzen Erzählaufforderung oder nach einem initialen Impuls lebensgeschichtliche Erfahrungen narrativ rekonstruieren. Es handelt sich zumeist um Einzelinterviews, die in der »klassischen« Variante ohne Leitfaden, d.h. als offenes und nicht standardisiertes Interview durchgeführt werden. Dem liegt die methodologische Prämisse zugrunde, dass der interviewten Person im Hauptteil das Rederecht überlassen wird. Relevanzen und thematische Fokussierungen sollten also einzig von den Interviewten reproduziert werden (vgl. Bohnsack 2014: 94).[8] Was die Durchführung des narrativen Interviews anbelangt, wird in Methodenratgebern einvernehmlich auf einen prototypischen Phasenverlauf verwiesen (vgl. Hopf 2017: 355ff.; Lamnek 2010: 339): Im Anschluss an eine Erklärungsphase, in der der Erzählrahmen der Interviewsituation geklärt und in der sich die interviewende und interviewte Person kennen lernen, folgt die Einleitungsphase sowie die Erzählaufforderung. Hier gilt es zunächst, den thematischen Fokus des Interviews abzustecken, der sich i.d.R. aus dem Erkenntnisinteresse ergibt. Außerdem wird die/der Interviewte auf die Modalitäten des Erzählens vorbereitet. Beispielsweise kann die/der Befragte darüber aufgeklärt werden, möglichst zwanglos zu erzählen. Die/der Interviewende sollte zumindest versuchen, diese Phase so zu gestalten, dass das Interview reibungslos ablaufen kann.

Zentrale Bedeutung kommt der erzählgenerierenden Frage zu, da sie für den weiteren Verlauf des Interviews bestimmend ist. Sie sollte daher maximal offen formuliert sein, »sodass es dem Interviewten überlassen bleibt, Begründungen, Beschreibungen oder Argumentationen selbst einzufügen.« (Lamnek 2010: 340) Für die anschließende Erzählphase ist außerdem entscheidend, dass sie der befragten Person einen autonomen Gestaltungsfreiraum lässt. Die/der Interviewende interveniert nicht. Durch unterstützende Gesten oder aufmunternde Rückmeldesignale trägt sie/er aber zur Aufrechterhaltung der »Stehgreiferzählung« (Kruse 2014: 153), also ad-hoc Formulierungen, bei. Erst in der Nachfragephase, die auch leitfadengestützt erfolgen kann, nimmt das Interview einen stärker dialogischen Charakter an: Mit immanenten Nachfragen stellt die/der Interviewende einen thematischen Bezug zu relevanten Erzählaspekten und Bedeutungsstrukturierungen der/des Befragten her. In dieser Phase ist v.a. darauf zu achten, dass auch diese Fragen erzählgenerierend formuliert werden. Laut Hopf (2017: 356) »haben sie bereits die Funktion einer vorsichtigen Prüfung von Annahmen«,

8 Dieses Prinzip ist allerdings kritisch zu hinterfragen. Denn die eigentliche Narration dürfte sich unter den gegebenen situativen Bedingungen kaum vollständig autonom entfalten. Sie ist bereits determiniert durch die Relevanzentscheidungen der Forschenden (für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem narrativen Interview als Erhebungsinstrument vgl. König 2014: 65ff.).

die im Kontext des Erzählten noch ungeklärt geblieben sind. In der Nachfragephase ist schließlich auch Raum für exmanente Nachfragen, die sich auf forschungsrelevante Aspekte beziehen und kurz vor Abschluss des Interviews gestellt werden. Es folgt daraufhin eine Bilanzierungsphase, in der die interviewte Person auf abstrakter Ebene Bilanz zieht und ggf. eine Rückmeldung zum Interview erteilt.

6.3.2.3 Die migrationsbiographische Fragebogenerhebung

Es bleibt festzuhalten, dass sich beide Interviewformen – das Leitfadeninterview und das narrative Interview – im vorliegenden Untersuchungszusammenhang als geeignete Erhebungsinstrumente erweisen dürften. Denn beide Konzepte würden es den befragten Zugewanderten ermöglichen, für sie prägende migrationsbiographische Erfahrungen und Erlebnisse wiedergeben zu können. Außerdem versprechen beide Instrumente einen entsprechend hohen Informationswert. Die Befragungen sollten in jedem Fall Aufschluss darüber geben, über welche Ressourcen die Migrierten dieser Untersuchung verfügen (etwa im Hinblick auf ihr individuelles Sprachrepertoire, bestimmte Sprachpräferenzen usw.). Sie sollten also mehr Detailreichtum ans Licht bringen. Zu denken ist hier beispielsweise an herkunftsbedingte Unterschiede im Zusammenhang mit Sprach- und Bildungserwerb, die sich auf Basis gängiger soziodemographischen Daten (z.B. Geburtsort, Staatsbürgerschaft, Bildungsabschluss) nicht unbedingt zu erkennen geben.

Dass im Kontext dieser Untersuchung schließlich dennoch keine der beiden Formen infrage kam, war das Ergebnis mehrerer Abwägungen: Erstens handelte es sich in diesem Fall nicht um die Kernerhebung. Wie bereits in den Ausführungen in Kapitel 6.1 deutlich wurde, ging es bei diesem empirischen Zwischenschritt ja in erster Linie darum, die Ausgangsposition der Migrierten meines Samples zu ermitteln. Hinzu kommt, dass für die Erhebung der Aushandlungsinteraktionen lediglich zwei komplette Unterrichtstage zur Verfügung standen. Dieses Zeitkontingent sollte in jedem Fall umfassend genutzt werden, was sich rückblickend als wertvolle Investition herausgestellt hat. Mit Blick auf die Größe des Samples hätte es bestimmt mindestens drei weitere, komplette Unterrichtstage beansprucht, die Interviews persönlich zu führen (zur zeitlichen Durchführung von Befragungen vgl. z.B. Helfferich 2011: 167ff.). Weder in personeller oder finanzieller Hinsicht wäre diese Variante annähernd zufriedenstellend umsetzbar gewesen. Eine vertretbare Alternative bestand schließlich darin, die Befragung ausschließlich in schriftlicher Form, unmittelbar nach Abschluss der teilnehmenden Beobachtung durchzuführen. Nur in wenigen Fällen führte ich dann aber doch ein mündliches Gespräch, allein deshalb, weil es sich im Rahmen der Untersuchung spontan ergeben hatte und ich diesen Spielraum unbedingt nutzen wollte. Abgesehen davon, dass durch die schriftliche Befragung enorm viel Zeit zugunsten der Hauptuntersuchung eingespart werden konnte, sprach für diese Form auch, dass im deutschsprachigen Raum bereits sprach- und migrationsbiographische Erhebungen mit zugewanderten SchülerInnen in diesem Format vorlagen (vgl. Ahrenholz/Maak 2013; Decker/Schnitzer 2011; Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003).

Diese Erhebungen zielen zwar allesamt darauf ab, die Mehrsprachigkeitssituation für bestimmte Einzugsgebiete zu erfassen und zu dokumentieren, doch wurden

dort u.a. auch Daten zum Migrationshintergrund, zum Sprachgebrauch und Spracherwerb erhoben. Insofern boten die thematischen Schwerpunkte und Indikatoren Anknüpfungspunkte im konzeptionellen Sinne.

Weil die interviewende Person im Rahmen einer schriftlichen Befragung nicht in dem Maße unterstützend zur Seite stehen kann, wie in einer stärker dialogischen Interviewsituation der Fall, müssen die Fragen zweifelsfrei zu verstehen sein. Neben der Gestaltung des Antwortformates galt das besondere Augenmerk daher der Fragenformulierung sowie der Länge der Fragen. Auch durften sich die Antwortkategorien nicht überschneiden und es war zu überlegen, wie das Verständnis der Fragen z.B. durch visuelle Hilfen zusätzlich abgesichert werden konnte. Mit Blick auf die Fokusgruppen, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch über kein hohes Sprachkompetenzniveau in der Verkehrssprache verfügten (vgl. BAMF 2013b), galt zudem sicherzustellen, dass die Fragen eigenständig beantwortet werden konnten (vgl. z.B. Doering/Bortz 2016: 358). Ganz anders als bei den eingangs besprochenen mündlichen Interviewformen wurde bei der Konzeption der Befragung also ganz besonders viel Wert daraufgelegt, ein hohes Maß an Strukturierung vorzugeben.

Die Konstruktionsprinzipien der angeführten Erhebungen in Essen, Freiburg und Thüringen (vgl. Chlosta/Oestermann/Schroeder 2003; Decker/Schnitzer 2012; Ahrenholz/Maak 2013) erwiesen sich für die Konzeption als enorm hilfreich.[9] Daran angelehnt wurde der Fragebogen durchgängig aus kurzen geschlossenen und halboffenen Fragen zusammengestellt. Diese wurden zudem nach migrationsspezifischen Kriterien (z.B. Fragen der Zuwanderungsgeschichte) angeordnet (vgl. etwa Maak 2018: 185). Durch diese Vorstrukturierung sollte zum einen das Lesen erleichtert werden. Zum anderen wurde die Menge der Angaben hierdurch ebenfalls dahingehend gesteuert, dass komplexe Angaben nicht erforderlich waren. Die abschließende vierseitige Fragebogenkonzeption umfasst 25 Fragen (zum Aufbau und den Themenbereichen siehe Kapitel 7).[10]

Bezüglich der Durchführung ist anzumerken, dass alle, die sich zur Teilnahme der Untersuchung bereiterklärt hatten, zunächst über den Aufbau des Fragebogens und die Vorgehensweise bei der Beantwortung informiert wurden. Eine zeitliche Begrenzung war hierfür nicht vorgesehen, um ggf. Verständnisschwierigkeiten klären oder noch andere Unterstützungsangebote beim Ausfüllen erteilen zu können. Die Sprachenerhebung erwies sich für die meisten Zugewanderten als unproblematisch, sodass alle den Fragebogen in etwa 20 Minuten ausgefüllt hatten. Um die Fragebogendaten zu erfassen, wurden manuell Datenmasken in MS Office Excel erstellt und anschließend ausgewertet.

---

9 Wobei es sich in allen angeführten Erhebungen im Bundesland Thüringen sowie in den Städten Freiburg und Essen um deutlich größere Fallgruppen handelt. Anders als in der vorliegenden Untersuchung wurden quantitative Untersuchungen durchgeführt. Diese wurden zum Teil, wie etwa in der Erhebung an Erfurter Grundschulen, mit qualitativen Teilstudien kombiniert (für einen Überblick zum Forschungsdesign vgl. Ahrenholz/Maak 2013: 7). Die erhobenen Daten wurden deskriptiv-statistisch mittels der Statistiksoftware SPSS ausgewertet.

10 Der Fragebogen findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Ich habe in Kapitel 6.1 (vgl. Abbildung 2) erläutert, dass die Kombination von teilnehmender Beobachtung, migrationsbiographischer Fragebogenerhebung und qualitativer Korpusanalyse im vorliegenden Untersuchungszusammenhang sinnvoll und notwendig ist, um eine heterogenitätssensible Unterrichtskonzeption entwickeln zu können. Nehmen die erstgenannten Erhebungsinstrumente die Lernausgangslagen der Zugewanderten in den Blick, ermöglicht die Korpusanalyse, die an die Migrierten gerichteten Kompetenzerwartungen (z.B. registerspezifische Merkmale oder fachliche und methodische Anforderungen) im Zusammenhang mit dem Aushandlungsthema herauszuarbeiten. Dem ist jetzt in den folgenden Abschnitten weiter nachzugehen.

6.4 Die Analyse des Fachkorpus

Laut Hirschmann (2019: 2) ist ein Korpus »eine Sammlung von Textdaten, also Sprache im Kontext, die dem Zweck der linguistischen Auswertung dient und eine quantitative Auswertung von (qualitativen) Daten zulässt«. Ein Korpus kann sowohl geschriebene als auch gesprochene Sprache umfassen. Es besteht zumindest aus Primärdaten. Das sind Rohdaten, die lediglich die Textquellen im Korpus erfassen. Annotierte Korpora enthalten zudem auch Metadaten mit zusätzlichen Informationen über die erhobenen Quellen (z.B. Angaben zum Autor) sowie linguistische Informationen (u.a. Wortarten, syntaktische Strukturen u.v.m.; vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 43ff.). Linguistische Korpora liegen zumeist in digitalisierter Form vor. Sie bilden das Material für die Korpusanalyse, welche methodisch zur empirisch arbeitenden Sprachwissenschaft zählt.

Das zentrale Anliegen besteht darin, spezifische Sprachgebrauchsmuster in den Textquellen zu identifizieren und kontextgebunden zu interpretieren (vgl. Altmeyer 2019: 1). Je nach Erkenntnisinteresse lassen sich quantitative und qualitative Analysemethoden unterscheiden.

Quantitative Methoden nutzen umfangreiche Datensammlungen, mit dem Ziel, »Strukturen, die statistisch auffällig sind, sichtbar zu machen.« (Bubenhofer 2009: 16) Anhand der ermittelten Messzahlen werden die linguistischen Korpora daraufhin miteinander verglichen und charakterisiert. Qualitative Verfahren decken hingegen einzelne Phänomene des Sprachgebrauchs auf, die sie dann durch weitere Befunde am Kontext beschreiben, klassifizieren und interpretieren.

Letztere zählen strenggenommen nicht zu den korpuslinguistischen Arbeiten (ebd.: 17), da sie auf kleinen Korpora basieren. Zumeist handelt es sich in diesen Fällen um linguistische Belegsammlungen, die aus dem Gesamtkorpus extrahiert werden, wobei die Gesamtanalyse nach wie vor quantitativ angelegt ist (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 41). Abhängig von der Zielsetzung lassen sich im Wesentlichen zwei analytische Zugänge ausmachen: Das korpusgestützte Vorgehen ist tendenziell deduktiv angelegt, d.h., Theorien und relevante Kategorien werden bereits vor der Analyse des Korpus bestimmt. Das Interesse besteht in diesem Fall darin, klar definierte Hypothesen anhand der Textdaten zu überprüfen. Geeignet sind hierfür sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren. (vgl. Altmeyer 2019: 3; Bubenhofer 2009: 100). Demgegenüber geht die korpusbasierte Analyse explorativ und induktiv vor. Linguistische Kategorien (z.B. die Verteilung sprachlicher Einheiten im Korpus) werden aus dem Datenbestand hergelei-

tet vor der Zielsetzung, neue Theorien und Hypothesen – zumeist mittels quantitativer Verfahren – zu generieren.

Die Datenbasis für die qualitative Analyse dieser Untersuchung bilden fünf Lehrwerkstexte zum Thema *Verfassungsorgane in der Demokratie* (siehe Abbildung 2). Es handelt sich damit um ein sehr kleines Korpus, das für Unterrichtszwecke mit den Fokusgruppen konzipiert wurde. Solche bereits vorliegenden Datensammlungen lassen sich als »nicht-elizitierte und nicht introspektive Daten« (Hirschmann 2019: 5) klassifizieren. Die Analyse soll darüber Aufschluss geben, welche Kompositionsmuster in den untersuchten Textdaten zur Erarbeitung fachlicher Zusammenhänge konstitutiv sind. Warum diese Fragestellung im vorliegenden Zusammenhang äußerst wichtig ist, wurde ausführlich besprochen.

Die Grundintention der Analyse im Blick, müssen sich jetzt Überlegungen zur Verfahrensweise anschließen. Was diesen Aspekt betrifft, soll deduktiv-induktiv vorgegangen werden: Für einen deduktiven Zugang spricht, dass mit dem Vierfeldermodell von Cummins (vgl. Tabelle 1) eine – wenn auch noch wenig differenzierte – Analysekategorie vorliegt. Daran angelehnt sollen die sprachlichen Kompetenzanforderungen bzw. Fachsprachlichkeitsgrade als Kontinuum entlang der Dimensionen BICS und CALP verstanden werden.

Die Übergänge dürften in diesem Fall fließend sein. Dass ausschließlich eine der beiden Dimensionen überwiegt, ist im gegebenen Zusammenhang eher unwahrscheinlich. Dies insbesondere deshalb, weil es sich um komplexe und für die Migrierten neue institutionell-politische Zusammenhänge handelt.

Davon ausgehend nehme ich ebenfalls an, dass anhand der Versprachlichungsmuster *Kontextualisierungsgrade* auszumachen sind. Mit Hilfe des Modells dürfte sich also auch das *kognitive Anforderungsniveau* zumindest annähernd ermitteln lassen. Hinsichtlich der spezifischen Registeranforderungen bietet die auf Schleppegrell (2004) zurückgehende funktional ausgerichtete Charakterisierung der *language of schooling* jedoch eine wesentlich fundiertere Analysekategorie.

Ihre systematische Beschreibung des akademischen Registers in Rückbindung an den situativen Kontext (vgl. Schleppegrell 2004: 43ff.) soll daher zentrale Beachtung erfahren, während die BICS/CALP Dimensionen implizit in die Analysen einfließen. Zusammenfassend wird es bei diesem Zugang also darum gehen, nach Belegen im Datenmaterial zu suchen, durch die sich die Evidenz der eben formulierten Annahmen bestätigen lässt (vgl. Hirschmann 2019: 16).

Im Rahmen der Analyse ausschließlich deduktiv vorzugehen, erachte ich allerdings nicht als sinnvoll. Denn es würde den Blick für andere Kompositionsmuster verschließen. Die Möglichkeit, unerwartete Versprachlichungsstrategien, etwa zur Bedeutungsexplizierung oder Plausibilisierung, zu entdecken, soll daher keinesfalls verspielt werden. In der Literatur wird dementsprechend empfohlen, auch induktive, hypothesengenerierende Verfahren anzuwenden (vgl. Bubenhofer 2009: 17). Demzufolge sollen am Datenmaterial weitere Analysekategorien abgeleitet werden. Sie müssen solcherart beschaffen sein, dass sie sich an allen untersuchten Textdaten bewähren.

Abschließend sei Folgendes angemerkt: Ich habe mehrfach argumentiert, dass die Erkenntnisse, die aus der teilnehmenden Beobachtung, der schriftlichen Befragung und der linguistischen Korpusanalyse gewonnen werden, von hohem Nutzen für das

Fundament dieser Untersuchung sind: die Konzeption des Unterrichtsdesigns. Aus den empirischen Befunden, die aus den drei Komponenten des *ersten qualitativen Datenzugangs* (Abbildung 2) gewonnen werden, lassen sich didaktische Implikationen ableiten. Für diese Zwecke wird u.a. die Fragestellung leitend sein, welche der ermittelten Versprachlichungsstrategien ggf. Hürden im Verstehens- bzw. Verständigungsprozess darstellen können. Es ist dem Ziel dieser Untersuchung geschuldet, dass Planungsaspekte, die im Zusammenhang mit der Unterrichtskonzeption getroffen wurden, an dieser Stelle nicht näher behandelt werden können. Dass auf diese ersten, grundlegenden Schritte in fach- und sprachdidaktischer Hinsicht keinesfalls verzichtet werden sollte, kann allerdings nicht oft genug betont werden.

Wenden wir uns jetzt den Analysemethoden zu, die zur Auswertung der erhobenen Video- und Audiodaten herangezogen wurden: der Gesprächs- und Videointeraktionsanalyse. Beide Ansätze verfolgen *eine* Forschungsperspektive, weswegen sie im Folgenden gemeinsam betrachtet werden.

6.5 Der Forschungsansatz der Gesprächsanalyse und der Videointeraktionsanalyse

Ebenso wie die Konversations- und Gesprächsanalyse untersucht die Videointeraktionsanalyse »natürliche« Situationen in unverfälschter und unveränderter Darstellung. Es werden also soziale Interaktionen in den Blick genommen, die nicht eigens für Forschungszwecke hergestellt werden. Daneben beschäftigen sich beide Ansätze auch mit Interaktionen in institutionellen Kontexten, also solchen, die durch eine asymmetrische Rollenverteilung (z.B. Gerichtsverhandlungen) charakterisiert werden können (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 13; Bergmann 2017c: 528). Beide Forschungsansätze zählen zur interpretativen, qualitativen Sozialforschung und folgen einem strengen Empirieverständnis: Anstatt externe Kategorien an die Analyse von Interaktionen heranzutragen, werden Fragestellungen, Konzepte und Hypothesen materialgestützt, d.h. an realen Daten, entwickelt und im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem erhobenen Datenmaterial präzisiert (vgl. z.B. Deppermann 2008: 11).

Wie auch die Videointeraktionsanalyse nutzt die Gesprächsanalyse die Konstitutionseigenschaften kommunikativer Handlungen und macht sie zum Gegenstand ihrer Untersuchungen. In Anlehnung an Deppermann (2000: 98) handelt es sich im Wesentlichen um folgende gesprächskonstitutive Prinzipien, die in den nachfolgenden Abschnitten genauer expliziert werden:

- die Methodizität
- die Sequenzialität
- die Reflexivität
- die Interaktivität
- der Handlungsbezug

Die Gesprächsanalyse geht mikroanalytisch vor, d.h., sie »berücksichtigt zentral die Ebene ›kleinster‹ sprachlicher und interaktiver Phänomene.« (Heller/Morek 2016: 223).

Sie betrachtet das kommunikative Geschehen »wie durch ein Mikroskop und zoomt im Analyseprozess ganz nah an Details des Miteinander-Sprechens heran« (ebd.: 224). Dieser analytischen Ausrichtung folgt auch die Videointeraktionsanalyse, indem sie die methodische Forderung erhebt, »den intrinsischen Zusammenhang der Interaktionen zu verstehen und dieses Verstehen zu rekonstruieren.« (Knoblauch 2004: 131) Die übergeordnete Zielsetzung beider Analyseansätze besteht jetzt darin, die soziale Ordnung von Interaktion aus der Perspektive der Beteiligten zu erfassen und sodann herauszuarbeiten, *wie* und *wozu* die Interagierenden Sinn und Ordnung herstellen.

Was ist mit den Begriffen Sinn und Ordnung gemeint? Um diese Termini und die oben kurz umrissenen methodischen Leitlinien besser zu verstehen, ist es notwendig, zunächst die theoriengeschichtliche Wurzel in den Blick zu nehmen: Beide Forschungsrichtungen gehen auf die Ethnomethodologie des US-amerikanischen Soziologen Harold Garfinkel (1917-2011) zurück.

6.5.1 Ethnomethodologische Grundlagen

Aus der Perspektive der Ethnomethodologie ist soziale Wirklichkeit Vollzugswirklichkeit. Harold Garfinkel bezeichnet sie daher als »ongoing accomplishment«. (Garfinkel 1967: vii) Seinen Annahmen zufolge existiert Wirklichkeit nicht per se, sondern sie wird im alltäglich-praktischen Handeln gemeinsam mit anderen Interagierenden immer wieder von Neuem und in jeder Situation hergestellt. Dieser Prozess der Wirklichkeitserzeugung erfolgt keinesfalls beliebig oder subjektiv, sondern methodisch, d.h., er muss formal beschreibbar sein (vgl. Bergmann 2017c: 528). In seinem Buch *Studies in Ethnomethodolgy*, das 1967 erschien, betont er, dass sich Mitglieder der Gesellschaft im Vollzug ihrer Alltagspraktiken »den Sinn ihres Handelns wechselseitig anzeigen und verstehbar machen«. (Heller/Morek 2016: 224) Diese Praktiken der Sinngebung erwerben Individuen im Laufe der Sozialisation als Handlungsschemata und Kommunikationsmuster. In diesem Sinne umreißt der Begriff Ethnomethoden routiniert ablaufende praktische Handlungen, die mit wissenschaftlichen Methoden nichts gemein haben müssen. Entscheidend ist, dass sie von den Beteiligten im Moment ihrer Verwendung allerdings weder bemerkt noch reflektiert werden. Hieraus leitet sich das wissenschaftliche Interesse der Ethnomethodologie ab. Es besteht darin,

> die als selbstverständlich hingenommenen Praktiken und Verfahren (*Methoden)* zu bestimmen, mittels deren die Mitglieder einer Gesellschaft (*ethnos*) in ihrem Handeln das eigene Tun wahrnehmbar und erkennbar machen und die Wirklichkeit um sich sinnhaft strukturieren und ordnen. (Bergmann 2017b: 51, [Hervorhebung im Original])

Damit sind jetzt auch obig erwähnte Prinzipen der *Methodizität* und der *Handlungsbezug*[11] angesprochen. Nach Garfinkel existiert zwischen einer sprachlichen Handlung und dem Kontext einer Äußerung zudem ein reflexiver Zusammenhang (Prinzip der

11 Deppermann (2000: 98) erläutert dieses Prinzip folgendermaßen: »Gespräche entstehen aus Handlungen, mit denen Interaktanten bestimmte Aufgaben oder Probleme bearbeiten und bestimmte Zwecke verfolgen; entsprechend muss die Analyse die beobachtbare Ordnung des Gesprächs als Bearbeitung von Aufgaben, Problemen oder Zwecken verständlich machen.«

Reflexivität): Interagierende wählen ihre Äußerungen oder körpersprachliche Praktiken abhängig vom Kontext. Zugleich bilden diese sprachlich-kommunikativen Mittel den Kontext für das weitere Kommunikationsgeschehen. Weil Äußerungen respektive kommunikative Praktiken je nach Kontext eine andere Bedeutung annehmen können, sind sie indexikalisch. Deswegen ist es ohne Rückbindung an den Entstehungskontext nicht ohne weiteres möglich, nachzuvollziehen, wie bestimmte Handlungen konkret gemeint sind. Die Bedeutung bleibt vage.

Garfinkel nimmt indes an, dass Interagierende Anhaltspunkte darüber liefern, wie ihre Aktivitäten und Handlungen zu verstehen sind. Solche Kontextualisierungsmarkierungen (z.B. Prosodie, Mimik oder Intonation) bieten somit einen Interpretationsrahmen, sodass die sprachlich-kommunikativen Handlungen beschreibbar und erklärbar sind: »The activities whereby members produce and manage settings of organized everyday affairs are identical with members' procedures for making those settings ›accountable‹.« (Garfinkel 1967, I) Die Art und Weise, wie Interagierende Alltagshandlungen im lokalen Interaktionsgeschehen organisieren und die Prozesse, diese verstehbar zu machen, sind somit identisch.

Wie aber kann empirisch rekonstruiert werden, welche Handlungen für Interagierende gerade von Relevanz sind, wie sie ihr Gegenüber verstehen und wie sie sich ihr Verständnis gegenseitig anzeigen? Hier macht sich die Analyse das Prinzip zunutze, dass Kommunikation interaktiv organisiert ist und Zug um Zug entwickelt wird (vgl. Eberle 1997: 252). Themen können eröffnet oder gewechselt werden, ebenso können Verständnisprobleme verhandelt werden, es kann gelacht, gestritten oder gelästert werden. Wie auch immer das kommunikative Geschehen gestaltet ist, wenn Kommunikation funktionieren soll, müssen sich die am Interaktionsgeschehen Beteiligten in ihrem kommunikativen Handeln sinnhaft aufeinander beziehen. Sie müssen sich diese Orientierung gegenseitig anzeigen und intersubjektiv aufeinander abstimmen (Prinzip der *Interaktivität*). Diese Grundbedingungen menschlicher Kommunikation sind außerdem ausschlaggebend für das Prinzip der *Sequenzialität* sowohl beim Vollzug als auch bei der Analyse verbalsprachlicher und nonverbaler Interaktion. Es wird nachfolgend erläutert.

6.5.2 Die sequenzielle Organisation als konstitutive Eigenschaft von Interaktionen

Für die Gesprächs- und Videointeraktionsanalyse ist die Maxime leitend, dass Handlungen Prozesse sind, die zeitlich aufeinander folgen: »Die Koordinierung und Synchronisation von Handlungen verschiedener Akteure wird in der Zeit geleistet, und diesem zeitlichen Ablauf folgt die Analyse.« (Knoblauch 2004: 131) Soll eine multimodal ausgerichtete Interaktion rekonstruiert werden, muss daher – neben der sequenziellen Abfolge sprachlicher Äußerungen – auch die Bildabfolge berücksichtigt werden. Denn die Bedeutung und Relevanz nicht-sprachlicher Handlungen erschließt sich erst dann, wenn analysiert wird, »wie die Beitragsgestaltung auf den besonderen Moment der Interaktion zugeschnitten ist.« (Deppermann 2000: 98)

Das Prinzip der *Sequenzialität* gewährleistet überdies auch, dass Redebeiträge systematisch und geordnet ablaufen. Die Annahme, dass diese Ordnung von den Interagierenden methodisch erzeugt wird, führt Sacks zu der Maxime »order at all points.« (Sacks 1984: 21) Dieses Prinzip ist v.a. bei der Datentranskription zu berücksichtigen und impliziert, dass alle interaktiven Ausdrucksressourcen, etwa ein Räuspern oder eine Kopfbewegung, detailgenau in die Untersuchung einfließen müssen. Die Prämisse ist ethnomethodologischer Provenienz und damit gleichermaßen am Natürlichkeitsgebot orientiert, dem bei der Verschriftung jeglicher Form und Qualität von Kommunikation ebenfalls Folge zu leisten ist. Entsprechend soll die Einhaltung des methodischen Prinzips sicherstellen, dass sich Analysierende bei der Untersuchung der Daten von ihren Beobachtungen und nicht von a priori formulierten Fragestellungen leiten lassen.

Im Zusammenhang mit der zeitlichen Dimension der sequenziellen Organisation ist die Systematik des Sprecherwechsels (*turn-taking system*) bedeutsam. Sie wird als elementare »machine« (Sacks/Jefferson und Schegloff 1974: 700f.) der Gesprächsorganisation beschrieben, die die Konstruktion und Zuweisung von Redebeiträgen genau reguliert. Das Regelsystem erklärt, warum in Interaktionen zumeist nur eine Person spricht bzw. Phasen gemeinsamen Sprechens nur von kurzer Dauer sind. Sacks und Kollegen entdeckten, dass es kontextsensitiv und kontextfrei funktioniert, d.h., es ist an keine spezifische Stelle des situativen Kontexts gebunden und passt sich an aktuelle Kontexte oder Gesprächstypen an (ebd.: 699f.).

Prinzipiell erfolgt die Zuweisung eines turns (Redezugs) durch die Komponenten Fremdwahl oder Selbstwahl und basiert auf vier Regeln:

1. An einer übergaberelevanten Stelle (*transition-relevant place*, auch TRP) kann eine Sprecherin/ein Sprecher ausgewählt werden (Fremdwahl).
2. Wird an einer übergaberelevanten Stelle keine neue Sprecherin/kein neuer Sprecher ausgewählt, kann prinzipiell jede Person den Turn übernehmen, die zuerst einsetzt (Selbstwahl).
3. Findet wiederum keine Turnübernahme durch die anderen Beteiligten statt, kann die aktuelle Sprecherin/der aktuelle Sprecher fortfahren.
4. Die Regeln sind rekursiv. Sie setzen also bei der nächsten übergaberelevanten Stelle in gleicher Abfolge ein.

Eine weitere Konstitutionseigenschaft von Interaktionsbeiträgen betrifft eine spezifische Form von Bedingungsbeziehung zwischen einzelnen kommunikativen Einheiten, die retrospektiv und projektiv gerichtet sein kann. Während erstere vom Handlungstypus der unmittelbar vorausgegangenen Handlung abhängt, macht letztere die nachfolgende Interaktionsentwicklung durch sogenannte konditionelle Relevanzen (vgl. Schegloff 1968: 1083) erwartbar:

> Jede Äußerung produziert für die ihr sequenziell nachfolgende Äußerung ein kontextuelles Environment, das für die Interpretation dieser nachfolgenden Äußerung bedeutsam ist und deshalb von den Interagierenden bei der Interpretation und Produktion von Äußerungen beständig herangezogen wird. (Bergmann 2017c: 529)

Zwischen bestimmten Äußerungstypen bestehen also sequenzielle Implikationen im Sinne eines normativen Handlungsrahmens. Am deutlichsten treten konditionelle Relevanzen in *adjacency pairs* (Nachbarschaftspaaren) zutage. Diese sog. Paarsequenzen bezeichnen »Abfolgen von Handlungen, die so hochgradig reglementiert sind wie Gruß/Gegengruß, Informationsfrage/Antwort oder auch Einladung/Annahme bzw. Ablehnung.« (Auer 2013a: 146) Paarsequenzen wurden im Hinblick auf konditionelle Relevanzen zunächst im Rahmen von Begrüßungs- und Verabschiedungsritualen sowie im Kontext des Sprecherwechsels beschrieben. Vor allem in Paarsequenzen sind Handlungstypen besonders eng aneinander gekettet, weil sie von verschiedenen GesprächspartnerInnen geäußert werden.

So dient eine Handlung (etwa eine Einladung) »als *Interpretationsfolie* für die nachfolgende Äußerung.« (Eberle 1997: 253, [Hervorhebung im Original]) Kommen Interagierende der Aufforderung zur Produktion eines zweiten Paarteils nicht nach, reagieren sie beispielsweise nicht auf eine Einladung, deutet die erste Sprecherin/der erste Sprecher die ausbleibende Reaktion etwa als arrogant oder unaufmerksam.

Eine adäquate und detaillierte empirische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial folgt den konstitutiven Eigenschaften des Interaktionsgeschehens, indem es die sequenzielle Organisation des Interaktionskontextes genau nachzeichnet. Bei einer sequenziellen Analyse muss also Sequenz um Sequenz aufgedeckt werden. Dabei zeigt sich z.B., wie Interagierende auf einen vorangegangenen turn Bezug nehmen, welche lokalen Deutungsmuster für das gegenseitige Verstehen herangezogen werden, was hierfür als relevant erachtet wird und wie die Bearbeitung im weiteren Interaktionsverlauf gestaltet wird. Dies erlaubt wiederum Rückschlüsse darüber, wie die multimodal koordinierten Handlungen von den Beteiligten entwickelt und verstanden werden. Hiervon leitet sich der analytische Anspruch ab, die interaktive Organisation von Beiträgen in ihrer kontextuellen Situiertheit in den Blick zu nehmen. Werden einzelne Äußerungseinheiten für Analysezwecke kontextisoliert, also ohne analytische Rückbindung an die Interaktionssituation, betrachtet, kann eine genaue Erfassung des interaktiven Charakters und der Handlungslogik des zu untersuchenden Geschehens nur unzureichend erfolgen (vgl. Kapitel 6.5.1).

6.5.3 Methodische Vorgehensweise und Analysehaltung

Alle bislang genannten Analysemöglichkeiten vertreten ein ausgeprägtes Empirieverständnis. Ihr gemeinsames Selbstverständnis als »induktiver datengetriebener Forschungsansatz« (Deppermann 2014a: 23) hat Implikationen im Hinblick auf die methodische Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten. Prinzipiell lässt sich kein » ›Rezept‹ in Form einer strikten Abarbeitung methodischer Schritte angeben.« (Heller/Morek 2016: 231) Dennoch lassen sich einige Kernprinzipien im Sinne einer Verfahrenslogik beschreiben: Das methodische Vorgehen orientiert sich an dem eingangs beschriebenen Prinzip der Sequenzialität: »Jedes Merkmal des Interaktionshandelns wird in Bezug auf die Trias ›Form – Funktion – Kontext‹ analysiert. Welche Funktion hat es, dass die Interaktionsteilnehmenden in genau diesem Moment in genau dieser Weise multimodal handeln?« (Deppermann 2014a: 23)

Es sei in diesem Zusammenhang noch einmal erwähnt, dass es für diesen analytischen Zugriff entscheidend ist, eine emische Perspektive einzunehmen. Die analyseleitenden Fragen entsprechen somit jenen, »die sich die Teilnehmer selbst permanent stellen, um den fortlaufenden Interaktionsprozess zu verstehen.« (Ebd.) Mentalitätszuschreibungen, etwa interpretative Rückschlüsse auf das Wissen oder auf mögliche Sprecherabsichten der Beteiligten, sind daher nicht Gegenstand einer empirischen Rekonstruktion sprachlich-kommunikativer Praktiken. Im Kern orientiert sich die sequenzanalytische Verfahrensweise der Gesprächsanalyse und der Videointeraktionsanalyse vielmehr an der Frage »Why that now?« (Schegloff/Sacks 1973: 299).

Die Verstehensleistungen der Interagierenden sind entscheidend, um aus Forscherperspektive diejenigen Prinzipien identifizieren zu können, mittels derer Interaktionsstrukturen und damit Sinnhaftigkeit interaktiv hergestellt werden. Von hohem analytischem Nutzen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Reaktionen der Beteiligten in den unmittelbaren Folgeäußerungen und -handlungen: Angenommen A äußert eine Frage, so hat B die Möglichkeit, darauf zu reagieren. Diese Reaktion signalisiert A, wie deren oder dessen Frage verstanden wurde. Entscheidend ist der darauffolgende Zug von A, in der sie oder er B seine Interpretation der Vorgängeräußerung zu erkennen gibt. Dieses als »next-turn-proof-procedure« (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 729) bezeichnete Verfahren greift empirisch auf die Sequenzanalyse zurück. Die konsequente Anwendung des Verfahrens unterstützt die Validierung der Analyse und beugt somit der Gefahr eines intuitiven Vorgehens vor (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 91).

6.5.4 Recipient design in Aushandlungsinteraktionen mit erwachsenen Zugewanderten

Mehrfach wurde argumentiert, dass die Sinnkonstruktionen und Sinnzuschreibungen der Migrierten bei der *gemeinsamen* Bearbeitung der Aushandlungsthemen zentrale Beachtung erfahren sollen. Was unter den gegebenen Bedingungen jedoch besonders in den Fokus zu nehmen ist, ist der Umstand, dass es sich um dezidiert politische und nicht um alltägliche Inhalte handelt. Das hat ggf. Folgen für die kommunikative Ausgestaltung und gegenseitige Verstehensabsicherung.

Für die Zugewanderten, die ja in völlig unterschiedlichen politischen Systemen sozialisiert wurden, dürfte es nicht immer einfach sein, bestimmte Bedeutungsaspekte in Redebeiträgen ihres Gegenübers auf den Interaktionskontext zurückzubeziehen, in dem sie entstanden sind.

Gerade wenn im Zusammenhang mit der thematischen Bearbeitung politischer Inhalte potentiell neues Terrain betreten wird, ist es essenziell, Interaktionsbeiträge auf das kognitive und sprachliche Wissen abzustimmen, das bei den Rezipierenden erwartet wird. Diese Orientierung an den Rezeptionsbedingungen und -besonderheiten der Ko-PartizipantInnen entspricht dem zentralen kommunikativen Prinzip des *recipient design*. Diese Maxime des Adressatenzuschnitts basiert auf der Annahme, dass die Produktion eines Interaktionsbeitrages so zu gestalten ist, dass der Gesprächsbeitrag vom Gegenüber nachvollzogen werden kann. Der Grundsatz geht auf Harvey Sacks bzw. auf dessen Vorlesungen im Jahr 1971 zurück: »A speaker should, on producing the

talk he does, orient to his recipient« (Sacks 1992: 438)[12] und wurde wenige Jahre später präzisiert:

> By ›recipient design‹ we refer to al multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the participant other(s) who are the co-participants. (Sacks/Jefferson/Schegloff 1974: 727)

Die Ressourcen, auf die Interagierende im Moment der Interaktion zurückgreifen können, sind jedoch so vielfältig, dass an dieser Stelle nicht der Anspruch erhoben wird, sie erschöpfend zu behandeln. Exemplarisch sei an dieser Stelle daher auf eine Auswahl an möglichen Strategien verwiesen. Dazu zählen sprachliche Mittel, wie das Paraphrasieren bei Formulierungsbemühungen, das bewusste Anreichern von Informationen, Reparatursequenzen oder das Einbeziehen metasprachlicher Kommentierungen. Multiperspektivisch orientierte Aushandlungen sind außerdem auf Rezipientensignale angewiesen: Im Moment ihrer Realisation werden Rezipierende zu Ko-ProduzentInnen und zeigen an, wie sie Äußerungen verstehen oder deuten. So kann die Weiterentwicklung des Interaktionsgeschehens gewährleistet, aber auch Desinteresse signalisiert und damit möglicherweise sein Ende eingeleitet werden. Natürlich können auch multimodal leibliche Handlungen, wie Gestik, Mimik und Proxemik, zur Koordination von Handlungen genutzt werden. Auch hier sind das Spektrum an Möglichkeiten und die realisierten Funktionen im Rahmen der interaktionssensiblen Ausrichtung auf das Gegenüber nicht im Vorfeld zu bestimmen.

Der Adressatenzuschnitt ist in analytischer Hinsicht äußerst aufschlussreich. Er bietet die einzige Möglichkeit, auf Basis eines gesprächs- oder videointeraktionsanalytischen Verfahrens zu einer detaillierten Rekonstruktion der »kognitiven Annahmen und Orientierungen der Interagierenden« (Imo 2015: 9) zu gelangen. Dies geschieht, wie Imo weiter ausführt, auf informationeller Ebene: Sprechende deuten ihrem Gegenüber nicht nur ihre Annahmen über das Wissen der InteraktionspartnerInnen an, sondern auch »was sie beabsichtigen, den RezipientInnen an ihrer Meinung nach neuem Wissen zu vermitteln.« (Ebd.) Das legt zwei Annahmen nahe:

Was die spezifischen Inhalte der Aushandlungsaufgaben betrifft, müssen die Zugewanderten ihre verbalen und nonverbalen Handlungen kommunikativ auf den vermuteten Wissensstand ihrer InteraktionspartnerInnen abstimmen. Werden in der interpersonalen Kommunikation hingegen andere Bezüge thematisch relevant gemacht, dürfte der eigene Erfahrungshintergrund stärker zum Tragen kommen und. Zur Herstellung eines *Common Ground* (Clark/Brennan 1991) bedarf es daher ggf. weiterer Strategien für die Interaktion und Wissensabstimmung.

6.5.5 Fallvergleichendes Vorgehen

Die Gesprächsanalyse und die Videointeraktionsanalyse gehen fallvergleichend vor, d.h., dass im Datenkorpus nach transsituativen oder kontrastierenden Vergleichsfällen

12 Die Mitschriften seiner Vorlesungen wurden erst Jahre nach seinem Tod (1975) von Gail Jefferson veröffentlicht.

gesucht wird (vgl. Deppermann 2008a; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 79f.). An die Sequenzanalyse eines vollständigen Gesprächs oder einer Anfangssequenz schließt sich die Suche nach ähnlichen Fällen bzw. Rekurrenzen im Datenmaterial an. Hierfür werden die Sequenzen zunächst identifiziert und benannt. Der nächste Schritt besteht darin, »besondere« Stellen eingehender nach bestimmten Strukturmustern zu untersuchen. Die Sequenz bzw. der Sequenzausschnitt wird unter Einbeziehung von Kontextwissen mit Sequenzen aus anderen Fällen verglichen. In dieser Analysephase empfiehlt es sich, eine Datensammlung anzulegen. Fälle innerhalb einer Datensammlung, die nicht in das Erklärmuster der bisher rekonstruierten Fälle zu passen scheinen (sogenannte *deviant cases*), erweisen sich als hochgradig wertvoll für die Analyse. Lässt sich nämlich rekonstruieren, dass die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner die Abweichung als solche behandelt und entsprechend bei der Gestaltung des Handlungszuges anzeigt (z.B., indem sie oder er zu einer Korrektur auffordert), lässt sich damit die empirische Musterhaftigkeit der Gesprächsorganisation bzw. die normative Erwartbarkeit der rekonstruierten Strukturen nachweisen. Charakteristisch für die hier beschriebene Forschungsstrategie ist ein »spiralförmiges Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse« (Deppermann 2008a: 20), d.h., es werden so lange weitere Fälle herangezogen, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist.

6.5.6 Methodische Herausforderung und analytischer Mehrwert von Videodaten

Obgleich die Praktiken der Sinnorientierung, die die Agierenden selbst im Vollzug der Interaktion hervorbringen, eine analyseleitende Orientierung vorgeben, ist visuellen Daten eine Deutungsoffenheit inhärent. Um das Interaktionsgeschehen in ihren Situierungs- und Herstellungspraktiken umfassend rekonstruieren zu können, muss daher bei jeder Datenuntersuchung beachtet werden, welches interaktionale Problem von den Beteiligten auf welche Weise interaktiv bearbeitet wird und von welchen Zielsetzungen diese Handlungen jeweils geleitet sind. Es gilt also auch hier »die Orientierungsgrößen für die Akteure« (Bergmann 2017c: 533) bei der Konstruktion von Sinnhaftigkeit am Datenmaterial aufzuspüren. Insofern muss nicht jedes beobachtbare visuelle Detail in die Analyse einfließen. Sobald analyserelevante Bilddaten identifiziert wurden, ist spezifisch danach zu fragen, welche Rolle das praktische Tun in seinem sequenziellen Auftreten für die verbalsprachliche Äußerung spielt. Daher stellt bereits die Auswahl einer Aufzeichnungssituation eine Interpretationsleistung dar.

Doch was macht den Mehrwert von Videodaten gegenüber Audiodaten aus? Ein enormer Vorteil eines Videodatenkorpus ist, dass die Daten dauerhaft zur Verfügung stehen (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 33). Denn dadurch können auch extralinguistische Kommunikationsstrategien, wie auffälliges Blickverhalten, Gestiken u.v.m., für Analysezwecke festgehalten werden. Hinzu kommen technische Manipulationstechniken (Slowmotion, Standbild, Zoomen usw.). Diese Möglichkeiten kommen der Qualität der Untersuchung zugute, da »jede Aussage über das Datenmaterial unmittelbar am Originaldatum validiert werden« (ebd.) kann. Die Analyseergebnisse können also wiederholt (z.B. auch von einem weiteren Personenkreis) einer kritischen

Prüfung unterzogen werden (vgl. z.B. Harren 2015: 8; Krelle 2014: 78). Entscheiden sich Forschende dazu, mit Videoaufnahmen zu arbeiten, dann gilt jedoch zu bedenken, was bereit im Zusammenhang mit der Erhebung von Interviews angesprochen wurde (vgl. Abschnitt 6.3.1): Allein die Kamerapräsenz und die Anwesenheit der forschenden Person können das gesamte Handlungs- und Wahrnehmungsspektrum der ProbandInnen derart beeinflussen, dass »niemals eindeutig sichergestellt werden kann, ob sich die Situation ohne Beobachtung in derselben Form ereignet hätte.« (Maak/Brede 2014: 151) Dieses auch als Invasivität bezeichnetes Beobachtungsdilemma wird in Methodenratgebern immer wieder erwähnt (vgl. etwa Krelle 2014: 79; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 13). Doch bin ich der Meinung, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, dieser methodischen Herausforderung frühzeitig entgegenzuwirken. Beispielsweise kann der Forschungsaufenthalt zeitlich ausgedehnt werden, indem eine gegenseitige Eingewöhnungsphase eingeplant wird. Sinnvoll ist auch eine kurze Einstiegspräsentation, um den ProbandInnen die Form der Erhebung »schmackhaft« zu machen. Nichtsdestotrotz sollte schon in der Vorbereitung der Datenerhebung methodisch reflektiert werden, wie ihr Ablauf möglichst reibungslos gestaltet werden kann (vgl. hierzu etwa die Ausführungen in Maak 2016: 153).[13]

6.6 Datenerhebung und Kontaktaufnahme

Wie bereits im Zusammenhang mit der Konzeption des Forschungsdesigns erläutert, erfolgte die Datenerhebung im Januar und im Mai 2016 in zwei Orientierungskursen. Sie wurde zuerst an der Volkshochschule Karlsruhe und daraufhin an der Deutschen Angestellten Akademie in Rastatt durchgeführt. In beiden Fällen handelt es sich um BAMF akkreditierte Träger für bundesweite Integrationskurse. Die Kontaktaufnahme an der Volkshochschule Karlsruhe erfolgte ca. sechs Monate[14] vor den ersten Datenaufnahmen. Sie fand in Form von Vorgesprächen mit dem Leiter der Einrichtung und der Fachbereichsleiterin statt, in deren Verlauf die Zielsetzung des Forschungsvorhabens sowie ihr geplanter Ablauf vorgestellt wurde. Der persönliche Kontakt zu einigen Kursleiterinnen, die in Integrationskursen eingesetzt waren, ergab sich durch schriftliche Kontaktaufnahme. Alle Lehrpersonen, die Interesse an der Untersuchung bekundet und sich bereit erklärt hatten, ihre Orientierungskurse für Untersuchungszwecke zur Verfügung zu stellen, wurden von mir zu einem persönlichen Gespräch eingeladen. Hier bot die Volkshochschule mit dem jährlich stattfindenden Adventscafé einen geeigneten Rahmen für informelle Gespräche.

---

13 Um die Natürlichkeit der Aufnahme zu sichern, habe ich mich in der Phase der teilnehmenden Beobachtung unauffällig verhalten, indem ich mich zumeist in den hinteren Teil des Klassenzimmers setzte. Außerdem sollte die Beobachtungsphase bewusst als Phase des Kennenlernens gestaltet werden. Daher habe ich die Zugewanderten darauf hingewiesen, dass ich jederzeit für Fragen hinsichtlich der Gestaltung und des Zwecks der Datenerhebung zur Verfügung stehe.

14 Gemäß Vorgaben des BAMF schließen Orientierungskurse unmittelbar an die sprachlichen Integrationskurse an. Insofern musste die Erhebung unter den administrativen und zeitlichen Vorgaben erfolgen, was eine frühzeitige Organisation erforderlich machte.

Neben dem ersten Kennenlernen und der Klärung erhebungsorganisatorischer Fragen, wurden die Gespräche aber auch in der Absicht geführt, erste Informationen zu den infrage kommenden Migrierten einzuholen, z.B. im Hinblick auf Kurszusammensetzung und Kompetenzeinschätzungen. Bereits während diesem ersten Treffen mit einer Kursleiterin, erteilte diese ihre Einwilligung zur Durchführung der Untersuchung in ihrem Kurs. Auch ermöglichte sie mir, an vier Tagen beobachtend am Unterricht teilzunehmen.

Meine Suche nach einem weiteren Erhebungssample gestaltete sich wesentlich aufwändiger und erforderte eine frühzeitige schriftliche Kontaktaufnahme mit zugelassenen Integrationskursträgern in den Landkreisen Mannheim, Karlsruhe und Rastatt. In Rahmen dieser Korrespondenz wurden das Erkenntnisinteresse der Untersuchung, Informationen zum weitere Erhebungsverfahren sowie rechtliche Aspekte besprochen. Den Anschreiben folgte schließlich eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch mit der Leiterin der Deutschen Angestellten Akademie in Rastatt. Dadurch war es mir nochmals möglich, die Absicht dieser Untersuchung umfassender zu erläutern und gegenseitige Erwartungen zu klären. Diese Form des Kennenlernens erwies sich als äußerst relevant dahingehend, dass ein Untersuchungssample gefunden werden musste, das den Anforderungen des Forschungsinteresses entsprechen würde. Die Leiterin leitete einen weiteren Kontakt zu zwei Kooperationslehrenden in die Wege[15], mit denen ich ebenfalls Vorgespräche zu den Beweggründen und zur Absicht dieser Untersuchung führte. Beide ermöglichten mir eine ebenfalls viertägige, der Untersuchung vorangestellte Beobachtungsphase, an die sich die zweite Datenerhebung anschloss. Alle Lehrpersonen verfügten zum Zeitpunkt der Erhebung bereits über mehrere Jahre Unterrichtserfahrung in Integrationskursen.

6.6.1 ProbandInnengewinnung und forschungspraktische Überlegungen

Bereits während der Erstgespräche mit den Kursleitenden konnte ich erste Informationen zu den biographischen Hintergrunddaten und den Erstsprachen der ProbandInnen einholen. Daraufhin wurden MuttersprachlerInnen und professionelle ÜbersetzerInnen zwecks Übersetzungen der Einwilligungserklärung kontaktiert.[16] Des Weiteren wurde das BAMF über die geplante Untersuchung, ihren zeitlichen Rahmen sowie die Einrichtungen, in denen sie stattfinden sollten, in Kenntnis gesetzt.

Zu Beginn meiner jeweils viertägigen Hospitanz habe ich die Zugewanderten über die Möglichkeit informiert, an einer Studie im Orientierungskurs teilzunehmen, in der ein politisches Thema erarbeitet würde. Ich habe ihnen mitgeteilt, dass es hierfür wichtig sei, möglichst viel zu sprechen, da auch ihre individuellen Ideen und Vorschläge zum Zuge kommen sollten.

---

15 Beide Lehrkräfte unterrichteten tageweise einen gemeinsamen Integrationskurs. Der daran anschließende Orientierungskurs wurde hingegen von einer der beiden Personen geleitet.

16 Die Zielsprachen waren Albanisch, Persisch, Spanisch, Portugiesisch, Polnisch, Russisch und Rumänisch. In diesem Fall wurde eine bewusste Einschränkung vorgenommen. Es hätte die finanziellen Mittel dieser Untersuchung bei Weitem überschritten, Übersetzungen aller Erstsprachen bzw. Amtssprachen anfertigen zu lassen. Hier sollte eine englische Übersetzung Abhilfe leisten, die ich selbst angefertigt hatte.

Der Rückgriff auf andere Brückensprachen, der Einsatz von Gestik und Mimik sowie die Nutzung von Wörterbüchern oder anderer Lernmedien wurde ausdrücklich zugestanden. Die Migrierten erfuhren auch, dass ich den Unterricht selbst erteilen und eine weitere Person zwei komplette Unterrichtstage, d.h. je fünf Zeitstunden, anwesend sein würde, um Videoaufnahmen zu machen. Parallel zu den schriftlichen Einwilligungserklärungen wurde außerdem eine vereinfachte tabellarische Übersicht ausgeteilt, die drei Optionen enthielt: Die Möglichkeit einer Teilnahme ohne Videoaufnahmen, der Teilnahme mit Videoaufnahmen oder der Nichtteilnahme.

Die ProbandInnen sollten sich zudem nicht ad hoc entscheiden müssen, sondern es wurde ihnen ein großzügiger Zeitraum – bis zum Abschluss meiner Hospitanz – für das Ausfüllen der Einwilligungserklärung eingeräumt. Diese Vorgehensweise stellte sich als unerlässlich heraus, denn manche der Migrierten nutzten die Unterrichtspausen, um ihre Bedenken bezüglich der Erhebungssituation zu äußern. So wurde beispielsweise die Befürchtung vorgebracht, nicht gut genug Deutsch zu sprechen oder politische Zusammenhänge nicht versprachlichen zu können. In diesen Fällen war es wichtig zu betonen, dass weder ein fehlerfreies Deutsch noch ein bestimmtes fachliches Niveau erwartet wurde. In dieser Phase ausreichend Zeit zur Klärung von für die Migrierten Relevantem einzuplanen, hat sich rückblickend als richtig erweisen. Das war zumindest mein Eindruck: Es hätte den Ablauf der Untersuchung empfindlich stören können, wenn z.B. einige der Migrierten am zweiten Erhebungstag nicht mehr gekommen wären, nur weil sie womöglich nicht verstanden, worum es in dieser Untersuchung gehen sollte und worum nicht. Lediglich eine Migrantin entschloss sich, nicht am Unterricht und auch nicht an der Erhebung teilzunehmen. Drei Zugewanderte erteilten ihre Einwilligung unter der Bedingung, nicht gefilmt zu werden. Für diese Gruppe wurde ein Sondertisch zur Verfügung gestellt, der nicht von der Kamera erfasst wurde. Außerdem bestand die Möglichkeit, jederzeit aus der Aufnahmesituation »auszusteigen« und sich dafür ebenfalls an diesen Tisch zu setzten. Diese zuletzt genannte Form des Entgegenkommens wurde jedoch nur einmal in Anspruch genommen.

Bei der Planung und Organisation der videographischen Datenerhebung wurde ich maßgeblich von den Medientutoren der Hochschule unterstützt, die das komplette technische Equipment zur Verfügung stellten und über die auch die Kamerafrau gewonnen werden konnte. Hier wurden die Details zur Untersuchung erörtert und forschungsmethodische Entscheidungen zur Gestaltung der Aufnahmesituation getroffen (vgl. Schramm/Schwab 2016: 153 zur »Erhebung von Audio- und Videodaten«). Da die Videoaufnahmen an unterschiedlichen Standorten stattfanden, folgte ca. eine Woche vor der jeweiligen Erhebung eine Besichtigung der räumlichen Gegebenheiten.

Es ging zunächst darum, die gegebenen technischen Voraussetzungen, beispielsweise die Anzahl und Position der Steckdosen sowie die Lichtverhältnisse zu erfassen. Denn die Position der Standkamera sollte das Interaktionsgeschehen möglichst wenig beeinflussen (vgl. Krelle 2014: 85; vgl. auch Maak/Brede 2014: 151f. zu »Empirische Erfassung von Invasivität in videografierten Lehr-Lernsituationen«). Daran schlossen sich Überlegungen zum Arrangement der Arbeitstische an. Die Erhebung sollte so gestaltet werden, dass kooperativen Lernformen der längste zeitliche Rahmen gewährt würde.

6.6.2 Gestaltung der Erhebungssituation

Wie bereits erläutert (vgl. Ausschnitt 6.2), führte ich während des jeweils viertägigen Feldaufenthaltes ein Forschungsprotokoll, für welches ich spezifische Beobachtungskriterien zur Lehr-Lernsituation und zum Verhalten der involvierten Personen entwickelt hatte.[17] Bedingt durch die multikulturelle Kurszusammensetzung war von einem hohen Heterogenitätsspektrum auszugehen (vgl. Kapitel 2), was ggf. eine Adaption der Unterrichtsplanung an die konkreten Kursbedingungen und Lernbedürfnisse der Zugewanderten bedurft hätte. Zwar basieren Beobachtungen auf Einschätzungen, der Austausch mit Lehrenden bestätigte jedoch die ersten Eindrücke. Viel mehr als ein Gesamteindruck war nach dieser kurzen Beobachtungsphase auch nicht zu erwarten.

Für beide Erhebungssituationen wurden Audioaufnahmegeräte verwendet, die vorab auf den Arbeitstischen der ProbandInnen positioniert worden waren. Außerdem kamen zwei Kameras zum Einsatz. Eine Kamera war auf ein Stativ montiert und wurde so positioniert, dass sie – unter Berücksichtigung der Lichtverhältnisse – diagonal in den gesamten Raum hineinwies und das Unterrichtsgeschehen großflächig erfasste. Einige Arbeitstische befanden sich nicht im Sichtfeld der Kamera. Sie waren für jene Migrierte vorgesehen, die keine Genehmigung für die Videoaufnahmen erteilt hatten. Die zweite mobile Kamera war direkt am Körper der Kamerafrau angebracht, die sich häufig im Raum hin- und herbewegen musste, um situative Aushandlungsinteraktionen zu erfassen. Sie war bereits im Vorfeld der Datenerhebung darüber informiert worden, welche Personen nicht gefilmt werden sollten.

In empirischen Forschungsarbeiten wird meines Erachtens zumeist nur wenig transparent, was es von allen Beteiligten einer Untersuchung erfordert, für eine angenehme und produktive Unterrichts- und Erhebungssituation zu sorgen. Diesbezüglich war es sicher ein enormer Vorteil, dass mir das Untersuchungsfeld aufgrund meiner Unterrichtserfahrungen im Orientierungskurs sehr wohl bekannt war. Dessen ungeachtet lernte ich die Migrierten tatsächlich erst während meiner viertägigen Beobachtungsphase kennen. Auf ihre Kooperation kam es maßgeblich an. Denn es war natürlich keineswegs selbstverständlich, davon auszugehen, dass die Zugewanderten lange und ausgiebig über ein ihnen wenig vertrautes politisches Thema diskutieren würden. Hinzu kommen weitere Erschwernisse, die zu bedenken waren: Die komplette erste Erhebung musste abends stattfinden, bedingt durch die zeitlichen Vorgaben des Orientierungskurses. Am Ende eines langen Arbeitstages noch einmal alle Konzentration aufzubringen, verlangte von allen einiges ab, ganz besonders aber von den Migrierten. Mein vielleicht positivster Eindruck war, wie schnell die meisten von ihnen mit der besonderen Erhebungssituation, aber auch mit den fachlichen und sprachlichen Anforderungen zurechtkamen.

Was die Gestaltung der Erhebungssituation anbelangte, bedurfte es also einiges an Vorüberlegungen. Dazu zählt das großzügige Gewähren zeitlicher Spielräume, immer da, wo es für bestimmte Entscheidungen aufseiten der ProbandInnen sinnvoll ist. Ferner fällt darunter u.a. auch das Zugeständnis, hin und wieder aus der Situation »aussteigen« zu dürfen oder die Muttersprache zu nutzen. Es wurde bereits in Abschnitt

17 Eine Übersicht zu den Beobachtungskriterien findet sich im Anhang dieser Arbeit.

6.7.1 erwähnt: Dass »kognitive Entlastungssituationen« wichtig sein würden, war nicht das Resultat kurzfristiger Überlegungen, sondern diese Möglichkeiten waren bereits während der Planung der empirischen Erhebung als unerlässlich eingestuft worden.

Dass das Interesse der Migrierten an dieser Untersuchung aufrechterhalten und die Erhebung – bis auf wenige technische Pannen (Tonausfall einer kompletten Sequenz) – reibungslos durchgeführt werden konnte, war sicher auch dem Engagement der Kursleitenden und der Kamerafrau zu verdanken: Bereits als ich meine Beweggründe für diese Untersuchung und das Forschungsinteresse vorstellte, ergab sich spontan die Gelegenheit für ausführliche Gespräche mit den drei Lehrpersonen. Alle drei gaben ihre Einschätzungen zum Lehr-Lernverhalten einzelner Migrierter ab, z.B. zu den sprachlichen Kompetenzen oder zum Sozialverhalten. Sie erklärten sich zudem dazu bereit, die Zugewanderten noch einmal im »Alltagsunterricht« über das Forschungsvorhaben zu informieren. Diese Vorgehensweise war im Vorfeld von mir angesprochen worden, in der Befürchtung, es könnten möglicherweise weitere Vorbehalte bezüglich der Aufnahmesituation oder generell Unklarheiten bestehen. Diese Situation traf glücklicherweise nicht ein und bestätigt damit letztlich, dass sich die intensiven Vorarbeiten der empirischen Erhebung in diesem Punkt bewähren sollten. Eine der Lehrenden war sogar während der kompletten ersten Erhebungsphase anwesend. Sie und die Kamerafrau zeigten sich – zumindest von außen wahrnehmbar – in hohem Maße mitverantwortlich für den Ablauf der Erhebung. So schilderten sie mir beispielsweise ihre Beobachtungen während der Aufnahmephase. Zudem erteilten sie Vorschläge, etwa dahingehend, welche der Migrierten ggf. ein stärker differenziertes Arbeitsmaterial zur Bearbeitung benötigten. Außerdem stand die »offizielle« Kursleiterin für Fragen einzelner Teilnehmenden zur Seite. Das geschah allerdings derart unauffällig, dass ich es erst im Nachhinein bei der Sichtung der Videoaufnahmen bemerkte.

Für die Kamerafrau, die für die Aufnahmen in beiden Erhebungen verantwortlich war, erwies sich besonders die Aufnahmesituation als Herausforderung: Sie war gehalten, immer wieder abzuwägen, aus welcher Beobachtungsperspektive die Aufnahmen gestaltet werden konnten, ohne das Verhalten der Migrierten negativ zu beeinflussen. Dass sich die Zugewanderten, zumindest nach außen hin, nicht sonderlich von den Video- und Audioaufnahmen irritieren ließen, ist rückblickend als großes Glück zu werten. Einige der Arbeitsgruppen schienen sogar sichtlich Gefallen daran gefunden zu haben, die Aushandlungsaufgaben zu bearbeiten. Sie waren so in ihre Argumentationen vertieft, dass wir die Aushandlungsinteraktionen schließlich aus Zeitgründen unterbrechen mussten.

6.6.3 Datenbearbeitung

Zwar richtet sich die Datenanalyse in erster Linie nach der Fragestellung, »die Bestimmung von Anfang und Ende einer Sequenzeinheit ist aber bereits eine eigene analytische Aufgabe, die alles andere als trivial ist.« (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 86) Als Selektionskriterium bietet sich daher das forschungsmethodische Prinzip an, die Sequenzbestimmung an den Handlungsrelevanzen der ProbandInnen (ebd.) auszurichten. Diesen Leitlinien folgend, wurden – nach mehrmaligen Sichtungen des gesamten Datenmaterials – visuelle und vokale Handlungszüge (ebd.: 79) als Analyseeinheit iden-

tifiziert und der weiteren Untersuchung zugrunde gelegt. Die weitere Bearbeitung der Videodaten erfolgte mittels des vom Berliner Softwarehersteller Magix entwickelten Videoschnittprogramms *Sony Vegas Pro* in der Version 12.0. Die erstellten Videozuschnitte wurden daraufhin in ein *Waveform Audiodatei Format (WAV)* transformiert und mit Hilfe des Transkriptionseditors *FOLKER* (vgl. Schmidt/Schütte 2011) entsprechend der GAT-2 Konventionen (vgl. Selting et al. 2009) von der Verfasserin transkribiert.[18] Hierfür wurden die Namensreferenzen anonymisiert. Sofern von analytischer Relevanz, wurden die Transkriptionen außerdem manuell durch eine Beschreibung nonverbaler Handlungen ergänzt. Diese sind visuell in einer separaten Zeile unterhalb der Sprechersigle durch ein Sternsymbol kenntlich gemacht und aus Gründen der Übersichtlichkeit in Kursivschrift notiert.

6.7 Die Subjektivität der Forscherin und Möglichkeiten zur Kontrolle von Störfaktoren

Um dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden, müsse »das jeweils Subjektive des Forschers und der Forscherin systematisch eliminiert werden, um allein dem Sozialen, Typischen und Legitimen Platz zu machen« resümiert Reichertz (2015: 4) die Forderungen vieler methodischer Lehrbücher und fährt fort: »So sollen die Nachvollziehbarkeit und damit auch die Güte und Glaubwürdigkeit von wissenschaftlicher Forschung gesichert werden.« (Ebd.) Trotz dieser Wissenschaftsmaxime sei es für Forschende, wie er in derselben Publikation kritisch anmerkt[19], in vielen Phasen ihres Forschungsprozesses kaum möglich, sich der eigenen Subjektivität zu entziehen.

Im vorliegenden Untersuchungszusammenhang spiegelt sich die Subjektivität der Forscherin am deutlichsten im Prozess der Datenerhebung wider bzw. in der offensichtlichen Dopplung der didaktischen und der forschungsbezogenen Perspektive. Das Hauptargument, das zu dieser Entscheidung führte, resultiert aus dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung. Von Belang war in diesem Fall, dass die Voraussetzungen für ausgedehnt kooperative Lernphasen unter den gegebenen Bedingungen (die administrativen und zeitlichen Vorgaben der Orientierungskurse sowie die Kurszusammensetzung) geschaffen werden mussten, sodass Aushandlungsinteraktionen erhoben und untersucht werden konnten. Insofern gilt hier, was bereits im Zusammenhang mit dem Forschungsdesign gesagt wurde (siehe Kapitel 6.1): Das Erfordernis, eine bedarfsorientierte Unterrichtseinheit konzipieren zu können, setzt empirische Erhebungen voraus. Die in der methodischen Reflexion (Kapitel 6) erörterten Teilschritte erachte ich als unerlässlich, um die Bedarfslagen der Migrierten in Rückbindung an die fachlichen und sprachlichen Kompetenzerwartungen der Lehrwerkstexte einschätzen und die Konzeption des Lehr-Lernarrangements schließlich darauf abstimmen zu können. Diese anspruchsvollen konzeptionellen Anforderungen wesentlich der Verantwortung der Lehrpersonen zu überlassen, wäre kaum zu realisieren gewesen. Die Umsetzung

18 Eine Übersicht der Transkriptionsregeln findet sich im Anhang dieser Arbeit.

19 Vgl. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2461/3889 [zuletzt abgerufen am 28.01.2019].

hätte sicherlich einer umfassenden Schulung bedurft und das wiederum unter der Bedingung, dass die komplette Unterrichtseinheit von der Forscherin videographiert und umfassend untersucht würde. Sieht man einmal davon ab, dass sich alle Lehrpersonen in den fraglichen Einrichtungen nicht in der privilegierten Position einer Anstellung befinden – auch diese Situation scheint in der Erwachsenenbildung der Normalfall zu sein –, wären die finanziellen Einbußen für die Dozierenden enorm gewesen. Insofern war die Entscheidung, die Unterrichtseinheit selbst zu konzipieren, ein Kompromiss. Sie war gleichzeitig aber auch eine Form des Entgegenkommens, die notwendig schien, um die Untersuchung überhaupt durchführen und den Forschungsfragen nachgehen zu können.

Mein Entschluss zog damit aber auch einen immensen Mehraufwand nach sich und das in ausschließlich allen Phasen dieser Untersuchung. So bedurften z.B. die im Zusammenhang mit dem Forschungsdesign erläuterten empirischen Schritte einer umfangreichen und zeitaufwändigen Vor- und Nachbereitung (vgl. Abschnitt 6.1; *erster qualitativer Datenzugang*). Zur Frage, wie Störfaktoren durch die Anwesenheit der Forscherin weitgehend kontrolliert werden konnten, galt vorliegend, weitere Überlegungen zum zentralen Untersuchungsgegenstand anzustellen: Diesbezüglich war es von zentraler Bedeutung, die zu bearbeitenden Aufgaben so zu konzipieren, dass sie interaktiv »aushandelbar« waren. Damit ist gemeint, dass in erster Linie die Konstitutionsprozesse und -logiken der Migrierten im Mittelpunkt stehen sollten (vgl. Spiegel 2006a: 4f. zu »Interaktive Aushandlung und Konstitution«). Die Grundintention bestand hier also darin, das Design der Aushandlungsaufgaben an den Prämissen der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse bzw. Videointeraktionsanalyse (vgl. Kapitel 6.5) auszurichten. Demzufolge sollten die Aufgaben keine bestimmte Deutungsrichtung »aufzwingen«. Dieses Prinzip galt auch für stark gesteuerte Aufgaben, beispielsweise Zuordnungsaufgaben. Sie sollten wenigstens noch ein Minimalmaß an interaktiven Abstimmungsprozessen ermöglichen.

Mit den vorangegangenen Ausführungen soll keinesfalls bestritten werden, dass die soziale Position der Forscherin/des Forschers im Feld reflektiert werden muss. Selbst wenn man versucht, den Subjekteinfluss zu minimieren, bleibt es eine methodische Herausforderung, unerwünschte »Begleiterscheinungen« wie Reaktanz (vgl. Abschnitt 6.3.1) zu kontrollieren. Jedoch galt im vorliegenden Zusammenhang abzuwägen, ob die Kombination aus Erkenntnisinteresse, Forschungsvoraussetzungen und Untersuchungsbedingungen eine vertretbare Alternative zugelassen hätte. Die Anforderungen, die im vorliegenden Zusammenhang an die Kursleitenden herangetragen worden wären, sprachen letztlich dagegen. Sollte es unter dem Einfluss der Forscherin/des Forschers zu Verzerrungen der Ergebnisse einer Studie kommen, besteht immer noch die Möglichkeit, die methodologischen Probleme systematisch in den Forschungsprozess einzubinden. In der Forschungsliteratur (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2017) wird – speziell im Zusammenhang mit qualitativ angelegten Forschungszugängen – empfohlen, »die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen als wesentlichen Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle« (Flick/Kardorff/Steinke 2017: 23) zu verstehen. Dieser Prämisse zu folgen, erfordert vonseiten der/des Forschenden eine professionelle Reflexion der eige-

nen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Subjektivität wird dann zu einem eigenen Datum der Untersuchung (vgl. z.B. Bereswill 2003: 511).

6.8 Gliederungssystematik

Die Aufmerksamkeit der beiden folgenden Kapitel gilt den Rahmendaten dieser Untersuchung. In Kapitel 7 werden zunächst einige konzeptionelle Überlegungen zur migrationsbiographischen Befragung vorangestellt, bevor ihre Ergebnisse dargelegt werden. Wie im Forschungsdesign (Abbildung 2) erwähnt, soll ggf. Literatur zu gesellschafts- bzw. sprachenpolitischen Entwicklungen in den Herkunftsländern herangezogen werden, sofern dadurch Erklärungen für besonders »auffällige« Ausgangsbefunde bezüglich des Bildungs- und Spracherwerbs der fraglichen Migrierten zutage treten können.

Kapitel 8 widmet sich daraufhin der Konzeption und Analyse des Fachkorpus zur Unterrichtseinheit *Verfassungsorgane in der Demokratie* aus dem Lehrwerk *miteinander leben* von Feil und Hesse (2014). Beide Datensätze bilden – dies wurde mehrfach begründet – den Ausgangspunkt für die didaktisch-methodische Konzeption und damit das Fundament für die empirischen Analysen der Aushandlungsinteraktionen.

7 Rahmendaten: Auswertung der Befragungsdaten

Die Befragungsdaten der Migrierten wurden am letzten Tag meiner teilnehmenden Beobachtung erfasst. Dass u.a. Daten zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit erhoben wurden, ist in der multinationalen Kurszusammensetzung begründet. Die singuläre Erfassung individueller Sprachenprofile, um beispielsweise ein Bild über die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in diesen Kursen zu erhalten, spieltejedoch eine untergeordnete Rolle. Vielmehr sollte es anhand dieses ersten Überblicks über das individuelle Sprachenrepertoire möglich sein, auf potentielle Einflussfaktoren in Bezug auf das sprachliche Verhalten der Zugewanderten zu schließen, um diesen Eindruck wiederum anhand einschlägiger Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung überprüfen zu können.[1] Von zentraler Bedeutung sind diesbezüglich vor allem Erkenntnisse zur Zweitspracherwerbsforschung mit Minderheitenangehörigen hinsichtlich eines angenommenen Zusammenhangs zwischen einer gut entwickelten Erstsprache und den kognitiv-akademischen Sprachkompetenzen in einer Zweitsprache. Dazu wurden unter Abschnitt 3.1 schon detailliert Ausführungen gemacht.

Was die Konzeption des Fragebogens anbelangt, so boten Erfahrungen, deren Ergebnisse in Forschungspublikationen im Kontext von Migration mit Schülerpopulationen verdichtet wurden, wertvolle Anregungen. Im Einzelnen handelt es sich um Untersuchungen in Jena (Ahrenholz/Maak 2013), in Freiburg (Decker/Schnitzer 2012) und in Essen (Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003). Vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse zur tatsächlich gegebenen, aber nicht unbedingt gelebten Mehrsprachigkeit vieler ethnischer Gruppen in der bundesdeutschen Gesellschaft schien es für die Zusammenstellung der Fragen angebracht, den bisherigen Empfehlungen zu folgen und

1 Im Übrigen wurde auch die Möglichkeit einer Vortestung anhand eines quantitativen Testformates zur Ermittlung fachlichen und fachsprachlichen Wissens in Erwägung gezogen und dessen Realisierung diskutiert. Dass diese Option schließlich verworfen wurde, ist der Tatsache geschuldet, dass diese Vorgehensweise statistisch abgesicherte Vor- und Nachtestungen erfordert hätte. Bedingt durch die multilinguale und multinationale Kurszusammensetzung meines Untersuchungssamples wäre die Konzeption eines zielgruppengerechten quantitativen Analyseverfahrens kaum zu realisieren gewesen.

> nach dem Grad der *Vitalität* der betreffenden Sprachen zu fragen, also nach den Fertigkeiten (Verstehen/Sprechen/Lesen/Schreiben), die in den entsprechenden Sprachen beherrscht werden, nach den Situationen, in denen diese Sprachen verwendet werden, nach den Einschätzungen über den Grad der Beherrschung dieser Sprachen und den sprachlichen Präferenzen. (Chlosta et al. 2001: 76-77, [Hervorhebung im Original])

Es wurde in diesem Zusammenhang von der Annahme ausgegangen, dass das angesammelte sprachliche Kapital der Migrierten dieser Untersuchung die Aneignung einer weiteren Fremd- oder Zweitsprache begünstigt. Auch wurde eine positive Wirkung des individuellen Sprachenprofils für den Erwerb und die Verarbeitung relevanten Wissens im Orientierungskurs angenommen.

Die Fragebogenerhebung fand mit allen Zugewanderten statt, die ihre Teilnahme sowohl mündlich als auch formal schriftlich zugesichert und somit ihre Zustimmung zu Audio- und Videoaufnahmen für die empirische Kernuntersuchung erteilt hatten (vgl. Kapitel 6.6.1). Wie bereits erwähnt (Kapitel 1.1), bestand das Kernsample aus 27 erwachsenen Migrierten aus der Wirtschaftsregion Mittelbaden (Baden-Württemberg). Es setzte sich aus zwölf Zugewanderten zusammen, die zum Zeitpunkt der Erhebung (Januar 2016) gerade den Deutsch-Test für Zuwanderer an der Volkshochschule Karlsruhe abgeschlossen hatten. Dazu kamen zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Mai 2016 weitere 15 Migrierte, die an einem Integrationskurs an der Deutschen Angestellten-Akademie (DAA) in Rastatt teilgenommen hatten. Auch diese Gruppe hatte die Deutschprüfung bereits abgeschlossen. Der Orientierungskurs startete jeweils mit dem Modul Politik.

Bei der Auswertung des Fragebogens werden die Untersuchungssamples nicht als zwei voneinander getrennte Gruppen erfasst. Anders wurde in Bezug auf die Gesprächsanalysen verfahren, da es sich bei der Dokumentation der Ergebnisse um einzelne markante und lokal ausgehandelte Phänomene handelt.

7.1 Konzeption des Fragebogens

Die Konzeption des Fragebogens ist im Wesentlichen an das Projekt SPREEG (vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003) an Essener Grundschulen angelehnt. Da es sich in diesem Fall um Befragungen von Schülerpopulationen handelt, wurde das Muster der Essener Erhebung an die Zielgruppe dieser Untersuchung bzw. an den vorliegenden Forschungskontext adaptiert und entsprechend modifiziert. Für die jetzige Zusammenstellung resultierten gemäß eingangs erwähnter Zielsetzung die folgenden Teilziele:

Die grundsätzlichen Überlegungen, alle relevanten Aspekte im Zusammenhang mit Migration zu erfassen, wurden selbstverständlich auch in der vorliegenden Fragebogenkonzeption bedacht. Daher folgt der strukturelle Aufbau dem Essener Modell, indem die Themenbereiche Staatsangehörigkeit, Zuwanderungsgeschichte sowie

Herkunfts- und Familiensprachen integriert wurden (vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003: 133f.).[2]

Um erste Einblicke in das individuelle ethnische, kognitive und (fach-)sprachliche Inventar der Zugewanderten erhalten zu können, wurden zusätzliche Informationen zur bisherigen Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland (Frage 3) sowie spezifische Informationen zum sprachlichen Teil der Integrationsmaßnahmen (Frage 4) erhoben. Angaben zu diesem Punkt sind insofern von Relevanz, als der Zeitpunkt der Zuwanderung nach juristischem Ermessen in unterschiedlichen Teilnahmebedingungen resultiert. So handelt es sich z.B. bei Personen, die vor dem 31. Dezember 2004 in die Bundesrepublik eingereist sind, terminologisch um Altzugewanderte (vgl. Schuller/Lochner/Rother 2011: 25). Diese können, ebenso wie auch EU-BürgerInnen, an einem Integrationskurs teilnehmen, sofern Kursplätze zur Verfügung stehen.[3] Zur Gruppe der Neuzugewanderten zählen all jene, die ab dem 1. Januar 2005 einen Aufenthaltstitel erhalten haben (vgl. Schuller/Lochner/Rother 2011: 25). Die Rahmenbedingungen für die Teilnahme an Integrationskursen unterliegen allesamt den juristischen Regelungen des Aufenthaltsgesetzes, wobei letztere wiederum an den von der Ausländerbehörde festgesetzten Aufenthaltstitel gebunden sind.[4]

Für die Gruppe der Neuzugewanderten wurden mit den Zeitspannen von ein bis drei Jahren und von fünf bis zehn Jahren zwei Einwanderungsphasen in den vorliegenden Fragebogen aufgenommen. Da mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 Integrationsmaßnahmen erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik gesetzlich festgeschrieben und somit bildungspolitisch relevant wurden (vgl. Kapitel 2.1), gibt die Zusammensetzung einen Eindruck über das Verhältnis der angeführten Gruppierungen der Altzugewanderten, Neuzugewanderten und der Teilnehmenden aus EU-Mitgliedsstaaten zum Zeitpunkt der Inanspruchnahme der Integrationsmaßnahmen im Januar und Mai 2016.[5] Des Weiteren wurden auch weitere Fragen nach der Dauer der schulischen Grundbildung und den dort erworbenen sprachlichen Kenntnissen sowie Angaben zum tertiären Bildungsgrad einbezogen (Fragen 11-16). Die Themengebiete Unterstützung beim Spracherwerb[6] sowie die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit wurden aus dem Fragenkatalog des Essener Musters nicht übernommen. Angesichts

2 Vgl. dort die Fragen 3 bis 7 (Staatsangehörigkeit und Zuwanderungsgeschichte) sowie die Fragen 15 bis 24 (Herkunfts- und Familiensprachen).

3 An der vorliegenden Untersuchung sind auch Zugewanderte aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union beteiligt. Diese haben zwar keinen gesetzlichen Anspruch auf eine Teilnahme an bundesweiten Orientierungskursen, können aber im Falle unzureichender Sprachkenntnisse zugelassen werden. Vgl. BAMF (2018a). Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/EUBuerger/eubuerger-node.html [zuletzt abgerufen am 19.05.2018].

4 Vgl. Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz zur Verordnung zur Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].

5 Dass sie nicht mehr als einen Einblick vermitteln kann, ist in der Stichprobengröße begründet.

6 Vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003:136 und hier die Fragen 25-29.

der inhaltlich anderen Akzentuierung und Perspektivierung dieser Untersuchung wurden diese Aspekte für weniger relevant erachtet.

Die empirische Auswertung der Befragungsdaten erfolgt ausschließlich qualitativ. Wie bereits erwähnt, soll mit den hier erhobenen Fragebogendaten eine Informationsgrundlage für die gesprächsanalytische und videointeraktionsanalytische Kernuntersuchung zur Verfügung stehen. Insofern werden beide Auswertungsteile zwar separat dargestellt, ggf. wird jedoch bei einzelnen Analyseschritten auf bestimmte Detailinformationen der Fragebogenerhebung im Sinne einer Validierung Bezug genommen.

7.2 Darstellung erster Ergebnisse: Qualitative Datenauswertung

7.2.1 Sozialdaten

7.2.1.1 Allgemeine Daten: Alter

Frage 1: Wie alt sind Sie?

Tabelle 3: Alterszusammensetzung (n = 27)

Altersangaben		
	absolut	**prozentual**
jünger als 20 Jahre	1	3,7%
20 bis 30 Jahre	7	25,9%
30 bis 40 Jahre	11	40,7%
40 bis 50 Jahre	6	33,3%
50 bis 60 Jahre	2	7,4%
älter als 60 Jahre	0	0%

Wie es für die Alterszusammensetzung insgesamt in diesen Kursen zu erwarten ist (vgl. z.B. BAMF 2015a: 12) weist die Altersspanne des Untersuchungssamples ein breites Spektrum auf, wobei die 30- bis 40-jährigen Zugewanderten den deutlich größten Anteil ausmachen. Hier fällt zunächst besonders auf, dass der mit Abstand jüngste männliche Teilnehmer mit 19 Jahren nach eigenen Angaben noch Schüler ist. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass er zur Teilnahme an Jugendintegrationskursen nicht berechtigt ist, da sich dieses Kursangebot an nicht mehr schulpflichtige Migrierte bis zum Alter von 27 Jahren richtet.

7.2.1.2 Geschlecht

Frage 2: Sind Sie männlich oder weiblich?

Von den Befragten sind 15 Zugewanderte weiblich, elf Teilnehmende männlich, eine der befragten Personen machte keine Angabe.

7.2.1.3 Dauer des Aufenthaltes in Deutschland

Frage 3: Wie lange sind Sie schon in Deutschland?

Tabelle 4: Aufenthaltsdauer in Deutschland (n = 27)

Teilnahme an der sprachlichen Integrationsförderung		
	absolut	**prozentual**
Teilnahme	24	88,8 %
keine Teilnahme	2	7,4 %
verkürzte Teilnahme	1 (4 Monate)	3,7 %

Die Mehrzahl der befragten Personen lebt für eine vergleichsweise kurze Zeitspanne von ein bis drei Jahren in Deutschland und zählt somit zur Gruppe der Neuzugewanderten. Diese Zusammensetzung entspricht den Angaben der Integrationskursgeschäftsstatistik[7] für den gesamten bundesdeutschen Raum, der zufolge die Statusgruppe der Neuzugewanderten in den Jahren 2016 und 2017 den nachweislich größten Anteil aller Statusgruppen insgesamt ausmacht.[8] Auffällig ist, dass sowohl für die zur Teilnahme verpflichteten Migrierten als auch für jene, die freiwillig teilnehmen[9], ein deutlicher Anstieg in den Jahren 2015 bis 2016 zu beobachten ist. Diese Entwicklung ist jedoch in

7 Vgl. BAMF (2017d): Tabelle 2 zur Zusammensetzung der Kursteilnehmenden nach Statusgruppen in den Jahren 2005 bis 2017 und Abbildung 3 zur Erfassung freiwilliger und verpflichteter Kursteilnehmenden im Orientierungskurs. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016/2016-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html?nn=169449 [zuletzt abgerufen am 20.05.2018].

8 Für die Bestimmung der Statusgruppen gelten unterschiedliche rechtliche Grundlagen. Die Statusgruppen setzen sich insgesamt aus Neuzugewanderten zusammen, die zur Teilnahme verpflichtet sind. Darunter befinden sich Altzugewanderte, EU-BürgerInnen und integrationsbedürftige Deutsche, aber auch AsylbewerberInnen und Geduldete, Altzugewanderte, die von Ausländerbehörden zur Teilnahme verpflichtet wurden und schließlich Zugewanderte, die Leistungen des ALG II beziehen. Die nach den gesetzlichen Regelungen des Aufenthaltsgesetzes (vgl. § 4 IV 2 AufenthG) zugelassenen Altzugewanderten werden statistisch gemeinsam erfasst mit der Gruppe der EU-BürgerInnen sowie mit Deutschen, die als integrationsbedürftig gelten. Vgl. Juristisches Informationssystem für die BRD: Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/__4.html [zuletzt abgerufen am 02.06.2017].

9 Je nach Regelungen der Integrationskursverordnung (IntV) zählen hierzu Neuzugewanderte, Altzugewanderte, EU-BürgerInnen, Deutsche, SpätaussiedlerInnen und Zugewanderte, die Arbeitslosengeld II beziehen.

Anbetracht der hohen Fluchtzuwanderung im angeführten Zeitraum zu erwarten und somit keinesfalls überraschend (vgl. Kapitel 1).

Zum Zeitpunkt der Befragung gaben immerhin drei Zugewanderte einen deutlich längeren Aufenthalt von fünf bis zehn Jahren in der Bundesrepublik an. Eine Person erteilte hierüber keinerlei Angaben. Zwei Personen sind bereits vor Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes in die Bundesrepublik migriert. In den vom Bundesamt für Migration herausgegebenen halbjährlichen Darstellungen zur Integrationskursgeschäftsstatistik wird die Zeitspanne vor dem Jahr 2005 nicht erfasst. Die beiden Angaben fallen daher in diesem Zusammenhang besonders auf. Sie dürften mit der angegebenen Altersspanne der Befragten zusammenhängen, die mit 40 bis 50 Jahren deutlich über dem Altersdurchschnitt der meisten Migrierten dieser Untersuchung liegen. Zum Zeitpunkt ihrer Ankunft in der Bundesrepublik waren beide zwischen 30 und 40 Jahren alt. Das lässt den vorsichtigen Schluss zu, dass das Lebensalter für die Integration in den Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes offensichtlich eine zentrale Rolle spielt. Mit zunehmendem Alter dürfte sich der Integrationsprozess deutlich schwieriger gestalten. Im vorliegenden Fragebogen wurde im Hinblick auf diesen Aspekt mit etwa 40 Jahren ein Schwellenwert gesetzt. Über die konkreten Motive der Integration lassen sich auf Basis dieser Daten selbstverständlich keine verlässlichen Aussagen machen, insofern bilden sie lediglich Tendenzen ab.

7.2.1.4 Integrationskursteilnahme

Frage 4: Haben Sie an einem Integrationskurs teilgenommen?

Tabelle 5: Teilnahme am allgemeinsprachlichen Integrationskurs (n = 27)

Teilnahme an der sprachlichen Integrationsförderung		
	absolut	**prozentual**
Teilnahme	24	88,8%
keine Teilnahme	2	7,4%
verkürzte Teilnahme	1 (4 Monate)	3,7%

Bis auf zwei Zugewanderte haben alle vor dem Besuch des Orientierungskurses an einem sprachlichen Integrationskurs in voller Länge teilgenommen. In beiden Fällen handelt es sich um Personen im Alter von 30 bis 40 Jahren (Frage 1), die ein abgeschlossenes, naturwissenschaftlich orientiertes Hochschulstudium absolviert haben (Frage 15). Gemäß der Verwaltungsvorschrift zum Teilnahmeanspruch einzelner Zugewanderter handelt es sich um »Ausländer mit erkennbar geringem Integrationsbedarf«. (Migrationsrecht.net)[10]

10 Vgl. Fachportal zum Ausländerrecht zu § 44 Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs und hier insbesondere die Ausführungen in Abschnitt 44.3.1.2. Online verfügbar unter: https://www.migrations-recht.net/component/com_joomlaw/Itemid,232/id,282/layout,vwv/view,comment/ [zuletzt abgerufen am 02.06.2017]. Sofern das allgemeinsprachliche Zielniveau B1 nach dem GER bereits nachgewiesen werden kann, ist eine

In sozialstruktureller Hinsicht sind die Ausgangsvoraussetzungen beider Befragten somit für eine erfolgreiche ökonomische und gesellschaftliche Integration als hochgradig günstig zu werten, und zwar ganz ungeachtet des Grades ihrer sprachlichen Kenntnisse. Dass sich solche Faktoren im Ausländerrecht niederschlagen, hat beträchtliche Auswirkungen auf den sozioökonomischen Status der beiden Personen mit denkbar günstigen Folgen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes im Aufnahmeland. Auch wenn die vorliegende Untersuchung diesem Aspekt aufgrund ihres Erkenntnisinteresses nicht näher nachgeht, sei er an dieser Stelle erwähnt. Fragen der sozialen Herkunft dürften für den Verlauf der Integration eine deutliche Rolle spielen. Setzt man die Bildungsvoraussetzungen als Vergleichsmaßstab, manifestieren sich hier erste soziale Unterschiede in Anbetracht der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe insgesamt.

Vier der befragten Personen haben nach eigenen Angaben einen Integrationskurs bei einem anderen Sprachanbieter besucht. Unter ihnen befindet sich eine Teilnehmerin, deren Daten ich im persönlichen Gespräch mit ihr erheben konnte. Sie nahm an einem verkürzten Integrationskurs teil und kam am zweiten Tag der Untersuchung neu in die Gruppe. Wie sie mir ebenfalls mitteilte, verfügte sie bereits zu Beginn des Kursbesuchs über das Niveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, worauf ihre verkürzte Teilnahme nach juristischem Ermessen (§ 44 AufenthG) zurückzuführen ist (vgl. Juristisches Informationsportal dejure.org).[11]

7.2.2 Migrationshintergrund und Staatsbürgerschaft

7.2.2.1 Zuwanderungsgeschichte

Frage 5: In welchem Land sind Sie geboren?
Frage 6: In welchem Land ist Ihr Vater geboren?
Frage 7: In welchem Land ist Ihre Mutter geboren?
Frage 8: In welchem Land leben Ihre Großeltern?
Frage 9: In welchem Land haben Ihre Großeltern gelebt?

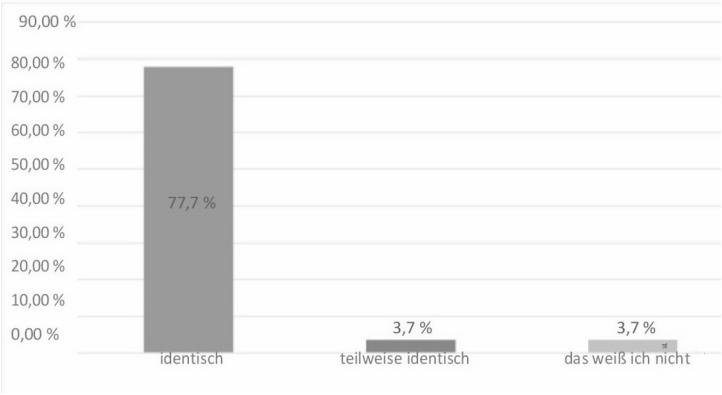
Oben angeführte Fragen im Zusammenhang mit der Zuwanderungsgeschichte dienen dazu, Übereinstimmungen zwischen den Geburtsländern innerhalb einer Familie zu erfassen. Wie in Abbildung 3 ersichtlich, ergab sich für mein Untersuchungssample folgendes Bild:

verkürzte Teilnahme möglich. Des Weiteren können Zugewanderte an spezifischen Integrationskursangeboten teilnehmen, die bis zu 960 Unterrichtseinheiten umfassen. Vgl. dazu auch das Informationsportal des BAMF (2016b) unter der Rubrik »Spezielle Kursarten.« Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Willkommen/Deutsch-Lernen/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html [zuletzt abgerufen am 02.06.2017].

11 Verfügbar unter: https://dejure.org/gesetze/AufenthG/44.html [zuletzt abgerufen am 02.05.2017].

Das Geburtsland der befragten Zugewanderten ist mit dem Geburtsland der Eltern und der Großeltern …

Abbildung 3: Übereinstimmung der Geburtsländer innerhalb der Familie (n = 27)



Bei nahezu allen Migrierten finden sich Entsprechungen hinsichtlich des Geburtslandes der Eltern. Analog verhält es sich mit dem Land, in dem die Großeltern leben bzw. gelebt haben. Lediglich eine der befragten Personen gab an, nicht zu wissen, wo die Mutter geboren ist und wo die Großeltern gelebt haben. Eine griechische Teilnehmerin teilte mir im persönlichen Gespräch mit, ihr Großvater sei aus Istanbul nach Griechenland geflohen und ihre Eltern seien beide in Griechenland geboren. Anhand ihrer Sprachbiographie zeigt sich ein Migrationsstatus, der bis in die dritte Generation hineinreicht.[12]

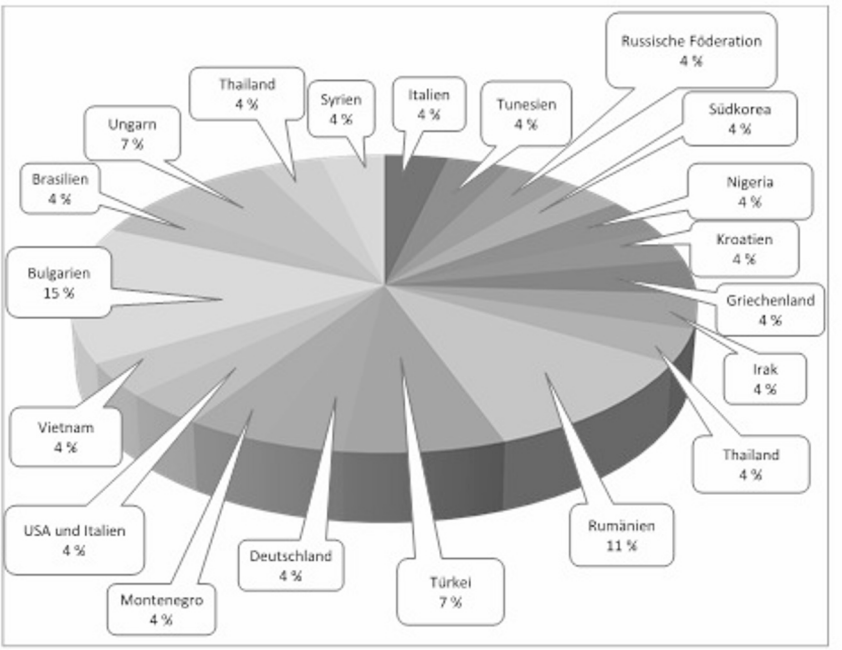
12 In empirischen Untersuchungen, Berichtsquellen und Forschungspublikationen wird die Bezeichnung Migrationshintergrund nicht einheitlich verwendet. Zur Begriffsbestimmung orientiert sich die Verfasserin an den Vorschlägen von Brinkmann/Maehler (2016: 8f.). Die AutorInnen richten ihre Definition sowohl nach der amtlichen Statistik (vgl. Statistisches Bundesamt 2015: 5f.) als auch nach den Vorschlägen der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerien der Länder(vgl. https://www.integrationsmonitoring-laender.de/definition_migrationshintergrund [zuletzt abgerufen am 26.05.2019]). Daran angelehnt zählen zur Kategorisierung »Person mit Migrationshintergrund« erstens AusländerInnen, darunter auch in Deutschland geborene AusländerInnen, zweitens im Ausland geborene und ab dem 01.01.1950 zugewanderte Personen, drittens Eingebürgerte und viertens alle, die in Deutschland geboren wurden und mindestens einen Elternteil haben, der in eine der vorher genannten Kategorien fällt. Die Bezeichnung Migrationshintergrund erklärt sich demnach sowohl aus dem Merkmal Staatsangehörigkeit als auch aus dem jus soli Prinzip, der persönlichen Zuwanderung sowie dem Rechtsstatus der Eltern. Um dem Phänomen Migration und Einwanderung besser gerecht zu werden, werden in den meisten Erhebungen jüngeren Datums daher migrationsbiographische Daten von der ersten bis hin zur dritten Migrationsgeneration berücksichtigt. Für ausnahmelos alle Migrierte dieser Untersuchung trifft die zweite Kategorie zum Zeitpunkt der Erhebung zu.

7.2.2.2 Staatsangehörigkeit

Frage 10: Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

Die Staatsangehörigkeit wurde von allen befragten Zugewanderten erfasst. Die folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung der vielfältigen ethnischen Gruppen dieser Untersuchung (Abbildung 4):

Abbildung 4: Verteilung der Staatsangehörigkeit (n = 27)



Zwei Migrierte verfügen über die ungarische Staatsbürgerschaft. Beide sind, wie auch ihre Eltern und Großeltern, im ehemaligen Jugoslawien geboren. Einer der beiden spezifizierte seine Angaben mit dem nicht unwichtigen Hinweis, im postjugoslawischen Staat Serbien geboren zu sein.[13] Hinsichtlich der sprachlichen Situation ist in Forschungspublikationen diesbezüglich Folgendes belegt: Auf serbischem Territorium befanden sich bis zum Zerfall des Tito-Jugoslawien (1945-1991) die Siedlungsgebiete der zwei größten nicht-südslawischen Minderheiten: die Volksgruppe der Ungarn und die der Albaner. Die sprachliche Ausgangssituation war für sie völlig anders als die der zahlreichen anderen Minderheiten, insbesondere auch der Kroaten und Serben. Denn diese konnten sich alle ohne Mühe verständigen. Für die Volksgruppe der Ungarn (1981 betrug ihre Anzahl etwa 427.000) und der Albaner (damals etwa 1,7 Mio.) war das hingegen nicht ohne weiteres möglich (vgl. Sundhaussen 2012: 178f.). Für beide Zugewanderte ist die serbische Variante des Serbokroatischen somit Staatssprache bzw. lingua franca.

13 Bei der zweiten Angabe wurde nicht näher nach den im ehemaligen Jugoslawien vielfältig ansässigen Nationen und Sprachgemeinschaften differenziert, sondern lediglich Jugoslawien angeführt.

Bezugnehmend auf diese initialen Ergebnisse der Befragungsdaten zeigt sich jetzt, dass sie sich lediglich im Sprachprofil des in Serbien geborenen Migranten erhalten konnte. Dieser hat nach eigenen Angaben Serbisch in der Schule gelernt und spricht es auch nach wie vor mit Freunden und Bekannten (Fragen 12 und 24). Die Sprachdaten des zweiten Untersuchungsteilnehmers lassen hingegen auf keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen den Sprachgemeinschaften im ehemaligen Jugoslawien und den gegenwärtig verwendeten Sprachen erkennen.

Nach eigenen Angaben verfügen zwei weitere Personen über eine doppelte Staatsbürgerschaft: die US-amerikanische und die italienische sowie die kroatische und serbische.[14] Für den Zugewanderten aus dem US-amerikanischen Sprachraum ergibt sich eine Verbindung mit dem Geburtsland USA (Frage 5). Ferner werden beide Sprachen (US-amerikanisches Englisch und Italienisch) in bestimmten situativen Kontexten verwendet (Fragen 19, 23, 24, 25). Im Falle der Migrantin, die in Kroatien geboren wurde, trifft diese Tendenz nicht zu. Weitergegeben bzw. aktiv angewendet wird in diesem Fall lediglich die serbische Sprache (Frage 19, 20, 24).[15] Eine der befragten Teilnehmerinnen verfügt bereits über die deutsche Staatsbürgerschaft.

---

14 Der ethnische Hintergrund der an zweiter Stelle genannten Person ist mir nicht ganz klar. Ihren Angaben zufolge verfügt sie über eine kroatische und serbische Staatsbürgerschaft. Eine serbokroatische Staatsangehörigkeit bzw. Ethnie hat es nie gegeben, auch wenn Serbokroatisch (bzw. Kroatoserbisch) Staats- und Amtssprache war. Die Migrantin wurde selbst, wie auch ihre Eltern und Großeltern, in Kroatien geboren. Zieht man die relevanten Videosequenzen als zusätzlichen »Indikator« heran, lässt sich zudem ablesen, dass sie über keinen serbischen Akzent verfügt. Violetta Lovric sei an dieser Stelle gedankt für ihre Hinweise und Unterstützung, was die ethnische Zuordnung des Akzentes der Sprecherin betrifft. Lediglich auf dieser Datenbasis war es aber auch meiner muttersprachlichen Expertin nicht möglich, die Varietät eindeutig zu klassifizieren. Es stehen somit hier zwei Möglichkeiten zur Disposition: Höchstwahrscheinlich handelt es sich um eine kroatische Serbin. Ebenso könnte sie der Minderheit der Roma angehören. Ungeachtet der Schwierigkeiten einer genauen Zuordnung handelt es sich bei beiden denkbaren »Varianten« um eine Minderheitenzugehörigkeit.

15 Bis zum Zerfall des Tito-Jugoslawiens Ende der 1991 galt Serbokroatisch respektive Kroatoserbisch als Staatssprache bzw. lingua franca. Mit Beginn des Bosnienkrieges 1992 wurden in der damaligen Bundesrepublik Jugoslawien die drei Standardsprachen Serbisch mit den Hauptverbreitungsgebieten Serbien und Montenegro sowie Kroatisch als Amtssprache in Kroatien und Bosnien eingeführt. Letztere fungiert seit 1994 neben Kroatisch als additive Standardsprache der Bosniaken (Muslime) und bosnischen Kroaten. In Bosnien-Herzegowina gilt die serbische Sprache seit 1995 als Amtssprache neben Bosnisch und Kroatisch. Alle drei nationalen Sprachen unterscheiden sich sowohl im Schriftsystem als auch in der Aussprache, welche die jeweiligen dialektalen Unterscheidungsmerkmale kenntlich macht: Während sich in Kroatien die lateinische Schrift gemeinsam mit der westlichen, ijekawinischen Aussprache etabliert hat, nutzen sowohl die serbische als auch die montenegrinische Sprache offiziell ein kyrillisches Schriftsystem mit ekawischer und ijekawinischer Aussprache. Das Bosnische verwendet wiederum beide Schriftsysteme in ausgewogener Form mit ijekawinsicher Aussprache. Innerhalb der serbischen Standardsprache existieren also drei Varianten in unterschiedlichen Verbreitungsgebieten. Bei allen drei Standardsprachen handelt es sich um einen neuštokawischen Dialekt mit nahezu identischer grammatikalischer Struktur. Die Unterschiede äußern sich auf phonetischer und lexikalischer Ebene. Sie sind allerdings so gering, dass eine gegenseitige Verständigung problemlos möglich ist (für eine umfassende Darstellung zu den Sprachentypologien und ihrer Verbreitung vgl. Janich und Greule 2002: 261ff. sowie Havkiç 2016).

Die für eine Einbürgerung erforderlichen »Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse in Deutschland« (StAG § 10 Abs. 1 Satz 1 Nr. 7)[16] können auch mit dem Test Leben in Deutschland nachgewiesen werden, wenn dort mindestens 17 Punkte erreicht wurden. Insofern ist erstaunlich, dass die befragte Person nicht nur am Orientierungskurs teilnimmt, sondern auch ihre Teilnahme an den vorausgegangen sprachlichen Integrationsmaßnahmen (Frage 4) bestätigt hat. Die persönlichen Gründe und Motive solcher Entscheidungen wären weiterführend in einem persönlichen Gespräch zu suchen. Damit ist wiederholt angesprochen, dass zusätzlichen narrativen Interviews im Spannungsfeld von Migration ein Mehrwert zugesprochen werden muss. Durch Nachfragen der Interviewerin/des Interviewers kann punktuell auf »Ungereimtheiten« oder Verständnisschwierigkeiten eingegangen werden. Dadurch hätten im unmittelbaren Anschluss an die empirische Untersuchung wertvolle Zusatzdetails ans Licht gebracht werden können. Jedoch ist dafür eine zügige Auswertung der Fragebogendaten erforderlich, da sich die Zugewanderten nach Abschluss des Orientierungskurses unter Umständen nicht mehr freiwillig für nochmalige Befragungen zur Verfügung stellen. Für viele ist die Phase der Erstintegration damit auch symbolisch abgeschlossen.

7.3 Schulische Grundbildung und Spracherwerb

7.3.1 Schulbesuchszeit

Frage 11: Wie lange waren Sie in der Schule?

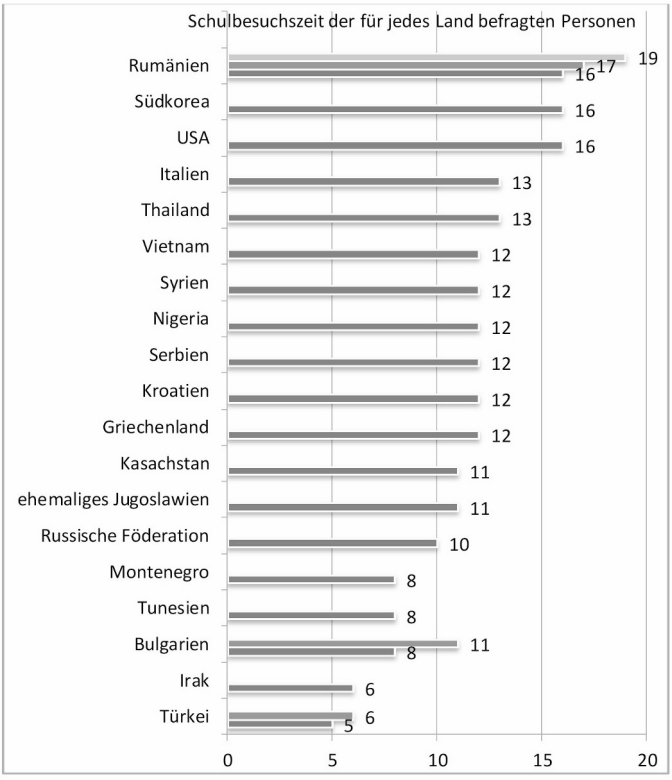
Bezüglich der Schulbesuchszeit erteilte eine Person aus Brasilien keine Antwort. Zwei Zugewanderte aus Bulgarien gaben einen achtjährigen Schulbesuch an; zwei weitere Personen haben nach eigenen Angaben nach elf Jahren die Schule abgeschlossen. Auch die Nennungen der beiden einzigen Migrierten aus Kasachstan entsprechen sich hinsichtlich ihrer beider Angaben, elf Jahre in die Schule gegangen zu sein. Das Bild, das sich hier für die insgesamt 19 Herkunftsländer der Befragten dieser Untersuchung zeigt, verdeutlicht nachfolgende Abbildung (Abbildung 5).

Ein wichtiger Einflussfaktor für den Spracherwerb in der Migration ist die Schulbesuchszeit im Herkunftsland. Diese Zusammenhänge, mit denen wir es auch in dieser Untersuchung zu tun haben, sind in Forschungspublikationen und dort v.a. im Kontext der PISA- und der IGLU-Ergebnisse mehrfach belegt (vgl. z.B. Lokhande 2016; vgl. auch Gogolin/Neumann/Roth 2003).

Der hinreichende Aufbau schriftsprachlicher Teilfähigkeiten in der Erstsprache korreliert demnach mit dem erfolgreich verlaufenden Erwerb weiterer Sprachen. Um einen positiven Effekt zu erzielen, wird für die Dauer des Unterrichts in der Herkunftssprache ein Zeitfenster von fünf bis zehn Jahren angenommen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth

16 Vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz und Bundesamt für Justiz: Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) § 10. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/stag/__10.html [zuletzt abgerufen am 22.05.2018].

Abbildung 5: Angabe zur Schulbesuchszeit in den Herkunftsländern (n = 27)



2003: 47, zur Interdependenzhypothese vgl. auch Cummins 2000: 173ff.). Maßgeblich von diesen Ausgangsbedingungen beeinflusst sind Faktoren wie Bildungserfolg oder -misserfolg. Der Grad der sprachlichen Kompetenzen – im gegebenen Zusammenhang betrifft das auch rezeptive Fähigkeiten, wie den Erwerb von Lesestrategien, Textsortenkenntnis und die Fähigkeit zur lokalen Kohärenzherstellung – trägt daher ganz entscheidend dazu bei, ob ein Zugang zu den vielfältigen Bildungssektoren des Aufnahmelandes möglich ist oder ob die betreffenden Personen aufgrund unzureichend ausgebildeter erstsprachlicher Kompetenzen nicht in den Genuss solcher Förderungen kommen. Die damit verbundenen wirtschaftlichen und sozialen Folgen sind weitreichend, handelt es sich doch allesamt um Faktoren, deren identitätsstiftende Funktion kaum von der Hand zu weisen ist. Erstintegrationsmaßnahmen spielen in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle. Bewältigen Migrierte die von außen an sie herangetragenen sprachlichen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Anforderungen (vgl. BAMF 2013a) weisen sie die Grundvoraussetzungen für eine Einbindung in den Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes nach. Den Sprach- und Orientierungserwartungen der Aufnahmegesellschaft nachzukommen, dürfte daher eine zentrale Zielsetzung al-

ler Zugewanderten (nicht nur) dieser Untersuchung sein. Warum sonst hätten sie ihre Herkunftsländer verlassen, um sich auf den in jeder Hinsicht anspruchsvollen Prozess der Integration in einen anderen Sprach- und Kulturraum einzulassen?

Aus soeben erwähnten Forschungszusammenhängen ist bekannt, dass mit einer ausreichend langen Schuldauer in den Herkunftsländern entscheidende Vorteile für den Aufbau und die Weitervernetzung von Fachkonzepten verbunden sind (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: 46f.). Auch die Fachkorpusanalyse (Kapitel 8) wird zeigen, dass zunehmende Kontextreduziertheit sowie ein ausgeprägt fachsprachliches Register mit hohem kognitivem Anspruch zu den prototypischen Charakteristika fachlicher Kommunikation zählen.

Obige Abbildung 5 verdeutlicht, wie sehr sich die befragten Personen vermutlich genau in diesen Kompetenzvoraussetzungen unterscheiden. Das Antwortspektrum bezüglich der Schulbesuchszeit reicht von fünf bis maximal 19 Schuljahren. In diesem Zusammenhang sind die Angaben an den jeweiligen »Rändern« des erfragten Spektrums besonders auffällig: Die beiden befragten Zugewanderten aus der Türkei gaben eine Schulbesuchsdauer von fünf bzw. sechs Jahren an, während die Dauer des Schulbesuchs der drei befragten Personen aus Rumänien 19, 17 bzw. 16 Jahre betrug. Die Unterschiede innerhalb desselben Herkunftslandes variieren demnach nur geringfügig. Diese auf dasselbe Herkunftsland bezogenen Varianzen spiegeln vermutlich das dort vorherrschende Bildungssystem wider. Auffällig sind hier allerdings die Divergenzen zwischen dem angegebenen Mindestzeitraum von fünf und sechs Jahren (Türkei und Irak) und der um mehr als den dreifach höheren Wert von 19 Jahren (Rumänien).

Damit dürften sich vor allem die zwei Zugewanderten aus der Türkei und die Person aus dem Irak zu Beginn des Orientierungskurses deutlich im Nachteil befinden, zieht man als Vergleich jene in Betracht, die – wie die drei Personen aus Rumänien – einen Hochschulabschluss vorweisen. Dieser erwartungsgemäße Effekt sollte sich leider bestätigen: Vor allem die türkischen Migrierten fielen im gesamten Verlauf der Erhebung dahingehend besonders auf, dass sie deutliche Verstehens- bzw. Verständigungsschwierigkeiten signalisierten. Das traf auch auf Situationen zu, die nicht als besonders kognitiv anspruchsvoll einzustufen sind (z.B. das Verstehen einfacher Arbeitsaufträge) und in denen darüber hinaus auch keine dezidiert fachsprachlichen Fertigkeiten verlangt wurden. Im Falle des irakischen Teilnehmenden zeigte sich vor allem hinsichtlich der produktiven Sprachkompetenz ein deutlicher Förderbedarf.

Die enormen Bildungsunterschiede, die anhand der Angaben zur Schulbesuchszeit angenommen werden müssen, sind ein Indikator unter vielen für die Heterogenität der Erstzugewanderten. Das Spektrum zeigt, dass das Untersuchungssample exemplarisch für das generelle Bild der Diversität (soziale Herkunft, Migrationsbiographie, Sprachensozialisation usw.) in diesen Kursen ist und bestätigt damit exakt die Angaben in der Forschungsliteratur (vgl. z.B. Decker-Ernst 2017: 96 zu »Die Schülerschaft betreffende Schwierigkeiten«). Das grundsätzliche Dilemma mit den formalen Vorgaben als Ausgangspunkt der Kurskonzeption bzw. die dadurch evozierten Diskrepanzen im Hinblick auf eine adäquate didaktisch-methodische Passung bleibt damit bestehen (vgl. Kapitel 2.5.1 und 2.5.4). Dass zudem – gerade im Zusammenhang mit dem Modul Politik – viele der erforderlichen Fachkonzepte aufgrund anderer Sozialisations-

erfahrungen (noch) nicht aufgebaut sind, erleichtert die Erarbeitung der geforderten politischen Zusammenhänge in einer Zweit- und Fremdsprache nicht.[17]

Dennoch: Auch dieses Ergebnis ist nicht sonderlich überraschend. Mit Blick auf statistische Daten ist dieser Ersteindruck jedoch widersprüchlich, da die generellen Bestehensquoten der benannten Statusgruppen in diesen Kursen ein gänzlich anderes Bild dokumentieren: Allein in den Jahren 2015 und 2016 lagen die Bestehensquoten auf Bundesebene bei etwa 92 Prozent. Der auffällig positive Befund fußt auf einer langen Tradition, wie die Bestehensraten in den Jahren 2009 bis zur Gegenwart nahelegen.[18] Dass die als erfreulich zu wertenden prozentualen Angaben – gemessen am gesamten bundesdeutschen Raum – offensichtlich der curricularen Kurskonzeption und den dort implizierten Vorstellungen von Orientierung im formal-juristischen Sinne entsprechen, scheint somit belegt. Zusätzlich wird durch passgenaue Präventivmaßnahmen dafür Sorge getragen, dieser Entwicklung einen entsprechenden Weg zu bahnen: Wie in Kapitel 2.5.1 erwähnt, stehen die Fragen des Abschlusstests allesamt elektronisch zur Verfügung. Orientierung ist gemäß dieser Herangehensweise anhand vorab definierter Wissensfragen operationalisierbar, auf einer rein thematisch-inhaltlichen Ebene verortet und antizipierbar.

Diese Prämissen stehen im grundsätzlichen Widerstreit zur konstruktivistischen Auffassung dieser Untersuchung und dem für diese Zwecke hergeleiteten Kombinationsvorschlag (Kapitel 2.7). Es stellt sich in diesem Zusammenhang wiederholt die grundsätzliche Frage, inwieweit eine Teilnahme am Orientierungskurs aus formal-juristischer Perspektive überhaupt als notwendig erachtet wird, abgesehen davon, dass derartige »Methoden« zwar in bundesweiten Statistiken als Garant für die Effizienz des Kursmoduls herhalten mögen, dem Selbstverständnis politischer Bildung jedoch merklich zuwiderlaufen. Dazu kommt, dass die hohen Bestehensquoten ein trügerisches Bild vermitteln. Schenkt man einzig der Aussagekraft der Testergebnisse Glauben, dann unterscheiden sich die verschiedenen ethnischen Gruppen am Ende der ersten Integrationsmaßnahmen in ihrer Fach- und Fachsprachenkompetenz kaum (noch) voneinander.

---

17 Ganz grundsätzlich und in jeder Hinsicht begünstigt sind indes bestimmte Statusgruppen mit Migrationshintergrund, die ohnehin eine hohe gesellschaftliche Anerkennung genießen. Dazu zählen beispielsweise Ärztinnen und Ärzte. Wer zu dieser Berufsgruppe zählt, kann ebenfalls an Fach(sprachen)kursen teilnehmen. Allerdings stehen dafür deutlich mehr finanzielle Mittel zur Verfügung und die Kurse finden i.d.R. unter gänzlich anderen Bedingungen statt. Außerdem sind die Fachkonzepte dieser Personen bereits aufgebaut, da es sich um bereits ausgebildete MedizinerInnen handelt. Auch ist aus sprachfunktionaler Perspektive wichtig darauf hinzuweisen, dass die medizinische Nomenklatur auf internationalen Konventionen beruht, die auf die lateinische Sprache zurückzugreifen. Damit geht ein bestimmtes, in den Herkunftsländern erworbenes Textmusterwissen einher (z.B. in Bezug auf Anamnese oder Diagnose). Vgl. Bildungsstätte maxQ. Online verfügbar unter: http://anerkennung-im-gesundheitswesen.de/vorbereitungskurs-auf-die-kenntnispruefung [zuletzt abgerufen am 11.05.2017].

18 Externe Teilnehmende, die auf eigene Kosten an der Prüfung teilnehmen, weisen mit ca. 95 Prozent im angeführten Zeitraum sogar eine noch höhere Bestehensquote auf. Das könnte damit zusammenhängen, dass sie keine Vorbereitungszeit für den Deutsch-Test für Zuwanderer) aufbringen müssen. Vgl. BAMF 2017d: 17, Tabelle 17. Online verfügbar unter: BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – Integrationskurszahlen – Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019 (bundesweit) [zuletzt abgerufen am 05.01.2021].

Doch zeigt die empirische Wirklichkeit, dass die kulturellen, sozialen und individuellen Ausgangslagen schon aufgrund der verschiedenen Herkunftshintergründe alles andere als voraussetzungsgleich sind. Das Porträt der vermeintlichen Homogenität dokumentiert hingegen den nachweislichen Erfolg der Kurskonzeption. Das kurzfristige Ziel ist im statistischen Sinne erreicht, ob die anspruchsvollen Inhalte in Anbetracht der exorbitant divergierenden Lernvoraussetzungen verstanden wurden, ist freilich eine ganz andere Frage, die in Anbetracht der dokumentierten Ergebnisse nur unzureichend beantwortet wird.

Homogenität ist ein Indikator, der für die Gruppe der Zugewanderten in Orientierungskursen sehr sicher nicht zutrifft. Einige ihrer Herkunftsländer verfügen über eine wechselvolle Geschichte, oftmals einhergehend mit massiven innerstaatlichen Konflikten. Diese resultieren in spezifischen Machstrukturen und -konstellationen, die von Demokratien im westlichen Verständnis noch weit entfernt sind. Teilweise führt dies zu Separationen von dominierenden Gruppen und Minderheiten mit spürbaren Folgen für deren Sprache(n), Kultur und Identität. Allein in der vorliegenden Untersuchung sind von derartigen Entwicklungen mehrere Länder und ethnische Gemeinschaften betroffen: Darunter eine kurdische und jesidische Minderheit im Norden Iraks, auf dem Gebiet der Republik Jugoslawien (mindestens) eine ungarische, eine kroatische (wobei die fragliche Migrantin auch der Gruppe der Roma zugehörig sein könnte) sowie auch eine montenegrinische Angehörige. Es ist vor diesem Hintergrund jedoch anzumerken, dass die hohen Bestehensquoten sicherlich auch als Beleg zu werten sind für die insgesamt hohe Bildungsaspiration Migrierter in der Phase der Erstintegration.[19]

Der grundsätzliche Aussagewert statistischer Daten bleibt damit natürlich bestehen. Für eine hinreichende Interpretation bedarf es jedoch umfassenderer Kenntnisse und Informationen, wie sie beispielsweise die Forschungsparadigmen der Gesprächs- und Videointeraktionsanalyse zu erbringen vermögen. Angesichts ihres methodischen Zugangs (vgl. Kapitel 6.5.3) vermitteln sie einen Einblick in die »Deutungswelten« Migrierter, allerdings unter grundsätzlich anderen erkenntnistheoretischen Prämissen.

Zurück zu den Befragungsdaten: Was die generelle Annahme einer Korrelation zwischen der Länge der Schulbildung auf den Aus- und Aufbau von Fachkompetenzen und fachsprachlichen Ressourcen betrifft, so ließ sich diese nicht ausnahmslos bestätigen: Im Verlauf der Erhebung war eine vergleichsweise hohe fachliche und (fach-)sprachliche Kompetenz bei einem syrischen Teilnehmer im Alter von 19 Jahren[20] zu beobachten, der sich nach eigenen Angaben zur Zeit der Datenerhebung noch in einer allgemeinbildenden Schule in Deutschland befand. In die Bundesrepublik war er vor höchstens drei Jahren migriert (Frage 3). Die Einschätzung seiner insgesamt auffällig hohen Kompetenz konnte durch die mehrmalige Sichtung des Videomaterials gestützt werden. Der befragte Migrant gilt mit nahezu 20 Jahren als erwachsen, d.h., auch wenn er mit

19 In der Forschungsliteratur ist belegt, dass insbesondere türkische Eltern sehr hohe Bildungsaspirationen für ihre Töchter und Söhne haben (vgl. z.B. Brizić 2007).

20 Im Fragebogen (Frage 1) wählte er nicht zwischen den vorgegebenen Items aus, sondern er machte konkrete Angaben in Lebensjahren.

frühstens 17 Jahren in die Bundesrepublik eingereist ist, ist von einer ausreichend langen Schulbildung für den Erwerb schriftsprachlicher Kenntnisse in der Fremd- bzw. Zweitsprache auszugehen. Ebenso ist von der Annahme auszugehen, dass sein individuelles Sprachprofil mit den Sprachen Französisch, Englisch und Arabisch (Frage 12) eine günstige Ausgangsvariable für den (fach-)sprachlichen Wissenserwerb darstellt. Der Rückgriff auf Kenntnisse in all diesen Sprachen dürfte dem Erwerb neuen Wissens in einer weiteren Sprache sehr zugutekommen. Die Zeit in der Bundesrepublik eingerechnet, ist der syrische Migrant zum Zeitpunkt der Erhebung zudem seit zwölf Jahren in der Schule (Frage 11).

Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass im Zusammenhang mit dem Erwerb fachlichen und fachsprachlichen Wissens multiple Einflussfaktoren zugleich wirksam werden (vgl. Jeuk 2017: 29). Die Varianz der Angaben, die sich im Kontext dieser Erhebung besonders drastisch für die Herkunftsländer Türkei bzw. Irak und besonders begünstigend für Syrien darstellen, erfordern die grundständige Bildungssituation in den einzelnen Ländern und die dort vorherrschende Bildungspolitik verstärkt in den Blick zu nehmen.

Eine denkbare (erste) Ursachensuche führt hier z.B. zu Fragen nach der Qualität der Schulbildung sowie zu den dort vorherrschenden Lehr- und Lerntraditionen. Dies weiterführend zu untersuchen, würde nicht nur einen Eindruck über die dort vorherrschenden Bildungssysteme gewähren, sondern auch über die tatsächlichen Kenntnisse der Migrierten. Auf dieser Basis müsste es möglich sein, das Maß der Gleichwertigkeit zu erfassen. Denn erst dann ist für eventuelle Fördermaßnahmen eine solide Grundlage geboten. Diesen Fragen im Detail nachzugehen, bedarf einer tiefergehenden, separaten Untersuchung. Für die vorliegende Arbeit erfolgte diesbezüglich eine notwendige Eingrenzung.

Abgesehen von den hier beobachten länderspezifischen und innerethnischen Unterschieden liegt die Vermutung nahe, dass Frage 11 missverständlich formuliert war. Ganz offensichtlich wurde sie als Frage nach der Schuldauer insgesamt einschließlich der tertiären Bildung aufgefasst. Denn das Antwortverhalten verdeutlicht, dass viele der Migrierten eine Schuldauer angeben, die stark über eine Regelzeit von fünf bis neun Jahren – am Maßstab der Bundesrepublik gemessen – hinausreicht. Jedoch zeigt sich für das vorliegende Sample ein auffällig negativer Zusammenhang mit den im Politikunterricht erforderlichen Kompetenzen allenfalls dort, wo die Schuldauer eine »Minimalform« von fünf bis sechs Jahren darstellt (Türkei[21], Irak). Insofern wird diese Un-

21 Eine umfassende Ausarbeitung zur bildungs- und sprachpolitischen Situation in der Türkei liegt dank Katharina Brizić bereits vor, wenn auch unter etwas anderem Fokus. Brizićs Forschung schloss sich an eine Sprachstandserhebung mit 65 Migrantenkindern unterschiedlicher Muttersprachen an, die in den Jahren 1999 bis 2003 von einer Forschergruppe aus Graz und Wien an sechs Wiener Volksschulen durchgeführt wurde. Sie suchte in ihrer soziolinguistischen, qualitativen Begleituntersuchung nach Gründen für das schlechte gruppenspezifische Abschneiden der 23 türkischen Kinder sowohl im Deutschen als auch in der jeweiligen Muttersprache. Brizić fand u.a. heraus, dass sich das Phänomen des Sprachwechsels v.a. für das türkische Untersuchungssample als einer der Hauptgründe für diesen Befund herausstellte. Hingegen waren beispielsweise im jugoslawischen Kontext ausnahmslos besonders stigmatisierte Sprachen (z.B. die Sprachminderheit der Walachen) von einem derartigen Sprachwechsel betroffen (vgl. Brizić 2007: 303ff.). Für den

genauigkeit nicht als gravierend gewertet, zumal weitere, auf die tertiäre Ausbildung bezogene Fragen, in der Konzeption des Fragebogens bedacht wurden und den »Formulierungsfauxpas« im Sinne eines differenzierten Bildes ausgleichen (Fragen 14-16).

7.3.2 Spracherwerb in der Schule und zu Hause

Frage 12: Welche Sprache/welche Sprachen haben Sie in der Schule oder auch zu Hause gelernt?

Tabelle 6: Spracherwerb in der Schule oder zu Hause (n = 27)

Sprachen, die in der Schule oder zu Hause gelernt wurden		
	absolut	**prozentual**
Englisch	14	51,9%
Thai	1	3,7%
Koreanisch	1	3,7%
Japanisch	1	3,7%
Russisch	5	19%
Deutsch	7	26%
Kurdisch	1	3,7%
Jesidisch	1	3,7%
Ungarisch	1	3,7%
Spanisch	2	7,4%
Türkisch	5	18,5%
Bulgarisch	4	14,8%
Portugiesisch	1	3,7%
Arabisch	2	7,4%
Französisch	4	14,8%
Bosnisch	1	3,7%
Serbisch	1	3,7%
Italienisch	1	3,7%
Chinesisch	1	3,7%
Edo	1	3,7%
20 Sprachen	**55 Angaben**	

In diesem breiten Spektrum an Sprachen, die bereits in der schulischen Grundbildung erlernt bzw. erworben wurden, erfährt die englische Sprache offensichtlich eine beträchtliche Bedeutung. Immerhin 14 von 27 befragten Personen bekunden Englischkenntnisse, über dessen Kompetenzgrad selbstverständlich ohne profunde Testungen

Irak werden im Folgeabschnitt 7.3.2 gesellschaftspolitische Zusammenhänge herausgearbeitet, die wichtige Erklärindikatoren liefern.

keine verlässlichen Aussagen zu machen sind. Dennoch lässt dieses Ergebnis Schlüsse über die Relevanz des Englischen als *lingua franca* in den fraglichen Herkunftsländern zu, mit nicht unerheblichen Implikationen für diese Untersuchung. Denn ggf. hätte auf die englische Sprache als Brückensprache rekurriert werden können. Es war rückblickend ein glücklicher Umstand, dass ein solcher Umweg nicht notwendig war, sodass die thematisch-inhaltliche Auseinandersetzung überwiegend in der Aushandlungssprache geführt wurde. Von der Einbeziehung weiterer Sprachen der beteiligten Migrierten untereinander war ein deutlich weiterer Aktionsradius zu erwarten, weswegen ihnen diese Option jederzeit eingeräumt wurde (vgl. Kapitel 6.6.1). Mitunter machten sie von der Möglichkeit, auf dieses Repertoire zurückgreifen zu dürfen, tatsächlich Gebrauch.[22] Nach meiner Einschätzung verfügte das zweite Untersuchungssample insgesamt über deutlich geringer ausgeprägte Kompetenzen in der Aushandlungssprache. Besonders für die zuletzt genannte Gruppe würde die Möglichkeit, auf eine gemeinsame Herkunftssprache zurückgreifen zu können, mögliche Verstehensbarrieren ausgleichen. Vor allem für diese Phase der Erhebung erwies sich die Kurszusammensetzung insofern als günstig, als folgende Nationalitäten mehrfach vertreten waren: zwei Zugewanderte aus dem ehemaligen Jugoslawien (Kroatien, Montenegro), drei Teilnehmende aus Rumänien, drei bulgarische Zugewanderte, zwei weitere aus Kasachstan und zwei Migrantinnen aus der Türkei.

Im ersten Untersuchungssample verfügten lediglich zwei Zugewanderte über die ungarische Staatsangehörigkeit. Beide sind, wie andernorts angeführt, bis über die zweite Generation ethnisch dem ehemaligen Jugoslawien verbunden. Der Spracherwerb in der Migration kann in erheblichem Ausmaß mit kollektivem Sprachwechsel und einem daraus resultierenden individuellen Sprachverlust der mitgebrachten Sprachen in der zweiten oder dritten Zuwanderergeneration einhergehen (vgl. dazu die Untersuchung von Brizić 2007). Solche Entwicklungen sind beispielsweise durch sprachenpolitische Maßnahmen in den Herkunftsländern bzw. der dortigen Sprachengeschichte bedingt, mitunter mit drastischen Folgen für den Fremd- oder Zweitspracherwerb: Werden die Sprachen und ihre dialektalen Varietäten nicht über Generationen hinweg beibehalten, resultieren daraus möglicherweise hochgradig ungünstige Faktorenkonstellationen. Ist beispielsweise die Fähigkeit, kommunikative Anforderungen in der Erstsprache zu bewältigen schwach ausgeprägt, weil in den Herkunftsländern hohe schriftliche und mündliche Kompetenzen in Amtssprachen gefordert werden, dürfte sich dieser Mangel unter Umständen in der Qualität des Sprachgebrauchs insgesamt niederschlagen. Aber auch dann, wenn Herkunftssprachen in all ihren Ausprägungsformen nicht vollständig aufgegeben werden, ergeben sich ggf. Nachteile für den Erwerb weiterer Sprachen. Dieser Kompetenzrückstand ist dann zu erwarten, wenn die Erstsprachen vornehmlich mündlich weitergegeben werden, eine gezielte Förderung der produktiv-schriftlichen Kompetenzen in schulischen Kontexten in den Herkunftsländern jedoch weder erkannt wird noch vorgesehen ist. Vergleicht man dieses Bild zum

22 Auch die eigens für diese Untersuchung übersetzen Einwilligungserklärungen, die angesichts der amtsdeutschen Begrifflichkeiten sicherlich wenig ansprechend sein dürften, boten Anlass für Erklärungen untereinander. Für die Forscherin erwies sich diese Kooperationsbereitschaft als enorme Entlastung.

häuslichen oder schulischen Spracherwerb mit den Daten zur Schuldauer (vgl. Abbildung 5, Frage 11), sind es vor allem Minderheitensprachen, die das Augenmerk auf weitere Zusammenhänge lenken.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Befragungsdaten fällt hier insbesondere das Jesidische auf. Benannt wurde diese Kenntnis von dem einzigen Migranten dieser Untersuchung aus dem Irak. Der Mann kam vor 2005 in die Bundesrepublik (Frage 3) und verfügt auch über Kurdischkenntnisse. Kurdisch ist ebenso wie Arabisch Amtssprache im Irak »und wird in der Autonomieregion Kurdistan (Irak) sowohl im Alltag als auch von den Behörden und im Bildungswesen verwendet.« (Schmidinger 2014: 2)[23] In Regionen, in denen der ethnische Anteil der Turkmenen und Assyrer die Bevölkerungsmehrheit bildet, gelten zudem Turkmenisch und Syrisch als offizielle Sprachen (vgl. Ferhad 2011: 26). Wie bereits erwähnt, war der befragte Migrant bereits wegen seiner Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten im Verlauf dieser Untersuchung »aufgefallen«. Diese Ausgangslage könnte u.a. auf seinen verhältnismäßig kurzen Schulbesuch zurückgeführt werden. Es wurde daher von der Annahme ausgegangen, dass der Bildungsgrad des Migranten mit der Stellung des Jesidischen innerhalb des sprachdominanten Kulturraumes und den Entwicklungen, die zu dieser Stellung führten, in Zusammenhang stehen könnten. Konkret würde sich dieser Komplex an Einflussfaktoren sehr wahrscheinlich in sprach- und gesellschaftspolitischen Maßnahmen äußern. Aus diesem Grund schien es umso mehr geboten, nach Spuren zu suchen, die zumindest in Ansätzen erklären, wie es zu dem geringen Bildungsniveau des Zugewanderten gekommen sein könnte.

7.3.2.1 Die Herkunftsländer: Das Jesidische und die gesellschaftliche Stellung der Jesiden im Irak

Die Fragen, die sich hier in erster Linie stellen, betreffen Aspekte der gesellschaftlich-politischen Situation. Die erste Spur führt dabei zunächst zur jesidischen Sprache selbst, einem kurdischen Dialekt aus der Gruppe der indo-iranischen Sprachfamilie. Die Siedlungsgebiete der Jesiden befinden sich hauptsächlich im Norden Iraks (Karte 1)[24], aber auch in Nordsyrien (in der Region von Aleppo), im Nordwesten Irans und in den südöstlichen Regionen der Türkei. Weitere Verbreitungsgebiete sind einzelne Regionen Armeniens, Georgiens, Russlands und Aserbaidschans. Während sich ein Teil der Volksgruppe den Kurdinnen und Kurden zugehörig fühlt und dort eine Minderheit

23 In der autonomen Region Kurdistan existieren innerhalb des Kurdischen verschiedene Varietäten, die sich als Amtssprache etabliert haben. Eine sprachliche Präferenz wird, wie Schmidinger (2014: 2) anführt, vonseiten der Regionalregierung weder präferiert noch vorgeschrieben. Auch eine Festlegung auf ein bestimmtes Alphabet erfolgt nicht. Die schriftsprachliche Kommunikation wird überwiegend anhand einer Modifikation des arabisch-persischen Alphabets geführt. In intellektuellen Kreisen setzt sich zudem auch ein auf dem Lateinischen basierendes Alphabet durch. Vgl. die elektronische Datenbank des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Referat für Migration und Schule. Online verfügbar unter: https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/kurdisch_neu.pdf [zuletzt abgerufen am 07.02.2018].

24 Vgl. Das Länder-Informations-Portal (LIPortal). Irak. Letzte Aktualisierung im Juni 2019. Online verfügbar unter: https://www.liportal.de/irak/gesellschaft [zuletzt abgerufen am 02.05.2017].

bildet, sind unter den Jesiden auch syrische AraberInnen und ArmenierInnen. Sie alle verbindet das nordkurdische Kurmancî als Muttersprache.[25] Vor allem seit der Zeit nach der Saddam-Ära (1979-2003) ist die jesidische Bevölkerungsminderheit verstärkt in den Blickpunkt der Öffentlichkeit geraten, weil sie im Irak von radikalen Kräften massiv verfolgt und bedroht wird und somit zur Flucht unüberschaubaren Ausmaßes gezwungen ist (vgl. Zagatta, 01.10. 2015).[26] Diese Entwicklung ist allerdings keineswegs neu. Bereits in den 1970er Jahren flohen türkische Jesiden infolge des Anwerbestopps der Bundesrepublik und als Folge des türkischen Militärputsches des Jahres 1980 nach Deutschland. Die Bundesrepublik diente bereits damals auch den Jesiden aus dem Irak als Exil (vgl. Remid 2017).[27]

Über das Jesidentum – die monotheistische Religion der Ethnien – existiert kaum Forschung und Literatur. Bekannt ist, dass die religiösen Glaubensvorstellungen mündlich tradiert werden, da die Lehre auf keiner theologischen Schrift im Sinne normativer Grundlagen basiert.

In seiner Analyse *Christen und Jesiden im Irak. Aktuelle Lagen und Perspektiven* nimmt Otmar Oehring (vgl. Oehring 2017)[28] die im Zusammenhang mit der Verfassung vom 15. Oktober 2005 bestehenden nationalrechtlichen Rahmenbedingungen ebenso in den Blick wie auch die geringen politischen Spielräume und tatsächlichen Lebensumstände nicht-muslimischer Minderheiten in der Republik Irak. Seine Analysen, speziell der Verfassungen von 1970 und 2005, führen ihn u.a. zu dem Befund, dass »der Irak nach wie vor kein säkularer Staat ist. Zudem gibt es auch weiterhin keine Religionsfreiheit, sondern lediglich Glaubens- und Kultusfreiheit.« (Oehring 2017: 11) In allen Landesteilen erfuhren und erfahren Jesiden bis heute eine hochgradige ethnische Diskriminierung, wie im Übrigen auch zahlreiche andere Glaubensgemeinschaften, darunter christliche Minderheiten (mehrheitlich Chaldäer, Assyrer und Syrer) (vgl. Ferhad 2011: 27ff.).

Seit der Eroberungsfeldzüge der im Norden Iraks gelegenen Millionenstadt Mosul im Sommer des Jahres 2014 durch die sunnitische Miliz Islamischer Staat (IS) sind vor allem die dort ansässigen Jesiden Opfer eines andauernden Genozids. Neben den christlichen Gebieten (dem nordöstlich von Mosul gelegenen Distrikt al-Hamdaniya und Tilkaif, im Norden von Mosul), eroberte der IS auch die jesidischen Siedlungsgebiete, die sich nordwestlich von Mosul befindliche Stadt Sindschar und das Distrikt Sheikhan, im Nordosten von Mosul sowie das Sindshar-Gebirge (vgl. Oehring 2017: 20f.). Als Hauptmotiv für Übergriffe auf die Jesiden im Irak wird die religiöse Werteorientierung angeführt, die in den Augen der terroristisch agierenden Muslime nicht monotheistisch ist.[29]

---

25 Zur Gruppe der kurdischen Dialekte zählen außerdem Soranî und Südkurdisch.

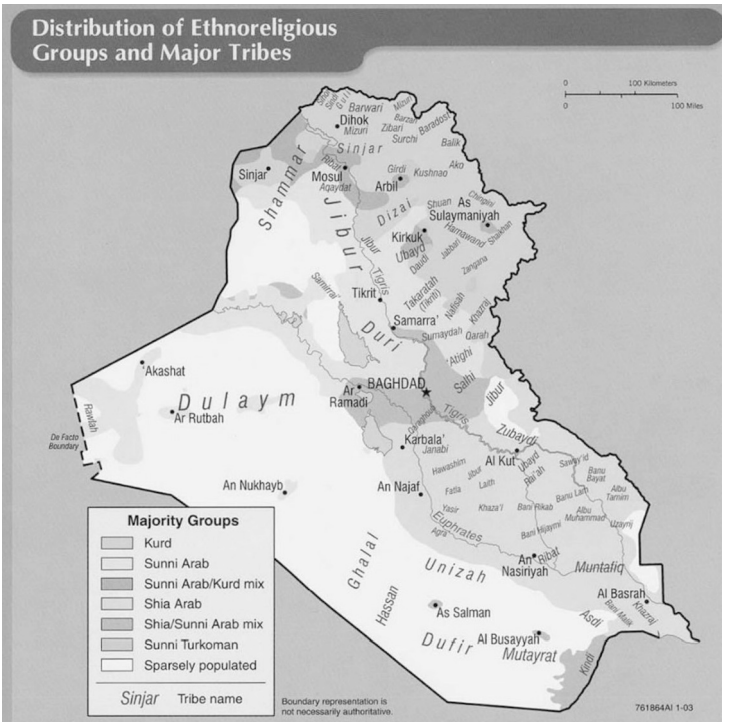
26 Aufschlussreich ist z.B. der Beitrag von Martin Zagatta für den Deutschlandfunk vom 01.10.2015: Vgl. https://www.deutschlandfunk.de/is-im-irak-tragoedie-der-Yeziden-geht-weiter.1773.de.html?dram:ar-ticle_id=332612 [zuletzt abgerufen am 04.06.2017].

27 Vgl. Religionswissenschaftlicher Medien und Informationsdienst e. V. http://remid.de/info_yezide n. [zuletzt abgerufen am 02.07.2017].

28 Vgl. Oehring 2017.

29 In der jesidischen Theologie wird Tausi-Melek, symbolisiert durch den sogenannten blauen Engel Pfau, besonders verehrt. In seiner zentralreligiösen Bedeutung ist er jedoch bei den Widersachern umstritten, da dieselbe Engelsfigur auch im Christentum und im Islam existiert, dort aber mit

Abbildung 6: Ethnisch-religiöse Gruppen im Irak (letzte Aktualisierung Juni 2019)



Ethnic Group	Estimated Population	Also Found In	Religion	Language
Arabs	16 to 20 million	Throughout North Africa and the Middle East, Iran	65-80 percent Shia, 20-30 percent Sunni, less than 5 percent Christian	Arabic (Iraqi dialect)
Kurds	3.6 to 4.8 million	Turkey, Iran, Syria, Armenia, Georgia, Azerbaijan	Mostly Sunni, Shia, and Yazidi minority	Kurdish
Turkomans	300,000 to 800,000	Related to other Turkic peoples in Turkey, Azerbaijan, Iran, and Turkmenistan	Primarily Sunni	South Azeri Turkish
Others	As many as 1 million	Mostly Christians, Iranians, and other groups found in the Middle East	At least 50 percent Christian; Shias, Sunnis, and members of other religions account for the balance	Mostly Arabic, some Persian and other languages

Quelle: reliefweb.int

Religion und Tradition werden daher von den Jesiden völlig geheim gehalten, um weitgehend unerkannt zu bleiben. Für die jesidische Glaubensgemeinschaft bedeutet

dem gefallenen Engel Satan in Verbindung gebracht wird. Das führte zur Außenwahrnehmung und Urteilsbildung, im Fall der Jesiden handle es sich um Teufelsanbeter (vgl. Schwerin 2014, o. S.). Online verfügbar unter: https://de.qantara.de/inhalt/kultur-und-glauben-der-jesiden-verteufelt-und-ewig-missverstanden [zuletzt abgerufen am 30.05.2019].

das eine starke interethnische Fragmentierung, vom kulturellen Leben sind Jesiden praktisch ausgeschlossen. Die entscheidenden Motive terroristisch agierender Gruppierungen – neben dem IS ist auch Al Qaida maßgeblich an Terroranschlägen auf irakischem Boden beteiligt – im Kampf gegen die religiösen Minderheiten sind jedoch nur vordergründig kulturell-religiös: Dem Netzwerk um Al Qaida ist es bisher nicht gelungen, »einen landesweiten konfessionellen und ethnischen Bürgerkrieg anzuzetteln, weshalb immer mehr die militärisch wehrlosen nicht-muslimischen Minderheiten der heterodoxen islamischen Gruppe ins Visier geraten.« (Ferhad 2011: 9) Es ist allerdings wichtig, darauf hinzuweisen, dass sich die terroristischen Attentate keineswegs auf ethnische Minderheiten beschränken. Tatsächlich richten sie sich in der Mehrzahl gegen Muslime und islamische Einrichtungen. Die ideologisch, ethnisch und religiös-kulturelle Spaltung Iraks betrifft somit breite Teile der Bevölkerung: Während religiöse Minderheiten eine marginalisierte Zielgruppe gewaltbereiter Islamisten darstellen, ist letzteren offensichtlich viel daran gelegen, auch die gebildete Mittelschicht systematisch auszuschalten. Hiervon ist insbesondere die Bildungselite des Landes betroffen respektive das gesamte Bildungssystem, das im vorliegenden Zusammenhang besonders interessiert. Dieses galt im Irak in den 1970er und 1980er Jahren als intakt, breit gefächert und vorbildlich in allen Bildungssektoren. Bildung wurde hochgeschätzt und mit großzügigen staatlichen Stipendien gefördert, was vielen AkademikerInnen eine Ausbildung im Ausland ermöglichte. Während der Diktatur Saddam Husseins (1979-2003) befand sich Irak jedoch fast ausnahmslos im Kriegszustand (vgl. Rohde, 09.02.2018).[30] Die Folgen entfalten ihre Wirkung besonders nachhaltig dort, wo Wissen akkumuliert und weitergegeben wird. Der öffentliche literarische Austausch unter SchriftstellerInnen, KünstlerInnen und Gelehrten – eine altbewährte Tradition der 1970er Jahre, die das Stadtbild in Bagdad prägte – konnte sich nicht erhalten (vgl. Svensson 2012). Der irakische Akademiker Riadh Kaddou bilanziert im Jahre 2012 rückblickend: »Das Land hat einen beispiellosen Absturz erlebt – in jeglicher Hinsicht.« (Kaddhou, o.J., zit.n. Svensson, 24.06.2012)[31] Für den Bildungssektor gingen die Kriege mit einer weitgehenden Isolation einher, und das sowohl auf schulischer Ebene als auch generell im gesamten akademischen Sektor. Dazu kam die miserable Ausstattung vieler Schulen und Universitäten durch die starke Verarmung des Landes. Beantwortet wurde diese Entwicklung mit einer massiven Auswanderungswelle gut ausgebildeter AkademikerInnen. Eine Phase der politischen Transformation und Stabilisierung mag mit dem Sturz Saddam Husseins im Jahr 2003 intendiert worden sein, gelungen ist sie bis heute nicht.

Die nun folgende Epoche sollte sich als folgenreich erweisen: Mit der Besetzung Iraks durch westliche Allianzen verschärfte sich die Situation zusehends durch eine neue Anschlagswelle der Dschihadisten. Vor allem die gebildete Mittelschicht befand

30 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54603/irak [zuletzt abgerufen am 02.07.2018].

31 Wie aus einer Dokumentation der in Bagdad lebenden Birgit Svensson, Korrespondentin für die Deutsche Welle, hervorgeht. Online verfügbar unter: https://p.dw.com/p/14aM5 [zuletzt abgerufen am 02.07.2017].

sich jetzt täglich in Gefahr, entführt oder ermordet zu werden. Der als *Brain drain* bezeichnete Terror gegen den gesamten wissenschaftlichen Sektor symbolisiert für viele Landsleute das »Ende der Bildungsnation«. (Svensson, 24.06.2012) Ganz anders als im Zentralirak verlief die Entwicklung in den kurdischen Provinzen Dahuk, Erbil und Sulaymaniyah im Norden. Die föderale Region Kurdistan wurde nicht in dem Ausmaß von Terroranschlägen heimgesucht wie die anderen Regionen. Daher ließen sich viele WissenschaftlerInnen und Lehrende, die ehemals aus Bagdad flohen, dort nieder. Gemeinsam mit einigen aus dem Exil zurückgekehrten KurdInnen sahen sie eine Chance, eine Bildungsreform im kurdischen Schulwesen auf den Weg zu bringen.

Da das staatliche Schul- und Bildungswesen lange einen gewissen Vorbildcharakter genossen hatte, soll an dieser Stelle dessen Struktur und Organisation besprochen werden:

Generell ist das Bildungssystem Iraks zentralstaatlich organisiert. Alle Einrichtungen sind dem staatlichen Erziehungsministerium in Bagdad sowie mehreren Direktoraten in den Länderprovinzen unterstellt. Es führt anhand der zwei Schultypen – Grundschule und Sekundarausbildung – zur Allgemeinen Hochschulreife.[32] Die verpflichtende Schulzeit beträgt neun Jahre, d.h., nach sechs Jahren Grundschule folgen weitere drei Jahre Sekundarstufe I (Klasse 7-9). Als letzte Stufe vor der Hochschulausbildung besteht die Möglichkeit, für weitere drei Jahre an einer allgemeinbildenden Schule zu bleiben oder für ebenfalls drei weitere Jahre auf eine berufsbildende Schule zu wechseln. Im Rahmen der Vorbereitung auf die Allgemeine Hochschulreife können mit einem literarisch-geisteswissenschaftlichen oder einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Zugang erste inhaltliche Schwerpunkte gewählt werden. Für die berufsbildenden Schulen gilt Ähnliches: Die Fachrichtungen umfassen »Landwirtschaft«, »Technik und Industrie« oder »Wirtschaft« und sind in zahlreiche weitere Spezialisierungsmöglichkeiten von hoher Praxisrelevanz aufgefächert. Die Hochschulbildung führt in etwa vier bis sechs Jahren zum Bachelor- oder Masterabschluss. Daneben existieren technische Institute sowie weiterführende Fachhochschulen mit einem ähnlich differenzierten inhaltlichen Angebot von hoher praktischer Ausrichtung. Die autonomen Provinzen Kurdistans verfügen über ein eigenes Schulsystem. Sie unterliegen auch anderen Ministerien und Behörden, die wiederum der kurdischen Regionalregierung unmittelbar untergeordnet sind. Der Besuch der Grundschule umfasst dort neun Jahre. Ab der Sekundarstufe II entsprechen Abschlüsse und Zugangsvoraussetzungen denjenigen aller andere Landesteile (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen).[33]

32 Für die tertiäre Ausbildung an Universitäten, Fachhochschulen und technischen Fachoberschulen ist ein weiteres Ministerium, das Ministerium für Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung, zuständig.

33 Vgl. die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie herausgegebene elektronische Datenbank (BQ-Portal), online verfügbar unter https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/irak [zuletzt abgerufen am 22.05.2018].

Woran es nun liegen mag, dass der männliche, 50-jährige Migrant aus dem Irak[34] lediglich sechs Jahre in der Grundschule blieb, erfordert sicher einige Interpretationsarbeit. Dass seine ethnische Zugehörigkeit und die bis ins 13. Jahrhundert zurückgehende Marginalisierung der jesidischen Bevölkerung im Irak eine zentrale Rolle für die Zuwanderung in die Bundesrepublik gespielt haben mussten, liegt allerdings mehr als nahe: Nach eigenen Angaben lebte er im Distrikt Sheikhan, eines der ältesten und bedeutendsten Siedlungsgebiete der Jesiden. Im Zuge der irakischen Vertreibungspolitik der 1970er und 1980er Jahre wurden die dort lebenden Jesiden Opfer ethnischer Säuberungen und Umsiedlungsmaßnahmen in muǧammaʿāt[35] (Modelldörfer) durch die irakische Regierung. Hauptanliegen des Baath-Regimes aber war es »durch Zwangsassimilation ein einheitliches arabisch-irakisches Staatsvolk zu schaffen.« (Dulz 2002: 27) Im öffentlich-politischen Diskurs war von Modernisierungsprojekten die Rede, die zu Beginn der 1970er Jahre mit beträchtlichen Summen staatlich subventioniert wurden. Der zeitliche Rahmen der Vertreibungen entspricht in etwa der Zeit, in der der irakische Teilnehmer die Grundschule besucht haben muss.

Hier, im Distrikt Sheikhan, begann die systematische Zerstörung jesidischer Lebensgemeinschaften schrittweise mit der Ausgliederung ganzer Dörfer und Regionen. Beispielsweise wurde die ca. 30 km nördlich von Mosul gelegene Stadt Alqosch (al-Qūš) gemeinsam mit benachbartem Territorium vom restlichen Gebiet abgetrennt. Zu den physischen Assimilationsmaßnahmen kamen andersgelagerte taktische Erwägungen hinzu, die sich z.B. in gezielten Namensänderungen äußerten. Davon betroffen war Ain Sifni, wie sie seit 1975 im Zuge der Arabisierung bezeichnet wird. Die Bezirkshauptstadt von Sheikhan liegt in der Provinz Ninawa und beherbergte mit jesidischen, christlichen und muslimischen Glaubensangehörigen Ende der 1970er Jahre 400 religiöse Minderheiten. Der assimilativen Politik fielen auch weitere Landstriche zum Opfer. In den Jahren 1975 bis 1988 wurden einzig im Distrikt Sheikhan 66 Dörfer entvölkert, die dort Ansässigen vertrieben und in dafür eigens errichtete muǧammaʿāt umgesiedelt. Im Austausch für sie kamen AraberInnen, Kurdinnen und Kurden muslimischen Glaubens (vgl. Dulz 2001: 54ff.).[36]

Die politischen Umstände im Nahen Osten unter dem diktatorischen Regime, die Radikalität der Reformen und die erschreckenden Dimensionen, die sie annahmen und

34 Das Geburtsdatum liegt vor, das Alter lässt sich also eindeutig bestimmen. Es ist jedoch anzumerken, dass es sich bei den Befragungsdaten um die mit Abstand unvollständigsten aus beiden Untersuchungssamples handelt. Einzelne Angaben wurden im Fragebogen gar nicht erfragt. Sie beziehen sich aber auch nicht weitergehend auf die jeweilige Fragestellung. Insofern handelt es sich höchstwahrscheinlich um Verständnisprobleme. Angaben zum Geburtsland sowie zum Geburtsland der Eltern und Großeltern, die im Zusammenhang mit der Frage nach den Gründen für die vergleichsweise schwachen Sprachkompetenzen sicher weitergeführt hätten, fehlen z.B. völlig.

35 Der Terminus lässt sich in etwa mit »Komplex« oder »Kollektiv« übersetzen (vgl. Waldmann 1999: 37).

36 Es wurde bereits darauf hingewiesen: Die Vertreibungen der angestammten Völker und damit auch die völlige Zerstörung deren Lebensräume bestehen bis zur Gegenwart. Für die Zwecke der Datenauswertung beschränkt sich die Darstellung auf den hierfür relevanten zeitlichen Rahmen. Für einen umfassenden Überblick zur irakisch-kurdischen Politik sowie zur ethnischen und religiösen Randstellung der Jesiden im Irak vgl. die zeitgeschichtlichen Studien von Dulz 2001.

die letztlich zur Randstellung und völligen Ausgrenzung der Jesiden (so wie auch anderer religiöser Minderheiten) geführt haben mussten, haben höchstwahrscheinlich zu dem Bild beigetragen, das sich im Falle des irakischen Migranten immer deutlicher zeigt. Günstig waren die gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen und damit auch die Voraussetzungen für einen sozialen Aufstieg durch Bildung nicht.

Für die anderen in Tabelle 12 angeführten Sprachen stellt sich die Frage nach den Ursachen für einen derartig hohen Kompetenzrückstand nicht (eine einzige Ausnahme bildet hier das Türkische). Auch der Gebrauch der Amtssprache(n) muss sich für den Erwerb politischen Orientierungswissens in einer Fremd- oder Zweitsprache nicht zwangsläufig als Nachteil erweisen. Das betrifft zwei der befragten Personen aus den Bundesrepubliken Brasilien und Nigeria mit den Amtssprachen Portugiesisch und Englisch. Beide Migrantinnen verfügen nach Einschätzung der Verfasserin über gute sprachliche Kenntnisse in Deutsch, gemessen an den Sprachniveaus A2 und B1 des GER. Die Deutschkompetenz der nigerianischen Migrantin (die im Übrigen eine Schuldauer von zwölf Jahren angab)[37] ist vermutlich sogar noch etwas höher, da sie einen verkürzten Integrationskurs besucht hat (vgl. Frage 4, Tabelle 11). Da auch sie einer ethnischen Minderheit[38] angehört, hätte eine andere Beobachtung während der Erhebungsphase sicher eine differenzierte Erforschung weiterer Hintergrundfaktoren erfordert. Erfreulicherweise zeigte sich am sprachlichen Verhalten dieser Migrantin, dass Edo sowohl in ihrem individuellen Sprachrepertoire (vgl. Tabelle 10, Frage 20) als auch bezüglich der Sprachweitergabe (vgl. dazu Tabelle 11, bzw. Frage 23) nach wie vor eine Rolle spielt.

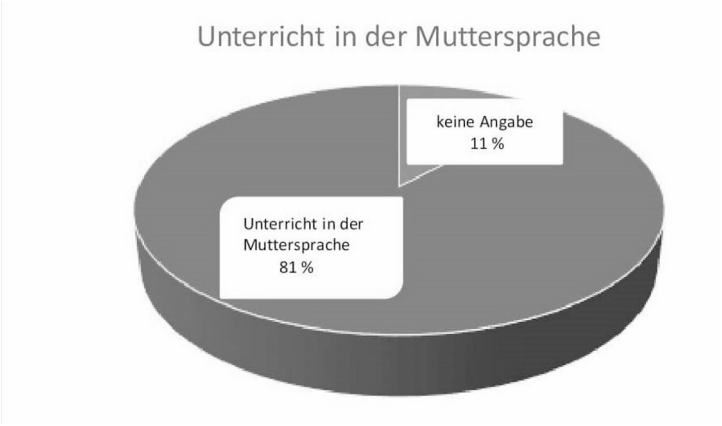
37 Die brasilianische Teilnehmerin machte hierzu keine Angaben.

38 Es handelt sich um die im Südwesten Nigerias ansässigen Edo (auch Bini), deren gleichnamige Sprache zu den Benue-Kongosprachen zählt und als Amtssprache des Königreichs Benin galt. Für einen Überblick zu den wichtigsten Sprachgruppen und deren Ausbreitungsgebiete in Nigeria vgl. https://www.ethnolongue.com, siehe auch Crystal (1993: 314).

7.3.2.2 Spracherwerb in der Schule – muttersprachlicher Unterricht

Frage 13: Hatten Sie in der Schule Unterricht in ihrer Muttersprache?
Ja
Nein, ich hatte Unterricht in…

Abbildung 7: Angaben zum Unterricht in der Muttersprache (n = 27)



Dass nahezu alle Zugewanderten, die an dieser Untersuchung teilnahmen, muttersprachlichen Unterricht in den Herkunftsländern erhielten (Abbildung 7), ist in sprachwissenschaftlicher Hinsicht als ausgesprochen positiv zu werten. Lediglich zwei Migrierte aus der Türkei und zwei weitere aus Bulgarien erteilen zu dieser Frage keine Angaben. Der Präsenz einzelner Sprachen in institutionellen Kontexten ist ein Signal für deren Status innerhalb der Gesellschaften, in der sie – da ihre Existenz nicht infrage gestellt wird – fortexistieren dürfen und lebendig gehalten werden. Dies gilt natürlich für alle Sprachen, insbesondere aber für Minderheitensprachen, deren Reichweite naturgemäß begrenzter und deren Prestige fragiler ist, verglichen etwa mit der Bedeutung dominanter Staatssprachen. Erhalt, Fossilierung oder im schlimmsten Fall Sprachtod sind substanzielle Risikofaktoren von Minderheitensprachen. Für die Sprachtodforschung ist der vollständige Spracherwerb in der Muttersprache daher von höchster Relevanz. Ein umfassendes sprachliches Fundament impliziert damit nicht nur alle mündlichen Formen von Mehrsprachigkeit, welche in mehrsprachigen Gesellschaften zumeist die »gelebte« sprachliche Realität darstellen, sondern auch eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit in der Schriftsprache. Von diesen Ausprägungsformen profitiert innerhalb der Gruppen Migrierter allerdings zumeist die Elite (vgl. Riehl 2006). »Viele Sprecher, die auf der Ebene des mündlichen Austausches mehrsprachig sind, tendieren daher auf der Ebene der schriftsprachlichen Kommunikation eher zur Einsprachigkeit.« (Riehl 2006: 20f.)

Dass vor allem die Schriftsprachlichkeit wesentlich umfassendere Anforderungen auf allen sprachlichen Ebenen erfordert, lässt sich anhand linguistischer Textkorpusanalysen nachweisen (Kapitel 8). Zu diesen generellen Anforderungen treten weitere, pragmalinguistische Konventionen, die wiederum kulturell determiniert sind. Die Gefahren, die z.B. aus sprachpolitischen Maßnahmen wie dem Wechsel in eine andere offizielle Sprache bzw. dem partiellen oder kompletten Verlust der Erstsprache erwachsen dürften, sind in der Sprachtodforschung längst belegt (vgl. z.B. Sasse 1992). Ganz entscheidend ist daher die Qualität des Spracherwerbs, womit zuallererst »die Schule eine herausragende Rolle für oder gegen den Erhalt einer Minderheitensprache« (Brizić 2007: 142) spielt. Die Bedeutung des Spracherwerbs gerade auf institutioneller Ebene wird ganz besonders dann deutlich, wenn Bildungsinstitutionen entgegen ihres offiziellen Erziehungsauftrags zur Mehrsprachigkeit dennoch der offiziellen Einsprachigkeit innerhalb der Gesellschaft die Bühne bereiten, die Präsenz weiterer Sprachvarietäten hingegen völlig außer Acht lassen.

Für die die weitere praktische Umsetzung dürften die an dieser Stelle umrissenen Herausforderungen für zugewanderte SchülerInnen in der Aufnahmegesellschaft insgesamt eher ins Gewicht fallen als für die erwachsenen Migrierten dieser Untersuchung mit ihrem vergleichsweise langen Verbleib in Bildungsinstitutionen in den Herkunftsregionen (Frage 11, Abbildung 5). Erfreulicherweise stellt sich die soeben beschriebene Problematik für den vorliegenden Forschungszusammenhang tatsächlich nicht: Es finden sich bei den hier befragten Zugewanderten keinerlei Indizien, die auf einen unvollständigen Erwerb oder schlimmstenfalls auf einen vollständigen Verlust der Erstsprache(n) hindeuten. Für den Wissenserwerb komplexer (fach-)sprachlicher Zusammenhänge in einer weiteren Sprache erweist sich dieser glückliche Umstand in jeder Hinsicht als vorteilhaft, zumal sich ein Kompetenzverlust einzelner Minderheitensprachen im gesamten Repertoire und in den Dynamiken einer Sprache äußern kann, d.h. in ihrem Sprachsystem und ihrem Sprachgebrauch sowohl auf der rezeptiven als auch auf produktiver Ebene.

7.3.3 Ausbildungsspezifische Daten: Tertiäre Ausbildung und Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse

Frage 14: Was sind Sie von Beruf?

Tabelle 7: Angaben zur Berufsausbildung (n = 13)

Berufsausbildung		
	absolut	**prozentual**
Koch	1	3,7%
KFZ-Mechaniker	1	3,7%
Bürokauffrau	1	3,7%
Hausfrau	4	14,8%
Buchhalterin	1	3,7%
Schneiderin	1	3,7%
Elektriker	1	3,7%
Sekretärin und Kosmetikerin	1	3,7%
Friseurin	1	3,7%
Metzger	1	3,7%
Kellnerin	2	7,4%
Kosmetikerin und Fachfußpflegerin	1	3,7%
Bautechniker	1	3,7%
Keine Angabe	1	3,7%
Summe	**18 Angaben**	**66,6%**

13 von 27 befragten Migrierten verfügen über eine Berufsausbildung. Eine Person erteilte keine Angaben bezüglich dieser ausbildungsbezogenen Frage oder der Folgefrage nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium.

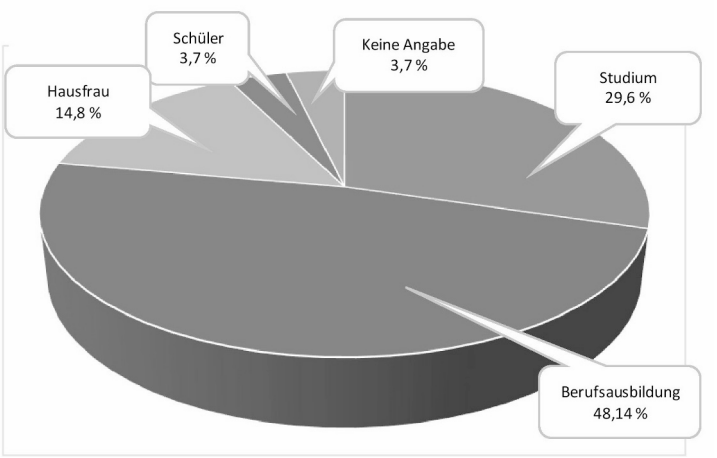
Frage 15:
Haben Sie ein Studium abgeschlossen?
Ja/nein.

Frage 16:
Wenn ja, was haben Sie studiert?

Tabelle 8: Angaben zum absolvierten Studium (n = 8)

Studium		
	absolut	**prozentual**
Wirtschaft	1	3,7%
Lehramt (Primarstufe)	1	3,7%
Informatik	1	3,7%
Wirtschaftswissenschaften (Wirtschaft und Betriebswirtschaft)	1	3,7%
Betriebswirtschaft	2	7,4%
Betriebsmanager	1	3,7%
Atomphysik und Optik	1	3,7%
Summe	**8 Angaben**	**29,6%**

Abbildung 8: Ausbildungsspezifische Daten zum Gesamtsample (n = 27)



Immerhin acht von 27 Teilnehmenden und somit nahezu 30 Prozent des Untersuchungssamples haben ein Studium abgeschlossen (Frage 15). Interessanterweise betrifft das alle drei Migrierte aus Rumänien. Außerdem haben einzelne Zugewanderte

aus den Herkunftsländern USA, Russland, Südkorea, Kasachstan und Italien eine Universität besucht und entsprechende Abschlussprüfungen abgelegt. Sie verblieben, die allgemeine Schuldauer (Frage 11) miteingerechnet, jeweils für einen Zeitraum von zehn (Minimalwert) bis 19 Jahren (Maximalwert) in Bildungsinstitutionen.[39]

Mit Ausnahme des syrischen Schülers, über dessen beruflichen Werdegang noch keine Aussage getroffen werden kann, gaben vier Migrantinnen an, Hausfrau zu sein *und* über keine Ausbildung bzw. kein Studium zu verfügen. Eine Person erteilte hierzu keine Angaben. Diese Teilgruppe, also sechs Befragte, macht mit 22,2 Prozent einen vergleichsweise geringen Anteil der Gesamtgruppe aus. Alle anderen waren (oder sind)[40] erwerbstätig. Wie Tabelle 7 verdeutlicht, verfügen 13 von 27 Befragten – anteilig fast 49 Prozent – über eine Berufsausbildung, die sie in der Bundesrepublik ausüben können bzw. die hierzulande anerkannt ist. 77,7 Prozent der Zugewanderten – jene mit Studienabschluss (Tabelle 8) eingerechnet – befinden sich somit bereits zu Beginn der Untersuchung in der günstigen Position, beruflich bereits qualifiziert zu sein. Die allgemeinsprachlichen, fachsprachlichen und inhaltlichen Fördermaßnahmen sorgen in diesem Fall für eine (noch) bessere Position in der Aufnahmegesellschaft. Für den vorliegenden Forschungszusammenhang kommen mit diesem positiven Eindruck zu den beruflichen Voraussetzungen die bereits in anderen Zusammenhängen erwähnten Faktoren für den Fach- und Fachspracherwerb zum Tragen (vgl. Abbildung 5, Frage 11). Im Zusammenhang mit berufsbezogenen Daten ist hier vor allem die kognitive, d.h. die unmittelbar mit der inhaltlichen Dimension verknüpfte Kompetenz von Belang.

Der »mehrjährige fachbezogene Unterricht im Medium der Erstsprache« (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 46) in den Herkunftsländern kommt sowohl dem fachlichen als auch dem sprachlichen Erwerb in einer weiteren (Fach-)Sprache inklusive den damit verbundenen Fachkonzepten zugute. Wurde darüber hinaus auch die komplette Berufsausbildung respektive das Studium in der Herkunftsgesellschaft absolviert, kann auf einen *Common Ground* (vgl. Clark/Brennan 1991) an fachkonzeptuellem Wissen zurückgegriffen werden. Dieses Wissen für den Auf- oder Ausbau politischer Konzepte nutzbar zu machen, ist das Potential eines Großteils der Zugewanderten dieser Untersuchung.

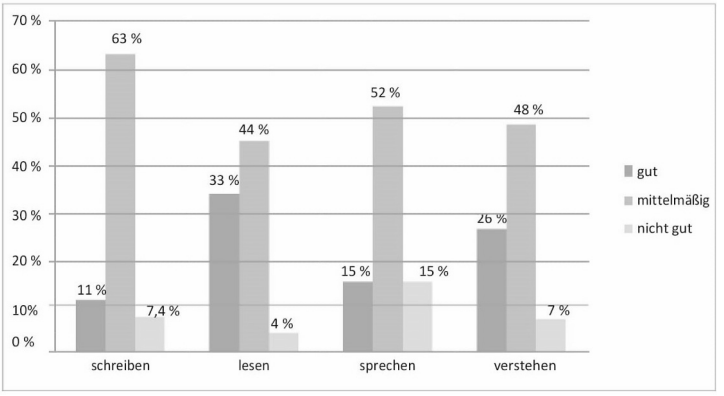
39 Diese Personen gaben einen Zeitraum von zehn, elf, 13, 16 sowie von 17 und 19 Jahren an. Drei Befragte gaben an, 16 Jahre in Bildungseinrichtungen verbracht zu haben.

40 Denn in der Befragung sind ja auch jene erfasst, die den Orientierungskurs abends besucht haben.

7.3.4 Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse

Frage 17:
Wie gut können Sie Deutsch schreiben?
Wie gut können Sie Deutsch lesen?
Wie gut können Sie Deutsch sprechen?
Wie gut können Sie Deutsch verstehen?

Abbildung 9: Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse (n = 27)



Bezüglich der Einschätzung der Sprachkompetenzen im Deutschen wurde nach den vier Teilfertigkeiten schreiben, lesen, sprechen und verstehen differenziert. Analog zu den Fragebogenmustern aus Essen, Jena und Freiburg wurde hierfür eine dreistufige Skala dargeboten, mit den drei Abstufungen bzw. Items gut, mittelmäßig, nicht gut umschrieben und mit nicht-sprachlichen Icons codiert. Fünf der Teilnehmenden (knappe 19 Prozent) machten diesbezüglich keine Angaben.

Bei der Analyse der drei Teilgruppen zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Zugewanderten die dargebotenen Teilbereiche als mittelmäßig einstuft. Die meisten der AusländerInnen haben den sprachlichen Integrationskurs im Umfang von 600 Unterrichtseinheiten zum Zeitpunkt der Erhebung abgeschlossen (vgl. Frage 4, Tabelle 5). Da sich die Kurskonzeption an den skalierten Kompetenzstufen A2 bzw. B1 nach dem GER ausrichtet, korrespondieren diese Einschätzungen mit den Sprachkompetenzen, die der sprachliche Teil der Integrationsmaßnahmen anvisiert.[41]

41 Die sprachlichen Funktionen, die auf der Niveaustufe A2 realisiert werden können, betreffen in der Mehrzahl alltäglich sozial-kommunikative Sprachhandlungen, die mit Deskriptoren wie »kann entsprechende Fragen anderer beantworten« umschrieben werden. Des Weiteren finden sich innerhalb dieses Referenzbereichs Kompetenzbeschreibungen mit Blick auf sprachliche Interaktionen im Ausland, wie etwa »kann sich einfache Reiseinformationen beschaffen.« Die Anforderungen des nächsthöheren Referenzniveaus B1 sind deutlich umfassender: Insgesamt spiegeln die

Innerhalb dieser »mittelmäßigen« Gruppe werden vor allem die produktiven Fähigkeiten Sprechen und Schreiben insgesamt besser einschätzt als die Kompetenzfelder Lesen und Verstehen. Der inzwischen über viele Monate andauernde Aufenthalt in der Aufnahmegesellschaft und die vielfältigen kommunikativen Anlässe, die im Verlauf des gesamten Integrationskurses sowohl Impulse zur mitteilungsbezogenen Kommunikation[42] als auch eine gezielte Förderung des schriftlichen Ausdrucksvermögens (z.B. Behördenkommunikation) angeboten werden, dürften sich hier vor allem in den mündlichen Fertigkeiten niederschlagen. Bemerkenswert ist indes, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen um ca. 10 Prozent besser eingeschätzt werden als das Sprechen. Dies wäre ggf. auf einen Washback-Effekt (vgl. Perlmann-Balme 2001: 996) auf den der Erhebung vorangegangen Unterricht zurückzuführen, da das erzielte Testformat des Deutsch-Tests für Zuwanderer auch ein bestimmtes Textmusterwissen und entsprechende schriftsprachliche Fähigkeiten inkludiert. Ein starker Fokus auf den Erwerb dieser Ressourcen wäre ein Indikator für diese Einschätzung, konnte aber mangels weiterer Hintergrunddaten nicht überprüft werden.

Ganz anders ist die Eigenwahrnehmung der zweiten Bewertungsgruppe, die die vier Teilfertigkeiten insgesamt als gut einschätzt. Hier verkehrt sich das Bild ganz zugunsten der rezeptiven Fähigkeiten Lesen und Verstehen. 33 Prozent der Zugewanderten haben den Eindruck, dass sie gut lesen; ein etwas geringerer Anteil von 26 Prozent ist der Ansicht, sprachliche Impulse gut zu verstehen. Besonders überraschend fällt die Einschätzung der bisherigen mündlichen Kompetenzen aus: Lediglich 15 Prozent sind der Meinung, die Anforderungen zu erfüllen, die sie mit diesem Qualitätsniveau in Verbindung bringen. Angesichts des naturgemäß häufigen Sprachkontakts in der Aufnahmekultur und in Anbetracht der Tatsache, dass von der Möglichkeit, unterschiedliche Erwerbssituationen für sich zu nutzen, auch Gebrauch gemacht wird – ein beachtlicher Anteil von 70 Prozent der Gesamtgruppe spricht u.a. zu auch zu Hause Deutsch – (vgl. Frage 22), wäre ein positiverer »Eigenbefund« zu erwarten gewesen. Die Maßstäbe, die zur Beurteilung guter Leistungen führen, scheinen in dieser Gruppe aber offensichtlich völlig anders gelagert zu sein als in der »mittelmäßigen.«

Am schlechtesten wird die Teilfertigkeit Schreiben eingestuft, denn nur 11 Prozent der Befragten bescheinigen sich zum Zeitpunkt der Erhebung solide schriftsprachliche Kompetenzen. Ein Vergleich der Einschätzungen der Lesekompetenzen mit den

---

auf dieser Stufe formulierten Lernzielbestimmungen zwei zentrale Merkmale wider: »Die Fähigkeit, Interaktionen aufrechtzuerhalten und in einem Spektrum von Situationen auszudrücken, was man sagen möchte […]« (Europarat 2001: 42-43) sowie die Kompetenz, »sprachliche Probleme des Alltagslebens flexibel zu bewältigen […].« (Ebd.). Eine Zuordnung zu dieser Stufe verweist darauf, dass Sprechende in der Lage sind, längeren standardsprachlich realisierten Diskursen folgen und deren Kerninformationen entnehmen zu können. Ferner umfassen die hier beschriebenen Lernziele die Fähigkeit, eigene Standpunkte auszudrücken. Sollten Zugewanderte mit Abschluss des sprachlichen Integrationskurses bereits auf diesem Niveau angekommen sein, heißt das noch lange nicht, dass Fachtexte mit ihren komplexen diskurslinguistischen und konzeptuellen Anforderungen rezipiert werden können. Eine Verständigung über politisch weitreichende und ggf. neue Zusammenhänge ist daher eine hochkomplexe sprachliche und kognitive Anforderung.

42 Auch die Konzeption des Testformats zum Deutsch-Test für Zuwanderer ‚auf den die Teilnehmenden beider Untersuchungen zum Zeitpunkt der Erhebung bereits vorbereitet worden waren, ist in seiner Ausrichtung stark anwendungsbezogen (vgl. Grotjahn/Kleppin 2015: 79ff.).

Schreibfertigkeiten in der Zweit- oder Fremdsprache fällt deutlich zugunsten der Lesefertigkeiten aus, allerdings mit einem dreifachen Wert von 33 Prozent. Das ist wenig überraschend in dem Sinne, dass es vermutlich leichter fällt, die dargebotene Sprache rezeptiv zu verarbeiten. Diese Wahrnehmung dürfte höchstwahrscheinlich auf die generellen Anforderungen der Schriftsprachlichkeit zurückzuführen sein, die ganz unabhängig von der Spracherwerbssituation (Erst- oder Zweitspracherwerb) und der Dauer der Schulbildung (vgl. Abbildung 5, Frage 11) per se existieren. Der Erwerb eines zunehmend kontextreduzierten Sprachgebrauchs (Register) erweist sich auch für einsprachig Aufwachsende als anspruchsvolles Unterfangen, in allen Bildungsinstitutionen quer durch alle Fächer hinweg, da der Modus der Repräsentation sowie die diskursiven und kommunikativen Anforderungen des Registers völlig anders sind[43] (vgl. Jeuk 2017; Wildemann 2015; Gogolin/Neumann/Roth 2003).

Warum erreichen die Leseverstehenskompetenzen innerhalb dieser Gruppe so hohe Werte? Die möglichen Gründe sind vielfältig und anhand des Datenmaterials nicht letztgültig zu interpretieren bzw. wäre auch im Hinblick auf diesen Aspekt eine weiterführende Befragung erforderlich. Setzt man den sprachlichen Teil des Integrationskurses als Einflussvariable, gibt die Häufigkeit der Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten und Textmustern unterschiedlicher Komplexitätsgrade (Arztbesuch, Reklamationen usw.) möglicherweise Aufschluss über den Ertrag, der mit der Leseverstehenskompetenz assoziiert wird. So spielt z.B. das wiederholte Lesen für manche der Befragten eine wichtige Rolle, um weiterführende Zusammenhänge besser zu verstehen. In meinem Gesprächsdatenkorpus findet sich in einer kurzen Sequenz ein Beispiel für eine Lernstrategie eines Migranten. Dieser hatte, anstelle ein vorbereitetes Arbeitsblatt zu verwenden, eigene Notizen angefertigt. Nach den Gründen von seinem Arbeitspartner befragt, antwortet er: »*Ich schreibe hier einfach, so ich kann einfach alles verstehen, verstehst du? Ich les' das zu Hause. Ich kann das alles lesen.*« (Audioaufnahme vom 21.06.2016) Es ist daher sicherlich keinesfalls zufällig, dass derselbe Migrant seine Lesefähigkeiten in der deutschen Sprache als gut beurteilt, während er sich in allen anderen Teilkompetenzen ein mittleres Niveau bescheinigt.

Was die Leseverstehenskompetenzen anbelangt, befinden sich erwachsene Migrierte gegenüber neu zugewanderten SchülerInnen mit kurzer Verweildauer in der Bundesrepublik deutlich im Vorteil. Wie es bei der Auswertung der Befragungsdaten schon mehrfach anklang, können sie i.d.R. auf ein ausgereifteres Repertoire an Literalität in ihren Erstsprachen zurückgreifen und für den Zweitspracherwerb nutzbar machen (vgl. dazu z.B. Wildemann 2015: 194).

Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen den produktiven Teilfähigkeiten Schreiben und Sprechen in dieser Teilgruppe? Es wurde bereits gesagt: Anteilige 11 Prozent der Befragten geben an, gut zu schreiben. Hingegen schätzen immerhin 15 Prozent ihre mündlichen Kompetenzen als gut ein. Der Eindruck, der sich hier zeigt, belegt – zumindest für die zweite Gruppe – den in der Literatur benannten Umstand, dass mit

43 Für das vorliegende Untersuchungssample dürfte auch der Zugang zur Schriftkultur eine erhebliche Rolle spielen. Das betrifft v.a. diejenigen der hier vertretenen Ethnien, die mit manchen normsprachlichen Anforderungen der Schriftsprachlichkeit wenig vertraut sind.

dem Erwerb interaktioneller Sprachkompetenzen in der Zielsprachenkultur grundlegende linguistische Bausteine im Spracherwerb zur Verfügung stehen. Diese Kompetenzen können bei entsprechender Unterstützung mit zunehmendem Abstraktionsgrad der sprachlichen Textsorten bzw. Diskurse ausgebaut werden. Die Entwicklung des Spracherwerbs folgt also der Entfaltung der Sprache in all ihren Erscheinungsformen[44], beginnend mit ihren genuin grammatisch kongruenten Formen bis hin zu Versprachlichungsstrategien, basierend auf dem Konzept der grammatischen Metapher (vgl. Halliday/Matthiessen 2013, siehe auch Kapitel 3.2). Ohne angemessene Unterstützung dürfte es den Migrierten dieser Gruppe ganz besonders schwerfallen, ihren Schriftspracherwerb in einer anderen Sprache auf ein höheres Level zu bringen. Im Gegensatz dazu hat der Löwenanteil all jener, die in derselben Domäne offensichtlich schon über mittelmäßige Kompetenzen verfügt, im Vergleich zu ihrer mündlichen Kommunikationsfähigkeit ja bereits einiges erreicht, das sie einem vertretbarem Kompetenzniveau näherbringt.

Der geringste prozentuale Anteil aller Teilgruppen entfällt auf jene, die die vier Teilkompetenzen insgesamt als nicht gut empfinden. Wenige der Befragten in dieser Gruppe, lediglich ein Anteil von ca. sieben Prozent, beklagt zum Zeitpunkt der Erhebung mangelnde Schreibfähigkeiten. Zwei Zugewanderte schätzen ihre Verstehensleistungen als schlecht ein, was ebenfalls einem Anteil von sieben Prozent entspricht. Auffällig ist aber, dass bereits knappe 15 Prozent und damit etwas mehr als doppelt so viele innerhalb dieser dritten Teilgruppe der Ansicht ist, nicht sonderlich gut mündlich interagieren zu können. Wenn sich aber bereits ein knappes Viertel nach eigenem Ermessen in der Zielsprache nicht gut ausdrücken kann, ist zunächst davon auszugehen, dass bereits den grundlegenden sprachlichen Anforderungen (noch) nicht in der erforderten bzw. auch wünschenswerten Form begegnet werden kann. Die Fähigkeit, alltägliche kommunikative Situationen bewältigen zu können (vgl. Europarat 2001: 42f.), ist in dieser Teilgruppe somit nach eigenem Maßstab deutlich schwächer ausgeprägt als in der Mammutgruppe der »mittelmäßig« kompetenten Sprechenden. Ein Faktor, der hier sicherlich zum Tragen kommt, ist, dass der spontan situative Sprachgebrauch deswegen noch verhältnismäßig viel Mühe bereitet, weil bestimmte sprachliche Strukturen noch nicht automatisiert sind. Somit können sie auch nicht abgerufen werden. Wäre das tatsächlich für *alle* in dieser Gruppe der Fall, müssten sich diese Barrieren ebenfalls auf der rezeptiven Ebene und hier insbesondere in der Einschätzung des Teilbereichs Verstehen anteilig niederschlagen. Denn es ist von einer »Kompetenzbrücke« dieser beiden sprachlichen Ebenen auszugehen. Die Verstehensleistungen dürften die ersten Schritte bilden, um kontinuierlich ein Repertoire an interaktionalen Fertigkeiten aufzubauen.

Bei näherer Betrachtung – es handelt sich um vier Zugewanderte, die sich in mindestens einem der angeführten Teilbereiche eine schlechte Bewertung ausstellen – spielt diese Einflussvariable aber nur bei zwei der hiervon Betroffenen eine Rolle. Denn diese beiden haben nach eigener Einschätzung auch beachtliche Mühe, Deutsch zu verstehen (7 Prozent), während die beiden anderen Befragten ihre Verstehenskompetenzen als mittelmäßig empfinden. Nur einer der vier ProbandInnen beurteilt

44 Allerdings nicht in dieser Linearität.

wiederum alle vier Teilkompetenzen und damit auch seine Fähigkeit im Leseverstehen als schlecht (wie in Abbildung 9 ersichtlich, wird dieser Wert anteilig mit vier Prozent erfasst). Letztere wird vom Rest der Teilgruppe ebenfalls als mittelmäßig eingeschätzt. Die stark konzeptuell-schriftsprachliche Repräsentation einiger Lesetexte scheint also innerhalb dieser Gruppe zumeist keine Probleme zu bereiten.

Eine weitere Annahme liegt somit nahe: Insbesondere die Schulbesuchsdauer (Abbildung 5) könnte mit der Beurteilung der vier Migrierten korrelieren. Das zeitliche Spektrum spricht allerdings auch gegen diese Vermutung, denn es finden sich bei den vier Personen Angaben von acht bis zu 16 Jahren. Ein Migrant hat sogar in seinem Herkunftsland ein Studium abgeschlossen. Die Schul- und Ausbildungsdauer ist somit als Indikator auszuschließen bzw. scheinen andere Einflussfaktoren wirksam zu werden. Es bedarf hier sicherlich einer Sprachstandsdiagnostik[45], um den Gründen im Einzelnen auf die Spur zu kommen. Dass insbesondere in dieser dritten Teilgruppe ein immenser sprachlicher Förderbedarf besteht, scheint jedoch gewiss.

7.4 Herkunfts- und Familiensprachen: Sprachenvielfalt, Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und sprachliche Präferenzen

Frage 18: Sprechen Sie zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch?
Ja, Nein

Abbildung 10: Sprachverhalten zu Hause (n = 27)



45 Das würde für eine Nachtestung zu einem zweiten Testzeitpunkt sprechen, denn Zugewanderte werden ja bereits zu Beginn der Integrationskurse nach einem eigens dafür entwickelten Testverfahren eingestuft (vgl. BAMF 2015a).

Frage 19: Welche Sprachen sprechen Sie zu Hause außer Deutsch?
Ich spreche zu Hause keine anderen Sprachen.

Tabelle 9: Die häufigsten zu Hause gesprochenen Sprachen (n = 27)

Die häufigsten zu Hause gesprochenen Sprachen		
	absolut	**prozentual**
Arabisch	2	7,4%
Englisch	9	33,3%
Rumänisch	2	7,4%
Italienisch	1	3,7%
Ungarisch	2	7,4%
Französisch	1	3,7%
Türkisch	3	11,1%
Spanisch	2	7,4%
Bulgarisch	1	3,7%
Russisch	3	11,1%
Griechisch	1	3,7%
Thai	1	3,7%
Koreanisch	1	3,7%
Kurdisch	1	3,7%
Jesidisch	1	3,7%
Serbisch	1	3,7%
Vietnamesisch	1	3,7%
Bosnisch	1	3,7%
18 Sprachen	**34 Nennungen**	

Obige Aufschlüsselung (Tabelle 9) gibt einen Eindruck von der enormen Sprachenvielfalt der befragten Zugewanderten mit insgesamt 34 verschiedenen Familiensprachen. Wie in Abschnitt 7.3.2 erläutert, nimmt Englisch in ihrer Position als lingua franca eine deutliche Vorreiterstellung ein. Lediglich bei einem aus den USA zugewanderten Migranten handelt es sich um die Muttersprache. In der Stadt Benin, in der die einzige nigerianischen Migrantin dieser Erhebung vor ihrer Zuwanderung nach Deutschland lebte, gilt Englisch als Amtssprache.[46] Auch wenn die Alltagskommunikation bei einem großen Teil der Befragten auf Englisch stattfindet, dürfte es sich um keine natürliche Familiensprache handeln. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die englische Sprache eine Brückenfunktion übernimmt, auf die in bestimmten Kontexten zurückgegriffen wird. Für alle anderen der hier benannten Sprachen ergibt sich eine ausgewogene Konstellation, d.h., es besteht keine auffällige Dominanz einzelner Sprachen.

46 Vgl. Lexas (2016). Online verfügbar unter: https://www.laenderdaten.de/staat/amtssprachen.aspx [zuletzt abgerufen am 04.06.2017].

Unter Einbeziehung der Angaben zur Zuwanderungsgeschichte (Fragen 5 bis 9) und zur Staatsangehörigkeit (Frage 10) zeigt sich eine zu erwartende Entsprechung der benannten Familien- und Herkunftssprachen.

Erwähnenswert sind hier jedoch die beiden im ehemaligen Jugoslawien geborenen Zugewanderten ungarischer Staatsbürgerschaft (vgl. Frage 10, Abbildung 4): Während für beide Ungarisch nach wie vor zur Herkunfts- und Familiensprache zählt, spricht nur einer der beiden Serbisch. Der zweite Migrant spricht zu Hause neben Englisch auch noch Spanisch.

Das angeführte Spektrum an Sprachen (Tabelle 9) ist charakteristisch für Formen differenzierter Mehrsprachigkeit, eine begriffliche Annäherung, die von Riehl (2004: 64) vorgeschlagen und auch in diesem Forschungszusammenhang so verstanden wird. Demnach sind mehrere Sprachen funktional in Gebrauch, ganz ungeachtet ihres jeweiligen Grades an Sprachbeherrschung. Von Bedeutung für die SprachbenutzerInnen sind in erster Linie die kommunikative Relevanz und die domänenspezifische Verwendung. Beides spielt im Kontext von Migration eine bedeutende Rolle, zumal es sich hier um allochthone Minderheiten handelt. Dieser zuletzt genannte Aspekt, d.h. die Frage, welche Sprache mit wem gesprochen wird, erfährt in der Fragebogenkonzeption daher nochmals eine gesonderte Betrachtung (vgl. Fragen 23 bis 25).

Nach eigenen Angaben sprechen lediglich 15 Prozent des Untersuchungssamples zu Hause ausschließlich Deutsch. Eine genauere Aufschlüsselung zeigt, dass es sich bei diesem Anteil um drei AusländerInnen aus Tunesien, Ungarn und Brasilien handelt. Für sie spielt die Alltagskommunikation in deutscher Sprache offensichtlich auch im weiteren Umfeld eine große Rolle. Einhellig bekunden sie, dass sie auch im Freundeskreis oder mit Bekannten zumeist eher Deutsch sprechen (vgl. dazu insbesondere die Auswertung zu Frage 24). Für die brasilianische Migrantin findet die Alltagskommunikation mit ihren Kindern ebenfalls auf Deutsch[47] statt, während die deutsche Sprache bei dem kinderlosen tunesischen Migranten einen hohen Stellenwert einnimmt, denn es handelt sich um dessen erklärte Lieblingssprache (Frage 25). Noch differenzierter fällt die Bestandsaufnahme zum individuellen Sprachenrepertoire (Frage 20, Tabelle 10) aus.

47 Davon konnte ich mich überzeugen, als ich die Frau und ihren Sohn einige Zeit nach der Erhebung zufällig in der Stadt traf. Ihr Sohn war zum Zeitpunkt unseres Treffens kurz davor, ein Studium zu beginnen. Er sprach nach meiner Einschätzung fließend und akzentfrei Deutsch und hatte, wie er mir mitteilte, seine komplette Schulausbildung in Deutschland abgeschlossen. Dieser Eindruck ist meines Erachtens eine Erklärung für die starke Präferenz des Deutschen bei der Kommunikation der beiden.

Frage 20: Ihre Sprachen:

Tabelle 10: Angaben zum individuellen Sprachenrepertoire (n = 27)

Angaben zum individuellen Sprachenrepertoire		
	absolut	**prozentual**
Arabisch	2	7,4%
Englisch	10	37%
Edo	1	3,7%
Ungarisch	2	7,4%
Spanisch	2	7,4%
Rumänisch	2	7,4%
Serbisch	2	7,4%
Türkisch	1	3,7%
Bulgarisch	1	3,7%
Russisch	4	14,8%
Italienisch	2	7,4%
Griechisch	1	3,7%
Thai	1	3,7%
Koreanisch	1	3,7%
Französisch	1	3,7%
Kurdisch	1	3,7%
Jesidisch	1	3,7%
Japanisch	1	3,7%
Bosnisch	1	3,7%
Vietnamesisch	1	3,7%
Keine Angaben	5	18,5%
20 Sprachen	**38 Angaben**	

Insgesamt wurden 20 Sprachen[48] angeben, knapp 19 Prozent der Migrierten erteilen hierzu keine nähere Auskunft. Abgesehen von der mehrfach erwähnten Sonderstellung des Englischen (bereits bei diesem vergleichsweise kleinen Untersuchungssample

48 Beide tabellarischen Übersichten (Tabelle 9 und 10) unterscheiden sich insofern, als die in Frage 20 benannten Sprachen weiterführend nach deren Kompetenzen eingeschätzt werden sollten (Frage 21). Frage 19 zielt hingegen in erster Linie darauf ab, sprachliche Daten zur Alltagskommunikation in allen zur Verfügung stehenden Sprachen und Varietäten zu erfassen. Mehrere Zugewanderte gaben bei Frage 20 zu Recht auch Deutsch an. Eine Einschätzung der Deutschkompetenzen wurde jedoch bereits an anderer Stelle vorgenommen (Frage 17). Hier sollten in erster Linie das Spektrum an Herkunfts- und Familiensprachen bzw. die Sprache(n) der familiären Sozialisation ermittelt werden. Aus diesem Grund wurde Deutsch bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

wurden zehn Nennungen zugewiesen), ist die multinationale und multilinguale Konstellation, die sich hier zeigt, exemplarisch für Kurszusammensetzungen, die in der Phase der Erstintegration gemeinhin anzutreffen ist. An den mitgebrachen Sprachen manifestieren sich die interlingualen Unterschiede zur Hochsprache der Aufnahmegesellschaft besonders deutlich:

> Diese Sprache unterscheidet sich nicht, wie dies bei regionalen oder sozialen Varietäten zumeist der Fall ist, nur graduell von der Familiensprache. Sie besitzt vielmehr einen deutlich anderen linguistischen Bestand – auch im Sinne der Konventionen und Traditionen, die das Sprechen im engeren Sinne begleiten […]. (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 41)

Die Erstsprache(n) entfalten ihre Wirkung – positiv wie negativ – in der gesamten Phase des Zweitspracherwerbs. Wie Tabelle 10 verdeutlicht, sind bereits in diesem kleinen Untersuchungssample zahlreiche linguistische Typologien vertreten: Neben agglutinierenden Sprachen, wie Türkisch und Japanisch, finden sich ebenso isolierende Sprachen, beispielsweise Vietnamesisch, Griechisch und Arabisch, die unhinterfragt zu den flektierenden Sprachen zählen (vgl. Crystal 1993: 292).

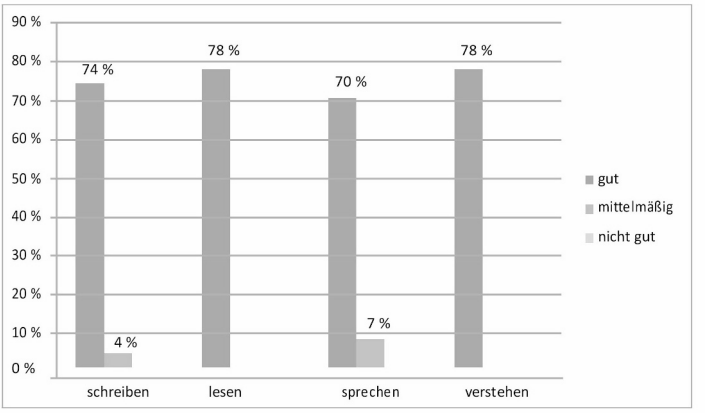
Gravierende sprachentypologische Unterschiede zur neu hinzugekommenen Sprache führen natürlich nicht zwangsläufig zu einem defizitären Erwerb derselben, weil – wie so oft – auch andere Einflussfaktoren respektive Lernervariablen ins Gewicht fallen. Denn wer bereits über ein gewisses Repertoire an mitgebrachen Sprachen verfügt, vermag sich diesen Bestand zunutze zu machen. Aus erwerbsbezogener Perspektive gilt daher unumstritten: »Jeder Spracherwerb, der sich nach der allerersten Phase vollzieht, ruht auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung auf und ist durch sie bestimmt.« (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 41) Für den weiteren Erwerb ist daher von einer positiven Wechselwirkung aller mitgebrachten Sprachen auszugehen. Für mein Untersuchungssample ergibt eine detailliertere Aufschlüsselung der sprachlichen Kompetenzen (Frage 12) ein insgesamt ausgewogenes Bild zur differenzierten Mehrsprachigkeit im Orientierungskurs: Knappe 30 Prozent der befragten Personen haben eine Sprache erworben.[49] Ein Anteil von 37 Prozent hat zwei Sprachen erlernt; für 33 Prozent der Befragten handelte es sich sogar um drei Sprachen. Die folgende Abbildung (Abbildung 11) zeigt, welches Kenntnisniveau sich die Zugewanderten für die von ihnen gewählte Sprachen zuweisen.

49 Dabei kann es sich selbstverständlich sowohl um die Muttersprache als auch um eine erste oder weitere Fremdsprache(n) handeln, je nach Bedeutung, die den präferierten Sprachen in den Herkunftsländern zukommt: Während beispielsweise eine vietnamesische Migrantin bekundet, auch Chinesisch in der Schule gelernt zu haben, verfügt eine kroatische Migrantin über Serbischkenntnisse, eine Frau aus Montenegro hat hingegen während der Zeit ihres Schulbesuchs Bosnisch gelernt.

7.4.1 Selbsteinschätzung hinsichtlich der Kenntnisse in den Herkunfts- und Familiensprachen

Frage 21:
Wie gut können Sie ihre Sprachen schreiben?
Wie gut können Sie sie lesen?
Wie gut können Sie sie sprechen?
Wie gut können Sie sie verstehen?

Abbildung 11: Selbsteinschätzung der Kenntnisse der Herkunfts- und Familiensprachen (n = 27)



Die vier Teilfertigkeiten, die zur Einschätzung der Kenntnisse der Herkunfts- und Familiensprachen vorgegeben wurden, entsprechen jenen zur Einschätzung der Deutschkompetenzen (Frage 17). Aus diesem Grund wurden auch hier dieselben drei Abstufungen mit nicht verbalsprachlichen Zeichen verschlüsselt und präsentiert, einzig mit dem Unterschied, dass hier maximal drei Sprachen beurteilt werden konnten. Bei näherer Analyse zeigt sich, dass sich unter den Angaben großteils die Muttersprache befindet. Die beiden kasachischen Migrierten definierten die russische Sprache als muttersprachlich. Beide unterzogen an dieser Stelle ausschließlich ihre Russischkenntnisse einer Bewertung.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich unter den Befragten auch eine Angehörige der serbisch-nationalen Minderheit Kroatiens befindet (vgl. dazu die Anmerkungen zu Frage 10, Abbildung 4). Da sie zu Hause Serbisch spricht, handelt es sich höchstwahrscheinlich ebenfalls um ihre Muttersprache. Unter den Sprachen, die ihr für die Zwecke einer Einstufung zur Verfügung stehen, wählt sie neben Englisch Serbisch. Lediglich eine rumänische Migrantin nimmt keine Einstufung ihrer Muttersprache vor. Sie beurteilt stattdessen ihre Kenntnisse in den Sprachen Englisch und Spanisch, welche sie auch in der Schule erworben hat (Frage 12).

Erwartungsgemäß zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung der vier zur Disposition gestellten Teilfertigkeiten ein ausgewogeneres Bild als bei der Bewertung der Kompe-

tenzen im Deutschen (vgl. Frage 17, Abbildung 8). Fast alle der befragten Migrierten schätzen sämtliche vier Teilfertigkeiten als gut ein und zeichnen eine positive Selbstdarstellung mit sehr hohen Werten von 70 bis 78 Prozent, wobei sechs der Befragten keine Angaben erteilen. Ein vergleichsweiser geringer Anteil von lediglich 4 bzw. 7 Prozent verfügt nach eigenem Ermessen über mittelmäßig ausgeprägte kommunikative und schriftsprachliche Kompetenzen, während keiner der ProbandInnen bestimmte Teilfertigkeiten der Herkunfts-, Familien- und »Herzenssprache(n)« als nicht gut bewerten würde.

Es fällt auf, dass die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Verstehen mit identischen Werten von jeweils 78 Prozent etwas besser eingeschätzt werden als die produktiven Fähigkeiten. Die Leseverstehenskompetenzen werden also als qualitativ ausgeprägter befunden als die Schreibkompetenzen, die Verstehensleistungen entsprechend wiederum besser als das Sprechen in den Herkunftssprachen. Das widerspricht den zuvor dargestellten Ergebnissen zum Sprachverhalten zu Hause (vgl. Tabelle 9, Frage 19) insofern, als die meisten Zugewanderten nach eigenen Angaben zu Hause neben der Muttersprache eine oder auch mehrere andere Sprachen sprechen. Das Ergebnis deutet möglicherweise darauf hin, dass das Bedürfnis, in den »eigenen« Sprachen zu lesen (78 Prozent) und zu schreiben (74 Prozent) noch ausgeprägter ist als der Wunsch, in ihr zu kommunizieren. Über die Gründe der Divergenzen in den Ausprägungsgraden lässt sich nur spekulieren. Valide und differenziertere Aussagen bezüglich der Wirkmechanismen bedürfen auch hier einer soliden, d.h. nach statistischen Kriterien konzipierten Sprachdiagnostik, die in Anbetracht des weiten Spektrums an vorhandenen Familiensprachen einschließlich ihrer Varietäten meines Untersuchungssamples kaum geleistet werden kann.

Dennoch: Die »großen« Tendenzen, um die es hier in erster Linie geht, sind sehr aussagekräftig. Sie bestätigen in positiver Weise Zusammenhänge, die in der Literatur mehrfach belegt sind: Schulleistungsstudien, wie PISA (2000, 2003 und 2006), IGLU oder TMSS dokumentieren, dass ein späterer Zuwanderungszeitpunkt in die Zielregion eine günstige Ausgangsposition darstellt. Jene Zugewanderte hingegen, die ihre gesamte Bildungsbiographie hindurch im Aufnahmeland verbracht haben, laufen eher Gefahr, ein niedrigeres durchschnittliches Kompetenzniveau zu erreichen (vgl. z.B. Gogolin/Lange 2011: 107f.; Ahrenholz 2014: 74ff.).[50]

Der Blick bei Gogolin und KollegInnen richtet sich auf einen vermuteten Zusammenhang zwischen der Kompetenzentwicklung in der Herkunftssprache und den sprachlichen Anforderungen schulischer Aufgaben bzw. schulischer Interaktionsformen im Aufnahmeland. Als Gradmesser für das Verstehen und das kognitive Durchdringen der dargebotenen Zusammenhänge in einer Zweit- oder Fremdsprache

50 Die Annahme einer Interdependenz zwischen bestimmten erstsprachlichen und zweitsprachlichen Fähigkeiten scheint hier zuzutreffen und sich vorliegend vielfach begünstigend für den Fach- und Fachspracherwerb auszuwirken, wenn auch in unterschiedlichen Nuancierungen (z.B. im Zusammenhang mit der Schuldauer, vgl. dazu die Auswertungen zu den Fragen 14 bis 16 und bezüglich der beruflichen Ausgangssituation die Angaben zu Frage 11).

wird die Qualität der muttersprachlichen schulischen Förderung in der Herkunftskultur angenommen.[51]

Aus spracherwerbsbezogener Perspektive wird in migrationsbezogenen Untersuchungen zudem die bereits erwähnte Wechselwirkung zwischen den schriftsprachlichen Kompetenzen der Herkunfts- und Zielsprache(n) betont (vgl. z.B. Cummins 1979: 233). Die Untersuchungen zum Schulerfolg Jugendlicher hinsichtlich ihrer Bedeutung für den (Fach-)spracherwerb in der Migration dürfte sich daher auch in meinem Untersuchungssample in positiver Wirkrichtung entfalten.

Erwachsene Neuzugewanderte mit einer Aufenthaltsdauer von ein bis drei Jahren im Aufnahmeland sind in der vorliegenden Untersuchung überrepräsentiert (21 Befragte) und selbst diejenigen, die bereits vor 2005 in die Bundesrepublik eingereist sind (zwei Befragte) bzw. die drei Zugewanderte, die bereits seit fünf bis zehn Jahren hier leben, waren zum Zuwanderungszeitpunkt nicht mehr im schulpflichtigen Alter (vgl. Frage 1 und Frage 3, Tabelle 3 und Tabelle 4). Auch der einzige syrische Migrant, der nach eigenen Angaben 19 Jahre alt und noch Schüler ist (Frage 14, Abbildung 8), zählt zur Gruppe der Neuzugewanderten. Wenn er also frühstens im Alter von 16 Jahren zugewandert ist, hat er zu diesem Zeitpunkt bereits einen beträchtlichen Teil seiner Schulbiographie in Syrien verbracht. Zudem erlaubt die mehrfache Sichtung der Videodaten erste Aussagen bezüglich seiner vergleichsweise hohen Verstehenskompetenzen Das werden die empirischen Analysen in Kapitel 9.3 zeigen.

Als Gesamteindruck ist somit festzuhalten, dass der Ausprägungsgrad der Muttersprache in allen Teilkompetenzen auf die hohe Bedeutung hinweist, die ihr zuzuschreiben ist und sicher auch darauf, dass in allen Kompetenzbereichen bereits (sehr) fundierte Kenntnisse erworben wurden. Die Konstellation, die sich hier zeigt, ist damit als äußerst positiv zu werten. Es sei hier nochmals betont: Von einem derart guten Fundament in den Erstsprachen sind positive Übertragungseffekte von fach- und schriftsprachlichen Kompetenzen auf eine weitere Sprache zu erwarten. Dass die Leseverstehenskompetenzen insgesamt einen offensichtlich hohen Rang einnehmen, bedeutet in diesem Forschungszusammenhang ggf. sogar eine noch bessere Ausgangssituation für die neu zu erwerbenden (fach-)sprachlichen und fachlichen Kompetenzen, zumal sie in hoher Frequenz über Impulstexte präsentiert werden (vgl. Kapitel 8).

Dass lediglich zwei der Befragten (7 Prozent) die mündlichen Kompetenzen ihrer mitgebrachten Sprachen als »mittelmäßig« einstufen, ist vielleicht einer der bemerkenswertesten Ergebnisse dieser Erhebung. Damit stellt sich die Frage, was zu diesem Eindruck geführt haben mag. Die Bewertung erfolgte durch einen Mann aus Südkorea sowie durch den bereits erwähnten Migranten aus der Sheikhan-Region im Norden Iraks. Während der irakische Migrant bekanntlich der Jesidischen Minderheit einer der drei kurdisch verwalteten Provinzen des Nordirak angehört, lässt sich eine derartige Verbindung zwischen der ethnischen Zugehörigkeit und dem sprachlichen Hin-

51 Inwieweit weitere Erklärindikatoren, wie etwa die Bildungsnähe der Herkunftsfamilie, zur Deutung möglicher Leistungsrückstände im Kontext von Migration in Frage kommen, wird derzeit diskutiert (für eine weiterführende Auseinandersetzung aktueller spracherwerbsbezogener Konzepte vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018: 37ff.).

tergrund bzw. den Kompetenzen im Falle des südkoreanischen Zugewanderten nicht ziehen.

Südkorea weist eine ethnisch und sprachlich weitgehend homogene Bevölkerungszusammensetzung auf. Die meisten EinwohnerInnen sind KoreanerInnen, die größte Minderheit bilden Chinesinnen und Chinesen mit etwa 20.000 Personen. Koreanisch bzw. Hangul ist die dortige Amtssprache. Als lingua franca gelten Japanisch und Englisch. Alle drei Sprachen zählen zum Repertoire des südkoreanischen Mannes. In keiner scheint sein mündliches Kompetenzniveau besser ausgeprägt zu sein als »mittelmäßig«. Dieser Befund lässt sich auch nicht mit weiteren Angaben zu seinem Sprachverhalten erklären. Denn er verwendet alle drei Sprachen in der mündlichen Interaktion. Im Einzelnen zeigt sich folgendes Bild: Sowohl Koreanisch als auch Englisch und Japanisch wurden in der Schule erworben (Frage 12), wobei er die die koreanische Sprache präferiert (Frage 25). Er spricht sie neben Deutsch zu Hause und auch mit seinen Kindern (Frage 19 und 23). In der Interaktion mit Freunden greift er wiederum auf Englisch und Japanisch zurück. Das interaktive Nebeneinander mehrerer Sprachen ist allerdings keinesfalls ungewöhnlich, sondern ein migrationsspezifisches Phänomen, das sich auch in diesem Untersuchungssample als »gruppenkonforme« Disposition zeigt (vgl. dazu die weitere Auswertung, insbesondere zu Frage 24). Mit der Einbeziehung weiterer Sprachen ist ein naturgemäß deutlich größerer Aktionsradius verbunden, zumal es sich in den meisten Fällen bei den Familiensprachen in der Migration ja *nicht* um Prestigesprachen handelt.

Auch die Einbeziehung weiterer Angaben zur Schul- und Ausbildungsdauer untermauern diese Selbsteinschätzung nicht, sondern resultieren in ihrer noch stärkeren Hinterfragung eigener Sprachfähigkeiten. Der südkoreanische Migrant hat ein Studium in seinem Herkunftsland abgeschlossen und verfügt über einen Beruf (Frage 14 und 15), die Dauer der gesamten Ausbildungszeit ist mit 16 Jahren sogar vergleichsweise lang (vgl. Frage 11, vgl. auch die Gesamtübersicht zu den Schul- und Ausbildungszeiten, Abbildung 5). An dieser Stelle ist ein Punkt erreicht, an dem die weitere Suche nach möglichen Gründen an ihre Grenzen stößt. Die Basis der Befragungsdaten führt hier nicht weit genug, legt aber auch zu wenig Spuren offen, die weiterverfolgt hätten werden können.

Mögliche Ursachen für den sprachliche Kompetenzrückgang des irakischen Jesiden sind wesentlich nahe liegender. Zunächst ist interessant, dass dieser seinen Kapitalverlust in den produktiven Kompetenzen Schreiben *und* Sprechen wahrnimmt. Die beiden Sprachen Kurdisch und Jesidisch erwarb er, wie in Ausschnitt 7.3.2 angeführt, in der Schule bzw. zu Hause. Die heutige Situation sieht im Gegensatz zum Erwerbskontext des Befragten in vielen Gebieten des Irak ganz anders aus: Im Zuge der Arabisierung erhalten jesidische Kinder in staatlichen Schulen keinen Unterricht in ihrer kurdischen Muttersprache (vgl. Dulz 2002: 27). Als Erklärindex für die Einschätzung des Migranten fällt hier offensichtlich insbesondere das gesellschaftliche Prestige der Sprache(n) ins Gewicht. Die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen und ethnischen Minderheit schlägt sich in der Wahrnehmung des Zugewanderten in seinen Kompetenzen nieder und in dieser Einschätzung liegt er höchstwahrscheinlich leider richtig.

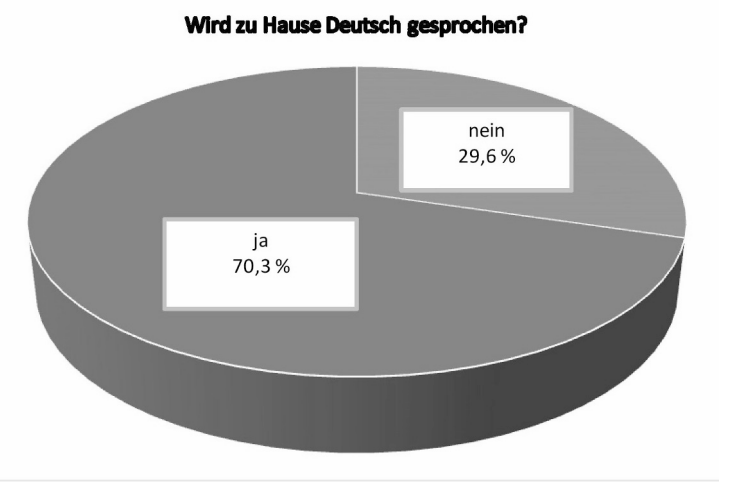
Zwar lässt sich nicht genau feststellen, welche der beiden die starke bzw. schwache Sprache ist, wie sich also die Sprachpräferenz in einem entsprechenden Kompe-

tenzabfall manifestieren könnte (vgl. Rothweiler 2007: 120). Naheliegend ist aber, dass ein individueller Sprachverlust hier in jedem Fall mit Einschränkungen im Sprachgebrauch beider Sprachen einhergeht. Auch wenn dieses Phänomen zumindest für ältere Personen kein völliger Verlust einer (oder mehrerer) Sprache(n) bedeuten muss, gehen einige »Aspekte einer voll ausgebauten Sprache« (Riehl 2014: 90) verloren und hinterlassen eine verarmte Variante im Sinne einer umweltbedingten Attrition (Sprachverlust). Das hat wiederum Auswirkungen auf das Sprachweitergabeverhalten an die Folgegenerationen. Denn der sprachliche Input ist bereits »verschlissen« (ebd.) und führt im Extremfall über Generationen zur völligen Erosion der Sprache(n). Einhellig wird in der Literatur somit belegt, was auch im vorliegenden Fall ihre Langzeitwirkungen nicht verfehlen dürfte: Findet eine gezwungenermaßen zunehmende Anpassung an die Sprache(n) der Umgebung statt, ist die Rezession der anderen Sprache(n) bereits in vollem Gange. Die Ebenen, die hier wirksam werden, sind vielschichtig. Eines gilt jedoch als gesichert: Ist der Aktivierungsgrad reduziert, weil z.B. immer weniger Interaktionen in den Herkunftssprachen stattfinden, reichen die Kompetenzen nicht mehr aus, um sie schriftsprachlich auf angemessenem Niveau zu erwerben. Dieses Phänomen zeigt sich ansatzweise im Falle des jesidischen Migranten. Prinzipiell kann ein solcher Verlust an sprachlichen Kompetenzen jede/jeden treffen, besonders gefährdet sind allerdings Ethnien, die aus gesellschaftlich-politischen Gründen marginalisiert sind und das in dreifacher Hinsicht: ethnisch-religiös und sprachlich (vgl. Dulz 2002: 27f.). Sehr oft finden sich diese gesellschaftlichen Randgruppen in hoher Frequenz vorzugsweise unter der Großgruppe der Migrierten. Insofern ist das Untersuchungssample also durchaus repräsentativ.

7.4.2 Sprachverhalten außerhalb des Kurses

Frage 22: Sprechen Sie zu Hause auch Deutsch?
Ja.
Nein, nie.

Abbildung 12: Sprachverhalten außerhalb des Kurses (n = 27)



Etwas mehr als ein Drittel der Befragten (70,3 Prozent bzw. 19 Zugewanderte) spricht auch zu Hause Deutsch. In Familien mit Migrationshintergrund sind häufig mehrere Sprachen funktional in Gebrauch. Dass dieses Phänomen auch hier zu beobachten ist (vgl. Frage 19 und 20, bzw. Tabelle 9 und 10), ist demnach nicht besonders auffällig, sondern ein prototypisches Merkmal für alle Formen von Mehrsprachigkeit mit der wir es in der Bundesrepublik Deutschland (so wie auch in globaleren Kontexten) zu tun haben (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2013: 38). Dass der Anteil derjenigen, die die deutsche Sprache auch im außerschulischen Rahmen verwendet, derart ausgeprägt ist, ist dennoch überraschend, zumal sich die meisten Migrierten noch in der Phase der Erstintegration befinden (vgl. dazu die Auswertungen zu den Fragen 3 und 4). Dieser Eindruck unterstützt die Annahme, dass von der umgebenden Mehrheitssprache ein enormer Einfluss ausgeht. Ihre Reichweite und die Akzeptanz, auf die sie hier zu stoßen scheint, sprechen für eine gute Ausgangsposition des Untersuchungssamples.[52] Wenn sich die Umgebungssprache bislang derart manifestieren konnte, ist für den weiteren Spracherwerb in der Migration auch in diesem Punkt eine positive Wirkung zu erwarten.

52 Bezogen auf den Deutscherwerb.

Frage 23:
Welche Sprache sprechen Sie zu Hause meistens mit ihren Kindern?
Ich habe keine Kinder.

Frage 24:
Welche Sprache sprechen Sie meistens mit Freunden oder Bekannten?

Tabelle 11: Die häufigsten Familiensprachen (n = 27)

	mit Kindern gesprochen		mit Freunden oder Bekannten gesprochen		Sprachliche Präferenzen	
Sprachen	**absolut**	**Prozent/ Fälle**	**absolut**	**Prozent/ Fälle**	**absolut**	**Prozent/ Fälle**
Türkisch	4	14,8%	4	14,8%	2	7,4%
Deutsch	8	29,6%	14	51,8%	2	7,4%
Russisch	2	7,4%	3	11,1%	1	3,7%
Rumänisch	1	3,7%	3	11,1%	1	3,7%
Bosnisch	1	3,7%	1	3,7%		
Englisch	2	7,4%	5	18,5%	2	7,4%
Kurdisch			1	3,7%		
Jesidisch			1	3,7%		
Serbisch			2	7,4%		
Koreanisch	1	3,7%			1	3,7%
Japanisch			1	3,7%		
Thai	1	3,7%				
Vietnamesisch			1	3,7%	1	3,7%
Italienisch			1	3,7%	1	3,7%
Ungarisch			1	3,7%	1	3,7%
Arabisch					1	3,7%
Bulgarisch			3	11,1%		
Edo	1	3,7 %				
Griechisch	1	3,7 %				
Französisch			1	3,7%	1	3,7%

Was die *Kommunikation mit Kindern* betrifft, ergibt sich folgendes Bild: 19 der befragten Zugewanderten (70 Prozent) haben Kinder, davon verwenden anteilig 18,5 Prozent (fünf Nennungen) zumeist die deutsche Sprache in der mündlichen Interaktion. Deutsch findet zudem in Kombination mit den Herkunftssprachen Verwendung. Diese

Angabe erteilten drei weitere Befragte. Bei näherer Betrachtung der hier kombinierten Sprachen wird nunmehr deutlich, dass es sich in zwei Fällen um die beiden Personen mit den Minderheitensprachen Edo, Jesidisch und Kurdisch handelt. In den Fokus gerät hier also die nigerianische Migrantin aus Benin-Stadt, deren Daten ich im persönlichen Gespräch erhoben habe. Als Kommunikationssprachen mit ihrer Tochter führt sie eine Kombination aus der jüngst hinzugekommenen deutschen Sprache, der Amtssprache Englisch und der im Südwesten Nigerias gesprochenen Sprache Edo an. Auch der einzige Migrant aus dem Irak gibt die dortigen Minderheitensprachen Jesidisch und Kurdisch an seine Kinder weiter, wobei er mitunter aber ebenfalls Deutsch mit ihnen spricht. Bei der dritten Person, mit der ich ebenfalls persönlich sprach, handelt es sich um eine griechische Migrantin, die mit ihren Kindern auf Griechisch und Deutsch kommuniziert, demnach also nicht in der Weise von sprachlichen und ethnischen »Kultivierungsmaßnahmen« betroffen ist wie etwa der Zugewanderte aus dem Norden Iraks.

In der Gruppe jener Eltern, die zumeist ihre Muttersprache an die Kinder weitergeben, befinden sich insgesamt sechs Eltern mit den Sprachen Rumänisch, Koreanisch, Thailändisch, US-amerikanisches Englisch und Russisch. Benannt wurde das Russische von beiden kasachischen Zugewanderten der Erhebung. Wie in Abschnitt 7.4.1 erwähnt, spielt die dortige Amtssprache Russisch für beide Kasachen eine herausragende Rolle. Was die konkrete sprachliche Realisierung betrifft, wurde für die Belange dieser Untersuchung zudem von einem nahezu muttersprachlichen Kompetenzniveau ausgegangen.

In vier Fällen ist die Muttersprache mit derjenigen der Kinder nicht identisch. Darunter befinden sich alle drei Zugewanderte aus Bulgarien (zwei Mütter und ein Vater), die mit ihren Kindern Türkisch[53] sprechen. Dazu kommt außerdem noch eine Mutter aus Montenegro, die indes Bosnisch und nicht etwa Montenegrinisch an ihre Kinder weitergibt. Bosnisch ist auch die einzige Sprache, die sie in der Schule erlernt hat und die sie sowohl zu Hause als auch im Freundeskreis spricht. Auch in diesem Zusammenhang stellt sich – ähnlich wie für die Spracherwerbsbedingungen im Irak (Abschnitt 7.3.2.1) und in Südkorea (Abschnitt 7.4.1) – die Frage, ob und inwieweit gesamtgesellschaftliche Umbrüche als Ursachenkonstellation für das Sprachweitergabeverhalten der Frau infrage kämen. Demnach müsste es sich um eine Entwicklung handeln, die auf dem Rücken der Sprachen ausgetragen wurde. Es wird wie folgt also erneut darum gehen, die wesentlichen potentiellen Wirkfaktoren herauszuarbeiten, die zu diesem Bruch in der Sprachweitergabe geführt haben müssen. Die komplexen, damit in Verbindung stehenden politischen Entwicklungen im ehemaligen Jugoslawien fallen hier natürlich ins Gewicht und sind in ihrer Auswirkung höchst spannend. Für die Zwecke einer sprachlichen Bestandsaufnahme, wie sie hier verfolgt wird, können sie allerdings nur ansatzweise umrissen werden.

53 In Bulgarien wird Türkisch von den dort ansässigen Minderheiten gesprochen (vgl. Janich/Greule 2002: 311). Für die drei befragten bulgarischen MigrantInnen ist Türkisch vermutlich eine Fremdsprache. Zudem haben zwei der ProbandInnen auch in der Schule Türkisch erworben.

7.4.2.1 Die Herkunftsländer: Sprachenfrage und Sprachenpolitik am Beispiel Montenegros

Das Sprachweitergabeverhalten der montenegrinischen Migrantin ist sprachenpolitisch motivierten Auseinandersetzungen geschuldet, die im Zweiten Jugoslawien (1945-1991) in den 1960er Jahren »teils von Politikern, teils von Wissenschaftlern und Intellektuellen vom Zaun gebrochen und national (bzw. nationalistisch) aufgeladen wurden.« (Sundhaussen 2012: 171) Ging es im multiethnischen Jugoslawien zunächst um eine gleichberechtigte Stellung der allesamt als Staatssprachen anerkannten südslawischen Sprachen mit ihren Varianten Slowenisch, Makedonisch und Serbokroatisch sowie den nicht-südslawischen Sprachen (z. B. Ungarisch oder Albanisch), eskalierte der Diskurs in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre, was durch eine dogmatische Forderung nach sprachlichem Separatismus in allen Landesteilen des ehemaligen Jugoslawiens ausgelöst wurde: Ein Teil der PolitikerInnen und WissenschaftlerInnen, die sich als kulturelle Elite verstanden, forderten den Erhalt ihrer Sprachen für die jeweiligen nationalen Sprachräume. Schon bald resultierte daraus ein Disput zwischen SerbInnen und KroatInnen, vornehmlich Kulturschaffende und LinguistInnen, die unterschiedliche Interessen geltend machten.[54] Diese Separationsphase sollte andauern: Erst 1974 wurden dem Serbischen, dem Kroatischen und auch der bosnischen Varietät der Rang jeweils eigener Schriftsprachen zugestanden (vgl. Sundhaussen 2012: 173; Brizić 2007: 94ff.). Die Sprachenfrage betraf jedoch nicht nur die kulturhistorisch unversöhnlichen Varietäten Serbisch und Kroatisch. Eine montenegrinische Intellektuellengruppe war ebenfalls daran interessiert, die amtliche Anerkennung des Montenegrinischen als Schriftsprache voranzutreiben. Ihre Forderungen stießen allerdings erst knappe 50 Jahre später auf Resonanz.

Seit 2010 ist Montenegrinisch auch als Schulsprache anerkannt. Im Bemühen, die dogmatische Forderung nach einer Sprache für jede Nation realisieren zu können, glaubten die Puristen einer »schleichenden Serbisierung« (Sundhaussen 2012: 173) Einhalt zu gebieten, denn

> der Kampf gegen ›unitaristische‹ Tendenzen wurde auch auf die Sprache übertragen, mit einer wichtigen Ausnahme: Alles, was den Unitarismus der jeweiligen Landessprache beförderte, war (selbstverständlich) nicht unitaristisch. Regionalsprachen oder nicht standardisierte Sprachvarietäten konnten und sollten verschwinden. Entscheidend war einzig und allein die jeweilige Nationalsprache bzw. das, was dafür gehalten wurde. (Sundhaussen 2012: 174-175)

Während sich also Montenegrinisch über eine lange Phase hinweg lediglich als lokale Varietät behaupten und erhalten konnte, waren das Bosnische sowie das Kroatische und Serbische mit einem Prestigegewinn als Standardsprache gesegnet. Der angeführte Zeitrahmen entspricht in etwa der Schulphase der heute 30- bis 40-jährigen Migrantin dieser Erhebung. Vermutlich war auch sie in gewisser Weise von der unterschiedlichen Behandlung der angeführten Sprachgemeinschaften betroffen.

---

54 In serbischen Linguistenkreisen wurde die Gemeinsamkeit der Varietäten hervorgehoben, während von kroatischer Seite eine Separation, trotz gemeinsamen linguistischen Bestandes, gefordert wurde.

Dass die an dieser Stelle knapp umrissenen sprachpolitischen Entwicklungen ihre Wirkung nachhaltig und generationsüberdauernd entfalten, zeigt sich noch heute. Wird die lokale Varietät von SprachnutzerInnnen nicht gelebt, dann wird sie auch nicht weitergegeben. Die anzunehmenden Folgen sind ein partieller oder fast vollständiger Verlust der eigenen Sprache, der »nicht selten sogar mit dem Verschweigen der ehemaligen Zugehörigkeit« (Brizić 2007: 198) einhergeht. In ihrer soziolinguistischen Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration plädiert Brizić (2009; 2007) daher dafür, spracherwerbsbezogene Unterschiede in der Migration in ihrer Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Zusammenhängen zu untersuchen. Sie argumentiert u.a., dass sich die Investition in die eigenen(n) Erstsprache(n), insbesondere für sprachliche Minderheiten, gleich in mehrfacher Hinsicht »auszahlt«. Genießen Sprachen kein sonderlich hohes gesellschaftliches Prestige, komme vor allem hoher Bildung bzw. Bildungsbeteiligung der davon betroffenen Sprachgemeinschaften eine Schlüsselfunktion zu. Sprachliche, womöglich bilinguale Sprachbildung, bedeute für Gemeinschaften, die durch Migrationserfahrungen geprägt sind, nicht nur einen Kompetenzvorsprung. Vielmehr erwachsen besonders für sprachliche Minderheiten Handlungsspielräume, die sie u.a. zur Sprachweitergabe bewegen. Geben ganze Sprachgemeinschaften ihre Sprachen an die Folgegeneration weiter, kann diese sich auf das Sprachkapital der Eltern stützen, was einer günstigeren Spracherwerbsposition gleichkommt. Diese Ausgangslage betrifft sowohl die Erstsprachen als auch die die Schulsprachen des Aufnahmelandes (vgl. Brizić 2007: 194ff. zu dem, im Rahmen ihrer Forschung entwickelten »Sprachkapitalmodell«).

7.4.2.2 Zur Bedeutung des Deutschen für das Untersuchungssample

Zurück nun zu den eigentlichen Befragungsdaten: Welche Funktion übernimmt die deutsche Sprache innerhalb der Kommunikation der Zugewanderten? Ein Vergleich der einzelnen Sprachen mit den vorgegebenen Sprachverwendungssituationen macht die Bedeutung des Deutschen als Interaktionsressource außerhalb institutioneller Kontexte (z.B. Sprachkurse oder im Beruf) besonders deutlich. Auch im Freundeskreis und mit Bekannten wird zumeist Deutsch gesprochen und nicht etwa Englisch, was angesichts der Vorrangstellung der englischen Sprache keinesfalls überrascht hätte (vgl. Abschnitt 7.3.2, Tabelle 6). Damit bestätigt sich der hohe Stellenwert des Deutschen, ganz unabhängig von der Familien- oder Herkunftssprache. Die Sprache der Umgebung hat längst in mehreren Domänen Einzug gehalten und ist für viele der hier Befragten »kommunikativ relevant.« (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 16) Spracherwerbsbezogene Zuordnungsbemühungen und Kategorisierungen bezüglich dessen, was unter Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache zu verstehen ist, müssen besonders dann hinterfragt werden, wenn sie die Situiertheit und Funktionalität sprachlicher Praktiken (vgl. Morek/Heller 2012) weitgehend unberücksichtigt lassen. Eine terminologisch streng normative Trennung der Spracherwerbsbedingungen ist daher angesichts der vielfältigen Begegnungssituationen mit der Umgebungssprache – sei es in formal-institutionellen Kontexten oder auf informellem Gebiet – weder angemessen noch zeitgemäß. Nach Kniffka/Siebert-Ott (2009: 15ff.) hängt die Relevanz der Sprachen, sowohl die der Aufnahme- als auch die der Herkunftsregionen, in entscheidendem Maße von den SprachbenutzerInnen

ab. Bestimmend für die Qualität und Ausgestaltung des Spracherwerbs sind letztlich also persönliche Motive.[55]

Mit Ausnahme des Deutschen und der englischen Sprache, welche aufgrund ihrer Brückenfunktion in der Kommunikation mit FreundInnen und Bekannten ebenfalls eine beachtliche Position einnimmt[56], wird insgesamt eine Anzahl von 18 Familiensprachen angeführt (vgl. die linke Spalte mit den angeführten Sprachen in Tabelle 11). Ob und inwieweit die Herkunfts- und Familiensprachen im täglichen Sprachgebrauch als Kommunikationssprache dominieren, hängt nicht nur vom generellen Prestige der Sprache, sondern natürlich auch stark vom sozialen Umfeld und den sprachlichen Kompetenzen der SprachbenutzerInnen ab. Eine differenzierte Aufschlüsselung zum Sprachgebrauch mit Freunden und Bekannten ergab, dass zehn der Befragten (37 Prozent) ausschließlich ihre Muttersprache als Kommunikationssprache verwenden. Darunter befinden sich zwei Personen aus der Türkei, zwei weitere aus Rumänien, eine Zugewanderte aus Vietnam sowie jeweils eine bulgarische und bosnische Migrantin und ein Mann aus Italien. Ein US-amerikanischer Migrant, der auch über Italienischkenntnisse verfügt, spricht im näheren Umfeld lediglich Englisch, während der irakische Teilnehmer dieser Untersuchung offensichtlich beide seiner mitgebrachten Sprachen, Jesidisch und Kurdisch, im Alltag verwendet. Beliebter und entsprechend etwas häufiger ist der situative Rückgriff auf Sprachkombinationen, die bei 40,7 Prozent (elf Nennungen) des Samples regelmäßig Anwendung finden. Einen hohen Anteil übernimmt das Deutsche als Kommunikationssprache (acht Nennungen, also knappe 30 Prozent).

Demgegenüber spielt die Kombination mit der Muttersprache für die Interaktion mit Freunden und Bekannten offensichtlich eine geringe Rolle, denn explizit angeführt wird sie lediglich von fünf der Befragten (d.h. knappe 19 Prozent), darunter eine rumänische Migrantin, die Rumänisch und Deutsch verwendet. Zu diesem Sprachverhalten bekennt sich beispielsweise auch ein russischer Physiker, der neben seiner Muttersprache auch noch Englisch und Deutsch spricht. Auch einer der beiden bereits erwähnten männlichen Zugewanderten ungarischer Staatsbürgerschaft, der im ehemaligen Jugoslawien geboren wurde, kombiniert mehrere Sprachen. Sein interessantes sprachliches Repertoire beinhaltet Ungarisch, Deutsch und Serbisch. Das Bild, das sich hier zeigt (vgl. Frage 22 und Frage 24), korrespondiert im Übrigen mit den Ergebnissen der eingangs erwähnten Schülerbefragung in Freiburg (vgl. Decker/Schnitzer 2012). Ähnliches ist auch in der Literatur in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund belegt, wonach zumindest bei der Interaktion mit Gleichaltrigen meistens die Sprache der Aufnahmegesellschaft Verwendung findet (vgl. Rothweiler 2007: 121).

Besonders aufschlussreich ist der sprachliche Hintergrund zweier Migrierten aus Kasachstan, die offensichtlich in hoher Frequenz in russischer Sprache, nicht aber auf Kasachisch kommunizieren (Fragen 12, 13, 19, 20, 23 und 24). Die Gründe bzw. die Frage

55 Eine Ansicht, die ich teile. Eine eindeutige Trennung findet sich im Übrigen auch in vielen Lehrwerken im bundesdeutschen Raum nicht mehr. Oftmals werden beide Termini gemeinsam im Titel angeführt, so auch in dieser Untersuchung.

56 Sie belegt in meiner Befragung unmittelbar nach der deutschen Sprache ebenfalls eine Spitzenposition. Die Anzahl der Nennungen ist allerdings nahezu um das Dreifache geringer.

nach den möglichen Motiven, warum die kasachische Sprache im Sprachkapital beider Personen zunehmend durch das Russische ersetzt wurde, stellt sich mit zunehmendem Nachdruck und erfordert auch hier, weitere Hintergrunddaten einzubeziehen.

7.4.2.3 Die Herkunftsländer: Sprachenkultivierung Kasachstans seit der Republik

Es handelt sich um eine Frau und einen Mann; beide wurden ebenso wie ihre Eltern in Kasachstan geboren. Zum Zeitpunkt der Erhebung sind sie zwischen 30 und 40 Jahre alt. Im Freundeskreis und mit Bekannten sprechen sie ausschließlich Russisch und Deutsch (Frage 24). Die Migrantin hat während ihres Schulbesuchs Sprachkenntnisse in Russisch und Englisch erworben, der Migrant erwarb neben Russisch- auch Deutschkenntnisse.

Auffällig ist, dass das zu den Westturksprachen gehörende Kasachisch (vgl. Klose 2001: 272) in den sprachbiographischen Daten beider Personen keinerlei weitere Erwähnung findet, obwohl es sich um eine Staatssprache handelt (vgl. Länderlexikon Kasachstan, o. D.).[57] Dieser Befund könnte auf gesellschafts- und sprachenpolitische Maßnahmen hindeuten. Die Vermutung einer solchen Wechselwirkung ist in der Literatur tatsächlich belegt. Denn die Unabhängigkeit Kasachstans und die Proklamation als Republik im Jahre 1991[58] führte (zunächst) nicht etwa zu einer Dominanz des Kasachischen im gesellschaftlichen Leben, sondern des Russischen: »Der junge Staat schrieb sich von Anfang an die Förderung der kasachischen Sprache auf die Fahnen, in den ersten ca. 15 Jahren allerdings eher pro forma und mit wenig Erfolg, sprach doch ein großer Teil der Elite des Landes auch kein Kasachisch.« (Eschment 2019, o. S.)[59] Diese ambivalente Haltung durchzieht die jüngere sprachenpolitische Entwicklung Kasachstans. Wie aus einer Wissenschaftspublikation von Lochmann (2014: 110) hervorgeht, wurde Kasachisch mit dem am 22.09.1989 verabschiedeten Sprachgesetz zur Staatssprache deklariert, während Russisch zur Sprache der interethnischen Kommunikation herabgestuft wurde. Mit dem Status als Staatssprache fungiert Kasachisch als Sprache der Administration, der Staatsorganisation und des behördlichen Schriftverkehrs. Dieser neue Kurs der staatlichen Sprachenpolitik schlug sich wenige Jahre später auch auf bildungspolitischem Sektor nieder. Mit Verabschiedung des Bildungsgesetzes im Jahr 1992 wurden sämtliche Bildungsinstitutionen, in erster Linie aber die allgemeinbildenden Mittelschulen, zum Erwerb, Gebrauch und zur Weiterentwicklung der kasachischen Sprache verpflichtet. Die Verfassung von 1993 implementierte den Schutz aller Sprachen und Sprachgruppen auf dem Staatsgebiet. Im Jahr 1995 trat eine Verfassungsänderung in

57 Online verfügbar unter: https://www.laender-lexikon.de/Kasachstan [zuletzt abgerufen am 04.06.2019].

58 Die Darstellung konzentriert sich auf die jüngeren sprachenpolitischen Entwicklungen in Kasachstan, wie sie sich dort seit der Unabhängigkeit abzeichnen. Dieser zeitliche Rahmen korrespondiert in etwa mit der Zeit, in der die beiden Zugewanderten ihren Lebensmittelpunkt in Kasachstan hatten. Die sowjetische Sprachenpolitik setzte allerdings bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein. Wichtige vorangegangene Maßnahmen waren u.a. die Bekämpfung des Analphabetismus im Sowjetosten und die Einführung des lateinischen Alphabets.

59 Vgl. Kasachstan. Gesellschaft. Online verfügbar unter: https://www.liportal.de/kasachstan/gesellschaft/ [zuletzt abgerufen am 04.06.2019].

Kraft, in der die »Formulierung Russisch sei ›Sprache der interethnischen Kommunikation‹ wieder entfernt« (Lochmann 2014: 110) wurde. Die Gesetzesänderung hatte eine Gleichstellung des Russischen mit dem Kasachischen vorgesehen. Die Stellung des Russischen war laut Lochmann (ebd.) jedoch vage formuliert, sodass das Rechtsdokument widersprüchliche Deutungen und neue Fragen hervorrief. Im Sommer 1997 wurde ein weiteres Sprachengesetz verabschiedet, in dem die Gleichstellung der beiden Sprachen Russisch und Kasachisch aufrechterhalten wurde. Das Gesetz sah außerdem Maßnahmen zum Erlernen der kasachischen Sprache vor.

Trotz sprachenpolitischen Bestrebungen, die kasachische Sprache zu etablieren, nimmt sie innerhalb der Gesellschaft gegenwärtig nicht den Rang einer Staatssprache ein. Allerdings ist in den letzten Jahren in einigen urbanen Zentren eine Renaissance des Kasachischen zu konstatieren. Diese Reformrichtung ist auch der Nationalitätenpolitik des kasachischen Staatspräsidenten Nursultan Nasarbajew geschuldet. Davon zeugt die Rhetorik seiner Ansprache zum 21. Jahrestag der Unabhängigkeit Kasachstans: »Der Kasache muss mit dem Kasachen auf Kasachisch sprechen […] Erst wenn das Kasachische überall genutzt wird und wirklich zur Amtssprache aufsteigt, können wir unser Land einen kasachischen Staat nennen«. (N. Nasarbajew zitiert nach Sputnik, 14.12.2012)[60] Neben der russischen und kasachischen Sprache nimmt Englisch einen ebenso hohen sprachenpolitischen Stellenwert ein. 2010 wurde ein Sprachenprogramm konzipiert, welches bis 2020 eine Triglossie der benannten Sprachen im Sinne einer territorialen Mehrsprachigkeit vorsieht (vgl. Lochmann 2014: 111). Das kyrillische Alphabet soll bis zum Jahr 2025 durch Lateinschrift[61] ersetzt werden. Die Umsetzung der jüngeren Sprachreformen akzentuiert das titularnationale Bestreben der Republik, das Leitbild einer nationalen Identität wiederzubeleben. Diese Neuausrichtung stößt gegenwärtig vor allem in Russland nicht auf breite Akzeptanz. Aus russischer Perspektive markieren die kasachischen Reformpläne einen innerethnischen Bruch zwischen den Republiken Kasachstan und Weißrussland.

Die gezielten sprachenpolitischen Regelungen sind beispielhaft dafür, dass das Bemühen um eine rechtliche Gleichsetzung der russischen mit der kasachischen Sprache nicht automatisch zu einem gesellschaftlichen Verbundenheitsgefühl mit beiden Sprachen bzw. dem Kasachischen führt. Es liegt nahe, dass die beiden Befragten meines Untersuchungssamples die russische Sprache auf hohem Niveau in Wort und Schrift beherrschen. Aufgrund der ehemaligen Zugehörigkeit Kasachstans zur Sowjetunion, handelt es sich vermutlich mindestens um eine simultan erworbene Zweitsprache. Wahrscheinlicher aber ist, dass der russischen Sprache angesichts ihrer monopolitischen Stellung in allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens der Status einer Erstsprache sehr

60 Vgl. https://sptnkne.ws/cnxe [zuletzt abgerufen am 05.10.2017].

61 Ähnliche Sprachreformen, in deren Rahmen die jeweilige Schrifttradition durch Latinisierung modifiziert wurde, fanden im Übrigen auch in der Türkei, eingeleitet durch Atatürk mit Proklamation der türkischen Republik im Jahre 1923, statt. Von derartigen Modernisierungsprozessen ebenfalls betroffen sind die zentralasiatischen Republiken Turkmenistan (1995), Aserbaidschan (2001) und Usbekistan, wobei sich der Übergang dort noch nicht vollständig durchsetzen konnte. Das kyrillische Alphabet ist dort noch immer weit verbreitet (vgl. Englischsprachiger Kommentar von Alexander Morrison, 20. April 2017, https://www.eurasianet.org/node/83296 [zuletzt abgerufen am 30.05.2017].

nahekommt. Dass das Kasachische hingegen im gesellschaftlichen Leben der beiden Migrierten eine sekundäre Rolle spielt, kann auf einen tatsächlichen Kompetenzrückstand hinweisen. Zieht man in Betracht, dass die Sprache an keiner Stelle der Datenerhebung auch nur ansatzweise erwähnt wurde, scheinen motivationale Gesichtspunkte nahe liegender.

Die Notwendigkeit, eine Sprache zu erlernen, wird nicht unbedingt erkannt, wenn das Bildungssystem bzw. die Bedingungen des Erwerbs als nicht attraktiv angesehen werden. Eröffnet der Erwerb des Russischen jedoch soziale Aufstiegsmöglichkeiten bei wesentlich besseren Bildungsbedingungen, kommt dieser Sprache damit fast automatisch mehr Prestige zu. Ein weiteres Motiv für die Sprachpräferenz des Russischen ist, dass beide Personen in einem Umfeld aufwuchsen, in dem sowjetische Wertvorstellungen dominierten. Eine Identifikation mit der Idee einer Titularnation wird unter diesen Voraussetzungen ggf. befürwortet, zumal sie ausschließlich von »nationalen Eliten propagiert wird.« (Lochmann 2014: 156)

7.4.2.4 Verwendungsspektrum der Sprachen in der Kommunikation mit Freunden

Wie verhält es sich mit all jenen noch nicht erwähnten Migrierten, die bezugnehmend auf die Frage nach der Kommunikation mit Freunden und Bekannten (Frage 24) die Auskunft erteilten, mehrere Sprachen einzusetzen? Angeführt seien an dieser Stelle exemplarisch einige weitere Kombinationen, anhand derer die Sprachkompetenzen und die hohe Flexibilität ihres Gebrauchs deutlich werden dürften: Die einzige griechische Migrantin dieser Erhebung nutzt im Freundeskreis die Sprachen Französisch und Deutsch, während der aus Südkorea zugewanderte Mann Japanisch und Englisch verwendet. Eine kroatische Migrantin spricht wiederum Serbisch und Deutsch. Wie bereits erwähnt, finden sich im vorliegenden Untersuchungssample auch Beispiele für die ausschließliche Präsenz des Deutschen in allen Domänen als Kommunikationssprache. Das trifft für die andernorts erwähnten Zugewanderten aus Ungarn, Brasilien und Tunesien auch für den häuslichen Kontext zu (vgl. Abbildung 10 sowie die Auswertung in Kapitel 7.4). Auch ein Migrant aus Syrien nutzt ausschließlich Deutsch, was aufgrund seines schulischen Umfeldes naheliegend ist.

7.4.2.5 Sprachliche Präferenzen

Frage 25: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?
Alle gleich/Ich weiß es nicht.

Tabelle 12: Sprachliche Präferenzen (n = 27)

Sprachliche Präferenzen		
	absolut	**prozentual**
Arabisch	1	3,7%
Englisch	6	22,2%
Ungarisch	2	7,4%
Spanisch	1	3,7%
Rumänisch	2	7,4%
Serbisch	1	3,7%
Türkisch	5	18,5%
Bulgarisch	3	11%
Russisch	3	11%
Italienisch	2	7,4%
Thai	1	3,7%
Koreanisch	1	3,7%
Kurdisch	1	3,7%
Jesidisch	1	3,7%
Deutsch	1	33,3%
Vietnamesisch	9	3,7%
Bosnisch	1	3,7%
17 Sprachen	**41 Angaben**	

Die sprachlichen Präferenzen der Befragten umfassen nicht alle der bereits in Tabelle 10 (Frage 20) angeführten Sprachen. An dieser Stelle zeigt sich, dass es sich bei den meisten Nennungen (knappe 78 Prozent bzw. 21 Nennungen) um Amtssprachen, Fremd- oder Zweitsprachen in unterschiedlichen Konstellationen handelt. Das Spektrum reicht von einer bis maximal drei Sprachen. Im Falle mehrerer Varianten war es den Zugewanderten nicht immer möglich, eindeutig zu benennen, welcher der Sprachen sie den Vorzug geben würden. So finden sich elf Nennungen bzw. anteilig knappe 41 Prozent, die den »Rang einer Lieblingssprache« erkennen lassen.[62] Eine Person kann sich bezüglich ihrer sprachlichen Präferenz nicht entscheiden. Erwähnenswert ist, dass zwei der gerade angesprochenen Personen aus Montenegro und Bulgarien ihren Fremd- bzw. Zweitsprachen (eine Befragte benennt Bosnisch, die andere Türkisch)

62 Die Sprachen unter der Rubrik »alle gleich« wurden ebenfalls in der Tabelle aufgeführt. Einzig die Daten der Befragten, die keine Präferenz angaben, wurden in der tabellarischen Übersicht nicht berücksichtigt.

den Vorzug geben. Die beiden anderen bulgarischen Migrierten kommunizieren offensichtlich auf Türkisch ebenso gern wie auf Bulgarisch. Das lässt ein hohes Sprachniveau beider Sprachen erkennen, zumindest was die mündliche Kommunikationsfähigkeit betrifft. Acht Männer und Frauen, also knappe 30 Prozent, bevorzugen ausschließlich ihre Muttersprache als Kommunikationssprache im Aufnahmeland, darunter auch der irakische Teilnehmer mit den Minderheitensprachen jesidisch und kurdisch.

Dass die deutsche Sprache in ihrer Rolle als Mehrheitssprache bzw. als Sprache der Umgebung im Kommunikationsverhalten eine zentrale Beachtung erfährt (Abbildung 12, Frage 22, siehe auch Tabelle 11, insbesondere zum Sprachverhalten mit Freunden und Bekannten) und dass sie immerhin von knapp 33 Prozent der befragten Zugewanderten als Kommunikationssprache bevorzugt wird (Tabelle 12), belegt letztlich, dass die damit verbundenen Sprachkenntnisse nicht nur als notwendig im Sinne eines Testnachweises erachtet werden. Im Gegenteil: Für die hier befragten Zugewanderten ist der Erwerb des Deutschen hochgradig relevant. In der Gesellschaft des Aufnahmelandes scheinen sie jedenfalls bereits angekommen zu sein. Insofern wird das breite Verwendungsspektrum der neu hinzugekommenen Sprache als Identitätsmerkmal gewertet. In dieser Tendenz zeigt sich die positive Haltung gegenüber der Aufnahmegesellschaft. Sie ist ein Spiegel dafür, dass der Prozess der sozialen Integration hier bereits in vollem Gange ist.

Dass weitere sprachliche Konstellationen im Einzelnen an dieser Stelle nicht näher angeführt werden, liegt daran, dass hier ein Globaleindruck zur Funktionalität der präferierten Sprachen gewonnen werden soll. Denn obiger Befund ist – unter Einbeziehung der zuvor gewonnenen Befragungsdaten – doch sehr aussagekräftig: Das benannte Spektrum verdeutlicht, wie reich das sprachliche Repertoire, die Dynamik und Flexibilität seines Gebrauchs in diesem Untersuchungssample sind. Die funktionale Vielsprachigkeit ist sicher als Ausdruck der Solidarität mit den hier angeführten Sprachen im Kontext von Migration zu werten. Auch in diesem Punkt erachte ich die Gruppe der Migrierten als durchaus repräsentativ: Es erweckt den Anschein, als würde mit einer gewissen Selbstverständlichkeit auf die bisher erworbenen oder erlernten Sprachen rekurriert. Das sprachliche Kapital, welches hier als Ensemble aller erworbenen oder erlernten Sprachen verstanden wird, äußert sich im konkreten Gebrauch aller Ressourcen in unterschiedlichen sprachlichen Konstellationen in der Aufnahmegesellschaft.

7.5 Bedeutung der Fragebogenauswertung für die empirische Untersuchung

Das Hauptanliegen dieser ersten Auswertung bestand darin, ein möglichst umfassendes Bild zur Ethnographie der Migrierten dieser Untersuchung zu gewinnen. Eine umfassende Kenntnis zur sprachlichen und sozialen Ausgangssituation erforderte die möglichst dichte Rekonstruktion weiterführender Zusammenhänge. Die Suche nach möglichen Erklärungen ist in der Annahme begründet, dass die unterschiedlichen Faktorenkonstellationen positiv wie negativ für den weiteren Spracherwerb in der Migration nachwirken und somit entscheidende Pole für die Kernuntersuchung – die

Analyse von (politischen) Aushandlungsinteraktionen auf der Basis von Gesprächs- und Videointeraktionsanalysen – bilden.

Die Auswertung der Befragungsdaten hat gezeigt, mit welcher tatsächlichen Form von Heterogenität wir es hier zu tun haben. Zur Erfassung der Vitalität der vielen Sprachen sowie den Bedingungen ihres Erwerbs war diese Befragung von unschätzbarem Wert. Es konnte dadurch ein in jeder Hinsicht differenziertes Bild zur sprachlichen und bildungsbezogenen Ausgangsposition der Migrierten dieses Samples gewonnen werden. Diese Informationen sollen, wie erwähnt (vgl. Kapitel 6 und 6.1), in erster Linie didaktisch genutzt werden. Wichtig ist mir in diesem Zusammenhang noch einmal der Hinweis, dass Einflussfaktoren mitsamt ihrer Wirkrichtungen im Spracherwerb der Migration oftmals nicht auf den ersten Blick sichtbar sind. Die Perspektive auf die Verbindungslinie von der Aufnahmegesellschaft bis hin zur Herkunftsgesellschaft zu richten, war daher notwendig und hat sich rückblickend in ihrem Erkenntniswert bewährt.

Erwähnt seien hier zusammenfassend noch einmal die zentralen Ausgangsbefunde mit Fokus auf die gesellschaftlich-politischen Behandlungen, die Angehörigen sprachlicher und ethnischer Minderheiten dieser Untersuchung zugedacht waren und es bis heute sind. Zum Teil handelt es sich um Maßnahmen, die unter dem Vorwand sprachlicher, gesellschaftlicher oder auch ethnisch-religiöser Homogenisierung gerechtfertigt werden. Die Dynamiken sprachenpolitischer Erwägungen und die unterschiedlichen Umsetzungsstrategien, die mit ihnen einhergehen, reichen von sprach- und bildungspolitischen Reformen bis hin zu hochgradig offensiven Formen der Diskriminierung und Marginalisierung, wie etwa einem Genozid. Das Resultat führt jedoch unweigerlich immer zu mehr oder minder massiven Umbrüchen, verbunden mit dem Risiko innerethnischer Spaltungen. Auf diese wird in unterschiedlicher Weise reagiert: Während beispielsweise in Kasachstan ein titularnationalistisches Bewusstsein revitalisiert und auf dem Staatsgebiet lebendig gehalten werden soll, sehen sich breit gefächerte gesellschaftliche Gruppen, darunter die nordkurdische Minderheit im Distrikt Sheikhan, kontinuierlich zur Flucht gezwungen. Die Immigrierten aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien sind als »Risikogruppe« im vorliegenden Untersuchungssample in ähnlicher Weise sprachlichen Kultivierungsmaßnahmen ausgesetzt. Diese Position resultiert aus der Koexistenz der »kulturhistorisch und konfessionell sehr unterschiedlichen Nationen« (Janich/Greule 2002: 264) der Mehrheitsgesellschaft, dazu treten die in beiden Kulturräumen angesiedelten sprachlichen Minderheiten (z.B. die Minderheit der Roma im ehemaligen Jugoslawien oder die Bevölkerungsgruppe der Aramäer in der Türkei). Wie erwähnt (vgl. Abschnitt 7.3.1), sind die dortigen sprachplanerischen und politischen Entwicklungen, die auch für den Zusammenhang dieser Untersuchung von Belang sind, bereits umfassend in der Untersuchung von Brizić (2007: 91ff.) dokumentiert.

Die Zusammensetzung der beiden Orientierungskurse weist beachtenswert viele Ethnien auf, in deren Herkunftsländern assimilative Bestrebungen in unterschiedlicher Form eine Rolle spielten. Sind die Zugewanderten nicht unmittelbar selbst davon betroffen, so waren es die vorherigen Generationen. Die Auswirkungen der offiziellen Sprachpflege und -politik haben vermutlich über mehrere Generationen hinweg Bestand. So dürften sie sich demnach auch in der Konstellation meines kleinen Un-

tersuchungssamples niederschlagen: Sehr sicher gilt diese Prämisse für die bereits erwähnten kurdischen und für die beiden kasachischen Migrierten. Höchstwahrscheinlich sind auch folgende Personen von sprachpolitischen Kontroversen auf dem Boden der Herkunftsländer betroffen: Zwei weibliche Personen aus der Türkei, eine vermutlich kroatische Serbin sowie eine weitere Person montenegrinischer Abstammung (vgl. Frage 10, Abbildung 4). Zählt man die beiden im ehemaligen Jugoslawien geborenen Zugewanderten ungarischer Abstammung hinzu, ergibt sich ein Anteil von knapp 33 Prozent (also ein Drittel!) der Gesamtstichprobe. Sieht man einmal davon ab, dass es sich zahlenmäßig (noch) um eine kleine Gruppierung handelt, ist auch hier davon auszugehen, dass sich die jeweils sehr spezifischen Konstellationen auf den Spracherwerb der Migration und mitunter auch auf das Sprachweitergabeverhalten an die Nachfolgegeneration auswirken (erwähnt seien hier das gänzlich unterschiedliche Sprachverhalten des jesidischen Migranten einerseits und andererseits das der Frau aus Montenegro). Allein dieser Befund zeigt, wie wichtig eine weiterführende Analyse sprachbiographischer Daten ist. Denn gerade im Kontext von Erstintegrationsmaßnahmen kommt in erster Linie den mitgebrachten Sprachen eine ganz entscheidende Funktion zu, weil es sich keineswegs nur um mitgebrachte Sprachen handelt, sondern auch um mitgebrachte und mitunter gezwungenermaßen ganz neue Identitäten.

Insgesamt ist die auf den erhobenen Daten basierende Ausgangsposition als günstig für die Erarbeitung politischer Orientierungszusammenhänge zu werten. Das ist einerseits darin begründet, dass der lange Verbleib in den Herkunftsländern in vielen Fällen zu Berufsabschlüssen führte, auf die die Migrierten dieser Untersuchung bezüglich ihres Wissenserwerbs und ihrer Lernerfahrungen zurückgreifen können. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf die generellen sprachlichen Voraussetzungen bzw. den erworbenen Common Ground an erstsprachlichen Kompetenzen. An diese Ressourcen kann der weitere Spracherwerb, im Sinne der von Cummins (2000: 173ff., vgl. Kapitel 3.1) postulierten Hypothesen, anknüpfen. Dass sich naturgemäß bei derart vielen Ethnien große Unterschiede bereits im sprachlichen Teil des Integrationskurses manifestieren, ist ein erwartungsgemäßer und realistischer Befund. Da sich aber hieran die Erarbeitung komplexer Inhalte anschließen soll und muss, wird für eine Sprachdiagnostik zu zwei Zeitpunkten plädiert, um ggf. einen Lernzuwachs feststellen und auf diese Weise einen differenzierteren Eindruck gewinnen zu können als es bis dato der Fall ist. Es sei darauf verwiesen, dass auch die Diglossie-Situation, ihre Dynamiken und vor allem das breite Verwendungsspektrum der deutschen Sprache meines Samples als äußerst positiver »Integrationsindex« gewertet werden kann.

Diese ersten Ergebnisse der Befragungsdaten liefern somit zahlreiche Faktoren (sprachliche, historische, politische, religiöse), die für die Analysen der Aushandlungsinteraktionen zwar nicht explizit berücksichtigt werden, für die Konzeption der Unterrichtseinheit aber von Belang sind. Was Fragen des Spracherwerbs in der Migration und dessen didaktisch-methodische Gestaltung anbelangt, sind Forschungspublikationen jüngeren Datums äußerst aufschlussreich (vgl. z.B. das Gutachten von Gogolin/Neumann/Roth 2003; siehe auch die Publikation von Gogolin, Lange 2011 mit Bezug zur durchgängigen Sprachbildung).

Weniger in den Blick kommen dort jedoch weitere Einflussfaktoren, die erst zutage treten, wenn gesellschafts- und sprachenpolitische Entwicklungen in den *Herkunftsländ-*

dern berücksichtigt werden. Herkunftsspezifische Befunde dürften sich als bedeutsame Indikatoren für den Erwerb (fach-)sprachlicher und fachkonzeptueller Kompetenzen im Orientierungskurs erweisen. Denn erst diese Daten geben ja erst die konkreten Ausgangsbedingungen zu erkennen, unter denen Spracherwerb oder auch Bildung generell erworben wurde.

Dass die Sprachwissenschaft beim Aufspüren individueller Sprach- und Bildungsbiographien in der Migration eine ganz wesentliche Rolle spielt, scheint mir methodisch und theoretisch jedoch unterschätzt zu sein. Sieht man einmal davon ab, dass derzeit noch kein Kompetenzfestellungsverfahren existiert, mittels dessen die fachkonzeptuellen und (fach-)sprachlichen Voraussetzungen ermittelt werden können, deckt auch ein statistisch abgesichertes Testverfahren Minderheitensprachen nicht unbedingt ab. Die Folge davon sind vermeidbare Fehlinterpretationen. Durchaus vorhandene, aber »verschwiegene« Sprachen geraten in offiziellen Bildungskontexten mitunter gar nicht in den Blick. Brizić und Hufnagl 2016 sprechen in diesem Zusammenhang von gesellschaftlich unsichtbaren Sprachen (vgl. Brizić/Hufnagl 2016: 22).

Die Erkenntnisse der Fragebogenerhebung sollten diesbezüglich zumindest etwas Klarheit im Hinblick auf die Konzeption der Unterrichtseinheit schaffen. Die Zusammensetzung des Samples weist also keineswegs nur ein Spektrum an Vielsprachigkeit aufgrund genereller ethnischer Vielfalt auf, sondern hier manifestieren sich vor allem auch *individuelle* Bildungsunterschiede bedingt durch soziale Ungleichheit.

Parallel muss bei der Auswahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte aber auch sichergestellt werden, dass die Darstellung des Kommunikationsgegenstandes fachadäquat erfolgt. Um einschätzen zu können, wie diese Anforderungen bei der Komposition der verwendeten Fachtexte gelöst wurden, werden im nächsten Kapitel textkompositionelle Merkmale der für die Untersuchung herangezogenen Texte untersucht. Die Grundprinzipien und Beschreibungssystematik der Registertheorie Hallidays (Kapitel 3.2) werden dort aufgegriffen und auf die linguistische Analyse des verwendeten Textkorpus angewandt. Die Rahmendaten – Ethnographische Fragebogenerhebung und Fachkorpusanalyse – werden komplementär aufeinander bezogen und um Daten ergänzt, die im Rahmen der strukturierten teilnehmenden Beobachtung in beiden Samples gewonnen wurden. Mittels dieser Forschungsmethoden konnten die »Grunddaten« für die sprach- und fachsensible Unterrichtskonzeption (vgl. Gibbons 2006, 2002) gewonnen worden. Sie bilden ein wichtiges Fundament für die Analysen der Aushandlungsdaten.

8 Rahmendaten: Analyse der Fachkorpora

»Ich sehe Schwierigkeiten für manchen Wissenschaftler und Forscher, sich richtig darauf einzustellen, dass der ›Mann auf der Straße‹ – allgemeiner: Die Gesellschaft, in der er lebt, die ihn finanziert, wirklich auch sein Gesprächspartner sein muss […]. In einer demokratischen Gesellschaft ist Durchsichtigkeit, ist Transparenz von Wissenschaft und Forschung eine Bringschuld!«

Helmut Schmidt (1918-2015)

Das Datenkorpus der vorliegenden Arbeit besteht aus fünf Fachtexten aus dem Lehrwerk *miteinander leben* zum Orientierungsfeld *Verfassungsorgane in der Demokratie*. Bevor der Textbestand hinsichtlich seiner fachlichen, (fach-)sprachlichen und funktionalen Charakteristika untersucht wird, wird ein Überblick über die gängigen Lehrwerke in bundesweiten Orientierungskursen sowie zur Gesamtkonzeption der entsprechenden Unterrichtseinheit gegeben. Im Anschluss an eine umfassende Detailanalyse des Lehrwerkstextes *Bundestag* werden zentrale Ergebnisse angeführt, die aus den Analysen der anderen Texte gewonnen wurden. Auf eine umfassende Darstellung aller Einzelanalysen muss hier aus Platzgründen verzichtet werden. Stattdessen sollen strukturelle und funktionale Gemeinsamkeiten bezüglich der Fachsprachenkommunikation und -konvention in allen der hier behandelten Texte aufgezeigt und zusammengeführt werden.

Zum prinzipiellen Aufbau der kurstragenden Lehrwerke in Orientierungskursen ist anzumerken, dass die inhaltliche Progression an die zeitlichen und curricularen Rahmenbedingungen ausgerichtet werden muss. Außerdem sind die fachlichen und (fach-)sprachlichen Kompetenzen auf die Anforderungen des standardisierten Abschlusstests *Leben in Deutschland* abgestimmt.

8.1 Kurstragende Lehrwerke

Ein erster Überblick über das Lehrwerksangebot zeigt, dass zum Zeitpunkt der Untersuchung lediglich sieben kurstragende Lehrwerke für bundesweite Orientierungskurse vom BAMF zugelassen sind (vgl. BAMF 2015c). Für den sprachlichen Teil der Integrationskurse ist das Angebot mit immerhin 16 Lehrwerken deutlich umfassender, was darauf hinweist, dass die Orientierung an »die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland« (§ 43, Abs. 2 AufenthaltsG)[1] gegenüber den sprachlichen Fördermaßnahmen als zweitrangig behandelt wird. Dieser erste Eindruck wird durch die Ergebnisse der Evaluation der Integrationskurse durch das Unternehmen RambØll Management bestätigt:

> »Der Orientierungskurs stellt laut Zuwanderungsgesetz eine wichtige Komponente des Integrationskurses dar, erfährt im derzeitigen System aber nur eine nachgeordnete Bedeutung« (vgl. Bundesministerium des Inneren 2006: iv).[2]

8.2 Relevante Lehrwerke und Auswahlkriterien

Zunächst wurden die nachfolgend angeführten Lehrwerke gesichtet und speziell im Hinblick auf die Aufbereitung der vorgesehenen Unterrichtseinheit verglichen. Neben der inhaltlichen Erarbeitung waren hierfür die fach- und sprachdidaktische Konzeption, die verwendeten Bildelemente und die typografische Aufbereitung von Relevanz:

- Kaufmann, Susann, Lutz Rohrmann und Petra Szablewski-Cavus (2005): Orientierungskurs, Geschichte, Institutionen, Leben in Deutschland. Berlin, München: Klett-Langenscheidt Verlag.
- Kilimann, Angela et al. (2012): 60 Stunden Deutschland. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Gaidosch, Ulrike und Christine Müller (2014): Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland. Ismaning: Huber Verlag.
- Feil, Robert und Wolfgang Hesse. (2014): miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungs- und Sprachkurse. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung.

Nach meiner Einschätzung hebt sich das Lehrwerk *miteinander leben*[3] in positiver Hinsicht von den Text- und Bildmaterialien der anderen Lehrbucheinheiten ab. Alle der

---

1 Vgl. das Rechtsportal Jurion. Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/gesetze/aufenthg/43/ [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].

2 Vgl. Bundesministerium des Inneren (2006). Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 15.05.2016].

3 Alle im Lehrwerk *miteinander leben* zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien entstanden im Rahmen des Integrationsprojektes *i-punkt* der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: https://www.i-punkt-projekt.de [zuletzt abgerufen am 05.03.2019].

dort präsentierten Texte zur Thematik sind deutlich länger, verfügen über eine einheitliche Struktur und werden durch Bebilderungen mit kurzen Erläuterungen ergänzt. Inhaltliche Sinnabschnitte sind durch Absätze gegliedert (vgl. Wildemann/Fornol 2016: 305), außerdem leisten visuelle Hervorhebungen durch Fettdruck und Markierungen Hilfestellung bei der Texterschließung (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2011: 67; vgl. auch Kapitel 8.4). Hervorzuheben ist, dass die Konzeption zum einen ein für den Politikunterricht charakteristischen methodischen Phasenablauf (Einstieg, Erarbeitung, Information, Anwendung, Problematisierung und Diskussion) berücksichtigt, zum anderen wurden die präsentierten Inhalte einer sprachdidaktischen Überarbeitung unterzogen (vgl. Feil/Hesse 2012: 6). Auch werden Fachtermini und Fachkonzepte durch Paraphrasierungen und Beispiele erläutert, ohne den Informationsgehalt des Fachgegenstandes zu minimieren.

8.3 Zur Makrostruktur des Korpus Verfassungsorgane im Lehrwerk miteinander leben

Das Lehrwerk *miteinander leben* widmet der Unterrichtseinheit Verfassungsorgane insgesamt 18 Seiten. Der Materialbestand setzt sich aus verpflichtenden Basismaterialien, ergänzenden Aufgaben zur Ergebnissicherung sowie zusätzlichen Materialien, die zur Diskussion anregen sollen, zusammen. Eine Modulübersicht weist die Inhalte durch Farb- und Buchstabensymbole den entsprechenden Kategorien zu. Auch der standardisierte Abschlusstest LiD ist dem Lehrwerk beigefügt. Die Konzeption der Unterrichtseinheit lässt verschiedene Prinzipien erkennen, die speziell im Kontext politischer Bildung von Relevanz sind. Dazu zählen gesprächsorientierte Methoden zur Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit. Diese Kompetenzdimension umfasst u.a. die Sprachhandlungen artikulieren, argumentieren oder entscheiden (vgl. Massing 2012). Neben textorientierten Methoden, die u.a. das Sammeln, Ordnen und Präsentieren von Informationen beinhalten, wurden mit der Konzeption eines Rollenspiels (vgl. Massing 1998) auch spielerische Lernformen berücksichtigt (vgl. auch Hankele 2015: 5). Ebenso wurden zur Verständnisoptimierung diskontinuierliche Texte, also visuelle Darstellungsformate wie Grafiken, Schaubilder oder Diagrammtypen integriert. Beispielsweise wurde die Sitzverteilung der Fraktionen im Bundestag anhand einer Grafik präsentiert (vgl. Feil/Hesse 2014: 62). Eine weitere Besonderheit ist die Berücksichtigung methodenadäquater Sozialformen mit betont interaktiver Ausrichtung. Entsprechend sind zur Erarbeitung der Materialien zumeist kooperative Lernformen vorgesehen.[4]

Aufgrund der prinzipiellen Didaktisierung »entlang des gängigen Unterrichtsmodells in der politischen Bildung« (ebd.: 6) dürfte sich die Zuordnung der präsentierten Methoden zu Unterrichtsphasen als unproblematisch erweisen. Im Einzelnen basiert die Konzeption der Unterrichtseinheit auf folgenden Materialien:

4 Das deutet darauf hin, dass die Lehrwerksautoren ihre Konzeption darauf abstimmen, Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Vorbereitung zu entlasten. Vgl. hierzu Feil/Hesse 2014: 6 »Für Kursleiterinnen und Kursleiter«.

1. Aufgaben zur Diskussion: Wie werden Ideen zu Politik? Wie würden Sie entscheiden?
2. Basismaterialien zu den Parteien im Bundestag und ihr Programm: Welche Parteien sind im Parlament? Wofür setzen sie sich ein?
3. Materialien zur Lernzielkontrolle: Die Verfassungsorgane: Testen Sie ihr Wissen.
4. Die Informationen zu den Verfassungsorganen werden vermittels deskriptiver Sachtexte dargeboten.

8.4 Strukturprinzipien der Textgestaltung

Abbildungen 13 und 14 dokumentieren die strukturellen Prinzipien der Textgestaltung, die in allen fünf Beispieltexten beibehalten und im Folgenden beschrieben wird.

8.4.1 Realistische Bilder: Die Bundesregierung

Abbildung 13: Die Bundesregierung



Verfassungsorgane und Parteien

M 17 | Welche Aufgaben haben die Verfassungsorgane?

Auf diesen Seiten finden Sie Texte zum Bundestag, zur Bundesregierung, zum Bundesrat, zum Bundespräsidenten und zum Bundesverfassungsgericht. Man nennt sie die Verfassungsorgane. Ihre Aufgaben werden im Grundgesetz beschrieben.

Gruppe 3: Die Bundesregierung

Das Bundeskanzleramt in Berlin

Bundeskanzlerin

Bundeskanzlerin Angela Merkel

Wer hat diese Jobs in der Bundesregierung?

Finanzminister/in .....

Außenminister/in .....

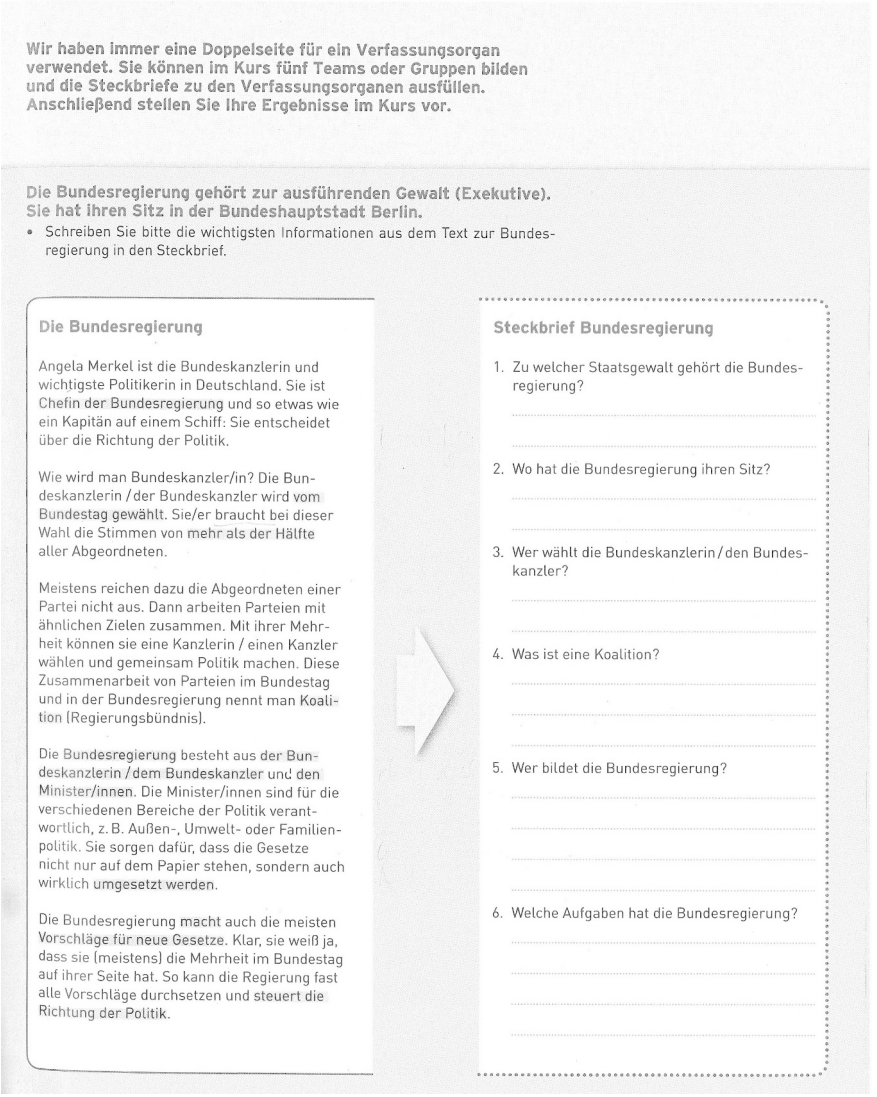
Innenminister/in .....

Arbeitsminister/in .....

Der Kabinettssaal im Bundeskanzleramt: Hier finden die Sitzungen der Bundesregierung statt.

8.4.2 Textbeispiel: Die Bundesregierung

Abbildung 14: Die Bundesregierung



Wir haben immer eine Doppelseite für ein Verfassungsorgan verwendet. Sie können im Kurs fünf Teams oder Gruppen bilden und die Steckbriefe zu den Verfassungsorganen ausfüllen. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor.

Die Bundesregierung gehört zur ausführenden Gewalt (Exekutive). Sie hat ihren Sitz in der Bundeshauptstadt Berlin.

- Schreiben Sie bitte die wichtigsten Informationen aus dem Text zur Bundesregierung in den Steckbrief.

Die Bundesregierung

Angela Merkel ist die Bundeskanzlerin und wichtigste Politikerin in Deutschland. Sie ist Chefin der Bundesregierung und so etwas wie ein Kapitän auf einem Schiff: Sie entscheidet über die Richtung der Politik.

Wie wird man Bundeskanzler/in? Die Bundeskanzlerin / der Bundeskanzler wird vom Bundestag gewählt. Sie/er braucht bei dieser Wahl die Stimmen von mehr als der Hälfte aller Abgeordneten.

Meistens reichen dazu die Abgeordneten einer Partei nicht aus. Dann arbeiten Parteien mit ähnlichen Zielen zusammen. Mit ihrer Mehrheit können sie eine Kanzlerin / einen Kanzler wählen und gemeinsam Politik machen. Diese Zusammenarbeit von Parteien im Bundestag und in der Bundesregierung nennt man Koalition (Regierungsbündnis).

Die Bundesregierung besteht aus der Bundeskanzlerin / dem Bundeskanzler und den Minister/innen. Die Minister/innen sind für die verschiedenen Bereiche der Politik verantwortlich, z. B. Außen-, Umwelt- oder Familienpolitik. Sie sorgen dafür, dass die Gesetze nicht nur auf dem Papier stehen, sondern auch wirklich umgesetzt werden.

Die Bundesregierung macht auch die meisten Vorschläge für neue Gesetze. Klar, sie weiß ja, dass sie (meistens) die Mehrheit im Bundestag auf ihrer Seite hat. So kann die Regierung fast alle Vorschläge durchsetzen und steuert die Richtung der Politik.

Steckbrief Bundesregierung

1. Zu welcher Staatsgewalt gehört die Bundesregierung?
2. Wo hat die Bundesregierung ihren Sitz?
3. Wer wählt die Bundeskanzlerin / den Bundeskanzler?
4. Was ist eine Koalition?
5. Wer bildet die Bundesregierung?
6. Welche Aufgaben hat die Bundesregierung?

Die einleitende Seite gibt einen Überblick über die zu erlesenden Texte und die behandelte Thematik (Abbildung 13). Der Terminus Verfassungsorgan wird eingeführt und es wird erwähnt, dass die Pflichten und Rechte jedes dieser Organe im Grundgesetz verankert sind. Es folgen jeweils zwei fotografische Abbildungen mit Beschriftungen,

wovon ein Bild den jeweiligen Sitz des Verfassungsorgans abbildet, ein weiteres die Aufgaben und Aktivitäten der in diesem Verfassungsorgan tätigen Abgeordneten.

Sollen Lernende an fachliche Texte herangeführt werden, so ist es wichtig, geeignete Unterstützungshilfen anzubieten, die das Textverständnis erleichtern. Dieses bei der Planung und Gestaltung von Fachunterricht allgemein zu berücksichtigende Grundprinzip kann auch schon in der konzeptionellen Lehrwerksaufbereitung bedacht werden.[5] Die hier untersuchten Texte integrieren mehrere didaktische Elemente, um die »Passung zwischen Lernenden und Text« (Michalak/Lemke/Goeke 2011: 96) zu erleichtern. So sind Schlüsselbegriffe, Überschriften und übergeordnete zentrale Informationen jeweils durch farbliche Markierung hervorgehoben. Neben jedem Text befindet sich zudem ein Textgerüst in Form eines Steckbriefes, das mit Leitfragen zum Gelesenen vorstrukturiert wurde (Abbildung 14). Daran zeigt sich die Orientierung an Lesestrategien, wie etwa das Erlesen von Kerninformationen oder das suchende Lesen. Auch weitere, auf die konkrete Unterrichtsplanung bezogenen Prinzipien wurden bedacht, z.B. die Hinweise auf kooperative Lernformen (Notizen in einem Steckbrief in einer Arbeitsgruppe anfertigen, abschließende Präsentation).

Diskontinuierliche Darstellungsformen sind in Fachtexten häufig vorzufindende Informa-tionsquellen. Sie bilden den jeweiligen Sachverhalt jedoch unterschiedlich ab. Während realistische Abbildungen, wie etwa Fotografien, Sachverhalte veranschaulichen bzw. einzelne Aspekte des Textes illustrieren, stellen Diagramme häufig spezifische Zusammenhänge, wie Entwicklungsverläufe oder Tendenzen in Bezug auf ein Sachgebiet dar. Letztere zählen zu den logischen Bildern, die im Kontext politischer Bildung eine besondere Rolle spielen. Im Gegensatz zu realistischen Abbildungen weisen sie »einen geringen Grad an Ikonizität bzw. einen hohen Abstraktionsgrad« (Niederhaus 2011a: 2)[6] auf. Logische Bilder sind hochgradig konventionalisiert, da sie »piktoriale Kodierungen« (Weidemann 2004:7) beinhalten. Mittels kognitiver »Schemata der alltäglichen Wahrnehmung« (Niederhaus 2011a: 8) können logische Bilder nicht verarbeitet werden, da sie so in der Realität nicht vorzufinden sind. Das Dekodieren relevanter Informationen muss daher systematisch geschult werden und bedarf gerade im Kontext von Migration besondere Berücksichtigung.

Das Lehrwerk *miteinander leben* verwendet zur Erarbeitung der Verfassungsthematik ausschließlich Fotografien, die primär der Veranschaulichung dienen. Dass sich die Kombination aus realistischen Bildern und textuellen Informationen begünstigend auf den Verstehensprozess auswirkt, ist, wie Niederhaus (vgl. ebd.: 7) anführt, in wissenschaftlichen Untersuchungen belegt.[7] Die folgende Abbildung (Abbildung 15) einer Lernzielkontrolle (vgl. Feil/Hesse 2014: 6) zeigt, dass die Fotografien der Unterrichtseinheit dazu genutzt werden, komplexe politische Prozesse – beispielsweise verfassungs-

5 Vor allem in Lehrwerken zum sprachbewussten Fachunterricht jüngeren Datums zeigt sich diese Tendenz. Vgl. exemplarisch Beese et al. 2017.

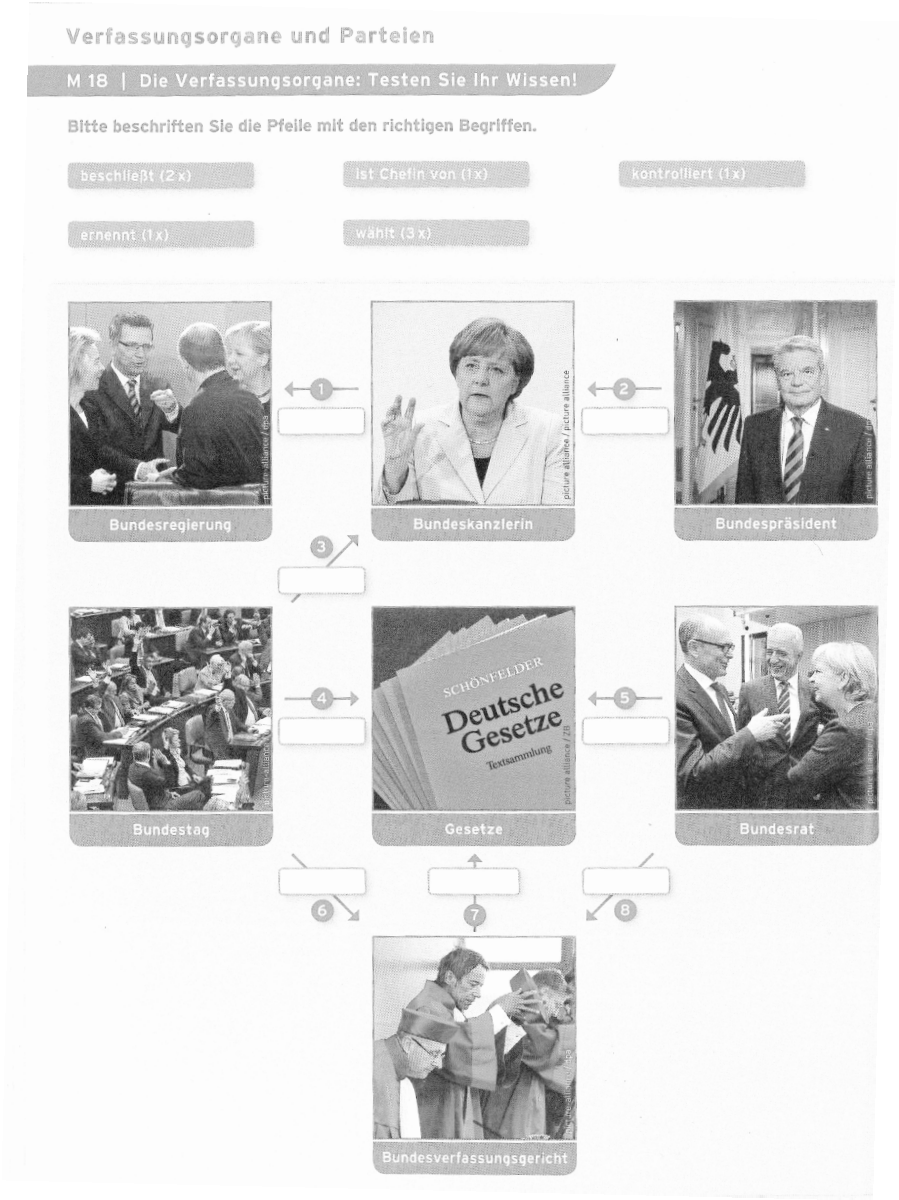
6 Vgl. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf [zuletzt abgerufen am 11.02.2019].

7 Diesen Nachweis erbrachte z.B. eine auf Erich Starauschek (2006) zurückgehende SchülerInnenbefragung. Demnach konnte der Prozess des Textverstehens durch die Kombination aus textuellen Informationen und realistischen Bildern erleichtert werden.

rechtlich zugewiesene Rollen und Funktionen – anhand eines bereits vorgegebenen Strukturbaums zugänglich zu machen.

8.4.3 Textbeispiel: Verfassungsorgane

Abbildung 15: Die Verfassungsorgane



Um die dargestellten Zusammenhänge kohärent rekonstruieren zu können, ist eine »inhaltlich-logische Zuordnung der bildlichen Mittel zu den verbalen Darlegungen« (Baumann 1998b: 411) erforderlich. Das Material unterstützt und steuert die kognitive Weiterbearbeitung des Gelesenen, indem es den Fokus auf zentrale Prozesse lenkt. Erzielt ist die Einbettung in größere funktionale Zusammenhänge im Sinne einer Zusammenschau. Wie bereits erwähnt, sind Text-Bild-Kombinationen charakteristische Konstituenten von Fachtexten. Insofern bestimmen sie die fachliche und fachsprachliche Textualität maßgeblich mit. Bei der Wissenstransformation übernehmen visuelle Darstellungsformen oftmals die Funktion eigenständiger Informationsträger (vgl. Roelcke 2010: 91). Die aktuelle Fachsprachenforschung fasst Fachtexte daher als »kohärente Zeichenkomplexe im Rahmen der Kommunikation eines bestimmten Fachbereichs […], deren sprachliche und nichtsprachliche Strukturen eine kommunikationsunterstützende Wirkung zeigen.« (Ebd.) Fachlich orientierte Texte weisen zudem spezifische, auf die Bedürfnisses des Fachs zugeschnittene, sprachstrukturelle und funktionale Realisationsmuster auf. In diesem Punkt unterscheidet sich fachliche Kommunikation »in Abhängigkeit vom Thema und entsprechend dem Fach, der Modalität und der Kommunikationssituation« (Niederhaus 2011b: 41) hinsichtlich ihres Fachlichkeitsgrades. Der Terminus Fachlichkeitsgrad meint in diesem Zusammenhang das Register, das je nach Zielgruppe, in seinem Spezialisierungsgrad variieren kann.[8] Unabhängig von den fachlichen Konventionen greifen Fachsprachen immer auf das Sprachsystem der Allgemeinsprache zurück.[9] Sie basieren daher auf Regeln, die auch für die Allgemeinsprache gelten. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, Fachsprachen als Register zu begreifen, wie es in korpusbasierten Arbeiten jüngeren Datums geschieht (vgl. Niederhaus 2011b; Rüth 2012; Schleppegrell 2004).

Für die vorliegende Untersuchung resultieren hieraus die folgenden Analyseschritte: Zunächst wird der Vermittlungstext *Bundestag* hinsichtlich seiner linguistischen Merkmalsspezifik einer detaillierten Analyse unterzogen. Gemäß der didaktischen Perspektivierung, die Lehrwerkstexten prinzipiell zugeschrieben werden muss, richtet sich der Blick auf den Fachsprachlichkeitsgrad bzw. die Ko-Okkurenz allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Mittel zur Erarbeitung und zum Aufbau fachkonzeptuellen Wissens im Kontext politischer Orientierung. Wie in Kapitel 3 angeführt, werden die sprachstrukturellen und funktionalen Parameter in Anlehnung an die Registertheorie Hallidays betrachtet. Aus primär fachlicher Perspektive konzentrieren sich die Ausführungen zudem auf linguistische Besonderheiten der institutionell-politischen Lexik auf Basis des deutschen Verfassungsrechts (vgl. hierzu Klein 1999: 1371f.).

---

8 Vgl. z.B. Göpferich (1995: 58), die mit Blick auf die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Allgemeinsprache und Fachsprache keine Trennung zwischen Fachtext und Text vornimmt. Ähnlich wie Halliday siedelt sie die verbalsprachlichen Ausprägungsgrade, in Abhängigkeit von der Kommunikationssituation, auf einem Kontinuum an.

9 Vgl. Fluck (1996:175), der herausstellt: » ›Fachsprache‹ [steht] nicht als sprachlich selbstständiges System neben der Gemeinsprache. Vielmehr ist sie durch Differenzierung und Erweiterung aus der Gemeinsprache herausgewachsen.«

8.4.4 Korpuslinguistische Analysekategorien

Die korpuslinguistische Untersuchung orientiert sich an den folgenden Analysekategorien, die aus der detaillierten Betrachtung aller fünf Teiltexte der Unterrichtseinheit *Verfassungsorgane in der Demokratie* gewonnen wurden:

1. Abstraktionsniveau der Textsorten
2. Linguistische Realisation
3. Charakteristika der institutionell-politischer Fachsprache

Die folgende Übersicht (Tabelle 13) führt einige generelle linguistische Merkmalszuschreibungen an, auf die in Fachsprachen-Publikationen und fachsprachendidaktischen Veröffentlichungen (vgl. z.B. Quehl/Trapp 2015; Michalak/Lemke und Goerke 2011; Roelcke 2010; Gibbons 2009; Schleppegrell 2004) in hoher Frequenz rekurriert wird.[10] Eine explizite Bezugnahme auf die situativen Kontextvariablen und die jeweils realisierten Metafunktionen (vgl. dazu Kapitel 3.2) findet sich in Schleppegrells systemisch funktionaler Analyse von Schulbuchtexten und Aufgaben (vgl. Schleppegrell 2004: 47). Die Tabelle ist daran angelehnt und wird als Rahmung für die nachfolgenden Analysen des situativen Kontexts herangezogen.

10 Für einen Überblick vgl. auch Wildemann/Fornol (2016: 114f.).

Tabelle 13: Grammatik und Situationskontext

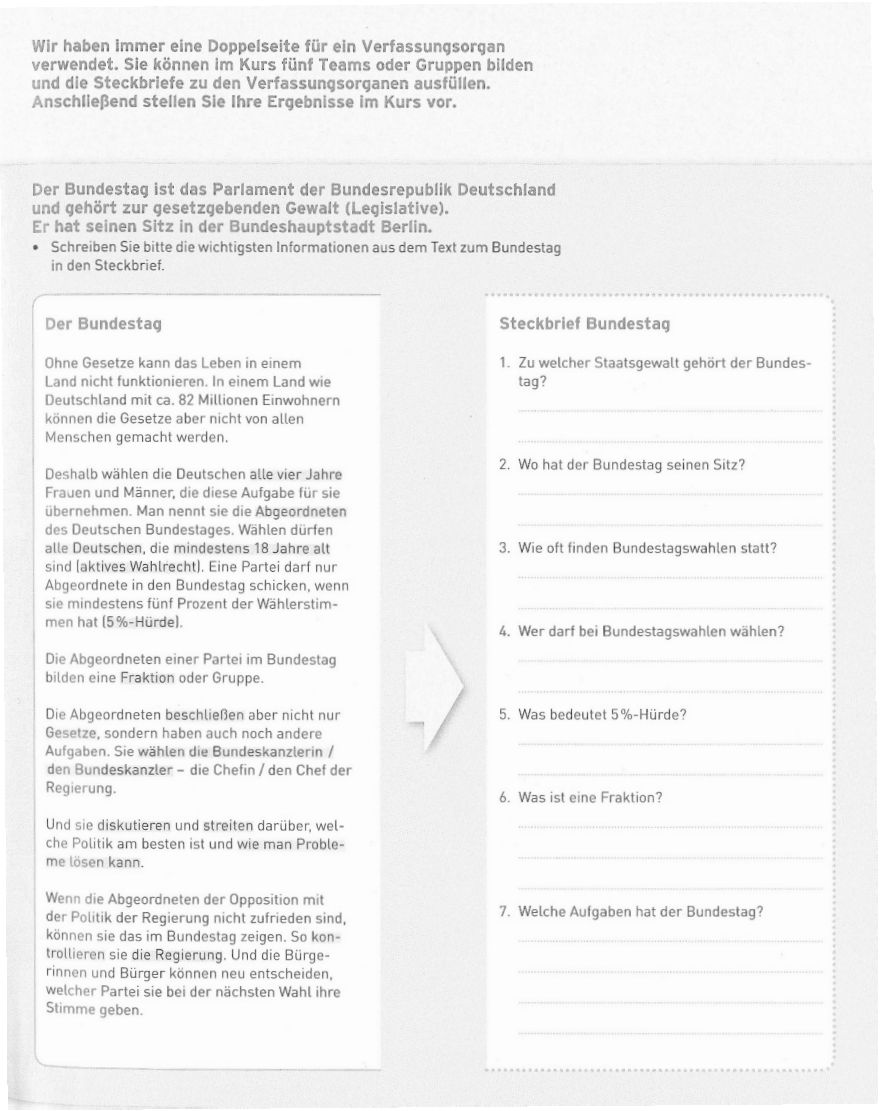
Kontextparameter	Linguistische Realisation
Feld (Redegegenstand, Thematik und Sachverhalt eines Gesprächs)	Ideationale Metafunktion (Erkenntnisfunktion) (1) Nominalphrasen, Nominalisierungen, normierte Fachbegriffe (Partizipanten) (2) Verben (Prozesse) (3) Präpositionalphrasen (4) Adverbialbestimmungen bzw. Adjunkte (Umstände)
Tenor (Diskursstil einer Kommunikationssituation, der aus der Beziehung zwischen Interaktionsteilnehmenden resultiert)	Interpersonale Metafunktion (Handlungsfunktion) (1) Deklarativer, fragender, imperativer Modus (2) Modalverben (3) Übermittlung von Einstellungen bzw. Haltungen
Modus (Diskursmodalität)	Textuelle Metafunktion (Strukturierende Funktion) (1) Kohäsionsmarkierungen (Konnektoren, Konjunktionen, Konjunktionaladverbien) (2) Satzgefüge (z.B. Konditionalsätze, Relativsätze) (3) Funktionsverbgefüge (4) Thematische Organisation (Thema-Rhema-Gliederung)

Quelle: In Anlehnung an Schleppegrell (2004: 47)

8.4.5 Beispielanalyse: Der Bundestag

Im ersten Textabschnitt verweisen die Autoren auf die prinzipielle Bedeutung von Gesetzen für das gesellschaftliche Zusammenleben. Daran schließt sich eine kategorielle Eingrenzung der Zuständigkeiten im Gesetzgebungsverfahren an, die in Form des Hinweises *nicht von allen Menschen* erteilt wird. Vermittels dieser im alltagssprachlichen Modus plausibilisierten thematischen Einführung wird die im Folgeabschnitt aufgerufene Kategorie politischer Abgeordneter des deutschen Bundestages antizipiert. Da das Basiskonzept Regeln nicht nur in normativ-politischen Kontexten verortet ist, stimuliert die Äußerung das Welt- und Erfahrungswissen der Lesenden. Die Zugewanderten haben ja bereits eine Vorstellung davon, dass es festgeschriebene Regeln gibt, die das gesellschaftliche bzw. individuelle Leben beeinflussen und strukturieren. Insofern fungiert der initiale Textabschnitt als Ausgangspunkt für die nachfolgenden Erklärungen. Neben der Aktivierung des Vorwissens und dem Aufbau einer Leseerwartung dient diese Form der Versprachlichung auch der thematischen Verortung des Unterrichtsgegenstandes.

Abbildung 16: Der Bundestag



Wir haben immer eine Doppelseite für ein Verfassungsorgan verwendet. Sie können im Kurs fünf Teams oder Gruppen bilden und die Steckbriefe zu den Verfassungsorganen ausfüllen. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor.

Der Bundestag ist das Parlament der Bundesrepublik Deutschland und gehört zur gesetzgebenden Gewalt (Legislative). Er hat seinen Sitz in der Bundeshauptstadt Berlin.

- Schreiben Sie bitte die wichtigsten Informationen aus dem Text zum Bundestag in den Steckbrief.

Der Bundestag

Ohne Gesetze kann das Leben in einem Land nicht funktionieren. In einem Land wie Deutschland mit ca. 82 Millionen Einwohnern können die Gesetze aber nicht von allen Menschen gemacht werden.

Deshalb wählen die Deutschen alle vier Jahre Frauen und Männer, die diese Aufgabe für sie übernehmen. Man nennt sie die Abgeordneten des Deutschen Bundestages. Wählen dürfen alle Deutschen, die mindestens 18 Jahre alt sind (aktives Wahlrecht). Eine Partei darf nur Abgeordnete in den Bundestag schicken, wenn sie mindestens fünf Prozent der Wählerstimmen hat (5%-Hürde).

Die Abgeordneten einer Partei im Bundestag bilden eine Fraktion oder Gruppe.

Die Abgeordneten beschließen aber nicht nur Gesetze, sondern haben auch noch andere Aufgaben. Sie wählen die Bundeskanzlerin / den Bundeskanzler – die Chefin / den Chef der Regierung.

Und sie diskutieren und streiten darüber, welche Politik am besten ist und wie man Probleme lösen kann.

Wenn die Abgeordneten der Opposition mit der Politik der Regierung nicht zufrieden sind, können sie das im Bundestag zeigen. So kontrollieren sie die Regierung. Und die Bürgerinnen und Bürger können neu entscheiden, welcher Partei sie bei der nächsten Wahl ihre Stimme geben.

Steckbrief Bundestag

1. Zu welcher Staatsgewalt gehört der Bundestag?
2. Wo hat der Bundestag seinen Sitz?
3. Wie oft finden Bundestagswahlen statt?
4. Wer darf bei Bundestagswahlen wählen?
5. Was bedeutet 5%-Hürde?
6. Was ist eine Fraktion?
7. Welche Aufgaben hat der Bundestag?

8.4.5.1 Abstraktionsniveau der Textsorten

Was die Anpassung des Fachlichkeitsgrades an den erwarteten Wissensstand der Migrierten anbelangt, rückt insbesondere die thematische Progression nach sachlogischen Relevanzkriterien in den Blick. Die Einführung und inhaltliche Spezifizierung normativ-politischer Fachkonzepte erfolgt prinzipiell projektiv, indem die als erklärungsbedürftig ausgewiesenen Phänomene anhand metasprachlicher Kommentierungen vorweggenommen und erläutert werden. Dieser erhöhte Formulierungsaufwand wird innerhalb der Fachsprachenforschung als partnerbezogene

Redundanz (vgl. Baumann 1996: 382) bezeichnet und weist starke Ähnlichkeiten mit dem gesprächslinguistischen Prinzip des *recipient design* (vgl. Kapitel 6.5.4) auf. Innerhalb der Fachsprachenkommunikation findet diese Strategie vornehmlich in asymmetrischen Kommunikationssituationen Anwendung, getragen von dem Ziel, einer potentiellen Verständlichkeitsproblematik entgegenzuwirken. Prinzipiell »spielen die semantischen und syntaktischen Stilelemente eine große Rolle« (ebd.), um spezifische Fachtermini mit ihrer konzeptionellen Ausdeutung kognitiv zugänglich zu machen. Im vorliegenden Textauszug setzen die Textproduzenten für diese Zwecke zahlreiche Paraphrasierungen ein (vgl. Tabelle 14):

Tabelle 14: Kontinuum verschiedener Kommunikationsmodi (eigene Darstellung)

Paraphrasierungen		**Fachkonzepte und Terminologien**
Frauen und Männer, die diese Aufgabe für sie übernehmen.	→	Abgeordnete des deutschen Bundestages
Wählen dürfen alle Deutschen, die mindestens 18 Jahre alt sind.	→	aktives Wahlrecht
[…], wenn sie mindestens fünf Prozent der Wählerstimmen hat.	→	5%-Hürde
Die Abgeordneten einer Partei im Bundestag	→	Fraktion oder Gruppe
Sie wählen die Bundeskanzlerin/den Bundeskanzler	→	Die Chefin/den Chef der Bundesregierung
Wenn die Abgeordneten einer Partei mit der Politik der Regierung nicht zufrieden sind, können sie das im Bundestag zeigen.	→	So kontrollieren sie die Regierung

8.4.5.2 Linguistische Realisierung

Der Text enthält mehrere zweigliedrige Komposita wie *Bundestag, Bundeskanzlerin, Wahlrecht und Wählerstimme,* die dem politischen Wortschatz zuzurechnen sind. Diese Form der Verknappung durch Kompositabildung ist charakteristisch für fachlich orientierte Kommunikation und dient vornehmlich der Darstellungsökonomie. Generell lassen sich politische Fachtermini jedoch auf vielfältige Weise kombinieren. So findet sich im gegebenen Kontext die Bezeichnung *Chefin der Regierung*. Die Kategorienbezeichnung als Regierungschefin würde sich zwar ebenfalls anbieten, bewirkt aber eine stärkere Inkongruenz und Informationsdichte.

Migrierte in Orientierungskursen sind i.d.R. fachliche Laien. Es gilt daher in textkompositioneller Hinsicht abzuwägen, inwieweit Verstehen und damit auch Verständigung durch die Wahl der sprachlichen Mittel gewährleistet werden kann. Nicht jedes Kompositum erweist sich beispielsweise für die Strategie der expliziten Genitivmarkierung als geeignet, dazu zählt z.B. das Determinativkompositum *Bundestag*. Denn Fachtermini enthalten normierte, also prinzipiell an das Fachkonzept gebundene Bedeutungszuschreibungen. Konzeptuelle Vorstellungen aus dem Alltag (hier: Wochentage) helfen zur Erschließung nicht weiter, wenn das nominalisierte Bezugsverb *tagen* nicht erkannt wird. Solche Konversationen, der »Übertritt von einer Wortart in die andere« (Roelcke 2010: 75), entsprechen der auf Halliday zurückgehenden grammatischen

Metapher (vgl. Kapitel 3.2). Ähnlich verhält es sich mit dem Partizipderivat *Abgeordnete* durch dessen Nominalisierung ebenfalls eine hohe Darstellungseffizienz erreicht wird (vgl. z.B. Fijas 1998: 390f.). Auch Nominalstile zählen zu den Systemeigenschaften fachsprachlicher Kommunikation, da es hier, wie es Weinrich ausdrückt, »vieles zu systematisieren und zu klassifizieren« (Weinrich 1993: 988) gebe. Im untersuchten Text werden sie generalisierend verwendet. Partizipanten (vgl. Smirnova/Mortelmans 2010: 74), wie *die Abgeordneten einer Partei* oder *die Deutschen,* repräsentieren aus ideationeller Perspektive die verfassungsrechtlich zugewiesene Position. Die Rolle der Partizipanten erschließt sich durch die kategorienrelevanten materiellen Prozesstypen (hier: *wählen* oder *eine Fraktion bilden).* Da es sich, wie die Tempuswahl der 3. Person Präsens Plural nahelegt, nicht um eine einmalige Aktivität, sondern um wiederkehrende Handlungen handelt, werden dadurch Handlungsmaxime bzw. prinzipielle Handlungserwartungen zur Geltung gebracht. Zwar lassen die Textproduzenten die Handlungsträger in Erscheinung treten, doch werden diese gegenüber der zugewiesenen Verantwortungsbereiche als nachrangig behandelt. Dieser Status wird ebenfalls durch die 3. Person Plural realisiert, die Verwendung des direkten Artikels ist für diese Zwecke nicht unbedingt erforderlich. So verhält es sich auch in der Äußerung: *Eine Partei darf nur Abgeordnete in den Bundestag schicken.* Mitunter wird in Fachtexten auch komplett auf die Nennung des Agens verzichtet. Hoffmann (1998: 422) führt in diesem Zusammenhang weitere sprachliche Mittel und syntaktische Realisationsmuster zur Deagentivierung an, die in verfassungsrechtlich orientierten Fachtextsorten weit verbreitet sind. Dazu zählen die Pronomen »wir«, »man« und »es«. Auch das generische Referenzpronomen »man« in der Äußerung *Man nennt sie die Abgeordneten des deutschen Bundestages* betont die Relevanz und Gültigkeit der Verfassungsnormen bezüglich der aufgerufenen Referenzkategorie.

Diese Perspektivierung, d.h. die Repräsentation der verfassungsrechtlichen Prinzipien, äußert sich zudem in der Wahl der Satzarten. Wie es auch generell für Fachsprachen konstitutiv ist, integriert der vorliegende Text ausschließlich Deklarativsätze. Da sie erkenntnisbildend sind, werden durch sie Bedeutungen generiert, die allesamt die Dimension der ideationalen Metafunktion abbilden. Aus dieser Perspektive rückt der Aspekt der inhaltlichen Repräsentation eines Veranschaulichungsgegenstandes ins Zentrum der Betrachtung (vgl. Smirnova/Mortelmans 2010: 73). Auf syntaktischer Ebene zählen Relativsätze und Konditionalsätze zu den bevorzugten Nebensatztypen (vgl. Roelcke 2010: 80). Die in Gestalt eines Nebensatzes umschriebene Kategorisierung Bundestagsabgeordnete in der Äußerung *Frauen und Männer, die diese Aufgabe für sie übernehmen* ist exemplarisch für das Bemühen um eine rezipierendengerechte Darstellungsform zur Wiedergabe abstrakter institutionell-politischer Zusammenhänge.[11] Anders verhält es sich in der bereits angeführten Äußerung *Eine Partei darf nur Abgeordnete in den Bundestag schicken, wenn sie mindestens fünf Prozent der Wählerstimmen hat.* Der Konditionalsatz realisiert gemeinsam mit der Abtönungspartikel »nur« eine Bedingung. Die

11 Ähnliches wird für die Vermittlung des Fachkonzeptes »aktives Wahlrecht« in der folgenden Äußerung angenommen: *Wählen dürfen alle Deutschen, die mindestens 18 Jahre sind.* Die durch die initiale Position des Verbs erzeugte Betonung der Handlungsnorm bzw. die syntaktische Zurückstufung des Agens muss jedoch von den Rezipierenden erkannt werden.

grammatische Konstruktion spiegelt die Verfassungslogik wider, die ja eine prozentuale Grenze als Zugangskriterium für eine Tätigkeit im Bundestag festsetzt. Die Textproduzenten behandeln die Zusammenhänge als folgelogisch.[12] Entsprechendes gilt für die im Format einer »wenn…(dann)«-Konstruktion (vgl. Kapitel 9.1) realisierten Maxime *Wenn die Abgeordneten der Opposition mit der Politik der Regierung nicht zufrieden sind, können sie das im Bundestag zeigen.* Folgerichtigkeit löst eine zentrale fachsprachliche Funktion ein und wird daher häufig gemeinsam mit den funktionalen Parametern Präzision, Eindeutigkeit, Explizitheit oder Ökonomie angeführt (vgl. exemplarisch Hoffmann 1998: 416f.).

Des Weiteren nutzt die politische Institutionensprache des Deutschen in hoher Frequenz konzeptuelle Metaphern, um abstrakte politische Konzepte durch Anbindung an »direkte Welterfahrung« (Wehling 2016: 73)[13] zugänglich zu machen. Metaphorik, wie sie im gegebenen Kontext in den Konzepten *Verfassungsorgan* und *Gewalt* enthalten sind, profilieren die Wahrnehmung der konstitutiven Gewalten als Körperorgane. Deren (Dys-)Funktionalität wird durch den kognitiven Rückgriff auf die Analogie des Immunsystems maximal bedeutungsvoll. Das gilt auch für Funktionsverbgefüge wie *einer Partei die Stimme geben* (hier: eine Konversion des Verbs *abstimmen*).

Um den Rezipierenden die Verfassungslogik nahezubringen, greifen die Textproduzenten zudem auf eine lineare Thema-Rhema-Abfolge zurück. Das Rhema im Folgesatz wird als Thema des vorangegangenen Satzes wieder aufgegriffen und zugleich mit einem neuen Rhema ausgestattet. Die als bekannt vorausgesetzten Informationen werden so mit einem neuen fachlichen Input versehen, wodurch die fachlichen Zusammenhänge Schritt für Schritt ausgebaut werden. Das folgende Satzfragment verdeutlicht dieses Gliederungsprinzip (Abbildung 17):

Dieses Muster der Textentfaltung gilt als geläufiges »syntaktisches Strukturierungsprinzip« (Baumann 1998: 410) innerhalb der Fachtextlinguistik.

---

12 Eine vergleichbare Funktion realisieren die konsekutiven Satzverbindungen *so* und *deshalb* in initialer Satzposition. Durch sie werden zudem Schlussfolgerungen plausibilisiert (vgl. Baumann 1998: 414).

13 Die auf Lakoff und Johnson (vgl. Lakoff/Johnson 1980) zurückgehende kognitive Metapherntheorie ist nicht auf sprachlich-literarische Figuren poetischer Sprache begrenzt. Lakoff und Johnson gehen vielmehr davon aus, dass Metaphern zusammenhängende Konzepte bilden, die für die menschliche Wahrnehmung ebenso konstitutiv sind wie für das Denken und Sprechen. Kognitive Metaphern entstehen durch eine Übertragung von einer Quell- auf eine Zieldomäne. Durch die Anbindung abstrakter Konzepte an konkret Erfahrbares werden Phänomene, wie etwa Regierung oder Verfassung, in größeren Sinnzusammenhängen begreifbar. Beispielsweise ist das Konzept *Verfassungsorgan* umfassend simulierbar, wenn es als physisches Organ »denkbar« und »wahrnehmbar« gemacht wird. Lakoff und Johnson unterscheiden drei Metaphernarten: Ontologische respektive Vergegenständlichende Metaphern, die auf konkrete Konzepte der Welterfahrung zurückgreifen. Zur zweiten Klasse gehören Orientierungsmetaphern vermittels derer menschliche Grunderfahrungen räumlich zum Inhalt strukturiert werden (diese Metapher arbeitet mit gegensätzlichen Begriffspaaren in den Dimensionen oben/unten, nah/fern oder innen/außen. Demzufolge ist beispielsweise »glücklich sein« oben und »traurig sein« unten). Die dritte Variante sind Strukturmetaphern, in denen ein Konzept mit Hilfe eines anderen Konzeptes metaphorisch strukturiert wird, wie etwa in der Äußerung *Zeit ist Geld* (vgl. für eine umfassende Diskussion: Kruse/Biesel/Schmieder 2011: 63ff.).

Abbildung 17: Thema-Rhema-Abfolge (eigene Abbildung)

*Deshalb wählen **die Deutschen** (Thema 1) alle 4 Jahre **Frauen und Männer** (Rhema 1), die (Thema 2) **diese Aufgaben für sie übernehmen** (Rhema 2). Man nennt sie **Abgeordnete** (Thema 3)*

8.4.5.3 Charakteristika der institutionell-politischen Fachsprache

Charakteristisch für die institutionell-politische Lexik des Deutschen ist eine Mischung aus Ressort-, Institutionen-, Ideologie- und allgemeinsprachlichem Interaktionsvokabular (vgl. Girnth, 15.07.2010).[14] Nach Klein (1999: 1371f.) lässt sich die in diesem Kontext vorzufindende Fachterminologie sowohl nach Sachkategorien als auch nach Kategorien der Institutionalität gliedern. Erstere betrifft die föderale Ebene, d.h. die Staatsstruktur- und Ordnungsprinzipien (vgl. Weißeno et al. 2010: 53f. »Basiskonzept Ordnung«). Charakteristisch für die verfassungsrechtliche Ordnung der Bundesrepublik Deutschland ist die strukturelle Parallelität auf »Bundes-, Land-, Gemeinde- und Kreisebene.« (Klein 1999: 1377) Das Prinzip des bundesstaatlichen Aufbaus schlägt sich lexikalisch vor allem in Determinativkomposita nieder, die innerhalb der politischen Lexik den Mammutanteil ausmachen.[15]

Das Erstglied des Kompositums spezifiziert hinsichtlich der Hierarchie sowie der zugewiesenen staatlichen und politischen Rollen und Positionen (z.B. Bundesregierung vs. Landesregierung, Bundestagsabgeordnete vs. Landtagsabgeordnete). Insofern wird durch die im obigen Text verwendeten Termini *Bundestag, Bundestagsabgeordnete* (hier eingeführt als *Abgeordnete des deutschen Bundestags*) und *Bundeskanzlerin* der verfassungsrechtliche Handlungsrahmen (polity) determiniert. Diese sprachstrukturelle Äquivalenz gilt jedoch nicht für politische Spitzenpositionen. Hier finden sich ausschließlich singuläre Kategoriennennungen wie Bundeskanzlerin/Bundeskanzler oder Ministerpräsidentin/Ministerpräsident. Die Klassifikation nach Kategorien der Institutionalität betrifft »staatliche und politische Organisationsformen und deren Untergliederungen.« (ebd.) Im obigen Text kommt diese Dimension beispielsweise im Lexem Bundestagsfraktion zum Ausdruck (umschrieben als *Die Abgeordneten einer Partei im Bundestag bilden eine Fraktion oder Gruppe*).

Zudem werden staatliche und politische Rollenzuschreibungen und Positionierungen wie *Bundestagsabgeordneter* (im Text *Abgeordnete des Deutschen Bundestages*) oder auch politische Verfahren wie die *Bundestagswahl* (im Text umschrieben als *wählen die Deutschen alle vier Jahre Frauen und Männer, die diese Aufgabe für sie übernehmen*) vermittels Komposita realisiert. Ferner sind Determinativkomposita auch häufig in »Bezeichnungen für zeitlich und räumlich bestimmte Sachverhalte […] in politisch-institutioneller Funk-

14 Vgl. SprachverwendunginderPolitik|bpb [zuletzt abgerufen am 17.02.2019]. .

15 Zwar weist die politische Lexik auch Internationalismen auf (z.B. *Legislative* im obigen Textbeispiel), ihr Anteil ist jedoch gegenüber den Kompositabildungen deutlich geringer. Zudem werden Internationalismen ausschließlich als Einzellexeme realisiert.

tion« (ebd.) vorzufinden. Der untersuchte Text behandelt die *Legislaturperiode* im Kontext der Bundestagswahl, paraphrasiert durch die Temporalangabe *alle 4 Jahre.*[16]

Zeigt sich insgesamt die Neigung, institutionell-politische Kategorien durch Kompositabildungen zu repräsentieren, so gibt es nur sehr wenige Verben, die ausschließlich in der politischen Fachsprache Verwendung finden. Zumeist handelt es sich in diesen Fällen um Internationalismen wie *ratifizieren*. Sie betonten die Dimension politischer Prozesse, also normativ-politische Verfahrensweisen. Dazu zählen klassischerweise die Bundestagswahl oder Prozesse der Willensbildung und Entscheidungsfindung. Die Textautoren verwenden unter diesem Aspekt materielle Prozesse (vgl. Tabelle 2), beispielsweise *wählen, neu entscheiden* oder verbale Prozesse wie *diskutieren*. Teilweise finden sich Umschreibungen mit Fokussierung auf Prozesse des Sagens z.B. ***darüber streiten**, welche Politik am besten ist und wie man Probleme lösen kann*. Handlungsprinzipien, die den Bundestagsabgeordneten zugedacht sind, können des Weiteren auch durch Verhaltensprozesse realisiert werden. Im gegebenen Text wird die Bedeutung der Oppositionsparteien für den politischen Gestaltungsprozess durch die Verben *zeigen* und *kontrollieren* zum Ausdruck gebracht. Die Betonung verfassungsrechtlich verankerter Zugangskriterien erfolgt zudem unter Bezugnahme auf relationale Prozesse: *Eine Partei darf nur […] schicken, wenn sie 5% der Wählerstimmen* ***hat.*** Dass die Abgeordneten einer Partei *eine Fraktion oder Gruppe* ***bilden*** wird durch existenzielle Prozesse wiedergegeben.

Die prozesshafte Dimension von Politik, den Bereich von *politics* betreffend, wird außerdem vermittels Verb-Kollokationen realisiert. Dazu zählt die andernorts erwähnte Nomen-Verb-Verbindung *einer Partei die Stimme geben* oder der Prozess des Gesetzgebungsverfahrens durch die Kollokation *Gesetze beschließen* bzw. *Gesetze machen*. Diese Dimension repräsentiert verbale und materielle Prozesse, während die metaphorische Phrase *seinen Sitz haben* relationale Prozesse abbildet. Ähnlich wie Verben weisen Adjektive zumeist keine ausschließlich politische Bedeutung auf. In dezidiert fachsprachlicher Funktion werden sie zumeist als Adjektivattribut verwendet. Für die Vorkommen politisch-fachsprachlicher Adjektive ist zudem eine starke Tendenz zur Kompositabildung zu beobachten, was der Spezifizierung des Bezugssubstantivs dient. Manche Adjektivfügungen, beispielsweise *gesetzgebende Gewalt,* entfalten erst im Verbund mit der Referenzkategorie eine spezifisch institutionell-politische Bedeutung.[17]

Die folgenden Ausführungen behandeln zentrale Analyseergebnisse, die aus den weiteren Texten gewonnen wurden. Aus Gründen der Übersicht werden zunächst die strukturellen und funktionalen Gemeinsamkeiten der Fachtexte *Bundesrat* und *Bundesregierung* dargestellt, bevor die textkonstitutiven Prinzipien der dargebotenen Verfassungsorgane *Bundespräsident* und *Bundesverfassungsgericht* betrachtet werden. Die Untersuchung orientiert sich am obig angeführten analytischen Dreischritt. Nicht immer ist es möglich, relevante fachsprachliche Kompositionsprinzipien trennscharf nur

16 Des Weiteren führt Klein als Einteilungskategorien »Bezeichnungen und Namen für kodifizierte Normierungen« (ebd.) und eine Systematisierung nach Rechtsverhältnissen an. Für die vorgenommenen Analysen sind diese beiden Dimensionen jedoch nicht von Relevanz.

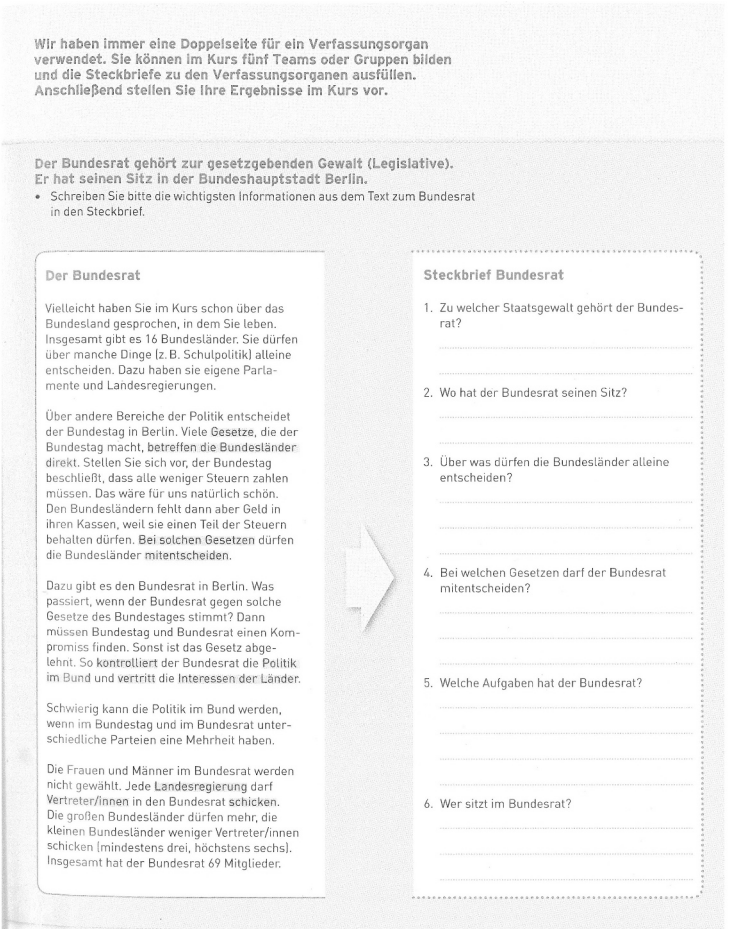
17 Die Klassifikation als gesetzgebende, ausführende bzw. rechtsprechende Gewalt findet sich in allen Darbietungen parallel zu den Internationalismen Legislative, Exekutive und Judikative.

einer Analyseperspektive zuzuweisen. Das ist in der prinzipiellen Verwobenheit zwischen fachlichem Denken und (fach-)sprachlichem Handeln begründet. Manche der hier analysierten textuellen Eigenschaften bilden die Verfassungslogik unmittelbar ab und werden daher im Zusammenhang mit linguistischen Merkmalsspezifika institutionell-politischer Fachkommunikation (Analysefokus 3) angeführt, auch wenn sie ebenso unter dem Aspekt fachsprachlicher Realisationsmuster (Analysefokus 2) behandelt werden könnten.

8.5 Strukturelle und funktionale Besonderheiten

8.5.1 Textbeispiel: Der Bundesrat

Abbildung 18: Der Bundesrat



Wir haben immer eine Doppelseite für ein Verfassungsorgan verwendet. Sie können im Kurs fünf Teams oder Gruppen bilden und die Steckbriefe zu den Verfassungsorganen ausfüllen. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor.

Der Bundesrat gehört zur gesetzgebenden Gewalt (Legislative). Er hat seinen Sitz in der Bundeshauptstadt Berlin.

- Schreiben Sie bitte die wichtigsten Informationen aus dem Text zum Bundesrat in den Steckbrief.

Der Bundesrat

Vielleicht haben Sie im Kurs schon über das Bundesland gesprochen, in dem Sie leben. Insgesamt gibt es 16 Bundesländer. Sie dürfen über manche Dinge (z. B. Schulpolitik) alleine entscheiden. Dazu haben sie eigene Parlamente und Landesregierungen.

Über andere Bereiche der Politik entscheidet der Bundestag in Berlin. Viele Gesetze, die der Bundestag macht, betreffen die Bundesländer direkt. Stellen Sie sich vor, der Bundestag beschließt, dass alle weniger Steuern zahlen müssen. Das wäre für uns natürlich schön. Den Bundesländern fehlt dann aber Geld in ihren Kassen, weil sie einen Teil der Steuern behalten dürfen. Bei solchen Gesetzen dürfen die Bundesländer mitentscheiden.

Dazu gibt es den Bundesrat in Berlin. Was passiert, wenn der Bundesrat gegen solche Gesetze des Bundestages stimmt? Dann müssen Bundestag und Bundesrat einen Kompromiss finden. Sonst ist das Gesetz abgelehnt. So kontrolliert der Bundesrat die Politik im Bund und vertritt die Interessen der Länder.

Schwierig kann die Politik im Bund werden, wenn im Bundestag und im Bundesrat unterschiedliche Parteien eine Mehrheit haben.

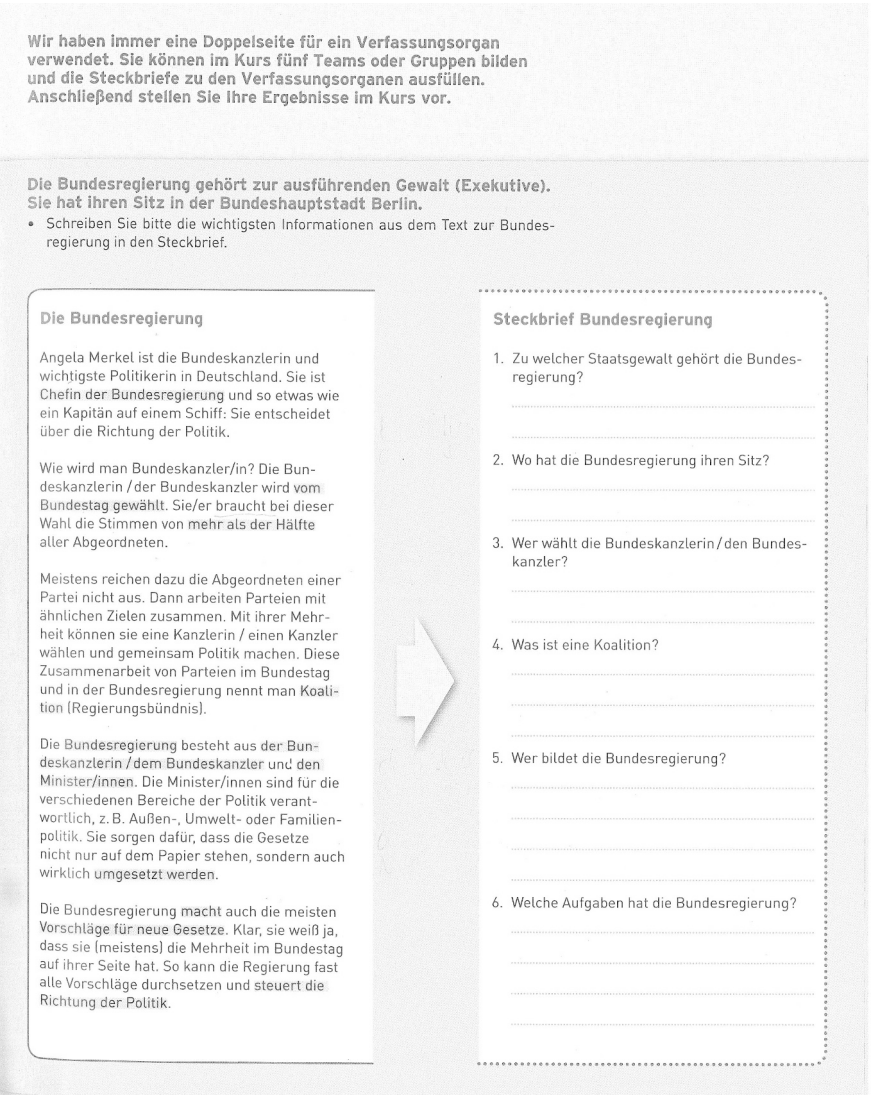
Die Frauen und Männer im Bundesrat werden nicht gewählt. Jede Landesregierung darf Vertreter/innen in den Bundesrat schicken. Die großen Bundesländer dürfen mehr, die kleinen Bundesländer weniger Vertreter/innen schicken (mindestens drei, höchstens sechs). Insgesamt hat der Bundesrat 69 Mitglieder.

Steckbrief Bundesrat

1. Zu welcher Staatsgewalt gehört der Bundesrat?
2. Wo hat der Bundesrat seinen Sitz?
3. Über was dürfen die Bundesländer alleine entscheiden?
4. Bei welchen Gesetzen darf der Bundesrat mitentscheiden?
5. Welche Aufgaben hat der Bundesrat?
6. Wer sitzt im Bundesrat?

8.5.2 Textbeispiel: Die Bundesregierung

Abbildung 19: Die Bundesregierung



Wir haben immer eine Doppelseite für ein Verfassungsorgan verwendet. Sie können im Kurs fünf Teams oder Gruppen bilden und die Steckbriefe zu den Verfassungsorganen ausfüllen. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor.

Die Bundesregierung gehört zur ausführenden Gewalt (Exekutive). Sie hat ihren Sitz in der Bundeshauptstadt Berlin.

- Schreiben Sie bitte die wichtigsten Informationen aus dem Text zur Bundesregierung in den Steckbrief.

Die Bundesregierung

Angela Merkel ist die Bundeskanzlerin und wichtigste Politikerin in Deutschland. Sie ist Chefin der Bundesregierung und so etwas wie ein Kapitän auf einem Schiff: Sie entscheidet über die Richtung der Politik.

Wie wird man Bundeskanzler/in? Die Bundeskanzlerin / der Bundeskanzler wird vom Bundestag gewählt. Sie/er braucht bei dieser Wahl die Stimmen von mehr als der Hälfte aller Abgeordneten.

Meistens reichen dazu die Abgeordneten einer Partei nicht aus. Dann arbeiten Parteien mit ähnlichen Zielen zusammen. Mit ihrer Mehrheit können sie eine Kanzlerin / einen Kanzler wählen und gemeinsam Politik machen. Diese Zusammenarbeit von Parteien im Bundestag und in der Bundesregierung nennt man Koalition (Regierungsbündnis).

Die Bundesregierung besteht aus der Bundeskanzlerin / dem Bundeskanzler und den Minister/innen. Die Minister/innen sind für die verschiedenen Bereiche der Politik verantwortlich, z. B. Außen-, Umwelt- oder Familienpolitik. Sie sorgen dafür, dass die Gesetze nicht nur auf dem Papier stehen, sondern auch wirklich umgesetzt werden.

Die Bundesregierung macht auch die meisten Vorschläge für neue Gesetze. Klar, sie weiß ja, dass sie (meistens) die Mehrheit im Bundestag auf ihrer Seite hat. So kann die Regierung fast alle Vorschläge durchsetzen und steuert die Richtung der Politik.

Steckbrief Bundesregierung

1. Zu welcher Staatsgewalt gehört die Bundesregierung?
2. Wo hat die Bundesregierung ihren Sitz?
3. Wer wählt die Bundeskanzlerin / den Bundeskanzler?
4. Was ist eine Koalition?
5. Wer bildet die Bundesregierung?
6. Welche Aufgaben hat die Bundesregierung?

8.5.3 Abstraktionsniveau der Textsorten Bundesrat und Bundesregierung

In den zugrunde gelegten Texten werden orientierungsrelevante politische Kategorien anhand vorangestellter Explikationen eingeführt und um weitere kategoriengebundene Merkmale ausgebaut. Um »komplizierte fachliche Zusammenhänge in Beziehung

zur antizipierten Rezeptionsperspektive des Adressaten zu gestalten« (Baumann 1998c: 731), greifen die Textproduzenten auf verschiedene Vermittlungsstrategien zurück. In der Absicht, den Zugewanderten die Bedeutung und Funktionalität des Bundesrates bei der Gesetzgebung nahe zu bringen, versuchen die Verfasser durch verschiedene sprachliche Mittel an deren Lebens- und Erfahrungswelt anzuknüpfen. Für diese Zwecke rufen sie unter Einbeziehung eines Appells an die Leserschaft einen moralischen Frame auf: Angeführt wird ein Steuererlass für alle BürgerInnen. Das stimuliert eigene gedankliche Schlussfolgerungen (vgl. Wehling 2016: 97f.) bzw. eine Positionierung in Bezug auf das Gelesene, sodass ein impliziter Dialog (vgl. Baumann 1998c: 731) zwischen Autor und Rezipierenden aktiviert und die Aufmerksamkeit auf die nachfolgende Information erhöht werden kann. Durch die Realisation eines Appells tritt die interpersonelle Metafunktion in ihrem funktionalen Zusammenspiel mit der Kontextvariable Tenor (vgl. Smirnova/Mortelmans 2010: 67) in Funktion. Aus dieser Perspektive ist Sprache Handlung, angeregt durch die Textproduzenten und rezipiert durch Lesende, die (noch) nicht über das behandlungsbedürftige, kulturspezifische Erfahrungswissen verfügen können. Dass der Frame des Steuererlasses die Funktion eines »Aufhängers« (Baumann 1998c: 732) zur Einführung des Fachkonzeptes Bundesrat übernimmt, wird in den Folgeausführungen deutlich. Dort weisen sie diese Vorstellung als nicht plausibel zurück und präsentieren die funktionale Relevanz des Organs zur Aufrechterhaltung der Verfassungswerte (hier: durch Nutzung des Konjunktiv Präteritums). Eine ähnliche Funktion bewirkt die im Folgenden realisierte Frage-Antwort-Konstruktion mit Fokus auf eine Zustimmungsverweigerung durch den Bundesrat.[18]

Roelcke weist darauf hin, dass Frage- und Antwort-Sequenzen im Kontext fachsprachlicher Kommunikation häufig zur Bestimmung von »Vorerwähntem und Unbekanntem« (Roelcke 2010: 95) in der Absicht eingesetzt werden, die Adressierten an neue Erkenntnisse heranzuführen. Im fraglichen Text dient die unmittelbar anschließende argumentative Weiterentwicklung einzig der Beantwortung der zuvor aufgeworfenen Frage. Davon lässt sich ableiten, dass die strukturelle Einbeziehung von Frage-Antwort-Sequenzen hier zur Veranschaulichung fachkonzeptueller Zusammenhänge sowie zur Einführung von Fachtermini genutzt wird, sodass dieser rhetorischen Strategie eine erkenntnissteuernde Funktion zugeschrieben werden kann. Auf inhaltlich-gegenständlicher Ebene wird der Ablauf der Bundestagswahl, die Zusammensetzung der Bundesregierung sowie die Verantwortung und die Zuständigkeitsbereiche der Abgeordneten (Art. 65 GG) geklärt.

Die Positionierung der Regierungschefin bzw. des Regierungschefs innerhalb der *Bundesregierung* wird den Zugewanderten über den »Umweg« des Kategorienaufrufs *Kapitän auf einem Schiff* nähergebracht. Solche aus der Seefahrt entlehnte Metaphern sind in politischen Kontexten häufig vorzufindende Stilelemente. Ihre prinzipielle Funktion besteht darin, »Führungskräfte als Steuermann begreifbar zu machen.« (Wehling 2016: 169) Nicht nur in der politisch-institutionellen Lexik, sondern auch generell fungieren Metaphern als konstitutive Elemente der Fachkommunikation (vgl. etwa Kalver-

18 Vgl. Bundesrat: Zustimmungs- und Einspruchsgesetze. Online verfügbar unter: https://www.bundes-rat.de/DE/aufgaben/gesetzgebung/zust-einspr/zust-einspr.html [zuletzt abgerufen am 19.02.2019].

kämper 1998: 52; vgl. auch Klein 2014: 13f. zu »Sprache, Macht und politischer Wettbewerb«). Diese über das Bild des Kapitäns profilierte Kategorisierung dient im Kontext politischer Orientierung dazu, Anreize für die inhaltliche Auseinandersetzung zu schaffen. Des Weiteren ist das funktionale Nebeneinander zwischen Allgemein- und Fachsprache für beide Texte charakteristisch. Wirkt sich dieses Kompositionsprinzip begünstigend auf die kognitive und emotionale Verarbeitung fachlicher Zusammenhänge aus, so muss diese Funktion auch den Merkmalsspezifika fachsprachlicher Rekurrenz und Isotopie zugesprochen werden. Die »Wiederholung bedeutungsgleicher bzw. -verwandter sprachlicher Einheiten, die […] zu längeren Rekurrenz- bzw. Isotopieketten führen kann« (Roelcke 2010: 105)[19] äußert sich im Text Bundesregierung durch die Einbeziehung partieller Synonyme zur Verdeutlichung von Positionen oder Normen und Rechtsverhältnissen, wie die folgenden Beispiele zeigen (Abbildung 20):

Abbildung 20: Rekurrenz und Isotopie (eigene Abbildung)

Kapitän auf einem Schiff ⇄ Bundeskanzlerin ⇄ wichtigste Politikerin ⇄ Chefin der Bundesregierung

Parteien mit ähnlichen Zielen arbeiten zusammen ⇄ Zusammenarbeit von Parteien im Bundestag ⇄ Koalition (Regierungsbündnis)

Redundanz führt zwar zu einem Verlust der häufig angeführten Fachsprachenmerkmale Darstellungsökonomie und Informationsdichte (vgl. exemplarisch Baumann 1998a); sie bietet durch ihre Ausdrucksvariation aber durchaus Rezeptionsanreize. In diesem Zusammenhang ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Veranschaulichungsverfahren in den untersuchten Lehrwerkstexten nicht zu Lasten der Fachperspektive bei der Darbietung fundamentaler Verfassungsprinzipien erfolgen.

8.5.4 Linguistische Realisation

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits erläutert, dass die Verfasser die Rezipierenden interaktiv am Textentstehungsprozess teilnehmen lassen. Dadurch treten sie in Beziehung mit den intendierten Adressierten. Beide – Textproduzenten- und Lesende – übernehmen bestimmte Rollen, was diskurssemantisch durch das System Austausch und Sprecherrollen (vgl. Kapitel 3.2) bzw. in der Dimension der interpersonellen Metafunktion zum Tragen kommt. Diese Perspektive äußert sich auf lexikogrammatischer Ebene durch den Satzmodus. Die Rolle des Anforderns korreliert im gegebenen Text mit Interrogativsätzen und Aufforderungen.

19 Vgl. auch Baumann (1998b: 408f.) zu »Der Fachtext als semantische Ganzheit«.

Tabelle 15: Äußerungsfunktionen

	Das Auszutauschende	
Orientierung des Austauschs und Rolle in der Interaktion	**Dinge und Leistungen**	**Information**
fordern: S ← H »Ich fordere etwas von dir.«	Aufforderung	Frage
Beispiele	*Stellen Sie sich vor, dass alle weniger Steuern zahlen müssen. Das wäre für uns natürlich schön.*	*Was passiert, wenn der Bundesrat gegen solche Gesetze im Bundestag stimmt?*

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen (2008a: 4)

Insgesamt überwiegt jedoch die Darstellungsperspektive der ideationalen Metafunktion.[20] Das ist darauf zurückzuführen, dass den Textautoren primär um die Wissensvermittlung verfassungsrelevanter Orientierungszusammenhänge gelegen ist.

Auf der Wortebene ist diese Kernfunktion an der hohen Anzahl an Verben und Nomen-Verb Kollokationen zu erkennen. Exemplarisch seien einige materielle und verbale Prozesse angeführt (Abbildung 21):

Abbildung 21: Diskursive Prozesstypen (eigene Abbildung)

> *Der Bundestag* ***beschließt*** *[…] – die Bundesländer dürfen* ***mitentscheiden*** *– Bundesrat und Bundestag* ***müssen*** *einen* ***Kompromiss finden*** *– der Bundesrat* ***kontrolliert*** *die Politik im Bund und* ***vertritt*** *die* ***Interessen der Länder*** *– jede Landesregierung darf Vertreter/innen in den Bundesrat* ***schicken****.*

Die eben angeführten Prozesstypen weisen eine hohe Dynamik auf, da sie die Handlungsdimension des Politischen (politics) abbilden. Das institutionell-politische Fundament (polity) wird hingegen durch eine Zurückstufung der Dynamik wiedergegeben. Diese Dimension kommt im gegebenen Text durch existenzielle und relationale Bedeutungen zum Tragen. In funktionaler Hinsicht dienen diese Bedeutungsaspekte der Klassifizierung (vgl. Petersen 2008b: 3). Korpusbelege für existenzielle Prozesse finden sich z.B. in den Äußerungen: *Insgesamt* ***gibt es*** *16 Bundesländer. Dazu* ***gibt es*** *den Bundesrat in Berlin.* Relationale Prozesse werden in den folgenden Äußerungen repräsentiert: *Dazu* ***haben*** *sie eigene Parlamente und Landesregierungen. Viele Gesetze, die der Bundesrat macht,* ***betreffen*** *die Bundesländer direkt.*

Zu den Stilmerkmalen verfassungsrechtlich orientierter Texte zählt zudem »der häufige Passivgebrauch mit Agensschwund.« (Klein 1999: 1371) In Kontexten, in denen auf allgemeingültige Handlungszusammenhänge verwiesen wird, müssen die Handelnden nicht eigens angeführt werden. Speziell in deutschen Fachtexten mit rechtsbindendem Charakter sind Passivkonstruktionen geläufige syntaktische Darstellungsmittel. Um die Einflussmöglichkeiten des Bundesrates auf den Gang der

20 In Tabelle 15 werden aus Platzgründen keine weiteren Textbeispiele dargestellt, auch wenn diese Äußerungsfunktion den Hauptbestand der dort repräsentierten Verfassungsprinzipien ausmacht.

Gesetzgebung bei zustimmungsbedürftigen Gesetzen zu verdeutlichen (vgl. Artikel 77 Abs. 2 GG), nutzen die Textproduzenten das Zustandspassiv: *Sonst ist das Gesetz abgelehnt.* Dadurch wird das Resultat des Vermittlungsverfahrens betont, während die ebenfalls im Passiv formulierte Äußerung *Die Frauen und Männer im Bundesrat werden nicht gewählt* das Geschehen ins Zentrum der Betrachtung rückt.

Konform mit allen hier behandelten Texten werden die dargebotenen Informationen durch eine lineare Thema-Rhema-Abfolge[21] wiedergegeben. Wird, wie im vorliegenden Text ein Frageverfahren integriert, dann ist »dasjenige, wonach gefragt wird, als das Rhema eines Satzes aufzufassen.« (Roelcke 2010: 95) Integriert wurde die Frage *Was passiert, wenn der Bundesrat gegen solche Gesetze stimmt?*

Der Text *Bundesregierung* (Abbildung 19) weist im Vergleich zu den bisher untersuchten Charakteristika einige Besonderheiten auf: Im Anschluss an die Erläuterung, dass auch die Bundesregierung Gesetzesentwürfe in den Bundestag einzubringen könne, geben die Textproduzenten im letzten Textabschnitt ihre Einstellung zum zuvor Geäußerten zu erkennen: ***Klar**, sie weiß **ja,** dass sie (meistens) die Mehrheit im Bundestag auf ihrer Seite hat. Klar* markiert die vorherige Äußerung als selbstverständlich. Gemeinsam mit der Abtönungspartikel *ja* (vgl. Hoffmann 2014: 410f.) wird das hier behandelte Verfassungsprinzip ratifiziert und legitimiert, wobei durch das in Klammer gesetzte *meistens* eine temporäre Einschränkung vorgenommen wird (hier: in Bezug auf die Unterstützung der Bundestagsabgeordneten bei Gesetzesinitiativen durch die Bundesregierung).[22] Diese sprachliche Perspektive steuert die Rezeption in Richtung Affiliation. In fachlicher Hinsicht behandelt dieser Textabschnitt das Prinzip Gewaltenverschränkung bei der interaktiven Abstimmung auf politische Ziele.

Die angeführten sprachlichen Mittel akzentuieren die interpersonelle Metafunktion. Durch ihre Reaktion auf das Gesagte[23] bewirken die Produzenten, dass »die soziale

---

21 Die Kohäsion wird zudem durch das Pronominaladverb »dazu« mittels eines syntaktischen Parallelismus realisiert, zur Betonung des Zusammenspiels zwischen Bund und Ländern bzw. zur Einführung der relevanten Fachtermini *Parlamente, Landesregierungen und Bundesrat*.

22 Eine ähnliche Funktion wird durch die unmittelbare Folgeäußerung *So kann die Regierung fast alle Vorschläge durchsetzen* eingelöst. In Anlehnung Diewald (1999) kommt hier die Einschätzung hinsichtlich »des dargestellten Sachverhalts bezüglich seines Grades der Realität, Aktualität, Wirklichkeit« (Diewald 1999: 174) zum Tragen, wobei das Augenmerk zugleich auf die Faktizität der Proposition gerichtet ist. In Abgrenzung zur deontischen Modalität behandeln Helbig/Buscha (2002: 117) solche Vorkommen als epistemische Modalität. Die Produzenten geben durch die Verwendung des Modalverbs »können« im Verbund mit der Konjunktion »so« sowohl ihre Einschätzung als auch die Perspektive der Verfassung wieder.

23 Mit der Appraisal-Theorie hat sich in den 1980er Jahren im angelsächsischen Raum ein eigenständiger Forschungsbereich zur diskurslinguistischen Untersuchung von Einstellungsäußerungen entwickelt. Letztere werden verstanden als »declarations of attitude as dialogically directed towards aligning the addressee into a community of shared values and belief.« (Martin/White 2005: 95) Martin und White betonen, dass eigene Wertmaßstäbe einen prinzipiellen Bestand menschlicher Kommunikation ausmachen: »whenever speakers (or writers) say anything, they encode their point of view towards it.« (ebd.: 92) Auch wenn das Konzept auf die Systemisch Funktionale Grammatik Hallidays zurückgeht, kann es im Rahmen dieser korpuslinguistischen Untersuchung nicht vertiefend behandelt werden.

und emotionale Beziehung zwischen den Interaktanten des kontextuellen Tenors« (Petersen 2015: 1) versprachlicht wird. Im untersuchten Kontext werden interpersonelle Ressourcen in Korrelation mit dem System Austausch aktiviert. Die Autoren besetzen die Rolle als Geber von Informationen vermittels der Sprechhandlung Aussage.

Wie in Abschnitt 8.4.5.2 erläutert, zählen kognitive Metaphern (vgl. Lakoff/Wehling 2014: 30 zu »Metaphern in der politischen Sprache«; siehe auch Kruse/Biesel und Schmieder 2011: 76ff.) zum charakteristischen Bestand politischer Kommunikation. Auch der vorliegende Text weist eine beträchtliche Anzahl an Phraseologismen und ontologischen Metaphern auf (Abbildung 22):

Abbildung 22: Kognitive Metaphern und Phraseologismen in der politischen Institutionensprache (eigene Abbildung)

Die Regierung ***steuert die Richtung der Politik*** *(anstelle der geläufigeren Formulierung: die Richtung der Politik bestimmen).*

Sie braucht ***die Stimmen*** *von mehr als […].*

Sie ***hat ihren Sitz*** *in […].*[192]

Die Bundesregierung gehört zur ***ausführenden Gewalt.***

Klar, sie weiß ja, dass sie die Mehrheit ***auf ihrer Seite hat.***

Diese festen Wortgruppen sind domänenspezifisch. Burger/Buhoffer und Ambros (1982: 148f.) fassen sie innerhalb der Phraseologie als phraseologische Termini. Ihre Vorkommenshäufigkeit im Kontext des Verfassungsrechts ist als stilistische Konvention bei der fachbezogenen Kommunikation gesellschaftlicher Verfassungswerte einzustufen. Aufgrund zentraler Charakteristika wie Idiomatizität und Stabilität gestaltet sich die Rezeption anspruchsvoll, zumal es sich um ein kulturspezifisches Terrain und um historische Traditionen handelt. Im Korpus findet sich auch ein Beispiel für ein Funktionsverbgefüge, das syntaktisch als werden-Passiv realisiert ist: *Sie sorgen dafür, dass* ***Gesetze*** *nicht nur auf dem Papier stehen, sondern auch wirklich* ***umgesetzt*** *werden*. Die Äußerung integriert das Präfixverb *umsetzen*. Die in Fachsprachen generell vorzufindende Tendenz zur Konversion von Wortarten verweist auf die Notwendigkeit, »dem erhöhten Benennungsbedarf der Fachkommunikation« (Roelcke 2010: 75) gerecht zu werden. Verbderivationen dienen in diesem Fall der semantischen Spezifizierung und Explizierung rechtlich normierter Verfahrensweisen.

Bezüglich der Thema-Rhema-Progression lässt sich in der vorliegenden Analyse die Tendenz bestätigen, dass Termini zentrale Bestandteile des Themas oder Rhemas darstellen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht: ***Die Bundesregierung*** *besteht aus* ***der Bundeskanzlerin/dem Bundeskanzler und den Minister/innen.*** Grammatische Metaphern, wie die hier kompositionell verwendeten Termini für Regierungsabgeordnete, erweisen sich zur inhaltlichen Strukturierung als besonders geeignet. Durch ihre Einbeziehung wird »oftmals bereits Eingeführtes verpackt und dient somit in Bezug auf die Informations-

struktur in Sätzen als Ausgangspunkt für das Rhema des Satzes, das die neue Information enthält.« (Hansen-Schirra/Gutermuth 2018: 15)

8.5.5 Charakteristika der institutionell-politischen Fachsprache

Das Prinzip der Gewaltenverschränkung (vgl. Weißeno et al. 2010: 69) wird im Vermittlungstext *Bundesrat* (Abbildung 18) besonders explizit, da dieses föderative Bundesorgan den Gang der Gesetzgebung maßgeblich beeinflussen kann. Die dem Bundesrat zugesprochenen legislativen Kompetenzen haben Auswirkungen auf die thematische Entfaltung, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll: Bevor die Autoren die Mitwirkungskompetenz des Bundesrates bei der Gesetzgebung behandeln, wird die Kulturhoheit der Länder verallgemeinernd relevant gesetzt. Es folgt eine Bezugnahme auf den Bundestag als gesetzgebendes Organ, um daraufhin den Terminus Bundesrat anhand eines konkreten Beispiels für ein Zustimmungsgesetz einzuführen. Abschließend wird die Zusammensetzung des Bundesrates thematisiert. Diese Darstellungsperspektive orientiert sich an der Gliederung nach dem Ebenenprinzip (vgl. Kapitel 8.4.5.3), repräsentiert durch die Determinativkomposita *Landesregierungen, Bundesländer, Bundestag* und *Bundesrat*. Eine Charakterisierung entlang der Dimension institutionell-politischer Ebenen findet sich auch im Text Bundestag durch die spezifizierenden Lexeme *Bundestag, Bundesregierung, Regierungsbündnis.* Da die Identitätskategorien *Bundeskanzlerin/Bundeskanzler* politische Positionierungen innerhalb des Verfassungsgefüges repräsentieren, bietet sich diesbezüglich auch eine Klassifikation unter dem Aspekt der Institutionalität an. Des Weiteren weist das Korpus auch ressortspezifizierende Komposita auf, die sich im gegebenen Kontext einem spezifischen institutionellen Sektor zuordnen lassen: *Außen- Umwelt-, Familienpolitik*. Die Ausgewogenheit der Prozesstypen spiegelt die politischen Dimensionen wider, die die Systematik der Verfassung charakterisieren. Während »statische Prozesse des Seins und Habens« (Petersen 2008b: 4) – verbalisiert durch relationale und existenzielle Prozesse – Verfahrensnormen betonen, äußert sich die prozedurale Dimension in Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen. Diese werden durch materielle und verbale Prozesse realisiert. Die inhaltliche Dimension der Politik betrifft die Ziele und Programmatik der Partizipanten. Im Text wird diese Ebene durch mentale Prozesse verbalisiert. Die folgende Übersicht weist jeweils ein Beispiel aus dem Korpus auf (Tabelle 16):

Tabelle 16: Prozesstypen und ideationale Bedeutung zum Verfassungsorgan Bundestag

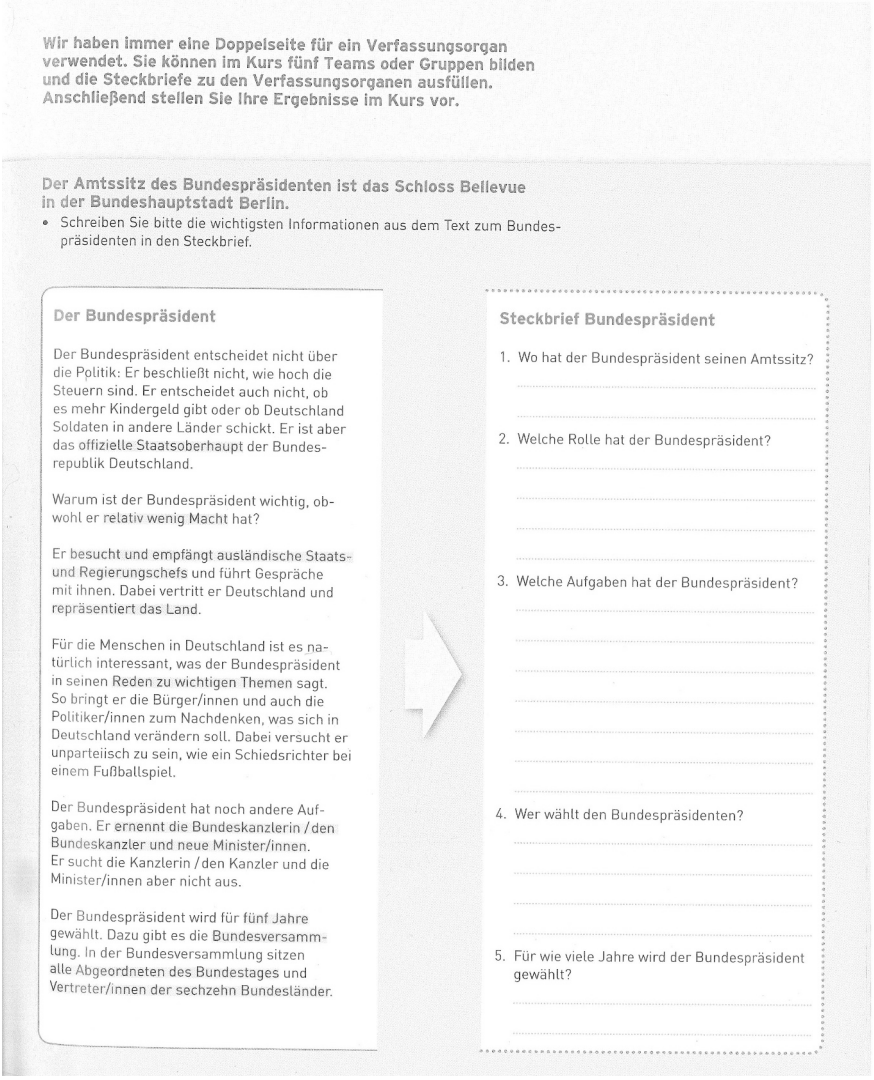
Prozesstypen und ideationale Bedeutung	
Materielle Prozesse	*Sie **entscheidet über** die Richtung der Politik.*
Existenzielle Prozesse	*Sie **braucht** bei dieser Wahl die Stimmen von mehr als der Hälfte aller Abgeordneten.*
Relationale Prozesse	*Meistens **reichen** dazu die Abgeordneten einer Partei nicht **aus.***
Mentale Prozesse	*[…] sie **weiß** ja, dass sie (meistens) die Mehrheit auf ihrer Seite hat.*
Verbale Prozesse	*Die Bundesregierung **macht** auch die meisten **Vorschläge** für neue Gesetze.*

Quelle: Eigene Darstellung

8.6 Strukturelle und funktionale Besonderheiten

8.6.1 Textbeispiel: Der Bundespräsident

Abbildung 23: Der Bundespräsident



Wir haben immer eine Doppelseite für ein Verfassungsorgan verwendet. Sie können im Kurs fünf Teams oder Gruppen bilden und die Steckbriefe zu den Verfassungsorganen ausfüllen. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor.

Der Amtssitz des Bundespräsidenten ist das Schloss Bellevue in der Bundeshauptstadt Berlin.

- Schreiben Sie bitte die wichtigsten Informationen aus dem Text zum Bundespräsidenten in den Steckbrief.

Der Bundespräsident

Der Bundespräsident entscheidet nicht über die Politik: Er beschließt nicht, wie hoch die Steuern sind. Er entscheidet auch nicht, ob es mehr Kindergeld gibt oder ob Deutschland Soldaten in andere Länder schickt. Er ist aber das offizielle Staatsoberhaupt der Bundesrepublik Deutschland.

Warum ist der Bundespräsident wichtig, obwohl er relativ wenig Macht hat?

Er besucht und empfängt ausländische Staats- und Regierungschefs und führt Gespräche mit ihnen. Dabei vertritt er Deutschland und repräsentiert das Land.

Für die Menschen in Deutschland ist es natürlich interessant, was der Bundespräsident in seinen Reden zu wichtigen Themen sagt. So bringt er die Bürger/innen und auch die Politiker/innen zum Nachdenken, was sich in Deutschland verändern soll. Dabei versucht er unparteiisch zu sein, wie ein Schiedsrichter bei einem Fußballspiel.

Der Bundespräsident hat noch andere Aufgaben. Er ernennt die Bundeskanzlerin / den Bundeskanzler und neue Minister/innen. Er sucht die Kanzlerin / den Kanzler und die Minister/innen aber nicht aus.

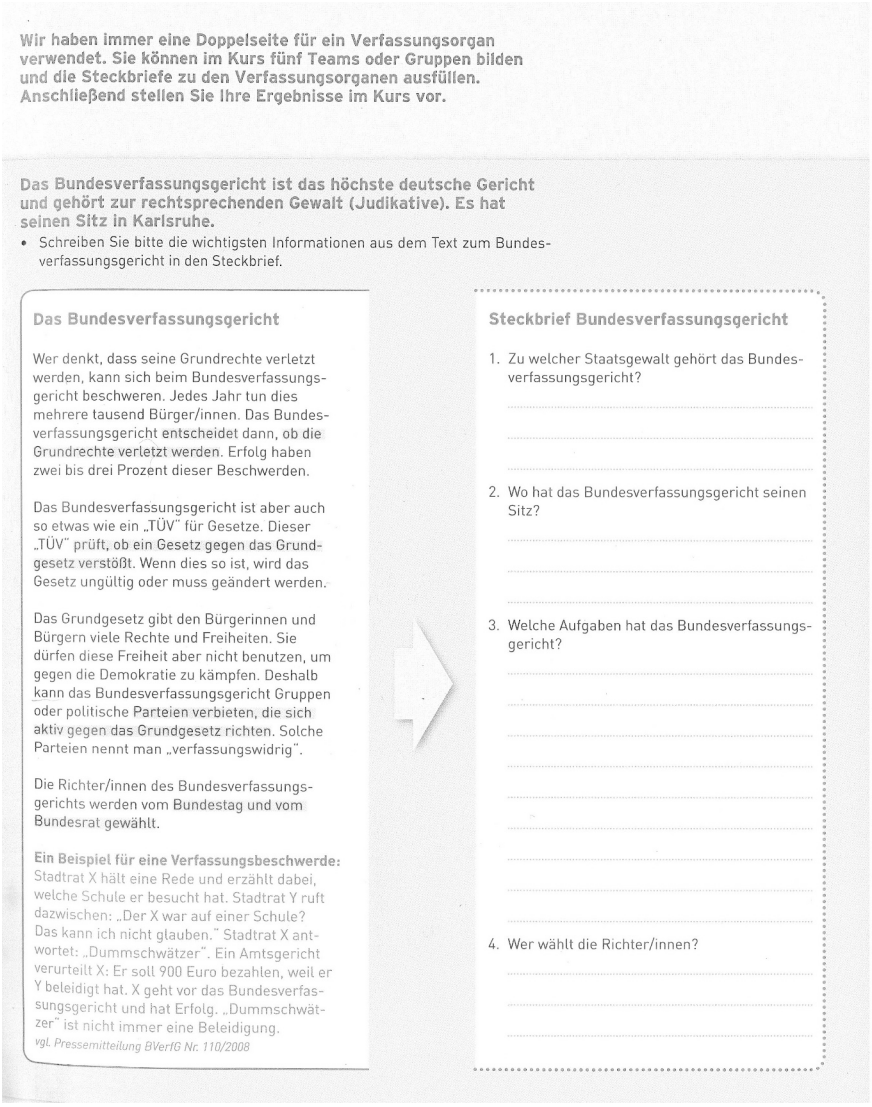
Der Bundespräsident wird für fünf Jahre gewählt. Dazu gibt es die Bundesversammlung. In der Bundesversammlung sitzen alle Abgeordneten des Bundestages und Vertreter/innen der sechzehn Bundesländer.

Steckbrief Bundespräsident

1. Wo hat der Bundespräsident seinen Amtssitz?
2. Welche Rolle hat der Bundespräsident?
3. Welche Aufgaben hat der Bundespräsident?
4. Wer wählt den Bundespräsidenten?
5. Für wie viele Jahre wird der Bundespräsident gewählt?

8.6.2 Textbeispiel: Das Bundesverfassungsgericht

Abbildung 24: Das Bundesverfassungsgericht



Wir haben immer eine Doppelseite für ein Verfassungsorgan verwendet. Sie können im Kurs fünf Teams oder Gruppen bilden und die Steckbriefe zu den Verfassungsorganen ausfüllen. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor.

Das Bundesverfassungsgericht ist das höchste deutsche Gericht und gehört zur rechtsprechenden Gewalt (Judikative). Es hat seinen Sitz in Karlsruhe.

- Schreiben Sie bitte die wichtigsten Informationen aus dem Text zum Bundesverfassungsgericht in den Steckbrief.

Das Bundesverfassungsgericht

Wer denkt, dass seine Grundrechte verletzt werden, kann sich beim Bundesverfassungsgericht beschweren. Jedes Jahr tun dies mehrere tausend Bürger/innen. Das Bundesverfassungsgericht entscheidet dann, ob die Grundrechte verletzt werden. Erfolg haben zwei bis drei Prozent dieser Beschwerden.

Das Bundesverfassungsgericht ist aber auch so etwas wie ein „TÜV" für Gesetze. Dieser „TÜV" prüft, ob ein Gesetz gegen das Grundgesetz verstößt. Wenn dies so ist, wird das Gesetz ungültig oder muss geändert werden.

Das Grundgesetz gibt den Bürgerinnen und Bürgern viele Rechte und Freiheiten. Sie dürfen diese Freiheit aber nicht benutzen, um gegen die Demokratie zu kämpfen. Deshalb kann das Bundesverfassungsgericht Gruppen oder politische Parteien verbieten, die sich aktiv gegen das Grundgesetz richten. Solche Parteien nennt man „verfassungswidrig".

Die Richter/innen des Bundesverfassungsgerichts werden vom Bundestag und vom Bundesrat gewählt.

Ein Beispiel für eine Verfassungsbeschwerde:
Stadtrat X hält eine Rede und erzählt dabei, welche Schule er besucht hat. Stadtrat Y ruft dazwischen: „Der X war auf einer Schule? Das kann ich nicht glauben." Stadtrat X antwortet: „Dummschwätzer". Ein Amtsgericht verurteilt X: Er soll 900 Euro bezahlen, weil er Y beleidigt hat. X geht vor das Bundesverfassungsgericht und hat Erfolg. „Dummschwätzer" ist nicht immer eine Beleidigung.
vgl. Pressemitteilung BVerfG Nr. 110/2008

Steckbrief Bundesverfassungsgericht

1. Zu welcher Staatsgewalt gehört das Bundesverfassungsgericht?
2. Wo hat das Bundesverfassungsgericht seinen Sitz?
3. Welche Aufgaben hat das Bundesverfassungsgericht?
4. Wer wählt die Richter/innen?

8.6.3 Abstraktionsniveau der Textsorten

Die Fachtextsorten *Bundespräsident* und *Bundesverfassungsgericht* (Abbildung 23 bzw. 24) sind nach einem ähnlichen Muster aufgebaut. In beiden Beispieltexten werden Handlungsspielräume relevant gemacht, um den Bezug zum jeweiligen Verfassungsorgan herstellen und es fachterminologisch kategorisieren zu können. Dafür verwenden die Produzenten Spannung erzeugende Darstellungsmittel, die zur Rezeption anregen und zugleich die Aufmerksamkeit auf verfassungsrechtliche Relevanzaspekte lenken sollen. Zur Charakterisierung und Positionierung des Bundespräsidenten greifen die Textproduzenten negierte Kompetenzbeschreibungen mit Blick auf dessen politischen Rechte auf, die in einem Widerspruch (markiert durch *aber*) zur Kategorisierung als *das offizielle Staatsoberhaupt der Bundesrepublik Deutschland* gipfeln.[24] Auch hier wird im Rahmen eines Frage-Antwort-Verfahrens ein Denkanstoß initiiert und eine Orientierung auf die weitere thematische Entfaltung gewährleistet (vgl. Kapitel 8.5.3). Analog zu den zuvor behandelten Texten richtet sich der inhaltliche Fokus insgesamt auf die Befugnisse und Aufgaben des Bundespräsidenten als »integrierende, die Einheit des Staates und des Volkes repräsentierende Autorität«[25] sowie auf die verfassungsrechtlichen Bestimmungen seiner Wahl und Amtsdauer.

Dem Bundesverfassungsgericht kommt als Gericht und Verfassungsorgan eine Doppelfunktion zu. Zur Veranschaulichung dieses Sonderstatus beginnt die einleitende Darstellung mit der Klageart Verfassungsbeschwerde durch die BürgerInnen zur Sicherung der Grundrechte. Die Relevanz und verfassungsrechtliche Legitimation dieser Verfahrensart zum Schutz individueller Rechtspositionen wird den Migrierten zunächst durch Nutzung einer Kategorischen Formulierung (vgl. Ayaß 1999a; 1996) des Typs »wer…(der)« (vgl. Kapitel 9.1) nahegebracht: *Wer denkt, dass seine Grundrechte verletzt werden, kann sich beim Bundesverfassungsgericht beschweren*. Dass es sich in diesem Fall nicht nur um ein »Kann-Gebot« handelt, sondern in der politischen Realität *mehrere tausend BürgerInnen* von ihrem Recht Gebrauch machen, lässt die Bedeutung des sich an der Spitze der Judikative befindlichen Gerichts für das gesellschaftliche Zusammenleben ermessen. Diese stilistisch rezeptionsanregende Darbietung dient dem Zweck, die Erkenntnisvorgänge der Lesenden »im Interesse einer verstärkten Expressivität, Anschaulichkeit und Bildlichkeit« (Baumann 1998c: 733) zu unterstützen.

In beiden Texten werden zur Veranschaulichung und Verständnishilfe der Verfassungsleitlinien Bezüge zur konkreten Lebenswelt hergestellt: Die Analogie zwischen dem Bundespräsidenten und einem Schiedsrichter bei einem Fußballspiel appelliert an die Vorstellungskraft der Rezipierenden. Dieser erlebnisbetonte Zugang ist ein prinzipielles Kompositionsmuster aller hier untersuchten Textbeispiele. Der Rückgriff auf

---

24 Die starke Begrenzung der Rechte und Befugnisse des Bundespräsidenten durch den Parlamentarischen Rat ist in den Erfahrungen der Weimarer Reichsverfassung begründet. Sie gewährte dem Reichspräsidenten eine enorme Machtfülle, die es ihm u.a. ermöglichte, mit präsidialen Notverordnungen zu regieren und die Grundgesetze außer Kraft zu setzen (vgl. z.B. Sontheimer/Bleek 2002: 331f.).

25 Vgl. www.bundespraesident.de/DE/Amt-und-Aufgaben/Wirken-im-Inland/Repraesentation-und-Integration/repraesentation-und- integration-node.html [zuletzt abgerufen am 24.02.2019].

die Wahrnehmungsperspektive soll eine optimale Rezeption gewährleisten, um die an das offizielle Staatsoberhaupt herangetragene Verfassungsmaxime »gegenüber anderen Organen möglichst unabhängig, insbesondere nicht verantwortlich im parlamentarischen Sinne«[26] zu sein, begreifbar zu machen.[27]

Im Text *Bundesverfassungsgericht* findet sich in der kategoriellen Gleichsetzung des Bundesverfassungsgerichts und dem TÜV (markiert durch *so etwas wie*) eine äquivalente Darstellungsstrategie. Auf inhaltlicher Ebene akzentuiert der Vergleich die rechtsstaatliche Bedeutung eines »auf die Entscheidung verfassungsrechtlicher Fragen« (Sontheimer/Bleek 2002: 343) spezialisierten Bundesgerichts im Sinne der freiheitlich demokratischen Grund- und Werteordnung. Letztere ist vor allem für Rechtsentscheidungen von Belang, die sich – gemessen an den Leitlinien des Grundgesetzes – auf den politischen Gestaltungsprozess von Handlungen auswirken. Das Primat der obersten Rechtsgrundsätze bei gleichzeitiger Garantie der grundlegenden Freiheitsrechte für das gesellschaftlich-politische Zusammenleben wird den Migrierten über illustrierende alltagssprachliche Umschreibungen vermittelt. So enthält der Text etwa die Äußerung: *Sie [die BürgerInnen, I.L.] dürfen diese Freiheit aber nicht benutzen, um gegen die Demokratie zu kämpfen* (hier zur Einführung des Fachterminus *verfassungswidrig*). Wie bereits erwähnt, trägt Redundanz bzw. die Anbindung allgemeinsprachlicher Mittel an spezifizierende politische Fachtermini dazu bei, die Verfassungsperspektive zugänglich zu machen. Wie sehr die Darstellung vom Prinzip der Anschaulichkeit geleitet ist, wird am Beispiel einer Verfassungsbeschwerde zum Straftatbestand Beleidigung deutlich. Es handelt sich um eine sprachlich vereinfachte, jedoch authentische Pressemitteilung aus dem Jahr 2008, die nach Abschluss der thematischen Darstellung angeführt wird.[28]

Für beide hier behandelten Texte kann somit festgehalten werden, dass die angeführten sprachstilistischen und kommunikativen Ressourcen im Kontext der Vermittlung relevanten politischen Orientierungswissens als Strategien der Verstehenssicherung zu werten sind, um eine Synchronisation von Produzenten- und Rezipierendenwissen zu gewährleisten.

8.6.4 Linguistische Realisation

Die Darstellungen der staatlichen Organe *Bundespräsident* und *Bundesverfassungsgericht* konzentrieren sich überwiegend auf die verfassungsrechtlich determinierten Funktionen und Rollen. Bedingt durch die Betonung der Prozessualität bzw. der Handlungsdimension, dominieren in beiden Textsorten Nomen-Verbverbindungen mit fachsprachenspezifischen Ausprägungsmerkmalen. Wie bereits erläutert, lassen sich Einzelverben und Adjektive hingegen kaum vom alltagssprachlichen Interaktionsvokabular

26 Vgl.www.bundespraesident.de/DE/Amt-und-Aufgaben/Verfassungsrechtliche-Grundlagen/verfassungsrechtliche-grundlagen-node.html [zuletzt abgerufen am 03.03.2019].

27 Obwohl das Grundgesetz keine Rechtsvorschrift zur parteipolitischen Neutralität des Bundespräsidenten enthält, äußert sich das offizielle Staatsoberhaupt in der Öffentlichkeit i.d.R. zurückhaltend zu politischen Themen. Diese Charakterisierung mit Betonung der Rolle als Integrationsorgan wird im gegebenen Text bereits in der Einführung in die Thematik angedeutet, indem dem Bundespräsidenten politische Kompetenzzuschreibungen abgesprochen werden.

28 Zur Einsicht in das Originaldokument, vgl. BVerfG, 1 BvR 1318/07 vom 5.12.2008.

abgrenzen. Zumeist weisen sie keine spezifisch fachsprachlichen Besonderheiten auf. Da Funktionsverbgefüge die Verfassungslogik unmittelbar reflektieren, sollen ihre Vorkommen im folgenden Abschnitt detailliert behandelt werden. Dort wird auch die spezifisch realisierte Bedeutungsdimension untersucht.

Allen hier untersuchten Texten ist gemein, dass die Ausführungen, die die institutionell-politische Strukturebene betreffen, durch Determinativkomposita realisiert werden. Es wurde bereits darauf verwiesen (vgl. Abschnitt 8.4.5.3), dass das konstitutive Prinzip der vertikalen Gewaltenteilung mit Entsprechungen auf Landes- oder Kreisebene durch Spezifizierung des jeweiligen Erstglieds des Kompositums expliziert wird. Auch wurde in diesem Zusammenhang angeführt, dass diese Versprachlichungsstrategie nicht durchgängig realisiert wird: So genießt der Bundespräsident im Staatsgefüge eine Sonderrolle, da er als Einzelorgan Amt und Funktion integriert. Das im Text zur Identitätskategorisierung verwendete Kompositum *Staatsoberhaupt* gibt dessen Positionierung als oberstes Verfassungsorgan wieder. Da die *Bundesversammlung* lediglich für die Zwecke der Präsidentschaftswahl zusammentritt, findet sich auch diesbezüglich keine semantische Parallelität wie etwa in den Termini Bundestagswahl bzw. Landtagswahl. Zwar handelt es sich im Falle des Bundesverfassungsgerichtes um ein Kollegialorgan, doch befindet es sich an der Spitze der Judikative und agiert ausschließlich auf Bundesebene. Seine Doppelfunktion als Gericht und Staatsorgan (vgl. Abschnitt 8.6.3), kommt durch das dreigliedrige Kompositum *Bundesverfassungsgericht* zum Ausdruck.

8.6.5 Charakteristika der institutionell-politischen Fachsprache

Wie in allen hier behandelten Textsorten werden die verfassungsrechtlichen Grundlagen im Zusammenhang mit den Befugnissen und Aufgaben des Bundespräsidenten aus der Perspektive der ideationalen Bedeutung wiedergegeben. Seiner staatstheoretischen Funktion als »oberster Repräsentant des Staates« (Sontheimer/Bleek 2002: 332) entsprechend, enthält die Darstellung überwiegend materielle Prozesse, die auf dessen repräsentative Rolle schließen lassen. Beispiele hierfür sind Teiläußerungen wie *Er* ***besucht*** *und* ***empfängt*** *ausländische Staats- und Regierungschefs […]* oder *[…]* ***vertritt*** *er Deutschland und* ***repräsentiert*** *das Land.* Des Weiteren finden sich Verhaltensprozesse, die die gebotene politikideologische Zurückhaltung widerspiegeln: *Dabei* ***versucht*** *er unparteiisch* ***zu sein****, wie ein Schiedsrichter bei einem Fußballspiel.*

Obwohl dem Bundespräsidenten nur in geringem Umfang politische Entscheidungsbefugnisse zuteilwerden (Art. 63, Abs. 4; Art. 68 Abs. 1; Art. 81 GG), ist dessen Gestaltungsspielraum als Gewalt sui generis nicht auf repräsentative Aufgaben begrenzt. Kraft seines Amtes kann er für die Zwecke staatsbürgerlicher Aufklärung an die Öffentlichkeit appellieren und – soweit es ihm möglich ist – indirekt auf das politische Geschehen Einfluss nehmen. Diese Kompetenzzuweisung wird den Zugewanderten über die Zuschreibung einer Kollektivwahrnehmung durch die deutschen BürgerInnen nahegebracht.[29] Die Produzenten nutzen für diese Zwecke relationale Prozesse (des

29 Es handelt sich in diesem Fall um eine verfassungslogische Konklusion, die sich aus der unmittelbar zuvor beschriebenen Rechtskompetenz *Dabei vertritt er Deutschland und repräsentiert das Land* ableiten lässt. Insofern kontextualisiert das Adverb *natürlich* die Äußerung im Verbund mit der

Seins und Habens) und verbale Prozesse (des Sagens): *Für die Menschen in Deutschland **ist es natürlich interessant**, was der Bundespräsident in seinen Reden zu wichtigen Themen **sagt.*** Die an das Amt des Präsidenten herangetragene Handlungsmoral, auf das kollektive Gewissen einzuwirken, wird durch die Einbeziehung von Verhaltensprozessen verdeutlicht: *So **bringt** er die Bürger/innen und auch die Politiker/innen **zum Nachdenken**, was sich in Deutschland verändern soll.*

Dass der Bundespräsident den Willen der Staatsorgane vollzieht, während die Wahl der Bundeskanzlerin oder des Bundeskanzlers ausschließlich den Abgeordneten im Bundestag vorbehalten ist, äußert sich in vorwiegend formal-rechtlichen Aufgaben. Diese werden ihrerseits ebenfalls mit Prozessen des Sagens verbalisiert: *Er **ernennt** die Bundeskanzlerin/den Bundeskanzler und die Minister/innen. Er **sucht** die Kanzlerin/den Kanzler und die Minister/innen aber **nicht aus.***

Neben der Wahl und Amtsdauer der BundesrichterInnen behandelt der Text Bundesverfassungsgericht die Verfahrensarten Verfassungsbeschwerde (Art. 93 I Nr. 4a GG), abstrakte Normenkontrolle (Art. 93 I Nr. 2 GG) und Parteiverbotsverfahren (Art. 21 GG). Bedingt durch seine Stellung als »höchstes deutsches Gericht« (Andersen/Woyke 2014: 114), das alle anderen Verfassungsorgane an seine Rechtsprechung bindet, verfügt das Bundesverfassungsgericht über eine Fülle an Kompetenzen. In seiner Rolle als Prüfinstanz für die Gesetzesnorm tritt es im Text in funktionaler Gleichsetzung als »TÜV« für das Grundgesetz auf. In der ideationalen Bedeutung besetzt es die Rolle als Partizipant, der gemeinsam mit einem Gesetz als zweitem Partizipanten auftritt. Die Sanktionsmacht des Bundesverfassungsgerichts äußert sich darin, dass es durch einen materiellen Prozess auf andere Partizipanten einwirken kann, wie die folgende Äußerung aus dem Textkorpus nahelegt: *Dieser TÜV **prüft,** ob ein Gesetz gegen das Grundgesetz verstößt.* Die mit dem Konnektor *ob* eingeleitete Bedingung bringt die Zweckgerichtetheit der Handlungen ins Spiel, die auf das fragliche Gesetz attribuiert und im gegebenen Fall als voraussetzungsrelevant für die Bewertung als rechtsverletzende Handlung markiert wird. Mit dem Umstand des Zweckes *gegen das Grundgesetz* wird die bereits als normwidrig eingestufte Handlung des Verstoßens also spezifiziert.[30] Die vorrangig rechtsregulierende Funktion des Bundesverfassungsgerichts findet ihre lexikogrammatische Entsprechung in konditionalen Fügungen zur »Manifestation normativer Relationen zwischen bestimmten Bedingungen und deren Rechtsfolgen – oft inklusive Ausnahmebedingungen.« (Klein 1999: 1372) Häufig vorzufinden ist ein Versprachlichungsmuster des Typs »wenn…(dann)«, um die Allgemeingültigkeit der in der Äußerung enthaltenen Norm anzuzeigen. Solche »wenn…(dann)«-Äußerungen sind jedoch nicht nur in der Rechtskommunikation von Belang. Sie sind auch generell in alltäglichen Interaktionssituationen geläufig. Neben ihrem Allgemeinheitsanspruch

---

Zuschreibung *interessant* als evident, im Einvernehmen mit den Leitvorstellungen des Grundgesetzes.

30 Diese lexikogrammatische Konfiguration gilt auch für die eingangs erläuterte Verfahrensart Verfassungsbeschwerde, die als Bedingung für die im Folgenden vorgenommene Verhaltenszuschreibung realisiert wird: *Das Bundesverfassungsgericht entscheidet dann, ob die Grundrechte verletzt werden.* Der materielle Prozess *entscheidet* markiert im Verbund mit der deliberativ abwägenden Konjunktion *ob* die Relevanzbedingungen von Handlungen durch nicht spezifizierte Partizipanten für die Zuschreibung als rechtsverletzend.

ist ihnen eine moralische Bedeutungsdimension inhärent (vgl. Ayaß 1996: 138), sodass diesen Wendungen eine maximenhafte Qualität zukommt. Im gegebenen Text stellen die Produzenten im Rahmen einer »wenn…(dann)«-Fügung einen Zusammenhang zwischen Rechtsbruch und Gesetzesungültigkeit bzw. Gesetzesänderung her. Die Äußerung wird durch das bereits erwähnte Verfahren der abstrakten Normenkontrolle des Bundesverfassungsgerichts in der ihm zugeschriebenen Funktion als »TÜV« gerahmt: *Wenn dies so ist, wird das Gesetz ungültig oder muss geändert werden.*

Charakteristisch für deutsche Gesetzestexte ist zum einen der Rückgriff auf deontische bzw. normative Modalität zur »Indizierung strikten Geboten-Seins.« (Klein 2014: 118) So kontextualisiert das Modalverb »müssen« die materielle Handlung der Gesetzesänderung in obigem Satz als verpflichtend.[31] Zum anderen schlägt sich die Funktion des Normierens in Klassifizierungen nieder, wie in der Kategorisierung des Bundesverfassungsgerichts in der Äußerung *so etwas wie ein »TÜV« für Gesetze.*[32] Die machtverteilenden und machtbegrenzenden (vgl. Sontheimer/Bleek 2002: 344) Funktionen des obersten Verfassungsorgans des Bundes werden unter Bezugnahme auf individuelle Freiheitsrechte (Art. 5, Abs. 1 GG) wiedergegeben. Der Text repräsentiert die erstgenannte Dimension durch den materiellen Prozess des Gebens im Sinne des Gewährens. Das Grundgesetz wirkt als normative Kraft in der Rolle des Partizipanten auf die BürgerInnen ein: *Das Grundgesetz gibt den Bürgerinnen und Bürgern viele Rechte und Freiheiten.*

Hingegen wird entlang des Leitprinzips der wehrhaften Demokratie (vgl. Sontheimer/Bleek 2002: 346) zum Schutz der freiheitlich demokratischen Grundordnung die letztgenannte normative Dimension betont. Diese Perspektivierung wird ebenfalls mittels deontischer Ausdrucksformen umgesetzt: *Sie (die BürgerInnen)* ***dürfen*** *die Freiheit aber* ***nicht benutzen****, um gegen die Demokratie zu kämpfen.* Nur unter der Bedingung, dass eine »aktiv kämpferische, aggressive Haltung gegenüber der freiheitlich demokratischen Grundordnung, auf deren Abschaffung die Partei abzielt« (Bundesverfassungsgericht)[33] vorliegt, greift eine Klassifizierung als verfassungswidrig. Das Kriterium der Verfahrensrelevanz orientiert sich also an der Zweckgerichtetheit der materiellen Handlung, die spezifischen Partizipanten (politischen Parteien) zugeschrieben wird. Diese Ausrichtung wird im Text durch den Umstand der Art und Weise dargestellt: *Politische Parteien, die sich* ***aktiv gegen das Grundgesetz richten.*** Sie eröffnet dem Bundesverfassungsgericht Handlungsspielräume zur Erfüllung des Rechtsprechungsauftrages. Der materielle Prozess des Verbietens wird durch *kann* moduliert und im Verbund mit dem Umstand des Grundes (*deshalb*) als rechtsverbindliche Kompetenz expliziert: *Deshalb* ***kann*** *das Bundesverfassungsgericht Parteien* ***verbieten*** […].

---

31 In diesem Fall handelt es sich um eine Verfahrensalternative (markiert durch *oder*). Materielle Prozesse können, wie in obiger Äußerung, auch aus der Perspektive des Vorgangspassivs in Erscheinung treten. Die Teiläußerung *wird das Gesetz ungültig* spezifiziert als Apodosis die rechtsverbindlichen Konsequenzen. Anders als bei der im Folgenden ausgedrückten Handlungsnotwendigkeit *muss geändert werden* rückt bei ebengenannter Apodosis das Verfahrensziel stärker in den Fokus.

32 Diese Strategie findet sich auch zur Einführung kategoriengebundener Eigenschaften: *Solche Parteien nennt man »verfassungswidrig«.*

33 Vgl. Bundesverfassungsgericht. Wichtige Verfahrensarten. Parteiverbotsverfahren. Online verfügbar unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Verfahren/Wichtige-Verfahrensarten/Parteiverbotsverfahren/parteiverbotsverfahren_node.html [zuletzt abgerufen am 28.02.2019].

Die wiedergegebenen Zusammenhänge bezüglich der rechtsprechenden Kompetenzen und der Stellung des Bundesverfassungsgerichts sind sowohl für das Verhältnis zwischen BürgerInnen und Staat als auch für den politischen Regierungsprozess von Relevanz (vgl. ebd.: 344). Das äußert sich durch eine stark regulative Ausrichtung der Darstellung. Entsprechend finden sich explizite Bezüge auf rechtsverbindliche Normen und deren Geltung (mit Rückgriff auf Funktionsverbgefüge), um die aus juristischer Perspektive gegebenen »Ansprüche, Obligationen und Rechte« (Klein 2014: 158) im Sinne der obersten Richtwerte der Verfassung abzubilden. Dass die thematische Behandlung zum Staatsoberhaupt mittels Einfachverben (z.B. *besuchen, empfangen, repräsentieren*) oder frequent gebrauchter Nomen-Verb-Verbindungen, wie etwa *wenig Macht haben,* auskommt, ist auf die überwiegend staatsnotariellen Funktionen zurückzuführen. Eine direkte politische Einflussnahme ist dem Bundespräsidenten letztlich verwehrt, auch wenn er das politische Geschehen durch sein Wort dennoch nachhaltig prägen kann.

8.7 Zusammenfassung

Anhand der in diesem Kapitel untersuchten Vermittlungstexte konnte aufgezeigt werden, dass die Textproduzenten zahlreiche rezeptionsfördernde Strategien zum einen dafür nutzen, die zu bearbeitenden Inhalte auf das bei den Zugewanderten erwartete Orientierungswissen abzustimmen. Zum anderen wird dadurch die kognitive Verarbeitung der gegebenen Zusammenhänge angeregt. Auf textstruktureller Ebene und in stilistischer Hinsicht äußert sich das etwa in Visualisierungen durch realistische Bilder oder durch das Einbeziehen veranschaulichender Beispiele mit realpolitischer Bedeutung (z.B. *Verfassungsbeschwerde*) und lebensweltlicher Relevanz (*Schiedsrichter* oder *TÜV* als Bezugskonzepte zur Plausibilisierung der an das jeweilige Amt herangetragenen Handlungserwartungen). Sprachliche Redundanz sowie die Anreicherung allgemeinsprachlicher, prospektiv gerichteter Paraphrasierungen zur Einführung und Systematisierung einschlägiger Fachtermini fungieren ebenfalls als Mittel, einer potentiellen Verständlichkeitsproblematik entgegenzusteuern.

Alle hier untersuchten Texte weisen eine hohe Affinität zur gesprochenen Sprache auf. Die Autoren appellieren beispielsweise an die Wahrnehmung der Zugewanderten (*Stellen Sie sich einmal vor…*), um die Relevanz bestimmter Befugnisse (z.B. zustimmungsbedürftige Gesetze durch den Bundesrat) heraufzustufen. Auch die methodische Einbeziehung von Frage-Antwort-Sequenzen (in den Darstellungen zu den Staatsorganen Bundesregierung und Bundespräsident) weisen die Funktion auf, das Abstraktionsniveau mit Blick auf die antizipierten Rezeptionsbesonderheiten der Migrierten zu reduzieren. Korrespondierend mit den Leitlinien der Verfassung dominiert eine deskriptive und sachbetonte thematische Entfaltung, die aus ideationaler Bedeutungsperspektive repräsentiert wird. Vielfach tritt das behandelte Organ in der Rolle als Hauptpartizipant auf, das mittels seiner »direktiv-regulativen Funktion« (Klein 2014: 162) anhand materieller Prozesse[34] auf andere Partizipanten einwirkt (z.B. *über andere Bereiche der Politik*

34 Vgl. für einen Überblick z.B. Smirnova/Mortelmans 2010: 75.

entscheidet *der Bundestag in Berlin; Die Bundesregierung* ***macht*** *auch die meisten* ***Vorschläge*** *für neue Gesetze*).

Der normative Darstellungscharakter schlägt sich in der Präferenz für deontische Ausdrucksformen in Form von Modalverben nieder (z.B. in der als Relevanzkriterium gerahmten Bedingung im Kontext der Fünf-Prozent-Klausel: *Eine Partei* ***darf nur*** *Abgeordnete in den Bundestag* ***schicken, wenn*** […]). Im Hinblick auf die eingenommene Perspektive der Autoren wurde deutlich, dass die Vorkommen epistemischer Modalität – etwa durch die Selbstverständlichkeitsäußerung *klar* im Zusammenhang mit der Gesetzesinitiierung durch die Bundesregierung – die Werte der Verfassung wiedergeben und akzentuieren, sodass letztere als maßgebliche Rechtsquelle ausgewiesen wird. Insgesamt zeigt sich eine Präferenz, Funktionsverbgefüge einzubeziehen, um verfassungsrechtliche Handlungsbefugnisse zu spezifizieren (z.B. *die Interessen der Länder vertreten, die Richtung der Politik steuern*). Daneben finden sich auch allgemeinsprachliche Bezeichnungen zur Veranschaulichung politischer Kompetenzen mit (sprachlicher) Handlungsbetonung (z.B. *beschließen, streiten, diskutieren*).[35] Bedingt durch den rechtsbindenden Charakter der Verfassung nutzen die Produzenten indefinite Referenzformate etwa »Wer…(der)«-Wendungen oder das generische »man« (*Wie wird man Bundeskanzler?*). Durch den Agensverzicht wird expliziert, dass »jedes beliebige rechtsfähige Subjekt in Frage kommt.« (Klein 1999: 1371f.) Die ausgeprägt normative Ausrichtung des untersuchten Textkorpus zeigt sich außerdem in Kompositabildungen zur Bezeichnung der Staatsorgane, wodurch zugleich eine Spezifizierung auf Bundes- oder Landesebene (z.B. *Bundesregierung, Landesregierung*) vorgenommen wird. Auch staatliche und politische Funktionen werden durch Determinativkomposita wiedergegeben (so etwa die Kategorienbenennungen *Staatsoberhaupt, Staats- und Regierungschefs*). Merkmalsspezifisch ist zudem der Rückgriff auf Konditionalgefüge zur Verdeutlichung rechtsbindender Zusammenhänge.

Die hier summarisch angeführten strukturellen und funktionalen Merkmalsspezifika markieren die prinzipielle Ausrichtung an der fachlichen Perspektive und dessen Darstellungslogik. Dennoch zeigt sich durchgängig, dass das Prinzip der Rezeptionsorientierung als Kompositionskriterium von höchster Relevanz ist. Auf syntaktischer Ebene äußert es sich u.a. in der Tendenz, kongruente Darstellungsformen und Aktivstrukturen beizubehalten. Lediglich in Beschreibungen, die den Wahlvorgang des spezifischen Verfassungsorgans betreffen, erfolgt ein Rückgriff auf das Vorgangspassiv mit Betonung der Handlungsnorm.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der Befragung und die Lehrwerksanalysen von hohem Nutzen für die Konzeption der Lehr- und Lerneinheit sind. Es wurde mehrfach betont, dass die zentrale Untersuchung der Aushandlungsinteraktionen auf diesen so wichtigen Rahmendaten basiert (vgl. z.B. Abbildung 2). Denn

35 Dieses Analyseergebnis entspricht der generellen Verwendungstradition politischer Fachkommunikation. Eine Präferenz für die Nutzung von Verben mit eindeutig fachlichem Bezug lässt sich kaum ausmachen. Daraus resultieren Abgrenzungsschwierigkeiten: »Sprache in der Politik ist keine Fachsprache. Ihr Mischcharakter, ihre Überschneidung mit mehreren Fachsprachen […] und ihre breite Überlappung mit der Alltagssprache sprechen gegen eine solche Charakterisierung.« (Klein 2014: 61)

anhand der Befragungsdaten lässt sich die *Ausgangsposition der Migrierten* (zumindest annähernd) ermitteln. Zusätzlich hat die Korpusanalyse ermöglicht, die *Kompetenzerwartungen* in Zusammenhang mit dem Aushandlungsthema Verfassungsorgane in der Demokratie systematisch und detailliert herauszuarbeiten.

Wie die Migrierten ausgewählte Aushandlungsaufgaben aus dem neu entwickelten Lehr-Lernarrangement gemeinsam deuten und welche Kohärenzen mit dem Leitbild der bundesdeutschen Verfassung hieraus resultieren, darüber gibt das folgende Kapitel Auskunft.

9 Die Kernuntersuchung: Empirische Analysen

Wie in der Einleitung dieser Arbeit erläutert, behandelt jedes der folgenden Kapitel einen eigenen, thematisch übergreifenden Analyseschwerpunkt (vgl. Kapitel 1.2). Die Darstellung der Analysen folgt einer einheitlichen Systematik. Da die Aushandlungsaufgaben politische Konzepte beinhalten (vgl. Weißeno et al. 2010), werden zunächst die verfassungspolitischen Referenzkategorien aus den untersuchten Daten herausgelöst und zu Beginn jeder Datenanalyse im Sinne einer übergreifenden Systematik dargelegt. Das ist aus fachpolitischer Perspektive geboten, zumal diese Perspektivierung den thematischen Kern der Aushandlungen darstellt. Insbesondere soll hierdurch veranschaulicht werden, ob und inwiefern die jeweils aufgerufenen Kategorien vonseiten der Zugewanderten eine Anschlussfähigkeit an die verfassungsrelevanten Wertvorstellungen erkennen lassen (vgl. Kapitel 2.7). Daraufhin werden alle in Bezug auf die interessierenden Phänomene analysierten Beispiele detailliert angeführt. Jede Analyse schließt mit einer Zusammenfassung ab. Oftmals handelt es sich um sehr lange Aushandlungsphasen in Rückbindung an eine übergreifende Thematik und Bearbeitungsaufgabe. Es soll daher an dieser Stelle dafür argumentiert werden, in diesem Fall mit Teilsequenzen zu arbeiten. Das ist insofern vertretbar, als dabei anders gelagerte Analyseschwerpunkte beleuchtet werden, die sich jedoch innerhalb eines Kapitels subsumieren lassen.

Bedingt durch die multiethnische Zusammensetzung war davon auszugehen, dass sich die Zugewanderten in Interaktionssituationen wiederfinden würden, in denen sie für sie fremde politische Zusammenhänge kooperativ bearbeiten. Diese Vermutung ließ sich durch die empirischen Daten bestätigen. So zeigt sich im Rahmen der interaktiven Auseinandersetzung mit den Normen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) des Grundgesetzes, dass die Migrierten oftmals Deutungsmuster heranziehen, durch die sie die Werteausrichtung der Verfassung implizit oder explizit infrage stellen. Mitunter finden sich in den untersuchten Daten auch Deutungen, die moralisch eingefärbt sind (Damit ist der Ansatz von Bergmann und Luckmann zur kommunikativen Konstruktion von Moral gemeint, vgl. Kapitel 4.1). Das deutet darauf hin, dass die dargebotenen Inhalte als widersprüchlich mit den eigenen Vorstellungen oder Erwartungen wahrgenommen werden.

In Kapitel 4 und an anderer Stelle wurde bereits erklärt, dass die Verbindung einer emischen und etischen Forschungsperspektive selbstverständlich auch im Zusam-

menhang mit Normen, Werten und Gesetzen gilt: Während also die Deutungen der Migrierten und damit auch bestimmte Wert- und Normenvorstellungen im Zuge gemeinsamer Aushandlungen interaktiv und kommunikativ vollzogen werden, sind die verfassungsrechtlichen Bestimmungen des Grundgesetzes bzw. die darin integrierten Leitvorstellungen bereits als Substanz angelegt.

Letztere werden somit von außen an die Migrierten herangetragen (in Form von Aushandlungsaufgaben). Sofern nicht unmittelbar ersichtlich, wird in der empirischen Untersuchung kenntlich gemacht, welche der beiden Perspektiven analytisch relevant ist.

9.1 Moralische Kommunikation bei der Bearbeitung des Verfassungsorgans Bundesregierung

9.1.1 Politische Anschlusskonzepte

Die im Folgenden untersuchten Beispiele behandeln das Verfassungsorgan Bundesregierung mit Blick auf die strukturelle Zusammensetzung und die hiervon abgeleiteten Handlungsdimensionen innerhalb des institutionellen Gesamtgefüges. Im Fokus der Aushandlungssequenzen stehen mit dem *Kanzler-, Kollegial- und Ressortprinzip* drei verfassungsrechtliche Gestaltungsprinzipien der Bundesregierung (Art. 65 Satz 1 GG). In den folgenden Teilsequenzen wird die herausgehobene Position, die die Bundeskanzlerin gegenüber Regierungskabinett und Parlament gemäß dem Kanzlerprinzip einnimmt, problematisiert. Diese prädominierende Stellung ist in erster Linie in der Richtlinienkompetenz begründet. Demnach bestimmt die Bundeskanzlerin »die Richtlinien der Politik und trägt dafür die Verantwortung« (Art. 65 Satz 1 GG). Artikel 64 GG räumt ihr zudem das Recht ein, die BundesministerInnen zur Ernennung und Entlassung vorzuschlagen (siehe dort Satz 1 GG).[1] Aufgrund dieser »Sanktionsmacht« (Andersen/Woyke 2014: 52) kommt dem *Kanzlerprinzip* gegenüber den anderen beiden Arbeitsprinzipien eine entscheidende Bedeutung zu.

Da die Kanzlerin politische Entscheidungsprozesse mit verschiedenen Interessengruppen respektive mit den KoalitionspartnerInnen abstimmen muss, ist fraglich, inwieweit die Regierungschefin in der politischen Praxis von diesem Recht Gebrauch machen kann (vgl. z.B. Stüwe 2005: 31f.). Innerhalb der von der Kanzlerin vorgegebenen

1 Das Kanzlerprinzip impliziert ferner, dass einzig die Bundeskanzlerin/der Bundeskanzler vom Bundestag gewählt wird. Das verleiht ihr bzw. ihm eine höhere demokratische Legitimation als den BundesministerInnen (die auf Vorschlag der Bundeskanzlerin vom Bundespräsidenten ernannt und entlassen werden). Sie entscheidet zudem über »den Geschäftsbereich der Bundesministerien.« (Hofmann/Dose/Wolf 2010: 178) Auch das in der Verfassung verankerte konstruktive Misstrauensvotum (Art. 67 GG) stärkt die Position der Regierungschefin/des Regierungschefs. Demzufolge übernimmt das Parlament im Falle einer Regierungskrise die Verantwortung bei der Neuausrichtung der Exekutive. Wird der amtierenden Regierungschefin oder dem amtierenden Regierungschef das Misstrauen ausgesprochen, muss das Parlament zugleich mit absoluter Mehrheit eine Nachfolgerin bzw. einen Nachfolger wählen. Dadurch ist die Stabilität des Parlaments verfassungspolitisch gewährleistet (vgl. Andersen/Woyke 2014: 51).

Richtlinien leiten die BundesministerInnen ihre Geschäftsbereiche unter Berufung auf das *Ressortprinzip* (Art. 65 Satz 2 GG) selbstständig und eigenverantwortlich. Diese Kompetenzzuweisung kann ihren Einfluss auf die Regierungsarbeit ungemein stärken, zumal ausschließlich die BundesministerInnen innerhalb der Bundesregierung über Ressortkompetenzen verfügen (vgl. Stüwe 2005: 34). Die Bundeskanzlerin ist hierdurch in gewisser Weise auf die Expertise der Ressortinhabenden angewiesen.

Im *Kollegialprinzip* (Art. 65 Satz 3 GG) äußert sich der kollektive Charakter des Kabinetts (vgl. Hofmann/Dose/Wolf 2010: 178). So ist es beispielsweise nur dem Kabinett als Ganzes möglich, Gesetzesentwürfe zu verabschieden (Art. 76 Abs. 1 GG). Kommt es im Zusammenhang mit ressortübergreifenden Fragen zu Meinungsverschiedenheiten, entscheidet die Bundesregierung als Kollegialorgan. Dass diese drei hier exemplarisch umrissenen Arbeitsgrundsätze auch realpolitisch in einem Spannungsverhältnis stehen, wird in den hier untersuchten Daten immer wieder deutlich. Die Problematik eines Interessenausgleichs bei gleichzeitiger Wahrung der Direktive der Kanzlerin steht durchgängig im Fokus. Problematischer Kern der drei Teilsequenzen ist ein moralischer Konflikt (vgl. Kapitel 4.1) zwischen der Verfassungsnorm und den individuell an diese Normen herangetragenen Erwartungen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Herausforderungen im Zusammenhang mit den Handlungsspielräumen und Handlungsbegrenzungen bei der Amtsausübung Regierungsabgeordneter in der zu bearbeitenden Aufgabe nicht eigens thematisiert werden.[2]

Die Zugewanderten nehmen hier also Deutungen vor, die auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den verfassungsrechtlichen Bestimmungen der Bundesrepublik hindeuten. Wie es auch für die Thematik des gesamten Datenkorpus der Fall ist, sind die Teilsequenzen außerdem thematisch vom Fachkonzept *Gewaltenteilung* gerahmt. Für die wie folgt untersuchten Daten gerät hier insbesondere die Dimension der Gewaltenverschränkung mit den ihr inhärenten Kompetenzüberschneidungen zwischen der Bundesregierung und dem Bundestag in den Blick (vgl. Art. 20 Abs. 2 GG; Lauth/Pickel/Pickel 2014: 169; Weißeno et al. 2010: 69f.).

9.1.2 Strukturmerkmale bei der Interpretation normierter Gestaltungsprinzipien: Konflikt zweier konkurrierender Normen bzw. Wertesysteme

In den folgenden drei Teilsequenzen zwischen Luciana und Andrej werden moralische Werte in jeweils unterschiedlicher Weise artikuliert. Durchgängig verwenden die Zugewanderten sprachliche Strategien zur Verdeutlichung von Regelhaftigkeit und Gesetzmäßigkeit, die entweder mit den Normen der Verfassung oder mit eigenen, davon divergierenden Maximen in Verbindung gebracht werden. Für das vorliegende Kapitel steht damit die Untersuchung der sprachlichen Verfahren im Fokus, die die beiden einsetzen, um die thematisierten Verfassungsprinzipien moralisch zu deuten. Analyseleitend ist auch die Frage nach der subjektiven Abstimmung mit den behandelten Leit-

2 Vgl. etwa Rudzio (2011: 252ff.), der darauf hinweist, dass z.B. der individuelle Regierungsstil die Ausprägung des einen oder anderen Prinzips (oder aller drei Grundsätze) maßgeblich beeinflussen und zu Herausforderungen führen kann.

linien des Grundgesetzes. Es wird also auch untersucht, ob und inwieweit sich im gegebenen Kontext moralische Erwartungsbrüche abzeichnen und worauf diese zurückgeführt werden können.

In dem ersten der drei untersuchten Transkriptionsausschnitte setzt der russische Migrant Andrej neben der retrospektiv gerichteten Formel »sie plus x…« die konditionale Verknüpfung »wenn…dann« ein, um die Kompetenzaufteilung zwischen der Kanzlerin und den BundesministerInnen (Ressortprinzip) innerhalb der Bundesregierung zu veranschaulichen. Aufgrund der engen Verbindung zwischen den in der Protasis und der Apodosis ausgedrückten Propositionen verleihen konditionale Verknüpfungen des Typs »wenn…dann« dem dargestellten Zusammenhang eine moralische Qualität. So stellt auch Ayaß (1999b, 1996) in ihrer gesprächsanalytischen Untersuchung verschiedener Interaktionsformen fest, dass InteraktionspartnerInnen häufig »wenn…dann« bzw. »wer…der«-Wendungen einsetzen, um ein moralisches Urteil über an- oder abwesende Personen zu formulieren. Sie bezeichnet diese Konstruktionen daher als *Kategorische Formulierung* und stellt in diesem Zusammenhang vor allem die funktionale Dimension des fraglichen Bedingungsgefüges heraus:

Die prägnanteste Eigenschaft dieser Wendungen ist, daß sie aus einem ersten und einem zweiten Halbsatz bestehen […]. Über dieses feste Format erhalten solche Wendungen einen formelhaften Charakter, zugleich wird ein enger Zusammenhang zweier Handlungen ausgedrückt. Die Formulierungen erhalten dadurch eine kategorische Qualität. (Ayaß 1996: 138-139)

Beispiel 1: Die Chefin [0:54:30-0:56:12]

Kontext: Luciana und Andrej arbeiten gemäß Aufgabenstellung in einer Expertengruppe. Sie sprechen über den Impulstext Bundesregierung, zu dem sie einen Steckbrief anfertigen sollen.

01	Lu	bundesregierung besteht den bundeskANZLER,
02		(0.43)
03		also;
04		(0.67)
05		besteht aus DER <<p>> bundes,
06		(0.31)
07		kanzler;
08	An	hm_hm,
09		(1.11)
10		und den minIStern;
11	Lu	((liest)) sind d verschiedene bereiche der politik verantwort zum beispiel außen umWELt oder famILIEN. <<dim> unv. ca. 2 Sek. nicht nur auf dem papier stehen

12		(5.38)
13	An	so kAnzler,
14		(0.5)
15		plus,
16		(1.02)
17		minISter;
18		(0.25)
19	Lu	hm_hm,
20		(8.19)
21		so zum beispiel also SIE,
22		(2.28)
23		g so um sch so anschließend hat sie die letzte wort.
24		(0.61)
25		klar,
26		(0.5)
27		eine kANZler.
28		(0.85)
29	An	n:::nei:n
30		(0.7)
31		verstehst_du die bundesregIErung hat (.) letzte wort.
32		(1.65)
33	Lu	aber sie ist die [CHEF?]
34	An	[hat das] letzte wort.
35		(0.88)
36		egal sie kann etwas VORschlagen.
37		(0.46)
38		dann: muss man,
39		(0.22)
40		scha MEHRheit;
41		(0.79)
42		sammeln.
43		(7.71)
44		ja normALE normalerweise ist es so aber nicht im;
45		(2.63)
46		ja wenn wenn sie sagt ich ich möchte,

47		(0.18)
48		gern etwas nachen? oder tun? oder (.) irgendwelche gesetz wechseln?
49		(0.97)
50		dann muss die andere leute;
51		(0.43)
52		ja oder nein sagen.
53		(0.1)
54		wenn sie nein sagen,
55		(0.55)
56		es funktioniert nicht.
57		(2.55)
58	Lu	hm_hm,
59	An	also s!IE! plus,
60		(0.26)
61		mehrheit_im (.) BUNDEStag.

Luciana initiiert die Sequenz, indem sie zunächst die Bundeskanzlerin der Aushandlungskategorie zuweist. Dabei geht sie verallgemeinernd vor, was in diesem Fall vermittels der Formulierung der Verfassungsmaxime im Präsens markiert wird. Die in Zeile 01 begonnene Kategorisierung *bundesregierung besteht den bundeskANZLER*, wird nach zwei Unterbrechungen (02, 04) und einem restart (»also;«, 03) zugunsten der formalsprachlich korrekten Realisierung des Statusverbs *bestehen aus* und der davon abhängigen Genusmarkierung repariert. Nach einer weiteren Unterbrechung (06) wird die angefangene Einordnung der Kanzlerin zur Gesamtkategorie schließlich vollzogen (07).

Nachdem Andrej die vorgenommene Zuschreibung zunächst bestätigt hat (08), kommt es zu einer weiteren Unterbrechung (09), woraufhin er die Gruppe der BundesministerInnen benennt und ebenfalls der Kategorie Bundesregierung (10) zurechnet. Die Expansion der Kategorienzugehörigkeit erweist sich bis zu diesem Zeitpunkt für Luciana nicht als problematisch, sodass sie die Arbeit an der Kategorie fortsetzen kann. Hierfür orientiert sie sich wieder am Ausgangstext. Es folgt eine weitere, in starkem Akzent vollzogene Attribuierung kategoriengebundener Eigenschaften um die politischen Ressortdomänen *umWELt oder famILIEN* (11), die unter Einbeziehung eines spezifischen Textabschnitts relevant gemacht werden. Da die fragliche Textstelle bereits rezipiert wurde, ist das dort behandelte Ressortprinzip auch Andrej bekannt. Es spielt im konkreten Interaktionsgeschehen daher keine Rolle, dass Luciana bereits Gelesenes noch einmal in leiser und teilweise unverständlicher Stimme reproduziert. Als sie ihren mentalen Rekonstruktionsprozess abschließt, kommt es zu einer sehr langen Pause (12), in der Andrej das Rederecht zunächst nicht übernimmt. In dieser sequenziellen Position wird durch die verhältnismäßig lange Unterbrechung kon-

textualisiert, dass sowohl Luciana als auch Andrej die bisher behandelten Prinzipien kognitiv verarbeiten.

Diese Interpretation legt die im Folgenden eingeleitete Schlussfolgerung nahe. Andrei initiiert sie mit dem Rahmenadverb »so« und verbalisiert dann die durch zwei Pausen durchbrochene Ratifizierungsformel *so kAnzler, (0.5) plus, (1.02) minISter*; (13-17). Mit diesem Format fasst er die bisher rezipierten Sachverhalte pointiert zusammen (vgl. Weinrich 1993: 584). Gleichzeitig weist Andrej den behandelten Handlungsprinzipien durch Verwendung der Formel eine generalisierende Kraft zu und markiert sie dadurch als regelgeleitet und allgemein gültig.

Nach einer kurzen Unterbrechung (18) reagiert Luciana zunächst mit einer knappen Rückmeldung auf dieses erste Fazit (19). Daraufhin pausiert die Interaktion erneut für einen sehr langen Zeitraum (20). Auch an dieser Stelle ist die Schweigephase ein Indiz dafür, dass die behandelten Verfassungsprinzipien einer vertiefenden Bearbeitung bedürfen; die Zugewanderten sich also inmitten einer Orientierungsphase befinden. Was die Stellung der Kanzlerin innerhalb des Kabinetts anbelangt, beginnt Luciana daraufhin eigene Schlüsse (*so*, 21) zu ziehen. Diese müsse, wie sie im Anschluss an eine weitere Pause (22) und nach einigen Selbstreparaturen exemplarisch (23) anführt, anschließend das *letzte wort.* (23) haben. Ihre positionierungsrelevante These rahmt sie im Anschluss an eine weitere Pause (24) als selbstverständlich (*klar,* 25). Es kommt zu einer weiteren Unterbrechung (26), woraufhin sie die Kompetenzzuweisung argumentativ mit der Identitätskategorie als Kanzlerin stützt (27). Die herausragende Position der Regierungschefin wird von Luciana an dieser Stelle also einzig über die Kategorienzugehörigkeit markiert, was bereits durch das prosodisch herausgestellte *SIE,* in Zeile 21 angedeutet wird. Zudem wird die Positionierung durch *anschließend* (23) als zeitliche Abfolge markiert, wobei die Bezugsäußerung nicht näher spezifiziert wird. Mögliche Handlungen vonseiten der Abgeordneten werden an dieser Stelle nicht genannt. Hier setzt eine Expansion des Aushandlungsgegenstandes ein, die für Lucianas Verständnis der fraglichen verfassungsrechtlichen Prinzipien zentral ist. Da die Position, die sie der Kanzlerin zuschreibt, auf ihrer subjektiv-interpretativen Schlussfolgerung basiert[3], muss sie sich in diesem Punkt die Ratifikation ihres Gegenübers zusichern.[4]

Nach kurzer Pause (28) weist Andrej ihre Zuschreibung jedoch zurück. Mit dem gedehnt und mit steigender Intonation realisierten *n:::nei:n* (29) zeigt er sich überrascht, was darauf hindeutet, dass er diese Deutungsvariante nicht erwartet hat. Sieben Sekunden (30) später folgt zunächst eine explizite, an Luciana gerichtete tag question (*verstehst_du*, 31) mit der er ihr bereits anzeigt, dass eine Korrektur folgen wird. Für diese Zwecke nimmt er die als Exemplum angeführte Eigenschaft (*hat (.) letzte wort.*, 31) wieder auf und attribuiert sie auf die Gesamtkategorie (31). Als Luciana im Anschluss an

3 Trotz ihrer deklarativen Form impliziert die als Hypothese gerahmte Äußerung dahingehend eine Frage, als sie durch das Gegenüber bestätigt werden muss.

4 Vgl. Deppermann, der hervorhebt, dass Sprechende durch die Formulierung von Schlussfolgerungen ihr Verstehen dokumentieren können, was jedoch auch der intersubjektiven Absicherung bedarf: »Das Ziehen von Verstehensschlussfolgerungen ist aber eine grundsätzlich heikle Aktivität. Sie führt in ein für den Sprecher ungesichertes Territorium, das dem Interaktionspartner selbst gehört: den Bereich seiner autoepistemischen Autorität (d.h., der Selbstverfügung über seine eigenen Kognitionen und Motive).« (Deppermann 2008b: 239)

die nachfolgende Unterbrechung (32) das Rederecht wieder übernimmt, verteidigt sie ihre Argumentation (markiert durch *aber,* 33). Überlappend mit einer Selbstreparatur durch Andrej (34), stützt sie ihre These mit dem Einwand, dass die Kanzlerin die Chefin (33) des Kabinetts sei. Dieses Alleinstellungsmerkmal stellt sie zudem durch besonders starke Akzentuierung heraus.

Nach einer kurzen Unterbrechung (35) bezieht Andrej Stellung: Zunächst relativiert er Lucianas Argumentation mit dem negativen Emotionsausdruck *egal,* 36 was jetzt eine Begründung darüber erwarten lässt, warum er sich nicht affiliativ zeigt. Im Folgenden gibt er sich betont sachlich. Er führt an, dass die Kanzlerin beispielsweise Vorschläge in das Kabinett einbringen könne (36). Auffällig an seiner Formulierung ist, dass diese Kompetenzbefugnis vorerst in personalisierter Form verbalisiert wird (*sie kann etwas VORschlagen.*, 36)[5], woraufhin er sie nach kurzer Unterbrechung (37) generalisierend dem gesamten Regierungskabinett zuschreibt (*dann: muss man,* 38). Durch das resumptive *dann* (38) bringt er Handlungskonsequenzen auf Basis rechtlicher Setzungen zum Ausdruck. Entsprechend funktioniert der erste Teil der Äußerung *sie kann…* an dieser Stelle als nicht explizierte Bedingung (vgl. Deppermann 2008b: 227). Es zeigt sich jetzt ganz deutlich, dass Andrej seine Argumentation durchgängig an den Deutungen des Verfassungsrechts ausrichtet, hierfür also die Stimme der Aufnahmegesellschaft übernimmt. Weitere Indikatoren dieser Orientierung sind das generisch verwendete »man« sowie der Gebrauch des Modalverbs »müssen« . Während durch das indefinite »man« die allgemeine Gültigkeit der Prinzipien herausgestellt wird, wird durch »muss« kontextualisiert, dass die Verfassungsprinzipien in Handlungsverpflichtungen resultieren, die damit ebenfalls normativ gesetzt sind. Nach mehreren Verzögerungen (39, 41) und einem Turnabbruch (40) spezifiziert Andrej diese in Zeile 42 schließlich als Prozess der Mehrheitsfindung. Er nimmt hier Bezug auf das im Grundgesetz festgeschriebene Gewaltenverschränkungsprinzip (vgl. Art. 20 II 2 GG). An dieser Stelle ist die weitere Aushandlung für eine lange Phase unterbrochen (43), bis Andrej im Anschluss hieran in Zeile 44 die vorab von seiner Arbeitspartnerin angeführte Identitätskategorie als Chefin (33) implizit wieder aufgreift. Mit dem Hinweis *normalerweise ist es so,* 44 markiert er ihre vorgängige Hypothese als argumentativ relevant, was durch das turninital positionierte *ja* noch bekräftigt wird. Die Verwendung der Modalpartikel *normalerweise* im Verbund mit dem Statusverb *ist* bildet einen Hinweis darauf, dass die herausragende Stellung der Kanzlerin auf normativen Gesetzmäßigkeiten beruht,[6] und damit (moralisch) legitimiert ist.

Zur Rekonstruktion der Normen und Werte übernimmt Andrej die Perspektive der Wertegemeinschaft im Sinne einer Affiliation (Nazarkiewicz 2010: 2014). In unmittelbarem Anschluss hieran fügt er die Einschränkung hinzu, dass diese Position *aber nicht*

---

5 Die Spezifizierung des Agens ist hier, wie auch im wie folgt verbalisierten *man,* irrelevant. Das Pronomen *sie* vertritt an dieser Stelle also die Gesamtkategorie aller bisherigen und zukünftigen Regierungschefinnen bzw. Regierungschefs.

6 Vgl. auch Hoffmann 2014: 408: »*Normalerweise* bezieht sich auf eine Norm, auf das, was und wie es alle machen und erwarten, was typischerweise so und so ist, also auf einen Normalverlauf von Ereignissen, auf typische Verhaltensweisen und Dispositionen bestimmter Menschen.« [Hervorhebung im Original].

immer beansprucht werden könne (44). Diese ebenfalls als normativ geltend gerahmte Äußerung (markiert durch den nicht ausformulierten Generalisierungsindikator »immer«) wird im Anschluss an eine Pause (45) konkretisiert. An dieser Stelle greift Andrej das bereits zuvor erwähnte Prinzip der Gewaltenverschränkung zwischen Bundesregierung und Bundestag (36-42) wieder auf und expliziert es in den Zeilen 46 bis 56 mit Verweis auf das Gesetzgebungsverfahren. Um dieses Prozedere zu rekonstruieren, greift er auf eine Kategorische Formulierung (Ayaß 1999b, 1996) zurück. Er stellt einen regelhaften Zusammenhang her zwischen einer Gesetzesinitiierung oder -änderung[7] vonseiten der Bundesregierung und der Zustimmung bzw. Ablehnung durch die Abgeordneten im Bundestag. Die Erläuterung dieser Modalitäten ist an mehreren Turnpositionen unterbrochen (47, 49, 51, 53, 55).

Die Verzögerungen sind hier jedoch nicht als Formulierungsschwierigkeiten zu werten. Meines Erachtens versucht Andrej seiner Arbeitspartnerin komplexe Prinzipien (Gesetzgebung als Beispiel für die Gewaltenverschränkung zwischen Bundesregierung und Bundestag) plausibel zu machen und sucht entsprechend nach Möglichkeiten zur Verdeutlichung. Sieht man einmal davon ab, dass beide nicht in ihrer Muttersprache interagieren, dokumentieren Andrejs Unterbrechungen auch, dass die verfassungsrechtlichen Zusammenhänge, die hier thematisch behandelt werden, sehr komplex sind. Wie bereits im *dann*-Teil in Zeile 38 signalisiert Andrej mit dem Modalverb »müssen« (*dann muss die andere leute; 50/ja oder nein sagen,* 52), dass die behandelten Zusammenhänge den Status einer gesetzlichen und moralischen Verpflichtung (vgl. Weinrich 1993: 300) erlangen, der die Bundestagsabgeordneten nachzukommen haben. Indefinitpronomen, wie das »generelle ›man‹« (Helbig/Buscha 2002: 232) sind typische sprachliche Mittel für Kategorische Formulierungen. So schreibt etwa Nazarkiewicz (2010: 124): »Diese Generalisierung über das Indefinitpronomen repräsentiert den Verbindlichkeitscharakter der Normen im Alltag und liefert sie zugleich quasi als ›Merksätze‹«. Auch die Indefinitelemente *etwas*, (48) *irgendwelche* (48) und die generalisierende Formulierung *die andere leute;* (50) tragen zur maximenhaften Qualität der Äußerung bei. Andrej verdeutlicht, dass es ihm um zwei Aspekte geht: die Handlungsabsicht und das Erfordernis der gemeinsamen Abstimmung. Dieses Handlungsprinzip wird entlang der Dimensionen Funktionalität und Dysfunktionalität behandelt.

Dass die Bundesregierung bei einem Gesetzesvorschlag nicht immer auf den Konsens der Bundestagsabgeordneten (*die andere leute;* 50) stößt, wird ebenfalls in das sprachliche Format einer Kategorischen Formulierung verpackt und damit als regelkonformes Handlungsprinzip kontextualisiert: *wenn sie nein sagen*, (54) */es funktioniert nicht.* (56). Als Luciana im Anschluss an eine Pause (57) keine weiteren Einwände formuliert, sondern Andrej lediglich mit *hm_hm,* zu erkennen gibt, dass sie seine Argumentation nachvollziehen kann, ratifiziert dieser die Funktionslogik der institutionellen Gewaltenverschränkung. Zur argumentativen Bekräftigung setzt er das Nexus Adverb »also« ein und verbalisiert dann den durch eine Pause durchbrochenen

7 Dass er mit der Formulierung *etwas vorschlagen* vermutlich Gesetzesvorschläge in Betracht zieht, ist unter Einbeziehung des Impulstextes zur Bundesregierung (vgl. Feil/Hesse 2014) zu rekonstruieren. Der Kompetenzbereich wurde dort anhand der Formulierung *Vorschläge für neue Gesetze* eingeführt und im Folgenden näher erläutert.

Merksatz *also s!IE! plus, (0.26) mehrheit_im (.) BUNDEStag* (59-61). Die Formel fungiert hier gemeinsam mit *also* als resumptives Element im Sinne einer moralischen Quintessenz. Was Ayaß (1999b, 1996) im Hinblick auf die Funktionalität der von ihr untersuchten Kategorischen »wer…der«-Wendungen beobachtet, trifft auch für die hier verwendete Formel zu: Zum einen dient sie der inhaltlichen Redundanz. Was zuvor in der Aushandlung behandelt wurde, wird an dieser Stelle wiederaufgegriffen und in ein plastisches Format gepresst.[8] Zum anderen kann Andrej die Normen und Werte des Verfassungsrechts dadurch in konservierter Form (Nazarkiewicz 2010: 124) wiedergeben.

9.1.3 Zusammenfassung

In der wiedergegebenen Sequenz artikuliert sich ein Konflikt zweier konkurrierende Normen- bzw. Wertesysteme. Maßgeblich für diese Divergenz sind Lucianas Erwartungen im Zusammenhang mit der Identitätskategorie Führungsperson. Um die behandelten Arbeitsprinzipien (vgl. Kapitel 9.1.1) und Kompetenzbeschreibungen zu verstehen, greift sie auf konzeptionelles Wissen zurück. Diese in anderen lebensweltlichen Kontexten erworbenen Relevanzbezüge und zugeschriebenen Bedeutungen überträgt sie auf die normativ politisch-institutionelle Ebene. Gleichzeitig weist sie ihre Inferenz jedoch als aushandlungsbedürftig aus, was wiederum eine Verstehensdokumentation vonseiten ihres Arbeitspartners erwartbar macht.

Für die weitere Entwicklung der Aushandlung ist entscheidend, dass Andrej in seiner Argumentation ausschließlich die Wertvorstellungen des Verfassungsrechts wiedergibt. Hierfür muss er sich nicht positionieren. Entsprechend lässt er an keiner Stelle durchblicken, inwieweit er die behandelten Verfassungsprinzipien teilt oder zurückweist. Das spiegelt sich wiederum in verschiedenen Formulierungsstrategien wider: Zur Veranschaulichung nutzt er mehrere Kategorische Formulierungen (Z. 46-52; Z. 54-56) des Typs »wenn-dann« (hier wird zudem eine temporale Generalisierung impliziert im Sinne von »jedes Mal wenn«). Diese kategorische Qualität kann auch der Teiläußerung *sie kann etwas VORschlagen.*, (36) zugeschrieben werden, da diese Phrase als Protasis funktioniert.

Entsprechend wird sie mit dem resumptiven »dann« (*dann: muss man;* (38) /*MEHRheit* (40)/*sammeln.* (42)) weitergeführt. Oftmals kombinieren »wenn…dann«-Konstruktionen indefinite Elemente. So finden sich im untersuchten Beispiel zum einen vage Handlungsattribuierungen wie *etwas* bzw. *irgendwelche* (beide Z. 48). Zum anderen fällt das generalisierende Pronomen »man« in Zeile 38 auf. Insgesamt bewirkt die Kombination dieser Muster eine Fokusverschiebung von konkreten Einzelhandlungen zu abstrakten, regelhaften Zusammenhängen. Diese Funktion wird auch durch die retrospektiv gerichteten Merksätze (Zeilen 13-17, Zeilen 59-61) eingelöst. Auffällig ist, dass letztere zudem mit Konjunktionaladverbien *so* (13) bzw. *also* (59) eingeleitet werden und somit explizit als Schlussfolgerungskonstruktionen markiert sind.

8 Genauso geht Andrej in den Zeilen 13-17 vor und veranschaulicht hierdurch die Relevanz der wiedergegebenen Maxime.

In dieser sequenziell abschließenden Position erzeugen sie eine enorme Darstellungsökonomie bei der Verinnerlichung der behandelten Normen und Werte. Durch sie verdichtet sich im doppelten Sinne, was in den Kategorischen Formulierungen bereits zur Geltung gekommen ist. An diesem Sequenzbeispiel lässt sich somit aufzeigen, dass Andrej durch die formelhaften Formulierungen ausschließlich die Werte und Rechtszusammenhänge der Verfassung zum Ausdruck bringt. Da er seine Argumentationslogik durchgängig an der Systematik des zu Grunde gelegten Aushandlungstextes orientiert, kann ihm Luciana diesbezüglich argumentativ keine »kategorischen Referenzbelege« entgegenhalten, zumal ihre Interpretation auf ihrer eigenen, außersprachlich verorteten, moralischen Wahrnehmung basiert.

9.1.4 Turninitiales ja zur Eröffnung einer moralisierenden Klammer

Auch in der Weiterentwicklung der Sequenz zeigt sich, dass Luciana und Andrej den verfassungsrechtlichen Handlungsrahmen für die Bundesregierung mit unterschiedlichen Moralvorstellungen deuten. Hierfür nutzen sie oftmals Verknüpfungen des Typs »ja…aber« zu Beginn eines responsiven turns, wodurch sie das unmittelbar vorausgegangene Argument ihres Gegenübers relativieren, d.h. in seiner Relevanz herabstufen. Dabei kann der erste Teil oder die zweite Komponente der Äußerungskonstruktion im Sinne des Musters »ja…(aber)« bzw. »(ja)…aber« jeweils entfallen, ist aber im Kontext der Bezugsäußerung als Einräumungskonstruktion rekonstruierbar. Mit der Eröffnungsmarkierung »ja« zeigen sich die Migrierten gegenseitig an, dass die thematisierten Normen mit der eigenen moralischen Einschätzung nicht deckungsgleich sind, um daraufhin ihrer eigenen Position Geltung zu verschaffen.[9] Gesprächslinguistische Untersuchungen (vgl. exemplarisch Kallmeyer 2007: 225) belegen eine hohe Affinität von »ja…aber«- Konstruktionen in Aushandlungsprozessen. Dies betrifft vornehmlich solche sequenziellen Positionen, in denen inhaltlich Bezug auf die Vorgängeräußerung genommen wird. Es wird dafür argumentiert, dass im hier angeführten Analysebeispiel interaktive Einpassungsschwierigkeiten durch das sequenzinitiierende Responsiv »ja« gerahmt werden. Insofern fungieren die ja-turns als »*moralisierende Klammer* für das Folgende.« (Christmann/Günthner 1999: 247, [Hervorhebung im Original])

9 Eine prototypische Eigenschaft von »ja-aber«- Äußerungen ist, wie Kallmeyer (2007: 226) anführt, »die Kombination von Zustimmung/Berücksichtigung/Einräumung und Widerspruch/oppositive Relevantsetzung.«

Beispiel 2: »sie nimmt die Verantwortung« [0:56:12-0:57:01], Fortsetzung von Beispiel 1

63	Lu	aber SIE unterschreibt anschließend.
64		(0.06)
65		sie NIMMT die verantwortung.
66		(0.34)
67		oder sie übernIMMT?
68		(0.79)
69	An	[ja muss mu]ss es so sein natürlich;
70		[übernehmen;]
71		(0.28)
72	Lu	ja-
73		(1.02)
74		wenn etwas schieflaufen?
75		(1.2)
76	An	also-
77		(0.09)
78		sein schuld,
79	Lu	ja.
80		(0.49)
81		IHR schuld.
82	An	ja ihr schuld sorry ja;
83		(0.23)
84	Lu	ja;
85		(1.3)
86		verteilen diese schuld und nicht ä so (.) weil sie arbeiten in einem TEAM,
87		(1.85)
88		und die sind expERTEN le[ute;]
89	An	[ja:::]
90		(1.43)
91	Lu	so;
92		(0.97)
93	An	ja aber denn muss,
94		(1.34)
95		wer mochte (.) präsidENten werden musste auch verantwortung übernehmen.

96	Lu	hm_hm,
97		(2.91)
98	An	ihr wunsch ähm präsident oh sorry kanzlerin zu sein.
99	Lu	hm_hm,
100		(1.35)
101	An	so ihre problEME;
102		(0.7)
103		ihre-
104		(0.4)
105		ihre KOPFschmerzen.

In den Zeilen 63-67 knüpft Luciana an die vorangegangene Diskussion an (Z. 36-61). Nach mehreren Pausen (64, 66) und einer Selbstreparatur (67) räumt sie zunächst ein, die Regierungschefin müsse mit ihrer Unterschrift Verantwortung übernehmen. Hier wird die Richtlinienkompetenz (Art. 65 GG) als kategoriengebundene Eigenschaft angesprochen.[10] Lucianas Einwand (*aber*, 63) wird von Andrej nach einer Pause (68) mit *ja* (69) bestätigt. Unter Verweis auf dieses Arbeitsprinzip (*so*, 69) signalisiert er durch die Verwendung des Modalverbs »muss« und dem Statusverb »sein«, dass er die orientierungsrelevanten normativen Wertvorstellungen und Handlungskonsequenzen perspektivisch als Argumentationsgrundlage übernimmt. Die Relevanz der Richtliniensetzung wird zudem mit dem syntaktisch nachgestellten Adverb *natürlich;* als selbstverständlich bewertet. Ein kategorischer Widerspruch mit weiteren, im vorangegangen Sequenzausschnitt behandelten Arbeitsgrundsätzen, besteht aus Andrejs Blickwinkel bislang nicht.

Luciana ratifiziert mit *ja-* (72). Nach kurzer Pause (73) führt sie jedoch eine negative Bedingung des Kanzlerprinzips an. Sie formuliert eine als Frage gerahmte Hypothese, deren Weiterbearbeitung sie Andrej überlässt und damit eine konditionelle Relevanz eröffnet: *wenn etwas schieflaufen?* (74). In der »wenn«-Konstruktion wird Lucianas innerer Wertekonflikt mit den Verfassungsprinzipien explizit. Darauf deutet bereits das sequenzinitiierende *ja-* (72) hin, das hier nicht als affirmatives Responsiv einzustufen ist. Auch wenn Andrej mehrere Alternativen zur Verfügung stehen, um auf die konditionelle Relevanz zu reagieren, zeigt ihm Luciana durch das vorangestellte *ja-* bereits an, dass der Handlungszusammenhang aus ihrer Sicht als problematisch zu werten ist. Insofern korrespondiert Lucianas *ja-* an dieser Stelle mit der Einschränkungskonstruktion »ja… aber«.

10 Zum Vergleich: Zur Erläuterung der Arbeitsgrundsätze zur Kategorie *Bundesregierung* beschreiben die Lehrwerksautoren das Kanzlerprinzip im ersten Abschnitt des Impulstextes wie folgt: »Angela Merkel ist die Bundeskanzlerin und wichtigste Politikerin in Deutschland. Sie ist Chefin der Bundesregierung und so etwas wie ein Kapitän auf einem Schiff: Sie entscheidet über die Richtung der Politik.« (Feil/Hesse 2014: 55)

Es kommt zu einer Pause (75) nach der Andrej mit *also-* (76) eine Inferenz initiiert, die nach einer weiteren Unterbrechung (77) fortgesetzt wird. An dieser Stelle leitet er das Handlungsprinzip der Verantwortlichkeit ab (78). Luciana affirmiert mit *ja.* (79) und bestätigt die Alleinverantwortlichkeit für Fehlhandlungen oder -entscheidungen als zuschreibungsrelevant. Ihre Reparaturinitiierung (81), die von Andrej im Folgeturn aufgegriffen wird (82), verweist darauf, dass der Referenzbezug eindeutig ist: Der Ausdruck *schuld* (81) impliziert eine moralische Verpflichtung, die ausschließlich der Kanzlerin zugewiesen wird. Die Zuschreibung von Schuld erfolgt im gegebenen Kontext zudem in Berufung auf normative Rechtsetzungen und ist, so argumentiert Andrej, kategorisch mit der Identitätskategorie Kanzlerin verknüpft und generalisierbar. Sie trifft also auf »jede« bzw. »jeden« in dieser Regierungsfunktion zu.

Zwar bestätigt Luciana Andrejs Ausführungen zunächst mit *ja;* (84), formuliert jedoch nach kurzer Unterbrechung (85) einen normativen Anspruch in Bezug auf die Füllung der Kategorie, sich hier auf ihre eigenperspektivische Deutung der Rechtsetzung stützend. Sie begründet ihr Unverständnis über die aus ihrer Sicht ungerechtfertigten und einseitigen Schuldzuweisungen zu Lasten der Kanzlerin unter Verweis auf das Prinzip kollegialer Kabinettsentscheidungen: *verteilen diese schuld und nicht ä so (.) weil sie arbeiten in einem TEAM,* (86). Kurz später (87) verweist sie auf die im Ressortprinzip begründeten hohen Kompetenzen der BundesministerInnen: *und die sind expERTEN le[ute;]* (88). Beide Prinzipien rechtfertigen aus ihrer Sicht die gemeinsame Verantwortung aller Regierungsabgeordneten. Das turn-initiierende *ja;* (84) fungiert auch an dieser Stelle nicht als Zustimmungssignal, das zeigt die negative moralische Bewertung im Folgeturn. Mit ihrer für sie schlüssig formulierten Alternativmaxime verdeutlicht Luciana die als unstimmig empfundene Diskrepanz zwischen ihren eigenen moralischen Erwartungen und den kategorienrelevanten Kompetenzbeschreibungen bzw. Handlungsprinzipien.

Andrej reagiert mit einem extrem gedehnt intonierten *ja:::* (89), das zum Teil mit Lucianas Personenreferenz (*leute;* 88) überlappt. Als Luciana ihre vorangegangene Argumentation im Anschluss an eine kurze Unterbrechung mit einem fallend intonierten *so;* (91) als abgeschlossen markiert, übernimmt Andrej den turn. Er beginnt nach einer weiteren Pause (92) mit der Formulierung von Handlungsverpflichtungen (*ja aber denn muss*, 93)[11], die er vorzeitig abbricht. In diesem Fall fungiert das turninitiale *ja* als Bestandteil einer Einräumungskonstruktion, mit der Andrej auf den zuvor von Luciana erhobenen Anspruch (Z. 86-88) Bezug nimmt. Das zeigt sein Folgeturn 93, wo die Ko-Okkurenz der »ja…aber«- Konstruktion darauf hinweist, dass er Lucianas Begründung in ihrer Relevanz herabstuft. Gleichzeitig wird durch das Modalverb »müssen« angedeutet, dass er seine Argumentation an der verfassungsrechtlichen Deutungsperspektive orientiert. Nach einer Pause (94) formuliert Andrej mit einer Kategorischen Formulierung die Handlungskonsequenzen, die er der Identitätskategorie Führungs-

11 Zur sprachlichen Markierung von möglichen Handlungskonsequenzen verwendet er an dieser Stelle *denn.* Im Kontext der Gesamtäußerung lässt sich jedoch rekonstruieren, dass er das korrekte Temporaladverb »dann« im Sinn hatte.

person generalisierend zuschreibt: *wer mochte (.) präsidENten werden musste auch verantwortung übernehmen.* (95).[12]

Ihren formulaischen Charakter erhält die »wer…der«- Äußerung durch den identischen Agensbezug zwischen dem indefiniten »wer« und dem relativen »der« (letzteres entfällt zwar in Zeile 95 elliptisch, ist in der evaluativen Äußerung jedoch impliziert).[13] Grundlegender Bestandteil der allgemeinen Kategorie Führungsperson ist die Übernahme von Verantwortung. Auch hier wird deutlich, dass Andrej aus verfassungspolitischer Perspektive argumentiert. Ein moralischer Konflikt resultiert hieraus für ihn offensichtlich nicht. Seine Erwartungen an die Führungskompetenzen der Kanzlerin spiegeln das Kanzlerprinzip als Kernmaxime wider. In funktionaler Hinsicht bedeutsam ist, dass die maximenhafte Formel resümierend eingesetzt wird. Diese »abschließende, verallgemeinernde Qualität« (Ayaß 1999a: 233) ist für das »Wer…der«-Muster charakteristisch. In dieser Sequenz wird das Format im Sinne einer moralischen Coda genutzt, die wiederum anaphorisch an die bisherigen Ausführungen anknüpft. Damit »stellt die Wer-der-Wendung eine komprimierte Kondensierung des schon Gesagten dar.« (Ayaß 1999b: 146) Der Rückgriff auf Kategorische Formulierungen erweist sich für Andrej als besonders geeignet, um die Klasse politischer Regierungspersonen unter moralischen Gesichtspunkten zu typisieren und zu kategorisieren. Das erfolgt jedoch aus einer Distanz heraus lediglich indirekt.[14]

Nachdem Luciana in Zeile 96 und in der darauffolgenden langen Gesprächspause (97) das Rederecht nicht übernimmt, knüpft Andrej (98) argumentativ wieder an sein vorheriges moralisches Urteil (95) an. Er führt eine Begründung an, in der er den Faktor Motivation als Zugehörigkeitsmotiv relevant macht. An dieser Stelle nimmt er eine Reformulierung der Kategorischen Formulierung vor. Das generalisierend gebrauchte Pronomen *wer* (95) wird durch das Personalpronomen *ihr* ersetzt. Die Teiläußerung *mochte (.) präsidENten werden* (95), durch die der motivationale Faktor für die Besetzung der Repräsentantin/des Repräsentanten der Kategorie zum Ausdruck gebracht wird, wird entsprechend nominalisiert in *wunsch*. Auch paraphrasiert er die Kategorisierung *präsident* in *kanzlerin*. Diese Reformulierung gilt nunmehr auch für die vorgängige Kategorische Formulierung, was an dieser Stelle aber von Luciana selbst inferiert werden muss.

---

12 Die Kategorisierung »Präsident« wird im weiteren Interaktionsverlauf von Andrej selbst korrigiert. Das verweist auf einen Interferenzfehler, der darauf zurückzuführen ist, dass er Russe ist. Dass der negative Transfer zudem Teil einer Kategorischen Formulierung bildet, verdeutlicht überdies, wie tief die Wertezuschreibung im Moralsystem des Sprechers verankert ist. Das zeigt sich im gegebenen Kontext daran, dass er die beanspruchte Verhaltensmaxime politischen Führungspersonen (im Sinne einer transkulturellen Verhaltenserwartung an die Exekutive) generalisierend zuschreibt.

13 In Anlehnung an Ayaß (1999a: 238) ist die moralisierende Qualität einer Kategorischen Formulierung des Typs »wer…der« in zwei strukturellen Besonderheiten begründet: Zum einen wird auf die Identität bzw. das grammatische Subjekt anonymisiert verwiesen, zum anderen werden dem Bezugssubjekt eine konkrete Eigenschaft oder Handlung zugeschrieben.

14 Im Hinblick auf diese Merkmalsspezifik stellt Ayaß heraus: »Was die typisierende Qualität solcher **Kategorischer Formulierungen** von direkten Typisierungen unterscheidet, ist eben, daß durch die Eliminierung des konkreten Agens im indefiniten ›wer‹ eine explizite Kategorisierung vermieden wird.« (Ayaß 1994: 241, [Hervorhebung von I.L.])

In Zeile 99 reagiert diese lediglich mit *hm_hm,*. Als sie auch in der anschließenden Pause (100) nicht das Rederecht beansprucht, fährt Andrej mit seiner Erläuterung fort. Aus der Kategorienzugehörigkeit als Kanzlerin und der daran gekoppelten Verantwortung ergibt sich eine moralische Zuschreibungslogik, die mittels der Subjunktion *so* markiert wird. Im Folgenden führt er jedoch kein neues thematisches Argument an. Stattdessen nimmt er das zuvor genutzte Negativattribut *schuld* (78, 81) noch einmal auf und exemplifiziert es mit dem somatischen Phraseologismus *ihre problEME;* (101).[15]

Nach Wortfindungsschwierigkeiten (kontextualisiert durch zwei Pausen 102, 104 und die Wiederholung von *ihre-* ,103) nutzt er eine Metapher zur Veranschaulichung möglicher Konsequenzen der Richtlinienkompetenz: Die als moralische Implikation gerahmte Zuschreibung, dass die Kanzlerin gemäß ihrer Verantwortung auf Schwierigkeiten stoßen wird, wird durch die Attribuierung *ihre KOPFschmerzen* (105) in ein rezipierendengerechtes Format mit lebensweltlichem Bezug eingepasst.[16] Zwar kommt es durch den Wechsel im Referenzbezug zu einem partiellen Verlust der generalisierenden Zuschreibungsqualität, innerhalb der institutionell-politischen Ebene bleibt sie jedoch erhalten.

9.1.5 Zusammenfassung

Das Analysebeispiel zeigt, dass die Zugewanderten die Arbeits- und Organisationsprinzipien der Aushandlungskategorie Bundesregierung in ihrer Relevanz unterschiedlich interpretieren, füllen und gewichten. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie unterschiedliche moralische Maßstäbe anlegen. An der sprachlichen Oberfläche findet sich hierfür häufig das Oppositions-Format »ja…aber« (Z. 93) sowie die Muster »(ja)…aber« (Z. 63) oder »ja…(aber)« (Z. 72, 84). Charakteristisch für diese Vorkommen ist das zumeist turninitial platzierte *ja* (eine Ausnahme bildet lediglich das adversative *aber* in Z. 63, das als funktional äquivalent einzustufen ist) zur Ankündigung von Einschränkungen in Bezug auf die Gültigkeit der Vorgängeräußerungen. Auf inhaltlicher Ebene ergibt sich für Luciana eine Diskrepanz zwischen dem aushandlungsrelevanten Normensystem und ihrer subjektiven Vorstellung der Identitätskategorie Führungsperson. Aus ihrem Blickwinkel sind die verfassungsrechtlichen Strukturgegebenheiten und die Kategorienzugehörigkeit der BundesministerInnen (Beispiel 1) unvereinbar mit den gesetzlichen Kompetenzzuweisungen der Regierungschefin (*SIE unterschreibt, 63/sie NIMMT die verantwortung.*, 65). Dass sie die verfassungspolitische Bedeutung der Richtlinienkompetenzen als unausgewogen wahrnimmt, ist aus ihrer Schlussfolgerung erschließbar (*wenn etwas schieflaufen?* ,74). Nachdem Andrej eine nach Lucianas Ermessen ein-

15 Ebenso wie im Deutschen ist der Phraseologismus auch in Russland geläufig. Vermittels der Metapher »Kopfschmerzen« wird im Russischen ausgedrückt, dass das Referenzsubjekt mit der Lösung eines Problems im Sinne von »sich den Kopf zerbrechen« konfrontiert ist. Diesen wertvollen Hinweis verdanke ich Dr. Anna Sauerborn, die ebenfalls Russin ist. Hier zeigt sich, dass die Tendenz, negativ konnotierte Zuschreibungen idiomatisch zu verpacken auch in anderen Kulturräumen verbreitet ist.

16 Auch Jolles (1968: 158) weist darauf hin, dass Sprechende idiomatische Ausdrücke häufig evaluativ einsetzen. Entsprechend finden sie sich tendenziell am Ende eines Interaktionsgeschehens, um die Expressivität einer Äußerung zu unterstreichen.

seitige Schuldzuschreibung (78, 81) vornimmt, leitet sie für sich den Anspruch einer moralischen Ausgleichsforderung ab *(verteilen diese schuld und nicht ä so (.) weil sie arbeiten in einem TEAM,* 86/*und die sind expERTEN le[ute;],* 88). Andrej hingegen weist die Zuschreibung einer Kollektivschuld zurück, indem er sich auf die Verfassungsperspektive beruft. Entsprechend rahmt er die Verantwortung der Bundeskanzlerin als normativ stimmig (*natürlich;* 69) und ratifiziert hierdurch zugleich ihre Vorrangstellung. Diese moralische Logik gibt er generalisierend wieder (*wer mochte (.) präsidENten werden musste auch verantwortung übernehmen.*, 95). Dass er dabei – wenn auch konform mit den Prinzipien der Richtlinienkompetenz – erstmals *seine eigene* moralische Erwartung expliziert, legt die negative Interferenz bei der Kategorisierung politischer Spitzenkräfte nahe. Diese verortet er später durch seine Korrektur (*kanzlerin,* 98) explizit wieder im thematisch vorgegebenen Kontext.

9.1.6 Das Ablehnen normativer Kompetenzbeschreibungen

Erwies sich Andrejs kompetenzbezogene Argumentation bisher als stimmig mit der normativ-rechtlichen Perspektive, so kann Luciana die Funktionslogik der behandelten Maxime noch immer nicht mit ihren Erwartungen vereinbaren. Sie formuliert im Folgenden ein maximal negatives Urteil. Ausgangspunkt ihrer moralischen Kritik sind die aus ihrer Sicht überhöhten normativen Kompetenzerwartungen, die – gemessen am Grad der Verantwortung – an die Regierungschefin herangetragen werden. Diese stehen im Widerspruch mit Lucianas subjektiven Anspruch an die prinzipielle Erfüllbarkeit des Verhaltenskodex. Aus dieser Diskrepanz speist sich ihre explizit gemachte Negativkategorisierung der Bundeskanzlerin.

Beispiel 3: arme kapitAN [0:57:02-0:57:27], Fortsetzung von Beispiel 2

106		(0.31)
107	Lu	also;
108		(0.16)
109		da sag ich arme kapitAN;
110		(1.51)
111	An	genau,
112	Lu	erstmal;
113		(2.33)
114	Lu	weil-
115		(0.19)
116		fehler kann jeder machen aber,
117		(0.23)
118		weißt du,
119		(0.64)

120		wenn JEmand unterschrEIBT,
121		(0.47)
122		ja- ((Knall))
123		(0.47)
124		wann-
125		(0.22)
126		wenn etwas schIEF laufen,
127		(0.48)
128		dann ist ist ihre
129		(0.5)
130		ihr-
131		(0.3)
132		KANZLER-
133		(0.97)
134	An	[ja natürlich,]
135	Lu	[ja doof ,]
136		(0.97)
137	An	versteh;
138		(0.21)
139		das ist korrekt;
140	Lu	hm_hm,

Luciana übernimmt den Turn und kündigt eine conclusio (»also«, 107) an. Nach einer weiteren Pause (108) nimmt sie explizit Bezug auf die Vorgängeräußerung. Mit ihrer metakommunikativen Formel *da sag ich*, 109 lenkt sie die Zuhöreraufmerksamkeit auf die Folgeäußerung und stuft diese in ihrer Relevanz hoch. Es folgt eine Negativkategorisierung als *arme kapitAN;* 109. Das Attribut *arme* dient hier der moralischen Solidarisierung, fungiert aber zugleich auch als *extreme case formulation* (vgl. Pomerantz 1986). Mit der Kategorienbezeichung *kapitAN* (109) nimmt Luciana eine Metapher aus dem Impulstext auf, die dort als Metonym für politische Führungskräfte fungiert und mit dem Bild des Steuermanns (vgl. Kapitel 8.5.3) plausibilisiert wird.

Bezeichnend für die kategorische Qualität der Zuschreibung ist, dass ihre Argumentation sowohl auf die amtierende Kanzlerin zielt als auch generalisierend verstanden werden kann (aufgrund der Bezugnahme auf die vorangegangene »wer…der«-Äußerung). Die Positionierung der Bundeskanzlerin steht somit stellvertretend für die Identitätskategorie insgesamt. Ähnlich wie Andrej im vorangegangenen Turn konstruiert sie eine moralische Regel, die Andrej kurz danach (110) in ihrer Gültigkeit bestätigt (*genau*, 111). Diese explizite Fremdpositionierung wird im Anschluss zwar durch den

Adverbkonnektor[17] *erstmal;* als vorläufig kontextualisiert; die Zuschreibungsrelevanz ist hierdurch jedoch nicht abgedämpft. Ungeachtet dessen, dass die Attribuierung einen temporalen Charakter aufweist, handelt es sich aus Lucianas Perspektive um ein prototypisches Phänomen. Nach einer langen Gesprächspause (113) setzt sie zu einer Begründung ihres Urteils an (114), die durch eine nachfolgende Pause (115) verzögert wird.

Als Beurteilungskriterium für die kategorielle Zuschreibung rekurriert sie auf die Redewendung *fehler kann jeder machen* (116). In dem von ihr aufgestellten »kann-Gebot« veranschaulicht Luciana ihren moralischen Anspruch, dass Fehlleistungen im menschlichen Handeln angelegt sind. Wenn es sich hierbei auch um etwas handelt, das sich aus ihrer Sicht aus dem gesunden Menschenverstand ergibt, zieht dies, wie sie im Folgenden argumentiert, negative Verhaltenskonsequenzen nach sich. In einem durch *aber,* (116) weitergeführten Turn verdeutlicht sie zudem ihren eigenen moralischen Konflikt mit diesen Konsequenzen. Auslöser dieses Normenkonfliktes ist abermals die Übernahme der Verantwortung (*wenn JEmand unterschrEIBT,* 120). Es kommt zu zwei Pausen (117, 119). Ihre argumentative Weiterführung (120-132) nimmt auf inhaltlicher Ebene frühere Argumentationsschritte wieder auf (siehe Sequenzbeispiel 2). Unter Verweis auf einen regelhaften Handlungszusammenhang (durch Formulierungsaufnahme des »wenn…dann«-Musters, Z. 126, 128) bringt sie wiederholt ihr Unverständnis über die aus ihrer Sicht ungerechtfertigten Schuldzuweisungen zum Ausdruck: Die Leidtragende sei in diesem Fall einzig die Regierungschefin (Zeilen 128, 130, 132). Dieser würden Fehlhandlungen besonders dann angelastet, *wenn etwas schIEF laufen;* (126). Ihre Empörung hierüber markiert sie durch die starke Akzentuierung von *JEmand,* 120 und *KANZLER-,* 132, wobei die Referenzpersonen (die Bundeskanzlerin und die nicht explizierten Regierungsabgeordneten) in Opposition zueinander präsentiert werden. Abermals wird deutlich, dass Luciana die Verfassungslogik nicht mit ihrer Moralperspektive vereinbaren kann. Insofern kann ihr moralisches Urteil als Nachbeleg für den von ihr zu einem früheren Zeitpunkt erhobenen Anspruch einer kategoriellen Kollektivschuld gewertet werden (*verteilen diese schuld und nicht ä so (.) weil sie arbeiten in einem TEAM, 86f.;* vgl. Beispiel 2). Die Negativkategorie Schuld wird von Luciana nicht ausformuliert (132). Die Pausen und Konstruktionsabbrüche (Gesprächspausen und Konstruktionsabbruch, Zeilen 121-125; Pause vor Einheit 128; zwei weitere Pausen in den Zeilen 129 und 131 sowie einen Turnabbruch in Zeile 130) kontextualisieren ihre Suche nach anschlussfähigen Formulierungen.

Als Andrej den Turn im Anschluss an eine Pause (133) übernimmt, zeigt er sich hinsichtlich der präsentierten Verhaltenseigenschaften nicht sonderlich überrascht. Er reagiert mit *ja natürlich,* (134) und rahmt damit die Handlungsprinzipien im doppelten Sinne als selbstverständlich. Gleichzeitig verdeutlicht er, dass er die Referenz (Vgl. Beispiel 2; *ihr schuld,* 82) selbst herstellen kann (zumal die Attribuierung von ihm selbst vorgenommen wurde). Andrejs Stellungnahme überlappt Lucianas entrüstete Reaktion *ja doof,* (135). Ist bereits das Lexem *doof* negativ wertend und somit als *extreme case formulation* zu klassifizieren, wird die moralische Indignation durch die Modalpartikel *ja* noch

17 Vgl. die Beispiele und Klassenangaben zu »erstmal« in Pasch et al. 2003: 709.

verstärkt. Mit dieser expliziten Negativkategorisierung der allgemeinen Verfahrensmodalitäten der Bundesregierung setzt die Migrantin sich von den Wertvorstellungen und Applikationen der Verfassung ab.

Nach einer kurzen Unterbrechung (136) übernimmt Andrej den Turn. Er realisiert eine doppelte Verstehensdokumentation (vgl. Deppermann/Schmitt 2008: 226), wobei er zwei Bezugsebenen relevant macht: Zunächst zeigt er Luciana mit *versteh;* (137) an, dass er ihre moralische Perspektive als intersubjektiv relevant ratifiziert. Mit der zweiten, durch eine Pause (138) durchbrochenen Rückmeldung *das ist korrekt;* (139) bestätigt er ihre Interpretation der Verfassungsmaxime in Bezug auf die Position der Bundeskanzlerin. Trotz Lucianas stark moralisierender Kritik steigt Andrej an dieser Stelle in keine Ko-Indignation ein. Stattdessen behält er seinen insgesamt sachlich-rationalen Tenor bei. Das deutet daraufhin, dass er die Normen im Zusammenhang mit der Aushandlungskategorie Bundesregierung mit seinen subjektiven Moralerwartungen vereinbaren kann. Die Ratifizierungsformel (139) kontextualisiert den thematischen Abschluss der Sequenz. Auch Luciana zeigt jetzt mit ihrer minimalen Reaktion *hm_hm,* (140) an, dass von ihrer Seite kein weiterer Aushandlungsbedarf mehr besteht.

Konklusion

Mittels der hier untersuchten Versprachlichungsstrategien verdeutlichen die Zugewanderten, wie sie die aushandlungsrelevanten Normen im Zusammenhang mit dem Staatsorgan Bundesregierung intersubjektiv deuten. Es wurde deutlich, dass Andrej die rechtlich festgeschriebenen Handlungsprinzipien in ihrer normativen Rückkopplung auf die Position der Regierungschefin mit seinem eigenen Moralsystem vereinbaren kann. Auch wenn auf Basis der erhobenen Daten nicht rekonstruiert werden kann, inwiefern er den behandelten Normencodex teilt, ruft die prinzipielle Vorrangstellung der Bundeskanzlerin keine interaktiv bedeutsamen Irritationen auf seiner Seite hervor. Hieraus lässt sich ableiten, dass er die Leitlinien des Grundgesetzes in Bezug auf die Positionierung der Kategorie politischer Führungspersonen implizit legitimiert.

Luciana hingegen legt bei der Beurteilung der Verhaltens- und Handlungszuschreibungen der professionellen Kategorie Bundeskanzlerin andere Wertmaßstäbe an. Eine Einpassung ihrer Erwartungen an die rechtlich determinierten Richtlinienkompetenzen ist ihr prinzipiell nicht möglich. Bezeichnend ist, dass beide Zugewanderten zur Begründung der jeweiligen Perspektive lebensweltliche Weisheiten heranziehen, denen aufgrund ihres sprachlichen Formates ebenfalls der Rang einer Maxime zugesprochen werden muss: Andrej wählt zur Veranschaulichung seiner Erwartungen etwa das kategorische Muster »wer…der« (95). Luciana beansprucht zur Untermauerung ihrer Negativkategorisierung (*arme kapitAN;*, 109) eine generalisierende »kann«-Formulierung des Typs »x kann jeder + Infinitiv« (116).

Aus dem Datenmaterial lassen sich zudem zahlreiche weitere Strukturmerkmale moralischer Kommunikation im Sinne von Bergmann/Luckmann (1999: 28ff., vgl. Ausschnitt 4.1) elizitieren: Bei der gemeinsamen Bearbeitung der Kategorie gehen die Zugewanderten verallgemeinernd vor, um rechtsverbindliche Handlungskonsequenzen moralisch zu legitimieren. An der sprachlichen Oberfläche äußert sich diese Tendenz z.B. durch das generisch verwendete »man« in deskriptiven Präskriptionen: *dann muss man,*

38/*dann muss die andere leute,* 50 oder in der Beanspruchung von Handlungsappellen: *verteilen diese schuld und nicht,* 86. Charakteristisch für die Aushandlung ist ferner auch die interaktive Gleichsetzung zwischen moralischer und berufsbezogener Identität. Die jeweils aufgerufenen Identitätskategorien repräsentieren hierbei sowohl einen sozialen Typus als auch die verfassungspolitische Instanz. So legitimiert Luciana ihr moralisches Urteil mit der Begründung *sie arbeiten in einem TEAM,* 86/*sie sind expERTEN,* 88. Eine stark moralische Färbung kommt auch der emotionalen Attribuierung *arme kapitAN;* (109) sowie der Entrüstungsformel *ja doof,* (135) zu. Die Migrantin verdeutlicht hier, dass ihr ein distanzierter Blick von außen nicht möglich ist. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass sie ihr maximales Negativurteil erst formuliert, nachdem ihre Einwände im gegebenen Interaktionszusammenhang abermals durch ihr Gegenüber zurückgestuft wurden (Zeilen 78, 93, 95, 98, 101-105). Ein weiteres rhetorisches Mittel, das Luciana einsetzt, um ihre Ressentiments gegenüber den Anforderungen der Richtlinienkompetenz explizit zu machen, bilden Wiederholungen. Bei der Ausformulierung ihrer abschließenden Begründung eröffnet sie kein neues Thema. Stattdessen nimmt sie die der Teilsequenz vorangegangen Argumentationsschritte nahezu wörtlich wieder auf (Zeilen 120-132). Insgesamt ist festzuhalten, dass die untersuchten sprachlichen Strukturen von den Interagierenden zur subjektiven Deutung der jeweils fokussierten Handlungsprinzipien und -kompetenzen genutzt werden. Gleichzeitig legitimieren die Zugewanderten durch Verwendung der Formen die Relevanz ihrer Moralanschauung und dokumentieren damit ihre prinzipielle Bereitschaft, sich an den thematisch gegebenen gesellschaftlichen Norm- oder Moralvorstellungen zu orientieren.

9.2 Markierung von Inhomogenität zur Verdeutlichung von Erwartungsbrüchen

Im untersuchten Video- und Gesprächsdatenkorpus finden sich auch Formulierungen wie »eigentlich« und »sie sagen«, mit denen die Zugewanderten Widersprüche im Zusammenhang mit politischen Maximen indizieren. Nicht die Prinzipien als solche werden infrage gestellt, sondern die daraus abgeleiteten handlungspraktischen Konsequenzen. Mittels dieser sprachlichen Mittel markieren die Migrierten einen aus ihrer Sicht bestehenden moralischen Erwartungsbruch, der nicht aufzulösen ist.

9.2.1 Politische Anschlusskonzepte

Im folgenden Gesprächsausschnitt bearbeiten die Brasilianerin Luciana und der syrische Migrant Berkan das Basiskonzept *politische Ordnung*. Da gesellschaftliche Interessen divergieren, bedarf es einer sozialen und politischen Ordnung, die das politische Handeln verbindlich regelt. Wie das vorangegangene Kapitel deutlich gemacht hat, ist das Verhältnis zwischen Ordnung und Handlungsprinzipien reflexiv. Das Konzept Ordnung ist dabei wesentlich umfassender und übergreifender (vgl. Götzmann 2014: 101). Das Erfordernis, Politik terminologisch als multidimensionales Phänomen zu erfassen, äußert sich entsprechend auch in den wissenschaftstheoretischen Ordnungsbegriffen. Die deutsche Politikwissenschaft hat die aus dem angloamerikanischen Sprachraum

entwickelte Dreiteilung in die Dimensionen *polity, policy* und *politics* (Tabelle 17) übernommen. In der angeführten Reihenfolge umfasst diese Konzeptualisierung die »institutionellen, inhaltlichen und prozessualen Seiten von Politik.« (Thöndl 2015: 156)

Tabelle 17: Politikwissenschaftliche Trias: Policy, Politics, Polity

Dimensionen	Aspekte
Policy (politische Inhalte) Dimension der Inhalte von Politik	**Politische Programme** und **Ergebnisse in Politikfeldern. Politische Vorstellungen** und Ziele von Agierenden über angemessene Problemlösungen usw.
Politics (politische Prozesse) Prozessuale Dimension von Politik	**Politische Verfahren und Dynamiken:** Interessen von Agierenden, Auftreten und Aktionsweise von Agierenden, Mittel zur Durchsetzung von Interessenskonflikten und Durchsetzungsverläufen, Macht- und Machtbeziehungen, **Prozesse** der Willensbildung, der Entscheidung und der Implementation
Polity (politische Strukturen) Formale Dimension von Politik	**Organisationen und Institutionen** (Regierungen, Parlament, Ministerien, Parteien, Verbände). **Rechtsordnung und Verfahrensnormen** (Verfassungen, Regeln, Statuten sowie ungeschriebene Gesetze). **Politische Kultur** (Einstellungen, Werte, Verhaltensweisen von politisch Agierenden und BürgerInnen.)

Quelle: Puller (o. D.) in Köpl et al. 2014. Online verfügbar unter: https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/propaedpowi/pro-paedpowi-3.html [zuletzt abgerufen am 11.01.2019].

Auch wenn der Begriff Ordnung zunächst eine hohe Affinität mit Regierungs- oder politischen Systemen aufweist, »beinhaltet die politische Ordnung Staat und Verfassung, fügt diesen aber noch das ganze System der vom Staat gesetzten Normen für die Gesellschaft hinzu.« (Weißeno et al. 2010: 53) Wesentliche Konstituenten des normativ-politischen Ordnungsrahmens der Bundesrepublik Deutschland sind die auf der Basis des Grundgesetzes definierten vier Verfassungsprinzipien Demokratie-, Rechtsstaats-, Sozialstaats- und Bundesstaatsprinzip (Art. 20 I, II, III GG).

In der folgenden Sequenz beansprucht Luciana für sich die Kompetenz, politische Abgeordnete wählen zu können. Letztere stützt sich auf das Demokratieprinzip. Dessen ideologisches Selbstverständnis entspricht im Kern dem auf Abraham Lincoln zurückgehenden Leitbild eines *government of the people, by the people, for the people*« (Zeit.de, 22.01.2009).[18] Es beschreibt den Grundsatz der Volkssouveränität, das dem wahlberechtigten Volk die verfassungs- und gesetzgebende Gewalt zuspricht:

18 Vgl. Zeit.de: Die Gettysburg Address, https://www.zeit.de/reden/die_historische_rede/200110_gettysburg/komplettansicht, (Übersetzung Erich Heller) [zuletzt abgerufen am 06.02.2018].

> Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt […]. (Art. 20, Abs. 2 GG)

Die drei Gewalten Exekutive, Legislative und Judikative werden somit durch dieses Prinzip konstituiert und legitimiert (vgl. Nohlen/Schultze 2010b: 1191f.). Entsprechend steht einzig und ausschließlich das Volk als Demos – beim Wort genommen – über der Verfassung.

9.2.2 Überschreiben von Verfassungsmaximen mit anschließender Revision

In der folgenden Sequenz nutzt Luciana den präpositionierten Ausdruck »eigentlich«, um einen aus ihrer Sicht bestehenden Konflikt mit der hierarchischen Organisationsstruktur des deutschen Verfassungsrechts relevant zu machen. Die Klassifikation von »eigentlich« ist innerhalb der linguistischen Forschungsliteratur umstritten.[19] Weitgehender Konsens besteht laut Schilling (2007) lediglich dahingehend, dass zwei Typisierungsvorschläge als übergreifend angesehen werden: »eine annähernd typische Modalpartikel und eine nicht diesen Kriterien genügende Variante, die als Adverb, Satzadverb oder Modaladverb klassifiziert wird«. (Schilling 2007: 141)

Als zentrale funktional-pragmatischen Funktion von »eigentlich« betrachtet Schilling (vgl. ebd.: 145) die Kundgabe disparaten Wissens und widersprüchlicher Deutungen. Mit der auf diese Weise konturierten Äußerung dokumentieren die Sprechenden, dass eine subjektiv erfahrene Wissensdisparität weiterbearbeitet wurde, d.h., dass mit der »eigentlich« -Äußerung das Ergebnis dieser Einschätzungsdifferenz als widersprüchlich ausgezeichnet wird. Diese Funktionsbestimmung trifft auf das folgende Beispiel zu: Die Analyse wird zeigen, dass Luciana durch »eigentlich« eine normative Umdeutung vornimmt. Gemäß ihrer Deutungsweise ist die Auslegung des Prinzips *Volkssouveränität* mehrdeutig. Indem sie in der folgenden Aushandlung *ihr* Verständnis der Verfassungsmaxime relevant macht, schränkt sie diese außerdem in ihrer Gültigkeit ein.

Anders als in den vorangegangenen Analysen zum Verfassungsorgan Bundesregierung (Kapitel 9.1) arbeiten die Migrierten in der folgenden Sequenz (Beispiel 4) die meiste Zeit mit bereits feststehenden Kategorien, wobei der Kategorie des Volkes interaktiv Gewicht zugemessen wird: Die Zugewanderten sind gehalten, eine Gesamtgrafik der Verfassungsorgane zu erstellen, wofür Bildkarten und beschriftete Pfeile zur Verfügung gestellt wurden. Wiewohl Luciana eine andere als die vorgesehene Stellung des Volkes im Gesamtgefüge lieber wäre bzw. sie die gegenwärtige Position der BürgerInnen infrage stellt, werden überwiegend Abbildungen gemäß den oben beschriebenen politischen Dimensionen einander zugeordnet. Der Prozess des sozialen Kategorisie-

19 In der Forschungsliteratur finden sich z.B. Klassifikationsvorschläge als Modalpartikel (vgl. Weinrich 1993: 852f.; Oppenrieder und Thurmair 1989) oder als Abtönungspartikel (z.B. Helbig/Buscha 2002: 429. In ihrer Dissertation weist König darauf hin, dass »eigentlich« – ähnlich wie auch »relativ«– dazu verwendet werden kann, die Gültigkeit von Bewertungen einzuschränken (vgl. König 2014: 195).

rens im Sinne von Harvey Sacks (vgl. Kapitel 5.1) steht in folgender Sequenz daher nicht im Vordergrund.

Beispiel 4 »eigentlich müssen wir hier sein« [1:51:57-1:52:11]

Kontext: Mit Einsetzen der Sequenz haben Luciana und Berkan bereits einen Teil der Grafik zusammengefügt.

01	Be	die bürger sind- *nimmt zeitgleich zur Äußerung die zwei Abbildungen mit den Bürgerinnen und Bürgern.*
02		(0.28)
03		immer ganz unten. *legt die Abbildungen nebeneinander unterhalb der bisher erstellten Komposition. Lässt im Anschluss an die Äußerung alle Finger beider Hände nach unten fallen.*
04		(2.77) *platziert weiteres Bildmaterial in die Anordnung*
05		ich glaube hier. *positioniert beide Abbildungen mit dem Volk etwas weiter nach links.*
06		(0.21)
07		EIgentlich müssen wir HIER sein oder? *nimmt eine Abbildung mit dem Volk und platziert sie ganz oben, oberhalb der Abbildung mit Joachim Gauck, Be lacht zeitgleich mit »oder.«*
08		(0.6)
09	Lu	wir wÄhlen [wir sind das volk.] *nimmt die zweite Abbildung mit dem Volk und deutet an, dass sie sie oberhalb der Abbildung mit Angela Merkel platzieren möchte. Legt sie aber nicht ab, sondern legt beide nacheinander wieder ganz unten im Ensemble ab. Be bringt die beiden Abbildungen wieder in die Ausgangsposition zurück.*
10	Be	[und wählen unten?] *macht mit dem rechen Oberarm eine dreifache kurze ruckartige Bewegung zum eigenen Körper hin, stoppt Bewegung rasch ab und bewegt Oberarm wieder zurück.*
11		(2.34)
12	Lu	okey.

Bereits zu Beginn der Sequenz zeigt Berkan durch eine kategorische Konstruktion Regelhaftigkeit bei der lokalen Verortung personenbezogener Kategorien an: Mit dem generalisierenden Kategorienaufruf und dem Kopulaverb »sein« (*die bürger sind-*, 01) kündigt er eine Prädikation an; die Lokalisierung der Auswahlkategorie bricht er ab (02). Es folgt eine verbale Statuszuweisung der BürgerInnen (03). Während die hier-

archische Zuordnung der Personenkategorie innerhalb des Bezugssystems der Verfassungsorgane bereits durch die starke Betonung des Lokaldeiktikums *ganz unten*. hervorgehoben wird, kontextualisiert er mit dem Temporaladverb »immer« die zeitlose Gültigkeit der Proposition. Das ist insofern positionierungsrelevant, als die Intensitätspartikel »ganz« das nachfolgende Bezugsadjektiv abschwächt (vgl. Grammis »Intensitätspartikel im Überblick«).[20] Das hat die Funktion, die Personenkategorie innerhalb des Bezugssystems der Verfassungsorgane zu degradieren. Für die wahlberechtigten BürgerInnen könnte damit beispielsweise eine Einschränkung ihrer politischen Handlungskompetenzen einhergehen. Diese Fremdpositionierung erfährt noch eine weitere Bekräftigung: Zeitgleich mit seiner Äußerung legt Berkan zwei der Abbildungen des wahlberechtigen Volkes auf dem zuvor (03) identifizierten Platz ab (Abbildung 25).

Abbildung 25: Das wahlberechtigte Volk



Im Anschluss an eine Pause (06) stellt Luciana, eingeleitet durch *EIgentlich*, eine eigene These auf, in Bezug auf die Kategorienverortung: *EIgentlich müssen wir HIER sein oder?*, (07) (zur kategorischen Verwendungsweise von *wir müssen*, vgl. Kapitel 9.6). Diese Korrekturhandlung wird dann auf eine Neuanordnung der Volkskategorie ausgedehnt: Zeitgleich mit ihrer Äußerung entfernt sie eine der beiden verorteten Kategorienabbildungen (Abbildung 26) und platziert sie in Opposition zu der von Berkan zugewiesenen Position (Abbildung 27).

Die Opposition von »ganz unten« und »ganz oben« wird durch das prosodisch herausgestellte Lokaladverb *HIER* emphatisch unterstützt. Luciana setzt an dieser Stelle eine Positionsumkehr relevant, wodurch der zuvor zugeschriebene Status der Bürgerkategorie prinzipiell gelöscht wäre. Gleichzeitig weist sie die verbundene Prädikation (d.h. die lokale Verortung nach *ganz unten*.) durch die Verwendung von »eigentlich« zum einen als kategorisch erwartbar, zum anderen aber als nicht durchsetzungsfähig aus.[21] Noch während Luciana durch das auf die Bezugsäußerung folgende tag *oder?*,

20 Das grammatische Informationssystem des IDS klassifiziert Intensitätspartikel als »Klasse von Partikeln, die die von einem Adjektiv oder Adverb ausgedrückte Charakterisierung intensivierend-steigernd oder abschwächend-abstufend modifizieren«, siehe https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/5309 [zuletzt abgerufen am 05.08.2018].

21 In diesem sequenziellen Kontext würde die durch »eigentlich« markierte Widersprüchlichkeit zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit eine adversative Funktion einlösen. So

Abbildung 26: Positionsumkehr der Volkskategorie



Abbildung 27: Neuanordnung der Volkskategorie



07 Berkans Ratifikation zum Gesagten evoziert, lacht dieser leise und zeigt ihr dadurch an, dass er ihren Korrekturversuch in Bezug auf die Verfassungsmaxime perspektivisch teilt.

Wichtig ist, dass weder Berkan noch Luciana ihre Blickausrichtung verändern, sondern beide in diesem Moment ausschließlich die vor ihnen platzierten Abbildung mit den BürgerInnen fokussieren. Das erklärt, warum Luciana an dieser Stelle nicht in Berkans verhaltenes Lachen einsteigt und stattdessen mit ihrem Kommentar fortfährt. Als im Anschluss an *oder?* keine verbale Reaktion durch Berkan erfolgt (Pause in 08), rechtfertigt Luciana ihre Antithese in ernsthafter Modalität mit der Begründung *wir wÄhlen* und sichert diese zusätzlich mit der nachfolgenden politischen Selbstkategorisierung als Volkszugehörige ab (09). Anders als Berkan schließt sie sich durch den zweifachen Gebrauch des Pronomens *wir* explizit in den Kreis der BürgerInnen ein. Simultan zur Formulierung *wir wÄhlen* setzt sie im nächsten Schritt zu einem weiteren Lokalisierungsversuch einer zweiten Referenzabbildung mit der Volkskategorie an. Diese Handlung bricht sie zugunsten der zuvor von Berkan vorgenommenen Kategorienzuweisung vorzeitig ab, sodass das Lokalisierungsziel lediglich angedeutet bleibt (Abbildung 28).

---

könnte eine kategorische Weiterführung von Lucianas These lauten: Eigentlich müssen wir hier sein, (wir) sind es aber nicht.

Abbildung 28: Abbruch der Positionsumkehr der Volkskategorie



Mit Einsetzen der zweiten durch *wir wählen* eingeleiteten Kategorisierung (09) nimmt sie an dieser Stelle eine Reparatur vor und replatziert eines der beiden Bildelemente wieder nach *ganz unten.*, 03. Just in dem Moment als Luciana zu einer Selbstkorrektur ansetzt bzw. in Ko-Okkurrenz mit der Artikulation *wÄhlen,* 09, erteilt Berkan eine zweifache Reparaturanweisung[22], die zur Löschung der Kategorienverortung (*HIER*, 07; Abbildung 27) führt. Durch das syntaktisch angeschlossene *und_wählen unten?*,10, das in Überlappung mit Lucianas zweiter Assertion (*wir sind das volk.*, 09) produziert wird, lenkt er die Aufmerksamkeit wieder auf die vorab zugewiesene Position (ganz unten., 03). Im Anschluss an die Äußerung *volk.* nimmt Luciana noch eine weitere Korrektur vor. Dass sie ihren Blick währenddessen immer noch ausschließlich auf die Abbildungen mit den Bürgerkategorien richtet (Abbildung 29) zeigt, dass es Berkans Reparaturinitiierung nicht bedurft hätte. Kurz vor dem Vollzug ihrer Revision schüttelt sie den Kopf, was hier als Nachbeleg für die Unauflösbarkeit des moralischen Konfliktes gewertet werden kann. Die vorgängige strukturell-hierarchische Verortung der Volkskategorie (Abbildung 28) ist am Ende der Aushandlungssequenz im doppelten Sinne revidiert (Abbildung 29).

Abbildung 29: Revision



22 Vor seiner Verbalkorrektur (10) produziert er eine Verweisgeste in Richtung seines Körpers bzw. der ursprünglichen Kategorienlokalisierung (hier: unten) (Abbildung 28). Die Geste wird insgesamt drei Mal mit dem rechten, leicht angewinkelten Arm ausgeführt, wobei er den Oberarm als Vektor einsetzt. An dieser Stelle hält er den Blick auf Luciana gerichtet.

9.2.3 Zusammenfassung

Luciana nutzt »eigentlich« in der untersuchten Sequenz, um einen moralischen Widerspruch bei der Deutung des *Volkssouveränitätsprinzips* relevant zu machen. Dabei versucht sie die aus ihrer Sicht bestehende Ambiguität zwischen Verfassungsideologie und Verfassungswirklichkeit aufzulösen. Ihren Vorschlag für eine Auflösung liefert sie gleich doppelt nach, indem sie ihre Neuauslegung der Verfassungsprinzipien nicht nur sprachlich dokumentiert, sondern anhand einer räumlich-hierarchischen Umstrukturierung weiterbearbeitet und ausbaut. Während Luciana Erwartungen für die BürgerInnen und sich selbst als positionierungsrelevant reklamiert, insistiert Berkan (expliziert durch seine Korrekturanweisung, 10) auf den verfassungsrechtlich zugewiesenen Status der Gesamtkategorie des Volkes. Lucianas Vorschlag für eine Neukonturierung kann allerdings – denn sonst würde sie ihn nicht wieder revidieren – keinen Anspruch auf prinzipielle Gültigkeit erheben und deswegen nicht aufrechterhalten werden. Dass Berkans Reparaturaufforderung für ihre Folgehandlung keine Rolle spielt (Luciana orientiert ihren Blick nicht auf die Handlung ihres Gegenübers, Abbildung 29), zeugt von ihrem Wissen, dass ihre Vorstellung von der Verortung der BürgerInnen »nach ganz oben« prinzipiell nicht einklagbar ist (Abbildung 28). Für die Verwendung von »eigentlich« kann für den untersuchten Aushandlungskontext somit festgehalten werden, dass die Migrantin die Partikel einsetzt, um das Prinzip der Volkssouveränität in Bezug auf den hiervon abgeleiteten Gültigkeitsanspruch in ihrer Relevanz zurückzustufen. Außerdem macht sie hierdurch eine handlungspraktische Konsequenz relevant, die in Anbetracht der Anbindung an einen institutionell-politischen Bezugskontext wieder gelöscht werden muss. Dieses prinzipielle Nicht-Machbarkeitstopos ist in konsensuellen Vereinbarungen und Verfassungsgrundsätzen begründet, auf die sich Luciana in der gegebenen Sequenz beruft.

9.2.4 Explizites Bewerten ohne kommentierende Weiterbearbeitung normativer Erwartungsbrüche

Ein weiteres sprachliches Verfahren, um einen normativen Widerspruch zwischen dem Leitbild der Verfassung und der Verfassungswirklichkeit anzudeuten, ist die prospektiv gerichtete Einstellungsbekundung »sie sagen«. In Anlehnung an Rosengren (1984: 156) können Sprechende mittels »sagen, dass«-Wiedergaben u.a. eine Sprachhandlung in der Semantik von behaupten oder feststellen realisieren.[23]

Im folgenden Beispiel nimmt der tunesische Migrant Soa mit dem verbum dicendi »sagen« Bezug auf eine zuvor getätigte Äußerung seines italienischen Arbeitspartners Riccardo. Die Formulierungsressource trägt im Verwendungskontext insbesondere dazu bei, die in der vorangegangenen Bezugsäußerung genannte Kategorie als unglaub-

23 Hiervon unterscheidet sie zwei weitere Vorkommen: Den phatischen Charakter von »sagen«, mit dem direkt zitiert werden kann und das rhetische »sagen«, mit dem es möglich ist, über die Proposition zu sprechen (vgl. Rosengren 1984: 156). Vgl. auch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) Online verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/sagen [zuletzt abgerufen am 24.08.2018].

würdig zu kontextualisieren und dadurch den mit der Kategorie in Verbindung gebrachten Anspruch auf Wahrheit zurückzuweisen. Anders als im obigen Beispiel zeigt sich hier eine indirekte Moralisierungsstrategie (vgl. Kapitel 4.1). Gerade weil es lediglich bei vagen Andeutungen bleibt und damit interpretative Leerstellen eröffnet werden, wird die mit dem Kategorienaufruf assoziierte Weltanschauung bzw. das moralische Verhalten nicht näher benannter politisch Agierender dementiert. Der kommentierenden Äußerung kommt zudem eine positionierungsrelevante Funktion zu, die im Folgenden ebenfalls untersucht werden soll.

9.2.5 Politische Anschlusskonzepte

Wenn Soa die gegenwärtige politisch demokratische Ordnung bzw. die gesellschaftspolitische Wirklichkeit in Tunesien anzweifelt, dokumentiert er damit, dass er an den dort gelebten normativen Wertvorstellungen *nicht* orientiert ist. Die zu Grunde gelegten intraethnischen Indikatoren für seine Desorientierung am politischen System Tunesiens bleiben im Interaktionskontext jedoch ebenso offen, wie die Vergleichssysteme, die zu seiner Einschätzung führen. Damit stellt sich die Frage, wie die anvisierten politischen Anschlusskonzepte kontextsensitiv aufgezeigt werden können. Um diese Anforderungen einzulösen, wird die Werteordnung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland als Bezugsnorm (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) herangezogen.[24] Denn im Kontext der thematisch gebotenen Auseinandersetzung mit diesen Normen aktiviert Soa einen Vergleich mit Tunesien, doch kommentiert er das in diesem Rahmen relevant gemachte Urteil nicht näher. Allerdings zeigt sein Gesprächspartner Riccardo auch nicht an, dass eine Begründung angebracht wäre. Es kann daher dafür argumentiert werden, dass Soa sich in seinem Urteil an westlichen Demokratievorstellungen orientiert, da diese als gemeinsamer *Common Ground* (vgl. Clark/Brennan 1991) »gesetzt« sind. In Anlehnung an das deutsche Staats- und Verfassungsrecht thematisiert er eine Fehlinterpretation der Basis- und Fachkonzepte *Ordnung* (vgl. Weißeno et al.: 2010: 53ff.).

Was seine Beurteilung des politischen Systems Tunesiens anbelangt, schreibt er sich eine Rolle als zoon politikon zu und rekurriert für diese Zwecke auf das Fachkonzept *Legitimation* (vgl. ebd.: 118ff.). Die aus dem Datum herausgelösten politisch relevanten Bezugsnormen werden wie folgt überblicksartig skizziert: Gemäß den drei Dimensionen des Politbegriffs (vgl. z.B. Lauth/Pickel 2014: 143ff.) nimmt Soa in erster Linie auf die institutionell-politische Ordnung und damit auf die Dimension *polity* Bezug (vgl. Abschnitt 9.2.1). Zentral ist seine subjektive Deutungsperspektive im Zusammenhang mit den Strukturgegebenheiten und Funktionslogiken einer Demokratie. Das folgende Beispiel lässt durchscheinen, dass sich hierunter verschiedene Ordnungsvorstellungen subsumieren lassen, die sich allesamt als freiheitlicher Verfassungsstaat verstanden wissen wollen. Ein politisches System muss durch die BürgerInnen, die in ihm leben,

24 Gleichwohl bleibt bei diesem Vorgehen insofern ein gewisses Maß an Ungewissheit bestehen, als auch innerhalb der modernen westlichen Demokratietheorien verschiedene Perspektivierungen und Akzentuierungen bestehen, etwa empirische, formale und normative Zugänge (für einen Überblick über die wichtigsten demokratietheoretischen Richtungen vgl. Weißeno et al. 2010: 62f.).

anerkannt werden. Politische Legitimität ist daher ein Faktor, der prinzipiell für alle demokratischen Systeme gilt, weil sich in ihr normative und ideologische Grundsätze artikulieren. Wird die politische Ordnung hinterfragt, ist Legitimität als normativer Begriff unmittelbar betroffen. Ein solcher Legitimitätsanspruch umfasst die »Rechtmäßigkeit einer pol. Ordnung, in der die Verwirklichung bestimmter Prinzipien« (Nohlen 2010: 545) garantiert sind. Während das Kriterium der Rechtmäßigkeit die Realisierung bestimmter Grundsätze zusichert (z.B. demokratische Beteiligungsrechte, Rechtsstaatlichkeit etc.), umfasst der normative Begriff von Legitimität die Anerkennungswürdigkeit einer politischen Ordnung. Aus dieser Maxime resultiert, dass »die zur Norm erhobenen Verhaltenserwartungen verallgemeinerungsfähige Interessen zum Ausdruck bringen.« (ebd.)

Beispiel 5: sie sagen... [0:59:06-0:59:22]

Kontext: Das folgende Beispiel schließt an eine Aushandlungsphase an, in der Soa und Riccardo bereits über eine längere Arbeitsphase hinweg eine bildgestützte Aufgabe bearbeitet haben. Dabei wurden vorformulierte Kompetenzbeschreibungen bildlich dargestellten Verfassungsorganen zugeordnet. Vor Einsetzen der Sequenz hatte Riccardo einen Ländervergleich auf politisch-institutioneller Ebene zwischen Deutschland und Tunesien initiiert. Nachdem Soa bereits bestätigt hatte, dass auch in Tunesien ein vergleichbares Organ wie das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe existiere, lenkt Riccardo das Thema auf die Staatsform und im weiteren Gesprächsverlauf auf das Regierungssystem Tunesiens.

01	Ri	du ne äh habt ihr direkt könig oder?
02		(0.36)
03	So	<<verhaltend>> nein;
04		(0.11)
05	Ri	hm,
06		(0.85)
07	Ri	[die demokratie?]
08	So	[unv. 0,85 Sek]
09		(0.35)
10	Ri	hm,
11		(0.92)
12	So	sie sagen demokratie ja.
13	Ri	hm hihi,
14		(1.41)
15		aber i in dem papier haha?
16	So	sie spielen diese rolle weißt[du?]

17	Ri	[hm.]
19		(1.28)
20	So	so.

Riccardo formuliert in der wiedergegebenen Sequenz mehrere, an seinen Gesprächspartner gerichtete Vermutungen bezüglich der politischen Identität Tunesiens. Das Gespräch ist insgesamt knappgehalten und von zahlreichen Pausen durchbrochen. Auffällig ist, dass Soas Antworten zögerlich ausfallen (Pausen in 02, 04, 06, 09, 11) und keine detaillierten Informationen enthalten (realisiert werden lediglich knappe Rückmeldungen wie etwa *nein;* (03) oder *hm,* (05, 10). Auf Riccardos zweiten Kategorisierungsversuch *die demokratie?* (07) reagiert er erst in Zeile 12 mit einer metakommunikativen Formulierung, die einen wertenden Eindruck wiedergibt: *sie sagen demokratie, ja.* Vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Bearbeitungen und im Hinblick darauf, dass Demokratie ein, wenn nicht das zentrale Thema der gesamten Unterrichtseinheit darstellt, wirkt Soas Reaktion auf Riccardos Frage an dieser Stelle ironisch. Dieser Eindruck wird auch dadurch erzeugt, dass Soa mit der Formel *sie sagen* in erster Linie verdeutlicht, was Tunesien gerade nicht ist. Insofern eröffnet er mit diesem Hinweis einen slot zur Kommentierung seines Urteils. Durch *sie sagen* wird die politikideologische Klassifizierung Tunesiens als Demokratie auf die Ebene bloßer Behauptung gehoben. Damit stellt sich die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Kategorienzuordnung. Gleichzeitig verdeutlicht Soa mit der äußerungsfinal platzierten Affirmation *ja.,* dass er die fragliche Zuschreibung wiederum auch nicht in vollem Umfang zurückweisen kann.

Aufgrund dieser Ambivalenz zwischen Akzeptanz und Ablehnung wird die ironisch-moralisierende Qualität in Bezug auf den Aushandlungsgegenstand hergestellt. Das ideologische Konstrukt einer Demokratie ist hierdurch auf einen formal-rechtlichen Minimalkonsens reduziert, von dem Soa sich durch die Adressierung *sie* moralisch absetzt, ohne dies expressis verbis veranschaulichen zu müssen (vgl. hierzu auch Hausendorf 2000: 409f.). Insofern kontextualisiert die Verwendung von *ja* in Ko-Okurrenz mit *sie sagen* einen normativen Widerspruch zwischen seinen subjektiven Erwartungen und den realpolitischen Gegebenheiten. Bezeichnend für diese Form der Moralisierung ist, dass die Anonymität der fraglichen Personen durch indefinite Referenz (vgl. Kapitel 4.1) gewahrt bleibt. So kann ein für die ProtagonistInnen potentiell gesichtsbedrohendes Urteil abgewendet werden. Dass Soa auch an dieser Stelle auf eine weiterführende Erläuterung seines vagen gehaltenen Urteils verzichtet, deutet daraufhin, dass er Riccardo die Fähigkeit zugesteht, eine eigenständige Deutung des Gesagten leisten zu können.

Dieser steigt in Zeile 13 in die moralische Kommunikation ein. Er bekundet zunächst seine Rezeption und dokumentiert dann durch sein Lachen, dass er die ironische Modulation in Soas Antwort erkennt. Im Anschluss an eine längere Pause (14) füllt er nach kurzer Formulierungssuche (*i, in)* den zuvor eröffneten slot mit der Zuschreibung als Papierdemokratie. Mit dieser sprachlichen Konturierung siedelt er das Modell

am negativen Extrempol klassischer Demokratievorstellungen an. Riccardo leitet seine Selbstanalyse durch *aber* ein, was darauf verweist, dass er Soas Andeutung als Erwartungsgegensatz interpretiert (vgl. Breindl/Volodina/Waßner 2014: 525).[25] Sein abschließendes Lachen bezieht sich an dieser Stelle nicht unbedingt auf die Kategorisierung Tunesiens als papierne Demokratie, sondern darauf, dass ihm eine mögliche Deutung trotz der unscharfen Bewertungen seines Arbeitspartners gelungen ist. Welche Deutungsrahmen bzw. *frames* er zur Klärung seiner eingangs gestellter Frage zusätzlich aufruft, ist auf Basis eines gesprächsanalytischen Zugangs nicht rekonstruierbar. Dass er die von Soa eröffnete Leerstelle mit einer möglichen Variante schließen kann und den interpretativen Spielraum gleichzeitig ironisch rahmt, kann in diesem Kontext aber dennoch als Indiz dafür gewertet werden, dass eine sinnhafte Bedeutungskonstruktion die Einbeziehung außersprachlicher Wissensbezüge und Handlungszusammenhänge erfordert. Ohne diese Passung wären Soas indirekte moralische Kodes insofern schwer zu deuten, als Riccardo kein Anhänger desselben Kulturkreises ist und deshalb nicht auf gemeinsam geteiltes Wissen rekurrieren kann.

In Zeile 16 unterlegt Soa noch ein weiteres Deutungsmuster: Hier erfolgt mit *sie spielen diese rolle* ein Hinweis auf die Handlungspraxis, die die Widersprüchlichkeit zwischen der beanspruchten Kategorienzugehörigkeit und den hiervon abgeleiteten kategoriengebundenen Verhaltensmaximen der tunesischen PolitikerInnen pointierter als zuvor herausstellt. Durch den Einblick in die Welt der ProtagonistInnen wird Riccardos Kategoriendefinition ratifiziert; eine Korrektur oder Löschung erfolgt an dieser Stelle nicht. Das äußerungsfinale und steigend intonierte *weißt du?*, das zum Teil mit Riccardos *hm*. (17) überlappt, markiert das Ende der Sequenz, ohne dass eine Reaktion vonseiten des Gegenübers eingefordert wird (vgl. Imo 2007: 166).[26] In dieser Position fungiert *weißt du?* als Diskursmarker und verweist retrospektiv auf das als ungerechtfertigt kontextualisierte Verhalten der politischen Abgeordneten (vgl. z.B. Günthner 2017: 116ff.)[27]; gleichzeitig trägt es zur Herstellung intersubjektiv geteilten Wissens bei, im Hinblick auf den moralischen Wertekodex.[28] Im Anschluss an eine Pause (19) produziert Soa

25 Entsprechend der dort diskutierten Funktion kann »aber« als »Behauptung entgegen anders liegender Erwartung« (Lang 1977: 168, zitiert in Breindl/Volodina/Waßner 2014: 526) verstanden werden.

26 Imo (2007: 165ff.) hält für die äußerungsfinalen Konstruktionen des Typs »weißt du/wissen Sie« im Kontext seiner Untersuchung zu matrixfähigen Verben mit »wissen« fest, dass bei einer leicht steigend intonierten Realisation nicht zwingend eine Reaktion des Gegenübers erwartet wird. Neben einer generellen aufmerksamkeitseinfordernden Wirkung können diese Konstruktionen eingesetzt werden, um den Abschluss einer thematischen Einheit zu markieren. Da es sich im untersuchten Datum um eine Audiodatei handelt, lässt sich an dieser Stelle nicht klären, ob Riccardo mimisch oder gestisch auf Soas *weißt du?* reagiert.

27 Siehe auch Hagemann (2009), der das äußerungsfinale »weißt du« funktional äquivalent zu einer expliziten Vergewisserungsfrage fasst und ebenfalls argumentiert, dass ein redezugfinales *tag* präferierte und nicht präferierte Folgehandlungen erwartbar macht. Präferiert werde neben der Aufmerksamkeitslenkung und der intersubjektiven Verstehensbekundung, »dass der Gesprächspartner die Sichtweise oder Einstellung mit dem Sprecher teilt.« (Hagemann 2009:157)

28 Damit kommt der final positionierten Rückversicherungspartikel »weißt du« im Interaktionskontext eine positionierungsrelevante Funktion zu: »So indiziert das ursprüngliche Frageformat weißt du, dass das Gegenüber im Folgenden etwas erfahren soll, was er/sie u.U. bislang noch nicht wuss-

so., das hier als metapragmatisches Mittel ebenfalls retrospektiv eingesetzt wird, um die Aufmerksamkeit auf das als relevant hochgestufte übermittelte Wissen zu lenken (hier: die Rollenübernahme als DemokratInnen, die den tunesischen PolitikerInnen als eigentlich Nicht-DemokratInnen zugeschrieben wird).

Welche Positionierung nimmt Soa nun anhand der verwendeten sprachlichen und moralischen Darstellungsstrategien vor? Neben der bereits erwähnten lateralen Adressierung mittels des Referenzpronomens »sie« deutet auch die Semantik von »sagen« bzw. Soas »sie-sagen«- Konstruktion (12) darauf hin, dass mit der im Folgenden angeführten Identitätskategorie Demokratie eine potentiell gesichtsbedrohende Handlung kontextualisiert wird. Auch die insgesamt zurückhaltende Reaktion von Riccardo (in den Zeilen 05, 10, 17 bekundet er lediglich seine Rezeption durch »hm«, auch wenn er Soas Andeutungen in humorvoller Modalität aufgreift, 15) stützt den Eindruck, dass er die thematische Bearbeitung des Aushandlungsgegenstandes ebenfalls als problematisch empfinden könnte[29] (vgl. Papantoniou 2009: 92). Sowohl durch die verwendeten Vagheitsstrategien als auch dadurch, dass die damit zusammenhängenden Wertvorstellungen vermutlich bewusst implizit bleiben, wird die als wahr angegebene Behauptung und das damit als kohärent erscheinende Verhalten (d.h. eine Rolle zu spielen, 16) der politisch Agierenden als Camouflage enttarnt. Das Potential der verwendeten Formulierungsstrategien besteht in diesem Fall darin, gerade dadurch ein moralisches Profil der tunesischen PolitikerInnen zu entwerfen, dass mit Anspielungen gearbeitet wird. Die Kritik am Verhalten und den Handlungen der Agierenden bezieht sich nicht auf Einzelaktionen oder Aktivitäten, sondern sie wird durch die Verwendung des generalisierenden »sie« als Ausdruck einer politischen Gesinnung insgesamt ausgewiesen. Das laterale »sie« profiliert in diesem Fall also auch die überindividuelle Gültigkeit der Handlungsmaxime. Durch die negativ konnotierte Fremdkategorisierung der tunesischen Abgeordneten als Schauspielenden markiert Soa einen Erwartungsbruch im Hinblick auf den normativen Status, sowohl der politischen Ordnung als auch des davon abgeleiteten Verhaltens. Gleichzeitig entwirft er insofern eine Gegenmoral, als er die politischen Praktiken der fraglichen Agierenden insgesamt als inkompatibel mit den geltenden Normen eines als Demokratie ausgewiesenen politischen Ordnungssystems darstellt. Er verwendet hier eine indirekte Positionierungsstrategie in Bezug auf die angeführten Moralcodes, indem er sich in Negation zum monierten Normenkonsens präsentiert. Obwohl er sein Urteil nicht mit weiteren Erläuterungen belegt, die darauf hinweisen, wie er zu dieser Einschätzung gekommen ist, weist er sich durch dieses Verfahren als zuverlässiger Experte aus, dem um die Weitergabe kulturspezifischer Handlungsmuster und moralischer Werte gelegen ist.

---

te. Deshalb ist auch nicht verwunderlich, dass weißt du u.a. zur Übermittlung von Eingeständnissen, Positionierungen und Einschätzungen eingesetzt wird, die als subjektiv markiert sind und aufgrund der beim Sprecher liegenden »epistemischen Autorität« (Heritage 2012) dem Gegenüber so nicht zugänglich waren.« (Günthner 2017: 121)

29 Mit den Rezeptionssignalen zeigt Riccardo auch an, dass hier Wissensasymmetrien behandelt werden, weswegen er Soa an mehreren Turnpositionen das Rederecht überlässt.

Konklusion

Ähnlich wie in Beispiel 4 dieses Kapitels finden sich auch im hier untersuchten Beispiel sprachliche Verfahren, mit denen ein widersprüchlicher Zusammenhang zwischen Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit aus dem Blickwinkel des tunesischen Migranten indiziert wird. Durch die kategoriengebundenen Merkmale *sie sagen + Akkusativobjekt* bzw. *sie spielen eine Rolle* konturiert Soa einen Erwartungsbruch, ohne explizit Stellung zu den Moralvorstellungen politisch Agierender im Bezugsraum Tunesien zu beziehen. Im Gegensatz zum vorangegangenen Beispiel überlässt er also weitere Deutungen seinem Gegenüber. Indem er die Kategorisierung Tunesiens und die damit in Verbindung gebrachten politischen Handlungskompetenzen durch die Verwendung mehrerer Vagheitsstrategien als heikel kontextualisiert, zeigt er an, dass er den Wahrheitsgehalt der Kategorie insgesamt anzweifelt. Wurde durch »eigentlich« in obigem Beispiel eine Einschränkung der Gültigkeit der behandelten Verfassungsmaxime vollzogen, ist der durch »sie sagen« angekündigten Aufdeckungsstrategie eine stärker löschende Kraft inne. »Sie sagen« wirkt daher universeller[30], auch wenn die politische Identitätskategorie zugunsten eines Minimalkonsenses in Bezug auf die formal-politische Ebene (markiert durch Soas affirmierendes *ja.*, Zeile 12) nicht umfänglich negiert werden kann. Das hat Konsequenzen für die weitere Behandlung der Kategorie.

Während Luciana die aus ihrer Sicht widersprüchliche Realität, trotz ihrer nachträglichen Reparatur, weiterbearbeiten kann, ist Soa diese Option nicht möglich. Denn dies würde eine vollständige Löschung der Negativkategorisierung und keine Teilmodellierung – wie sie von Luciana konstruiert wurde – nach sich ziehen. Hierfür müsste Soa seine Erwartungen an eine Alternativkategorie normativ ideologisch ausformulieren und sich im Hinblick auf diese Entscheidung explizit positionieren. So kann dafür argumentiert werden, dass Soa seine insgesamt negative Charakterisierung der politischen Moral in Tunesien nur vornehmen kann, weil er auf sprachliche Vagheits- und Indefinitmarkierungen zurückgreift. Auf diese Weise kann er eine normative Bewertung ins Spiel bringen, ohne jedoch nähere Details etwa zum Verhalten der tunesischen PolitikerInnen preisgeben zu müssen.

9.3 Multimodale Konstruktion von Zugehörigkeit

Gesellschaftspolitisches Wissen und die damit assoziierten Relevanzbezüge und Wertvorstellungen hängen oftmals eng miteinander zusammen. Da die Zugewanderten dieser Untersuchung allesamt Angehörige verschiedener Kulturräume sind, in denen sie für einen vergleichsweise langen Zeitraum gelebt haben (vgl. Kapitel 7.2.1.3), verfügen sie bereits über ein politisches »Sozialisationskapital«, das sich nicht ohne weiteres ausschalten lässt.

30 Auch Riccardo kontextualisiert in Zeile 15 mit einer durch *aber* eingeleiteten Negativkategorisierung bzw. Kategorienspezifizierung, dass er Soas Wahrnehmungswiderspruch zwischen der Beanspruchung der Kategorienzugehörigkeit Demokratie und der empirischen Wirklichkeit als heikel deutet.

Bei der interaktiven Bearbeitung spezifischer Verfassungsprinzipien des Grundgesetzes zeigt sich – nicht ganz unerwartet – dass die Wissensbestände, auf die hierbei rekurriert werden, divergieren. Bei der Einpassung subjektiver Weltsichten in die Leitvorstellungen, die zur Diskussion stehen, kann es daher zu Verstehensbrüchen kommen. In Bezug auf Phänomene des Fremdverstehens bzw. Prozesse der Verständigung existieren innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaft zahlreiche Publikationen. So hält etwa die Soziologin Elke Geenen (2002: 57), bezugnehmend auf den Sozialisationsprozess eines »Fremden« im gleichnamigen Essay von Alfred Schütz (1972), fest:

> Anders als für die Einheimischen oder die in-group stellen die Zivilisations- oder Kulturmuster der Gruppe, in die er aufgenommen werden möchte, nicht ein System von erprobten Rezepten dar. (Schütz 1972: 59)

Schütz selbst begründet dieses Phänomen damit, dass ein Neuankömmling nicht »an der lebendigen geschichtlichen Tradition teilnimmt, durch die diese Muster gebildet werden.« (ebd.) Hieran lässt sich ablesen, dass im Kontext von Migration neben sprachlichen insbesondere auch außersprachliche Deutungsmuster bzw. frames für das Zurechtfinden in einem neuen Umfeld mitentscheidend sind.

Im Folgenden soll beleuchtet werden, wie die Migrierten Verstehen im gemeinsamen Aushandlungsprozess relevant machen. Es wird der Frage nachgegangen, mit welchen kommunikativen Verfahren die Zugewanderten (Nicht-)Verstehen bei der Rekonstruktion der Verfassungsorgane anzeigen und wie diese Brüche interaktiv bearbeitet werden, um »geteilte Wirklichkeit« (Deppermann/Schmitt 2008: 222) herzustellen.

9.3.1 Politische Anschlusskonzepte

In den drei nachfolgenden Aushandlungssequenzen bearbeiten die Migrierten einer Arbeitsgruppe die Aufgabe, eine Gesamtgrafik der Verfassungsorgane der Bundesrepublik zu erstellen. Anhand der Grafik soll das Beziehungsgeflecht zwischen den Staatsorganen sichtbar werden; sie enthält zudem jeweils eine Abbildung mit dem Landtag, der Landesregierung und dem Ministerpräsidenten in Baden-Württemberg.[31]

Somit ergibt sich ein unmittelbarer Anschluss an das Basiskonzept *Ordnung* (Weißeno et al. 2010: 53ff.) und an das Fachkonzept *Gewaltenteilung* (Andersen/Woyke 2014: 584f.; Schmidt 2010: 311; Weißeno et al. 2010: 69ff.). Dem föderalen System entsprechend werden in der bundesdeutschen Verfassung diesbezüglich zwei Ebenen unterschieden: Die *horizontale Gewaltenteilung* »bezieht sich auf das Verhältnis von Staatsorganen, die auf derselben staatlichen Ebene angesiedelt sind. In Deutschland sind es die Ebenen des Bundes und der Länder«. (Weißeno et al. 2010: 69) Hingegen betont die *vertikale Gewaltenteilung* die bundesstaatliche Gliederung und damit die jeweiligen Kompetenzbefugnisse von Bund und Ländern. Die Verfassung stützt sich hierin auf die Mechanismen der Gewaltenhemmung und -verschränkung. Das Prinzip der Gewaltenhemmung sieht eine Funktionsaufteilung bestimmter politischer Befugnisse

31 Im Sinne einer didaktischen Reduktion wurde zur Veranschaulichung lediglich die Organisation des politischen Systems in Baden-Württemberg herangezogen (vgl. exemplarisch Andersen/Woyke 2014: 344f.).

aufseiten der einzelnen Organe vor, um eine einseitige Machtkonzentration vorzubeugen. Des Weiteren betont die Funktionsverflechtung bzw. Gewaltenverschränkung die Kompetenzaufteilung auf zugleich mehrere Gewalten, sodass diese nicht vollkommen unabhängig voneinander ausgeübt werden (vgl. exemplarisch Schmidt 2010: 311). Bezeichnend hierfür ist z.B. das Gesetzgebungsverfahren: Neben den legislativen Organen Bundestag und Bundesrat hat auch die Exekutive bzw. Bundesregierung das Recht zur Gesetzesinitiative (vgl. Kapitel 9.1.1). Eine weitere Beteiligungsmöglichkeit obliegt dem Bundespräsidenten und ggf. sogar dem Bundesverfassungsgericht. Die den Massenmedien zugeschriebene vierte Gewalt wird im Orientierungskurs mitunter zwar thematisiert, ist bei der zu bearbeitenden Aufgabe aber nicht von unmittelbarer Relevanz.

9.3.2 Rekonstruktion von Zugehörigkeit im Bezugssystem Deutschland

Die folgende Aushandlungsinteraktion findet zwischen der Brasilianerin Luciana und Berkan, einem syrischen Migranten, statt. Ihre Aufgabe ist es, auf Basis von Abbildungen mit Abgeordneten, BürgerInnen und bestimmten Kompetenzbefugnissen, beschriftete Bildpfeile einander zuzuordnen. Des Weiteren sollen die politischen Kompetenzen, die – gemäß den Leitlinien des Grundgesetzes – den BürgerInnen bzw. PolitikerInnen zugedacht sind, sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene (hier: Baden-Württemberg) verortet werden.

Im Hinblick auf den Terminus des Kategorisierens ist auf eine Besonderheit hinzuweisen: Ähnlich wie in Beispiel 4 (»eigentlich müssen wir hier sein«) bearbeiten die Migrierten im folgenden Gesprächsauszug dauerhafte Kategorien (vgl. zu diesem Begriffsverständnis von Kategorien z.B. Waldmann 2017: 378), d.h., sie rekonstruieren mentale Repräsentationen, die die Ordnungssystematik und strukturelle Hierarchie des Verfassungssystems der Bundesrepublik Deutschland widerspiegeln. Werden beispielsweise Kategorienbenennungen, wie etwa die »Bundesminister«, gemäß einer der Abbildungen relevant gemacht und innerhalb der Verfassungshierarchie verortet, handelt es sich demzufolge um »vordefinierte« Kategorien. Die Rechtskonventionen des Grundgesetzes – verstanden als Teil des Wissensrepertoires der Aufnahmegesellschaft – spielen in der Aushandlungsaufgabe also eine zentrale Rolle.

In den unmittelbar anschließenden Sequenzen (Beispiel 6 und 7) bearbeitet Luciana die Aufgabe jedoch nicht weiter, sondern sie konstruiert stattdessen kategoriengebundene Eigenschaften, die gesellschaftliche Bewertungen beinhalten. Diese *kommunikative* Konstruktion von salienten Kategorienmerkmalen entspricht wiederum dem *Sacks'schen Konzept der Mitgliedschaftskategorisierung* (vgl. Kapitel 5.1). Eine weitere Besonderheit, die daraus resultiert ist, dass sich der erste der drei Gesprächsauszüge in folgender Hinsicht von den beiden Folgesequenzen unterscheidet: Es ist vermutlich der Komplexität der Aufgabe geschuldet, dass es an mehreren sequenziellen Positionen zu längeren Pausen kommt, mit denen die Zugewanderten anzeigen, dass sie die behandelten Inhalte kognitiv verarbeiten. Diese Unterbrechungen bei der Bearbeitung der politischen Kategorien (gemeint sind »feststehende« Kategorien) kontextualisieren also nicht nur Problemstellen zur »Markierung von ›Schwer Sagbarem‹« (Imo 2007: 353), sondern auch Denkpausen (vgl. Stoltenburg 2012). Betrachtet man allein die sprachliche Oberfläche, so fällt (zunächst) auf, dass Berkan den höchsten Redeanteil hat. Während

er zumeist lokal aufgerufene Kategorien seiner Gesprächspartnerin um kategoriengebundene Eigenschaften ausbaut (7, 8, 10, 12) und Reparaturhandlungen initiiert (21, 24), zeigt Luciana durch verschiedene lexikalische und prosodische Ressourcen an, dass ihr die Identifikation personenbezogener Kategorien und deren Lokalisation im Bezugskontext Mühe bereitet. Infolgedessen ist es ihr auch nicht möglich, die fachlich relevanten Zusammenhänge (z.B. durch Rückgriff auf ihr Vorwissen) »abzurufen« und die Wahl ihrer jeweiligen Entscheidungen zu begründen.

Beispiel 6: wer schickt? [2:00:42-2:01:30]

Kontext: Mit Einsetzen der Sequenz haben Luciana und Berkan bereits einen Teil der Grafik rekonstruiert. Im Fokus der Aushandlung stehen die Verfassungsorgane in Baden-Württemberg, insbesondere der Landtag mit den Abgeordneten und der Ministerpräsident Winfried Kretschmann.

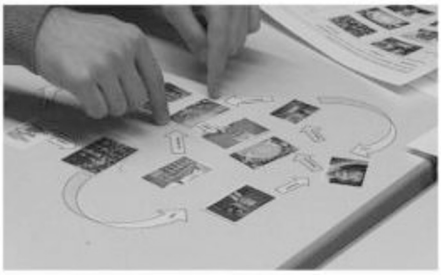
01	Be	die leute hier in baden württemberg(.)- **legt die Zeigefinger beider Hände rechts und links neben das vor ihm liegende Bild mit den Landtagsabgeordneten in Baden-Württemberg.*
02		(2.02)
03	Lu	[er is ein=] **deutet mit Zeigefinger auf dieses Bild, während sie spricht.*
04	Be	[wÄHlen -] **hebt Hände an und wandert mit den Fingern nach oben zum nächsten Bild des Ministerpräsidenten Winfried Kretschmann.*
05	Lu	=präsiDEnt vo:n;
06		[den bund,]
07	Be	[für die leute;] **wandert mit den Fingern wieder zurück zum vorherigen Bild und verweist deiktisch darauf.*
08	Be	für die leute in (.) baden württemberg für die aBGgeordnete- **Lu tippt mit re. Zeigefinger vier Mal unspezifisch auf den Tisch, lässt ihn dort in statischer Position.*
09		(0.89)
10	Be	leute in baden württemberg. **Lu löst Zeigefinger nach Ende der Äußerung.*
11		(1.6)
12	Be	er ist nur der miNIster (.) baden württemberg; **deutet mit den Fingern einer Hand wieder in Richtung des Bildes mit dem Ministerpräsidenten.*
13	Lu	ja((unv, ca. 1 Sek.)) **blättert in ihren Unterlagen und liest*

14		(5.63) **Be blickt auf die vor ihm liegende Bildkomposition und überdehnt sein rechtes Daumengelenk mit deutlichem Knackgeräusch.*
15	Be	<<p> ich glaube ne und schickt, **nimmt einen Pfeil vom Tisch während er spricht, hält die beiden Pfeilenden mit jeweils einer Hand. Bewegt Pfeil leicht hin und her.*
16		(0.5) **Lu liest ununterbrochen*
17	Lu	(überrascht) hm hm; **liest im Text und platziert rechten Zeigefinger auf eine Stelle im Text.*
18		(0.37)
19	Lu	schickt, **nimmt kurz Blickkontakt zu Be auf, wendet sich dann wieder dem Text zu, rechter Zeigefinger ist in vorheriger Position.*
20		(0.3)
21	Be	was? **lehnt Oberkörper leicht nach vorne, in Richtung des Textes, indem Lu liest. Blickkontakt mit Fokus zum Text.*
22		(0.53)
23	Lu	<<lesend>[der BUNDES=]
24	Be	[wer schickt?]
25	Lu	=präsiDENT.
26		(0.96)
27		eine partEI darf <<p> nur=
28		(1.14)
29		=abgeORDnet, **Lu orientiert Blick kurz zur Bildkompositon auf Tisch, reorientiert Blick wieder zum Text.*
30		(0.39)
31	Be	<<laut lesend> in (.) in den bundes-
32	Lu	bundestag schicken wenn <<p> sie von ** schließt weitere Leseinformationen durch lautes Weiterlesen an, stoppt Lesevorgang plötzlich.*
33		(0.37)
34	Lu	also; ** blickt kurz auf die Bildanordnung auf dem Tisch, wendet Blick wieder dem Text zu und dann erneut der Bildkomposition. Verweist mit re. Zeigefinger ohne erkennbares Ziel auf die Bildanordnung.*
35		(0.75)

36	Be	wer schickt; **lässt halb geöffnete Hände, in denen er die beiden Enden des Richtungspfeils hält, leicht nach außen und in die vorherige Position zurückfallen.*
37		(1.96) <<schmunzelnd> **Lu verweist mit Zeigefinger noch unspezifisch auf Bildanordnung. Orientiert Blick von der Bildanordnung zum Text und wieder zurück zur Bildanordnung.*
38	Lu	das sind die partEI oder hier? **verweist mit re. Zeigefinger auf Abbildung mit den Landtagsabgeordneten in Baden-Württemberg.*
39		(0.88)
40	Be	die parteien- **bewegt Pfeil in rechter Hand in Richtung der Abbildung mit den Bundestagsabgeordneten.*
41	Lu	wo si[nd die parteien?] **löst re. Zeigefinger von der Unterlage und positioniert ihn mit aufgestütztem Ellenbogen in 90 Grad Winkel, leichter Faustschluss.*
42	Be	[sitzen hier.] **verweist jetzt mit Pfeil auf Abbildung mit Bundestagsabgeordneten und positioniert rechte Hand mit Pfeil wieder in vorheriger Position.*

Bereits zu Beginn der Sequenz dokumentiert Berkan sein Wissen um kategorielle Zusammenhänge, indem er aus dem gemeinsam rekonstruierten Verfassungsgeflecht die Abbildung mit den BürgerInnen auswählt, selbige explizit im geographischen Raum Baden-Württemberg verortet (Abbildung 30, Z.1) und den BürgerInnen nach kurzer Pause (02) die Kompetenz zuspricht, zu wählen (04).

Abbildung 30: Die BürgerInnen in Baden-Württemberg



Im Folgenden identifiziert er die Referenzkategorie mit dem Ministerpräsidenten Baden-Württembergs, Winfried Kretschmann, den er durch einen deiktischen Verweis (noch vor Lucianas Zeigehandlung) relevant setzt (Abbildung 31).

Abbildung 31: Der Ministerpräsident in Baden-Württemberg



Bevor er dazu kommt, die relevante Kategorie zu benennen, steigt Luciana mit ihrem ersten Kategorisierungsversuch ein. Die Weiterbearbeitung der als *präsiDEnt* (5) identifizierten und durch deiktischen Verweis gekennzeichneten Kategorie (Abbildung 31) wird zögerlich vollzogen (gedehntes *vo:n;* (05), was auf Lucianas Zuordnungsschwierigkeiten hindeutet. Sichtbar werden diese Schwierigkeiten als sie die Kategorie des Ministerpräsidenten auf Bundesebene verortet (06).

Überlappend reagiert Berkan (06) und setzt – eingeleitet mit dem Zugehörigkeitsindikator *für* (07) – zu einer Reparaturhandlung an. Er begleitet sie mit einer Zeigegeste, die die Abbildung mit den Landtagsabgeordneten als korrekten Referenzbezug identifiziert und somit die politische Ebene spezifiziert (Abbildung 32).

Abbildung 32: Die Landtagsabgeordneten in Baden-Württemberg



Daran schließt sich eine Weiterbearbeitung der Kategorie an, die in mehreren Teilschritten vollzogen (Zeile 07, 08, 10) und schließlich mit der Ausformulierung als *miNIster (.) baden württemberg;* (12) beendet wird. Berkan unterbricht seinen Beitrag zwar durch zwei Pausen (09, 11), doch treten beide Verzögerungen vor formalsprachlichen Nachbesserungen auf. Die verbalsprachliche Elaboration wird zudem zeitgleich mit der sprachlichen Kategorisierung durch zwei Referenzgesten auf die Landtagsabgeordneten und auf den Ministerpräsidenten (hier nicht abgebildet) vollzogen. Außerdem macht er durch Verwendung der Abtönungspartikel »nur« deutlich, dass er sich bei der Rekonstruktion der politischen Kategorien nicht ausschließlich an Orts- bzw.

Raumreferenzen orientiert. Durch »nur« kann er zum einen Lucianas Assertion (Zeilen 5 und 6) korrektiv zurückweisen. Zum anderen sichert seine Rückmeldung den *Common Ground* (vgl. Clark/Brennan 1991). Die Abtönungspartikel wird also auch dazu genutzt, die Position und den Handlungsspielraum des Ministerpräsidenten Baden-Württembergs gegenüber den Kompetenzbefugnissen des Bundespräsidenten zurückzustufen.[32] Dadurch macht er deutlich, dass er die aushandlungsbedürftigen Zugehörigkeitskategorien im Gesamtgefüge des Verfassungssystems identifizieren, explizit definieren und lokal zuordnen kann.

Zwar ratifiziert Luciana Berkans Ausführungen knapp (13), liest aber zeitgleich in ihren Unterlagen, wohl um ihr Wissen um Kategorienzusammenhänge abzusichern. Daran schließt sich eine lange Unterbrechung an (14). Luciana nutzt diese Zeit, um sich weiter in ihre Unterlagen zu vertiefen, während ihr Arbeitspartner seine Aufmerksamkeit der gemeinsam rekonstruierten Bildkomposition zuwendet. Erneut ist es Berkan, der in Zeile 15 zu einer Fortführung der Kategorisierungsarbeit (Abbildung 33) ansetzt, wenn er auch mit einem leiser gesprochenen *ich glaube,* 15 zum Ausdruck bringt, dass er sich bezüglich der weiteren Bearbeitungsschritte nicht sicher ist. An der Auswahl des Richtungspfeiles mit der Kompetenzbeschreibung »schickt« (Abbildung 33, zeitgleich verbalisiert mit *ne und schickt*, 15) findet sich indes ein weiterer Hinweis dafür, dass er in der Lage ist, Referenzbezüge herzustellen und schlüssige Anschlusshandlungen zu antizipieren.

Abbildung 33: Richtungspfeil mit der Kompetenzbeschreibung »schickt«



Die leicht steigende Tonhöhe am Ende der Äußerung projiziert, dass er seine Kategorisierungsarbeit fortsetzen will, wozu er an dieser Stelle nicht mehr kommt: Luciana, die in der anschließenden Arbeitspause (16) ununterbrochen gelesen hatte, nutzt in Zeile 17 die Möglichkeit einer Turnübernahme. Sie reagiert mit einem in steigend-

32 Die baden-württembergische Landesverfassung weist dem Ministerpräsidenten umfassende Kompetenzen zu. So lauten die rechtlichen Grundsätze in Art. 49 der Landesverfassung: »Der Ministerpräsident bestimmt die Richtlinien der Politik und trägt dafür die Verantwortung. Er führt den Vorsitz in der Regierung und leitet ihre Geschäfte […].« Das entspricht den gesetzlichen Bestimmungen gemäß Art. 65 GG zum Kanzlerprinzip und zur Richtlinienkompetenz auf Bundesebene (vgl. z.B. den aktuellen rechtswissenschaftlichen Kommentar Hrsg. von Prof. Volker M. Haug, 2018).

fallender Intonation produzierten Assessment-Marker *hm hm;*[33]. Die Interjektion dient hier dazu, einen neuen Interaktionsrahmen herzustellen, auf den Berkan sich für die nachfolgenden Erläuterungen orientieren soll. Um ihren Aha-Effekt zu untermauern, platziert sie ihren rechten Zeigefinger auf eine bestimmte Textstelle. Es folgt eine kurze Pause (18) nach der sie die Kompetenzzuweisung »schickt« in Segment 19 wiederaufnimmt. Synchron dazu blickt sie zuerst auf die Bildanordnung (Abbildung 34) und dann auf den Text (Abbildung 35).

Abbildung 34: Herstellen eines neuen Interaktionsrahmens



Abbildung 35: Ko-Orientierung auf den Text



Diese Lokalisierungshandlung fordert Berkans sichtliche Aufmerksamkeit. Sein Verstehensinteresse zeigt er durch Vorbeugen des Oberkörpers an, so dass eine Ko-Orientierung auf die fragliche Textstelle hergestellt werden kann und beide den Blick zur Referenzherstellung in den Text richten (ebenfalls Abbildung 35). Eine referentiell eindeutige kategorielle Zuordnung der Kompetenz nimmt Luciana an dieser Stelle allerdings nicht vor. Als Berkan mit zwei Fragen nachhakt (*was?*, 21, *wer schickt?*, 24) und Luciana damit seine Referenzprobleme aufzeigt, bezieht diese sich in ihren thematischen Exkurs auf spezifische textuelle Informationen, die sie bruchstückhaft lesend

33 Vgl. z.B. Schwitalla (2006), der darauf hinweist, dass die mit zweimaligem Glottisverschluss produzierte Interjektion *hm* »ganz unterschiedliche Einstellungen ausdrücken kann.« (Schwitalla 2006: 157) Welche Funktion jeweils realisiert wird, ist abhängig von der Intonationsrichtung. Im gegebenen Kontext zeigt das Interaktionsmuster die freudige Überraschung der Migrantin an.

und teilweise halblaut wiedergibt. Ihre Ausführungen erstrecken sich über mehrere TCUs (23-32).

In Zeile 32 unterbricht sie ihren Lesevorgang plötzlich. Die nachfolgende Pause (33) sowie die folgende durch *also;* induzierte logische Schlussfolgerung (34), die ebenfalls nicht weiter ausgebaut wird, kontextualisieren Lucianas Suche nach einer sinnhaften Zuordnung des Gelesenen zu den visuell dargebotenen Aushandlungskategorien. In der sich an *also;* anschließenden Pause (35) vollzieht sie jetzt in rascher zeitlicher Abfolge einen Fokuswechsel von visueller zu linear präsentierter Information. Ihr Blick wandert dreimal zwischen Bildanordnung und Text hin und her, bis sie ihn auf die Bildkomposition einfriert. Simultan dazu vollführt sie eine Zeigegeste, die auf die Abbildung mit den Landtagsabgeordneten in Baden-Württemberg verweist, jedoch mit der zuvor durch Lesen erarbeiteten Information nicht kompatibel ist[34] (Abbildung 36).

Abbildung 36: Einordnungsversuch der Referenzinformationen



Als Berkan schließlich in Zeile 36 den Turn übernimmt, wiederholt er seine bereits zuvor formulierte Nachfrage *wer schickt;* (36). An dieser Stelle behandelt er also die von Luciana bereitgestellten Informationen als unzureichend. Es folgt eine lange Pause (37), die von Luciana zur Referenzklärung genutzt wird: Zunächst orientiert sie Berkan vermittels einer Zeigegeste visuell auf die Abbildung mit den Landtagsabgeordneten Baden-Württembergs. Ihr Blick fokussiert zuerst die fragliche Kategorie (Abbildung 37) und richtet sich dann auf den Text (Abbildung 38), bevor sie schließlich wieder die abgebildeten Landtagsabgeordneten in den Blickfokus nimmt (Abbildung 39).

Ihr Versuch, die eigene Zuordnungsproblematik aufzulösen gipfelt jetzt in einer Gegenfrage *das sind die partEI oder hier?,* (38). Die angehängte tag question *oder?* gibt ihre Unsicherheit zu erkennen. Berkan reagiert in der folgenden Pause (39), indem er sich zunächst auf das Zeigeziel orientiert. In Ausrichtung auf die von Luciana lokalisierte Abbildung beugt er den Oberkörper leicht nach vorne, wahrscheinlich, um die Auswahlkategorie zu identifizieren (Abbildung 40).

An dieser Stelle setzt er zu einer weiteren Reparaturhandlung an (*die parteien-*,40). Gleichzeitig expliziert er die anvisierte Kategorienabbildung (im Aushandlungskontext handelt es sich um Bundestagsabgeordnete) mit einer zusätzlichen Verweisgeste, die mit einem der Vektorpfeile vollzogen wird (Abbildung 41).

34 Luciana orientiert sich in dieser Sequenz am Impulstext »Bundesregierung.« Vgl. Unterkapitel 8.4.2.

Abbildung 37: Blickfokus Landtagsabgeordnete



Abbildung 38: Blickfokus textuelle Information



Abbildung 39: Blickfokus Landtagsabgeordnete



Noch bevor er der Lokalisierungsaufforderung nachkommen kann, beginnt Luciana mit der Reformulierung ihrer vorangegangenen Frage (*wo sind die parteien?*, 41), die zum Teil mit Berkans gestischen und verbalsprachlichen Verstehensdokumentation überlappt (*sitzen hier.*, 42).[35]

35 Indem Berkan die metaphorische Formulierung »sitzen« situativ aufgreift, dokumentiert er seine Sensibilität für sprachliche Angemessenheit in Anbindung an den gegebenen fachlichen Kontext (vgl. Kapitel 8). Auch die zu Beginn der Sequenz realisierten mehrmaligen Reformulierungen zur

Abbildung 40: Auflösungsversuch Zuordnungsproblematik



Abbildung 41: Herstellen des Referenzbezugs



In der Verwendung des Fragepronomens *wo* findet sich ein weiterer Hinweis dafür, dass Luciana die relevanten Referenzbezüge im Moment der Interaktion nicht herstellen kann. Ihre Frage impliziert eine an ihr Gegenüber gerichtete Erwartung, was die Schließung der Informationslücke anbelangt. Es entsteht durch die Redeüberlappung zudem der Eindruck, dass sie auf eine schnelle Auflösung ihres Kategorisierungsproblems insistiert. Dadurch weist sie Berkan einen Kompetenzvorsprung in Bezug auf die Aushandlungsaufgabe zu, was ihre Verstehensprobleme nur noch mehr hervorhebt. Die in Zeile 24 eröffnete konditionelle Relevanz kann sie auch am Ende der Sequenz nicht erfüllen.

9.3.3 Zusammenfassung

Da die untersuchte Aushandlungssequenz an kooperative Lernaktivitäten gekoppelt ist bzw. einen interaktiven Bearbeitungsprozess erfordert, müssen sich beide Zugewanderten im Rahmen der Verstehensbearbeitung und -dokumentation an ihrem Gegenüber orientieren. Dass dieser Prozess intersubjektive Anpassungsleistungen erfordert, erscheint auf den ersten Blick trivial. Dass Gesprächsbeteiligte ihr Verstehen dokumentieren und ihre Interpretationen dem Gegenüber aufzeigen müssen (zum Prinzip

Ko-Konstruktion von Bedeutung (07, 08. 10, 12) stützen den Eindruck seiner hohen Verstehenskompetenz.

»accountability« vgl. Kapitel 6.5.1) ist ein Wesensmerkmal erfolgreich verlaufender Interaktion. Doch sind mit der thematisch komplexen Aufgabenstellung enorme Anforderungen an die fachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Interagierenden verbunden. Das Verständnis hochkomplexer Zusammenhänge lokal abzusichern, ist speziell im dargestellten Interaktionskontext von Relevanz, um sich auf dieser Verstehensbasis im Sinne einer politischen Orientierung am Bezugssystem der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Abschnitt 9.3.2) weiter verständigen zu können. Insgesamt zeigen sich beide Zugewanderten ihre Verstehensbarrieren durch unterschiedliche kommunikative Verfahren gegenseitig an. Die Behebung der Schwierigkeiten ist handlungsleitend und damit lokal essenziell für die weitere Bearbeitung der thematisch gestellten Aufgabe.

Luciana dokumentiert ihre Verstehensproblematik u.a. durch Disfluenzmarker, Turnabbrüche oder nonverbale Lokalisierungshandlungen. Ihre argumentative Weiterbearbeitung der durch Berkan begonnenen Kategorisierungsarbeit misslingt. Auf Berkans Fragen der Referenzklärung (21, 24, 36) reagiert Luciana mit Gegenfragen (38, 41). Diese werden dahingehend von Berkan bearbeitet, dass er die voraussetzungsrelevanten Verstehensinformationen bereitstellt, um die nächsten Kategorisierungsschritte vollziehen zu können. Während Luciana durch zahlreiche Verzögerungen (20, 22, 33, 35) ihre Suche nach thematisch relevanten Anschlüssen kontextualisiert, sind die Pausen im Anschluss an Berkans Redebeiträge (09, 11, 16) als Denkpausen einzustufen. So entsteht insgesamt der Eindruck, dass Luciana – im Gegensatz zu Berkan – über kein abgesichertes Kategorienwissen verfügt. Zwar will sie der Arbeit an den Kategorien nachkommen, kann dies aber im Kontext der Aufgabe lokal nicht erfüllen.

9.3.4 Explizites Thematisieren von Nichtverstehen

Wurde in der vorangegangenen Sequenz Verstehen problematisiert, ohne dass Verstehen eigens im Interaktionsgeschehen benannt wurde, soll im Folgenden eine Sequenz betrachtet werden, in der Nichtverstehen im Zusammenhang mit dem Aushandlungsgegenstand metakommunikativ thematisiert wird. In der Weiterentwicklung der Aushandlung wechselt Luciana in ihre Muttersprache Brasilianisch, um ihre Wahrnehmung des Aushandlungsgegenstandes relevant zu machen. Ein erneuter Wechsel in die Interaktionssprache wird erst am Ende der Sequenz vollzogen, als Riccardo Verstehensprobleme anzeigt. In der Analyse soll aufgezeigt werden, welche Funktion der Registerwechsel für die Migrantin hat (vgl. Stivers/Mondada/Steensig 2011; vgl. auch Stivers 2008). Die im Folgenden verwendete begriffliche Systematisierung orientiert sich an den Typisierungsvorschlag von Peter Auer (1998) zur Untersuchung der Sprachkontaktphänomene *Code-Switching*, *language mixing* und *fused lects*.[36] Er siedelt diese Phänomene auf einem Kontinuum an unter Berücksichtigung der funktionalen Bedeutung der Sprachwechselphänomene:

36 Vgl. für einen Überblick zu den verschiedenen Forschungsrichtungen von Sprachwechselphänomenen Böshenz: 2011: 7ff.; vgl. auch die Ausführungen zu »Code-Switching im Unterricht« in der Dissertation von Artamonova (Artamonova 2016).

> CS [Code-Switching, I.L.] will be reserved for those cases in which the juxtaposition of two codes (languages) is perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants. The term LM [Language Mixing, I.L.], on the other hand, will be used for those cases of the juxtaposition of two languages in which the use of two languages is meaningful (to participants) not in a local but only in a more global sense, i.e. when seen as a recurrent pattern […]. Stabilized mixed varieties will be called fused lects. (Auer 1998:1)

In sequenzieller Hinsicht bedeutsam für die Migrantin ist die Gegenüberstellung zweier Codes oder Sprachen im Sinne von *Code-Switching*. Durch diese Form des Sprachwechsels können Sprechende anzeigen, wie sie eine Äußerung im lokalen Interaktionsgeschehen interpretiert wissen wollen. In Anlehnung an Auer (2009: 93) ist wichtig, dass die Äußerungen in den beiden Sprachen kontrastiv verwendet werden. Code-Switching fungiert dann als Kontextualisierungshinweis, um »Funktionen, wie z.B. Emotionalität, Perspektivik und Bewertungen« (Böshenz 2011: 8) zu realisieren. Solche *contextualisation cues* (vgl. Auer 1998: 4) betreffen entweder einzelne Aspekte der Interaktion oder die Gesprächsteilnehmenden selbst. Auer (ebd.: 2) differenziert entsprechend zwischen einem diskursbezogenen und teilnehmerbezogen Sprach- bzw. Codewechsel.

Code-Mixing, verstanden als kontinuierlicher Wechsel zweier oder mehrerer Codes innerhalb einer Interaktion, löst hingegen keine lokal pragmatische Funktion im obigen Sinne ein. Dennoch kann auch Code-Mixing für die Interaktionsteilnehmenden sozial bedeutsam sein, etwa wenn diese Variationspraxis als Gruppencode etabliert ist. Diese Form des Sprachwechsels verfügt nicht über das Potential einer Kontextualisierungsstrategie (vgl. Cindark 2013: 117). Weil der häufige Sprachwechsel zwischen oder innerhalb von Redebeiträgen für die Interaktionsteilnehmenden nicht als bedeutungstragend interpretierbar ist, ist es im Kontext seines Auftretens kaum möglich, auf eine Interaktionssprache zu schließen. Vielmehr stellt der alternierende Gebrauch der jeweiligen Sprachen den Interaktionscode selbst dar.

Prototypisch für die dritte Variante – *fused lects* – ist, dass »Mischungen eine Stabilität im grammatischen Sinne erreicht haben, und die Verwendung von Elementen der einen und der anderen Sprache festen Regeln folgt.« (Keim 2012: 148) Diese Form der Sprachmischung weist eine hohe Affinität mit Pidgin- oder Kreolsprachen auf (vgl. Böshenz 2011: 8). Für die Gesprächsteilnehmenden ist diese Erscheinungsform daher ebenfalls nicht lokal bedeutungsvoll. Vor dem Hintergrund obiger Ausführungen kann für das folgende Aushandlungsbeispiel festgehalten werden, dass Luciana *Code-Switching* nutzt, um einen thematischen Wechsel vom Aushandlungsgegenstand zu ihrer subjektiven Wahrnehmung zu vollziehen und sich hierbei in Distanz zu den bisher ausgehandelten Inhalten zu positionieren. Die Sequenz schließt an die unmittelbar vorausgehende thematische Bearbeitung an.

Beispiel 7: Das hier ist einfach viel zu kompliziert [2:01:31-2:01:57]; Fortsetzung von Beispiel 6

44		(1.14)
45	Lu	dann schickt die partEI, **Platziert re Zeigefinger statisch auf vorherige Abbildung. Blickkontakt ist zur Abbildung hin orientiert. Orientiert Blick am Ende der Äußerung zum Text.*
46		(3.1) **liest, re Zeigefinger fixiert ununterbrochen Abbildung.*
47	Lu	meu deus que coisa difícil; **Mein Gott ist das schwierig;** **klopft mit linker Faust auf den Tisch.*
48		(1.15)
49		viu esse negócio de política- **diese politische Angelegenheit-** **schüttelt den Kopf.*
50		(1.14)
51		num presta não; **das taugt nichts;** **schüttelt den Kopf. Löst Zeigefinger von Abbildung und richtet den Blickkontakt zum Nachbartisch.*
52	X	(1.25) <<tonlos lachend>
53	Lu	por isso que no nosso país isso não funciona, **Deshalb funktioniert ja unser Land auch nicht,** **hebt beide nach oben hin geöffneten Hände mit aufgestütztem Ellenbogen gestikulierend mit an.*
54		(1.18)
55		porque isso é muito complicAdo essa coisa de política, **Denn das hier ist einfach viel zu kompliziert,** **wendet Kopf wieder dem Arbeitsmaterial zu. Stirnrunzeln, beide Hände in offener Gestik, wie zuvor. Bewegt Unterarm und Hände in Verbindung mit dem Ausdruck »porque isso« einige Zentimeter auf und ab, Ellenbogen aufgestützt.*
56		(2.79) **Faustschluss beider Hände, lässt linken Unterarm auf Unterlage fallen. Ergreift mit re Hand eine Stelle des Arbeitsmaterials mit dem sie raschelt. Hält Arbeitsmaterial mit re Hand. Blickorientierung zu Be.*

57		ne? oder?[37] **Blick ist zu Be hin orientiert. Dreht Unterarme und Hände, Handinnenflächen sind nach oben gerichtet (Supination), Ellenbogen bleibt fixiert. Löst Unterarme und Hände von Unterlage, platziert beide Hände re und li am Arbeitsmaterial. Handinnenflächen sind nach innen gerichtet. Zeitgleich dreht sich Ri erstmals um.*
58	Be	trotz-
59	Ri	Portigués portugiesisch **Lu orientiert Blick zum Nachbartisch.*
60		(0.31)
61	Lu	ja. **wendet Blick Ri zu. Hände und Unterarme in Außendrehung (Supination). Ellenbogen ist nicht fixiert. Orientiert Blick wieder zum Text.*
62	Ri	portigués. portugiesisch
63		(0.97)
64	Be	trotzdem hast du recht <<lächelnd>. *nickt* **Lu blickt auf ihre Unterlagen, die sie mit beiden Händen geringfügig anders positioniert.*

Die weitere thematische Bearbeitung setzt mit Lucianas Verstehensdokumentation *dann schickt die partEI,* (45) ein. »Dann« fungiert als Schlussfolgerungskonstruktion im Anschluss an Berkans Reparatur (Beispiel 6). Damit kündigt Luciana bereits die nächsten Handlungsschritte an, die von ihr zu inferieren sind.[38] Die steigende Tonhöhe am Ende von Zeile 45 sowie die anschließende lange Unterbrechung (46), in der sie in einem der bereitgestellten Grundlagentexte liest, kontextualisieren, dass sie ihre Kategorisierungsarbeit (gemeint ist die Auseinandersetzung mit den dargebotenen Kategorienabbildungen) fortsetzen will.

Sie bricht ihre argumentative Weiterführung jedoch vorzeitig ab. Stattdessen kommentiert sie jetzt, wie sie die aktuelle Aushandlungsaufgabe erlebt und wechselt dafür in ihre Muttersprache: *Mein Gott ist das schwierig;* (47). Ihre Wahrnehmung grenzt sie nach einer Unterbrechung (48) auf den Aushandlungsgegenstand ein (*diese politische Angelegenheit-*, 49). Unisono mit der Realisierung ihres hyperbolisch formulierten Urteils schüttelt sie den Kopf. Das ist insofern als Affirmationssignal ihrer negativen Einschätzung zu verstehen, als sie diese Handlung in der nachfolgenden Pause (50) und auch

38 Hierin wird deutlich, wie wichtig die gegenseitige lokale Verstehensdokumentation insbesondere für das Herstellen von Inferenzen bzw. das Anknüpfen an Welt- und Erfahrungswissen ist.

noch in Segment 51 fortsetzt. Markiert bereits die Interjektion *mein Gott* ihre Entrüstung in Bezug auf das Aushandlungsthema, dokumentiert ihr Kopfschütteln jetzt für alle sichtbar ihren Dissens. Die Negativkategorisierung der Aushandlungsaufgabe als »schwierig« wird im Folgenden noch um ein vernichtendes Urteil gesteigert. Hierfür nutzt sie die *extreme case formulation* (vgl. Pomerantz 1986) *das taugt nichts;* (51).

Mit ihren metapragmatischen Kommentierungen (47, 49, 51) weist Luciana an dieser Stelle rückblickend daraufhin, dass sie die Anforderungen, das Beziehungsgeflecht der Verfassungsorgane nachzubilden, als völlig überzogen wahrnimmt. Jetzt ist nicht nur ratifiziert, warum sie die Kooperation aufkündigt, sondern sie liefert die Begründungszusammenhänge für ihr Nicht-Verstehen gleich mit. Dadurch kann sie ein möglicherweise negatives Urteil bezüglich ihrer Verstehensschwierigkeiten (siehe Beispiel 4) vonseiten ihrer Kooperationspartner prospektiv abwenden. Im Anschluss an die folgende Pause (52) arbeitet sie an der Konsequenz[39], die sie auf das komplizierte und als untauglich abklassifizierte politische System zurückführt (*Deshalb funktioniert ja unser Land auch nicht,* 53).[40]

Das Format ihrer Äußerung kombiniert die Modalpartikel »ja« und »auch«. Mit dieser Verwendungsweise erhebt Luciana Anspruch auf Gültigkeit. Sie weist ihr Urteil als Tatsache aus, behandelt es also als nicht weiter kommentierungsbedürftig. Zudem rechtfertigt sie mit dieser Schlussfolgerung ihren Ausstieg aus der gemeinsamen thematischen Bearbeitung. Ihre Implikation bekräftigt sie noch zusätzlich durch nonverbale Aktivitäten: Parallel mit ihrer Äußerung orientiert sie ihren Blick zum Nachbartisch. Dabei führt sie mit beidseitig erhobenen Unterarmen und fixierten Ellenbogen eine Geste aus, die von ihrem eigenen Körper weg bzw. in den Raum hinein weist. Beide Hände zeigen mit den Handinnenflächen (*open palm*) nach außen (Abbildung 42).[41]

Da die Geste zum einen gemeinsam mit ihrer Schlussfolgerung (53) produziert wird, zum anderen aber auf die zuvor verbalisierten Bewertungen (47, 49, 51) zurückweist, ratifiziert sie hierdurch die vorgängigen, negativen Attribuierungen »schwierig« und »untauglich«. In dieser Haltung drückt sie gleichzeitig ihre Resignation bezüglich der attestierten Dysfunktionalität des politischen Systems aus. Der zum Nachbartisch hin

---

39 Die an dieser Stelle durch die kausale Konjunktion »deshalb« formal als Begründung markiert ist.

40 Das in Zeile 53 genutzte Zugehörigkeitssignal »unser« verweist darauf, dass Luciana hier von Deutschland spricht und als gemeinsamen Lebensraum relevant macht.Zum Zeitpunkt der Aufnahme lebt sie bereits seit sieben Jahren in Baden-Württemberg. Wie sie mir im Laufe der Erhebung mitteilte, verbindet sie mit Deutschland ihre Heimat.

41 Die Vermutung, dass Luciana ihren Sprachwechsel vornimmt, um ausschließlich zu sich selbst zu sprechen bzw. laut zu denken ist nicht plausibel, auch wenn dieser Eindruck entstehen könnte. Die wechselseitige Blickorientierung vom Text zu ihren Interaktionspartnern wird in einem Situationskontext vollzogen, in dem alle Zugewanderten eine identische Aufgabenstellung bearbeiten. Das spricht dafür, dass durch den Sprachwechsel eine sozialsymbolische bzw. rollendefinitorische Funktion vollzogen wird: Luciana grenzt sich von den Erwartungen »der Aufnahmegesellschaft« ab. Eine ganz ähnliche Beobachtung macht Siân Preece. In ihrer ethnographisch angelegten Untersuchung mit männlichen Studierenden aus benachteiligten Migrantenmilieus (2009) zeichnet Preece nach, dass sich die Studierenden bewusst von den Sprachkonventionen des »posh«-Englisch (was man im konkreten Interaktionskontext in etwa mit »piekfein« übersetzen kann) aufseiten des Lehrpersonals an der Hochschule abgrenzen, indem sie gruppenintern auf einen Substandard zurückgreifen.

Abbildung 42: Ratifikation der vorangegangenen Kategorisierungen



ausgeweitete Blickfokus konstruiert gemeinsam mit Lucianas vorheriger Interjektion »mein Gott« die affektive Ausrichtung ihres Negativurteils und dient dazu, sich die Affiliation ihrer ausschließlich männlichen Arbeitspartner zuzusichern. Unmittelbar nachdem sie ihre Entrüstung kundgetan hat, reorientiert sie ihren Blick auf den vor ihr liegenden Text. Hierbei runzelt sie die Stirn, wodurch sie einen weiteren Beleg für ihre Verstehensprobleme des komplizierten Aushandlungsgegenstandes liefert. Diese Refokussierung wird exakt in der auf ihre Äußerung folgende Pause (54) vollzogen (Abbildung 43).

Abbildung 43: Entrüstungsmarkierung



Lucianas Blickfokus auf den Basistext kann an dieser Stelle insofern als Entrüstungsmarkierung verstanden werden, als sie im Folgenden eine Begründung nachschiebt: *Denn das hier ist einfach viel zu kompliziert,* (55). Mit der inhaltlichen Wiederaufnahme ihrer Kritik aus Zeile 47 erfolgt an dieser Stelle eine weitere Ratifikation, sowohl für ihr Nicht-Verstehen als auch für ihren weiteren Umgang mit dem Aushandlungsgegenstand.[42] Von empirischer Relevanz ist die Steigerung der Bewertung *difícil;* (47) zu *muito complicAdo* (55), die mittels des Intensivpartikels »sehr« bzw. »muito« eingelöst wird. Eine zusätzliche argumentative Bekräftigung bewirkt zudem die Verwendung der

42 Die Quintessenz bestünde in ihrer Weigerung, sich weiter mit dem gebotenen Thema zu befassen.

Abtönungspartikel *einfach*, 55. Die metapragmatische Gebrauchsweise von »einfach« in einem Kontext, der offensichtlich *viel zu kompliziert* (55) ist, ist widersprüchlich. Dass diese Modalisierung häufig in Interaktionen anzutreffen ist, ist in gesprächsanalytischen Untersuchungen belegt (vgl. König 2014; Spreckels 2011; 2009). So konstatiert Spreckels (2011: 80), dass die Abtönungspartikel »paradoxerweise immer dann auftritt, wenn der Sachverhalt alles andere als einfach ist.« Im gegebenen Interaktionskontext bringt Luciana durch *einfach* (55) einen Verstehenskonflikt zum Ausdruck, der nicht nur für sie selbst unauflösbar ist. Sie weitet ihn generalisierend auf die Aktivitäten der Berufskategorie der PolitikerInnen aus (*Deshalb funktioniert ja unser Land auch nicht*, 53) und markiert hierdurch einen Bruch zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit (vgl. Kapitel 9.2.2). Die Realisation von *einfach* erfolgt zeitlich synchron mit ihrer Blickorganisation (siehe Abbildung 43), der ihre mentale Verfassung im Zusammenhang mit der behandelten Thematik zum Ausdruck bringt.

Parallel mit der Artikulation *Denn das hier ist* (55) setzt sie erneut die zuvor mit beiden Händen vollzogene Geste (vgl. Abbildung 42) ein, die sie nach einer raschen Auf- und Abwärtsbewegung wiederholt und einfriert. In diesem zeitlichen *alignment* (vgl. Niemelä 2011; Stivers 2008) gewinnt die Sprecherin durch die Kombination von Code-Switching und ausagierenden Gesten die Aufmerksamkeit eines weiteren Adressaten: Noch während sie die Zuschreibung *kompliziert,* (55) produziert, reagiert Riccardo, der am Nachbartisch arbeitet, mit einer Kopf- und Körperdrehung nach links und richtet seinen Blick auf Luciana (Abbildung 44).

Abbildung 44: Aufmerksamkeit durch Riccardo



Erst als in der anschließenden Pause (56) keiner der Zugewanderten das Rederecht übernimmt, löst sie die zuvor eingefrorene Handgestik auf (Abbildung 42) und platziert beide Hände wieder vor sich auf den Tisch. Parallel wendet sie den Blick von der benachbarten Arbeitsgruppe ab und richtet ihn stattdessen wieder auf Berkan (Abbildung 45).

Mit diesen Handlungen zeigt sie bereits an, dass sie ihre Ausführungen beendet, um daraufhin eine Bestätigung durch ihren Arbeitspartner einzufordern (*ne?* 57), d.h., sie markiert das vorher Gesagte als übergaberelevant (Sacks et al.: 1974). Durch das

Abbildung 45: Beenden der Ausführungen



tag *oder?* erhebt sie zudem den Anspruch, ihre Erlebnisperspektive zu teilen (vgl. zu Vergewisserungssignalen Imo 2007: 56ff., Hagemann 2009: 157f.).[43]

Zunächst reagiert Berkan. Er setzt zu einer Einräumung an (leise gesprochenes und abgebrochenes *trotzdem*, 58), an das Riccardo einen sprachverwendungsbezogenen Kommentar (59) anschließt und Luciana damit indirekt auffordert, zur vorherigen Interaktionssprache zurückzukehren.[44] Zwar kommt sie seiner Aufforderung nach, an dieser Stelle kommt es aber zu keiner nachträglichen Umschreibung des Gesagten in der präferierten Aushandlungssprache. Stattdessen bekräftigt sie ihren Exkurs nach kurzer Pause (60) mit einem responsiv affirmativen *ja.* (61), den Blick zu Riccardo gewandt. Dieser nimmt den vorherigen Kommentar wieder auf und signalisiert ihr daraufhin, dass ihm eine Einordnung ihrer Ausführungen nicht möglich ist (62).

Berkan hingegen zeigt sich nach einer Pause (63) mit der Ausformulierung seines zuvor begonnenen Zugeständnisses *trotzdem hast du recht,* 64 affiliativ in Bezug auf Lucianas Bewertungsrichtung (47-54), was er zudem mit seinem Nicken und Lächeln bekräftigt. Damit gibt er ihr Rückendeckung für ihre Sprachpräferenz bei der Darstellung ihrer persönlichen Wahrnehmungsperspektive. Riccardos Kritik, dass die Aushandlungssprache verlassen wurde, wird hierdurch also indirekt zurückgewiesen.

9.3.5 Zusammenfassung

Die Sprachalternation ins Brasilianische bietet Lucia zunächst eine emotionale Rückzugsmöglichkeit, um eine in ihrer Wahrnehmung verhaftete negative Bewertung zum Aushandlungsgegenstand vornehmen zu können. Das subjektive Erleben als »schwierig« und sehr »kompliziert« ist eine Möglichkeit, ihrer Empörung und ihren Unmut Luft zu machen. Dieses Empfinden unterstreicht sie noch gestisch durch Kopfschütteln, dem Klopfen mit der Faust auf den Tisch oder durch ihr Stirnrunzeln (vgl. Abbildung 43). Ihre ausladende Gestik und der zum Nachbartisch gerichtete Blick (vgl.

43 Hagemann (2009: 157f.) hält für die Verwendung von *tag questions* in redezugfinaler Position fest, dass sowohl präferierte als auch nicht präferierte Folge-Turns konditionell relevant gemacht werden können, wobei eine Bestätigung durch das Gegenübers bevorzugt sei. Er kommt aber auch zu dem Schluss, dass turnfinale *tags,* aufgrund ihrer Anbindung an eine vorgängige Bezugsäußerung und der dadurch etablierten Folgeerwartung, zudem als Gliederungssignal fungieren können.

44 Luciana ist die einzige Migrantin aus Brasilien.

Abbildung 42) vermitteln fast den Eindruck, als würde sie ihren Auftritt inmitten einer »Solidargemeinschaft« genießen. Außerdem macht sie sich mit dem Registerwechsel eine Strategie zu Nutze, um ihre Verstehensschwierigkeiten zu legitimieren, wodurch sie eine mögliche Gesichtsbedrohung vonseiten ihrer Mitstreiter abdämpfen und ihre Position als kompetente Aushandlungspartnerin aufrechterhalten kann.

Als weiteren Urteilsgegenstand zieht sie mögliche Handlungskonsequenzen heran, die sich ihres Erachtens in der komplizierten Verfassungssystematik der Bundesrepublik Deutschland widerspiegeln (*Deshalb funktioniert ja unser Land auch nicht,* 53). Hier wird die Kompetenzbeschreibung Dysfunktionalität als kategorientypische Eigenschaft zur Charakterisierung der politischen Praxis in Deutschland relevant gemacht. Damit scheint sie andeuten zu wollen, dass »diese politische Angelegenheit«, die sie noch in den Zeilen 47-51 aus ihrer Wahrnehmung heraus beurteilt, offensichtlich nicht nur für sie selbst schwierig und sehr kompliziert ist. Denn sie zieht jetzt eine moralische Konklusion, die aus den vorangestellten Prämissen – dass die politische Angelegenheit erstens schwierig ist (Z. 47) und zweitens zu nichts taugt (Z. 51) –, ergibt. Der Wechsel in ein anderes Register könnte daher auch ein Mittel der Abgrenzung von den überhöhten Ansprüchen sein, die Luciana mit dem Verfassungssystem und den Kompetenzbefugnissen politischer Abgeordneter in der Bundesrepublik Deutschland assoziiert.

9.3.6 Konstruktion von Zugehörigkeitsindikatoren

Ausgehend von den zuvor beklagten hohen Verstehens- und Kompetenzerwartungen entwirft Luciana in der folgenden Sequenz eine soziale Typisierung politischer Abgeordneter. Hierfür konstruiert sie gesellschaftlich verankerte Zugangskriterien bei der Beanspruchung von Kategorienmitgliedschaft, die sie den Bezugsländern Deutschland und Brasilien kontrastierend zuweist. Bei der Analyse soll insbesondere in den Blick genommen werden, welche länderspezifischen Zuweisungsindikatoren die Migrantin als voraussetzungsrelevant ausweist, mit welchen sozialen Bedeutungen sie diese füllt und wie sich hierzu positioniert.

Beispiel 8: in deutschland sind die Leute auch gebildet [2:02:02-2:02:31]

69	Lu	ich glaube muss man (.)intelligENt sein damit man pol= **orientiert Blick zu Ri, platziert linke Handinnenfläche auf Stirn in Verbindung mit der Äußerung »intelligent.« Hält Hände zweimal in offener Haltung (supiniert) vor sich, Ellenbogen von Unterlage gelöst. Klopft mit beiden gefausteten Händen in Verbindung mit »werden« auf den Tisch.*
70		[=itiker;]
71	Be	[<<lachend> ja die politiker,]
72	Ri	[ha ha ha]

73	Lu	[weil i-ich <<creaky> bin <<lachend> kein;] **deutet mit beiden Zeigefingern in Verbindung mit »ich bin« auf sich selbst. Hält beide Hände geöffnet etwa auf Höhe des Brustbeins vor sich, schüttelt den Kopf. Ellenbogen sind von Unterlage gelöst. Blick zu Be orientiert, bei »damit man« auf die vor ihr liegenden Unterlagen. Reorientiert Blick in Verbindung mit »Politik« auf Ri.*
74		(0.94)
75	Ri	vielleicht mehr politiker als <<lachend> [intelligent,]
76	Lu	[unv ca. 1 Sek]
77	Lu	also MEIN land is, **klatscht reziprok gegen das Brustbein. Verschränkt Hände ineinander mit angewinkelten und abgespreizten Ellenbogen und drückt sie gegen das Brustbein. Überdehnt beide Hände, indem sie beide Ellenbogen leicht nach vorne von sich wegdrückt. Knackgeräusch.*
78		(2.82)
79	Lu	da kann !JE!der politiker **Blick zu Be orientiert*
80	Ri	aber; für was ich weiß ((unv. ca. 1 Sek.) bra=
		**Lu wendet Blick Ri zu*
81		[=silien es funktio=]
82	Lu	[!JE!der kann das sein] **bewegt Hände mit abgespreizten Ellenbogen Ri Brustbein*
83	Ri	=niert wie: deutschland.
84		(0.35)
85	Ri	so je [unv.,0.95]
86	Lu	[überleg mal in] deutschland sind die Leute auch gebildet, **nickt mehrmals und bewegt zweimal linke Hand Ri Stirn, parallel zur Äußerung »gebildet« und »Akademiker«. Führt Hand wieder zurück in Ausgangsposition*
87		[aka;]
88	Ri	[ja.]
89	Lu	DEmiker;
90		[und]
91	Ri	[haha]

92	Lu	manchmAl funktioniert nicht. *bewegt beide Unterarme mit nach oben hin geöffneten Händen in Verbindung mit »manchmal« rasch in Halbkreis von Innen nach Außen. Hände in Verlängerung zum Brustbein mit gebeugten Ellenbogen. Zuckt nach Ende der Äußerung mit Schultern.*
96		(0.5)

Vor dem Hintergrund ihrer Schwierigkeiten bei der Bearbeitung institutionell-politischer Strukturkategorien (vgl. dazu die Anmerkungen in Kapitel 9.2.2) schließt Luciana auf Zuweisungsnormen (d.h., es handelt sich jetzt um eine emische Konstruktion), sobald die Zugehörigkeit BerufspolitikerIn in Deutschland beansprucht werden soll. Als zentrale kategoriengebundene Eigenschaft vermutet sie (*ich glaube*, 69) Intelligenz. Diese Zuschreibung packt sie in die Formel *muss man…damit* (69)[45]. Hierdurch markiert sie die an die Berufskategorie herangetragenen Kompetenzerwartungen als regelgeleitet und normiert, im Sinne einer Kosten-Nutzen-Relation. Diese Attribuierung spezifiziert sie um die Referenzkategorie *politiker;* (69-70). Zum Teil überlappt diese Äußerung (70) mit Berkans Reaktion[46], der ihr lachend beipflichtet, während er die benannte Kategorie allgemein wiederaufnimmt. Seinen Gedanken führt er nicht zu Ende (markiert durch die steigende Tonhöhe am Turnende, Z. 71). Nun steigt auch Riccardo in diesen spaßhaften Modus ein (72), während Luciana ihrerseits lachend reagiert und parallel zu einer Selbstkritik ihrer bisherigen Verstehensprobleme ansetzt (73) (siehe Beispiel 6). Eingeleitet durch *weil,* (73) kontextualisiert sie einen Begründungszusammenhang für die in der Bezugsäußerung ausgedrückten Annahme (Zeile 69). Ihre Äußerung bricht sie vorzeitig ab. Auch wenn der Referenzbezug an dieser Stelle nicht eindeutig ist, wird durch die Verwendung von *kein;*(73) eine negative Selbstkategorisierung vollzogen: An dieser Stelle klingt an, dass sie sich die Eigenschaft Intelligenz abspricht und damit auch die Chance auf Kategorienzugehörigkeit (im Sinne von Sacks) verwirft.[47] Gleichzeitig moduliert sie ihre negative Selbstbeschreibung durch die Lachpartikel als Lachgegenstand, wohl um eine Gesichtsbedrohung zu vermeiden. Zudem lässt sich der Umstand, dass sie sich zu diesem Zeitpunkt ihre Verstehensprobleme eingestehen müsste,

45 Siehe auch Weinrich (1993: 100), der »man« ebenfalls in Verbindung mit Moralisierungen bringt: »Wegen seiner neutralen Bedeutung ist das Pronomen *man* auch besonders geeignet, gesellschaftliche Konventionen und Normen auszudrücken. Was ›man‹ tut oder tun soll, gilt für alle oder die meisten Menschen, ohne Rücksicht auf Gesprächsrolle, Geschlecht und Zahl.« Durch die Verwendung des Modalverbs »müssen« wird der Geltungsdruck solcher gesellschaftlichen Regeln noch verstärkt.

46 An dieser Stelle kann keine eindeutige Sprecherzuordnung vorgenommen werden, da die Kamera zum Zeitpunkt der Äußerung weder auf Berkan noch auf Riccardo gerichtet ist. In Anbetracht der Stimmfärbung ist jedoch sehr wahrscheinlich, dass es sich in diesem Fall um Berkan handelt.

47 Der Turnabbruch markiert hier ihre Formulierungssuche. Auch wenn die Numerale »kein« in formalgrammatischer Hinsicht ein Nomen erfordert, sprechen Lucianas Schwierigkeiten bei der Kategorisierungsarbeit dafür, dass sie an dieser Stelle die Formulierung der kategoriengebundenen Eigenschaft »intelligent« im Sinn hatte.

durch das humoristische Timbre abdämpfen. Nach kurzer Pause (74) formuliert Riccardo frotzelnd eine weitere Vermutung, in der er die benannten Zugehörigkeitsmerkmale graduell vergleicht (75).

Der moralische Anstrich der Äußerung wird insofern beibehalten, als Riccardo die Attribuierung der Sprecherin 1:1 aufgreift und lediglich eine neue Gleichung aufmacht: Das Relevanzkriterium Intelligenz stuft er herab. Entscheidend für die Beanspruchung der Kategorienzugehörigkeit ist seines Erachtens vielmehr ein bestimmtes Selbstbild, das man als PolitikerIn haben müsse.

In diese spaßhafte Perspektivierung steigt Luciana nicht mehr ein. Stattdessen fährt sie in ernstem Modus fort und baut einen Kontrast zwischen Deutschland (Zeilen 69- 70) und Brasilien (Zeilen 77-79) auf. (Ihre erste Reaktion ist wegen der Geräuschkulisse nicht zu verstehen, 76). Den Aufbau ihrer Antithesen eröffnet sie mit der schlussfolgernden Partikel *also* (77) und beginnt dann mit der Kategorisierung Brasiliens (*MEIN land is,* 77). Diese bricht sie zwar zunächst ab, doch deutet sich hier bereits an, dass eine allgemeine Regel folgen wird (markiert durch das Kopulaverb *is*). Auffällig ist das emphatisch vorgebrachte Possessivpronomen *MEIN* (77). Dadurch betont sie ihr Zugehörigkeitsgefühl, sich hier vermutlich auf ihr Erfahrungswissen stützend. Mit dem Hinweis, dass die Berufszugehörigkeit in Brasilien an keine konkreten Bedingungen geknüpft ist: *da kann !JE!der politiker,* 79, entwickelt sie ihre Ethnotheorie nach kurzer Unterbrechung (78) weiter. In Zeile 82 bekräftigt sie ihren Eindruck noch einmal in modifizierter Syntax und mit ausformulierter Verbklammer: *!JE!der kann das sein.*

Die nahezu wörtliche Wiederholung (82) und das prosodisch hervorgehobene *!JE!der* kontextualisieren Lucianas emotionale Erregung und Empörung. Mit der Behauptung, dass die Inanspruchnahme eines politischen Mandats in Brasilien nicht an derart hohe Kompetenzerwartungen geknüpft ist wie in Deutschland (Zeilen 69-71), konstruiert sie soziale Normen im Hinblick auf die Beanspruchung von Kategorienzugehörigkeit: Wer in Deutschland den Beruf der Politikerin/des Politikers ergreifen möchte, muss intelligent sein (Zeile 69). Intelligenz gilt demnach als Zugangsvoraussetzung und ist damit Teil der gesellschaftlichen Norm. Mit der Gleichsetzung zwischen dem Erwerb von Kompetenzen und dem Recht auf kategorielle Zugehörigkeit ist eine soziale Grenze etabliert, die in Brasilien, so Luciana, nicht existiert. Sie ermächtigt die Inklusion all jener, die die überhöhten Ansprüche in Deutschland erfüllen. Wer, wie Luciana, hingegen nicht über ein gewisses Maß an auf das Kriterium Intelligenz bezogener Kompetenz verfügt, ist von der Kategorienmitgliedschaft prinzipiell ausgeschlossen (69, 73).[48] Die Kontrastierungstechnik dient Luciana dazu, sich vom Wertekodex, den sie mit Deutschland verbindet, abzusetzen. Es handelt sich vermutlich um eine weitere geschickte Strategie, von ihren Verstehensproblemen abzulenken bzw. diese argumentativ zu begründen (vgl. Beispiel 7).

Interessant ist jetzt, dass Riccardo nicht in eine Ko-Indignation einsteigt, sondern Lucianas Argumentation relativiert. Hierfür nutzt er das dissensindizierende *aber;* (80). Noch während Luciana ihre Zugehörigkeitsbeschreibung aus Zeile 79 reformulierend

48 Lucianas Wahrnehmung, dass in unserem Land (53) (hier: Deutschland) nichts funktioniere (siehe Beispiel 7), erhält dadurch einen noch stärkeren Kontrastakzent.

aufnimmt (82), initiiert er einen realen Vergleich (Helbig/Buscha 2002: 418), den er im Folgenden (83) zu Ende führt (realisiert durch *wie:*). Der zuvor etablierte Kontrast zwischen Deutschland und Brasilien ist dadurch gelöscht, wobei Riccardo durch die turninitiale Formulierung *für was ich weiß* (80) (sinngemäß: *soweit ich weiß*) anzeigt, dass seine Kenntnis über das politische Vergleichssystem Brasiliens unscharf ist. Kurz später (84) setzt er zu einem Ausbau seiner Einschätzung an (85). Es kommt zu einer Redeüberlappung mit Lucianas Folgebeitrag (86), der er den turn überlässt und seinen Redebeitrag abbricht.

Im weiteren Verlauf der Sequenz verteidigt diese ihre Position. Die Aufforderung *überleg mal*, 86 signalisiert Wissensautorität, was die Beurteilung der länderspezifischen Zugangskriterien anbelangt. Erneut macht sie Kompetenzunterschiede relevant, wobei sie hier eine Spezifizierung vornimmt: Als entscheidende Voraussetzung, um in Deutschland einen Anspruch auf Kategorienzugehörigkeit als PolitikerIn geltend machen zu können, führt sie jetzt nicht per se Intelligenz an. Stattdessen betont sie den Bildungsstatus, den politische Abgeordnete (umschrieben als Leute, 86) ihres Erachtens erreicht haben: Es handelt sich um Akademiker (87, 89). Sowohl die Referenzierungen »die Leute« und »Akademiker« als auch die Realisierung im Präsens tragen dazu bei, die hohen Kompetenzerwartungen als überindividuell gültig und als Norm herauszustellen. Als Mittel der Evidenzbekundung nutzt sie zudem die Partikel *auch*, mit der sie ihr Kompetenzurteil – quasi als Nachbeleg ihrer Intelligenzzuschreibung in Zeile 69 – als selbstverständlich rahmt. Der erste Teil der Kategorisierung Akademiker überlappt mit Riccardos *ja.* (88), mit dem er anzeigt, dass er ihr argumentativ nichts mehr entgegensetzen kann. Durch sein anschließendes Lachen (91) ratifiziert er ihre Position. In Zeile 92 schließt Luciana eine Begründung für die ihres Erachtens überhöhten Ansprüche an, indem sie ein früheres Urteil wiederaufgreift (*Deshalb funktioniert ja unser Land auch nicht,* 53/- *manchmAl funktioniert nicht,* 92). Behandelt die in der vorangegangenen Sequenz realisierte Modalpartikel *ja* (53) die Attribuierung als voraussetzbares geteiltes Wissen, mildert *manchmal* (92) Lucianas kompetenzbezogenes Urteil zumindest etwas ab.[49]

Insgesamt konstruiert Luciana in der wiedergegebenen Sequenz einen normativen Erwartungsbruch für den geographischen Raum Deutschland. Die mit den hohen Kompetenzerwartungen etablierte konditionelle Relevanz wird nicht eingelöst. Der hohe Bildungsgrad, der sich in entsprechenden Kompetenzerwartungen widerspiegelt, erbringt nicht das erwünschte Resultat, sodass das politische Handeln ineffizient ist. Insofern konstruiert die Sprecherin eine Analogie zwischen der Dysfunktionalität des Handelns und der Unangemessenheit der Bildungserwartungen.

49 Das Argument der Dysfunktionalität ist im Kontext der vorausgegangenen Äußerung (Beispiel 7, Z. 53) »gesetzt« und hat nach wie vor Gewicht. In der Sequenz wird »manchmal« genutzt, um die Vorkommenshäufigkeit ihres Urteils einzuschränken (vgl. zur Funktion quantifizierender Satzadverbialia, IDS Grammatik online verfügbar unter: https://grammis.ids-mannheim.de/kontrastive-grammatik/3452 [zuletzt abgerufen am 15.01.2019]. Die Äußerung ist vermutlich ein Zugeständnis, mit dem sie Riccardo entgegenkommt.

Tabelle 18: Oppositionsmuster brasilianischer und deutscher Normen

Geographische Räume	Deutschland	Brasilien
Bildungserwartungen	*muss man (.) intelligENt sein damit man Politiker, (69, 70)*	*da kann !JE!der politiker (79) !JE!der kann das sein (82)*
Kausalzusammenhang zwischen Kompetenzerwartungen und (In-)Effizienz des Politischen Systems	*Mein Gott, ist das schwierig; (47) diese politische Angelegenheit- (49) das taugt nichts; (51) Deshalb funktioniert ja unser Land auch nicht, (53) Denn das hier ist einfach viel zu kompliziert, (55) in deutschland sind die Leute auch gebildet, (86) akaDEmiker (87, 89) und manchmAl funktioniert nicht. (90, 92).*	

Quelle: Eigene Darstellung

9.4 Anmerkungen zur Modifikation der Erhebungssituation

Für die weitere Untersuchung bzw. die zweite Erhebung im Mai 2016 wurde eine politisch-moralische Dilemmasituation entwickelt. Diese Entscheidung resultierte aus der Überlegung, dass die Aushandlung fallrelevanter Handlungs- und Lösungsentwürfe insofern eine »andere Qualität« an Sinndeutungen zutage bringen würde, als die Aufgabenstellung vielfältige Deutungen zulassen sollte bzw. deutungsoffen konzipiert wurde.

Das Dilemma wurde politikdidaktisch so konstruiert, dass es bereits einen normativen Bruch mit dem Fachkonzept *Gewaltenteilung* (vgl. exemplarisch Weißeno et al. 2010: 69ff.) impliziert. Es wurde anhand verschiedener Fallbeispiele hergestellt, die eine Problemsituation enthielten (Wegfall eines Verfassungsorgans). Die Zugewanderten sollten in Arbeitsgruppen Lösungen zu ihrem Fall erarbeiten und übernahmen für diese Zwecke bestimmte Rollen, die nach dem Zufallsprinzip zugeteilt wurden (z.B. Richter, Bürgerin, Parlamentarier u.v.m.). Erzielt war, durch diese Vorgehensweise mehr Einsichten bezüglich der *gesellschaftlich-politischen* Vorstellungen der Migrierten zu gewinnen, da sie durch das Dilemma in einen Zugzwang versetzt wurden und dadurch gefordert waren, Weltwissen auf die Situation anzuwenden.

Diese Zielsetzung hatte jedoch die Folge, dass eine Fallsituation entwickelt werden musste, die ein weitgehend unvoreingenommenes Interaktionsverhalten ermöglichte. Es sollte daher dafür Sorge getragen werden, dass die Migrierten nicht etwa bestimmte Aspekte verschwiegen oder lediglich Prinzipien und Deutungen in den Diskurs einbrachten, die mit dem Leitbild des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland übereinstimmen. Die Aushandlungsaufgaben wurden daher dergestalt verändert, dass das System der *parlamentarischen Republik Lettlands* zugrunde gelegt wurde. Das ist insofern vertretbar, als die Leitlinien der lettischen Verfassung (Satversme)[50] mit traditionell westeuropäischen Verfassungsmodellen demokratischer Prägung respektive dem Struktur- und Beziehungsgeflecht der bundesdeutschen Verfassung vereinbar ist. Zum didaktischen Ort sowie der sprachlichen und fachlichen Darstellung sei angemerkt,

50 Vgl. Schmidt 2010: 123ff.

dass das Dilemma das in der bisherigen Unterrichtseinheit enthaltene Gruppenpuzzle ersetzt. Die sprachliche Ausarbeitung wurde – soweit dies sinnvoll schien – vereinfacht. Außerdem wurde darauf geachtet, dass Wortschatz und grammatische Strukturen im Wesentlichen obigen Informationen aus dem Gruppenpuzzle bzw. den Lehrwerkstexten aus dem Buch *miteinander leben* entsprechen. Die für das Dilemma konzipieren Arbeitsmaterialien wurden daher in der qualitativen Fachkorpusanalyse (Kapitel 8) nicht eigens berücksichtigt.

9.5 Selbst- und Fremdpositionierung bei der Aushandlung eines moralischen Dilemmas in der demokratischen Republik Lettland

Die Beispiele des vorliegenden und des anschließenden Kapitels problematisieren den Fall der in Lettland lebenden Migrantin Maria. Maria lebt und arbeitet als gebürtige Brasilianerin in Riga. Sie plant einen Umzug in ein nahegelegenes Dorf, der ihr jedoch mit der Begründung rechtlich verwehrt wird, dass sie keine lettische Staatsbürgerin sei. Daraufhin bittet sie einen befreundeten Juristen in Brasilien um Unterstützung. Dieser rät ihr zu einer Verfassungsbeschwerde in Lettland, da ihre Lage nicht rechtens sei. Als sie die Klage einreichen will, erfährt sie, dass die Justiz für mindestens 12 Monate ausgesetzt ist. So lange kann Maria nicht warten. Zur Bearbeitung dieser Fallsituation übernahmen die Zugewanderten folgende Rollen: Eine Bürgerin (Ostara), ein Ministerpräsident (Methodi), ein Richter (Samuil), die Staatspräsidentin (Mansura) und ein Parlamentarier (Bogdan). Vor Einsetzen der Sequenz hat sich die Arbeitsgruppe bereits mit dem Kernkonflikt auseinandergesetzt und die Ausgangssituation erarbeitet.

Nachfolgend soll in den Blick genommen werden, welche Handlungsentwürfe die Migrierten gemeinsam entwickeln und auf welche Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster[51] sie jeweils rekurrieren. Darüber hinaus soll untersucht werden, welche Deutungen als legitim und realisierbar dargestellt oder als unangemessen zurückgewiesen werden.

51 Solche gemeinhin als *frames* (vgl. Lakoff/Wehling 2014) bezeichnete kognitive Einheiten erwerben Individuen im Laufe der Interaktion mit der umgebenden Welt. Das in vielen Sozialisationsinstanzen erworbene Wissen umfasst naturgemäß auch Handlungsmuster (sog. *scripts*). *Frames* und *scripts* können sich in Form von gedanklichen Deutungsrahmen (vgl. Wehling 2016: 17; siehe auch Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 264f.) im Interaktionsgeschehen niederschlagen. Sie »sind aber als kognitive Größen *keine Strukturierungseinheiten* von interaktiven, konkreten Gesprächen.« (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1241, [Hervorhebung von I.L.]) Eine empirische Analyse der frame-Semantik fällt in den Forschungsbereich der kognitiven Linguistik, wo etwa mittels Laborexperimenten Verhaltensforschung zur Verarbeitung von Sprach- oder von visuellen Stimuli betrieben wird. Den Anforderungen an die Erforschung kognitiv-sprachlicher Verarbeitungsprozesse kann vermittels gesprächs- und videointeraktionsanalytischer Analysen daher nicht entsprochen werden.

9.5.1 Politische Anschlusskonzepte

Sowohl im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als auch in der *Satversme,* der Verfassung der heutigen Republik Lettland, nehmen die Grundrechte eine zentrale Stellung ein. Das Fallszenario, auf dem die folgende Sequenz basiert, stellt bezüglich der tragenden Verfassungsprinzipien – der lettischen ebenso wie der deutschen – eine Verletzung des Freizügigkeitsrechts (Art 11 Abs. 1 GG; Satversme Abschnitt VII Art. 97) dar.

Getragen von der Leitidee, die persönliche und wirtschaftliche Entfaltung eines Individuums zu garantieren, gilt es als Freiheitsrecht und bildet neben den Gleichheitsrechten eine Komponente der Grundrechte (vgl Schmidt 2010: 326f.; Weißeno et al. 2010: 72f.). Entsprechend ist seine grundrechtliche Gewährleistung im bundesdeutschen Kontext in Art.11, I, II GG und in der Satversme in Art. 97, (Kapitel VII) verbrieft.[52] Werden Freiheitsrechte verletzt, sind davon unmittelbar das Basis- und Fachkonzept *Ordnung* und damit die Verfassungsprinzipien betroffen (Weißeno et al. 2010: 53ff.). Der Schutz der Grundrechte wird durch die rechtsprechende Gewalt gewährt. Entsprechend kann ein Verstoß mit einer Verfassungsbeschwerde vonseiten der betroffenen BürgerInnen eingeklagt werden (vgl. für die Republik Lettland, Satversme, Abschnitt VI. Art 85; für die Bundesrepublik Deutschland, siehe Art. 93 Abs. 1 Nr. 4 a GG).

9.5.2 Moralisierendes Bewerten

Waren die (moralisch) Adressierten in allen bisher untersuchten Beispielen abwesend, werden in den folgenden drei Aushandlungssequenzen – initiiert durch das Dilemma – Verhaltens- und Handlungserwartungen durch die Migrierten (in ihrer Funktion als politisch Agierende) relevant gemacht, die sie an die Gruppenmitglieder richten.

Die Aushandlungsinteraktion beginnt mit dem unten angeführten Gesprächsausschnitt (Beispiel 9). Mansura verdeutlicht hier, dass das fragliche Gesetz ihrer Meinung nach eine Rechtsverletzung darstellt, weswegen sie Verhaltens- und Handlungsalternativen relevant macht. Dabei appelliert sie direkt an einige Zugewanderte in ihrer Arbeitsgruppe. Die Sequenz weist starke Ähnlichkeit mit Vorwurfshandlungen auf, die Günthner (1999b) wie folgt charakterisiert:

> Bei Vorwurfshandlungen wird auf der Grundlage von moralischen Normen und Regeln ein Erwartungsbruch hinsichtlich situativ angemessenen Verhaltens thematisiert und bestimmte Verhaltensweisen oder Handlungen als unangemessen, inadäquat oder verwerflich evaluiert. (Günthner 1999b: 206)

Teilnehmende von Vorwurfsaktivitäten sind VorwurfsproduzentInnen, die eine Regelverletzung monieren. Des Weiteren richten sich Vorwurfshandlungen an moralisch Adressierte, von denen angenommen wird, dass sie für die beanstandungswürdige

52 Vgl. dazu die Ergänzungen in Abschnitt VIII. Art. 97 mit Wirkung vom 6. November 1998: »Jeder, der sich rechtmäßig im Gebiet Lettlands aufhält, hat das Recht, sich frei fortzubewegen und den Wohnsitz zu wählen.« Die Verfassung Lettlands ist abrufbar unter: www.verfassungen.eu/lv/ [zuletzt abgerufen am 09.07.2018]. Für einen Überblick zum politischen System Lettlands vgl. auch Schmidt 2010: 111ff.

Handlung verantwortlich sind. Diese müssen im Interaktionsgeschehen anwesend sein. Zudem können weitere Kommunikationsteilnehmende zugegen sein, die den Vorwurf mithören (vgl. Günthner 1999b: 208f.). Kennzeichnend ist außerdem, dass VorwurfsproduzentInnen eine negative Bewertung formulieren, die sich zumeist auf aktuelle oder vergangene Handlungen bzw. Einstellungen des Gegenübers bezieht. Ebenso gehen die ProduzentInnen davon aus, dass den Agierenden Handlungsalternativen zur Verfügung gestanden hätten, die jedoch unbeachtet blieben. Vorwürfe geben prinzipiell eine Orientierung an sozialen Normen (vgl. Kapitel 4.1) zu erkennen, »deren Gültigkeit für alle Beteiligten angenommen wird« (Günthner 1999b: 212). Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie Mansura das Dilemma im Hinblick auf den weiteren Umgang mit dem Fall deutet.

Beispiel 9: unsere gesETZ ist schlecht [26:56-27:58]

Kontext: Die Zugewanderten der Arbeitsgruppe lesen die Fallbeschreibung und die Informationen zu ihrer Rolle. Laut Aufgabenstellung sollen sie den anderen mitteilen, welche Rolle ihnen zugeteilt wurde und dann gemeinsam Lösungen entwerfen.

01	Ma	ich verstEH ich muss wARten; *hält beide Hände parallel vor sich, legt Handgelenke in rascher Abfolge mit leicht nach oben gebeugten Handflächen vor sich auf Tisch ab.*
02		(0.23)
03		bITTe schön,<<lachend> *klatscht, lehnt Oberkörper zurück, zweifache Winkgeste zum eigenen Körper hin, platziert Hände mit Faustschluss auf Tisch.*
04	Alle	<<lachen>
05		(3.32)
06	Ma	ich bin prÄSIdent recht- *Zeigegeste mit linker Hand zu Samuil.*
07		(1.6)
08		IHre entSCHEIdung-
09		(0.41)
10		parLAment muss man sagen-
11		(0.97)
12		krIEgen oder nicht krieg-
13		(0.26)
14	Me	°h
15	Ma	und rEchte muss <<f, all> rEcht > muss man *Zeigegeste mit linker offener Hand in Richtung Samuil, bewegt zeigende Hand rasch auf und ab.*
16		(0.55)

17		recht muss **platziert linken Zeigefinger auf Nasenspitze*
18		(0.88)
19		äh ne; **weist mit linker Zeigegeste in Richtung Samuil, bewegt Zeigefinger auf und ab*
20		(0.16)
21	Sa	Ja
22	Ma	recht muss äh entschEIdung;
23		(0.64)
24		passt äh diese gesetz oder nicht passt für **positioniert beide angehobenen Hände statisch vor sich, wechselt die Position zwischen der linken und rechten Hand.*
25		(0.13)
26		unsere mEInung; **Blickwechsel zum Text hin, verweist mit Fingerspitzen der rechten Hand auf Textstelle*
27		(0.89)
28		lETTland.
29		(0.49)
30		ich dENke
31		(0.46) **hebt linke Hand etwas von Unterlage ab.*
32		gesETZ unsere gesETZ *schüttelt leicht mit dem Kopf.*
33		(0.31)
34		sehr schlecht. **legt beide Hände auf dem vor ihr liegenden Text ab*
35		(0.47)
36		weil äh **hebt linken Unterarm mit nach oben zeigendem Daumen ab und stoppt die Bewegung auf Kopfhöhe.*
37		(0.64)
38		ausLtÄNder **schüttelt leicht mit dem Kopf*
39		(0.33)
40		nicht kommen umZIEhn, **bewegt beide Unterarme erst reziprok, dann parallel vor dem Körper.*

41		(0.22)
42		ja sie hat viele probLEM ich ich wollte nur *hebt linken Unterarm ab stoppt Bewegung auf Kopfhöhe, Handinnenfläche nach oben, angewinkelte Finger.*
43	Ma	(unverständlich 0.98 Sek.)
44		umziehn (.) im dOrf. *bewegt linken Unterarm wieder zurück und legt beide Unterarme vor sich auf Tisch ab.*
45		(1.1)
46		Warum? unsere gesETZ ist schlecht; *Blickwechsel zum vor ihr liegenden Text, kurze Zeigegeste mit linker Hand zum Text.*
47		(1.85)
48		Und
49		(2.14)
50		was mÜssen
51		(0.27)
52		wir mAchen?
53		(2.84)
54		ich denke wenn sie: hat Arbeit *legt linken Zeigefinger auf Textstelle.*
55		(1.23)

Von Anfang an übernimmt die Staatspräsidentin Mansura die Rolle der Moderatorin. Zu Beginn der Sequenz gibt sie ihre Interpretation der Aufgabenstellung wieder (Zeile 01-28). Zunächst appelliert sie an den Richter (06, 08) eine Entscheidung zu treffen, daraufhin an den Parlamentarier (Zeilen 10,12) bezüglich der verfassungsrechtlich gebotenen Möglichkeit einer Kriegsentscheidung[53] Stellung zu beziehen. Daraufhin wird der Umstand, dass Maria ihren Wohnort in Lettland aufgrund ihrer brasilianischen Staatsangehörigkeit nicht frei wählen kann, als strittige Gesetzesentscheidung relevant gesetzt (24, 26, 28). Aus Mansuras Blickwinkel fällt dieser Diskussionspunkt primär in den Verantwortungsbereich des anwesenden Richters (22), wobei die Hauptverantwortung für die Rechtsentscheidung durch die Äußerung *unsere mEInung*, 26 relativiert wird bzw. die Konsensfindung der Arbeitsgruppe hinsichtlich der weiteren Entscheidung betont. Die in den Zeilen 01-28 vollzogene Argumentationsgrundlage ist ihr offensichtlich wichtig, um im Folgenden ihre subjektive Einschätzung (*ich dENke,* 30) zum Fall Maria plausibel zu machen.

53 Dieses kategoriengebundene Merkmal wurde in der Rollenbeschreibung gemeinsam mit anderen Kompetenzbeschreibungen des Staatspräsidenten von mir durch Fettdruck hervorgehoben. Das führt vermutlich dazu, dass Mansura diesen Aspekt für die Lösung des Fallbeispiels als besonders relevant erachtet und deswegen im Verlauf der Aushandlung mehrfach erwähnt.

Kurz später (31) beginnt sie mit der Formulierung einer Kritik zum fraglichen *gesETZ*, (32), die sie synchron mit ihrem Kopfschütteln, in *unsere gesETZ*, (32) repariert. Nach einer kurzen Gesprächspause (33) deutet sie durch die maximal negative Bewertung des Gesetzes als *sehr schlecht*, 34 bereits an, dass es sich nach ihrer Einschätzung, d.h. aus dem Blickwinkel der Staatspräsidentin, um eine Regelverletzung handelt. Der Vorwurf richtet sich an alle in der Gruppe (expliziert durch *unsere*, 32) und macht jetzt schon Handlungsalternativen erwartbar. In den Zeilen 38 und 40 liefert sie eine Begründung für ihr Urteil: *ausL↑ÄNder,38/nicht kommen umZIEhn*, 40 (Pause in 39).[54]

Für die Rekonstruktion des Fallbeispiels greift sie an mehreren Stellen auf Formulierungen zurück, die ihren Äußerungen den Anstrich allgemeiner Gültigkeit verleihen. Zum einen wird das negierte Modalverb (»*nicht kommen*« im Sinne von »*nicht können*«) an dieser Stelle dazu eingesetzt, fehlende Handlungsalternativen (was für die Mandatin Maria bedeutet, nicht in einem Dorf leben zu können) explizit zu machen (vgl. Zifonum et al. 1997: 1911). Zum anderen markiert das Präsens die Rechtssetzung als Prädikation. Bezeichnend für die maximenhafte Qualität ihrer Äußerung ist zudem, dass die Situation Marias auf die Gesamtkategorie der *ausL↑ÄNder*, 38 generalisiert wird. Dadurch rahmt sie die den Mitgliedern der Kategorie zugedachte Behandlung als grundsätzlich. Mit der Fokusverschiebung von Maria (bisher wurde sie noch an keiner Stelle namentlich erwähnt) zur Gesamtkategorie *ausL↑ÄNder*, 38 gibt Mansura zu erkennen, dass sie das vorliegende Gesetz als Normenverletzung deutet.

Es kommt jetzt zu einer kurzen Unterbrechung (41), woraufhin negative Konsequenzen inferiert und auf die Probandin eingegrenzt werden: Maria hat jetzt *viele probLEM*, (42). Diese Statuszuschreibung (Verortung im »Hier und Jetzt«) wird außerdem durch ein initiales *ja*, (42) bekräftigt und weiter ausgebaut. Mit dem Hinweis, dass die Mandantin nur in ein Dorf[55] umziehen wollte (42-44, unverständliche Teiläußerung in 43), führt sie ein Motiv an, auf das sie ihre Interpretation eines Normenbruchs stützt: Die Verwendung der Abtönungspartikel *nur*, 42 profiliert die negative Bewertung dahingehend, dass sie die Gesetzesentscheidung in Bezug auf den Anspruch der Probandin, den Wohnort wechseln zu wollen als unangemessen und ungerechtfertigt markiert. Durch *nur* konturiert sie gleichzeitig ihre moralische Indignation, die auch eine affektive Rezeption der anderen in der Arbeitsgruppe nahelegt (vgl. Stivers 2008 zu »affective stance«). Aus ihrer Sicht besteht jetzt Handlungsdruck im Sinne einer »Wiedergutmachung«, von der Rechtssetzung setzt sie sich entschieden ab.

Dies bietet ihr das Fundament für ihre im Folgenden wiederholt geäußerte Kritik: Nach einer kurzen Unterbrechung (45) markiert sie mit der selbst gerichteten Frage *Warum?*, (46) zunächst eine Begründungsbedürftigkeit ihrer Einschätzung, bevor sie die

---

54 Die in die Aufgabenstellung eingebundene negative Zuschreibung problematisiert zwar die Frage der Einbürgerung, betrifft aber nicht *alle* AusländerInnen. Die Aufgabe impliziert, dass die Verhaltensmaxime für die jeweils nicht genannten ethnischen Kategorien nicht gilt: Wer im Besitz der lettischen Staatsbürgerschaft ist, kann somit unbehelligt seinen Wohnort wechseln, ohne mit dem Gesetz in Konflikt zu geraten.

55 Mit der zweifachen Nennung des Personalpronomens »ich« verweist Mansura vermutlich nicht auf ihre Perspektive, sondern auf die der Probandin Maria. Der größere sequenzielle Kontext legt diese Leseart insofern nahe, als die gegenseitige Verständigung und Verstehensdokumentation (vgl. Deppermann/Schmitt 2008) dadurch nicht beeinträchtigt ist.

konditionelle Relevanz einlöst, indem sie die in Z. 34 formulierte Bewertung in leicht abgemilderter Form (ohne den Intensifikator *sehr*) wiederaufgreift (46). Nach einer weiteren Gesprächspause (47) setzt sie zu einer Fortsetzung ihrer Argumentation an (48), die sie im Anschluss an eine weitere Unterbrechung (49) als handlungsleitende Frage an die Expertise der Arbeitsgruppe richtet[56] (50, 52, durchbrochen durch eine weitere Pause in 51). Als es erneut zu einer längeren Unterbrechung (53) kommt, in der niemand in ihrer Gruppe das Rederecht ergreift, setzt sie ihre Ausführungen fort. Durch die Attribuierung *wenn sie: hat Arbeit* (54) kontextualisiert sie die Behandlung der Protagonistin als moralisch inakzeptabel. Das verschärft ihre vorangegangenen Bewertungen des Gesetzes als *sehr schlecht*, (34) */schlecht*, (46) und legitimiert zugleich die Notwendigkeit für den gemeinsamen Entwurf einer Gegenmoral: Gerade, weil Maria ihre Arbeitsleistung erbringe, müsse ihr das Recht zugestanden werden, umzuziehen. Sie formuliert hier also eine positiv normative Erwartung, von der sie annimmt, dass sie für die weitere Aushandlung des Falles von Relevanz ist.

9.5.3 Zusammenfassung

Neben ihrem Hauptargument, dass Maria in Lettland arbeitet (54), setzt Mansura in der dargestellten Sequenz verschiedene Moralisierungsstrategien ein (Generalisierungen, Empathiekundgabe, selbst gerichtete und handlungsauffordernde Fragen), mit denen sie insgesamt einen Erwartungsbruch in Bezug auf die Rechtssetzung anzeigt. Die Extrembewertungen als *sehr schlecht,*(34) */schlecht,* (46) der geltenden Rechtsvorschrift bilden den Höhepunkt ihrer moralischen Indignation. Sie fungieren nicht nur als Mittel, um sich vom Normenkodex abzusetzen bzw. ihre emotionale Anteilnahme an der Situation der Mandantin anzuzeigen. Vielmehr steckt sie mit diesen expliziten Attribuierungen den Sinnhorizont und die Bewertungsperspektive für die weitere Kategorisierungsarbeit ab. Das ist dahingehend von Bedeutung, als sie damit bestimmte handlungsleitende Entscheidungen vonseiten der Arbeitsgruppe lokal erwartbar macht. Für Mansura steht das moralische Urteil im Zusammenhang mit dem Anspruch auf kategorielle Zugehörigkeit der Mandantin Maria bereits fest, auch wenn sie die Ausgangsfrage, ob das gegenwärtige lettische Gesetz *passt* (24), als weiter behandlungsbedürftig markiert.

9.5.4 Die interaktive Konstruktion normativer Brüche

Der vorangegangene Sequenzauszug weist eine monologische Interaktionsstruktur auf, da lediglich Mansura das Wort ergreift, um den anderen in der Gruppe deutlich zu machen, dass sie die Gesetzesnorm zurückweist. In ihrem Urteil stützt sie sich in erster Linie auf die fallbezogenen Hintergrundinformationen. Das ändert sich in der

56 Vgl. König (2014: 135), die in ihrer Untersuchung sprachbiographischer Interviews zu ähnlichen Beobachtungen kommt: »An solchen sequentiellen Positionen, an denen eine Gesprächspause entsteht, die Interviewerin das Rederecht jedoch nicht ergreift, finden sich häufig selbstgerichtete Fragen.« Auch kann es, wie sie weiter anführt, in solchen Kontexten zu Frageaufforderungen kommen.

nachfolgenden Aushandlungssequenz. Im Rahmen der weiteren Bearbeitung evozieren und reaktivieren die Migrierten der Arbeitsgruppe Kategorien, die über den gegebenen Kontext hinausweisen. Daher soll in der folgenden Sequenz aufgezeigt werden, wie die Zugewanderten gemeinsam handlungsleitende Normen relevant machen und bearbeiten.

Das folgende Beispiel weist diesbezüglich noch eine Besonderheit auf: Der Interaktionsmodus ist durchgängig scherzhaft, obwohl es sich hier um einen Kontext handelt, der »nicht *per se* als witzig bzw. komisch zu erfassen« (König 2016: 300, [Hervorhebung im Original]) ist, sondern aufgrund des konstruierten Dilemmas als Abweichung von den Moralvorstellungen demokratischer Verfassungen verstanden werden könnte. Die Analyse wird zeigen, dass die Zugewanderten humoristische Strategien nutzen, um sich über Normen und Werte zu verständigen. Zuvor möchte ich jedoch kurz erläutern, wie Humor in dieser Untersuchung verstanden werden soll. Ich beziehe mich auf einen weit gefassten und soziolinguistisch orientieren Komik-Begriff, vorgeschlagen von Halyna Leontiy (2013). Ihre Definition umfasst ein weites Spektrum an

> komischen Ausprägungen und Reaktionen wie Lachen, Lächeln, Mit- oder Auslachen, Witzemachen, aber auch Begriffe wie Humor, Scherzkommunikation sowie die zahlreichen Genres und Mittel der Komik wie Ironie, Frotzeln, Witz, Scherz, Anekdote u.v.a. (Leontiy 2013: 87)

Allerdings beinhaltet Leontiys Begriffsbestimmung beileibe nicht nur positive Aspekte, sondern auch »Faktoren wie soziale Ungleichheit, Konflikt, Aggression, Ausgrenzung.« (ebd.).[57] Dieser deutlich ausgeweitete Fokus bezüglich einer Bestimmung dessen, was unter Humor zu verstehen ist, überzeugt deswegen, weil dieser Deutungsansatz für den vorliegenden Zusammenhang zutrifft. Denn das Fallbeispiel dürfte kaum ernsthaft zum Lachen anregen. Welchen Grund hat es also, dass die Gruppe mit Humor auf die Problemstellung reagiert? Über das Mittel des Lachens – das zeigt die Analyse – sichern sich die Migrierten insofern den Boden für einen gemeinsamen Wertekanon, als sie sich von den aufgerufenen Kategorien gruppenkonform absetzen. Sie nutzen somit das Potential der Komik als gemeinsame Positionierungsressource (vgl. König 2016; Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Im Umgang mit dem moralischen Dilemma werden bei der Kategorisierungsarbeit also Subjektpositionierungen konstruiert, die wie folgt in den Blick genommen werden sollen.

9.5.5 Politische Anschlusskonzepte

Bei der Auseinandersetzung mit dem Dilemma, das verfassungsrechtlich in den Kontext des Rechtsstaatsprinzips eingebunden ist (vgl. Art. 20 Abs. 3 GG; vgl. Weißeno et al. 2010: 83ff.), kulminiert die gemeinsame Kategorisierungsarbeit in die Leitidee einer Revolution. Diese »Lösung« wird gemeinsam entworfen und von der Arbeitsgruppe ins Groteske überzeichnet. Legt man ein weites Begriffsverständnis zugrunde, umfasst das

57 Vgl. auch Leontiy (2013: 91): »In den Scherzaktivitäten verständigen sich/reflektieren Akteure implizit über Haltungen, Werte und Machtverhältnisse, tauschen sich über Moralvorstellungen in der Kultur/Gesellschaft aus und passen diese innerhalb der Kleingruppen an.«

Konzept *Revolution* »die grundlegende und dauerhafte strukturelle Veränderung eines oder mehrerer Systeme.« (Nohlen/Schultze 2010b: 927f.) Häufig sind es die gelebten Normen und Maxime, die in ihrer Kontinuität hinterfragt werden. Dieser Bestand geht bei einer Revolution komplett verloren. Ganz grundsätzlich kann jede Form von Umwälzung unterschiedliche Bereiche gesellschaftlich-politischen Zusammenlebens betreffen. Entsprechend artikuliert sich revolutionäres Handeln u.a. kulturell, ökonomisch oder auch wissenschaftlich (vgl. Neulen et al. 2008: 386ff.). Die für diese Zwecke eingesetzten Mittel können zwischen einer friedlich und gewaltsam erzwungenen Umwälzung changieren.

Bedenkt man, dass durch eine Revolution ein radikaler Neuanfang erzwungen werden soll, wird klar, wie groß der Druck sein muss, der letztlich ihren Vollzug einleitet. Die auslösenden Umstände sind oftmals vielschichtig und miteinander verwoben. Um die Verlaufsmuster systematisch erfassen zu können, unterscheidet die empirisch-sozialwissenschaftliche Revolutionsforschung daher zwischen exogenen Faktoren, wie sie z.B. im Falle wirtschaftlicher Abhängigkeiten wirksam werden und endogenen Faktoren, die beispielsweise durch eine starke Vertrauenskrise gegenüber der staatlichen Ordnung zum Ausdruck kommen können. In der folgenden Sequenz einigt sich die Arbeitsgruppe kollaborativ auf einen gewaltsamen Bruch mit der gegebenen institutionell-politischen Ordnung Lettlands. Der Gesamtcharakter der Sequenz weist damit eine hohe Affinität zu den Leitmotiven einer sozialpolitischen Revolution auf.

Beispiel 10: Alles weg [27: 59-28:43], Fortsetzung von Beispiel 9

56	Me	wir muss vorschlAgen **hält aufgeschlagenes Wörterbuch in linker Hand.*
57		(0.33)
58		in unseRE **hebt rechten Unterarm mit aufgestütztem Ellenbogen an, stoppt Bewegung auf Kinnhöhe.*
59		(1.05)
60		äh parlamENT **dreht rechten Unterarm rasch nach außen, Handinnenfläche zeigt nach oben.*
61		für neue: gesetz **holt Unterarm wieder heran, vollzieht rasche Winkbewegung nach außen und wieder zurück zum Körper.*
62		(0.43)
63	Ma	ja ja wir müssen neue ges[ETZ ma]chen
64	Os	[brauchen]
65	Me	[ja]
66	Os	neue par [lament hihi]
67	Me	[ja:]

68		(0.1)
69	Ma	ja;
70		(1.13)
71	Me	Brauch
72		(0.7)
73		brauchen neue parlamENt,
74		(0.51)
75	Me	stat wir muss
76		(0.77)
77		Machen
78		(0.17)
79		neue: weil
80		(1.13)
81	Ma	ja neue parlAment und
82		[neue präsident hihi]
83	Me	[neue parlament ((schmunzelt))ja.] **nickt parallel zu ja, Blickorientierung von Mansura in sein Wörterbuch*
84	Alle	lachen
85		(0.48)
86	Sa	Pf **macht tonloses Pfeifgeräusch.*
87		(0.3)
88	Os	[<<p> alles]
89	Sa	[pf] **wiederholt tonloses Pfeifgeräusch.*
90	Os	[<<p> neu]
91		(0.17)
92	Os	[neues parlament]
93	Sa	[alles (.) krieg.]
94	Ma	mh ja all
95		[es hihi]
96	El	[alles wird neu]
97		Hihi
98		(0.66)
99	Ma	Hihi
100		(0.4)
101	Sa	(unverständlich 0.4 Sek.)

102		(0.58)
103	El	no präsident is komme
104		(0.44)
105	Ma	Hihi
106		(0.64)
107	Sa	Alles weg;
108		(1.47)

Die Interaktionsstruktur des Gesprächsauszugs enthält zu Beginn weder humoristische Elemente noch komikerzeugende Anspielungen. Eine erste Rahmung ins Belustigende wird erstmals in Zeile 66 als lachendes Sprechen realisiert. Im weiteren Verlauf kommt es schließlich zu einem geteilten Lachen zwischen den Zugewanderten (84). Vereinzelt reagieren die Interaktionsteilnehmenden mit alleinstehendem Lachen (97, 99, 105) sowie mit lachendem Sprechen (z.B. Z. 95). Alle Vorkommen von silbischem Lachen weisen zudem retrospektiv auf die zuvor getätigten Äußerungen.

Nachdem bis zum Einsetzen der Sequenz noch keine konkreten Handlungsoptionen im Umgang mit dem Dilemma relevant gemacht wurden, schaltet sich Methodi ein. Er zieht in Erwägung, einen neuen Gesetzesentwurf in das Parlament einzubringen (56-61). Nach einer kurzen Pause (62) ratifiziert zunächst Mansura (63) diesen Vorschlag, woraufhin Methodi selbst noch einmal ein seine Position verteidigendes *ja* (65) anschließt. Dieser Lösungsansatz liefert Ostara die Grundlage für eine erste Rahmung ins Belustigende. Noch überlappend mit Mansuras Äußerung, in der diese die Notwendigkeit einer Gesetzesnovellierung bestätigt, schlägt sie lachend vor, gleich das gesamte Parlament aufzulösen (64, 66).[58] Sowohl durch ihr Lachen als auch durch das bewusste Überziehen realer Handlungsoptionen, die ohne weiterführende Erklärungen dargeboten werden, konstruiert sie eine Doppelbödigkeit. Zum einen kontextualisiert sie ihren Beitrag dadurch als ironisch, zum anderen spielt sie auf geteiltes Hintergrundwissen an. Ihr Lachen und auch die Strategie der indirekten Moralisierung (vgl. Kapitel 4.1) fungieren als Mittel, eine potentiell heikle Positionierung abzuwenden, ohne dem Gesagten die argumentative Durchschlagskraft zu nehmen.

Zwar könnte die humoristische Modulierung eines per se ernsten Aushandlungsgegenstandes die anderen an dieser Stelle zum Mitlachen animieren, doch wie Methodis unmittelbare Reaktion deutlich macht (gedehnt produziertes *ja:*,67), steigt er nicht auf die Interaktionsmodalität ein.[59] Dadurch zeigt er an, dass er die moralische Spitze nicht verstanden hat. Stattdessen bekräftigt er Ostaras ironisch modulierten Vorschlag,

58 Die Möglichkeit einer Parlamentsauflösung wäre nach geltendem lettischem Verfassungsrecht tatsächlich möglich. In diesem Fall würde ein Zehntel der Wahlbevölkerung durch ein Referendum die Abberufung des Parlaments erzwingen (vgl. Knodt/Urdze 2012: 11). Da Ostara ihren Vorschlag durch ihr Lachen als nicht ernsthaft markiert, ist anzunehmen, dass sie um diese Möglichkeiten nicht weiß. Auch die ihr zugewiesenen Kompetenzbeschreibungen als Bürgerin vermitteln dieses Wissen nicht.

59 Es ist zu vermuten, dass er das »keying« (vgl. Goffmann 1979) nicht erkennt.

indem er ihre Lösungsvariante in ernstem Timbre reformulierend aufgreift: *brauchen neue parlamENt*, (73). Der Vorschlag der Parlamentsauflösung wird also als realpolitisches Handlungsmotiv verortet. Nach einer Pause (74) setzt er zu einer Weiterführung seiner Argumentation an (75-79), die er verzögert formuliert (Unterbrechungen, 76, 78) und vorzeitig abbricht.

Auffällig ist, dass das stimmliche Ausdrucksrepertoire auch an dieser Stelle nicht ins Unernste modalisiert ist. Doch im Gegensatz zu Methodi, erkennt Mansura die humorvolle Rahmung. Im Anschluss an eine Pause (80) greift sie in Zeile 81 mit einem ironisch stilisiertem *ja* zunächst Ostaras Idee (66) auf. Überlappend mit Methodis Ratifikation (83) entwickelt sie einen weiteren Gedanken: Sie schlägt vor, auch den lettischen Staatspräsidenten, dessen Amt sie qua Rollenbeschreibung selbst innehat, zu entlassen (82). Durch ihr abschließendes Lachen zeigt sie an, dass sie die Aushandlungskategorien – konform mit Ostara – als Lachgegenstand behandelt. Die Tatsache, dass sie ihren Amtsrücktritt als Pointe markiert und damit zur Debatte stellt, spricht dafür, dass sie sich von der ihr zugeschriebenen Kategorie distanziert bzw. dass sie spielerisch mit den an die Rolle herangetragenen Erwartungen umgeht. Erst nachdem Mansura den Gang der Aushandlung mit dem Vorschlag ihrer Amtsenthebung auf die Spitze getrieben hat und sich lachend über diesen moralischen Perspektivenbruch mokiert, kommt es zu einer parallelen Beitragsproduktion. Methodi ratifiziert gleichzeitig noch einmal den Vorschlag, das Parlament aufzulösen und belohnt das bisher Gesagte durch ein ebenfalls überlappend produziertes *ja.* (83)[60], das gemeinsam mit seinem Kopfnicken realisiert wird. Simultan dazu zeigt er jetzt auch mit seinem Schmunzeln an, dass er die humoristische Brechung bei der Aushandlung der Extremkategorien teilt (Abbildung 46).

Abbildung 46: Gemeinsames Einschwingen auf die humoristische Brechung



Nachdem im Verlauf der Interaktionsgeschichte an mehreren sequenziellen Positionen eine Kontextualisierung als komisch-belustigend erfolgt ist, wird das vereinzelte Lachen im Folgenden zu einem ausgedehnten gemeinsamen Lachen ausgebaut (84)

60 Kurz darauf wendet er den Blick ab und orientiert sich in seinem Wörterbuch. Er zeigt durch das turnabschließende *ja.* also auch an, dass dieser Aspekt aus seiner Sicht nicht weiter behandlungsbedürftig ist.

(»laughing with«, Glenn 1995). Nach einer kurzen Pause (85) erfolgt eine weitere Steigerung ins Groteske durch Samuil. In Zeile 86 produziert er ein onomatopoetisch kodiertes Pfeifgeräusch, das er nach einer Unterbrechung (87) wiederholt (89). Daraufhin wird die bereits durch Samuils Pfiff antizipierte Ankündigung einer Eskalation explizit als Kriegserklärung ausformuliert (93). Der Kategorienaufruf *krieg*. tritt gemeinsam mit dem allquantitativen Ausdruck *alles* auf[61], wodurch Samuil den Fiktiventwurf moralisch noch mehr auf die Spitze treibt. Zwar gibt er seinen Beitrag nicht lachend modalisiert wieder, doch unterlässt auch er weitere Erläuterungen oder Kommentierungen. Das deutet ebenfalls daraufhin, dass er das angeführte Handlungsmotiv als Distanzkategorie behandelt und damit eine negative Fremdpositionierung (im Kontext der Rolle) abwenden kann. Die Strategie, den evozierten normativen Bruch durch Hyperbolik noch stärker zu akzentuieren, fungiert hier als Mittel der Solidaritätsbekundung. Damit reiht sich auch Samuil – gemeinsam mit Ostara, Mansura und Methodi – in die Lachgemeinschaft ein. Mit seinem Lachen bestätigt er also zugleich den Gruppenkonsens der »Spaßfraktion«.

Die Möglichkeit der Kriegserklärung ist eine (von vielen) Kompetenzbefugnissen des lettischen Staatspräsidenten und wurde bereits zu Beginn der Aushandlung von Mansura im Kontext ihrer Rollenzuweisung thematisiert (vgl. Kapitel 9.5.2). Im Hinblick auf die gemeinsame Arbeit an den Kategorien in dieser Sequenz fällt allerdings auf, dass durch die Motive der Parlamentsauflösung und der Amtsenthebung des lettischen Präsidenten ein Konfliktmuster aufgebaut wurde, das durch die fast durchgängig humoristische Kontextualisierung als normative Brechung präsentiert wird.[62] Das zeigt sich daran, dass die behandelten Extremkategorien durch das geteilte Lachen als unpassend gerahmt und damit als Handlungsmotive irrelevant werden.

Für den Fortgang der weiteren Aushandlung würde sich an dieser Stelle für Samuil eine weitere Zuspitzung anbieten. Die unmittelbar folgenden und teilweise überlappend produzierten Lachreaktionen von Mansura (94, 95) und Elena (96, 97) sprechen ihrerseits dafür, dass Samuil sich mit seinem Extrementwurf auf den *Common Sense* der Gruppe berufen kann, ohne dies expressis verbis begründen zu müssen. Mansura bekundet ihr Amüsement durch ihr Lachen noch in Zeile 99. Auch nach zwei unverständlichen Äußerungen von Samuil (101) und Elena (103) macht ihr ausgeprägtes Lachen (105) deutlich, dass sie den spielerischen Modus durchschaut und sich von den behandelten Lösungskategorien kategorisch absetzen kann. Nachdem der Aushandlungsrahmen von allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe als spielerisch-spaßhaft bestätigt wird, präsentiert Samuil nach kurzer Unterbrechung (106) mit der fallend intonierten Formulierung *Alles weg;* (107) das Leitmotiv des zuvor thematisierten Krieges. Damit wird ein endgültiger Bruch mit den bestehenden Verfassungsnormen relevant gemacht, der durch die gemeinsam etablierten Humorstrategien abermals als Lachgegenstand legitimiert wird. Dass sich die Gruppe in dieser Grundhaltung einig ist, zeigt die nachfolgende Pause (108), nach der keiner der Zugewanderten eine weitere Begründung einfordert.

---

61 Vermutlich hatte Samuil hier »überall« im Sinn.

62 Nazarkievicz (2013: 149) weist darauf hin, dass Modulationen ins Spaßhafte problematischen Urteilen die Schärfe nehmen, aber auch zum Moralisieren animieren.

9.5.6 Zusammenfassung

Bisher kann für beide exemplarisch ausgewählten Beispiele festgehalten werden, dass sich die Zugewanderten durch die thematische Vorgabe des Dilemmas und die in diesem Rahmen an sie herangetragenen Rollenerwartungen positionieren müssen. In beiden Sequenzen werden Verhaltens- und Handlungsmuster dementiert. Hierfür schöpfen die Beteiligten verschiedene Kommunikationsmuster und Strategien aus, um sich von den fraglichen Kategorien abzusetzen. Während Mansura in der ersten Sequenz mit extremen Negativbewertungen auskommt, um sich in Distanz dazu positionieren zu können, setzen die Zugewanderten in der Fortführung der Aushandlung ein umfangreicheres Repertoire an Strategien ein, wie etwa Verabsolutierungen und Übertreibungen (exemplarisch *alles krieg.*,93). Bezeichnend ist das Spiel mit Tabubrüchen. Dass dieser spielerische Umgang mit potentiell heiklen Kategorien über die gesamte Sequenz hinweg persistiert, zeugt davon, dass die Kategorisierungsarbeit als normativer Bruch erkannt wird, sodass sich die Migrierten mittels Humorstrategien darüber verständigen. Dass dies möglich ist, zeigt wiederum, dass sie bei der Arbeit an den Kategorien einen Wissens- und Wertebestand innerhalb der Arbeitsgruppe voraussetzen können.

Haben die Zugewanderten in den bislang diskutierten Beispielen maximal negativ konnotierte Konfliktkategorien aufgerufen, so werden im folgenden Gesprächsauszug handlungsrelevante Konsenskategorien für den Umgang mit dem Komplettausfall der Justiz konstruiert. Diese sind dahingehend auf einer Machbarkeitsskala zu verorten, dass sie nicht zu einem gemeinsamen Lachgegenstand ausgebaut werden und die Zugewanderten sich in ihrer Haltung in Bezug auf den Aushandlungsfall bestätigen (vgl. Niemelä 2011: 18).[63] Eine indirekte Positionierung in Distanz zu den aufgerufenen Kategorien findet sich also hier nicht mehr.

9.5.7 Das Muster »wir muss x...« zur Markierung von Gültigkeit und Relevanz von Handlungsmaximen

Ein Mittel, das die Zugwanderten mehrfach einsetzen, um Handlungsstrategien in ihrer Relevanz hochzustufen, ist die prospektiv gerichtete Formel »wir muss x«.[64] In der folgenden Sequenz wird »müssen« durchgängig als Modalverbkonstruktion gemeinsam mit einem infiniten Vollverb und einer Akkusativergänzung realisiert. Mit diesem Muster postulieren die Migrierten ihre Lösungsvorschläge als notwendig. Außerdem grenzt

63 In der analysierten Sequenz (Beispiel 10) äußert sich die gleichläufige Haltung und Solidarisierung der Zugewanderten darin, dass sie sich auf die humoristische Brechung einlassen und im Verlauf der Sequenz sukzessive ausbauen (vgl. zu diesem Phänomen auch Kotthoff 2017 zu »Management von Erzählhaltung«).

64 Die zumeist anstelle der formalsprachlich korrekten Konstruktion »wir müssen« eingesetzt wird. Zur Funktionalität des Modalverbs »müssen« hält Hoffmann fest, dass die dadurch erzeugte »Verengung des Handlungsraums auf eine bestimmte Handlung« (Hoffmann 2014: 304) u.a. auch von einer Instanz oder Institution auferlegt werden kann. Im Kontext der Aufgabe wird die übergeordnete Instanz durch ein politisches Amt und die damit verbundenen Kompetenzen repräsentiert. Sofern sich politisch Agierende innerhalb dieses Ordnungsrahmens bewegen, ist ihr Handeln verfassungsrechtlich normiert und legitimiert.

diese Modalisierung das Spektrum an Möglichkeiten auf bestimmte Handlungsziele ein (vgl. Hoffmann 2014: 304f.).

Auffällig ist jedoch, dass die fallrelevanten Handlungsoptionen zumeist nicht näher erläutert oder begründet werden. Das weist daraufhin, dass sie im Gruppendiskurs offensichtlich als bekanntes »Sozialisationsrepertoire« vorausgesetzt werden. Die Zugewanderten behandeln die Lösungskategorien also auch hier als gemeinsam geteilte Wissens- und Wertebasis.

9.5.8 Politische Anschlusskonzepte

Im folgenden Beispiel werden mehrere politische Möglichkeiten verhandelt, die anschlussfähig an die Leitvorstellungen des Grundgesetzes (Weißeno et al. 2010) sind: Wie bereits erwähnt, ist der Fall so konstruiert, dass das Grundrecht auf Freizügigkeit verletzt ist (vgl. für die Republik Lettland Abschnitt VIII: Die Grundrechte, Art. 97).[65]

Damit ist das Fachkonzept *Rechtsstaat* unmittelbar angesprochen. In Anlehnung an Dieter Grimm (1991: 160) ist ein Rechtsstaat ein Staat, »in dem politische Herrschaft nur aufgrund und im Rahmen des Rechts ausgeübt wird.« Das Rechtsstaatsprinzip betont demnach das Primat des Rechts gegenüber der politischen Macht. Legt man die deutsche Staats- und Rechtsgeschichte zugrunde, ist »die Gesetzgebung an die verfassungsmäßige Ordnung und die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung an Gesetz und Recht gebunden.« (Art 20. Abs. 3 GG) Der Gedanke, der hinter diesem Grundsatz steht, ist der, dass die Vertrauenswürdigkeit des Staates garantiert werden soll. Im Falle einer Rechtsverletzung können die Grundrechte eingeklagt werden. Ferner beinhaltet das Prinzip auch weitere Rechtsvorschriften, wie etwa die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die sachliche und personelle Unabhängigkeit der RichterInnen, den gerichtlichen Rechtsschutz und die Verfassungsstaatlichkeit (vgl. Andersen/Woyke 2014: 283).

In der Aushandlungssequenz wird das Rechtsstaatsprinzip zwar nicht explizit verbalisiert, doch zeigen die Zugewanderten ihre Orientierung daran an, wenn sie bereits in einer frühen Phase der Aushandlung die Notwendigkeit einer Gesetzesänderung einfordern. Außerdem verhandelt die Arbeitsgruppe wirtschaftliche Aspekte. Damit ergibt sich ein weiterer Anknüpfungspunkt an das *Fachkonzept Markt* (Weißeno et al. 2010: 79ff.). Im Kern behandelt das Konzept Fragen der jeweiligen marktwirtschaftlichen Ordnung (vgl. Andersen/Woyke 2014: 659ff.): Der Staat hat die Aufgabe, »die Rahmenbedingungen des Wirtschaftens« (Weißeno et al. 2010: 80) festzusetzen.[66]

Außerdem schlägt Methodi vor, ein internationales Wirtschaftsbündnis abzuschließen. Diese Handlungsperspektive knüpft an das *Fachkonzept Internationale Beziehungen* an (Weißeno et al. 2010: 76ff.; vgl. auch Berg-Schlosser/Stammen 2013: 226ff.). Es umreißt ein Geflecht politischer, wirtschaftlicher, militärischer, kultureller und rechtlicher Beziehungen auf globaler Ebene, beispielsweise in Form von Militärbündnissen oder

65 Art. 97 wurde mit Wirkung vom 6. November 1998 in das Grundgesetz der Republik Lettland eingefügt. Bedeutungskongruent ist Art. 11 GG für die Bundesrepublik Deutschland.

66 Mit der Unabhängigkeit Lettlands von der Sowjetunion im Jahr 1991 wurde in Lettland eine marktwirtschaftliche Transformation vollzogen (vgl. z.B. den Bertelsmann Transformation Index 2003, herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung 2004).

Wirtschaftsabkommen. Im Gesprächsauszug erwägt Methodi politische Bündnisinteressen, die die Republik Lettland tatsächlich verfolgt hat: Das Land wurde 2004 Mitglied der Europäischen Union und mit Erfüllung der Maastricht-Kriterien trat es im Jahre 2014 der Eurozone bei. Im Jahr 2016 ist Lettland zudem der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) beigetreten (vgl. Auswärtiges Amt).[67]

Schließlich zieht er auch ein *obligatorisches Referendum* in Betracht. Auch mit diesem Gedanken hat er in verfassungspolitischer Hinsicht Recht, denn die lettische Verfassung sieht zwei direktdemokratische Verfahren vor: Erstens kann eine Volksinitiative sowohl über Gesetze als auch über eine Verfassungsänderung ausgelöst werden. Zweitens existiert mit dem obligatorischen Referendum eine weitere direktdemokratische Regelung. Demzufolge ist das Parlament dazu verpflichtet, Veränderungen bestimmter Artikel der Verfassung nur auf Basis einer Volksabstimmung vornehmen zu können (vgl. Rehmet 2016: 3). Dazu findet sich in der Forschungsliteratur folgender Hinweis: »Direktdemokratische Verfahren sind durchaus mit repräsentativen Verfahren kombinierbar. Realistischerweise werden sie immer nur einen kleinen Teilbereich der allgemeinen Gesetzgebung abdecken.« (Merkel 2014: 5) In diese Deutungsperspektive fügt sich Methodis Vorschlag ein. Sie geht in Resonanz mit dem *Basiskonzept Ordnung*, denn diese »im engen Sinne politische Ordnung stellt den Rahmen dar, innerhalb dessen politische Handlungs- und Entscheidungsprozesse verlaufen können.« (Weißeno et al. 2010: 53)

Beispiel 11: ökonomie [28:44-30:12], Fortsetzung von Beispiel 10

Kontext: Dem Gesprächsauszug, der einer späteren Phase der Aushandlung entnommen ist, ging eine Klärungsphase voraus. Mansura kommt dort noch einmal auf die Kompetenz des lettischen Präsidenten zu sprechen, den Krieg zu erklären und zieht diese Möglichkeit in Betracht. Diese Option wird jedoch sowohl von Ostara als auch von Methodi explizit ausgeschlossen und in der Gruppe nicht weiterverhandelt. Inhaltlich geht es nach wie vor darum, wie mit dem Fall der brasilianischen Migrantin Maria verfahren werden kann.

125	Me	wir muss (.)korrigieren unsere **hält aufgeschlagenes Wörterbuch vor sich, blickt zu Mansura.*
126		(0.77)
127		gesetze
128		(0.3)
129		!NUR! ökonomie; **macht Wischbewegung mit rechtem Unterarm zur rechten Seite, Handrücken nach oben zeigend, nickt nach ökonomie.*
130		(1.17)

67 Vgl. die Informationen zur Außen- und Europapolitik. Online verfügbar unter: https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/lettland-node [zuletzt abgerufen am 12.08.2018].

131		<<flüsternd> verstanden? *schaut wieder ins Wörterbuch.*
132		(0.5)
133	Ma	ich denke na in unsere ökonomie ist (.) kapUtt. *überkreuzt Hände mit kleinem Zwischenabstand auf Brusthöhe, Handrücken zeigen nach außen, bewegt sie rasch nach außen, stoppt Bewegung auf Höhe der Schulter.*
134		(0.77)
135		keine arbeit da aber sie: hAT↑ arbeit übersetzer, *positioniert rechten Zeigefinger in Handinnenfläche der linken Hand. Blickwechsel zum Arbeitsmaterial, weist mit geöffneten Händen zum Arbeitsmaterial, blättert in Unterlagen.*
136		(0.53)
137		maria; *Nimmt aus einem Stapel die Arbeitsmaterialien mit Rollenbeschreibung und Fallbeispiel. Legt das Arbeitsblatt mit dem Fallbeispiel über das andere und schaut darauf.*
138		(6.96) *Mansura liest im Fallbeispiel, Flüstern zweier Arbeitspartner in der Arbeitsgruppe*
139		welche entscheidung?
140	El	(unverständlich 0.91)
141	Me	in äh
142		(0.28)
143		wir muss
144		(0.44)
145	Ma	((husten))
146		(0.52)
147	Me	suchen neue pARTner
148		(1.61)
149		beispiel andere land,
150		(0.28)
151		Welche
152		(0.55)
153	Alle	<<flüsternd>
154		(0.15)
155	Me	hElfen
156		(0.11)
157	Ma	ja j[a.]
158	Me	[ihr]en

159		(0.98)
160	El	(unverständlich,0.85)
161	Me	beispiel [i be we] **hebt rechten Unterarm von Unterlage und bewegt ihn rasch nach rechts außen.*
162	Ma	[wir müssen]
163		(0.29)
164	Ma	[wir müssen] **hält beide Hände mit zur Decke gerichteten Handinnenflächen und angewinkelten Unterarmen, bewegt Oberarme senkrecht nach oben.*
165	El	[unv.]
166		(0.06)
167	Me	ja:
168	Ma	unsere ökonOmie zuerst äh **ruckartige Winkbewegung beider Hände zum eigenen Körper hin*
169		(0.48)
170	Ma	<<gezischt> ts
171		(0.48)
172		äh wie heißt? **Blickwechsel, tippt etwas in ein elektronisches Wörterbuch.*
173		(1.33)
174	Ma	unv.
175	Me	mit i be we **hebt rechten Unterarm an, bewegt ihn leicht nach rechts und links.*
176		(0.18)
177		Wir
178		(0.06)
179		Muss
180		(0.38)
181		korrigieren unsere ökonomie beispiel
182	Sa	No
183		(0.32)
184	Me	[i be]we
185	Bo	[hm]
186		(0.32)
187	Me	wAltenburg
188		(1.1)
189		wAltenburg i be we

190	Ma	he↑ben
191		[heben]
192	El	[unv.]
193	Einige	((Gemurmel)
194	Ma	[unsere ökonomie]
195	El	[unv.]
196	Ma	heben *bewegt angewinkelte Unterarme senkrecht nach oben, Handinnenflächen zeigen zur Decke, Bogdan tippt etwas in das Wörterbuch.*
197		(0.79) *Methodi nickt mit Blick zu Mansura*
198	Ma	unv.
199		(4.25)
200	Me	oder wir muss machen eine referENdum
201	Ma	hm.
202	Me	(1.13) *Me bewegt rechten aufgestützten Unterarm rasch in einem Halbkreis von außen nach innen von sich weg, lässt Hand herunterfallen.*
203	Me	is unsere land, leute (.) wie: *schüttelt leicht Kopf, macht mit rechtem Unterarm Halbkreis vom Körper weg und wieder heran, Daumen und Zeigefinger in Extension, spielt mit Stift in der Hand.*
204		(0.38)
205		Denkt
206		(1.01)
207		für unsere gesetz, *steckt Stiftende in den Mund.*
208		(0.44)
209		dann wir machen
210		Neue *bewegt rechten Unterarm und Hand leicht nach außen und nach innen zurück.*
211		(0.85)
212		gesetz <<pp> beispiel;
213		(1.37)
214	Me	referendum topic <<p> vale. *bewegt rechten Unterarm in ausladender wellenartigen Bewegung von sich weg und wieder zu sich heran.*

Nachdem bereits in einer früheren Phase der Aushandlung eine umfängliche Gesetzesänderung in Betracht gezogen wurde (Beispiel 10), greift Methodi diesen Ansatz wieder auf (125, 127). Auch im gegebenen Sequenzausschnitt nutzt er das kollektive »wir« bzw. den Referenzausdruck »unsere« gemeinsam mit dem Modalverb »müssen«, was seine prinzipielle Orientierung an der gemeinsamen Erfüllung der Aufgabe anzeigt.[68] Die Weiterführung seiner Argumentation bricht er zunächst ab (Pausen in 126, 128). Gleichzeitig vollzieht er insofern Positionierungsarbeit, als er durch Nutzung der Formel »wir müssen x« einen Handlungsauftrag explizit macht, der, wie er im Folgenden ausführt, darauf abzielt, *!NUR!* die lettische Ökonomie zu verbessern (129). Mit der restriktiven Partikel *!NUR!* relativiert Methodi seinen früheren Vorschlag einer umfänglichen Gesetzesänderung (Beispiel 10). Die auffallend dichte Akzentuierung *!NUR!* unterstreicht, dass ihm dieser Aspekt offensichtlich besonders wichtig ist. Das bekräftigt er zusätzlich mit einem kurzen, abschließenden Nicken. Im nächsten Schritt führt er keine explizite Begründung für die eingeforderte Maßnahme an. Auch das fallend intonierte *ökonomie;* (129) signalisiert, dass er seinen Beitrag beendet.

Als nach der folgenden Pause (130) niemand in der Arbeitsgruppe das Rederecht ergreift, fordert er – wenn auch in leiser Stimme – eine Verstehensdokumentation[69] ein (131). Simultan orientiert er seinen Blick wieder in das Wörterbuch, was ebenfalls als Hinweis für einen argumentativen Abschluss gewertet werden kann. Dass eine erläuternde Ausführung unterbleibt, scheint intendiert. Methodi geht also zum einen davon aus, dass die Beteiligten mögliche Gründe für die Relevanz dieses Handlungsmotivs eigenständig aufschlüsseln können. Zum anderen weist die Nicht-Kommentierung daraufhin, dass er sich in seiner Argumentation auf die Akzeptanz der Gruppe stützen kann, weil sie auf einem gemeinsamen Wertekanon basiert. Es folgt eine kurze Pause (132).

Als Beleg für die Notwendigkeit, die Wirtschaft Lettlands anzukurbeln, schiebt Mansura jetzt ein vernichtendes Negativurteil nach: *in unsere ökonomie ist (.) kapUtt.* (133).[70] Zwar rahmt sie ihre Zuschreibung durch die Verwendung des Präsens als Tatsache, doch zeigt sie durch die Subjektivierung *ich denke,* (133) an, dass sie sich hier nicht

68 Die vorangegangenen Analysen dieses Kapitels haben bereits gezeigt, dass die Migrierten das Pronomen »wir« im Gruppendiskurs vielfach einhellig einsetzen. Das ist meines Erachtens ein Indiz dafür, dass die von außen zugewiesenen Rollen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit behandelt werden. Außerdem zeigt sich darin, dass die zweifellos anspruchsvolle Aufgabe, das vorliegende Dilemma zu bearbeiten, bereits in einer frühen Phase des Orientierungskurses bearbeitet werden kann.

69 Imo (2007: 286) stuft diese Verwendung von »verstehen« als Vergewisserungssignal ein. Wie er weiter ausführt, wird es im Sinne von »verstehst du«/»verstehen Sie« stets äußerungsfinal und mit steigender Intonation verwendet.

70 Diesbezüglich irrt sich Mansura: Durch einen harten Spar- und Reformkurs konnte sich Lettland von der Finanzkrise im Jahr 2008 erholen. In den Jahren 2011 und 2013 stabilisierte sich die Wirtschaft, sodass Kredite internationaler Gläubiger eigenständig zurückbezahlt werden konnten. Das Lettland Institut schreibt zur aktuellen Wirtschaftslage in Lettland: »Der Staatshaushalt Lettlands hat das drittkleinste Defizit in der EU – 0.9 %. Die aktuelle Staatsverschuldung ist die fünftkleinste in der Europäischen Union.« Vgl. die Online-Datenbank des Lettland Instituts Latvia.eu. unter dem Stichwort »Aktuelle Wirtschaftslage«. Online verfügbar unter: www.latvia.eu/de/economy [zuletzt abgerufen am 08.07.2018]).

sicher ist. Nach einer Unterbrechung (134) und der nachträglichen Bekräftigung ihrer Behauptung, dass die lettische Wirtschaft marode sei (*keine arbeit da,* 135) relativiert sie stattdessen die vorgenommene Negierung mittels einer mit *aber* eingeleiteten Einräumung, dass Maria als Übersetzerin arbeitet (135, 137, Konstruktionsabbruch in 136). Die starke Betonung des konjugierten Verbs *hAT↑* in Zeile 135 kontextualisiert gemeinsam mit dem Tonhöhensprung Erstaunen ob dieses Statusunterschiedes. Sie konstruiert hier also einen Widerspruch zwischen der konjunkturschwachen Wirtschaft Lettlands und der Situation der Mandantin, der für sie nicht erklärbar ist. Die Suche nach einer Erklärung wird zusätzlich durch die gestischen und mimischen Aktivitäten manifest: Bereits als sie den Lokalisierungsausdruck *da* (135) realisiert, wendet sie ihren Blick den Arbeitsmaterialien zu, zeitgleich zur Artikulation von *aber* produziert sie eine Zeigegeste, die sie mit beiden geöffneten Händen in Richtung des vor ihr liegenden Textes vollzieht (Abbildung 47).

Abbildung 47: Simultaner Widerspruch



Zur Absicherung relevanter Hintergrundinformationen wendet sie sich in der nachfolgenden Pause (138) erneut dem Fallbeispiel zu (Abbildung 48).

Abbildung 48: Absicherung relevanter Hintergrundinformation



Im Folgenden formuliert sie eine Handlungserwartung (*welche entscheidung?* 139). Im weiteren Verlauf der Sequenz (143ff.) plausibilisiert Methodi eine ebenfalls mit *wir muss* (143) eingeleitete Handlungsstrategie, die in Zeile 147 um die Lösungskategorie ausgebaut wird, *neue pARTner* zu suchen. Der geographische Raum wird nicht näher spezifiziert, sondern allgemein als *andere land,* (149) kontextualisiert. Der turninitiale

Hinweis, dass es sich um ein *beispiel,* (149) handelt, impliziert potentiell weitere Handlungsstrategien im Hinblick auf eine Gesetzesänderung. Daran schließt sich in Zeile 155 eine Erläuterung des Zwecks dieses Wirtschaftsbündnisses an: Das andere Land soll Lettland *hElfen*. Mansura honoriert diesen Vorschlag mit *jaja*, (157), woraufhin Methodi seine Vorstellungen konkretisiert. Er zieht die Firma IBW als Handelspartner in Erwägung, ein Vorschlag, den er ebenfalls als Handlungsalternative (*beispiel,* 161) präsentiert. Gleichzeitig nutzt Mansura (Überlappung in 162) die Konstruktion *wir müssen* zur Formulierung eines weiteren Relevanzarguments. Kurz nachdem sie das Modalverb »müssen« artikuliert, bewegt sie beide Hände synchron einige Zentimeter nach oben an. Die Handinnenflächen weisen, ebenso wie die Finger mit der Palmarseite nach oben (Abbildung 49).

Abbildung 49: Veranschaulichung eines Relevanzarguments



Die Geste verweist auf ein Aktionsverb, das in Ko-Okkurrenz mit dem Referenzausdruck Ökonomie eine Aktionsrichtung nahelegt.[71] Als sie den Handlungsauftrag *wir müssen* (164) – bestätigt durch Methodis Kooperation (*ja:*, 167) – im Anschluss an die nachfolgende Pause (163) wiederholt, setzt sie parallel dazu auch die Geste noch einmal ein, um das fehlende Handlungsverb zu desambiguieren. Für die lettische Ökonomie zieht sie eine andere Priorität in Erwägung als Methodi. Das deutet zumindest die Verwendung des Temporaladverbs *zuerst,* (168) an. Bei der Ausformulierung ihres Handlungsentwurfs gerät sie ins Schleudern, wie die vielen Verzögerungen zeigen (Disfluenzmarker *äh* und Turnabbruch in Zeile 168, mehrere durch Pausen (169, 171, 173) voneinander abgesetzte Äußerungen (170, 174), die ebenfalls nicht ausformuliert werden, sowie eine Repair-Initiierung in Zeile 172). Mansuras Formulierungssuche führt dazu, dass Methodi den turn in Zeile 175 übernimmt.

Erneut führt er exemplarisch die Firma IBW[72] (175) an zur Durchsetzung eines durch *wir Muss* (177,179) forcierten Handlungsziels, die Ökonomie Lettlands zu *korrigieren,* (181). Schließlich steigt Mansura wieder ein und ersetzt das zuvor als reparaturbedürftig ausgewiesene Verb *he↑ben* (190). Sie wiederholt es noch zweimal mit Referenz

71 Vgl. Hoffmann (2014: 250ff.).

72 Das Akronym IBW verweist vermutlich auf eine Firma oder einen Konzern mit Sitz in Waldenburg, einer Kleinstadt im Nordosten Baden-Württembergs.

auf die Bezugsäußerung *unsere ökonomie* (194). Die Relevanz ihrer Argumentation bekräftigt sie zusätzlich durch erneuten Vollzug der Zeigegeste (Abbildung 48), woraufhin ihr Methodi mit seinem Nicken (197) seine Akzeptanzbekundung anzeigt.

Es folgt eine lange Gesprächspause (199), die von den Beteiligten zur Verarbeitung bzw. Suche nach weiteren Relevanzkategorien genutzt wird (einige lesen in der Fallbeschreibung, manche unterhalten sich leise in der Erstsprache). In Zeile 200 übernimmt Methodi wieder den turn und kündigt eine Handlungsalternative an (*oder)*. Im Rahmen einer »wir muss x«-Konstruktion fordert er ein Referendum für die weitere Verfahrensweise mit dem lettischen Gesetz. Erneut honoriert Mansura den Vorschlag (201), der im Folgenden mit weiteren kategoriengebundenen Eigenschaften von Methodi expliziert wird: Nach kurzer Verzögerung (202) führt er aus, dass die Befragung im ganzen Land (203) stattfinden müsse, um eruieren zu können, wie die Bevölkerung das fragliche Gesetz einschätzt (*leute (.) wie: denkt für unsere gesetz*, Zeilen 203-207, mit Unterbrechungen in 204, 206).

Folgendes zeichnet sich jetzt ab: Die Idee, die »Stimme des Volkes« per Referendum einzuholen, erachtet Methodi als Legitimationsgrundlage, um eine Gesetzesänderung durchfechten zu können. Kurz darauf (208) macht er deutlich, dass er genau dieses Motiv im Sinn hat: *dann wir machen neue gesetz* (209- 212, Pause in 211). Auch hier findet sich mit der syntaktisch nachgestellten Markierung als *beispiel;* ein Hinweis darauf, dass auf eine bewährte Handlungspraxis auf Basis verbindlicher Normen rekurriert wird.[73] Im Anschluss an eine Pause (213) folgt eine explizite Bekräftigung des Gesagten (214). Gleichzeitig wird die Möglichkeit eines Referendums durch den angehängten Validierungsausdruck *topic vale.* im Sinne einer doppelten Absicherung nachträglich als absolut gültig kontextualisiert.

Konklusion

Von Beginn der Aushandlungssequenz an fühlen sich die Zugewanderten in die zugewiesenen Rollen ein. Die starke Ausrichtung an der Aushandlungsaufgabe äußert sich an der sprachlichen Oberfläche vor allem an der häufigen Verwendung des Pronomens »wir«, das zudem fast durchgängig im Verbund mit dem Modalverb »müssen« auftritt (z.B. *wir müssen neue ges[ETZ ma]chen, 63; wir muss* (143) /*suchen neue pARTner,* 147). Die metakommunikativ eingesetzte Formel »wir muss x«, wird in allen Äußerungen dafür eingesetzt, fallbezogene Handlungsaufträge explizit zu machen.

Den im Folgenden zumeist von Methodi angeführten Lösungskategorien (ein neuer Gesetzesentwurf in den Zeilen 56-61, die Teilmodifikation des Gesetzes um lediglich wirtschaftliche Aspekte, Z. 125-129 oder die Suche nach Bündnispartnern in den Zeilen 143-147) kommt dadurch der Rang verfassungspolitischer Normen und Maxime zu (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.2 und 4.3 zum rechtsphilosophischen und politikwissenschaftlichen Verständnis). Das gilt auch für diejenigen kategoriengebundenen Merkmale, die als Exemplum angeführt werden (etwa der allgemeine Referenzausdruck

73 Prinzipiell ist auch von einem negativen Ausgang eines Referendums auszugehen. Dass Methodi diese Variante nicht erwähnt, deutet darauf hin, dass er von einem geteilten Wissen der Arbeitsgruppe ausgeht bzw. dass der Umkehrschluss eines positiv verlaufenden Referendums selbstständig inferiert werden kann.

andere land, 149 oder der Handelspartner *i be we*, 161). Einzig die ebenfalls von Methodi mit »dann« eingeleitete Option für einen neuen Gesetzesentwurf (*dann wir machen neue (…) gesetz*, Zeilen 210-212) ist im Aussagemodus formuliert. Jedoch ist diese Variante durch das Korrelat »dann« als Bedingung markiert und bindet die potentielle Handlung somit an die Voraussetzung eines ebenfalls durch »wir müssen« ausgewiesenen Handlungsziels an (*wir muss machen eine referENdum*, 200).

Insgesamt markieren die Zugewanderten durch die Verwendung der Handlungsregel »wir muss x«, dass sie explizit Positionierungsarbeit vollziehen (vgl. im Gegensatz zu den Analysen in Kapitel 9.1. »Moralische Kommunikation bei der Aushandlung von Verfassungsprinzipien im Orientierungsraum Deutschland«). Während dem Indefinitpronomen »man« in den dort behandelten Beispielen 1-3 der Status allgemeiner Gültigkeit mit Verfassungsrang zugeschrieben werden kann, wird dieser Anstrich durch die Verwendungsweise von »wir« gerade nicht abgemildert. Vielmehr präsentieren und positionieren sich die Zugewanderten durch »wir«-Äußerungen« stärker am Pol der Verantwortung unter Berufung auf die jeweils aufgerufene Handlungsperspektive. Die Lösungskategorien tragen also nicht nur zur Auflösung eines konstruierten Normbruchs (vgl. Kapitel 4.2. und 4.3) im Bezugssystem der lettischen Verfassung bei. Vielmehr kommen die Migrierten, bedingt durch das Konstrukt der Aufgabe, gar nicht umhin, ihre subjektiven Sinnorientierungen zu konturieren. Die zur Aushandlung dargebotenen politischen Handlungskategorien sind im Sinne eingangs angeführter politischer Konzepte anschlussfähig und weisen damit eine hohe Affinität mit den Leitideen der lettischen und zu großen Teilen auch mit der deutschen Verfassung auf.[74] Jene Extremkategorien, die ebenfalls in Erwägung gezogen werden (Beispiel 10), werden einhellig als Lachgegenstand behandelt und stellen somit keine ernstzunehmenden Handlungsoptionen dar.

9.6 Die sprachlich-kommunikative Konstruktion von Agency

Fokus der folgenden Aushandlungssequenz ist ein historisches Narrativ, an das sich die Serbin Ostara erinnert und als weitere Option für den Fall »Maria« relevant macht. Ausgangspunkt ist ein Sprichwort, das als Maxime offensichtlich im kulturellen Gedächtnis verankert ist. Da die Migrantin den genauen zeitlichen Kontext nicht explizit macht, bedarf es Hintergrundwissen, um die Geschehnisse geschichtlich einordnen zu können. Meines Erachtens handelt es sich um die Zeit nach der Besetzung Jugoslawiens durch die deutsche Wehrmacht im April 1941. Im Zentrum des Geschehens stehen die kommunistischen Widerstandskämpfer unter der Führung von Josip »Tito« Broz (1892-1980) und das vom Kriegsgeschehen gebeutelte Volk.

74 In der Bundesrepublik Deutschland ist die Möglichkeit eines fakultativen Referendums in den Landesverfassungen Bayerns und Hessens enthalten, während ein verfassungsrechtlich vorgeschriebenes obligatorisches Referendum im deutschen Grundgesetz nicht vorgesehen ist. Auf Bundesebene ist eine Volksabstimmung für den Fall einer *Neugliederung des Bundesgebietes* (Art. 29, Abs. 4-6 GG) prinzipiell möglich, fand aber bis zum heutigen Datum noch nicht statt.

Im daran anschließenden Sequenzbeispiel (Beispiel 13) entwirft die kasachische Migrantin Mansura ein aus ihrer Sicht aktuelles und universelles Bild politischer Abgeordneter. Sie nimmt hierfür eine humoristische Stilisierung der Personengruppe vor. Um die Berufskategorie als Lästerobjekt zu degradieren, setzt sie neben Posen und anderen nonverbalen Inszenierungsressourcen auch ihre Stimme ein. Sie verändert ihre Stimmqualität und legt den Zielpersonen Äußerungen in den Mund, wodurch sie deren Einstellung der Bevölkerung gegenüber sichtbar werden lässt. Dass Kategorisierungsprozesse immer mit (impliziten oder expliziten) Bewertungen einhergehen, wird in diesem abschließenden Sequenzbeispiel noch einmal besonders deutlich.

Beide Gesprächsausschnitte sollen nach dem Konzept der *Agency* betrachtet werden. Da Begriffsverständnis und Theoriebildung je nach Fachdisziplin äußerst uneinheitlich sind, wird zunächst dargelegt, wie Agency vorliegend verstanden werden soll. Davon ausgehend werden die analyseleitenden Fragestellungen entwickelt und es werden wichtige Hintergrundinformationen zum Phraseologismus, auf den Ostara zurückgreift, erteilt. Der angloamerikanische Begriff *Agency* steht für »›transformative Handlungsmacht‹ oder »›Handlungskompetenz‹« (Krüger/Nijhawan/Stavrianopoulou 2005: 4). Der Fokus liegt hier auf Handlungsspielräumen, die AkteurInnen für sich reklamieren. Krüger et al. (ebd.) betonen, dass auch korporative Handlungsinstanzen als AkteurInnen in Erscheinung treten können, beispielsweise militärische Machtbündnisse, Clans oder Bruderschaften, was aus dem englischen Begriff allerdings nicht eindeutig hervorgeht. Jedoch spielen gerade Banden und Seilschaften im ersten Gesprächsausschnitt eine wichtige Rolle.

Die Strukturationstheorie, eingeführt von dem Soziologen Anthony Giddens, soll den Analysen zugrunde gelegt werden (vgl. Kärger/Kursawe/Lambach 2017; Helfferich 2012). Dieses Handlungsmodell hat sich innerhalb verschiedener Disziplinen etabliert und befasst sich ganz grundsätzlich mit Fragen nach der ontologischen Beziehung zwischen Akteurinnen/Akteuren, Agentinnen/Agenten und Strukturen. In Anlehnung an Giddens wird Agency »als Fähigkeit des Individuums verstanden, Einfluss auf Struktur zu nehmen, welche wiederum aber auch Medium dieser Konstitution ist.« (Geiger 2016: 48) Nach dieser Vorstellung ist Agency eine fundamental menschliche Disposition. Sie

> umfasst sowohl die individuelle Handlungsfähigkeit, das heißt die Kapazität zum Erkennen und Bewerten *möglicher* Handlungen, als auch Handlungsmächtigkeit, das heißt die Fähigkeit zum intentionalen Umsetzen von Handlungsstrategien. (Kärger/Kursawe/Lambach 2017: 103, [Hervorhebung im Original])

Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit sind, so verstanden, immer in einen räumlichen und zeitlichen Kontext und dessen Dynamiken eingebunden. Insofern ist Agency eine struktur- und akteursbezogene Dimension inne.[75]

Im vorliegenden Zusammenhang wird in Anlehnung an den Ansatz von Kärger/Kursawe und Lambach (2017: 103) eine Differenzierung zwischen Akteurin/Akteur und Agentin/Agent vorgenommen: Sobald Akteurinnen oder Akteure ihre Fähigkeiten

75 Siehe dazu auch die Erläuterungen von Ahearn (2001: 117): »Central to Giddens' theory of structuration is the understanding that people's actions are shaped (in both constraining and enabling ways) by the very social structures that those actions then serve to reinforce or reconfigure.«

und Kapazitäten bewusst und absichtlich in Handlungsstrategien umsetzen, werden sie zu Agentinnen/Agenten. Das impliziert, dass Akteurinnen/Akteure ihre Agency in der Auseinandersetzung mit den strukturellen Gegebenheiten ggf. erstreiten müssen. Werden wiederum vorhandene Ressourcen, um eine Agency realisieren zu können, bewusst nicht genutzt, zählt auch das zum Handeln.

Der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung stehen verbale Daten zur Verfügung, mittels derer herausgearbeitet werden kann, wie das relationale Beziehungsgefüge zwischen AkteurInnen, Handlungselementen und strukturellen Gegebenheiten sprachlich-kommunikativ konstruiert wird. Damit sind *subjektive* Deutungen gemeint, die situativ und interaktiv erzeugt und durch Sprache manifest werden. Auf welche Weise Interagierende Personen oder Dingen beispielsweise Handlungsmacht zuschreiben oder absprechen, kann durch lexikogrammatische und begriffliche Wahlen ermittelt werden:

> Solche Hinweise geben z.B. die grammatikalische [sic!] Modi der Aktivität oder des Erleidens (»ich habe …« oder »ich wurde …«), Hilfsverben wie »müssen«, »wollen« oder Verben wie »versuchen« oder »erreichen« und Subjekt-Prädikat-Verbindungen wie »es ging weiter«, die als sprachliche Wendungen Handlungsmacht zuschreiben. Auch eine Zuschreibung an anonyme Mächte oder Kollektive (»man hat dann …«) oder an nichtmenschliche Agenten (»der Alkohol floss«) ist möglich […] (Helfferich 2012: 12).

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie Ostara und Mansura Agency interaktiv konstruieren, d.h., es wird untersucht, mit welchen sprachlich-kommunikativen Praktiken die Migrantinnen den ProtagonistInnen subjektive bzw. kollektive Handlungs- und Wirkungsmacht zuschreiben oder absprechen. Des Weiteren wird das Beziehungsgeflecht in seiner Wechselwirkung mit der gesellschaftspolitischen Strukturebene, also dem zeitgeschichtlichen bzw. sozialen Hintergrund aus Sicht der Migrantinnen beleuchtet. Aus diesem übergreifenden Analysefokus werden folgende Fragen abgeleitet: Welche sozialen Positionen nehmen die ProtagonistInnen in der kommunikativen Darstellung ein? Mit welchen Attributen werden die zugewiesenen Positionen gefüllt? Inwieweit werden den porträtierten Charakteren Handlungsmöglichkeiten zur Ausübung von Agency zugeschrieben? Im zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob die Handlungs- und Charakterkonfiguration Optionen erkennen lässt, soziale Ordnungsmuster aufzubrechen und zu transformieren.

9.6.1 Milieuspezifische Spruchformeln zur Markierung von Handlungsmaximen

Ostara führt die milieuspezifische Spruchformel *kad ustanak kuka i motika*/***Wenn Aufstand, Hacken und Hacke*** ein.[76] Da Sprichwörter ebenso wie Phraseologismen oftmals

76 Ein entsprechender Hinweis findet sich in Burger. Demnach enthalten Phraseologismen »Anweisungen für das Handeln oder Deutungen des Handelns in den von ihnen modellierten Situationen.« (Burger 2007: 101) Charakteristisch für ihre Verwendung ist ihre zeitliche und räumliche Dimension. Insofern können sie »als Formulierungen von Überzeugungen, Werten und Normen gelten, die in einer Kultur und Zeit soziale Geltung beanspruchen.« (ebd.: 101) Aufgrund ihrer zeitlosen Gültigkeit wirken sie auch auf andere Kontexte ein, indem sie sich in die jeweilige Situation einschreiben.

tradiertes Wissen enthalten, können sie Merkmalsspezifika im Sinne der auf Jayyusi (1984: 35) zurückgehenden category-bound activities (vgl. Kapitel 5.1) aufweisen, die für ethnisch und kulturell Außenstehende schwer zugänglich sind. Eine kontextsensitive empirische Rekonstruktion erfordert daher die Einbeziehung ethnolinguistischen Wissens einer muttersprachlichen Person. Diesem Anliegen kommt Dušan Hajduk-Veljković nach und eröffnet dadurch Perspektiven, die für eine umfängliche Analyse gewinnbringend sind.[77] Die semantischen und morphosyntaktischen Besonderheiten des Phraseologismus sowie dessen Bedeutungsmerkmale und Verwendungsweisen innerhalb der Sprachgemeinschaft werden daher in einer separaten Darstellung behandelt und der Datenanalyse vorangestellt.

Zum Phraseologismus *kuka i motika* aus ethnolinguistischer Perspektive

In Anbindung an den Gesprächskontext mimmt Dušan Hajduk-Veljković zunächst eine wörtliche Übersetzung von *kuka i motika* in die Teilkomponenten *alle verfügbaren Kräfte* und *das einfache Volk* vor[78] und entschlüsselt dann die syntaktischen und semantischen Eigenschaften: Das Lexem »kad« korrespondiert im Deutschen mit der Konjunktion »als«, während »ustanak« (dt. Aufstand) auf den Infinitiv »ustane« (dt. sich erheben, aufstehen) zurückzuführen ist. Die Elemente »kuka i motika« bezeichnen »das Hacken« und »die Hacke«. Die Annahme, dass die Bezeichnungen »Hacken« und »Hacke« im Ausgangskontext als Metonym für die unterdrückte Bevölkerung eingesetzt wurde, konnte bestätigt werden. Hier deutet sich bereits der Grad an Emotionalität, Expressivität und subjektiver Involviertheit an, eine Merkmalsspezifik phraseologischer Ausdrücke (vgl. Fleischer 1997: 164). Die starke Bildlichkeit und Symbolik der Äußerung weist zudem auf ein gesprochensprachliches Register in Ausrichtung auf einen breiten Adressatenkreis hin (im Gesprächskontext handelt es sich um das einfache Volk).

Der Phraseologismus greift als Basiskomponenten zudem landwirtschaftliche Geräte auf. Hier zeigt sich die Affinität kognitiver Metaphern innerhalb der politischen Lexik (vgl. Kapitel 8.4.5.2; vgl. auch Wehling 2016; Lakoff/Johnson 1980). Die Übertragung konkret erfahrbarer körperlicher Handlungen auf gesellschaftspolitische Kontexte führt zu einer »Expressivitätssteigerung« (Fleischer 1997: 164) in der Funktion, emotionale Befindlichkeiten auf den Punkt zu bringen.[79] Damit ist die politische Kategorie, auf die hier rekurriert wird, inferierbar.

---

77 Dem ich an dieser Stelle für viele wertvolle Hinweise sowie für die Übersetzung des Transkripts danke.

78 Vgl. das phraseologische Wörterbuch von Hansen et al. (1988: 251). Hierin findet sich, so Hajduk-Veljković, auch die Phrase »*dići kuku i motiku na koga, protiv koga*« (»Himmel und Hölle gegen jemanden in Bewegung setzen«).

79 Hajduk-Veljković erwähnt einen weiteren Verwendungskontext in der serbisch epischen Dichtung: In dem Gedicht *der Anfang des Aufstandes gegen die Dahien. Ein Gedicht der Uralten Art* behandelt der serbische Dichter Filip Višnjić (1767-1834) die Zeit des Ersten Serbischen Aufstandes (*prvi srpski ustanak)* in den Jahren 1804 bis 1813. Dort findet sich die Übersetzung »so sich Krampe und Haue erhebet.« Vgl. *Višnjić* (o. D.): Der Anfang des Aufstandes gegen die Dahien. Ein Gedicht der Uralten Art. Online verfügbar unter: www.pocetak-bune.eu/poem_e.html [zuletzt abgerufen am 28.09.2018].

9.6.2 Politische Anschlusskonzepte

Ostara erwähnt den Phraseologismus im Zusammenhang mit dem gesellschaftspolitischen Klima im ehemaligen Jugoslawien zur Zeit des Zweiten Weltkrieges. Die Aktivitäten der ProtagonistInnen sind, dem Leitmotiv des Sprichworts folgend, darauf ausgerichtet, ihre Handlungsbefähigung zurückzugewinnen. Aus dem perspektivischen Blick der Erzählerin hat das Ausmaß an Gewalt bereits eine drastisch hohe Eskalationsstufe erreicht. Insbesondere für das einfache Volk sind die Auswirkungen verheerend. Nachdem die ehemalige politische Ordnung (vgl. zum Terminus z.B. Weißeno 2010: 53ff.) durch die lange Kriegsphase außer Kraft gesetzt ist, wird – parallel zu diesen Entwicklungen – innerhalb der Bevölkerung ein ungebrochener Widerstandswille entfacht.

Das gemeinsame Ziel der gewaltsam unterdrückten Gruppierungen, die beschränkenden Strukturen aufzubrechen und zu transformieren, lässt sich kaum noch mit Kompromiss- und Konsensbemühungen, sondern nur noch mit gewaltsamen Mitteln durchsetzen. Aus dieser Erlebnisperspektive entwirft die Erzählerin das Bild einer Bürgerrevolution (vgl. Der Brockhaus Politik 2008: 386). Das ist unvereinbar mit westeuropäischen Demokratievorstellungen bzw. deren Struktur- und Ausprägungsformen in Konsens- oder Konkurrenzdemokratien. Aus dem Datenmaterial lassen sich somit keinerlei Hinweise für eine Anschlussfähigkeit ableiten. Eine Modifikation findet sich allenfalls in Gestalt des Bürgerbegehrens, das jedoch primär der direktdemokratischen Sachabstimmung dient.

9.6.3 »Kad ustanak kuka i motika« als handlungsrelevante Maxime

Kontext:
Die Arbeitsgruppe hat bereits einige Lösungsvorschläge erörtert. Ostara erinnert sich an ein Sprichwort, das sie als fallrelevant erachtet und der Arbeitsgruppe deswegen vorstellt. Es verweist auf die gesellschaftspolitischen Ereignisse im ehemaligen Jugoslawien zur Zeit des Zweiten Weltkrieges.

Beispiel 12: kuka i m0tika [44:45-45:57]

220	Os	ich denke;
221		(0.8)
222		alle bürger müssen-
223		(1.53)
224		äm,
225		(2.21)

226		wir_haben in unserer sprache ein wort sprichwort aber ich kann nicht das übersetzen; ** Blickt, ohne jemanden aus der Gruppe zu fokussieren, in die Runde. Positioniert li Zeigefinger an Nase, in Verbindung mit »wort«. Senkt Blick, platziert linke, geöffnete Hand auf Stirn. Schüttelt Kopf synchron zu »ich kann nicht«*
227	Me	kaži, ***Sag,*** ** li Ellenbogen aufgestützt, re Unterarm liegt vor ihm auf Tisch, ca. 30 Grad an Körper herangeführt. Orientiert Blick von Ostara zu den Unterlagen vor ihm, reibt mit li Hand li Auge, beide Augen geschlossen*
228		(0.41)
229		kaži na srpski. ***sag es auf Serbisch.*** ** Blick zu vor ihm liegenden Materialien orientiert. Reibt kontinuierlich li Auge*
230	Os	kad ustanak kuka i mOtika. ***Wenn Aufstand, Hacken und Hacke.*** ** Augen geöffnet. Nimmt Blickkontakt mit Ostaria auf. Li flache Hand auf Kinn aufgestützt (linksseitig)*
231		(0.82)
232	Me	kad je ustanAK ***Wenn es einen Aufstand gibt?*** ** lächelt freundlich mit Blick zu Ostara*
233	Os	kuka i mOtica; ***Hacken und Hacke;***
234		(0.66)
235	El	((unverständlich ca 2.17 Sek, lachend))[80] ** Blick zu Methodi orientiert, während sie vermutlich Frage stellt. Methodi reagiert mit Blickkontakt zu Elena*
236	Me	[mo;] ***Be***
237		[hi,]
238		tika to je loPAta; ***bedeutet motika dasselbe wie Schaufel?*** ** orientiert Blick zu Ostara, nickt, Ostara nickt ebenfalls*

239	Os	ja: das bedeutet wenn die bürger_aufstehn alle zusAmmen= *Blick abwechselnd zu Arbeitsmaterial und Methodi zugewandt. Verweist kurzzeitig mit li Zeige- und Mittelfinger auf Arbeitstmaterial in Verbindung mit »die bürger.« Hand in Supination, nimmt Hand weg. Bewegt beide Unterarme ruckartig nach oben synchron zu »aufstehn« stoppt Bewegung plötzlich ab bzw. bewegt Arme zurück in Ausgangsposition. Unterarm und Oberarm sind 90 Grad gebeugt. Blick zu Mansura in Verbindung mit »alle«. Faustschluss beider Hände. Bewegt* Unterarme synchron zu *»alle« und »zusammen« ruckartig nach oben, Abstoppen der Bewegung und rückführen der Arme.*
240	Ma	[ja;]
241		[dann-] ** erneute ruckartige Bewegung mit re Unterarm nach oben Stoppt Bewegung in Luft ab.*
242	Os	können etwas machen; **Legt re Faust kurz auf Unterlage ab.*
243		(0.92) **Schiebt mit re Hand li Ärmel etwas zurück.*
244		ich denke wir müssen lachend das machen und dann alles, **klopft mit re flacher Hand auf Tisch in Verbindung mit »das.« Unterarme und Oberarme ca 90 Grad gebeugt. Beide Unterarme auf Brustbeinhöhe. Schnelle Bewegung beider Unterarme, ähnlich einem Scheibenwischer von innen nach außen.*
245	El	((unverständlich ca 3.68 Sek))
246		(0.41)
247	Os	das war immer_ä:m; **Lehnt Oberkörper leicht nach vorne, beide Unterarme auf Tisch abgelegt. Stationiert li flache Hand auf Mund, kurz nach Häsitation*
248		(0.83)
249		äm früher er war sehr lange krieg, **bewegt li Hand in Verbindung mit »früher« rasch nach hinten weg*
250		(0.56)
251		((unverständlich 0.75 Sek)
252		(0.56)
253		und die diese alte leader immer sch sagen in geschichte ä:m, **Hält Unterarme und Hände in Vedbindung mit »leader« in Brustbeinhöhe in schulterbreitem Abstand vor sich. Stationiert Unterarme und Hände in Verbindung mit »Geschichte« kurz auf Augenhöhe. Handrücken zu sich gewandt.*
254		(0.88)

255		diese sprichwort. **Blickorientierung zum Arbeitsmaterial. Skizziert mit beiden Händen ikonisch »Sprichwort«, indem sie Daumenspitze und Spitze beider Zeigefinger synchron zu »diese« und »Sprichwort« aufeinander zu und weg bewegt. Legt beide Unterarme vor sich ab.*
256		(0.93)
257		dass immer_äh;
258		(0.63)
259		öh bürger? **bewegt li geöffente Hand in Mittelstellung zwischen Pro- und Supination auf Brustbeinhöhe in Verlängerung der li Schulter, synchron zu »bürger«* leicht linksseitig weg. *Blickorientierung zum Arbeitsmaterial.*
260		(0.44)
261	Os	sich äh- **blickt zur Decke, bewegt Finger der linken Hand in suchender Gestik auf Handinnenfläche und zurück*
262		(1.23)
263		terrorisIert? **Blick zu Mansura orientiert. Zweifache Winkgeste mit linker flacher Hand aus vorheriger Position in Verbindung mit »terrorisiert.«*
264	Ma	hm,
265	Os	von- **re Faustschluss. Dreimailge ruckartige Auf- und Abwärtsbewegung re Uterarm und Hand synchron zu »von«*
266		hm;
267		(0.3)
268		Andere? **platziert Unterarme und leicht gefaustete Hände schulterbreit auf Höhe der oberen Rippen. Unterarme und Oberarme in 90 Grad Flexion (Beugung).*
269	Ma	hm,
270	Os	[danach,] **winkt zweimal mit re Hand rasch seitlich weg, im Anschluss von »danach«*
271	Ma	[hm,]
272		(0.47)
273	Os	politiker nur pf pf machen und danach; **faltet beide Hände synchron zu »nur« ineinander und legt sie vor sich auf Unterlage ab. Löst Haltung in Verbindung mit »danach« auf. Faustchschluss der re Hand. Zweimaliges rasches Rotieren des Oberarmes von innen nach außen. Unterarm und Oberarm 90 Grad gebeugt.*

274		(1.06)
275		bürger aufstehn und sie machen. *viermaliges Wiederholen der rotierenden Bewegung
276		(0.25)
277	Ma	<<p> ja ja;

Nachdem Ostara bereits damit begonnen hatte, Handlungsnotwendigkeiten für die BürgerInnen explizit zu machen (220-222), bricht sie ihren Beitrag ab und zieht den Bogen zu einem Sprichwort, das sie mit ihrer Muttersprache (vermutlich Serbisch)[81] verbindet (226). Weil sie es nicht übersetzen kann, teilt sie es ihrer Arbeitsgruppe auf Serbisch mit: *kad ustanak kuka i mOtika,* ***(wenn sich das Hacken und die Hacke erheben)*** (230). In den Zeilen 239-242 liefert sie eine erste Interpretation (eingeleitet durch *das bedeutet,* 239): *wenn die bürger_aufstehn alle zusAmmen=/= dann-/können etwas machen;* (239f.). Ostaras Umschreibung sagt bereits einiges über die sozialsymbolische Bedeutung des Sprichworts in Serbien (und vermutlich auch in anderen Ländern aus dem ehemaligen Jugoslawien) aus. Es ist in eine »wenn…dann«-Äußerung verpackt, die mit Ayaß (1999a) zu den Kategorischen Formulierungen zählt. Die Realisierung der Apodosis (*dann-/können etwas machen)* hängt davon ab, dass die Bedingung der Protasis (*wenn die bürger_aufstehn alle zusAmmen*) erfüllt ist. Die Beanspruchung von Handlungsmacht seitens der BürgerInnen ist, so Ostara, demzufolge an konkrete Voraussetzungen geknüpft. Welcher Art diese sind, verdeutlicht das Handlungsverb *aufstehn*, welches im Kontext metonymisch für Aufruhr oder Empörung gegen Obrigkeiten steht. Der universale Quantor »alle« macht im Verbund mit dem Modaladverb »zusammen« eine weitere notwendige Bedingung für das Zutreffen der Apodosis, d.h. der aktiven Agency, relevant.

Durch die Modalitätsmarkierung mit »können« im Hintersatz wird die Zuweisung von Handlungsmacht jedoch herabgestuft. Ob das anvisierte Handlungsziel tatsächlich durchsetzbar ist, ist somit, laut Ostara, nicht sicher. Ihre Erläuterungen begleitet sie mit ausladenden und expressiven Gesten: Zeitgleich mit der Äußerung, *wenn die bürger_ aufstehn*, bewegt sie beide Unterarme mit einer schnellen, ruckartigen Bewegung nach oben (Abbildung 50). Unvermittelt hält sie inne und bewegt die Arme rasch in die Gegenrichtung.

Simultan mit der Konkretisierung *alle zusAmmen=* ballt sie beide Hände zur Faust, woran sich eine weitere kurze, ruckartige Bewegung nach oben und unten anschließt, ohne Auflösung der Handform. Der Faustschluss bildet die Emotion, Aggression und Entschlossenheit der BürgerInnen bei ihren Handlungen ikonisch ab (Abbildung 51).

Die ikonischen Gesten dienen der Inszenierung von Empörung mit Betonung der physischen und gewaltsamen Ausrichtung der Agency. Unmittelbar bevor Ostara die erhofften Konsequenzen mit der Formulierung *dann- können etwas machen,* (241-242) unscharf umreißt, wiederholt sie den Bewegungsablauf (Abbildung 52).

81 Vgl. meine Anmerkungen in Kapitel 7.2.2.2, in denen ich darauf hinwies, warum sich Ostaras Staatsangehörigkeit nicht eindeutig feststellen lässt.

Abbildung 50: Dynamische Gestik zur Verdeutlichung des Volksaufstandes



Abbildung 51: Veranschaulichung von Handlungsmacht



Abbildung 52: Physische und gewaltsame Ausrichtung der Agency



Erst in Zeile 247 entfaltet sie weitere Details zu den gesellschaftspolitischen Bedingungen: Auf die räumliche Orientierung im Bezugssystem Jugoslawien erfolgt eine zeitliche Verortung der Erzählung in der Vergangenheit, die verzögert vollzogen wird (gefüllte Pausen in den Zeilen 247 und 249, Pause in Zeile 248). Die anderen in der Gruppe erfahren zunächst, dass in Jugoslawien *sehr lange krieg*, (249) war. Durch die Extremformulierungen *immer*, (247) und *sehr lange,* (249) unterstreicht Ostara die zeitliche Unbestimmtheit des Krieges. Die Temporalangaben können mit der Eigenschaftszu-

schreibung »allgegenwärtig« umschrieben werden. Die sprachlichen Mittel bewirken daher eine emphatische Verstärkung des an sich schon pejorativen Ausdrucks »Krieg«. Durch die Kategorisierung Jugoslawiens als Kriegsschauplatz deutet sich hier bereits an, dass die Möglichkeiten, Handlungsmacht beanspruchen zu können, wahrscheinlich begrenzt sind. Die Darstellung stimuliert Assoziationen und ermöglicht jetzt die Zuordnung der Spruchformel als kategoriengebundenes Merkmal.

Im Anschluss an zwei Unterbrechungen (250, 252) und einer unverständlichen Äußerung (251) lässt Ostara einen Protagonisten als *diese alte leader* (253) die politische Bühne betreten. Dass die Person als aktiv handelnd charakterisiert wird, ist an der grammatischen Struktur zu erkennen: Sie präsentiert sie syntaktisch in Subjektposition, wobei das Demonstrativum »diese« den hohen Bekanntheitsgrad des Mannes suggeriert. Dieses Charakterporträt wird außerdem sowohl durch die Kategorisierung als militärische und politische Autorität als auch durch die Eigenschaftszuschreibung »alt« gestützt. Die Darstellungsmodalität lässt einen breiten Erfahrungsschatz erwarten und legitimiert Ostaras weiterführenden, verbalsprachlichen Ausführungen: Immer habe der Leader das Sprichwort geäußert (253-255, Pause in 254). Ostara gibt hier offensichtlich eine tatsächliche Begebenheit wieder. Der Zeitindikator »immer« zeigt an, dass dieser Mann die Redewendung wiederholt aufgreift. Gemeinsam mit dem Tätigkeitsverb »sagen« wird dadurch die lebensweltliche Relevanz des Sprichworts hervorgehoben. In diesem Zusammenhang ist jedoch auffällig, dass der Protagonist seine Einstellung und Einschätzung (in diesem Fall geht es um eine konkrete Instruktion für das Handeln) nicht direkt äußert, sondern sich eine Redewendung zunutze macht, die innerhalb der sozialen Gemeinschaft bekannt zu sein scheint.[82]

Der Aktivitätsgrad der Agency ist also dahingehend zurückgestuft, dass der »leader« als Person porträtiert wird, die zwar Handlungsmöglichkeiten erkennt und in Berufung auf das Sprichwort definiert, sich für die konkrete Umsetzung der darin implizierten Sinndeutung aber nicht verantwortlich zeichnet. Ostara charakterisiert ihn implizit als politischen Strategen, der sich auf abgesicherte kollektive Erfahrungen beruft und indirekt auf damit in Zusammenhang stehende Personen Bezug nimmt. Dadurch könnte er sich in seiner Position weniger angreifbar machen.

Letzteres beobachtet auch Keim in ihrer soziolinguistischen Untersuchung einer Freizeitgruppe, bestehend aus 15 bis 20 Frauen und einigen Männern aus dem Arbeiter- und Handwerkermilieu (»die kleinen Leute«). Sie schreibt:

> »Dadurch, daß durch die Berufung auf eine kollektive Erfahrung im Sprichwort die eigene Position in der allgemeinen Erfahrung aufgehoben wird, ist diese Position wesentlich schwerer angreifbar. Der Rückzug auf gesichertes Wissen und gesicherte Erfahrung gibt argumentative Kraft und Sicherheit.« (Keim 1995: 418)

82 Interessant und kongruent zu dieser Beobachtung ist z.B. ein Hinweis von Günthner, im Zusammenhang mit ihren Analysen der interkulturellen Kommunikation zwischen deutschen und chinesischen Arbeitnehmerinnen. Sie schreibt: »Mit dem Zitieren eines Sprichworts borgt sich die Sprecherin die Stimme des Kollektivs und trägt so eine Lebensmaxime bzw. Weisheit aus der Schatztruhe des kulturellen Wissensvorrats in den Gesprächskontext hinein.« (Günthner 1999b: 349)

Was die situative und sinnhafte Einordnung der milieuspezifischen Redewendung in den Kontext anbelangt, geraten im weiteren Verlauf der Sequenz die Kausalitäten in den Blick: In den Zeilen 257-268 werden die BürgerInnen (259) als Opfer permanenter (*immer*, 257) Terrorhandlungen konfiguriert.[83] Mit dem transitiven Verb *terrorisiert* beschreibt Ostara einen Zustand, den die Zielgruppen bzw. Objekte der Handlungen weder steuern noch beeinflussen können. Die Extremformulierung »immer« kontextualisiert die den BürgerInnen zugedachte »Behandlung« als zeitlos gültig und unterstreicht die Dramatik und Ausweglosigkeit der Situation. Das Volk besetzt die Kollektivrolle der Erleidenden durch nicht näher spezifizierte *Andere?* (268). Die betont passive Agency (Patient) wird syntaktisch im Rahmen einer »von-Phrase« emuliert.[84]

Dass Ostara nicht näher erläutert, wer die anderen sind, lässt sich nur so erklären, dass diese Präzisierung ihres Erachtens für die Schilderung der Kriegsumstände nicht relevant ist. Damit rückt die Handlungswahrnehmung (d.h. das Erleben des Terrors) in ihrer Darstellung in den Fokus. Sie berichtet an keiner Stelle über einen eklatanten Regelverstoß oder ein massives Fehlverhalten vonseiten der Bevölkerung. Handlungsmotiv und Legitimationsbarometer, auf das sich TerroristInnen in ihrem Aktionismus berufen, bleiben in der narrativen Rekonstruktion ebenso unerwähnt. Damit etabliert sie einen Ausgangskontext, indem Gewalt als »generalisierte Alltagsroutine« (Deppermann 2014b: 72) willkürlich auf dem Rücken der BürgerInnen austragen wird. Auch die redebegleitenden nonverbalen Darstellungspraktiken unterstützen diese Bewertungsrichtung: Die Artikulation des Agens *von Andere?* (265, 268) wird von drei, in schnellem Tempo durchgeführten Bewegungen des rechten angewinkelten Unterarms zum Körper und wieder zur Unterlage hin begleitet. Arm und Hand bilden eine gerade Linie, wobei der Ellenbogen aufgestützt ist. Die rechte Hand ist währenddessen zur Faust geschlossen. Sie bildet die exzessive Machtausübung ab, die den Terrorgruppen zugeschrieben wird (Abbildung 53 und 54).

Durch diese kommunikativ-sprachlichen Mittel konstruiert sie einen Kontrast zwischen dem Leader und weiteren oppositionellen Kräften in Bezug auf die jeweiligen Handlungsmotive: Während der Erstgenannte einen Teil seiner subjektiven Handlungsmacht durch Nutzung des Sprichworts auf das unterdrückte Volk überträgt, nutzen die agentivistischen Gegenspieler ihren Handlungsspielraum ausschließlich zur Durchsetzung ihrer Eigeninteressen. Es kann aus der Darstellungsperspektive inferiert werden,

---

83 Die Bedeutung der präpositionierten Konjunktion »dass« lässt sich in dieser Turnposition nicht eindeutig rekonstruieren, da die Sprecherin wahrscheinlich eine andere Konstruktion im Sinn hatte. Vermutlich dient die Verwendungsweise zusätzlich zur Verwendung des Adverbs »immer« dazu, die Terrorhandlung als regelmäßig wiederkehrend zu rahmen. Eine sinngemäße Paraphrasierung würde in diesem Fall z.B. die Konstruktion »immer wenn« leisten. Ähnliches wird für die reflexive Verwendung *sich terrorisiert* (Z. 261-263) angenommen. Diese Bedeutung wird durch die spätere Formulierung, dass die Zivilbevölkerung durch andere Personen terrorisiert wurde (Z. 263-268) annulliert und ist mit dem weiteren Verlauf der Sequenz kohärent.

84 Die Sequenz ist durch mehrere Unterbrechungen (gefüllte Pausen in den Zeilen 257, 259, 261, Pausen in den Zeilen 256, 258, 260, 262, 267) sowie zwei knappe Rezeptionssignale (264, 266) durchbrochen. Die Verzögerungen sind im gegebenen Kontext als Formulierungssuche zu werten, da die Migrantin zum einen ihr Geschichtswissen reaktivieren und zum anderen fallrelevante Zusammenhänge auf den Wissensstand ihrer Arbeitsgruppe zuschneiden muss.

Abbildung 53: Wiederkehrender Terror; Abbildung 54: Machtausübung der Terrorgruppen




dass sich die Einzelperson positiv von der verabscheuungswürdigen Kollektivmoral der anderen absetzt und dadurch die soziale Rolle eines Anführers beansprucht.

Die weitere Entwicklung der Sequenz ist durch eine zeitliche Abfolge gerahmt (*danach*, 270, in Überlappung produziert mit einer knappen Rezeption von Mansura, 271). War es bis zu diesem Zeitpunkt der Erzählung einzig der alte Leader, der in der wiedergegebenen historischen Überlieferung als oppositionelle Kraft für das Volk eintrat (253f.), kommen in Zeile 273 weitere *politiker* als AgentInnen hinzu, die *nur pf pf machen* (273). Das eingangs in der Sequenz als Handlungsmaxime evozierte Sprichwort (230) wird jetzt durch die Lautsegmente *pf pf* wieder aufgegriffen, wodurch ein expliziter Bezug zum Anfang der Sequenz hergestellt wird. Was den Grad der Gestaltungsmacht angeht, positioniert die Erzählerin die PolitikerInnen als zweitrangig, d.h. hinter der ranghöchsten Autorität des Leaders, sodass speziell für diese AkteurInnen keine umfängliche aktive Agency erwächst.

Eine Transformation der sozialen Strukturen ist, so Ostara, letztlich an das Wort des Leaders gebunden. Insofern erfolgt durch die Kombination des Aktionsverbs *machen* und dem Fokusadverb *nur* eine indirekte Bezugnahme auf dessen Kapazität zur Durchsetzung der eigenen Transformationsmacht. Diese Rollenkonfiguration wird dadurch gestützt, dass die Erzählerin zeitgleich mit der Artikulation der Lautsegmente *pf pf* beide Hände ineinander verschränkt und vor sich auf der Unterlage ablegt, während sie den Blick in den Raum richtet (Abbildung 55).

Abbildung 55: Bebilderung der Handlungserwartungen



Die Geste profiliert die mit Nutzung des Sprichworts einhergehenden Handlungserwartungen, die an die Bevölkerung herangetragen werden. Außerdem veranschaulicht sie die Rollenkonfiguration der Volksangehörigen als handlungsmächtige AgentInnen. Ostara setzt ihre Schilderung mit *und danach;* (273) fort, bricht jedoch vorzeitig ab. Die weitere Ausformulierung wird mit einer Arm- und Handgeste überbrückt, die mit der Pause (274) zusammenfällt. Mit dem rechten Unterarm vollführt sie in schneller Abfolge eine rotierende Bewegung von innen nach außen. Hierbei ist der gewählte Rotationswinkel klein und die Hand zur Faust geschlossen, was abermals die Aggression symbolisiert und damit ein Höchstmaß an Handlungsdynamik vonseiten der kollektiv auftretenden Volksgruppen in den Fokus rückt (Abbildung 56).

Abbildung 56: Handlungsdynamik der Volksgruppen



Daran schließt sich eine verbale Darstellung des Handlungsvollzuges durch das terrorisierte Volk an: *bürger aufstehn und sie machen;* (275). Währenddessen wiederholt sie die beschriebene Geste noch viermal.[85] Neben den parataktisch angeordneten Verben, die die Handlungsinitiative der BürgerInnen erkennen lassen, weist die Erzählerin den Beteiligten an dieser Stelle auch satzsemantisch die Rolle als Subjekte zu. Die vorangegangene Negativkategorisierung als Oper der Umstände (Zeilen 259-263) wird jetzt also endgültig zurückgewiesen.

9.6.4 Zusammenfassung

Das Beispiel zeigt, dass die Ausprägung von Agency verhandelbar ist. Auch wenn die gesellschaftspolitischen Strukturgegebenheiten und das hierin etablierte Beziehungsgefüge spezifische Handlungsparameter festlegen, ist es dennoch möglich, Handlungsperspektiven auszuloten und für sich zu reklamieren. In der gegebenen Sequenz übernimmt eine politische Führungsperson die Rolle des Moderators zwischen Agency und Struktur. Indem diese und in sekundärer Instanz kooperative AkteurInnen (*politiker,* 273) potentielle Ressourcen bzw. Gestaltungsmöglichkeiten erkennen und definieren, können AkteurInnen (*bürger*?, 259) gemeinsam – im Sinne einer kollektiven Agency –

85 In den Videoaufnahmen ist nicht zu erkennen, ob Ostara die Geste mit beiden Händen ausführt.

für ihre Interessen einstehen und auf diese Weise ihre Handlungsmacht als Agierende zurückgewinnen.

Als Leit- und Handlungsmaxime fungiert ein Sprichwort, dem durch die kontextuelle Einbettung eine lokal bedeutungsvolle und sozialsymbolische Funktion zukommt (*bürger aufstehn und sie machen.*, 275). Die über die Symbolkraft der Spruchformel auf die BürgerInnen projizierte Verantwortung für deren Handlungen (*dann-/können etwas machen;* 241f.) ermächtigen diese zudem, eine Machtverschiebung und Neuanordnung des Kräftespiels herbeizuführen (vgl. Kärger/Kursawe/Lambach 2017: 96) Denn bezüglich der Ausgestaltung ihrer Protestaktionen kann sie sich auf die Generalerlaubnis einer anerkannten Autorität stützen.

9.6.5 Vorsätzliche Inaktivität als Berufsethos

In der folgenden Lästersequenz entwirft Mansura ein moralisches Antimodell, das sie der Berufskategorie PolitikerIn generalisierend zuschreibt. Zur Karikierung der Haltung der Agentinnen/Agenten setzt sie mehrere kommunikative Strategien zur Kategorienbewertung ein (lexikalische Pejoration, pantomimisch-körperliche Figureninszenierung und Redewiedergabe). Anders als im obigen Beispiel ist die folgende Sequenz nicht durch räumlich-geographische und zeitliche Rahmenbedingungen geprägt. Vielmehr kontextualisiert die Migrantin die mit den sozialen Positionen und Rollen verwobenen Handlungs(un)möglichkeiten als universell und zeitlos gültig. Sie konstruiert ein moralisches Ungleichgewicht (vgl. Kapitel 4.1), das im Widerspruch mit ihren Normalitätserwartungen in Bezug auf die Ausübung der Agency der Berufskategorie steht. Eine Verhandlung zwischen Agentinnen/Agenten und Akteurinnen/Akteuren im Hinblick auf die graduelle Ausprägung der Agency ist, aus der Perspektive der Migrantin, nicht möglich. Das transformative Potential, durch kollaboratives und entschlossenes Handeln strukturelle Veränderungsprozesse auszulösen, wird damit von ihr zurückgewiesen.

Anders als im vorangegangenen Beispiel soll die Sequenz zunächst im Hinblick auf ihre sprachlich-kommunikativen Konstruktionsmuster untersucht werden. Im zweiten Schritt erfolgt daraufhin eine Analyse der Agency-Konstruktion.

9.6.6 Politische Anschlusskonzepte

Die Beispielanalyse schließt an das Fachkonzept *Repräsentation* an. Es beinhaltet insofern ein politisches Selbstverständnis, als die kraft ihres Amtes mit einem Mandat betrauten PolitikerInnen »an die Stelle der Gesamtheit« (Weißeno 2010: 87) treten und in deren Sinne »sprechen, entscheiden und handeln« (ebd.: 87). Die Gültigkeit dieser Maxime beruft sich auf die verfassungsrechtliche Orientierung an Wertvorstellungen und Grundrechten »wie Menschenwürde, Freiheit, Rechtssicherheit, Frieden und Wohlstand.« (Arnim 1977: 22ff., vgl. Kapitel 4.3) Ferner zählen dazu auch rechtsstaatliche, sozialstaatliche und demokratiekonstitutive Prinzipien.

Durch die mittelbare oder unmittelbare Wahl legitimiert das wahlberechtigte Volk die amtierenden politischen Abgeordneten, ihr professionelles Handeln am Gemeinwohl auszurichten und dafür die Verantwortung zu tragen. Dieser Prämisse zufolge

ist der politische Aktionsradius der HandlungsträgerInnen in rechtlicher Hinsicht begrenzt. Ein Mandat innezuhaben, impliziert ferner, dass »zwischen Repräsentanten und Repräsentierten« (Weißeno et al. 2010: 87) eine Vertrauensbasis besteht. Damit letztere manifestiert und aufrechterhalten werden kann, bedarf es des Dialogs mit den Repräsentierten. In diesem Moderationsprozess gilt es, die gegenseitigen Interessen zu ermitteln und – sofern es möglich ist – für deren Umsetzung einzustehen. Diese Handlungsvollmacht setzt somit einen Ausgleich zugunsten der WählerInneninteressen relevant. Mansura fokussiert diesen Aspekt, wenn sie das Verhalten der amtstragenden Personen als Antimodelle problematisiert und sich in Negation dazu positioniert.

Beispiel: 13: Diese politiker [46:02-46:13]

Kontext: Die Sequenz entsteht wenige Minuten später. Der Kontext ist derselbe, wie in Beispiel 12.

147	Ma	aber ich denke;
148		(0.37) **deutet zweimal hintereinander mit li Zeigefinger auf eine Stelle im Text.*
149		für-
150		(0.37)
151		diese polItiker, **positioniert synchron zu »politiker« beide Hände leicht oberhalb des vor ihr liegenden Arbeitsmaterials. Unterarme und Handgelenke angehoben, Ellenbogen sind abgespreizt. Hände in Pronation, Finger in leichter Extension, Daumen ca. 90 Grad abgespreizt, so dass Daumen und Zeigefinger ein Dreieck andeuten. Nur die Außenkanten der Hände haben Kontakt zur Unterlage.*
152		(0.9) **legt beide Hände kurzzeitig auf Arbeitsmaterial ab.*
153		sie nehmen nur gEld, **begleitet Äußerung »Geld« mit einer vierfachen Winkgeste zum eigenen Körper hin, reziprok mit beiden Händen.*
154		(0.63)
155		↑und sItzen ah okey egal für ↑vo:lk egal; **löst Ausgangsposition in Verbindung mit »und sItzen« auf, lehnt Oberkörper zurück, bis sie Kontakt zur Stuhllehne hat. Positioniert linke Hand vor sich auf Schulterhöhe, Handinnenfläche in Dorsalflexion zur Gruppe hin gerichtet. Lässt li Hand rasch im Verbund mit Äußerung »für Volk« nach innen einfallen mit deutlichem Muskeltonusverlust.*
156		(0.23)

157		ja.
158		(1.57) *bewegt Oberkörper in vorherige Position zurück bis sie aufrecht sitzt.*
159		Hihi

Mit der Subjektivierung *aber ich denke*; (147) läutet Mansura einen perspektivischen Fokuswechsel ein. Zunächst weist sie durch die adversative Konjunktion »aber« daraufhin, dass sie Ostaras Deutung nicht bestätigt. Daraufhin deutet sie in der nachfolgenden Pause (148) zweimal kurz hintereinander auf den vor ihr liegenden Text, während sie den Blickfokus weiter in die Runde richtet. Dieser deiktische Verweis ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass sie sich in ihren Folgeäußerungen auf bestimme Informationen aus ihren Arbeitsmaterialien bezieht. Nach kurzer Formulierungssuche (149) und einer weiteren Unterbrechung (150) ruft sie jedoch die Kategorie Politiker (151) auf und macht sie zum Aushandlungsgegenstand.

Interessant ist, dass sie das Demonstrativpronomen »diese« nutzt. Diese Art der Referenzherstellung ist hier ungewöhnlich, weil sie in keinem ersichtlichen Zusammenhang mit Ostaras vorangegangener Schilderung (Beispiel 12) steht. Das erklärt, dass die Zeigehandlung, die dem Kategorienaufruf vorausging (148), keinesfalls zufällig ist. Denn dadurch kündigt sie neben ihrem Perspektivenwechsel auch einen thematischen Fokuswechsel an. Die ProtagonistInnen sind jetzt zweifellos Politiker.

Nach kurzer Pause (152) nennt sie eine wesentliche kategoriengebundene Eigenschaft: *sie nehmen nur gEld,* (153). Mit dieser Charakterisierung, die als Fundamentalkritik verstanden werden kann, wird jetzt auch deutlich, worauf Mansura mit ihrer vorherigen Adressierung in Form von »diese« hinauswill: Sie setzt sie zur Etikettierung bzw. Stilisierung ein. Mit dem undifferenzierten Personalpronomen »sie« in Zeile 153 ist die Gesamtgruppe gemeint. Genauso gut hätte sie »alle PolitikerInnen« sagen können. Gemeinsam mit der Zuschreibung, dass die politischen Abgeordneten »nur Geld nehmen«, reduziert sie die allgemein evozierte Kategorie auf ein zentrales Merkmal und würdigt sie zu einem Stereotyp[86] herab. Einen wesentlichen Anteil daran hat die Fokuspartikel »nur«, denn sie bewirkt eine noch stärkere Eingrenzung auf bestimmte vorgefertigte Attribute. Diese grobe Verallgemeinerung trägt gleichermaßen zur Stili-

86 Stereotypen werden im Laufe der Sozialisation erworben und basieren auf einem Kategorisierungsprozess. Ebenso wie soziale Kategorien dienen stereotype Zuschreibungen der Vereinfachung, wobei letztere sowohl negativ als auch positiv ausfallen kann. Interessant ist, was durch Stereotypisierungen jeweils bezweckt werden soll: Die Forschungsliteratur unterscheidet im Wesentlichen zwei Vorkommen: das Autostereotyp und das Heterostereotyp. Beide bedingen sich wechselseitig, denn »wenn ›die anderen‹so und also ›anders‹sind, ergibt sich daraus, wie ›wir‹sind« (Thiele 2016: 24). Die sprachliche Realisierung von Stereotypien kann also maßgeblich dazu beitragen, das Selbstkonzept (damit ist auch die Gruppenzugehörigkeit angesprochen) zu stärken. Was diese Sequenz zudem anschaulich zeigt, ist, dass Stereotypsierungen stark mit Bewertungen (seien sie gerechtfertigt oder nicht) einhergehen können.

sierung bei. Außerdem sind alle der bisher im Zusammenhang mit der Kategorie Politiker eingesetzten sprachlichen Mittel negativ und emotional wertend.

Ihr Urteil forciert sie in Zeile 155, indem sie eine weitere Kategorieneigenschaft anschließt. Ihr vernichtendes Argument lautet, dass die Politiker *sItzen*. Obwohl auch sitzende Tätigkeiten durchaus produktiv sein können, spielt Mansura offensichtlich auf einen anderen Deutungsaspekt an. Das ist daran ersichtlich, dass sie die Konjunktion *↑und* (Z. 155) in einer höheren Tonlage spricht. Daraufhin senkt sie ihre Stimme wieder und kehrt in das vorangegangene Tonhöhenregister zurück. Das erzeugt Komik und gibt den ironischen Unterton zu erkennen. »Sitzen« drückt hier die Bedeutungskomponente »untätig sein« aus. Die zweite »Handlung« ist eine besonders drastische Steigerung zur ersten, weil sie einen Erwartungswiderspruch darstellt. Anstelle einer adäquaten Gegenleistung, so ließe sich Mansuras Äußerung summarisch umschreiben, unternehmen die PolitikerInnen vorsätzlich nichts.

Um beide Negativzuschreibungen noch stärker hervorzuheben, inszeniert sie diese auch pantomimisch: Zeitgleich zu ihrer Kritik in Zeile 153, vollzieht sie mit beiden geöffneten Händen eine ikonische Winkgeste.[87] Das Bewegungsmuster wird in einer reziproken Bewegung zum eigenen Körper hin in raschem Tempo durchgeführt und noch einmal wiederholt (Abbildung 57).

Abbildung 57: Verhaltensgeste zur Verhaltensinszenierung



Jetzt besteht kein Zweifel mehr an der ausgeprägt materiellen Orientierung der Lästerobjekte: Simultan zur Äußerungsproduktion der Anschlusshandlung *↑und sItzen,* (155) lehnt Mansura ihren Oberkörper zurück, wobei die Veränderung der Proxemik in der Artikulation des Verbs »sitzen« gipfelt. An diesem Orientierungspunkt friert sie ihre Haltung, gemeinsam mit den auf Schulterhöhe positionierten Händen für einen kurzen Moment ein. Dabei lässt sie die Palmarseite der Hände von sich wegweisen (Abbildung 58).

87 Ich klassifiziere diese Geste als ikonisch, da sie den semantischen Inhalt der sprachlichen Äußerung unmittelbar wiedergibt. Vgl. dazu die Klassifikation von Kendon (2004: 100): »Iconic gestures display in the form and manner of their execution aspects of the same concrete scene that is presented in speech.«

Abbildung 58: Indifferente Haltung der PolitikerInnen



Durch Körperhaltung und Geste transportiert sie das Bild völlig desinteressierter PolitikerInnen. Ihre humoristische Darstellung ist damit nicht zu Ende. Im nächsten Schritt belebt sie die Zielgruppe mit ihrer Stimme. In deutlich höherem Register als bisher gibt sie jetzt die Gedanken der Personen wieder. Diese kommunikative Strategie dient ebenfalls der Typisierung und ist in der Literatur belegt. Das bewusste Absetzen der eigenen von einer fremden Stimme der PolitikerInnen unterstreicht die Distanz zur Fremdgruppe. Schwitalla bemerkt hierzu, dass »Interaktionsbeteiligte durch das Ausborgen der Stimmen eine Weltsicht aus den Augen anderer imitieren können, meist natürlich in parodischer Absicht« (Schwitalla 2006: 82). Genau diese Intention scheint Mansura zu verfolgen. Durch das Borgen einer fremden Stimme ist es ihr möglich, ihre Wahrnehmung bezüglich des sozialen Verhaltens der Fremdgruppe zum Ausdruck zu bringen und sich gleichzeitig genau davon abzusetzen.

Ihre negative Bewertung ist besonders gut auf sprachlicher Ebene zu erkennen. Denn sie übersetzt die Gedanken der politischen RepräsentantInnen mit den Worten: *ah okey egal für ↑vo:lk egal;*(155). Das hervorstechendste sprachliche Merkmal zur Karikierung ist das Adjektiv »egal«, welches sie zur Pejoration der politischen Abgeordneten einsetzt. Zur Untermauerung ihrer Kritik wiederholt sie diese Zuschreibung kurz darauf sogar noch einmal und bringt dadurch abermals ihre Geringschätzung dieser Personengruppe zum Ausdruck. Ihren gespielten Ärger über das Verhalten der PolitikerInnen markiert sie außerdem durch die vorangestellte Interjektion »ah«. Diese realisiert – gemeinsam mit dem direkt anschließende »okey« – ebenfalls eine emotionale Bewertung. Als Komponente der animierten Rede weisen beide expressiven Mittel kataphorisch auf die Negativzuschreibung »egal« und auf die Fokusgruppe, an die sich die Politik der »Sitzenden« richtet: das Volk.

Diese zweite und wichtige Kategorie benennt sie mit hoher Tonhöhe und Vokaldehnung. Damit setzt sie den Kategorienamen auch innerhalb der Redewiedergabe etwas ab. Diese leichte Veränderung der Stimmenqualität und die Prosodie dienen wahrscheinlich der emphatischen Verstärkung. Nach kurzer Pause (156) ratifiziert sie ihre Personencharakterisierung knapp mit einem fallend intonierten *ja*. (157), wobei sie jetzt wieder als Mansura spricht. Nach einer weiteren Pause (158) beendet sie ihren Beitrag lachend. Damit goutiert sie ihre eigene Inszenierung und markiert diese gleichzeitig als ironisch.

9.6.7 Zur kommunikativen Darstellung der Agency

Was erfährt man nun über die Konstruktion der Agency?
Da die Kategorie der PolitikerInnen im Mittelpunkt der Personencharakterisierung steht, liegt nahe, dass Mansura die Personengruppe auch in syntaktischer Hinsicht als aktiv handelnde Subjekte präsentiert. Entsprechend treten die ProtagonistInnen ihrer Darstellung in den Zeilen 151-155 grammatisch betrachtet in Subjektposition in Erscheinung (das Personalpronomen »sie« in Zeile 153 fungiert als Proform). Dieser Eindruck wird jedoch durch die Verben, die sie den Handelnden zuordnet, relativiert.

Während durch die Nomen-Verb-Verbindung »Geld nehmen«, im Sinne ihrer Äußerung in Zeile 153, zumindest noch etwas Dynamik transportiert wird (das Verb »nehmen« zählt zur semantischen Klasse der Handlungsverben), erfolgt durch die Zuweisung des Statusverbs »sitzen« in Zeile 155 ein Bruch in der Dynamik, der zu einer Abschwächung der Agency führt. Wie die vorangegangene Analyse deutlich gemacht hat, ist dieser Bruch beabsichtigt, da die Migrantin beide Verben sowie die Fokuspartikel »nur« (153) zur Kategorienbewertung einsetzt. Aufschlussreich ist diesbezüglich v.a. das statische Verb »sitzen«. Mansura verwendet es metonymisch für »nichts tun«. Diese semantische Bedeutung trägt insofern wesentlich zur Konstruktion der Agency bei, als dadurch innere Prozesse der ProtagonistInnen nach außen transportiert werden. Durch diese kommunikative Strategie weist Mansura den PolitikerInnen eine prototypische Mentalität bzw. Handlungsmotive zu.

Dass innere Haltung und Motive ihres Erachtens nicht konform sind mit den Erwartungen, die sie mit der Inanspruchnahme eines politischen Mandats assoziiert, bringt sie durch das Adjektiv »egal« (155) zum Ausdruck. Diese Grundhaltung ist, laut Mansura, dem gesamten Volk (155) zugedacht. Die semantische Rolle, in der sie die Bevölkerung auftreten lässt, ist die der Erleidenden. Entgegen der zuvor besprochenen Handlungskonstruktion von Ostara (Beispiel 12), rückt die Initiative der BürgerInnen in Mansuras Darstellung völlig in den Hintergrund. Das ist daran zu erkennen, dass sie ausschließlich den PolitikerInnen eine Stimme verleiht. Dem Volk hingegen bleiben gegenüber den hierarchisch höher gestellten politischen Handlungsträgern allenfalls wenige Handlungsoptionen. Die Bewertungsmarkierungen, d.h. die Zuschreibungen »nur Geld zu nehmen« bzw. zu »sitzen«, insbesondere aber das negativ konnotierte Adjektiv »egal« profilieren das Bild des Ausgeliefertseins vonseiten der BürgerInnen.

Indem sie die Perspektive der PolitikerInnen handelnd (pantomimisch) und sprechend (durch Redewiedergabe und Stimmenimitation) übernimmt, wird Mansura selbst zum Agens ihrer Darstellung. Diese Abgrenzungsstrategie verstärkt die insgesamt negative Bewertung der politisch Verantwortlichen und trägt damit auch zur Darstellung der passiven Agency der Bevölkerung bei. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die PolitikerInnen in bewusster Absicht Handlungen unterlassen (vgl. Kärger/Kursawe/Lambach 2017: 103). Auffällig ist, dass Mansura ihren Beitrag zwar mit der Konstruktion *ich denke* (147) einleitet, jedoch zumeist kategorische Konstruktionen verwendet, beispielsweise die Zuschreibung *diese Politiker nehmen nur Geld*. Wie es häufiger in den Aushandlungsinteraktionen der Migrierten zu beobachten ist, formuliert auch Mansura Aussagen, die sie als allgemeingültig und zeitlos konstruiert. Das vermittelt das Bild, dass objektive Tatsachen wiedergegeben werden und lassen die

Migrantin zugleich souverän und überlegen erscheinen, da sie – ihrer Inszenierung gemäß – um diese »Tatsachen« weiß.

Bezüglich der Möglichkeiten der BürgerInnen, soziale Ordnungsmuster aufzubrechen, lässt sich auf Basis der Konstruktionsmuster Folgenden herausarbeiten: Indem die Migrantin die PolitikerInnen in Bezug auf deren Berufsethos als eigennützig agierende Personen auftreten lässt, die jegliche Form von Handlungen bewusst unterlassen, konstruiert sie ein Machtgefälle. Innerhalb dieser Hierarchie besetzen die BürgerInnen eine Komplementärrolle: Befindet sich das Volk den politischen Handlungsträgern gegenüber schon aufgrund ihrer Kategorienzugehörigkeit in einer untergeordneten Position, wird deren Agency durch das Nicht-Handeln der ranghöheren ProtagonistInnen noch stärker beschnitten. Der Handlungsspielraum der BürgerInnen ist maximal begrenzt. Der Handlungsmacht der PolitikerInnen ist hingegen keine Grenze gesetzt. Während die politischen ProtagonistInnen ihre Möglichkeiten prinzipiell ungenutzt lassen, obwohl ihnen ein breites Agitationsspektrum zur Verfügung stünde, ist den BürgerInnen eine Intervention prinzipiell nicht möglich. Dadurch verfügen die dargestellten bürgerlichen AgentInnen auch nicht über Handlungsoptionen, um die Strukturen – im Sinne der Etablierung einer Handlungsbalance, aufbrechen zu können – und auf diese Weise die sozialen Spielregeln neu zu definieren und umzugestalten.

Konklusion

Mansura stellt einen (intrinsischen) Zusammenhang her zwischen den zugeschriebenen Handlungen und den Motiven der politischen AgentInnen. Um den Eindruck zu untermauern, dass sich die gesamte Berufskategorie ihres Erachtens eigennützig und unverantwortlich verhält, setzt sie mehrere rhetorische Strategien ein: Zunächst wird das dargestellte Verhalten auf alle PolitikerInnen generalisiert (referenziert durch *diese*, 151 und *sie*, 153). Anders als Ostara verortet Mansura ihre Darbietung allerdings weder zeitlich noch geographisch. Ihre Konstruktion einer Agency-Haltung vonseiten der politischen Handlungsträger präsentiert sie als universell gültig, auch wenn dieses Konstruktionsmuster durch die Subjektivierung *aber ich denke* (147) etwas abgeschwächt wird.

Eine erste explizite Abwertung, die die wahren Motive der PolitikerInnen erkennen lässt, bewirkt der selbstreferentielle Ausdruck *sie nehmen nur gEld*, (153). Daran schließt sich mittels (↑*und sItzen*, 155) eine weitere Zuspitzung an, die mit einem Wechsel in ein höheres Tonhöhenregister gekoppelt ist. Die metonymische Verwendung des Verbs und die veränderte Stimmqualität transportieren das Bild vorsätzlich inaktiver Personen. Diese umfänglich negative Kategorisierung kulminiert, als sie die anderen in der Arbeitsgruppe an ihrer Interpretation der Gründe für das Nicht-Handeln der AgentInnen teilhaben lässt. Hierfür animiert sie die Gedanken der PolitikerInnen, die ihrerseits ebenfalls explizit abwertend sind (kontextualisiert durch das zweifach geäußerte Negativattribut *egal*, 155). Zu einem Höchstmaß an vorsätzlicher Inaktivität tritt jetzt die kategorientypische Eigenschaft der Indifferenz hinzu. Auffällig ist die strukturelle und funktionale Parallelität zwischen der verbalsprachlichen und nonverbalen Inszenierung von Haltung und Handlung (vgl. Abbildung 57 und 58). Zwar wird die Zuweisung der Agency insgesamt in spaßiger Modalität vollzogen, aber eine Kategorientypisierung in

Richtung Lächerlichkeit ist im gegebenen Interaktionskontext nicht plausibel. Vielmehr wird an dieser Stelle dafür argumentiert, dass Mansura, anhand der stimmlichen, der sprachlichen und körperlichen Veranschaulichungs- und Aufdeckungsverfahren, anzeigt, dass sie die politische Gestaltungsmacht qua Mandat anzweifelt.

Aufgrund der Haltung der PolitikerInnen, die sie als moralische Disposition ausweist, modelliert sie eine Beziehungskonstellation, die die BürgerInnen, mit Blick auf ihr Handlungspotential, prinzipiell zurückstuft. Diese Position ist, entgegen Ostaras dynamischer Agency-Perspektivierung, statisch und unveränderbar, was in erster Linie durch die Auswahl der Verben und der Handlungskonfiguration kontextualisiert wird.

Während sich also in Ostaras historischer Darstellung ein transformierendes, agentivistisches Potential entwickeln und in Berufung auf eine hierarchisch höhergestufte, politische Autorität positiv entfalten kann, besteht diese Möglichkeit, aus Mansuras Sicht, für die BürgerInnen unter den allgegenwärtigen Universalbedingungen nicht. Die Migrantin setzt sich genau von denjenigen Normen ab, die sie als bestimmend für das prinzipielle Handeln der PolitikerInnen konstruiert. Was die Agency-Struktur Dualität angeht, ist die Darstellung der Agency somit als wesentlich gravierender einzustufen (vgl. Kärger/Kursawe/Lambach 2017). Denn daraus lassen sich keinerlei Transformationsmöglichkeiten für die Gegenwart aufseiten der Bevölkerung ableiten.

10 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die argumentativen Schritte dieser Arbeit rekapituliert und ihre zentralen Analyseergebnisse noch einmal zusammengeführt. Außerdem werden Möglichkeiten für zukünftige Forschungsprojekte aufgezeigt.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu zeigen, wie 27 erwachsene Zugewanderte und Teilnehmende am Orientierungskurs verschiedene Aufgaben zum Themengebiet *Verfassungsorgane in der Demokratie* anhand von Kategorisierungs- und Abgrenzungsprozessen interaktiv aushandeln. Es wurde zudem untersucht, ob die Deutungen und Argumentationslogiken der Migrierten kohärent sind zu den Leitvorstellungen des Grundgesetzes. Die Daten wurden in zwei Orientierungskursen erhoben, die im Januar und im Mai 2016 in der Volkshochschule Karlsruhe und in der Deutschen Angestellten Akademie (DAA) in Rastatt stattgefunden haben.

Zum institutionellen Kontext der Untersuchung ist zu sagen, dass das übergreifende Thema der Aushandlungen zu den obligatorischen Kerninhalten bundesweiter Orientierungskurse im Modul Politik zählt. Der Orientierungskurs schließt an die sprachlichen Integrationsmaßnahmen für Zugewanderte an und setzt sich zum Ziel, die Fokusgruppen mit der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands vertraut zu machen (vgl. § 43 AufenthG). Ausgangspunkt dieser Studie bildete eine umfassende Analyse der curricularen Vorgaben zum Integrations- und Orientierungskurs (BAMF 2015a; BAMF 2013a). In diesem Rahmen konnten mehrere, zum Teil widersprüchliche Befunde für die sprachliche und politische Bildung aufgezeigt werden: So sind die Inhalte z.B. sehr genau festgelegt, wobei der Erwerb von fachlich relevantem Wissen besonders betont wird. Hingegen werden die Kompetenzbeschreibungen fachübergreifend formuliert. Sie umfassen demnach auch die im Orientierungskurs vorgesehenen Module Geschichte sowie Mensch und Gesellschaft. Problematisch ist das deshalb, weil an fachliche Kompetenzen sprachliche Handlungen bzw. Operatoren gebunden sind, wie etwa *beschreiben* oder *erklären*. Operatoren sind als Handlungsanweisungen in Aufgabenstellungen zu verstehen und unterscheiden sich, je nach Fachperspektive, erheblich voneinander. Damit in Zusammenhang erwies sich als besonders gravierend, dass die didaktischen Entscheidungen – sowohl sprachbezogene als auch fachliche Aspekte betreffend – in den curricularen Vorgaben nur unzureichend ausgearbeitet sind. Diese

Diskrepanz zwischen Lernzielen bzw. Lerninhalten und zielgruppengerechter Didaktik war unerklärlich.

Sie führte dazu, die Suche auszudehnen und Forschungspublikationen zur außerschulischen politischen Bildung mit Migrierten in den Blick zu nehmen (Behrens/Motte 2006; Reiter/Wolf 2006.[1] Was sich hier zeigte, war wenig zufriedenstellend, doch bot es gleichzeitig eine Erklärung für oben erwähnte Diskrepanz: Empirische Untersuchungen zur politischen Bildung in der Migration liegen bislang kaum vor. Dass in den integrationscurricularen Vorgaben keine bedarfsgerechten methodisch-didaktischen Handlungsempfehlungen auszumachen sind, wurde auf dieses Forschungsdesiderat zurückgeführt. So verdichtete sich der Gesamteindruck, dass Orientierung in den curricularen Vorgaben (BAMF 2013a) ausschließlich vom Ziel her betrachtet und infolgedessen kompetenztheoretisch begründet wird. In diesem Zusammenhang fällt sicher auch der Fokus des Curriculums auf kognitives Wissen ins Gewicht, da der Orientierungskurs mit dem standardisierten Multiple-Choice-Test *Leben in Deutschland* (LiD) abschließt.

Diese Außensicht auf Orientierung wurde in vorliegender Arbeit mit der Formel »sich orientieren an« gefasst. Den eindimensionalen und auf das Ziel gerichteten Blickwinkel aufzugeben, schien nicht sinnvoll, und zwar deswegen nicht, weil sich möglicherweise Verbindungen ergeben zwischen den interaktiv geteilten Weltsichten, Sinn- und Bedeutungskonstitutionen der Zugewanderten und den Leitprinzipien des Grundgesetzes (vgl. Kapitel 4.3). In dieser Untersuchung wurde darauf reagiert, indem der Blick von außen, d.h. die etische Perspektive, mit einer emischen Sichtweise (verstanden als ein »Sich Orientieren mit«) verbunden wurde. Letztere stellt in Aussicht, dass die Migrierten – zumal ebenfalls mit einem Sozialisationsrepertoire »im Gepäck«– *ihre* Sicht auf bestimmte Phänomene zur Geltung bringen (vgl. Kapitel 2.7). Der entscheidende Zusatz des »mit« impliziert eine Bedingung, nämlich die, dass es hierfür eines gemeinsamen Miteinanders bedarf. Damit sind zwei weitere entscheidende Prämissen verknüpft:

Die erste lautet, dass das, was sich aus der Perspektive der Zugewanderten als interaktiv und sozial bedeutsam herausstellt, durch die Situation determiniert wird. Gleichzeitig sind die pluralen Perspektiven das Produkt gemeinsamer kommunikativer Handlungen. Das impliziert, dass die vielfältigen Sinndeutungen und Sinnexplikationen im Interaktionsgeschehen emergieren. Sie zeigen sich also erst im interaktiven *Vollzug* und erst in dieser Vollzugsdimension entfalten sie ihr Potential. Denn im Moment der Interaktion werden in einer bestimmten Art und Weise Sinndeutungen realisiert, Positionen für sich selbst beansprucht und wiederum andere zurückgewiesen. Um diese Phänomene empirisch zugänglich zu machen, wurden vorliegend die Konzepte der gesprächsanalytischen Kategorisierungsanalyse (Sacks 1972, vgl. für eine knappe Zusammenfassung z.B. auch Keim 2005: 169f.) und der Positionierungsanalyse (z.B. Bamberg/Georgakopoulou 2008; Buchholz/Hall 2005) angewandt. Letztere deshalb, weil sie zugleich auch Identitätsaspekte zu erkennen gibt. Es handelt sich jeweils

1 Dass meines Wissens diesbezüglich keine aktuelleren Publikationen auszumachen sind, zeigt, wie groß das Forschungsdesiderat ist.

um konstruktivistisch angelegte Ansätze, die obig erwähnter emischen Perspektive gerecht werden können.

Die zweite Annahme lautet: Erst durch die detaillierte Analyse der Deutungs- und Konstruktionsmuster können Anknüpfungspunkte an die Außenperspektive im Sinne der Formel »sich orientieren an« herausgearbeitet werden. Erst dadurch wird sichtbar, wie sich Orientierung bzw. Desorientierung (gemessen am Leitbild des Grundgesetzes) im Einzelnen zeigt. Dieser Analyseschritt erforderte es – dem Aushandlungsgegenstand geschuldet –, die Argumentationslinien der Migrierten unter politischem bzw. verfassungsrechtlichem Blickwinkel zu betrachten. Hierfür hat sich das Kompetenzmodell des politischen Fachwissens (vgl. Weißeno et al. 2010) als sehr brauchbar erwiesen, weil es politisches Wissen anhand von Basis- und Fachkonzepten und aus einer fachlichen Perspektive heraus systematisiert.

Die Untersuchung, die hier vorgestellt wurde, versteht sich als anwendungsbezogen. Zweifellos wurden hier allenfalls frühe Schritte gegangen, die aber notwendig sind, um fach- und sprachdidaktische Weiterentwicklungen für die Fokusgruppen auf den Weg zu bringen. Damit sind zuallererst bildungspolitische Überlegungen angesprochen, aber auch ganz konkrete wirtschaftliche Gesichtspunkte. Die Gründe liegen auf der Hand: Eine solide sprachliche und fachliche Grundförderung kann die Weichen für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt stellen. Doch bleiben möglicherweise wichtige Innovationspotentiale unerschlossen, wenn wir über Migrierte immer noch so wenig wissen. Es wird also Zeit, ihnen eine Stimme zu geben und diese sichtbar zu machen. Die Untersuchungsergebnisse sind selbstverständlich nicht repräsentativ. Gerade weil es sich um ein sehr kleines Sample handelt, dürften die empirischen Analysen jedoch äußerst detailreiche Informationen ans Licht bringen. Anhand zukünftiger Untersuchungen zu ähnlichen Fragestellungen mit Erstmigrierten lassen sich verallgemeinerbare Aussagen gewinnen, z.B. im Hinblick auf ganz ähnliche Interaktionsmuster oder Relevanzbezüge, wie sie in meiner Untersuchung zutage treten.

10.1 Ergebnisse der qualitativen Teilerhebungen

10.1.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

In Ermangelung eines Verfahrens zur Kompetenzfeststellung für Zugewanderte im Orientierungskurs erforderte die Kernerhebung der Aushandlungsinteraktionen eine bedarfsgerechte sprach- und fachdidaktische Fundierung. Infolgedessen wurden vor der Haupterhebung zwei weitere empirische Teilerhebungen durchgeführt: eine migrationsbiographische Fragebogenerfassung und eine qualitative Korpusanalyse der verwendeten Lehrwerkstexte. Durch dieses Vorgehen wurde zum einen versucht, die Lernausgangslagen, also die »Startposition« der Zugewanderten, und zum anderen die an den Orientierungskurs gerichteten Kompetenzerwartungen zu ermitteln. Beide Datensätze wurden schließlich komplementär aufeinander bezogen, um das Lehr- und Lernarrangement im Sinne obiger Zielsetzung entwickeln zu können.

Für die Auswertung der Fragebogendaten hat es sich als gewinnbringend erwiesen, Forschungsempfehlungen zu folgen, die die Bedeutung *externer* Einflussfaktoren auf

den Erstspracherwerb in der Migration in den Blick nehmen (vgl. Brizić 2009; 2007). Diesen Empfehlungen zufolge wurde zusätzlich sprachenpolitische Forschungsliteratur zurate gezogen. Allerdings sollte nicht in grundsätzlicher Weise so verfahren werden, sondern nur für Migrierte des Samples, die sich im Hinblick auf sprach- und bildungsbezogene Daten an den »Rändern des Spektrums« befanden.

Die Befunde, die individuellen Ausgangslagen betreffend, sind für meine Untersuchungsgruppe dadurch aufschlussreicher und geben beispielsweise Erklärungen für Brüche im Spracherwerb, die ohne Einbeziehung dieser Quellen so nicht sichtbar geworden wären. Das Gesamtbild, das sich dadurch zeigte, sollte wiederum didaktisch-methodischen Überlegungen zugutekommen. Was die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung anbelangt, war die Interdependenzhypothese von Cummins (Cummins 1979: 199, vgl. die Ausführungen unter Kapitel 3.1) besonders relevant. Dies deswegen, weil der Erwerb kognitiv-akademischer Sprachkompetenz – analog zum Akronym CALP – vorliegend eine zentrale Rolle spielt.

Durch das Einbeziehen einschlägiger Forschungsliteratur brachte die Auswertung der Daten eine komplexe Ko-Existenz von Wirkfaktoren auf den Fach- und Spracherwerb in der Migration zutage. Einige besonders markante Befunde wurden ausgewählt und werden im Folgenden noch einmal zusammenfassend dargestellt. Die Befunde, die zur Ermittlung der *Sprachbeherrschung in der Erstsprache* gewonnen wurden, beziehen sich in erster Linie auf die erstsprachliche Literalisierung, die Dauer des Erstspracherwerbs, die Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen und die Rolle der Erstsprachen (vgl. z.B. de Cillia 2011: 4). Die Auswertung hat folgende Resultate ergeben: Hinsichtlich der schulischen Literalsierung in der Erstsprache (Frage 13) gaben 81 Prozent und damit fast alle der Befragten an, muttersprachlichen Unterricht erhalten zu haben (11 Prozent erteilten hierüber keine Antwort). Dass die Dauer des Erstspracherwerbs die Qualität dessen maßgeblich beeinflussen dürfte, versteht sich von selbst.

Es wurde in diesem Sinn von der Annahme ausgegangen, dass eine hinreichend lange Schulbesuchsdauer[2] positiv mit den Kompetenzen in der Erstsprache korreliert. Dieser Zusammenhang sollte durch das Erfassen der Schulbesuchszeit (Frage 11)[3] eruiert werden. Hier zeigte die Auswertung ein breites Spektrum von fünf bzw. sechs Jahren bis hin zu maximal 19 Jahren (dicht gefolgt von 16 und 17 Jahren, wobei es sich bei allen letztgenannten Angaben um Personen aus Rumänien handelte). Das Ergebnis sprach in den meisten Fällen für einen soliden Ausbau der CALP-Kompetenzen in der Erstsprache. Der Minimalzeitraum von fünf bzw. sechs Jahren ließ indes vermuten, dass es sich um Angehörige benachteiligter Sprachgemeinschaften handeln könnte. Davon betroffen waren zwei Migrierte aus der Türkei und ein Migrant aus dem Irak. Diesem Befund war also nachzugehen, zumal sich auch bei den Unterrichtsaktivitäten

2 Das Kriterium »hinreichend« bezieht sich auf die bundesweiten Leitlinien zur Vollzeitschulpflicht in der Bundesrepublik Deutschland, wonach die allgemeine Schulpflicht mindestens neun Jahre umfasst (vgl. z.B. das Serviceportal Baden-Württemberg: Schulpflicht und Schularten. Online verfügbar unter: https://www.service-bw.de [zuletzt abgerufen am 18.01.2021].

3 Allerdings war die Frage missverständlich. Sie wurde vermutlich als Schuldauer insgesamt, die tertiäre Ausbildungszeit miteingerechnet, interpretiert.

und -interaktionen zeigte, dass vonseiten dieser Personen deutliche Verstehens- und Verständigungsbarrieren bestanden.

Die bildungs- und sprachenpolitische Situation in der Türkei ist umfassend in der Untersuchung von Brizić (vgl. Brizić 2007: 102ff.) erforscht und bot vorliegend Erklärindikatoren für den Kompetenzrückstand der beiden türkischen Migrierten. Dass der Bildungs- und Spracherwerb für den jesidischen Migranten ebenfalls nicht lückenlos verlief, lag nahe und konnte durch zusätzliche Befunde aus der Forschungsliteratur (vgl. z.B. Oehring 2017) untermauert werden: Die Gründe für dessen kurze Schulbesuchsdauer von gerade einmal sechs Jahren waren in der irakischen Vertreibungspolitik der 1970er und 1980er Jahre zu suchen. Im Zuge dieser Politik war das Jesidische vollständig aus dem Schulsystem ausgeklammert worden. Der aus dem Sheikhan-Gebiet im Norden des Iraks stammende Mann war damals zwischen fünf und zehn Jahren alt und somit unmittelbar von diesen Entwicklungen betroffen.

Um ein umfassenderes Bild über die Sprachbeherrschung in den Erstsprachen zu erhalten, sollten die Migrierten u.a. ihre Kompetenzen in den Teilfertigkeiten schreiben, lesen, sprechen und verstehen einschätzen. Die Befunde, die sich hier ergaben, erwiesen sich als äußerst günstig für den weiteren Spracherwerb: In allen vier Teilfertigkeiten bekundeten 70 Prozent der Befragten hohe Kompetenzen. Diesbezüglich variierten die Werte von 70 bis 78 Prozent. Lediglich zwei Zugewanderte stuften ihre mündlichen Sprachkompetenzen als mittelmäßig ein. Es handelte sich hier um den bereits erwähnten jesidischen Mann, der zudem auch seine schriftlichen Kompetenzen als mittelmäßig bewertete sowie um einen weiteren Mann aus Südkorea. Boten die gesellschaftlich-politischen Entwicklungen in der Sheikhan-Region Erklärungen für den Befund des Migranten aus dem Irak, ließen sich für den südkoreanischen Zugewanderten keine Begründungen ausmachen. Dieser sprach nach eigenen Angaben neben Deutsch und der Amtssprache Südkoreanisch auch noch Japanisch und Englisch. Seine Ausbildungszeit ist mit 16 Jahren im Verhältnis zur Gesamtgruppe relativ lang und kommt als Erklärindikator für seine Einschätzung kaum infrage.

Zur Rolle der Erstsprachen ist zu sagen, dass 89 Prozent der Migrierten im häuslichen Umfeld auf die Familiensprachen zurückgriffen (Fragen 18 und 19). Es fällt allerdings auf, dass drei Frauen (15 Prozent) nicht etwa die Muttersprache, sondern ausschließlich Deutsch zu Hause sprachen. Dieses Sprachverhalten trifft in allen drei Fällen auch für die Kommunikation mit Freunden und Bekannten (Frage 24) zu und deutet darauf hin, dass Deutsch inzwischen als selbstverständliche Kommunikationsressource fungiert.

Die Befunde zum sprachlichen Verhalten lieferten aber auch wertvolle Erkenntnisse bezüglich des Stellenwertes, der der Erstsprache in der Interaktion zukommt. In der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (Frage 23) sowie mit Freunden und Bekannten (Frage 24) zeigt sich die Haltung, die den Präferenzsprachen jeweils zuteilwird, ganz deutlich: 19 von 27 Befragten haben Kinder (70 Prozent). Davon sprachen fünf Migrierte (18,5 Prozent) zumeist Deutsch mit ihren Kindern. In den allermeisten Fällen wurde Deutsch jedoch mit den Herkunftssprachen kombiniert.

In diesem Zusammenhang fiel eine Frau aus Montenegro auf. Sie hatte angegeben, Bosnisch an ihre Kinder weiterzugeben. Montenegrinisch spielt als Sprache der Verständigung zwischen den Generationen für sie also offensichtlich keine Rolle mehr. Die

Forschungsliteratur (vgl. Sundhaussen 2012) liefert Belege, warum dies so ist: Montenegrinisch als Schriftsprache etablierte sich erst im Zuge der Autonomie Montenegros 2006. Es entstand im Jahr 2009 infolge einer Rechtschreibreform, bis es schließlich 2010 als Unterrichtssprache eingeführt wurde. Somit wurde deutlich, dass die Migrantin ihre Muttersprache sicher nicht in der Schule erwerben konnte.

Ein ähnliches Bild, wenn auch stärker auf die Sprachverwendung der Staatssprache insgesamt bezogen, zeigte sich für zwei Personen aus Kasachstan. Diese gaben in sämtlichen Befragungsdaten Russisch an, Kasachisch tauchte an keiner Stelle auf. Auch hier gab die Forschungsliteratur (vgl. Lochmann 2014) Auskunft über die möglichen Beweggründe: Die Gründe für die Dominanz des Russischen waren ebenfalls auf sprachenpolitische Maßnahmen zurückzuführen. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1991 dominierte Russisch in praktisch allen Sektoren des öffentlichen Lebens. Kasachisch wurde 1989 zur Staatssprache deklariert und sollte in den Folgejahren auch im Bildungssektor Einzug halten. Russisch – zunächst die Sprache, die lediglich der innerethnischen Kommunikation vorbehalten war – wurde in einem weiteren Sprachgesetz im Jahre 1997 wieder mit dem Kasachischen gleichgesetzt. Die Bemühungen der Regierung, das Kasachische stärker in der Bevölkerung zu verankern, scheitere zum einen aus finanziellen Gründen, zum anderen besteht innerhalb der Bevölkerung offensichtlich eine stärkere Affinität zum Erwerb prestigereicherer Fremdsprachen wie Englisch oder Arabisch.

Es stellte sich damit die Frage nach den Folgen dieser Entwicklung für den weiteren Fach- und Spracherwerb in der Migration. Diese erwiesen sich – sofern von außen wahrnehmbar – zumeist nicht als ungünstige Ausgangssituation. Eine Ausnahme bildeten der bereits erwähnte jesidischen Mann und die beiden türkischen Zugewanderten. Hingegen waren bei den beiden Kasachen und der montenegrinischen Frau keine offenkundigen Verstehens- oder Verständigungsbarrieren im Orientierungskurs zu beobachten. Auch deutet die Auswertung der Befragungsdaten unter Hinzunahme der länderspezifischen Informationen darauf hin, dass die Sprachensozialisation (d.h. der Sprachwechsel in die Mehrheitssprache) nicht zu einem unzureichenden Bilingualismus in beiden beteiligten Sprachen Bosnisch oder Montenegrinisch bzw. Kasachisch oder Russisch führte. Dafür spricht auch die deutlich längere Schulbesuchszeit; im Falle der Frau aus Montenegro betrug sie 8 Jahre, die beiden Kasachen befanden sich 11 Jahre in schulischen Kontexten. Die Beispiele der drei Migrierten aus Kasachstan und Montenegro zeigen außerdem, dass das Sprachverhalten ganz klar ein Zeichen für die sprachliche Identität ist.

Wie sehen die Befunde aus, die im Zusammenhang mit der *Zweit- oder Fremdsprache Deutsch* gewonnen wurden? Analog zu obigen Ausführungen sollen diesbezüglich die Erkenntnisse zur Rolle des Deutschen in meiner Untersuchungsgruppe besprochen werden sowie die Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Deutschkompetenzen. Abschließend soll hier noch einmal auf die Bildungsvoraussetzungen eingegangen werden. Die Zweit- bzw. Fremdsprache ist für die Gruppe der Migrierten in erster Linie kommunikativ relevant und das in vielfältigen Lebenszusammenhängen: Annähernd 70 Prozent der Befragten sprechen Deutsch in der Familie (Frage 22), knappe 52 Prozent (14 Nennungen) nutzen Deutsch zur Interaktion mit Freunden oder Bekannten (Frage 24) und für 33 Prozent (8 Nennungen) der Migrierten handelt es sich sogar um die Präferenz-

sprache. Dass der Sprache des Aufnahmelandes ein derart hohes Prestige zukommt, deutet an, wie weit der sprachliche Integrationsprozess bereits vorangeschritten ist.

Im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung des Deutschen (Frage 17) ergab die Auswertung, dass die meisten der Befragten ihre Deutschkompetenzen in allen vier Teilbereichen als mittelmäßig einstufte (vgl. für eine genaue Aufschlüsselung, Kapitel 7, Abbildung 9). Auffallend ist, dass die Handlungsfelder Sprechen und Schreiben innerhalb dieser Gruppe besser eingeschätzt wurden als die Kompetenzen Lesen und Verstehen. Dass die schriftsprachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Erhebung sogar als noch besser empfunden wurden, könnte auf einen Trainingseffekt hindeuten. Beide Untersuchungsgruppen waren bereits intensiv auf den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) vorbereitet worden. Eine Erklärung für die insgesamt positive Einschätzung der mündlich-kommunikativen Fähigkeiten ist, dass die Konzeption des Integrationskurses genau diese Handlungskompetenzen ganz besonders stärken will und entsprechend im Design der Aufgaben berücksichtigt wird.

Innerhalb der Gruppe, die ihre Deutschkompetenzen insgesamt als gut einschätzte, verhält es sich genau umgekehrt als in der »mittelmäßigen Gruppe«: Die rezeptiven Fähigkeiten Lesen und Verstehen wurden hier deutlich besser bewertet als die produktiven Fähigkeiten Schreiben und Sprechen. Besonders auffällig ist, dass nur 15 Prozent der Befragten der Meinung war, über gut ausgebildete mündliche Fähigkeiten zu verfügen. Dieser Befund überrascht in Anbetracht der Dauer des sprachlichen Integrationskurses sowie der Relevanz des Deutschen, das ja auch zu Hause in hoher Frequenz gesprochen wird (Fragen 22 und 23). Wenig überraschend dürfte demgegenüber die Einschätzung sein, dass lediglich 11 Prozent innerhalb dieser Gruppe ihre schriftsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten als gut eingestuft haben:

Im Zuge des sprachlichen Integrationskurses müssen Zugewanderte anspruchsvolle Aufgaben schriftlich bearbeiten. Das erfordert, Registeranforderungen spezifischer Interaktionssituationen in einer Zweit- bzw. Fremdsprache zu bewältigen, ohne dabei auf den unmittelbaren Handlungskontext zurückgreifen zu können (vgl. Kapitel 3.1). Da die sprachlichen Kompetenzen der Migrierten zum Zeitpunkt der Erhebung noch im Aufbau begriffen waren, bedurfte der Aus- und Aufbau adäquater Versprachlichungsstrategien Anstrengung und Zeit (zu den erwähnten Strategien zählt z. B. ein Repertoire an lexikalisch-grammatischen Mitteln, aber auch narratives und diskursives Wissen).

Nur ein geringer Teil der Migrierten (fünf Personen) schätzte alle vier Teilkompetenzen als nicht gut ein. Jeweils zwei Befragte (sieben Prozent) hatte offensichtlich Mühe, Deutsch zu schreiben und zu verstehen. Bemerkenswert ist jedoch, dass 15 Prozent innerhalb dieser Gruppe nach eigenen Angaben Schwierigkeiten hatte, Deutsch zu sprechen. Das legte zunächst die Vermutung nahe, dass bereits grundlegende sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeiten noch nicht solide ausgebildet waren. Daraus wurde die weitere Annahme abgeleitet, dass sich Barrieren bei der Bewältigung alltäglicher Interaktionssituationen zusätzlich im Teilbereich Verstehen niederschlagen müssten. Allerdings konnte dieser Zusammenhang nicht bestätigt werden. Denn lediglich zwei der Befragten empfanden ihre Verstehensleistungen als unzureichend, zwei weitere attestierten sich in diesem Bereich mittelmäßige Fähigkeiten. Nur ein Migrant schätzte alle vier Teilfertigkeiten als nicht gut ein.

Insgesamt dokumentierten die Ergebnisse jedoch, dass die Migrierten bereits zu Beginn des Orientierungskurses über solide sprachliche Ressourcen verfügten. Hinzu kommen die Bildungsvoraussetzungen, die insgesamt für eine noch bessere Ausgangsposition sorgen: Acht Zugewanderte, d.h. nahezu 30 Prozent, haben ein Studium abgeschlossen (Frage 15 und 16). Etwa 48 Prozent verfügen über eine Berufsausbildung. Bereits in meinem kleinen Sample befanden sich somit fast 78 Prozent in einer privilegierten Situation, die sich mit Abschluss der Erstintegrationsphase noch besser darstellen dürfte.

10.1.2 Ergebnisse der qualitativen Korpusanalyse

Im Zuge der qualitativen Korpusanalyse wurden fünf Texte zum Aushandlungsthema Verfassungsorgane in der Demokratie aus dem Lehrwerk *miteinander leben* (Feil/Hesse 2014) untersucht. Die Analyse erfolgte in einem deduktiv-induktiven Verfahren. Sie berücksichtigt verschiedene linguistische Analyseebenen (lexikalische, morphosyntaktische, diskursive Ebene) und orientiert sich wesentlich an der Charakterisierung der *language of schooling* von Schleppegrell (2004; 2001), welche wiederum auf der funktional systemischen Registerkonzeption von Halliday und Kollegen (vgl. z.B. Halliday/Matthiessen 2013) basiert (vgl. Kapitel 3.2). Implizit wurde zudem auf das Vierfeldermodell von Cummins (Cummins 2000: 68) Bezug genommen, anhand dessen der Grad der Kontextualisierung und das kognitive Anforderungsniveau der Versprachlichungsmuster eingeschätzt werden konnte (vgl. Kapitel 3.1). Weitere Anknüpfungspunkte bot die Politolinguistik – ein linguistischer Analyseansatz am Grenzgebiet zwischen Politik und angewandter Linguistik – und hier insbesondere die Ausarbeitungen von Klein zur Charakteristik politischer Institutionensprache (vgl. Klein 2014; 2010). Auf Basis dieser Konzepte wurden aus dem gesamten Datenmaterial drei Analysekategorien entwickelt: Das Abstraktionsniveau der Textsorten, die linguistische Realisation und die Charakteristika der institutionell-politischen Fachsprache.

Die folgenden Ausführungen bieten einen systematischen Überblick über relevante, wiederkehrende Versprachlichungsmuster und Kriterien der Textkomposition. Obige Analysekonzepte indirekt aufgreifend, orientiert sich die Zusammenfassung am Analyserahmen der *language of schooling* (Schleppegrell 2004: 47). Da die Kontextvariablen **Feld, Tenor, Modus** und die damit verknüpften sprachlichen Bedeutungsaspekte – die **ideationale, interpersonale** und **textuelle** Metafunktion – unterschiedliche funktionale Perspektiven auf Sprache betonen, werden ausgewählte und zentrale Analyseergebnisse entlang dieser Dimensionen getrennt voneinander angeführt. Dies dient jedoch ausschließlich der Systematisierung. Es ist in diesem Zusammenhang noch einmal wichtig zu betonen, dass die lexikogrammatischen Wahlen in der Interaktionssituation kooperieren und dadurch ein spezifisches Register hervorbringen. Schleppegrell (2001: 432) schreibt:

> Speakers and writers simultaneously present content, negotiate role relationships, and structure texts through particular grammatical choices that make a text the kind of text it is. Register differences manifest themselves both in choice of words or phrases and also in the way that clauses are constructed and linked.

10.1.3 Datenbelege aus der Perspektive der ideationalen Metafunktion

Die sprachliche Darstellung bezüglich der Struktur und Funktion der Verfassungsorgane erfolgt in erster Linie aus dem Blickwinkel der **ideationalen Metafunktion** (Erkenntnisfunktion). Aus dieser Perspektive geben die Autoren die Verfassungsprinzipien wieder. Demzufolge behandeln die Texte die institutionell-politische Ebene der Staatsorgane sowie die Aufgaben und Kompetenzen der handlungstragenden Personen. Um die rechtlichen Handlungsbefugnisse zu versprachlichen, nutzen die Autoren fünf Prozesstypen. Diese werden wiederum durch bestimmte, ihnen zugeordnete Verben repräsentiert (vgl. Smirnova/Mortelmans 2010: 73; vgl. Petersen 2008b: 2ff.):

1. Materielle Prozesse (Prozesse des Tuns oder Geschehens), wie etwa *ernennen, wählen, beschließen*
2. Prozesse des Sagens, z.B. *beschließen, diskutieren, streiten*
3. Mentale Prozesse (Prozesse des Denkens), repräsentiert durch Verben wie *wissen, denken*
4. Relationale Prozesse des Seins und des Habens, wie etwa *haben, brauchen*
5. Existenzielle Prozesse des Seins, z.B. *sein, bestehen aus, es gibt*

In allen fünf Texten findet sich eine Mischung all dieser Prozesstypen, wobei materielle Prozesse und Prozesse des Sagens dominieren. Die folgenden Korpusbelege (entnommen aus dem Text Bundestag, vgl. Kapitel 8.4.5) sind charakteristisch für Kompetenzzuschreibungen, die den politisch Agierenden laut Verfassungsrecht zugedacht sind. Sie bilden die Dynamik bzw. das Prozesshafte der Politik ab:

1. *Abgeordneten **beschließen** aber nicht nur Gesetze […]* oder
2. *Sie **diskutieren und streiten** darüber, welche Politik am besten ist.*

Die Rolle der Partizipanten (häufig realisiert durch ein Nomen oder eine Nominalgruppe) übernehmen entweder Handlungsbeteiligte innerhalb des Organs oder das Staatsorgan fungiert selbst als Partizipant. Beispiele hierfür sind:

1. ***Sie** [Die Minister/innen, I. L.] sorgen dafür, dass die Gesetze nicht nur auf dem Papier stehen, sondern auch umgesetzt werden (vgl. Kapitel 8.5.2).*
2. *So kontrolliert **der Bundesrat** die Politik im Bund und vertritt die Interessen der Länder. (vgl. Kapitel 8.5.1).*

Wie an der ersten Beispieläußerung ersichtlich, können Partizipanten etwas tun, ohne dass ihr Handeln unmittelbare Auswirkungen auf ein anderes Organ haben muss. Dem Prinzip der Gewaltenverschränkung (Art. 20 Abs. 2 GG) entsprechend sind sie jedoch verfassungsrechtlich dazu befugt, auf andere Organe und politische Domänen einzuwirken. Im oben angeführten zweiten Beispiel wird diese Kompetenz profiliert durch die materiellen Prozesse *kontrollieren* und Interessen *vertreten*.

Charakteristisch für die Wiedergabe rechtlicher Zusammenhänge ist ein deskriptiver Darstellungsstil, der auch in den untersuchten Texten überwiegt. Das äußert sich etwa darin, dass Staatsorgane die Gesamtheit politisch oder rechtlich befugter Personen repräsentieren. Zwar erfolgt mitunter eine personenbezogene Differenzierung, doch dient auch diese vornehmlich dazu, Rechtssätze zu formulieren. Angeführt sei ein Beispiel aus dem Korpus, das die organisatorische und personelle Legitimation der Bundeskanzlerin/des Bundeskanzlers durch die parlamentarische Wahl behandelt (Art. 63 Abs.2 GG): *Sie braucht bei dieser Wahl die Stimmen von mehr als der Hälfte aller Abgeordneten* (vgl. Kapitel 8.5.3).

Des Weiteren nutzen die Autoren das grammatische Muster der Deagentivierung. Hierfür verwenden sie beispielsweise das Vorgangspassiv oder das generisch verwendete »man«. Häufig wiederzufinden sind Formulierungen wie *Die Bundeskanzlerin/der Bundeskanzler wird vom Bundestag gewählt* oder *Der Bundespräsident wird für fünf Jahre gewählt.* Beispielhaft für unbestimmte »man«-Sätze ist wiederum die Äußerung *Solche Parteien nennt man verfassungswidrig* (vgl. Kapitel 8.6.2).

Gemeinsam ist diesen Äußerungen, dass die Partizipanten bzw. die handlungstragenden Personen in den Hintergrund treten. Mittels solcher Generalisierungen wird verdeutlicht, dass es sich um juristische Zusammenhänge handelt. Prototypisch für rechtliche Kommunikation sind zudem Fügungen des Typs »Wer…der« oder »wenn…dann« (vgl. Ayaß 1999a; 1999b). Sie dienen der Formulierung von Rechtssätzen, woraus sich Rechtsfolgen ergeben. Die Protasis im »wenn«-Satz enthält die rechtliche Bedingung, die Rechtsfolgen werden in der Apodosis angeführt. So werden etwa folgende Maxime im Zusammenhang mit dem Bundesverfassungsgericht formuliert: *Wer denkt, dass seine Grundrechte verletzt werden, kann sich beim Bundesverfassungsgericht beschweren* (vgl. ebenfalls Kapitel 8.6.2). Für den Fall, dass ein Gesetz als verfassungswidrig eingestuft wird (nachfolgend verbalisiert im bedingenden Nebensatz), versprachlichen die Autoren folgenden Rechtszusammenhang: *Wenn dies so ist, wird das Gesetz ungültig oder muss geändert werden.*

Insgesamt zeigte sich, dass die textkompositionellen Muster der institutionell-politischen Versprachlichungslogik folgt, wie sie auch in den politolinguistischen Analysen von Klein (2014; 1999) herausgearbeitet wurden: Demnach bilden Determinativkomposita wie *Bundestag oder Landtag* die föderale Struktur des politischen Systems der Bundesrepublik ab. Das Erstglied des Kompositums sorgt dafür, die Parallelität der Strukturebenen zum Ausdruck zu bringen. Außerdem bewirken Determinativkomposita eine Spezifizierung des Sachbereichs und der Funktion. Beispielhaft sind dreigliedrige Komposita wie *Bundestagsabgeordnete* vs. *Landtagsabgeordnete*, wobei in den untersuchten Texten mit Umschreibungen gearbeitet wird (so z.B. zum Verfassungsorgan Bundespräsident, dort wird der Terminus *Bundestagsabgeordneter* vereinfacht in *Abgeordnete* des Bundestages). Diese Formulierungsregel gilt jedoch nicht für Spitzenpositionen wie Bundeskanzlerin. Hierfür gibt es beispielsweise kein semantisches Pendant auf Landesebene. Zur Differenzierung hat sich in diesem Fall die Kategorisierung *Ministerpräsident* durchgesetzt. Internationalismen wie *ratifizieren* oder *legitimieren* sperren sich ebenfalls gegen Kompositabildungen.

10.1.4 Datenbelege aus der Perspektive der interpersonalen Metafunktion

Die Textproduzenten nutzen mehrere Versprachlichungsstrategien, um die fachlichen Zusammenhänge auf das vermutete Vorwissen der Migrierten abzustimmen. Dieses Vorgehen ist beispielhaft für asymmetrische Interaktionssituationen zwischen Laien und Experten (vgl. Baumann 1998c: 728ff.). Bei einer solchen Konstellation bestehen die wesentlichen Anforderungen darin, die Kommunikationsdistanz zwischen Textproduzenten und Rezipierenden möglichst gering zu halten oder sie im Idealfall gar nicht erst aufkommen zu lassen. Nicht minder wichtig ist es, vielfach abstrakte politische Zusammenhänge rezeptionsfördernd wiederzugeben, ohne dabei einen Verlust von Fachperspektive in Kauf zu nehmen. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, reicht ein inhaltlich-darstellender Stil nicht aus. Zusätzlich kommen jetzt lexikalische und grammatische Mittel ins Spiel, durch die eine soziale Beziehung zu den Lesenden aufgebaut werden kann (z.B. durch direkte Ansprache der/des Adressierten im Text). Damit entfaltet die **interpersonale Metafunktion** ihre Wirkung. Sie korreliert mit der kontextuellen Variablen Tenor.

Doch wie kommt die interpersonale Bedeutungsdimension in den untersuchten Beispieltexten zum Ausdruck? Auffällig ist, dass relevante Fachtermini und -konzepte anhand von Denkanstößen, Paraphrasierungen, Frage-Antwortverfahren oder mittels lebensnaher Beispiele eingeführt werden. Diese Kompositionsprinzipien dienen dazu, die Wahrnehmung oder Vorstellungen der Migrierten anzusprechen. Erst im Anschluss an diese aktivierenden Impulse werden relevante Fachkonzepte benannt und sukzessive um weitere Informationen und Zusammenhänge ausgebaut. Das folgende Beispiel aus dem Korpus veranschaulicht dieses Prinzip: Um den Zugewanderten zwei der wichtigsten Funktionen des Bundespräsidenten zu verdeutlichen, – es handelt sich im Text um die Repräsentationsfunktion (Art. 59 Abs.1 GG) und die Integrationsfunktion (Art. 63 Abs.1) – sprechen die Textproduzenten dem Präsidenten zunächst einige Entscheidungskompetenzen ab: *Der Bundespräsident entscheidet nicht über die Politik. Er beschließt auch nicht, wie hoch die Steuern sind* […]. Dadurch wird die Identitätskategorie als Staatsoberhaupt plausibilisiert, der Fachterminus wird eingeführt und unter Bezugnahme auf obige Handlungskompetenzen (Repräsentationsfunktion und Integrationsfunktion) argumentativ ausgebaut.

Des Weiteren finden sich im Korpus Sprechereinstellungen. Das sind Einstellungen bzw. Haltungen in Bezug auf die von den Sprechenden geäußerte Proposition. Zwei Kategorien von Sprechereinstellungen werden im Folgenden mit Korpusbeispielen belegt:

1. *Evaluative Sprechereinstellung (Bewertung)*
2. *Epistemische Sprechereinstellung (Für-Wahr-Halten und Verneinen)*

Das folgende Beispiel für eine *evaluative Sprechereinstellung* (Bewertung) ist dem Text *Bundesrat* entnommen und thematisiert die Mitentscheidungsrechte des Bundesrates bei zustimmungsbedürftigen Gesetzen (Art. 77 Abs. 2a GG). Um den Migrierten diese Kompetenzen nahe zu bringen, stimulieren die Verfasser ein Gedankenexperiment. Als »Aufhänger« dient ein Beschluss des Bundestages zum Steuererlass für alle BürgerIn-

nen. Der nächste Argumentationsschritt beginnt mit *das **wäre** für uns **natürlich** schön. Den Bundesländern fehlt dann aber Geld in ihren Kassen* […]. Dadurch wird die Beschlussfassung durch den Bundestag als nicht realisierbar zurückgewiesen. Die Bewertung erfolgt in der ersten Teiläußerung durch das Konjunktiv Präteritum *wäre* im Verbund mit der Einstellungsäußerung *natürlich*. Die Folgeäußerung verdeutlicht die Konsequenz (fehlende Steuergelder) und liefert zugleich eine Begründung, warum der Bundestagsbeschluss nicht durchsetzbar ist.

Der zweite Datenbeleg ist beispielhaft für eine *epistemische Sprechereinstellung*. Von Relevanz ist hier also die Bedeutungsdimension des »Für-Wahr-Haltens«. Der Interaktionskontext, dem die zitierte Äußerung entstammt, behandelt das Initiativrecht der Bundesregierung (Art. 76 GG): Nachdem bereits die Möglichkeit erörtert wurde, dass die Bundesregierung Gesetzesentwürfe in den Bundestag einbringen kann, ratifizieren die Textproduzenten diese Kompetenzbefugnis mit der Äußerung: ***Klar**, sie weiß **ja**, dass sie (meistens) die Mehrheit auf ihrer Seite hat*. Die Verfasser bewerten die Kompetenzbefugnis positiv, was durch das Adjektiv »klar« im Verbund mit der Partikel »ja« bewirkt wird. Damit ratifizieren sie das Verfassungsprinzip ohne Einschränkung.

Die detaillierten Analysen der fünf Texte haben außerdem ergeben, dass die institutionell-politische Lexik des Deutschen durchtränkt ist von Metaphern. Doch handelt es sich in den meisten Fällen nicht um ein rhetorisch-literarisches Stilmittel, sondern um konzeptuelle Metaphern. Der Begriff geht auf die kognitive Metapherntheorie von Lakoff und Johnson (1980) zurück (vgl. Kapitel 8.4.5.2). Demnach besitzen Metaphern neben einer sprachlichen vor allem eine Erfahrungsdimension und auch eine kognitive Dimension. Lakoff und Johnson nehmen an, dass unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln maßgeblich durch konzeptuelle Metaphern determiniert werden.

Die Metapher selbst fungiert dabei als Instrument, um abstrakte Konzepte, wie »Regierung«, begreifbar und erfahrbar zu machen. Das geschieht durch Anbindung an die direkte Welterfahrung (vgl. Wehling 2016: 24; Kruse/Biesel/Schmider 2011: 64ff.). Die kognitive Linguistik verwendet für dieses Phänomen den Begriff des *framings* und meint damit einen Deutungs- oder Interpretationsrahmen. Sie geht von der Annahme aus, dass jedes Wort automatisch frames im menschlichen Gehirn aktiviert. Frames bewirken demnach, dass Individuen gedanklich weitere Konzepte und Denkmuster simulieren, d.h., alles, was sie beispielsweise im Zusammenhang mit einem Begriff an Weltwissen abgespeichert haben. Dieses Wissen wird automatisch aktiviert, wenn uns ein Wort oder eine Idee begegnet, und zwar immer. Lakoff und Johnson fassen konzeptuelle Metaphern in drei Klassen zusammen: *strukturelle Metaphern*, *Metaphern der räumlichen Orientierung* und *ontologische Metaphern*.

Auf Strukturmetaphern und Metaphern der räumlichen Orientierung gehe ich an dieser Stelle nicht weiter ein, weil sie in den Textdaten keine zentrale Rolle spielen. Hingegen finden sich hier mehrfach ontologische bzw. vergegenständlichende Metaphern. Ontologische Metaphern entstehen durch alltägliche Erfahrungen mit Objekten und Materie, die auf abstrakte Vorstellungen projiziert werden. »Ein abstraktes Phänomen kann so im Lichte eines weniger abstrakten Phänomens gesehen und damit verstanden werden.« (Kruse, Biesel und Schmieder 2011: 78) Abstrakte Begriffe wie *Verfassungsorgan* werden dadurch als physische Objekte begreifbar gemacht. Sie lassen sich lokalisieren, kategorisieren, quantifizieren und auch personifizieren. So nutzt die Spra-

che der Politik z.B. den Körper als metaphorischen Anker für die Simulation politischer Kompetenzen. Hierzu weist mein Korpus folgende Beispiele auf:

- *die Stimme abgeben*
- *sich der Stimme enthalten*
- *zur ausführenden/rechtsprechenden/gesetzgebenden Gewalt gehören*

Der Körper dient aber auch zur Simulation von Staatsfunktionen. Beispielhaft ist die Bezeichnung des Bundespräsidenten als *Staatsoberhaupt.* Hier erfolgt die direkte Zuordnung eines politischen zu einem physischen Körper. Der physische »Anteil« steckt im Kompositum *Oberhaupt*, das gleichbedeutend ist mit dem Begriff *führender Kopf*.

Die *Personifikation* ist eine erweiterte Form ontologischer Metaphern. Dadurch können Phänomene der Welt »mit menschlichen Kategorien« (Kruse, Biesel und Schmieder 2011: 79) gedeutet werden. Gesellschaften und Staaten werden beispielsweise oft als Personen metaphorisiert, um sie als handelnde Subjekte begreifbar zu machen. Das Korpus enthält hierzu die Bezeichnung *Kapitän auf einem Schiff*, wodurch die Richtlinienkompetenz der Bundeskanzlerin begreifbar gemacht werden soll.

10.1.5 Datenbelege aus der Perspektive der textuellen Metafunktion

Fachlich neue Zusammenhänge auf einen heterogenen Adressiertenkreis abzustimmen bedarf, wie in Abschnitt 10.1.4 dargestellt, einer Aufbereitung, die Kommunikationskonflikte ausschließt. Die Folge davon ist ein erheblich höherer Vertextungsaufwand, da die lexikogrammatische Realisation an diese Ausgangssituation angepasst werden muss. Diese Anforderungen betreffen die **textuelle Metafunktion**, die dem Modus zugeordnet wird. Aus dieser Perspektive geraten Fragen der Textstrukturierung und des Diskursaufbaus in den Blick. Es geht unter diesem Fokus also etwas verallgemeinert darum, wie und auch wie umfangreich versprachlicht werden muss.

Ein diesbezüglich zentrales Analyseergebnis ist, dass die untersuchten Texte einen stark dialogischen Charakter annehmen. So werden z.B. vielfach Paraphrasierungen eingesetzt, um Fachtermini einzuführen. Exemplarisch sind folgende Formulierungen aus dem Text *Bundestag*, die zur Einführung der Termini »aktives Wahlrecht« (1) oder »Abgeordnete des deutschen Bundestages« (2) eingesetzt wurden:

1. *Wählen dürfen alle Deutschen, die mindestens 18 Jahre alt sind.*
2. *Frauen und Männer, die diese Aufgabe für sie übernehmen.*

Diese sprachliche Redundanz führt zu einer Ausdrucksvariation, die dem Erwerb von Fachsprache und infrage kommender Fachkonzepte zuträglich ist. Denn durch diese kommunikative Strategie wird die kognitive Verankerung neuer Fachzusammenhänge maßgeblich unterstützt.

Anhand dieser Beispiele ließ sich zudem aufzeigen, dass die Textproduzenten auf einen stark verknappenden Versprachlichungsstil verzichten, sofern es aus fachlicher Perspektive vertretbar ist. Anstelle des dreigliedrigen Determinativkompositums *Bun-*

destagsabgeordnete hat sich beispielsweise die etwas aufwändigere Umschreibung *Abgeordnete des deutschen Bundestages* durchgesetzt. Es ist indes wichtig, dass das Erstglied des Kompositums zur Spezifizierung der föderalen Strukturebene genannt wird (vgl. Klein 2014: 61). Internationalismen, wie etwa der geläufige Terminus *Parlament,* eignen sich gewiss zur zusätzlichen Erläuterung. Sie verdeutlichen aber nicht, ob es sich um ein Landesparlament oder den Bundestag handelt. Es kann nicht oft genug betont werden, dass Fachsprache referenziell eindeutig sein muss, ebenso müssen alle Relevanzzusammenhänge zweifelsfrei kommuniziert werden. Das ist im Textdatenkorpus trotz kommunikationsstrategischer Adaption der Fall.

Schleppegrell betont in ihren Analysen, dass Strategien der Einbettung, wie etwa Nominal- oder Präpositionalphrasen für die *language of schooling* charakteristisch sind (vgl. Schleppegrell 2004: 54ff.). Meine Analysen haben jedoch ergeben, dass die Textproduzenten auf diesen Darstellungsstil konsequent verzichten. Stattdessen greifen sie auf alternative Varianten zurück. Häufig vorzufinden sind z.B. satzinitiale Konjunktionen wie »und« oder »deshalb«, die Schleppegrell stärker mit einem informellen Registerstil assoziiert (vgl. ebd.: 57). Beispielhaft ist der Text Bundestag: Nachdem geklärt wurde, dass die Wahl der Bundeskanzlerin oder des Bundeskanzlers eine wichtige Aufgabe der Bundestagsabgeordneten ist, werden weitere Kompetenzen wie folgt erläutert: ***Und*** *sie streiten und diskutieren darüber, welche Politik am besten ist und wie man Probleme lösen kann*. Nach kurzer Erläuterung zur Rolle der Opposition findet sich die Formulierung: ***So*** *kontrollieren sie die Regierung*.

Weniger häufige Kohäsionsmittel sind Adverbien, die ebenfalls satzinitial eingesetzt werden. Der Text Bundesrat greift beispielsweise die Befugnisse der Bundesländer auf und leitet dann zur Bedeutung des Bundesrates mir den Worten über: ***Dazu*** *gibt es den Bundesrat in Berlin*. Dass auf einen Nominalstil weitgehend verzichtet wurde, zeigt sich an gehäuft auftretenden Nebensätzen. Präferiert werden Relativsätze, mitunter auch Konditionalsätze des Musters »Wenn…dann«. Letztere sind, wie bereits erwähnt, besonders dazu geeignet Rechtszusammenhänge wiederzugeben und finden sich daher auch generell in juristischen Argumentationszusammenhängen. Auch die deliberativ abwägende Konjunktion »ob« erweist sich zur Verfassungsinterpretation als geeignet. Das Korpus enthält dazu ein Beispiel aus dem Text Bundesverfassungsgericht. Dort wird den Zugewanderten die Bedeutung des obersten Verfassungsorgans und Gerichts anhand der Analogie »TÜV für Gesetze« nähergebracht. Daraufhin erläutern die Textproduzenten das Normenkontrollverfahren (vgl. Art. 100 Abs.1 GG): *Dieser TÜV prüft,* ***ob*** *ein Gesetz gegen das Grundgesetz verstößt.*

Festzuhalten ist, dass sich insgesamt eine Tendenz zum Verbalstil durchsetzt. Eine Ausnahme bilden die besprochenen Determinativkomposita, die für die institutionellpolitische Lexik charakteristisch sind und der Spezifizierung dienen (z.B. des bundesstaatlichen Aufbaus). Wie bereits erläutert, erfüllen kongruente Realisierungsformen diesbezüglich eine weitere und wichtige Funktion: Sie führen in Fachtermini über, welche grammatisch inkongruent realisiert werden. Diese kommunikative Strategie, grammatisch kongruente mit inkongruenten Konstruktionsmustern zu koppeln, dient in erster Linie der Verstehensoptimierung und kognitiven Verarbeitung.

Schließlich sei erwähnt, dass die informationsstrukturelle Gliederung mittels einer einfachen, linearen Thema-Rhema-Abfolge erfolgt. Das Thema findet sich zumeist am

Anfang des Satzes. Daraufhin werden fachliche Inhalte und Zusammenhänge schrittweise entfaltet und so zum Rhema. Diese Form der syntaktischen Kohäsion lässt sich also kurz mit der Formel »auf Bekanntes folgt Neues« fassen. Folgende Teiläußerung, die aus dem Text Bundestag entnommen ist, verdeutlicht dieses Kompositionsprinzip: *Deshalb wählen **die Deutschen** (Thema 1) alle 4 Jahre **Frauen und Männer** (Rhema 1)* […].

Es wurde mehrfach betont: Die Ausgangsbefunde beider Teilerhebungen dienten primär dazu, ein Unterrichtsdesign zu entwickeln. Erst auf dieser Basis wurden die Gesprächsinteraktionen in verschiedenen Arbeitsgruppen videogestützt erhoben und ausgewertet. Zentrale Analyseergebnisse dieser Kernuntersuchung werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

10.2 Plurale Perspektiven auf ein Phänomen – Ergebnisse der Kernuntersuchung

Bei der interaktiven Bearbeitung verschiedener Aufgaben zum zentralen Thema *Verfassungsorgane in der Demokratie* entwerfen die Migrierten plurale Perspektiven und Sinndeutungen. Die Analysen haben gezeigt, dass sie vielfältige soziale Kategorien relevant machen und füllen. Mitunter vollziehen sie Positionierungshandlungen, d.h., sie realisieren Selbst- und Fremdpositionierungen und nehmen dadurch auch interaktive Abgrenzungen vor. Hierfür machen sie sich verschiedene kommunikative Strategien zunutze. Außerdem geben die Analysen zu erkennen, dass die Migrierten zur Deutung bestimmter Aspekte unterschiedliche Relevanzbezüge herstellen.

Angelehnt an einen Systematisierungsvorschlag aus der Dissertation von Spreckels (Spreckels 2006: 375ff.) wird zunächst ein Überblick über das kommunikative Repertoire der 27 Migrierten gegeben. Es handelt sich um sprachliche, paraverbale und extrasprachliche Mittel, welche die Zugewanderten in den Aushandlungen zur Bedeutungskonstruktion heranziehen. Konstruktionsmuster, die die Zugewanderten verwendet haben, wurden aus den Interaktionsdaten herausgelöst. Des Weiteren habe ich auch versucht, die wichtigsten Funktionen herauszuarbeiten. Auf diese Weise entstand ein Inventar, das sich anhand von Gliederungspunkten systematisieren lässt und das der Ergebnisdiskussion vorangestellt wird.

Die anschließende Diskussion orientiert sich an den Analysekapiteln. Die Ergebnisse der Einzelanalysen je Kapitel sollen jedoch gesondert betrachtet werden, da sich der Erkenntnisgewinn dadurch wesentlich differenzierter darstellen lässt. Auf obig erwähntes sprachlich-kommunikative Inventar wird jeweils verwiesen, indem Bezüge in Klammern angegeben werden. Die Abkürzung GP steht in diesen Fällen für die entsprechenden Gliederungspunkte. Die thematische Anknüpfung und die Relevanzbezüge, die anhand der Einzelanalysen ausgemacht werden konnten, werden ebenfalls überblicksartig dargestellt. Daraufhin werden Belege aus dem Video- und Gesprächsdatenkorpus angeführt.

1. Relevanzbezüge
   1.1. Lebensweltliche Erfahrungszusammenhänge
   1.2. Moralische Deutungen
   1.3. Bezüge zum Aufnahmeland: Übernahme der verfassungsrechtlichen Deutungsperspektive
   1.4. Bezüge zum Herkunftsland: gesellschaftlich-politische Deutungen
   1.5. Bezüge zum Herkunftsland: kulturspezifische Deutungen
2. Sprachlich-kommunikative Verfahren
   2.1. Lexiko-semantische Mittel
      2.1.1. Generalisierungen
      2.1.2. wertende lexikalische Elemente (Nomen und Verben)
      2.1.3. semantisch aufgeladene Adjektive
      2.1.4. Metaphern
      2.1.5. »eigentlich«
      2.1.6. »Sagen, dass«-Wiedergaben
      2.1.7. Extremformulierungen (wie »*immer*«, »*alle*«, »*sehr gut*«, »*sehr schlecht*«)
      2.1.8. Interjektionen der Entrüstung
3. Diskursive Muster
   3.1. Kategorische Formulierungen
   3.2. Leitsätze
   3.3. Einräumungskonstruktionen
   3.4. Wiederholungen
      3.4.1. Redewiedergaben mit Überlagerung der Stimmen
      3.4.2. Kontrastierungen
      3.4.3. Erzeugen von Komik
      3.4.4. Code-Switching
   3.5. Modalisierungen
   3.6. Sprichwörter
4. Phonologie/Artikulationsweise/Prosodie
   4.1. Tonhöhenverlauf
   4.2. Akzentuierung, Sprechrhythmus, Lautstärkenveränderung
5. Extrasprachliche Verfahren
   5.1. Positionierungsregeln
   5.2. Explizierung
6. Funktionen
   6.1. Moralisierungshandlungen
      6.1.1. Personale und moralische Identitäten werden gleichgesetzt
      6.1.2. Verallgemeinerung des beanstandeten Verhaltens zu einem Verhaltensmuster
      6.1.3. Soziale Typisierung
      6.1.4. Indirektes Moralisieren
      6.1.5. Verweis auf Allgemeingültiges und Regelhaftes
      6.1.6. Markierung von Erwartungsenttäuschung

6.1.7. Markierung von Selbstverständlichkeit
6.1.8. Positive oder negative Bewertungen
6.2. Verstehensdokumentation (z.B. durch deiktische Zeigehandlungen)
6.3. Anzeigen von Verstehensproblemen (z.B. durch falsch vollzogene Lokalisierungshandlungen)
6.4. Anzeigen von Referenzproblemen durch sprachliche Konstruktionsmuster (z.B. Fragepronomen wie »*wer*«, »*was*«)
6.5. Verstehensexplikation
6.6. Blickorientierung (Wechsel des Blickfokus beispielsweise zum Anzeigen von Referenzproblemen)
6.7. Blickorientierung, um Affiliation einzuholen
6.8. Stirnrunzeln, um emotionale Erregung/Empörung zum Ausdruck zu bringen

10.2.1 Interaktive Bearbeitung des Verfassungsorgans Bundesregierung

Thematische Anknüpfung

Fokus des Kapitels 9.1 waren drei Aushandlungsinteraktionen zwischen dem russischen Migranten Andrej und der Brasilianerin Luciana. Thematischer Ausgangspunkt waren drei Prinzipien, die für die Regierungsverantwortung gelten: Die *Richtlinienkompetenz* (Art. 65, Satz 1 GG), das *Ressortprinzip* (Art. 65, Satz 2 GG) und das *Kollegialprinzip* (Art. 65, Satz 3 GG). Gemäß den verfassungsrechtlichen Kompetenzzuweisungen stehen Richtlinienkompetenz und Kabinettsprinzip in einem Spannungsverhältnis zueinander. Demnach bestimmt die Bundeskanzlerin zwar die Richtlinien der Politik, jedoch ist sie in Fragen, die Kollegialbeschlüsse vorsehen, an die Mehrheitsentscheidung des Kabinetts gebunden. Diese Spannung ist Anlass für eine längere Diskussion zwischen Andrej und Luciana.

Relevanzbezüge

Während Andrej durchgängig die juristische Argumentationslogik (GP 1.3) wiedergibt und damit anzeigt, dass er sich argumentativ am Leitbild der Verfassung orientiert, setzt Luciana lebensweltliche Bezüge (GP 1.1) relevant. Sie hat offenkundig Schwierigkeiten mit der Füllung und Gewichtung der Kategorie »Chefin«. Als besonders problematisch erachtet sie die Alleinverantwortung der Kanzlerin, insbesondere in Fällen, in denen etwas »schiefläuft« (Kapitel 9.1.4, Beispiel 2, Z. 74). Dass diese als Chefin des Kabinetts nicht das letzte Wort habe (Kapitel 9.1.2, Beispiel 1), aber dennoch für politische Fehlentscheidungen bzw. -handlungen geradestehen muss, leuchtet ihr nicht ein. Ihres Erachtens wäre zu erwarten, dass dann das gesamte Kabinett als Kollegialorgan zur Verantwortung gezogen wird. So fragt sie ihren Arbeitspartner: *[…] verteilen diese schuld und nicht ä so (.) weil sie arbeiten in einem TEAM,* (Beispiel 2, 66) und fügt ein wenig später hinzu, dass das Regierungskabinett aus Expertinnen und Experten bestehe (Beispiel 2, 88). Andrej gibt sie damit zu verstehen, dass sie um das Ressortprinzip weiß. Indem sie die fachlichen Kompetenzen der BundesministerInnen ins Spiel bringt, verleiht sie ihrer Forderung der Kollegialverantwortung noch mehr Gewicht.

Trotz Andrejs Ausführungen, in denen er Lucianas Einwände aufgreift und mit verfassungsrechtlichen Normen zurückweist, ist sie von den Arbeitsgrundsätzen für das Regierungskabinett offensichtlich wenig überzeugt. Deutlich wird das in ihrem Fazit, in dem sie die Kanzlerin – eine Metapher aus dem Impulstext aufgreifend (vgl. Kapitel 9.1.6, Beispiel 3) – als *arme kapitAN;* (109) charakterisiert.

Kommunikatives Repertoire

Zur Verdeutlichung bestimmter Rechtssätze nutzt Andrej Kategorische Formulierungen (vgl. Ayaß 1999a) des Formats »wenn…dann« (GP 3.1). Mit diesen konditionalen »wenn…dann«-Fügungen gibt er aushandlungsrelevante Rechtsnormen wieder. Der bedingende Nebensatz führt in diesem Fall den Tatbestand an, während die Rechtsfolgen im Hauptsatz genannt werden. Andrej nennt z.B. die Rechtsnorm, dass die Bundesregierung Gesetzesvorlagen oder Vorschläge für Änderungen in den Bundestag einbringen kann (Art. 76 GG). Das bedarf jedoch u.a. der Beschlussfassung durch den Bundestag: *ja wenn wenn sie sagt ich ich möchte, (0.18) gern etwas nachen? oder tun? oder (.) irgendwelche gesetz wechseln? (0.97) dann muss die andere leute; ja oder nein sagen.* (Beispiel 1, Z. 46ff.).

Eine äquivalente Funktion kommt »wer…der«-Formulierungen zu. Andrej greift sie gegen Ende der Aushandlungssequenz auf, um Rechtsverpflichtungen deutlich zu machen, die an die Position als Regierungschefin gekoppelt sind: *wer mochte (.) präsidENten werden musste auch verantwortung übernehmen.* (Beispiel 2, Z. 95).[4] Das generalisierend verwendete Pronomen »wer« steht stellvertretend für »jede, der/jeder, der« und verleiht der Äußerung ihre maximenhafte Qualität. Interessant ist, dass Andrej die Wendung als Resümee einsetzt. Die Analysen haben aufgezeigt, dass er dadurch vorangegangene Argumentationsschritte zum einen noch einmal summarisch aufgreift und ökonomisch knapp verdichtet. Zum anderen kann er die Zusammenhänge mittels der »werder«-Formulierung so ausgestalten, dass sie für Luciana besser nachvollziehbar sind. Die Wendung wurde also nicht nur evaluativ eingesetzt (vgl. Ayaß 1996: 142), sondern diente auch als Mittel der Rezipientenorientierung (Kapitel 6.5.4). Die Last der Verantwortung, die sich aus der Richtlinienkompetenz für die Bundeskanzlerin ergeben kann, plausibilisiert er außerdem durch die metaphorische Formulierung *so ihre problEME; (0.7) ihre- (0.4) ihre KOPFschmerzen* (Beispiel 2, Z. 101-105) und macht erstere dadurch körperlich simulierbar (GP 2.1.4).

Eine den Kategorischen Formulierungen ähnliche Funktion erfüllen kurze Leitsätze (GP 3.2) dahingehend, dass sie die zuvor erörterten Zusammenhänge summarisch aufgreifen: Was die Zusammensetzung des Regierungskabinetts anbelangt, resümiert Andrej: *so kAnzler, (0.5) plus, (1.02) minISter*; (Beispiel 1, Z. 13-17). In derselben Sequenz bezieht er sich später auf die Gewaltenverschränkung zwischen Bundesregierung und Bundestag beim Gesetzgebungsverfahren. Diesbezüglich schlussfolgert er: *also s!IE! plus, (0.26) mehrheit_im (.) BUNDEStag* (Beispiel 1, Z. 59-61). Auch bezieht er sich mehrmals auf obiges Prinzip der Gewaltenverschränkung, die Zusammenarbeit zwischen Bundesregierung und Bundestag besonders betonend. Im Zusammenhang mit einem früheren Einwand Lucianas, dass die Kanzlerin die Chefin sei und daher das letzte

4 Den Begriff Präsident korrigiert er später in Kanzlerin.

Wort habe, argumentiert er: *egal sie kann etwas VORschlagen.(0.46) dann: muss man,(0.22) scha MEHRheit;* (Beispiel 1, Z. 36-40).

Das Indefinitpronomen »man«, semantisch unterspezifizierte Indefinitelemente wie *etwas, irgendwelche* oder *andere Leute* und auch das deontisch gebrauchte Modalverb »müssen« (GP 3.10) tragen gemeinsam zum Rechtscharakter der Argumentation bei. Wie sehr Andrej seine Erläuterungen am Werte- und Normenkodex des Grundgesetzes ausrichtet, wird außerdem an evaluativen Einstellungsäußerungen deutlich: Nachdem Luciana die Richtlinienkompetenz der Bundeskanzlerin noch einmal rekapituliert und dabei wiederholt auf den Grundsatz der Alleinverantwortung bei politischen Fehlentscheidungen bzw. -handlungen zu sprechen kommt (Beispiel 3), ratifiziert er ihre Deutung mit *ja natürlich* (GP 6.1.7) (Beispiel 3, Z. 134). Luciana hingegen kann diesen Verfassungsprinzipien offensichtlich nichts Positives abgewinnen und erachtet sie schlichtweg als *doof* (Beispiel 3, Z. 135).

Um auf die Vorgängeräußerung Bezug zu nehmen, nutzen beide außerdem »ja…aber«-Konstruktionen sowie funktional äquivalente Formate des Typs »(ja)…aber« oder »ja…(aber)«. Charakteristisch für diese Vorkommen ist eine Kombination zwischen Zustimmung und Abwägung des zuvor Gesagten (GP 3.3). In der durch »aber« eingeleiteten Teiläußerung nehmen sie eine Relevanzeinstufung des Bezugsarguments vor und räumen daraufhin weitere, ihres Erachtens schlüssige Argumente ein. Ein Beispiel dafür ist die bereits anderer Stelle erwähnte Kompetenz der Gesetzesinitiierung durch die Bundesregierung (Art. 76 Satz 1 GG). Andrej greift diese auf, um zu verdeutlichen, dass die Bundeskanzlerin bei der Durchsetzung von Gesetzesinitiativen auf die Mehrheit der Mitglieder im Bundestag angewiesen ist (Beispiel 1, Z. 36-41). Daraufhin räumt Luciana folgendes Argument ein: *aber SIE unterschreibt anschließend.(0.06) sie NIMMT die verantwortung.*(Beispiel 2, Z. 63-65).

10.2.2 Erwartungswidersprüche hinsichtlich politischer Leitvorstellungen

Thematische Anknüpfung

Im folgenden Kapitel 9.2 wurden zwei Aushandlungsinteraktionen beleuchtet, in denen Erwartungswidersprüche im Hinblick auf die realpolitische Auslegung politischer Ordnungsvorstellungen manifest werden. Kommunikationsstrategisch verwenden die Migrierten die sprachlichen Mittel »eigentlich« und »sie sagen«. In der ersten der beiden Aushandlungssequenzen knüpft Luciana an das Prinzip der Volkssouveränität an. Im Sinne des deutschen Verfassungsrechts zählt der Grundsatz der Volkssouveränität zum Demokratieprinzip. Es besagt, dass das souveräne Volk die politische Herrschaftsgewalt unmittelbar durch Wahlen und Abstimmungen ausübt und mittelbar durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung (Art. 20. Abs 2 GG). Alle modernen Verfassungen – so auch die neueren osteuropäischen Verfassungen (vgl. z.B. Stammen 2014: 626ff.) – verankern das Prinzip der Volkssouveränität zur Legitimation demokratischer, politischer Herrschaft.

Die Analyse des zweiten Gesprächsauszugs hat nachgezeichnet, wie der tunesische Migrant Soa subjektiv empfundene Ambivalenzen zwischen Verfassungsmoral und Verfassungswirklichkeit im Zusammenhang mit dem politischen System Tunesiens aufdeckt. Aus politischer Perspektive wurden Anknüpfungspunkte an die die Basis- und

Fachkonzepte *Ordnung* (vgl. Weißeno et al.: 2010: 53ff.) sowie an das Fachkonzept *Legitimation* (Weißeno et al. 2010: 118ff.) herausgearbeitet.

Relevanzbezüge

In der ersten Sequenz thematisiert Luciana ein grundlegendes normatives Prinzip, zu dem sich viele Verfassungen bekennen. Um welche Rechtssetzung es sich im Einzelnen handelt, geht aus ihrer Argumentation nicht hervor. Die Analyse zeigt, dass es ihr um den »Souveränitätsbegriff« als solchen geht. Sie offeriert eine alternative Auslegungsform des Prinzips der Volkssouveränität, die ihres Erachtens stimmig ist. Damit zieht sie eine normative Konklusion (vgl. GP 1.2). Bemerkenswert ist, dass sie hierbei wertende Stellungnahmen formuliert. Sie nimmt – wenn auch implizit – auf normative Grundsätze Bezug, die sich in Kategorien wie richtig/falsch fassen lassen. Es handelt sich hier überdies um Vorstellungen, die den Moment der Interaktion überdauern.

Die zuletzt genannten Kriterien (Achtungs- oder Ächtungserweise, die bestimmten Personen, Handlungen oder Absichten im Verständigungsprozess zugedacht sind sowie das Bezugnehmen auf übersituative Vorstellungen von »gut« und »böse«) sind gemäß Bergmann und Luckmann Grundbedingungen dafür, dass interaktiv erzeugte Interpretationen und Stellungnahmen moralische Züge annehmen (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 28ff.; siehe auch die Ausführungen in Kapitel 4.1).

Auch die zweite Sequenz des Kapitels weist die oben erwähnten und prinzipiellen Wesensmerkmale moralischer Kommunikation auf. Der tunesische Migrant Soa bezieht sich in seinen moralischen Stellungnahmen (GP 1.2), die er zumeist nur andeutet, allerdings auf ganz konkrete gesellschaftlich-politische Entwicklungen in Tunesien (GP 1.4). Gegenstand seiner Kritik ist die Klassifikation des politischen Systems Tunesiens als Demokratie.

Kommunikatives Repertoire

Der Kontext der ersten Gesprächssequenz ist der folgende: Berkan und Luciana bearbeiten die Aushandlungsaufgabe, das Verfassungssystem der Bundesrepublik Deutschland anhand von Abbildungen und beschrifteten Pfeilen zu rekonstruieren. Ein Teil der Grafik ist bereits erstellt. Berkan nimmt zwei Abbildungen, die das wahlberechtigte Volk darstellen vom Tisch und platziert sie in der Grafik an unterste Stelle. Diese Zuordnungshandlung begründet er damit, dass die Bürger *immer ganz unten.* platziert sind (Beispiel 4, Z. 01-03). Daraufhin entfernt Luciana eine der beiden Bildkarten und positioniert sie an oberste Stelle der Grafik. Das kommentiert sie wiederum mit dem Hinweis *EIgentlich müssen wir HIER sein oder?* (Beispiel 4, Z. 07). Auch sie gibt kurz darauf eine Begründung, in der sie auf das demokratische Wahlverfahren Bezug nimmt: *wir wÄhlen [wir sind das volk.]* (Beispiel 4, Z. 09). Noch im Vollzug dieser Handlung macht sie diese Neuanordnung jedoch wieder rückgängig.

Es wurde herausgearbeitet, dass Luciana durch die »eigentlich«-Äußerung (GP 2.1.5) einen Widerspruch zwischen dem Verfassungsprinzip der Volkssouveränität und der normativen Auslegung dieses Prinzips konturiert. Diese Widersprüchlichkeit stimmt mit ihren Erwartungen bezüglich der Positionierung des wahlberechtigten Volkes nicht überein (Erwartungsenttäuschung; GP 6.1.6). Des Weiteren bearbeitet

die Migrantin die Einschätzungsdifferenz diskursiv, indem sie die Positionierungsregel ableitet, dass das Volk qua seiner Bestimmung als Souverän innerhalb der Verfassungshierarchie ganz oben lokalisiert sein müsse. Sie macht diese Forderung zusätzlich durch ihre Umgestaltung explizit (GP 5.1; GP 5.2). Dass sie dieses von ihr selbst aufgestellte normative Prinzip aber wieder löscht, hat im Hinblick auf die Funktion von »eigentlich« zu folgenden Analyseergebnissen geführt: Die Migrantin nutzt dieses Mittel erstens, um das Prinzip der Volkssouveränität in seiner Geltung einzuschränken bzw. hinsichtlich seiner Ausdeutung zu hinterfragen. Zweitens wird die Anerkennungsnotwendigkeit der Position des wahlberechtigten Volkes »ganz unten« durch »eigentlich« hervorgehoben, wenn diese normative Auslegung auch mit der subjektiven Interpretation der Migrantin im Widerspruch steht.

Die zweite Analyse behandelte eine Aushandlungssequenz zwischen Riccardo, einem Migranten aus Italien und Soa, der, wie bereits erwähnt, aus Tunesien stammt. Es handelte sich um folgenden Interaktionszusammenhang: Riccardo möchte mehr über das politische System Tunesiens wissen und stellt Soa diesbezüglich mehrere Fragen. Anstatt direkt zu antworten, eröffnet dieser seinem Aushandlungspartner Interpretationsspielräume durch vage Anspielungen. Das ist daran zu erkennen, dass die Interaktion durch zahlreiche Pausen unterbrochen ist. Außerdem reagiert Soa zumeist minimal mit dem Continuer *hm*. Auf die Frage Riccardos, ob Tunesien eine Demokratie sei, antwortet er erst nach weiteren Verzögerungen knapp mit dem Hinweis *sie sagen demokratie ja*. (GP 2.1.6) (Beispiel 5; Z. 12).

Die Äußerung ist doppeldeutig. Sie enthält eine Teilratifikationen durch die Partikel *ja* bei gleichzeitiger Zurückweisung der Identitätskategorie Demokratie. Was hier allerdings stark durchschlägt ist Ironie. Dieses Timbre wird durch die personelle Nicht-Spezifizierung erzeugt, die durch Nutzung des Referenzpronomens »sie« manifest wird. Diese sprachlichen Mittel kontextualisieren, dass Soa das demokratische Selbstverständnis, das er bestimmten politischen Handlungsträgern zuschreibt, als widersprüchlich mit seinen subjektiven Demokratievorstellungen wahrnimmt.

Die Analyse hat außerdem gezeigt, dass Riccardo viel Interpretationsarbeit leistet. Denn er erkennt die Ironie und entlarvt die Demokratie Tunesiens als Papierdemokratie, sodass Soa schließlich preisgibt, was er mit seinen vorangegangenen Anspielungen im Sinn hatte: *sie spielen diese Rolle, weißt [du ?]*. Diese Beobachtungen haben zu der Erkenntnis geführt, dass auch indirekt, nämlich auf stilistisch-rhetorischer Ebene moralisiert werden kann (vgl. dazu auch die Ausführungen in Bergmann/Luckmann 1999: 28ff.). Das Äußerungsmuster »sie sagen« fungiert im gegebenen Zusammenhang als Enthüllungsstrategie (GP 6.1.4). Es wurde außerdem deutlich, dass Luciana durch die Verwendung von »eigentlich« und Soa durch die Fremdkategorisierung »sie sagen« Positionierungsarbeit vollziehen (vgl. Kapitel 5.2.1). Beide setzen sich von einem Normen und Wertekodex ab und beide dokumentieren durch ihre kommunikativen Handlungen, dass sie ihre subjektiven Demokratievorstellungen nicht kohärent auf die jeweiligen politischen Leitprinzipien abstimmen können. Luciana verhandelt ein verallgemeinerbares Demokratieprinzip (Art. 20 Abs. 1, Abs. 2 GG), das sie zwar hinterfragt, durch ihre Reparaturhandlung aber indirekt bestätigt. Insgesamt bleibt sie dabei allerdings auf einer abstrakten Ebene.

Soas Moralkonstruktion weist hingegen konkrete Bezüge zu gesellschaftspolitischen Umbruchsituationen in Tunesien auf. Wie ein vorbildhafter politischer Identitätsentwurf im Einzelnen aussehen könnte, bleibt hier deutungsoffen. Insofern unterscheiden sich die Aushandlungsinteraktionen nicht nur bezüglich der Ausrichtung der Zugewanderten an den Interpretationsleistungen ihres Gegenübers (Berkan bzw. Riccardo). Es geht letztlich um vieles mehr: Die Aushandlungssequenz tangiert nicht nur lebensweltlich relevante Fragen der politischen Identität, sondern auch Soas schwindendes Identifikationsempfinden mit einer aus gesellschaftspolitischen Umbrüchen[5] resultierenden fragilen Demokratie. Dass er sich davon implizit absetzt, ist auf der sprachlichen Oberfläche daran zu erkennen, dass er konsequent auf weitergehende Kommentierungen verzichtet. Damit verbunden wird auch eine explizite Positionierung im Hinblick auf die vorgenommene Gesinnungszuschreibung unterlassen. Sein Selbstverständnis konstruiert und manifestiert er indirekt. Genau in diesem Punkt unterstreicht er sein Demokratiebewusstsein.

10.2.3 Verstehensprobleme, Negativbewertung und Ländervergleich

Thematische Anknüpfung

In den drei exemplarischen Aushandlungssequenzen des Kapitels 9.3 bearbeiten die Migrierten die Aufgabe, gemeinsam eine Gesamtgrafik der Verfassungsorgane zu erstellen. Hierfür wurden visuelle Abbildungen (Bildkarten) der Verfassungsorgane bzw. politischer Handlungsträger und Zuordnungspfeile, die mit Kompetenzbeschreibungen beschriften wurden, zur Verfügung gestellt. Eine weitere Anforderung bestand darin, dass weitere Abbildungen mit dem baden-württembergischen Landtag, der Länderregierung und dem Ministerpräsidenten in die Grafik integriert wurden.

Es handelt sich hier also um bereits vorgegebene Kategorien, die entweder die einzelnen Verfassungsorgane oder das wahlberechtigte Volk repräsentieren. Des Weiteren sind auch kategoriengebundene Eigenschaften, also Kompetenzen wie *wählen* oder *schicken*, bereits im Konstrukt der Aufgabe angelegt. Um die Aufgabe zu lösen, müssen die Kategorien (jeweils wiedergegeben durch Bilder) und die passenden kategoriengebundenen Eigenschaften (wiedergegeben durch beschriftete Pfeile) identifiziert und einander so zugeordnet werden, dass sich am Ende ein Gesamtbild der Verfassungsarchitektur der Bundesrepublik Deutschland ergibt. Die Aufgabe fokussiert zum einen die *horizontale* Gewaltenteilung zwischen Exekutive, Judikative und Legislative. Zum anderen wird die *vertikale* Gewaltenteilung betont, die den Bundesländern sowie auch dem Bundesrat mit den Regierungsvertretern der Bundesländer eigene Befugnisse zuerkennt (vgl. Weißeno et al. 2010: 69ff.).

Sequenzielle Struktur der Aushandlungssequenzen

Die aufeinander aufbauenden Aushandlungssequenzen unterscheiden sich von den bisherigen Analysen insofern, als die Brasilianerin Luciana aus der gemeinsamen Bearbeitung (Transkriptionsausschnitt 6) aussteigt. In der unmittelbar anschließenden Se-

5 Im politischen Kontext handelt es sich um die politischen Transformationsbemühungen Tunesiens infolge des Arabischen Frühlings.

quenz (Beispiel 7) macht sie die Aushandlungsaufgabe zum Thema, bewertet sie negativ (GP 6.1.8) und zieht eine moralische Konklusion (GP 1.2). Damit etabliert sie eine konditionelle Relevanz, die sie in der argumentativen Weiterführung (Sequenz 8) bearbeitet und einlöst. Um die Bezüge, die die Migrierten zur Deutung und zu interaktiven Bearbeitung heranziehen, besser verstehen zu können, wird die sequenzielle Struktur der folgenden drei Aushandlungssequenzen in einer knappen Übersicht angeführt:

1. Beispiel 6: Anzeigen von Verstehen oder Verstehensproblemen im Zusammenhang mit der Aushandlungsaufgabe. Bearbeiten und Problematisieren von Verstehensproblemen
2. Beispiel 7: Negativbewertung der Aushandlungsaufgabe in der Muttersprache. Moralische Konklusion
3. Beispiel 8: Ländervergleich zur Legitimation der eigenen Position (Selbstpositionierung) und Abgrenzung

Anders als in der bisherigen Darstellung werden die Relevanzbezüge für jedes dieser drei Sequenzbeispiele separat angeführt, bevor auf das kommunikative Repertoire eingegangen wird.

Relevanzbezüge

In der ersten Aushandlungssequenz (Beispiel 6) versuchen Berkan und Luciana die Verfassungssystematik nachzubauen. Dabei greifen sie vorgegebene Kompetenzbeschreibungen (s.o.) oder Kategorienbenennungen, wie beispielsweise Minister, auf, die sie in den Arbeitsmaterialien vorfinden. Bei der Bearbeitung, die an manchen Stellen auch das nochmalige Nachlesen in den Unterlagen erfordert, übernehmen beide ausschließlich die Deutungsperspektive des Grundgesetzes (GP 1.3).

Kommunikatives Repertoire

Die Analyse befasste sich mit den sprachlich-kommunikativen Mitteln, die die Migrierten einsetzen, um ihr Verstehen bzw. Nichtverstehen zu dokumentieren. Zudem wurde der Frage nachgegangen, wie Verstehensprobleme angezeigt und weiterbearbeitet werden. Insgesamt zeigte sich, dass Berkan offensichtlich wenig Mühe hat, die Aufgabe zu bearbeiten. Luciana fällt es deutlich schwerer, einzelne Verfassungsorgane oder politische Führungspersonen auf den Abbildungen zu identifizieren. Eine Differenzierung zwischen den politischen Ebenen des Bundes und der Bundesländer ist ihr nicht möglich. Hinzu kommt, dass sie Text- und Bildinformationen nicht aufeinander abstimmen kann. Sie zieht zwar mehrfach bestimmte Textquellen zur Klärung heran, macht ihre Bezüge für ihr Gegenüber aber nicht explizit. Nichtsdestotrotz kann Berkan alle Fragen, die ihm Luciana stellt, korrekt beantworten und dokumentiert damit profundes Wissen um die Relevanzzusammenhänge.

Im Folgenden werden einige Datenbelege angeführt, die diese Analyseergebnisse stützen: Zu Beginn der Aushandlungsinteraktion haben beide Zugewanderte bereits einen Teil der Grafik erstellt. Berkan führt zunächst die Kategorie der Landtagsabgeordneten in Baden-Württemberg ein (*die leute hier in baden württemberg(.)-*, 01) und erläu-

tert daraufhin, dass diese »wählen«. Noch während er folgerichtig auf ein weiteres Bild mit Winfried Kretschmann zeigt, unterbricht ihn Luciana. Sie erkennt, dass es sich um einen Präsidenten (05) handelt und startet mit einen Kategorisierungsversuch. Hierfür nutzt sie den gedehnt und zögerlich vorgebrachten Lokalisierungsausdruck *vo:n;* (05), was von ersten Zuordnungsschwierigkeiten zeugt. Diese werden manifest als sie die Abbildung mit dem Ministerpräsidenten der Bundesebene zuordnet (GP 6.3). Daraufhin macht Berkan die Referenz deiktisch explizit, indem er auf die Abbildung mit den Landtagsabgeordneten deutet (GP 6.2). Außerdem nimmt er eine verbalsprachliche Spezifizierung vor, indem er die Kategorienbezeichnung in mehreren Schritten ausbaut (*für die leute;], 07/für die leute in (.) baden württemberg für die aBGgeordnete-leute in baden württemberg*. (Z. 08-10). Lucianas Kategorisierungsversuch aufgreifend, weist er schließlich (12) daraufhin, dass es sich um den Minister in Baden-Württemberg handelt. Mit diesen Ressourcen expliziert er also die Bezugskategorie, verdeutlicht die Referenz und auch die Bezugsebene (GP 6.5).

Als Berkan nach dieser Klärung einen weiteren Zusammenhang im Sinn hat, die er mit dem Kompetenzbegriff *schickt* (15) beginnt, übernimmt Luciana mit einem steigend-fallend realisierten *hm hm;* (17) den turn. Der Intonationsverlauf kontextualisiert freudige Überraschung. Kurz darauf greift sie – parallel zu ihrer Äußerung in ihren Unterlagen lesend – Berkans Formulierung *schickt* auf (19) und signalisiert ihm damit, dass sie offensichtlich auf einen Relevanzzusammenhang gestoßen ist. Währenddessen weist sie mit ihrem rechten Zeigefinger auf eine bestimmte Textstelle. Es folgt jedoch keine weitere Erläuterung, die der Klärung dient. Stattdessen wandert ihr Blick zweimal zwischen Berkan bzw. der Bildanordnung und der Textstelle hin und her. Die Handlungen kontextualisieren ihre Suche nach Sinnzusammenhängen (GP 6.6 sowie GP 6.3).

Im weiteren Interaktionsverlauf stellt Berkan zwei Nachfragen (*was?*, 21; *wer schickt?*, 24) mit denen er ihr seine Referenzprobleme anzeigt (GP 6.4). Beide Nachfragen fordern Luciana auf, ihren Vorschlag explizit zu machen und nachzubessern. Die Ursache für Lucianas Schwierigkeiten, Text- und Bildinformationen sinnhaft einander zuzuordnen, werden explizit als sie eine Textstelle halblaut lesend wiedergibt (TCUs 23-32). In diesem Fall handelt es sich jedoch um einen Text, der das Verfassungsorgan Bundesregierung behandelt. Eine Passung zu den lokal behandelten Verfassungsorganen (Landtagsabgeordnete und Ministerpräsident) ist also gar nicht möglich. Vermutlich unterlässt Luciana deswegen auch an dieser Stelle weitere Erläuterungen. Wiederholt wandert ihr Blick stattdessen zwischen Grafik und Text hin und her, dabei zeigt sie auf die Abbildung mit den Landtagsabgeordneten (GP 6.3, GP 6.6). Anstatt die verstehensnotwendige Information bereit zu stellen, stellt sie kurz danach eine Gegenfrage (*das sind die partEI oder hier?*, 38.). Sie reformuliert diese etwas später in *wo si[nd die parteien?]*(41). Mit beiden Nachfragen signalisiert sie, dass es Berkans Unterstützung bedarf, um den Referenzbezug herstellen zu können. Berkan reaktiviert den Interaktionskontext, auf den Lucianas Frage anspielt (es handelt sich um die zuvor halblaut vorgetragenen Informationen aus dem Text Bundesregierung). Er weiß, um welche politische Ebene es sich handelt und identifiziert die Abbildung mit den Bundestagsabgeordneten, was er verbal und deiktisch herausstellt. Dennoch kann Luciana die zuvor etablierte

konditionelle Relevanz (d.h. die Bezugnahme auf eine bestimmte Textstelle und deren Einpassung in die Grafik) nicht schließen.

Relevanzbezüge

Nachdem Luciana in der unmittelbar anschließenden Sequenz (Beispiel 7) bereits damit begonnen hat, ihre Argumentation weiter auszubauen, bricht sie plötzlich ab. Jetzt verlagert sich der thematische Fokus auf die eigentliche Aushandlungsaufgabe. Luciana lamentiert in ihrer Muttersprache (GP 3.9) über die hohen Anforderungen und bezieht diesbezüglich Position. Die Schlussfolgerung, die sie ausgehend von ihrer Wahrnehmung formuliert, wird ebenfalls in der Muttersprache vollzogen. Sowohl ihre Bewertung als auch die Konklusion beziehen sich auf das zentrale Thema Verfassungsorgane in der Demokratie gemäß Auslegung des Grundgesetzes.

Kommunikatives Repertoire

Ziel dieser Analyse war es, herauszuarbeiten, welche Funktion der Registerwechsel für die Migrantin hat. Dieser Analysefokus hat zu folgenden Erkenntnissen geführt: Mit metasprachlichen Kommentaren und pejorativen Ausdrücken äußert sich Luciana abfällig über die Struktur und das Beziehungsgeflecht der Verfassungsorgane, die sie laut Aufgabenstellung nachbauen soll. Alle Ressourcen, die die Migrantin ausschöpft, sind explizit wertend und durch hohe Expressivität geprägt. Sie sind außerdem Ausdruck ihrer affektiven Erregung. Da alle Negativzuschreibungen in funktionaler Hinsicht aufschlussreich sind, werden sie hier noch einmal aufgeführt: Luciana beginnt ihre Bewertung mit der Formulierung *meu deus que coisa dificil;/Mein Gott ist das schwierig;* 47 (GP 2.1.7).

Gegenstand ihrer Kritik ist das zentrale Thema der Unterrichtseinheit, wie sie kurz darauf explizit macht: *viu esse negócio de política-/diese politische Angelegenheit-* ,49. Die expressive Interjektion *Mein Gott* (GP 2.1.8) verleiht dem nachfolgenden Bewertungsausdruck *schwierig* (GP 2.1.3) noch mehr Gewicht und zeugt von Lucianas Resignation. Mein Gott drückt hier keinesfalls mehr freudige Überraschung aus (vgl. obige Hinweise zur Funktion der Gesprächspartikel *hm hm;*), sondern Ablehnung. Zeitgleich mit ihrer Äußerung schüttelt sie den Kopf, womit sie ihre Empfindung noch stärker unterstreicht. Schließlich intensiviert sie ihre vorherige Bewertung (49) mit dem vernichtenden Urteil *num presta não;/das taugt nichts;* (51) (GP 2.1.7). Luciana geht jetzt noch weiter, indem sie schlussfolgert, dass aus den angeführten Gründen in Deutschland (umschrieben mit *in unser Land*) nichts funktioniert (53). Das Indefinitpronomen »nichts« ist, laut Pomerantz (1986) eine Extremformulierung (GP 2.1.7) und kontextualisiert Lucianas Argumentation als universell gültig (GP 6.1.5). Um ihr Fazit noch einmal zu untermauern, wiederholt sie ihre erstgenannte resignative Einschätzung (47, 49) in abgewandelter Form. Auffällig ist, dass Luciana einen regelhaften Zusammenhang konstruiert. Kurzum: Etwas, das derart schwierig ist, kann gar nicht funktionieren. Es handelt sich meines Erachtens hier um eine kommunikative Strategie, um ihr Image zu retten und ihre Verstehensprobleme (Sequenz 6) zu rechtfertigen.

Der Wechsel in die Muttersprache offeriert Luciana sicherlich Möglichkeiten, ihr subjektives Empfinden vielfältiger und authentischer zum Ausdruck zu bringen als es in

der Zweit- oder Fremdsprache möglich wäre. Das liegt zwar nahe, ließe sich jedoch mittels gesprächs- und videointeraktionsanalytischer Auswertungsverfahren nicht nachweisen. Auffällig ist aber, dass die Migrantin keineswegs nur zu sich selbst spricht. Denn sie beendet ihre muttersprachlichen Ausführungen mit der affirmativen Rückversicherungspartikel *ne?/oder?*, (57), was darauf hindeutet, dass sie den Zuspruch ihrer Zuhörenden erhofft. Außerdem begleitet sie ihre Ausführungen mittels expressiver Gesten z.B. durch Kopfschütteln. Sie interagiert außerdem auch mimisch, indem sie die Stirn runzelt (GP 6.8) und zum Nachbartisch blickt, um die Affiliation der anderen (GP 6.7) einzuholen. Mit all diesen Mitteln gibt sie ihre Resignation und ihren Unmut zu erkennen, wobei sie zugleich aber auch nach einem Zeichen der Solidarisierung aufseiten ihrer Arbeitsgruppe trachtet. Obwohl offensichtlich keiner ihrer männlichen Arbeitspartner Lucianas Sprache versteht, pflichtet ihr Berkan am Ende bei (*trotzdem hast du recht*, 64). Die hier summarisch aufgeführten sprachlichen und nonverbalen Bewertungsmechanismen sind daher nicht nur Ausdruck spontan aufkommender Erregung und Entrüstung, sondern sie fungieren vermutlich auch als Mittel der Distanzierung.

Relevanzbezüge

In ihrer weiteren Argumentation (Beispiel 8) konstruierte Luciana brasilianische und deutsche Normen, die sie in einen Kontrast zueinander setzt (GP 3.7). Inhaltlicher Kern ihrer Gegenüberstellung sind unterschiedliche Kompetenzerwartungen, die ihres Erachtens in beiden Ländern für die Besetzung der Berufskategorie einer/eines politischen Abgeordneten vorausgesetzt werden (GP 1.5). Bemerkenswert ist, dass sie auch in dieser Sequenz Abgrenzungsstrategien nutzt und dadurch Kritik an den aufgemachten Werten übt, die moralisch eingefärbt ist (GP 1.2). Riccardo, der am Nachbartisch arbeitet, teilt ihre These offensichtlich nicht: Indem er sich auf sein Weltwissen bezieht (GP 1.1) argumentiert er nämlich, dass er diesbezüglich keine Unterschiede zwischen Brasilien und Deutschland ausmachen kann. Er gibt ihr aber auch zu erkennen, dass er sich in diesem Punkt nicht sicher ist (Zeilen 80, 83).

Kommunikatives Repertoire

Folgende drei Fragestellungen waren für diesen Gesprächsauszug analyseleitend: Welche Indikatoren der Zugehörigkeit zur Berufskategorie PolitikerIn entwickelt die Migrantin für beide Länder? Mit welchen sozialen Bedeutungen füllt sie diese und wie positioniert sie sich dazu? Es konnte herausgearbeitet werden, dass Luciana – ausgehend von ihren subjektiven Empfindungen – auf Gesamtzusammenhänge schließt, die sie innerhalb ihrer Arbeitsgruppe als allgemeingültig präsentiert. So entwickelt sie etwa folgende Relevanzbedingung, in der sie sich auf die Bundesrepublik Deutschland bezieht: *ich glaube muss man (.)intelligENt sein damit man pol=[=itiker;]* (69, 70). Auf inhaltlicher Ebene evoziert sie die kategoriengebundene Eigenschaft Intelligenz und macht sie als Grundvoraussetzung für die Besetzung der Kategorie BerufspolitikerIn relevant. Diese Kernthese verteidigt sie im weiteren Interaktionsverlauf.

Doch durch welche sprachlichen Mittel verleiht sie ihren Äußerungen einen moralisierenden oder kategorischen Charakter? Obwohl sie eingangs darauf hinweist, dass es sich um eine subjektive Einschätzung handelt (*ich glaube*), ist das Modalverb »müssen«

deontisch gebraucht (GP 3.10). Gemeinsam mit dem generischen Indefinitpronomen »man« erzeugt es den Eindruck, als würde Luciana von unbestrittenen Tatsachen sprechen (GP 6.1.5). Ihre weitere Argumentation weist ein ähnliches Konstruktionsmuster auf. Auch wenn es ihr jetzt darum geht, bestimmte Werte ins Feld zu führen, die sie mit Brasilien assoziiert: So stützt sie ihrer Eingangsthese mit der Äußerung *also MEIN land is,*(77), womit sie bereits andeutet, dass eine Kategorisierung ihres Herkunftslandes Brasilien folgen wird. Das Adverb »also« leitet hier eine Schlussfolgerung ein, die sich aus dem vorherigen turn (Zeilen 69-70) ergibt. Sie nimmt damit auf bereits Thematisiertes Bezug und kontextualisiert jetzt einen Kontrast (GP 3.7), was durch die Platzierung des Hauptakzentes auf dem Possessivpronomen *MEIN* signalisiert wird.

An einer späteren Stelle in der Sequenz greift sie diesen Gedanken wieder auf. Sie setzt neu an und postuliert: *da kann !JE!der politiker,* (79). Auch hier wird mit dem Modalverb »können« darauf verwiesen, dass es sich um gesellschaftliche Normen bzw. um bildungspolitische Zusammenhänge handelt, an deren Gültigkeit kein Zweifel besteht. Spätestens jetzt zeigt sich, dass die Konstruktion und Gegenüberstellung bestimmter Werte in Deutschland und Brasilien nicht nur der Abgrenzung dient. Vielmehr vollzieht Luciana durch das Kontrastverfahren auch eine Bewertung und diese ist explizit negativ: Das ist sprachstrategisch daran zu erkennen, dass sich die deontischen Modalitätsmarkierungen »müssen« und »können« (GP 3.10) in ihrer modalen Stärke unterscheiden: Während die »müssen«-Äußerung (69) objektive Notwendigkeiten anzeigt, werden vermittels der »kann«-Aussage (79) Möglichkeiten offeriert. Wiewohl letztere ebenfalls Geltung beansprucht, ist sie im Vergleich mit der restriktiveren »müssen«-Wendung deutlich weniger normiert. Im Verbund mit dem allquantitativen Ausdruck »jeder« (GP 2.1.1, GP 6.1.5) wird die Normierung schließlich gänzlich aufgehoben. Lucianas Quintessenz lautet daher sinngemäß: Ganz anders als in Deutschland ist die Inanspruchnahme eines politischen Mandats in Brasilien an keine besonderen Voraussetzungen geknüpft. Um ihrer Kritik zu unterstreichen, wiederholt sie ihr Argument noch einmal: *[!JE!der kann das sein],* (82). Die Wiederholung (GP 3.5) und die prosodische Affektmarkierung (GP 4.2) zeugen von ihrer Entrüstung. Beides sind wichtige rhetorische Mittel, um die Ansprüche, die – laut Luciana – in Deutschland erhoben werden, als völlig unangemessen und übertrieben darzustellen.

Erst als Riccardo einwendet, dass seines Wissens in diesem Punkt kein Unterschied zwischen Brasilien und Deutschland besteht (Z. 80 und 83), mildert sie ihre harte Kritik etwas ab. Sie erläutert: *[überleg mal in] deutschland sind die Leute auch gebildet*, (86) und fährt etwas später fort: *manchmAl funktioniert nicht*. (92). Der »Geltungsanspruch« ihrer Äußerungen wird durch das temporale Adverb »manchmal« zwar etwas aufgehoben, doch weicht sie von ihrer Position nicht ab. Zwar lässt sich nicht mit Gewissheit überprüfen, ob die Zusammenhänge tatsächlich so sind, wie die Brasilianerin sie darstellt. Sie erhebt hier jedoch einen Anspruch auf Wahrheit. Denn es fällt auf, dass sie alle ihre Argumente als allgemeingültige Tatsachen präsentiert (GP 6.1.5).

Insgesamt kann also Folgenden festgehalten werden: Durch die Strategie des Kontrastierens und die angeführten lexikalischen Mittel gelingt es Luciana, als Expertin aufzutreten, ihre Verstehensprobleme (Beispiel 6) zu rechtfertigen und so ihre eigene Angreifbarkeit zu reduzieren. Das Darstellen der eigenen Position erfolgt ex negativo, d.h., die Selbstpositionierung wird durch Abgrenzung zu den ihres Erachtens überhöh-

ten Bildungsvoraussetzungen, die Besetzung eines politischen Mandats in Deutschland betreffend, vollzogen.

10.2.4 Bewertung eines Wertedilemmas

Thematische Anknüpfung

Während das erste Untersuchungssample ausschließlich Aushandlungsaufgaben mit unmittelbarem Bezug zu den Lehrwerkstexten aus dem Lehrwerk *miteinander leben* (Feil/Hesse 2014) behandelt hat, wurde die zweite Untersuchungsgruppe mit einem politisch-moralischen Dilemma konfrontiert (Zur Begründung dieser Vorgehensweise vgl. Kapitel 9.4). Das Entscheidungs- bzw. Wertedilemma wurde anhand unterschiedlicher Fallbeispiele konstruiert, die dergestalt konzipiert wurden, dass immer genau das Verfassungsorgan wegbricht, das für die ProtagonistInnen in den Fallbeschreibungen von Relevanz ist. Die Zugewanderten sollten in Arbeitsgruppen fallspezifische Lösungen entwickeln. Außerdem wurden ihnen verschiedene Rollen (Parlamentarier, Staatspräsidentin, Ministerpräsident usw.) zugewiesen, wodurch sie auch mit unterschiedlichen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen befugt waren. Die Handlung spielt jedoch nicht Deutschland, sondern in der Republik Lettland, deren Verfassung Satversme den Leitvorstellungen des Grundgesetzes sehr ähnlich ist.

Die folgenden Analyseergebnisse basieren auf einem Fall, der einen Rechtsbruch mit dem Fachkonzept *Gewaltenteilung* (vgl. Weißeno et al. 2010: 69) thematisiert. Die Betroffene ist die aus Brasilien stammende Migrantin Maria, die seit einiger Zeit in Lettland lebt und arbeitet. Sie möchte innerhalb Lettlands umziehen, was ihr jedoch deswegen nicht ermöglicht wird, weil sie die lettische Staatsbürgerschaft nicht besitzt. Ein befreundeter Jurist aus Brasilien rät ihr zu einer Verfassungsbeschwerde. Die Problemstellung ist also eine Verletzung des Freizügigkeitsrechts (Art. 11, Abs. 1 GG bzw. Satversme Abschnitt VII, Art. 97).

Relevanzbezug

Das Kapitel 9.5 behandelt drei aufeinanderfolgende Aushandlungssequenzen. Der erste Gesprächsauszug (Beispiel 9) zeigt eine frühe Phase der Aushandlung. Im Prinzip handelt es sich um einen Monolog. Der Redeanteil der InteraktionspartnerInnen ist minimal und besteht hauptsächlich aus kurzen Rezeptionssignalen wie z.B. ein kurzes, affirmierendes »ja«. Die Kasachin Mansura, der die Rolle der Staatspräsidentin zugeteilt wurde, thematisiert die Normenverletzung und gibt den anderen in der Arbeitsgruppe zu verstehen, dass sie das Gesetz, welches Maria verbietet, umzuziehen, ablehnt. Es zeigte sich, dass die Sequenz starke Ähnlichkeiten mit Vorwurfshandlungen aufweist (vgl. Günthner 1999b: 206ff.), und zwar in folgender Hinsicht: Mansura macht einen Erwartungsbruch explizit, indem fallrelevante Handlungen oder Verhaltensweisen vonseiten politischer Handlungsträger moniert werden. Diese werden als Verstoß gegen gesellschaftliche Normen behandelt, weil es situativ angemessenere Handlungsalternativen gegeben hätte. Die Migrantin zeigt, dass sie sich an sozialen Normen orientiert, die sie als *Common Ground* (Clark/Brennan 1994) behandelt, d.h., sie deutet den Problemfall moralisch (GP 1.2).

Kommunikatives Repertoire

Von analytischer Relevanz für die drei Gesprächsauszüge dieses Kapitels war die Frage, welche Lösungsstrategien die Zugewanderten bei der Bearbeitung des moralischen Dilemmas entwerfen. Außerdem wurde betrachtet, mit welchen Bedeutungen sie die aufgerufenen Kategorien füllen und als relevant konstruieren. Des Weiteren wurde untersucht, welche Position sie hierbei für sich selbst oder als Gruppe beanspruchen. Festzuhalten ist zunächst, dass die monologische Sequenz zwei Kernargumente enthält, in denen Mansura zu erkennen gibt, dass sie die Behandlung, die Maria zugedacht wird, als inadäquat und völlig unakzeptabel hält:

1. Zunächst beanstandet sie die Rechtsverletzung (Zeilen 30-40).
2. Daraufhin setzt sie die rechtliche Instanz mit einer moralischen Instanz gleich (GP 6.1.1) und kontextualisiert damit, dass das Verhalten der Protagonistin aus ihrer Urteilsperspektive keinen Rechtsbruch darstellt (Zeilen 42-46).

Bezugnehmend auf den ersten Aspekt, hat die Analyse Folgendes ergeben: In den Zeilen 30-40 gibt sie ihre Einschätzung zur Problemstellung wieder und gibt zugleich eine Begründung dafür: *ich dENke (0.46) gesETZ unsere gesETZ sehr schlecht. (0.47) weil äh (0.64) ausL↑ÄNder (0.33) nicht kommen umZIEhn, (Zeilen 30-40)*. Das fragliche Gesetz wird durch Mansuras negative Bewertung als *sehr schlecht* (GP 2.1.7) als Fehlentscheidung kontextualisiert. Adjektive wie »schlecht« sind bereits per definitionem pejorativ (GP 2.1.3). Die Intensitätspartikel »sehr« forciert die negative Konnotation noch zusätzlich und unterstreicht, dass Mansura sich von der Rechtssetzung absetzt. Hinzu kommt, dass sie die Arbeitsgruppe in die Pflicht nimmt, was durch das Possessivpronomen »unser« angezeigt wird. Damit steht jetzt eine Revision des Gesetzesentwurfs zur Disposition.

Es erklärt sich von selbst, dass bereits die Aufgabenstellung und auch Begriffe wie »Gesetz« implizieren, dass Rechtszusammenhänge bzw. Verfassungsnormen behandelt werden. Wie es jedoch schon im Zusammenhang mit anderen Analysen beobachtet wurde, fällt auch hier auf, dass Mansura Generalisierungen (GP 2.1.1) nutzt. Statt sich in ihrer negativen Evaluierung konkret auf die Mandantin Maria zu beziehen, nennt sie die Gesamtkategorie der *ausL↑ÄNder,* wodurch der Gesetzesbeschluss als charakteristisch für diese Zielgruppe und nicht etwa als einmalige Handlung dargestellt wird. Mit dem Modalverb »können« bzw. dem Format »können + Negation« (hier fälschlicherweise als »nicht kommen« realisiert) markiert sie ebenfalls, dass sie sich auf Rechtszusammenhänge (GP 6.1.5) bezieht. Auch diese sprachlichen Mittel sind als »Handlungsauftrag« an die Arbeitsgruppe zu werten und dienen überdies dazu, ihren Standpunkt geltend zu machen. Betrachten wir jetzt den zweiten Argumentationsschritt, den sie in den Zeilen 42-46 produziert: *ja sie hat viele probLEM ich ich wollte nur (unverständlich 0.98 Sek.) umziehn (.) im dOrf. (1.1) Warum? unsere gesETZ ist schlecht; (Zeilen 42-46)*.

Was sich hier zeigt, ist, dass sie hier die Erlebnisperspektive der Migrantin Maria übernimmt und die Problemstellung aus dem emotionalen Blickwinkel der Betroffenen heraus deutet. So ließe sich auch ihr zweimaliger Versprecher (*ich ich*) erklären. Aufschlussreich ist auch die Modalpartikel »nur« durch die sie einen Kontrast herstellt zwischen der Rechtsetzung und dem Umzugswunsch der Migrantin. Mit dieser Gegen-

überstellung (GP 3.7) bringt sie zum Ausdruck, dass die Gesetzesentscheidung, gemessen am Motiv der Brasilianerin, als unangemessen einzustufen ist. In ihrer abschließenden Begründung, die ihre negative Bewertung noch einmal aufgreift, untermauert sie ihre Einschätzung. Auffällig ist auch der insgesamt deklarative Charakter der Darstellung (was z.B. durch das Kopulaverb »sein« markiert wird), welcher auch durch die Subjektivierung *ich denke* kaum abgedämpft wird. Daraus ließ sich ableiten, dass Mansura bereits eine gemeinsame Handlungsausrichtung zur Problemlösung vorgibt.

Thematische Anknüpfung

Im weiteren Interaktionsverlauf (Beispiel 10) entwickelt die Arbeitsgruppe kollaborativ revolutionäre Vorschläge. Die Zugewanderten einigen sich darauf, alle Verfassungsorgane aus den Angeln zu heben. Analytisch interessant ist, dass die Gruppeninteraktion durch einen humorvollen Interaktionsmodus geprägt ist. Die verschiedenen Ideen, die dazu dienen, eine sozialpolitische Revolution anzuzetteln (vgl. Nohlen/Schultze 2010b: 927f.) werden mit viel Gelächter (GP 3.8) dargeboten, in das alle nach und nach einsteigen. Dadurch erzeugt die Gruppe ein Gefälle zu ihren umwälzerischen Leitvorstellungen. Das Potential des Lachens besteht also darin, dass es als Abgrenzungsstrategie eingesetzt wird und das Wir-Gefühl der Gruppe stärkt.

Relevanzbezug

Ohne ihre Vorschläge inhaltlich näher auszuführen oder zu begründen, greifen die Migrierten ihre Ideen gegenseitig auf und spinnen sie weiter. Das trägt nicht nur zum spielerischen, dynamischen Charakter der Aushandlung bei, sondern zeugt auch davon, dass sich die Gruppe in ihrer Werteausrichtung einig ist. Mit Ausnahme von Methodi, der zunächst nicht erkennt, dass die Vorschläge nicht ganz ernst gemeint sind, erfährt man in der Sequenz nicht, welche Werte der Arbeitsgruppe wichtig sind. Denn das würde die humorvolle Rahmung durchbrechen. Gemessen am Leitbild von Demokratien, die auf Dialog und Konsens bedacht sind, verhandeln die Migrierten genau das Gegenteil: extreme Lösungsentwürfe. Das lässt darauf schließen, dass sie auf soziokulturelles Wissen (GP 1.1) zurückgreifen. Durch ihr Lachen sanktionieren sie ihre Vorschläge wiederum indirekt, sie nehmen hier also zugleich moralische Bewertungen vor (GP 1.2).

Kommunikatives Repertoire

Im Folgenden werden drei Datenbeispielen angeführt, an denen ersichtlich wird, welche Lösungsvorschläge innerhalb der Arbeitsgruppe unterbreitet werden und wie sich die Migrierten durch ihr Lachen zugleich davon absetzen. Der humorvolle Modus wird erstmals hergestellt, nachdem Methodi in sachlich-erläuterndem Ton einen neuen Gesetzesentwurf vorgeschlagen hatte. Mansura pflichtet ihm bei, während sich Ostara damit nicht zufriedengibt. Ihres Erachtens müsse das ganze Parlament ersetzt werden, wie sie lachend einräumt: *[brauchen] neue par [lament hihi];* (Zeilen 64-66). Das lachende Sprechen dient hier, wie auch in den weiteren Beispieläußerungen als Bewertungsmarkierung (GP 6.1.8). Ostara distanziert sich damit von ihrem Vorschlag, wohl wissend, dass es vermutlich problematisch wäre, ein Parlament aufzulösen.

Etwas später knüpft Mansura an diesen Gedanken an und fordert scherzhaft, nicht nur das Parlament, sondern auch das Amt des Staatspräsidenten aufzulösen: *ja neue parlAment und [neue präsident hihi]* (Zeilen 81-82). Der Clue daran ist, dass sie selbst dieses Staatsorgan verkörpert, was die anderen in der Gruppe wissen. Die eigene Amtsenthebung auf die Agenda zu setzen ist noch eine Steigerung zur Parlamentsauflösung und schon aufgrund des eigenen Imageverlustes ein abträglicher Gedanke. Durch ihr Lachen setzt auch sie sich von ihrer grotesken Idee ab. Jetzt durchschaut auch Methodi, dass mit Tabubrüchen gearbeitet wird und honoriert Mansuras Vorschlag schmunzelnd *[neue parlament ((schmunzelt)) ja.]*, (83). Als daraufhin lautes Gelächter ausbricht und alle einsteigen (84) hat sich in der Gruppenkommunikation bereits eine hohe Dynamik entwickelt, die für Moralisierungshandlungen nicht untypisch ist (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 31). Schließlich reagiert auch Samuel, der in sonstigen Interaktionen eher zurückhaltend ist. Er übersteigert Mansuras Pointe noch und fordert kurz und knapp *[pf] [alles (.) krieg.]* (Zeilen 89/93). Seinen Beitrag kündigt er mit einem lautmalerischen *pf* an und produziert ihn – vielleicht unbewusst – in fast nüchternem Ton. Der höchst negativ konnotierte Ausdruck Krieg (GP 2.1.2) und die ernste Interaktionsmodalität (GP 4.1) stehen dadurch in einem Kontrast zueinander, was noch mehr Komik erzeugt. Mansura und Elena erkennen diesen Stilbruch sofort und belohnen Samuels Idee mit weitere »Lachapplaus« (Zeilen 94-99).

Die Beispiele zeigen, dass sich die Gruppe gemeinsam auf einen humorvollen Darstellungsmodus (GP 3.8) einschwingt. Dadurch schafft sie es, ihre Lösungsvorschläge kollaborativ ins Groteske zu übersteigen. Dass es sich dabei um besonders drastische »Maßnahmen« handelt, deutet daraufhin, dass die humoristische Brechung zum einen als Bewältigungsstrategie eines potentiell heiklen Aushandlungsgegenstandes genutzt wird und zum anderen der Solidarisierung dient. Insofern fungiert das geteilte Lachen als Ausdruck der unausgesprochenen Gewissheit, dass es sich insbesondere von jenen politischen Leitvorstellungen abzusetzen gilt, die als aushandlungsrelevant auf die politische Agenda gesetzt werden.

10.2.5 Konsensfähige Lösungsvorschläge

Thematische Anknüpfung

Nach einiger Zeit wechseln die Migrierten wieder in einen sachlichen Interaktionsmodus und behandeln konsensfähige Lösungsmöglichkeiten (Beispiel 11). Die meisten Vorschläge werden von Methodi und einige auch von Mansura unterbreitet. Die anderen halten sich zurück. Methodi und Mansura thematisieren die Wirtschaftsordnung Lettlands, die marktwirtschaftlich ausgerichtet ist. Methodi macht außerdem das Fachkonzept *Internationale Beziehungen* (vgl. Weißeno et al. 2010: 76) explizit. Schließlich zieht er Referendum in Erwägung, um eine Gesetzesänderung zugunsten der Protagonistin Maria herbeiführen zu können. In diesem Zusammenhang ist vielleicht der Hinweis interessant, dass Lettland seit der Unabhängigkeit von der Sowjetunion tatsächlich mehrere internationale Bündnisse einging (2016 Beitritt zur OECD, 2014 Beitritt der Euro-

zone, seit 2004 EU-Beitritt).[6] Außerdem ist es dem lettischen Präsidenten auch verfassungsrechtlich gestattet, das Parlament im Zusammenwirken mit einem Referendum aufzulösen (vgl. z.B. Knodt/Urdze 2012:11).

Relevanzbezug

Die Relevanzbezüge sind in dieser Sequenz eindeutig, da die Migrierten ausschließlich politische Deutungen vornehmen. Es fällt allerdings auf, dass keiner der Vorschläge näher erläutert oder begründet wird. Erklärungen werden innerhalb der Arbeitsgruppe auch nicht eingefordert. Das wurde darauf zurückgeführt, dass die Lösungsvorschläge im Weltwissen verankert sind bzw. im Laufe der Sozialisation erworben wurden (GP 1.1).

Kommunikatives Repertoire

Um aufzeigen zu können, welche charakteristischen sprachlichen Mittel die Migrierten einsetzen, werden zunächst die zentralen Argumentationsschritte zusammengefasst: Alle in der Gruppe waren sich bereits vor Einsetzen der Sequenz einig, dass das Gesetz, welches AusländerInnen verbietet umzuziehen, geändert werden müsse. Methodi entwickelt daraus die Leitidee, dass es jedoch keiner umfassenden Gesetzesänderung bedarf. Eine Gesetzesrevision müsse, wie er argumentiert, lediglich Lettlands Ökonomie betreffen: *wir muss (.)korrigieren unsere (0.77) gesetze (0.3) !NUR! ökonomie;* (Zeilen 125-129). Die weiteren Argumentationsschritte bauen auf dieses Kernargument auf.

Mansura unterstreicht die Relevanz seines Vorschlags, indem sie die These aufstellt, dass sich die Wirtschaft Lettlands in einem Konjunkturtief befindet: *in unsere ökonomie ist (.) kapUtt* (133). Kurz darauf realisiert sie jedoch, dass dieses Argument nicht richtig überzeugend ist, denn aus der Fallbeschreibung geht hervor, dass Maria als Übersetzerin arbeitet. In überraschtem Ton räumt sie ein: *aber sie: hAT↑ arbeit übersetzer,* (135).

Davon offensichtlich unbeeindruckt schlägt Methodi vor, Bündnispartner zu suchen, um die lettische Wirtschaft anzukurbeln: *wir muss (0.44) (0.52) suchen neue pARTner (1.61) beispiel andere land, (0.28) welche […]hElfen* (Zeilen 143-155). Später im Gesprächsverlauf nennt er als Beispiel eine Firma, mit der er sich eine Kooperation vorstellen kann: *mit i be we (0.18) wir (0.06) muss (0.38) korrigieren unsere ökonomie beispiel* (Zeilen 175-181). Außerdem hat er auch noch einen Alternativvorschlag, nämlich den, das Volk danach zu befragen, wie sie das aktuelle Gesetz einschätzen: *oder wir muss machen eine referENdum[…]is unsere land, leute (.) wie: (0.38) denkt für unsere gesetz, (0.44) dann wir machen neue(0.85) gesetz «pp> beispiel;* (Zeilen 200-212).

Auffällig in dieser Sequenz ist das Satzmuster wir + müssen + Vollverb + Objekt. Durch die (deontische) Modalisierung mit »müssen« (GP 3.10) bringt Methodi Handlungsprioritäten zum Ausdruck und stellt sie als notwendig heraus. Es werden also Handlungszwänge als Normen oder Obligationen explizit gemacht (vgl. z.B. Weinrich 1993: 300). Aufschlussreich ist außerdem, dass die Migrierten das Possessivpronomen

6 Vgl. Angaben in der Länderdatenbank des Auswärtiges Amtes zur Außenpolitik Lettlands: Online verfügbar unter: https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/lettland-node [zuletzt abgerufen am 12.08.2018].

»wir« konstant verwenden (das zeigte sich bereits in der vorangegangenen »Humorsequenz«). Damit dokumentieren sie zum einen ihre Kooperationsbereitschaft, im Sinne der Problemstellung gemeinsam Handlungsoptionen zu entwickeln. Zum anderen weist dieses kooperative »wir« daraufhin, dass die Migrierten aus ihrer Rolle heraus interagieren können.

10.2.6 Die sprachlich-kommunikative Konstruktion von Agency

Thematische Anknüpfung

Anders als in den bisherigen Analysen, wurden in Kapitel 9.7 zwei Gesprächsauszüge untersucht, indem auf das Konzept *Agency* Bezug genommen wurde. Agency lässt sich allgemein als transformative Handlungsmacht bzw. Handlungskompetenz übersetzen. Die Analyse knüpfte an die Strukturationstheorie von Anthony Giddens an, welche die dialektische Relation zwischen Agierenden, AkteurInnen und soziale Strukturen in den Blick nimmt. Laut Giddens werden soziale Strukturen durch alltägliches Handeln hergestellt und reproduziert. Diesem Ansatz entsprechend wurde Agency hinsichtlich zweier Dimensionen konzeptualisiert: Zum einen als individuelle Fähigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und zum anderen als Ermächtigung zum Vollzug der Handlung. Letztere impliziert auch das bewusste Unterlassen von Handlungen, obwohl Individuen dazu in der Lage wären, ihre Handlungsmacht einzusetzen (vgl. dazu etwa die ausführliche und genaue Darstellung in Kärger/Kursawe/Lambach 2017: 103).

Um die Gesprächsdaten unter dieser Prämisse untersuchen zu können, wurden die sprachlichen Konstruktionsmuster und hier v.a. die lexikogrammatischen Wahlen betrachtet. So ist es z.B. möglich, durch das Genus verbi Passiv oder Aktiv (»Ich wurde« vs. »Ich habe« oder »Ich bin«) herauszuarbeiten, wer, gemäß der Darstellung der Migrantinnen, Handlungen initiiert und wer sie erduldet.

Fokus des ersten Gesprächsauszugs war das Sprichwort *kad ustanak kuka i motika*/***Wenn Aufstand, Hacken und Hacke*** (GP 3.11). Um die Bedeutung der Redewendung zu entschlüsseln, bedurfte es der Expertise eines Muttersprachlers. Eine seiner wichtigsten Hintergrundinformationen war, dass das Idiom Haken und Hacke metonymisch für das unterdrückte Volk eingesetzt wird und die Wendung keinen gehobenen Sprachstil, sondern ein stark gesprochensprachliches Register aufweist. Meine Vermutung, dass es sich um einen Aufruf zu einem Bürgeraufstand handeln dürfte, konnte somit bestätigt werden.

Als zeitlicher Kontext ließ sich der Zweite Weltkrieg ausmachen bzw. der blutige Bürgerkrieg, der zur gleichen Zeit zwischen den Völkern Jugoslawiens stattfand. Obwohl es aus Ostaras Erzählung nicht eindeutig hervorgeht, stehen die Tito-Partisanen wahrscheinlich im Zentrum des Geschehens. Das Sprichwort erweist sich insofern als sinnstiftend, als es von einem der Anführer (vermutlich Tito) mehrfach ausgesprochen wurde, um die vom Kriegsgeschehen gezeichneten BürgerInnen zum Aufstand zu animieren. Eine Bürgerrevolution ist selbsterklärend unvereinbar mit westlichen Demokratievorstellungen. Eine mögliche Erklärung, warum Ostara ausgerechnet dieses Sprichwort auswählt ist die, dass sie die Rolle der Bürgerin vertritt. Insofern ist denkbar, dass sie Überlegungen darüber anstellt, was das Volk tun kann, um seine Situation (und somit auch die missliche Lage Marias) zu verändern.

Beispiel 13 zeigt eine Lästersequenz. Mansura setzt verschiedene Mittel ein, um politische Abgeordnete zu typisieren. Im Mittelpunkt ihrer Darstellung steht ihre gegenwärtige Erlebnisperspektive. Ihre Wahrnehmung eines Repräsentationsdefizits konstruiert sie mittels Redewiedergabe und Stimmenimitation (GP 3.6), die noch zusätzlich pantomimisch untermalt werden (GP 3.8). Anders als Ostara behandelt sie in ihrer Darstellung nicht die zeitgeschichtlichen Umstände als bestimmend für ihre »Agency-Konstruktion«. Vielmehr entwirft sie das Bild einer omnipräsenten Haltung, die sie politischen Handlungsträgern universell zuschreibt (GP 6.1.2).

Relevanzbezug

Es liegt nahe, dass Ostara der Redewendung in der ersten Gesprächssequenz (Beispiel 12) entweder während ihrer Schulzeit oder in ihrem unmittelbaren Umfeld, z.B. im Rahmen mündlicher Erzählungen, begegnet ist. Sicher ist, dass sie den näheren, historischen Erzählkontext kennt. Im Gesprächsauszug gibt sie zu erkennen, dass sie um die zeitliche Einordnung weiß. Ihre Erläuterungen weisen ebenfalls darauf hin, dass das Sprichwort Sinndeutungen bereithält, die sie nachvollziehen kann und deswegen im aktuellen Interaktionsgeschehen relevant macht. Es kommen daher mehrere Relevanzbezüge infrage: lebensweltliche (GP 1.1), gesellschaftlich-politische (GP 1.4) oder länderspezifische (GP 1.5). Da die Redewendung der sprachlichen Form nach einer Kategorischen Formulierung entspricht, wird auch eine Handlungsmoral geltend gemacht (GP 1.2). Denn das Bürgerbegehren wird durch die zeitlichen Umstände und die Berufung auf eine Autorität legitimiert.

Mansura (Beispiel 13) geht für ihre humoristische Stilisierung (GP 6.1.3) in einen Frotzelmodus über, um ausgiebig über die PolitikerInnen zu lästern. Die Sequenz ist durch eine hohe Expressivität geprägt. Alle sprachlich-kommunikativen Mittel, die sie einsetzt, dienen der Diskreditierung politischer Abgeordneter. Erzielt ist, die Arbeitsgruppe zu unterhalten und dafür mit Gelächter belohnt zu werden. Sie konstruiert kategorientypische Normen, die sie zugleich moralisch sanktioniert (GP 1.2).

Kommunikatives Repertoire

Die Analyse behandelte die Fragen, wie die Migrantinnen Agency sprachlich-kommunikativ erzeugen. Konkret: Welche Verfahren nutzen sie, um Agierenden und AkteurInnen Handlungsfähigkeit und Einflussmöglichkeiten zuzuschreiben oder abzusprechen? Wie wird also Macht oder Ohnmacht im Zusammenspiel mit den sozialen Bedingungen dargestellt? Im zweiten Schritt wurde der Frage nachgegangen, ob die Handlungs- und Charakterkonfiguration der Migrantinnen Optionen erkennen lässt, soziale Ordnungsmuster aufzubrechen und zu transformieren.

Beginnend mit der ersten Sequenz haben die Analysen diesbezüglich Folgendes ergeben: Ostara porträtiert das Volk zunächst als Opfer der Umstände des Krieges. Trotz dieser Extrembedingungen sind die BürgerInnen, so die Migrantin, dennoch in der Lage, die dramatische Situation zu transformieren und dadurch ihre Gestaltungsmacht zurückzugewinnen. Bedeutungsstiftend ist obig erwähnte Redewendung, die sie einem »Leader« in den Mund legt. Sie entwirft ein heroisches Bild des Mannes, der maßgeb-

lich dazu beiträgt, dass die Bevölkerung die dramatische Ausgangssituation zu ihren Gunsten wenden kann.

Um ihrer Arbeitsgruppe die Bedeutung des Sprichworts zu erklären, wählt sie die Umschreibung *wenn die bürger_aufstehn alle zusAmmen=/= dann-/können etwas machen;* (239f.). Mit dieser Kategorischen Formulierung des Typs »wenn…dann« (GP 3.1) versprachlicht sie einen Handlungszusammenhang zwischen den Aktivitäten der BürgerInnen und einem möglichen positiven Effekt ihrer kooperativen Handlungen. Aufschlussreich ist, dass in der Protasis notwendige Relevanzbedingungen zur Realisierung der Apodosis expliziert werden. Die Darstellung der aktiven Agency, die dem Volk zugesprochen wird, äußert sich darin, dass die ProtagonistInnen im »wenn«-Teilsatz in Subjektposition präsentiert werden und damit die Rolle des Agens einnehmen. Das aktive Handlungsverb »aufstehen«, das im übertragenen Sinne als »sich empören« zu verstehen ist, verleiht den Agierenden ebenfalls Handlungsmacht. Mit dem universalen Quantor »alle« in Kombination mit dem Modaladverb »zusammen« (GP 2.1.7) macht sie noch weitere Relevanzkriterien explizit, damit das Volk die Rolle als Agierende (verbalisiert im »dann«-Teilsatz) beanspruchen kann. Jedoch weist die Modalisierung mit »können« (GP 3.10) in der Apodosis darauf hin, dass die Handlungsmächtigkeit der BürgerInnen zurückgestuft ist. Mit diesen sprachlichen Mitteln bringt sie also zum Ausdruck, dass eine umfängliche Agency vonseiten der Bevölkerung erkämpft werden muss. Expressiv und emotional wertend (z.B. durch Faustschluss) sind zudem auch die Gesten, die sie zur Untermalung ihrer Erläuterungen nutzt (GP 6.1.8).

Nähere Hinweise zu den sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen im ehemaligen Jugoslawien erteilt sie später in der Sequenz: *äm früher er war sehr lange krieg,* 49. Der genaue zeitliche Rahmen ist offensichtlich irrelevant, was die Temporaladverbien *früher* und *sehr lange* anzeigen. Die Gradpartikel »sehr« wird im Kontext nicht nur verstärkend gebraucht, sondern sie ist ebenfalls emotional-wertend. Durch die Extremformulierung *sehr lange* (GP 2.1.7) verleiht sie ihrer Äußerung deutlich mehr Dramatik (vgl. z.B. Schwitalla 2006: 164). Im weiteren Verlauf gibt sie die Wahrnehmungsperspektive der Bevölkerung wieder: *öh bürger?(0.44) sich äh-(1.23) terrorisIert? hm, von- hm; (0.3) Andere?* (Zeilen 259-268). Aus dem Gesamtkontext der Erzählung ging hervor, dass Ostara hier eine Passivkonstruktion im Sinn hatte (werden-Passiv). In grammatischer Hinsicht beansprucht die Gesamtkategorie »Bürger« im Passivsatz zwar die Subjektposition, semantisch betrachtet wird der Bevölkerung aber die Rolle der Erleidenden zugewiesen. Dass eine passive Agency vorherrscht, wird zusätzlich gestützt durch die negativ konnotierte Verbform *terrorisiert* (GP 2.1.2). Es handelt sich in diesem Fall um eine kategoriengebundene Eigenschaft. Der Terror, so lässt Ostara die Arbeitsgruppe wissen, wird von anderen Kräften ausgeübt. Um wen es sich konkret handelt, erläutert sie nicht näher. Von Relevanz für ihre Darstellung scheint hier vielmehr die Situation selbst zu sein, in der die BürgerInnen sich als Leidtragende wiederfanden. An der sprachlichen Darstellung ist außerdem zu erkennen, dass die anderen, semantisch gesehen, wiederum als Agierende präsentiert werden, auch wenn sie in syntaktischer Hinsicht die »von-Phrase« besetzen.

Obwohl sie in ihrer Schilderung noch auf weitere ProtagonistInnen (Politiker, 273) verweist, soll an dieser Stelle lediglich auf den Mann eingegangen werden, der in ihrer Erzählung schon allein dadurch hervorsticht, dass er sich von der Masse abhebt. Denn

im Gegensatz zu den bisherigen Charakteren, die als Gesamtgruppe präsentiert werden (die BürgerInnen und die anderen), tritt er als Einzelperson in Erscheinung. Über ihn weiß sie Folgendes zu berichten: *und die diese alte leader immer sch sagen in geschichte ä:m, (0.88) diese sprichwort.* (Zeilen 253-255).

Zwei sprachliche Mittel fallen im Hinblick auf die Agency-Darstellung des Mannes besonders auf: das Demonstrativpronomen »diese« und die Eigenschaftszuschreibung »alt«. Die Referenz erfolgt durch »diese« implizit, obwohl die fragliche Person noch nicht in die Gruppeninteraktion eingeführt wurde. Das deutet darauf hin, dass es sich aus der Wahrnehmung der Sprecherin um einen bekannten Mann handelt. Das Attribut »alt« ist in Kombination mit der Kategorisierung »leader« positiv konnotiert (GP 2.1.2, GP 6.1.8). Das Alter spielt zur Charakterisierung offenbar eine wichtige Rolle und lässt darauf schließen, dass es sich um eine Autoritätsperson mit breitem Erfahrungsschatz handelt. Dafür spricht, dass Ostara das überlieferte Sprichwort mit ihm in Verbindung bringt. Sie weist ihm außerdem das Handlungsverb »sagen« zu und präsentiert ihn syntaktisch in Subjektposition. Wiederholt nutzt sie den temporalen Quantor »immer« (GP 2.1.7). Das dient an dieser Stelle dazu, die Relevanz des Sprichworts heraufzustufen. Zugleich verleiht sie ihm, als agierendem Subjekt, dadurch noch mehr Handlungskapazitäten.

Erst später in der Sequenz wird deutlich, dass der »leader« zwar Handlungsmöglichkeiten erkennt, die konkrete Umsetzung aber entweder nicht in seiner Macht steht oder er sich diesbezüglich bewusst zurückhält. Die Handlungsdurchführung wird auf die Bevölkerung projiziert, nachdem – so Ostara – eine weitere, als handlungsmächtig präsentierte Gruppe von PolitikerInnen (273) das Signal dazu erteilt hatte. Wichtig für die Beanspruchung von aktiver Agency ist daher die zeitliche Abfolge, was Ostara mit dem Fortsetzungsausdruck »und« sowie der Konjunktion »danach« ankündigt: *[…] und danach; (1.06) bürger aufstehn und sie machen*. (Zeilen 273-275). Bemerkenswert ist die Pointe der Erzählung. Denn die Migrantin weist den BürgerInnen, die jetzt die Subjektposition besetzen, die Handlungsverben »aufstehn« und »machen« ohne Modalisierungsmarkierung zu (im Gegensatz zur »dann«-Äußerung in ihrer eingangs erwähnten Paraphrasierung des Sprichworts). In sprachlicher Hinsicht rückt dadurch die Handlungsinitiative des Volkes in den Vordergrund, sodass die kollektive Erfahrung als Opfer der Umstände transformiert wird.

Anhand der Analyse ließ sich rekonstruieren, dass Ostara die Verhandelbarkeit von Agency betont. Als Sinnorientierung erweist sich der Bezug auf tradierte Mythen über die Völker Jugoslawiens zur Zeit des Zweiten Weltkrieges, welche als moralische Legitimation (GP 6.1.8) für ein Bürgerbegehren herangezogen werden. Ostaras politische Orientierung speist sich aus der emotionalen Verbundenheit mit der Herkunftskultur und der davon abgeleiteten Bedeutung für den aktuell zu bearbeitenden Fall. Beides gibt sie explizit als aushandlungsrelevant zu erkennen.

Nur wenige Minuten später entwickelt sich daraufhin eine Lästersequenz. Mansura, die mit Ostara eine Arbeitsgruppe bildet, greift zur Charakterbeschreibung und -bewertung politischer Abgeordneter zu verschiedenen Stilisierungsmitteln. Neben sprachlich abwertenden Ausdrücken (GP 2.1.2) setzt sie Stimmfärbungen zur Gedankenanimation (GP 3.6) der Zielgruppen ein. Außerdem nutzt sie pantomimische Inszenierungsverfahren, um den Personen bestimmte, prototypische Eigenschaften

und Verhaltensweisen zuzuschreiben (GP 3.8). Die politischen Abgeordneten charakterisiert sie folgendermaßen: *diese polItiker,* (0.9) *sie nehmen nur gEld,* (151-153) *↑und sItzen ah okey egal für ↑vo:lk egal;* (155)

Nachfolgend werden zentrale Analyseergebnisse bezüglich der Agency-Konstruktion angeführt, die sich anhand der Formulierungen und der lexikalischen Wahlen festmachen ließen. Es folgen datengestützte Ergebnisse zur Stimmmodulation und zu den körperlichen Inszenierungsverfahren.

Sprachliche Abwertung:

Obige Äußerung enthält mehrere pejorative Ausdrücke: Zunächst fällt auf, dass die Fremdkategorie durch die personaldeiktischen Ausdrücke »diese« bzw. »sie« verallgemeinert aufgerufen wird. Die Tendenz zur Generalisierung (GP 2.1.1) ließ sich auch in anderen Gesprächssequenzen immer wieder beobachten. Die Migrierten greifen z.B. auf diese Strategie zurück, um Verhaltensmaxime qua Rechtssetzung explizit zu machen (Beispiel 6) oder aber um selbst Normen zu konstruieren, wie etwa in Beispiel 7. Hier handelt es sich allerdings um eine Form der Adressierung, durch die eine deutliche Distanz zur Personengruppe hergestellt wird (GP 6.1.8). Syntaktisch betrachtet präsentiert Mansura die PolitikerInnen satzinitial und weist ihnen damit die Rolle der AgentInnen zu.

Die Unterstellung *sie nehmen nur gEld,* erhält ihre Negativwertung durch die Fokuspartikel »nur«, welche maßgeblich zur Stereotypisierung beiträgt. Denn die Partikel bewirkt, dass die Eigenschaft des »Geld nehmens« in stark vereinfachter Weise als zentrales Merkmal ausgewiesen wird (GP 6.1.3). Die Äußerung macht jetzt eine Adversativkonstruktion konditionell relevant im Sinne von »aber sie tun nichts als Gegenleistung« und es ist in obiger Äußerung zu erkennen, dass Mansura mit der wertnegativen Eigenschaftszuschreibung *↑und sItzen* (GP 6.1.8) einen sinngemäßen Erwartungswiderspruch (GP 6.1.6) konstruiert.

Aufschluss bezüglich der Konstruktion der Agency gibt neben der semantischen Bedeutung auch die semantische Klasse der Verben: Das Verb »nehmen« ordnet dem Subjekt als Handlungsverb die Agensrolle zu. Hingegen beschreiben Zustandsverben wie »sitzen« statische Sachverhalte (vgl. Duden Grammatik 2009: 411). Das lässt erkennen, dass sie den PolitikerInnen eine agentive Haltung zuschreibt.

Ein wichtiges Indiz der Typisierung ist die Redewiedergabe (s.u.), die mit der Interjektion »ah« beginnt. Ich habe die Teiläußerung *ah okey egal für ↑vo:lk egal;* (155) daher als eigenständigen Redebeitrag behandelt, da die Migrantin dadurch anzeigt, dass sie die Perspektive der PolitikerInnen übernimmt und aus deren Blickwinkel spricht. Inhaltlich betrachtet konstruiert Mansura hier eine Agency-Mentalität, die sie den Abgeordneten in den Mund legt (GP 6.1.2). Ausschlaggebend ist diesbezüglich v.a. der Bewertungsausdruck »egal« (GP 2.1.3). Das Adjektiv soll eine weitere zentrale Eigenschaft dieser Personen zum Ausdruck bringen: Die indifferente Haltung, die sie der Bevölkerung gegenüber an den Tag legen. Mansura wiederholt das Adjektiv noch einmal (GP 3.5), wodurch sie ihr negatives Werturteil noch unterstreicht. Die äußerungsfinale Position trägt hier zusätzlich zur Expressivitätssteigerung bei.

Die Formel *ah okey*, mit der sie die Stimmenwiedergabe einleitet, fungiert hier verhaltenstypisierend und emphatisch-verstärkend. Die Kombination mit dem negativ

konnotierten Adjektiv »egal« gibt die negative Bewertung zu erkennen. Mit diesen sprachlichen Mitteln transportiert sie das Bild, dass die PolitikerInnen der Bevölkerung nichts als Geringschätzung und Indifferenz entgegenbringen. Sie entwirft somit eine Handlungskonfiguration, die der Bevölkerung nur wenige Handlungsinitiativen ermöglicht. Dem Volk bleibt einzig die Rolle der Erleidenden.

Stimmmodulation:

Eine besonders effektive Strategie, um Figuren zu stilisieren und zu animieren ist die Redewiedergabe. Indem man die Stimme der zitierten Figur z.B. durch ein höheres Tonhöhenregister von der eigenen Stimme absetzt, ist es möglich, ein bestimmtes Bild der wiedergegebenen Person zu evozieren. Stimmfärbungen werden daher oft dazu genutzt, die eigene Distanz zur zitierten Figur oder zur Fremdgruppe zum Ausdruck zu bringen. Sprechende können durch das Borgen der Stimmen also Urteile über die zitierte Figur abgeben (vgl. Schwitalla 2006: 81). Auch Mansura nutzt diese kommunikative Strategie. Sie spricht die Teiläußerung *ah okey egal für ↑vo:lk egal;* mit einer höheren, helleren Stimme (GP 4.1) im Vergleich zu ihrer sonstigen Sprechstimme. Diese Stimmmodulation trägt entscheidend dazu bei, die Agency-Mentalität der PolitikerInnen zum Ausdruck zu bringen. Die Migrantin unterstreicht dadurch noch einmal das Bild völlig indifferenter Personen, die sich absichtlich passiv verhalten. Auffällig ist jedoch, dass sie auch die zweite, wichtige Kategoriennennung *↑vo:lk* in höherer Stimme und längerem Vokal (GP 4.2) spricht. Sie setzt die Äußerung also auch innerhalb der animierten Rede ab. Das dient wahrscheinlich der Verstärkung, da es den Fokus auf die »Opfer« dieses Politikerverhaltens lenkt.

Pantomimisch-körperliche Figureninszenierung:

Die Analyse hat gezeigt, dass die Migrantin auch nonverbale Ressourcen wie Gestik oder Proxemik bewusst zur Stilisierung (GP 6.1.3) nutzt. Beispielsweise lehnt sie sich zeitgleich mit der Produktion der Äußerung *sItzen,* (155) mit dem gesamten Oberkörper zurück und friert diese Haltung für einen kurzen Moment ein (vgl. Abbildung 58). Kurz darauf imaginiert sie mit beiden Händen eine Wand, die sie von sich wegweisen lässt (vgl. ebenfalls Abbildung 58). Beide Gesten klassifiziere ich als performativ-indexikalisch, da sie Hinweise über die stilisierten Charaktereigenschaften der politischen Abgeordneten geben. Durch die Veränderung der gesamten Körperhaltung und durch die von sich wegweisende Geste inszeniert Mansura die innere Haltung der AgentInnen. Damit hebt sie abermals die Geringschätzung der Personen hervor (GP 6.1.8).

Welches Fazit lässt sich nun hinsichtlich der Möglichkeiten der ProtagonistInnen ziehen, Einfluss auf die Strukturbedingungen zu nehmen? Mansura charakterisiert die politischen Handlungsträger als Personengruppe, die ihrem Wahlauftrag (Verwirklichung des Volkswillens) nicht nachkommt. Gemäß ihrer Inszenierung handelt es sich um eine kategorientypische Kollektivmentalität. Sie existiert also weltweit. Nichtsdestotrotz sind die politischen Abgeordneten »durch ihre Fähigkeit zum bewussten (Nicht-)Handeln in Auseinandersetzung mit Strukturen« (Kärger/Kursawe/Lambach 2017: 103) AgentInnen. Die Migrantin transportiert durch die Handlungs- und Charakterkonfiguration das Bild, dass eine Transformation der Strukturbedingungen bewusst unter-

bunden wird. Die sozialen Spielregeln, das Beziehungsgefüge und die beanstandete Mentalität können letztlich genau dadurch aufrechterhalten werden.

Nach dieser zusammenfassenden und detaillierten Darstellung der Untersuchungsergebnisse möchte ich im letzten Abschnitt darauf eingehen, welche Bilanz sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ziehen lässt und welche weiterführenden Überlegungen daraus resultieren können.

10.3 Fazit

Das Verdienst der Gesprächs- und Videointeraktionsanalyse ist, dass beide Forschungsansätze eine detaillierte Rekonstruktion der Aushandlungsinteraktionen ermöglicht haben. Die Analysen haben gezeigt, wie vielfältig die Sinndeutungen und -explikationen der Zugewanderten sind und auch wie viele soziale Kategorien im Interaktionsgeschehen ausgestaltet und verhandelt werden. Dass die unterschiedlichen Sichtweisen auf ein Phänomen (»Verfassungsorgane in der Demokratie«) das Produkt *gemeinsamer* Konstruktionsleistungen sind, dürfte deutlich geworden sein. Insofern ging es in dieser Arbeit wesentlich darum, die Migrierten »als sie selbst« sprechen und handeln zu lassen, um ihre pluralen Perspektiven und Positionen sichtbar und empirisch zugänglich zu machen.

Ganz grundlegend wurde daher im theoretischen Teil für eine Verbindung zwischen der Außensicht, die in den curricularen Vorgaben dominiert (etische Perspektive), und der Innensicht der Migrierten (emische Perspektive) plädiert. Auf diese Weise war es möglich, im zweiten Schritt herauszuarbeiten, inwiefern sich die Deutungsmuster der Zugwanderten in die Leitvorstellungen des Grundgesetzes – einschließlich der lettischen Verfassung – einfügen. Was die Interaktionsdaten diesbezüglich zeigten, wurde ausführlich besprochen. Summarisch sollen wie folgt nochmals einige Beobachtungen angeführt werden, die Aufschluss geben speziell im Hinblick auf Kohärenzen bzw. Inkohärenzen mit den Verfassungsprinzipien: In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls deutlich, dass sich die subjektive Orientierung der Zugewanderten zumeist *ex negativo* äußert.

Die Migrierten fällen oftmals negative und abwertende Urteile über politische Abgeordnete, bestimmte Arbeitsprinzipien oder Kompetenzen. Kehrt man diese Relevanzaspekte um, so erfährt man wiederum Einiges über die eigene Werteausrichtung. So grenzt sich beispielsweise der Tunesier Soa von den Demokratievorstellungen politischer Handlungsträger in Tunesien ab, indem er der Führungsspitze Authentizität und Legitimität abspricht (Kapitel 9.2.4, Beispiel 5 »sie sagen«). Seine zumeist *impliziten* Andeutungen lassen darauf schließen, dass er von der politischen Führungsspitze das Gegenteil dessen erwartet, was diese ihm »vorspielt«. Das Nebeneinander zwischen Schein und Sein wird mit eigenen Vorstellungen bezüglich adäquater Verhaltensweisen kontrastiert, wobei letztere zumeist implizit bleiben. Ein solche implizite Gegenüberstellung zwischen »uns« und »ihnen« zeigt sich ebenso in der Lästersequenz »diese Politiker« (vgl. Kapitel 9.7.5 und 9.7.7). Darüber hinaus können *Gegenüberstellungen* auch *explizit* erfolgen, indem beide Positionen klar benannt werden. Auf diese Möglichkeit

greift Luciana zurück, als sie sich über die hohen Kompetenzerwartungen beschwert, die ihres Erachtens an politische Abgeordnete in der Bundesrepublik herangetragen werden (»in Deutschland sind die Leute auch gebildet«, Kapitel 9.3.6, Beispiel 8).[7]

Eine ähnliche Strategie, die sich die Migrierten zunutze machen, um ihre Werteausrichtung anzuzeigen, ist das *gemeinsame Lachen*. Die Sequenz »Alles weg« (Beispiel 10) hat deutlich gemacht, dass der Humor der Gruppe keineswegs nur zur Unterhaltung beiträgt. Vielmehr bringen die Zugewanderten durch ihr Gelächter zum Ausdruck, dass sie ihre extremen Lösungsvorschläge im Grunde ablehnen. Daneben erfüllt die humorvolle Rahmung noch weitere Funktionen: Das Lachen ist ein Zeichen der Solidarität und emotionalen Verbundenheit. Es weist darauf hin, dass sich die Gruppe gegenseitig Respekt zollt und stärkt in besonderer Weise den Gruppenzusammenhalt.

Inkohärenzen mit bestimmten Leitvorstellungen oder Arbeitsprinzipien äußern sich in meinem Korpus aber auch dadurch, dass bestimmte *Relevanzsysteme nicht übereinstimmen*. So dokumentieren beispielsweise die Analysen zum Verfassungsorgan Bundesregierung (Kapitel 9.1), welche Schwierigkeiten die Brasilianerin Luciana hat, die verfassungsrechtliche Bedeutung des Kanzler-, Kollegial- Ressortprinzips nachzuvollziehen. Die Position der Kanzlerin als primus inter pares, aus der die Alleinverantwortlichkeit der Bundeskanzlerin und Chefin des Kabinetts resultiert, erlebt die Migrantin als widersprüchlich. Wie die Analyse gezeigt hat, interpretiert sie die Zusammenhänge nicht aus verfassungsrechtlicher Perspektive, sondern sie zieht zur Deutung eigene Vorstellungen bezüglich der Kompetenzen von Führungspersonen heran. Die Leitvorstellungen, die im Spannungsverhältnis obiger Verfassungsprinzipien zum Ausdruck kommen, kollidieren mit ihrem lebensweltlichen Verständnis und lassen sich trotz Bemühung ihres Arbeitspartners kaum auflösen. Für sie machen diese Leitprinzipien daher buchstäblich »keinen Sinn«.

Dass die Interpretationen noch wesentlich weiter reichen können als die Attribuierungen, die Luciana – basierend auf ihren Sozialisationserfahrungen – für Brasilien bzw. Deutschland entwickelt, hat die Analyse (»eigentlich müssen wir hier sein«) zeigen können. Luciana thematisiert das demokratische Prinzip der Volkssouveränität in grundlegender Weise. Sie nimmt den Grundsatz beim Wort und folgert daraus, dass dem Staatsorgan Volk eine ganz andere Position innerhalb der Verfassungsorgane zuerkannt werden müsse, da sich die Bürgerinnen und Bürger durch Parlamentswahlen maßgeblich am politischen Geschehen beteiligen.

Die Diskussion der Forschungsergebnisse abschließend, soll im letzten Abschnitt dieser Arbeit ein Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben gegeben werden.

10.4 Ausblick

Bedingt durch ihren ausgeprägt explorativen Charakter erforderte die vorliegende Untersuchung umfangreiche Vorbereitungen und Teilerhebungen. Diese Rahmendaten,

7 Spreckels (2006: 398) weist in ihren Analysen einer *Community of Practice* darauf hin, dass deiktische Ausdrücke wie »die« oder »sie« besonders effektive sprachliche Mittel sind, um Kontraste zu erzeugen. Genau diese Strategie lässt sich auch in meinem Korpus beobachten.

d.h. die Fragbogenerhebung und die Korpusanalyse, boten das Fundament für das sprach- und fachdidaktische Unterrichtsdesign. Letzteres fungierte wiederum als Ausgangsbasis für die eigentliche Erhebung der Aushandlungsinteraktionen. Eine alternative Vorgehensweise kam in Anbetracht eines fehlenden Kompetenzfeststellungsverfahrens nicht in Betracht. Hinzu kommt die Herausforderung, dass es sich um eine Grundlagenforschung handelt. Auf Forschungsarbeiten zur politischen Bildungsarbeit in der Migration (es sei betont, dass die sprachliche Vermittlung hier eine ebenso wichtige Rolle spielt) konnte nicht zurückgegriffen werden.

Bei der gemeinsamen Bearbeitung der Aushandlungsthemen haben die 27 Zugewanderten durch Kategorisierungs- und Abgrenzungsprozesse einen Teil ihrer Weltsichten dokumentiert, sodass nachgezeichnet werden konnte, wie sich Aspekte politische Orientierung aus der Perspektive einer sozio-kommunikativen Kleingruppe Migrierter darstellt. Außerdem haben die Analysen aufgedeckt, welche dieser Auslegungsformen im Widerspruch mit der Werteordnung des Grundgesetzes stehen und wie sich diese Unvereinbarkeit im Einzelnen äußert. Das Thematisieren von Werten und Normen im Sinne des Grundgesetzes werden im neu überarbeiteten Curriculum für Orientierungskurse (vgl. BAMF 2017c: 9) erstmals explizit eingefordert. Bislang wurde jedoch noch nicht empirisch erforscht, wie sich dieser Fokus im konkreten Erleben (verstanden als sozial interpretierte kommunikative Praxis) Migrierter artikuliert.

Was die Daten in diesem Zusammenhang zeigen, ist, dass diese Menschen – auch wenn sie noch nicht über umfänglich ausgebildete Deutschkenntnisse verfügen – diesbezüglich eine beachtliche Menge zu bieten haben. Die empirischen Analysen geben Aufschluss über die gemeinsam erzeugen Weltsichten. Dieses Potential kann gewinnbringend genutzt werden. Insofern sollen die Vorschläge zur Konzeption dieser Untersuchung und ihre Ergebnisse zu einer Öffnung und Modifikation des derzeitigen Curriculums für Orientierungskurse (vgl. BAMF 2017c) anregen.

Die umfangreichen und notwendigen didaktischen Vorarbeiten wirkten sich meines Erachtens qualitätssichernd auf die Hauptuntersuchung aus. Denn sie haben maßgeblich dazu beigetragen, dass die Aushandlungsinteraktionen in der hier dokumentierten Weise und auch in dieser Länge vollzogen werden konnten. Damit sind konkrete und anwendungsbezogene Aufgaben für zukünftige Untersuchungen angesprochen, die sich einer weiteren eklatanten Forschungslücke annehmen sollten: der Ausarbeitung einer bedarfsgerechten und heterogenitätssensiblen Methodik, die der Fachlichkeit *und* Sprachlichkeit fachlichen Lernens Rechnung trägt. Davon scheint der Orientierungskurs noch weit entfernt.

Mit der Konzeption eines vielleicht ungewöhnlichen Forschungsdesigns hat die vorliegende Untersuchung auf ihre Art versucht, auch auf dieses Desiderat zu reagieren. Die erwähnten didaktischen Teilschritte (Korpusanalyse und Ermittlung der Lernausgangslagen) sind diesbezüglich als Handlungsempfehlungen zu verstehen. Beide Teilerhebungen sollten zukünftig eigenständige Forschungen darstellen, da die Datengrundlage deutlich umfassender sein muss: Für das Modul Politik sind Lehrwerkseinheiten zu allen obligatorischen Inhalten des Orientierungskurses im Hinblick auf die sprachlichen und fachlichen Kompetenzanforderungen zu untersuchen. Es gilt in diesem Zusammenhang jedoch zu prüfen, ob die Analysekategorien, die im Rahmen dieser Untersuchung deduktiv-induktiv entwickelt wurden, für weitere Analysen geeignet

sind. Ich habe die textuellen Kompositionsmuster aus dem Lehrwerk *miteinander leben* (Feil/Hesse 2014) u.a. nach deren Registerspezifik untersucht. Nicht minder aufschlussreich wäre es aber auch, die Distribution fachsprachlicher bzw. bildungssprachlicher Mittel zu analysieren. Je nach Zielsetzung, aber auch in grundsätzlicher Weise, ist daher zu überlegen, ob qualitative Korpusanalysen durch quantitative Analysen ergänzt und verfeinert werden könnten.

Sicherlich können sich Implikationen für die Unterrichtspraxis bereits auf Basis korpusanalytischer Befunde ergeben. Bedingt durch die Kurszusammensetzung so vieler verschiedener ethnischer Gruppen genügt dies meines Erachtens jedoch nicht, um Lehr-Lernarrangements rezipierendengerecht und zugleich lernfördernd zu entwickeln. Es wurde daher dafür argumentiert, die ermittelten Kompetenzerwartungen mit den Lernausgangslagen in Beziehung zu setzen. Nicht von ungefähr empfiehlt auch die jüngere deutsche und angelsächsische Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb diese Vorgehensweise (Kniffka 2012; Walqui 2007; Hammond/Gibbons 2005). Wie ausführlich erläutert, wurde anhand einer teilnehmenden Beobachtung und einer migrationsbiographischen Fragebogenerhebung versucht, möglichst vielfältige Einflussfaktoren auf den Sprach- und Facherwerb in der Migration zu erfassen (vgl. dazu z.B. Ahrenholz/Maak 2013). Die auf diese Weise erhobenen Datensätze wurden komplementär aufeinander bezogen und erst im letzten Schritt wurde eine sprachsensible Unterrichtseinheit konzipiert.

Zukünftige Studien stehen jetzt vor der Aufgabe, großflächigerer Befragungen, d.h. Erhebungen mit mehreren Untersuchungssamples, durchzuführen. Lehr- und Lerndesigns, die in diesem Zuge entwickelt werden, sollten zur Validierung mit diesen Untersuchungsgruppen ggf. videogestützt erprobt, evaluiert und in konzeptioneller Hinsicht optimiert werden.

Im Kontext dieser Untersuchung hat sich v.a. die Befragung als Herausforderung erwiesen. Neben den geringen finanziellen Mitteln waren auch die zeitlichen Rahmenbedingungen definitiv zu knapp. Es ist in jeder Hinsicht zu empfehlen, zwischen Befragung und Haupterhebung einen großzügigen zeitlichen Puffer zu lassen, der in dieser Untersuchung nicht gegeben war (das lag in diesem Fall an den zeitlichen und administrativen Vorgaben des BAMF). Da auch die Haupterhebung in der vorgegebenen Zeit stattfinden musste, war es eine akzeptable und kostengünstige Alternative, die Befragung schriftlich durchzuführen. Die Folge davon waren jedoch Informationslücken, was die bisherigen Bildungserfahrungen der Befragten anbelangte. Die noch offen gebliebenen Fragen rührten zum einen daher, dass die Migrierten den Fragebogen trotz umfänglicher Erläuterung dann doch nicht vollständig ausfüllen konnten. Zum anderen hat sich die Form und Interviewführung nicht als sinnvoll erwiesen. Es hätte einer flexibleren Handhabe beduft, um beispielsweise Beweggründe für auffällige sprachliche bzw. bildungsbezogene Befunde aufzuspüren (z.B. Motive für bestimmte sprachliche Präferenzen).

Die besprochenen Punkte sprechen für eine Leifadenbefragung ggf. sogar für eine narrative Befragung zwischen interviewender und interviewter Person. Auch wenn der Aufwand für die Transkription und Auswertung bei diesen Befragungsformen deutlich höher ist, wären die gewonnenen Erkenntnisse um einiges ertragreicher. Erwähnt sei auch, dass eine Befragung durch mehrere geschulte Interviewpersonen eine enorme

Entlastung bieten kann, v.a., wenn das Personal ggf. auf die Herkunftssprachen der Migrierten zurückgreifen kann. Implikationen, die sich aus den Ergebnissen einer biographisch angelegten Befragung für die konkrete Praxis ergeben, sind wertvolle Hinweise für das Unterrichtsdesign und die Gestaltung. Konkret: Sprach- und Fachunterricht in der Migration. Es dürfte vor diesem Hintergrund verständlich sein, dass die Qualität der Aushandlungsinteraktionen entscheidend mit den beschriebenen Teilerhebungen zusammenhängt.

Daran anknüpfend ist schließlich ein letzter Punkt zu diskutieren, der Anlass für Kritik sein kann: Ein Ziel der Befragung bestand darin, deutlich größere Zusammenhänge in den Blick zu nehmen, die ihrerseits didaktischen Überlegungen zugutekommen sollten. Dementsprechend wurde nach Erklärungen für die individuelle Ausgangsposition einzelner Migrierter meines Samples gesucht, indem Literatur zur sprachenpolitischen Situation der *Herkunftsländer* zurate gezogen wurde. Gemessen an der Zielsetzung dieser Untersuchung, so könnte man annehmen, sei eine derart ausführliche und aufwändige Spurensuche nicht notwendig. Erkenntnisse der jüngeren empirischen Migrationsforschung (Brizić 2009; 2007) verdeutlichen jedoch, dass sich in plurilingualen Immigrantengruppen mitunter Angehörige sprachlicher Minderheiten befinden können, die ihre Herkunftssprachen verschweigen und damit einen wichtigen Teil ihrer sprachlichen Identität verleugnen. Sprachwechselphänomene (z.B. bedingt durch gesellschaftliche Randstellungen) können sich höchst nachteilig auf den weiteren Sprach- und Bildungserwerb auswirken. Denn wohl kaum dürfte sich eine schwach ausgeprägte Erstsprachenkompetenz) in einer *starken* Zweit- und Fremdsprachenkompetenz (vgl. Cummins 2008: 71ff.; 1979: 121ff.) niederschlagen. Bleiben die oftmals verhängnisvollen Ursachen jedoch weiterhin unentdeckt und ein wesentlicher Teil des Sprachkapitals unsichtbar, dann liegen die Folgen für den weiteren Bildungsprozess auf der Hand: Sprechergruppen, die von vorneherein aus einer benachteiligten Position heraus in den Sprach- und Bildungserwerb starten mussten, sind jetzt doppelt benachteiligt (vgl. Brizić/Hufnagl 2016). Hinzu kommt, dass die verborgenen Sprachen bei Kompetenzfeststellungsverfahren zumeist *nicht* in den Blick geraten.

Die Auswertung der Befragungsdaten hat deutlich gemacht, wie drastisch die bildungsspezifischen Unterschiede bereits in meinem kleinen Untersuchungssample sind. Auffällige Verstehens- und Verständigungsprobleme zeigten sich diesbezüglich zwar nur in wenigen Fällen, aber gerade diese sind besonders aufschlussreich: Die am stärksten betroffenen Personen – der jesidische Migrant sowie die zwei Personen aus der Türkei – sind genau jene, die im Vergleich mit der Gesamtgruppe die geringste Schuldauer aufweisen. In Form einer differenzsensibel angelegten Unterrichtseinheit konnte nicht hinreichend auf diese Kluft reagiert werden. Die Intervention selbst und auch ihre Vorbereitung waren dafür vermutlich zu kurzfristig. Es zeigte sich, dass diese Zugewanderten deutlich mehr Unterstützung benötigt hätten. Auch hätte genauer diagnostiziert werden müssen, wie sich die Schwierigkeiten im Einzelnen äußern bzw. wo die unterstützenden Maßnahmen bestenfalls ansetzen sollten.

Insofern zeigen die Ergebnisse der Auswertung zwei weitere Forschungsdesiderate auf: Erstens scheint es im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit unbedingt notwendig, auch die wenig sichtbaren Sprachen in Erfahrung zu bringen. Die zweite auffindbare Lücke betrifft die Entwicklung eines Handlungsmodells, welches es zukünf-

tig ermöglicht, insbesondere vulnerable Sprachgemeinschaften auf ihrem Bildungsweg systematisch zu begleiten. In Anbetracht der verstärkten Fluchtbewegungen jüngerer Zeit und den damit einhergehenden neuen Formen von Diversität dürfte diese Aufgabe sicher nicht ganz einfach sein.

Was aber wäre der Ertrag? Ich gehe, um die Frage zu beantworten, noch einmal zurück zu dem Ausgangspunkt dieser Untersuchung: Unter der Voraussetzung, dass die gegenwärtige bildungspolitische Außenperspektive auf Orientierung um eine performative Dimension und um eine Erfahrungsdimension ausgeweitet wird, können sich erst plurale Deutungsmuster im aktuellen Interaktionsgeschehen artikulieren und verwirklichen. Aus dieser Interaktionsperspektive heraus bedeutet das selbstverständlich auch, »perspektivisch« sichtbar zu sein, indem z.B. Sinndeutungen explizit gemacht und Standpunkte in Stellung gebracht werden. Dass diese »Sichtbarkeit« für einen großen Teil der Migrierten meines Samples bereits möglich wurde, haben die Analysen der Aushandlungsinteraktionen gezeigt. Wenn allerdings auch die vielfältigen Sozialisationserfahrungen – ein bislang verborgenes Repertoire an transnationalen, transethnischen und sprachlichen Kompetenzen – der benachteiligten Migrantengruppen ebenfalls »zur Sprache« kämen, dann könnten wir uns in naher Zukunft ein wesentlich genaueres Bild von Migrierten im Prozess der individuellen Orientierung machen.

11 Anhang

11.1 Strukturierte Teilnehmende Beobachtung

1. Räumliche Situation

1.1. Wie groß, hell, ausgestattet ist der Raum?
1.2. Wie ist die Sitzordnung? Wie wirkt sich die Sitzordnung aus auf das Lehrer-Lernerverhalten bzw. das Lerner-Lehrerverhalten?
1.3. Gibt es eine hierarchische Grenze, die sich in der räumlichen Anordnung zeigt (z.B. durch ein Pult)?
1.4. Wird diese Grenze durchbrochen? Wenn ja, wann? (In welchen Phasen, bei welchen Aktivitäten?)

2. Beteiligte Personen

2.1. Zahl der beteiligten Personen?
2.2. Kriterien bei Gruppenbildungen (Herkunftsländer, beobachtbare Leistungsunterschiede, andere Kriterien?)
2.3. Beziehungsebene (formal/informell) zwischen Lehrperson-Lernenden/Lernenden-Lernenden?

3. Kommunikationsmuster und Kanäle im Feld (Lehrperson)

3.1. Interaktionsmuster der Lehrperson (verbale Strategien, nonverbale Strategien)?
3.2. Steuerungselemente? (nonverbal, z.B. Aufforderungen und Aufmunterungen durch Gestik/Mimik bzw. paraverbale Mittel?)
3.3. Steuerungselemente verbal? (z.B. Metakommunikation, Arbeitsaufträge, Paraphrasieren von Lehrer-Lernerbeiträgen?)
3.4. Wie wird Verständnis gesichert? Anteile verbal/nonverbal? (Bilder, Grafiken, andere Darstellungsformen?)

4. Kommunikationsmuster und Kanäle im Feld (Lernende)

4.1. Rederechtsverteilung: Wie und von wem wird das Rederecht aufgegriffen? Wie wird es aufgegriffen? (Melden, Dazwischenreden, Blickkontakt)
4.2. Aushandlungen: Wie werden Inhalte, Bedeutungen usw. ausgehandelt? Wird direkt gefragt? Wird umschrieben? Rückanbindung an Aufgabenstellung oder Aktivitäten?, Komplexitätsgrad von Aufgaben?
4.3. Wo zeigen sich Verstehensbarrieren? (Aufgabenstellungen, Aufgaben, Aktivitäten?)
4.4. Ebene der Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten: Sprachlich? Fachlich?
4.5. Wie signalisieren die Teilnehmenden, dass sie verstehen/nicht verstehen? (verbale, nonverbale Signale?)
4.6. Steigen Teilnehmende aus? Mögliche Gründe?
4.7. Unterrichtsbeteiligung generell?

5. Wiederkehrende Situationen, in denen Personen interagieren

5.1. Gibt es Routinen im Lehrer/- Lernerhandeln?

11.2 Fragebogen zur Erhebung der Sprach- und Migrationsbiographie im Orientierungskurs

Allgemeine Daten

1. Wie alt sind Sie?
Ich bin…
20-30 Jahre ▫ 30-40 Jahre ▫ 40- 50 Jahre ▫ 50-60 Jahre ▫ älter als 60 Jahre ▫ alt.

2. Sind Sie männlich oder weiblich?
Ich bin weiblich ▫ Ich bin männlich ▫.

3. Wie lange sind Sie schon in Deutschland?
Ich bin seit 1-3 Jahren in Deutschland ▫.
Ich bin seit 5-10 Jahren in Deutschland ▫.
Ich bin vor 2005 nach Deutschland gekommen ▫.

4. Haben Sie einen Integrationskurs besucht?
Ja, ich habe **einen** Integrationskurs besucht ▫.
Nein, ich habe **keinen** Integrationskurs besucht ▫.

Zuwanderungsgeschichte

5. In welchem Land sind Sie geboren?
Ich bin in_____geboren. Ich weiß nicht ▫.

6. In welchem Land ist ihr Vater geboren?
Mein Vater ist in_____geboren. Ich weiß nicht ▫.

7. In welchem Land ist ihre Mutter geboren?
Meine Mutter ist in_____geboren. Ich weiß nicht ▫.

Beantworten Sie bitte **eine** der beiden Fragen (8 **oder** 9)
8. In welchem Land leben ihre Großeltern?
Meine Großeltern leben in_____. Ich weiß nicht ▫.

9. In welchem Land haben ihre Großeltern gelebt?
Meine Großeltern haben in_____gelebt. Ich weiß nicht ▫.

Staatsangehörigkeit

10. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?
Meine Staatsangehörigkeit: _____, _____Ich weiß es nicht ▫.

Schule allgemein

11.Wie lange waren Sie in der Schule?
Ich bin _____ Jahre in die Schule gegangen.

12. Welche Sprache/welche Sprachen haben Sie in der Schule oder auch zu Hause gelernt?
_____, _____, _____. Ich weiß es nicht ▫.

13. Hatten Sie in der Schule Unterricht in ihrer Muttersprache?
Ja ▫.
Nein, ich hatte Unterricht in _____

Ausbildung allgemein

14. Was sind Sie von Beruf? _____

15. Haben Sie ein Studium abgeschlossen?
Ja ▫. Nein ▫.

16. Wenn ja, was haben Sie studiert? _____

Herkunfts- und Familiensprache

18. Sprechen Sie zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch?
Ja ▫ Nein ▫

19. Welche Sprachen sprechen Sie zu Hause außer Deutsch?
_____, _____, _____
Ich spreche zu Hause keine anderen Sprachen ▫.

Abbildung 59: Fragebogenitem »Deutschkenntnisse«

17. Ihre Deutschkenntnisse	☺	😐	☹
Wie gut können Sie Deutsch schreiben?			
Wie gut können Sie Deutsch lesen?			
Wie gut können Sie Deutsch sprechen?			
Wie gut können Sie Deutsch verstehen?			

20. Ihre Sprachen: _____, _____.

Abbildung 60: Fragebogenitem »Ihre Sprachen«

21. Ihre Sprachen	☺	😐	☹
Wie gut können Sie ihre Sprachen schreiben?			
Wie gut können Sie sie lesen?			
Wie gut können Sie sie sprechen?			
Wie gut können Sie sie verstehen?			

22. Sprechen Sie zu Hause auch Deutsch? Ja ▫ Nein, nie ▫.

23. Welche Sprache sprechen Sie zu Hause meistens mit ihren Kindern?
_____Ich habe keine Kinder ▫.

24. Welche Sprache sprechen Sie meistens mit Freunden oder Bekannten?
_____

25. Welche Sprache sprechen Sie am liebsten? _____

Vielen Dank für ihre Hilfe und dafür, dass Sie den Fragebogen ausgefüllt haben!

11.3 Transkriptionskonventionen nach GAT 2

Die Konventionen folgen GAT 2 (Selting et al. 2009).

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(–)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2 bis ca.0.5 Sek. Dauer
(0.5)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5 bis 0.8 Sek. Dauer
(2.0)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(1.57)	gemessene Pausen (Angaben mit zwei Stellen hinter dem Punkt).
'hm'hm	redupliziertes Signal mit Glottalverschlüssen (überrascht)
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht)) ((weint))	Kommentar zu einer Redepassage
((hustet))	parasprachliche Handlungen und Ereignisse
((unverständlich, ca.3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2 bis 0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5 bis 0.8 Sek.
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
↑	Tonhöhensprung nach oben
↓	Tonhöhensprung nach unten
?	hochsteigende Intonation am Einheitenende
,	mittel steigende Intonation am Einheitenende
;	mittel fallende Intonation am Einheitenende
–	gleichbleibende Intonation am Einheitenende
.	fallende Intonation am Einheitenende
<<f>	forte, laut
<<p>	piano, leise
<<creaky>	glottalisiert, Knarrstimme
<<cresc>	lauter werden
<<dim>	leiser werden

11.4 Einwilligungserklärung

Sehr geehrte Teilnehmende am Orientierungskurs,

ich bitte Sie um ihre Einwilligung für die Teilnahme am Forschungsprojekt *Orientierungskurs mit erwachsenen Zugewanderten*.
Das Projekt setzt sich zum Ziel, Unterrichtsgespräche zu einem Thema des Orientierungskurses zu untersuchen. Die Gespräche werden mithilfe von Video-/Audiogeräten aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Außerdem ist es für die Erreichung des Forschungszwecks erforderlich, Daten zu ihrer Person und zu ihrer sprachlichen Biografie zu erheben. Diese Daten werden auf elektronischen Datenträgern und in Papierform gespeichert.
Die personenbezogenen Daten werden maskiert, bevor sie für Auswertungen im Forschungsprojekt zugänglich gemacht werden.
In den Audio-/Videoaufnahmen und Transkriptionen werden alle Namen durch Pseudonyme ersetzt. Weitere individuelle Angaben werden so verfremdet, dass kein Rückschluss auf Personen, Orte und Institutionen mehr möglich ist. Die Verschriftungen der Gespräche (Transkripte) werden, ebenso wie die Gesprächsaufzeichnungen, zusammen mit den Daten zu ihrer Person und der sprachlichen Biografie über eine Datenbank zur Verfügung stehen. Sie dürfen ausschließlich zur Erreichung des Forschungszwecks verwendet werden und nicht an Dritte zu anderen Zwecken weitergegeben werden.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes werden in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht. Die personenbezogenen Daten werden nach Abschluss des Projektes gelöscht (voraussichtlich 2017). Ihre Einwilligung ist freiwillig. Es entstehen Ihnen keine Nachteile, wenn Sie nicht einwilligen. Die Einwilligung kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden. Sie können die Löschung ihrer personenbezogenen Daten verlangen.
Ich habe die Informationen über das Forschungsvorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Verarbeitung und Nutzung meiner Daten einverstanden.

Ort, Datum

_____

Unterschrift

_____

12 Literaturverzeichnis

Acevedo, Claire and David Rose (2006): Closing the gap and accelerating learning in the Middle years of Schooling. Literacy Learning: The middle years, Australian Literacy Educators'Association, 14. (2), 32-45.

Ahearn, Laura M. (2001): Language and Agency. In: Donald Brenneis and Karen Strier (Eds.): Annual Review of Anthropology. Vol. 30, 109-137.

Ahearn, Laura M. (1999): Agency. In: Duranti, Alessandro (Ed.): Journal of Linguistic Anthropology. Vol. 9, No. 1/2, 12-15.

Ahrenholz, Bernt (2014): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 64-80.

Ahrenholz, Bernt und Diana Maak (2013): Zur Situation von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt »Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)«, durchgeführt im Auftrag des TMBWK unter Mitarbeit von Fuchs, Isabel, Britta Hövelbrinks, Julia Ricart Brede und Wolfgang Zippel. Online verfügbar unter: https://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [zuletzt abgerufen am 26.11.2018].

Albert, Georg (2008): Die Konstruktion des Subjekts in Philosophie und Diskurslinguistik. In: Ingo H. Warnke und Jürgen Spitzmüller (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/New York: de Gruyter, 151-182.

Altmeyer, Stefan (2019): Korpusanalyse. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon, 1-15.

Ammon, Ulrich (1987): Funktionale Typen/Statustypen von Sprachsystemen. In: Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier und Peter Trudgill (Hrsg.): Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch der Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Erster Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 230-263.

Amnesty International Report 2017/2018. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte. Tunesien 2017/18. Online verfügbar unter https://www.amnesty.de/jahresbericht/2018/tunesien [zuletzt abgerufen am 27.06.2019].

Andersen, Uwe (Hrsg.) und Richard Woyke (2014): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 7. aktualisiert. Aufl. Heidelberg: Springer Verlag.

Antaki, Charles und Sue Widdicombe (1998): Identity as an Achievement and as a Tool. In: Antaki, Charles und Sue Widdicombe (Eds.): Identities in talk. London: Sage, 2-14.

Apeltauer, Ernst, Rupprecht S. Baur und Jörg Roche (2009). Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland: Universität Duisburg-Essen. Essen ProDAZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/resolution_fachtagung_daz_2009.pdf [zuletzt abgerufen am 20.03.2019].

Arbeitsmarktlexikon (Alex) (2018): Nationaler Integrationsplan (NIP). Online verfügbar unter: http://www.alex-iq.de/ [zuletzt abgerufen am 15.04.2019].

Arnim, Hans Herbert (1977): Gemeinwohl und Gruppeninteressen. Die Durchsetzungsschwäche allgemeiner Interessen in der pluralistischen Demokratie. Ein Beitrag zu verfassungsrechtlichen Grundfragen der Wirtschaftsordnung. Frankfurt a.M.: Metzler Verlag.

Artamonova, Olga V. (2016): »Ausländersein an der Hauptschule.« Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld: transcript Verlag.

Athanasopoulos, Angelos (2017): Festung Europa? Die Seegrenze der Ägäis und die Sicherung der EU-Außengrenzen. In: Auslandsinformationen 33, Jg. 1, 14-27.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Auer, Peter (2013a): Sprachliche Interaktion – Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin/Boston: de Gruyter.

Auer, Peter (2013b): The Social Meaning of Bilingual Talk. In: Akinmade, T. Akande and Rotimi Taiwo (Eds.): Contact Linguistics in Africa and Beyond. New York: Nova Science, 11-40.

Auer, Peter (Hrsg.) (2010): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart. Metzler Verlag.

Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Auer, Peter (2007a): Introduction. In: Auer, Peter (Hrsg.): Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogenity. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-28.

Auer, Peter (2007b): The Monolingual Bias in Bilingualism Research, or: Why Bilingual Talk is (Still) a Challenge For Linguistics. In: Heller, Monica (Ed.): Bilingualism: A Social Approach. Palgrave Advances in Linguistics. Palgrave Macmillan: London, 319-339.

Auer, Peter (2005): A Postscript: Code-Switching and Social Identity. In: Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies 37 (3), 403-410.

Auer, Peter (2000): Was sich ändert und was bleibt: Vorläufiges zu stilistischen Konvergenzen Ost→ West am Beispiel von Interviews. In: Auer, Peter und Heiko Hau-

sendorf (Hrsg.): Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Mikroanalytische Aspekte des sprachlichen und gesellschaftlichen Wandels in den Neuen Bundesländern. Tübingen: Niemeyer, 151-175.

Auer, Peter (1998): From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. In: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures (6), 1-27.

Auer, Peter und Inci Dirim (2003): Sociocultural Orientation, Urban Youth Styles and the Spontaneous Acquisition of Turkish by non-Turkish Adolescents in Germany. In: Androutsopoulos, Janis K. und Alexandra Georgakopoulou (Eds.): Discourse Constructions of Youth Identities. Amsterdam: Benjamins, 223-246.

Auswärtiges Amt (2018): Außen- und Europapolitik. Online verfügbar unter: https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/lettland-node [zuletzt abgerufen am 12.08.2018].

Ayaß, Ruth (1999a): Form und Funktion kategorischer Formulierungen. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 106-124.

Ayaß, Ruth (1999b): Vom Ursprung der Sprichwörter und ihrem Schicksal. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 127-150.

Ayaß, Ruth (1996): »Wer das verschweigt handelt eigentlich in böser Absicht.« Zu Form und Funktion Kategorischer Formulierungen. In: Linguistische Berichte 162, 137-160.

Ayaß, Ruth (1994): Entstehen Sprichwörter aus kategorischen Formulierungen? In: Sociologia internationalis 32 (2), 227-252.

Ayaß, Ruth und Christian Meyer (2012) (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion: theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer VS.

Bamberg, Michael (2004): Narrative Discourse and Identities. In: Meister, Jan Christoph, Tom Kindt and Wilhelm Schernus (Eds.): Narratology beyond literary criticism. Berlin/New York: de Gruyter, 213-237.

Bamberg, Michael (1997a): Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions. In: Niemeier, Susanne and René Dirven (Eds.): The language of emotions. Conceptualization, expression, and theoretical foundation. Amsterdam/Philadelphia, 209-225.

Bamberg, Michael (1997b): Positioning between structure and performance. In: Journal of Narrative and Life History 7, 335-342.

Bamberg Michael and Alexandra Georgakopoulou (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: Text and Talk 28, 377-396.

Bamberg, Michael und Molly Andrews (Eds.) (2004): Considering Counter Narratives: Narrating, Resisting, Making Sense. Amsterdam: John Benjamins.

BAMF (2019): Liste der zugelassenen Lehrwerke. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehr-kra

efte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 26.03.2019].

BAMF (2018a): EU-Bürger. Anspruch auf Teilnahme. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/EU-Buerger/eubuerger-node.html [zuletzt abgerufen am 19.05.2018].

BAMF (2018b): Ausländer mit Aufenthaltstiteln ab 2005: Teilnahmeberechtigung. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/Aufenthaltstitel_nach/aufenthaltstitel_nach-node.html [zuletzt abgerufen am 20.05.2018].

BAMF (2018c): Ausländische Staatsangehörige. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender-node.html [zuletzt abgerufen am 02.07.2018].

BAMF (2017a): Das ESF-BAMF Programm. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Will-kommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/Deutschberuf-esf/deutschberuf-esf-node.html [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

BAMF (2017b): Kurskonzept: Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurse-asylbewerber-node.html [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

BAMF (2017c): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

BAMF (2017d): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019. Abfragestand 01.04.2020. Online verfügbar unter: BerichtInGe20194(bamf.de) [zuletzt abgerufen am 05.01.2021].

BAMF (2016a): Freizügigkeitsmonitoring. Migration von EU-Bürgern nach Deutschland. Jahresbericht. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl. Nürnberg. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/freizuegigkeitsmoni-toring-jahresbericht-2016.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 20.06.2019].

BAMF (2016b): Spezielle Kursarten. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Willkom-men/DeutschLernen/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html [zuletzt abgerufen am 02.06.2017].

BAMF (2015a): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

BAMF (2015b): Integration von Lehrkräften in Integrationskursen. (Stand: August 2015). Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html [zuletzt abgerufen am 18.10.2015].

BAMF (2015c): Liste der zugelassenen Lehrwerke für den Integrationskurs. (Stand: Oktober 2015). Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/In-tegrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.html;jsessio-nid=4455064DB215FC5EE1549BFEBE6A43DF.1_cid368?nn=1367392 [zuletzt abgerufen am 18.10.2015].

BAMF (2013a): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: https://www.i-punkt-projekt.de/fileadmin/i-punkt/pdf/Curriculum.pdf [zuletzt abgerufen am 21.09.2015].

BAMF (2013b): Zertifikat Integrationskurs. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/ZertifikatIntegrationsKurs/zertifikatintegrationskurs-node.html [zuletzt abgerufen am 28.11.2018].

Bankhardt Christina (2010): Die Einwilligungserklärung. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Online verfügbar unter: http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/GAIS/EinwilligungsEinverstaendnis [zuletzt abgerufen am 30.05.2015].

Batt, Helge (2006): Direktdemokratie im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 10. Beilage zur Wochenzeitschrift das Parlament. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 10-17.

Baumann Klaus-Dieter (2001): »Der Fachtext als komplexes Wissenssystem. Ein interdisziplinäres Konzept.« LSP & professional communication. Vol. 1, 2: 8-33.

Baumann Klaus-Dieter (1998a): Das Postulat der Exaktheit für den Fachsprachgebrauch. In: Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 373-377.

Baumann, Klaus-Dieter (1998b): Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 408-416.

Baumann, Klaus-Dieter (1998c): Fachsprachliche Phänomene in den verschiedenen Sorten von populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten. In: Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 728-735.

Baumann, Klaus-Dieter (1996): Fachtextsorten und Kognition – Erweiterungsangebote der Fachsprachenforschung. In: Kalverkämper, Hartwig und Klaus Dieter Baumann (Hrsg.): Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 355-389.

Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus Jürgen Tillmann und Manfred Weiß (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Plank-Institut für Bildungsforschung.

Bärenfanger, Maja (2011): Ebenen des Themas zur Interaktion von Thema Text und Wissen. Gießen: Univ., Dissertation.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2018a): 10. Integrationsgipfel. Startschuss für den Nationalen Aktionsplan Integration. Online verfügbar unter: https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/startschuss-fuer-den-nationalen-aktionsplan-integration-1147008 [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2018b): Nationaler Aktionsplan Integration (NAP-I). 5 Phasen der Zuwanderung und des Zusammenlebens. Online verfügbar unter: https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/72490/1141868/665fa8126ed4d8d4947fd1f71e19dcf4/nationaler-aktionsplan-juni2018-data.pdf [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

Becker-Mrotzek Michael und Rüdiger Vogt (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.

Beese, Melanie, Ayke Kleinpaß, Silke Krämer, Maren Reschke, Sarah Rzeha und Marie Wiethoff (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Biologie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.

Behrens, Heidi und Jan Motte (2008): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Bendel; Petra (2017): EU-Flüchtlingspolitik in der Krise. Blockaden, Entscheidungen, Lösungen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Bendel, Petra und Andrea Borkowski (2016): Entwicklung der Integrationspolitik. In: Brinkmann, Ulrich und Martina Sauer (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS.

Bereswill, Mechthild (2003): Die Subjektivität von Forscherinnen und Forschern als methodologische Herausforderung. Ein Vergleich zwischen interaktionstheoretischen und psychoanalytischen Zugängen. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung. Band 4, Heft 3, 515-536.

Berger Peter und Thomas Luckmann (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer.

Bergmann, Jörg (2017a): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 118-135.

Bergmann, Jörg (2017b): Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 51-62.

Bergmann, Jörg (2017c): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 524-537.

Bergmann, Jörg (2015): Einige Überlegungen zur Herkunft und zum Anspruch des Konzepts der Ko-Konstruktion. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.): Ko-Konstruktion in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript Verlag, 37-43.

Bergmann, Jörg. (2011): Nachruf Harold Garfinkel (1917-2011). In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40, Heft 4, 227-232.

Bergmann, Jörg (2005): Studies of Work. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 639-646.

Bergmann, Jörg (1999): Zur Analyse der Formen moralischer Kommunikation: Konzepte, Methoden, Daten, Transkriptionsmodelle. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dyna-

mik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 39-57.

Bergmann, Jörg (1998): Über den lokalen Charakter der Moral in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Mitteilungen des Instituts für Sozialforschung an der Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M., Heft 9, 70-91.

Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnung als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang und Heinz Hartmann (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt (Sonderband 3). Göttingen: Schwarz, 299-320.

Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter und Hugo Steger (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1980. Düsseldorf: Schwann.

Bergmann Jörg und Thomas Luckmann (1999): Moral und Kommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 13-38.

Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): Aspects of oral communication. Berlin: de Gruyter, 289-304.

Berg-Schlosser, Dirk und Theo Stammen (2013): Politikwissenschaft eine grundlegende Einführung. 8. Aufl. Baden-Baden: Nomos UTB.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2004): Bertelsmann Transformation Index 2003 – Auf dem Weg zur marktwirtschaftlichen Demokratie. Gütersloh.

Besand, Anja (2011): Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 133-146.

Bethmann, Stephanie, Cornelia Helfferich, Heiko Hoffmann und Debora Niermann (Hrsg.) (2012): Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Betz, Emma (2017): Diskursmarker aus konversationsanalytischer Sicht: Prosodisch integriertes *ja* am Beginn von responsiven Turns. In: Blühdorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 183-207.

Bildungsstätte maxQ: Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung für ausländische Ärztinnen und Ärzte (o. D.). Online verfügbar unter: http://anerkennung-im-gesundheitswesen.de/vorbereitungskurs-auf-die-kenntnispruefung [zuletzt abgerufen am 11.05.2017].

Blom, Jan- Petter und John J. Gumperz (1972): Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In: Gumperz, John J. and Dell Hymes (Eds.): Directions in sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-434.

Blöcher, Verena (1999): Ost-West Vergleiche und ihre moralische Kontamination. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von

Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 87-106.

Boeckh, Katrin (2009): Länder Staaten und Regionen – Jugoslawien. In: Roth, Harald (Hrsg.): Studienhandbuch Östliches Europa, Band 1: Geschichte Ostmittel- und Südosteuropas. Köln: UTB Verlag, 207-218.

Bohnsack, Ralf (2014): Narratives Interview. In: Bohnsack, Ralf (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto. Verlag Barbara Budrich, 93-107.

Bos, Wilfried, Theresa Brehl und Benjamin Euen (2013): Migration und Bildung. In: Meier-Braun, Karl-Heinz und Reinhold Weber (Hrsg.): Migration und Integration in Deutschland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, 145-148.

Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Riga (2018): Informationen des Auswärtigen Amts zu Lettland. Wirtschaft (Stand: Oktober 2018). Online verfügbar unter: h ttps://riga.diplo.de/lv-de/themen/willkommen/laenderinfos [zuletzt abgerufen am 05.07.2018].

Böshenz, Katja V. (2011): Die sozialsymbolisierende Funktion der Dialekt-Standard-Variation. In: Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache (amades), Band 43: Mannheim. Institut für deutsche Sprache.

Bredel, Ursula (1999): Erzählen im Umbruch. Studie zur narrativen Verarbeitung der ›Wende‹ 1989. Tübingen: Stauffenburg.

Breindl, Eva, Anna Volodina und Ulrich Hermann Waßner (2014): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfer. Berlin/Boston: de Gruyter.

Brinkmann, Ulrich Heinz und Débora B. Maehler (2016): Einführung in das Methodenbuch. In: Maehler, Debora B. und Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.): Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden. Wiesbaden. Springer VS, 1-14.

Brizić, Katharina (2009): Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In: Schramm, Karen und Christoph Schroeder (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 23-42.

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster/München u.a.: Waxmann.

Brizić, Katharina und Claudia Lo Hufnagl (2016): Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. In: Neuland, Eva und Corinna Peschel: Mehrsprachigkeit und Schule. Der Deutschunterricht 6 (16): Mehrsprachigkeit, 21-32.

Brüning, Gerhild (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. Projektabschlussbericht. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Bubenhofer, Noah (2009): Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse. (Sprache und Wissen 4). Berlin/New York: de Gruyter.

Buchholz, Mary und Kira Hall (2005): Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. In: Discourse Studies 7, 585-614.

Buck, Isabella (2017): »sonst- (-)bin ich kein richtiger CHRIST«: Positionierungen durch Membership Categories in narrativen Interviews mit evangelikal-konservativen,

homosexuellen ChristInnen. In: StudSpIn – Studentische Arbeitspapierreihe Sprache und Interaktion 12.

Buhlmann, Rosemarie, Karin Ende, Susan Kaufmann und Helen Schmitz (2017): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Nürnberg: BAMF und München: Goethe Institut.

Bundesausschuss politische Bildung (bap)- Stellungnahme (2007): Orientierungskurse nach § 43 des Aufenthaltsgesetzes-Stellungnahme. Online verfügbar unter: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m464b275e71f5f_verweis1.pdf[zuletzt abgerufen am 21.09.2015].

Bundesministerium des Inneren (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotentiale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Down-loads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 15.05.2016].

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019): BQ-Portal. Länderprofil Irak. Online verfügbar unter: https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/irak [zuletzt abgerufen am 22.05.2018].

Bundespräsidialamt (2019): Wirken im Inland. Repräsentation und Integration. Online verfügbar unter: https://www.bundespraesident.de/DE/Amt-und-Aufgaben/Wirken-im-Inland/Repraesentation-und-Integration/repraesentation-und-integration-node.html [zuletzt abgerufen am 24.02.2019].

Bundespräsidialamt (2019): Der Bundespräsident: Amt und Aufgaben. Verfassungsrechtliche Grundlagen. Prägung des Amtes durch die Person. Online verfügbar unter: https://www.bundespraesident.de/DE/Amt-und-Aufgaben/Verfassungsrechtliche-Grundlagen/verfassungsrechtliche-grundlagen-node.html [zuletzt abgerufen am 03.03.2019].

Bundesrat (o. D.): Zustimmungs- und Einspruchsgesetze. Online verfügbar unter: https://www.bundesrat.de/DE/aufgaben/gesetzgebung/zusteinspr/zusteinspr.html [zuletzt abgerufen am 19.02.2019].

Bundesregierung (2018): Die Bundesregierung. Aufbau und Aufgaben. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/aufbau-und-aufgaben-390552 [zuletzt abgerufen am 13.01.2018].

Bundesregierung (2017): Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung für die Sprachförderung und Integration von Flüchtlingen. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_files-tore/pub/BReg_Broschuere_Integration_Fluechtlinge.pdf [zuletzt abgerufen am 04.04.2019].

Bundesregierung (2016a): Meseberger Erklärung zur Integration der Bundesregierung vom 24./25. Mai 2016. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nationaler-integrationspreis-der-bundeskanzlerin/meseberger-erklaerung-zur-integration [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

Bundesregierung (2016b): Video: Kabinett beschließt Integrationsgesetz. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/integrationsgesetz-setzt-auf-foerdern-und-fordern-222362 [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin: Die Bundesregierung / Presse- und Informationsamt.

Bundesregierung (Hrsg.) (2008): Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/476914/df4133af74cad403bcc35b03fd6a5817/nationaler-integrationsplan-fortschrittsbericht-data.pdf?download=1 [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna-Druck.

Bundesverfassungsgericht (o.D.): Das Gericht. Gericht und Verfassungsorgan. Online verfügbar unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Das-Gericht/Gericht-und-Verfassungsorgan/gericht-und-verfassungsorgan_node.html [zuletzt abgerufen am 25.02.2019].

Bundesverfassungsgericht: Bezeichnung als »Dummschwätzer« nicht zwingend eine Beleidigung. Pressemitteilung Nr. 110/2008 vom 30. Dezember 2008. BVerfG, 1 BvR 1318/07 vom 5.12.2008.

Bundesverfassungsgericht (o.D.): Wichtige Verfahrensarten. Parteiverbotsverfahren. Online verfügbar unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Verfahren/Wichtige-Verfahrensarten/Parteiverbotsverfahren/parteiverbotsverfahren_node.html [zuletzt abgerufen am 28.02.2019].

Burger, Harald (2007): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Burger, Harald, Annelies Buhoffer und Sialm Ambros (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York: de Gruyter.

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Vierte durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage unter Mitarbeit von Hartmut Lauffer. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Butterwegge, Carolin (2007): Neue Zuwanderungs- und Integrationspolitik seit 2005. Grundlagendossier Migration. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossiermigration/56340/neue-migrationspolitik [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

Bündgens-Kosten, Judith und Daniela Elsner (2014) »Rezeptives Code-Switching ein- und mehrsprachiger Lerner/innen in multilingualen Settings«. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 42,2, 56-73.

Büro für Integration Karlsruhe (o.D.): Integration. Online verfügbar unter: https://www.karlsruhe.de/b3/soziales/einrichtungen/bfi/integrationskurse.de [zuletzt abgerufen am 09.04.2019].

Caro, Céline-Agathe und Lucas Schramm (2016): Die Flüchtlings- und Asylpolitik der EU. Eine Bestandsaufnahme: In: Rieck, Christian E. und Stefan Friedrich (Hrsg.): Flucht und Migration als Herausforderung für Europa. Internationale und nationale Perspektiven aus der Arbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 9-14.

Cedillo, Ana Caro (2004): Fachsprachliche Kollokationen. Ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell. Deutsch-Spanisch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Chlosta, Christoph (Projektgruppe SPREEG) (2001): Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. In: ELiS_e 1(2), 75-89.

Chlosta, Christoph, Torsten Ostermann und Christoph Schroeder (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts »Sprachenerhebung Essener Grundschulen« (SPREEG). In: EliSe. Essener Linguistische Skripte 1 & 3; 43-139.

Christie Frances and Len Unsworth (2007): Developing dimensions of an educational linguistics. In: Webster, Jonathan, Christian M.I.M. Matthiessen and Ruqaiya Hasan: Continuing discourse on language. Vol.1. A functional perspective. London u.a.: Equinox.

Christmann, Gabriela B. und Susanne Günthner (1999): Entrüstung: Moral mit Affekt. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 242-274.

Cicero. Magazin für politische Kultur: Wir haben viele Heimaten. Online verfügbar unter: https://www.cicero.de/kultur/wir-haben-viele-heimaten/38728, 31.03.2018 [zuletzt abgerufen am 26.04.2018].

Cindark, Ibrahim (2013): Deutsch-türkisches Code-switching und Code-mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten der zweiten Generation. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin/New York: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2012), 113-141.

Clark, Herbert. H. and Susann A. Brennan (1991): Grounding in Communication. In: Resnick, Lauren, Levine J.M. and Stephanie Teasley (Eds.): Perspectives on socially shared cognition. Washington D.C.: APA Books, 127-149.

Cremer, Hendrik (2017): Das Flüchtlingsabkommen zwischen der Europäischen Union und der Türkei. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Länderprofile Migration: Daten – Geschichte – Politik.

Crystal, David (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt: Campus Verlag.

Czyżewski, Marek, Heiko Hausendorf und Mary Kastner (Hrsg.) (1995): Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical status of distinction. In: Street, Brian und Nancy Hornberger, N. H. (Eds.): Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83.

Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.

Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency. Linguistic Interdepedence, the Optimum Age Question and Some other Matters. Working Papers in Bilingualism (19), 198-205.

Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (grammis 2.0): Semantische Subklassen der Satzadverbialia. Quantifizierende Satzadverbi-

alia. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Online verfügbar unter: https://grammis.ids-mannheim.de/ [zuletzt abgerufen am 15.01.2019].

Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (grammis 2.0): Wörterbuch Konnektoren. »erstmal«. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Online verfügbar unter: https://grammis.ids-mannheim.de [zuletzt abgerufen am 05.02.2018].

Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (grammis 2.0): Abtönungspartikel als Supplemente. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Online verfügbar unter: https://grammis.ids-mannheim.de [zuletzt abgerufen am 22.08.2018].

Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (grammis 2.0). Intensitätspartikel. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Online verfügbar unter: https://grammis.ids-mannheim.de [zuletzt abgerufen am 05.08.2018].

Das Länder-Informations-Portal (LIPortal). Irak.. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Letzte Aktualisierung im Juni 2019. Online verfügbar unter: https://www.liportal.de/irak/gesellschaft [zuletzt abgerufen am 02.05.2017].

Das Lettland Institut. Latvia.eu (o.D.): Aktuelle Wirtschaftslage. Online verfügbar unter: https://www.latvia.eu/de/economy [zuletzt abgerufen am 08.07.2018].

Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Stichwort »sagen«. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.). Online verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/sagen [zuletzt abgerufen am 22.08.2018].

Das Wortauskunftsystem zur deutschen Sprache in Geschiche und Gegenwart. Stichwort »Kopfzerbrechen«. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.). Online verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/wdg/Kopfzerbrechen [zuletzt abgerufen am 05.02.2018].

Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.): Ko-Konstruktion in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript Verlag, 21-37.

Davies Bronwyn (1991): Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice No. 30, Postmodern Critical Theorising, 42-53.

Davies, Bronwyn and Rom Harrė (1990): Positioning: the discursive production of selves. In: Journal for the Theory of Social Behavior 20, 43-63.

de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In: BIFIE (Hrsg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch, 1-8.

De Fina, Anna (2003): Identity in Narrative. A study of immigrant discourse. Amsterdam: John Benjamins.

Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Decker, Yvonne und Katja Schnitzer (2012): FreiSprachen – Erhebung der Sprachenvielfalt an Freiburger Grundschulen. In: Ahrenholz, Bernt und Werner Knapp (Hrsg.): Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach.

Demmig, Silvia und Susan Kaufmann (2010): Das Rahmencurriculum für die Integrationskurse. In: Chlosta, Christoph und Matthias Jung (Hrsg.): DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008. Göttingen: Universitätsverlag, 325-334.

Demokratiezentrum Wien (2016): Migration on Tour. Hintergrundwissen: Europäische Migrationspolitik. Online verfügbar unter: https://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/me-dia/pdf/MoT/HW_europaeische_Migrationspolitik_2016_01.pdf [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

Deppermann, Arnulf (2017): Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In: Mey, Günter und Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, 1-24.

Deppermann, Arnulf (2015a): Positioning. In: De Fina, Anna and Alexandra Georgakopoulou (Eds.): The Handbook of Narrative Analysis. New York: Wiley-Blackwell, 369-387.

Deppermann, Arnulf (2015b): Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. In: LiSt – Interaction and Linguistic Structures, vol. 57, 1-31.

Deppermann, Arnulf (2014a): Konversationsanalyse. Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, Sven und Jörg Hagemann (Hrsg.): Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg, 19-47.

Deppermann, Arnulf (2014b): Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Scheidt, Carl Eduard, Gabriele Lucius-Hoene, Anja Stukenbrock und Elisabeth Waller (Hrsg.): Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust. Heidelberg: Schattauer, 64-75.

Deppermann, Arnulf (2008a): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Deppermann, Arnulf (2008b): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun und Ludwig Eichinger (Hrsg.): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin/New York: de Gruyter, 225-261.

Deppermann, Arnulf (2002): Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, Arnulf und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): bedeuten: wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik – 27), 11-33.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 96-124.

Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter, (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), 1-23.

Deppermann, Arnulf und Reinhold Schmitt (2008): Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 3; 220-245.

Deppermann, Arnulf und Reinhold Schmitt (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Gunter Narr, 15-54.

Deppermann, Arnulf und Axel Schmidt (2003): Vom Nutzen des Fremden für das Eigene. Interaktive Praktiken der sozialen Abgrenzung in einer jugendlichen peergroup. In: Merkens, Hans und Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Bd. 3. Opladen: Leske und Budrich. 25-56.

Detjen, Joachim (2020): Die Werte des Grundgesetzes – eine Orientierung für die politische Bildung? In: Goll, Thomas und Benjamin Minkau (Hrsg.) (2020): Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Verfassung und Verfassungsrecht als Gegenstand politischer Bildung. Band 3. Opladen, Berlin: Barbara Budrich Verlag; 31-51.

Detjen, Joachim (2009): Die Werteordnung des Grundgesetzes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 32-33. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 3-8.

Deutscher Bundestag (2016): Integrationspolitische Maßnahmen der Bundesregierung seit 2005 (Rechtsstand 12. Februar 2016). Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (Aktenzeichen WD 3-3000-032/16). Online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/resource/blob/424494/13ebd2a3e1c6de5958dc4e82879377ff/wd-3-032-16-pdf-data.pdf [zuletzt abgerufen am 11.04.2019].

Deutscher Bundestag. Parlamentsnachrichten. Curriculum für Orientierungskurs, hib Meldung vom 21.12.2016. Online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/presse/hib/2016_12/485790-485790 [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

Deutscher Bundestag. Weg der Gesetzgebung (o.D.). Online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/gesetzgebung_neu/gesetzgebung/weg/255468 [zuletzt abgerufen am 08.10.2018].

Devrim, Devo Y. (2015): Grammatical Metaphor: What do we mean? What exactly are we researching? In: Functional Linguistics 2/3.

Di Luzio, Aldo und Peter Auer (1986): Identitätskonstitution in der Migration: Konversationsanalytische und linguistische Aspekte ethnischer Stereotypisierungen. In: Linguistische Berichte 104, 327- 351.

Diewald, Gabriele (1999): Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanische Linguistik. Band 208).

Doering, Nicola und Jürgen Bortz (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Drescher, Martina (2015): Von Konstruktionen, Ko-Konstruktionen und Rekonstruktionen: Perspektiven auf Formen sprachlich-interaktiven Handelns. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion: die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript Verlag, 75-96.

Drescher, Martina und Ulrich Dausendschön-Gay (1995): »sin wer an son immobilien ehm makler da eh gekommen. Zum Umgang mit Kategorien im Gespräch« In: Czyzewski, Marek, Elisabeth Gülich, Heiko Hausendorf und Maria Kastner (Hrsg.): Na-

tionale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-119.

Drucksache des Deutschen Bundestages 17/2400 vom 07.07.2010: Unterrichtung durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Achter Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Online verfügbar unter: 1702400.book(bundestag.de) [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

Drucksache des Deutschen Bundestages 18/10439 vom 23.11.2018: Das vorläufige Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs im Rahmen der Integrationskurse. Online verfügbar unter: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/104/1810439.pdf [zuletzt abgerufen am 14.04.2019].

Drucksache des Deutschen Bundestages 18/10622 vom 13.12.2016: Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Volker Beck (Köln), Luise Amtsberg, Dr. Konstantin von Notz, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Das vorläufige Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs im Rahmen der Integrationskurse. Online verfügbar unter: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/106/1810622.pdf [zuletzt abgerufen am 24.06.2019].

Dulz, Irene (2002): Yeziden – eine doppelte Minderheit im Irak. In: Flüchtlingsrat SH. Der Schlepper Nr. 18, 27-28.

Dulz, Irene (2001): Yeziden im Irak. Zwischen Modelldorf und »Flucht«. Hamburg/Münster/London: LIT Verlag.

Duden (2013): Deutsche Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Duden (2009): Die Grammatik. 8. Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Duden (2004): Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Duden (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Dudenredaktion (2014): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 5., neu bearb. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Dudenredaktion (2010): Das Bedeutungswörterbuch, 4. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa (2006): Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a.M. Peter Lang (= Sprache – Kommunikation – Kultur), 375-388.

DW Akademie: Chronologie: Terror in Europa. In: dw.com, 17.08.2017. Online verfügbar unter: https://www.dw.com/de/chronologie-terror-in-europa/a-38945278 [zuletzt abgerufen am 04.04. 2019].

Eberle, Thomas Samuel (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, Roland und Anne Honer (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich, 245-281.

Eggins, Suzanne (1994): An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Continuum.

Ehlich, Konrad (1986). Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr.

Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin/New York: de Gruyter.

Eisenberg, Peter (1994): Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart. Metzler.

El-Mafaalani Aladin, Julian Waleciak und Gerrit Wietzel (2016): Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung. In: Maehler, Debora B. und Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.) (2016): Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden. Wiesbaden: Springer Verlag, 61-95.

Engin, Havva (2013). Integrationskurse, Integrationsgipfel, Nationaler Integrationsplan (NIP) und Nationaler Integrationsplan (NAP-I). In: Meier-Braun, Karl-Heinz und Reinhold Weber (Hrsg.): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, 201-204.

Eschment, Beate (2019): Länder-Informations-Portal (LIPortal) Kasachstan. Gesellschaft. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). (Zuletzt aktualisiert Juli 2019). Online verfügbar unter: https://www.liportal.de/kasachstan/gesellschaft/ [zuletzt abgerufen am 04.06.2019].

Ethnolongue. Languages of the World: Edo. Online verfügbar unter: https://www.ethnolongue.com [zuletzt abgerufen am 02.07.2017].

EU-Nachrichten (o.D.): Kommission verabschiedet Europäische Migrationsagenda: Online verfügbar unter: https://eu-ropa.eu/newsroom/events/commission-adopt-european-agenda-migration_de [zuletzt abgerufen am 01.04.2019].

Europa.eu. (o.D.): Grundlegende Informationen über die Europäische Union. Länder. Online verfügbar unter: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_de [zuletzt abgerufen am 23.06.2015].

Europarat (2003): Europäisches Sprachenportfolio. Milestone. Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Online verfügbar unter: Vgl. https://www.themenpool-migration.eu/download/dmulti20.pdf [zuletzt abgerufen am 16.05.2016].

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin (u.a.): Langenscheidt Verlag.

Europäische Kommission – Pressemitteilung (2015): Gemeinsame Tagung des Rates »Auswärtige Angelegenheiten« und des Rates »Justiz und Inneres«: Zehn-Punkte-Plan zur Migration, vom 20. April 2015. Online verfügbar unter: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-4813_de.htm [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

Feil, Robert und Wolfgang Hesse (2014): miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungs- und Sprachkurse. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung.

Fendrich, Florentine: Was die Schließung der Balkanroute bewirkt hat. In: faz.net, 09.03.2017. Online verfügbar unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/was-die-schliessung-der-balkanroute-bewirkt-hat-14915297.html [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

Ferhad, Ibrahim (2011): Zerstörung der ethnischen und religiösen Vielfalt im Irak? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 9. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 25-30.

Fijas, Liane (1998): Das Postulat der Ökonomie für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 390-397.

Fleischer, Wolfgang (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.) (2017): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.

Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen: Einführung und Biographie. Tübingen: Francke.

Fornol, Sarah L: (2020): Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Frank-Job, Barbara (2015): Sprache, Kommunikation und Kognition. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion: die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript Verlag, 325-349.

Frick Joachim R. und Janina Söhn (2005): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (Bildungsforschung Band 14). Berlin, 81-90.

Friebertshäuser Barbara und Antje Langer (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara, Antje Langer und Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 437-455.

Fröhlich, Iwelina (2014): Zur Diskussion um Wissen und Kompetenzen in der politischen Bildung. Oder: Was versteht man eigentlich unter…? In: Behrens, Rico (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. Überdenken – Weiterdenken. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 11-21.

Fürstenau, Sara und Imke Lange (2013): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In: Gogolin, Ingrid, Imke Lange, Ute Michel und Hans H. Reich (Hrsg.) (2003): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u.a., 188-219.

Fürstenau, Sara, Ingrid Gogolin und Karim Yağmur (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster/New York: Waxmann.

Gafaranga, Joseph (2007): Code-switching as a conversational strategy. In: Auer, Peter und Li Wei (Eds.): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Gaidosch, Ulrike und Christine Müller (2014): Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland. 7. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag.

Gallien, Max und Isabelle Werenfels (2019): Tunesiens Demokratisierung. Erhebliche Gegenbewegungen: Große Fortschritte. Alte Seilschaften, unklare Perspektiven, SWP-Aktuell, 07. Februar 2019. Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.

Geenen, Elke M. (2002): Soziologie des Fremden. Ein gesellschaftstheoretischer Entwurf. Opladen: Leske + Budrich.

Geiger Dorothee (2016): Das Agency-Konzept. In: Geiger, Dorothee: Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen. Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS, 43-58.

Gestmann Margarita und Markus Hilz (2017): Das Politikfeld Migrations- und Integrationspolitik. In: Grunow, Dieter (Hrsg.): Implementationen in Politikfeldern. Eine Anleitung zum verwaltungsbezogenen Bereich. Wiesbaden: Springer VS, 271-285.

Ghadessy; Mohsen (1999): Text and Context in Functional Linguistis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publication.

Gibbons, Pauline (2009): English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone. Portsmouth NH: Heinemann.

Gibbons, Pauline (2006): Learning a new register in a second language. In: Candlin, Christopher and Neil Mercer (Eds): English language teaching in its social context. A reader. London: Routledge in association with Macquaire University and the Open University, 258-271.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learning in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Giddens, Anthony (1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Girnth, Heiko (2010): Sprachverwendung in der Politik. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Dossier »Sprache und Politik«. Online verfügbar unter: SprachverwendunginderPolitik|bpb [zuletzt abgerufen am 17.02.2019].

Glaboniat, Manuela (2013): Testen, Prüfen und Beurteilen von Deutschkenntnissen – unter dem besonderen Aspekt des GER. In: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, Hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 287-297.

Glenn, Philip (1995): Laughing *at* and laughing *with:* negotiation of participant alignments through conversational laughter. In: ten Have, Paul and George Psathas (Eds.): Situated order: Studies in the organization of talk and embodied activities. Washington D.C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversational Analysis, 43-56.

Glück, Helmut und Michael Rödel (Hrsg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. Fünfte Auflage. Stuttgart. J.B. Metzler Verlag.

Goffman, Erving (1979): Footing. In: Semiotica, 25: 1-2: 1-29.

Gogolin, Ingrid und Imke Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.

Gogolin, Ingrid und Imke Lange (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung, Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungspla-

nung und zur Forschungsförderung. Bonn: Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Göpferich, Susanne und Jan Engberg (2004): Qualität fachsprachlicher Kommunikation. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
Götzmann, Anke (2014): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
Gramm, Christoph und Stefan Ulrich Pieper (2015): Grundgesetz. Baden-Baden: Nomos Verlag.
Graßmann, Regina (2011): Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiographische Analyse. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Greese, Angela (2008): Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms. Clevedon: Multilingual Matters, 106-115.
Greimer, Alexander (2013): Ethnomethodologie und Geschlecht. In: Gender Glossar (3 Absätze). Online verfügbar unter: http://gender-glossar.de [zuletzt abgerufen am 04.01.2019].
Grimm, Dieter (1991): Die Zukunft der Verfassung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
Grote, Janne (2018): Die veränderte Fluchtmigration in den Jahren 2014 bis 2016: Reaktionen und Maßnahmen in Deutschland. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Working Paper 79 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
Grotjahn, Rüdiger und Karin Kleppin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Klett-Langenscheidt.
Gruber, Helmut (2012): Funktionale Pragmatik und Systemisch Funktionale Linguistik – ein Vergleich. In: Januschek, Franz, Angelika Redder und Martin Reisigl (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) OBST (82), 19- 47.
Gülich, Elisabeth und Loranza Montanda (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Entstehung und Entwicklung der Konversationsanalyse. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
Günther, Hartmut (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko und Heide Niemann (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil: Libelle, 64-73.
Günthner, Susanne (2017): Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen univerbierter *guck mal* – und *weißt du*- Konstruktionen. In: Blühdorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 103-131.
Günthner, Susanne (2015): Ko-Konstruktion im Gespräch: Zwischen Kollaboration und Konfrontation. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion: die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript Verlag, 55-75.
Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (1999a): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 174-205.

Günthner, Susanne (1999b): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 206-241.

Günthner, Susanne (1999c): Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 300-325.

Günthner, Susanne (1999d): Thematisierung moralischer Normen in der interkulturellen Kommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 325-352.

Günthner Susanne und Katharina König (2012): »Die sprachliche Rekonstruktion migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Aspekte einer interaktiven Konstruktion von ›Andersheit‹.« In: Roll, Heike und Andrea Schilling (Hrsg.): Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Duisburg: UVRR, 67-83.

Günthner Susanne und Herbert A. Knoblauch (1996): Die Analyse kommunikativer Gattungen in Alltagsinteraktionen. In: Michaelis, Susanne und Doris Tophinke (Hrsg.): Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik (Edition Linguistik 13). München: Lincom, 35-57.

Hagemann, Jörg (2009): Tag questions als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner tags. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 145-176.

Hajduk-Veljković, Dušan (1998): Standardisierungsprozesse in der Phraseologie. In: Giger, Markus, Thomas Menzel und Björn Wiemer (Hrsg.): Lexikologie und Sprachveränderung in der Slavia. Oldenburg (=Studia Slavica Oldenburgensia 2), 87-106.

Halliday, M.A.K. (2005): Computational and Quantitative Studies. Collected Works of M.A.K. Halliday, Vol. 6. Edited by Jonathan Webster. London: Continuum.

Halliday, M.A. K. (2001): Literacy and Linguistics: Relationships between spoken and written language. In: Burns, Anne and Caroline Coffin (Eds.): Analyzing English in a global context. A reader. New York. Routledge (in association with Macquarie University and the Open University), 181-193.

Halliday, M. A. K. (1999) The notion of ›context‹ in language education. In: Ghadessy (ed.): Text and Context in Functional Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-24.

Halliday, M. A. K. (1994): An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1978): Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. Baltimore: University Park Press.

Halliday, M.A.K. and Christian M. I. M. Matthiessen (2013): Halliday's Introduction to Functional Grammar. London/New York: Routledge/Taylor and Francis.

Halliday, M.A.K. and Christian M. I. M. Matthiessen (2004): An introduction to functional grammar (3rd ed.). London, England: Hodder Arnold.

Halliday, M.A.K and Jonathan Webster (2007): The Collected Works of M.A.K. Halliday. Vol 9: On Language and Education. London: Bloomsburry.

Halliday, M.A.K. and Martin, James R. (1993): Writing Science: Literacy and Discursive Power. London/New York: Routledge/Taylor and Francis.

Hammond, Jennifer and Pauline Gibbons (2001): »What is Scaffolding?« In: Hammond, Jennifer (Ed.): Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Sydney: Primary English Teaching Association, 1-14.

Hanewinkel, Vera (2015): Fluchtmigration nach Deutschland und Europa: Einige Hintergründe. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/gesell-schaft/migration/kurzdossiers/217367/das-jahr-2015-ein-rueckblick [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

Hankele, Madeleine (2015): Methoden im Politikunterricht. Beispiele für die Praxis. In: Politik und Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung. Heft 1/2. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung.

Hansen, Renate, Josip Matešić, Jürgen Petermann, Stefan Rittgasser, Martina Steiger und Irena Zimanji-Hofer (1988): Kroatisch-deutsches phraseologisches Wörterbuch. Zagreb/München: Nakladnizavod Maticehrvatske und Otto Sagner Verlag.

Hansen-Schirra, Silvia und Silke Gutermuth (2018): Modellierung und Messung Einfacher und Leichter Sprache. In: Working Papers in Applied Linguistics. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 7-23.

Hansen-Schirra, Silvia, Sandra Hansen, Sascha Wolfer und Lars Konieczny (2009): Fachkommunikation, Popularisierung, Übersetzung. Empirische Vergleiche am Beispiel der Nominalphrase im Englischen und Deutschen. In: Linguistik Online, 39 (3). Online verfügbar unter: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/480/791 [zuletzt abgerufen am 13.03.2015].

Harré, Ron und Luc van Langenhove (1999): Introducing Positioning Theory. In: Harré Ron und Luc van Langenhove (Eds.): Positioning theory. Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 14-31.

Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch der Mittel- und Oberstufe. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Harren, Inga (2011): Die verborgene Arbeit der Fachlehrer – sprachliche Anforderungen im Fachunterricht. In: Bräuer, Christoph und Jakob Ossner: Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST 80). Duisburg. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 101-123.

Harren, Inga (2009): Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 81-93.

Hartkopf, Dorothea (2010): Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann Verlag.

Haug, Volker M. (Hrsg.) (2018): Verfassung des Landes Baden-Württemberg. Handkommentar. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Haunss, Sebastian (2001). Was um aller Welt ist kollektive Identität? Bemerkungen und Vorschläge zu Identität und kollektivem Handeln. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 52(5), 258-267.

Hausendorf, Heiko (2002): Kommunizierte Fremdheit. Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen. Gunter Narr Verlag, 25-61.

Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Reihe Germanistische Linguistik, Band 215. Berlin/New York: de Gruyter.

Havkić, Amra (2016): Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch: Hinweise zu den Sprachbeschreibungen der bosnischen, kroatischen, montenegrinischen und serbischen Sprache. Universität Duisburg Essen. Essen Pro-DaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbe-schreibung_bkms.pdf [zuletzt abgerufen am 02.07.2017].

Heckmann, Friedrich (2010): 50 Jahre Integrationspolitik in Deutschland? In: efms paper 2010-5, Bamberg. Online verfügbar unter: https://www.efms.uni-bamberg.de/pubpap_e.htm [zuletzt abgerufen am 09.04.2019].

Helbig, Gerhard (Hrsg.) (1988): Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Helbig Gerhard und Joachim Buscha (2002): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Grammatikunterricht. Berlin/München: Langenscheidt Verlag.

Helfferich, Cornelia (2012): Einleitung. Von roten Heringen. Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, Stephanie, Cornelia Helfferich, Heiko Hoffmann und Debora Niermann (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 9-39.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.

Helfrich-Hölter, Hede (2013): Kulturvergleichende Psychologie im Überblick. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Heller, Vivien und Miriam Morek (2016): Gesprächsanalyse. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung in der Deutschdidaktik – Erhebungs- und Auswertungsverfahren in ihrer Anwendung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 207-231.

Henkenborg, Peter (2008): Kategoriale Bildung und kompetenzorientierte politische Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 213-230.

Hentges, Gudrun (2008): »Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen.« In: Hentges, Gudrun, Volker Hinnekamp und Almut Zwengel (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23-76.

Heraldik-Wiki: Bundeswappen Deutschland (o.D.): Online verfügbar unter: htt ps://heraldik-wiki.de/wiki/Bundeswappen_Deutschlands [zuletzt abgerufen am 04.05.2015].

Heritage, John (2012): Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. In: Research on Language and Social Interaction 45, 1-29.

Heritage, John (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Oxford: Polity Press.

Hester, Stephen und Peter Eglin (1992): A sociology of crime. London/New York: Routledge.

Hinnekamp, Volker (2010): Vom Umgang mit Mehrsprachigkeiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 8. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 27-32.

Hirschmann, Hagen (2019): Korpuslinguistik. Eine Einführung. Berlin: J. B. Metzler.

Hoffmann, Ludger (2014): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hoffmann, Lothar (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper und Herbert Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 416-428.

Hofmann Wilhelm, Nicolai Dose und Dieter Wolf (2010): Politikwissenschaft. Konstanz: UTB basics.

Holland, Dorothy and William Lachicotte, Jr. (2007): Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. In: Daniels, Harry, Michael Cole and James V. Wertsch (Eds.): The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge/New York: Cambridge Univ. Press, 101-135.

Hollway, Wendy (1984): Gender difference and the production of subjectivity. In: Henriques, Julian, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Venn and Valerie Walkerdine (Eds.): Changing the Subject. Psychology, social relation and subjectivity. London: Methuen, 227-263.

Hopf, Christel (2017): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 349-359.

Hu, Adelheit (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr Verlag.

Huemer, Birgit (2014): Semiotik der digitalen Medienkunst. Eine funktionale Kunstbetrachtung. Wien. Univ.; Dissertation.

Imo, Wolfgang (2016): Diskursmarker: grammatischer Status – Funktionen in monologischen und dialogischen Kontexten – historische Kontinuität. In: Blühdorn, Hardarik und Arnulf Deppermann (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen: Reflexionen und Analysen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 49-72.

Imo, Wolfgang (2015): ›Schnittmuster‹ in der Interaktion: Adressatenzuschnitt, Situationszuschnitt, Gattungszuschnitt. In: Sprache und Interaktion: Arbeitspapierreihe, Jg. 50, Heft 1.

Imo, Wolfgang (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Informationsbüro des Europäischen Parlaments: EU-Migrations- und Asylpolitik. Bewältigung der Migrations- und Flüchtlingskrise (2015 und 2016) – Der Beitrag des Europäischen Parlaments (o. D.). Online verfügbar unter: timeline_migration_de-final.pdf(europa.eu) [zuletzt abgerufen am 03.04.2019].

Ismayr, Wolfgang (2004): Die politischen Systeme Osteuropas. Opladen: Leske + Budrich.

Janich, Nina und Albrecht Greule (Hrsg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Jayyusi, Lena (1984): Categorization and the Moral Order. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Jesenšek, Vida (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: Linguistik online 2/06. Online verfügbar unter: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747/1274 [zuletzt abgerufen am 05.02.2018].

Jeuk, Stefan (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Jolles, André (1968): Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorable. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Kallmeyer, Werner (2007): Möglichkeiten der maschinellen Unterstützung bei der Arbeit mit Interaktionskorpora. In: Kallmeyer, Werner und Gisela Zifonum (Hrsg.): Sprachkorpora – Datenmengen und Erkenntnisfortschritt. Berlin/New York: de Gruyter, 203-234.

Kallmeyer, Werner (1994): Zustimmen und Widersprechen – Zur Gesprächsanalyse von Problem- und Konfliktgesprächen. In: Bartha, Magdolna und Attila Péteri (Hrsg.): Textverstehen – Textarbeit – Textkompetenz. Beiträge zum Workshop am 9.-10. Mai 1994 am Germanischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität Budapest. Budapest: ELTE Germanisches Institut, 43-71 (Budapester Beiträge zur Germanistik 27).

Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Kalverkämper, Hartwig; Lothar Hoffmann und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie Wissenschaft. 1.Halbband. Berlin/New York. de Gruyter, 48-55.

Kärger, Caroline, Janet Kursawe und Daniel Lambach (2017): Von Agenten, Akteuren und Strukturen in den Internationalen Beziehungen: Konturen einer empirischen Agency-Forschung. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 24 (2), 91-120.

Kaufmann, Susan (2010): Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse. In: Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Zweiter Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1096-1106.

Kaufmann, Susan, Lutz Rohrmann und Petra Szablewski-Çavu. (2005): Orientierungskurs, Geschichte, Institutionen, Leben in Deutschland. Berlin/München: Klett-Langenscheidt Verlag.

Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten: Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr Verlag.

Keim, Inken (2008): Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim, 2. Aufl., Tübingen: Narr Verlag.

Keim, Inken (2005): Die interaktive Konstruktion der Kategorie »Migrant/Migrantin« in einer Jugendgruppe ausländischer Herkunft: Soziale kulturelle Selbst- und Fremdbestimmung als Merkmal kommunikativen Stils. In: Hinnenkamp, Volker und Katharina Meng (Hrsg.) Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen: Narr Verlag, 165-194.

Keim, Inken (1995): Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt »kleiner Leute« in der Mannheimer Innenstadt. In: Keim, Inken (Hrsg.). Kommunikation in der Stadt. Teil 3. Mit zwei Beträgen von Werner Kallmeyer. Berlin/New York: de Gruyter, 26-505.

Keim, Inken und Ralf Knöbel (2011): Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität türkischstämmiger Ghetto-Jugendlicher in Mannheim. In: Fandrych, Christian (Hrsg.) und Reiner Salverda: Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen. Tübingen: Narr Verlag, 157-199.

Kempert, Sebastian, Ailen Edele, Dominique Rauch, Katrin M. Wolf, Jennifer Paetsch, Ann Katrin Darsow, Jessica Maluch und Petra Stanat (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: VS Verlag, 157-241.

Kendon, Adam (2004): Classifying gestures. In: ders.: Gesture: Visible Action as Utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 84-107.

Kesselheim, Wolfgang (2003): Die Herstellung von Gruppen im Gespräch – analysiert am Beispiel des argentinischen Einwanderungsdiskurses. Bielefeld: Peter Lang Verlag.

Kilimann, Angela, Ondrej Kotas, Ina Schiffhauer und Johanna Skrodzki (2012): 60 Stunden Deutschland. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Kißler, Leo (2007): Politische Soziologie. Grundlagen einer Demokratiewissenschaft. Konstanz: UVK Verlag.

Klein, Josef (2014): Grundlagen der Politolinguistik. Ausgewählte Aufsätze. Berlin: Frank & Timme.

Klein, Josef (2010): Sprache und Macht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 8. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 7-13.

Klein, Josef (1999): Die politische Fachsprache als Institutionensprache. In: Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1371-1381.

Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin/Boston: de Gruyter.

Klose, Albrecht (2001): Sprachen der Welt. München: Saur.

Knapp, Werner (2006): Language and learning disadvantages of learners with a migrant background in Germany. Intergovernmental Conference: Languages of Schooling: towards a Framework for Europe. Council of Europe, Strasbourg, 16.-18. October 2006. Language Policy division, Strasbourg. Online verfügbar unter: https://www.coe.int/lang [zuletzt abgerufen am 20.01.2020].

Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Die Grundschule, 31, H. 5, 30-33.

Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu verwenden. In: Michalak, Magdalena und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 208-225.

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Universität Duisburg Essen. Essen ProDAZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf [zuletzt abgerufen am 19.03.2015].

Kniffka, Gabriele und Gesa Siebert-Ott (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.

Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: Sozialer Sinn 5(1), 123-138.

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. Sozialer Sinn 2 (1), 123-141.

Knoblauch, Hubert und René Tuma (2017): Videoanalyse. In: Gugutzer, Robert, Gabriele Klein und Michael Meuser (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer, 409-422.

Knodt, Michèle und Sigita Urdze (2012): Die politischen Systeme der baltischen Staaten. Eine Einführung. Heidelberg: Springer Verlag.

Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein Interdisziplinäres Handbuch Internationaler Forschung, 1.Halbband. Berlin: de Gruyter, 587-604.

Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 1985/36, 15-43.

Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder (IntMK) (2019): Die Definition des Migrationshintergrundes (o.O.). Online verfügbar unter: https://www.integrationsmonitoring-laender.de/definition_migrationshintergrund [zuletzt abgerufen am 26.05. 2019].

Kotthoff, Helga (2017): FRAGL 38: Erzählen in Gesprächen. Eine Einführung in die konversationsanalytische Erzählforschung mit Übungsaufgaben. Germanische Linguistik. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

König Katharina (2017): Question tags als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von ne im gesprochenen Deutsch. In: Blühdorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 233-259.

König, Katharina (2016): »auch so ne lustige Geschichte« – Komik und Lachen in sprachbiographischen Interviews. In: Leontiy, Halyna (Hrsg.): (Un-)Komische Wirklichkeiten. Komik und Satire in (Post-)Migrations- und Kulturkontexten. Wiesbaden: Springer VS: 299-328.

König, Katharina (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin: de Gruyter.

König, Katharina (2013): Generalisieren, Moralisieren – Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung. In: Birkner, Karin und Oliver Ehmer (Hrsg.). Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 201-223.

König, Katharina (2011): Migration und Sprachidentität: Positionierungsverfahren in Sprachbiographien. In: Betten, Anne und Eva-Maria Thüne (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom: Aracne, 143-166.

Köpl, Regina, Ulrich Brand, Josef Melchior, Tina Olteanu, Armin Puller, Sieglinde Rosenberger und Birgit Sauer (2014): Propädeutikum Politikwissenschaft. Politikwissenschaftliche Trias: Policy, Politics, Polity. Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien. Online verfügbar unter: https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/propaedpowi/propaedpowi-3.html [zuletzt abgerufen am 11.01.2019].

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Medien und Politik. Informationen zur Politischen Bildung, Band 29, 5-14.

Kreienbrink, Axel (2013): 60 Jahre Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Kontext der deutschen Migrationspolitik. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR). Baden-Baden: Nomos Verlag, 397-448.

Krelle, Michael (2014): Videographie von Deutschunterricht – Methodische Anmerkungen und Hinweise. In: Neumann, Astrid und Isabelle Mahler (Hrsg.): Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 78-97.

Kromrey, Helmut, Jochen Roose und Jörg Strübing (2016): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh.

Kruse, Jan (2014a): Interviewformen – Ein Überblick. In: ders.: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 149-152.

Kruse, Jan (2014b): Narratives Interview. In: ders.: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 153-155.

Kruse, Jan (2014c): Leitfadeninterviews. In: ders.: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 206-240.

Kruse, Jan, Kai Biesel und Christian Schmieder (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger, Oliver, Michael Nijhawan und Eftychia Stavrianopoulou (2005): »Ritual« und »Agency«. Legitimation und Reflexivität ritueller Handlungsmacht. Ruprecht-Karls-Universität: Philosophische Fakultät (Forum Ritualdynamik 14, SFB 619). Online verfügbar unter: https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/ritualdynamik/article/view/356/340 [zuletzt abgerufen am 17.09.2018].

Kuhnke, Ralf (2006): Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem »DJI-Übergangspanel«,Wissenschaftliche Texte FSP WT. Online verfügbar un-

ter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_5969_WT_2_2006_kuhnke.pdf [zuletzt abgerufen am 26.11.2018].

Labov, William (1971): Das Studium der Sprache in sozialem Kontext. In: Klein, Wolfgang und Dieter Wunderlich (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt a.M.: Athenäum,111-194.

Lakoff, George und Elisabeth Wehling (2014): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Lakoff, George and Mark Johnson (1980): Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2019a): Das Uracher Modell. Qualifizierung Kursleiter/in im Orientierungskurs. Online verfügbar unter: https://www.i-punkt-pro-jekt.de/qualifizierung_inhalte.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2019b): i- punkt – Das Integrationsprojekt der Landeszen-trale für politische Bildung. Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: https://www.i-punkt-projekt.de [zuletzt abgerufen am 05.03.2019].

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Der Test »Leben in Deutschland« auf Lernkarten. Projekt i-punkt. Bad Urach. Online verfügbar unter: https://www.i-punkt-pro-jekt.de/fileadmin/i-punkt/pdf/Test_Lernkarten_Leben_in_Deutschland.pdf [zuletzt abgerufen am 06.11.2017].

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o.D.): Beutelsbacher Konsens. Online verfügbar unter: https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html [zuletzt abgerufen am 23.02.2016].

Lang, Ewald (1977): Semantik der koordinativen Verknüpfung. Berlin: Akademie Verlag.

Lauth, Hans-Joachim, Gert Pickel und Susanne Pickel (2014): Vergleich politischer Systeme. Paderborn: Schöningh.

Länder-Lexikon.de: Kasachstan (o.D.): Überblick. Online verfügbar unter: Kasachstan | Länder-Lexikon.de (laender-lexikon.de) [zuletzt abgerufen am 04.06.2019].

Länder-Lexikon.de (o.D.): Südkorea. Online verfügbar unter: Südkorea | Länder-Lexikon.de (laender-lexikon.de) [zuletzt abgerufen am 20.06.2017].

Länderoffene Arbeitsgruppe »Indikatorenentwicklung und Monitoring« der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder (IntMK) unter Federführung der Länder Berlin und Nordrhein-Westfalen: Die Definition des Migrationshintergrundes. Online verfügbar unter: https://www.inte-grationsmonitoring-laender.de/definition_migrationshintergrund [zuletzt abgerufen am 26.05.2019].

Lemnitzer, Lothar und Zinsmeister, Heike (2015): Korpuslinguistik. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.

Le Page, Robert and Andrée Tabouret-Keller (1985): Acts of identity. Creole-based approaches to Language and Ethnicity. Cambridge. Cambridge University Press.

Leontiy, Halyna (2013): Komik, Kultur und Migration. Institutionelle und Alltagskomik in deutsch-türkischen und russlanddeutschen Kontexten. Eine Projektskizze. In:

Müller-Kampel, Beatrix und Helmut Kuzmics (Hg): Zeitschrift für Literatur und Theatersoziologie (LiThes) Jg. 6, H. 8: Das Lachen und das Komische II, 84-116.

Lexas (2016): Länderdaten. Amtssprachen. Online verfügbar unter: https://www.laenderdaten.de/staat/amtssprachen.aspx [zuletzt abgerufen am 04.06.2017].

Linke, Angela, Markus Nussbaumer und Paul R. Portmann (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen. Niemeyer Verlag.

Linkfang.de (o.D.): Einwanderung aus der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.linkfang.de/wiki/Einwanderung_aus_der_Türkei_in_die_Bundesrepublik_Deutschland [zuletzt abgerufen am 23.06.2015].

Lochmann, Natalie (2014): »Unser Volk ist vereint, unser Land unabhängig« – zum Umgang mit nationalen Identitätsmodellen im postsowjetischen Kasachstan. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität, Dissertation.

Lochner, Susanne (2018): Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/264011/integrationskurse-als-motor-fuer-gesellschaftlichen-zusammenhalt [zuletzt abgerufen am 31.03.2019].

Lokhande, Mohini (2016): Doppelt benachteiligt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration.

Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 166-183.

Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.

Lüders, Christian (2017): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ingrid Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, 384-401.

Lüders, Christian (2003): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 151-153.

Lyons, John (1977): Semantics. 3 Bde. Cambridge University Press.

Maak, Diana (2018) »Wo kommt das Blut her?« Sprachliche Merkmale des fachlichen Inputs im Fachunterricht Biologie der Sekundarstufe I – eine Konzeptorientierte Analyse der Enkodierung von Bewegungsereignissen. Berlin: Mouton de Gruyter.

Maak, Diana (2016): Videographische Datenerhebung. In: Boehlmann, Jan M. (Hg): Empirischer Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 147-165.

Maak, Diana und Julia Ricart Brede (2014): Empirische Erfassung von Invasivität in videografierten Lehr-Lernsituationen: Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungssystems. In: Neumann, Astrid und Isabelle Mahler (Hrsg.): Empirische Methoden in der Deutschdidaktik: Audio- und videografierte Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 151-173.

Maehler, Débora B., Janna Teltemann, Dominique P. Rauch und Axinja Hachfeld. (2016): Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In: Maehler, Débora B. und Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.): Methoden der Migrations- und Integrationsforschung: Interdisziplinäres Lehrbuch und Forschungsleitpfaden. Wiesbaden: Springer VS, 263-283.

Marín-Arrese, Juana-Isabel (2011): Effective vs. Epistemic Stance and Subjectivity in Political Discourse. Legitimizing Strategies and Mystification. In: Hart, Christopher (Ed.): Critical Discourse Studies in Context and Cognition Pages: 193-223.

Martin, Jim: (1989): Factual writing. Oxford: Oxford University Press.

Martin, Jim and Peter White (2005): The Language of Evaluation. Appraisal in English. London/New York: Palgrave Macmillan.

Martin Jim R. and David Rose (2005): Designing Literacy paedagogy: scaffolding asymmetries. In: Webster, Jonathan, Christian M.I.M. Matthiessen and Rayan Hassan (Eds.): Continuing Discourse on Language. London: Continuum, 251-280.

Martin, James R. (2001): Language, Register and Genre. In: Burns, Anne and Caroline Coffin (Eds.): Analyzing English in a global context. A reader. New York: Routledge (in association with Macquarie University and the Open University), 149-166.

Martin, James and Geoffrey Williams (2004): Functional sociolinguistics. In: Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier and Peter Trudgill (Eds.): Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society (Volume 2). Berlin/New York: de Gruyter,120-129.

Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 62, Heft 46-47. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 23-29.

Massing, Peter (1998): Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. Schwalbach/Taunus. Wochenschau Verlag.

Matthiessen, Christian M.I.M., Kazuhiro Teruya and Marvin Lamm (2010): Key terms in systemic functional linguistics. London/New York. Continuum.

Mead, George, Herbert (1991): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Meier-Braun, Karl-Heinz (2016): Einleitung: Deutschland Einwanderungsland. In: Meier-Braun, Karl-Heinz und Reinhold Weber (Hrsg.): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, 15-27.

Mempel, Caterina (2010): Multimedia-Transkription nonverbaler Kommunikation am Beispiel der Bilderbuchbetrachtung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Aguado, Karin, Karen Schramm und Helmut Vollmer (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Merkel, Wolfgang (2014): Referenden aus demokratietheoretischer und sozialdemokratischer Sicht. Friedrich- Ebert-Stiftung. Internationale Politikanalyse: Berlin.

Michalak, Magdalena, Valerie Lemke und Marius Goeke (2011): Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Verlag.

Ming, Liu (2014): The Social Interpretation of Language and Meaning. In: Theory and Practice in Language Studies, Vol. 4, No. 6, 1238-1242.

Montanda, Lorenza und Reinhold Schmitt (Hrsg.) (2010): Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion. Tübingen: Narr Verlag, 7-52.

Morek, Miriam und Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57 (1), 67-101.

Moritz, Christine und Michael Corsten (Hrsg.) (2018): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer SV.

Morrison, Alexander (2017): Russian Beyond Russia. EuroasiaNet Commentary. Online verfügbar unter: https://www.eurasianet.org/node/83296 [zuletzt abgerufen am 30.05.2017].

Mundwiler, Vera (2017): Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Möhring, Wiebke und Daniela Schlütz (2013): Standardisierte Befragung: Grundprinzipien, Einsatz und Anwendung. In: Möhring, Wiebke und Daniela Schlütz (Hrsg.): Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag, 183-200.

Möhring, Wiebke und Daniela Schlütz (Hrsg.) (2010): Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientiere Einführung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Nazarkiewicz, Kirsten (2013): Moralmanagement in Trainings zur interkulturellen Kommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2: Von der Moral zu den Moralen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 141-169.

Nazarkiewicz, Kirsten (2010): Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neulen, Peter (Hrsg.), Jutta Lange, Gunhild Grundmann und F.A. Brockhaus Lexikonredaktion GmbH (2008): Der Brockhaus Politik. Mannheim, Leipzig: F. A. Brockhaus.

Neumann, Astrid und Isabelle Mahler (Hrsg.) (2014): Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videographierende Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Neumann, Ulfrid (2017): Recht und Moral. In: Hilgendorf, Eric und Jan C. Joerden (Hrsg.): Handbuch Rechtsphilosophie. Stuttgart: Metzler Verlag, 7-17.

Niederhaus, Constanze (2011a): Zur Förderung des Verstehens logischer Bilder in mehrsprachigen Lerngruppen. Universität Duisburg Essen. Essen ProDAZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf [zuletzt abgerufen am 11.02.2019].

Niederhaus, Constanze (2011b): Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung. Münster/New York: Waxmann.

Niemelä, Maarit (2011): Resonance in Storytelling: Verbal, Prosodic and Embodied Practices of Stance Taking. Oulu. Univ. of Oulu, PhD thesis.

Niewendig, Martin: Der EU-Türkei-Deal darf kein Dauerzustand sein. In: Welt.de, 17.03.2019. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/politik/deutschland/articl

e190434613/Fluechtlingslager-in-Griechenland-Kritik-am-EU-Tuerkei-Deal-waechst.html [zuletzt abgerufen am 04.04.2019].

Nohlen, Dieter und Rainer-Olaf Schultze (2010a): Lexikon der Politikwissenschaft. (Band 1: A- M). München. Verlag C.H. Beck.

Nohlen, Dieter und Rainer-Olaf Schultze (2010b): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden und Begriffe. (Band 2 N- Z). München. Verlag C.H. Beck.

Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Oehring, Otmar (2017): Christen und Jesiden im Irak: aktuelle Lage und Perspektiven. In: Konrad-Adenauer-Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.kas.de/einzeltitel/-/content/christen-und-jesiden-im-irak1 [zuletzt abgerufen am 30.05.2019].

Oomen-Welke, Ingelore und Inci Dirim (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Fillibach: Klett.

Oppenrieder, Wilhelm und Maria Thurmair (1989): Kategorie und Funktion einer Partikel. Oder: Was ist eigentlich ›eigentlich‹ eigentlich? Eine Replik auf M. Kohrt. In: Deutsche Sprache 17, 26-39.

O'Reilly, Karen (2011): Ethnographic Methods. Second Edition. London, New York: Routledge.

Papantoniou, Theodoros (2009): Zur Kontextualisierung von gesellschaftspolitischen Diskursen in Radiotelefongesprächen: Die Rolle von metakommunikativen Äußerungen und deren Bezugsäußerungen. In: Pastukhov, Alexander (Hrsg.): Zanry i tipy teksta v naucnom i medijnom diskurse [Textsorten und Texttypen im wissenschaftlichen und medialen Diskurs]. Orjol: Orlovskij Gosudarstvennyj institut iskusstv i kultury, 82-97.

Pasch, Renate (1985): Typen von Einstellungsbekundungen. In: Zeitschrift für Germanistik, Vol.6. No.1, Peter Lang, 53-63.

Pasch, Renate, Ursula Brauße, Eva Breindl und Eva Waßner (2003): Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfer (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin/New York: de Gruyter.

Pedersen, Anne Grethe J. (2008): Investor Relations Newsletters- Funktion, Aufbau und Sprache. In: Siems, Florian, Manfred Brandstätter und Herbert Gölzner: Anspruchsgruppenorientierte Kommunikation: Neue Ansätze zu Kunden-, Mitarbeiter- und Unternehmenskommunikation .Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH, 371-385.

Perlmann-Balme, Michaela (2001): Formen und Funktionen von Leistungsmessung und Kontrolle. In: Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Erster Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 994-1007.

Perlmann-Balme, Michaela, Sibylle Plassmann und Beate Zeidler (2009): Deutschtest für Zuwanderer A2-B1: Prüfungsziele, Testbeschreibung. Berlin: Cornelsen Verlag.

Petersen, Uwe Helm (2015): Einige Grundbegriffe der Systemisch-Funktionalen Linguistik. Denmark, Odense: Center for Tyske Studier, SDU (Det Humanistiske Fakultet).

Petersen, Uwe Helm (2008a): Die interpersonale Metafunktion: Der Satz als Austausch. (Unveröffentlichte Seminarunterlagen des Verfassers). Denmark, Odense: Center for Tyske Studier, SDU (Det Humanistiske Fakultet).

Petersen, Uwe Helm (2008b): Die ideationelle Metafunktion. (Unveröffentlichte Seminarunterlagen des Verfassers). Denmark, Odense: Center for Tyske Studier, SDU (Det Humanistiske Fakultet).

Petersen, Uwe Helm (2006): Experientielle Metafunktion II: Nominalisierung. (Unveröffentlichte Seminarunterlagen des Verfassers). Denmark. Odense: Center for Tyske Studier, SDU (Det Humanistiske Fakultet).

Petersen, Uwe Helm (2005): Erster Einstieg in die Systemisch Funktionale Linguistik. Denmark, Odense: Center for Tyske Studier, SDU (Det Humanistiske Fakultet).

Petrik, Andreas (2011): Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, sozio-logischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel »politische Grundorientierungen.« In: Autorgengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Taunus, 69-93.

Piaget, Jean (1986): Das moralische Urteil beim Kinde. München/Stuttgart: dtv. Klett-Cotta.

Pomerantz, Anita (1986): Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. In: Human Studies 9, 219-229.

Pötzsch, Horst (2009): Die Deutsche Demokratie. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 105-109.

Preece, Siân (2009): Posh talk. Language and identity in higher education. Basingstoke, U.K.: Palgrave McMillan.

Purver, Matthew (2004): The Theory and Use of Clarification Requests in Dialogue. PhD thesis. University of London.

Putzier, Eva-Maria (2016): Am Experimentiertisch. Position und Positionierung im Chemieunterricht. In: Hausendorf, Heiko, Reinhold Schmitt und Wolfgang Kesselheim (Hrsg.): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr Verlag, 303-332.

Quehl, Thomas und Ulrike Trapp (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann.

Quehl, Thomas und Ulrike Trapp (2013) Sprachbildung im Sachunterricht in der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.

Ramsauer, Kathrin (2011): Bildungserfolge von Migrantenkinder. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI) e.V. (Hrsg.).

Ratgeberportal des Berufsverbandes der Rechtsjournalisten (BcDR) e.V. anwalt.org. Stichwort »Verfassungsrecht«. Online verfügbar unter: https://www.anwalt.org/verfassungsrecht/ [zuletzt abgerufen am 14.11.2018].

Rauch, Dominique, Martin Schastak und Katja Richter (2016): Diagnostik sprachlicher Kompetenzen bei Personen mit Migrationshintergrund. In: Maehler, Débora B. und Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.): Methoden der Migrationsforschung Wiesbaden: Springer VS, 97-133.

Rechtslexikon.net (2014): Rechtsstaatsprinzip. Online verfügbar unter: https://www.rechtslexikon.net/d/rechtsstaatsprinzip/rechtsstaatsprinzip.htm [zuletzt aufgerufen am 12.08.2018].

Rehmet, Frank (2016): Volksabstimmung in Lettland. Eine Übersicht. Berlin: Mehr Demokratie e.V.

Reich, Hans H. und Hans Joachim Roth (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg u.a.: Behörde für Bildung und Sport.

Reid, Helen (2001): Review: Cummins Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. In: The CATESOL Journal 13.1, 201-203.

Reichertz, Jo (2015): Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 16, Heft 3. Online verfügbar unter: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2461/3889 [zuletzt abgerufen am 28.01.2019].

Reinprecht, Christoph und Hilde Weiss (2012): Migration und Integration: Soziologische Perspektiven und Erklärungsansätze. In: Fassmann, Heinz und Julia Dahlvik (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung. Multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Göttingen. V & R unipress, 13-35.

Reiter, Stefanie und Richard Wolf (2006): Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Bonn: Expertise im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung.

Religionswissenschaftlicher Medien und Informationsdienst e.V. Online verfügbar unter: http://remid.de/info_yeziden. [zuletzt abgerufen am 02.07.2017].

Ricart Brede, Julia und Werner Knapp (2012): Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-)schulischer Sprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Berlin: de Gruyter.

Rieck, Christian E. (Hrsg.) (2016): Flucht und Migration als Herausforderung für Europa Internationale und nationale Perspektiven aus der Arbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung. [Konrad-Adenauer-Stiftung, Hauptabteilung Europäische und Internationale Zusammenarbeit. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Riehl, Claudia Maria (2014): Individueller Sprachverlust: Spracherosion. In: ders.: Mehrsprachigkeit eine Einführung. Darmstadt. WGB, 93-97.

Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In: Auer, Peter (Hrsg.): Einführung in die Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart, Weimar: Metzler, 377-403.

Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit, Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef (Hrsg.), Jürgen E. Müller und Ludger Reiberg: Mehrsprachigkeit in der Schule. Duisburg: Gilles & Francke, 15-24.

Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Roelcke, Thorsten (2013): Definitionen und Termini. Quantitative Studien zur Konstituierung von Fachwortschatz. Linguistik-Impulse und Tendenzen 48. XII. Berlin/Boston: de Gruyter.

Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Roessingh, Hetty (2006): Perspectives. BICS-CALP: An Introduction for Some, a Review for Others. In: TESL Canada Journal Vol. 23, No. 2, 91-96.
Rohde, Achim (2018): Irak. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54603/irak [zuletzt abgerufen am 02.07.2018].
Rose, David. (2005): Democratising the Classroom: a Literacy Pedagogy for the New Generation. In: Journal of Education, 37,127-164.
Rose, David, Leah Lui Chivizhe, Anthony Mcknight and Arthur Smith (2003): Scaffolding Academic Reading and Writing at the Koori Centre. In: The Australian Journal of Indigenous Education, Volume 32, 41-49.
Rosengren, Inger (1984): »Die Einstellungsbekundung im Sprachsystem und in der Grammatik.« In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 152-174.
Rost-Roth, Martina (2011): Formen und Funktionen von Interrogationen. Fragen in grammatischen Beschreibungen, empirischen Befunden und Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Linguistik Online 49, 91-117.
Rost-Roth, Martina (2006): Nachfragen, Formen und Funktionen äußerungsbezogener Interrogationen. Berlin/New York: de Gruyter.
Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus, Ruth Albert, Heiko Girnth, Annette Hohenberger, Bettina Kümmerling-Meibauer, Jörg Meibauer, Monika Rothweiler und Monika Schwanz-Friesel (Hrsg.): Schnittstellen der germanischen Linguistik. Stuttgart: Metzler Verlag, 103-136.
Röhl, Klaus F. (2013): § 30 Die soziale Handlung am Beispiel von Max Webers Handlungslehre. In: Weblog zur Rechtssoziologie und Rechtstheorie, Ruhr-Universität Bochum. Online verfügbar unter: http://rechtssoziologie-online.de/?page_id=498 [zuletzt abgerufen am 09.06.2018].
Röhrich, Wilfried (2010): Die politischen Systeme der Welt. München: Beck Verlag.
Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
Rudzio, Wolfgang (2011): Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Rüth, Lisa (2012): Grammatische Metapher und Common Ground. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Masterarbeit.
Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018): Steuern, was zu steuern ist: Was können Einwanderungs- und Integrationsgesetze leisten? – Jahresgutachten 2018. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017): Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa – Jahresgutachten 2017. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012): Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rollen der Kommunen – Jahres-

gutachten 2012 mit Integrationsbarometer. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).

Sacks, Harvey (1992a): Lectures on Conversation. Vol. 1. Cambridge, MA: Blackwell (Hrsg. von Gail Jefferson).

Sacks, Harvey (1992b): Lectures on Conversation. Vol. 2. Cambridge, MA: Blackwell (Hrsg. von Gail Jefferson).

Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, J. Maxwell and John Heritage (Eds.): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27.

Sacks, Harvey (1972): On the Analyzability of Stories by Children. In: John J. Gumperz and Dell Hymes (Eds.): Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York u.a., 325-345.

Sacks, Harvey, Gail Jefferson and Emanuel Schegloff (Eds.) (1974): A simplest systematics for the organization of turn taking for conversations. In: Language 50, 696-735.

Sasse, Hans-Jürgen (1992): Theory of Language Death. In: Brenzinger, Matthias (Hrsg.): Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 7-30.

Schattschneider, Elmer Eric (1960): The Semi-Sovereign People: A Realist's View of Democracy in America. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Schäfer, Karl-Hermann (2005): Habermas: Kommunikationstheorie der Gesellschaft als Theorie des kommunikativen Handelns. In: Graz, Detlfe und Karl-Hermann Schäfer: »Entwicklung« und »Kommunikation.« Fernuniversität Hagen.

Schegloff, Emanuel (2009): Word repeats as unit ends. In: Discourse Studies 13, 357-380.

Schegloff, Emanuel (1988): Description in the Social Sciences I. Talk-In-Interaction.

Schegloff, Emanuel (1968): Sequencing in conversational openings. In: American Athropologist 70, 1075-1095.

Schegloff, Emanuel and Harvey Sacks (1973): Opening Up Closings. In: Semiotica 8: 289-327.

Schellenberg, Britta (2018): Rechtspopulismus im europäischen Vergleich – Kernelemente und Unterschiede. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240093/rechtspopulismus-im-europaeischen-vergleich-kernelemente-und-unterschiede [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

Scherr, Albert (2016): Werte und Normen. In: ders.: Soziologische Basics.2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-192.

Schilling, Andrea (2007): Zur Leistung von *eigentlich* in Assertionen – eine funktional-pragmatische Bestimmung. In: Thüne, Eva-Maria und Franca Ortu (Hrsg.): Gesprochene Sprache – Partikeln. Band 1, Beiträge der Arbeitsgruppe der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft International. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 141-154.

Schleppegrell, Mary J. (2012): Systemic Functional Linguistics: Exploring meaning in language. In: Gee, James Paul and Michael Handford (Eds.): The Routledge Handbook of Discourse Analysis. New York: Routledge, 21-34.

Schleppegrell, Mary J (2004): The language of schooling: A functional linguistics perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schleppegrell, Mary J. (2001): Linguistic Features ot the Language of Schooling. In: Linguistics and Education 12 (4), 431-459.

Schmidinger, Thomas (2014): Sprachensteckbrief Kurdisch. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen: Schule mehrsprachig. Referat für Migration und Schule. Online verfügbar unter: https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteck-briefe/pdf/kurdisch_neu.pdf [zuletzt abgerufen am 07.02.2018].

Schmidt, Helmut (1982): »Soziale Verantwortung und Moral des Forschers und Wissenschaftlers.« In: Bulletin, Presse und Informationsamt der Bundesregierung. Bonn, Nr. 48, 26. Mai 1982, 417-420.

Schmidt, Manfred G. (2010): Wörterbuch zur Politik. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Schmidt, Thomas (2010): Das politische System Lettlands. In: Ismayr, Wolfgang (Hrsg.): Die politischen Systeme Osteuropas. Opladen: Leske + Budrich, 109-147.

Schmidt, Thomas und Wilfried Schütte (2011): FOLKER. Transkriptionseditor für das »Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch« (FOLK).

Schmitt, Reinhold (2006): Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. In: Deutsche Sprache 34, 1-2; 18-31.

Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 6, 17-61.

Schneider, Antonia (2007): Übersetzen als kulturelle Praxis. München: Ludwigs-Maximilians-Universität, Dissertation.

Schneider, Jan (2007): Die Novellierung des Zuwanderungsgesetzes 2007. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56350/zuwanderungsgesetz-2007?p=all [zuletzt abgerufen am 10.04.2019].

Scholl, Armin (2013): Reaktivität im Forschungsprozess. In: Möhring, Wiebke und Daniela Schlütz (Hrsg.): Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag, 79-99.

Scholz**,** Gerold (2005): Teilnehmende Beobachtung**:** eine Methodologie oder eine Methode. In: Mey, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studienverlag, 381-412.

Schramm, Karen und Götz Schwab (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Verlag, 141-154.

Schuller, Karin, Susanne Lochner und Nina Rother (2011): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie, (Hrsg. von Arvid Brodersen). Den Haag, 53-69.

Schütze, Fritz (1977): »Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen.« Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien, Vol. 1. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.

Schwab, Götz (2009). Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschulklasse. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 49-65.

Schwabe, Meike (2006): Ich weiß das ja jetzt am besten auch. Agency im Sprechen anfallskranker Kinder und Jugendlicher. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 7, 201-233.

Schwerin, Ulrich von: Kultur und Glauben der Jesiden. Verteufelt und ewig missverstanden. In: Qantara.de, 27.10.2014. Online verfügbar unter: https://de.qantara.de/inhalt/kultur-und-glauben-der-jesiden-verteufelt-und-ewig-missverstanden [zuletzt abgerufen am 30.05.2019].

Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Seedhouse, Paul (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. Oxford. Blackwell.

Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elisabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock und Susanne Uhlmann (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.

Selting, Margret und Elisabeth Couper-Kuhlen (2000): Argumente für die Entwicklung einer Interaktionalen Linguistik. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 76-95.

Serviceportal Baden-Württemberg: Schulpflicht und Schularten. Online verfügbar unter: https://www.service-bw.de [zuletzt abgerufen am 18.01.2021].

Settinieri, Julia, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç, Nazan und Claudia Riemer (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache. Paderborn: Schöningh.

Shibib, Nesrine: Das Länder-Informations-Portal (LIPortal): Irak. Gesellschaft (zuletzt aktualisiert im Juni 2019). Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Online verfügbar unter: https://www.liportal.de/irak/gesellschaft [zuletzt abgerufen am 02.05.2017].

Smirnova Elena und Tanja Mortelmans (Hrsg.) (2010): Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien. Berlin/New York: de Gruyter.

Sontheimer, Kurt und Wilhelm Bleek (2002): Grundzüge des politischen Systems Deutschlands. München: Piper Verlag.

Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg, AKI-Forschungsbilanz 2, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI).

Spiegel, Carmen (2006a): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Spiegel, Carmen (2006b): Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktionaldidaktischer Ansatz. In: Grundler, Elke und Rüdiger Vogt (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 163-176.

Spiegel. Carmen und Thomas Spranz-Fogasy (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1241-1251.

Spitzmüller, Jürgen, Christian Bendl und Mi-Cha Flubacher (2017): Soziale Positionierung als Praxis und Praktik. Theoretische Konzepte und methodische Zugänge. In: Wiener Linguistische Gazette 81. Institut für Sprachwissenschaft. Universität Wien.

Spranz-Fogasy, Thomas und Arnulf Deppermann (2001): Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: Brinker, Klaus, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (HSK; 16). 2 Halbbände. Berlin: de Gruyter, 1007-1013.

Spreckels, Janet (2011): »was ihr jetzt machen sollt« – Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht. In: Bräuer, Christoph und Jakob Ossner (Hrsg.): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST 80) Duisburg. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 69-99.

Spreckels, Janet (2009): »ich hab einfach gedacht« – Stellungnahme und Positionierung durch einfach in Erklärinteraktionen. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin/New York: de Gruyter, 115-146.

Spreckels, Janet (2006): Britneys, Fritten, Gangschta und wir: Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe: Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Spreckels, Janet und Helga Kotthoff (2007): Communicating Identity in Intercultural Communication. In: Kotthoff, Helga und Helen Spencer-Oatey (Eds.): Intercultural Communication. Berlin: Mouton de Gruyter.

Sputnik News: Kasachstan verbannt Russisch aus Wort und Schrift. Online verfügbar unter: https://sptnkne.ws/cnxe, 14.12.2012 [zuletzt abgerufen am 05.10.2017].

Stammen, Theo (2014): Volkssouveränität. In: Andersen, Uwe und Wichard Woyke (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 626-630.

Starauschek, Erich (2006): Der Einfluss von Textkohäsion und gegenständlichen externen piktoralen Repräsentationen auf die Verständlichkeit von Texten zum Physiklernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 12, 127-157.

Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2013. Fachserie 1, Reihe 2.2. Destatis, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009): Migration & Integration. Online verfügbar unter: https://www.desta-tis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html [zuletzt abgerufen am 26.07.2017].

Steiner, Erich (2001): Der Britische Kontextualismus. In: Brinker, Klaus, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, 60-64.

Steinke, Ines (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt, 319-331.

Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. In: Research on Language and Social Interaction 41 (1), 31-57.

Stivers, Tanya, Lorenza Mondada und Jakob Steensig (2011): Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In: Stivers, Tanya, Lorenza Mondada und Jakob Steensig (Eds.): The morality of knowledge in conversation. Cambridge: Cambridge University Press., 3-26.

Stokoe, Elisabeth (2003): Mothers, single women and sluts: Gender, morality and membership categorization in neighbour disputes. In: Feminism & Psychology 13, 317-344.

Stoltenburg, Benjamin (2012): »ich will jetzt nicht sagen Reparaturen, aber…«. – Eine Gesprächsstrategie zur Indizierung von Problemstellen Arbeitspapier aus dem DFG Projekt Grammatik in der Interaktion. Online verfügbar unter: http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier47.pdf [zuletzt abgerufen am 02.09.2018].

Storz, Henning und Bernhard Wilmes (2007): Die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts und das neue Einbürgerungsrecht. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56483/einbuergerung?p=all [zuletzt abgerufen am 09.04.2019].

Stoykow, Petra (2007): Vergleich politischer Systeme. Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.

Stukenbrock, Anja (2015): Deixis in der face-to-face-Interaktion. Berlin/New York: de Gruyter.

Stüwe, Klaus (2005): Die Rede des Kanzlers. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sueddeutsche.de: Mehr als 3500 Angriffe auf Flüchtlinge. In: Sueddeutsche.de, 26.02.2017. Online verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/fremdenhass-mehr-als-angriffe-auf-fluechtlinge-im-jahr-1.3395560 [zuletzt abgerufen am 04.04.2019].

Sueddeutsche. de: So viele Flüchtlinge kamen 2015 nach Deutschland. In: Sueddeutsche.de, 06.01.2016. Online verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlinge-so-viele-fluechtlinge-kamen-nach-deutschland-1.2806558 [zuletzt abgerufen am 01.04.2019].

Sueddeutsche. de: Europäische Flüchtlingspolitik. Routen der Hoffnung, Wege der Verzweifelten. In: Sueddeutsche.de, 19.04.2005. Online verfügbar unter: http://www.sueddeutsche.de/politik/europaeische-fluechtlingspolitik-routen-der-hoffnung-wege-der-verzweifelten-1.2259006#2 [zuletzt abgerufen am 01.04.2019].

Sundhaussen, Holm (2012): Jugoslawien und seine Nachfolgestaaten 1943-2011. Eine ungewöhnliche Geschichte des Gewöhnlichen. Wien (u.a.): Böhlau Verlag.

Süssmuth, Rita: 15 Jahre Zuwanderungskommission. »Wir brauchen ein Einwanderungsgesetz«, 11.09.2015« Berlin: Mediendienst Integration. Online verfügbar unter: https://mediendienst-integration.de/artikel/15-jahre-zuwanderungskommission-rita-suessmuth-einwanderungsgesetz.html [zuletzt abgerufen am 09.04.2019].

Svensson, Birgit (2012): Irak: Bildungsreform nur im kurdischen Norden, 24.06.2012. In: Deutsche Welle. Online verfügbar unter: https://p.dw.com/p/14aM5 [zuletzt abgerufen am 02.07.2017].

Taddicken, Monika (2013): Online-Befragung. In: Möhring, Wiebke und Daniela Schlütz (Hrsg.): Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag, 201-217.

Tajfel, Henri (Hrsg.) (1982): Social Identity and Intergroup Relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajmel, Tanja und Sara Hägi-Mead (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann (FörMig Material 9).

Taverniers, Miriam (2006). Grammatical metaphor and lexical metaphor: Different perspective on semantic variation. Neophilologus, Volume 90 (2), Issue 2, 321-332.

Taverniers, Miriam (2003). Grammatical Metaphor in SFL: A Historiography of the Introduction and Initial Study of the Term. In: Simon-Vandenbergen, Anne-Marie, Miriam Taverniers and Louise J. Ravelli (Eds.), Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 5-33.

Taylor, Charles: (1985): What is Human Agency? In: ders.: Human Agency and Language Philosophical Papers 1. Cambridge: Cambridge University Press, 15-44.

Tharp, Ronald G. and Ronald Gallimore (1988): Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge University Press.

Thiele, Martina (2016): Medien und Stereotypisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 66. Jg 9, 23-29. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Thietz, Anne (2018): Identität und Sprachidentität von Hugenottennachfahren. Eine identitätstheoretische und gesprächsanalytische Untersuchung. Bielefeld: transcript Verlag.

Thöndl, Michael (2015): Einführung in die Politikwissenschaft: Meilensteine, Methoden und Arbeitsweisen in der politischen Theorie und Ideengeschichte. Wien u.a.: Böhlau Verlag.

Tschirner, Erwin (2000): Interaktion und Interaktivität in Testwissenschaft und Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank Königs und Hans-Jürgen Krumm: Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 241-249.

Tuma, René (2013): Visuelles Wissen: Die Videoanalyse im Blick. In: Lucht, Petra, Lisa-Marian Schmidt und René Tuma (Hrsg.): Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Wiesbaden: Springer VS, 49-69.

Tuma, René, Bernt Schnettler und Hubert Knoblauch (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.

Tutić, Andreas, Johannes Zschache und Thomas Voss (2015): Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Springer Verlag.

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA): Distribution of Ethnoreligious Groups and Major Tribes. Online verfügbar unter: reliefweb.int [zuletzt abgerufen am 28.01.2019].

Van Dijk Teun A. (2008): Context and Language. A Critique of the Systemic-Functional approach to Context. In: Teun A. van Dijk: Discourse and Context. A Sociocognitive Approach. Cambridge University Press, 28-56.

Van Langenhove, Luk and Ron Harrė (1994): Cultural Stereotypes and Positioning Theory. In: Journal for the Theory of Social Behaviour 24 (4), 359-372.

Van Lier, Leo (1996): Interaction in the curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. London: Addison Wesley Longman.

Višnjić, Filip (o.D.): Der Anfang des Aufstandes gegen die Dahien. Ein Gedicht der Uralten Art. Online verfügbar unter: https://www.pocetak-bune.eu/poem_e.html [zuletzt abgerufen am 28.09.2018].

Von Eitzen, Bianca (2003): Eine Untersuchung des Registers der Sprache der Wirtschaft am Beispiel ausgewählter englischsprachiger Lehrbuchtexte und Presseartikel. Universität des Saarlandes. Fachbereich Philosophie II., Diplomarbeit.

Waldmann, Michael R. (2017): Kategorisierung und Wissenserwerb. In: Müsseler, Jochen (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. 2., neu bearbeitete Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 377-427.

Waldmann, Albert (1999): Wirtschaftswörterbuch Arabisch-Deutsch, Deutsch-Arabisch. München/Wien: de Gruyter Oldenbourg.

Walqui, Aida (2006): Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework: In: The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol 9, No 2.,159-180.

Weber, Max (1984): Soziologische Grundbegriffe. Tübingen: UTB.

Webster, Jonathan (2015): Understanding Verbal Art. A functional linguistic approach. City university of Hongkong: Springer.

Webster, Jonathan, Christian M.I.M. Matthiessen and Ruqaiya Hasan (2007): Continuing discourse on language Vol.1. A functional perspective. London, Oakville, Connecticut: Equinox.

Wecker, Verena (2009): Sprache und Identität im Kontext der Migration schlesischer Aussiedler nach Deutschland. In: Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion. Heft 15, Univ. Münster, Magisterarbeit.

Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet und daraus Politik macht. Köln: Edition Medienpraxis.

Weidenmann, Bernd (2004): »Bildsprachen«. Was macht das Gehirn mit Bildern? Was machen Bilder mit dem Gehirn? Visualisierung und Tafelbilder. In: Schulmagazin 5-10: Impulse für den kreativen Unterricht, Jg. 2004, H. 72, 9, 5-8.

Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim/Leipzig: Dudenverlag.

Weißeno, Georg (2010): »Konzepte der Politik«. Eine Antwort auf die Kritikergruppe. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 56).

Weißeno, Georg (2006): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weißeno, Georg, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing und Dagmar Richter (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Stuttgart. Klett Verlag.

Wildemann, Anja und Sarah Fornol (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Kallmeyer Klett.

Wildgen, Wolfgang (2010): Die Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts. Versuch einer Bilanz. Berlin/New York: de Gruyter.

Wilhelm, Csilla-Anna (2014): Code-Switching/Code-Mixing und soziale Identität im Kontext des deutsch-ungarisch-rumänischen Sprachkontaktes in Neupalota, Nordwestrumänien. In: Bergmann, Pia, Karin Birkner, Peter Gilles, Helmut Spiekermann und Tobias Streck (Hrsg.): Sprache im Gebrauch: räumlich, zeitlich, interaktional (= Oralingua 9). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 3-22.

Willems, Herbert (Hrsg.) (2008): Lehrbuch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. Wiesbaden: Springer SV.

Zabel, Rebecca (2018): Religionsfreiheit, das funktioniert nicht mehr. Bedeutungsaushandlung, Integration und Sprache in der Praxis der Integrationskurse. In: İnci Dirim und Anke Wegner (Hrsg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ. Tagungsband im Nachgang gleichnamiger Tagung. Opladen: Barbara Budrich, 433-457.

Zabel, Rebecca (2016): Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Zabel, Rebecca (2015): »Sprache, Kultur, Widerstand – Reflexionen über mehr als einen Zusammenhang und wie man Kultur beobachten kann«. In: Dobstadt, Michael, Christian Fandrych und Renate Riedner (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 65-86.

Zabel, Rebecca (2014): »Kulturelle Orientierung in Orientierungskursen nach dem Aufenthaltsgesetz und die Frage des ›Anschließen-Könnens.‹« In: Mackus; Nicole und Jupp Möhring (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87. Göttingen: Universitätsverlag, 83-104.

Zagatta, Martin: Deutschlandfunk, 01.10.2015: IS im Irak. Tragödie der Yeziden geht weiter: Online verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/is-im-irak-tragoedie-der-Yeziden-geht-weiter.1773.de.html?dram:article_id=332612 [zuletzt abgerufen am 04.06.2017].

Zeit de: Die Gettysburg Address, 22.01.2009. Online verfügbar unter: https://www.zeit.de/re-den/die_historische_rede/200110_gettysburg/komplettansicht (Übersetzung Erich Heller) [zuletzt abgerufen am 06.02.2018].

Zentrale Zensusdatenbank der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2011): Migration. Online verfügbar unter: https://www.zensus2011.de/SharedDocs/Down

loads/DE/Publikationen/Aufsaetze_Archiv/2015_01_Zensus_Kompakt_endgueltig.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 04.02.2019].
Zierer, Klaus, Karsten Speck und Barbara Moschner (2013): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
Zifonum, Gisela, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker und Joachim Ballweg (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

Gesetzesmaterialien

Bundesgesetzblatt (BGBl) I 2016/39: Integrationsgesetz vom 31. Juli 2016. Vom 5. August 2016. Bonn: Bundesanzeiger Verlag.
Bundesgesetzblatt (BGBl) I 2007/61: Erste Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung. Vom 5. Dezember 2007. Bonn: Bundesanzeiger Verlag.
Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz und Bundesamt für Justiz: Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].
Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz und Bundesamt für Justiz: Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlingen (Bundesvertriebenengesetz-BVFG). Online verfügbar unter: BVFG – Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (gesetze-im-internet.de) [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].
Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (in Zusammenarbeit mit der juris GmbH): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz- AufenthG) §4 Erfordernis eines Aufenthaltstitels: Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/__4.html [zuletzt abgerufen am 19.05.2017].
Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz und Bundesamt für Justiz: Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) § 10. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-inter-net.de/stag/__10.html [zuletzt abgerufen am 22.05.2018].
Bundesrat, Drucksache 93/16 (Beschluss) vom 11. November 2016, 1-9 (BR-Drs. 93/16).
Bundeszentrale für politische Bildung (2015): Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
Dejure.org (2017): Aufenthaltsgesetz: §44 Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs: Online verfügbar unter: https://dejure.org/gesetze/AufenthG/44.html [zuletzt abgerufen am 02.05.2017].
Deutscher Bundestag, Drucksache 18/10439 vom 23.11.2016, 1-2 (BT-Drs. 18/10439).
Deutscher Bundestag, Drucksache 18/4550 vom 02.04.2015, 1-20 (BT-Drs. 18/4550).
Jurion: Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/ge-setze/aufenthg/43/ [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].
Jurion: 1ZuwG Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/gesetze/zuwg/1/ [zuletzt abgerufen am 09.04. 2019].

Jurion: MZG 2005 – Mikrozensusgesetz 2005. Gesetz zur Durchführung einer Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt sowie die Wohnsituation der Haushalte. Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/gesetze/mzg_2005/4/ [zuletzt abgerufen am 02.06.2016].

Jurion: § 43 AufenthG Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). Bundesrecht. Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/gesetze/aufenthg/43/ [zuletzt abgerufen am 12.04.2019].

Jurion: Integrationskursverordnung. Grundstruktur des Sprachkurses. Online verfügbar unter: https://www.jurion.de/gesetze/intv/ [zuletzt abgerufen am 28.03.2019].

Juristisches Informationssystem für die BRD: Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG) §4 Erfordernis eines Aufenthaltstitels. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/auf-enthg_2004/__4.html [zuletzt abgerufen am 02.06.2017].

Migrationsrecht.net: Zu § 44 – Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs. Online verfügbar unter: https://www.migrationsrecht.net/component/com_joomlaw/Itemid,232/id,282/lay-out,vwv/view,comment/ [zuletzt abgerufen am 02.06.2017].

Verfassung der Republik Lettland (o.D.). Online verfügbar unter: https://www.verfassungen.eu/lv/ [zuletzt abgerufen am 09.07.2018].

Migrantenorganisationen

Otto Benecke Stiftung e.V. mit Sitz in Bonn (OBS). Online verfügbar unter: https://www.obs-ev.de/aka-demische-zuwanderung/ [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

Projekt Ost-West Integration (OWI) des deutschen Volkshochschulverbandes. Online verfügbar unter: http://owi-projekt.kulturserver-nds.de/ [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

Landesintegrationsrat NRW (LAGA). Online verfügbar unter: https://landesintegrationsrat.nrw/ [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

IBZ Friedenshaus e.V. in Bielefeld. Online verfügbar unter: http//www.ibz-bielefeld.de [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA). Online verfügbar unter: http//www.idaev.de [zuletzt abgerufen am 10.05.2015].

Tabellenverzeichnis

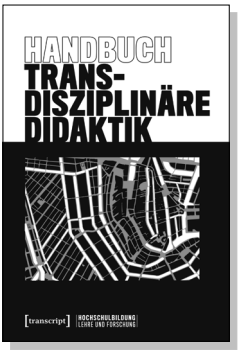
Tabelle 1: Proficiency-Modell in Anlehnung an Fornol (2000:39), S. 59.
Tabelle 2: Ideationale Metafunktion in Anlehnung an Smirnova/Mortelmans (2010: 73), S. 63.
Tabelle 3: Alterszusammensetzung (n = 27), S. 126.
Tabelle 4: Aufenthaltsdauer in Deutschland (n = 27), S. 127.
Tabelle 5: Teilnahme am allgemeinsprachlichen Integrationskurs (n = 27), S. 128.
Tabelle 6: Spracherwerb in der Schule oder zu Hause (n = 27), S. 139.
Tabelle 7: Angaben zur Berufsausbildung (n = 13), S. 150.
Tabelle 8: Angaben zum absolvierten Studium (n = 8), S. 151.
Tabelle 9: Die häufigsten zu Hause gesprochenen Sprachen (n = 27), S. 158.
Tabelle 10: Angaben zum individuellen Sprachenrepertoire (n = 27), S. 160.
Tabelle 11: Die häufigsten Familiensprachen (n = 27), S. 168.
Tabelle 12: Sprachliche Präferenzen (n = 27), S. 176.
Tabelle 13: Grammatik und Situationskontext in Anlehnung an Schleppegrell (2004: 47), S. 192.
Tabelle 14: Kontinuum verschiedener Kommunikationsmodi, S. 194.
Tabelle 15: Äußerungsfunktionen in Anlehnung an Petersen (2008a: 4), S. 203.
Tabelle 16: Prozesstypen und ideationale Bedeutung zum Verfassungsorgan Bundestag, S. 207.
Tabelle 17: Politikwissenschaftliche Trias: Policy, Politics, Polity in Anlehnung an Puller, S. 240.
Tabelle 18: Oppositionsmuster brasilianischer und deutscher Normen, S. 277.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufgabe 91 aus dem Test Leben in Deutschland, S. 41
Abbildung 2: Forschungsdesign, S. 94.
Abbildung 3: Übereinstimmung der Geburtsländer innerhalb der Familie (n = 27), S. 130.
Abbildung 4: Verteilung der Staatsangehörigkeit (n = 27), S. 131.
Abbildung 5: Angabe zur Schulbesuchszeit in den Herkunftsländern (n = 27), S. 134.
Abbildung 6: Ethnisch-religiöse Gruppen im Irak, S. 143.
Abbildung 7: Angaben zum Unterricht in der Muttersprache (n = 27), S. 148.
Abbildung 8: Ausbildungsspezifische Daten zum Gesamtsample (n = 27), S. 151.
Abbildung 9: Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse (n = 27), S. 153.
Abbildung 10: Sprachverhalten zu Hause (n = 27), S. 157.
Abbildung 11: Selbsteinschätzung der Kenntnisse der Herkunfts- und Familiensprachen (n = 27), S. 162.
Abbildung 12: Sprachverhalten außerhalb des Kurses (n = 27), S, 167.
Abbildung 13: Die Bundesregierung, S. 185.
Abbildung 14: Die Bundesregierung, S. 186.
Abbildung 15: Die Verfassungsorgane, S. 189.
Abbildung 16: Der Bundestag, S. 193.
Abbildung 17: Thema-Rhema-Abfolge, S. 197.
Abbildung 18: Der Bundesrat, S. 199.
Abbildung 19: Die Bundesregierung, S. 200.
Abbildung 20: Rekurrenz und Isotopie, S. 202
Abbildung 21: Diskursive Prozesstypen, S. 203.
Abbildung 22: Kognitive Metaphern und Phraseologismen in der politischen Institutionensprache, S. 205.
Abbildung 23: Der Bundespräsident, S. 208.
Abbildung 24: Das Bundesverfassungsgericht, S. 209.
Abbildung 25: Das wahlberechtigte Volk, S. 243.
Abbildung 26: Positionsumkehr der Volkskategorie, S. 244.
Abbildung 27: Neuanordnung der Volkskategorie, S. 244.
Abbildung 28: Abbruch der Positionsumkehr der Volkskategorie, S. 245.
Abbildung 29: Revision, S. 245.

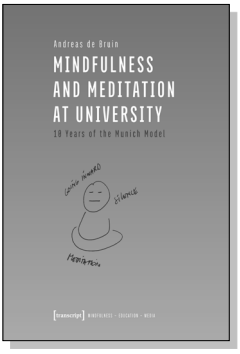
Abbildung 30: Die BürgerInnen in Baden-Württemberg, S. 257.
Abbildung 31: Der Ministerpräsident in Baden-Württemberg, S. 258.
Abbildung 32: Die Landtagsabgeordneten in Baden-Württemberg, S. 258.
Abbildung 33: Richtungspfeil mit der Kompetenzbeschreibung »schickt«, S. 259.
Abbildung 34: Herstellen eines neuen Interaktionsrahmens, S. 260.
Abbildung 35: Ko-Orientierung auf den Text, S. 260.
Abbildung 36: Einordnungsversuch der Referenzinformationen, S. 261.
Abbildung 37: Blickfokus Landtagsabgeordnete, S. 262.
Abbildung 38: Blickfokus textuelle Information, S. 262
Abbildung 39: Blickfokus Landtagsabgeordnete, S. 262.
Abbildung 40: Auflösungsversuch der Zuordnungsproblematik, S. 263.
Abbildung 41: Herstellen des Referenzbezugs, S. 263.
Abbildung 42: Ratifikation der vorangegangenen Kategorisierungen, S. 269.
Abbildung 43: Entrüstungsmarkierung, S. 269.
Abbildung 44: Aufmerksamkeit durch Riccardo, S. 270.
Abbildung 45: Beenden der Ausführungen, S. 271.
Abbildung 46: Gemeinsames Einschwingen auf die humoristische Brechung, S. 289.
Abbildung 47: Simultaner Widerspruch, S. 298.
Abbildung 48: Absicherung relevanter Hintergrundinformation, S. 298.
Abbildung 49: Veranschaulichung eines Relevanzarguments, S. 299.
Abbildung 50: Dynamische Gestik zur Verdeutlichung des Volksaufstandes, S. 310.
Abbildung 51: Veranschaulichung von Handlungsmacht, S. 310.
Abbildung 52: Physische und gewaltsame Ausrichtung der Agency, S. 310.
Abbildung 53: Wiederkehrender Terror, S. 313.
Abbildung 54: Machtausübung der Terrorgruppen, S. 313.
Abbildung 55: Bebilderung der Handlungserwartungen, S. 313.
Abbildung 56: Handlungsdynamik der Volksgruppen, S. 314.
Abbildung 57: Verhaltensgeste zur Verhaltensinszenierung, S. 318.
Abbildung 58: Indifferente Haltung der PolitikerInnen, S. 319.
Abbildung 59: Fragebogenitem »Deutschkenntnisse«, S. 370.
Abbildung 60: Fragebogenitem »Ihre Sprachen«, S. 370.

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)
Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

August 2021, 472 S., kart.,
Dispersionsbindung, 7 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4
EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin
Mindfulness and Meditation at University
10 Years of the Munich Model

April 2021, 216 p., pb.
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5

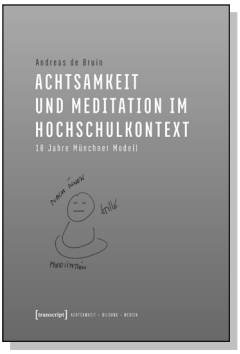


Andreas Germershausen, Wilfried Kruse
Ausbildung statt Ausgrenzung
Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben gelingen können

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farbabbildungen
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

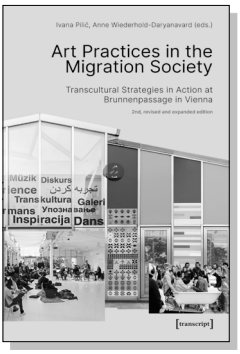
Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Pädagogik



Andreas de Bruin
Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext
10 Jahre Münchner Modell

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)
Art Practices in the Migration Society
Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

March 2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)
Geschlecht: divers
Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit

Februar 2021, 264 S., kart.,
Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0
E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de