

Tomas Penya

Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien

Vier Familienportraits

Verlag für Gesprächsforschung

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2017
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
ISBN 978 - 3 - 936656 - 70 - 1

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)
genehmigte Dissertation von
Tomas Peña geb. Peña Schumacher aus Lima / Peru

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke
Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans-Werner Huneke
Tag der mündlichen Prüfung: 20.01.2017

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Sprachbiografien	12
2.1 Begriffsklärung und Korpus	12
2.2 Erste sprachbiografische Arbeiten	13
2.2.1 Das Mannheimer Aussiedler-Projekt (Meng)	13
2.2.2. Biografische Studie zu Migrationsprozessen von Französisinnen (Ricker)	14
2.2.3 Sprachbiografien normaler schweizerischer Bürger (Franceschini)	14
2.3 Das Basel-Prag-Projekt (Franceschini/Miecznikowski)	15
2.3.1 Charakteristische Merkmale von Sprachbiografien (Franceschini)	15
2.3.2 Ergebnisse sprachbiografischer Forschungen in Tschechien I (Nekvapil).....	17
2.3.3 Ergebnisse sprachbiografischer Forschungen in Tschechien II (Hašová)	19
2.4 Miecznikowskis formale Herangehensweise bei Basler Sprachbiografien	19
2.5 Die Sprachbiografie einer Deutschen Im Tessin (Carmine)	21
2.6 Weitere sprachbiografische Projekte in Auswahl	21
2.6.1 Sprachbiografien von in der DDR geborenen Deutschen (Fix/Barth)	21
2.6.2 Sprachbiografien deutscher Migranten der 2. Generation in Israel (Betten)	23
2.6.3 Sprachbiografien im sprachlichen Grenzgebiet Südtirol (Veronesi)	24
2.6.4 Neue Europäische Mehrsprachigkeit (Treichel/Bethge)	26
2.6.5 Sprachbiografien studentischer Migrantinnen (Miecznikowski)	27
2.6.6 Sprachbiografien ausgewanderter Sprecher deutschböhmischer Varianten (Eller)	28
2.6.7 Soziolinguistische Untersuchung in Wien zum Spracherwerb in der Migration (Brzić).....	29
2.7 Sprachbiografien und Biografische Forschung	31
3. Identität	35
3.1 Die Entwicklung des Identitätsbegriffes	35
3.1.1 Personale und soziale Identität	35
3.1.2 Der Identitätsbegriff und der amerikanische Pragmatismus.....	36
3.1.3 Der Identitätsbegriff und die Psychoanalyse	39
3.2 Strukturelle Bestimmung des Identitätsbegriffes und narrative Identität.....	41
3.2.1 Kontinuität	41
3.2.2 Konsistenz und Kohärenz.....	42
3.2.3 Narrative Identität	43
3.3 Kollektive Identität	45
3.4 Soziale Identität nach Tajfel	48
3.4.1 Die Theorie der sozialen Identität (SIT)	48
3.4.2 Kritik an der Anwendung der Theorie der sozialen Identität	52
3.5 Sprachliche Identität.....	53
3.6 Code-Switching (CS) und Sprachenwechsel als Identitätsmarker	62
4. Forschungsdesign	77
4.1 Allgemeines:	77
4.2 Entstehung und Planung des Projektes	77
4.3 Die Datenerhebungstechnik	78
4.4 Die Auswahl der Familien	80
4.5 Die Datenerhebung der narrativen und der Leitfadeninterviews	83

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

4.6 Die Transkription und Analyse der Interviews	84
4.7 Die Planung des Familiensettings	86
4.8 Das Propositions-Validierungs-Verfahren (PVV).....	87
4.8.1 Die Auswahl und Aufarbeitung der Propositionen	88
4.8.2 Praktische Umsetzung des PVV	90
4.9 Transkription und Auswertung des Familiensettings	93
4.10 Die besondere Situation der Familie T	93
5. Zur sprachbiografischen Analyseverfahren	95
5.1 Recherche geeigneter Analyseverfahren	95
5.2 Umsetzung in Form einer Sequentiellen Analyse.....	96
5.2.1 Grundlagen	96
5.2.2 Darstellung der Sequentiellen Analyse.....	102
5.2.3 Exemplarische Analyse (Probandin M(T)).....	103
5.2.4 Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte in M(T)s narrativen Segmenten	113
6. Die dokumentarische Methode: methodisches Vorgehen bei der Analyse der Gruppendiskussionen	114
6.1 Grundannahmen der dokumentarischen Methode	114
6.2 Der Forschungsablauf der dokumentarischen Methode	115
6.2.1 Thematischer Verlauf	116
6.2.2 Formulierende Interpretation	116
6.2.3 Reflektierende Interpretation	116
6.2.4 Fallbeschreibung und Typenbildung.....	120
6.3 Analyse exemplarischer Passagen Familie V.....	122
6.3.1 Diskussion über Sprachvermischung	122
6.3.2 Diskussion über Sprachblockaden	124
7. Familie V	132
7.1 Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder.....	132
7.1.1 Die Mutter M(V)	132
7.1.2 Der Vater V(V).....	151
7.1.3 Die Tochter T(V).....	164
7.1.4 Der Sohn S(V).....	180
7.2 Ausschnitt und Analyse eines Segments aus dem Interview mit M(V)	193
7.3 Identitäre Gruppendiskussionen bei Familie V	200
7.3.1 Vergleich der Kollektive auf Fröhlichkeit	200
7.3.2 Das Fluchen in beiden Ländern.....	205
7.3.3 Die deutschen Zahlen und der deutsche Charakter	209
7.3.4 Der Nachname und die Deutschen.....	212
7.3.5 Lernen zweisprachige Kinder langsamer?	215
7.3.6 Diskussion über nationale Identität?.....	219
7.3.7 Überforderung durch Zweisprachigkeit.....	221
7.3.8 Das Problem mit der Muttersprache	222
7.3.9 Die Reinheit der Sprache	229
7.3.10 Blockaden	230
7.4 Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie V.....	230
7.4.1 Sprachliche Leichtigkeit und Neugierde vs. extreme Korrektheit	230
7.4.2 Sprachlosigkeit vs. Sprachen als Geschenk.....	231
7.4.3 Vermeidung von Spannungen vs. Stereotype	232
7.4.4 Die ausgeprägte Sprachbewusstheit	233
7.4.5 Zukunftsaussichten aus der Perspektive der Kinder.....	234

8. Familie F	236
8.1 <i>Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder</i>	236
8.1.1 Die Mutter M(F)	236
8.1.2 Der Vater V(F)	251
8.1.3 Die Tochter T(F)	260
8.2 <i>Identitäre Gruppendiskussionen bei Familie F</i>	270
8.2.1 Deutsch als graue Sprache	270
8.2.2 Unzulänglichkeiten in der deutschen Sprache	271
8.2.3 Deutsch-finnische Bikulturalität	272
8.2.4 Die nationale Identität	274
8.2.5 Das Code-Switching	276
8.2.6 Nachteile zweisprachiger Erziehung?	278
8.2.7 Sprachenerwerb und Einstellung zu Ausländern	280
8.2.8 Der deutsche Familienname und die finnische Sprache	282
8.3 <i>Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie F</i>	283
8.3.1 Sprache als Zugang zur kollektiven Identität	283
8.3.2 Das Ausbleiben von Bikulturalität	284
8.3.3 Perfektion (auch bei der Zweisprachigkeit)	286
9. Familie T	287
9.0.1 Vorbemerkung	287
9.0.2 Die Familie	287
9.1 <i>Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder</i>	288
9.1.1 Die Mutter M(V)	288
9.1.2 Der Lebensgefährte L(T)	305
9.1.3 Die Tochter T(T)	341
9.2 <i>Identitäre Gruppendiskussion bei Familie T</i>	356
9.2.1 Vorbemerkung	356
9.2.2 Diskussion	357
9.2.3 Analyse	364
9.2.4 Fazit	369
9.3 <i>Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie T</i>	369
9.3.1 Die zu einem passende Sprache (finden)	369
9.3.2 Die sprachliche und kulturelle Verortung in einem Kollektiv	371
10. Familie C	374
10.1 <i>Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder</i>	375
10.1.1 Die Mutter M(C)	375
10.1.2. Der Stiefvater und Vater SV(C)	403
10.1.3 Die Tochter T(C)	423
10.2 <i>Identitäre Gruppendiskussionen bei Familie C</i>	441
10.2.1 Sprache und soziale Schicht in China	441
10.2.2 Vorteile beim Beherrschen mehrerer Sprachen	444
10.2.3 Nachteile des Englischen als Familiensprache	445
10.2.4 Zukunftsaussichten junger Deutsch-Chinesen in Deutschland	447
10.2.5 Sprachen und Kulturen: Vergleich Deutsch – Chinesisch	450
10.2.6 Phonetische Schwierigkeiten für Chinesen beim Sprechen indogermanischer Sprachen	453
10.2.7 Vorurteile gegenüber einer Fremdsprache als Familiensprache	454
10.2.8 Als Chinesen immer fremd in Deutschland?	455
10.2.9 Chinesische Namen in Deutschland	456
10.2.10 Verwirrende deutsche Zahlen	458
10.2.11 Gibt es überhaupt eine deutsche Grammatik?	459
10.3 <i>Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie C</i>	462

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

10.3.1 Englisch als identitätsstiftende Sprache	462
10.3.2 Das Einzelkämpfertum.....	464
11. Elf Thesen als Zusammenfassung und Vergleich	468
1. These: Die Frage nach nationaler, kultureller oder sprachlicher Zugehörigkeit erzeugt unnötige/störende Spannungen.....	468
2. These: Jugendliche können genau bestimmen, zu welchen Kollektiven sie gehören.....	471
3. These: Jugendliche sind in der Lage, ein Ende familiärer Zweisprachigkeit vorwegzunehmen	472
4. These: Bei drohendem Bruch mit einer der Hauptsprachen ist eine abweichende multilinguale Konstellation möglich.....	473
5. These: Flexibilität bei Eltern beugt Migrationsabsichten bei Kindern vor	473
6. These: Assimilation eines Elternteils kann zu sprachlicher Emigration bei Kindern führen	475
7. These: Eine internationale multilinguale Identität liegt für bilinguale Kinder und Jugendliche in greifbarer Nähe.....	476
8. These: Unsicherheit beim Migrationsprozess beeinträchtigt eine starke sprachliche und kulturelle Identität bei den Kindern.....	477
9. These: Handlungsschematische Erfolge der migrierten Eltern stärken die sprachliche Identität ihrer Kinder	479
10. These: Sprachliche (Un-)Korrektheit der Eltern überträgt sich nicht zwangsläufig auf die Kinder	480
11. These: Code-Switching wird zwar als Bedrohung angesehen, beeinträchtigt die sprachliche Performanz jedoch nicht	481
Schlusswort.....	482
12. Bibliographie:	483
Anhang.....	497
1. Minimal-Transkription der Interviews:	497
2. Leitfaden für die Interviews	497
2.1 Erzählgenerierende Fragen.....	497
2.2 Leitfadeninterview.....	497
3 Transkripte der Interviews.....	499

1. Einleitung

In der Süddeutschen Zeitung des 28.02.2011 (o.V.) wurde Deutschlands Außenminister mit folgenden Worten zitiert: „Die Kinder, die in Deutschland groß werden, müssen zuallererst Deutsch lernen, (...) [ohne die deutsche Sprache, T.P.] kommen sie in der Schule nicht mit und haben später schlechtere Chancen als andere“. Die Diskussion, in die sich Westerwelle damit einschaltete, bezog sich zwar auf Äußerungen des Türkischen Premierministers Erdogan, die eine Förderung des Türkischen als Erstsprache bei Familien mit türkischen Migrationshintergrund fordert, hatte aber bereits in den Jahren zuvor in wissenschaftlichen Kreisen für Diskussionen¹ gesorgt.

Die wissenschaftliche Debatte kulminierte 2007 in einem von der Universität Hamburg organisierten Symposium mit dem Titel „Streitfall Zweisprachigkeit“. Dabei ging es – wie die Überschrift bereits suggeriert – um Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit. Worauf sich allerdings die Vor- und Nachteile bezogen, ließ ein großes Spektrum von Richtungen zu. Im Großen und Ganzen geht natürlich es stets um eine gelungene Integration der Migranten und ihren Nachkommen in die deutsche Aufnahmegesellschaft (Gogolin 2007, 19). Darüber, dass eine gute Sprachkompetenz des Deutschen als Voraussetzung dafür gesehen werden muss, herrscht weitgehend Einigkeit.

Es scheint unabdingbar, den Begriff Integration bereits an dieser Stelle zu erläutern. Eine einleuchtende Definition liefert Barkowski (2008, 14), wenn er Integration als „prozesshaften gesellschaftlichen Vorgang, in dessen Verlauf Individuen bzw. Gruppen von Menschen Mitglieder einer anderen, bereits definierten Gruppe werden sollen.“ Hinsichtlich der Konsequenzen für die Migranten schrieb Jutta Limbach, Integration verlange vom Zuwanderer, sich in die Kultur des Aufnahmelandes hineinzufinden und dessen Sprache zu erlernen, nicht jedoch, sich von seiner ursprünglichen Identität, Kultur und Sprache zu verabschieden (Limbach 2008, 43). Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass eine einseitige Anpassung der Zuwanderer an die Normen, Verhaltensweisen und Erwartungen der Aufnahmegruppe als Assimilation bezeichnet wird, wohingegen im Hinblick auf die Kohäsion der sich verändernden Gesellschaft eine Eingliederung „über Aushandlungen erfolgt, bei denen beide Gruppen aufeinander zugehen und im Ergebnis das Gemeinwesen ein Stück weit sein Gesicht verändert“ (Barkowski 2008, 17). Die Bedeutung dieser Aushandlungen wird zudem durch Veränderungen auf globaler Ebene deutlich. Während man früher davon ausgehen konnte, dass die Zuwanderer sich sprachlich spätestens in der dritten Generation assimilierten, sich also sprachlich kaum mehr von Einheimischen unterschieden,² hat dieses Muster „aufgrund von demografischen, technischen und kulturellen Veränderungen seine Gültigkeit verloren – und zwar weltweit“ (BLK 2003, 50). Dabei stellen die Autoren fest, dass langfristig mit Formen von Zweisprachigkeit zu rechnen sei, die die Verkehrssprache Deutsch jedoch nicht bedrohen würden.

Die gesellschaftliche Realität zwingt den Wissenschaftler zu einem sorgfältigen Umgang mit dem Phänomen Integration und seiner Beziehung zu Zwei- und Mehrsprachigkeit. Während

¹ Z.B. bei Esser „Es gibt inzwischen einen durchaus breiten Konsens darüber, dass die intergenerationale Integration das zentrale Problem im Zusammenhang der inzwischen entstandenen internationalen Migrationsbewegung darstellt und dass dabei der Sprache eine Schlüsselfunktion zukommt“ (2006a, 10).

² Vgl. hierzu die ausführliche Behandlung des Themas bei Lippert (2010, 277 ff.; 2013, 137).

Politiker und Presse sich polemisch über Themen wie ‚Erstsprache Deutsch in Migrantenfamilien‘³ oder ‚Pausensprache‘ Deutsch⁴ äußern, da sie es nicht als ihre vordringliche Aufgabe sehen, ihre Wähler und Leser sachlich zu informieren, geht es in der Wissenschaft darum, sich vorurteilslos und zweckungebunden mit diesen Themen auseinanderzusetzen. So kann man die von Hopf (2005) und Esser (2006) angestoßene Diskussion zum Nutzen der Zweisprachigkeit tatsächlich nur begrüßen. War nämlich bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts Zweisprachigkeit noch als Bedrohung für Individuum und Nation angesehen⁵, so gab es in den darauf folgenden Jahrzehnten eine deutliche Wende in der Bilingualismusforschung, in deren Ergebnis die Folgen einer bilingualen Erziehung als unzweifelhaft positiv in nahezu allen Lebensbereichen beschrieben wurden.⁶ Zwar sind einige Beiträge Essers hinsichtlich ihrer Begriffe nur als reißerisch zu bezeichnen,⁷ im Rahmen der Tagung „Streitfall Zweisprachigkeit“ jedoch äußerte er sehr sachlich, dass es ihm nur um die Frage gehe, „ob muttersprachliche Kompetenzen zusätzlich zu den Effekten der Kompetenz in einer Zweitsprache und bei Kontrolle anderer sozialer Bedingungen einen belastbaren und konsistenten Einfluss auf kognitive und schulische Leistungen und auf den Arbeitsmarkterfolg haben.“ Die Debatte konzentriert sich demnach ausschließlich auf die Konsequenzen des Bilingualismus auf (1) kognitive Leistungen, (2) schulische Leistungen und (3) Erfolge auf dem Arbeitsmarkt. Drastischer war Hopfs (2005) Diskussionsanstoß ausgefallen, denn er hatte einen schädlichen Einfluss jedes Unterrichts in den Erstsprachen der jungen Mehrsprachigen auf den Deutscherwerb postuliert, da dieser Unterricht der Deutschförderung Zeit wegnehme, was laut Reich (2007, 39) jedoch als widerlegt gilt. Zudem erfolgte in der Folge der PISA Studien, die den Kindern von Zuwanderern ein im Vergleich zu deutschen schlechtes Bildungsniveau bescheinigten, eine heftige Diskussion über Integration, Multikulti (Ateş 2007) und Toleranz. So verwundert es nicht, wenn daraufhin auch auf wissenschaftlichem Niveau nach einem Schuldigen für diese Misere gesucht wird. Als solcher wird gern die sog. Multikulti Gesellschaft stigmatisiert, bspw. bei Luft (2006) oder Ateş (2007). Insbesondere letztere verortet die sog. Multikulti-Fehler in der Laissez-faire-Haltung vieler Linker und bezeichnet dies als „organisierte Verantwortungslosigkeit“ (Ateş 2007, 9). Mit ihr übereinstimmend diagnostiziert auch Limbach (2008, 58) letztlich ein Scheitern der Integrationspolitik der vergangenen Jahrzehnte.

³ Zuletzt versuchte die CSU 2014 in einem Leitantrag zum Thema Integration die populistische These zu vertreten, in Migrantenfamilien müsse zu Hause ausschließlich Deutsch gesprochen werden (zu finden bspw. bei Szymanski 2014. In: Süddeutsche.de vom 05.12.2014). Vermutlich ist diese demagogische Haltung einzig als Manöver zu deuten, das rechte Wählerspektrum anzusprechen und zu verhindern, dass dieses Parteien wählt, die ein durchweg negatives Bild von Migranten in Deutschland zeichnen (z.B. AfD), oder dass die angestammten Wähler von demokratiegefährdenden Bewegungen angezogen werden (bspw. von der sog. PEGIDA).

⁴ Vgl. hierzu Limbachs Schilderung über die Diskussion und die Realität der Entstehung der „Pausensprache“ (Limbach 2008, 57-59).

⁵ Vgl. hierzu Gogolins Auflistung (2009, 15 ff.). Als relativ neues Beispiel vgl. Weisgerber (1966, 73) oder Steinmüller (1985, 6).

⁶ Das ist bspw. am Titel „Einsprachigkeit ist heilbar“ des von Ammon/Mattheier/Nelde herausgegebenen Exemplars von *Sociolinguistica* von 1997 (Bd. 11) erkennbar. Sehr umfangreich diskutiert auch Lippert (2013, 134 f.) diesen Punkt und kommt zu dem Schluss, es gebe heutzutage eine richtige „Zweisprachigkeitsbegeisterung“.

⁷ Zum Beispiel „Schluss mit dem Placebo“ in der Süddeutschen Zeitung (07.04.2006), in der er der Zweisprachigkeit hinsichtlich vermeintlicher Vorteile einen Placebo-Effekt zumisst.

Auf diesem Nährboden gipfelte die Kontroverse nach Erscheinen von Thilo Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab“ in einer medialen Fokussierung vermeintlich integrierungsunwilliger Migrantengruppen. In diesem Licht müssen die eingangs erwähnten Worte des damaligen Außenministers Westerwelle betrachtet werden. Politiker und Journalisten scheinen sich in einem Wettlauf zu befinden. Auf das Anprangern von Zuständen, die auf nicht-integrierte Migranten und deren Nachkommen zurückzuführen sind, reagieren Politiker schnell mit Rezepten, die die Gemüter beruhigen sollen.⁸ In der öffentlichen Wahrnehmung entstehen dabei durch die Verwendung von Schlagwörtern wie „Leitkultur“ oftmals Schwierigkeiten, bestimmte Begriffe wie Sprache, Kultur, Integration, Identität genau zu differenzieren und somit den tatsächlichen Gegebenheiten gerecht werden zu können.

Diese Debatte zeigt ziemlich deutlich, worum es bei Studien um Bilingualismus heute gehen sollte: Zielgruppen sollten vor allem aus ethnischen Minderheiten bestehen, denen Probleme bei der schulischen und gesellschaftlichen Integration nachgesagt werden, bspw. türkischer Herkunft. Das Forschungsziel sollte dabei stets das Augenmerk auf einen Fortschritt bei der Eingliederung der sog. Problemgruppen richten und im Idealfall dafür sorgen, dass sich die schulischen Leistungen der Kinder/Jugendlichen mit Migrationshintergrund in kommenden PISA-Studien als verbessert zeigen. Diese Haltung begegnete mir bei der Vorstellung meines Projektes – auch im Hochschulbereich – des Öfteren, so dass ich regelrecht einen Rechtfertigungsduktus entwickelte, um mein Vorhaben zu erklären, das auf eine abweichende Minderheitengruppe fokussiert. Natürlich ist die allgemeine Sichtweise nachvollziehbar, schließlich wurde im Rahmen der PISA-Ergebnisse immer wieder darauf hingewiesen, dass in kaum einem anderen Land Europas die Bildungsschicht der Eltern so entscheidend für den Bildungserfolg der Kinder ist wie in Deutschland. 2008 diagnostizierten Erfurt/Amelina (2008 b, 37) jedoch, dass in der Folge dieses Standpunktes „die Praxis der Mehrsprachigkeit von hochqualifizierten Migranten kaum erforscht ist.“ Dieser „blinde Fleck in der Mehrsprachigkeitsforschung“ (Erfurt/Amelina, 2008 b, 37) beinhaltet wiederum eine extrem heterogene Mischung aus sprachlichen und kulturellen Konstellationen, die kaum miteinander zu vergleichen sind. So stellen für viele Deutsche bspw. die 97000 US-Amerikaner auf deutschem Boden⁹ keine echte Migrantengruppe dar, während die Gruppe eingewanderter Chinesen laut meiner Untersuchung kollektiv eine besondere Art Diskriminierung erfahren dürfte, auch wenn es sich bei einzelnen Mitgliedern um Hochschulangehörige handelt. Dabei stellt sich die Frage, ob es Wissenschaftlern aus der Türkei oder Russland nicht ähnlich ergehen wird. Zudem sollten, hinsichtlich der aktuellen Diskussion darüber, Deutschland als Einwanderungsland für hochqualifizierte Migranten zu etablieren,¹⁰ Forschungsvorhaben, die sich u.a. mit identitären Merkmalen sog. Elitemigranten befassen, gefördert und gesamtgesellschaftlich akzeptiert werden.

⁸ Dabei stellt Barkowski die Auffälligkeit fest, „dass Integration in aller Regel im politischen Diskurs noch immer als Einbahnstraße verstanden wird. (2008, 14)

⁹ Du Bois/Baugarten (2008, 46) beziehen sich auf Daten von 2005. Die Anzahl der stationierten Soldaten habe in dieser Gruppe sehr stark abgenommen, so dass von einem hohen Anteil an sog. Elitemigranten anzunehmen ist.

¹⁰ Man beachte allein die Zahl von 36000 ausländischen Ärzten und Ärztinnen, die gegenwärtig in Deutschland tätig sind (Roche 2014, 316 ff.).

So sehr die politische, soziale und wirtschaftliche Perspektive bei der Analyse von Migranten ihre Berechtigung hat, so muss auch der Frage nachgegangen werden, ob die dabei entstandenen Fragestellungen nicht an der Realität der untersuchten Menschen vorbeigeht. Ist aus dem Blickwinkel der Betroffenen eine Integration allein durch den Ausbau kognitiver Stärken, das Erlangen guter schulischer Leistungen und eine erfolgreiche berufliche Aussicht zu erreichen? Ist ferner die Integration im Zielland wirklich die Hauptintention migrierter Menschen? Meinem Korpus (von sog. Elitemigranten) ist zu entnehmen, dass sich junge Einwanderer und jugendliche Nachkommen von Migranten weder für kognitive noch für schulische Vorteile interessieren. Von Bedeutung sind für sie vielmehr andere Kategorien, denn als *de facto* Bikulturelle/Bilinguale haben sie einen ausgeprägten Sinn dafür entwickelt, zu erkennen, ob sie sich als Mitglied kultureller Kollektive ausgeben können. Trotz schulischer Errungenschaften erkennen sie zuweilen, dass sie von der Aufnahmegesellschaft nicht vorbehaltlos als solche angesehen werden. Daraus können durchaus auch unerwünschte wirtschaftliche Folgen entstehen, denn gut ausgebildete junge Menschen werden im Erwachsenenalter ihre Zukunft möglicherweise eher im Ausland sehen als in Deutschland.¹¹ Ich will hier nicht zum Ausdruck bringen, dass es an sprachwissenschaftlichen Untersuchungen fehlt, die Kinder von migrierten Akademikern beleuchtet. Forschungen, die sich mit Kindern im Kindergarten und/oder Grundschulalter befassen, stoßen zwangsläufig auf Repräsentanten dieser Gruppe.¹² Auch Aussagen von Eltern solcher Kinder wurden wiederholt aufgezeichnet und wissenschaftlich klassifiziert.¹³ Das m.E. fehlende Verbindungsglied, sprich die Zusammenhänge, die zwischen den Sprachbiografien der (z.T. migrierten) Elternteile und der Lebenspraxis ihrer Kinder zu beobachten sind, machen den Hauptbestandteil der vorliegenden Untersuchung aus.¹⁴ Entscheidend für die Integration jedes Zuwanderers ist selbstverständlich eine Teilnahme am Leben vor Ort. Diese „soziale Partizipation“¹⁵ beinhaltet eine Beteiligung an einer Reihe von Domänen wie Ausbildung, Beruf, Freizeit, und politischen Institutionen im Aufnahmeland (Barkowski 2008, 18). Um sich tatsächlich aktiv beteiligen zu können, sind natürlich sprachliche Kompetenzen zu erwerben, wobei das Maß an sprachlichen, intellektuellen und sozialen Fähigkeiten unzweifelhaft von der anvisierten Partizipationssituation abhängt. Ausländischen Profifußballern, die möglicherweise nur vorübergehend migrieren, wird in

¹¹ Eine nicht gelungene Identifikation mit Kollektiven des Aufnahmelandes kann natürlich auch missbraucht werden. So werben religiöse Kämpfer oftmals Nachwuchs bei frustrierten jungen Menschen mit Migrationshintergrund an. Unter anderem, so der Psychologe Kazim Erdogan, geht es den jungen Erwachsenen darum, irgendwo Geborgenheit zu finden (vgl. Steudel in: DW.de vom 21.08.2014).

¹² Vgl. bspw. Oomen-Welke/Peña Schumacher (2005).

¹³ Vgl. bspw. Dietrich/Abele (1998), deren Probanden zu 50% aus Akademikern bestanden.

¹⁴ Ältere Jugendliche mit akademischem Migrationshintergrund werden m.E. kaum in ihren Schwierigkeiten wahrgenommen. Sind für Kinder im Kindergarten- und im Grundschulalter Sprachstandserhebungen vollkommen üblich (vgl. Kleissendorf/Schulz 2010), so suchen die Rektoren der Gymnasien meist erfolglos nach Alternativen, um neu zugewanderten Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse zu einem Schuleinstieg zu verhelfen. Die Erfahrung des Verfassers zeigte, dass ein solcher Jugendlicher wegen einer submersiven Unterrichts-situation (Siebert-Ott, 2005, 493) ein ganzes Schuljahr in Gymnasien in Neuenburg a. Rhein und Mülheim in Baden verlor, bevor er mangels Perspektiven ohne seine Eltern zurück nach Spanien zurückging. Man war irrtümlicherweise davon ausgegangen, dass der junge Mann in der Schule quasi *en passant* Deutsch lernen würde, so dass er nur noch gelegentlich Hilfe eines Privatlehrers benötigen würde.

¹⁵ Esser bezeichnet sie als „strukturelle Assimilation“ (2010, 278), ich bevorzuge allerdings den Begriff „Partizipation“.

Deutschland ein Sprachlehrer zur Seite gestellt, um so eine funktionierende Teamarbeit zu gewährleisten. Wissenschaftlern hingegen wird vor ihrer Einreise nach Deutschland des Öfteren suggeriert oder gar versichert, sie benötigten kein Deutsch, um hier klar zu kommen, und konstatieren bald, dass sich dies allenfalls auf die *Community of Practice (CoP)*¹⁶ ihres wissenschaftlichen Instituts beschränkt.¹⁷

So sehr quantitative Untersuchungen auch vorgeben, belastbar zu sein¹⁸, so wenig bilden sie natürlich die reale sprachliche und kulturelle Lebenswelt des Einzelnen ab. Insbesondere wenn es um politische oder wirtschaftliche Gesichtspunkte geht, bestechen jedoch allein Studien mit einer signifikanten Anzahl von Versuchspersonen. So reagierte auch Gogolin (2006, 4) auf die Vorwürfe Essers, Zweisprachigkeit erbringe keine Vorteile, indem sie auf belastbare Ergebnisse der DESI-Studie von 2006 verwies.¹⁹ In der Folge wurden zu diesem Thema auch vermehrt Untersuchungsergebnisse veröffentlicht, die aus einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden bestehen (bspw. Wolfgramm et al. 2010 oder Brizić 2009). Die vorliegende Studie beschränkt sich allerdings auf die qualitative Analyse verschiedener vom Verfasser erhobener Quellen. Die Stichprobe der letztlich untersuchten Familien beträgt n=4, was nicht zu belastbaren Ergebnissen führen kann. Dennoch werden dabei in methodologisch nachprüfbareren Analyseschritten, die sich auch bei anderen sprachbiografischen Arbeiten bewährt haben, Hypothesen aufgeworfen, die in späteren Untersuchungen durchaus auch quantitativ berücksichtigt werden könnten. Diese Arbeit verfolgt demnach nicht das Ziel, Aussagen über Vor- oder Nachteile von Zweisprachigkeit zu machen. Sie besteht einzig und allein aus einem detaillierten Einblick in Familien, die *de facto* mehrsprachig sind und versucht, ihnen innewohnende Zusammenhänge aufzudecken. Dadurch, so meine Hoffnung, könnten Handlungen und Haltungen bei Migranten besser gedeutet werden.

¹⁶ Vgl. die Verwendung dieses Begriffes im Hinblick auf die professionelle Identität von Migranten bei Du Bois/Baumgarten (2008, 43 ff.).

¹⁷ Erfurt/Amelina (2008a, 5 f.) stellen in diesem Zusammenhang Ähnliches fest: „Bereits erkennbar ist jedoch, dass sich die weit verbreitete Annahme, hochqualifizierte Migranten hätten keine Sprachprobleme und auch keine Schwierigkeiten bei der Integration, bei genauerem Hinsehen als Chimäre darstellt.“

¹⁸ Belastbarkeit ist eines der Hauptforderungen Hartmut Essers (bspw. 2009, 70) an Hypothesen und empirische Analysen, die sich mit Vor- und Nachteilen von Zweisprachigkeit befassen.

¹⁹ Allerdings lassen sich als Reaktionen durchaus auch rein qualitative Projekte auffinden, bei denen insbesondere Krumms Untersuchung zu u.a. bildlich dargestellten Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten (2009) herausragt. Die Idee seiner farbig ausgemalter Sprachenportraits habe ich bei den Jugendlichen meines Korpus⁴ übernommen.

2. Sprachbiografien

2.1 Begriffsklärung und Korpus

Wenn von Sprachbiografien die Rede ist, werden vermutlich zunächst Assoziationen zu anderen populären Biografien wachgerufen, z.B. zu Politikerbiografien, Papstbiografien, Verbrecherbiografien, usw. Meistens liegen diese Biografien in geschriebener Form vor und werden zuweilen sogar als Bestseller verkauft. In dieser Untersuchung handelt es sich bei Sprachbiografien nicht um die Biografien von Sprachen oder gar von Sprachexperten, sondern um den sprachlichen Aspekt in der Biografie der betreffenden Menschen insgesamt. Sprachbiografien befassen sich nämlich thematisch mit Sprache und beziehen sich im Grunde nicht auf den gesamten Menschen. Das unterscheidet diesen Terminus von den o.g. Biografien und z.B. auch von Migrantenbiografien. Im Mittelpunkt des Interesses steht hier allein ein Teilaspekt des Lebens eines Individuums. Sprachbiografien könnten folglich analog zu Konstrukten wie Berufsbiografien²⁰ oder Beziehungsbiografien gesetzt werden, beides Teilbereiche des Lebens einer Person, die sich über einen längeren – wenn nicht sogar lebenslangen – Zeitraum hinziehen.

Nun liegt es nahe, Sprachbiografien als die sprachlich relevanten Gegebenheiten eines Lebens zu betrachten. Das hieße, alle gelebten sprachlichen Ereignisse ergäben zusammen eine vollständige Sprachbiografie. Die Möglichkeit einer solchen Analyse ist für eine sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung jedoch nicht geboten (vgl. Tophinke 2002, 12).

Ebenso wenig zugänglich ist dem linguistischen Forscher die erinnerte sprachliche Geschichte, denn sie fungiert nur als Voraussetzung für eine sprachbiografische Schilderung, wird jedoch nicht mit ihr deckungsgleich sein (vgl. Tophinke 2002, 7).

Als Sprachbiografie fassbar ist einzig und allein eine sprachliche Rekonstruktion, entweder in schriftlicher oder in mündlicher Form. Die Perspektive, die bei Sprachbiografien angewandt wird, ist demnach grundsätzlich rekonstruktiv.²¹ Niemals kann es darum gehen zu überprüfen, ob die Informationen eines Probanden tatsächlich stimmen (vgl. Franceschini 2001a, 232). Carmine stellt den Bezug zwischen Sprachbiografien und tatsächlich erlebten sprachlichen Ereignissen folgendermaßen dar:

Im Akt des Erzählens findet ein Prozess der Wiederaufarbeitung des Erlebten statt. Das Individuum verinnerlicht und subjektiviert die Ereignisse gemäß den Vorstellungen der Gegenwart und fügt sie in ein zusammenhängendes Gebilde ein. Die Rekonstruktion eines Lebens bedeutet, dass eine Auswahl getroffen werden muss, gewisse Dinge absichtlich oder unbewusst verdrängt werden, die Vergangenheit verzerrt dargestellt wird (Carmine 2004, 212).²²

Sprachbiografien sind weder als linguistische Kategorie (Adamzik/Roos 2002, VII; Franceschini 2010, 7) noch als Textsorte etabliert (Meng 2004, 98; Franceschini/Miecznikowski 2004, IX). Insofern ist es geradezu verwunderlich, dass eine beachtliche Einigkeit in Bezug

²⁰ Diese Analogie stellt auch Nekvapil (2001, 242) her. Franceschini (2001b, 112) erwähnt in Bezug auf einen seit den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts anhaltenden Biografieboom die Bearbeitung u.a. von Berufskarrieren.

²¹ Die Rekonstruktion erfolgt sogar in zweifacher Weise, nämlich durch den Erzählenden und durch den Untersuchenden.

²² Zur Ähnlichkeit zwischen oralen narrativen Texten und literarischen Texten siehe Franceschini (2001a, 229).

auf das zu untersuchende Datenkorpus zu finden ist. Hauptbestandteil der meisten Sprachbiografien sind narrative Interviews (Tabouret-Keller 2004; Deprez 2004; Franceschini 2001a; 2001b; 2002; 2004; Zürer 2003; Miecznikowski 2004; Werlen 2002; Nekvapil 2001; 2003; 2004; Fix/Barth 2000; Treichel 2004a; 2004b; Sarov 2008; Bochmann/Dumbrava 2007; u.a.). Auch bei Mengs sehr breit angelegter Untersuchung waren sprachbiografische Gespräche ein wichtiger Baustein der sich später ergebenden Sprachbiografien. Den Sinn und die Form der sprachbiografischen Gespräche beschreibt sie so:

Ich wollte auch wissen, wie der Informant seine eigene sprachliche Entwicklung und die seiner Angehörigen erlebt hat und erlebt, wie er versucht hat und versucht, sie zu gestalten, wie er ihre Ergebnisse bewertet und welche gesellschaftlichen Folgen er mit den erreichten oder nicht erreichten Ergebnissen verbindet. Um diese verschiedenartigen Informationen zu bekommen, musste im Gespräch eine zweckmäßige Balance zwischen thematischer Steuerung durch die Interviewerin und Gestaltungsmöglichkeiten durch den Informanten gefunden werden. Die Lösung dafür bestand in einer Form, in der narrative Passagen und stärker interviewartige Passagen einander abwechselten (Meng 2004, 106).²³

Die vorliegende Untersuchung arbeitet aus genau diesen Gründen mit narrativen und interviewartigen Passagen. Ferner sollten jedoch auch andere diskursive Formen das sprachbiografische Portrait der jeweils gesamten Probandenfamilie ergänzen. Die von mir entwickelte und eingesetzte Methode der sprachbiografischen Gruppendiskussion innerhalb eines Familiensettings baut auf den narrativen Einzelinterviews auf, die nach wie vor das essentielle Korpus dieser Arbeit bilden, und dient dazu, eine sprachbiografische Analyse gesamtfamilienpezifischer Merkmale zu erzielen. Nur durch diesen ergänzenden Schritt sind m.E. Familien als Kollektive sprachbiografisch zu erfassen und letztlich auch vergleichbar.

Sprachbiografien sind also Autobiografien, die vor allem aus narrativen Interviews²⁴ und ergänzenden Fragen hervorgehen und in denen der rote Faden der Lebensgeschichte in der Regel die eigenen Sprachen sind. Um herauszufinden, mit welchen Aspekten der Sprache sich sprachbiografische Untersuchungen befassen, bedarf es vorerst einer Erläuterung über die Entstehung einiger sprachbiografischer Forschungen.

2.2 Erste sprachbiografische Arbeiten²⁵

2.2.1 Das Mannheimer Aussiedler-Projekt (Meng)

Mengs Mannheimer Aussiedler-Projekt sollte Aufschluss darüber geben, „wie sich die Aussiedler in die sprachlichen Verhältnisse in Deutschland eingewöhnen und welche Variablen und Sozialisationskontexte die Integrationsverläufe bestimmen“ (Meng 2004, 100). Nach vielen Untersuchungen, die sich über Jahre hinweg erstreckten, stellte Meng u.a. heraus, dass

²³ Den hier von Meng angesprochenen metasprachlichen Aspekt der narrativen Interviews bestätigt auch Franceschini in einem Rückblick auf anderthalb Jahrzehnte Sprachbiografieforchung: „Die aus Erzählungen und Erläuterungen bestehenden Daten sind meist über Tiefeninterviews gewonnen worden. Sie weisen einen hohen reflexiven Charakter auf, sind voller Interpretation von Seiten des Erzählers und entziehen sich einer essentialisierenden Lesart“ (Franceschini 2010, 8).

²⁴ Franceschini (2010, 8) wählt für die Erhebung gar den Begriff Tiefeninterviews. Zu Tiefeninterviews vgl. auch Dietrich (1997).

²⁵ Die folgende Auswahl ist keineswegs als historisch grundlegend zu betrachten, sondern als für diese Arbeit bedeutend. Andernfalls müssten zumindest Apitzsch (1996) und Krumm/Jenkins (2001) erwähnt werden.

„die sprachliche Integration (...) wesentlich durch die sprachlichen Einstellungen, Fähigkeiten und Praktiken geprägt [ist, T.P], die sich im Herkunftsland in der russlanddeutschen Gemeinschaft im Laufe von Jahrzehnten ausgebildet haben“ (Meng 2004, 102). In diesem Zusammenhang spricht Meng von der Etablierung des sprachbiografischen Ansatzes, der eben nicht in den gegenwärtigen sprachlichen Praktiken der Betroffenen verharrt, sondern die Tatsache mit einbezieht, dass eine erfolgreiche Migration von Faktoren abhängt, die lange vor dem tatsächlichen Umzug in das Zielland stattgefunden haben.²⁶ Die bestimmenden Variablen von Integrationsverläufen sind also nicht einfach durch quantitative Umfragen zu erfassen, sondern eben durch narrative Interviews.

2.2.2. Biografische Studie zu Migrationsprozessen von Französinen (Ricker)

Zu sehr ähnlichen Ergebnissen kam zuvor bereits Ricker (2000), die in ihrem Werk „Migration, Sprache und Identität. Eine biografische Studie zu Migrationsprozessen von Französinen in Deutschland“ erkannte, dass die Migration ihrer Probandinnen im Grunde lange vor der Übersiedelung nach Deutschland begann. Ihre Studie basiert hauptsächlich auf narrativen Interviews, in denen die Befragten in der ersten Phase im Anschluss an eine erzählgenerierende Frage ohne Unterbrechungen erzählten, während sie in der sich anschließenden Nachfragephase aufgefordert wurden, auf Fragen der Interviewerin einzugehen (Ricker 2000, 80 f.). Den Begriff ‚Sprachbiografie‘ gebraucht Ricker nicht, betont jedoch immer wieder die Bedeutung der Einstellungen zu Sprachen vor und während des Migrationsprozesses für dessen tatsächlichen Verlauf (Ricker 1995, 2000).

2.2.3 Sprachbiografien normaler schweizerischer Bürger (Franceschini)

Bei Franceschinis Forschungsprojekt „Gelebter Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt: Die Aufnahme einer Minderheitensprache im Sprachrepertoire der Mehrheit (am Beispiel der italienischen Sprache)“ im Jahre 1996 sollten sich die Informanten, ganze normale schweizerische Bürger, in nicht vorgegebener Form zu ihrem wie auch immer ausgeprägten Spracherwerb der italienischen Sprache äußern, um hieraus Daten zu liefern, wie sich die deutschsprachige Sprachlandschaft allein durch die Zuwanderung und daraus entstehender Nachbarschaft einer sprachlich abweichenden Gruppe verändert (vgl. Franceschini 2004, 121 ff.). Das Ergebnis, das aus den eingesetzten narrativen Interviews entstandene Korpus, nannte sie Sprachbiografien. Dabei fiel ihr folgender, später richtungsweisender Umstand auf:

Bald stellte sich heraus, dass diese Sprachbiographien so reich an Details waren und oftmals so differenziert dargelegt wurden, dass sie ein eigenes Forschungsvorhaben gerechtfertigt hätten und nicht nur einen zusätzlichen Zugang darstellten (Franceschini 2002, 25).

Im Rahmen des genannten Projektes war „das Hauptaugenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet“ (Franceschini 2004, 123) gewesen, in der Hoffnung, wichtige Hinweise auf einen erfolgreichen Spracherwerb zu entdecken.

²⁶ In diesem Zusammenhang kann auch Fix‘ *Oral-Language-History* betrachtet werden, für Fix eine der Hauptströmungen der Sprachbiografieforschung, in der es darum geht „strukturell orientierte Sprachgeschichtsschreibung (...) durch eine am Alltag und an der Lebenswelt der Einzelnen orientierte Sprachgeschichtsschreibung „von unten“ (...) zu ergänzen“ (Fix 2010, 11).

Nachdem die Forschungsgruppe mit diskurstheoretischen und konversationsanalytischen Methoden an das Korpus herangegangen war, drängten sich ganz auch ganz andere Fragen auf:

Wie wird über das Eigenerleben mit Sprachen gesprochen? Wird über Sprache anders gesprochen als über andere biographische Erinnerungen? Und vor allem: Da es keinen verbreiteten gesellschaftlich sedimentierten Diskurs oder Routinen gibt, die eine Intertextualität als Basis der Formulierungsarbeit liefern können (im Gegensatz bspw. zum Erzählen von Kindheitserinnerungen), wie selektieren und formulieren Personen die für sie relevanten Sachverhalte? Da es keine oder wenige vorfabrizierte Erzählmodule gibt, wie werden Erzählverfahren eingesetzt? Schliesslich: Gibt es überindividuelle Verfahren, die typisch für das Erzählen von Sprachbiografien sind? (Franceschini 2004, 122)

Die Fragestellungen wenden sich somit von den ursprünglichen spracherwerbsrelevanten und die Sprachlandschaft verändernden Kriterien ab und richten sich auf eine formale Betrachtungsweise des zu etablierenden Genres „Sprachbiografien“. Die Arbeiten im Basel-Prag-Projekt sollten diesbezüglich neue Erkenntnisse liefern:

2.3 Das Basel-Prag-Projekt (Franceschini/Miecznikowski)

2004 erschien ein von Franceschini und Miecznikowski herausgegebener Sammelband, der sich zur Hälfte mit Ergebnissen des von ihnen durchgeführten Basel-Prag-Projektes widmet. Dieses Projekt war einzig und allein Sprachbiografien gewidmet und sollte einer differenzierteren Perspektivengewinnung dienen. Im Folgenden will ich kurz die Ergebnisse dieser breit angelegten Forschung darlegen, um auf diese Weise die Möglichkeiten und das Potential von Sprachbiografien aufzuzeigen.

2.3.1 Charakteristische Merkmale von Sprachbiografien (Franceschini)

Franceschini selbst untersucht im Rahmen des genannten Basel-Prag-Projektes rund fünfzig Sprachbiografien im Hinblick auf Generalisierungen, die sie erstens in wiederkehrende Strukturelemente und zweitens in Kriterien, die einen erfolgreichen Sprachenlerner auszeichnen, unterteilt.

2.3.1.1 Wiederkehrende Strukturelemente

Als wiederkehrende Strukturelemente bezeichnet sie

a) eine holistische Betrachtungsweise der Objekte. Das bedeutet, dass nicht „trennscharf zwischen Sprachträgern und dem kommunikativen Kontext, den Kulturinhalten und der Sprachstruktur“ (Franceschini 2004, 132) unterschieden wird. Wird also ein Informant gebeten, über sein Leben in Bezug auf Sprachen zu erzählen, wird in einem Zug über Menschen, Kontexte, kulturelle Merkmale und Sprachen berichtet.

b) persönliche Bezüge der Sprache. Damit ist gemeint, dass Sprachen nicht als abstrakte Referenzobjekte betrachtet werden, sondern in einer spezifischen persönlichen Involviertheit dargestellt werden (Franceschini 2004, 132 f.). Erzählt der Biografieträger, handelt es sich meistens um sein Deutsch, sein Spanisch oder sein Chinesisch. Dies schließt aber andererseits Reflexionen, die die Sprache durchaus als Objekt betrachten, nicht aus. Als Beispiele dienen Urteile über den Schwierigkeitsgrad, die Schönheit oder die Funktion von Sprachen an sich.

c) den Impact, den eine Sprache auf eine Person hat. Laut Franceschini ist die Tiefe des sprachlichen Impacts maßgeblich daran beteiligt, ob und wie gut diese Sprache erworben wird, wobei die Tiefe wichtiger ist als die positive bzw. negative Beurteilung der entsprechenden Sprache. Zu einem nur mittelmäßigen Erwerb führt bspw. durch fehlenden Impact entstandene Gleichgültigkeit einer Sprache gegenüber. Vor allem dieses Ergebnis liefert deutliche Hinweise auf die Perspektive der Sprachbiografieforschung auf die angewandte Linguistik (vgl. Fix 2010, 10).

d) die Einzigartigkeit. Durch Sprachbiografien kann der Tatsache Rechnung getragen werden, dass letztlich – und trotz vieler möglicher Generalisierungen – jeder Mensch beim Erwerb einer Sprache einzigartig ist (Franceschini 2004, 136 f.).

e) den Erzählaufwand. Aufgrund der meist neuen Situation, seine Sprachbiografie zu erzählen, fällt es vielen Menschen nicht sehr leicht, dies in einem Stück zu tun. Vielmehr wird die Narration von Formeln geprägt sein wie: „das fällt mir erst jetzt auf“ (Franceschini 2004, 137). Auch Abschweifungen werden oft Teil der Erzählungen sein, da der rote Faden ‚Sprache‘ im Bewusstsein (noch) keinen festen Platz einnimmt.

f) kein sprachwissenschaftliches Konstrukt. Auch wenn es den Informanten teilweise schwer fällt, ihre Sprachbiografien zu erzählen, so handelt es sich insgesamt nicht um ein Thema, das nur für Linguisten von Belang ist, es entspricht also keineswegs einem sprachwissenschaftlichen Konstrukt. Vielmehr gibt es genügend Anzeichen dafür, dass – auch wenn es für die meisten ungewohnt ist, sich dazu zu äußern – das Thema Sprachbiografien auf ein lebhaftes Interesse seitens der Probanden stößt und sie angeregt bei dessen Rekonstruktion mitwirken.

g) argumentative Sequenzen. Sprachbiografien sind in hohem Maße von langen argumentativen Sequenzen geprägt. Schilderungen des eigenen Lebens aus dem Blickwinkel der Sprachen heraus münden „nicht selten in allgemeine Überlegungen zum Status von Sprachen oder gar in Formulierungen zu einer Alltagstheorie des Spracherwerbs“ (Franceschini 2004, 139). Wie sich aus der vorliegenden Untersuchung erkennen lässt, spielen erklärende Sequenzen auch in solchen Passagen eine bedeutende Rolle, in denen es um biografische Entscheidungen für bzw. gegen eine Sprache handelt. So beschäftigt bspw. das Ausbleiben eines Äquilinguismus meine Probanden so stark, dass sie wiederholt lange Begründungen dafür zur Sprache bringen.

2.3.1.2 Sprachbiografische Charakteristika guter Lerner

Wie u.a. am Strukturelement ‚Impact‘ beobachtet, geht es Franceschini im Basel-Prag-Projekt in hohem Maße darum herauszufinden, welche Ergebnisse Sprachbiografien hinsichtlich eines erfolgreichen Sprachenlernens liefern. Im Folgenden sind daher die von ihr vorgestellten sprachbiografischen Charakteristika guter Lerner aufgelistet:

a) Eine positive emotionale Gewichtung. Auch wenn die Erforschung der Beziehung zwischen Emotion und Sprachenlernen „noch ganz am Anfang“ (Franceschini 2004, 140) steht, so weisen Sprachbiografien diesbezüglich auf einen möglichen Zugang.²⁷ Emotional positiv

²⁷ Franceschini (2004, 140) stellt die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Linguisten, Psychologen, Neurobiologen und Kognitionswissenschaftler fest, um diese Beziehung systematisch und umfassend zu erforschen.

besetzte Sprachen²⁸ wurden besser gelernt und werden sprachbiografisch – also im narrativen Interview – positiver kodiert.

b) Ein zuversichtlicher Erzählmodus, der insbesondere dann auftaucht, wenn der Erwerb einer Sprache positive Erinnerungen wachruft. „Solche **isomorphen Beziehungen** zwischen erinnerten Inhalten und Art der Narration“ (Franceschini 2004, 141) deuten auf ein onomatopoesisches Verhältnis zwischen Inhalten und Wiedergabe hin, das natürlich auch in konträrer Form beobachtbar ist.

c) Überindividuelle Figuren sprachbiografischen Erzählens. Franceschini konstatiert, dass einige Figuren, die typisch für erfolgreiche Lerner sind, in auffälliger Weise vermehrt in Sprachbiografien auftauchen. Eine der geradezu klassischen Figuren ist der sog. **Adiuvant** (Helfer), mit dem Franceschini die Inszenierung von Personen, aber auch von Institutionen o.Ä., bezeichnet, die beim Spracherwerb eine wichtige emotionale oder praktische Rolle gespielt haben. Allerdings kann eine dem Adiuvanten ähnliche Figur, besonders dann, wenn sie eine Bedrohung auf den Informanten ausübte, auch als hemmender oder blockierender Faktor auftreten. In diesem Fall spreche ich von einem negativen Adiuvanten.

2.3.2 Ergebnisse sprachbiografischer Forschungen in Tschechien I (Nekvapil)

Nekvapil widmet sich im Rahmen des Basel-Prag-Projektes den Sprachbiografien von in der Tschechischen Republik lebenden Deutschen und untersucht sie auf verschiedene Aspekte von Konstruktionsaktivitäten, um daraus Aussagen über die Zuverlässigkeit der Methode ‚Sprachbiografie‘ machen zu können.

Zunächst bringt er dabei in Erfahrung, dass Sprachbiografien – temporal gesehen – in hohem Maße konstant sind. Die Stabilität der sprachbiografischen Erzählungen, die seine Informanten nach einem Jahr erneut von sich gaben, war erstaunlich. Der Zeitfaktor habe somit keinen wesentlichen Einfluss auf den Inhalt und die Erzählweise der Narration. Diese Aussage macht Nekvapil allerdings unter Vorbehalt, denn seine Untersuchung fiel in einen politisch gesehen stabilen Zeitraum (1995-1998). Er räumt ein, dass durch eine mögliche Vorverschiebung seines Projektes auf die Jahre 1987-1990, als sich die Umstände der Erzählsituation für Deutsche in der Tschechoslowakei in einer beträchtlichen Größenordnung veränderten, sich auch die Perspektive, mit der seine Probanden/innen auf ihre Sprachbiografien schauten, stärker hätte verändern können (vgl. Nekvapil 2004, 150). Da Nekvapil die möglichen Unterschiede jedoch nur als eventuelle Details bezeichnet, besteht er letztlich doch auf seinem Postulat, „die Informanten erzählten im Grunde genommen das Gleiche“ (Nekvapil 2004, 151).

Sprachbiografische Erzählungen erweisen sich Nekvapil zufolge aber auch gegenüber anderen, wichtigen Faktoren als beständig: z.B. erzeugt auch die Ethnizität des Forschers keine nennenswerte Umgestaltung der Narration. Aufklärend war dafür, dass in seinen Untersuchungen die Forscher nicht nur unterschiedlicher Herkunft waren – nämlich teils Tschechen und teils Deutsche – sondern die Daten derselben Informanten auch in beiden Sprachen erhoben wurden! Trotz möglicher Spannungen in Bezug auf das Zusammenleben von Tschechen und Deutschen blieben die Narrationen bis auf Details deckungsgleich (Nekvapil 2004, 151 f.). Des Weiteren zeigten sich die Narrationen ebenfalls hinsichtlich unterschiedlicher, die

²⁸ Vgl. Franceschinis Strukturelement des ‚Impacts‘ (Kap. 2.3.1).

Erzählung generierender einleitender Sätze seitens des Interviewers weitgehend unverändert. Durch diese Ergebnisse sind die Grundlagen sprachbiografischer Forschung maßgeblich aufgewertet worden.

Aus Nekvapils Forschungsergebnissen gehen jedoch auch andere wichtige Erkenntnisse hervor, die sich für weiter sprachbiografische Untersuchungen als relevant erweisen dürften.

Denn aus dem erkenntnistheoretischen Interesse heraus zu erfahren, „in welchem Grad Erzählungen stabil sind“ (Nekvapil 2004, 156), stellt er fest, dass sich verschiedene Herangehensweisen an das biografische Erzählen keineswegs ausschließen. Denn seiner Meinung nach ist ein Zusammenspiel folgender Erkenntnisgewinnungsparadigata durchaus möglich:

a) Will man wissen, wie die Dinge wirklich waren, wie die Ereignisse tatsächlich verliefen, so bewegt man sich im Bereich der „Lebensrealität“ (vgl. Nekvapil 2004, 156). Obgleich ich bereits betont habe, dass es dem Forscher nie darum gehen kann, in detektivischer Art aufzuspüren, ob der Informant die Wahrheit sagt, sind doch stets Fakten vorhanden, die letztendlich nicht in Zweifel zu ziehen sind. Wenn z.B. eine deutsche Person im Alter von 40 Jahren mitteilt, sie habe in der fünften Klasse angefangen, Englisch zu lernen, ist dies als Erkenntnis der Lebensrealität anzusehen.

b) Will man erfahren, wie die Menschen die Ereignisse erlebt haben, begibt man sich in das Gebiet der „Subjektrealität“ (Nekvapil 2004, 156). Mit interpretativen Methoden wird es möglich sein, zu Erkenntnissen über den Probanden zu gelangen. Diese könnten jedoch hinsichtlich ihrer objektiven Richtigkeit bezweifelt werden.²⁹

c) Eine eigenständige Methode beruht auf der Analyse der Art und Weise des Erzählens. Wie die Dinge erzählt werden, lässt auf die „Textrealität“ der Erzählung schließen (Nekvapil 2004, 156). Diese Art der Herangehensweise wird den Forscher stets dazu bringen, sich mit narrationsanalytischen Verfahren auseinander zu setzen.

Nekvapil (2004) schließt keine der genannten Methoden für seine Analyse aus: „Es geht offensichtlich nicht darum, sich ausschließlich für die eine oder andere Herangehensweise und epistemologische Haltung zu entscheiden“ (Nekvapil 2004, 158). Die Verzahnung der Vorgehensweisen wird besonders deutlich, wenn er abschließend meint: „Selbst die Textrepräsentation der ‚Lebensrealität‘ ist eine ‚Lebensrealität‘“ (Nekvapil 2004, 171 – Hervorh. i. Orig.).

Zuletzt muss erwähnt werden, dass Nekvapil der sprachbiografischen Forschung vor allem zwei Verwendungsmöglichkeiten aufzeigt. Erstens können Sprachbiografien „zweifellos zur Überprüfung der [durch andere linguistische Methoden, T.P.] gewonnenen Erkenntnisse beitragen“ (Nekvapil 2004, 149). Zweitens hält er diese Herangehensweise dort für unverzichtbar, wo es schwer ist, Daten auf andere Arten zu beschaffen. Zwar bezieht er sich in seinen Untersuchungen auf die deutsche Sprache in der ehemaligen Tschechoslowakei, deren damalige Behörden überhaupt keine Forschung in dieser Richtung zuließen; ich bin jedoch der Meinung, dass es auch in Ländern wie Deutschland oft keine andere Zugangsmöglichkeiten zur sprachlichen Rekonstruktion eines Individuums gibt als mittels sprachbiografischer Forschung.³⁰

²⁹ Conrad (2002, 139 f.) stellt die Frage nach der Aussagekraft der Lebens- und der Subjektrealität, und verweist auf die notwendige Analyse narrativer Identität.

³⁰ Vgl. dazu auch Brizićs Ergebnisse in Kap. 2.6.7.

2.3.3 Ergebnisse sprachbiografischer Forschungen in Tschechien II (Hašová)

Hašová untersuchte die Sprachbiografie einer einzelnen in Tschechien lebenden Ungarin sehr detailliert, indem sie mit ihr über einen Zeitraum von 5 Jahren insgesamt fünf Interviews durchführte. Die mehrsprachige Frau zeigte in ihrer Sprachbiografie deutlich, wie „ihre Einstellungen (...) beträchtlich durch die historischen und gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst“ (Hašová, 2004, 186) waren. Die Einstellungen zu Sprachen sind – so Hašová – nicht von den Einstellungen zu den Sprechern dieser Sprache und zum ganzen Land, in dem man diese Sprache spricht, zu trennen. Hašová's Arbeit zeigt zum einen, dass Sprachbiografien eben nicht nur Aussagen zu persönlichen Lebensumständen zulassen, sondern auch als Brechung für sprachgeschichtlich relevante Ereignisse verwendet werden können. Es entspricht der von Fix angesprochenen „an der Lebenswelt des Einzelnen orientierte Sprachgeschichtsschreibung ‚von unten‘“ (Fix 2010, 11 – Hervorh. i. Orig.). Zum anderen bestätigt sie anhand ihrer intensiven Vorgehensweise Franceschinis Figuren sprachbiografischen Erzählens. So tauchen beispielsweise oft Adiuventen, Personen, mit denen die ungarische Frau eine bestimmte Sprache sprach, auf, die ihre „Einstellung nicht nur zu der Sprache, sondern auch zu den Sprechern dieser Sprache und zu dem ganzen Land, wo man diese Sprache spricht, bestimmen“ (Hašová, 2004, 186).

2.4 Miecznikowskis formale Herangehensweise bei Basler Sprachbiografien

Miecznikowski geht mit streng formalen Kriterien an fünf Sprachbiografien heran, um diese auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede „in Bezug auf die Darstellung des Erwerbsbeginns auf interaktionsdynamischer, sprachlich-formaler und inhaltlicher Ebene“ (Miecznikowski 2004, 189) hin zu untersuchen. Durch ihre Herangehensweise ist sie stark an Schützes Figuren des autobiografischen Erzählens (1984; 1987) angelehnt, was eine strikte Analyse der Form in Abhängigkeit vom Inhalt ermöglicht. Indem der Erwerbsbeginn einer Sprache immer auch in die Sprachbiografie als Ganze eingebettet wird, können die erhobenen Daten in „ihrem referenziellen Bezug zu den vergangenen Ereignissen hin interpretiert werden“ (Miecznikowski 2004, 190). Ausgangspunkt ist bei Miecznikowski die Annahme, es existiere in narrativen Interviews eine Logik des biografischen Aufarbeitens in Bezug auf seine Darstellung.

Vergleichend findet sie heraus, dass der Erwerbsbeginn einer Sprache eine sich wiederholende Erzählfigur³¹ ist. So wird „in fast allen Fällen schon die erste Thematisierung einer Zweitsprache zur Festlegung des Erwerbsbeginns genutzt“³² (Miecznikowski 2004, 195).

Speziell im Hinblick auf den Erwerbsbeginn einer Sprache untersucht Miecznikowski den Zusammenhang zwischen diskursiv-formalen und inhaltlichen Aspekten in der narrativen Darstellung. Sie stellt fest, dass generell eine beobachtbare Verzahnung von Erzählung und Argumentation zu beobachten ist, wobei es einige typische Indikatoren für argumentative

³¹ Miecznikowski betont die Bedeutung der Mitteilung des Erwerbsbeginns, ohne die eine Geschichte gar nicht erst erzählbar wäre (Miecznikowski et al. 2004, 197).

³² Deprez et al. (2004) bringen in einen anderen Kontext wiederum die Strukturlogik in Erfahrung, dass in der ersten Sequenz von sprachautobiografischen Narrationen zuallererst die identitären Orientierungsmerkmale der Person dargelegt werden: „*L'incipit pose les premiers repères identitaires: géographiques, chronologiques et sociaux. La présentation de soi se moule dans un rituel de type administratif, objectif (nom, prénom, âge, lieu de naissance, position familiale, profession des parents, niveau d'études)*“ (Deprez et al. 2004, 28).

Passagen gibt. Diese sind bspw. Konjunktionen wie ‚weil‘, aber auch Verallgemeinerungen oder der Gebrauch von Adverbien konsekutiver Art (*dann, folglich*, usw.) (vgl. Miecznikowski 2004, 203).

Bei ihrer inhaltlichen Analyse stellt sich heraus, dass sich durch die wiederholte Verwendung argumentativer Sequenzen drei wesentliche Typen von alltagstheoretischen Erklärungen herauskristallisieren, die den Spracherwerb verständlich machen sollen. Miecznikowski unterscheidet dabei Lerner, die a) die Handlungsdispositionen in ihren eigenen Charaktereigenschaften suchen (z.B. indem sie sagen, sie seien schon immer an einer bestimmten Sprache interessiert gewesen), b) durch eine emotionale Haltung gegenüber anderen Sprechern dazu gekommen sind, eine bestimmte Sprache zu lernen (z.B. wenn die Sprache des Lebenspartners, also eines Adiuventen, erworben wird) und c) die Sprache aus einer Grundhaltung gegenüber einer ganzen Sprechergemeinschaft erlernt haben (indem sie bspw. betonen, sie hätten schon immer die Deutschen, Italiener usw. gemocht) (vgl. Miecznikowski 2004, 205).

Obgleich sich ihre Untersuchungen auf einen sehr speziellen Aspekt von Spracherwerb – nämlich den vollkommen ungesteuerten Erwerb der italienischen Sprache bei Bewohnern der Stadt Basel (s.o.) – stützen, ist die Konstatierung folgender Einstellung interessant:

Wenn in der Erzählung der Erwerbsbeginn zuweilen mit einem biographisch wichtigen Ereignis zusammenfällt, so wird er auf der Erklärungsebene umso enger in die Lebensgeschichte eingebunden. Die Kontingenz des Erstkontakts wird so weit wie möglich ausgeblendet, oder besser überschrieben durch eine sinnstiftende autobiographische Konstruktion, die jenes Ereignis emblematisch als Spiegelbild der eigenen Persönlichkeit oder einer biographisch wichtigen emotionalen Konstellation erfasst (Miecznikowski 2004, 205).

Die Erkenntnis, dass der rekonstruierte Grund für den Erwerb einer Fremdsprache üblicherweise in sich selbst gesucht – und gefunden – wird, bezieht sich hier meist nicht auf schulisches, sondern vielmehr auf das freiwillige Erlernen einer Sprache. So ist zu eruieren, dass laut Miecznikowski Menschen in sprachbiografischen Interviews dazu neigen, mögliche Zufälle beim Spracherwerb nicht als solche zu verstehen bzw. wiederzugeben, sondern eher als eigene Handlungsdispositionen zu betrachten. An diesem Punkt wird die Anlehnung an Schütze besonders sinnvoll, denn dieser unterscheidet beim autobiografischen Erzählen bekanntlich vier Prozessstrukturen, von denen zwei ihren Ursprung in der erzählenden Person selbst haben: die biographischen Handlungsschemata, bei denen die kognitive Komponente stark ausgeprägt ist, und die Wandlungsprozesse, bei denen die Intention zwar der eigenen Person zugeschrieben wird, dies zum biografisch relevanten Zeitpunkt jedoch nicht bewusst gewesen sein soll (vgl. Schütze 1984, 94 f.).

Interessant ist in Bezug auf die genannten Aspekte natürlich die inhaltliche und formale Analyse der Sprachbiografien meiner Untersuchung, da sich die befragten Migranten ebenfalls zu schulisch erworbenen Sprachen äußern und der Erwerb dieser nur schwerlich als handlungsschematisch zu vermitteln ist. Auf welche Art und Weise die Herausarbeitung der in der Schule erworbenen Sprachen zur Konstruktion von Eigenschaften der Persönlichkeit der Probanden geschieht und dies Hinweise auf deren Identität liefert, soll auch in diesem Projekt aufgeklärt werden.

2.5 Die Sprachbiografie einer Deutschen Im Tessin (Carmine)

Veronica Carmine geht ebenfalls auf formaler sowie inhaltlicher Ebene vor, wenn sie die direkte Rede in der Sprachbiografie einer Probandin analysiert, einer Deutschen, die zum Zeitpunkt ihrer Migration in ein italienischsprachiges Dorf in der Schweiz, deren Einwohner Tessiner Dialekt sprachen, kein Italienisch beherrschte. Sie merkt an, dass sich die befragte Person insbesondere dann in der direkten Rede äußert, wenn „die bedeutsamen Momente einer vergangenen Wirklichkeit“ (Carmine 2004, 225) erzählt werden, weil sie so narrativ mehr Kraft erfahren. Abgesehen von diesem inhaltlichen Grund – so werden schließlich Bilder der Vergangenheit lebendig gemacht – gibt es laut Carmine aber auch ganz andere, praktische Gründe für die Verwendung der direkten Erzählweise. So können nämlich kompliziertere grammatische Formen, z.B. der Konjunktiv I der indirekten Rede umgangen werden und die Wiedergabe komplexer verbaler Zusammenhänge kann prägnanter und knapper ausgedrückt werden. Inwieweit der Gebrauch der direkten Rede durch die sprachlichen Kompetenzen der Probandin tatsächlich beeinflusst ist, erfahren wir indes nicht. Stattdessen stellt sich in dieser Sprachbiografie heraus, dass die Informantin zwar 10 Jahre lang Italienisch und den Tessiner Dialekt allein ungesteuert erlernt, das Interview aber auf Italienisch geführt hat, was keineswegs vonnöten war, sondern ihren eigenen Wünschen entsprach. Eine 100%ige Beherrschung einer Sprache korreliert demnach keineswegs mit einer Identifikation eines Sprechers mit dieser!

Carmine beschreibt ferner eine narrative Strategie ihrer Probandin, die mittels direkter Rede die Gegenüberstellung zweier Personen inszeniert, wobei die Probandin selbst in der Erzählung ihre Kraft aus der antithetischen Figur ihrer Freundin gewinnt, der sie sich in sprachlichen Belangen überlegen betrachtet, wenngleich die Freundin eigentlich die gleichen Voraussetzungen wie die Erzählerin aufwies. Durch die Kontrastierung erhöht sie narrativ indirekt ihre eigenen Leistungen. Ebenso geht sie mit der Gegenüberstellung bei der Verwendung von Dialekten vor. In direkter Rede erzählt sie, wie sie Sprechern des Tessiner Dialekts auf Hochitalienisch anbietet, ihren Dialekt weiterzusprechen, da sie ihn versteht. Diese würden dann allerdings trotzdem auf Hochitalienisch antworten. Spricht sie hingegen mit Deutschschweizern auf Hochdeutsch, weil sie selbst deren Mundart nicht beherrscht, würden diese auf ihrem Schweizerdeutsch beharren. Durch die antithetische Darstellungsweise erzeugt sie vordergründig eine Gegenüberstellung von zwei Sprachgruppen. Dahinter verbirgt sich aber auch hier eine Hervorhebung eigener sprachlicher Erfolge, schließlich ist sie quasi *en passant* zur italienischen Hochsprache und zu ihrem Tessiner Dialekt gekommen.

Zur Kraft der direkten Rede muss jedoch angemerkt werden, dass nicht alle Probanden, sei es aus persönlichen, kulturellen oder anderen Gründen, davon Gebrauch machen. Insofern bedeutet das Ausbleiben dieser Erzählform nicht, es hätte keine bedeutsamen Momente in der erlebten sprachlichen Wirklichkeit gegeben.

2.6 Weitere sprachbiografische Projekte in Auswahl

2.6.1 Sprachbiografien von in der DDR geborenen Deutschen (Fix/Barth)

Fix und Barth (2000) untersuchen Sprachbiografien aus einer gänzlich anderen Sicht heraus. Ihr Untersuchungsgegenstand ist der Blick einiger ehemaliger DDR-Bürger auf die eigene

Sprachbiografie,³³ wobei die dafür grundlegenden Interviews zu einem Zeitpunkt stattfanden, als die DDR bereits 4 bis 6 Jahre nicht mehr existierte.³⁴ Im Sinne der *Oral Language History* gehen Fix/Barth auf die Subjekte und ihre Lebensgeschichten ein, denn sie gehen mit Niethammer (1980)³⁵ davon aus, dass persönliche Verläufe und Haltungen stets komplexer sind als die meisten Hypothesen (vgl. Fix/Barth 2000, 19). Sie stehen für eine kompromisslose Einbeziehung der Rekonstruktion der eigenen Sprachgeschichte und –entwicklung, wenn sie schreiben:

Die Betrachtung des vergangenen sprachlich-kommunikativen Alltags. Die Einbeziehung des Alltagswissens und der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, die sich in diesem und für diesen Alltag entwickelt haben, sind nötig. Kurz: wir brauchen auch hier die Sicht von Oral History. Wichtig sollen für eine Rekonstruktion von Sprachgeschichte und Sprachgebrauchsgeschichte also nicht nur die verbürgten Daten und Vorgänge sein, sondern auch, wie sich Menschen in diesem Netzwerk von Fakten und Vorgängen gefühlt haben, wie sie es erlebt haben und wie sie es reflektieren und kommentieren. Es geht darum, dass die Linguistik sich auch mit dem beschäftigt, was im Sprachbewusstsein einzelner vor sich geht (Fix/Barth 2000, 20).

Ziel jeder Arbeit mit Sprachbiografien kann also nicht das Erstellen einer auswertbaren Statistik sein, sondern soll vielmehr – wenn möglichst viele Biografien vorliegen – dazu dienen, ein Bündel von gesellschaftlich möglichen Fällen zu repräsentieren. Im Falle der dabei untersuchten Sprachbiografien spielt zudem die Wende die entscheidende Rolle. Ostdeutsche mussten sich nach 1989 mit einer völlig neuen Lebenssituation zurechtfinden, d.h. der Fall der Mauer bedeutete einen Bruch, der zu einem „tiefen Gefühl der Unsicherheit“ (Fix/Barth 2000, 64) und zu einer gesellschaftlichen Umdeutung ihrer Geschichte führte. Die Sprachbiografien sollten Aufschluss darüber geben, wie sprachlich manifestierte herrschaftliche Verhältnisse vor und nach 1989 erlebt und erfahren wurden.³⁶ Unter dem SED-Regime war die Sprache durch restriktive Maßnahmen, direkte und autoritäre Eingriffe und durch ständige, musterbildende Wiederholung sprachlicher Mittel sehr stark reglementiert gewesen (vgl. Fix/Barth 2000, 27). DDR-Bürger wussten, welche sprachlichen Mittel sie in welchen Situationen benutzen bzw. nicht benutzen sollten.³⁷ Mit der Einheit Deutschlands verschwindet die vormals so mächtige Institution DDR von der Landkarte, und die ostdeutschen Bürger haben sich den Institutionen der Bundesrepublik nebst ihren sprachlichen Mitteln unterzuordnen. Auffallend oft zeigen die Probanden Rechtfertigungstendenzen, die sich sprachlich u.a. durch die Ver-

³³ Es wurden insgesamt 25 Sprachbiografien ausführlich analysiert und zum Teil veröffentlicht.

³⁴ Hier muss angemerkt werden, dass sich Bickes (1992) schon mit dem Zusammenhang zwischen sozialer bzw. kultureller Identität und den sprachlichen Folgen der Wiedervereinigung befasst hatte. Zu nennen sind auch andere Studien, die den Sprachgebrauch nach der Wende untersucht haben: Hellmann (2003), Schlosser (2004) und Hausendorf (2000).

³⁵ Niethammer begründet den Ansatz, sich mit Lebensgeschichten auseinander zu setzen, wobei nach der „Herkunft, der eigenen Lebensbedingungen, Verhaltensweisen, Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten“ (1980, 9) gefragt wird.

³⁶ In diesem Zusammenhang weise ich auf Bourdieu hin, der den Begriff des sprachlichen Kapitals einführte: „Die Herrschaftseffekte, die objektiven Machtverhältnisse des sprachlichen Marktes, sind in allen Sprachsituationen wirksam: Im Umgang mit einem Pariser ist der Okzitanisch sprechende Provinzbürger plötzlich »mittellos«, sein Kapital verfällt“ (Bourdieu 1993, 124, Hervorh. i. Orig.).

³⁷ Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, bis in welche Schichten des kollektiven sprachlichen Repertoires (Halwachs 1993, 73) der Einfluss des totalitären Regimes zu spüren war. Und freilich auch, welche Veränderungen nach der Wende festgestellt wurden.

wendung defokussierender Pronomina (z.B. *man*) manifestieren. Barth analysiert 17 Interviews explizit und detailliert auf den Gebrauch defokussierender Mittel und stellt fest, dass „mit der Verwischung der Referenzidentität zwischen dem Sprecher und dem Agens der erzählten Handlung (...) die auf den Sprecher zurückfallende Kritik vermindert oder sogar verhindert werden“ kann (Fix/Barth 2000, 140).

Diese Untersuchung zeigt hinsichtlich meiner Studie zweierlei: erstens erzeugen gravierende Veränderungen sprachlicher Herrschaftsverhältnisse – dies gilt selbstredend auch für Migrationsprozesse – Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Zweitens werden diese Gefühle mitunter durch defokussierende Strategien ausgedrückt. Auf die Probanden meiner Untersuchung trifft hingegen weniger zu, dass sie *per se* unter einem Rechtfertigungszwang leiden.³⁸ Sollten sich allerdings auffallend oft rechtfertigende Äußerungen finden lassen, so müsste der Hypothese nachgegangen werden, ob der Informant sich wegen seiner Migration nach Deutschland als von der Gesellschaft prinzipiell abgelehnt empfinden könnte.

2.6.2 Sprachbiografien deutscher Migranten der 2. Generation in Israel (Betten)

Betten führt in Israel 67 narrative Interviews mit Probanden durch, deren Eltern in den 30er Jahren aus Deutschland ins heutige Israel migriert sind. Die Informanten kommen fast ausnahmslos im Zielland zur Welt, nur sehr wenige waren im Kleinkindalter mit ihren Eltern migriert. Die menschenverachtende NS-Herrschaft erfahren ihre Eltern in ihren Anfängen, können aber noch vor dem Beginn der Shoah ausreisen. Interessant ist bei dieser Untersuchung u.a. die Sichtweise der Aufnahmegesellschaft auf Sprache, Kultur und Gewohnheiten der Einwanderer. Es sei daran erinnert, dass schon in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts alles Deutsche in Israel bzw. Palästina abgelehnt wurde und daher deutsche Flüchtlinge unter dieser Diskriminierung gelitten haben. So zitiert Betten den 71-jährigen Theaterwissenschaftler Tom folgendermaßen:

Also mir war dieser * Kulturkampf als Kind einerseits klar. Nämlich ich wusste, es gibt die jeckische³⁹ Welt und die hebräische Welt, und die jeckische Welt ist total unakzeptabel * und lächerlich in den Augen von der hebräischen Welt ** und die Jeckes kapieren überhaupt nix von der hebräischen Welt, und die hebräisch-russische Welt, das ist das * >>Mhm<<, das Schöne, Gute, Fantastische und unsere ist die lächerliche (Betten 2010, 36 – Transkriptionszeichen wurden beibehalten).

Bettens Untersuchungen hatten ursprünglich das Ziel, vor dem Hintergrund der Shoah das Sprachniveau der Informanten in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen und Emotionen zu bestimmen. Schon bald stellte sich dabei heraus, dass „große Teile der Interviews auch der in den 1990er Jahren aufgekommenen Methode der Sprachbiographie zugeordnet werden [konnten, T.P.]“ (Betten 2010, 30). Die Erforschung sprachlicher Einstellung vor einer biografischen Folie lässt sich anscheinend derzeit am genauesten mit sprachbiografischen Interviews durchführen. Im Hinblick auf diese Arbeit und Bezug nehmend auf die politischen Debatten um Integration ist Bettens Untersuchung wegen ihres unbestreitbaren Zusammenhangs zwi-

³⁸ Fix/Barth (2000, 64) drücken es so aus: „Überspitzt formuliert mussten sich Ostdeutsche bereits dafür rechtfertigen, dass sie zum Zeitpunkt der Wende noch DDR-Bürger waren.“

³⁹ Zur Herkunft der Bezeichnung ‚Jecke‘ für die deutschen Juden vgl. Betten (2010, 33).

schen Identitätsverständnis und Sprachproblematik einer Zuwanderergruppe und ihren Nachkommen als essentiell anzusehen.

Beachtenswert ist in Bettens Untersuchung ferner das Resultat, dass über die Hälfte der eingewanderten Eltern mit ihren Kindern Deutsch gesprochen haben soll, obwohl dies verpönt und teilweise (bspw. in Kibbuzim) fast unmöglich war (vgl. Betten 2010, 31). Die Folgen dieser gesellschaftlichen Abwertung der Elternsprache führte Bettens Informanten fast automatisch dazu, „das mit den Sprachen verbundene Identitätsthema in den Mittelpunkt [zu stellen, T.P.]“ (Betten 2010, 33).

Ihre Ergebnisse bezüglich identitärer Aspekte sind vielfältig: Der erwähnte Informant Tom problematisiert das Identitätsthema extrem und berichtet sogar, wie er als 16-jähriger eigenhändig seinen Namen von Thomas (das empfand er als zu ‚jeckisch‘) zu Tom veränderte. Im Gegensatz zur von sich gewiesenen deutschen Identität ist sein Deutsch zum Zeitpunkt des Interviews nahezu perfekt. Der Proband Daniel Z. hingegen spielt mögliche kritische Situationen in seiner Kindheit herunter („*sometimes they would laugh at me a bit*“; Betten 2010, 44) und hebt vielmehr seine Verdienste für die israelische Gesellschaft hervor. Obwohl er fließend fast fehlerfreies Deutsch spricht, bevorzugt er das Englische „für alle beruflichen oder schwierigeren Themen“ (Betten 2010, 43). Auch bei anderen Probanden lässt sich nur schwer sagen, welchen Zusammenhang es zwischen dem Niveau der deutschen Sprache und der Einstellung zum ‚Jeckischen‘ gibt. Eine automatische Unterstützung der Sprachbewahrung durch eine positive Einstellung zu der Kultur, dem Land und den Sprechern lässt sich zwar oft, jedoch nicht als Regel beobachten. Interessant ist auch Bettens Befund, dass scheinbar gleiche Situationen – so geschehen bei Zwillingen – offensichtlich ganz unterschiedlich erlebt und in Erinnerung gespeichert werden können. Die Zusammenhänge, die zu den gegenwärtigen Einstellungen und dem sprachlichen Niveau führen, sind so komplex, dass ihre Erforschung laut Betten nicht an der Methode der Sprachbiografie vorbeikommt.

2.6.3 Sprachbiografien im sprachlichen Grenzgebiet Südtirol⁴⁰ (Veronesi)

Veronesi versucht in ihrem Projekt, die sprachliche Realität ein- und zweisprachiger Sprecher in einer sprachlich schwierigen Region zu erfassen. Schließlich leben im Südtirol drei anerkannte Sprachgemeinschaften: die deutsche (Anteil an der Gesamtbevölkerung: 69,15%), die italienische (26,47%) und die ladinische (4,37%). Diese konzentrieren sich meist auf bestimmte Regionen und/oder Städte, sodass nicht überall ein Nebeneinander aller drei zu erwarten ist. Die deutschsprachige Bevölkerung spricht in der Regel neben dem lokalen Dialekt auch den hochdeutschen Standard, während es ein ähnliches Diglossieverhältnis bei den italienisch-sprachigen Südtirolern nicht gibt.⁴¹ Im Südtirol scheinen zudem frühkindliche Kontakte zwischen Angehörigen der genannten Gruppen die Ausnahme zu sein. Veronesi stellt fest, dass die Schule oftmals der erste Ort des Kontaktes mit der/den anderen Sprache/n ist und dass der Unterricht der jeweils andern „großen“ Sprache zudem häufig als Pflicht oder Zwang angesehen wird (Veronesi 2010, 90).

⁴⁰ Veronesi (2008) untersucht an anderer Stelle Sprachbiografien aus deutlich sprachpolitischer Hinsicht. Ihre Methode entspricht dabei der hier vorgestellten.

⁴¹ In Südtirol ist wegen Mussolinis forciertes Migrationsbewegung aus ganz Italien die italienische Hochsprache die dominante Kommunikationsvariante. Einzig im Südtiroler Unterland wird von einem kleinen Bevölkerungsanteil traditionell der lombardisch-venetische Dialekt gesprochen.

Veronesi interviewt 8 Probanden mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen sprachlichen Biografien. Jeweils zwei der Interviewten wurden einsprachig mit Italienisch bzw. Deutsch sozialisiert. Vier weitere sind insofern zweisprachig, als sie Italienisch und Deutsch als gleichwertige L1 angeben. Hinsichtlich ihrer Berufsausbildung haben alle mindestens die Oberschule besucht, die meisten haben aber zudem ein Studium absolviert. Das Alter bewegt sich zwischen 25 und 50 Jahren.

Veronesis Ergebnisse deuten darauf hin, dass besonders von den Zweisprachigen in dieser mehrsprachigen, allerdings stark dialektal geprägten Region oftmals Ausdrücke benutzt werden, die sich auf Reinheit, Sauberkeit oder Grammatikalität von Sprachen beziehen. Damit stellen sie hauptsächlich einen Bezug zu Defiziten ihrer eigenen L1 her – i.d.R. Deutsch – die sie am liebsten verbessert sehen wollen. Aber auch das Italienische betreffend, beklagen manche zweisprachige Probandinnen, es sei nicht zu verstehen, dass trotz des langjährigen Schulunterrichtes einige ihrer Altersgenossen das Italienische nicht gut bzw. „nicht ordentlich“ sprechen (Veronesi 2010, 89). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass gerade bilinguale Sprecher ihren Fokus oft auf die sprachlichen Unvollkommenheiten richten, die sie bei sich bemerken. Von Kollegen auf ihre Zweisprachigkeit angesprochen, erzählt eine Probandin, habe sie gemerkt, dass sie sich wegen ihrer „nicht perfekten“ (Veronesi 2010, 100) Sprachkenntnis gar nicht als Bilinguale fühlt!⁴²

Von für diese Arbeit großer Bedeutung sind aber auch Veronesis Befunde hinsichtlich der Identität der bilingualen Probandinnen. Zwar existierten offene Feindschaften zwischen „Deutschen“ und „Italienern“ nicht mehr, eine Verlagerung der Rivalitäten auf Eigenschaften von Sprache, Kultur und Sprechern bemerkt Veronesi jedoch durchaus. So entstehen schwer zu ertragende Dichotomien wie kalte (deutsche) versus warme (italienische) Sprache, die eine Probandin sogar dazu verleiteten, ihre Region zu verlassen um in Südtalien „ausschließlich auf Italienisch“ zu leben (Veronesi 2010, 94). Eine weitere bilinguale Informantin spricht offen davon, dass es für sie wichtig war, die deutsche und die italienische Kultur „miteinander zu versöhnen“ (Veronesi 2010, 95). Die Folge für viele – auch einsprachig sozialisierte – „Deutsche“, die sich der deutschen Sprache und Kultur nach wie vor nahe fühlen, sieht so aus, dass vermieden wird, die eigene Nationalität anzugeben. So antworten viele auf die Frage nach ihrer Herkunft schlichtweg, sie würden aus Bozen oder aus Südtirol kommen oder geben an, sich auf so ein Gespräch gar nicht einzulassen. Die Polarisierung der Südtiroler Gesellschaft erzeugt demnach Spannungen in jenen Menschen, die entweder zweisprachig sind und unter dem Druck stehen, sich für eine Sprache bzw. Kultur entscheiden zu müssen, oder bei den Angehörigen der Minderheit, also zumeist den Sprechern des Deutschen, die, obgleich im Südtirol in der Mehrheit, national gesehen Italiener sind.⁴³

Insbesondere für Zweisprachige, so Veronesis Ergebnisse, ist die Zerrissenheit die Schattenseite jenes wunderbaren sprachlichen Reichtums, den eine Probandin so formuliert: „zwei Sprachen, die beide zu mir gehören, zwei Welten“ (Veronesi 2010, 102).

⁴² Dieser Befund deckt sich stark mit der Einschätzung der Informanten meines Korpus‘.

⁴³ Zu den Spannungen bei der ladinischen Minderheit erfahren wir in Veronesis Projekt nichts.

2.6.4 Neue Europäische Mehrsprachigkeit (Treichel/Bethge)

Dieses europäische Projekt fokussiert die sprachlichen Biografien eines modernen europäischen Typs, nämlich jener Menschen, die im Zeitalter vielfältiger Möglichkeiten und großer Mobilität in Europa die Chancen von europäischen Programmen nutzen und im Rahmen ihrer Ausbildung oder Berufskarrieren längere Zeiten in anderen Ländern verbringen. Im Gegensatz zu einigen Zuwanderergruppen, die als Minderheiten wahrgenommen und zuweilen sogar diskriminiert werden, begegnen laut Treichel/Bethge Erasmusstudenten oder Teilnehmer des Life-Long-Learning-Programms den deutschen Kommilitonen oder Kollegen auf Augenhöhe. Das eröffnet einen Forschungsblick, der weitgehend Aspekte negativer sozialer Distinktheit vernachlässigen und sich stattdessen auf rein sprachbiografische Aspekte von Menschen konzentrieren kann.⁴⁴ Wie auch in der vorliegenden Arbeit gehen die Autorinnen methodisch nach Schütze (2008, 2008a) vor und haben so die Möglichkeit, detailliert Aspekte der Identität zu betrachten. Ausgehend von der Prämisse, dass der Erwerb neuer Sprachen und das Kennenlernen neuer Kulturen stets das Bekanntheits- und Vertrautheitswissen in Frage stellt, spüren die Autorinnen den biografischen Identitätsveränderung der Probanden nach und stellen dabei folgende biografischen Funktionen der Sprache fest:

Erstens ist Sprache ein inneres Territorium. Damit bringen die Autorinnen zum Ausdruck, dass es für viele ihrer Informanten schon vor ihren Auslandsaufenthalten ein Privileg war, die Sprache des späteren Ziellandes zu erwerben. Auf diese Weise setzten sie sich zum einen von anderen ab und fanden auch innerhalb ihrer Familien ein Terrain, das sie als ihren höchst eigenen Raum bezeichnen. Meist ging es dabei um Sprachen, die eben nicht jeder schulisch lernte, sondern deren Erwerb als handlungsschematische Prozessstruktur des Lebenslaufes (Schütze 1984) zu betrachten ist. Nicht selten, so Treichel/Bethge, lassen sich Formulierungen wie „mein Terrain“ oder „die Sprache, die nur mir gehörte“ finden (Treichel/Bethge 2010, 115). Der Erwerb einer neuen Sprache kann demnach Freiheitsgewinn, Abgrenzung und Individualität bedeuten.

Zum anderen erfolgt durch das Erlernen der neuen Sprache stets auch die Möglichkeit, alternative Lebensweisen zu erschließen. Gerade bei sprachbiografischen Narrationen stellen die Autorinnen oft eine Gegenüberstellung sozialer Rahmen fest. Die Fremdsprache bringt sie dazu, neugierig auf das/die entsprechende/n Land/Länder zu werden und es zu besuchen. Bei ihren Erzählungen schildern sie dabei ihre Eindrücke in der Fremde auffallend oft mit Hintergrundkonstruktionen verflochten, die ihren ursprünglichen sozialen Rahmen thematisieren. Diese Kontrastierung deutet auf die sehr typische sprachbiografische Figur der Erschließung alternativer Lebensweisen. Dies geschieht einerseits auf persönlicher und familiärer Ebene, zum Beispiel, wenn die Probanden bemerken, dass Menschen und Familien auch anders leben können. Andererseits konstatieren Treichel/Bethge, dass ihre Informanten aber auch vermehrt Reflexionen über davor nie sinnierte Themen anstellen. Die Wahrnehmung neuer Lebensweisen führt dazu, dass sich die Probanden Gedanken über Angelegenheiten wie Versorgungslage, Brauchtum oder Dialekt in ihren Heimatländern machten.

⁴⁴ Dies gilt natürlich auch für Rickers (1995, 2000) Forschungsprojekt mit nach Deutschland migrierten Französischen.

Insgesamt stellen die Autorinnen fest, dass die Vorstellung, die Beherrschung einer Fremdsprache sei ein bildungsbürgerlicher Ornat, nicht mehr zutrifft. Die heutigen europäischen Generationen nutzen Fremdsprachen vielmehr „als Bedingung der Möglichkeit biographischer Wandlungsprozesse“ (Treichel/Bethge 2010, 123). Dies gelte für jene Menschen, die sich innerhalb Europas bewegen und die ein Wissen darüber hätten, dass nur die Teilnahme an sprachlichen Situationen ihnen auch das Tor zum semantischen Reichtum der Sprache öffnet.⁴⁵

2.6.5 Sprachbiografien studentischer Migrantinnen (Miecznikowski)

Miecznikowski untersucht in ihrem Projekt die Sprachbiografien fünf studentischer Migrantinnen⁴⁶ an der Università della Svizzera Italiana in Lugano. Die dafür verwendeten Textsorten waren biografische Interviews mit Nachfragephasen. Bei den Analysen fiel der Autorin auf, dass alle fünf Informantinnen den Spracherwerb grundsätzlich als einen Wandlungsprozess ansehen (Miecznikowski 2010, 133). Im Sinne Schützes (1984) misst sie somit insbesondere den Prozessstrukturen des Lebenslaufes eine große Bedeutung zu, stellt aber zudem eine Interaktion zwischen Argumentationsmodi und eben diesen Prozesstypen her. Dabei postuliert sie, dass es bestimmte Argumentationsweisen wie das „*practical reasoning*“, d.h. „*goal-driven, knowledge-based, action-guiding argumentation*“ (Miecznikowski 2010, 129) zu handlungsschematischen Prozessstrukturen passt, während kausale, auf Ursache-Wirkungs-Beziehung gestützte Argumentationen eher mit Verlaufskurven einhergehen. In der Tat lassen sich bei ihren Interviewpartnerinnen hinsichtlich des Spracherwerbs vor allem Argumentationen auffinden, die auf Kausalzusammenhängen beruhen und in denen der Biografieträger nicht „in einer agentiven Rolle“ (Miecznikowski 2010, 133) auftritt. Sie erweitert Schützes Kategorien der Prozessstrukturen und bezeichnet den vorhandenen Typus als Wandlungskurve, die in ein institutionelles Ablaufmuster eingebettet ist (Miecznikowski 2010, 33) oder auch als „positive Verlaufskurve“ (Miecznikowski 2010, 137), in denen die Biografieträger kausale oder übergeordnete Relationen erkennen, die sich ihrer Kontrolle entziehen. Allerdings lassen sich trotzdem stets auch Entscheidungsspielräume entdecken, durch die die Informantinnen ihre Sprachbiografie in eine gewisse Richtung getrieben haben, bspw. durch Auslandsaufenthalte. Diese Momente betrachtet die Autorin als Schlüsselhandlungen und nicht als biografische Handlungsschemata, denn diese narrativen Momente strukturieren einen Prozess als Sequenz von Handlungen (Miecznikowski 2010, 138). Indem Miecznikowski die Argumentationstypen in Bezug zu den Prozessstrukturen setzt, kann sie innerhalb von Sequenzen, die argumentativ stark von Ursache-Wirkungs-Bezügen geprägt sind, eben auch den Typ der zielgerichteten Begründung auffinden, der für Handlungsschemata typisch ist. Diese von Schütze (1984) nicht vorgesehene Diskursordnung nennt Miecznikowski nun Schlüsselhandlung⁴⁷ in (positiven) Verlaufskurven oder Wandlungsprozessen.

⁴⁵ Hier gehen Treichel/Bethge auf Habermas Kategorien des kommunikativen Handelns ein (Treichel/Bethge 2010, 125).

⁴⁶ Interessanterweise verwendet die Autorin den Begriff ‚Migranten‘, obwohl drei ihrer fünf Probandinnen in deutsch- oder französischsprachigen Teilen der Schweiz aufgewachsen sind. Der Terminus ‚Migration‘ ist demnach sprachlich zu verstehen.

⁴⁷ Schlüsselhandlungen können laut Miecznikowski aber auch Unterlassungshandlungen sein, die sich sprachlich bspw. dann äußern, wenn ein Kind sich bewusst weigert, eine Sprache zu verstehen. In ihrem Korpus ist

Neben dieser sehr detaillierten Analyse der Sequenzen geht Miecznikowski auch auf die sozialen Rahmen ein, die von den Interviewpartnerinnen thematisiert werden. Dies bezieht sich nicht nur auf die Kategorisierung der eigenen Person und/oder Gruppe, sondern insgesamt auf Personenkategorisierungen und Kategorisierung von kommunikativen Aktivitäten durch den Biografieträger (Miecznikowski 2010, 129). Die Ergebnisse sollen darüber Aufschluss geben, welche Annahmen über die jeweiligen sozialen Gruppen akzeptiert und vorausgesetzt werden. Gerade im Hinblick auf diesen Sachverhalt stellte sich ein signifikanter Dissens zwischen den Probandinnen heraus. Die sprachlichen Gruppen und deren Kommunikationsschemata wurden von einer rumänischen und einer halbtalienischen Studentin völlig anders gedeutet als von drei Schweizerinnen, die gleich zu Beginn ihres Bachelorstudiums⁴⁸ ein frankophones soziales Netz errichteten. Während die drei Schweizerinnen es genießen, dass ihr sprachliches Kapital sich sozial bezahlt macht, erkennen die beiden anderen Vorurteile gegenüber der süditalienischen bzw. der rumänischen Bevölkerung. Während die Italienerin diese Strukturen bereits aus Italien kennt und gelernt hat, damit umzugehen, beurteilt die Rumänin ihre gesamte gegenwärtige Situation als negativ. So konnte die Italienerin die Situation überschauen und sich dementsprechend orientieren, die rumänische Studentin war hingegen nicht in der Lage, auf vorhandenes Wissen zurückzugreifen und fühlte sich völlig isoliert. Im Verlauf des Interviews bezeichnete sie sogar alle Mitstudierenden als Schweizer, obgleich sie allein aus Italien viele Kommilitonen hat. Diese Reaktion ist dann zu erwarten, wenn die neuen „Erfahrungen nicht in einen größeren Sinnzusammenhang innerhalb der Lebensgeschichte“ eingeordnet werden können (Miecznikowski 2010, 147). Als Ergebnis dieser Analyse lässt sich zusammenfassen, dass Integration bzw. ein Minimum an sozialen Erfolgen in einer neuen Umgebung nicht allein von den sprachlichen Fertigkeiten abhängt,⁴⁹ sondern von der Fähigkeit, das sprachlich erworbene Potential auch zu nutzen. In diesem Zusammenhang wird allerdings noch Forschung vonnöten sein.

2.6.6 Sprachbiografien ausgewanderter Sprecher deutschböhmischer Varianten (Eller)

Eller untersucht die Sprachbiografien der Nachkommen von deutschböhmischen Auswanderern in verschiedenen Ländern wie den USA, Rumänien, Neuseeland oder der Ukraine. Ihr Fokus richtet sich dabei auf Aspekte des Sprachverlustes und/oder –erhaltes. Obwohl die größten Auswanderungsbewegungen aus Deutschböhmen im 19. Jahrhundert stattfanden, erzählten alle Probanden Ellers in den Jahren 2007-2010, ihre Primärsozialisation habe sich „fast ausschließlich (...) in einer Ausprägung des deutschböhmischen Dialekts“ vollzogen (Eller 2010, 153). Die ihr vorliegenden Sprachbiografien bieten einen präzisen Einblick in den Eintritt der Umgebungssprache in das Leben migrierter Kinder. Bezug nehmend auf die Dynamik von Franceschinis „Zentrum-Peripherie-Modell“ (Franceschini 2001 b, 114) untersucht Eller Sprachverschiebungen und –wechsel im Laufe eines Lebens bzw. in einem Zeitraum von mehreren Generationen. Die Autorin konstatiert oft eine starke Abkehr der Kind-

es die jüngere Schwester einer Probandin, die vorgibt, den schweizerdeutschen Dialekt der Mutter nicht zu verstehen. Sie bittet dann die Mutter immer, kein Englisch mehr zu reden, das könne sie doch nicht! (Miecznikowski 2010, 140 f.).

⁴⁸ Alle fünf Studierenden befinden sich zu Beginn des ersten Semesters desselben Bachelorstudienganges.

⁴⁹ Die rumänische Studentin sprach Italienisch auf einem hohen Niveau, was man z.B. daran erkennen kann, dass sie ihr Interview allein auf Italienisch durchführte.

heitssprache, die das Deutschböhmische bei vielen meist zur *heritage language* verkommen lässt. Auf der Suche nach Kausalitäten erkennt sie, dass selbst bei Geschwisterkindern keine Regelmäßigkeiten festzustellen seien, denn einige sprächen den Dialekt sehr gut, während andere ihn rundweg ablehnten. Diese Erkenntnis weitet sie auf Sprachbiografien insgesamt aus und kommt zu dem Schluss, dass der Schlüssel zu Sprachbiografien in der Erstsprache zu suchen sei:

Um die Komplexität und die Vielschichtigkeit der einzelnen Sprachbiographien zu begreifen, ist es notwendig, das Wesen der Erstsprache, welche fast überwiegend als Familiensprache fungiert(e), zu beleuchten (Eller 2010, 154).

In der Folge widmet sich Eller typischen Erzählfiguren sprachbiografischer Interviews, die sie in ihrem Korpus vorfindet. Zunächst scheint die Figur des Aduvanten eine tragende Rolle beim Spracherhalt zu spielen, denn so sind es meist Familienangehörige, die sprachbiografisch die Verantwortung dafür tragen, dass die Probanden ihre deutschböhmische Varietät aufrechterhielten. Des Weiteren stellt sie aber auch fest, dass viele ihrer Informanten mit der Unkenntnis der Umgebungssprache vor Schulbeginn kokettierten. Ferner tauchten beim Erinnern von Vergangenem, das untrennbar mit der deutschböhmischen Familiensprache verknüpft war, erstaunlich oft Passagen von Code-Switching auf. Narrationen, die in der Umgebungssprache erzählt wurden, wiesen plötzlich deutschböhmische Varianten auf.⁵⁰ Eller nennt diesen Narrationstypus „das Refiltrieren von Vergangenem“. Schließlich stieß Eller in ihren Sprachbiografien überproportional häufig auf Erzählungen von Vermittlerfunktionen, die die Probanden gegenüber Eltern- bzw. Großelterngeneration einnahmen. Dabei spielten hinsichtlich deren Fertigkeiten in der Umgebungssprache auch Tätigkeiten der Lehre und der Korrektur eine Rolle. Eller schließt ihren Bericht damit, dass die aufgezählten Figuren typisch für Sprachbiografien ihres Typs seien, und sich je nach Erkenntnisziel andere autobiografische Erzählfiguren häufen würden.

2.6.7 Soziolinguistische Untersuchung in Wien zum Spracherwerb in der Migration (Brizić)

Im Rahmen des „Streitfalls Zweisprachigkeit“⁵¹ versuchte Brizić in erster Linie herauszufinden, warum „am Streitfall beteiligten Forschungsdisziplinen regelmäßig zu derart gegensätzlichen Resultaten kommen“ (Brizić 2009, 133). Dabei erwähnt sie an erster Stelle die Ergebnisse Bachers (2005) und Essers (2006), die bei Bilingualen nur dann einen Vorteil für den Schulspracherwerb feststellen, wenn er mit einem Verlust der Herkunftssprache einhergeht. Im Gegensatz dazu stünden die Ergebnisse Wodak/Rindler-Schjerve (1985) und Afshars (1998), die ein besseres Niveau der Schulsprache bei jenen Kindern beobachten, deren Familien bei „den mitgebrachten Sprachen geblieben sind“ (Brizić 2009, 134). An zweiter Stelle wollte Brizić jedoch auch untersuchen, warum gerade die Gruppe der Schüler mit türkischem Hintergrund fast schon kollektiv „herkunftsspezifische‘ Misserfolge zeigt“ (Brizić 2009, 134).

⁵⁰ Selbstverständlich beherrschte die Interviewerin diese Variante auch.

⁵¹ Zum Streitfall Zweisprachigkeit vgl. die Einleitung dieser Arbeit.

Brizić geht forschungsmethodisch mehrdimensional vor und testet zunächst in einer mehrjährigen Longitudinalstudie (1999-2003) 60 Migrantenkinder der 2. Generation auf ihr rezeptives, produktives, mündliches und schriftliches Schulsprachniveau. Das Ergebnis, ein deutlich schlechteres Abschneiden der 23 Kinder mit türkischem gegenüber jenen mit jugoslawischem Hintergrund, entspricht dem international beobachteten schwachen Ergebnis eben dieser türkischstämmigen Immigrantengruppe. Auf der Suche nach den Ursachen folgt 2003 eine explorative soziolinguistische Begleitstudie, dessen Kernstrategie darin besteht, „ausführliche, sehr persönliche Tiefeninterviews mit den Eltern aller untersuchten Kinder sowie mit allen Lehrkräften zu führen“ (Brizić 2009, 135). Kontrastiv wurden auch die aus dem ehemaligen Jugoslawien migrierten Familien der zweiten Gruppe untersucht. Die insgesamt mit 60 Familien auf Türkisch, Serbisch, Bosnisch oder Kroatisch durchgeführten Interviews waren geprägt von aufwändigen Vorbereitungen, damit die Familienmitglieder sich in einer vertrauten Atmosphäre darauf einlassen konnten, sich zu ihrem Leben im Hinblick auf sprachliche Geschichte, (Schul-) Bildung, Migration und weiteres zu äußern. Mit den Lehrern wurden dagegen vor allem Fragenkomplexe wie Motivation, Leistung, Unterrichtsbeteiligung erörtert, aber auch persönlich-familiäre Themen wie Kontakt zu den Eltern waren Gesprächsgegenstand. Trianguliert wurden die nun vorhandenen zudem mit den Daten der „Wiener Schulmatrik“, einer Datei mit Informationen zur Erstsprache der Kinder.

Zu dieser größtenteils sprachbiografischen Methode kamen noch genaue Analysen zu Sprachenpolitik, Sprachenwechsel und Sprachengeschichten in den Herkunftsländern. Aber ebenfalls allgemeine Literatur zu Migration und Bildung sollte den Forschern eine solide Grundkenntnis des Sachverhalts verschaffen.

Kurz zusammengefasst lässt sich als Ergebnis eindeutig feststellen, dass sich bei den in Deutsch schwachen Kindern eine ebenfalls schwache Erstsprachenkompetenz zeigte, während eine hohe Bildungs- und Deutschmotivation der Kinder und ihrer Eltern mit einer Pflege der Heimatsprache einherging.⁵² Der Grund für die schwache „Erstsprachenkompetenz“ lag an einem überraschenden Ergebnis: bereits vor der Migration hatten sich bei den betroffenen Familien Sprachenwechsel vollzogen, die der „Wiener Schulmatrik“ vollkommen entgangen waren. In der in sprachpolitischer Hinsicht sehr restriktiven Türkei hatten sich Sprecher von 40 Minderheitensprachen auf einen Sprachenwechsel einzustellen, wenn sie sich gesellschaftliche Nachteile ersparen wollten. Die türkische Staats- und Bildungssprache ist somit für große Teile der Bevölkerung bereits eine Fremd- bzw. Zweitsprache (Brizić 2009, 136). Diese Sprachunterdrückung findet im ehemaligen Jugoslawien dagegen nur in viel geringerem Ausmaße statt und betrifft vor allem das Romanes, welches in der Untersuchung jedoch nicht auftauchte. Das Fehlen von erlebter Sprachunterdrückung führte bei den Probanden aus dem ehemaligen Jugoslawien dazu, dass z.B. Eltern in ihren sprachbiografischen Narrationen gerne über das Thema Sprache redeten, wohingegen dies vielen Eltern aus der Türkei sichtlich schwer fiel. Von der Türkei her müssen sie es gewohnt gewesen sein, dass sich ein Verschweigen der Erstsprachen gesellschaftlich positiv auswirkt.⁵³

⁵² Baur/Meder belegten bereits 1989 und 1990 den Zusammenhang zwischen erfolgreicher Beherrschung der Muttersprache und geglückter Sozialisation bei Migrantenkindern.

⁵³ Daher wohl das Fehlen jeglicher relevanter Daten in der „Wiener-Sprachmatrik“.

Als Fazit hinsichtlich des Bilingualismustreites postuliert Brizić, ein vollständiger und reicher sprachlicher Input seitens der Eltern sei für die sprachliche Förderung der Kinder insgesamt positiv und komme daher auch der Schulsprache zugute. Der Umstand, dass türkische Eltern oft in ihrer Zweitsprache bzw. in einer Fremdsprache mit ihren Kindern sprechen, sollte unbedingt zur Kenntnis genommen werden. Allerdings, da stimmt Brizić mit Esser überein, erlaube ihr Untersuchungsergebnis vorerst keine Generalisierungen. Ferner gibt sie Esser auch darin recht, dass linguistische Forschung stets auch eine „Einbettung in soziale Bedingungen“ erfordere (Brizić 2009, 141). Dass gerade Sprachbiografien darauf aufmerksam machen, untermauert die Notwendigkeit von Forschungen wie der vorliegenden, die dazu beitragen, die tatsächlich existierende heteroglossische Superdiversität (Stevenson 2012) aufzuzeigen.

2.7 Sprachbiografien und Biografische Forschung

Die dargestellte Vielfalt der sprachbiografischen Forschung ist jedoch keineswegs als isolierter Forschungszweig zu betrachten, sondern weist vielfache Parallelen zur allgemeinen Biografieforschung auf, die sich seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts in den USA durch die Arbeiten von Thomas und Znaniecki und über ein halbes Jahrhundert später auch durch theoretische Arbeiten von Alheit, Fischer-Rosenthal, Kohli und Schütze in der Bundesrepublik Deutschland etabliert hat.

Hatte bspw. Kohli den modernen Lebenslauf in drei gesellschaftliche Kerninstitutionen aufgeteilt (Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Ruhestand), die jeweils einen wichtigen Einfluss auf die Lebensphase der Kindheit/Jugend, des Erwachsenenenseins und des hohen Alters ausüben, so versucht auch die sprachbiografische Forschung, eine biografische Ordnung für den Erwerbsbeginn und den darauffolgenden tatsächlich stattfindenden Erwerb einer Sprache zu finden. In diese Kategorie sind etwa die Arbeiten Miecznikowskis (2004; 2010) einzuordnen, die typische Erzählverfahren und/oder -figuren hinsichtlich des Spracherwerbs aufzuspüren versucht. Aber auch der von Miecznikowski (2010) untersuchte soziale Rahmen als bestimmendes Element beim Rekonstruieren des Spracherwerbs findet sein Pendant in der klassischen Biografieforschung. So zählt Sackmann als dessen Vertreter bei der Institutionalisierung des Lebenslaufes drei entscheidende Elemente auf: die Arbeitsmarktvergesellschaftung, der bürokratische Zentralstaat und das Individuum selbst (Sackmann 2007, 19). Freilich gilt dies nur für einen Teil der Biografie, nämlich den erwerbsorientierten Lebenslauf,⁵⁴ die Parallelen zu Sprachbiografien sind jedoch auch hier nicht von der Hand zu weisen. Sprachbiografische Erzählungen beziehen sich erstaunlich oft erstens auf zu Hause gelernte Sprachen, zweitens auf schulische Entscheidungen für/gegen den Erwerb weiterer Sprachen, drittens auf vom Arbeitsmarkt verlangten Erwerb anderer bzw. Auffrischung und Verbesserung vorhandener Kenntnisse bereits gelernter Sprachen, viertens auf eine seitens eines geplanten oder schon begonnenen Migrationsprozesses erforderte – möglicherweise ganz andere – Sprache, und fünftens auf aus individuellen, privaten Gründen erlernte weitere Sprachen. Und ebenso wie Gesellschaften sich darin unterscheiden, „in welchem Umfang sie Eigeninitiative zur Erlan-

⁵⁴ Es lassen sich auch biografische Arbeiten finden, die eine strukturelle Logik im Hinblick auf einen einzigen Berufsverlaufstypus aufweisen. Hermanns (1984) Analyse von Berufsverläufen von Ingenieuren stellte folgende 4 überindividuellen Phasen heraus: 1. Übergang von der Hochschule in den Beruf, 2. Aufbau professioneller Substanz, 3. Phasen der Bewährung und 4. Erntephasen.

gung individueller Ziele voraussetzen und abverlangen“ (Sackmann 2007, 52), so muss natürlich auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich interkulturelle sprachbiografische Erzählungen hinsichtlich ihrer Rahmenelemente durchaus gewichtig unterscheiden können. Miecznikowski eröffnet durch ihre Vorarbeiten auf diesem Gebiet einen methodisch abgesicherten Zugang zu diesen sprachbiografischen Momenten.

Auch wenn sich die Biografieforschung mittlerweile etabliert hat, so erzeugt die erzählerische Darstellung der erlebten Lebensgeschichte als erzählte Lebensgeschichte „angesichts der Widersprüche und Veränderungen gesellschaftlicher Realität“ durchaus Probleme bei der subjektinternen Abfolgelogik (Bukow/Spindler 2006, 19). Dessen Bedeutung erläutern die Autoren folgendermaßen:

Gerade, wenn keine voreiligen Interpretationen gezogen werden sollen, muss sich Biographieforschung ganz auf eine dem Material inhärente Ablauflogik verlassen. Sie setzt bewusst auf die Hilfe des Biographen als Experten in eigener Sache, um eine dem Material zugrunde liegende ‚Logik‘ aufzuspüren – nur so kann der Interpret eben den Rückgriff auf die ‚eigene Logik‘ vermeiden (Bukow/Spindler 2006, 22; Anführungszeichen i. Orig.).

Franceschinis (2001a; 2002; 2004) Auffinden überindividueller Verfahren und **Erzählfiguren** sind analog dem Ziel zuzuordnen, dem neuen Diskurstyp „sprachbiografischem Erzählen“ Stück für Stück eine Ablauflogik zu attribuieren. In diesem Zusammenhang muss auch die strikte Anlehnung an Schützes Methodologie betrachtet werden, die u.a. von Franceschini, Miecznikowski und Treichel als sprachbiografisch elementar deklariert wird. Miecznikowskis zuletzt erschienener Aufsatz (2010) schlägt hinsichtlich Sprachbiografien sogar Erweiterungen dieser Methode vor. Aber ebenso wie Bukow/Spindler noch Jahrzehnte nach der Etablierung des Genres Biografieforschung methodische Anpassungen reklamieren, so wird auch in der Sprachbiografieforschung noch einiges getan werden müssen, damit sprachbiografische Interpretationen auch stets miteinander vergleichbar sind.

Ein weiterer, die sprachbiografische und die klassische Biografieforschung verbindender Aspekt ist der Umgang mit dem „**Wahrheitswert**“ lebensgeschichtlicher Erzählungen. Hierzu sind Lehmanns Artikel (2009) über die Erinnerungen an die über 50 Jahre hinter ihnen liegende Zeit beim nationalsozialistischen Bund deutscher Mädchen (BdM) von 26 ehemaligen Schulkameradinnen und Rosenthals Familienbiografische Untersuchung zu Nationalsozialismus und Antisemitismus innerhalb der eigenen Familie (1995a) als exemplarische Diskussionen zu erwähnen. Es ist Rosenthal selbst, die sich an anderer Stelle explizit zum Thema „Wahrheitswert“ äußert: „Wer sich nur auf die Suche nach dem damals tatsächlich Ereigneten begibt, verkennt ebenso wie der, der nur das damals Erlebte erfassen will, den konstitutiven Anteil der aktuell erzählten Lebensgeschichte“ (Rosenthal 1995b, 14; Hervorheb. i. Orig.). Die Übernahme dieser Dreiteilung lässt sich bereits in der grundlegenden sprachbiografischen Arbeit von Topfink (2002) wiederfinden, wird aber insbesondere in Nekvapils konstitutiver Veröffentlichung von 2004 aufgegriffen. Nekvapil betrachtet die drei erwähnten Sinnebenen als stets parallel vorhanden und will keine aus sprachbiografischen Analysen ausschließen. Rosenthals (1995b, 12 f.) Gedanke, die Dialektik zwischen Ereignis- und Erlebniswelt einerseits und gesellschaftlich angebotenen Mustern andererseits als Chance zu betrachten, „dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft näher zu kommen“, könnte ebenfalls

sprachbiografisch übernommen werden. An diesem Manifestationspunkt, so Rosenthal, zeigten die Arbeiten Schützes (1981; 1984) „die Korrespondenz der Erzählstrukturen mit den Erlebnisstrukturen, der Strukturen der Erfahrungsaufschichtung mit denen des Erzählaufbaus, was keineswegs eine Homologie von Erzähltem und Erlebtem impliziert“ (Rosenthal 1995b, 17).

Beleuchten auf einem anderen Gebiet die Projekte von Fix/Barth (2000) und Hašová (2004) die Zusammenhänge zwischen persönlicher Sprachbiografie und Repräsentation einer allgemeineren, kollektiven Folie, bspw. der sprachgeschichtlichen Zusammenhänge, so lassen sich auch hierfür Vorarbeiten auf dem Gebiet der biografischen Forschung auffinden. Exemplarisch soll hier zunächst Alheits Analyse von europäischen Einzelbiografien im Hinblick auf die darin enthaltene Brechung allgemeiner **Mentalitätsfigurationen** dargestellt werden. Dafür untersuchte er über 300 biografisch-narrative Interviews von deutschen, tschechischen und polnischen Probanden. Die Ergebnisse bringt er wie folgt auf den Punkt:

Die biographischen „Erfahrungslandschaften“, die sich dabei abbilden, sind vielschichtig. Und doch lassen sich Hintergrundorientierungen identifizieren, die über Einzelschicksale hinausweisen und ein spezifisch „deutsches“, „polnisches“ oder „tschechisches Profil erkennbar machen. Wir haben solche, den Menschen selbst durchaus nicht bewusste Orientierungen mit dem Begriff der „Mentalität“ versehen (Alheit 2005, 22; Hervorheb. i. Orig.).

Auch die Herausgeberinnen des Sammelbandes, in dem sich Alheits Artikel befindet, äußern sich zur genannten Relation: „Individuelles und Gesellschaftliches wird in der Biographieforschung gleichermaßen in den Blick genommen“ (Dausien et al. 2005, 8). Einen weiteren Blickwinkel auf die Beziehung zwischen Individuellem und Kollektivem eröffnen Dausien/Mecheril, denn sie berücksichtigen auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Genese biographischer Schemata: „Der Blick in die Geschichte hat zwei Pointen: Zum einen erläutert er Funktionen und Strukturen biographischer Schemata in Gegenwartsgesellschaften als historisch-spezifische Normalitätsformen bzw. normative Vorlagen, und zweitens lenkt er die Aufmerksamkeit auf die kontingenten Bedingungen und Prozesse, die zu ihrer Genese geführt haben“ (Dausien/Mecheril 2006, 158). Sprachbiografisch müssen, diesen Punkt betreffend, Franceschinis großangelegte Projekte hervorgehoben werden, schließlich dienen deren Ergebnisse dazu, zuallererst normative Vorlagen mitteleuropäischer Sprachbiografien zu entwickeln. Abweichungen der Normalität müssen sprachbiografisch demnach als kulturell oder als kontingent bzw. individuell verortet werden.

Will sich sprachbiografische Forschung als methodisch abgesicherter Zweig linguistischer Forschung etablieren, so muss ferner auf Funktion und Bedeutung der zugezogenen Quellen eingegangen werden. I.d.R. beziehen sprachbiografische Projekte, die sich mit geografisch und geschichtlich bedeutsamen Biografien befassen, stets nebst narrativen Interviews auch historische Quellen mit ein (vgl. u.a. Betten 2010, Veronesi 2010, Carmine 2004, Nekvapil 2004, Hašová 2004). Eine Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden, wie sie Köttig als in der klassischen Biografieforschung unabdingbar beschreibt, geht jedoch weiter: zwar ist auch für Köttig das biografisch-narrative Interview die Datenbasis, recherchiert werden sollte jedoch neben historischen Dokumenten auch „die familiäre Vergangenheit und familiäre Konstellationen“ (Köttig 2005, 70). Auf sprachbiografischem Gebiet ist es zum einen

Meng (2004), die detailliert verschiedenste familiäre Materialien berücksichtigt, zum anderen auch Brizić (2009) wegen ihrer Inklusion historischer und familialer Dokumente und Erhebungsmethoden zu verdanken, dass Sprachbiografien mit lieb gewonnenen Vorurteilen vieler Politiker und Stammtischredner aufräumen konnten. In dem vorliegenden Projekt wird zur validen Rekonstruktion von Familienbiografien eine weitere, in der klassischen Biografiefor- schung verortete Erhebungsmethode verwendet: die familiäre Gruppendiskussion, die eine „umfassendere Rekonstruktion von Prozessen und Interaktionsstrukturen der untersuchten Gruppe“ [gewährleistet, T.P.] (Köttig, 2005, 75).

3. Identität

3.1 Die Entwicklung des Identitätsbegriffes

Zur Antwort auf die schwierige Frage, was denn Identität sei bzw. was man sich unter einer gelungenen Identität vorzustellen habe, wurde in den letzten Jahrzehnten eine Unterscheidung vorgenommen, die heute noch von Bedeutung ist. So kann man sich Identität zunächst vereinfacht als die Summe all jener Merkmale eines Individuums vorstellen, die es von anderen unterscheiden, wobei persönliche Attribute sich auf die personale Identität, jedoch geteilte kollektive Merkmale sich auf die soziale bzw. kollektive Identität beziehen.

3.1.1 Personale und soziale Identität

Um einige wichtige Aspekte der Entwicklung des Begriffes der Identität vorweg zu präsentieren, will ich Krappmanns Definition von 1969 wiedergeben:

Damit das Individuum mit anderen in Beziehung treten kann, muß es sich in seiner Identität präsentieren; durch sie zeigt es, wer es ist. Diese Identität interpretiert das Individuum im Hinblick auf die aktuelle Situation und unter Berücksichtigung des Erwartungshorizontes seiner Partner. Identität ist nicht mit einem starren Selbstbild, das das Individuum für sich entworfen hat, zu verwechseln; vielmehr stellt sie eine immer wieder neue Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen, die in der aktuellen Situation auftreten, dar (Krappmann 1969, 9).

Zunächst fällt hier die Notwendigkeit – markiert durch das Modalverb „müssen“ – der Identität (-spräsentation) in jeglicher Interaktion auf. Ohne Identität ist kein „In-Beziehung-Treten“ möglich, da der Interaktionspartner sonst nicht wüsste, wen er vor sich hat. Der erste Satz dieser Definition bezieht sich somit auf die Funktion der Identität: „Wer bin ich für andere?“, ist die Frage, auf die eine Person mittels ihrer Identität antwortet, indem letztere – die Identität – die Person interpretiert. Nun könnte man in einem landläufigem Sinne darauf antworten, jede Person besitze als Identität doch so etwas wie einen harten Kern ihrer Persönlichkeit, der für sie im Grunde unveränderlich sei.⁵⁵ Und um zu verdeutlichen, dass jene landläufige Vorstellung von Identität (*ein starres Selbstbild*) sich grundsätzlich von seinem Identitätskonzept unterscheidet, führt Krappmann in der oben aufgeführten Definition ferner folgende Elemente ein:

- a) Die temporale Dimension: „frühere Interaktionsbeteiligungen“ spielen bei der Identitätspräsentation in jeder neuen Beziehung eine Rolle.
- b) Die Dimension der eigenen Person: eigene „Erwartungen und Bedürfnisse“ fließen stets in die Identität bei Interaktionen ein.
- c) Die Dimension der Interaktionspartner: die Identität berücksichtigt prinzipiell den „Erwartungshorizont“ des Interaktionspartners.

⁵⁵ Die Metapher des „harten Kerns“ lehnt sich an Fuchs' (1973, 282) Ausdruck „Kern der Persönlichkeit“ und soll in dieser Arbeit stellvertretend für alle anderen Verwendungen stehen, die im Alltagsgebrauch geläufig sind. Laut Platta (1998, 55 ff.) sind dies elf sich grundlegend unterscheidende Typen, die jedoch alle eins gemeinsam haben: stets ist ein Zustand gemeint, kein permanenter Wandlungsprozess. Ferner verwenden aber auch Wodak et al. (1998, 53) die Metapher in folgendem Zusammenhang: „Identität als Selbstheit (...) präsupponiert nach Ricoers Auffassung aber keineswegs einen unwandelbaren Kern einer Person“.

- d) Die situative Dimension: Auch „die aktuelle Situation“ muss durch die Identität bei jeder Interaktion berücksichtigt werden.

Des Weiteren ist die Identität einer Person laut Krappmann ein Aktans (Identität interpretiert das Individuum), das in jeder aktuellen Situation, in der es mit anderen in Beziehung tritt, organisatorische Arbeit leistet.

Die von der Identität zu leistende Verknüpfung, von der die Rede ist, bezieht sich auf die Dimensionen a), b) und c) im Hinblick auf d). Mit anderen Worten bedeutet dies: die Identität sorgt dafür, dass das Individuum sich so präsentiert, dass es seine Entwicklung (a), seine Bedürfnisse und Erwartungen (b) und die Erwartungen seines Interaktionspartners (c) auf eine Weise berücksichtigt, um sich hinsichtlich der Interaktionssituation (d) so präsentieren zu können, dass der Kommunikationspartner es eindeutig als das erwartete Individuum identifizieren kann.

Es wurde deutlich, dass Krappmann im Einklang mit vielen anderen Autoren statische Konzepte, die Identität als etwas Stabiles, Dauerhaftes und Unverrückbares aufzeigen, klar zurückweist.⁵⁶

Doch worauf baut Krappmann auf? Der heute gängige Identitätsbegriff lässt sich Straub (1996) zufolge „vor allem auf zwei Theorietraditionen zurückführen“ (1996, 1), nämlich auf den amerikanischen Pragmatismus und auf die Psychoanalyse. Ich werde zunächst die Rolle des Pragmatismus, daraufhin die der Psychoanalyse im Hinblick auf den modernen Identitätsbegriff vorstellen:

3.1.2 Der Identitätsbegriff und der amerikanische Pragmatismus

Laut Joas (1997, 234) und Straub (2000, 168) ist es für das Verständnis des Begriffes der Identität unabdingbar, die konzeptionellen Veränderungen zu verstehen, die vom amerikanischen Pragmatismus stammen. William James⁵⁷ definierte bereits im Jahre 1890 das Bewusstsein „nicht länger als eine Art Behälter“, sondern als bestehend aus einem „reinen ich“ und einem „*empirical self*“, wobei er letzteres als Objekt der Erkenntnis dachte (vgl. Joas 1997, 234). Damit legte er einen Grundstein für einen Paradigmenwechsel, da von jenem Zeitpunkt an das Bewusstsein selbst nicht allein als persönliche Eigenart definiert wurde. Vielmehr lässt es sich auf folgende Formel bringen: „Was ich bin, bin ich auch, weil ich Objekt bin.“ G.H. Mead nahm diese Aufteilung auf und entwickelte anhand des symbolischen Interaktionismus ein Modell zur Erläuterung dieses „*empirical self*“. Indem er Kommunikation als wesentlichen Aspekt der – selbstverständlich symbolisch vermittelten – Interaktion begreift, betrachtet er auch das Individuum als von der Kommunikation abhängig: „Die Bedeutung der „Kommunikation“ liegt in der Tatsache, dass sie eine Verhaltensweise erzeugt, in der der Organismus oder das Individuum für sich selbst ein Objekt werden kann“ (Mead 1968, 180). Der Mensch ist laut Mead in der Lage, Kommunikation vorwegzunehmen, das heißt sich kommunikativ als das zu sehen, was andere in seiner Vorstellung in ihm sehen. Und jenen Teil der Identität, der auf diese Weise sozial vermittelt ist, nennt er das „*me*“, oder auf Deutsch das „Mich“ bzw.

⁵⁶ Spreckels (2006, 25) spricht gar von einem „Gemeinplatz, Identität als prozesshafte und unabschließbare Aufgabe jedes Einzelnen zu denken“.

⁵⁷ Haüßer (1995, 38) erklärt James gar zum ersten Identitätspsychologen.

„Mir“.⁵⁸ Dies ist quasi die Geburt der „sozialen Identität“, obgleich Mead diesen Terminus nie gebraucht hat.⁵⁹ Hillmann (1994, 350) zufolge beinhaltet das „me“ „die gelernten sozialen Rollen, die Erwartungen, Reaktionen und ggf. die für das Selbstwertgefühl wichtige Anerkennung der Handlungspartner“. Wie sehr Mead Identität als gesellschaftlich geprägt dachte, kann auch an folgendem Fragment dargestellt werden:

Diese Identität, die für sich selbst Objekt werden kann, ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur und erwächst aus der gesellschaftlichen Erfahrung. Wenn sich eine Identität einmal entwickelt hat, schafft sie sich gewissermaßen selbst ihre gesellschaftlichen Erfahrungen. Somit können wir uns eine absolut solitäre Identität vorstellen, nicht aber eine Identität, die außerhalb der gesellschaftlichen Erfahrung erwächst“ (1966, 182).⁶⁰

Als Antagonisten zum „me“ beinhaltet die Identität das „I“, das die Reaktion des Subjekts auf die Hereinnahme der Haltungen des (generalisierten) Anderen bezeichnet. Erst das „self“, von Joas (1980, 17) mit „Ich-Identität“ bzw. kurz „Identität“ übersetzt „beinhaltet die innerpsychische Ausdifferenzierung und Vermittlung von „I“ und „me“ und die Abgrenzung von der Sozialwelt sowie die Integration in diese“ (v. Engelhard 1990, 202).⁶¹

Eine weitere aufhellende Definition, die die Funktion des Selbst beschreibt, stammt von Joas (1997):

Nach seiner [Meads, T.P.] Theorie bezeichnet das „self“ nicht die sich allmählich herausbildende Persönlichkeitsstruktur, sondern die Struktur der Selbstbeziehung einer Person, sofern es dieser gelingt, die Bezüge zu unterschiedlichen und konkurrierenden Anderen und über die Zeit hinweg in der Richtung auf Einheitlichkeit zu synthetisieren (235 f.).⁶²

Abgesehen von der strukturellen Ähnlichkeit dieser Definition mit der oben aufgeführten von Krappmann fällt hier auf, dass jenes, was gemeinhin als ‚harter Kern‘ einer Person gilt, in den Augen Joas’ wohl die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen ist. Es ist also keineswegs so, dass Menschen keine dauerhaften, stabilen Merkmale besäßen, nur sind diese eben vielmehr als Persönlichkeitsstruktur zu betrachten und scharf von der Identität zu trennen.

⁵⁸ In der deutschen Ausgabe von Meads „Geist, Identität und Gesellschaft“ (1968, 442) erklärt der Übersetzer, warum er den Ausdruck „me“ jedoch keineswegs mit „Mich“ oder „Mir“ übersetzt, sondern mit „ICH“, während „I“ mit dem deutschen „Ich“ gleichzusetzen ist. Seine Begründung: „substantivisch gebraucht, heißen beide Ausdrücke [„I“ und „me“, T.P.] eben „Ich“. Ich werde in dieser Arbeit den Originalterminus „me“ verwenden.

⁵⁹ Siehe dazu Spreckels (2006, 24).

⁶⁰ Ein diesbezüglich sehr erhellendes Beispiel meines Korpus‘ ist die Identität der aus Finnland stammenden Probandin M(F), bei der sich durch ihr nahezu perfektes Deutsch eine kontroverse Identität entwickelt hat. Wird sie nach ihrer nationalen Zugehörigkeit gefragt, antwortet sie meistens, sie sei „beides“ und modelliert so das Bild mit, das andere sich von ihr machen und sie so auch vorwegnimmt. Dieses „me“ erfährt seinen eklatanten Gegenentwurf, wenn sie „irgendwo für“ sich feststellt, sie sei „ne Finnin“. Das Ergebnis dieser antagonistischen „Ich-Identität“ würde sie jedoch nicht „jedem“ erzählen (Int. M(F) S.31 f.). Das wirft natürlich die Frage auf, um wen es sich bei den Gruppenmitgliedern handelt, die sie als Finnin identifizieren. Ihr Mann V(F) nämlich zeigt in der Richtung bspw. kaum Anhaltspunkte.

⁶¹ v. Engelhardt übersetzt Meads Terminus des „Self“ in diesem Werk mit „Personaler Identität“ (1990, 202).

⁶² In ähnlicher Weise definiert Straub (1996, 14) Identität: „„Identität“ bezeichnet generell eine spezifische Struktur oder Form des Selbstverhältnisses von Personen.“

Insgesamt wird durch den Pragmatismus deutlich, dass Identität ohne Gesellschaft nicht existieren kann. Diese spiegelt sich direkt im „me“ und steht in Konkurrenz zum „I“, welches das unverwechselbare einer Person, „ihr Wesen, ihren Willen, ihre Einmaligkeit“ (Haußer 1995, 39) bezeichnet. Vermittelt wird zwischen beiden durch die „Ich-Identität“ („self“). Wenn in dieser Arbeit Migranten/innen und deren Familienangehörigen auf deren sprachliche und kollektive Identität hin untersucht werden, so werden sich stets signifikante Spuren gesellschaftlicher Realität, die sich im „me“ abbilden, feststellen lassen. Von besonderem Interesse sind dabei die Konkurrenzkonflikte zwischen dem „I“ und dem Veränderungen unterworfenen „me“. Bspw. stehen hinter dem gesamten Migrationsprozess der Probandin M(V) die Reorganisationsbemühungen ihrer „Ich-Identität“, denn in ihrer Biografie tauchen wiederholt erhebliche und zum Teil schmerzliche Inkongruenzen zwischen ihrem „me“ und dem „I“ auf. Sprachbiografisch relevant ist bei ihr eine erbarmungslose Ausgrenzung im venezolanischen Heimatort, die sie als Kind nach einem langen Aufenthalt in Deutschland erfährt, bei dem sie die spanische Sprache völlig verlernt hatte. So bekommt sie am eigenen Leib zu spüren, dass sie gesellschaftlich (insbesondere innerhalb der eigenen Familie) nicht geduldet wird, solange sie bestimmte sprachliche Eigenschaften aufweist. Unvermittelt reflektiert ihr „me“, dass sie nicht mehr bedingungsloses Mitglied der Familie und Gesellschaft ist, wie ihr kindliches „I“ zweifellos angenommen hatte. Die anstehende Lebensaufgabe ihrer „Ich-Identität“, diese gestörte Beziehung mittels Vermittlung und Reorganisation biografisch zu beheben, beschränkt sich in ihrem Fall nicht auf die eigene Person, sondern erstreckt sich sogar auf die Biografie ihrer Kinder, die eine solche Diskrepanz niemals erleben sollen.

Als Kritikpunkt an Mead taucht immer wieder der Vorwurf auf, das „I“ sei nicht zureichend beschrieben worden: „Es wird letztlich nicht geklärt, worauf die Fähigkeit des Meadschen „I“ beruht, sich gegen die im „me“ übernommenen Erwartungen durchzusetzen“ (Krappmann 1969, 21). Ein aufschlussreiches Beispiel hierfür resultiert aus den mir vorliegenden Interviews: der 12-jährige bilinguale (mit Spanisch und Deutsch) Junge S(V) ist mühelos in der Lage, imaginär ein „me“ von einem „I“ zu unterscheiden. So stellt er sich vor, dass es für sein „me“ eine völlig andere Situation wäre, wenn er statt Spanisch Türkisch spräche, da er dann zu einem Kollektiv gehörte, das in Deutschland gesellschaftlich überwiegend Ablehnung erfahre. Für sein „I“ hingegen, so seine Meinung, „wär’s vermutlich nicht viel anders“ (Int. S(V), S.15). Bemerkenswert ist hierbei, dass S(V) sich nicht müht, sein „I“ mit Inhalten zu füllen. Es genügt ihm, es in diesem Kontext strukturell zu beschreiben: es würde durch das veränderte „me“ schlichtweg nicht tangiert.

Auch bei Goffman, einem späteren Vertreter des symbolischen Interaktionismus, bleibt die Frage nach dem Gehalt des „I“ offen.⁶³ Goffman lag vielmehr daran, die von außen vermittelte Identität in eine soziale und eine persönliche Identität zu trennen: „Soziale und persönliche Identität sind zuallererst Teil der Interessen und Definitionen anderer Personen hinsichtlich des Individuums, dessen Identität in Frage steht“ (Goffman 1975, 132). Dabei ist die soziale Identität so zu verstehen, dass sich in ihr solche Anforderungen artikulieren, „die sich auf spezifische Aufgaben und Aufgabenbündel beziehen“ (Schubert 1984, 91). Diese Aufgaben

⁶³ Schubert (1984, 94) schreibt dazu: „(...) benötigt Goffman die „Idee der Ich-Identität“ lediglich als Variable für die Kennzeichnung der Ich-Empfindungen und der Selbstinterpretation der Individuen in diesem Zusammenhang; er bemüht sich daher nicht weiter um eine begriffliche Präzisierung.“

können die gesellschaftlichen Anforderungen als Vater oder Mutter und/oder als Automechaniker oder Lehrer sein. Die persönliche Identität hingegen steht für jene Erwartungen anderer, sich als Individuum „mit sich identisch“ (Schubert 1984, 92) zu präsentieren und daher für andere identifizierbar zu bleiben. Im Gegensatz zur sozialen Identität ist hier jenes gemeint, „was sich hinter den sozialen Partizipationen eines Individuums noch als dessen konstante Eigenschaften ausmachen läßt“ (Schubert 1984, 92).

So wichtig Pragmatismus und symbolischer Interaktionismus für die Entwicklung des Identitätsbegriffes auch waren, die Frage nach dem „I“ ließ sich auf diesem Wege nicht beantworten, weil ja das „I“, sobald es erforscht wird, sogleich vom Subjekt zum – sozial vermittelten – Objekt mutiert. Mead hatte darauf bereits 1913 hingewiesen:

Aufgrund der Erkenntnis, daß die Identität im Bewußtsein nicht als ein „Ich“ auftreten kann, sondern stets ein Objekt ist, d.h. ein „Mich“, möchte ich eine Antwort auf die Frage vorschlagen, was es heißt, daß die Identität ein Objekt ist. Die erste Antwort könnte sein, daß ein Objekt stets ein Subjekt voraussetzt, mit anderen Worten, daß ein „Mich“ ohne ein „Ich“ undenkbar ist (Mead 1980, 241).

Soziologisch gesehen ist somit die gängige Unterscheidung zwischen sozialer und personaler, bzw. persönlicher Identität nicht als dialektisches Gegensatzpaar „Eigenes vs. Fremdes“ zu verstehen. Sowohl das persönliche als auch das soziale ist ohne die soziale Vermittlung nicht existent. Das „I“ hingegen muss näher erforscht werden. Dies versuchte folgender andere Wissenschaftszweig.

3.1.3 Der Identitätsbegriff und die Psychoanalyse

Von der Suche nach der Bedeutung des „I“ bei menschlichen Individuen ausgehend, stößt man zunächst auf Freuds Instanzenmodell, und obgleich Freud den Begriff „Identität“ nicht gebraucht hat, sind sich Identitätsforscher darüber einig, dass die „Sache“ Identität schon damals in Freuds Blickfeld stand (vgl. bspw. v. Engelhardt 1990 oder Straub 1996). In seinem Modell steht das „Ich“ stets in Abhängigkeit vom „Es“ und vom „Über-Ich“ und die psychische Struktur einer Person wird als ein „nie definitives Resultat der psychische Synthesis“ (Straub 1996, 2) gedacht. Die Dreiteilung weist strukturelle Ähnlichkeiten zu Meads Modell („I“, „me“, Ich-Identität) auf, fokussiert jedoch stärker das Lustprinzip (Es) und weist diesem eine starke sexuelle Komponente zu. Des Weiteren bezieht Freud auch zwei weitere Dimensionen der Identität ein: Zum einen „bezieht sich die Herstellung von Identität auf die Vermittlung der Person mit der sozialen Umwelt, die ebenfalls von der Instanz des Ich zu leisten ist“ (v. Engelhardt 1990, 200). Zum anderen führt er neben der Interaktions- auch eine biografische Komponente ein: „Da die Freudsche Theorie der menschlichen Persönlichkeit als Entwicklungstheorie angelegt ist, findet in ihr die Tatsache, dass der Mensch ein Wesen mit Zeit ist, eine ausdrückliche Berücksichtigung. Die einzelnen Instanzen der Person, ihre Relationen zueinander und die Beziehungen der Person zur sozialen Umwelt besitzen eine Geschichtlichkeit, die mit fortschreitenden Lebensalter anwächst“ (v. Engelhardt 1990, 200 f.). Dies weist der Narration von biografischen Elementen selbstredend eine entscheidende Rolle, nicht nur beim Therapieren, zu.

Bekannter als Freud ist im Zusammenhang zwischen Identität und Psychoanalyse jedoch Erik H. Erikson, „denn er betont gleichrangig neben dem sexuellen den sozialen Aspekt menschlicher Entwicklung, die er als ein Ineinandergreifen der psychosexuellen und der psychosozialen Epigenese konzipiert“ (Mey 1999, 24). Eriksons Verwendung des Begriffes Epigenese, der üblicherweise in der Biologie zu finden ist, deutet darauf hin, dass er die Entwicklung des Menschen als eine Bereicherung von Formen betrachtet. Insbesondere sein grafisch dargestelltes 8-Phasenmodell (Erikson 1974, 149) weist auf einen spezifisch menschlichen Trieb hin, der darauf gerichtet ist, sich psychosexuell und psychosozial zu entwickeln. Dabei könne das Schema, so Erikson, je nach Kultur zwar etwas unterschiedlich, bspw. in der Reihenfolge, ausfallen, die Phasen an sich seien jedoch universell anzutreffen.⁶⁴ Erikson hat somit eine weitere qualitative Komponente des „Es“ herausgearbeitet und nähert sich dadurch der Antwort auf die Frage, was das Meadsche „I“ nun sei. Er verharrt jedoch nicht auf dieser Erkenntnisstufe, sondern definiert die Ich-Identität⁶⁵ vor allem „als das bewusste Gefühl (...) der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“ (Erikson 1974, 18). So rekurriert Erikson letztlich auf eine Art Vermittlung zwischen einem „I“ – nur das reine Subjekt ist nämlich in der Lage, Gefühle unmittelbar wahrzunehmen – und einem „Mich“, das die Schnittstelle zur Außenwelt darstellt. Interessant ist hierbei, dass die psychosozial und psychosexuell entwicklungsantreibende Identität in keinerlei Widerspruch dazu steht, dass das Individuum danach strebt, mit sich identisch zu bleiben, d.h. nach innen und außen Gleichheit und Kontinuität zu vermitteln.

Im Rahmen dieser Studie erscheint mir gerade die Spannung innerhalb der Identität bedeutsam. Zum einen verursacht eine Migration zwangsläufig eine signifikante Veränderung der sozialen Umwelt, so dass die „innere Gewißheit, der Anerkennung derer, auf die es ankommt“ (Erikson 1974, 147), eventuell nicht mehr gegeben sein wird. Und Identität entsteht bekanntlich immer an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen da „die vom Einzelnen zu leistende Integration von der sozialen Gruppe, der es angehört, anerkannt werden muss“ (Krappmann 1998, 67). Zum anderen bleibt das Bedürfnis bestehen, sich der Gleichheit und Kontinuität nicht nur nach innen, sondern ebenfalls nach außen zu versichern. Dabei sind die negativen psychologischen Auswirkungen einer nicht gelungenen Identitätsbildung, die insbesondere Marcia als Eriksons Nachfolger beschreibt,⁶⁶ für diese Arbeit nicht entscheidend. Vielmehr soll untersucht werden, ob Identitätsaspekte Auswirkungen auf die Sprachbiografien der Migranten und ihrer Familien haben.

Im folgenden Abschnitt werde ich mich mit weiteren bedeutenden Aspekten des Identitätsbegriffs befassen und den heutigen Diskussionsstand zum Thema der Gleichheit und der Kontinuität beschreiben sowie den Bezug zu diesem Projekt darlegen.

⁶⁴ Dies brachte Erikson den Vorwurf ein, zu „einer harmonistischen Interpretation des Verhältnisses Individuum-Gesellschaft“ zu neigen (Erdheim 1993, 99). Ich gehe davon aus, dass Menschen nicht darauf angelegt sind, von Gesellschaften abgekoppelt zu leben.

⁶⁵ Hier meint Erikson mit Sicherheit das „I“, aber zu Eriksons Begriffsgebrauch meint u.a. Stross (1991, 88 f.): „(...) wurde (von vielen Erikson-Rezipienten, T.P.) auf die ungenügende Differenzierung von Beschreibung und Analyse des hier verwendeten Identitätsbegriffes hingewiesen.“

⁶⁶ Begriffe wie „Identity Diffusion“, „Foreclosure“, „Identity Achievement“ und „Moratorium“ (Marcia 1980, 162) stellen zwar psychologisch operationalisierbare Kategorien dar, finden aber m.E. in sprachbiografischen Untersuchungen keine Entsprechungen.

3.2 Strukturelle Bestimmung des Identitätsbegriffes und narrative Identität

Für eine Notwendigkeit, Identität in dieser Arbeit strukturell zu erfassen, gibt es folgende Gründe: erstens habe ich bereits dargelegt, dass seitens der theoretischen Identitätsforschung keine befriedigende Antwort auf die Frage, was denn Identität qualitativ sei, gegeben worden ist. Dies ist m.E. auch gar nicht beabsichtigt, sofern Identität doch stets als vermittlungstiftende Instanz eines Individuums zu verstehen ist. Zweitens könnten als qualitative Merkmale der Identität einer Person im Prinzip unbegrenzt vieles in Betracht kommen (Straub 2000, 9). So können Migranten/innen und ihre Familienangehörigen dabei auf sprachliche Aspekte genauso zu sprechen kommen wie auf kulturelle, biografische, emotionale oder bspw. imaginative. Selbstverständlich sind diese Aspekte gerade bei narrativen Interviews von großer Bedeutung, aber um ihre Relevanz innerhalb der jeweiligen Sprachbiografie festzustellen, bedarf es der Analyse jener Strukturen, die genau diese Aspekte erzeugen. Durch dieses Vorgehen ist ferner eine Vergleichbarkeit unterschiedlicher Sprachbiografien gewährleistet, auch wenn sie inhaltlich – also qualitativ – stark differieren. Drittens lassen sich insbesondere beim narrativen Erzählen charakteristische Strukturen auffinden, innerhalb deren sich qualitative Identitätsaspekte erst präsentieren können. Diese werden von Straub (2000) als Kontinuität, Konsistenz und Kohärenz beschrieben.⁶⁷

3.2.1 Kontinuität

Von Kontinuität war bereits bei Erikson die Rede. Bei ihm wurde die Identität formal in Kontinuität und Gleichheit aufgeteilt, wobei mit der Kontinuität die Zeitachse (Abszisse) und mit der Gleichheit – quasi als Ordinate – die Veränderung eines Individuums zu verstehen war. Heute wird Kontinuität als Ausdruck einer Relation gebraucht, von ihr wird nämlich „nur dann gesprochen, wenn es speziell um einen zeitlichen – hier vor allem um einen historischen oder biographischen – Zusammenhang geht. Kontinuität meint immer eine spezifische, einheitliche Form von Zeitdifferenzen und temporalen Beziehungen“ (Straub 1996, 16, Hervorh. i. Orig.). Vereinfacht gesagt bedeutet Kontinuität nicht, dass im Laufe der Zeit alles gleich geblieben ist, sondern dass das Individuum als es selbst identifizierbar geblieben ist. So schreibt Straub (1996, 22) weiter: „Kontinuität zu postulieren heißt nicht: etwas konservieren (wollen). Kontinuitätsvorstellungen haben vielmehr damit zu tun, dass ein („modernes“) Subjekt im klaren Bewusstsein ist, dass Zeit vor allem eine Chiffre für Veränderungen, Diskontinuität und Brüche ist. (...) Kontinuität ist ein formaler Begriff, es ist eine Formbestimmung, die (...) auf die Einsicht hinausläuft, dass Identität auch als diachrone Struktur gestalthaft organisiert ist“ (Klammerinhalte. i. Orig.). Es geht also darum, dass in Situationen, in denen die Kontinuität eines Lebens aktuell thematisiert wird, in Bezug auf eine positive Integration lebensgeschichtlicher Ereignisse einerseits eben solche Erlebnisse zum Vorschein kommen, die andererseits vom Individuum dann so gestaltet werden, dass es selbst unverwechselbar das nämliche geblieben ist. Die Bedeutung gerade dieser Form im Rahmen meines Forschungsprojektes liegt darin, dass Kontinuität definitiv narrativer Darstellungen und narrativer Erklä-

⁶⁷ Ein weiterer struktureller Beschreibungsvorgang der Identität stammt von Ricoeur. Er zerlegt den Begriff der Identität in zwei Subkomponenten: In die Identität als Selbigkeit und in die Identität als Selbstheit (vgl. z.B. Wodak et al. 1998, 49 ff.). Für die Analyse narrativer Interviews erscheint mir Straubs formales Vorgehen adäquater.

rungen eines Individuums und seines Werdeganges bedarf. Die Probanden sind dazu aufgefordert, ihr Leben zu temporalisieren, und dies bedeutet, dass sie Diskontinuitäten ebenso wie Konstanten narrativ so organisieren werden, dass sie durch den Erzählakt stets als dieselbe Person identifizierbar bleiben. Hierbei wird auch ersichtlich, welchen Unterschied es zwischen inhaltlichen und strukturellen Identitätsbestimmungen gibt. Inhaltlich könnte ein Identitätsmerkmal eines Migranten dessen nationale Zugehörigkeit sein. Strukturell hingegen ist zu untersuchen, inwieweit diese nationale Identitätsbestimmung im zeitlichen Wandel samt Verlagerung des Lebensraumes in ein fremdes Land narrativ gestaltet wird. So kann ersichtlich werden, wie die Person ihre biografische – in dieser Untersuchung sprachbiografische – Identität herstellt.

3.2.2 Konsistenz und Kohärenz

Da Identität jedoch nicht allein temporal strukturiert ist, sondern sich auch auf synchroner Ebene genauer bestimmen lässt, sind zwei weitere Dimensionen der Identität, die Konsistenz und die Kohärenz, genauer zu betrachten (vgl. Straub 2000, 175 ff.). Unter Konsistenz versteht man die logische Verträglichkeit von Äußerungen, durch die eine Person ihre Identität qualitativ ausdrückt. Laut Straub (2000) ist es aber nicht die Konsistenz, sind es nicht diese logischen Widersprüche bzw. eine Widerspruchsfreiheit von Aussagen, die entscheidende Hinweise auf die personale Identität eines Menschen geben: „Wo es letztlich um die psychische Einheit des Subjekts geht, sind rein logische Ordnungen sekundär“ (Straub 2000, 175, Hervorh. i. Orig.). Damit ist nicht gemeint, dass logische Widersprüche nicht auch etwas über die psychische Einheit eines Menschen aussagen, nur ist es eben nicht diese Konsistenz, auf die es ihm in erster Linie ankommt. Narrativ könnten logische Widersprüche zum Beispiel Erzählketten sein, die sich insofern widersprechen, als sie zur gleichen Zeit in zwei verschiedenen Orten stattfinden. Ein Proband könnte schildern, dass er morgens immer pünktlich im Sprachunterricht ist, der Forscher stellt jedoch fest, dass dies rein zeitlich nicht möglich ist, da es mit der Tatsache kollidiert, dass er zur gleichen Zeit sein Kind in den Kindergarten bringt. Solange diese Widersprüchlichkeit, das Fehlen der Konsistenz, jedoch nicht als Konflikt von moralischen und ästhetischen Maximensystemen zu identifizieren ist, bleiben sie laut Straub relativ bedeutungslos.

Im Gegensatz zur Konsistenz betrachtet die Kohärenz jene Art Widersprüche, die nicht auf logischen Systemen basieren, sondern auf den genannten Maximen. So würde es keinen strengen logischen Widerspruch bedeuten, wenn ein ausländischer Schüler einerseits seine Freizeit mit anderen nicht-deutschen Jugendlichen verbringt und gleichzeitig eine Freundin hat, die einer ausländerfeindlichen Gruppierung angehört. Es lägen aber soziale Rollen innerhalb einer Person vor, die sich kaum in kohärenter Weise kombinieren ließen. Straub (2000, 175) schreibt dazu: „Was zueinander passt oder in ein stimmiges Verhältnis zu bringen ist, ist häufig nicht hinreichend mit (universell gültigen) logischen Argumenten zu beantworten. Solche Antworten sind vielmehr von einer Lebensform, einer kontextgebundenen und in diesem Sinn partikularen Sozio- oder Psycho-Logik abhängig“ (Hervorh. i. Orig.). Das hat zur Folge, dass, wenn Identität – z.B. sprachlicher und kultureller Qualität – untersucht wird, das Augenmerk gerade auf Kohärenz gerichtet werden sollte. So kann man zum einen die Maximen

einer Person feststellen und zum anderen gleichzeitig soziale Realitäten ausmachen, die für Migranten/innen und ihre Familien von Bedeutung sind.

3.2.3 Narrative Identität

Das Hauptkorporus dieser Forschungsarbeit besteht aus autobiografischen Narrationen und Leitfadeninterviews. Durch eine erzählgenerierende Frage wurden die Probanden dazu aufgefordert, ihre Lebensgeschichte aus dem Blickwinkel ihrer Sprachen zu erzählen. Nach Beendigung der lebensgeschichtlichen Erzählung setzte das Leitfadeninterview ein, in dem die Migranten/innen mitunter nebst einfachen und kurzen Antworten auf die Fragen auch längere narrative Passagen hervorbrachten. Es liegen somit explizit narrative Autobiografien neben narrativen Fragmenten vor.

Welche Beziehung besteht nun zwischen autobiografischen Erzählungen und jener Identität, die ich bisher skizziert habe? Sehr wichtig ist zunächst die Feststellung, dass die Struktur autobiografischen Erzählens nicht willkürlich ist, sondern einer „Grammatik“ (Habermas 1982, 207) folgt, an der sich ablesen lässt, wie Zustände und Ereignisse identifiziert und beschrieben werden. Das lässt sich folgendermaßen verstehen: eine narrative Autobiografie folgt – analog einem Schachspiel – ganz ausdrücklichen Regeln. Und beim Schach können zwar explizite Spielzüge und Eröffnungen zu bestimmten Zeitpunkten und in bestimmten Spielklassen besonders beliebt sein und daher öfter vorkommen, was jedoch nicht bedeutet, dass eine grundsätzliche Kreativität in diesem Spiel ausgeschlossen ist. Es verhält sich vielmehr so, dass ein individueller Spielstil erst möglich wird, weil keiner die Regeln ernsthaft in Frage stellt und diese Regeln ein Spiel ermöglichen.⁶⁸ Beim autobiografischen Erzählen werden stets Gesetzmäßigkeiten postuliert, die einen solchen Diskurs für den Zuhörer erst erschließbar machen (vgl. z.B. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 20 ff.; v. Engelhardt 1990, 225 ff.; Kraus 1999). Auch Kallmeyer/Schützes (1977) Zugzwänge des Erzählens, die in dieser Arbeit noch eine große Rolle spielen werden, sind letztlich als Regelwerk in autobiografischen Interviews stets vorhanden.

Da also hinlänglich bekannt ist, dass eine autobiografische Narration eine Normen befolgende Art des Diskurses ist, ist also narrative Identität derjenige Aspekt von Identität, der in diesem Modus dargestellt und hergestellt wird (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 47). Die Ebene der Identitätsdarstellung bzw. Identitätspräsentation (Meuter 1995, 247) ist laut Meuter streng von der Identitätsherstellung bzw. Identitätsproduktion zu trennen. Erstere beziehen sich auf inhaltliche Merkmale der Identität, die im Lauf der lebensgeschichtlichen Erzählung zum Vorschein kommen. So könnte bspw. eine Migrantin erzählen, sie sei im Sprachunterricht immer bei den besseren gewesen, weil sie schlichtweg eine Begabung für Sprachen habe (Identitätsdarstellung). Die Identitätsherstellung hingegen bezieht sich auf das Wie der Identitätsarbeit im Moment des Erzählens. In diesem Augenblick präsentiert der Erzähler nämlich seine „Identität unmittelbar in Aktion“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 56), weil er zum einen mit dem jetzigen Ich das Ich der Vergangenheit reorganisieren muss und er zum anderen eine bestimmte Wirkung beim Zuhörer erreichen will. Hier sei angemerkt, dass autobiografisches Erinnern keineswegs mit autobiografischem Erzählen gleichzusetzen ist. Die kon-

⁶⁸ Die Analogie zum Schachspiel hat schon Hahn (1999, 61 f.) in einem ähnlichen Zusammenhang verwendet.

kreten Substrate narrativer Identität sind nicht mit autobiografischen Erinnerungen identisch. Sie gehen vielmehr über sie hinaus. Von Interesse sind dabei die „Bearbeitung und die pragmatische Ausformung durch Regeln, Strukturen und Möglichkeiten der Versprachlichung“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 53). Ob die Erinnerungen nämlich tatsächlich objektiv sind, was immer man damit auch bezeichnen mag, ist weder nachprüfbar noch von Interesse. Ich halte es in diesem Punkt mit Lucius-Hoene/Deppermann, die Folgendes meinen: „Für unseren Ansatz spielen aber gerade diese sprachlichen Konstitutionsbestimmungen eine besondere Rolle bei der Identitätsherstellung im Erzählen, weil sich in ihnen die interaktiven und symbolischen Prozesse der Identitätsarbeit manifestieren“ (2004, 53). Wer in dieser Arbeit also versucht herauszulesen, wie die Sprachbiografien der Probanden ‚tatsächlich‘ aussehen, wird spätestens hier darauf aufmerksam gemacht, dass es vielmehr darum geht, aus dem vorhandenen sprachlichen Material jene Bestandteile zu extrahieren, die darauf hinweisen, wie sich sprachbiografische Identität konstituiert hat.

Lucius-Hoene/Deppermann (2004) unterscheiden sinnvollerweise drei Dimensionen der narrativen Identität:

a) Die temporale Dimension

Hier sind all jene Komponenten einer narrativen Identität gemeint, die sich auf biografische Prozesse beziehen. Die erzählende Person wird natürlich nicht alle Gegebenheiten ihrer Biografie mitteilen können, sondern wird eine Auswahl der relevanten Ereignisse vornehmen und sie im Sinne Straubs (1996; 2000) im Hinblick auf Kontinuität, Kohärenz und Konsistenz so miteinander verknüpfen, dass die Identität als Einheit der erzählenden Person für den Zuhörer ersichtlich wird. Dazu gehört auch die Vermittlung der Perspektive, aus der die Handlungen und Widerfahrnisse der Vergangenheit betrachtet werden.

b) Die soziale Dimension

Während sich die temporale Dimension auf die zeitliche Verortung der Identität bezog, bezeichnet die soziale Dimension die Situierung der Person im sozialen Raum. Durch die Art der Interaktion wird deutlich, welchen Platz in der Welt die Person für sich beansprucht. Da eine autobiografische Erzählung stets auf einen Zuhörer gerichtet ist, ist hier jener Ort zu betrachten, in dem der Erzähler sich vom Zuhörer verstanden sehen will. Lucius-Hoene/Deppermann (2004) sprechen bei diesen Interaktionsakten von Positionierungen und unterscheiden dabei drei verschiedene Bezüge:

- der Bezug zum Interaktionspartner während der autobiografischen Narration,
- der Bezug zu Interaktionspartnern in der Geschichte und
- der Bezug der eigenen Person und des Zuhörers zur Interaktionssituation.

Insgesamt beantwortet die soziale Dimension also folgende Frage: welchen sozialen Ort stelle ich als meine Position in der Welt dar?

c) Die selbstbezügliche Dimension

In dieser Ebene betrachtet der Forscher, welche Beziehung der Proband im Laufe seiner Erzählung zu sich selbst herstellt. Hier werden explizit jene beiden Ichs wieder aufgegriffen, die v. Engelhardt (1990) als Ich der Gegenwart und Ich der Vergangenheit bezeichnet.

Zum einen geschieht Selbstbezüglichkeit natürlich explizit, indem das Ich der Gegenwart sich in Form von Identitätsprädikaten deutlich über das Ich der Vergangenheit äußert. Dies kann, insbesondere bei positiven Bewertungen, in unserem Kulturkreis leicht als „Angeberei“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 68) verstanden werden. Deshalb gibt es außer der Selbstpositionierung noch eine weitere, in Narrationen durchaus oft anzutreffende Methode, um sich selbst explizit in ein positives Licht zu rücken: man lässt es in der Erzählung einfach andere⁶⁹ tun und mildert dies womöglich noch ab. Häufig treten auch Phasen der Theoretisierung der eigenen Identität vor, was von Schütze (1987, 138) als Prozess bezeichnet wird, in dem der Erzähler zum „Experten und Theoretiker seiner selbst“ wird.

Sehr prägnant kristallisiert sich die selbstbezügliche Dimension bei Familie T heraus, insbesondere wenn die einzelnen Familienmitglieder über ihre familiären Voraussetzungen in Punkto Sprachen berichten. Die ausgesprochen starke Neigung von L(T) zur französischen Sprache verortet dieser als familiär bedingte „Frankophilie“ (vgl. 4. Segment in Kap. 9.1.2.2). Seine Lebensgefährtin M(T) lokalisiert die eigene Sprachbegabung im antikommunistisch eingestellten Elternhaus. Dass innerhalb der Familie T ein reger Austausch über selbstbezügliche Aspekte vorliegen muss, manifestiert sich schließlich in den Aussagen der Tochter (T(T)), die gleichermaßen davon überzeugt ist, ihre Sprachbegabung habe eine längere Familiengeschichte.

3.3 Kollektive Identität

Spricht man von kollektiver Identität, so verlässt man die Ebene des Individuums und begibt sich zu Gruppen, deren Größe von der Kleingruppe, z.B. der Familie, über die Bevölkerung eines Landes – das wäre die sog. nationale Identität⁷⁰ – bis hin zur halben Menschheit, der Gruppe der Männer bzw. Frauen, reichen kann. Bei den Probanden dieser Untersuchung sind die Gruppen oft ethnische, kulturelle, sprachliche oder nationale Gemeinschaften im Zielland und/oder Herkunftsland. Nun stammt der Begriff Identität jedoch aus der Ebene des Individuums, und bei der Übertragung auf Gemeinschaften stellt Straub (1998) folgende Fragen:

Kann der Begriff der Identität, wie er im Blick auf personale Selbst- und Weltverhältnisse und deren symbolische, insbesondere sprachlich-reflexive Gestaltung durch individuelle Subjekte entfaltet wurde, auf Kollektive übertragen werden? Können Kollektive analog zu einzelnen Personen eine Identität ausbilden, bewahren, artikulieren und gestalten? Was überhaupt heißt es, von „kollektiver Identität“ zu sprechen? (Straub, 1998, 96, Hervorh. i. Orig.).

Dass es kulturelle Identität überhaupt gibt, wird spätestens seit Jan Assmann (1992) nicht in Frage gestellt, der eine Analogie von Gruppen zu Individuen herstellt: „Den ‚Sozialkörper‘ gibt es nicht im Sinne sichtbarer, greifbarer Wirklichkeit. Er ist eine Metapher, eine imaginäre Größe, ein soziales Konstrukt. Als solches gehört er durchaus der Wirklichkeit an“ (J. Assmann 1992, 132).

⁶⁹ Auch dies ist eine Funktion des Adiuventen.

⁷⁰ Eine treffende Definition zur Konstruktion nationaler Identitäten liefert Eisenstadt (1991): „Als Minimalkonsens darf aber wohl gelten, daß die Konstruktion nationaler Identität als Versuch zu begreifen ist, *kollektive Identität* auf der Basis einer Kombination von primordialen (historischen, territorialen, sprachlichen, ethnischen) Faktoren bzw. Symbolen und politischen Grenzen herzustellen“ (Eisenstadt 1991, 21; Klammern und Hervorh. i. Orig.).

Wie kann man sich nun die kollektive Identität vorstellen? Aleida Assmanns Definition ist diesbezüglich ziemlich plastisch: „Unter einer kollektiven Identität oder Wir-Identität verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aus aufbaut und mit deren Mitglieder sich identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der Identifikation seitens der beteiligten Individuen. Es gibt sie nicht ‚an sich‘, sondern immer nur in dem Maße, wie sich bestimmte Individuen zu ihr bekennen“ (A. Assmann 1993, 132). Straub (1998) geht hingegen weiter und teilt die Vorstellung einer kollektiven Identität in einen normierenden und einen rekonstruktiven Typus ein.⁷¹ Der normierende Typus stellt bindende und verbindliche Verhaltensregeln auf, die eine geschichtliche Kontinuität und eine praktische Kohärenz der Gruppe garantieren soll. Das prekäre an diesem Typus ist nicht nur eine damit einhergehende Vereinheitlichung aller Mitglieder des Kollektivs, sondern auch eine stets vorhandene Grenzziehung, die eine Exklusion bestimmter Mitglieder nach sich zieht.⁷² Die Macht einer solchen politisch motivierten nationalen Normierung nebst einer unfassbaren Ausgrenzung und Vernichtung bestimmter Bürger ist in Deutschland gar unverrückbarer Teil des kollektiven Gedächtnisses. So bleibt festzuhalten, dass jeder Versuch, einer Gruppe Identität „von außen“ (Straub 1998, 102) zuzuweisen, mit größter Skepsis beobachtet werden muss und unter Ideologieverdacht zu stellen ist.

Anders sieht es hingegen mit der rekonstruktiven kollektiven Identität aus. Hier ist es die Gruppe selbst, die ihre Wir-Identität aus „bestimmten Erfahrungen, Erwartungen, Werten, Regeln, und Orientierungen“ (Straub 1998, 102) aufbaut. Es ist letztlich das, was die Mitglieder des Kollektivs auf eine bestimmte Weise verbindet. Auf den Punkt gebracht ist kollektive Identität das, was „diese also erst zu einem Kollektiv macht, dessen Angehörige zumindest streckenweise einheitlich charakterisiert werden können, weil sie sich selbst einheitlich beschreiben bzw. (...) beschreiben würden“ (Straub 1998, 104).

Ähnliche Unterscheidungen kollektiver Identität kommen auch aus konstruktivistischer Richtung. So differenziert Arendt (2011, 70) die Herstellung von Identität

- a) auf phylogenetischer Ebene als Identitätspolitik,
- b) auf ontogenetischer Ebene als die Sozialisation und
- c) auf situativ konkreter Ebene als die Kontextualisierung.

Während a) und b) den o.g. kollektiven Identitäten entsprechen, vervollständigt die Kontextualisierung die konkrete Identität, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung vor allem auf narrativer Ebene zu finden ist.

Obgleich Sutter (2001) genauso wie andere Autoren sehr vorsichtig mit dem Begriff der kollektiven Identität umgeht,⁷³ bin ich doch mit Schultz/Sackmann (2001) der Meinung, dass trotz aller Missverständnisse, die dieser Begriff hervorrufen kann, er letztlich brauchbar und nötig ist, weil die soziale Wirklichkeit – nicht nur für Migranten/innen – aus verschiedenen

⁷¹ Vgl. Straub (1998, 98). Diese Unterteilung übernimmt auch Tasci (2005) in ihrer Untersuchung zur Identität und Ethnizität türkischer Minderheiten in Deutschland.

⁷² In diesem Zusammenhang schreiben Honolka/Götz (1999, 32): „Mit der Vorstellung des Eigenen – der eigenen kollektiven, insbesondere der nationalen Bezugsgruppen – ist stets zumindest implizit das Gegenstück des Fremden, des Anderen mitgedacht.“

⁷³ So bezeichnet Sutter die Verwendung des Begriffes als aus dem Bereich der populären Mythologie stammend, da das Kollektiv kein Subjekt mit einem auf sich bezogenen Bewusstsein ist und der Ausdruck letztlich nur „den Zusammenhalt, die Beständigkeit und die Grenzen der sozialen Gruppe“ symbolisiere. (Sutter 2001, 179) Auch Niethammer (2000) meint, es sei ihm bisher noch keine „halbwegs tragfähige Theorie kollektiver Identität begegnet“ (S.55, Hervorh. i. Orig.).

Kollektiven besteht. Diese Gemeinschaften können nun anhand des Modells einer kollektiven Identität auf verschiedene Merkmale, nämlich den „symbolischen Repräsentationen, die sich auf das Selbstverständnis und den Charakter der Gruppe beziehen“ (Schultz/Sackmann 2001, 40), hin untersucht werden. Genannte Autoren beschreiben folgende fünf Dimensionen kollektiver Identität, die sich grob voneinander unterscheiden lassen:

- Kriterien der Mitgliedschaft;
- Selbstbilder der Gruppe, die Selbstzuschreibung bestimmter Eigenschaften;
- Vorstellungen über besondere Verpflichtungsgefühle gegenüber Gruppenmitgliedern, Solidarität und Vertrauen innerhalb der Gruppe;
- Kollektiver Stolz und kollektive Ehre;
- Zeitbezüge (Vorstellungen über die Vergangenheit, Zukunftserwartungen für die Gruppe).

Die Aufteilung in einen normierenden und einen rekonstruktiven Typus kollektiver Identität in Betracht ziehend, betone ich, dass die aufgelisteten Dimensionen klar von jeglicher Entstehung der kollektiven Identität zu trennen ist. Es bedarf im jeweils konkreten Fall einer Analyse des Typus, ohne dass dadurch die Wirksamkeit der Arbeit mit den Kategorien in Frage gestellt werden müsste. Ferner stimme ich mit Schultz/Sackmann überein, die ihre Dimensionen von jeglicher normierenden Tendenz freisprechen: „Das Konzept impliziert weder die kulturelle Homogenität der Gruppe noch ein essenzialistisches Verständnis von Kultur“ (Schultz/Sackmann 2001, 41).

Zu beachten ist freilich, dass es in der vorliegenden Untersuchung vor allem um Kollektive geht, die sich sprachlich oder national konstituiert haben und somit den Rahmen einer Kleingruppe, in der es *Face-to-Face*-Situationen gibt, um ein Vielfaches sprengen. Daher wird das jeweilige Kollektiv in dieser Studie oftmals ein „imaginiertes Gebilde“ (Pümpel-Mader 2000, 123) sein und die Beziehungen werden „nicht in Interaktionen, sondern in einem kognitiven und emotionalen Sich-Beziehen“ (Pümpel-Mader 2000, 123) bestehen. Gerade aus diesem Grunde ist der Ausdruck einer kollektiven Identität stets der Gefahr ausgesetzt, von außen konstruiert und somit normierenden Typs zu sein.⁷⁴ Und eine kollektive Identität wird allein wegen ihres umfassenden Geltungsanspruches leicht von jenen realen Kommunikationssituationen absehen, in denen Unterschiede evident werden. Dazu meint Giesen (1993): „Da die Konstruktion kollektiver Identität immer auch tatsächliche Vielfalt und Unterschiede übersehen muß, gelingt sie nur in Grenzfällen selbstverständlich und spontan; sie bedarf zumeist spezieller Anstrengungen, Verfahren und Begründungen, mit denen die Willkür der Codierung aus dem Blickfeld gerückt und die Zweifel überwunden werden können. Die Aufgabe der Überzeugung und Begründung gelingt leichter, wenn die offensichtliche Vielfalt und die unleugbaren Grenzüberschreitungen als oberflächlich, die verborgene Identität des Kollektivs hingegen als wesentlich dargestellt werden können, wenn die Verwirrung des Augenscheins der Gewißheit tiefliegender Erkenntnis entgegengestellt werden kann, wenn Ordnung des Ei-

⁷⁴ So stellt Giesen (1991) fest, dass es keineswegs die Selbstreflexionen der gesamten Population sind, die die nationale Identität konstruieren, sondern es sind vor allem „Literatur und Geschichtsschreibung (...) Vorgänge, in denen erst die Identität der Gesellschaft behauptet, beschrieben und geschaffen wird“ (Giesen 1991, 12). Zwar wird in einer Demokratie davon ausgegangen, dass der Wille der Gesamtbevölkerung im Politischen Ausdruck erfährt, dies sollte jedoch – z.B. nach der Berichterstattung der Golfkriege – nicht unkritisch hingenommen werden.

gentlichen und Wesentlichen anderen Prinzipien folgt als der schnelle Wechsel der Erscheinungen“ (Giesen 1993, 68 f., Hervorh. i. Orig.).

Bereits einleitend wurde erwähnt, dass es sich bei der sozialen bzw. kollektiven Identität um jene Art Identität handelt, die man mit einer Gruppe teilt. Pümpel-Mader (2000; 121 ff.) bringt diesen Aspekt in etwa folgendermaßen auf den Punkt: das „Sich-identifizieren-mit“ ist eben jene Identität, die ohne einen gesellschaftlichen Prozess der realen Interaktion von Personen nicht denkbar ist. Im Hinblick auf diesen Prozess der Identifikation hebt Schiewe heraus, „ein solches Bekenntnis zu einer Identität erfolgt mittels Kommunikation, also eines Austausches von Zeichen. Folglich wird Identität – jedenfalls zu einem großen Teil – vermittels Zeichen hergestellt und gesichert. Der Sprache kommt in diesem Prozess der Identitätsbildung eine besondere Bedeutung zu“ (Schiewe 2011, 25). Dabei bezieht sich Schiewe nicht alleine auf die Sprache als Mittel zur Identifikation, sondern vor allem auf Sprache als identifikationsstiftendes Element der kollektiven Identität, was seinen Analysen zufolge in Deutschland bereits im 17. Jhd. sogar zu Bewegungen zur Reinhaltung der Sprache geführt hat.

3.4 Soziale Identität nach Tajfel

Sprachbiografien von Migrant*innen sind in hohem Maße von Wahrnehmung sprachlicher und ethnischer Differenzen im Hinblick auf die Aufnahmebevölkerung geprägt. Auch wenn in dieser Untersuchung das Empfinden von Diskriminierung kein vorstechendes Merkmal ist, so taucht es doch zuweilen auf, insbesondere dann, wenn Probanden sich dessen bewusst sind, dass ihre äußere Erscheinung sie sofort zu Fremden etikettiert.⁷⁵ Sobald nun von Gruppenkonflikten die Rede ist, muss nach theoretischen Konstruktionen gesucht werden, die das Thema Identität mit realen intergruppalen Schwierigkeiten in Zusammenhang zu bringen vermögen. Daher stelle ich im Folgenden hauptsächlich die Theorie der sozialen Identität von Tajfel vor und werde dabei – *en passant* – einige relevante theoretische Ergänzungen hinzufügen.

3.4.1 Die Theorie der sozialen Identität (SIT)

Wenn Tajfel/Turner von sozialer Identität sprechen, so bedeutet dies „eine Ableitung aus der Gruppenmitgliedschaft“ (Bierhoff 2006, 371), wobei die soziale Identität eines Individuums stets aus verschiedenen Subidentitäten besteht. Anhand der Aufzählung der Gruppen, die Bierhoff (2006, 371) auflistet, wird es möglich zu erkennen, wovon Tajfel/Turner reden, wenn sie Gruppen meinen. Zum einen gibt es ethnische Gruppen, aus denen ethnische Identitäten entstehen, zum anderen große Gruppen, „die durch Geschlecht, Alter, Partei oder Kirche definiert sind oder kleinere Gruppen wie Fußballvereine, Universitäten oder Fachverbände“ (Bierhoff 2006, 371), aus denen sich für das Individuum insgesamt eine Vielzahl von Subidentitäten ergeben, z.B. männlich, in den Zwanzigern, rechtskonservativ, katholisch, Mitglied beim Freiburger FC, usw. Auch wenn viele Bereiche der Theorie der sozialen Identität ebenso für Kleinstgruppen wie Familien zutreffen, sind hier doch hauptsächlich größere

⁷⁵ Alois Hahn verbindet Identität kategorisch mit dem Körper der Menschen: „Was immer wir uns als unser Ich vorstellen, es wird immer mit unserem Leib identifiziert (...) Er ist unsere permanente Adresse. (Hahn 1999, 68) Und: „Unser Körper wird sozusagen auf unser Ich festgenagelt oder umgekehrt: Unser Körper ist das Kreuz unserer Identität“ (Hahn 1999, 69). Auch der Ausdruck „Etikettierung“ stammt von ihm (Hahn 1999, 78). Zur Beziehung zwischen leiblicher und sprachlicher Identität vgl. auch Maas (2008, 286 ff.).

Gruppen gemeint.⁷⁶ Im Rahmen dieser Arbeit ist – gerade wegen möglicher Diskriminierungen – der Fokus vor allem auf Großgruppen zu richten, seien es Ethnien, die insbesondere dann aktuell werden, wenn sich die erwähnte äußere Erscheinung der Probanden von denen der deutschen Mehrheitsbevölkerung unterscheidet, oder seien es Sprechergruppen, die sich grob in die Gruppe der sog. *native Speaker* und in die der nicht-*native Speaker* aufteilen lassen.⁷⁷ Stets werden Migranten/innen mit der Tatsache konfrontiert werden, dass es eine Mehrheitsbevölkerung gibt, zu der sie nicht in allen Belangen gehören. Die Frage nach der Koppelung von Merkmalen und Gruppe (*category bound features*) spielt dabei naturgegeben eine relevante Rolle (Kluge 2005, 118).

Bei der Erklärung intergruppalen Verhaltens durch soziale Identität beruft sich Tajfel (1982) auf vier Grundbegriffe: a) Soziale Kategorisierung, b) soziale Identität, c) sozialer Vergleich und d) soziale Distinktheit.

Die **soziale Kategorisierung** (a) erfüllt hauptsächlich die Funktion, die Gruppen (*Ingroup* und *Outgroup*) voneinander abzugrenzen. Tajfel selbst (1982) definiert den Begriff folgendermaßen: „Soziale Kategorisierung ist ein Prozess, durch den soziale Objekte oder Ereignisse, die in Bezug auf die Handlungen, Intentionen und das Wertesystem eines Individuums gleichwertig sind, zu Gruppen zusammengefasst werden“ (Tajfel 1982, 101). Das heißt natürlich nicht, dass diese Gruppen stets von den betroffenen Individuen zusammengefasst werden können, vielmehr sind die Gruppen oftmals bereits vor Jahrhunderten entstanden und haben sich auch in ihren Gewichtungen schon längst positioniert.⁷⁸ Es gibt zentrale Merkmale für jede Kategorisierung, die zum einen persönlicher, sprich individueller Natur sind und zu denen beispielsweise die Hautfarbe, das Geschlecht oder die intellektuelle Leistungsfähigkeit gehören, zum anderen liegen Merkmale sozialer Gruppen wie Sprache und Status, aber auch Begeisterung für Fußball oder für bestimmte musikalische Richtungen vor. Anhand dieser Merkmale werden Individuen entweder der *Ingroup* oder der *Outgroup* zugeordnet, wobei die einzelnen Gruppenmitglieder davon ausgehen können, dass sie von anderen Personen ebenfalls auf diese Art unterteilt worden wären. Der Prozess der sozialen Kategorisierung wird stets von Stereotypisierungen begleitet, die nicht gänzlich negativ bewertet werden sollten, denn sie erleichtern soziale Interaktion, indem durch sie auch nützliches Wissen über die Gruppen, denen die Interaktionspartner angehören, aktiviert wird (vgl. Wintermantel/Hemmati 1998, 236 f.). Abgesehen von diesem Nutzen wäre der Aufwand der Informationsverarbeitung bei Kommunikation ohne Stereotype immens.

⁷⁶ Auch Witte (1994) ist der Meinung, dass diese Theorie u.a. dann anzuwenden ist, wenn (allein durch die Mindestgröße) eine Deindividuation der Mitglieder der Außengruppe möglich ist: „Zur Erklärung des Handelns heranzuziehen ist die Theorie genau dann, wenn eine gewisse Gruppeneinteilung, ein gewisses Ausmaß der Deindividuation der Außengruppenmitglieder, eine gewisse Einschränkung der individuellen Handlungsfreiheit sowie intergruppalen Handeln tangiert sind“ (Witte 1994, 433).

⁷⁷ Wintermantel/Hemmati (1998) unterscheiden Ausländer/innen anhand der äußerlichen Erscheinung in zwei Gruppen, wobei die Grenzen m.E. jedoch nicht als absolut starr anzusehen sind. „Je sichtbarer es ist, dass eine Person nicht deutsch ist, desto salienter ist die Kategorie Ausländer. (...) Aufgrund dieser nachgewiesenen Relevanz des Merkmals der Sichtbarkeit der Fremdheit unterscheiden wir in unseren Untersuchungen zwei Subgruppen von AusländerInnen, solche, denen man sofort ansieht, dass sie keine Deutschen sind (erkennbare Fremde), und solche, denen man dies nicht sofort ansieht (nicht erkennbare Fremde)“ (Wintermantel/Hemmati 1998, 240).

⁷⁸ Als Beispiel sei hier die soziale Kategorisierung der Gruppe der Protestanten gegen die Gruppe der Katholiken in Nordirland zitiert, auf die sich Bierhoff (2006, 373) bezieht.

Abschließend ist die Funktionalität der sozialen Kategorisierung explizit hervorzuheben, was Tajfel folgendermaßen definiert: „Auf der Grundlage der bisherigen Diskussion können wir nun eine allgemeine Aussage über die soziale Kategorisierung von Gruppen in bezug auf ihre Funktion <als ein Orientierungssystem, das den eigenen Platz eines Individuums in der Gesellschaft schafft und definiert> machen“ (1982, 106; Sonderzeichen i. Orig.). Aus meinem Korpus lässt sich eine interessante soziale Kategorisierung der aus Finnland stammenden M(F) anführen, die als kategorisierendes Merkmal des deutschen Kollektivs dessen „ewige Schuldgefühle“ (Int. M(F), S.13) in Bezug auf die Shoah anführt. Dadurch ordnet sie sich selbst prinzipiell dem finnischen Kollektiv zu (personale Identität), erzeugt aber für ihre Familie zudem eine bikulturelle Kategorie, in der sich alle Mitglieder vollkommen schuldfrei Elemente aus dem deutschen und dem finnischen Kreis bedienen können (soziale Identität (b)).

Soziale Identität (b) als zweiter Grundbegriff in der Theorie der sozialen Identität lässt sich nämlich als dynamische Konfiguration von Eigenschaften und Verhaltensmustern definieren, die sich aus einer oder mehreren Gruppenmitgliedschaften ableiten lässt (vgl. Bierhoff 2006, 371). Von Bedeutung ist hierbei einerseits, dass soziale Identitäten das Individuum mit den Gruppen, in denen es Mitglied ist, verbinden und dies zu Gruppenidentifikation und Zugehörigkeitsgefühl führt. Andererseits ergeben sich aus der sozialen Identität auch normative Erwartungen, wie die Person sich als Gruppenmitglied verhalten und welche Strategien sie befolgen sollte (Bierhoff 2006, 371 f.). Die enge Verbindung zwischen der sozialen Kategorisierung und der sich daraus entwickelten sozialen Identität formuliert Tajfel folgendermaßen: „Dementsprechend kann die soziale Identität eines Individuums, sein Wissen darum, dass es zu bestimmten sozialen Gruppen gehört, und die emotionale und wertbezogene Bedeutung, die es dieser Mitgliedschaft zumisst, nur durch die Wirkungen der sozialen Kategorisierung definiert werden, die seine soziale Umwelt in eigene und fremde Gruppen einteilt“ (Tajfel 1982, 106 f.). Wintermantel/Hemmati (1998, 237) erläutern die drei angesprochenen Komponenten, nämlich Wissen, Bewertungen und Gefühle in Hinblick auf die Theorie sozialer Identität so: „Das Wissen um die Gruppenmitgliedschaft kann mehr oder weniger bewusst, die Bewertung dieses Wissens positiv, negativ oder ambivalent und die Gefühle können positiv, negativ oder ambivalent und unterschiedlich intensiv sein.“ Diese Differenzierung ist insofern relevant, als sich dadurch der dritte Grundbegriff der SIT verstehen lässt:

Der **soziale Vergleich (c)** ist als eigenständige Konstituente von Bedeutung, weil es dem Grundbedürfnis des Menschen entspringt, eine positive soziale Identität zu besitzen, was sich letztlich auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Und jede soziale Identität beruht grundlegend auf der Zuordnung der eigenen Gruppe in Vergleich mit anderen Gruppen. So ist auf der Ebene der sozialen Identität der intergrupale Vergleich entscheidend für jede kognitive oder emotionale Einschätzung unserer sozialen Identität (vgl. Wintermantel/Hemmati 1998, 237 f.). Tajfel wird diesbezüglich etwas konkreter, wenn er schreibt: „Die Charakteristika der eigenen Gruppe (wie z.B. Status, Reichtum oder Armut, Hautfarbe oder Fähigkeit, Ziele zu erreichen) erhalten den Großteil ihrer Bedeutung erst in Relation zu wahrgenommenen Unterschieden zu anderen Gruppen und zu den Wertkonnotationen dieser Unterschiede“ (Tajfel 1982, 106).

Die **soziale Distinktheit (d)** resultiert unmittelbar aus Konsequenzen sozialer Vergleiche. Eine Person vergleicht die Binnen- mit der Außengruppe auf relevante Merkmale wie Anse-

hen, Ehrlichkeit, Bedeutung, usw. Ziel des jeweiligen Vergleichs ist, die eigene Gruppe als überlegen darzulegen. „Positive soziale Distinktheit wird dadurch erreicht, dass positive Eigenschaften der Binnengruppe betont werden, sodass eine Überlegenheit gegenüber der Außengruppe sichtbar wird“ (Bierhoff 2006, 372; Hervorh. i. Orig.). Nun ist es jedoch möglich, dass Individuen Gruppen angehören, die gesellschaftlich nur ein geringes Ansehen haben und/oder bei denen es die Berichterstattung nicht zulässt, von positiven Eigenschaften zu reden. Man denke dabei nur an die Medienberichte über Hartz IV-Empfänger. In diesen Fällen haben wir es mit einer negativen sozialen Distinktheit zu tun, mit der Betroffene laut Tajfel nur schwer zurechtkommen. Seiner Ansicht nach ist das Bestreben nach positiver Distinktheit so groß, dass unbedingt Anstrengungen unternommen werden, um eine solche Situation zu verschleiern oder sich daraus zu befreien und somit die eigene Identität aufzuwerten.⁷⁹

Es lassen sich grundsätzlich drei Strategien zur Beseitigung einer negativen sozialen Distinktheit unterscheiden (vgl. Bierhoff 2006, 373), wobei gerade in einer Arbeit wie der vorliegenden auch zwischen kognitiven Strategien, die sich hauptsächlich sprachlich manifestieren, und Handlungsstrategien differenziert werden muss.⁸⁰

Soziale Mobilität gilt als individuelle Handlungsstrategie, um der Binnengruppe zu entkommen. Die betroffene Person verlässt ihre angestammte Gruppe und assimiliert sich in einer anderen mit positiver Distinktheit. Dies ist natürlich nur möglich, wenn die Gruppengrenzen für diese Person durchlässig sind oder als durchlässig betrachtet werden. Wie bereits erwähnt, werden sich Migranten dabei vor allem äußere und sprachliche Merkmale in den Weg stellen.⁸¹

Sozialer Wandel ist die kollektive Anstrengung, sich durch Handlungen einen höheren Status zu verschaffen. Besonders wenn ein Verbleib in der unterlegenen Gruppe unumgänglich ist, besteht die Möglichkeit, dass die Binnengruppe einen Vergleich mit überlegenen Gruppen sucht und sich so positive Distinktheit erarbeitet. Dies kann sich gesellschaftlich positiv oder negativ äußern. Ein positives Beispiel wäre die kollektive Aufwertung von Frauen in den letzten 50 Jahren. Als sozial negativ zu betrachten ist dagegen die durch Brutalität erfolgte Aufwertung einiger perspektivlosen Gruppen, die sich anhand einer Nationalismusedeologie und entsprechenden Aktivitäten in der Tat Bedeutung zukommen lassen.

Soziale Kreativität hingegen entsteht dann, „wenn keine bessere Alternative vorstellbar erscheint“ (Bierhoff 2006, 373). Dann werden individuell oder kollektiv die Vergleichsdimensionen gewechselt und/oder umgedeutet, wobei die Handlung auf sprachliche Mittel und ihre Verbreitung beschränkt bleibt. Gerne wird in der Literatur auf das Beispiel „*black is*

⁷⁹ „Eine positive oder stabile soziale Identität beruht nach der Theorie der sozialen Identität auf der Zugehörigkeit zu positiv bewerteten Gruppen“ (Wintermantel/Hemmati 1998, 238).

⁸⁰ Wintermantel/Hemmati (1998) untersuchen bei Migranten hauptsächlich sprachliche Äußerungen und halten es daher für wichtig, auf sprachliche Aufwertungen der Eigen-, bzw. Abwertungen der Fremdgruppe zu achten.

⁸¹ Allerdings sieht man bei der deutschen Fußballnationalmannschaft, dass trotz unterschiedlicher sichtbarer Merkmale eine breit akzeptierte Durchlässigkeit möglich ist. So antwortete der ehemalige DFB-Präsident Th. Zwanziger auf NPD-Vorwürfe, Mesut Özil sei ein sog. Plaste-Deutscher (Ausweis-Deutscher) mit den Worten: „Wir sind stolz darauf, dass Mesut Özil deutscher Nationalspieler ist. Dies ist das Zeichen für das Deutschland, das sich der DFB wünscht: Ein freies, tolerantes und selbstbewusstes Land, in dem kein Platz für nationalistisches Denken und Rassismus ist, wie es die Wirtköpfe der NPD zu verbreiten versuchen“ (NTV, 19.09.2009).

beautiful“ verwiesen,⁸² bei dem allein durch Sprache eine Veränderung in der kollektiven Wahrnehmung erfolgen soll, so dass „bestehende Vergleichsdimensionen wie Bildung, Geld oder Macht beiseite“ (Wintermantel/Hemmati, 1998, 238) gelassen werden und im Gegensatz eine neue kreiert wird.

Weniger kreativ, aber dennoch in diese Kategorie einzugruppieren ist die kognitive Abwertung der Fremdgruppe. Von der Perspektive einer ethnischen Minderheit in Deutschland oder Mitteleuropa aus blickend, ist das Ergebnis letztendlich die Favorisierung der Eigengruppe. Aber sie wird in einem solchen Fall eben durch Bezeichnungen über „die Deutschen“ oder „die Europäer“ eingeleitet. So werden dann Vergleiche angestellt, in denen die Binnengruppe besser abschneidet, wobei die Parameter sich freilich geändert zeigen. So ist es durchaus möglich, dass ein abwertender Satz über „die Deutschen“ sich bspw. mit vermeintlich negativen Eigenschaften wie Obrigkeitshörigkeit oder Pflichtbewusstsein befasst und eben nicht mit Macht oder Geld, Kriterien nach denen Deutschland zweifellos weltweit einen Spitzenplatz einnimmt. Stets werden Stereotype geschaffen, so dass Individuen in diesen Vergleichen nicht vorkommen, höchstens in ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die abgewertet bzw. aufgewertet wird. Bei narrativen Sprachbiografien ist auf die Verwendung solcher Gemeinplätze zu achten, da ihre Funktion anhand der Theorie der sozialen Identität erklärt und dadurch transparent wird.

Dass die SIT auch von anderen Menschen auf bestimmte Individuen angewendet werden kann, verdeutlicht die tschechische Mutter (M(T)) meines Korpus⁶: sie beobachtet bei ihrer Tochter einen Mangel an Beziehungen in Deutschland, was sie u.a. darauf zurückführt, dass sie selbst jahrelang nur befristete Arbeitsverträge von der Uni bekam und jederzeit aus dem Land hätte verwiesen werden können (Int. M(T), S. 43 f.). In jedem Fall kategorisiert sie ihre Tochter (T(T)) als – zumindest teilweise – nicht der *Ingroup* zugehörig. Deren soziale Identität (b) erörtert M(T) sogar auf eine Weise, in der sie sich selbst sozial kategorisiert: wegen der ständig drohenden Ausweisung habe T(T) keine Anstrengungen unternommen in Deutschland Fuß zu fassen und im Gegensatz zu M(T) habe sie aufgrund der frühen Migration auch keine festen Wurzeln mehr in Tschechien (Int. M(T), S.44). Ein sozialer Vergleich ist nicht aufzufinden, da M(T) den Fall ihrer Migration als „speziell“ (Int. M(T), S. 42) bezeichnet. Somit besteht die *Outgroup* aus einer einzigen Person: aus T(T). Allerdings lassen sich andererseits durchaus Strategien der positiven Distinktheit feststellen, die wiederum auf einen sozialen Vergleich hinweisen: so sei T(T) jetzt „kritischer“ und „wählerischer“ geworden und werde sich später in einem Land ansiedeln, das zu „ihrem Temperament“ passt und „wo sie sich zu Hause fühlt“ (Int. M(T), S. 33). T(T)s genuine Eigenschaften sprengen die Möglichkeiten der *Ingroup*, eine soziale Mobilität wird von M(T) als wahrscheinliche Problemlösungsstrategie vorausgesetzt.

3.4.2 Kritik an der Anwendung der Theorie der sozialen Identität

Insbesondere im mehrsprachigen Kontext erscheint es zwar plausibel, von einer *Ingroup* und einer *Outgroup* zu sprechen, dies vermittelt jedoch das Bild von zwei starren, homogenen Gruppen, die klar voneinander abgegrenzt sind. Diese Vorstellung birgt folgende Risiken:

⁸² Bierhoff (2006, 373), Wintermantel/Hemmati (1998; 238).

Erstens wird dadurch die ideologische Vorstellung einer natürlichen Einsprachigkeit vermittelt. Diese wäre demnach sogar konstituierend für eine einheitliche Gesellschaft bzw. einen Staat. Pavlenko drückt es so aus: „*If you are a speaker of language X, you must be an X sort of Person*“ (2001, 246).

Zweitens wird ignoriert, dass es sich bei der Gruppe der native Speaker keineswegs um eine sprachlich homogene Gruppe handelt. Man denke dabei allein an vorhandenen funktionalen Analphabetismus oder an sprachliche Schwierigkeiten, die innerhalb der Gruppe durch den Gebrauch von Regiolekten oder von ‚höheren‘ und ‚niederen‘ Varietäten einer Sprache entstehen.

Drittens wird nicht der Tatsache Rechnung getragen, dass multilinguale Menschen oft Mitglieder verschiedener, sich angeblich abgrenzender Gruppen sind.⁸³ Um die soziale Identität in diesen Fällen zu untersuchen, benötigt man andere, weniger starre Modelle.

Viertens bietet die Theorie der sozialen Identität keine Erklärung, warum unterschiedliche Menschen in der gleichen Situation sich völlig unterschiedlich verhalten können. Auch wenn dies nicht Ziel der Theorie war, so ist es gerade in einer rekonstruktiven Forschung entscheidend herauszufinden, ob innerhalb der Individuen Zusammenhänge zu finden sind, die den einen oder den anderen (sprach-) biografischen Schritt begründen.

3.5 Sprachliche Identität

Nachdem das Thema Identität ausführlich diskutiert wurde, ist noch ein expliziter Zusammenhang zwischen Identität und dem Thema dieser Arbeit darzulegen. Da sich diese Untersuchung mit Sprachbiografien befasst, ist Klärung möglicher sprachlicher Dimensionen des Identitätsbegriffes nötig. Dass dies kein leichtes Unterfangen ist, erläutert Kresic folgendermaßen:

Die Identitätsfrage als schon in sich komplexes und facettenreiches Problem durchzieht – von der Phonetik über die Soziolinguistik bis hin zu angewandten Bereichen wie der Forensischen Linguistik – nahezu die ganze Palette linguistischer Teildisziplinen (Kresic 2006, 45).

Eine im Rahmen dieser Untersuchung sinnvolle Differenzierung verschiedener Berührungspunkte zwischen Sprache und Identität bietet Thim-Mabrey (2003). Sie unterscheidet Sprachidentität von Identität durch Sprache wie folgt:

Sprachidentität bezeichnet a) „die Eigenschaft einer einzelnen Sprache“ (Thim-Mabrey 2003, 1), was sie somit identifizierbar und von anderen Sprachen unterscheidbar macht. Zu dieser Kategorie müssen beispielsweise Teile einer Passage über Irena Brežna gezählt werden, eine slowenische Dichterin, die mit 18 in die Schweiz emigrierte und auf Deutsch schreibt. Nach einem Symposium mit dem Titel „Mit den Augen fremder Sprachen“, an dem nicht-deutsche Autoren über ihre Erfahrungen mit dem Schreiben auf Deutsch referierten, wurde über sie folgendermaßen berichtet:

⁸³ Lüdi meint sogar, dass dies nicht nur für Mehrsprachige charakteristisch ist: „Identität ist nicht einheitlich, Mehrsprachige sind, mehr noch als Einsprachige mit einem polylektalen Repertoire, in der Lage ihr Sprachverhalten abwechselnd mehreren Gruppen anzupassen, verschiedene soziale Identitäten einzunehmen, seien diese ‚verschachtelt‘ (Basler < Schweizer < Europäer) oder komplementär (Romand vs. Basler)“ (Lüdi 2003, 44; Sonderzeichen und Klammern i. Orig.).

Für Irena Brežna wirkt die deutsche Sprache sehr substantivlastig. Sich diese Sprache anzueignen, war für sie der Versuch, sich in ihr und in den ‚Häusern‘ einzurichten, als die ihr die Substantive schienen. Erst, als sie sich des Deutschen sicherer fühlte, versuchte sie, die mehr auf die Verben konzentrierten Strukturen der slawischen Muttersprache ins Deutsche zu übernehmen. Ihre literarische Sprache beschreibt sie als Deutsch mit slawischen Strukturen (Kapferer 2005, 2).

Sollte Brežna korrekt wiedergegeben worden sein, so fallen zunächst die Identitätsbestimmungen ihrer Sprachen auf. Während Slowenisch einen verbalen Charakter hat, ist die deutsche Sprache sehr nominal geprägt. Deutlich kristallisiert sich hier die Identität einer Sprache erst durch einen Vergleich mit einer zweiten heraus,⁸⁴ was nach Tajfel der sozialen Kategorisierung entspricht! Selbstredend gibt es noch unzählige andere Identitätsmerkmale beider Sprachen, in Brežnas Sprachbiografie ist es jedoch gerade die nominale Eigenschaft der deutschen Sprache, die im Kontrast zur eher verbalen Muttersprache entscheidend war. Durch dieses Beispiel soll deutlich werden, dass die Identität einer Sprache keineswegs nur ein Thema ist, das Linguisten beschäftigt, sondern auch für Migranten, die sich tagtäglich mit mehreren Sprachen befassen müssen, durchaus von alltäglicher Bedeutung sein kann. Andererseits muss natürlich beachtet werden, dass es sich bei solchen Äußerungen i.d.R. um subjektive Theorien (Groeben/Scheele 1982; Groeben et al. 1988) handelt und eine genaue Analyse der individuellen Eigenschaften einer Sprache stets die Unterscheidung zwischen Langue und Parole beachten müsste (vgl. Kresic 2006, 159 ff.). Des Weiteren bietet der angeführte Passus freilich auch identitäre Merkmale über die Sprecherin, ein Aspekt, der im Folgenden genauer beleuchtet werden soll:

Sprachidentität bezeichnet laut Thim-Mabrey nämlich auch b) „die Identität einer Person in Bezug auf ihre – oder auf eine – Sprache“ (Thim-Mabrey 2003, 2). Nun muss man mit Oppenrieder/Thurmair (2003) unterscheiden, ob es sich um eine personenbezogene oder eine gruppenbezogene Identität handelt, die in Bezug zur Sprache steht. Personenbezogen würde bedeuten, dass eine bestimmte Sprachverwendung eines Menschen auf ein Bündel von Eigenschaften schließen ließe, die sprachlich lokalisiert werden können. Beispielsweise würde ein Migrant mit einer ausgezeichneten Sprachbeherrschung der deutschen Sprache darauf schließen lassen, dass er ein starkes Interesse an sprachlichen Dingen hat. Dies muss natürlich nicht stimmen, schließlich werden oft „Verallgemeinerungen bis zu den verfehltesten Stereotypen“ (Oppenrieder/Thurmair 2003, 40) aktiviert. Wichtig ist aber dabei, dass der Kommunikationspartner auf persönliche sprachliche Eigenschaften des Migranten schließt.

Eine gruppenbezogene Sprachidentität wäre laut Thim-Mabrey durch sprachliche Merkmale gegeben, die auf die Zugehörigkeit einer Gruppe hinweisen. Dafür müssen natürlich bestimmte sprachliche Manifestierungen innerhalb einer bestimmten Gruppe bekannt sein. Dass diese sprachlichen Ausdrucksformen sehr unterschiedlich sein können, betont Lüdi folgendermaßen:

⁸⁴ Das ist selbstverständlich immer so, da erst Vergleiche die Augen öffnen. An der ersten Sprache lernt man Sprechen, an der zweiten etwas über Sprachen.

Bestimmte Wörter, Ausdrücke, ein Akzent, ein Tonfall sind m.a.W. Träger von bestimmten sozialen Bedeutungen und können aus diesem Grunde identitäre Werte widerspiegeln und betonen. (...) [Neben diesen, T.P.] Emblemen haben v.a. auch Stereotype die Funktion von Identitätssignalen. Dank ihrer wiederholten Verwendung in der Familie, in den peer-groups, im Vereinsleben, letztlich auch durch ihre Verbreitung in den Medien werden sie Träger von Einschätzungen, die von der Mehrheit der Mitglieder einer Gemeinschaft geteilt werden. Sie projizieren ein festgefügtes Bild auf den anderen, konstituieren diesen als negativen Pol und schaffen somit Andersartigkeit (Lüdi 2003, 43).

Dem Migranten stellen sich auf dem Weg zur Integration in der sprachlichen Gemeinschaft des Ziellandes einige Hindernisse in den Weg. Er wird stets durch Wortschatzdefizite, mögliche Grammatikmängel und/oder phonetische Merkmale als Fremder erkannt werden können. Auch bei größtmöglicher sprachlicher Annäherung wird kaum zu vermeiden sein, dass sich irgendwann zumindest ein Artikelfehler (dies gilt freilich vor allem für Sprachen mit deutlichen Genusunterscheidungen) ins Gespräch schiebt, der dem einheimischen Kommunikationspartner offenbart, dass er es nicht mit einem originären Mitglied seiner sprachlichen Gruppe zu tun hat. Die aus Finnland migrierte M(F) meines Korpus musste wiederholt die Erfahrung machen, dass sie von Bekannten erst im Laufe ihrer Bekanntschaft danach gefragt worden ist, woher sie denn im Grunde komme. Trotz ihrer sprachlichen Korrektheit in vielen Bereichen (Phonetik, Idiomatik, Grammatik, usw.) waren offensichtlich Genusfehler zuweilen nicht zu vermeiden.⁸⁵ Dieses Phänomen wurde von M(F) auch mit ihrem Mann thematisiert, der im Interview ebenfalls darüber spricht.

Bei diesem Beispiel hat man es – neben dem sprachlich assimilierten Migranten – allerdings mit jenen sprachlichen Großgruppen zu tun, die meist innerhalb einer Nation zusammengefasst werden. Dies ist *per se* problematisch, denn „insbesondere bei politisch-sozialen Großgruppen wie Nationen wird typischerweise offiziell eine einzige Sprache als identitätsstiftend angesehen“ (Oppenrieder/Thurmeier 2003, 42), was in seiner Konsequenz dazu führt, dass man die Vorstellung pflegt, eine gesunde sprachliche Identität sei auf Einsprachigkeit aufgebaut.⁸⁶

Allgemein treffen Charakteristika der gruppenbezogenen Sprachidentität auf eine Vielzahl von Gruppen – darunter natürlich auch Kleingruppen – zu. Eine Mitgliedschaft in mehreren dieser Gemeinschaften ist normal, denn auch wenn Sprache nicht das einzige Symbol einer Gruppe ist, so spielt sie eben doch meistens eine tragende Rolle.⁸⁷ Eine Zunahme und/oder Veränderung der Mitgliedschaft in verschiedenen Gruppen ist im Leben jedes Individuums vorgesehen, und so werden dabei auch unterschiedliche Sprachidentitäten erworben.

Der Wechsel der Gemeinschaft stellt sich für Migranten häufig in besonderer Form dar: sie verlassen jene Gruppen, in denen sie sich sprachlich zurecht fanden, und kommen „in eine

⁸⁵ Forschungsergebnisse zur Problematik bei sprachlicher Assimilation von Migranten liegen m.E. nicht vor. Das mag zum einen daran liegen, dass die Gruppe der zu untersuchenden Personen eher unauffällig sein mag. Zum anderen wäre dieser Aspekt vor allem mittels sprachbiografischer Erhebungsmethoden zu analysieren: als eigener Forschungszweig haben sich Sprachbiografien noch nicht endgültig etabliert.

⁸⁶ An dieser Stelle soll nicht weiter auf Kritikpunkte zur Nation als Träger einer kollektiven Identität eingegangen werden. Eine kurze Darstellung hinsichtlich der sprachlichen Komponente der nationalen Identität bietet Pümpel-Mader (2000, 122 ff.). Über die Gleichung, Eine Nation = eine Sprache = eine Kultur diskutieren Blackledge/Pavlenko (2001, 246 ff.) ausführlich. Eine Verbindung zur ‚Reinhaltung‘ der Sprache ist beispielsweise bei Oppenrieder/Thurmair (2003, 43) und bei Gogolin (1998, 72) zu finden.

⁸⁷ Man denke nur daran, welche sprachlichen Codes es in Betrieben, Vereinen oder Familien gibt.

(typischerweise) einsprachige Gesellschaft,⁸⁸ in der diese eine Sprache für alle Funktionen außerhalb des privaten Bereichs die zulässige ist, die eigene Sprache dagegen bestenfalls im Teilbereich der Kommunikation innerhalb der Migrantengruppe benützbar ist“ (Oppenrieder/Thurmair 2003, 47; Hervorh. und Klammerinhalt i. Orig.). Wie schwierig sich der Übergang auch bei großer Mühe gestalten kann, zeigt auch Liedke (2003):

Da Sprache als Moment „kollektiver Identität“ dienen kann, mit der sich eine Gruppe von der anderen abgrenzt, bedeutet der Erwerb einer anderen Sprache zugleich eine neue Mitgliedschaft: In dem Ausmaß, in dem er die Sprache des Anderen spricht und versteht, erwirbt der Sprecher neue „Identitätsausweise“. Umgekehrt bilden sprachliche Fremdheitskennzeichen aber auch „Ausweise der Nicht-Mitgliedschaft (Liedke 2003; 89).

Migranten werden häufig mit Ausweisen ihrer Nicht-Mitgliedschaft konfrontiert; sie werden als außenstehend positioniert (vgl. hierzu die von Mecheril (2010) evozierte Diskussion über sog. Migrationsandere). Durch gelungenen Spracherwerb können sie zu neuen Identitätsausweisen gelangen. Jene Migranten jedoch, denen aus welchen Gründen auch immer das Erlernen der Ziellandessprache nicht ausreichend gelungen ist, bleiben von der Mitgliedschaft in der neuen Gemeinschaft zum Teil ausgeschlossen. Kollektive Identitätsmerkmale haben nun einmal identitätsstiftende und abgrenzende Funktionen.

In diesem Kontext darf nicht außer Acht gelassen werden, dass bei Texten von Migranten der ersten Generation, die 1983 für ein Preisausschreiben gesammelt und 1992 veröffentlicht wurden, der Blick auf die eigene Sprachidentität zumeist als sehr problematisch gedeutet werden muss:

Wenn auch der Titel der Anthologie ‚In zwei Sprachen leben‘ rhetorisch eher eine positive Konnotation nahe legen möchte, so tendieren die darin versammelten Texte doch eher zur anderen Seite. ‚Zweisprachig leben. Das ist ein Gefühl, als ob man an unsichtbaren Fäden gebunden in der Luft schwebt. Der eine zieht dahin, der andere dorthin, und dazwischen hänge ich‘ (Weigel 1992, 217).

In der vorliegenden Untersuchung sind die Probanden zum Teil ebenfalls Migranten der ersten Generation. Ein essenzielles Kriterium meiner Arbeit ist allerdings, dass die untersuchten Individuen nicht aus finanzieller Not gewandert sind und den Migrationsprozess erfolgreich abgeschlossen und/oder abgearbeitet haben, während das auf die Autoren der o.a. Anthologie eher selten zutrifft. Vereinfacht können die Probanden meiner Studie, um mit Oppenrieder/Thurmair zu sprechen, als freiwillige Mehrsprachige bezeichnet werden.⁸⁹ Metaphern wie die soeben zitierte („Fäden in der Luft“) sind daher kaum zu erwarten, könnten jedoch dennoch auftauchen. Bei den Kindern der migrierten Eltern könnten durchaus negative Empfindungen, die aus einer Migrationsbewegung entstehen, in Erscheinung treten, schließlich kann von Freiwilligkeit bei ihnen nicht die Rede sein.

⁸⁸ Das Adverb ‚typischerweise‘ verweist auf den Blickwinkel europäischer Nationalstaaten und erhebt keinen Anspruch auf Gültigkeit (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003, 45 f.).

⁸⁹ Oppenrieder/Thurmair (2003, 49) bezeichnen die Migranten der o.g. Anthologie als nicht-freiwillige Mehrsprachige. Allerdings ist eine Unterscheidung dieser Art immer problematisch, denn Freiwilligkeit ist eine schwer zu fassende Kategorie.

Ein weiterer problematischer Aspekt bei der Sprachidentität Mehrsprachiger ist laut Oppenrieder/Thurmair die negative Einstellung zum eigenen Code-Switching: „Die meisten bilingualen Personen, die ‚code-switchen‘, also ihre Sprachen mischen, bewerten dies im Allgemeinen äußerst negativ“ (Oppenrieder/Thurmair 2003, 50).

Im Gegensatz dazu ist es jedoch auch möglich, dass gerade das Code-Switching und die eigene Multikulturalität als identitätsstiftendes Merkmal betrachtet werden (vgl. u.a. Hinnenkamp 2000). Die im Zuge dieser Arbeit erhobenen Daten werden nicht nur die Haltung der Migranten der ersten, sondern auch der Migranten der zweiten Generation – der Kinder der erstgenannten – gegenüber ihrer Sprachidentität beleuchten.⁹⁰

Identität durch Sprache bezieht sich also auf die Rolle der Sprache im Hinblick auf die Bildung von Identität. Dies impliziert, dass Sprache instrumentell an der Konstituierung weiter Teile der Identität einer Person beteiligt ist (vgl. Thim-Mabrey 2003, 2). Zwar wird Identität nicht nur mittels Sprache ausgedrückt, in den für diese Arbeit erhobenen Interviews ist sie jedoch zweifellos in ausreichendem Maße auch sprachlich geäußert. Wie bereits ausgeführt (vgl. Kap. 3.1.1), handelt es sich bei Identitäten nicht um starre Gebilde, sondern um „einheitsstiftende Konstruktionen, die es erlauben, Verhaltensweisen und Einstellungen verstehbar zu machen“ (Oppenrieder/Thurmair 2003, 41).

Als zusätzlichen Aspekt der Beziehung zwischen Identität und Sprache will ich eine Perspektive einführen, die ich als **Identität in einer Sprache** bezeichnen will.

Es geht hierbei hauptsächlich um das Begriffssystem Sprache, durch welches jede Person semantische Repräsentationen der Welt besitzt. Bei versetzt Zweisprachigen kann der Wechsel des sprachlichen Bezugssystems durchaus eine identitätsbelastende Rolle spielen. So analysiert Bredella (1998, 192 f.) die Autobiografie einer polnischen Migrantin in den USA,⁹¹ die sprachliche Begriffe der neuen Sprache nicht mehr mit den gewohnten Konnotationen belegen konnte. Einige englische Wörter, bspw. der Begriff ‚Freundschaft‘, suggerierten zwar denselben Inhalt wie in ihrer Muttersprache, wurden aber um wichtige Nuancen anders verwendet. Und es war für diese Migrantin nötig, ihre neuen Erfahrungen in der neuen Sprache zu repräsentieren, obwohl sie sich fühlte, als habe sie so „weder eine Sprache für die äußere noch für die innere Welt“ (Bredella 1998, 193). Oksaar (2003, 163) nennt diesen Zustand sprachliche Heimatlosigkeit und beschreibt ihn als ein nicht außergewöhnliches Übergangsstadium zur Integration. Es bezeichnet die Zeitspanne, in der man sich in vielen Situationen in keiner der Sprachen geläufig oder normgerecht auszudrücken vermag und wo einem bestimmte Konnotationen und Affekte fehlen. Das Stadium soll bei jedem Individuum unterschiedlich strukturiert sein. Interessanterweise taucht in meinem Korpus just Eva Hoffmanns Begriff der Freundschaft als identitätskonstituierend auf. So erzählt die aus Tschechien stammende M(T) von langen Diskussionen mit ihrer Tochter über die jeweiligen Abstufungen der Freundschaftsbegriffe in der tschechischen und der deutschen Sprache. Dabei manifestiert sich M(T)s Wunsch, die Tochter möge doch bitte die überlegenen Abstufungen aus dem Tschechischen übernehmen, um so ihre Freunde auch besser einordnen zu können. Demgegenüber will ihre Tochter jedoch das deutsche Begriffsinventar verwenden, da sie sich eindeutig mit der

⁹⁰ Dieser Aspekt wird im Kap. 3.6 ausführlicher behandelt.

⁹¹ Es handelt sich um Eva Hoffmanns 1989 erschienene Autobiografie „Lost in Translation“.

deutschen Peergroup und ihrer Sprache identifizieren will. Solche metasprachlichen Beobachtungen sind bei sprachbiografischen Narrationen leider selten. Trifft man sie dennoch an, sind sie nicht nur Ausdruck eines – meist Schriftstellern eigenen – Interesses an sprachlichen Aspekten, sondern zeigen auch, wie wichtig es für Migranten sein kann, an Begrifflichkeiten der Muttersprache festzuhalten, wenn diese als richtig klassifiziert werden. Dabei kann es regelrecht als schmerzhaft empfunden werden, wenn sich die eigenen Kinder nicht mehr mit ihnen identifizieren wollen.

Zu diesem Identitätsaspekt während eines sprachlichen Übergangs liegen detaillierte Untersuchungen nicht vor.⁹² Für Autoren⁹³ jedoch, die nicht in ihrer Muttersprache schreiben, ist dieses Thema von so enormem Interesse, dass spezielle Sprachbiografien existieren, die Identität von dieser Seite reflektieren. Ich will mich im Folgenden mit der autobiografischen Sprachbiografie von Theodor Kallifatides befassen, einem griechischen, in schwedischer Sprache schreibenden Migranten.

Bevor Kallifatides beginnt, über seine sprachliche Entwicklung während der Migration zu schreiben, klärt er die Begriffe Sprache und Identität in einer Weise, die sie sich nicht grundlegend von den Begriffen in dieser Arbeit unterscheiden:

[...] my concepts of language and identity are very simple. Whenever I speak a language I am referring to a natural language, not to formal devices.⁹⁴ And when I speak about identity I refer to all these ideas and concepts we have about ourselves, what kind of person we think we are, no matter how wrong or right we are⁹⁵ (Kallifatides 1999, 473).⁹⁶

Grundvoraussetzung seiner Überlegungen ist demnach zum einen die natürliche Einbettung in ein Sprachsystem, zum anderen sämtliche Konzepte und Bilder darüber, wer wir sind. Der zentrale Aspekt der Beziehung zwischen Identität und Sprache ist nun, dass das Individuum aufgrund von sprachlichen Übergängen nicht mehr das Gefühl hat, es selbst zu sein. Das liegt daran, dass auf der Grundlage muttersprachlicher Unterscheidungen Wirklichkeitsmodelle entstehen, in die Menschen als Aktanten hinein sozialisiert werden, d.h. hinter die sie nicht zurück können (vgl. Schmidt 1999, 122). Beispielsweise ist bei Kallifatides in der ersten Zeit nach der Migration das Gefühl für moralische Werte und Gerechtigkeit fest mit der griechi-

⁹² Nicht unerwähnt sollte jedoch bleiben, dass sich durchaus ein sprachbiografischer Forschungszweig entwickelt hat, der sich mit Metaphern und metaphorischen Konzepten in den Äußerungen von Migranten beschäftigt (vgl. dazu z.B. Wichmann 2011). Auch im von Fix und Barth ins Leben gerufene Projekt ‚Sprachbiografien‘, das sich mit sprachlichen Veränderungen von ehemaligen DDR-Bürgern befasst, die den Mauerfall und die Wiedervereinigung sprachlich bewältigen müssen, geht es durchaus um diese sprachliche Identität. So stellt die Lehrerin SS u.a. fest, dass sie ältere Schüler nicht einfach siezen kann, nur weil es dem BRD-Schema entspricht. Um mit ihren Schülern wirklich arbeiten zu können, möchte sie Kontakt zu ihnen aufbauen, was für sie nur mittels der Anredeform ‚du‘ möglich ist (Fix/Barth 2000, 417). Allerdings handelt es sich bei diesem Identitätsaspekt nur um ein Randthema des Projektes.

⁹³ Eva Hoffmann ist beileibe nicht die einzige Autorin. Das o.g. Symposium ‚Mit den Augen fremder Sprachen‘ hatte ebendieses Phänomen zum Thema und konnte so ca. 10 Autoren und Autorinnen zur Podiumsdiskussion gewinnen.

⁹⁴ Auch im Rahmen dieser Forschung ist die Unterscheidung zwischen Sprache und Sprechen nicht zentral. Einen guten Überblick über Theorien Coserius zu diesem Aspekt liefert Kresic (2006, 164 ff.).

⁹⁵ Vordergründig scheint sich Kallifatides mit personaler Identität zu befassen. Die Selbstbilder und Selbstkonzepte sind jedoch ohne ein Gegenüber nicht vorstellbar. Zur Beziehung zwischen personaler und sozialer Identität siehe Kap. 3.1.1.

⁹⁶ Die Zitate stammen von der Niederschrift eines Vortrages in englischer Sprache.

schen Sprache verbunden. In Schweden, wo er kein Griechisch spricht und des Schwedischen zunächst noch nicht mächtig ist, befindet er sich in einem sprachlichen Vakuum, das ihm erlaubt, seine Werte zu ignorieren und völlig frei zu sein.⁹⁷ Rückblickend sieht er in jenem Leben eine ernsthafte Gefahr:

But that was exactly what was missing in my life in those days: the moral impact of language. I am pretty sure that I could have committed even serious crimes if I had not been corresponding frequently with my father. Reading his letters and answering them proved to be the only way to hold on to my identity such as I thought I was (Kallifatides 1999, 174 f.).

Kallifatides hat das Gefühl, des Öfteren nicht mehr der zu sein, der er zu sein gedacht hatte. So hatte er sich immer für lustig gehalten und musste in Schweden einsehen, es überhaupt nicht mehr zu sein. In seinem Selbstkonzept war er auch stets ein Großmaul („*big mouth*“) gewesen, bevor er merkte, dass er sich auf Schwedisch wie ein Idiot („*imbecile*“) fühlte. Die Veränderung schreibt Kallifatides der schwedischen Sprache zu, die ihn schlichtweg veränderte:

The new language did not seem to tolerate my Greek identity. (...) The Swedish language had its own personality, its own identity⁹⁸, so to speak, and her personality was stronger than mine; it prevails, which of course made me mad. But at the time I did not know why (Kallifatides 1999, 477).

Interessanterweise bemerkt Kallifatides erst beim Schreiben auf Schwedisch, welche Phänomene seiner Identitätsbedrohung und dem damit verbundenen Prozess der sprachlichen Heimatlosigkeit zugrunde lagen:

- a) Die Wirklichkeit ist in beiden Sprachen eine andere: „*The Swedish language has its own picture of the world and that world is different from the world of my Greek language*“ (Kallifatides 1999, 478).
- b) Die Logik der Sprache ist unterschiedlich. Griechen gehen ins Meer, während Schweden raus aufs Meer gehen. Kallifatides' Erfahrung nach erzeugt die Verwendung einer neuen Logik ein Gefühl von Entfremdung („*alienation*“).
- c) Eine Sprache kann Begriffe enthalten, die in einer anderen nicht existieren.⁹⁹ Für das Erlernen der neuen Sprache bedeutet dies, auf Übersetzungen verzichten zu müssen und anders zu lernen: „*This is what I would call ‚physical‘ learning, since you learn by observing others, listening to them, very much in the same way that animals do*“ (Kallifatides 1999, 479).

⁹⁷ Auch Irena Brežna schreibt in einem literarischen Text etwas ehr ähnliches: „Aber die neue Sprache eröffnete mir plötzlich irgendwo im Dickicht ihrer Gesetze auch ungeahnte Freiräume. (...) Ein neuer heller Horizont und eine wurzellose Narrenfreiheit taten sich auf. Die Sprache roch nicht nach Kindheit und klebte nicht an der Zunge. Ich war ihr zu nichts verpflichtet (...) Ich war eine Fremde, ich hielt mich nicht an die Riten, ich war frei.“ (Auszug aus Irene Brežna (1991): Ich kam unter die Schweizer).

⁹⁸ Vgl. mit Brežnas o.g. Zitat: Wie auch Kallifatides sieht sie einen Zusammenhang zwischen Identität einer Sprache und Identität des Sprechers. Dieser Zusammenhang ist auch bei einigen meiner Probanden (T(T) und T(F)) ersichtlich.

⁹⁹ Hier sind grundsätzlich zwei Möglichkeiten vorhanden. Entweder existiert ein bekanntes semiotisches Zeichenpaar (Zeichen und Bezeichnetes) in der neuen Sprache nicht oder in der angestammten Sprache nicht.

- d) Auch wenn das linguistische Zeichen in der neuen Sprache eine Entsprechung findet, so muss das neue Bezeichnete sich nicht genau mit dem bekannten Bezeichneten decken.¹⁰⁰ „ (...) *the different uses of words which, although they signify the same thing, still throw a different light on it*“ (Kallifatides 1999, 479).

Kallifatides sieht als Konsequenz dieser sprachlichen Übergangsphänomene zwei Alternativen. Man kann zum einen den Übergang wagen. Dies bedeutet, dass die neue Sprache auf eine Weise aufgenommen werden muss, die auf feste sprachliche Vorstellungen der Muttersprache verzichtet: „*So from a certain point on, learning a new language is understanding the society that uses it, becoming a part of it and somehow surrendering yourself to it. And then the question is: how long can you think like a Swede and still be a Greek?*“ (Kallifatides 1999, 479). Die Annahme ist hierbei, dass man sich tatsächlich ‚irgendwie‘ aufgibt oder anders gesagt, dass man die Vorstellung der eigenen Identität nicht mehr wie gewohnt aufrecht erhalten kann.

Es ist es laut Kallifatides zum anderen aber auch möglich, an seinem Ich festzuhalten und in dem Prozess der sprachlichen Heimatlosigkeit zu verharren: „*And here [at the moment of surrender, T.P.] comes the point where most people stop. They do not wish to become the other. They want to go on being themselves and they pay the price for it*“ (Kallifatides 1999, 479).¹⁰¹

Es ist anzunehmen, dass der zu bezahlende Preis für die Bewahrung der gewohnten Identitätsvorstellung seiner Selbst in dem Verweilen in dem Stadium zu sehen ist, in dem die Muttersprache an Bedeutung verliert und das Begriffssystem der neuen Sprache zumindest zum Teil abgelehnt wird.

Analog machte Eva Hoffmann schon bald nach ihrer Migration in die USA die Erfahrung, dass ihr Polnisch nicht mehr die bekannte Sprache war: „*Polish is becoming a dead language, the language of the untranslatable past*“ (Hoffmann 1989, 120).

Der Sprung, der sowohl von Hoffmann als auch von Kallifatides gemacht wurde, bedeutet keineswegs, dass einer der beiden aufgehört hat, Polin oder Grieche zu sein. Kallifatides sagt dazu: „*The Swedish language has made me a different Greek from the Greek I used to be and probably a different writer*“ (Kallifatides 1999, 280).

Ich habe die angesprochene Identitätsperspektive ‚Identität in einer Sprache‘ genannt, weil das Individuum sich nur dann als es selbst fühlt, wenn es in seiner Sprache bzw. seinen Sprachen ruht. Es ist ausdrücklich ein Ruhen in der (den) Sprache (-n), in denen man die Welt zu verstehen glaubt und zu beschreiben vermag. Es handelt sich dabei um eine ausgesprochen persönliche Teilidentität, denn es sind nicht die anderen, die einen durch sprachliches Verhalten identifizieren und kategorisieren. Die Person selbst sieht bzw. fühlt sich nur im gewohnten Sprachsystem als sie selbst, wobei in einem zweiten Schritt auch hier ein Übergang in eine soziale Identität stattfindet (oder eben auch nicht), indem das Individuum feststellt, dass die sprachlichen Merkmale der neu aufgenommenen Sprache auf kollektive Merkmale der Ziel-

¹⁰⁰ Altarriba (2003) beschreibt eindrücklich, wie lateinamerikanische Migranten in den USA bei Beratungen oder Therapien unter einen emotionalen Stau leiden, wenn die Sitzungen auf englischer Sprache – einer Sprache der sie durchaus mächtig sind – ablaufen. Sprachen differieren laut Altarriba insbesondere bei affektiven Wörtern sehr stark voneinander, was zu erheblichen Unterschieden bei sprachlichen Abbildungen führt (Altarriba 2003, 317).

¹⁰¹ Dieser Aspekt sollte bei erwachsenen DaF-Lernern stets berücksichtigt werden. Sie zahlen lieber den Preis eines beharrlichen starken fremdsprachlichen Akzents als ihr stabiles Selbstkonzept aufzugeben.

gesellschaft hinweisen. Der Zustand sprachlicher Heimatlosigkeit entsteht dabei dadurch, dass die Welt zeitweise nicht mehr auf gewohnte Weise beschrieben und verstanden werden kann. Zwei Unterscheidungen lassen sich in meinem auf Narrationen basierenden Korpus auffinden. Erstens die Feststellung, dass eine Sprache besser als eine andere die Wirklichkeit zu beschreiben vermag, wie es die tschechische M(T) beim Begriffsinventar des Themas Freundschaft feststellt. Zweitens die Verzahnung von gesellschaftlichen Konventionen und Sprachverwendung. Bei diesem Aspekt fiel bspw. mehreren Probanden auf, dass sie auf Deutsch freier fluchen können als in ihren Muttersprachen. Dabei kommt es nicht auf geeignetere Schimpfwörter der deutschen Sprache an, sondern einzig und allein auf die erweiterten Möglichkeiten ihrer Verwendung.¹⁰²

Dieser Gesichtspunkt der sprachlichen Identität wird üblicherweise besonders von Schriftstellern, die nicht in der Muttersprache schreiben, thematisiert.¹⁰³ Ich gehe davon aus, dass sich Autoren¹⁰⁴ arbeitsbedingt so sehr mit Sprache befassen, dass ihnen das Phänomen des Übergangs sehr bewusst wird und sie deshalb relativ oft darüber berichten (müssen). Da sie jedoch nicht die einzigen Migranten sind, die sich mit sprachlichen Phänomenen beschäftigen, stellt sich die Frage, warum dieses Feld kaum erforscht ist. Vermutlich liegt die Antwort in den Erhebungsmöglichkeiten für solche metasprachlichen Bewusstseinsinhalte. Es reicht nicht aus, sich danach zu erkundigen, ob einige sprachliche Inhalte der Muttersprache von denen der Ziellandessprache abweichen, damit würde die Dimension der Identität nicht erfasst werden. Man benötigt m.E. zumindest narrative Interviews mit der Möglichkeit, bei entsprechenden Punkten nachzufragen. Das Material, das dem Forscher dafür zugrunde liegen sollte, sind also letztlich aufwändige sprachbiografische Interviews.

Im Hinblick auf den Sinn einer solchen Forschung sollte stets die sprachliche Integration der migrierten Menschen in Betracht gezogen werden. Bspw. könnte in schulischer Lernumgebung auf sprachimmanente Begrifflichkeiten in den verschiedenen Muttersprachen der Kinder und/oder Jugendlichen eingegangen werden. Anstelle eines Verharrens im Glauben einer überlegenen Sprache würde so über Vorzüge und Nachteile diskutiert werden können. Nun ist es jedoch auch nicht so, dass diese Angelegenheit in der Integrationsdebatte keine Rolle spielt. Sie läuft bspw. unter der Bezeichnung „Interkulturelle Kompetenz unter Einbeziehung der Werte“ (El-Mafaalani/Toprak, 2011, 148 f.). Beide Autoren stellen in ihrer Studie fest, dass Pädagogen und Institutionen meist unhinterfragt „Selbstständigkeit“ und „Eigenverantwortlichkeit“ fordern, während insbesondere muslimische Jugendliche die Erwartungen von „Solidarität/Loyalität“ und „Gehorsam/Unterordnung“ mit in den Klassenraum bringen. Der

¹⁰² Hier könnte eingewendet werden, die fehlenden sozialen Erfahrungen seien vor allem dafür verantwortlich, dass migrierte Menschen keine klare Orientierung für die Verwendung von Schimpfwörtern besitzen. Allerdings hält sich bspw. die aus Finnland stammende M(F) nicht nur schon sehr lange in Deutschland auf, sondern verfügt zudem über Beobachtungen der sozialen Erfahrungen ihrer in Deutschland aufgewachsenen 16-jährigen Tochter.

¹⁰³ Beispielsweise findet man bei Kresic (2006), deren Buch sich auf theoretischer Basis ausschließlich und sehr gründlich mit Sprache und Identität befasst, diesen Gesichtspunkt nicht. Anders ist es bei vielen Schriftstellern, die in einer durch Migration erworbenen Sprache schreiben (neben Hoffmann und Kallifatides z.B. bei Özdamar, Chiellino, Vertlieb, u.v.a.).

¹⁰⁴ Auch Autoren, die innerhalb eines Landes umziehen, stoßen gelegentlich auf sprachliche Probleme dieser Art. So beschreibt Goethe sein Gefühl der Sprachlosigkeit, als er mit seinem Frankfurter Deutsch nach Leipzig kam, so: „ich fühlte mich in meinem Innersten paralysiert und wußte kaum mehr, wie ich mich über die gemeinsten Dinge zu äußern hatte“ (1812/1974, 251 f.).

Begriff ‚Unterricht‘ beinhaltet demnach völlig unterschiedliche Parameter, die i.d.R. unreflektiert übernommen worden sind. Selbst bei diesem recht trivialen Beispiel kann folgendes verdeutlicht werden: die Thematisierung des Begriffes ‚Unterricht‘ könnte zwar zu einer Verständigung zwischen Institutionen und o.g. Schülern führen, einer sprachlichen Entfremdung zwischen diesen Schülern und ihren Eltern kann es nur begrenzt entgegenwirken. Wird in deren Familienkreis über ‚Unterricht‘ gesprochen, ist dann von zwei Realitäten¹⁰⁵ auszugehen, wobei die Elterngeneration feststellen wird, ihre Kinder sprachlich zu verlieren. Ähnliches gilt bei einer Reihe von Bezeichnungen, die sich hinter der Wertediskussion verbergen: Ehre, Familie, Freundschaft, Liebe, usw.

3.6 Code-Switching (CS) und Sprachenwechsel als Identitätsmarker

Da ich mich bei der vorliegenden Untersuchung hauptsächlich auf die Identität der Probanden fokussierende Aspekte beschränke, spielen Begriffsunterscheidungen zwischen Code-Switching, Entlehnungen und Code-Mixing nur eine untergeordnete Rolle.¹⁰⁶ In dieser Arbeit verwende ich mit Myers-Scotton (2002, 153) den Begriff Code-Switching auch dann, wenn es nur um die ‚Ad-hoc-Entlehnung‘ oder ‚Ad-hoc-Übernahme‘ (Riehl 2001, 61) einzelner Wörter (lexikalische Entlehnung) geht.¹⁰⁷ Hinzu kommt, dass das Hauptkorpus dieser Studie vor allem aus monolingualen narrativen Interviews und sich anschließenden Leitfadeninterviews besteht, die das Thema CS vielmehr als Gesprächsgegenstand denn als Ausdrucksmittel aufweisen. Nur bei den Gruppensettings in den Familien V und C treten auch tatsächlich vermehrt CS-Formen auf,¹⁰⁸ die dann hauptsächlich in Bezug auf die zuvor einzeln geäußerten metasprachlichen Äußerungen zum Thema von Interesse sind.

Im Folgenden stelle ich dar, welche identitäre Bedeutung CS für die einzelnen Probanden meines Korpus‘ hat und welche Forschungsgrundlagen zu dessen Analyse beitragen. Der Fokus dieser Analyse liegt bei der aus Venezuela migrierten Familie V, da gerade für sie CS-Phänomene zum Alltag gehören und dies auch audiovisuell dokumentiert werden konnte. Zudem werden auch stets Verweise zu Ähnlichkeiten und/oder Unterschieden bei den anderen Familien meiner Untersuchung auftauchen.

Wie in der Überschrift signalisiert, beschränkt sich dieses Kapitel nicht auf CS, sondern schließt auch andere Formen des Sprachenwechsels mit ein. Bei Thematisieren von Sprachvermischungen bzw. CS liefern die Probanden meist keine konkreten Beispiele, so dass nicht mit Sicherheit von CS im Sinne von Pfaff (1997, 344) gesprochen werden kann: „Code-

¹⁰⁵ Der spanischstämmige, aber in französischer Sprache schreibende Autor Jorge Semprun drückt es in seinem Roman „Die Ohnmacht“ (2001, 7) folgendermaßen aus, wenn er seinen Protagonisten über verschiedenen Begriffe für den Monat August sprechen lässt: „(...) und [er; T.P.] sich fragte, ob es für alle Realitäten dieser Welt zwei Wörter gebe, ob es zwei Wörter für ein und dieselbe Wirklichkeit gebe, das Wort août, das Wort agosto, und über diese Frage musste er innerlich lächeln (...). Denn vielleicht gab es ja nicht zwei Wörter für ein und dieselbe Wirklichkeit, sondern schlicht und einfach zwei verschiedene Wirklichkeiten, auf unterschiedlichen Ebenen.“

¹⁰⁶ Ginge es um die Identität der Sprachen selbst, so wäre die Unterscheidung unverzichtbar (vgl. Riehl 2009, 21).

¹⁰⁷ Eine sehr genaue und aktuelle Unterscheidung zwischen diesen Begriffen liefert z.B. Rothe (2012, 13-31).

¹⁰⁸ Abgesehen von sehr wenigen CS-Phänomenen, die innerhalb der Interviews auftreten.

*switching has been broadly defined as the use of more than one linguistic variety (language or dialect) by a single speaker in the course of a single conversation.*¹⁰⁹

In einem ersten Schritt werde ich mich auf die Relevanz von Sprachvermischungen/CS in den metasprachlichen, narrativen Äußerungen konzentrieren. So meint bspw. die 45-jährige M(V) zum Thema, sie würde oft Sprachen mischen, weil die Kommunikation dann schneller erfolge (Int. M(V), S.50). Sie fügt im Anschluss auch das Beispiel des deutschen Lexems ‚Straßenbahn‘ an, das sie viel öfter in ihrem spanischen Duktus verwende als den spanischen Begriff ‚tranvía‘. Dirim/Auer (2004, 192) bezeichnen einen solchen Ad-hoc-Transfer von Inhaltswörtern als Code-Mixing und stellen in ihrer Untersuchung fest, dass in der türkischen Gemeinschaft in Deutschland z.B. die Bezeichnung für Ämter und andere offizielle durchweg aus dem Deutschen entlehnt werden. Dies wird von Banaz (2002, 69 f.) auch für Wörter aus der Arbeitswelt wie ‚Urlaub‘ und ‚Arbeitsurlaubnis‘ festgestellt. Meinem Korpus ist zu entnehmen, dass CS mit dem Begriff ‚Arbeitsamt‘ geradezu zu einem Topos geworden ist. So erzählt die aus Finnland stammende M(F), CS in Form des ‚blablablablaarbeitsamt, wie du das immer hörst‘ (Int. M(F), S.45), käme bei ihr eigentlich nicht vor. Auch ihr in Deutschland geborener Mann V(F) erwähnt in der Gruppendiskussion Nr. 11 genau dieses Beispiel, um sich auf Formen von Sprachvermischungen zu beziehen. Analog wäre zu schließen, dass für M(V) das spanische Wort ‚tranvía‘ eben nicht mit ihrer Erfahrungswelt verbunden ist. Dies ist wahrscheinlich, schließlich gibt es in südamerikanischen Städten nur in Ausnahmefällen Straßenbahnnetze. Der Begriff ‚tranvía‘ existiert somit zwar abstrakt, die ersten Erfahrungen mit Straßenbahnen werden jedoch bei M(V) in deutscher Sprache erfolgt sein.

Mit dem vom Interviewer vorgegeben Begriff ‚Sprachvermischung‘ assoziiert M(V) folglich vorerst nur intrasententielles CS (Poplack 1980, 602), das mit referentiellen Funktionen (Appel/Muysken 1987, 120) einhergeht. M(V)s Beispiel würde sich zudem auch als Unterscheidungsgrundlage zwischen Entlehnung und CS eignen, was sich im Einzelfall sonst als schwieriges Unterfangen herausstellt (Treffers-Daller 1995, 70). Das entlehnte Wort ‚Straßenbahn‘¹¹⁰ erfährt bei M(V) keine phonologische Integration in das spanische Sprachsystem, was u.a. deutlich durch das Hinzufügen des Phonems ‚e‘ zu Beginn des Wortes hörbar wäre (*estrasenban). Das Fehlen der Einbettung in die Nehmersprache wäre hier ein klares Merkmal für das Vorkommen von CS.¹¹¹ Analog zum Beispiel ihrer Mutter bringt auch die 14-jährige Tochter (T(V)) folgenden Satz zum Ausdruck: ‚mama prende por favor la- la kerze‘ (Int. T(V), S.6). T(V) markiert dabei anhand der Wiederholung des Artikels ‚la‘ die Wortfindungsschwierigkeit in der schwächer gewordenen L1 und erklärt das Phänomen anschließend auch so: ‚wenns grad nicht so rauskommt‘ (Int. T(V), S.6). Zwar äußert T(V) hinsichtlich dieser Art CS, keiner hätte etwas gegen ihre Sprachvermischungen einzuwenden (Int. T(V), S.6), hatte aber zuvor das Thema mit dem Begriff ‚Mischmasch‘ eingeleitet, das laut

¹⁰⁹ Diese Definition stimmt mit Hinnenkamp (2000, 100) überein. Bei Riehl (2009, 20) liegt CS allerdings nur dann vor, wenn die Sprachen/Varietäten innerhalb von sprachlichen Äußerungen gemischt auftreten.

¹¹⁰ Balci (2004) beobachtet ähnliche Entlehnungen aus dem Deutschen in den türkischen Äußerungen von jungen Migranten: bei den Lexemen Bahn oder Haltestelle handele es sich keineswegs um lexikalische Lücken, sondern eindeutig um Präferenzen.

¹¹¹ Allerdings verweist Riehl (2009, 22) zu Recht darauf, dass phonetisch nicht integrierte Lehnwörter wie ‚Restaurant‘ oder ‚Pendant‘ sogar Einzug in deutsche Lexika gefunden haben. Daher plädiert sie für die Abschaffung einer eindeutigen Trennung von CS und Entlehnungen und schlägt vor, von einem ‚Kontinuum zwischen Entlehnungen und CS‘ zu sprechen.

Hinnenkamp (2000, 97) und Lüdi (2004, 342) eindeutig pejorativ auf Unreinheit und Abweichung von sprachlichen Normen hinweist. Auch bei den beiden restlichen Familienmitgliedern verweist die Verwendung von CS vor allem auf eine nachlassende „Kompetenz des Sprechers“ in einer Sprache (Riehl 2009, 25). V(V) erklärt in einer subjektiven Theorie bspw., dass CS vor allem dann entstehe, wenn Wörter in der L1 nicht mehr „schnell kommen“, denn durch die „kontinuierliche Benutzung“ in der starken Sprache des Aufnahmelandes kämen diese auf Deutsch „schneller in den Kopf“ (Int. V(V), S.36). Nach einer Bewertung dieser Sprachpraxis gefragt, äußerte er im Anschluss, er würde sie nicht gut finden, denn sie könnte „in einer Degeneration der Sprache enden“ (Int. V(V), S.37). Der 12-jährige Sohn schildert ebenfalls referentiellen Fälle von CS, meint aber diesbezüglich, er selbst würde vielmehr sehr lange nach dem passenden Wort im Spanischen suchen und erst dann ein deutsches Wort in seinen spanischen Diskurs einbauen, wenn es ihm „halt gar nicht einfällt“ (Int. S(V), S.23). Eine einheitliche Bewertung des referentiellen CS innerhalb der Familie ist demnach nicht auszumachen, was durch zwei weitere narrative Passagen untermauert wird. Zum einen erzählt M(V) von ihrem in der Nachbarschaft lebenden Bruder, der jedes CS strikt verbietet. Dieser habe die Einstellung, CS sei hässlich und verschmutze nur die Reinheit einer Sprache. Deshalb haue er mit der Faust auf den Tisch, wenn jemand ein deutsches Wort in einen spanischen Turn einfließen lasse und fordere das entsprechende spanische Lexem ein. Dadurch, so M(V), habe natürlich „keiner mehr Lust, irgendetwas zu sagen“, was das Gespräch sofort zum Erliegen bringe (Int. M(V) S.50 f.). Interessanterweise zieht nur M(V) diesen Bruder als negativen Adjuvanten heran, möglicherweise um sich selbst umso stärker als tolerant zu positionieren, während V(V)s Wortwahl der sprachlichen Degeneration semantisch durchaus mit der o.g. ‚Reinheit‘ in Verbindung zu setzen ist. Zum anderen schildert jedoch just V(V), es sei „lustig“, Sprachen so zu vermischen, dass Neologismen entstünden und die Familie darüber auch „manchmal lachen“ würde (Int. V(V), S.35 f.). Dabei bezieht er sich sogar auf eine weitere intrasententielle Funktion des CS, die Pütz (1994, 222) „wortinternen Wechsel“¹¹² nennt. In Bezug darauf erwähnt V(V) folgendes Beispiel aus seiner eigenen Sprachpraxis:

I:	1 gut\ wir waren bei den neologismen/
V(V):	2 ah ja\ zum beispiel äh- äh- ein- eine- neologismen\ 3 ein neologismus für-* als folge der mischung ist/** 4 wenn ich sage- ich- habe-** mich für diesem kurs 5 angemeldet* dann das wort ANMELDEN/** äh- wird/ 6 werden hier so oft- benutzt\ dass wenn wir auf 7 spanisch sprechen/ dann wir sagen-* diese satz\ auf 8 spanisch aber wir benutzen- äh das wort ANmelden\ 9 und wie/
I:	9 und wie/
V(V):	10 zum beispiel/** und zwar ein neologismus ne/ 11 zum beispiel äh no/ mh- yo me anmeldé\ te 12 anmeldASTE\ 13 also- dekliniert\ 14 sí/ 15 konjugiert\ 16 te anmeldaste\ no estoy anmeldado\ 17
I:	13 also- dekliniert\ 14 sí/ 15 konjugiert\ 16 te anmeldaste\ 17
V(V):	16 te anmeldaste\ no estoy anmeldado\ 17

¹¹² Als Beispiel führt Pütz (1994, 272) dazu folgenden Satz an: „da hat er noch mal nen Job geoffert gekriegt“.

I:	17 okay*
V(V):	18 und so: anderes\ weiß nicht jetzt\
I:	19 und wie/ ihr lacht dann manchmal/
V(V):	20 genau\ dann ist äh- lustig/* äh- und wir lachen/ 21 manchmal

Dieses Beispiel gibt klare Hinweise darauf, dass die Matrixsprache, d.h. die Sprache, die den morphosyntaktischen Rahmen für die Äußerung vorgibt (Riehl 2009, 31), bei Fam. V die spanische Sprache ist, während es sich beim Deutschen um die „*embedded language*“ handelt (vgl. Myers-Scotton 2002; 2006). Alle syntaktisch relevanten Morpheme kommen in diesen Sätzen aus der Matrixsprache, was bedeutet, dass Myers-Scottons *System Morpheme Principle* ebenso eingehalten wird wie ihr *Morphem Order Principle*, das besagt, dass die Abfolge der Morpheme die Abfolge in der Matrixsprache nicht verletzen darf. So wird wie in der spanischen Matrixsprache auf den Nominativ verzichtet und das Reflexivpronomen vor das flektierte Verb gestellt. Neben dieser grammatischen Bestimmung des CS fällt zudem das direktiv (Appel/Muysken 1987, 119) bzw. situationell verwendete „*si*“ auf, mit dem V(V) sich plötzlich an I wendet. Zwei Gründe für dieses CS sind hierbei denkbar: einerseits kann das Gesprächsthema, also in diesem Fall das CS, ausschlaggebend sein (Riehl 2009, 24), was dem funktionalen CS subsummiert werden kann. Andererseits ist durchaus wahrscheinlich, dass es sich bei der auf Spanisch geäußerten Rückkopplung um nicht-funktionales, also rein psycholinguistisch motiviertes CS handelt, das durch ‚Auslösewörter‘ (Riehl 2009, 27) angestoßen wurde. Üblicherweise werden zwar nur Eigennamen, lexikalische Übernahmen oder bilinguale Homophone als sog CS-auslösende ‚*trigger-words*‘ bezeichnet (vgl. Clyne 1991, 112 f., 194 f.), im Fall von V(V)s Äußerung wären jedoch die ‚spanischen‘ Sätze der Auslöser für den vermutlich nicht-intendierten Sprachwechsel.

Dass Sprachvermischungen zumeist mit sprachlichen Defiziten assoziiert werden, ist vermutlich auf ältere Studien zurückzuführen, deren Resultate sich auch von neueren Erkenntnissen nicht vom Bewusstsein der Betroffenen verdrängen lassen. So definierte Weinreich (1968, 73) den idealen Bilingualen als Menschen, der zwar von einer Sprache zu der anderen wechseln kann, in einer Sprachsituation jedoch stets die gleiche Sprache verwendet. Zweisprachige sollten in der Lage sein, beide Sprachen bis ins kleinste Detail voneinander trennen zu können,¹¹³ was im Prinzip als die Summe zweier Monolingualen¹¹⁴ bezeichnet werden kann (vgl. Lippert 2010, 116; Auer 2009, 92). Den Code wechselnde Bilinguale werden folglich nicht nur von

¹¹³ In diesem Punkt sind sich die meisten Probanden meiner Arbeit einig: Bilinguale müssen in der Lage sein, ihre Sprachen voneinander trennen zu können. Nur unter dieser Voraussetzung seien Sprachvermischungen zu akzeptieren (vgl. z.B. Disk. Nr.11 bei Fam. F).

¹¹⁴ Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang der Fall der 16-jährigen T(F), die in ihrer gesamten Kindheit bei Besuchen in Finnland, der Heimat ihrer Mutter, ab der Grenze jegliches deutsche Wort vermieden hat. So präsentierte sie sich ihren dort lebenden Großeltern tatsächlich als doppelte Monolinguale und erlebte später ein für sie furchtbares Ereignis, als sie den Großeltern, die gerade in Deutschland zu Besuch waren, ihr Hobby, das Reiten, zeigen wollte. Es fiel ihr auf, dass sie nicht in der Lage war, diesen Bereich auf Finnisch darzubieten. Sie litt unter dem Schock, doch nicht in allen Sektoren doppelt einsprachig zu sein. Obwohl Erlebnisse dieser Art sie letztlich dazu geführt haben, einen tatsächlichen Äquilingualismus als „illusorisch“ bestimmen, definiert sie „perfekte Zweisprachigkeit als einen sprachlichen Zustand, „als würde man in zwei verschiedenen Ländern gleichzeitig leben“ (Int. T(F), S.14). Dass der Idealzustand unerreichbar ist, wirft natürlich immer ein Licht der Unvollkommenheit auf ihren außerordentlich gut ausgebauten Bilingualismus.

Monolingualen, sondern auch von Mehrsprachigen gern als doppelseitig Halbsprachige¹¹⁵ charakterisiert, die vermeintlich in keiner ihrer Sprachen ein monolinguales Niveau aufweisen.

Trotz dieser Fokussierung auf die Dimension der Kompetenz lassen sich durchaus auch andere Thematisierungen von möglichem CS bzw. Sprachenwechsel bei Fam. V auffinden. Grundsätzlich lassen sich dabei funktionale von nicht-funktionalen Vermischungen sehr gut voneinander unterscheiden. Zu den funktionalen zählt bspw. V(V)s Äußerung, er würde in Anwesenheit von des Spanischen nicht mächtigen Leuten auch in Gesprächen mit seiner Frau ins Deutsche switchen. Dies geschehe aber aus reiner Höflichkeit und fühle sich sehr unnatürlich an (Int. V(V), S.21 f.). Beide Kinder berichten davon, miteinander in solchen Situationen ins Spanische zu wechseln, bei denen sie nicht von anderen verstanden werden wollen (Int. T(V), S.9; Int. S(V), S.9). Sowohl beim Vater als auch bei den Kindern entstehen somit Situationen von extrasententiellen CS und/oder Sprachenwechsel, die auf soziale Faktoren zurückzuführen sind: bei V(V) ging es um sprachliche Kompetenzfaktoren der Kommunikationspartner, bei den Kindern eher um die Dimension des Ortes und des Gesprächsthemas (vgl. Gardner-Chloros 2009, 43). In einem weiteren Sinne von einer funktional-sozialen Vermischung könnte man bei M(V) sprechen, die schildert, in großen deutschen Warenhäusern absichtlich sehr laut in die spanische Sprache gewechselt zu haben, um so ihre Aversion gegen das vorhandene Überangebot an Produkten auszudrücken. Dieser gewählte Wechsel in die markierte Sprache (Myers-Scotton 1993, 132) hat die eindeutige Funktion, soziale Distanz herzustellen. Auch bei den untersuchten Gruppendiskussionen bei Fam. V sind verschiedene weitere Typen von sozialem CS anzutreffen: so zitiert bei Disk. Nr. 3 (Das Fluchen in beiden Ländern) S(V) seinen Cousin Leo aus diskursstrategischen Gründen nicht in einer deutschen Übersetzung, will er doch die „Stimmelage und deren Wortlaut“ so prägnant wie möglich wiedergeben (Riehl 2009, 24: konversationelles CS). Sein Vater V(V) hingegen macht bereits in bzw. nach Disk. Nr. 1 (Vergleiche der Kollektive auf Fröhlichkeit) vom Sprachenwechsel Gebrauch, indem er ihn als deutlichen Kontextualisierungshinweis (Riehl 2009, 24) einsetzt: da er mit dem festgelegten Gruppenergebnis nicht einverstanden ist, geht er plötzlich in die markierte Sprache und äußert, die Konklusion sei ‚halt nicht wahr‘ (i. Orig.: „no es verdad, pues“) und entlarvt diese als rituell. In solchen Situationen wird die markierte Sprache gewählt, „weil sich ein Sprecher mit der vorherigen Situation nicht mehr identifizieren kann“ (Banaz 2002, 74). Ein plötzlicher Übergang ins Spanische ist auch in Situationen zu beobachten, in denen die Kontextualisierungsfunktion darin liegt, das Thema zu wechseln (Riehl, 2009, 25). Beispielsweise signalisiert V(V) in Disk. Nr. 6 (Lernen zweisprachige Kinder langsamer?) unerwartet auf Spanisch, dass er die Diskussion beenden und auf eine Konklusion zusteuern möchte („bueno, yo diría, stimmt nur zum Teil“).

Eindeutig als psycholinguistisch motivierte Sprachenwechsel sind derweil andere sprachliche Situationen einzuordnen, die bei den Mitgliedern der Familie V gehäuft anzutreffen sind. Folgende Äußerung von T(V) soll dies illustrieren:

¹¹⁵ Vgl. bspw. Hinnenkamp (2000, 101), Wojtaszek (2010, 32), Rechberger (2010, 19) oder Lippert (2010, 302).

ich¹¹⁶ muss nur halt aufpassen dass wenn ich dann mit jeman- dem deutsch sprech- der wirklich nur deutsch kann/ dass mir dann nicht plötzlich irgendwie ein ganzer satz auf spanisch rausrutscht- weil das ist mir auch schon mal passiert dass ich plötzlich mit meiner freundin auf spanisch anfang zu reden\ (...) aber ich hab das schon unter kontrolle also das passiert nur ganz selten\". (Int. T(V) S.6)

T(V) konnte im Anschluss die Situation sogar noch etwas präziser schildern:

halt* eben mit der carla\ meiner besten freundin mit ihr hab ich dann ähm-* geredet ganz normal auf deutsch/ und dann-* wollt ich grad weiterreden und ist mir n ganzer satz auf-* spanisch rausgerutscht und hat sie mich so angeguckt he/* ja/ kannst noch mal auf deutsch sagen/ hab ich gesagt wie/ irgendwie hab ich das gar nicht gemerkt das ich da plötzlich auf spanisch geredet hab aber-* ja\ (Int. T(V) S.7)

Auch hier handelt es sich um extrasententielles CS, das aber definitiv ohne eine bewusste Absicht der Sprecherin ablief. Auf der Suche nach Analysen solcher nicht-funktionalen CS-Phänomene stößt man vor allem auf die Arbeiten von Clyne (1981 und 1987), der sich jedoch hauptsächlich auf intrasententielles CS und dessen Auslösewörter konzentriert. Ob bei der von T(V) erwähnten CS-Situation sog. *trigger-words* beteiligt waren, ist nicht zu klären. Aus identitätstheoretischer Sicht ist T(V)s Äußerung aber insofern interessant, als dass sie eine bedrohliche Komponente bei Bilingualität und CS aufzeigt. So markieren das Verb „aufpassen“ und die Verbalkonstruktion „etwas unter Kontrolle haben“ ein unabhängiges und nicht jederzeit willkommenes Sprachsystem innerhalb ihres Sprachsystems. Ähnlich ergeht es auch T(V)s Vater (V(V)) und Bruder (S(V)), die beide ebenfalls auf die Absichtslosigkeit gelegentlicher CS hinweisen. So schildert V(V), dass sogar in Gesprächen mit seiner Frau zuweilen „Wörter oder Sätze auf Deutsch, ohne das zu wollen“ aus ihm herauskommen, so dass er „manchmal zuerst viel nachdenken muss“, wenn er „was sagen möchte“ (Int. V(V), S.13). Während bei ihm als nicht-primär Bilingualen sich die Sprache des Ziellandes (bei V(V) ist es die L3) ihren Weg zu Sprachproduktionen in der L1 bahnt, beschreibt S(V), dass sein „Deutsch eigentlich gut ist“, abgesehen davon, dass er „halt manchmal ganz aus Versehen Spanisch“ reinbringt (Int. S(V), S.13). Psycholinguistisch motiviertes CS erstreckt sich demnach auf mindestens drei Familienmitglieder: die beiden bilingualen Kinder und den – sowieso von psycholinguistischen Sprachblockaden (vgl. Kap. 7.1.2.4) gepeinigten – Vater. Der Befund bei den Kindern ist in meinem Korpus kein Einzelfall, denn auch die 16-jährige aus China stammende T(C) berichtet von analogen Erfahrungen:

ICH komm damit durcheinander dass ich manchmal- die SPRACHE einfach- durchmische/ und-* wenn ich dann- in der schule

¹¹⁶ Dieser Drucktyp ist transkribierten Passagen aus den Einzelinterviews vorbehalten. Jedes Einzelinterview liegt im Anhang getrennt vor und weist neu nummerierte Seitenzahlen auf. Zu den Transkriptionszeichen vgl. die Legende im Anhang und Kap. 4.6.

sitze/ und grad n aufsatz schreiben muss/ auf deutsch und da fällt mir dann dazu was chinesisches ein/ und- dann drängt manchmal nicht unbedingt grad das- durch den kopf was ich halt gern HÄTTE/* ähm-* ist halt sehr schade aber das ist- denk ich auch-* es ist mir eigentlich eher seit-zwei drei jahren bewusst dass es bei mir sone- mischmasch gibt* und dass- also es ist nur MANchmal\ also manchmal/ wenn ich halt nicht so sehr konzentriert bin dann-** ja da kommt man halt schon- durcheinander\ ich hab auch- ein paar mal aus versehen mit meinen lehrer chinesisches geredet/ und so/ wir standen unten in- in der aula/ und dann- ich hatte da eben stress/* weil ich irgendwelchen leute gesucht habe die ich nicht gefunden hab dann- hab ich grad den lehrer gesehen und hab ich ihn was gefragt\ und- gottseidank hat noch jemand andere neben mir geredet und da hat- hats gar- gar keiner gemerkt nur ICH habs gemerkt ich hab ANgefangen/ und hab auf chinesisches geredet\ (Int. T(C), S.42 f.)¹¹⁷

Auch hier muss konstatiert werden, dass ungewolltes CS bzw. ungewollter Sprachenwechsel von T(C) als unangenehm, wenn nicht gar als bedrohlich angesehen wird, was letztendlich zur Konklusion führt, in ihr würde ein „Mischmasch“ vorherrschen. Psycholinguistische CS-Erfahrungen verstärken bei T(C) die ohnehin schon vorhandene sprachliche Unsicherheit, die sich im Interview explizit darin manifestiert, dass sie ausdrückt, eigentlich in ihren vier Sprachen (Chinesisch, Deutsch, Englisch und Französisch) besser werden zu müssen (Int. T(C), S.47).

Selbst bei der in Tschechien geborenen T(T), deren Deutsch sich als absolut fehlerfrei bestimmen lässt, sind psycholinguistisch motivierte Sprachenwechsel nicht willkommen, so dass sie die Strategie entwickelt hat, vor dem Reden stets lange zu überlegen:

was mir selten passiert ist/ ist- dass ich irgendwie- irgendjemanden [der kein Tschechisch spricht, T.P] auf-tschechisch angesprochen habe/ weil dafür war ich einfach zu zurückhaltend\ also dafür hab ich zu sehr nachgedacht\ (Int. T(T), S.41)

Tschechisch, als T(T)s L1, sucht sich anscheinend unwillkürlich seinen Weg in kommunikative Anlässe, die vermutlich auf Deutsch, ihrer L2, stattfinden sollten. T(T) markiert hierbei deutlich den störenden Aspekt dieses unbeabsichtigten Sprachenwechsels, den sie allerdings auch bei Gesprächen in den L3 und L4 beobachtet, was sie im direkten Anschluss so äußert:

das ist jetzt eigentlich immer noch so dass ich-* ganz arg erst mal-** grad wenn ich jetzt über die sommerferien kein französisch oder kein englisch geredet habe/ dann- denke ich-* bereite ich mir den satz im kopf vor- und sag ihn dann erst\ sozusagen also- (Int. T(T), S.41)

¹¹⁷ Sprachliche Inkorrektheiten werden an Stellen mit diesem Drucktyp weder verändert noch markiert.

Im Gegensatz zu den anderen interviewten Jugendlichen besucht T(T) ein bilinguales deutsch-französisches Gymnasium und ist daher in der Lage, sprachliche Interferenzen als Phänomen zu deuten, das dort „allen ab und zu passiert“ und „wahnsinnig lustig klingt“ (Int. T(T), S.42). Dennoch ärgert sie sich sehr darüber, weil sie die Sprachen „wirklich perfekt können“ möchte (Int. T(T), S.42). Auch bei ihr kann demnach das Ideal des Bilingualen als doppelt Einsprachigen eruiert werden, obgleich sie sehr viel Erfahrung mit Zweisprachigen aufweist.

Als weiterer bedeutender Aspekt des CS wird seine Funktion als Identitätsmerkmal beschrieben. Ursprünglich wurde dabei in erster Linie zwischen ‚we-code‘ und ‚they-code‘ unterschieden, wobei jeder Sprache eine andere Identität zu Grunde liegt. Diese Positionierungsfunktion lässt sich in meinem Korpus bei Familie C auffinden, deren Mitglieder zwischen drei Sprachen switchen. Bei der versetzt bilingualen Tochter T(C) ist die jeweilige Sprachenwahl abhängig vom Gesprächspartner (direktive Funktion): mit ihrem des Chinesischen nicht mächtigen Stiefvater spricht sie konsequent Deutsch, was ihre Mutter wiederum als schwierig und/oder bedrohlich empfindet. Sprechen bspw. beide Elternteile die Familiensprache Englisch, so kann ein von der Tochter herbeigeführter Sprachenwechsel dazu führen, dass ihre Mutter sich „out“ fühlt (Int. M(C), S.10). Wie Gumperz (1982, 93) feststellen konnte, handelt es sich bei einem solchen Sprachenwechsel um eine Markierung jener Sprache, in der sie mehr Involviertheit empfindet, also um T(C)s ‚we-code‘. Das bemerkt M(C) natürlich, die neben der Ablehnung von T(C)s Sprachenwechsel auch deren Beschäftigung mit westlichen Objekten wie „Popstars“ rundherum ablehnt (Int. M(C), S.10). Wie in der Analyse des Gruppensettings bei Familie C ersichtlich, hat in M(C)s Augen die chinesische Sprache bei ihrer Tochter vielmehr die Funktion, ihr selbst (der Mutter) Unklarheiten zu erläutern, was nach Gumperz zum ‚they-code‘ gehört, da es *per se* mit Distanz zum Geschehen assoziiert ist. In der bikulturellen Familie C herrscht ein sprachliches Arrangement vor, das zwischen alternativ und kreativ einzuordnen ist. Kulturell könnten beide Elternteile zwar noch in ihren kulturellen Mustern eingeordnet werden, sprachlich hingegen haben sie sich für ein völlig neues Verhaltensmuster entschieden, was auch potenziell kulturbedingte Konflikte zu verhindern vermag (vgl. Scheibler 1992, 46). In einer Familie mit derartigen Freiräumen kann diese Art CS jedoch auch eine entzweieude Wirkung ausüben. Es ist im erwähnten Kommunikationstypus zwischen Mutter und Tochter auch möglich, dass dreisprachiges CS entsteht, wie in Disk. Nr. 2 (Sprache und Schicht in China) ersichtlich. Hier erläutert T(C) ihrer Mutter den Propositionsgehalt auf Chinesisch (*they-code*), baut in ihren Satz (intrasententiell) jedoch zuerst das englische Wort „academic“ und anschließend das deutsche Lexem „Bauer“ ein:

不是在中国，就是中国人，你可以从他她说的话里头看出他她是那种 academic
或者是 Bauer
*du kannst aus der Sprache, die er/sie benutzt, ableiten, ob er/sie Akademiker oder Bauer
er ist*

Eine referentielle Funktion des CS ist hier anzunehmen. Vermutlich fielen T(C) in ihrem schnell formulierten Satz nicht gleich die gesuchten Ausdrücke ein. Dass sie sich jedoch zunächst eines englischen Lexems bedient, ist wohl Ausdruck eines zwischen ihr und der Mutter vorhandenen eingeübten Sprachverhaltens. So switcht T(C) mit ihrer Mutter zunächst ins

Englische und benutzt nur in zweiter Linie deutsche Begriffe. Allerdings ist auch hier eine Einschränkung vorzunehmen, denn unmittelbar vor der abgedruckten Äußerung artikulierte T(C) ein lautes „Nein“, mit dem sie auf eine fehlerhafte Interpretation der Proposition seitens der Mutter (auf Chinesisch) reagierte. Dieses extrasententielle CS hat eindeutig eine diskursstrategische Funktion, so könnte T(C) damit bspw. ihre Mutter auf die erforderliche Kommunikationssprache der Gruppendiskussion verweisen. Eine referentielle Funktion ist bei Partikeln wie ‚Nein‘ hingegen auszuschließen.

Meistens wird beim Zusammenhang zwischen Identität und CS allerdings auf eine identitätsbedrohende bzw. identitätsstiftende Funktion hingewiesen. So habe ich bereits dargelegt, dass die meisten meiner Probanden CS als gefährdend einschätzen, denn vermeintlich verhindert sie die anvisierte doppelte Einsprachigkeit. Die entgegengesetzte Interpretation erweitert die sprachliche Identität der Bilingualen: sie sind nunmehr nicht nur in der Lage, mit Einsprachigen ihrer beiden starken Sprachen in der jeweiligen Sprache zu sprechen, sondern haben bilinguale Sprachpraktiken entwickelt, die sie mit anderen Zweisprachigen verwenden. Busch (2013, 58 f.) bezeichnet dies als *translanguaging*, und bezieht sich auf das spielerisch-kreative Kombinieren sprachlicher Elemente, wobei das Subjekt sich nicht bloß als positioniert erlebt, sondern als sich selbst positionierend.

Seit den 90er Jahren gibt es in Europa eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich auf das Sprachverhalten von türkischen Migranten der zweiten Generation konzentrierten und konstataren konnten, dass diese eine bilinguale Identität entwickelt hatten und dass für sie CS zu einer eigenen Sprachvarietät geworden ist (vgl. Keim 2012, 149). Hinnenkamp (2000, 101) hatte für den deutschen Sprachraum bereits die Virtuosität vieler bilingualer Jugendlichen¹¹⁸ hervorgehoben und ihr CS als Antwort auf „oft widersprüchliche Konstellationen“ kategorisiert. Auch Şimşek (2012, 173) resümiert, dass es sich beim durch CS gekennzeichneten ‚Türkendeutsch‘ „um einen Sprechstil handelt, der keineswegs mit einem Mangel an Sprachkompetenz im Deutschen gleichzusetzen ist.“ Bei der entstandenen Sprache¹¹⁹ handelt es sich dabei nicht nur um eine von Linguisten anerkannte Varietät, sondern sogar um eine oftmals von Deutschen kopierte Sprachform, die von Zaimoğlu (1995) als Kanaksprak bezeichnet wird. Deppermann (2007) verwendet diese Bezeichnung noch Jahre später bei der Analyse des vom Türkendeutschen durchsetzten sprachlichen Verhaltens deutscher Jugendlicher, was für erstarktes sprachliches Selbstbewusstsein der türkisch-deutschen Gemeinschaft spricht (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003, 51). Wie kommt es nun, dass meine Probanden, insbesondere die Jugendlichen, keine positive Einstellung zum CS haben? Die Antwort darauf ist wohl bei Lüdi (1996 b, 324) zu finden, der den Entschluss der Migranten, „zweisprachig zu sprechen“ vor allem daran festmacht, dass sie dadurch ihre Zugehörigkeit „zu einer zweisprachi-

¹¹⁸ Schon Meisel (1994, 415) hatte betont, beim CS handele es sich nicht um ein Defizit, sondern um eine Fähigkeit: „*Code-switching is the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of the conversation, and so forth, and to change languages within an interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammatical constraints.*“ Andere Forscher behaupten gar, dass eine mangelnde Sprachkompetenz nur in den seltensten Fällen als Grund für Codewechsel auszumachen ist (Fürstenau 2004, 37). Man kann sich des Eindrucks kaum erwehren, dass das Thema für ideologische Dispute missbraucht wird.

¹¹⁹ Natürlich gibt es nicht die eine entstandene Sprache, sondern eine unendliche Vielfalt an Varianten. Die Benutzer bedienen sich dabei eines ganz bestimmten, genuinen Sprachstils, um dadurch ihre Identität zu markieren (vgl. Keim 2007, 162 ff.).

gen Gruppe deutlich machen und gleichzeitig verstärken.“ Es ist nicht verwunderlich, dass sich ein bilinguales Selbstbewusstsein überwiegend in Konstellationen des klassischen Sprachkontaktes ausbilden, bspw. bei der Gemeinschaft der in Mitteleuropa eingewanderten Türken oder in Regionen, in denen mindestens zwei Sprachgemeinschaften parallel leben, weil durch eine eigene Sprachvarietät „Teile ihres Sprachrepertoires nicht allen Menschen in ihrer Umgebung zugänglich sind“ (Dirim 2000, 114). Studien zum regionalen Sprachkontakt lassen sich bis zu den entlegensten Regionen Gegenden auffinden, wobei die untersuchten Sprachgruppen zuweilen sogar zwei Wanderungsbewegungen hinter sich haben. So analysiert Ladilova (2013) die Sprachkontaktsituation der in Argentinien lebenden Wolgadeutschen und beschreibt in ihrer Arbeit eine Reihe von verwendeten CS-Typen. Auch findet sie bei einer Befragung von 381 Versuchspersonen heraus, in welchen Sprachen diese lieber sprechen. Dabei tauchen aber fast ausschließlich der wolgadeutsche Dialekt und die spanische Sprache auf, was darauf schließen lässt, es sich bei der Mischsprache in der Vorstellung der Probanden um keine echte Varietät handelt.

Hinsichtlich des Sprachkontaktes mit Sprachgruppen lassen sich bei meinen Informanten keine Identifikationen auffinden. Zwar sprechen alle von vereinzelt Kontakten mit Sprechern ihrer L1/Muttersprache, es geht dabei jedoch nie so weit, dass sich für eine solche Gruppe auch hinreichend kollektive Identitätsmerkmale aufspüren ließen.¹²⁰ Aufschlussreich ist allerdings die Wahrnehmung solcher Sprachkontaktsituationen durch T(T). Sie beobachtet sogar bei sich selbst die Auswirkungen des schulischen Sprachkontaktes:

sonst in der schule rede ich schon manchmal bisschen
französisch so- unsere franzosen können eigentlich alle
deutsch/ aber manchmal rede ich so-* was ich oft mache ist
so ein mix aus deutsch und französisch- so- sätze so
zusammengebastelt weil das einfach auf dem dfg [Deutsch-
Französisches Gymnasium, T.P.] so- üblich ist also das
macht man einfach\ (Int. T(T), S.5)

T(T) beschränkt sich dabei nicht allein auf die Registrierung dieses Phänomens, sondern legt eine subjektive Theorie für dessen Entstehung dar, als der Interviewer sie nach Beispielen fragte:

ja- also- zum beispiel wenn man-* wenn man sagt-** ähm-**
gib mir mal das truc oder so- einfach so wörter einbauen
aus den anderen sprachen* und-* ähm- das kommt- auch ein
bisschen darauf also manche-* von den- franzosen machen das
ganz extrem/ weil die- wirklich zweisprachig- zu hause auch
sind/* und- dadurch dass die halt dann DORT auch unter die
gleichen leute kommen die eben genauso zweisprachig sind-
deutsch französisch/* entwickelt sich das dann einfach so-
und die haben ja auch manche fächer auf französisch/ und
manche auf deutsch- genauso wie wir\ und-* bei den
franzosen ist es noch extremer- weil die- wohnen ja

¹²⁰ Eine Ausnahme bildet Familie V als Kollektiv, dessen CS-Aktivitäten im Folgenden beschrieben werden.

eigentlich hier dann in deutschland und hören um sich herum
eigentlich schon MEHR deutsch so in der stadt\ aber
andererseits dann von den lehrern- eben genau halb halb/ und
von zuhause vielleicht manchmal ein bisschen mehr franzö-
sisch/ und dann mischt sich das so/* und wenn die FRANZOSEN
das eben dann machen dann übernehmen wir das auch manch-
mal* oder ganz-* ganz ganz häufig ist es wenn wir eben ein
fach auf französisch haben- und ich weiß die deutschen-
ausdrücke einfach nicht\ und- ich hab auch keine lust
drüber nachzudenken/ dann- sag ich einen deutsch satz und
bau das ein\ einfach\ (Int. T(T), S.12)

Erstens konstatiert T(T), dass die entstandene Sprache verschiedenen Abtönungen aufweisen kann, also z.B. „extrem“ gemischt ausfallen kann. Zweitens listet sie Bedingungen auf, um „extrem“ switchen zu können: 1. die Benutzer sind „zu Hause wirklich zweisprachig“.¹²¹ 2. sie „kommen unter“ Ihresgleichen. 3. sie haben Unterricht in beiden Sprachen. 4. sie sind zwar Franzosen, leben aber „in Deutschland“. Als Konsequenz des bilingualen Inputs „mischt sich das dann so“. An dieser Stelle ist festzustellen, dass für T(T) die entstandene Varietät schlichtweg als Ergebnis vorliegender Bedingungen auftritt und nicht als virtuos konstruiertes Identitätsmerkmal. Dennoch übt die neue Sprache eine Anziehungskraft auf diejenigen Schüler aus, auf die o.a. Bedingungen nicht zutreffen, so dass diese sie letztendlich „einfach übernehmen“. Während diese Ergebnisse vor allem deshalb interessant sind, weil sich T(T) an einer Schnittstelle befindet und die kollektive Identität der französischen Schüler ansatzweise sogar teilen kann, fehlen den anderen Jugendlichen meines Korpus⁶ solche Erfahrungen. Die mit Finnisch zweisprachige T(F) hat durchaus Kenntnisse über Gruppen, die ihren eigenen Sprachstil entwickelt haben. Allerdings fehlt bei ihrer Schilderung jegliche Differenzierung:

manchmal/* gerade* finde ich bei den/ bei RUSSischen
leuten/¹²² (...) wie man oft bei/ also ich hab/ ich kenn
einige\ die-* aus russland kommen/ bei denen finde ich/
hört- ist es ziemlich- oft so\ dann\ bei denen\ die ich
kenne\ dass dass sie häufig/ wenn sie untereinander
sprechen/ so ne Mischung aus deutsch und russisch
sprechen** also sowas gibts bei mir gar nicht\ (...) ich
mein/* es stört mich nicht/ aber/* ich finds/* ja/ wichtig
ist es\ dass man die trotzdem auch noch trennen kann\ also
wenn man jetzt nur noch so ne Mischung spricht/ das ist
ja/* schwachsinnig/ weil/* man ja nicht davon ausgehen
kann\ dass jeder beide sprachen versteht\ (...) aber so\
wenn man die trennen kann\ dann habe ich kein problem da-
mit\ wenn man zwischendrin die sprachen mischt\ an sich\
(Int. T(F), S.38 f.)

¹²¹ Zu T(T)s zwispältiger Einschätzung ihrer eigenen Zwei-, bzw. Mehrsprachigkeit vgl. die Ergebnisse im Kapitel „Einsprachig, zweisprachig, mehrsprachig?“.

¹²² In Freiburg war die Gruppe türkischstämmiger Migranten nie das größte eingewanderte Kollektiv. In den 70er Jahren waren vor allem Italiener ansässig geworden (Bildung in Freiburg 2010, 29), bevor in den 80ern und 90ern eine Welle von Aussiedlern aus den GUS-Staaten in die Region migrierten und die größte Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund ausmachten (Bildung in Freiburg 2008, 16).

Aus T(F)s Perspektive ist die Analyse der Sprachkontaktergebnisse stringent: solange man in beiden einsprachigen Sprachgemeinschaften kommunizieren kann, ist CS nicht schädlich. Das entspricht ihrer bilingualen Sprachbiografie: entweder ist sie in Deutschland und spricht fast ausschließlich Deutsch oder sie befindet sich in Finnland und tritt dort praktisch als reine Finnin auf. Die Vorstellung einer kollektiven bilingualen Identität, die mit einer eigenen Sprachkreation einhergeht, ist ihr fremd. Diese zweisprachige Konstellation könnte als ‚isolierter Bilingualismus‘ bezeichnet werden, der wohl vermehrt bei der sog. Elitemigration (vgl. OBST 75) auftaucht. T(F) erwähnt im Interview auch den Mangel an finnischen „Freunden“ und „Bekanntem“ in Freiburg (Int. T(F), S.15), wobei ihre Mutter wiederum angemerkt hatte, sie sei lange Zeit sogar sehr aktives Mitglied einer deutsch-finnischen Gesellschaft gewesen. Dabei erklärt diese, ihre Aktivitäten seien stark zurückgegangen, was von ihr in Zusammenhang mit dem sehr unterschiedlichen Sprachniveau der deutschen Sprache der Mitglieder gestellt wurde. Es kann am Rande und mit Vorsicht postuliert werden, dass das Sprachniveau der Sprache des Aufnahmelandes ein Kriterium für die Verbundenheit einer Migrantengruppe darstellt.

Im Folgenden werde ich verschiedene CS aufweisende Dialoge präsentieren, die bei Familie V aufgezeichnet wurden. In der Phase des freien Gestaltens, die vor der geplanten Gruppendiskussion stattfand, waren die Familienmitglieder angehalten, gemeinsam in einem Raum spielerischen, gestalterischen oder anderen Aktivitäten nachzugehen. Bei genannter Familie spielten Vater und Sohn *Tipp Kick* (eine Art Tischfußball), während direkt daneben die Mutter ihrer Tochter Zöpfe flocht. Grundsätzlich herrscht folgende Sprachenverteilung vor: M(V) und V(V) verwenden Spanisch, während T(V) und S(V) sich normalerweise der deutschen Sprache bedienen. Nach Romaine (1995, 181 ff.) dürfte es sich bei der Familie um den bilingualen Typ 3 handeln, bei dem zu Hause eine andere Sprache als die Umgebungssprache gepflegt wird. Allerdings zeigt sich, dass diese Familie keineswegs starren Sprachverteilungsmustern folgt, denn es tauchen vermehrt Codewechsel auf. Im Einklang mit der Zusammenfassung von Riehl (2009, 24) stellte sich auch bei Fam. V das Zitieren in einer Sprache als die häufigste Form von CS heraus.¹²³

1. T(V): reicht nicht der kamm/

M(V): este **kamm** es mas gordo\ (...) **warte mal**\ aqui\ ya tengo\ esperate\ (00:58)

M(V) nimmt einfach das von T(V) eingeführte Lexem auf und verwendet es als selbstverständlichen Bestandteil des eigenen Duktus. Anders verhält es sich bei der Umschaltung ins markierte Deutsche bei ‚warte mal‘. Hier handelt es sich um einen Kontextualisierungshinweis, der einen Wechsel des Gesprächsthemas ankündigt. Das am Ende ihrer Äußerung dieselbe Aufforderung in spanischer Sprache wiederholt wird, deutet darauf hin, dass M(V) durchaus Wert darauf legt, die spanische Sprache als Matrixsprache zu präsentieren. Weitere Fälle von CS bei denen die Eltern deutsche Lexeme ihrer Kinder in ihren Duktus integrieren lassen sich zuhauf finden:

¹²³ Dass dieses Ergebnis keineswegs auf alle Untersuchungen zutrifft zeigt Földes (2005, 230), die in der Sprachkontaktsituation zwischen deutschen Varietäten ethnischer Minderheiten und Ungarisch als Nationalsprache feststellt, dass Kode-Umschaltungen besonders dann auftauchen, „wenn dem Sprecher das betreffende Element der gegebenen Sprache nicht bekannt ist.“

2. S(V): ecke\
 V(V): que/ *ecke*/ claro que no/
 S(V): claro que te toco ese/ (02:32)

Auch hier übernimmt der Spanischsprecher (V(V)) schlichtweg die deutsche Bezeichnung, die davor von S(V) eingeführt wurde. Ab diesem Zeitpunkt wird zwischen beiden ausschließlich der Begriff „Ecke“ verwendet. Dass der monolingual aufgewachsene Vater dem deutschen Duktus seines Sohnes so offen steht, dürfte wohl der Grund dafür sein, dass dieser daraufhin vorübergehend auf die Verwendung seiner Matrixsprache verzichtet und in korrektem Spanisch antwortet. Nun entsteht zwischen V(V) und S(V) eine sehr gemischte Sprachform, bei der auffallend ist, dass ein einmal in einer Sprache eingeführtes Lexem kaum noch in der anderen Sprache angewandt wird. Dies kann durch folgenden Dialog illustriert werden:

3. S(V): *blanco* | *BLANco*/ elfmeter\
 V(V): no\ nada de *elfmeter*\ (05:00)

Auffallend ist hier vorerst die Unklarheit, welche Sprache bei S(V) nun die eingebettete ist. Ist Spanisch nun die unmarkierte Sprache geworden oder deutet die Verwendung des spanischen Adjektivs „*blanco*“ nur darauf hin, dass auch S das von seinem Vater zuvor im Spanischen eingeführte Wort auch in dieser Sprache weiter zitieren will? Während der Begriff „Elfmeter“ nach S(V)s Inaugurierung nicht mehr durch einen spanischen ersetzt wird (05,50; 10,10; 12,28, usw.), ist die Anwendung des Lexems „*blanco*“ nicht so stabil. Zwar taucht es in S(V)s Äußerungen wiederholt in dieser Form auf (05:45; 07:00; 18:12, usw.), der entsprechende deutsche Begriff „weiß“ taucht jedoch bei S(V) zwei mal auf:

4. S(V): WEISS\
 V(V): AH/ como se quita este\ esperate* ya\ *schwarz*\ (13:20)

Auch hier bringt S(V) seinen Vater dazu, durch Zitieren einen Kodewechsel durchzuführen. Wider Erwarten erstreckt sich diese Funktion des CS auch auf das Antonym¹²⁴ oder zumindest die gleiche Wortgruppe des zitierten Begriffes.¹²⁵ In jedem Fall trifft der Forscher auf ein eingespieltes Kommunikationssystem, bei dem *quasi* das Wort des einen das Wort des anderen ergibt. Interessant ist auch die zweite Verwendung des Begriffes „weiß“:

5. S(V): gol\
 V(V): SI\ vas a decir que era gol\ claro que no era gol\
 S(V): AH pero *aber hier lag er auf weiß*\
 V(V): no\ (16:37)

Zu beobachten ist hier, dass S(V) im Laufe des Spiels ins Spanische als unmarkierte Sprache gewechselt hat und die plötzliche intrasententielle Alternation ins Deutsche eine Kontextualisierungsfunktion hat. Der unerwartete Code hat soll hier die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass es S(V) plötzlich ernst ist. So versteht auch V(V) seinen Turn und auch bei ihm ist der spielerische Ton vorübergehend nicht mehr vorhanden. Diese Funktion kommt in diesem Set-

¹²⁴ Beim Spiel „Tipp Kick“ bestimmt die überwiegend auftauchende Farbe des Balles (schwarz oder weiß), welcher Spieler am Zuge ist.

¹²⁵ An anderer Stelle reagiert V(V) auf einen, die Wortfolge „vier zu eins“ enthaltenden Turn mit der Äußerung „drei zu eins“. Das Zitieren als Motivation zum CS kann durchaus unterschiedliche Formen annehmen.

ting wiederholt vor, meist jedoch in extrasententieller Form.¹²⁶ Dass in S(V)s CS eine Wiederholung auftaucht hat mit der Bedeutung und der expressiven Kraft der adversativen Konjunktion zu tun, auf die er im Deutschen nicht verzichten wollte.

Auch bei Gesprächen mit der Mutter zeigt sich zwischen V(V) und S(V) ein eingespieltes System, bei dem jeder die Zitate auch bei einem anderen Adressaten benutzt:

6. M(V): primera vez que juegan tu y S(V) tipp kick V(V)/
 S(V): nein/ ich hab schon gegen ihn gesiegt/
 V(V): *ja\ gegen ihn gesiegt* una vez yo le meti CUATRO goles (Rest unverständlich)\
 S(V): *y yo le meti cien goles* (04:41)

Einzig M(V) hatte in ihrem Interview angegeben, sie hätte gar nichts gegen Sprachwechsel einzuwenden, schließlich gehe es bei Gesprächen vor allem darum, verstanden zu werden. In diesem ungeplanten Setting fällt bei ihr jedoch auf, dass sie zudem gerne ins Deutsche wechselt, wenn Ausdrücke im Spanischen etwas grob klingen könnten. Dazu folgendes Gespräch mit ihrer Tochter:

- 7 M(V): se me va a desenrollar el- äh- los ovals\ (...) es muy divertidissimo/*
*es NERVT unendlich** okay/ te puedes imaginar no/ *meine finger*
 T(V): oh\
 M(V): es verdad/
 T(V): ja okay\
 M(V): *ohne scheiß*
 T(V): ich glaubs dir\ (12:40)

Beide kraftvollen Äußerungen stehen im Einklang mit M(V)s eigener Einschätzung, sich in der deutschen Sprache richtig „austoben“ zu können (Int. M(V), S.21) und deuten auf eine gewonnene Freiheit durch die deutsche Sprache (vgl. Kap. 3.5). Dagegen spricht der Einsatz des Ausrufes „meine Finger“ in der markierten Sprache für eine Kontextualisierungsfunktion, schließlich soll T(V) wirklich wahrnehmen, was in ihrer Mutter vorgeht.

Das gefürchtete referentielle CS, das als Ausdruck eines nachlassenden Wortschatzes benutzt wird, tritt in der gesamten halbstündigen Sequenz nur ein Mal in eindeutiger Weise auf:

8. V(V): esPErate/
 S(V): |gol\
 V(V): |NO| NO NO\ porque no me dejaste poner el muñeco
 S(V): bueno pero es tu culpa si eres tan tan tan-
 T(V): *lang/sam/*
 S(V): */lang/sam* (29:56)

Es ist offensichtlich, dass eine Wortfindungsschwierigkeit in der schwächer gewordenen L1 trotz aller in den Einzelinterviews geäußerten Befürchtungen keine Bedrohung für die sprachliche Familienidentität repräsentiert. Nicht die Eltern leisten S(V) bei seinem lexikalischen Problem Beistand, indem sie ihm das spanische Lexem nennen, sondern seine Schwester in deutscher Sprache! CS beschränkt sich innerhalb dieser Familie keineswegs auf die persönli-

¹²⁶ So wird V(V) auch augenblicklich ernst, als S(V) ihm auf Spanisch mitteilt, dass er ihm die deutschsprachigen Spielregeln vorlesen würde. Als V(V) während des Vorlesens fragt, was denn ein Strafraum sei, antwortet S(V) auf Spanisch als unmarkierter Sprache: „esto es el *Strafraum*“ (ab 08:05).

che Sprachverwendung jedes Einzelnen, sondern stellt sich dem Forscher als familiäres Kommunikationssystem dar.

Es ist noch zu konstatieren, dass sich im gesamten Setting kein Fall von wortinternen CS auffinden lässt, wie es V(V) in seinem Interview beschrieben hatte. Dies liegt auch daran, dass die integrierten Wörter keine morphologische Markierung benötigten.¹²⁷ Auch wurden die eingebetteten „*guests-words*“ konsequent in der Gastsprache artikuliert und stets syntaktisch regelkonform eingesetzt.¹²⁸

Bei Familie V stoßen wir auf einen gut entwickelten bilingualen Modus, mit dem die einzelnen Individuen ihr Ausdrucksrepertoire erweitern können. Grosjean bezeichnet die Sprachstrategie einer so kommunizierenden Familie als „frei alternierend“, weil der Gebrauch der Sprache von Faktoren wie Thema, Personen, Situationen, usw. abhängt und stellt sie als die natürlichste Variante dar (vgl. Grosjean 2010, 207 ff.). Er spricht dabei von der Gefahr, die L2 könnte so sehr erstarken, dass die L1 verkümmere, was jedoch bei beiden Kindern nicht der Fall ist, wie nicht nur die Aussagen in den Interviews bezeugen, sondern auch ihr ausgezeichnetes Sprachniveau des Spanischen im Setting untermauert. Wie Grosjean (2010, 211) erklärt, ist es bei bilingualen Familien – und als solche muss Fam. V bezeichnet werden – wichtig, dass die Kinder regelmäßig Kontakt zu Monolingualen ihrer jeweiligen Sprachen halten, damit sie das bilinguale Kontinuum verstehen und sich auf diesem adäquat bewegen können. Die wiederkehrenden Aufenthalte der Kinder in Venezuela, sowie die von M(V) initiierten Sprachkontakte mit monolingualen Kindern anderer L1 sind die Grundlage für ein gesundes und natürliches bilinguales Kommunikationssystem, wie es bei dieser Familie existiert. Zuletzt muss betont werden, dass CS kein Exklusivrecht von Bilingualen ist, sondern – wie im Fall von V(V) ersichtlich – auch von deren monolingualen Eltern, und evtl. auch von Familienangehörigen oder Freunden perfekt angewendet werden kann.

¹²⁷ Aus dem Grunde plädiert Krefeld (2004, 99 f.) dafür, das relative diskursive Gewicht der beteiligten Sprachen zu bestimmen und dabei auch auf die Präferenz bestimmter Wortklassen bei der Insertion zu beachten. Die Funktion dieses Kapitels ist jedoch hauptsächlich, die verschiedenen CS-Kategorien anhand meines Korpus⁶ zu präsentieren.

¹²⁸ Für Grosjean (2010, 59) sind beide letztgenannten Kriterien entscheidende Unterscheidungsmerkmale zwischen CS und Entlehnungen (Borrowing). Für ihn bestünden Fam. Vs aufgezeichnete Dialoge demnach aus echtem CS.

4. Forschungsdesign

4.1 Allgemeines:

Will eine Untersuchung gelungen sein, so müssen vorweg die richtigen Entscheidungen im Hinblick auf die zu beobachtenden Indikatoren getroffen werden.¹²⁹ Da sich die vorliegende Forschung mit Sprachbiografien, einem relativ neuen soziolinguistischen Feld, befasst, bei denen mittels rekonstruktiver Verfahren sprachbiografische Zusammenhänge ausgemacht werden, ist die Ausgangslage nicht von Theorien und/oder Hypothesen geprägt. In der Regel stützen sich sprachbiografische Arbeiten auf narrative Interviews, die später transkribiert und nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet werden (vgl. Kap. 2: Sprachbiografien). Damit ferner eine Vergleichbarkeit der Interviews gegeben ist, ergänze ich, wie viele Forscher, die offene Eingangsfrage des narrativen Interviews durch halboffene Fragen, die allen untersuchten Probanden gestellt werden sollen. Dadurch erhält man eine Kombination aus rein narrativen Fragmenten und einem Leitfadeninterview. Die vorliegende Untersuchung wertet jedoch nicht nur die Interviewdaten aller Familienmitglieder aus, sondern hat sich zusätzlich zum Ziel gesetzt, innerfamiliäre Zusammenhänge sprachbiografischer Natur zu eruieren, anhand deren neue Fragestellungen entwickelt werden können. Dadurch soll erreicht werden, die Dynamik sprachlicher Konstellationen in Migrantenfamilien besser zu verstehen. Hieraus resultiert die Frage, wie mit den erhobenen Daten der einzelnen Familienmitglieder umzugehen ist. Sollten die hervorgegangenen Interviews verglichen werden? Wie sollte vorgegangen werden, wenn man innerhalb einer Familie mit völlig unterschiedlichen Sichtweisen derselben Phänomene konfrontiert ist? Mittels narrationsanalytischer Verfahren ist es zwar möglich, eine Stringenz innerhalb der Erzählung und *ergo* auch in der Biografie jedes Einzelnen herauszuarbeiten, doch wäre die Dynamik im Inneren der Familie noch völlig außer Acht gelassen. So musste ein Verfahren entwickelt werden, das strukturelle Aspekte innerhalb des Systems Familie aufzudecken vermag und in Beziehung zu den zuvor erhobenen sprachbiografischen Daten aus den Einzelinterviews steht. Zunächst waren allerdings grundlegende Entscheidungen zu treffen, um überhaupt zu einem aussagekräftigen und in allen Aspekten vergleichbaren Datenkorpus zu kommen. Aus diesem Grund werde ich im Folgenden der Reihe nach die einzelnen Schritte der Untersuchungsanordnung schildern:

4.2 Entstehung und Planung des Projektes

Am Rande des von I. Oomen-Welke an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführten Projektes „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei Kindern und Jugendlichen der deutschen Einwanderungsgesellschaft“ (1995-1999)¹³⁰ wurden u.a. von am Projekt beteiligten DaF-Studierenden narrative Interviews mit mehrsprachigen Erwachsenen aufgenommen und transkribiert, um deren Sicht auf ihr Sprachenlernen, ihren Sprachgebrauch und ihre diesbezüglichen subjektiven Theorien¹³¹ zu erfahren. Im Rahmen meiner Diplomarbeit

¹²⁹ Vgl. hierzu Schnell, P. et al. 2011, 201 ff.

¹³⁰ Fortführung im Rahmen europäischer Projekte des ECML Graz 2000-2003 und Comenius 2001-2004; vgl. u.a. Oomen-Welke (2003/4); Oomen-Welke & Peña Schumacher (2005) und Oomen-Welke (2015 a; b).

¹³¹ Nach Groeben/Scheele (1982); Groeben et al. (1988); Kallenbach (1996).

(2002)¹³² übernahm ich deren Auswertung und befasste mich dabei mit der Rekonstruktion von Sprachbiografien. Damals war dieser Forschungszweig noch sehr neu (vgl. Kap. 2). Vor allem die danach publizierten, groß angelegten Projekte von Franceschini (2004) und Meng (2004)¹³³ stießen bald international auf ein großes Echo und verursachten weitere Untersuchungen. Die Idee, in Freiburg ein eigenes Projekt zu starten, reizte mich, so dass ich mich im Jahre 2004 dazu entschloss, dies im Rahmen einer Promotionsarbeit auch umzusetzen. Inspiriert von Mengs Längsschnittstudie ganzer Familien, beschäftigte ich mich nun mit der Frage, wie eine Querschnittstudie mit einer eingeschränkteren Fragestellung aussehen könnte. Im Gegensatz zu Meng würde ich für mein Projekt ja keinen Mitarbeiterstab zur Verfügung haben. Selbst aus einer zweisprachigen und bikulturellen Familie stammend, interessierten mich Zusammenhänge zwischen den Sprachbiografien der Eltern und jener ihrer Kinder. Konkreter ausgedrückt beschäftigte mich die Frage: „wie manifestieren sich aus Sprachbiografien hervorgegangene Merkmale wie Spracheinstellungen, subjektive Theorien, sprachliche und kulturelle Identität bei den eigenen Kindern?“ So interessant die Ergebnisse vieler sprachbiografischer Untersuchungen auch waren, fehlte mir dabei die Zukunftsperspektive, die einzig Meng in ihrer aufwändigen Studie präsentieren konnte. Da mir die Möglichkeiten einer Längsschnittstudie nicht gegeben waren, entschloss ich mich dazu, in einer Querschnittstudie Familien zu untersuchen. Das sollte zunächst Erhebungen bei den einzelnen Familienmitgliedern und in einem späteren Schritt dann ein Familiensetting implizieren. Die Entscheidung für eine Querschnittstudie¹³⁴ bedeutete natürlich, dass die Entwicklung der zu untersuchenden Merkmale nicht erfasst werden könnte. Die Fragestellung, die ja nach Manifestationen sprachbiografischer Kriterien in der nächsten Generation Ausschau halten sollte, würde einen Ist-Zustand einfangen. Auch vorhandene Strukturen innerhalb des Systems Familie sollten – so meine Mutmaßung – aus einem den aktuellen Zustand festhaltenden Setting herausgearbeitet werden können.

4.3 Die Datenerhebungstechnik

So verlockend eine quantitative Studie mit einem standardisierten Datenerhebungsverfahren auch wirkt, so wenig geeignet erschien sie mir für die Realisierung meines Vorhabens. Zwar wäre ich so in der Lage gewesen, problemlos über Daten von 100 oder mehr Familien zu verfügen. Wie sollten jedoch Fragen aussehen, die sich mit kultureller Identität befassen? Denkbar wären Fragestellungen wie: „Fühlen Sie sich eher dem finnischen/chinesischen/usw. oder eher dem deutschen Kollektiv zugehörig? Bitte markieren Sie Ihre Meinung auf einer Skala von 0 bis 10.“ Die Versuchspersonen würden damit wohl angeregt werden, über die Frage nachzudenken und sich für eine Antwortmöglichkeit zu entscheiden, die ihrer Überzeugung entspricht. Möglicherweise würden auch Erwartungshaltungen bei der Beantwortung der Frage eine Rolle spielen.¹³⁵ Kaum auszudrücken wären hingegen bspw. ambivalente Haltungen oder die Ansicht, eine solche Frage sei *per se* unsinnig. Aus diesen Gründen entschied ich

¹³² Peña-Schumacher, Tomas (2002): Sprachbewusstsein von zweisprachigen Erwachsenen: Rekonstruktion von Sprachbiografien, Spracheinstellungen und subjektive Theorien. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

¹³³ Vgl. Kap.2: Sprachbiografien.

¹³⁴ Vgl. für die Entscheidung Quer- oder Längsschnittstudie bspw. Häder (2006, 116-124).

¹³⁵ Vgl. hierfür Schnell, R. et al. (2011, 319 ff.)

mich dafür, wie auch sämtliche sprachbiografische und viele weitere biografische Forscher neuerer Studien, die Untersuchung qualitativ mittels narrativer Interviews vorzunehmen.¹³⁶ So sollte gewährleistet werden, dass Probanden ohne Zeitdruck ihre sprachbiografischen Erfahrungen erzählend strukturieren und evaluieren konnten.¹³⁷ Die Konzeption einer erzählgenerierenden Frage, wie sie bei narrativen Interviews üblich ist, war dabei von großer Bedeutung. Zunächst eröffnete ich in einem Probeinterview (Datum: 23.11.2004) das Gespräch mit folgender Frage: „Könnten Sie mir Ihren sprachlichen Werdegang erzählen? Wie kommt es, dass Sie jetzt auf diesem sprachlichen Niveau sind?“ Wegen dokumentierter Verständnisschwierigkeiten bei meiner ersten Probandin, veränderte ich die Eröffnung zu folgender Aufforderung hin:¹³⁸ „Könnten Sie mir Ihr Leben erzählen, indem die Sprachen der rote Faden der Geschichte sind?“ Diese Einladung zum Erzählen bewährte sich bei der im Anschluss an die erste Probandin untersuchte Probefamilie. Im Anschluss an den narrativen Teil des Interviews wollte ich die Versuchspersonen bitten, mir in Kurzform die wichtigsten Begebenheiten ihrer Erzählform noch einmal in geraffter Form zu schildern. Daraus erhoffte ich mir eine Festlegung seitens der Probanden auf die Relevanz einzelner Geschehnisse in ihrer Biografie. Anschließend sollten die Befragten noch mit Fragen eines von mir konzipierten und im Rahmen unseres Doktorandencolloquiums¹³⁹ approbierten Leitfadeninterviews¹⁴⁰ konfrontiert werden. Dadurch sollte schließlich eine thematische Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews erzielt werden. Noch vor Beginn des narrativen Interviews sollten die Probanden darüber informiert werden, wie der Ablauf der Datenerhebung aussehen würde.

Natürlich durften einige weitere Aspekte nicht außer Acht gelassen werden. Erstens wurde vor der Datenerhebung jedes Familienmitglied nach seinem Einverständnis gefragt, an dieser Studie teilzunehmen. Dabei wurden die Rahmenbedingungen für das Interview und für das später stattfindende Setting mitgeteilt. Neben dem nötigen Zeitumfang kam auch die Thematik des Interviews zur Sprache. Weil hier der Forscher also bereits das Thema präsentiert hatte, ist davon auszugehen, dass sich die Versuchspersonen vor dem tatsächlich stattfindenden Interview gedanklich schon mit ihrer Sprachbiografie beschäftigt haben. Eine solche gedankliche Beschäftigung vermeiden zu wollen, wäre unnatürlich. Dennoch muss bei einer geplanten und sorgfältig vorbereiteten Studie diese Information auch mitschwingen. Ein narratives Interview entsteht also keineswegs *sur place*. Zweitens ging ich als Untersuchender mit einer klaren Erwartungshaltung an die Erzählpersonen heran: biografisches Erzählen sollte von den Versuchspersonen als sinnvolle Tätigkeit verstanden werden. Dank methodischer Hinweise von Helfferich (2009, 58) ist mir bewusst, dass diese für westliche Kulturen wohl meist zutreffenden Annahmen sich keineswegs als richtig erweisen müssen, schließlich sollte ich Ver-

¹³⁶ Laut Helfferich (2009) ist das narrative Interview die einzig sinnvolle Herangehensweise, um „Forschungsgegenständen wie Gestalten biografischer Selbstbeschreibungen, Lebenskonstruktionen, Prozessstrukturen des Lebenslaufs und biografische Handlungsschemata oder der Konstitution narrativer Identität“ gerecht zu werden. (S.38)

¹³⁷ Vgl. Kapitel: methodische Vorgehen in dieser Arbeit.

¹³⁸ Dass Erzählaufforderungen nach Probeinterviews verändert werden müssen, ist ein oft zu beobachtendes Phänomen. (vgl. bspw. Helfferich, 2009, 58)

¹³⁹ Monatliches Colloquium der Doktoranden und Doktorandinnen mit der Betreuerin I. Oomen-Welke, bei dem methodologische Fragen erörtert sowie Erhebungsinstrumente und Ergebnisse vorgestellt und diskutiert wurden.

¹⁴⁰ Leitfadeninterview im Anhang.

suchspersonen aus verschiedenen Kulturkreisen in die Untersuchung einbeziehen können.¹⁴¹ Dieser Aufklärung verdanke ich die Geduld, die ich als Interviewer in allen Interviews an den Tag legen konnte, auch wenn sie nicht immer so verliefen, wie es meinen Erwartungen entsprach. Dafür waren natürlich auch die Probeinterviews eine wichtige Übung, in denen ich lernte, mich während narrativer Phasen sehr zurückzuhalten und nur in Fällen, in denen die Erzählperson offensichtlich auf kommunikative Ratifizierung aus war, Back-channels einzusetzen.¹⁴² Drittens sind Sprachbiografien grundsätzlich nicht problemorientiert, anders als bspw. Alkoholikerbiografien. Daher sah ich zunächst kaum Gründe, von der Offenheitserwartung (Helfferich 2009, 59) an die Befragten Abstand zu nehmen. Da allerdings eine Verflechtung von sprachbiografischen Erinnerung und migrationsbedingten Schwierigkeiten bereits beim ersten Probeinterview offenkundig war, musste ich doch davon ausgehen, dass die Erzählpersonen mir ihr Relevanzsystem nicht immer offen darlegen würden. Dies sollte jedoch anhand der von Schütze (1976) eingeführten Zugzwänge des Erzählens deutlich herausgearbeitet werden, so dass im Falle von nicht geschlossenen Erzählgestalten eben gerade jene Geschichte, die nicht erzählt wurde, Hinweise auf entscheidende sprachbiografische Punkte liefern würde.

4.4 Die Auswahl der Familien

Das Problem, die Stichprobe, so auszuwählen, dass sie für die Gesamtheit repräsentativ ist¹⁴³, besteht bei narrativen Interviews grundsätzlich und ein in diese Nähe gehender Anspruch muss unweigerlich in eine völlige Überforderung des Forschers münden.¹⁴⁴ Daher musste ich mich von repräsentativen Vorstellungen und damit auch von verallgemeinerbaren Resultaten verabschieden und vielmehr dafür sorgen, dass meine Stichprobe anderen Kriterien genüge. In der vorliegenden Arbeit sollten Familien mit Kindern untersucht werden. Ferner war mein Ziel, dass diese Familien einige Konstanten aufwiesen, während andere Merkmale variabel sein durften. Alle sollten mindestens ein Familienmitglied aufweisen, das einen Migrationsprozess im Erwachsenenalter erfahren hat. Dieses Kriterium bezieht sich demnach auf die Elterngeneration. Außerdem sollte der Migrationsprozess erfolgreich abgeschlossen sein. Das bedeutet, dass diese Familien genügend Anhaltspunkte dafür aufweisen würden, in Deutschland bleiben zu wollen. So wurde eine Familie nach ausführlichem Vorgespräch nicht in die Untersuchung hineingenommen, weil die chilenische Mutter stark mit dem Gedanken spielte, in ihre Heimat zurückzukehren. Sowohl ihr Ehemann als auch ihr 9-jähriger Sohn äußerten, in einem solchen Fall mit umziehen zu wollen. Bevor ich mich auf eine bestimmte Stichprobe festlegte, führte ich einen Probedurchlauf mit einer Familie durch, deren Kinder 7 und 9 Jahre alt waren. Während die Einzelinterviews mit den Eltern (die Mutter stammt aus Venezuela) hervorragend verliefen und zum Untersuchungsdesign passten, stellte sich schon die Realisierung des Erhebungstermins mit den Kindern als äußerst schwer dar. Zunächst willigten die

¹⁴¹ In diesem Zusammenhang muss auch die Einhaltung der sog. Basisregeln für narrative Interviews genannt werden, die oftmals implizit als gegeben vorausgesetzt wird. (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 92)

¹⁴² Zum Konzept des aktiven Zuhörens nach Gordon vgl. bspw. Helfferich. (2009, 90 ff.).

¹⁴³ Vgl. hierzu die Diskussion bei Atteslander. (2010, 273-283).

¹⁴⁴ Vgl. hierzu die Erörterung des 1983 erschienen Artikels „Hilfe, ich ersticke in Texten“ von Ilse Südmersen. Hauptert meint dazu, „ein Verfahren, dabei anfallende Textmassen in eine solche Form zu bringen, die diese ‚zeitökonomisch‘ analysierbar macht. fehlt“ (1991, 213).

Kinder zwar ein, einzeln interviewt zu werden, nahmen aber kurz vor der konkreten Umsetzung Abstand davon und akzeptierten ein Interview nur unter der Bedingung, zu zweit bleiben zu dürfen. Jedoch stellte sich auch das Einhalten dieses Termins als schwierig heraus. Beide wollten ihn unmittelbar vor der Verabredung absagen oder nur in Gegenwart der Mutter befragt werden. Nach persistierendem Bitten des Forschers kam der Termin trotzdem zustande, war allerdings nur teilweise ergiebig.¹⁴⁵ Gerne malten die Kinder zwar die von Krumm zur Erhebungsmethode entwickelten und von mir ausgeteilten Sprachbilder¹⁴⁶ aus und versuchten, sich dabei gegenseitig zu überbieten. Sprachliche Produktionen allerdings blieben trotz Einsatz von Handpuppen zur kommunikativen Entspannung seitens des Interviewers Mangelware. Auf die offenen Fragen des Forschers schwiegen die Kinder vermehrt, erst durch die Umformulierung in Fragen geschlossenen Typs reagierten sie. Dieses unbefriedigende Ergebnis veranlasste mich dazu, für mein Datenkorpus doch eher Familien mit älteren Kindern auszuwählen, die auch in der Lage sein sollten, längere narrative Passagen zu äußern. Ich grenzte das Alter der Kinder auf eine Spanne zwischen 13 und 17 Jahre ein, wich jedoch bei Fam. V von dieser Vorgabe ab, denn das jüngere der beiden Kinder war zum Zeitpunkt des Interviews erst 12 Jahre alt. Er (ein Junge) erschien mir aber kognitiv und narrativ durchaus in der Lage, den Anforderungen der Untersuchungen zu genügen. Zudem war seine Schwester 14 und passte zu meinem Anforderungsprofil. Die drei weiteren Familien hatten jeweils nur ein Kind, in allen Fällen 16-jährige Töchter. Eine weitere Konstante sollte der soziale Status der Familie sein. Der Vergleichbarkeit und der symmetrischen Kommunikation halber beschloss ich, dass die Eltern der auszuwählenden Familien zumindest einen Hochschulabschluss aufweisen sollten, wobei es keine Rolle spielte, ob dieser im Ursprungs- oder im Zielland erworben wurde. Dadurch sollten Fehler, die möglicherweise bei starken sozialen Asymmetrien zwischen Forschern und Probanden entstehen können und in Folge auch berücksichtigt werden müssen, von vorneherein ausgeschlossen werden. Das bedeutet keinesfalls, dass ich die Erforschung von Sprachbiografien von Arbeitsmigranten, Asylbewerbern oder Familiennachzülern ohne akademischen Abschluss für besonders schwierig hielt. Der Fokus meiner Arbeit sollte jedoch vor allem darin bestehen, familienimmanente Zusammenhänge, die aufgrund von sprachbiografischen Ereignissen entstanden sind, aufzudecken. Angesichts dessen, dass ich als Forscher auf keine Mitarbeiter würde zurückgreifen können, erschien es mir durchaus vernünftig, die Anzahl der komplexeren, variablen Faktoren so gering wie möglich zu halten, um eine umso tiefer gehende Untersuchung gewährleisten zu können. Des Weiteren stellte sich die Frage, aus welchen Ländern die migrierten Personen kommen sollten.¹⁴⁷ Als selbst in Peru

¹⁴⁵ Apeltauer/Senyildiz zeigen zwar, dass auch mit Vorschulkindern Interviews durchaus möglich sind, aber diese „wurden im Beisein der Eltern durchgeführt. Zum einen gab das den Kindern Sicherheit, zum anderen konnten die Eltern im Bedarfsfall helfen und Aussagen der Mädchen explizieren, präzisieren und ergänzen“ (2011, 26). Dieses Vorgehen eignete sich für die Zielsetzung der Autoren, da in einer Längsschnittuntersuchung die Sprachlernbiografien der Kinder erforscht werden sollte. Ganz anders ist die Intention meines Vorhabens, das von einzelnen unabhängigen narrativen Interviews jedes Familienmitglieds ausgeht, um familienimmanente Dynamiken zu ergründen.

¹⁴⁶ Krumm & Jenkins (2001); Bildumrisse zum Ausmalen: siehe Anhang.

¹⁴⁷ Allgemein wird dem sozioökonomischen Status nebst Bildung eine positive Auswirkung auf den Erwerb der L1 und der L2 zugeschrieben (vgl. bspw. Esser 2009, 71 f.; Auer 2009, 92). Sollte diese Hypothese stimmen, wäre die Anzahl der Variablen durch die Auswahl meiner Probanden tatsächlich reduziert. Könnten im Gegensatz etwa fundamentale Kompetenzunterschiede bei den bilingualen Kindern festgestellt werden, so könnten die singulären Ursachen eben hierfür erforscht werden.

zweisprachig aufgewachsen, war die Verführung für mich als Verfasser groß, mich auf Familien zu konzentrieren, deren migrierte Elternteile ebenfalls aus Peru oder aus einem anderen lateinamerikanischen Land stammen. In der Absicht jedoch, den eigenen Horizont im Verlauf der Arbeit zu erweitern und die Forschung nicht durch gefestigte subjektive Theorien zu gefährden, entschloss ich mich dazu, Familien aus beliebigen Ländern zu untersuchen. Ich fragte schlichtweg im Bekanntenkreis nach, ob jemand eine Familie kenne, die sich zur Verfügung stellen würde. Da sich daraufhin mehrere zur Verfügung stellten, darunter sogar einige mir bekannte, musste ich nur prüfen, ob die erforderlichen Kriterien erfüllt waren. Bei positiven Ergebnissen konnten diese Familien dann Teil meiner Stichprobe werden. Tabellarisch illustriert sehen die vorhandenen Kriterien meiner Stichprobe folgendermaßen aus:

Tab.1

Konstanten	Variablen
<ul style="list-style-type: none"> • Migrationsprozess erfolgreich abgeschlossen => Familien planen keine gemeinsame Rückkehr ins Herkunftsland • Familien mit Kindern im Alter zwischen 12 und 16 Jahren • Mutter ist migriert • Alle Elternteile (inkl. des Stiefvaters und des neuen Partners der Mutter) haben einen Hochschulabschluss 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufenthaltsdauer in Deutschland nach der Migration, die 10 – 27 Jahre zurück liegt • Kinder sind im Herkunftsland oder in Deutschland geboren • Väter oder Partner der Mütter können mit migriert sein oder aus dem Zielland kommen. • Migrierte Personen stammen aus China, Finnland, Tschechien, Venezuela • Nähe zum Forscher

Tab.2

Name der Familie	Familie V	Familie T	Familie C	Familie F
Mutter	in Venezuela geboren, migriert 10 Jahre vor dem Interview nach Deutschland	in der ehem. Tschechoslowakei geboren, migriert 11 Jahre vor dem Interview nach Deutschland	in China geboren, migriert 11 Jahre vor dem Interview nach Deutschland	in Finnland geboren, migriert 27 Jahre vor dem Interview nach Deutschland
Vater / Partner der Mutter	Vater: in Venezuela geboren, migriert mit der Mutter	Lebensgefährte der Mutter: in Freiburg geboren. Löste die Migration der Mutter aus	Stiefvater/Vater: in Nürnberg geboren, lernt Mutter in D. kennen, bevor die Tochter nachkommt	Vater: wird in Hessen geboren. Lernt Mutter beim Studium in Freiburg kennen
Kind 1	14-jährige Tochter, bei der Migration 4 Jahre alt	16-jährige Tochter, bei der Migration 5 Jahre alt	16-jährige Tochter, bei der Migration 8 Jahre alt	16-jährige Tochter, wird in Freiburg geboren
Kind 2	12-jähriger Sohn, bei der Migration 2 Jahre alt	---	3-jährige Tochter von Mutter und neuem Ehemann – nicht interviewt	
Nähe zu Forscher	Forscher und dessen Bikulturalität	Forscher und dessen Bikulturalität	Forscher war der gesamten Familie	Forscher war der gesamten Familie

	tät ¹⁴⁸ waren den Eltern etwas näher bekannt, Kinder waren dem Forscher als Kleinkinder begegnet	waren Mutter und Tochter flüchtig bekannt. Freund der Mutter kannte Forscher nicht.	unbekannt	einigermaßen bekannt
--	---	---	-----------	----------------------

4.5 Die Datenerhebung der narrativen und der Leitfadeninterviews

Als erstes Moment der Datenerhebung stand, wie bereits erwähnt, ein intensives Vorgespräch mit der Familie, in dem sich die Familie erstens darstellte und in dem ich zweitens mich und mein Vorhaben ebenfalls vorstellen konnte und auch schon die Interviewbedingungen ansprach, so dass sowohl die Familie als auch der Forscher sich darüber im Klaren sein konnten, worauf sie sie einließen oder auch nicht. Hier wurde natürlich auch die Namenskodierung angesprochen, um die Familiendaten zu schützen. Die späteren Kontaktaufnahmen fanden telefonisch statt, um beiderseits zu- oder abzusagen und konkrete Termine für die Umsetzung der Einzelinterviews zu vereinbaren. Innerhalb eines Zeitraumes von max. 1 Monat sollten die Einzelinterviews einer Familie abgeschlossen sein. Üblicherweise begann ich mit der migrierten Mutter, nur bei Familie C stellte sich die Vereinbarung eines Termins mit dieser Probandin als außerordentlich schwer heraus, da Frau M(C)¹⁴⁹ sehr mit Arbeit und Familie beschäftigt war. Ich begann bei ihrer Familie mit der ebenfalls migrierten Tochter.

Nachdem ich mit der Erprobungsphase abgeschlossen hatte, begannen die Interviews mit Familie V, die sich terminlich sehr kooperativ und flexibel zeigte. Dann folgten parallel Interviews mit den Müttern der Familien T und F und mit der Tochter von Familie C. Kurze Zeit nach Beendigung jedes Interviews, verabredete ich Termine mit einem anderen Familienmitglied. Einzig mit der aus China migrierten Mutter von Familie C war ein Termin erst ca. 6 Monate nach dem ihrer Tochter zu realisieren.

Die Interviews begannen mit einer Smalltalk-Phase (vgl. Przeporski/Wohlrab-Sahr 2008,¹⁵⁰ 80), um uns mit momentanen Befindlichkeiten zu beschäftigen und einem ggf. vorhandenen Erwartungsdruck zu begegnen. In dieser Zeit baute ich die Aufnahmevorrichtung auf, einen sehr schnell installierten MiniDisk-Player mit einem kleinen aber hochempfindlichen Mikrofon. Das Interview konnte durch die simple, aber effiziente Technik an jedem beliebigen Ort stattfinden, bspw. wurde das Interview mit der Mutter von Fam. F auf dem Reiterhof, das mit der Mutter von Fam. T in ihrem Büro und das mit deren Tochter vor der Schule auf einer Bank geführt. Zwar wurden alle Befragten von mir gebeten, ein Zeitfenster von bis zu 90 Minuten zur Verfügung zu haben, dies wurde jedoch nicht immer befolgt. Bei L(T), dem Partner

¹⁴⁸ Die Diskussion, ob Betroffene durch Betroffene befragt werden sollen (vgl. Friebertshäuser 1997, 391), war bei meiner Forschung zweitrangig. Entscheidend war allerdings, dass alle Befragten darüber im Bilde waren, dass der Forscher selbst primär zweisprachig ist und erst im Erwachsenenalter nach Deutschland gezogen ist. Da primäre Zweisprachigkeit bei meiner Stichprobe eher unterrepräsentiert ist, würde am ehesten die Erfahrung einer Migration beim Phänomen der Nähe (Helfferich 2009, 119 f.) eine Rolle spielen. Allerdings stellte sich im Laufe der Interviews heraus, dass Befragte sich zuweilen dafür rechtfertigten, nicht allzu viele Sprachen zu beherrschen.

¹⁴⁹ Die verwendeten Kürzel werden im Kap. 4.7 erläutert und werden im Anhang übersichtlich zugeordnet.

¹⁵⁰ Auch wenn dieses Werk erst 4 Jahre nach den eigenen Erhebungen herausgebracht wurde, sind doch einige der Tipps auch zuvor aus Gründen des gesunden Menschenverstandes angewandt worden.

der Mutter von Fam. T, stellte sich im Laufe des Interviews durch ein angenommenes Telefonat heraus, dass ein direkt im Anschluss vorgesehener Termin leicht vorverschoben werden musste, was den Befragten doch erkennbar unter Zeitdruck setzte. In jedem Fall versuchte ich, jeglichen Druck aus der hochkomplexen Situation (Helfferrich 2009, 9) zu nehmen, um die Befragten nicht zusätzlichem Stress auszusetzen. Nach der Smalltalk-Phase nahm der Forscher sein Notizheft heraus und teilte der Versuchsperson mit, er mache sich gelegentlich Notizen, um später gezielt nachfragen zu können. Die Seite des Hefts, in der die Beobachtungen notiert werden sollten, war schon vor dem Treffen vorbereitet worden und beinhaltete Name des Befragten, Datum und Ort der Aufnahme. Daraufhin begann das Interview mit der o.g. erzählgenerierenden Frage. Die einsetzende narrative Phase betrug zwischen wenigen Minuten (bei den jüngeren Kindern) und weit über 45 Minuten. Nach Beendigung dieses Abschnitts begann zunächst der Bilanzierungsteil (Helfferrich 2009, 107), in dem die Probanden gebeten wurden, die wichtigsten Informationen in sehr geraffter Form auszudrücken. Dies fand bei schon sehr kurzen narrativen Teilen nicht mehr statt. Gefolgt wurde diese Phase von der Nachfragephase (Helfferrich 2009, 107) in der der Forscher auf Unklarheiten eingehen konnte, die sich während der narrativen Phase ergeben hatten. Diese Fragen ergaben zum Teil längere narrative Passagen. Zuletzt startete der Interviewer das Leitfadeninterview, dessen Fragen er im Notizheft liegen hatte. Um die narrative Atmosphäre des Gesprächs nicht abrupt zu beenden, entschied ich *ad hoc*, in welcher Reihenfolge ich die Fragen stellen würde. So konnte thematisch mit jenen Fragen begonnen werden, die einen starken Bezug zum Inhalt des bereits erfolgten Interviewverlaufs aufwiesen. Ich versuchte also in seiner Mischform aus narrativen Interview und Leitfadeninterview eine Mischform anzuwenden, die ohne atmosphärischen Bruch auszukommen vermochte. Durch diese Entscheidung vergrößerte ich meine Freiheitsgrade während des Leitfadeninterviews, das dadurch den Charakter einer unstandardisierten Befragung (Mayring 1996, 49) besaß. Trotzdem hakte ich die abgearbeiteten Fragen sorgfältig ab, entschied mich jedoch zuweilen dazu, die eine oder andere Frage nicht zu stellen, wenn sie bereits Teil einer davor erzählten Phase gewesen war. Am Ende des Interviews dankte ich den Befragten für die geopfert Zeit, verließ den Ort des Gesprächs und begab mich an einen Ort, in dem Beobachtungen und Empfindungen notiert werden konnte. Dieser Zeitraum war mit Bedacht ausreichend lang gewählt worden, um in aller Ruhe über das nachdenken zu können, was zuvor zu erfahren war.

4.6 Die Transkription und Analyse der Interviews

Die sich anschließende Phase der Transkription erwies sich trotz Verwendung der reduzierten Minimaltranskription,¹⁵¹ die sich schon in vorangegangenen Untersuchungen bewährt hatte, als sehr zeitaufwändig. Daher kam das Projekt bereits in dieser Phase in Verzug, denn erst nach erfolgreicher Beendigung der Transkriptionen würde ich in der Lage sein, das ergänzende Familiensetting zu organisieren. Die Minimaltranskription sollte folgenden Kriterien genügen, die sich im späteren Verlauf der Arbeit als bedeutend herausstellen könnten.

¹⁵¹ Legende der Minimaltranskription im Anhang. Sie wurde zwecks einfacher Lesbarkeit von Oomen-Welke in den 1980er Jahren entwickelt und seitdem in Zusammenhängen, für die sie genügt, verwendet.

1) Überlappende Gesprächsschritte, insbesondere, wenn die befragte Person den Interviewer unterbricht.

2) Hörbar vom Normalen abweichende Lautstärke. Eine deutliche Zunahme der Lautstärke sollte durch Großbuchstaben ausreichend markiert sein. Eine plötzliche Abnahme der Stimm-
lautstärke wiederum konnte nur durch eingefügte Kommentare verdeutlicht werden, die durch eckige Klammern abgetrennt werden. Aus diesem Grunde sind sämtliche Lexeme im Grunde stets in Kleinschrift transkribiert, was zwar gewöhnungsbedürftig ist, dem Ziel einer deutlichen Unterscheidung von Sprecherlautstärken genüge tut.

3) Intonationszeichen, die es dem Leser erleichtern sollen, den Diskurs mental in ähnlicher Form zu repräsentieren, wie er vorgetragen wurde. Die Intonationszeichen markieren eine steigende (/), eine fallende (\) oder eine gleichbleibende (-) Intonation jeweils am Ende eines Sprachfragments. Der Satz: „Das kann man doch verstehen, oder?“ wäre dann folgendermaßen transkribiert: „das kann man doch verstehen\ oder/“, sofern er keine spürbare Abweichung in der Lautstärke aufweist. Die Intonationszeichen beinhalten demnach auch jeweils eine minimale Pause, so dass diese insbesondere bei extremer Artikulation eine deutliche Repräsentation zu erzeugen vermögen. Bspw. belegt der folgende, transkribierte Satz, dass die Probandin sehr exakt artikulieren will. „ich NU:R so\ kann good mor- good morning oder so\ EINFach verstehen\ kann lesen- aber nicht- aber nicht äh-* communicate\“ (Int. M(C), S.3). Jedes Mal, wenn sie stockt, bleibt ihre Intonation zwar unverändert, durch das horizontale Intonationszeichen wird allerdings sehr deutlich, dass der Redebeitrag noch nicht abgeschlossen ist.

4) die vom Normalen abweichende Länge der Vokale, die z.B. beim „NU:R“ klar markiert wurde.

5) spürbare Pausen. Sollten sich diese im Sekundebereich befinden, so reichten die Kennzeichnung anhand von Sternen, wobei ein Stern (*) ca. einer Sekunde entspricht. Bei sehr viel längeren Pausen wurde die Zeit in eckige Klammern notiert.

Insgesamt entsprechen die von mir gewählten Verschriftlichungskategorien den Untersuchungszielen auf angemessene Art, da die Texte gut lesbar, die verwendeten Zeichen übersichtlich, stabil und ökonomisch und das Transkriptionssystem bei alle Interviews reibungslos angewandt werden konnte (vgl. Dittmar 2002: 83-85). Allgemein lassen sich mit dem benutzten System der Minimaltranskription die meisten jener Kategorien wiederfinden, die laut den GAT-Transkriptionskonventionen als Basistranskript bezeichnet werden (vgl. Selting et al. 1998). Während ich in meinen bisherigen Arbeiten ebenfalls an der Minimaltranskription gehalten habe (Peña Schumacher 2002; Oomen-Welke/Peña Schumacher 2005), habe ich sie bei dieser Arbeit insofern dem GAT-Transkript angenähert, als ich konsequent Großbuchstaben für akzentuierte Wörter bzw. Wortteile verwendet habe. Dadurch ist gewährleistet, dass die besonders betonten Stellen eindeutig markiert sind. Beispielsweise könnte ansonsten das transkribierte Wort „Esel“ sowohl als nicht-akzentuiert, als auch als auf der ersten Silbe betont gelesen werden. Die fertig transkribierten Interviews wurden tabellarisch dargestellt, so dass Spalten für (a) die zeitliche Zuordnung (Nummerierung der Tracks nebst genauer Zeit auf der Mini-Disk), (b) das Kürzel des jeweiligen Sprechers, (c) den Diskurs an sich und (d) einen Raum für Kommentare eingeräumt wurde. Zwecks besserer Lesbarkeit wurden die Seiten im

Querformat eingerichtet. Ausgedruckte Exemplare wurden geheftet und konnten auf diese Weise nicht nur elektronisch, sondern auch manuell bearbeitet werden.

Die **Kodierung der Namen** erfolgte folgendermaßen: die Familien wurden mit einem Kürzel versehen, das dem ersten Buchstaben ihres Landes entsprach. In Klammern taucht dieser Initialbuchstabe durchgängig auf. Die Mütter werden durchgängig mit M bezeichnet, während es für die an ihrer Seite stehenden Männer unterschiedliche Abkürzungen gibt. Das Kürzel V wird dann verwendet, wenn es um den leiblichen Vater der Kinder geht. Hingegen deutet die Abbeviatur SV auf den Stiefvater von T(C), der aber gleichzeitig leiblicher Vater der jüngeren Tochter TE(C) ist. L wiederum weist auf den Lebensgefährten der Mutter. T bezieht sich immer auf die untersuchte Tochter der jeweiligen Familie und das Akronym S wiederum auf den Sohn, der jedoch nur bei Fam. V vorkommt. Alle anderen Namen sind beliebig geändert.

4.7 Die Planung des Familiensettings

Die Fragestellung, die mich während der Transkription der Interviews vorrangig beschäftigte, war, wie aus den vorhandenen Daten ein Familiensetting entstehen könnte, das mir Daten über eine „Familiensprachbiografie“ liefern könnte. Der Zusammenhang zwischen Forschungsdesign und Forschungsziel sollte natürlich auch hier stimmig sein, und da mir diesbezüglich keine sprachbiografischen Vorarbeiten zur Verfügung standen, musste ein adäquates Forschungsdesign entwickelt werden. Daher war in erster Linie die Aufgabe klar zu formulieren: sprachbiografische Interviews kombinierter Natur (narrative und Leitfadeninterviews) von einzelnen Familienmitgliedern sollten anhand eines Settings zu einer familiären Unität transzendiert werden. Warum sollten die Interviews dafür eigentlich nicht ausreichen? Sollte etwa die „Objektivität“ einzelner Aussagen bestätigt werden? Natürlich nicht, schließlich erfüllt die narrative Rekonstruktion sprachlicher Erfahrungen vor allem die Funktion, eine narrative, sprachliche Identität zu konstruieren und zu präsentieren.¹⁵² An keiner Stelle sollte eine Versuchsperson in irgendeiner Art eines Besseren belehrt werden. Weder vom Forscher noch von Familienmitgliedern. Die Wahrung des *Face* sollte durchweg einen hohen Stellenwert besitzen. Die Überlegung ging vielmehr in die Richtung, in den Familien nach sprachbiografischen Zusammenhängen zu suchen, die sich nicht in den Einzelinterviews manifestierten. Dazu gehört bspw. ob der Einzelne über sprachbiografische Stationen anderer Familienmitglieder informiert ist, bzw. ob ihn diese überhaupt interessieren. Subjektive Theorien und Einstellungen zu sprachlichen Gegebenheiten¹⁵³ betreffend, könnte des Weiteren herausgearbeitet werden, ob überindividuelle familiäre Meinungen vorliegen, die sich nicht immer mit denen jedes Einzelnen decken.¹⁵⁴ Und schließlich ist die Suche nach jenen Familienmitgliedern, die bei bestimmten Themen einen maßgeblichen Einfluss auf die Gruppe haben, überaus wichtig. Es sollte also die Familie als System untersucht werden, so dass die Mechanismen, die sich sprachbiografisch auswirken, beschrieben werden könnten. Dieser Aufgabe sollte das Setting gerecht werden.

¹⁵² Vgl. Kap. 3.2.3: „Narrative Identität“ in dieser Arbeit. In einem interessanten Artikel beschreibt auch Fontes, welche elementare Verbindung zwischen Identität und Erinnerung besteht (2013, 59-62).

¹⁵³ Diese Punkte wurden in meiner 2002 abgegebenen Diplomarbeit behandelt.

¹⁵⁴ Zum Spannungsfeld zwischen Individualisierung und kollektiven Mechanismen vgl. König (2007: 92 f.). Eine Übertragung aus gesellschaftlicher Gültigkeit hin zum familiären Kollektiv ist m.E. durchaus möglich.

Relativ schnell entschied ich mich dazu, subjektive Theorien und Spracheinstellungen als Ausgangspunkt für das Setting zu verwenden. Den Vorteil sah ich darin, dass diese aus den Einzelinterviews extrahiert werden und der Familie zur Diskussion vorgelegt werden können, ohne dass deren Autor erkenntlich gemacht werden müsste. Dies hatte nun praktisch zwei Konsequenzen. Zum einen mussten die bereits vorliegenden Transkriptionen auf diskutierbare Elemente hin untersucht werden. Zum zweiten stellte sich nach wie vor die Frage nach einer praktikablen Umsetzung des Settings. Im Rahmen des Doktorandencolloquiums kam wiederholt die Idee einer durch das von Scheele/Groeben (1984) eingeführte Strukturlegetechnik (SLT) induzierte Diskussion auf, mit der nicht nur ein Disput entstehen, sondern ich auch ein handfestes Resultat in Händen haben würde. Die enorme Zahl und die thematische Diversität der Forschungen, die anhand der SLT durchgeführt wurden, deuten zwar auf eine erfolgreiche Methodik, sollten sich aber für meine Forschung nur als bedingt anwendbar herausstellen. Der Grund dafür liegt in erster Linie in der Intention des genannten Verfahrens. So bezeichnet Legewie (1998, 8 f.) die Zielsetzung jeder Anwendung der SLT als eine Rekonstruktion subjektiver Theorien. Eine familiär elaborierte Rekonstruktion einer subjektiven Theorie könnte zwar überaus ergiebig sein, stößt aber innerhalb einer realen Gruppe wie eine Familie mit Kindern auf verschiedene Hindernisse: zum einen liegt eine doppelte Asymmetrie innerhalb der Familien vor. Kinder sind nicht nur in geringerem Maße als Erwachsene dazu fähig, den für die SLT erforderlichen Abstraktionsschritt umzusetzen (kognitive Asymmetrie), sondern befinden sich auch in einer weit weniger mächtigen Position (Machtasymmetrie). Entsprechend lassen sich bspw. auch keine SLT-basierten Forschungsprojekte auffinden, in denen Lehrer mit ihren Schülern oder Mitarbeiter mit ihren Chefs diskutieren. Zum anderen sind subjektive Theorien sprachbiografischen Interesses selten so ertragreich wie bspw. Theorien über das Wohlbefinden eines Menschen.¹⁵⁵ Das Ziel meiner Gruppendiskussionen divergierte hier völlig von dem der meisten SLT-Verfahren, schließlich sollten vor allem sprachbiografische Diskussionen angeregt werden, die evtl. subjektive Theorien und/oder sprachliche Einstellungen einzelner Mitglieder validieren könnten. Es musste demnach eine Lösung gefunden werden, die sich an in Familien üblichen Kommunikationsschemata annäherte. Dafür entwickelte ich das Propositions-Validierungs-Verfahren.

4.8 Das Propositions¹⁵⁶-Validierungs-Verfahren (PVV)

Als Diskussionsgrundlage wurden aus den Einzelinterviews der einzelnen Familienmitglieder subjektive Theorien und Einstellungen sprachlicher Natur extrahiert, die im Folgenden Propositionen genannt werden. Diese wurden, sofern nötig, so aufgearbeitet, dass sie in schriftlicher

¹⁵⁵ Dann (1991) präsentiert bspw. eine Grafik, in der das Ergebnis einer SLT zum Thema Wohlbefinden aus 30 Kärtchen besteht, deren Inhalt das Wohlergehen eines Menschen auf irgendeine Art beeinflussen könnte. Vergleicht man damit die subjektive Theorie des 12-jährigen S(V) über den Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Schimpfwörter in Venezuela und in Deutschland (Die Leute in Venezuela finden es schlimmer, ein Schimpfwort auszusprechen als die Leute in Deutschland), so lassen sich aus dem Äußerungen seines Einzelinterviews keine Größen herausarbeiten, die diese Theorie stützen. Seitens des Forschers wäre eine Aufbereitung solcher Größen zwar möglich, dann wäre das Diskussionsprodukt jedoch nicht mehr der Familie selbst entsprungen.

¹⁵⁶ Der Begriff „Proposition“ wird in dieser Arbeit verwendet als „der den Wahrheitswert bestimmende Kern der Bedeutung eines Satzes, wobei die spezifische syntaktische Form und lexikalische Füllung der jeweiligen Äußerungsform unberücksichtigt bleiben“ (Bußmann 2008, 558). Näheres auch im Kap. 6.2.3.

Form nicht mehr als 1-3 Sätze einnehmen, denn sie sollten während des Settings ohne Verständigungsprobleme vorgelesen werden können.

4.8.1 Die Auswahl und Aufarbeitung der Propositionen

Bei der Auswahl der Propositionen sollten folgende Kriterien erfüllt sein: erstens sollten sie dazu geeignet sein, eine Diskussion zu evozieren. Zweitens hatten sie eine thematische Ordnung aufzuweisen. Entweder sie bezögen sich auf Identität in irgendeiner seiner hier bearbeiteten Facetten oder auf das Thema Spracherwerb. Zu dem Zeitpunkt der Untersuchung stand noch nicht fest, ob sich die Arbeit mit einem der beiden Schwerpunkten oder mit beiden befassen würde.¹⁵⁷ Drittens sollte die Gesamtzahl der Propositionen einen Umfang von 22-28 aufweisen, wobei diese paritätisch von den einzelnen Familienmitgliedern zu stammen hatten. Pro Interview waren in einem ersten Schritt also mindestens 10 Propositionen pro Interview zu extrahieren. Die tabellarische Form der Transkriptionen enthielt speziell dafür eine Spalte für Kommentare u.Ä. So konnte das Erhebungsmaterial in Papierform analysiert werden. Wie aus den transkribierten Diskursfragmenten eine Proposition wurde, illustriere ich an einem Beispiel, das vom 12-jährigen S(V) stammt. Die Interviewtranskription sieht folgendermaßen aus:

001/22:50	I:	okay\ wie ist es denn wenn-* was sagen denn die leute wenn du auf der straße plötzlich spanisch sprichst mit deiner schwester\ wie gucken sie dich an/ wie reagieren sie/	
	S(V):	also-* die:- gucken- eigentlich-* ein bisschen so/ vielleicht so-* aber nicht so extrem auffällig\ weil-* in der stadt\ oder hier in deutschland\ ist ja auch nicht so- so- ähm-** na* so selten dass jemand zwei sprachen kann* und-** keine ahnung also-* ähm-***	
	I:	meinst du nichts besonderes\	
	S(V):	nhn\ [verneinend] also ich glaub den-* den fälltts wahrscheinlich nicht so auf\	
	I:	mh/** stell dir mal vor du würdest eine andere sprache sprechen zum beispiel türkisch mit deiner schwester dann\	
	S(V):	mh/	
	I:	glaubst du das wär anders/	
	S(V):	mh-*	
	I:	so- von der reaktion der leute\	
	S(V):	ja für mich/	
	I:	UND für dich\	

¹⁵⁷ Natürlich sind beide Inhaltsbereiche so stark miteinander verknüpft, dass Ohm den Zweitsprachenerwerb „mit Identitätsprozessen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis sieht“ (2007; 228).

	S(V) :	ja also ich denk\ die reaktion der leute-* wär schon ein bisschen anders* weil- ich weiß zwar nicht warum/ aber viele finden ja* sind ja wenns um türkisch oder arabisch geht oder so/ kriegen die son bisschen so/** n- kleinen rassismuszustand ich weiß auch nicht warum\ aber-* und- die-* die-*** die reagieren dann anders weil- sie denken dann ACH schon wieder türken\ es gibt so VIELE\ sollen halt ein paar auch weggehen\ und so**	
001/24:36	I:	so ungefähr stellst du dir das vor\	
	S(V) :	mh/ [zustimmend]* aber für mich so\ für MICH/* wärs wahrscheinlich nicht viel anders***	

Paraphrasierend könnte man sagen, dass S(V) in Freiburg zwar eine Reaktion der Leute registriert, wenn er mit seiner Schwester auf Spanisch spricht, diese aber bilanzierend kaum „auffällt“. Hinsichtlich einer Zweisprachigkeit, die Sprachen wie Türkisch oder Arabisch einschließt, beurteilt S(V) die gesellschaftliche Reaktion anders, nämlich leicht rassistisch. Das Gefühl des zweisprachigen Sprechers selbst bliebe allerdings gleich, egal ob die Bilingualität Spanisch oder Türkisch umfasst. Es lassen sich in diesem Fragment demnach zwei subjektive Theorien auffinden, die wie folgt zusammengefasst wurden¹⁵⁸:

- 1) Wenn man mit Deutsch und Spanisch zweisprachig ist, fällt das in Freiburg kaum auf. Wenn es aber um Türkisch oder Arabisch geht, werden viele Leute etwas rassistisch.
- 2) Für einen bilingualen Jugendlichen fühlt es sich in etwa gleich an, mit Spanisch/Deutsch oder Türkisch/Deutsch zweisprachig zu sein.

Beide subjektive Theorien sind diskutierbar und könnten dem Erfahrungshorizont der Familienmitglieder entsprechen, wobei sich die zweite jedoch eher an die Lebenswelt der Kinder richtet. Daher konzentriere ich mich nun auf die thematische Verwendbarkeit der ersten. Ist es möglich, dass diese Proposition eine Diskussion entfacht, die Identität zum Thema macht? Sie thematisiert nicht nur durchaus identitäre Eigenschaften der Aufnahmegesellschaft, sondern markiert diese zudem deutlich als negativ, was folgende Diskussionsauswirkungen erwarten lässt:

- a) eine Distanz zu einer deutschen Identität wird aufgebaut, wodurch sich der Sprecher als Mitglied des Herkunftskollektivs (Venezuela) oder eines bilingualen Migrantenkollektivs verortet;

¹⁵⁸ Der Einwand, jede Paraphrasierung sei bereits eine Interpretation, ist berechtigt. Im Sinne dieser Untersuchung ist es jedoch irrelevant, ob die Proposition tatsächlich im Sinne des Autors interpretiert wurde, denn das würde ihm die Möglichkeit einer Reparatur seiner Aussage geben, was einen neuen propositionalen Gehalt in die Debatte einbringen würde und – da er von einem Familienmitglied stammt – daher erwünscht wäre. Anders sähe es aus, wenn ich im Sinne der SLT Kategorien einführen würde, die von der Familie zugeordnet werden müssten. In diesem Fall wäre der Anteil des Forschers an der Diskussion ungleich größer.

b) die Identifizierung mit der deutschen Aufnahmegesellschaft ist so entwickelt, dass diese Proposition als Kritik empfunden wird, so dass mittels einer Verteidigung das Phänomen Rassismus zur Randerscheinung erklärt wird.

Zwischen den Extremen a) und b) sind ferner sämtliche Schattierungen möglich. Neben den genannten Aspekten kollektiver Identität sind jedoch auch Diskussionen über die personale und soziale Identität der Familienmitglieder denkbar, denn die Proposition thematisiert deutlich die vorweggenommene Einstellung der Deutschen gegenüber dem Einzelnen. Die Frage, die anhand der Proposition eröffnet werden könnte ist: wie sehen mich die Deutschen und wie geht es mir damit? Natürlich ist es noch völlig offen, ob die Familie auch wirklich zu einer Diskussion angeregt wird, die Proposition (1) ist aber für meine Zwecke definitiv geeignet. Daher wird sie in paraphrasierter Form zu der Liste aller Propositionen, die dem Interview von S(V) entsprangen, hinzugefügt. Erst bei Vorliegen der Listen aller Familienmitglieder wird dann eine endgültige Auswahl vorgenommen, schließlich sollten sich thematisch zu sehr ähnelnde Propositionen nicht verwendet werden. Vielmehr war das Augenmerk darauf zu richten, dass ein möglichst großes thematisches Spektrum abgedeckt wurde, um Diskussionen über verschiedene Teilbereiche hervorzurufen.

Zuletzt fixierte ich die Propositionen auf Kärtchen, die dann – mit einer auf die Reihenfolge hinweisenden Nummer versehen – der Familie als abzuarbeitender Stapel präsentiert werden sollte. Um Diskussionen über die Urheberschaft der Propositionen weitestmöglich zu vermeiden bzw. zu verringern, gibt es auf keinem Kärtchen einen Hinweis darauf, von wem die zu diskutierende Aussage stammt. Da zwischen den Einzelinterviews und dem Familiensetting eine Zeitspanne von mindestens 4 Monaten lag, war zudem nicht davon auszugehen, dass sich einzelne Familienmitglieder mit Sicherheit daran erinnerten, ob sie diese Aussage geäußert hatten. Schließlich hatte die paraphrasierte Form auch einen fremden Charakter, nämlich die Syntax des Untersuchenden, angenommen, so dass oftmals die eigene Proposition als doch von jemand anders geäußert gedeutet werden könnte. Natürlich gibt es trotzdem genug Propositionen, die ausreichend Merkmale aufweisen, um von jemandem als eigene identifiziert werden zu können. Dessen Anzahl war jedoch verhältnismäßig gering.¹⁵⁹

4.8.2 Praktische Umsetzung des PVV

Ausgangspunkt jeder Gruppendiskussion ist stets eine Proposition, anhand deren die Gruppe sich zu einer Konklusion hinarbeitet (vgl. Kap. 6.2.3). Da das Ergebnis der Diskussion keineswegs eine gemeinsam getragene Konklusion sein muss, sondern divergierende Einstellungen durchaus auch nach Ende der Diskussion bestehen können, sollte mit den vorliegenden Propositionen ein Gespräch ermöglicht werden, dass sämtliche Ausgangsmöglichkeiten offen ließe. Um dieses Ziel zu erreichen, stellte ich der Familie eine Skala (s. Abb.) zur Seite, die zwischen den Extremen „stimmt gar nicht = -10“ und „stimmt voll und ganz = +10“ ein großes Spektrum für Zustimmung und/oder Ablehnung anbot. Die Präsenz dieser Skala sollte die Familienmitglieder stets daran erinnern, dass sie über die Stimmigkeit des propositionalen Gehalts der Aussagen letztendlich zu entscheiden hatten. Der visuelle und haptische Effekt der Skala bestand zudem darin, dass das Kärtchen an eine bestimmte Stelle der Skala gelegt

¹⁵⁹ Dies geschah vor allem bei Familien mit einem Kind (3 der 4 Familien) bei Aussagen des Kindes, die sich unzweifelhaft auf die Erfahrungswelt eines zweisprachigen Kindes/Jugendlichen bezogen.

werden konnte, sofern ein Konsens bei der Konklusion vorlag. Bei Unstimmigkeiten hatte jeder Diskussionsteilnehmer die Möglichkeit, seine Validierungswertung auf das Kärtchen zu schreiben (oder schreiben zu lassen), so dass dem Untersuchenden später jede individuelle Konklusion in schriftlicher Form vorliegen würde. Außerdem musste die Familie in einem solchen Fall darüber entscheiden, wohin sie das Kärtchen legen würde.

Die Schlichtheit dieser Methode hat neben den erwähnten Vorzügen einen entscheidenden Vorteil: der Forscher kann sich vollständig aus der Diskussion heraushalten, denn seine Präsenz ist an keiner Stelle vonnöten. Indem die Leitung der Diskussion nicht in seinen Händen liegt, hat die Familie die Freiheit, sich entsprechend ganz natürlichen familiären Diskussionen zu verhalten. Hinzu kommt, dass gerade die Beanspruchung verschiedener Rollen innerhalb der Diskussion dem Untersuchenden Auskunft über die familienimmanente Gesprächsdynamik gibt. Selbstverständlich ist das Bewusstsein darüber, visuell und auditiv aufgenommen zu werden, für normale Diskussionen untypisch. Andererseits ist dies unvermeidbar und unverzichtbarer Bestandteil jeder ernsthaften qualitativen Untersuchung einer Diskussion.

Während der Diskussion kann der Untersuchende daher den Raum verlassen und sollte es der Familie auch anbieten. Allerdings entschieden sich in meinem Fall 3 Familien dagegen, weil sie sich bei eventuellen Fragen an mich wenden wollten. In diesen Fällen nahm ich an einem entlegenen Ort des Raumes Platz und nahm eine Zeitung oder eine Zeitschrift in die Hand. Dies zeigte unmissverständlich, dass ich nicht an der Diskussion teilzunehmen gedachte. In der Konsequenz muss darauf geachtet werden, die Diskussion immer in Räumen durchzuführen, die für das Nebeneinander einer Diskussion und eines lesenden Forschers ausreichend groß sind.

Es bietet sich an, vor dem Beginn der Diskussion eine Aufwärmphase einzuplanen. Die Familie sollte aufgefordert werden, zunächst ein allen bekanntes Spiel zu spielen. Der Untersuchende begründet dies damit, dass er die alltäglichen sprachlichen Strukturen innerhalb der Familie festzuhalten vorhat. In der Spielphase hält sich der Forscher bereits zurück, baut die technische Umgebung auf und liest dann seine mitgebrachte Lektüre. Dadurch wird neben der wichtigen Aufzeichnung sprachlicher Gegebenheiten auch ein entspanntes Klima gefördert. Das Ende dieser Phase wird vom Forscher eingeleitet, der beobachtet, dass entweder ein Spielzyklus beendet oder – bei längeren Spielen – die Familie zur Diskussion bereit ist. Dafür sollte ein hoher Grad an Gelöstheit vorliegen, die Stimmung sollte der eines normalen familiären Zusammenseins entsprechen. Zu diesem Zeitpunkt ist in der Regel das Bewusstsein, gefilmt zu werden, kaum mehr zu erkennen.

Es ist zu beachten, dass die Familie bis zu diesem Zeitpunkt lediglich darüber in Kenntnis gesetzt wurde, dass eine Diskussion über das Thema Sprache geplant ist. Da der nun folgende Ablauf nicht bekannt ist, muss an dieser Stelle, an der das anstehende Vorgehen erklärt wird, konzentriert vorgegangen werden, um keines der folgenden Details zu vergessen und die gelöste Atmosphäre trotzdem beizubehalten.

1. Die Aussagen (Propositionen), über die diskutiert werden soll, stehen auf den nummerierten Kärtchen.
2. Alle Aussagen stammen von den Familienmitgliedern selbst.

3. Die Aussagen können als aus dem Zusammenhang gerissen erscheinen.¹⁶⁰
4. Die Diskussionsaufgabe der Familie besteht darin, den Grad des Zutreffens jeder Aussage zu bestimmen.
5. Die Konklusionen der einzelnen Familienmitglieder müssen nicht übereinstimmen.
6. Wie lange die Familie braucht, um zur/zu den Konklusion/en zu gelangen, ist unerheblich.

Dabei breitet der Untersuchende die Skala zwischen den Familienmitgliedern so aus, als wäre es das Spielbrett eines weiteren Spiels. Die Kärtchen werden verdeckt gestapelt, so dass die enthaltene Proposition nicht gelesen werden kann, bevor das entsprechende Kärtchen gezogen wurde. Ferner werden Stifte unterschiedlicher Farben verteilt, so dass jeder – im Falle einer abweichenden Konklusion – seinen eigenen Validierungswert mit einer besonderen Farbe auf das Kärtchen notieren kann. Dies muss deutlich betont werden, denn es zeigte sich im Laufe der Diskussionen, dass Familien trotz Hinweise gern vergessen, dass kein Konsens vorzuliegen hat.¹⁶¹ Bei den Erklärungen der Diskussionsverläufe ist es vorteilhaft, eine eigens dafür präparierte Karte dabei zu haben, die der Untersuchende selbst vorliest und kommentierend an eine bestimmte Stelle der Skala anlegt. Eine solche Proposition könnte lauten: „Deutsch ist viel schwerer als Englisch.“ Entweder spielt er nun einen fiktiven Dialog (den sollte er zuvor eingeübt haben) oder er versucht, die Familienmitglieder bereits zu einer Diskussion zu animieren. Abschließend muss er die Familie fragen, ob noch Unklarheiten vorhanden sind und versichern, bei aufkommenden Fragen formaler Natur zur Verfügung zu stehen.

Der nun einsetzende Diskussionsteil ist ein Kernstück meiner Analyse. Um zu den rituellen Handlungsmustern und den kollektiven Orientierungen der Familie vorzudringen, ist es nun vorteilhaft¹⁶², dass der Untersuchende sich so weit wie möglich aus dem Geschehen zurückzieht und sämtliche Kommunikationsmittel über mehrere Kanäle (audiovisuell sowie rein auditiv) aufgezeichnet werden.

Nach Ablauf der Diskussionen melden sich die Familienmitglieder beim Forscher und zeigen ihm die mit Kärtchen zugedekte Skala. Während dieser anschließend die Geräte abbaut, ist es adäquat, zuerst die Videokamera abzuschalten, während die Audioaufzeichnung weiterläuft. Denn möglicherweise schließt sich an die Diskussionen noch ein Gespräch darüber mit dem Forscher an, das als Ergänzung zum vorhandenen Material durchaus informativ sein kann. Bspw. wollte V(F) nachträglich noch zum Ausdruck bringen, dass die Propositionen zum Teil sehr aus dem Zusammenhang gerissen waren, was ein Hinweis darauf ist, dass er im Einzelinterview geäußerte Aussagen nun repariert haben könnte, weil er sie so nicht gemeint hatte. Nach erfolgtem Abbau und nachfolgenden Gesprächen bedankt sich der Forscher für die gezeigte Kooperation.

¹⁶⁰ Dies ist nötig, damit jeder sein *Face* wahren kann. Schließlich kann jeder Autor eine Proposition im Verlauf der Diskussion eine gegenteilige Meinung vertreten, indem er sich – vor sich selbst – darauf beruft, dass er die Proposition zwar irgendwie so erwähnt haben mag, sie aber niemals so gemeint haben kann.

¹⁶¹ Es scheint bei den untersuchten Familien eine Konstante vorzuliegen, die gemeinsame Konklusionen als wertvoller erachtet als abweichende. Dies wird daran ersichtlich, dass z.B. Fam. C. nach der Diskussion so gleich stolz darauf Bezug genommen hat, dass sie nur ein einziges differierendes Ergebnis vorzuweisen hat.

¹⁶² Vgl. bspw. auch Wagner-Willi (2010; 47).

Abb. 1: Die Skala des PVV



4.9 Transkription und Auswertung des Familiensettings

Vor der Transkription wurde die Diskussion in ihrer Gesamtheit angehört, wobei das Augenmerk auf Fokussierungsmetaphern gelegt wurde. Einzeldiskussionen mit hoher metaphorischer Dichte sollten mittels der dokumentarischen Methode besonders aufschlussreiche Ergebnisse liefern.¹⁶³ Diese wurden als erste transkribiert, wobei das Transkriptionsverfahren dem der Einzelinterviews entspricht. Allerdings wurde die tabellarische Form nicht angewendet. Die Zeilen der dargestellten Diskussionen wurden pro Familie fortlaufend nummeriert. In einem zweiten Schritt wurden thematisch verwandte Diskussionen zusammengefasst und transkribiert, auch wenn diese keine interaktive Dichte aufwiesen. Wie aus der Analyse ersichtlich, sind oftmals diese kurzen, schnell zur Konklusion drängenden Diskussionen nicht minder aufschlussreich als die dichten dramaturgischen Höhepunkte. Insbesondere zum thematischen Bereich der Identität äußerten sich Familien so zahlreich und relevant, dass er zum thematischen Hauptschwerpunkt meiner Dissertation avancierte.

4.10 Die besondere Situation der Familie T

Nachdem bei Familie T alle Familienmitglieder einzeln interviewt worden waren und deren Äußerungen in vollständig transkribierter Form vorlagen, geschah etwas Schreckliches. Die Mutter (M(T)) verunglückte auf einer Autofahrt von Tschechien tödlich. Ihre 16-jährige Tochter (T(T)) blieb daraufhin bei dem Lebensgefährten ihrer Mutter (L(T)), den sie im Interview als „Freund meiner Mutter“ bezeichnet hatte. In den sich anschließenden 2 Monaten hatte der Forscher gelegentlich die Möglichkeit, die sehr gefasst wirkende T(T) zu sehen und erfuhr dabei, dass diese vorhatte, noch mindestens bis zum Abitur bei L(T) zu wohnen. Diese Information evozierte beim Forscher das Interesse nach dem Fortleben und den Auswirkungen von M(T)s Sprachbiografie, sprachlichen Einstellungen und subjektiven Theorien bei T(T) und L(T). Daraufhin wurde ein Treffen mit beiden organisiert, in denen diese gefragt wurden, ob sie es sich grundsätzlich vorstellen könnten, eine Gruppendiskussion in reduzierter Form durchzuführen. Sowohl L(T) als auch T(T) meinten diesbezüglich, dass M(T) dies wahrscheinlich gewollt hätte, und visierten eine Verwirklichung der Gruppendiskussion an. Im Unterschied zu anderen Familiensettings wurde bei der Realisierung dieses Settings kein Spiel gespielt, sondern in der Aufwärmphase über einen Zeitungsartikel diskutiert, was der

¹⁶³ Bohnsack/Przyborski (2010, 234) sprechen in diesem Zusammenhang auch von Stellen „interaktiver Dichte“, die auf einen dramaturgischen Höhepunkt in der Diskussion hinweisen.

Aktivität entsprach, die L(T) und T(T) gemeinsam meist ausübten. Der strukturelle Ablauf der hauptsächlichsten Diskussionsphase verlief aber nicht anders als bei anderen Familien, abgesehen von der reduzierten Anzahl der Teilnehmer.

5. Zur sprachbiografischen Analysemethode

5.1 Recherche geeigneter Analysemethoden

Bei der Auswertung der Interviews fanden sich Anzeichen dafür, dass sich die Informanten zuvor noch nie in der Situation befunden hatten, ihre Biografie aus dem Blickwinkel der Sprache zu erzählen.¹⁶⁴ Immer wieder sind jedoch Elemente auffindbar, die darauf hindeuten, dass bestimmte Passagen der Sprachbiografie, die mit kollektiven Erfahrungen zu tun haben, bereits öfter geschildert wurden. Beispielfür hierfür sind Erzählungen, die den schulischen Fremdspracherwerb betreffen, im Interview von M(T) insbesondere die Schilderung des als Zwang empfunden Russischunterrichts, der stets mit dem kollektiven Pronomen „wir“ zum Ausdruck gebracht wird.

Die entstandenen narrativen Interviews entsprachen in Struktur und Inhalt nicht den kognitiven bewussten Sprechweisen, wie sie für Leitfadeninterviews eher üblich sind. Vielmehr zeigte sich, dass durch die Erstformulierung eine Geschichte entstand, die der Informant so zu großen Teilen nie reflektiert hatte, die er aber – einmal im Erzählfluss – zu Ende führen musste. Wirksam waren für diesen ersten Teil also typische Merkmale oder Gesetzmäßigkeiten für autobiografische Narrationen, und die dabei entstandenen Darstellungen und Kommentare sollten sich auf spätere Beiträge auswirken, denn der Informant legte gleich zu Beginn den Grundstein für das gesamte Interview. Im später folgenden Leitfadeninterview hatte sich der Informant an dem zuvor Dargestellten zu orientieren, da der Plausibilisierungszwang ihn dahin drängte, sich konsistent zu präsentieren.

Wegen dieser zentralen Bedeutung des narrativen Teils war es folgerichtig, ihm viel mehr Bedeutung zu geben, als vor der Untersuchung angenommen. Die Frage, die sich nun stellte, war die nach der Verflechtung von Form und Inhalt der Stegreiferzählungen. Welche wiederkehrenden Darstellungsformen gibt es, und auf welche Eigenschaften des Erzählers weisen sie hin? Gibt es typische Elemente beim autobiografischen Erzählen, die stets in einer bestimmten Form auftauchen und verlässliche Aussagen zur persönlichen Entwicklung des Informanten zulassen? Nach welchen Gesetzmäßigkeiten verläuft autobiografisches Erzählen, und was sind individuelle Elemente?

Auf der Suche nach einer intersubjektiv nachprüfaren Auswertungsmethode von sprachbiografischen Stegreiferzählungen begegnete mir regelmäßig Schützes Theorie der kognitiven Figuren (z.B. bei Franceschini, Miecznikowski, Hasová, Nekvapil, usw.), die nach Schütze für jede autobiografische Stegreiferzählung konstitutiv sind. Andere sprachbiografische Forscher (z.B. Barth) verweisen auf Treichel (1996; 2004), die Schützes Verfahren bei qualitativen narrationsanalytischen Untersuchungen umsetzt und in einer sehr operationalisierbaren Form weiter entwickelt. Es lassen sich auch stets Hinweise auf die Zugzwänge des Erzählens auffinden, die von Kallmeyer/Schütze (1977) entwickelt wurden.

Eine fundamentale Rolle spielen Schützes grundlegende Ordnungsprinzipien auch bei Ohms Forschungen zum Zweitspracherwerb (2004, 49 ff.). Sein Korpus ähnelt insofern dem vieler Sprachbiografieforscher/innen, als er seine Informanten frei über ihre sprachliche Entwicklung erzählen lässt. Ziel seiner Untersuchungen ist es dabei, den Zweitspracherwerb als Gan-

¹⁶⁴ Zu diesem Ergebnis kommt auch Franceschini (2004, 137). Sie stellt das Fehlen von Routineformeln, vorgefertigte Elemente und topische Behandlungen des Themas fest.

zes zu untersuchen, das sowohl das sinnhafte Handeln der Subjekte als auch das Phänomen Sprache in der Sozialwelt einschließt. Diese zwei Aspekte sind freilich auch für alle sprachbiografischen Forschungsprojekte essentiell. Stets geht es darum, den Sinnzusammenhang der erlebten sprachlichen Ereignisse zu dokumentieren, um ihn daraufhin zu untersuchen. Die Anwendbarkeit der Theorie Schützes bei einem solchen Korpus leitet Ohm folgendermaßen ein: „Die inhaltliche Analyse der narrativen Interviews erfolgt vor dem Hintergrund einer Biografiethorie, die einen Zugang zum formalen Aufbau biografisch relevanter Alltagserfahrung und der Identitätsbildung der Informanten vermittelt“ (Ohm 2004, 49). In seiner Habilitationsschrift zeigt Ohm dann detailliert, wie man komplette Stegreiferzählungen segmentiert und so exakt analysieren kann (Ohm 2007).

Sowohl Schützes als auch Treichels und Ohms Analyseschritte sind für den methodischen Teil der Auswertung der narrativen Interviews in dieser Arbeit zentral. Von Bedeutung für diese Arbeit ist auch die Vorgehensweise Hermanns (1984, 1992), auf die ich regelmäßig verweisen werde.

Im Folgenden werde ich mein methodisches Vorgehen auf der Basis der erwähnten Literatur detailliert erläutern.

5.2 Umsetzung in Form einer Sequentiellen Analyse

5.2.1 Grundlagen

Grundsätzlich gibt es bei narrativen Erfahrungsrekapitulationen eine erstaunlich hohe systematische Gerechtigkeit und Ordnung (vgl. Schütze 1984, 79). Zum einen liegt dies daran, dass jede Narration dieser Art auf Zugzwängen des Erzählens basiert (Kallmeyer/Schütze 1977),¹⁶⁵ die den Umstand in Betracht ziehen, dass das Erzählen einer Geschichte eine gewisse Sogwirkung hat, „die die Geschichte voranbringt“ (Hermanns 1984, 104).

1. Hier wäre der Detaillierungszwang zu nennen, der den Informanten dazu zwingt, konstitutive Elemente eines Sachverhaltes und ihre Beziehung zueinander deutlich zu machen. „Mit anderen Worten: die Darstellung muß soweit ins einzelne gehen wie notwendig“ (Kallmeyer/Schütze 1977, 162). Hermanns erweitert den Detaillierungszwang auch auf den Zwang zur Plausibilisierung des Erzählten, der dazu führt, dass der Informant nötiges Hintergrundwissen vermitteln muss (vgl. Hermanns 1984, 105).
2. Des Weiteren gibt es den Gestaltschließungszwang, der den Erzähler dazu bringt, eine einmal begonnene Geschichte (Gestalt) auch zu Ende zu führen.
3. Ferner ist der Kondensierungs- oder Relevanzfestlegungszwang zu erwähnen, der den Informanten dazu bewegt, aus einer Fülle von Ereignissen jene auszuwählen, die ihm „dazu dienen, die Geschichte so zu erzählen, wie es seinem Erleben entspricht“ (Hermanns 1984, 106).

Diese Zwänge sind für die Analyse von Bedeutung, weil durch sie beispielsweise erklärt werden kann, wieso eine Erzählung unterbrochen wird, um eine Hintergrundbeschreibung oder eine Nebenerzähllinie zu beginnen (Detaillierungszwang). Der Gestaltschließungszwang ist

¹⁶⁵ Kallmeyer/Schützes (1977) Theorie der Zugzwänge des Erzählens wird 2001 von Kindt, W., Strohner/Brose, Deppermann/Spranz-Fogasy, Gülich u.a. als erwiesener Ansatzpunkt in wissenschaftlichen Erhebungsmethoden zitiert (alle in: Brinker, K. et al. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband „Gesprächslinguistik“. Berlin).

u.a. für die Einteilung in Sequenzen wichtig, denn diese sind über bestimmte inhaltliche Themen, die in der Erzählung eine Rolle spielen, charakterisiert. So werden diese Sequenzen erzählerische Segmente genannt, weil der Informant darin ein inhaltliches Thema einführt, daraufhin darüber berichtet und zuletzt auch abschließt.

Die Geregeltheit der Stegreiferzählung gründet sich zum anderen auf grundlegende kognitive Ordnungsprinzipien, an denen sich die formale Darstellungsform des autobiografischen Stegreiferzählens ausrichtet (vgl. Schütze 1984: 80). Diese speziellen Ordnungsprinzipien nennt Schütze „kognitive Figuren“. Er betont ferner die Unabdingbarkeit dieser Elemente, da erst sie im Zusammenwirken mit den Zugzwängen des Erzählens

(a) die Konstitution und die Ausarbeitung von intersubjektiv verständlichen Erzähleinheiten sowie

(b) ein Darstellungsverfahren mit einer festen Abfolge von Darstellungsschritten verbürgen (Schütze 1984: 81).

Es gibt vier kognitive Grundfiguren: Erstens den Biografie- bzw. Ereignisträger, nebst bestehenden oder sich wandelnden Beziehungen. Zweitens die Erfahrungs- und Ereigniskette. Drittens den sozialen Rahmen, der Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten beinhaltet. Viertens die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte.

Diese vier kognitiven Figuren autobiografischen Stegreiferzählens sind nichts weiter als Erzählelemente, die für eine gelungene Erzählung der eigenen Geschichte unabdingbar sind. Wichtig ist bei der Analyse einer Stegreiferzählung die sorgfältige Differenzierung dieser Figuren, die als Dimensionen zu betrachten sind und ohne die keine Geschichte dieser Art denkbar ist. Die Originalität Schützes liegt darin, diese Elemente voneinander unterschieden zu haben und über eine detaillierte Analyse jeder Figur Gesetzmäßigkeiten gefunden zu haben, die verlässliche Aussagen zum Entwicklungsprozess des Informanten erlauben. Im Folgenden werde ich mich in Kurzform jeder einzelnen Figur widmen und ihre Anwendung erläutern:

5.2.1.1 *Biografieträger und Ereignisträger bzw. ihre Beziehung untereinander*

Der Biografieträger ist jene Person, die ihr Leben schildert. Der Ereignisträger dagegen ist als logisches Subjekt der Protagonist von einem oder mehreren Ereignisabläufen (Schütze 1984, 84). Zwar sind Biografie- und Ereignisträger häufig identisch, dies ist jedoch nicht immer der Fall, weil andere Menschen, soziale Einheiten und sogar unbelebte Objekte in der Erzählung auf eine Art auftauchen können, als wären sie für jene Ereignisse, die für den Biografieträger von Bedeutung sind, zentral. Dabei ist der Ereignisträger nicht immer ein ‚Agent‘, sondern kann auch als ‚Patient‘ oder ‚Experiencer‘ in die Ereignisse verwickelt sein. Bei jeder Erzähleinheit ist daher genau auf die Subjekte der Geschichte zu achten.

Laut Schütze findet man zu Beginn jeder Stegreiferzählung stets eine expositional beschriebene Darstellung des biografischen Rahmens des Biografieträgers, die eine relativ feste Abfolge von Verfahrensschritten aufweist (Schütze 1984, 84). Dies gilt meinem Korpus gemäß für Sprachbiografien in einer ganz typischen Weise. Offensichtlich sieht sich hier der Biogra-

fieträger – wohl durch den Relevanzfestlegungszwang – verpflichtet, ganz bestimmte Informationen wie z.B. die eigene Muttersprache und die Sprachen der Eltern „abzuarbeiten“.¹⁶⁶

Sehr typisch für Biografien ist Schütze zufolge (Schütze 1984, 87) auch die Tatsache, dass der Erzählende immer wieder auf sich als Biografieträger zu sprechen kommt. Meinem Korpus ist zu entnehmen, dass dies ebenfalls für Sprachbiografien gilt. An diesen Stellen des Selbstbezuges kann der Informant seine sprachlichen Dispositionen oder seine systematischen Haltungen zu jenen sprachlichen Prozessen bzw. Aspekten herausarbeiten, die durch die Fragestellung des Interviewers evoziert wurden.

Ereignisträger müssen im Grunde an den Stellen des Erzählvorganges, in denen sie auftauchen, vorgestellt werden, indem ihre typischen individuellen Merkmale geschildert werden. Eine weitere Beschreibung des Verhältnisses zum Biografieträger ist dann notwendig, wenn es für das Verständnis der weiteren Erzählung vonnöten ist (Schütze 1984, 85). Von großer Bedeutung sind in Sprachbiografien die sprachlichen Merkmale der Ereignisträger und die sprachliche Beziehung zum Biografieträger. Ferner sind bei Sprachbiografien auch die Umgestaltungen sozialer Beziehungen zum Ereignisträger sehr wichtig, insbesondere wenn das Augenmerk auf den Migrationsprozess gerichtet ist.

5.2.1.2 Die Erfahrungs- und Ereigniskette

Eine Erfahrungs- oder Ereigniskette ist ein lebensgeschichtlicher Ablauf, der aus verketteten Einzelereignissen besteht. In der Regel ist der Aufbau solcher Ketten analogisch, das heißt, dass die Anordnung der Einzelereignisse sowie der diese konstituierenden Erzählsätze im Prinzip chronologisch ist und Rückblenden eher selten vorkommen, da sie mit einem großen Erzählaufwand verbunden sind (Schütze 1984, 88). Speziell bei Sprachbiografien sind die analogen, also z.B. erzählerischen Abschnitte sehr stark mit digitalen Elementen, in denen die damaligen Ereignisse aus heutiger Sicht (vgl. Schütze 1984, 79) kommentiert, gewertet oder begründet werden, durchsetzt.

In Stegreiferzählungen lassen sich deutlich konturierte „selbständige Erzählsegmente“ (Schütze 1984, 89) auffinden, die sowohl inhaltlich als auch formal zu identifizieren sind. Inhaltlich betreffen sie konturierte, also deutlich voneinander zu differenzierende Abschnitte des Lebensablaufes, formal bestehen sie aus Einleitung, Kerndarstellung und Ausleitung. Als Ein- und Ausleitung fungieren Rahmenelemente, die nicht nur in der Lage sind, die Erzählsegmente voneinander zu differenzieren, sondern auch eine für den Lebensprozess typische Art von Verknüpfung untereinander herzustellen.

Für die Darstellung der Erzählsegmente stehen grundsätzlich zwei Detaillierungsformen des autobiografischen Stegreiferzählens zur Verfügung: Die lebensepochale und die dramatisch-szenische Lebensablaufzerzählung. Bei der lebensepochalen oder ereignisraffenden Erzählweise beschränkt sich die Erzählung hauptsächlich auf stabile Zustände zwischen zentralen Veränderungen, die Erzählweise ist oft beschreibend. Begegnen einem dagegen dramatisch-szenische Erzählsegmente mit mehr oder weniger detaillierten Darstellungen des Ortes, des Zeitpunktes und der beteiligten Personen einer Situation und ist die Ausdrucksform mit direktem, wörtlichen Zitieren angereichert, so ist das ein Zeichen dafür, dass die Geschichte auf

¹⁶⁶ Schütze (1984) verwendet diesen Ausdruck.

einen Wendepunkt im lebensgeschichtlichen Prozess hinsteuert. Schließlich wirkt sich der Kondensierungszwang beim Erzählen so aus, dass aus einer Fülle von möglichen Situationen nur jene geschildert werden, die für die persönliche Biografie von Bedeutung sind und die sich plausibel in die Lebensgeschichte einfügen lassen.

Ein wichtiger Analyseschritt ist bei den Stegreiferzählungen die Systematik der **Prozessstrukturen des Lebenslaufes**. Schütze (1984, 92 f.) definiert sie folgendermaßen: "Die systematischen Haltungen des Biografieträgers zum Erfahrungsstrom seiner Lebensgeschichte ziehen sich entsprechend diesbezüglichen Ereignisabläufen in der Lebensgeschichte langfristig durch; sie ordnen systematisch Phasen der Lebensgeschichte; (...) die Lebensphase, die in den zeitlichen Grenzen der so gestalteten Erzählstruktur dargestellt wird, soll „Prozessstruktur des Lebensablaufs“ genannt werden." Folgende Systematik der Prozessstrukturen ist für die Analyse von entscheidender Bedeutung, weil sie ein Instrument bietet, über die Analyse der Haltungen zu Erzählsequenzen den Bezug zwischen Gegenwarts-Ich und Vergangenheits-Ich¹⁶⁷ aufzudecken:

„Es gibt vier grundsätzliche Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen“ (Schütze 1984, 92):

5.2.1.2.1 Biografische Handlungsschemata

Der Informant erzählt seine Geschichte so, als wäre er die handelnde Instanz gewesen, die aus eigener Kraft heraus versuchte, Ziele zu erreichen, Schwierigkeiten zu meistern, usw.

5.2.1.2.2 Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte

Hier stehen Erwartungen an den Biografieträger im Vordergrund, die von Institutionen, gesellschaftlichen Gruppen, usw. ausgehen können. Der Informant rekonstruiert seine Geschichte dann so, als habe er auf eine bestimmte Weise auf die Erwartungshaltungen reagiert, z.B. indem er eigene Erwartungsschritte an diese anpasst.

5.2.1.2.3 Verlaufskurven,

in denen lebensgeschichtliche Ereignisse über den Biografieträger hereinbrechen und ihn als übermächtige überwältigen können. Treichel bezeichnet diese Prozessstruktur als grundsätzlich negativ und für den Biografieträger bedrohlich, weil seine „Handlungspläne quasi systematisch durchkreuzt“ werden. (2004, 87) Buß beobachtet bei einigen Migranten, dass infolge eines Kulturschocks „eine Kette von intentionsäußerlichen, vielfach undurchschaubaren und subjektiv nicht steuerbaren Geschehnissen“ jegliche Handlungskompetenz verringert (Buß 1995, 265).

5.2.1.2.4 Wandlungsstrukturen,

in denen der Biografieträger rekonstruktiv innere Wandlungsprozesse beschreibt, deren Auslöser ihm jedoch verborgen bleiben. Im Gegensatz zu handlungsbioграфischen Schemata haben Ereignisse, die als Wandlungsstrukturen dargestellt werden, in der nicht zugänglichen Innenwelt des Biografieträgers ihren Ursprung, so dass diese Ereignisse zum damaligen Zeitpunkt auch für ihn überraschend auftauchten. Auffallend bei Wandlungsstrukturen ist, dass

¹⁶⁷ Diese Begriffe gehen auf Engelhardt (1990, 219) zurück.

autobiografisch-narrative Darstellungen „systematisch auf Wandlungsprozesse der Selbstidentität des Biografieträgers fokussieren“ (Ohm 2004, 51). Charakteristisch für Wandlungsprozesse ist die Fokussierung auf die Wandlung und nicht auf beteiligte Prozesse (Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster, Verlaufskurve).

Üblicherweise orientiert sich der Informant für jede bestimmte lebensgeschichtliche Periode an einer bestimmten Prozessstruktur. Das bedeutet, dass er dadurch die grundsätzliche Perspektive gewählt hat, um als Erzähler zu berichten. Lebensabschnitte jedoch, die für den Biografieträger einen chaotischen oder widersprüchlichen Charakter haben, weisen drei abweichende Hauptmerkmale auf:

Erstens können die Prozessstrukturen dann alternieren bzw. konkurrieren. Es kann beispielsweise vorkommen, dass die Ankündigung eines Erzählabschnittes handlungsschematisch erfolgt, die Erzählung aber dann einen verlaufskurvenförmigen Charakter aufweist.

Zweitens kann der Informant versuchen, bestimmte unangenehme Erzähllinien aus der Stegreiferzählung herauszuhalten. Da die Plausibilität der Erzählung dann jedoch nicht gewährleistet ist, wirkt sich der Detaillierungszwang so aus, dass Hintergrundkonstruktionen erstellt werden, um einen Darstellungszusammenhang wiederherzustellen. Es kann dabei vorkommen, dass diese Konstruktionen Erzählgestalten öffnen, die weitere Erzählverpflichtungen in Gang setzen. In solchen Fällen tritt die Haupterzähllinie mehr und mehr in den Hintergrund und sog. rezessive (Schütze 1984, 97) Erzähllinien gewinnen an Raum.

Drittens kann der Informant an bestimmten, schwierigen Stellen kurzzeitig vom Erzählvorgang zurücktreten. Er wählt dann eine theoretisch-argumentative Textsorte und ordnet die Prozessstrukturen, indem er vorerst einen Bezug zur Gesamtgestaltung seiner Lebensgeschichte herstellt. Auf diese Weise kann er herausfinden, aus welcher Perspektive er das ursprüngliche Erzählsegment weiterschildern kann.

5.2.1.3 Sozialer Rahmen als kognitive Figur

Nach Schütze (1984, 98) sollte im Prinzip jede Zustandsänderung des Biografieträgers und anderer Ereignisträger mit einer Beschreibung des sozialen Rahmens einhergehen, vor dessen Horizont diese Zustandsänderung überhaupt erst sichtbar wird.

Der soziale Rahmen wird üblicherweise in Form einer Beschreibung eingeführt, die auf zwei unterschiedliche Arten ablaufen kann: Erstens kann er szenisch dargestellt werden. Die Elemente entsprechen dabei den szenischen Darstellungen bei den Erzählketten. Zweitens ist es in autobiografischen Stegreiferzählungen gängig, dass soziale Rahmen auch systematisch beschrieben werden. Ein typisches Beispiel dafür ist die erwähnte Beschreibung der Familie, die in vielen Anfangsphasen von Stegreiferzählungen ihren Platz findet. Bei Sprachbiografien scheint die Darstellung von sprachlichen Welten innerhalb der Familie zu Anfang konstitutiv zu sein.

Der Informant kann die Änderungen im sozialen Umfeld zum Zeitpunkt der Wendepunkte seiner Lebensgeschichte in beiden genannten Beschreibungsformen schildern, da eine Veränderung des sozialen Rahmens nicht dramatisch erlebt werden muss (Schütze 1984, 100). Die Art und Weise jedoch, wie der soziale Rahmen bei einer Zustandsveränderung beschrieben wird, gibt Auskunft darüber, welche Bedeutung er für den Biografieträger zu dem Zeitpunkt hatte. Gerade bei den Sprachbiografien von Migranten sind Änderungen des sozialen Rah-

mens spätestens im Migrationsprozess ja essentiell. Dessen Analyse beleuchtet die Bedeutung dieses Prozesses für den Informanten.

5.2.1.4 Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte als eigene kognitive Figur

So wie die Herausarbeitung der Prozessstrukturen für eine Bestimmung der Perspektive einzelner Prozessabläufe aus Sicht des Biografieträgers entscheidend ist, so ist das Herauskristallisieren einer Gesamtgestalt der gesamten Lebensgeschichte wichtig, um die Einstellung, die der Informant zu seiner Gesamtbiografie hat, zu eruieren.

Auf der Suche nach narrativen Darstellungselementen, die ganz speziell auf die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte einwirken, findet Schütze (1984) folgende Elemente:

Schon in vielen Erzählpräambeln macht der Biografieträger deutlich, aus welcher Perspektive er sein Leben betrachten wird. Hier finden sich gelegentlich auch Kommentare, die eine Vorschau auf folgende Erzählschwerpunkte geben. Diese Schwerpunkte sind erste Anhaltspunkte für eine spezielle „autobiographische Thematisierung“ (Schütze 1984, 103). Bei Sprachbiografien in denen das Thema ja schon vorgegeben ist, wird in der Erzählpräambel häufig die Haltung zu sprachlichen Prozessen im Hinblick auf das gesamte Leben angedeutet.

Am Ende selbstständiger Erzählsegmente kann man regelmäßig auf Ergebnissicherungen stoßen, die gewöhnlich das dargestellte Erlebnis im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte evaluieren. Diese Abschnitte sind Systemstellen für argumentativ-theoretische Kommentare im Zusammenhang von Krisenpunkten, Höhepunkten und Wendepunkten und sollten zur Herausarbeitung der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte durch den Untersuchenden herangezogen werden.

Analog zur Erzählpräambel gibt es auch in den letzten Abschnitten einer Stegreiferzählung, der Vorkoda- bzw. Koda-Phase (Flick 2004, 149) wertende, sichernde, abwiegende und vergleichende Elemente, die sich auf Gesamtzusammenhänge des Lebenslaufes beziehen.

Die Einwirkung des Interviewers auf Struktur und Inhalt der Stegreiferzählung soll nicht unerwähnt bleiben. Laut Schütze (1984, 79) gibt es auf die analogen Elemente der Erzählung keine Auswirkung der Dynamik und Gesprächsorganisation in der kommunikativen Situation. Die Struktur leitet sich vielmehr von der wiedererinnerten lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung ab. Wie sieht es dagegen bei den digitalen, also prädierten Elementen aus? Der Interviewer sollte sich ja im Idealfall auf die strikte Rolle des reinen Zuhörers beschränken. Dann hängen auch digitale Inhalte des narrativen Interviews – so Schütze (1984, 79 f.) – „nicht von der Orientierung auf den Zuhörer, sondern von der Struktur der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung des Erzählers als Biografieträgers und seiner gegenwärtigen Haltung zu dieser ab“ (1984, 80). Ein diesbezüglich sehr interessantes Forschungsergebnis mit Sprachbiografien liefert Nekvapil (2004): Er fand Belege für die These, dass es für die Stabilität einer Sprachbiografie keine Rolle spielt, ob der Interviewer die Muttersprache der Respondenten (deutsche Minderheit in der ehemaligen Tschechoslowakei) verwendet oder ob er etwa Mitglied der Mehrheitsgesellschaft ist. Nekvapil fasst seine Ergebnisse so zusammen: „Die Informanten erzählten auf Tschechisch und auf Deutsch den tschechischen und deutschen Interviewenden im Grunde genommen das Gleiche“ (Nekvapil 2004, 151 f.).¹⁶⁸

¹⁶⁸ Dieser Aspekt taucht auch im Kap. 2: „Sprachbiografien“ auf. Zudem kommt auch Földes (2005) zu ähnlichen Ergebnissen.

5.2.2 Darstellung der Sequentiellen Analyse

Welche Möglichkeiten bieten sich, wenn man mit den eingeführten Grundlagen verlässliche Aussagen zu bestimmten Aspekten der individuellen Sprachbiografie machen will? In einem ersten Schritt muss eine formale Textanalyse stehen, die die Stegreiferzählung sequenziert. Dem Leser wird in dieser Form die komplette Stegreiferzählung dargestellt. Dass die Sequenzen einzelne Erzähleinheiten sind, die durch sog. ‚Rahmenelemente‘ voneinander getrennt sind, wurde bereits erläutert. Diese Sequenzen werde ich in Anlehnung an Schütze ‚Erzählsegmente‘ (1984, 108) nennen, wobei die erste und die letzte Sequenz eine andere Bezeichnung tragen können. Die erste Sequenz wird in der Analyse ‚Exposition‘ heißen, da sie in der Regel keinen Erzählvorgang beinhaltet, sondern, wie bereits erwähnt, mit der Einführung des Biografieträgers beschäftigt ist. Die letzte Sequenz kann ‚Koda‘ genannt werden, wenn sie sich ausschließlich auf das Beenden der Stegreiferzählung bezieht und kann eine Ergebnissicherung im Hinblick auf die Gesamtgestaltung des Lebenslaufes beinhalten. Jede Sequenz wird zeilenmäßig fortlaufend nummeriert.

Nun besteht ein Erzählsegment selten aus nur narrativen Textpassagen. Schützes methodischen Vorschlag (1983, 286), alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren, halte ich für diese Arbeit, in der auch explizit formulierte Einstellungen und subjektive Theorien von großer Bedeutung sind, nicht für geeignet. Ich bevorzuge eine vollständige Darstellung des Gesagten, wobei unterschiedliche Textebenen voneinander abgetrennt präsentiert werden. Mit diesen Ebenen beziehe ich mich auf die Haupterzähllinie, mögliche Nebenerzähllinien, Hintergrundkonstruktionen, Kommentare und Rahmenelemente.

Es werden laut Lucius-Hoene/Deppermann (2004, 143) drei Textsorten des autobiografischen Erzählens unterschieden: das Erzählen, das Beschreiben und das Argumentieren fügen sich fast reibungslos in die Unterscheidung der Textebenen ein. So bestehen Kommentare in der Regel aus argumentativen Passagen, wobei Lucius-Hoene/Deppermann Argumentieren als „alle verbalen Aktivitäten“ bezeichnen, mit denen der Erzähler die Akzeptabilität seines Standpunktes zu steigern versucht (2004,162). Hintergrundkonstruktionen bestehen aus Beschreibungen, können aber, wie erwähnt, Nebenerzähllinien evozieren. Bei der Ebene der Erzähllinien bedient sich der Informant meistens der Textsorte des Erzählens. Hier kommt es jedoch vor allem in lebensepochalen Darstellungen oft vor, dass auch die Textsorte der Darstellung herangezogen wird.

Die von mir bevorzugte Darstellungsweise der einzelnen Erzählsegmente beruht auf Treichel (1996; 2004). Gerade in dem rein narrativen Teil vereinfacht sie die Transkription, indem sie u.a. die *Back-channels* des Interviewers nicht verschriftlicht, um den Erzählgehalt als ganzen in einem Segment zu präsentieren. Als Überschrift für das Segment wähle ich dessen thematischen Hauptaspekt aus. Die Darstellung erfolgt dann in einer zweiseitigen Tabelle, in der die linke Spalte die Textebene anzeigt, die dem Erzähltext der rechten Spalte zugeordnet ist. Im Unterschied zu Treichel versuche ich, grundsätzlich nur mit den fünf genannten Textebenen zu arbeiten. So kategorisiere ich beispielsweise Treichels (2004) Textebene der Begründung unter der Ebene Kommentar. In dieser Ebene fasse ich alle Textpassagen zusammen, die sich von den Erzähllinien entfernen und diese als Objekt behandeln. Um Klarheit zu gewährleisten, verzichte ich auf eine Vielzahl von Textebenen und füge ggf. eine Unterkategorie bzw. Erläuterung in Klammern hinzu. So könnte beispielsweise ein Kommentar analog oder digital

sein, je nachdem ob der Kommentar chronologisch in die Zeit der Erzählsequenz eingegliedert ist oder ob er aus der heutigen Perspektive heraus geäußert wird. Beispiele für diese Art Kommentare folgen in der anschließenden Analyse.

Insgesamt erfüllt die tabellarische Darstellung zwei bedeutende Kriterien für die Inhaltsanalyse. Hermanns (1984, 142ff) bezeichnet sie als die Identifikation der Textebenen und die Sichtbarmachung von Erzählketten (vgl. Kap. 5.2.1).

Die weitere inhaltliche Analyse arbeitet mit den vier kognitiven Figuren der autobiografischen Stegreiferzählung (vgl. Kap. 5.2.1). Hier muss detailliert nach der qualitativen Ausprägung der einzelnen Dimensionen gesucht werden. Welche Aussagen daraufhin über den Entwicklungsprozess des Biografieträgers gemacht werden können, wurde bereits erläutert. In der inhaltlichen Analyse gehe ich jede Ebene einzeln durch. Abschnitte kennzeichnen jeweils das Ende bzw. den Beginn der Analyse einer neuen Textebene.

Zuletzt sollen die wichtigsten Merkmale des Informanten, die sich auf seine Lebensgeschichte als ganze beziehen, separat so dargestellt werden, dass seine Entwicklung nachvollziehbar ist.

5.2.3 Exemplarische Analyse (Probandin M(T))

1. Segment - Exposition

Rahmungselement	01 auf die sprache bezogen\ gut***
Haupterzähllinie (Darstellung)	02 meine muttersprache ist tschechisch/* ich bin in 03 einer- nur tschechisch sprechenden familie- groß- 04 geworden/ also gewachsen/ und äh-*** meine mutter 05 spricht GAR keine fremdsprachen/ mein vater- 06 bisschen englisch/* aber hat zu hause eigentlich 07 nie verwendet/**
Kommentar	08 äh- ich weiß nicht ob ich früher oder später 09 sprache gelernt hätte
Haupterzähllinie (Darstellung)	10 aber war eigentlich in tschechisch- immer gut in 11 der schule/ hab auch irgendwelche wettbewerbe 12 gemacht/ mit ganz- gutem erfolg/
Rahmungselement	13 spreche ich zu leise gell/* [lacht]

Int. M(T), S.1 f.

M(T) beginnt damit, die Aufforderung des Interviewers (I) mit ihren eigenen Worten zu wiederholen. Sie nimmt sich etwas Zeit und beginnt dann mit der Haupterzähllinie, ihrem sprachlichen Hintergrund.

Wie auch in anderen Stegreiferzählungen üblich, stellt M(T) zu Beginn nicht nur ihren muttersprachlichen Hintergrund dar, sondern betont ihn (vgl. Treichel 2004, 43). Vermutlich aus dem Detaillierungszwang heraus, der für die Sachverhaltsdarstellung üblich ist (Kallmeyer/Schütze 1977, 189 ff.), ergänzt M(T) nach einer Pause die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Eltern. Die Beschreibung der Eltern könnte jedoch auch assoziativ von Begriff ‚Muttersprache‘ ausgegangen sein. In jedem Fall ist eine solche Einführung von Ereignisträgern typisch für meine Interviews.

Die Darstellung der Tatsache, dass sie im Grunde keinen bedeutenden mehrsprachigen Hintergrund in der engen Ursprungsfamilie hat, führt zu einem theoretisch-argumentativen Kommentar (Schütze 1984, 98) in Z.8 f.. Ein Ebenenwechsel dieser Art dient normalerweise dazu, wegen Orientierungsschwierigkeiten kurz von der Erzähldarstellung zurückzutreten.

Dass dieser Kommentar konstitutiv für die Gesamtlebensgeschichte ist, sieht man daran, dass er nichts mit den Hauptdarstellern, also den Eltern zu tun hat. In der Analyse der Gesamtlebensgeschichte werde ich auf diesen Kommentar zurückkommen.

Die Haupterzähllinie wird daraufhin übergangslos wieder aufgenommen. Hier kontrastiert (markiert durch die adversative Konjunktion *aber* in Z.10) M(T) ihre schulischen Leistungen im Tschechischunterricht mit den zuvor erwähnten sprachlichen Bedingungen. Die Ergebnisschilderung, im Sinne Schützes (Schütze 1984, 95) als Einschätzung des Erreichten zu betrachten, ist oft Merkmal für eine handlungsschematische Prozessstruktur, also einer Erzählweise, die zeigt, dass der Biografieträger sich rekonstruktiv als Handelnder seiner Sprachbiografie betrachtet. In diesem Abschnitt der Stegreiferzählung fehlen jedoch wichtige Voraussetzungen für diese Interpretation. So findet sich kein Hinweis darauf, dass die Tatsache, im Fach Tschechisch (der Muttersprache) erfolgreich zu sein, und das Mitmachen bei Wettbewerben einer Ambition der Sprecherin entspricht, die sie verfolgt hätte, bis sie dann schließlich von Erfolg gekrönt gewesen wäre. Vielmehr dient diese Ergebnissicherung der rekonstruktiven Vergewisserung, sich überdurchschnittlich gut an institutionelle Ablaufprozesse angepasst zu haben.

1. Erzählsegment - Fremdsprachenerwerb

Rahmungselement	14 so- in der- in der schulzeit
Haupterzähllinie	15 haben wir äh- russisch gehabt\
Hintergrundkonstrukt.	16 wie auch- jeder- dort pflicht ist/
Haupterzähllinie (Darstellung)	17 also in der schule haben wir russisch gelernt/ 18 bis äh- in die uni äh- von-* vierten klasse 19 gings/ äh ja\ genau\ von der vierten klasse 20 bis- noch an der uni hatten wir so spezielle 21 russisch für wissenschaftler\
Kommentar	22 allerdings kann ich russisch fast nicht mehr 23 jetzt\ also ich hab- große abneigung gehabt 24 gegen der sprache ich versteh SCHON wenn die 25 leute langsam reden oder wenn ich lese- lesen 26 kann ich einigermaßen\ aber mag die sprache 27 einfach NICHT und ich glaube hab ich einfach 28 block drauf\
Haupterzähllinie	29 dann haben wir- englisch gelernt/ als- kinder 30 schon/ hatten wir kurse erstmal/ und- dann auch 31 einen privatlehrer/ eine zeit lang/ zusammen 32 mit meinem bruder/* und äh-* am- gymnasium und 33 dann an der uni hatte ich auch englisch\ an 34 der- am gymnasium dann hab ich dazu-
Hintergrundkonstruktion	35 also gymnasium ist in tschechisch- ab der 36 neunten klasse* weiter also es ist nur eine 37 zwölfjährige ausbildung/ und die letzten vier 38 jahre waren gymnasium davon/*
Haupterzähllinie	39 da hab ich dazu einen privatlehrer- für 40 französisch/ genommen/**
Kommentar (argumentativ-analog)	41 einfach so weil mir die sprache gefallen hat/**
Haupterzähllinie	42 und äh hab dann an- äh nach der uni im 43 doktorstudium noch äh kurse gemacht\ von 44 unserem institut/ und- hab dann- als teil der 45 doktorprüfung mussten wir zwei sprachen wählen/

	46 da hab ich also staatsprüfung aus- französisch 47 und englisch gemacht*
Kommentar	48 französisch kann ich aber jetzt auch sehr 49 schlecht und hab ich sehr starken akzent weil 50 mein lehrer ein tscheche war und- der lehrer in 51 den kursen auch/ äh dann also- hab ich 52 eigentlich damals nie gelegenheit gehabt/ 53 richtig französisch zu hören/ also T(T) jetzt 54 lacht sich tot immer wenn sie mich französisch 55 reden hört [lacht]** also die äh- die 56 aussprache ist für mich äh- allerdings immer- 57 unheimlich schwierig also- akzent hab ich immer 58 stark weil- klar\ ich hab immer nur von 59 tschechen gelernt alle sprachen\ auch im 60 englischen ist es- ich kanns gut- äh nachmachen 61 die-* worte wies klingen soll/ wenn ich mich 62 drauf konzentriere aber wenn ich frei rede dann 63 komme ich immer zurück- zu der offenen- prag 64 sprache weil in prag redet man- noch auch- im 65 rahmen von tschechien- speziell/ mit sehr 66 offenem mund sehr offene vokale/ und das 67 schlägt dann immer durch einfach\ daher- in die 68 sprachen\

Int. M(T), S.2 f.

M(T) schildert in dieser Erzählsequenz ihren Fremdsprachenerwerb und -ausbau, in ihrer Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter, bevor sie mit Migrationsplänen konfrontiert war. Insgesamt kann man schon quantitativ erkennen, dass im Verhältnis zwischen der Haupterzähllinie und anderen Erzählweisen die Kommentare überwiegen.

Der erste Teil dieses Segments befasst sich mit der russischen Sprache in ihrem Leben. M(T) erzählt sehr gerafft, fast scheint es, als würden ihr allein die Eckdaten schilderungswürdig erscheinen. Auffallend ist hier, dass M(T) das Pronomen „wir“ verwendet, solange sie in der Gruppe lernt. Auch das Pronomen „jeder“ (Z.16) verdeutlicht, dass sie ihr Schicksal mit vielen anderen teilt. Die Prozessstruktur dabei ähnelt stark der einer kollektiven Verlaufskurve, denn Entscheidungsmöglichkeiten sind nicht vorhanden (*Pflicht*). Die Darstellung eines kollektiven Erlebnisses in dieser Art (die Russischpflicht und dessen daraus resultierte mangelhafte Beherrschung, da sie sie abgelehnt hat) deutet auf eine Art Gemeinplatz hin, der durchaus schon in der Vergangenheit versprachlicht wurde.

Hinsichtlich der Frage nach einer persönlichen Entfaltung in diesem institutionellen Rahmen stellt M(T) bei sich selbst eine innerliche Blockade und eine faktisch defizitäre Sprachbeherrschung als Folge fest. Allerdings spricht M(T) in diesem Kommentar wieder in der Ich-Form, wodurch sie zeigt, dass die Auswirkungen des Russischunterrichts auf sie rekonstruktiv individueller Natur waren. Der Übergang von „wir“ zum „ich“ entspricht einem Übergang vom institutionellen Ablaufmuster zur eigenen Verlaufskurve. Der Abschluss des Kommentars, eine Ergebnissicherung („*ich glaube hab ich einfach block drauf*“¹⁶⁹ in Z.27 f.) erhärtet diese

¹⁶⁹ Diese Äußerung ist sprachlich sehr interessant: „Block drauf“ verweist zum einen semantisch auf Blockade, wobei die Präposition auf unpassend wäre (Blockade *darauf). Zum anderen syntaktisch auf „(keinen) Bock darauf“.

Interpretation. Die Blockade ist eine unbeabsichtigte negative Reaktion auf Ereignisse, die über einen herfallen.

Eine Wandlung erfährt die Erzählung, als M(T) von ihren beiden anderen Sprachen spricht. Vorerst redet sie zwar noch in der Wir-Form und erwähnt die Institution Schule. Nachdem sie jedoch in einer Hintergrundkonstruktion wichtiges kontrastives Wissen erklärt hat, verändert sich nicht nur das Pronomen (zum *ich* hin), sondern auch die Verben (*nehmen*, Z.41; *machen*, Z. 44; 48), die einen handlungsschematischen Verlauf unterstreichen. Ebenfalls der argumentative Einschub ist klar auf M(T)s Person zugeschnitten. Die daraufhin auftauchende Institution Uni mit ihrer Prüfungsordnung stellt zwar klare Regeln auf, denen sich M(T) anpassen muss, diese Anforderungen harmonisieren jedoch mit ihrer handlungsschematischen Entfaltung.

An diesen narrativen Teil schließt sich erneut eine Ergebnissicherung an. Wie schon zuvor beendet M(T) nämlich auch hier ein Segment mit einer realistischen Einschätzung des Erreichten. Diese bezieht sich jedoch fast ausschließlich auf ihr heutiges Französischniveau und berührt nur in sehr geringem Umfang ihre jetzigen Englischkompetenzen. M(T) beginnt das Segment mit einer zweifachen Beschreibung ihrer mangelnden Französischkompetenz. Erstens könne sie es zum Zeitpunkt des Interviews nur sehr schlecht und zweitens sei ihre Phonetik im Französischen durch das Tschechische geprägt. Hier evoziert ein Erklärungsbedarf eine lange argumentative Passage, in der M(T) detailliert die Gründe für ihre schlechte Phonetik begründet. Auffallend ist dabei erstens, dass sie nicht zu erkennen gibt, warum sie nur noch „sehr schlecht Französisch kann“ (Z.49 f), sondern sich auf Erklärungen zu phonetischen Defiziten beschränkt, und zweitens das plötzliche Auftauchen der Figur der Tochter (T(T)), die zum ersten Mal in der Stegreiferzählung vorkommt. Der kurze sich mit T(T) befassende Satz taucht explosionsartig in einer Argumentationslinie auf. Laut Schütze (1984, 101 f.) sind solche plötzlichen szenischen Darstellungen an besonders empfindlichen Stellen mangelnder Plausibilisierung eingebettet und markieren u.a. wendepunktartige Erleidenssituationen. Da hierbei, markiert durch das Adverb *immer* (Z.55), ersichtlich wird, dass es keinen wendepunktartigen Moment gibt, kann man von einer wiederkehrenden Situation sprechen, die für M(T) eine Veränderung hinsichtlich ihrer Biografie bedeutet. Wie bereits erwähnt, ist an dieser Stelle der Stegreiferzählung nicht plausibel, warum M(T)s Französisch so schlecht ist, insbesondere wenn man im weiteren Verlauf des Segmentes erfährt, dass sie ebenfalls phonetische Schwierigkeiten in der englischen Sprache hat, und im Verlauf des Interviews noch oft hören wird, dass M(T) oft Englisch spricht. Durch die beschriebene szenische Inszenierung schließt sie die Plausibilitätslücke: dem Zuhörer wird klar, dass der Gebrauch der französischen Sprache für M(T) mit einer erheblichen Schmähung durch T(T) verbunden ist. Obwohl M(T) danach noch sehr facettenreich von ihren Ausspracheschwierigkeiten spricht und dies sogar mit sprachwissenschaftlichem Vokabular untermauert, ist doch der lachend ausgedrückte Satz der plausibelste Grund für ihr angeblich defizitäres Französisch. Dass der Zustand ihrer französischen Sprache für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte von großer Bedeutung ist, kündigt sich hier bereits an.

2. Erzählsegment – Migration nach Deutschland

Rahmungselement	69 ja- nach der doktorarbeit
Haupterzähllinie	70 kam ich dann hier- nach deutschland/ von der

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

	71 sprache konnte ich- vielleicht paar worte so 72 zählen bis fünf/* guten tag\ auf wiedersehen\ 73 solche sachen aber nicht mehr/ hier hatte ich 74 dann zwei monate einen kurs/ im- goethe 75 institut/* zuerst mal in anfängern aber nach 76 einer woche wurde ich dann in die höhere stufe 77 eingestuft/ äh-**
Kommentar (digital)	78 weil ich da- äh- ja\ ich versteh einfach 79 schnell die logik der sprache also brauche ich 80 für die anfänge nicht so lange das war bei 81 allen sprachen so\ also das ist dann für mich 82 irgendwann mal schnell langweilig- aber-* ich 83 brauche einfach ein bisschen- weiter erst 84 anfangen** und äh- merke mir die worte auch 85 relativ schnell
Kommentar (analog)	86 von daher gings wirklich gut voRAN/*
Haupterzähllinie	87 und nach den zwei monaten war ich dann 88 imstande schon-* so ganz normal auf der stra- 89 auf der straße bisschen zu reden/ und äh- in 90 wenigen monaten hier hab ich dann- auch 91 angefangen- nur deutsch zu reden\
Hintergrundkonstruktion (evoziert kurze Nebenerzähllinie)	92 ich kam hier einfach äh- eigentlich mit der- 93 voraussetzung dass- oder äh-* es wurde mir 94 gesagt dass ich hier auf englisch- ganz gut- 95 durchkommen kann/
Haupterzähllinie (Nebenerzähllinie trifft auf Haupterzähllinie)	96 es war allerdings nicht der fall zu der zeit 97 im:- hier im labor wo ich kam- waren nur 98 deutsche und- haben dann natürlich deutsch 99 geredet\ nur halt ab und zu etwas übersetzt\ 100 und dann- wenn ich nicht deutsch reden würde 101 wäre ich einfach ausgeschlossen
Kommentar	102 das ist klar\ dann-** wars eigentlich auch 103 der- zwang sehr stark*
Haupterzähllinie	104 auch wegen meiner tochter haben wir dann 105 schnell angefangen zu hause- deutsch zu 106 reden/** weil-*
Hintergrundkonstruktion (evoziert kurze Nebenerzähllinie)	107 sie konnte- sie war im kindergarten\ konnte 108 schon-* dort sich nach einer weile 109 verständigen machen/ zumindest haben die 110 lehrerinnen dort das- oder die betreuerinnen 111 dort das behauptet
Haupterzähllinie (Neben- erzähllinie trifft auf Haupt- erzähllinie)	112 aber- wenn wir zusammen waren/ hat sie immer 113 mich gefragt- was was heißt* auf deutsch\ 114 und dann hat sie- irgendwann mal gemeint sie 115 kanns einfach nicht umschalten und dann hab 116 ich angefangen mit ihr auch deutsch zu reden 117 immer wieder/ vor allem wenn wir äh- mit 118 anderen leuten zusammen waren/*
Kommentar (analog)	119 einfach damit die- damit sie dann in der 120 deutschen sprache ist**
Haupterzähllinie	121 also jetzt reden wir eigentlich zu hause-* 122 hier in deutschland immer deutsch/ oder fast 123 immer deutsch\ manchmal wenn ich die worte 124 nicht hab- helfe ich mir mit tschechisch aus 125 aber-* oder wenn ich sehr aufgeregt bin

	<p>126 manchmal\ jetzt weniger aber am anfang- hab 127 ich immer- wenn ich- äh- mit ihr böse waren- 128 musste ich auf tschechisch äh reden/* aber 129 jetzt inzwischen eigentlich auch das nicht/ 130 und äh-* wenn wir in tschechien sind dann 131 reden wir nur tschechisch* zusammen\</p>
Rahmenschaltelement	<p>132 also können wir schon- gut umschalten* so\</p>

Int. T(M), S.3 f.

Sehr klar erkennbar ist hier, wie M(T) der Migration nach Deutschland ein eigenes Segment widmet. Wie auch in anderen biografischen Darstellungen üblich, gibt sie den Zeitpunkt und ihren damaligen Sprachstand an. Wichtig ist hier, dass M(T) ein institutionelles Ablaufmuster der Erzählweise wählt. Das Goethe Institut wird, markiert durch die Verwendung des Passivs (Z.76 f.), so dargestellt, dass man als Hörer inferiert, die Handelnden seien Mitarbeiter des Goethe Institutes, wobei M(T) hinsichtlich ihrer Entfaltungsmöglichkeiten aber überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt.

Aus dem nachfolgenden argumentativen Kommentar wird ein Erklärungsbedarf ersichtlich. M(T) begründet die Hintergründe für ihre Höherstufung im Goethe Institut und führt hier eine Erzählfigur ein, die sich nicht nur über die Stegreiferzählung, sondern auch über das gesamte Leitfadeninterview durchziehen wird: ihre Begabung für das Erfassen der Logik und des Wortschatzes einer Sprache. Wir haben es mit einem wichtigen Merkmal der Ich-Identität zu tun, deren Angleichung an institutionelle Erwartungsstrukturen betont werden muss (vgl. Schütze 1984, 94). Ferner stellt sie trotz vermehrten Gebrauches von abschwächenden Partikeln und Adverbien (*irgendwann mal schnell*, Z.82) ihre Individualität deutlich heraus, indem sie sich durch komparative Konstruktionen (*nicht so lange*, Z.80; *weiter*, Z.83) von anderen abgrenzt. Auch im Fazit dieses Kommentars (Z.86) finden wir das Adverb „wirklich“ (wird hier, erkennbar durch seine Intonation, in der Konstruktion *wirklich gut voran* als zweites Attribut für *voran* und nicht etwa als Partikel benutzt), das, wenn nicht Erstaunen, so doch zumindest einen Mangel an Selbstverständlichkeit des vorangehenden Adjektivs „schnell“ vermittelt. Insgesamt ergibt die Analyse dieses kommentierenden Segments also, dass M(T) sich ihrer überdurchschnittlichen Fähigkeiten durchaus bewusst ist, damit aber nicht prahlen will. Als eigene erzählerische Figur wäre hier erneut die **Kontrastierung**, in diesem Fall zwischen gefühlter Langeweile und persönlicher Schnelligkeit beim Lernen, zu identifizieren. Wir haben also eigentlich eine typische Wandlungsstruktur nach Schütze – innere Veränderungen, überraschend für den Biografieträger, etc.

Mit diesem Paradigma nimmt M(T) dann die Haupterzähllinie wieder auf und erzählt in sehr sachlicher und gleichzeitig handlungsschematischer Form, welche sprachlichen Kompetenzen sie schon nach kurzer Zeit in Deutschland erreichte. Die Erzählung ihrer Sprachbiografie gibt bis zu diesem Moment noch keine Hinweise auf einen weiteren Wandlungsprozess als den Erwerb des Deutschen, sondern zeigt sich konsistent in Bezug auf ihre identitären Merkmale. Im letzten Satz dieses Segments taucht aber doch überraschend die Information auf, M(T) habe angefangen, „nur“ (und dieses Wort spricht sie sehr beiläufig aus) noch Deutsch zu sprechen.

Es folgt eine Hintergrundkonstruktion, in der wir erfahren, dass im Gegensatz zu dem tatsächlichen Ergebnis, dass nämlich M(T) nach ein paar Monaten ausschließlich Deutsch sprach, die Zukunftserwartung (vgl. Schütze 1984, 93) vor der Migration völlig anders aussah. Die Kontrastierung beider Beschreibungen dient zum einen dazu zu zeigen, dass von außen eingebrachte Hindernisse sie nicht in ihrer Handlungsfähigkeit einschränken konnten, zum anderen kann M(T) durch diese Hintergrundkonstruktion eine Erzähllinie einführen, die sich thematisch nicht übergangslos an die vorherige anschließt, aber die Gelegenheit bietet, auf das modale Adverb „nur“ einzugehen:

In dieser Haupterzähllinie macht M(T) rekonstruktiv deutlich, dass es nach ihrer Migration einen sozialen Rahmen gab, nämlich das Labor als Symbol für die Arbeitswelt, in dem sie sich tatsächlich „nur“ auf Deutsch mitteilen konnte.

Durch den anschließenden Kommentar schließt M(T) das durch das nur eingeleitete Segment ab. Es ist „klar“, dass sie im Labor zwangsläufig die deutsche Sprache verwenden musste. Auch hier wieder sind interessanterweise die äußeren Zwänge und institutionellen Abläufe (Anforderung, am Arbeitsplatz nur Deutsch zu sprechen) im Einklang mit den (inneren) Fähigkeiten und Dispositionen der Sprecherin (*verstehe schnell die Logik*, Z.78, etc.).

Aus einem Detaillierungszwang heraus verlangt die Erzählung, auf die aufgeworfene Frage, warum M(T) denn begann, in allen sozialen Rahmen nur noch Deutsch zu sprechen, auch eine Antwort, die ihren privaten Lebensbereich betrifft. Und in diesem Zusammenhang taucht zum zweiten Mal die Figur der Tochter auf, die gleich zu Beginn als Grund (eingeführt durch die kausale Präposition *wegen*) für einen raschen privaten Sprachenwechsel genannt wird.

Bevor diese eingeleitete Haupterzähllinie jedoch in Gang kommt, präsentiert M(T) eine Hintergrundkonstruktion, die sich auf das Sprachniveau und die Fortschritte ihrer Tochter im Deutschen bezieht. Das Fazit dieser Beschreibung ist, dass die Kompetenzen ihrer Tochter, hier als Ereignisträgerin eingeführt, den Betreuerinnen zufolge schon bald ausreichend waren. Mit der adversativen Konjunktion „aber“ (Z.112) nimmt M(T) daraufhin den Haupterzählstrang wieder auf. Die erzählerische Textsorte verändert sich zum Bildlichen hin und erlebt eine zunehmende erzählerische Dichte, die in der konkreten Schilderung einer Situation (Kallmeyer/Schütze 1977, 180), eingeleitet durch das temporale Indefinitpronomen „irgendwann“ (Z.114), und gefolgt von einem zitierten Ausspruch ihrer Tochter in der indirekten Rede, endet. Im Vergleich zur epochalen Erzählweise, die M(T) bis dahin zumeist präsentierte, wirkt diese Erzähllinie lebendig, was neben dem expliziten Schildern eines Vorhers und eines Hinterherhers ein deutlicher Hinweis für eine abrupte Änderung der Zustandskonstellation ist (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977, 181). Als Ereignisträgerin dieser Situation entpuppt sich T(T), die Schütze zufolge ein typisches Beispiel für einen eng abgesteckten sozialen Rahmen ist, in dem die Zustandsveränderung der Biografieträgerin stattfindet. Während bis zu diesem Zeitpunkt M(T)s Stegreiferzählung, vor allem im Hinblick auf das Erlernen verschiedener Sprachen, konsistent mit ihrer Identität erscheint, so erleben wir hier eine deutliche Veränderung „des Erzählergerüsts, das heißt der Darstellung der Verkettung von Ereignissen, die in der Erzählung die Veränderung des „damaligen“ Zustandes des Individuums zum „heutigen“ Zustand bewirken“ (Hermanns 1992, 123). Die Prozessstruktur in diesem Abschnitt der Haupterzähllinie (Z.112-118) trägt eindeutig Züge eines institutionellen Ablaufmusters, wobei

die Institution in diesem Fall nichts weiter als der enge soziale Rahmen ist, verkörpert durch die Tochter¹⁷⁰. Diese stellt Forderungen auf, an die sich M(T) problemlos anpasst.

Durch den sich anschließenden, in die Haupterzähllinie eingebetteten analogen Kommentar (Z.119 f.) versucht M(T) rekonstruktiv, wieder eine handlungsschematische Position einzunehmen, indem sie ihr sprachliches Verhalten mit sinnvollen, eigenen Argumenten untermauert. Der Effekt, dass eine handlungsschematische Position eingenommen wird, kommt jedoch nicht allgemein dadurch, dass argumentiert wird, sondern präzise dadurch, dass über Finalsätze ein damals vorhandenes Handlungsziel formuliert wird. Das hier rekonstruktiv angegebene Ziel ist die sprachliche Hilfestellung, die M(T)s Tochter ermöglichen soll, sich im Deutschen besser zurecht zu finden

Es folgt eine Ergebnissicherung, die in diesem Fall bis zur Gegenwart reicht. Hier schließt M(T) die durch die Partikel „nur“ evozierte Darstellung (Gestaltschließungszwang) der Ausschließlichkeit der deutschen Sprache, indem sie das Adverb „immer“ (Z.122; 127) verwendet, was dazu führt, dass sie in einer Nebenlinie erzählt, dass sie es im Laufe der Zeit geschafft hat, sogar in Extremsituationen mit der Tochter auf Deutsch zu sprechen. Diese Entwicklung ist individuell, markiert durch das Pronomen „ich“, die Ergebnisse dagegen werden durch das „wir“ ausgedrückt. Die Art der Auswirkung der Prozesse, die zum gegenwärtigen Konsens der Sprachwahl, also sowohl des Deutschen in Deutschland als auch des Tschechischen in Tschechien, führten, werden von M(T) als Realisierungsschritte einer Identität geschildert, die untrennbar mit der Identität und der Sprachbiografie der Tochter verbunden ist. Erst nach dieser Gestaltschließung (Kallmeyer/Schütze 1977, 162) hat M(T) einen Gesamtzusammenhang zwischen den einzelnen Ereigniselementen hergestellt und so ein Gesamtergebnis sichtbar gemacht (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 36). In diesem letzten Abschnitt der Haupterzähllinie (Z.121-131) entspricht die Prozessstruktur einem Wandlungsprozess, denn das Resultat, in Deutschland Deutsch und in Tschechien Tschechisch zu sprechen, hatte sich die Biografieträgerin dem Interview nach nie als Ziel ihrer Identitätsentwicklung gesteckt.

Eine Gesamtstruktur der Haupterzähllinie ist nicht stringent erkennbar. Vielmehr deuten die unterschiedlichen Prozessstrukturen in einer Erzähllinie darauf hin, dass der beschriebene Lebensabschnitt einen wenig geradlinigen, sondern eher widersprüchlichen Charakter aufweist (vgl. Kap. 5.2.1.2: „Die Erfahrungs- und Ereigniskette“).

3. Erzählsegment – Strategien zum Spracherwerb in Deutschland

Rahmungselement	134 w:- was sehr hilfreich- für mich ist ist bücher zu 135 lesen in der sprache/
Haupterzähllinie	136 also hier am anfang habe ich mir ganz viele 137 deutsche bücher nach und nach gekauft und- äh- 138 dadurch- halt- viel- den wortschatz einfach- 139 gelernt\ also das ist- und auch äh-* die aus- 140 wichtige ausdrücke\ oder die- der kontext in dem 141 man die verwendet\
Kommentar	142 also das- für mich ist- die schriftliche- form

¹⁷⁰ Auch Ohm (2007: 54) beobachtet bei autobiografischen Interviews zum Zweitspracherwerb gelegentlich institutionelle Ablaufmuster, die aufgrund von Auseinandersetzung mit signifikanten Anderen (z.B. Eltern) hervortreten.

	143 irgendwie zugänglicher als die gesprochene form
Haupterzähllinie	144 und von daher-* wars-* hab ich jetzt eigentlich 145 äh-in- in- meinem bücherregal jetzt- also halb 146 halb tschechische und deutsche bücher/ ein paar 147 englisch ein paar französische so dass- wie sichs 148 gerade angesammelt hat**
Kommentar	149 also allgemein lesen kann ich eigentlich in alle 150 den sprachen- besser\ als sprechen\ da versteh ich 151 fast alles\ also die logik der sprache da- das 152 versteh ich sehr gut\ äh- was schwieriger ist ist 153 einfach schnell zu reagieren\
Rahmenelement	154 das ist klar**

Int. M(T), S.4 f.

Das einleitende Rahmenschaltelement macht deutlich, dass die bisherige Erzähleinheit abgeschlossen ist und ein neues Thema beginnt, in der die Rahmenverhältnisse sich geändert haben (vgl. Hermanns 1992, 122). Besonders sichtbar ist der Bezug auf die eigene Person durch das Pronomen „mich“.

Die Haupterzähllinie bezieht sich vorerst auf den ungesteuerten Erwerb der deutschen Sprache. Die Haltung dazu ist handlungsschematisch, markiert durch die erste Person Singular und die Verben „kaufen“ und „lernen“. Die Partikel „halt“, hier in Kombination mit dem Adverb „einfach“, vermitteln unveränderliche Tatsachen in M(T)s Spracherwerbsfähigkeiten (sie sind aber vielleicht auch Hinweise auf einen Wandlungsprozess – das Sprachenlernen geht praktisch von allein), wodurch M(T) die Konsistenz ihrer Begabung als Teil der Identität, die sie bereits in der vorherigen Sequenz erläutert hatte, bekräftigt. In diesem Segment inszeniert sie ein benefaktives Element beim Spracherwerb (Franceschini 2001, 232). Bücher stehen für Handlungsschemata (M(T) kann sie kaufen und lesen), für einen mühelosen Erwerb von lexikalischen Elementen einer Sprache und ein reales Abbild der Zielsprache (... *in dem man sie verwendet*, Z.140-141).

Im direkten Kommentar spricht M(T) zum ersten Mal von einem Kontrast zwischen ihren Fertigkeiten beim mündlichen und schriftlichen Spracherwerb. Sie empfindet, wie schon im zweiten Erzählsegment geäußert, eine Leichtigkeit bei geschriebener Sprache. Wenn sie hingegen mit gesprochener Sprache konfrontiert wird, ist es um die Freude geschehen. Wir erleben in diesem Kommentar, wie M(T) auf explizite Weise ihre Spracherwerbsidentität weiterkonstruiert.

M(T) nimmt den Haupterzählstrang sodann wieder auf, konzentriert sich jedoch auf die Ergebnisse ihrer Spracherwerbshandlungen. Diese Ergebnissicherung schließt diesen Sachverhalt. Die Evaluation in Form eines Bücherregals nimmt die Bücher, diesmal als Symbol, wieder auf und dokumentiert, mit welchen Sprachen sich M(T) in den letzten Jahren beschäftigt hat. Die Haltung gegenüber der Zusammensetzung des Bücherregals wird jedoch nicht mehr als rein handlungsschematisch betrachtet, da „sich“ Bücher bei M(T) ansammeln, und insofern zumindest syntaktisch zu Aktanten gemacht werden.

Im abschließenden Kommentar vertieft M(T) die im vorherigen Kommentar gemachte Einschätzung ihrer Fertigkeiten. Während sich diese Vertiefung nun einerseits auf mehr Sprachen beziehen muss, da sie die englische und französische Sprache gerade als Erzählstücke einge-

bracht hatte (Detaillierungszwang), ist andererseits inhaltlich eine genauere Darstellung des Kontrastes erkennbar: die geschriebene Sprache ist für M(T) in allen Sprachen leicht zugänglich, weil sie so die Logik der Sprachen erkennen kann, wohingegen ihr in der gesprochenen Form zur Entfaltung dieser Fähigkeit schlichtweg die Zeit fehlt, da sie zum schnellen Reagieren verpflichtet ist. Es ist mittlerweile naheliegend, bei diesem Fall einer mehrteilig ausgearbeiteten Kontrastierung von einer Figur sprachbiografischen Erzählens (vgl. Franceschini 2004, 142) zu sprechen. M(T) beendet diesen Kommentar mit einem abschließenden eindeutigen Statement (*das ist klar, Z.154*), das signalisiert, dass der Sachverhalt Spracherwerbsstrategien zu Ende geführt wurde.

4. Erzählsegment (inkl. Koda) – Der Gebrauch schwächerer Sprachen heute

Rahmungselement	155 und so
Haupterzähllinie	156 englisch verwende ich- natürlich an der tagungen/* 157 manchmal auch französisch wenn da französische 158 kollegen sind also da rede ich nicht das kann ich 159 jetzt- nicht mehr
Kommentar	160 weil ich das lange nicht mehr verwendet habe/
Haupterzähllinie	161 aber versteh ich dann zumindest teilweise/* also 162 manchmal wird einfach- mit vier fremdsprachen auf 163 einmal gesprochen\ wie sich die gruppe gerade 164 zusammensetzt***
Koda	165 so das ist jetzt- glaub ich komplett\

Int. M(T), S.5

Nach einer langen Pause und einem kurzen Rahmenelement entscheidet M(T), dass sie auch die englische und die französische Sprache in ihrem heutigen Gebrauch erwähnen wird. Bereits im ersten Erzählsegment hatte sie ja beide Sprachen als konstitutive Elemente für ihre sprachliche Handlungsfähigkeit eingeführt. Nun, am Ende des narrativen Teils, schließt sie diese Gestalt explizit. M(T) stellt hier ihre englische Sprache als „natürlichen“ (als Synonym für ‚selbstverständlichen‘) Bestandteil ihres Lebens dar. Dadurch schließt sie mit Englisch ab. Beim Französischen erhalten wir keine eindeutigen Informationen, die Aussagen gehen in unterschiedliche Richtungen. Es bleibt unklar, was es für M(T) bedeutet, Französisch nicht zu können.

In jedem Fall evoziert die Schilderung eine argumentative Erklärung. Im Kommentar stellt M(T) fest, dass sie die Sprache nicht „kann“, weil sie sie über einen längeren Zeitraum nicht benutzt hat.

Bei der Wiederaufnahme der Erzähllinie erneuert M(T) die Zweifel, ob sie die französische Sprache nun beherrscht oder nicht. Die Tagungen, hier als sozialer Rahmen dargestellt, der sich u.a. regelmäßig aus Französischsprechern zusammensetzt, sind auch im späteren Verlauf des Leitfadeninterviews eine stetig wiederkehrende kognitive Figur (vgl. Schütze 1984, 98). Es bleibt unklar, warum M(T), die sich sowohl bei der deutschen als auch bei der englischen Sprache so adäquat an soziale Rahmen anpassen konnte, dies bei der französischen Sprache nicht tut. An das erste Erzählsegment mit dem langen argumentativen Kommentar zum Verlust des Französischen, insbesondere mit der Inszenierung der Tochter sei erinnert.

Zuletzt, hier nach einer langen Pause, markiert M(T) das Ende ihrer Stegreiferzählung eindeutig durch die Koda „das ist (...) komplett“. Die wichtigsten Bestandteile ihrer Sprachbiografie hat sie ihres Erachtens mitgeteilt.

5.2.4 Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte in M(T)s narrativen Segmenten

Schütze (1984, 102 ff) zufolge liefern ja insbesondere die Erzählpräambel und ergebnissichernde Phasen einen typischen, für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte thematisierten Aspekt, den er „autobiographische Thematisierung“ nennt. Zu dieser Thematisierung gehört ein Standpunkt, von dem aus die Lebensgeschichte erzählt wird und ein übergreifendes Ordnungsprinzip, das sich auf wiederkehrende Momente (z.B. tragische) bezieht.

Bei M(T) sehen wir schon in der Exposition (Erzählpräambel) die Hervorhebung eines lebensgeschichtlichen Themas: des abgeschlossenen Erwerbs mehrerer Sprachen. Als Erzählfigur begegnet uns dabei die erste Kontrastierung, die hier einen Moment der Unerwartetheit erzeugt. M(T) stellt beim Erzählen fest, dass sie gar nicht wisse, ob sie – mit dem sprachlichen Hintergrund zu Hause – Sprachen gelernt hätte.

In der Ergebnissicherung des 1. Erzählsegmentes geht es um den aktuellen Stand der Fremdsprachen, wobei M(T) insbesondere auf das Französische eingeht. Gemeinsam ist der Erzählpräambel und dieser Ergebnissicherung, dass sie die i.E. nachteiligen Grundvoraussetzungen in ihrem Leben hervorheben.

Obwohl es beim Erwerb des Deutschen im Gegensatz zum Französischen um einen Erfolg geht, der kontrastiv hervorgehoben wird, und nicht um ein Scheitern, werden auf Nachteile fokussierende Aspekte auch im 2. Erzählsegment beibehalten: dass die Grundvoraussetzungen, um in Deutschland Deutsch zu lernen, nicht sehr förderlich waren, stellt M(T) sogleich klar. Dies tut sie, indem sie hervorhebt, sie hätte hier eigentlich mit Englisch klar kommen sollen. Der Kontrast besteht also zwischen ihrer Erwartungshaltung (nicht gewertet, weder positiv noch negativ) und der sich tatsächlich entwickelnden Realität. Einer der vielen Hinweise auf eine für die Sprecherin überraschende und unplanbare, aber nicht negativ erfahrene Wandlungsstruktur. Dieser Aspekt kann vom Zuhörer ohne Weiteres auf den gesamten Migrationsprozess angewandt werden, denn hier wird nur angerissen, was erst im weiteren Verlauf des Interviews zur Sprache kommt: M(T) wusste lange Zeit nicht, ob sie noch länger in Deutschland bleiben könnte, weil ihre Verträge an der Universität in regelmäßigen Abständen erneuert werden mussten.

Im 3. Erzählsegment ist das Gegensatzpaar nicht mehr zwischen Voraussetzungen und Realität zu finden, sondern in sprachlichen Fertigkeiten, die ihr liegen und solchen, die sie ihrer Meinung nach nicht ausreichend besitzt.

Durch alle Kontrastierungen präsentiert sich M(T) als Mensch, der kontinuierlich Schwierigkeiten aus dem Weg räumt und dabei beachtliche sprachliche Erfolge erlangt. Dies ist eine eigenständige kognitive Figur in der Gesamtgestalt ihrer Lebensgeschichte. Die dominierenden Prozessstrukturen sind dabei biografische Handlungsschemata. Zu erwähnen ist ferner die Figur der Tochter, die in wichtigen Wandlungsmomenten eine zentrale erzählerische Funktion erfüllt. Insbesondere bei identitätsrelevanten Themen der Gegenwart ist sie präsent. Eine vergleichende Analyse dieses Punktes wird durch das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten und Unterschieden zur Stegreiferzählung der Tochter erfolgen.

6. Die dokumentarische Methode: methodisches Vorgehen bei der Analyse der Gruppendiskussionen

Mittels dieser Methode suchen wir nach jenen Elementen, die es ermöglichen bzw. auch nicht ermöglichen, dass die einzelnen Gruppenmitglieder sich untereinander verstehen. Dieses Verstehen ist hier insofern deutlich vom Interpretieren abzugrenzen, als Menschen mit einem gemeinsamen Erfahrungsraum einander unmittelbar verstehen, d.h. sie können auf ein konjunktives Wissen zurückgreifen. Die dokumentarische Methode ermöglicht eine Veränderung der Perspektive: nicht der Inhalt der Diskussionen, sondern erst das Aufdecken konjunktiver Orientierungsmuster einer Gruppe ermöglicht eine genaue Darlegung deren kommunikativer Praxis (Ballis et al. 2014, 101). Dabei interpretieren jedoch die beteiligten Akteure auch den Gehalt der Äußerungen anderer, da Mitteilungen einen intendierten Ausdruckssinn enthalten können.¹⁷¹

Diese zwei Ebenen der Gruppenkommunikation gilt es mit der dokumentarischen Methode zu trennen, wobei die Ebene der kommunikativen Absichten gänzlich ausgeklammert werden soll (Bohnsack 2007, 59 ff.). Den Grund dafür erklären Loos/Schäffer folgendermaßen: „Grundlagentheoretisch betrachtet, liegt dies daran, dass hinter einer Äußerung stehende Motive vom Interpretieren nur vermutet bzw. unterstellt werden können“ (2001, 40). Abgesehen von Äußerungen also, in denen Informanten explizit von ihren Motiven berichten, sind Interpretationen von Intentionen seitens des Untersuchenden strikt zu unterlassen.

Die Ebene des Verstehens hingegen spüren wir dort auf, wo sie ausgedrückt wird, nämlich in der Gruppe in Form von habitualisierten Praktiken, die auf handlungsleitendem und z.T. inkorporiertem Erfahrungswissen der Akteure basieren (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006, 11). Die dokumentarische Methode bietet hierfür einen Zugang

6.1 Grundannahmen der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode basiert auf der grundlegenden Unterscheidung zwischen zwei Sinnebenen des Ausdrucks, deren Differenzierung insbesondere bei Gruppendiskussionen methodologisch sinnvoll ist und die auf Arbeiten Mannheims beruht:¹⁷² der immanente Sinngehalt unterscheidet sich wesentlich vom dokumentarischen.

Während ersterer sich auf Zusammenhänge bezieht, deren Richtigkeit – unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang – meist überprüfbar ist,¹⁷³ verweist der dokumentarische Sinngehalt auf die Genese dieser Strukturen. Durch die dokumentarische Methode wird herausgearbeitet, unter welchen Bedingungen der zu untersuchende Gegenstand entstanden ist.

¹⁷¹ Przyborski schreibt hierzu: „Der Austausch wird knapper und zugleich fragloser. Ein Außenstehender versteht wenig – umso präziser ist das Verständnis derer, die über den gleichen Erfahrungshintergrund verfügen. (...) Man *erklärt* einander nicht mehr, sondern *versteht* einander“ (2004, S. 26 f.). Zum Drang innerhalb der Familie zu kooperieren vgl. Bauer (2006; 2007).

¹⁷² Vgl. Mannheim (1980, 85-93).

¹⁷³ Przyborski sieht in dieser Unterscheidung ebenfalls ein grundlegendes Prinzip der dokumentarischen Methode und weist darauf hin, dass die Überprüfbarkeit von immanenten Sinngehalten dann problematisch werden kann, wenn es sich um einen subjektiv gemeinten Sinn handelt. Denn darauf müsse geklärt werden, wer, bzw. welche Instanz die Richtigkeit bewerten soll (2004, 22). Nicht alle Forscher sind sich jedoch in diesem Punkt einig, denn Loos/Schäffer (2001, 62) unterscheiden bspw. in Anlehnung an Mannheim den immanenten Sinngehalt strikt vom „Ausdruckssinn“. Ich schließe mich dieser Unterscheidung, die bei den Forschungsabläufen eine Rolle spielen wird, an.

Das Ergebnis entspricht dem den Diskurs zugrunde liegenden habituellen Handeln bzw. Habitus (Przyborski 2004, 25). Aus dieser fundamentalen Differenzierung heraus lassen sich folgende, eher untergeordnete Unterscheidungen, darstellen, die ebenfalls stets die Grundannahmen dieser Methode verdeutlichen.

Reflektives, theoretisches Wissen wird von handlungsleitendem, inkorporiertem Wissen (atheoretisches Wissen) unterschieden. Menschen können auf Nachfrage hin und ggf. nach einer Reflexion Motive (um-zu-gerichtet) und Gründe (weil-argumentierend) angeben, die ihr Handeln erklären. Das atheoretische Wissen hingegen „bildet einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne des Akteuren aber ‚exterior‘ zu sein“ (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, 41). Vom methodischen Forschungsablauf ist dies besonders interessant, da dieser Strukturzusammenhang dem Forscher nicht vor der Untersuchung zur Hypothesengenerierung vorliegt, sondern bei den Probanden selbst repräsentiert ist. So formulieren Bohnsack/Marotzki/Meuser die Aufgabe des Untersuchenden folgendermaßen: [sie, TP] „besteht darin, dieses implizite oder atheoretische Wissen als ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-) Wissen abduktiv – zur (begrifflich-theoretischen) Explikation zu bringen“ (2003, 41).

Das ‚was‘ wird vom ‚wie‘ abgegrenzt. Erforschen wir den Inhalt der gemachten Äußerungen nach interpretativen Paradigmata (‚was‘), so verharren wir laut Bohnsack/Marotzki/Meuser im Common-Sense, weil „sich der sozialwissenschaftliche vom alltäglichen Beobachter lediglich durch einen höheren Grad der Formalisierung und Systematisierung“ unterscheidet (2003, 138). Demgegenüber leistet die dokumentarische Methode, als auf die praxeologische Wissenssoziologie und auf Mannheim basierend, dies durchaus, und zwar indem sie sich auf das ‚wie‘, auf den *modus operandi* der strukturellen Prozesse richtet. Diese Vorgehensweise ermöglicht dem Forschenden, den wörtlichen Sinngehalt zu transzendieren.

Das kommunikative gesellschaftliche Wissen wird vom konjunktiven milieuspezifischen getrennt. Die öffentliche, gesellschaftliche Bedeutung einer Äußerung erscheint relativ leicht zugänglich. Die Analyse der Sprache beruht auf kontextfreier, dem reinsten Idealtypus nahekommender Begriffsbildung (vgl. Przyborski 2004, 25). Man geht davon aus, dass die Sprache unmissverständlich klar und für jedermann in gleicher Weise begreifbar ist.

Im Vergleich dazu ist das konjunktive Wissen nicht öffentlich zugänglich und verständlich, die Sprache besitzt milieuspezifische Bedeutungen und weckt Assoziationen, die nur Eingeweihten bekannt sind. Das liegt an den konjunktiven Erfahrungsräumen dieser Gruppenmitglieder. Im Falle der Familien, die Gegenstand dieser Untersuchung sind, ist davon auszugehen, dass die Familienmitglieder sich auf bestimmten Gebieten praktisch ‚blind‘ verstehen. Ziel der dokumentarischen Methode ist es, einen Zugang zu diesen Erfahrungsräumen herzustellen.

6.2 Der Forschungsablauf der dokumentarischen Methode

In dieser Untersuchung wurde ein Familiensetting geplant, das spezielle Gelegenheiten zur Diskussion bot und sich thematisch an den Einzelinterviews der Familienmitglieder orientierte (vgl. Kap. 4: „Forschungsdesign“).

Diese Gruppendiskussionen wurden audiovisuell aufgezeichnet, so dass sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation erfasst werden konnten.

Nachdem alle Vorbereitungen abgeschlossen waren und die Sitzungen aufgenommen worden sind, gelangt man zum praktischen Forschungsverlauf der dokumentarischen Methode. Ich orientiere mich an Loos/Schäffer (2001, 61 ff.) und schildere die zu befolgenden Schritte.

6.2.1 Thematischer Verlauf

Es handelt sich bei diesem Schritt um eine erste grobe Kategorisierung. Die Diskussion wird betrachtet und/oder angehört, die angesprochenen Themen werden paraphrasiert wiedergegeben. Essenziell ist die Gliederung in Stellen mit hoher und weniger hohen metaphorischen Dichte. Bei ersteren Passagen ist mit Loos/Schäffer davon auszugehen, dass die darin behandelten Themen eine erhebliche Relevanz für die Beteiligten besitzen. Diese Klassifizierung hat den Zweck, die Passagen danach zu differenzieren, inwieweit sie in dem späteren Auswertungsprozess eine Rolle spielen werden.

6.2.2 Formulierende Interpretation

Der zweite Schritt schließt sich dem ersten direkt an: hier wird etwas genauer paraphrasiert, so dass die Sprache der Erforschten in die Sprache des Forschenden übersetzt wird, was streng genommen natürlich einer ersten Interpretation des Gegenstandes gleichkommt.¹⁷⁴ Eine weitergehende Interpretation auf der Ausdrucksebene sollte der Untersuchende jedoch vermeiden. Er würde den Bereich des Nachprüfbaren nämlich somit verlassen und sich auf Spekulationen einlassen. Erlaubt ist hingegen die Beschäftigung mit dem immanenten Sinngehalt von Äußerungen im Sinne Mannheims, der sich auf die „unvermittelten“ (Loos/Schäffer 2001, 62) Faktizitäten des Diskurses bezieht. Gemeint ist hier beispielsweise, dass der Forschende durchaus die Anmerkung „Bitte um Rat“ notieren kann, wenn Sohn A seine Mutter B direkt, wörtlich und unvermittelt folgendermaßen anspricht: „Mama, könntest du mit einen Tipp geben?“ Dieser immanente Gehalt bliebe auch dann bestehen, wenn es sich um eine ironische Bemerkung handeln würde, weil der Sohn aus seiner Sicht zu diesem Thema täglich mehrfach ungefragte Ratschläge bekommt. Der Untersuchende hat die Ebene der Performanz zu betrachten und darf – auch wenn dies sinnvoll und logisch erscheinen sollte – die Ebene der unvermittelten Fakten der Dialoge nicht verlassen. Eine Ausnahme bilden hier natürlich jene Äußerungen, in denen Akteure explizit von ihren Intentionen berichten.

6.2.3 Reflektierende Interpretation

Dies ist nun das Kernstück der dokumentarischen Methode. Hier geht es darum, konjunktive Orientierungen und den Habitus der Gruppe herauszuarbeiten und zu rekonstruieren (Przyborski 2004, 55). Loos/Schäffer sprechen von einer Analyseeinstellung, die darauf gerichtet ist, ‚wie‘ etwas gesagt wird, um mittels der resultierenden Quintessenz „den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis“ zu dokumentieren (2001, 63). Hier geht es nicht um Bewertungen über ein Thema (dies wäre – sofern es unvermittelt verläuft – die Analyse des immanenten Sinngehalts), sondern darum, „wie“ dieses Thema behandelt wird. Nach einer solchen reflektierenden Interpretation einer Passage bezieht der

¹⁷⁴ Dies entspricht dem ersten Schritt der Analysetechnik der Zusammenfassung nach Mayring (2003, 62).

Untersuchende die Interpretation nicht allein auf diese Stelle, sondern betrachtet sie als „Dokument für ein Grundmuster“ (Loos/Schäffer 2001, 63), das auch für andere Passagen bestimmend sein wird.

An dieser Stelle ist es m.E. sinnvoll, die Begriffe des ‚Arbeitsganges reflektierende Interpretation‘ vorzustellen und sie in einen explizierenden Zusammenhang zu stellen.

Horizonte:

Die Horizonte sind als Rahmen identifizierbar, innerhalb derer ein Thema abgehandelt wird. Bei einer Gruppendiskussion stößt man oft auf einen positiven und einen negativen Horizont, wobei „positive Ideale“ in Richtung des positiven Horizontes hinweisen (Przyborski 2004, 56), während ungünstige bis hin zu düsteren Visionen den negativen Horizont konstituieren. Sollte das Thema einer sprachbiografischen Gruppendiskussion bspw. der perfekte Erwerb der Sprache des Ziellandes sein, könnte sich der positive Horizont im Wunsch nach einer fast muttersprachlichen Kompetenz ausdrücken, sodass man perfekt eingegliedert und von Einheimischen nicht zu unterscheiden wäre – zumindest sprachlich. Der negative Horizont könnte dagegen gleichzeitig den Aspekt des Identitätsverlustes ausdrücken, schließlich wäre man dann ja nicht mehr als das Individuum identifizierbar, das man vor der Migration zu sein dachte. Die Diskussion in der Gruppe wird insbesondere bei deutlichen Gegenhorizonten das Potenzial haben, sich zu einer lebhaften und dramaturgischen Passage zu entwickeln, die dann üblicherweise als Fokussierungsmetapher bezeichnet wird.¹⁷⁵

Sowohl negative als auch positive Horizonte geben wesentlich und greifbar Ausdruck über den Erfahrungsraum einer Gruppe. Auch Enaktierungen, so bezeichnet Bohnsack (2007, 136) die Prozesse der Umsetzung der Orientierungen im Alltagshandeln, bilden gemeinsam mit den Horizonten den Rahmen, der der Gruppe bekannt ist, und in dessen Grenzen Diskussionen und Gespräche möglich sind.

Im Hinblick auf diesen Orientierungsrahmen der Gruppe bemerken Bohnsack/Nentwick-Gesemann, dass durch ihn Wertehaltungen, die ansonsten in empirischen Rekonstruktionen nicht ohne weiteres zugänglich sind, zum Ausdruck kommen können: „Werte sind somit jene positiven und negativen (Gegen-) Horizonte bzw. die Relation zwischen diesen, innerhalb derer der gesamte Erfahrungsraum einer Gruppe, eines Milieus‘ d.h. bspw. einer Generation oder auch einer Organisationskultur, ‚eingespannt‘ ist“ (Bohnsack/Nentwick-Gesemann 2006, 270).

a) Propositionen¹⁷⁶

Nachdem der Orientierungsrahmen vorweg expliziert wurde, ist an dieser Stelle der Orientierungsgehalt darzulegen, ohne den eine Gruppe keine Horizonte aufstellen könnte. Propositionen

¹⁷⁵ Der Begriff Fokussierungsmetapher wird bei der dokumentarischen Methode seit Bohnsack (2003, 67) durchgängig verwendet.

¹⁷⁶ Die Bezeichnung Propositions-Validierungsverfahren (PVV) für die von mir entwickelte Realisierung einer Gruppendiskussion fußt auf dieser Verwendung des Begriffes „Proposition“, der bei der Analyse von Gruppendiskussionen etabliert ist.

nen¹⁷⁷ werden als Orientierungsgehalte von Äußerungen und Diskurseinheiten bezeichnet, sofern sie folgende Bedingungen erfüllen:

Der Orientierungsgehalt, auch dokumentarischer Gehalt genannt, wird Proposition genannt, wenn er erstmalig auftaucht (Przyborski 2004, 64). Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, bspw. durch das erste Anreißen eines Horizonts.¹⁷⁸ Im Rahmen der in dieser Studie analysierten Familiensettings wurden die Propositionen seitens des Untersuchenden zuvor aufgearbeitet und der Gruppe explizit als zu diskutierender Gehalt präsentiert. Sie stellen somit keine Eigenleistung der Gruppe als solche dar. Gewiss wäre es möglich, dass das Abarbeiten einer Proposition dazu führt, dass andere, gruppeneigene Propositionen in die Diskussion eingeworfen werden, dies ist jedoch im Rahmen dieser Untersuchung die Ausnahme. Der Vorteil der aufgearbeiteten und vorgegebenen Propositionen ist allerdings, dass die Akteure erfahren, dass diese ausnahmslos von ihnen selbst stammen und dass der Diskurs dann in seiner Selbstläufigkeit nicht mehr durch Nachfragen gestört wird (vgl. hierzu auch Nohl 2006, 252). Ein weiterer Vorzug dieser Art propositionaler Orientierungen liegt auch darin, dass die Themeninitiierung nicht vom Interviewer aus gehen und somit bei der Gruppe das Orientierungsschema „traditionelles Interview“ nicht die Oberhand gewinnt (vgl. Przyborski 2004, 68).

Eine Proposition liegt zudem dann vor, wenn dem Aufwerfen eines neuen Orientierungsgehalts eine Konklusion (vgl.: i) vorangeht. Das bedeutet, dass die Diskussion bzw. Entfaltung der Proposition zu einem Abschluss gebracht wird, bevor die Akteure nach dem nächsten Orientierungsgehalt greifen. Erst eine Konklusion eröffnet nämlich das Feld für einen neuen thematischen Ansatz.

Eine Proposition fordert prinzipiell eine Reaktion durch andere Gruppenmitglieder ein. Diese können einfache Hörersignale (z.B. Back-Channels) oder auch komplexerer Natur sein und betreffen stets den aufgeworfenen Orientierungsgehalt. Diese Formen der Bezugnahme werden im Folgenden erläutert.

b) Elaboration

Loos/Schäffer (2001, 67) sprechen von Elaboration, wenn sich die Äußerungen der Gruppenmitglieder auf den Diskussionsverlauf zwischen Proposition und Konklusion beziehen: „Zwischen der Proposition und der Konklusion findet die Elaboration des Themas statt, die eine große Formenvielfalt annehmen kann.“ Auch Przyborski erläutert den Begriff in einem ersten Schritt sehr unpräzise: „Jede Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung – meist in einer anderen Textsorte, wird als Elaboration bezeichnet“ (2004, 69). Daraufhin gibt sie jedoch Richtungen an, die diese Elaborationen einschlagen können: so unterscheidet sie die argumentative Elaboration (mit Erklärungen) von der Elaboration im Modus einer Exemplifizierung (mit Beispielen belegt, die wiederum in Form von Erzählungen und/oder Beschreibungen

¹⁷⁷ Zum Begriff Proposition in seiner philosophischen und linguistischen Entfaltung siehe Przyborski 2004, 62 f. Sie führt mit Bohnsack (2007, 240) aus, dass der Begriff Proposition, wie er in der dokumentarischen Methode verwendet wird, an Garfinkels Bedeutung anknüpft. Dabei erläutert Przyborski, dass es für den dokumentarischen Gehalt von Äußerungen nicht darauf ankommt, ob die Proposition explizit vorgebracht wurde oder nicht.

¹⁷⁸ Zur Vielfalt von Formen propositionaler Gehalte siehe Loos/Schäffer 2001, 67 f.

stattfinden können) und von Elaborationen der Antithese, die dann auftauchen, wenn sich die Gruppe mit dem negativen Gegenhorizont bzw. konkret mit Antithesen befasst.

c) Differenzierung

Obgleich es sich auch hier um eine Weiterbearbeitung eines Orientierungsgehalts handelt, sieht Przyborski (2004, 69 f.) gute Gründe dafür, die Differenzierung als gesonderte Elaboration und dadurch als eigenen Terminus zu behandeln. Ihrer Meinung nach, und ich schließe mich ihr an, wird bei einer Differenzierung nicht die Proposition als solche diskutiert, sondern werden die Horizonte des Orientierungsgehaltes neu markiert. Die Reichweite oder die Relevanz des Horizontes wird verändert, wobei jedoch der Gehalt der Differenzierung nicht grundsätzlich vom Gehalt der Proposition abweichen darf.

d) Validierung

Darunter sind Bestätigungen von zuvor aufgeworfenen propositionalen Gehalten zu verstehen. Im Gegensatz zu Elaborationen stecken in ihnen keine eigenständigen Orientierungsgehalte. Validierungen können sich u.a. auf Propositionen, Elaborationen, ganze Diskursbewegungen¹⁷⁹ und Konklusionen beziehen.¹⁸⁰ Typische Beispiele für Validierungen sind Sätze/Turns wie: „Ja, das stimmt genau!“ oder „Richtig!“.

e) Ratifizierung

Hierbei handelt es sich um ein Signal, das – wie die Validierung – eine Rückmeldung über das gerade Geäußerte impliziert. Im Unterschied zur Validierung ist jedoch unklar, ob es sich nur um eine Rückkoppelung handelt, die anzeigt, dass die zuletzt gefallene Äußerung verstanden wurde, oder ob es in der Tat einer Bejahung entspricht. Oft begegnen uns Ratifizierungen in Form eines „hm“ oder eines „aha“.

Einer Proposition kann auf unterschiedliche Weise entgegnet werden, wobei stets neben den Entgegnungen auch die Konklusionen in Betracht gezogen werden müssen, um zu entscheiden, zu welchem der folgenden Typen die entgegnhaltende Äußerung gehört:

f) Antithese

Sie liegt dann vor, wenn ein gegenläufiger Horizont aufgeworfen wird, der dann in seiner Bezugnahme auf die Proposition (die These) zu einer Synthese elaboriert wird. Dieser Dreischritt beinhaltet, dass sich die Gruppe „antithetisch zum Kern der Orientierung vorgearbeitet“ hat (Przyborski 2004, 72) und das Thema für die Beteiligten zufriedenstellend beendet wird.

g) Opposition

Eine Opposition ist dann vorhanden, wenn eine Äußerung eine Orientierung enthält, die mit dem in der Proposition aufgeworfenen Orientierungsgehalt schlichtweg unvereinbar ist. Das bedeutet, dass es keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen mehr gibt und es zu keiner ge-

¹⁷⁹ Unter Diskursbewegung verstehen wir mit Przyborski Diskurseinheiten, die von einer Proposition eingeleitet und mit einer Konklusion beendet werden (2004, 63).

¹⁸⁰ In der Tat sind Validierungen sehr flexibel einsetzbar und können außer bei Ratifizierungen allorten auftauchen.

meinsamen, konsensfähigen und thematischen Konklusion kommt. Eine Synthese ist dann nicht möglich.

h) Divergenz

Während Oppositionen dadurch gekennzeichnet sind, dass bei ihnen Gehalte nicht vereinbar sind, bleibt man bei Divergenzen scheinbar beim Thema. So werden immer wieder Beiträge anderer Gruppenteilnehmer aufgegriffen, was so aussieht, als würde man auf die andere Partei eingehen (vgl. Przyborski 2004, 73). Dabei reden in einem divergenten Diskurs jedoch die Teilnehmer einander vorbei und die Orientierungen streben *de facto* auseinander. Insbesondere bei der Analyse der Konklusionen werden Divergenzen deutlich, da im Fall divergenter Gespräche allenfalls rituelle – sprich scheinbare – Synthesen (s.u.) möglich sind. Oftmals werden diese rituellen Lösungen an einen dritten Schauplatz verlegt, der einem dritten Orientierungsgehalt entspricht. Widerstreitende Orientierungen werden also nicht vereinbart, sondern ausgeblendet.

i) Konklusion

Nachdem dieser Begriff bereits mehrfach erwähnt und mit ihm gearbeitet wurde, folgen hier einige ergänzende Details: während ‚echte‘ Konklusionen mit einer Orientierung abschließen, beenden rituelle Konklusionen oppositionelle Bezugnahmen und erzwingen so einen Themenwechsel. Bei der vorliegenden Untersuchung haben die Akteure die Möglichkeit, die Konklusion in aller Deutlichkeit zu zeigen, nämlich indem sie sich für eine abschließende Bewertung der Proposition einsetzen. Diese explizit performativische Möglichkeit der Konklusion ist üblicherweise in Gruppendiskussionen nicht gegeben, obwohl Przyborski durchaus Parallelen sieht: „Performativische Elemente sind in Konklusionen oft sehr augenfällig. So kann das Ende der Ausarbeitung einer Orientierung z.B. durch die mehrfache Wiederholung wesentlicher Teile von Beispielen als Träger des Orientierungsgehalts in einer performativischen Inszenierung bestätigt werden“ (Przyborski 2004, 74).

In ihrem sehr präzisen Begriffsinventar stellt Przyborski zwei besondere Typen von Konklusionen vor, nämlich Transpositionen, sprich Konklusionen, die zugleich ein neues Thema mit eigenem Orientierungsgehalt aufwerfen und Zwischenkonklusionen, die darauf hinweisen, dass ein Orientierungsgehalt noch nicht endgültig abgearbeitet wurde, obwohl sich ‚kleine Konklusionen‘ und daran anschließend ‚kleine Propositionen‘ finden lassen (Przyborski 2004, 76). Während Transpositionen in der vorliegenden Studie eher nicht zu erwarten sind, ist es durchaus möglich, dass Familien Orientierungsgehalte in verschachtelten Ebenen diskutieren und sich daraus Zwischenkonklusionen und Anschlusspropositionen ergeben.

6.2.4 Fallbeschreibung und Typenbildung

Nachdem uns das Begriffsinventar der Diskursorganisation das Werkzeug zur Rekonstruktion und Erläuterung des ‚wie‘ des Diskurses in die Hand gegeben hat (Bohnsack 2007, 135) und durch die reflektierende Interpretation stets „die Besonderheit oder Gesamtgestalt des Falles oberster Bezugspunkt von Analyse und Darstellung“ im Fokus gewesen ist (Bohnsack 2007, 137), wird nun im Schritt der Fallbeschreibung die Gesamtgestalt zusammenfassend typisiert. Dies geschieht auf eine Weise, die es erlaubt, den Fall zu erfassen, auch ohne die Transkripte

gelesen zu haben. Eine Interpretation findet in diesem Schritt nicht mehr statt. In diesem Sinne findet die Fallbeschreibung, auch Diskursbeschreibung genannt, ihren Ausdruck vor allem in Kategorien von Diskursmodi.

6.2.4.1 Diskursmodi in Gruppendiskussionen¹⁸¹

Insbesondere anhand der Elaborationstypen lassen sich verschiedene Diskursmodi auffinden, die sich grundsätzlich in zwei Typen unterscheiden lassen.

a) Die inkludierenden Modi deuten darauf hin, dass die Gruppe eine gemeinsame Orientierung zum Ausdruck bringen kann. Daher werden, so Przyborski, „die Weisen der Inszenierung bzw. der Artikulation von Gemeinsamkeit durch das Kollektiv untersucht“ (2004, 96).

Sie unterteilt in sehr genauer Weise die inkludierenden Modi

in i) Gespräche mit einer parallelen Diskursorganisation; hier scheinen die Beiträge oftmals wenig miteinander zu tun zu haben, für die Beteiligten ist es jedoch klar, dass es sich für sie um die gleiche Sache handelt,

in ii) Diskurse mit einer antithetischen Diskursorganisation; bei dieser Form erreicht die Gruppe ihre Konklusion erst durch eine Synthese im dialektischen Sinne, nachdem es Widerstreit, konkurrierendes Gegeneinander oder Verneinung gab, und

in iii) Diskussionen mit einer univoken Diskursorganisation (hier spricht die ganze Gruppe ‚unisono‘ bzw. ‚univok‘ aufgrund identischer Erfahrungen).

b) Die exkludierenden Modi sind hingegen Ausdruck eines Kollektivs, dessen diskursive Praxis aus unterschiedlichen, einander widersprechenden Orientierungen besteht. „Zur Analyse kommt also die Inszenierung bzw. die Artikulation unterschiedlicher Erfahrungsgrundlagen“ (Przyborski 2004, 216). Die unterschiedlichen exkludierenden Modi sind:

(i) die oppositionelle Diskursorganisation (Rahmeninkongruenzen können nicht in einen gemeinsam geteilten Rahmen überführt werden und dies wird auch offen gezeigt) und

(ii) die divergente Diskursorganisation. Auch hier gibt es keine geteilten Erfahrungen und Orientierungsmuster; im Gegensatz zum oppositionellen Modus bleiben die Rahmeninkongruenzen jedoch verborgen und rituelle Konklusionen runden die Diskursbewegungen ab. Diese Diskurse bestehen vor allem aus Oppositionen und Divergenzen.

6.2.4.2 Typenbildung

Unter Typenbildung versteht man den sich anschließenden Schritt der Einbettung des Falles in einen größeren Kontext. Zunächst müssen die einzelnen Diskussionen einer Familie auf Ähnlichkeiten und Unterschiede bei den Diskursmodi hin untersucht werden. Die Fragestellung lautet dann stets, ob die untersuchte Familie sich wie eine echte Gruppe mit gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen verhält oder ob zuweilen exkludierende Gesprächstypen vorherrschen. Daraufhin werden die in der vorliegenden Untersuchung dokumentarisch analysierten Familien verglichen. Da in allen 4 untersuchten Familien sprachbiografische Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, besteht meine Aufgabe letztlich darin, nach familienübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen. Der Fokus richtet sich bspw. da-

¹⁸¹ Hier werden die Diskursmodi nur angerissen, für eine ausführliche Beschreibung verweise ich auf Przyborski (2004, 95-288), auf deren stringente Differenzierung ich hier rekurriere. Eine exemplarische Analyse einiger Modi findet sich bei Bohnsack/Przyborski (2006, 233-248).

rauf, ob dokumentarisch herausgearbeitete Orientierungsschwierigkeiten bei den vorliegenden Familien spezifischer oder migrationsbedingt typischer Natur sind. Selbstverständlich sind bei der geringen Stichprobe allgemeingültige Aussagen kaum denkbar, es könnten aber Fragestellungen für weiterführende Untersuchungen aufgeworfen werden.

6.3 Analyse exemplarischer Passagen Familie V

In den folgenden Analysen finden sich zunächst die zu diskutierenden Propositionen wieder. Als Aussagen lagen sie auf Kärtchen gedruckt vor und stellten den Diskussionsanlass dar. Wenn möglich sollten sich die Familienmitglieder darauf einigen, ob die Proposition als richtig oder als falsch zu klassifizieren ist. Auf einer Skala von minus zehn (die Proposition stimmt überhaupt nicht) bis plus zehn (die Proposition stimmt voll und ganz) war jede Wertung in Form von Punktevergabe möglich.

Die Zahl vor der Proposition gibt die Nummerierung des Kärtchens an, die Kürzel danach beziehen sich auf den Urheber und auf den Ort des transkribierten Interviews, in dem sich diese finden lässt.

6.3.1 Diskussion über Sprachvermischung

Disk. Nr.18: Sprachen zu vermischen ist nicht so schlimm. Es ist wichtiger, etwas zu vermitteln, als die Reinheit der Sprache zu bewahren.

Int. M(V), S. 51
(+10)

Vorbemerkung

Den Einzelinterviews war zu entnehmen, dass das Thema Sprachvermischung durchaus kontrovers angesehen wird. Während M(V), deren Aussage ja hier vorliegt einer gelungenen Kommunikation absoluten Vorrang gibt, befürchtet V(V), die Sprachen könnten degenerieren, wenn sie auf Dauer vermischt werden, obgleich er auch von lustigen CS-Situationen spricht. S(V) sieht sich hingegen als konsequenter Sprecher jeweils einer Sprache, der nur in Ausnahmefällen Sprachen vermischt. T(V) pflegt letztlich einen völlig zwanglosen Umgang mit dem Einflechten von Wörtern in eine andere Sprache.

Diskussion

- 282 S(V): ÖH/ das find ich geil\ das hab ich gesagt\
 283 V(V): |[lacht laut]|
 284 S(V): |sprachen zu-|* sprachen zu vermischen ist nicht so schlimm\ es ist wichtiger
 285 etwas zu vermitteln als die reinheit der sprache zu bewahren\
 286 |plus zehn\
 287 T(V): |OH S(V)/ |welch ein poet/
 288 V(V): |OH OH:/ |klingt wie lauter Beifall]
 289 M(V): |[lacht laut]|
 290 V(V): PLUS ZEHN\
 291 M(V): yo tambien
 ich auch
 292 T(V): ich habs nicht geblickt\
 293 S(V): |plus zehn|

- 294 V(V): |[lacht]| ponle a T(V) que ella no-* entiendo- que [unverständlich]
Schreib du bei T(V) auf, dass sie 's nicht versteht
- 295 T(V): ne man\ der S(V) ist einfach zu poetisch für mich\ jetzt HALLO/ [S(V) möchte
 ihr plus 10 aufschreiben]
- 296 V(V): no\ |haLLO:\ | [an S(V) gewandt]
nein
- 297 S(V): |ja okay mann|
- 298 V(V): warte\ que T(V) no- le quiere poner su numero\ (3 sec)
da T(V) ihr Ergebnis nicht aufschreiben will
- 299 V(V): plus zehn\ |eso significa\
 |das bedeutet|
- 300 S(V): |plus zehn|
- 301 V(V): venga\
kommt
- 302 T(V): [lacht] oh mein gott/
- 303 S(V): jetzt ich\ [will das nächste Kärtchen vorlesen]
- 304 V(V): |no\ no\ ya tu leiste\
 |nein, nein, du hast schon gelesen|
- 305 S(V): |nein nein\ das wurde| mir geschenkt\
 |
- 306 T(V): oh mein gott\ der satz war ja echt- |[unverständlich]|
- 307 M(V): | ya se va a ACABAR\| que LÁSTIMA\
es hört schon auf, wie schade

Analyse:

Schaute man nur auf die Ergebnisse auf dem Kärtchen und auf das Fehlen von Gegenpositionen, so könnte man meinen, es handle sich um einen univoken Diskurs, bei dem die ganze Familie aufgrund identischer Erfahrungen quasi wie aus einem Munde spricht. Eine genaue Analyse stützt diese Annahme jedoch nicht.

S(V) leitet die Proposition bereits vor dem Vorlesen wertend ein (Z.282), worauf er vom Vater ein lautes Lachen erntet (Ratifizierung). Eine Validierung seiner vermeintlich eigenen Proposition wird von S(V) direkt im Anschluss an das Lesen nachgeschoben (Z.286). Dadurch markiert er den Horizont der Proposition als positiv, als mit seinem Erfahrungshorizont übereinstimmend und wertvoll.

Anmerkung 1: Die Proposition stammt aus dem Interview mit M(V), der Mutter. Darin positioniert sie sich im Gegensatz zu ihrem Bruder, der im Sinne einer korrekten, einsprachigen Sprachverwendung jedes Gespräch zerstörte, als tolerant gegenüber Sprachvermischungen:

und äh-* und dann ist es-* wichtig dass ich-* für mich ist es wichtiger etwas zu vermitteln als-* die REINheit der sprache zu bewahren\ weil -* was damit angefangen wird/* ist doch viel wichtiger als die sprache selbst* ne/* so*** dann bin ich da lockerer als mein bruder\ (Int. M(V), S.51)

Von Z.287-289 lassen sich die Ratifizierungen der anderen Familienmitglieder finden: zunächst der Schwester, die den Bruder für einen Poeten hält, dann fast überlappend und sehr laut des Vaters, und abschließend der Mutter in Form eines Lachens.

Daraufhin folgen Validierungen, die sich an die ergebnissichernde ‚Eigenvalidierung‘ des Sohnes anlehnen (Z.291), bevor die Schwester ihr Unverständnis die Proposition betreffend ausdrückt (Z.292). Im Anschluss an das Kundtun ihres Unverständnisses findet aber keine Elaboration der Proposition statt, sondern eine Diskussionsverlagerung. V(V) fordert lachend, dass sein Sohn ein Ergebnis für seine Schwester auf das Kärtchen einträgt und drängt somit auf eine rasche rituelle Konklusion. Diese stellt sich jedoch nicht augenblicklich ein, denn T(V) initiiert eine Verlagerung auf den performativen Akt der Konklusion: sie lässt nicht zu, dass S(V) für sie ein Ergebnis aufschreibt. Stattdessen bringt sie ihren Vater dazu, ihr den notwendigen Rahmen zu sichern, indem er S(V) bremsen soll (Z.296).

T(V) nimmt nun den Begriff „Poet“ (Z.287) wieder auf und elaboriert die Proposition in eine ganz andere Richtung, nämlich auf ihre Form hin (Z.295). Sie erkennt die Wortgewandtheit ihres Bruders an, positioniert sich als auf diesem Gebiet unterlegen und lädt die anderen dazu ein, eine von der Proposition divergierende Diskussion zu führen. Diese divergente Diskursorganisation wird auch noch nach dem rituellen Konsens beibehalten, denn T(V) bekräftigt in Z.306 ihre Haltung erneut: „oh mein Gott, der Satz war ja echt ...“.

Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass T(V)s Äußerungen auch ironischer Natur sind, obwohl T(V)s Stimme eher anerkennend als opponierend erscheint. Respondierende Turns erfolgen jedoch darauf nicht. In diesem Falle bestünde der Familienkonsens darin, kritische Kommentare schlichtweg zu überhören.

Elaborationen zum Thema Sprachvermischungen liegen nicht vor, obgleich dieses Thema in den Einzelinterviews durchaus unterschiedliche Ergebnisse geliefert hatte. Die Mutter hält sich in dieser Passage auffallend zurück, beteiligt sich jedoch durchaus auch an der rituellen Konklusion, und zwar indem sie ihr Bedauern darüber ausdrückt, dass die Gruppensitzung bald enden wird, denn es bleiben nach dieser Proposition nur noch zwei weitere Kärtchen mit Aussagen übrig (Z.26: *ya se va a acabar, que lástima*). Dadurch erkennt sie das Ende dieser Diskussion an.

Festzuhalten ist: Wir haben es mit einem kontrovers geschildertem Thema zu tun, über das einzelne Familienmitglieder voneinander divergierende Meinungen haben. Explikationen, argumentative Elemente oder Antithesen werden aber im Familiensetting ebenso wenig vorgebracht wie Oppositionen. Der gewählte Weg besteht darin, nicht auf den Inhalt der Proposition einzugehen, sondern auf deren Form. Darüber, dass diese (vermeintlich) von S(V) in einer sprachlich gesehen besonders geglückten Weise ausgedrückt worden war, sind sich alle einig. Der rituelle Konsens basiert tatsächlich allein auf dieser Formulierung.

6.3.2 Diskussion über Sprachblockaden

Disk. Nr. 19: Wenn man schon mehrere Fremdsprachen kann und noch eine lernt, gibt es oft eine Blockade einer anderen Sprache. Und besonders gern blockieren sich verwandte Sprachen.

Int. V(V), S. 33f.

(V(V) : +10; M(V)+T(V)+S(V) : -6)

Vorbemerkung

Wie in der Analyse seines Interviews herausgearbeitet, erlebt V(V) seine sprachlichen Blockaden als enorme Bedrohung der Kontinuität seiner persönlichen sprachlichen Identität und als bestimmend für seine Zukunft. Sie widerfahren ihm als mächtige Verlaufskurven, die ihm sprachlich jede handlungsschematische Möglichkeit nehmen. Unklar war zum Zeitpunkt dieses Settings, ob die Familie darüber informiert war, dass V(V) unter Blockaden leidet und ob ihnen überhaupt bewusst war, was sprachliche Blockaden überhaupt sind und wie sie sich auswirken können.

Die Bedeutung der Blockaden für V(V)s sprachliche Identität ist aktuell, könnte aber von M(V) mit den eigenen, sich wiederholenden Erfahrungen von Sprachverlust assoziiert werden, einem Phänomen, das ihre Sprachbiografie deutlich geprägt hat.

Diskussion

- 308 V(V): AH/ esta la dije yo\
Ah/ die hab ich gesagt
- 309 T(V): [lacht]
- 310 V(V): wenn man schon MEHrere fremdsprachen kann und NOCH eine lernt-*
- 311 gibt es oft eine blockade einer anderen sprache
- 312 T(V): [lacht]\ das ist papa |mann\
313 V(V): |und beson|ders gern blockieren sich verwandte sprachen\
314 digan que no\ digan que no\
wagt zu sagen, dass es nicht stimmt, wagt es
- 315 M(V): no yo aprendi italiano y no se me bloqueo el español\ te digo\
nein ich hab Italienisch gelernt und mein Spanisch wurde nicht blockiert
- 316 V(V): no pero HAbla\ ponte a hablar pa que veas\
nein aber SPRICH\ sprich damit du es siehst
- 317 M(V): come/
wie/
- 318 V(V): por ejemplo |äh-|
zum Beispiel
- 319 M(V): |oso| dire cual cosa e non |faniente\
ich werde euch was sagen und das reicht
- 320 T(V): |cual cose\
321 M(V): cual |cosa\| [an T(V) gerichtet]
- 322 V(V): |que| cosa |pasa|
- 323 T(V): |ist ja gut\| also-
- 324 M(V): [lacht] quieres que |te lo diga otra vez/
willst du dass ich es dir wiederhole
- 325 V(V): |Klaus por ejemplo| el Klaus el Klaus hablaba español
Klaus zum Beispiel der Klaus der Klaus sprach Spanisch
- 326 |aprendio aleman/
lernte Deutsch
- 327 M(V): |pues sera que| son los hombres entonces
dann werden es wohl die Männer sein
- 328 T(V): aber echt\

- 329 M(V): [lacht]
- 330 V(V): ponle ahi a V(V) plus zehn** eindeutig\
schreib dort V(V)
- 331 S(V): ich minus zehn**
- 332 T(V): aber jetzt warte\ hier/ fremdsprachen kann und noch eine lernt [liest relativ
- 333 leise die Aussage noch einmal durch]
- 334 M(V): leelo en voz alta otra vez
lies es nochmal laut vor
- 335 T(V): papa\ erklär uns mal bitte mal deine frage\
 336 V(V): AL|SO\ ich sage so-|
- 337 M(V): |pero no/ leelo otra| vez\ que-
aber nein\ lies es nochmal\ da
- 338 T(V): nein\ er solls doch-
- 339 V(V): no\ leelo\
nein\ lies es
- 340 M(V): leelo/ que no me acuero de nada\
lies es\ da ich mich an nichts mehr erinnere
- 341 T(V): AH [stöhnt] Wenn man schon mehrere fremdsprachen kann und noch eine
- 342 lernt- gibt es oft eine blockade einer anderen sprache\ und besonders gern
- 343 blockieren sich verwandte sprachen- jetzt erKLÄR das\
 344 V(V): zum beispiel\ italienisch und spanisch sind- verwandte |sprachen\|
- 345 T(V): |was blockIERT sich da/|
- 346 V(V): dass wenn du: äh-*
- 347 T(V): hör auf das |nachzumachen\| [spricht zu ihrem Bruder]
- 348 V(V): |deutsch äh-| spanisch sprechen möchtest/* dann plötzlich sagst
 du-
- 349 wörter auf]: italienisch\|
- 350 T(V): |auf italienisch\|
- 351 S(V): |NA|JA/ aber das war ja die hier\|
- 352 V(V): |oder umgekehrt\|
- 353 S(V): |das war ja DIE| hier\ [zeigt das Kärtchen Nr. 18 mit dem Vermischen von
- 354 Sprachen] es ist- sprachen zu vermischen ist nicht so schlimm\
 355 es ist wichti|ger-|
- 356 V(V): |das ist| |andere aussage\|
- 357 T(V): |das ist was anderes/|
- 358 S(V): aber das ist genau das gleiche/
- 359 T(V): es handelt |sich hier um andere aussagen\|
- 360 V(V): |eben genau\| aber das ist andere| aussage
- 361 M(V): a|also für mich- für mich| minus fünf\ für |mich\|
- 362 V(V): |meine ist poetischer\|
- 363 S(V): |für mich| minus- sechs\
 364 M(V): |bueno va: nosotros dos-| [an S(V)]
komm schon, wir beide
- 365 T(V): |sag doch einfach auch minus| fünf\ [an S(V)]
- 366 S(V): ich bin minus SECHS/

- 367 T(V): egal\
 368 S(V): |nein\
 369 M(V): |minus sechs\| pon minus sechs\ ponle un seis\ yo tambien\ total/* un puntito
schreib minus sechs\ mach ihm ne sechs\ich auch\was solls/ ein Pünktchen
 370 mas o menos/ [an T(V)]
mehr oder weniger
 371 T(V): |oh mann\ nur weil S(V) sagt-|
 372 V(V): |y y y T(V)/|
und und und T(V)/
 373 T(V): ähm\
 374 V(V): ich weiß es nicht\ [öffnet T(V) nach]
 375 T(V): ich sag nicht\
 376 V(V): was/ minus zehn/
 377 M(V): null\
 378 T(V): [kabbelt sich mit ihrem Bruder und notiert sich dann auch eine minus sechs]

Analyse

V(V) informiert zunächst seine Familie darüber, dass er nun eine seiner eigenen Aussagen vorlesen wird (Z.308). Dies führt sofort dazu, dass seine Frau lacht, d.h. eine Ratifizierung äußert, deren Gesprächsfunktion aber noch unbestimmbar bleibt (Z.309). Daraufhin beginnt V(V), die Grundproposition, deren Rahmung tatsächlich von ihm selbst stammt, vorzulesen (Z.310-311). Bevor er jedoch zu Ende gelesen hat gibt seine Tochter eine unterbrechende Höreräußerung von sich, die den Diskurs vom propositionalen Horizont weg zu verschieben droht. Sie führt die Proposition „typisch Papa“ ein (Z.312). Die Möglichkeit, ab jetzt über den Vater und dessen Äußerung zu sprechen besteht nun genauso, wie V(V) mit seinen Äußerungen in Ruhe zu lassen und die Proposition gemeinsam durch eine rituelle Konklusion zu validieren. V(V) liest – zunächst überlappend – das Kärtchen zu Ende vor (Z.313) und validiert dann anhand eines rhetorischen Direktivs die Proposition ostentativ und laut (Z.314). M(V) reagiert darauf, indem sie augenblicklich den gegenteiligen Horizont aufwirft. Ihre Antithese elaboriert sie rein exemplifizierend, indem sie ihre eigenen Erfahrungen beschreibt (Z.315). Von Bedeutung ist hier, dass ihre Elaboration formal nicht exakt zur Proposition passt, da sie von einer fehlenden Blockade ihres Spanisch spricht, obwohl dies für sie keine Fremdsprache ist. Dennoch wird die Elaboration akzeptiert, d.h. ihr Formfehler wird ignoriert bzw. nicht bemerkt. Respondierend reagiert V(V) auf die M(V)s Turn erneut mit einem Direktiv, der seine These beweisen soll. M(V) soll nun offen zeigen, dass sich bei ihr, wenn sie Italienisch spricht, nichts blockiert (Z.316). M(V) reagiert auf die initiierende Gesprächssequenz und fängt an, auf Italienisch zu sprechen (Z.317; 319). V(V) bemerkt jetzt, dass seine Frau sich exemplifizierend zu behaupten vermag und versucht, die Elaborationsebene zu wechseln (Z.318). M(V) lässt sich davon nicht unterbrechen, wohl aber von der Tochter, die das Italienisch der Mutter korrigiert (Z.320). Scherzhaft wiederholt der Vater dann einen Teil des italienischen Satzes, tut dies jedoch undeutlich und mit einer übertriebenen italienischen Aussprache, d.h. er verlängert die betonten Vokale extrem. Streng genommen kann man nur sagen, dass es sich um eine Ratifizierung in Form eines spontanen Kommentars handelt; durch ihren

komischen Charakter ist V(V)s Äußerung aber ferner dazu geeignet, die sprachlichen, blockadefreien Fertigkeiten bei seiner Frau indirekt anzuerkennen (Z.322). Allerdings ist weder er noch eins der Kinder im Italienischen kompetent genug, die Korrektheit des von der Mutter formulierten Satzes zu bestimmen. T(V) erkennt die sprachliche Kompetenz der Mutter zwar an, signalisiert durch den Satz „ist ja gut“ allerdings, dass sie diese Elaboration beenden will und fordert ein, die Diskussion weiterzuführen (Z.323). M(V) lässt sich davon nicht irritieren und untermauert ihre Exemplifizierung sogar noch, indem sie V(V) fragt, ob er ihre Äußerung auf Italienisch wiederholen will (Z.324).

V(V) übernimmt daraufhin den Sprecherwechsel und elaboriert seine Proposition erneut. Diesmal argumentiert er aber exemplifizierend und spricht von der Blockade seines Bekannten Klaus (Z.325-326). Auch hier stimmt wahrscheinlich etwas formal nicht mit der Grundproposition überein, denn V(V)s Bekannter trägt einen deutschen Namen, und hat vermutlich Deutsch nicht nach Spanisch und erst recht nicht als Fremdsprache gelernt. Auch handelte es sich dann nicht um die sog. verwandten Sprachen.¹⁸² Es wird ersichtlich, dass bei diesen Elaborationen keine Exaktheit entwickelt werden kann. Genauso wie bei der Ungenauigkeit seiner Frau (Z.315) evoziert auch diese unpräzise Elaboration kein Korrektiv. Sie ruft vielmehr eine divergente Reaktion bei M(V) hervor. Sie bleibt nur scheinbar beim Thema, die Orientierungen streben jedoch auseinander. Außerdem reduziert sie das Thema Sprachblockaden auf ein männliches Problem. Einerseits validiert M(V) dadurch V(V)s Elaboration, andererseits weist sie diese von sich, indem sie das Problem als von jener Hälfte der Bevölkerung abtut, zu der sie nicht gehört. Damit bestätigt sie freilich, dass V(V) ein Problem hat, aber deklariert, dass sie es weder verstehen kann noch will. Der hier eingeführte Horizont ähnelt dem zuvor von T(V) eingebrachten. War es in Z.312 noch „typisch Papa“ gewesen, so ist es hier „typisch Mann“ (Z.327). Von T(V) als Geschlechtsgenossin erntet M(V) daraufhin eine Validierung (Z.328), was M(V) zum Lachen bringt (Z.329).

V(V) sieht offenbar ein, dass in dieser Diskussion kein antithetischer Diskursmodus nebst Synthese mehr erreichbar ist, sondern sich vielmehr ein oppositioneller Modus durchgesetzt hat. Deshalb strebt er eine Konklusion samt Themenwechsel an. Er selbst legt dabei keinen Wert auf eine rituelle Konklusion, sondern validiert seine Position, ohne von seiner Haltung abzurücken (Z.330). Sein Sohn tut es ihm strukturell gleich, validiert jedoch die Antithese, obwohl er selbst an keiner Elaboration beteiligt war und geschlechtlich zur Gruppe des Vaters gehört (Z.331).

Es ist nun an der Tochter, den exkludierenden Modus so nicht stehen zu lassen. Sie übernimmt die Rolle der Schlichterin und kommt auf die Grundproposition zurück (Z.332). Bis Z.340 wird ein neuer Diskussionsschauplatz aufgetan, in dem erstens T(V) mit einem Direktiv ihrem Wunsch Ausdruck verleiht, der Vater solle seine These erklären (Z.335; 338). Die Mut-

¹⁸² Im Einzelinterview hatte V(V) bereits von einem Freund gesprochen, der Deutsch und Spanisch konnte und dann Italienisch gelernt hat. Dadurch seien so große Blockaden in seinem Spanisch entstanden, dass er es kaum noch sprechen könne. Anzumerken dabei ist, dass V(V) schon im Interview bei diesem Thema die erwähnten Sprachen durcheinander warf. Es scheint fast so, als gäbe es einen Zusammenhang zwischen dem Thema Blockaden und der Art sich darüber zu äußern. So wie V(V) bei Blockaden über Sprachen spricht, die er nicht sprechen will, so äußert er sie im Diskurs auch. Dies passt zu Franceschinis Ergebnis von onomatopoeischen Zusammenhängen zwischen sprachbiografischen Inhalten und Äußerungen (vgl. Franceschini 2004).

ter fordert zweitens, ebenfalls mit einem Direktiv, von T(V), sie möge das Kärtchen noch einmal laut vorlesen (Z. 337; 340). Drittens setzt V(V) an, seine Proposition zu erklären (Z.336). Auch gibt es eine sequentielle Zurückweisung seitens T(V) in Richtung M(V), in der die Aufforderung an den Vater indirekt geäußert wird (Z.338). V(V) seinerseits verändert seinen Sprechakt von Erklärungsversuch (Z.336) hin zu direkter Aufforderung, d.h. er schließt sich dem illokutiven Sprechakt seiner Frau an (Z.339). M(V) und T(V) starten in diesem Diskussionsschauplatz also zunächst unterschiedliche Gesprächssequenzen, die verschiedene Reaktionen ermöglichen. M(V) ist letztlich diejenige, die sich durchsetzt und V(V) überzeugt (Z.339), was T(V) dazu führt, genervt (Stöhnen zu Beginn, reizbarer Ton später) das Kärtchen laut vorzulesen. Sehr schroff wiederholt sie unmittelbar darauf ihre vorher erfolglose Gesprächssequenz (Z.341-343). Ihr Vater reagiert erwartungsgemäß und setzt diesmal an, seine Proposition sorgfältig zu erklären (Z.344), wird von seiner Tochter jedoch überlappend mit der Rückmeldung unterbrochen, er möge sich nicht mit dem Erklären verwandter Sprachen aufhalten sondern sich auf das Erläutern der Blockaden beschränken. Es handelt sich um eine grobe Art einer Prozedur der Verständnissicherung,¹⁸³ der Sprechakt ist jedoch in seiner Einbettung in einer schwierigen Schlichtung zu sehen: nachdem sie nämlich versucht hatte, das Image ihres Vaters zu schützen und ihm die Chance gegeben hatte, seine Proposition zu erklären, begab sich dieser auf die Seite der Mutter und drängte T(V) gegen ihren Willen dazu, die gesamte Proposition erneut laut vorzulesen. Anstatt Dankbarkeit für ihren Schlichtungsversuch zu ernten, wurde sie unter Druck gesetzt, und dieser entlädt sich nun in einer heftigen Unterbrechung (Z.345).

V(V) setzt seine Elaboration fort, gerät aber ins Stocken (Z.346). T(V) äußert dann ein Direktiv an ihren Bruder, der in ihren Augen etwas Störendes macht und fordert Respekt ein (Z.347). Unterdessen versucht der Vater simultan, die Elaboration wieder aufzunehmen, was ihm gelingt, obgleich er mitten im Gesprächsschritt erneut die Sprachen verwechselt, dies aber gleich selbst korrigiert (Z.348-349). T(V) vollendet seinen Satz simultan, signalisiert damit also, dass sie den Gehalt seiner Proposition nun verstanden hat (Z.350).

Bevor die simultane Gesprächsphase beendet ist, beansprucht S(V) überlappend das Gespräch und macht darauf aufmerksam, dass es diese Diskussion schon gegeben habe, während sein Vater, nach einer kurzen Pause und ebenfalls überlappend, seine Elaboration zu Ende führt. Hier haben wir zwei simultane Gesprächsschritte vorliegen, zum einen die Elaboration des Vaters, zum anderen eine entgegenhaltende Äußerung des Sohnes in Form einer Divergenz. Formal strebt S(V) einer schnellen Konklusion an, indem er daran erinnert, dass das Ergebnis der Diskussion bereits vorliegt. Sein Gesprächsschritt kann von der Intention her aber auch als Vorwurf verstanden werden, sagt er doch, dass alle – ohne es zu merken – über etwas diskutieren, was bereits validiert wurde. Inhaltlich bedeutet die Äußerung, dass S(V) der letzten Elaboration seines Vaters genau zugehört und sie verstanden hat. Dieser hatte behauptet, dass Wörter anderer Sprachen aufgrund von Blockaden in die gerade gesprochene Sprache drängen. S(V)s Aufmerksamkeit zeigt sich auch daran, dass er die vergangenen Propositionen bzw. Diskussionen noch im Kopf hat. Abgesehen davon, dass in der von S(V) erwähnten Diskussion nur eine sehr rituelle Konklusion ohne jegliche Elaboration erzielt wurde und somit

¹⁸³ Vgl. Henne/Rehbock 2001, 173.

keine hilfreichen Ergebnisse vorliegen, ist seine Diskursverlagerung jedoch nicht sehr präzise gewählt¹⁸⁴ und deutet auf einen weiteren Erklärungsbedarf hin. Sein Gesprächsschritt ist somit mehrschichtig (Z.353-355). Unisono reagieren V(V) und T(V) darauf, indem sie versuchen, die von S(V) begonnene Gesprächssequenz zu beenden. Sie stellen simultan eine deutliche Opposition auf und elaborieren die von S(V) aufgeworfene These nicht (Z.356-357). Fast identisch wiederholt sich diese Sequenz (S(V) gegen T(V) und V(V)) in den folgenden Zeilen (Z.358-360). Es besteht hier noch durchaus die Möglichkeit, die Nebenproposition von S(V) antithetisch zu elaborieren um daraufhin wieder zur Ausgangsthese zurück zu kommen und die Diskussion echt zu konkludieren.

V(V) entscheidet sich aber für eine abschließende Verlagerung der Diskussion. Er nimmt Bezug auf die Diskussion Nr. 18 (Kap. 6.31), in der S(V) als vermeintlicher Urheber jener Proposition als „Poet“¹⁸⁵ bezeichnet worden war. Dieses Element nimmt V(V) auf und vergleicht es mit der „poetischen“ Qualität seiner eigenen Aussage der aktuellen Diskussion. Er verlagert so diese Diskussion auf den Horizont des Ästhetischen, wohl weil ihm die bereits offen gezeigten Rahmeninkongruenzen unvereinbar erschienen. Gleichzeitig versichert er seinem Sohn auch, dass dessen Einwand Gehör gefunden hat (Ratifizierung). V(V) sorgt so für eine abschließende Imagebalance, nicht zuletzt auch für sein eigenes Face (Z.362). In einem simultanen Gesprächsschritt zeigt auch M(V), dass sie die Diskussion nicht weiterführen will und beansprucht, die Diskussion zu beenden indem sie ihr Ergebnis aufschreiben lässt (Z.361).

Allerdings erleben wir bis zum Ende der Diskussion einen erneuten Schauplatzwechsel. Es geht nunmehr darum, Differenzen bei der Punktevergabe, seien sie auch noch so minimal, auszuhandeln. Hieran kann man erkennen, dass wieder einmal offene Rahmeninkongruenzen zu Diskussionen an anderen Schauplätzen führen (Z.363-378). Die Entscheidung, die M(V) dabei zu treffen hatte, war, ob sie auf Seiten der Tochter bleibt (minus fünf) oder sich auf die Seite des Sohnes begibt (minus 6). Schließlich folgt sie der Punktevergabe ihres Sohnes, was T(V) dazu führt, gar nicht mehr sagen zu wollen, wofür sie sich entschieden hat. Zuvor ärgert ihr Vater sie auch noch, indem er sie damit aufzieht, das zögernde Element innerhalb der Diskussionen zu sein (Z.374). Letztendlich schließt sich T(V) dann M(V) und S(V) an. So steht zwar am Ende der Diskussionen auf dem Kärtchen drei Mal eine minus sechs, eine echte Konklusion ist aber innerhalb der opponierenden Dreiergruppe nicht zu erkennen.

Fazit

Insgesamt tauchen in dieser Diskussion nur wenig neue Horizonte auf. Der Blockadetheorie steht nur die Antithese eines völlig blockadefreien Lernens entgegen. Exemplifizierende Elaborationen sind nicht exakt und evozieren keine antithetische Diskursorganisation. Das Aufstellen eines Gegenhorizontes *per se* ist hier entscheidend. Es ist für M(V) von Bedeutung, zu beweisen, dass der Erwerb des Italienischen kein Problem ist. Weder für sie noch für andere Frauen. Höchstens für ihren Mann und evtl. andere Männer.

Die Tochter ist in der Konstellation diejenige, die sich vergeblich bemüht, einen inkludierenden Gesprächsmodus herzustellen. Ein inkludierender Modus mit einer antithetischen Diskursorganisation scheint zu diesem Thema allerdings schlicht nicht erwünscht zu sein.

¹⁸⁴ Vgl. die Ergebnisse der vorangegangenen Analyse.

¹⁸⁵ Die Familienmitglieder hatten mit diesen Worten respondiert, als S(V) sich als Urheber der Formulierung: „die Reinheit der Sprache bewahren“ positionierte (s. Kap. 6.3.1).

Das defizitanvisierende Element der Proposition (Blockade) ist für den exkludierenden Modus verantwortlich, denn, wie schon in vorherigen Diskussionen offen gelegt (vgl. Kap. 7.3.1 – 7.3.8), ist es innerhalb der Familie ein wichtiger Wert, dass der Erwerb weiterer Sprachen als problemlos und mit Zuversicht betrachtet wird.

Nicht außer Acht gelassen werden darf der Einfluss der vorangegangenen Diskussion über die Muttersprache (vgl. Kap. 7.3.8), da in jener M(V)s erschütternde sprachbiografische Erfahrungen keinen Entfaltungsraum in der Diskussion fanden. Dies könnte analog zur mit Abwehrhaltung in dieser Diskussion geführt haben.

Positive Propositionen bedrohen das Image der einzelnen Familienmitglieder selten, negative hingegen könnten sprachliche Defizite zum Thema der Diskussion werden lassen. Wie sich auch an anderen Fazits gezeigt hat, weist die Familie sprachliche Probleme entweder durch Nichtbeachtung oder – wie in diesem Fall – durch Bagatellisierung von sich. Vielmehr kann auch an dieser Diskussion gesehen werden, dass eine fröhliche (vgl. die Proposition der Diskussion Nr.1, Kap. 7.3.1) Atmosphäre gepflegt wird, bei der sich keiner verletzt gibt, wenn seine Position abgelehnt wird. Obwohl Rahmeninkongruenzen durch die Untersuchung hinreichend dokumentiert sind, ist es ein deutliches identitäres Merkmal bei Familie V, dass sie sprachlich optimistisch in die Zukunft sehen und mögliche bedrohliche Faktoren so weit wie möglich negieren.

7. Familie V

Familie V(V) migrierte bereits vollzählig aus Venezuela nach Deutschland und besteht aus vier Mitgliedern. Hinsichtlich der Migrationsbewegung ist in erster Linie die Mutter (M(V)) zu erwähnen, deren familiärer Hintergrund zur Hälfte Deutsch ist. M(V)s Mutter war lange vor M(V)s Geburt nach Venezuela ausgewandert und lebt seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts mit ihrem venezolanischen Mann dort in einer ziemlich ländlichen Zone. Zwar wurden die da geborenen 6 Kinder – auch M(V) – allesamt wiederholt für längere Zeiträume zur Oma nach Deutschland geschickt, zurück in Venezuela vergaßen sie die deutsche Sprache jedoch schnell wieder, da deren Gebrauch innerhalb der Familie verboten war. M(V) selbst zog mit ihrem Mann (V(V)) Mitte der 90er Jahre nach Deutschland, nachdem sie ihm dort mittels familiärer Kontakte zu einer Stelle als Gastarzt verholfen hatte. Die Kinder waren zu dem Zeitpunkt 4 (T(V)) und 2 (S(V)) Jahre alt. Die Interviews finden zehn Jahre nach der Migration statt.

Untereinander sprechen die Eltern fast ausnahmslos auf Spanisch, wohingegen die Kinder sich üblicherweise miteinander auf Deutsch unterhalten. Mit den Kindern reden beide Elternteile in alltäglichen Situationen ebenfalls Spanisch, obwohl ihnen diese auf Deutsch antworten. Allerdings lassen sich bei alltäglichen Gelegenheiten verschiedene Typen von CS feststellen. Nicht nur die Kinder bauen wiederholt spanische Wörter in ihren deutschen Diskurs ein, sondern in umgekehrter Form auch die Eltern. Sowohl bei S(V) als auch bei T(V) fallen sogar ganze Satzteile auf Spanisch auf, die in ihren deutschen Duktus eingebracht werden. In diesem Ausmaße ist das andersrum bei den Eltern nicht zu beobachten.¹⁸⁶ Das Niveau des mündlichen Spanisch beider Kinder ist sowohl phonetisch als auch syntaktisch als gut zu bezeichnen, der Umfang ihres Wortschatzes kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht beurteilt werden. Um ein hohes Niveau der spanischen Sprache bei den Kindern sicherzustellen, schicken die Eltern diese zum einen regelmäßig in den Schulferien nach Venezuela. Zum anderen versuchen die Eltern aber auch, die Kinder auf Sprachen neugierig zu machen, indem sie periodisch Settings planen und umsetzen, in denen sie sich auch mit spanisch- und anderssprachigen Familien treffen. Auf diese Weise soll das Bedürfnis entstehen, dem anderen auf Spanisch oder gar in anderen Sprachen näher zu kommen, was ohne eine Verbesserung der eigenen Fertigkeiten nicht möglich ist. Völlig verpönt ist hingegen innerhalb der Familie jeglicher Druck bei der Verwendung von Sprachen. Die Kinder sollen sich – vor allem nach dem Willen ihrer Mutter – in erster Linie verständlich machen können. Wenn sie gelegentlich fremdsprachige Wörter in ihren Diskurs einbauen, so ist das für M(V) überhaupt kein Problem.

7.1 Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder

7.1.1 Die Mutter M(V)

7.1.1.1 Die Sprachbiografie

M(V) wird als zweite von sechs Kindern in einer bikulturellen Familie geboren. Ihr Vater ist Venezolaner, ihre Mutter eine erst im Erwachsenenalter nach Venezuela migrierte Deutsche.

¹⁸⁶ Eine genauere Analyse zum CS in dieser Familie ist im Kapitel 3.6: „Identität“ zu finden.

M(V)s Geburts- und hauptsächlichlicher Lebensort der ersten Jahre ist ein sehr kleines, rückständiges und abgelegenes Dorf in Venezuela (kein Strom, oft kein fließendes Wasser). Familiensprache ist einzig und allein Spanisch, Deutsch wird als Kommunikationsmittel überhaupt nicht zugelassen. M(V) berichtet, ihr Vater sei dabei ein „bisschen paranoid“¹⁸⁷ gewesen, er habe sich nämlich „verraten gefühlt“, wenn jemand Deutsch gesprochen habe. Die deutsche Sprache der Mutter findet so nur einen sehr begrenzten Entfaltungsraum, zum Beispiel in Liedern, die die Kinder jedoch nicht verstehen. Auch betet die Mutter als strenge Katholikin immer auf Deutsch, was besonders in der Kirche für M(V) sehr amüsan ist. Sie hat dann stets nur ein „Ohr“ beim Pfarrer, das andere ist bei der Mutter. Ebenfalls die Abendgebete zu Hause verlaufen auf Deutsch, sodass die Kinder lernen, auf Deutsch zu beten, ohne auch nur ein einziges Wort zu verstehen. Darüber hinaus bleibt bei M(V)s Mutter die Sprache des Fluchens ebenfalls Deutsch, wenngleich sie auch keiner versteht. Weder übersetzt die Mutter irgendetwas ins Spanische, noch wird Sprache als solche in der Familie in irgendeiner Weise thematisiert.

Während ihrer Kindheit verbringt M(V) zwei längere Aufenthalte bei ihrer Großmutter in Deutschland. Der erste, 6-monatige Aufenthalt findet im Babyalter statt, sie wird sogar in Freiburg, ihrem heutigen Wohnort, 1 Jahr alt. Ihr Vater ist nicht dabei. Die Sprache, die M(V) in der Zeit hört, ist einzig und allein Deutsch. 4 Jahre später, im Alter von 5, kommt M(V) dann allein mit ihrem älteren Bruder für ein ganzes Jahr nach Deutschland zu ihren Großeltern. M(V) berichtet, sie habe ihr Spanisch in diesem Jahr komplett verlernt. Sie behält nicht viele Erinnerungen an diese Aufenthalte, nur noch das „Ankommen“ oder das „Weggehen“ bleiben präsent. Nach der Rückkehr wird das erlernte Deutsch wieder in Vergessenheit gedrängt, obwohl M(V) und ihr Bruder erst mal nur Deutsch sprechen können. Die Mutter „durfte“ nicht mit ihnen Deutsch sprechen, ebenso wenig durften die beiden Geschwister sich auf Deutsch verständigen. M(V) fühlte sich in dieser Zeit „wie stumm“. Die Zeit war „hart“, weil sie sich schnell ins venezolanische Schulsystem eingliedern musste. Aber letztlich „hat alles ganz gut geklappt“. Als die deutsche, des Spanischen nicht mächtige Großmutter ein Jahr darauf zu Besuch nach Venezuela kommt, kann M(V) sie bereits nicht mehr verstehen. Die Art, wie die deutsche Sprache nach den Auslandsaufenthalten eliminiert wird, beschreibt M(V) anhand des Verbs „vernichten“. Nur eine Sprache zu können war „natürlich“, es gab in der gesamten Umgebung keine Leute, die mit zwei Sprachen lebten, die einzige Ausnahme war eine deutsch-venezolanische Familie, die jedoch in M(V)s Augen psychisch krank war und zu der daher kein Kontakt bestand.

M(V) versteht aus ihrer heutigen Perspektive, wie sehr ihre Mutter in jener Zeit gelitten haben muss (zum einen unter der Rückständigkeit des Lebens und ihren Auswirkungen, z.B. dem Wasserholen, zum anderen unter dem sie peinigenden Ungeziefer), und deutet deren häufige Reisen nach Deutschland und die langen Aufenthalte in der Heimat als nötige Erholung. Der Vater selbst habe aber eine sehr schlechte Beziehung zu seinen Schwiegereltern gehabt, M(V) meint, diese seien ihm gegenüber sogar „rassistisch“ eingestellt gewesen.

¹⁸⁷ Tauchen in den Sprachbiografien solche Zitate (in Anführungszeichen) auf, so sind sie exakt aus den Interviewtranskripten übernommen. Über eine Suchfunktion sind sie augenblicklich aufzufinden. Aus Gründen der Lesbarkeit verzichte ich bei den Unterkapiteln „Sprachbiografien“ darauf, die exakte Interviewstelle anzugeben.

Da die Mutter also immer wieder längere Zeit mit Kindern (nur im Vorschulalter) in Deutschland ist, und zuweilen sogar einige Kinder im Grundschulalter ohne die Mutter bei den Großeltern in Freiburg verweilen, befinden sich in M(V)s Kindheitserinnerung nie alle Familienmitglieder gleichzeitig in Venezuela. Deshalb empfindet sie den Moment, als sie neun Jahre alt war und von nun an „endlich“ alle zusammen in Venezuela sein würden, als sehr angenehm. Gut in Erinnerung sind ihr dabei Szenen der ersten Zeit nach der Rückkehr von drei Geschwistern, weil diese ihr Spanisch auch komplett verlernt hatten. M(V) konnte mit ihnen „gar nicht sprechen, also nur spielen und so“. Dies war aber dann der letzte Aufenthalt irgendeines Kindes in Deutschland.¹⁸⁸

In ihrer Kindheit verlernt M(V) demzufolge drei Mal ihre Sprache und beobachtet genau, wie ihre Geschwister Ähnliches erleiden müssen. So wird das Gefühl, eine Sprache verlieren zu können, zu einem anhaltenden Merkmal ihrer gesamten Persönlichkeit. Sie fühlt sich „durch allen Ecken und Winden geschleudert (...) in der Sprache und auch im Leben“, in dem „alles ziemlich von außen bestimmt“ war.

M(V) bezeichnet ihre damalige kulturelle Situation als „paradox“, weil sie in Venezuela stets als Ausländerin behandelt wurde. Wegen ihrer hellen Haut und ihren hellen Haaren wurde sie sogar oft gehänselt. In ihrer Wohngegend fiel sie sehr auf, weil es überhaupt keine Ausländer gab. Auch die Mutter wurde in M(V)s Augen in die Familie des Vaters nicht nur nicht integriert, sondern „fast schikaniert“. Für M(V) liegt die Ursache dieser Missachtungen in der Tatsache, Ausländerinnen gewesen zu sein.

Als M(V) 13 Jahre alt war, zog die Familie in eine etwas größere Ortschaft, die sich in der Nähe einer größeren Stadt befindet, da es in ihrem Ursprungsdorf keine ihrem Alter entsprechenden Schulklassen mehr gab. Dort lebte M(V) zwei Jahre lang und wurde dann von ihren Eltern „weggeschickt“, weil es in der angrenzenden Stadt nur einen Studiengang gab, den sie selbst zwar wollte, den Eltern aber nicht zusagte. Das Studium, das die Eltern für M(V) vorgesehen hatten, sollte sie in der Hauptstadt, Caracas, absolvieren und dort in einem Wohnheim leben. M(V) empfand es als Schock, weil sie ja bis dahin „nie“ etwas für sich „selber bestimmen durfte“ und nun ganz allein in einem Frauenwohnheim klarkommen sollte. Die Zeit in Caracas entwickelte sich zum totalen Fiasko, M(V) musste sogar irgendwann die Stadt aus persönlichen Gründen dringend verlassen und nutzte ein nur in Deutschland zu behandelndes Augenproblem als Vorwand, um fluchtartig nach Freiburg zu reisen. M(V) betont bei der Schilderung dieser Deutschlandreise, endlich sei es ihr dabei möglich gewesen, Deutsch zu lernen, ohne gleichzeitig das Spanische verlernen zu müssen. In M(V)s Rekonstruktion gelang ihr nun als junger Erwachsener der Wiedererwerb des Deutschen in nur drei Monaten. In Freiburg lebte M(V) allerdings wieder völlig fremdbestimmt bei der Oma und ertrug das nach der zweijährigen Freiheit im Wohnheim kaum. Schlagartig machte sie sich nach vier Monaten wieder auf den Rückweg nach Venezuela. Trotzdem beschreibt M(V) diese Erfahrung zu einem späteren Zeitpunkt im Interview als wichtige „Integration“. Entscheidend soll dabei auch gewesen sein, dass sie just da den Entschluss fasste, nach Freiburg zu kommen, wenn die Großmutter eines Tages nicht mehr leben sollte.

¹⁸⁸ Warum die Mutter später keine Deutschlandaufenthalte mehr mit ihren Kindern durchführte, bleibt unklar.

Die darauf folgenden Monate in Venezuela seien wieder ein „unglaubliches Chaos“ gewesen, und es habe etwas gedauert, bis sie ihr Leben wieder „in den Griff gekriegt“ habe. Sprachlich lebte sie dort wieder fast nur spanischsprachig. Nach einer schwierigen Zeit studierte sie ernsthaft Psychologie und machte auch ihren Abschluss. Anschließend zog sie um und lernte ihren Mann V(V) kennen. Als dieser eine Weiterbildung im Visier hatte, zogen sie in V(V)s Heimatstadt um. Dort wurden T(V) und S(V) geboren und M(V) fand da auch Arbeit. In dieser Zeit wohnte eine Frau bei ihnen, die sich um die Kinder kümmerte. M(V) arbeitete als Psychologin viel und widmete sich nebenher auch sehr intensiv ihrer Leidenschaft, dem Tanzen. Nach dem Abschluss seiner Weiterbildung wollte sich V(V) weiter spezialisieren, was jedoch nur in Caracas möglich war. Einen Umzug dahin wollte M(V) partout nicht und organisierte über ihre familiären Kontakte für V(V) eine Stelle als Gastarzt in Deutschland. M(V) rekonstruiert ihren Entschluss nicht allein mit dem Wunsch, bloß nicht in der Hauptstadt leben zu wollen, sondern auch damit, dass sie ja schon mit 18 den Entschluss gefasst hatte, nach dem Tod der Großmutter nach Deutschland zu kommen. Und tatsächlich war die Oma genau in dem Jahr gestorben, als V(V) seinen Facharzt machen wollte. So überredete M(V) ihren Mann, Deutsch zu lernen, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Migration, sondern weil das Deutsche zudem „ein Teil“ ihrer eigenen „Person“ ist. Auch äußert M(V) in diesem Zusammenhang, die eigenen Kinder – obwohl zu dem Zeitpunkt noch einsprachig – sollten „nicht die Erfahrung machen“, die sie selbst gemacht hatte. Um bei diesen vorsorglich eine Harmonie zwischen den Sprachen zu schaffen, hatte sie ihnen oft auch jene deutschen Lieder vorgesungen, die ihr selbst als Kind viel bedeutet hatten.

Die Ankunft in Deutschland wurde durch M(V)s älteren Bruder vorbereitet, der schon eine Weile in Freiburg gewohnt hatte. Dieser kehrte nach Venezuela zurück und überließ M(V) nebst Familie seine Wohnung. Ziel des auf drei Jahre hin geplanten Aufenthaltes war es für M(V), dass die Kinder „die Sprache der Großmutter, die auch (ihre) Sprache war (...), lernen“ und sich den „ganzen Hintergrund“, der für M(V) sehr wichtig war, aneignen konnten. Zusammenfassend sagt M(V), sie glaubt, sie habe mit den Kindern „die Sachen so gemacht, wie [sie] es [sich, beide: T.P.] vielleicht gewünscht hätte“.

In Deutschland genießt sie es nun, Zeit mit den Kindern verbringen zu können, ihnen „diese Welt“ zeigen zu können und ihnen dabei zu helfen, „alles erfahren“ zu können. Um in ihrem Beruf eine Arbeit zu finden, müsste M(V) allerdings innerhalb Deutschlands umziehen, sie will jedoch genau da bleiben, wo auch ihre Oma gewohnt hatte. So nimmt sie nur eine geringfügige Stelle als Spanischlehrerin an, die sie 10 Jahre später, zum Zeitpunkt des Interviews, immer noch ausübt. Sie beginnt bald auch mit einer speziellen Ausbildung zur Tanzlehrerin, die Tanz und Psychologie vereinbart. Durch diese international ausgerichtete Ausbildung kommt M(V) zur Arbeit mit Sprachen, sie fängt an, zwischen Deutsch und Spanisch zu übersetzen; später lernt sie ferner Italienisch und übersetzt jetzt sogar aus dem Italienischen ins Deutsche. Das Übersetzen ist für M(V) eine der schönsten Erfahrungen, weil es sie „versöhnt“ und sie sich dabei auch ganz gut „vergessen“ und die Arbeit „ganz lange aushalten“ könne. Etwas detaillierter erklärt sie ihre befriedigende Tätigkeit dann so: etwas zu vermitteln, „was irgendjemand anders sagt, und zu gucken, dass die anderen kein Problem haben, das Ganze zu verstehen, sondern dass sie das Ganze so reibungslos bekommen können“, sei sehr befriedigend. Durch die Dolmetschertätigkeit ist sie heute in der Lage, sprachliche Brücken zu schla-

gen und Verständnislosigkeit zu überbrücken. M(V) fasst es so zusammen: es „hat mich¹⁸⁹ am Ende doch eine Bereicherung gebracht, das Ganze, obwohl (...) (es) eine ziemlich tragische Sache war am Anfang“.

7.1.1.2 Migrationsabsichten und Biografie

M(V) ist nicht nur der Motor gewesen, der die bereits vollzählige Familie zu einer Migration nach Deutschland bewogen hat. Sie ist auch diejenige, deren Migrationsabsichten am engsten mit eigenen Identitätsfragen zu tun haben. In der Sequenzanalyse ihres Stegreifinterviews konnte herausgearbeitet werden, dass sich vor allem im biografischen Segment „Familiengründung und Migration“ klare Hinweise auf identitätsrelevante Aspekte auffinden lassen.¹⁹⁰ So ist das hauptsächlich handlungsschematisch geprägte Erzählsegment durch folgende Punkte charakterisiert:

1. M(V) wollte in Freiburg vieles erfahren (4. Segment, Z.41).
2. M(V) wollte nach Freiburg, sobald die dort ansässige Oma nicht mehr lebte (Z.48).
3. M(V) hatte ihren Mann dazu gebracht, bereits ein Jahr vor dem Tod der Oma Deutsch zu lernen (Z.53), weil diese Sprache viel mit ihr zu tun hat und ein Teil ihrer Person ist (Z.56).
4. M(V)s eigene Kinder sollten nicht die Erfahrungen machen, die sie selbst gemacht hatte (Z.58), sondern hatten bspw. schon immer viele deutsche Lieder gehört (Z.60).
5. Die Kinder sollten durch die Migration die Möglichkeit haben, die Sprache der Großmutter zu erlernen (Z.100) und den ganzen Hintergrund kennen zu lernen (Z.103).
6. Dabei sollten die Kinder die neu gelernte Sprache aber nicht wieder vergessen müssen (Z.105).
7. M(V) will mit den eigenen Kindern die Sachen so machen, wie sie selbst es sich gewünscht hätte (Z.108 f.), so dass sie mit beiden Geschichten leben könnten (Z.113).

Die Identität betreffend lassen sich deutlich zwei Absichtstypen voneinander unterscheiden. Zum einen gibt es individuelle Intentionen: M(V) beabsichtigt, in Freiburg Elemente zu erfahren, die in ihrer Biografie relevant sind (Pkt. 1.). Zum anderen werden Vorhaben deutlich, die mit dem Leben ihrer Kinder in Verbindung stehen (Pkte. 4.-7.). Diese sind aber untrennbar mit M(V)s eigener Biografie verbunden. Eine Zwischenposition nimmt M(V)s handlungsschematische Position hinsichtlich ihres Mannes ein. Dieser sollte Deutsch lernen, um sie besser kennen zu lernen. Der Prozess der Migration ist für M(V) in Bezug auf Identität also durch eine doppelte Integrationsabsicht gekennzeichnet. Bezüglich ihrer eigenen Person stellte sich M(V) eine korrektive Erfahrung vor, im Hinblick auf ihre Kinder dagegen eine ermöglichende und gleichzeitig verhindernde.

¹⁸⁹ Deklinations- und andere sprachliche Fehler werden – sofern sie das Verständnis nicht erheblich erschweren – im Rahmen dieser Arbeit nicht bereinigt.

¹⁹⁰ Zwecks Lesbarkeit ist das Segment mitsamt der dazugehörigen Analyse im Kap. 7.2 dargestellt. Die im Folgenden angegebenen Zeilenangaben beziehen sich darauf.

7.1.1.3 *Persönliche Migrationsabsichten und Identität*

In der Nachfragephase erkundigt sich der Interviewer danach, welche Bedeutung die deutsche Sprache bei der Erziehung der Kinder spielte. Dabei entsteht ein Erzählsegment, das sich gliedert folgendermaßen darstellen lässt:

Nachfragesegment – Kinderlieder

Frage des Interviewers	169 ¹⁹¹ und als deine kinder geboren wurden-* 170 was ist da passiert mit der sprache* denn 171 du hast-* du hast von deutschen LIEdern 172 gesprochen\
Rahmungselement	173 ja\ weil ich WUSSte ich hab schon davor 174 die entscheidung getroffen
Haupterzähllinie	175 dass ich mal hier HIER äh* leben wollte 176 ne/**nicht für immer-* für eine weile*
Hintergrundkonstruktion	177 und äh** weil es war eine große lücke in 178 meine ganze geschichte ne/ immer noch also 179 ich hab da keine erinnerungen oder gar 180 keinen bezug/* und ich wollte einfach 181 erfahren was das* was diese kultur was 182 diese stadt was die familie hier und so 183 weiter ähm-** in mir sucht ne/ noch ist\ 184 so/ was welche teile von mir hier 185 angehören oder was ich mir hier 186 angeschafft habe** in mein person oder\ 187 ne/* so\ das wollte ich erfahren
Haupterzähllinie	188 und deswegen habe ich GANZ früh die 189 entscheidung getroffen dass ich irgendwann 190 mal FEST hier ohne familie sein werde\ 191 also ich sage ohne familie ohne die 192 ursprüngliche familie ohne großmutter 193 tanten und so weiter ne/ sondern nur für 194 MICH\ ja\ diese entscheidung war viel SEHR 195 früh getroffen worden\ GANZ früh* ich 196 musste aber nur für den richtigen- auf den 197 richtigen moment warten\ und ich wusste 198 nicht welche moment der sein sollte\ ich 199 wusste NUR der moment ist ERST dann da 200 wenn die großmutter nicht mehr existiert\ 201 weil dann bin ich an sie gebunden ne/* 202 weil-* es war einfach-* also eine alte 203 FRAU meine-* GROSSmutter also das war für 204 mich auch undenkbar-* äh äh-* unakzeptabel 205 auch für MICH\ dass ich gar kein bezug zu 206 ihr hatte und das wollte ich gar nicht\ 207 so/**
Rahmungselement	208 und dann-* ja\ ähm-** ja** mh-*

Int. M(V), S.15

¹⁹¹ Die Zeilennummerierung startet hier nicht mit der Ziffer 1, da das im Kapitel 7.2 abgedruckte und analysierte Segment zuvor geäußert wurde und daher die Nummerierung der Zeilen anführt.

Der unmittelbare Bezug zur Frage des Interviewers wird hier vergeblich gesucht. Er existiert nur mittelbar. Die Weitergabe eines ihr bekannten Teils der deutschen Sprache hatte offenbar das Ziel, die Kinder auf einen Aufenthalt in Deutschland vorzubereiten. Im Hinblick auf die oben aufgestellten Kategorien spricht M(V) in diesem Segment nur von persönlichen Aspekten der Migration bzw. deren Vorbereitung. Die Hauptlinie der Antwort bezieht sich auf den Entschluss, in Deutschland zu leben. Dabei spielt außer M(V) nur eine Person eine Rolle, und zwar M(V)s Oma. Sie fungiert als Ereignisträgerin in einer Verlaufskurve, die so mächtig ist, dass sich M(V) als Biografieträgerin nur mit Tatsachen abfinden und einen Zeitpunkt abwarten kann. Dabei positioniert sich M(V) allerdings nicht als handlungsunfähig, sondern konstruiert ein handlungsschematisches Szenario, in dem sie bereits in jungen Jahren einen folgenreichen Entschluss fasst: nach Deutschland zu ziehen, um dort zu leben. Gegen die mächtige Verlaufskurve ist sie jedoch hilflos, sodass sie nur auf den passenden Augenblick warten kann. M(V) weiß rekonstruktiv also schon früh, was sie brauchte und was ihrer Identität gut tun würde, war aber gleichzeitig gefangen in Strukturen, die ihr eine persönliche Entfaltung unmöglich machten. In der Coda der Haupterzähllinie (Z.205-207) wiederholt sie mit deutlichen Worten die eigene Haltung.

In einer Hintergrundkonstruktion erläutert M(V) in detaillierter Form ein persönliches Motiv, um in Freiburg leben zu wollen. Es geht um das Aufdecken einer großen Lücke in ihrer Biografie, die durch Vergessen – ein wiederkehrendes Motiv in M(V)s Sprachbiografie – entstanden ist.¹⁹² Ereignisträger ist *in toto* sie selbst, schließlich will sie in Deutschland etwas erfahren (Z.187). Die Subjekte eines Satzes, den sie in diesem Zusammenhang ausdrückt, deuten aber darauf hin, dass M(V) sich selbst als Objekt zeichnet, das von seiner Geschichte gelenkt wurde: die deutsche Kultur, die Stadt Freiburg und die Familie der Mutter in Deutschland suchen etwas in ihr (Z.183). Ein weiterer Satz weist auf eine Fraktionierung ihres sozial vermittelten „*me*“, so spricht sie von Teilen ihrer Person, die Deutschland bzw. Freiburg angehören und die sie nicht fassen kann. M(V) präsentiert das Bild eines bikulturellen Menschen, der aus mehreren Teilen besteht, die jeweils in Beziehung zu einem Land stehen. Daraus resultiert eine Art Sehnsucht danach, das eigene Puzzle zu vervollständigen, sodass, vermittelt durch ihr „*self*“, irgendwann ein komplettes Bild eines „*me*“ zu erkennen ist.

Dass der Interviewer in diesem Segment nicht nach den Gründen für eine Migration gefragt hatte, lässt nicht nur darauf schließen, dass M(V)s individuellen Motive von entscheidender Bedeutung für die Migration waren, sondern auch darauf, dass i.E. diese Motive im narrativen Teil des Interviews noch nicht detailliert genug beschrieben worden waren.¹⁹³

Das abschließende Rahmenelement (Z.208) schließt die Erzähllinie nicht ab, sondern markiert ein Zögern. Zu erwarten wäre ein Rahmungselement gewesen, das die Entscheidung, nach Deutschland zu gehen, wieder aufnimmt und es bspw. nachträglich bewertet. In diesem Segment scheint es, als wolle M(V) eine Erzählkette öffnen („und dann“), gerät aber dann ins Stocken und hört mit der Schilderung auf. Um M(V) die Gelegenheit zu geben, die eröffneten

¹⁹² Es befassen sich mittlerweile auch andere sprachbiografische Forschungen mit dem Thema ‚Vergessen‘. Allerdings spielen dabei vor allem sprachpolitische Gründe eine Rolle, wie bspw. bei Mossakowskis (2011) Untersuchung zur Sprachkontaktsituation des Deutschen und des Burgenlandkroatischen.

¹⁹³ Hier scheint der Plausibilisierungszwang einzusetzen. Vgl. hierzu Hermanns (1984: 105). Die Bedeutsamkeit eines Nachfrageteils und/oder eines Leitfadeninterviews als Ergänzung zu einem narrativen Interview wird durch diese Stelle zudem belegt.

Erzählketten zu schließen, fügt der Interviewer noch eine weitere Frage hinzu, die im nachfolgenden Kapitel eine Rolle spielt.

7.1.1.4 Eine Fremde in der „Heimat“

In dieser Gesprächskonstellation versucht der Interviewer, den biografischen Aspekt der Migration zu vertiefen und fragt in geschlossener Form danach, ob es sich bei der Migration etwa um einen Wunsch nach Versöhnung gehandelt habe.

Die Antwort auf diese Frage ist von der Schilderung geprägt, wie sich M(V) selbst in Venezuela als Ausländerin und Fremde gefühlt hat. Dabei hat die Beschreibung narrativen Charakter, denn M(V) eröffnet das Thema sogleich mit einem Rahmungselement:

Nachfragesegment – M(V) als Fremde in Venezuela (Ausschnitt)

Frage des Interviewers	209 aber ist es AUCH der wunsch nach 210 versöhnung gewesen nach deutschland
Rahmungselement	211 hierher zu kommen /* 212 doch doch ganz viel-* ja*** aber es ist 213 paradox weil-* weil-** ähm-* es war-* also 214 ich bin auch in venezuela immer als ähm-* 215 als ausländerin-* ausländerin-* äh-** 216 behandelt worden ne/

Int. M(V), S.15 f

Den Hauptaspekt des folgenden narrativen Teils und seinen Bezug zur Frage reißt M(V) schon in der Rahmung an. Im Gegensatz zum vorgegangenen Segment befasst sich M(V) nun mit den Verletzungen, die sie in ihrem Heimatdorf erlitten hat. Ich werde im Folgenden die relevanten Stellen dieses Narrationsabschnittes extrahieren.

Als Kind einer Deutschen litt sie laut ihrer Erzählung vor allem darunter, heller als die anderen Leute im Dorf auszusehen. Es ist dieser Bereich der physischen Identität, der ihr selbst zu schaffen machte.¹⁹⁴ Das schildert sie sehr prägnant:

1. ich glaube ich war die EINzige mit hellen haaren\ im ganzen dorf
2. die weißeste* im ganzen dorf
3. furchtbare spitznamen dafür deswegen gekriegt* weil ich so weiß war ne/* und-* und ich war auch sehr dünn/*¹⁹⁵ Int. M(V), S.16

M(V) befindet sich als Kind also nicht nur in Bezug auf ihre deutsche Heimat nebst Sprache in einer schwierigen Lage, sondern auch im täglichen Leben im venezolanischen Dorf. Sie ist dort nicht nur anders als die anderen, sie ist sogar das hellhäutigste Mädchen weit und breit.

¹⁹⁴ Hahn weist dem Körper bei Identitätsfragen eine enorme Rolle zu, was man an folgendem Zitat deutlich erkennen kann: „Unser Körper ist das Kreuz unserer Identität“ (1999, 69).

¹⁹⁵ An dieser Stelle wird die tabellarische Darstellungsform nicht verwendet, da es sich um Extrakte aus den Interviewtranskriptionen handelt. Der Drucktyp deutet jedoch darauf hin, dass die Transkriptionsstellen unverändert übernommen sind. Die Quelle verweist auf die Gesamttranskription des Interviews, das im Anhang beigefügt ist.

Dass es verletzend war, wird vor allem am Attribut „furchtbar“ in Verbindung mit den ihr gegebenen Spitznamen (Pkt. 3) deutlich.

Um diese Erzähllinie zu beenden, entscheidet sich M(V) für das Anreißen einer Steigerung ihres Leidens. Nicht nur von anderen Kindern aus dem Dorf wurde sie gehänselt, sondern sogar von Mitgliedern der eigenen Familie:

4. ja\ und auch noch in der familie-* die familie war auch so ein bisschen\ Int. M(V), S.16

So rundet M(V) ihren Kummer im Heimatort ab und verdeutlicht, dass ihre Biografie nicht allein durch kulturelle und sprachliche Aspekte Ausgewogenheit einforderte, sondern auch durch körperliche. Rekonstruktiv offenbart sie, dass ihre soziale Rolle in der Kindheit nicht zu Anerkennung und zu einem positiven Selbstwertgefühl geführt hat.¹⁹⁶ Trotzdem wird die dortige Lebensgemeinschaft in Schutz genommen, denn allein die o.a. Erwähnung der Familie führt augenblicklich in einer Art Zwischencoda zu einer Entlastung der dörflichen venezolanischen Gesellschaft ihrer Kindheit:

also NIEMAND hatte JEMALS kontakt zu irgendwelche ausländer\ bis meine mutter äh mit mein vater dort in in der familie reingeplatzt hat** (Int. M(V), S.16)¹⁹⁷

Im laufenden Segment öffnet M(V) nach dieser Zwischencoda sogleich eine weitere Erzähllinie, die sich mit dem Fremdsein ihrer Mutter in Venezuela befasst. Auch diese Schilderung ist von Leid geprägt:

1. sie [Ms Mutter, T.P.] wurde immer als ausländerin behandelt auch von der familie ne/ als außenseiterin sozusagen als außensteherin\ (Int. M(V) S.16)
2. [weil, T.P.] sie nie richtig-* die dinge nie richtig machen konnte* sie -* sie war-* sie war nie-* ähm-** wie die anderen ne/ und war immer auch als äh-* eine ein wesen aus ein anderen planet behandelt worden und äh-* fast schikaniert (Int. M(V), S.17)

Allzu deutlich erinnert sich M(V) auch an Szenen, in denen ihre Mutter von der Familie ihres Vaters als eine Art Dienerin behandelt wurde, die sich zwar bemühen konnte, jedoch niemals über den Rang einer Geduldeten hinauskommen würde.

Allerdings hat diese Gestalt ein auch in der Narration zufriedenstellendes Ende, denn zum Zeitpunkt des Interviews soll die Mutter durchaus integriert sein:

3. aber JETZT ist sie doch endlich mal- sie ist einer von allen\ jetzt* jetzt ne/* und sie will überhaupt nicht weg- sie ist dort zu hause und fühlt sich dort wohl\ (Int. M(V), S.17)

¹⁹⁶ Vgl. Hillmann (1994, 350).

¹⁹⁷ Dieses Format wird bei zusammenhängenden Transkriptionsfragmenten verwendet.

Auch angesichts großer Schwierigkeiten hat sich M(V)s Mutter in einem fremden Land etablieren können und ist jetzt dort eingegliedert. Diese Coda ermutigt dazu, Migrationsschwierigkeiten – auch erheblicher Natur – zeitlich zu relativieren. Es ist auffallend, dass die Zeit es wiederholt vermag, als narrativer Ereignisträger zu positiven Ergebnissen zu führen.

7.1.1.5 *Der Name als Identitätsmerkmal*

Das Gefühl, anders zu sein als die Leute in der venezolanischen Heimat wird auch im Leitfadeninterview bei der Frage nach ihrem Namen ersichtlich. Für ihre Antwort wählt M(V) auch diesmal eine narrative Struktur aus, dessen beginnendes Rahmungselement folgendermaßen aussieht:

A:H** es war sehr blöd* es war SEHR blöd\ (Int. M(V), S.35)

Daraufhin erläutert sie verschiedene Aspekte dieser Situation genauer:

1. und es hat AUCH ein bisschen dazu beigebracht dass ich SO viele spitznamen als kind hatte ne/
2. wer wer mich nicht schlecht gemocht hat/** hat mich trotzdem anders genannt/* weil meine- mein name doch unaussprechbar ist in venezuela\
3. ich war nicht mal zu hause/** ähm-* mh-* zu hause war ich auch anders genannt worden\ (...) also zu hause hatte ich schon DREI unterschiedlichen namen\ (Int. M(V), S.35)

Die Härte, die es für M(V) bedeutet hat, einen sehr deutschen und im Spanischen völlig unbekannt Namen zu tragen, führt zu Hänseleien (1.), zu Irritationen sogar bei Leuten, die M(V) gern hatten (2.) und zu Ressentiments gegen die Situation zu Hause, wo M(V) nicht in einheitlicher Weise angesprochen und „genannt“ wurde (3.). Es handelt sich um ein zusätzliches Merkmal ihrer Fremdheit, die ja allen schon aufgrund ihrer Hautfarbe ersichtlich war. In ihrer Coda expliziert M(V) die Folgen für ihr Leben:

es hat-* äh-* es hat mich geprägt\ so* es hat mich geprägt (...) ja das hat mich geprägt** (Int. M(V), S.35)

Allerdings schließt sich dieser Coda unmittelbar der Beginn einer neuen Erzähllinie an, die eine positive Umdeutung¹⁹⁸ dieser schwierigen Zeit unterstreicht. Es geht dabei i.E. um die Ausbildung eines facettenreichen und anpassungsfähigen Charakters, der ihr viele Möglichkeiten bietet:

dass-* es-*** erweitert noch einmal meine vielfältigkeit sag ich mal (...) weil ich immer wieder mich versetzen kann

¹⁹⁸ Wäre M(V) Teil einer sozialen Gruppe, könnte man in diesem Zusammenhang von „sozialer Distinktheit“ im Sinne von Tajfels Theorie der sozialen Identität (1982) sprechen. Es ist zu überlegen, ob ausgegrenzte Individuen in einem solchen Fall nicht als Minimalgruppe betrachtet werden sollten.

in-* GANZ äh-* unterschiedlichen-* ähm-* situationen (...)
ich kann mit jeder-* mit jeder-* mich mit jeder wohlfühlen\
(Int. M(V), S.35)

Hier begegnet uns eine klare Wandlungsstruktur, denn das biografische Ergebnis ist Produkt einer inneren Veränderung, die einfach und ohne jegliches Eingreifen geschehen ist. Die Rekonstruktion und die Erklärung erfolgen im Nachhinein. Eine negative Erfahrung wird als Auslöser und Verursacher für positive Veränderung innerhalb eines Individuums betrachtet. M(V) integriert unerwünschte soziale Rollen in ihrer Kindheit derart in ihre Biografie, dass eine Kontinuität entsteht. Sie ist narrativ die Person, die sie ist, weil sie unter vielen Gegebenheiten gelitten hat. Das Ergebnis einer unvoreilhaften sozialen Identität („me“) ist eine positiv markierte personale Identität, bei der Vielfältigkeit als identitätsstiftende Maxime entstanden ist.¹⁹⁹ Und daher endet auch diese Erzähllinie mit einer – in diesem Fall durch die Wandlungsstruktur extrem positiv ausfallenden – Coda:

so* ich kann-* es gibt fast nichts\ was ich nicht äh-*
bewältigen kann in bezug auf-* menschlichen kontakt\ so\
(Int. M(V), S.36)

Der deutliche narrative Aufbau einzelner Passagen zeigt anschaulich, dass das Erzählmuster einer Stegreiferzählung durchaus auch in Nachfragephasen oder sogar in Leitfadeninterviews auftauchen kann. So bot M(V) gerade die Frage nach ihrem Namen in Bezug auf die Sprachen und deren Sprecher die Möglichkeit, in freier, erzählerischer Form eine Beziehung zwischen ihrem Charakter und ihrer Fremdheit herzustellen.

7.1.1.6. Nationale bzw. kulturelle Identität

Die gerade herausgearbeitete Einzigartigkeit wird an einer weiteren Passage des Leitfadeninterviews vertieft, als der Interviewer M(V) fragt, ob ihr manchmal die Frage gestellt wird, sich eher als Deutsche oder als Venezolanerin zu fühlen:

ja\ ja* und ich äh-* weder noch** weder noch es ist eine-
* ich bin ein seltsames ding (Int. M(V), S.42)

Dieses Rahmenelement schließt inhaltlich direkt an die Andersartigkeit in Venezuela an, da bekräftigt wird, sich eben nicht als Venezolanerin zu fühlen. Sie wird jedoch zudem auf Deutschland erweitert, dem sich M(V) ebenso wenig unmittelbar zugehörig fühlt. Ihr Ausweg besteht wie schon in der zuletzt analysierten Passage darin, ihre Besonderheit und Unabhängigkeit herauszustellen.

In der sich anschließenden Vertiefung der Erklärungslinie detailliert M(V) exakt diese Situation:

¹⁹⁹ Es handelt sich bei dieser Wandlungskurve nicht einfach um soziale Kreativität als Strategie der sozialen Distinktheit nach der Theorie der sozialen Identität (SIT). Im Gegensatz zum gerne zitierten Beispiel „Black is beautiful“ (vgl. Kap. „Identität“) ist M(V) erst nachträglich deutlich geworden, welche positiven Auswirkungen die früh erlittenen Gegebenheiten verursachten.

ich fühle mich-^{*} äh-^{*} soWOHL venezolanerin als auch
deutsch\ ja\ so ist es\^{*} aber nicht nur/^{*} also nicht nur
venezola:- venezolanerin und nicht nur deutsche\
ich könnte- äh-^{*} ich könnte locker auf beides verzichten auch\
ne/ (Int. M(V), S.42 f.)

M(V) entzieht sich jeder Festlegung, und mittels sozialer Kreativität repräsentiert sie vielmehr den Typ „Weltbürger“, der überall zu Hause sein kann. Wie es ihrer Meinung nach zu dieser Einstellung gekommen ist, erfährt man unmittelbar im Anschluss, als M(V) folgende Hintergrundkonstruktion äußert:

ich-^{*} ich hab gelernt/ also DAS was äh-^{**} ALS ich dann
hierher gekommen bin vor neun jahre-^{*} um zu lernen was-^{*}
was äh von mir hier hin gehört-^{**} habe ich äh erst mal eine
große enttäuschung gefühlt ne/ weil-^{*} ich war wieder mal
ganz äh-^{*} fremd\ aber hinterher habe ich gelernt dass ich
einfach äh-^{*} viel mehr bin als eine staatsange-
staatsangehörigkeit/^{*} und dass es nichts ist\
dass es einfach eine-^{*} es ist einfach eine-^{*} eine konvention\
ne/^{*} es ist äh eine gewohnheit\
von den-^{*} menschen dieser zeit\
dass man zu irgendeiner staatsangehörigkeit sich gehörig
fühlt/^{*} und ähm-^{*} aber mit-^{*} das was ich tief empfunde hat
es NICHTS zu tun\
NICHTS\^{*} ne/ diese grenzen existieren
auch nicht\
(Int. M(V), S.42 f.)

In dieser Passage erscheint M(V) als Ereignisträgerin, als Ort wird Freiburg festgelegt und der Zeitpunkt entspricht der Zeit nach der Migration. M(V) hatte die Erwartung, verborgene bzw. unklare Elemente ihrer Identität aufzuspüren und zu orten. Das in diesem Zusammenhang verwendete Verb ist „lernen“.

Die Realität tauchte in Form einer Verlaufskurve auf, denn M(V) war erneut völlig fremd an einem Ort. Das Muster ihrer Kindheit in Venezuela drohte sich zu wiederholen. Aber M(V) ist nicht mehr nur Opfer einer starken Verlaufskurve: zunächst fühlt sie Enttäuschung aber dann entscheidet sie aus der Situation heraus, mehr zu sein „als eine Staatsangehörigkeit“. In einer von ihr entwickelten – kreativen – Theorie entlarvt sie den Wunsch nach nationaler Identität als Konvention, also als einen Typ institutionellen Ablaufmusters, dem sie sich schlichtweg entzieht. Auf diese Weise nimmt sie ebenfalls Abstand von der Vorstellung, sie sei jemand Fremdes. Sie ist vielmehr in jener Art etwas Besonderes, als jeder Mensch einzigartig ist. Das wird besonders in dem als Coda fungierenden letzten Satz deutlich, in dem ihre Theorie wieder aufgenommen und validiert wird (*diese Grenzen existieren nicht*). Sie transzendiert Dimensionen der nationalen Identität und bekräftigt, ein einzigartiges „I“ und das entsprechende „self“ zu haben. Unklar ist die Situation ihres „me“, denn dieses bezieht sich ja auf die Art und Weise, wie wir uns durch die Augen anderer sehen (Mead 1968, 442). Dabei kann in soziale, also die Erwartung der anderen nach spezifischen Aufgabenbündeln, und in persönliche Identität unterschieden werden. Letztere steht hingegen für jene Erwartungen anderer, sich als Individuum mit sich identisch (Schubert 1984, 92) zu präsentieren und daher für andere identifizierbar zu bleiben.

Es ist nicht ohne Weiteres möglich, M(V)s persönliche Identität auf eine von Staatsgrenzen befreite Identität zu postulieren, denn ihre nächsten Verwandten (insbesondere ihr Mann und ihr Sohn) identifizieren sie als reine Venezolanerin. Die staatenübergreifende Identität als Weltbürgerin entspricht eben vielmehr einer Maxime des „I“, das durch das „self“ Veränderungen im „me“ hervorrufen will.

7.1.1.7 Beispiele gelungener Identitätsarbeit

In anderen Bereichen deutet einiges darauf hin, dass M(V) in Deutschland doch das gefunden hat, wonach sie sich gesehnt hat. Ein Beispiel für eine gelungene Identitätsbalance findet man beim Thema Bücher. In der folgenden Passage wollte der Interviewer von M(V) explizit erfahren, wie es kommt, dass sie so viel auf Deutsch liest. Im Rahmen ihrer Antwort kommt M(V) interessanterweise auf die Kindheit und Jugend in ihrem Elternhaus zu sprechen:

und dass es mir auch spaß macht* äh-* ENDlich mal deutsch-
* richtig lesen zu können ne/* und es auch zu verstehen
ähm-* weil es gab GANZ viele bücher auf deutsch-* zu hause-
* die ich überhaupt nicht lesen konnte* und die haben mich
so gereizt ne/* und i- konnt es nicht lesen weil ich es
nicht verstanden hab\ (Int. M(V), S.39)

Die handlungsschematische Prozessstruktur erzeugt ein positives Gefühl, das M(V) in der im Folgenden dargestellten Coda wieder aufnimmt (zwischenzeitlich vertieft sie sich anhand einer weiteren Hintergrundkonstruktion in das Thema).

und ich genieß es da auf deutsch ein buch zu verschlingen
nicht zu gucken nicht im wörterbuch gucken zu müssen ja\
(Int. M(V), S.40)

Die hier zum Ausdruck kommende Leichtigkeit ist ein offensichtlicher Ausdruck einer glückten *me*-Integration, bei der durch eigenes Tun Sehnsüchte sprachlicher Natur befriedigt werden. Nicht das Land oder die Stadt ihrer kindlichen Erfahrungen können M(V)s Erwartungen erfüllen, sondern das Erlernen der deutschen Sprache (vor allem des Wortschatzes) und der daraus resultierende, unkomplizierte Umgang damit.

7.1.1.8 Kommunikation ist Maxime: auf dem Weg zur Multilingualität?

Um die Bedeutung weiterer Sprachen in ihrer Biografie zu verdeutlichen, lassen sich noch folgende Beispiele aus ihrem Interview anführen. Hier ein Fragment, das entstand, nachdem sie der Interviewer nach weiteren Sprachen in ihrem Leben gefragt hatte:

englisch* äh-** AUCH wenn der lehrer nicht so toll waren
hat mir der stoff doch äh- ganz gut gefallen* weil-* ich
glaube das war immer eine-* eine sehnsucht ne/** diese
andere-* dieses unverständnis doch irgendwann zu verstehen
oder zu- doch ausdrücken zu können*** was ich irgendwann
mal KANNte auch-* und das hat sich übertragen auf den
englischen* und-* auf den italienischen und am besten würd
ich gleich anfangen mit französisch noch mal und-* ne/

(Int. M(V), S.46)

M(V) stellt in dieser Argumentationslinie einen Zusammenhang zwischen ihren unbefriedigten Bedürfnissen der Kindheit/Jugend und der Motivation zum Sprachenlernen her. In ihrer Auslegung geht der Weg zum Stillen ihrer Sehnsucht über Sprachen, denn nur diese können M(V) dabei helfen, das in der Kindheit entstandene Unverständnis zu verstehen bzw. ausdrücken zu können.

Auch an anderer Stelle stellt sie diesen Bezug her:

ich hab diese erfahrung** weil ich weiß nicht ob das- ob das eine- eine allgemeinheit ist oder ob es nur für mich so ist/ wegen meine-* meine besondere-* äh-* erfahrung wie ich dann deutsch immer wieder weggekriegt habe\ und immer wieder-* äh-* da war für mich ne/* aber ich hab das gefühl dass ich mich total zu hause fühlen kann* in irgend- in allen-* in allen-** sprachen\ hm/ (...) äh-* und mich dabei wohl fühlen kann* ja* dass ich mich nicht äh-* wie heißt- angespannt fühle oder ÄH habe ich das richtig gesagt oder nicht ne/ dass ich- dass ich mich wohl fühlen kann in den austausch und dass ich äh-* das gefÜHL habe-* mich ausgedrückt zu haben\ irgend etwas äh-* vermitteln zu können/ ich konnte irgendetwas vermitteln/ und das ist DAS was ich auch sagen wollte so\ (Int. M(V), S.47 f.)

An dieser Stelle differenziert sie ihre Erfahrung ebenso wie ihre sprachlichen Gefühle. Zunächst weist sie auf die Kausalität zwischen der Ausmerzung der deutschen Sprache in ihrer Kindheit und dem Gefühl, sich in allen Sprachen zu Hause fühlen zu können, hin. Dann erläutert sie genau, was es für sie bedeutet, sich sprachlich zu Hause zu fühlen und arbeitet folgende Kriterien heraus:

1. sich nicht angespannt fühlen, ob man etwas korrekt ausgedrückt hat
2. ein Austausch findet statt
3. das, was man sagen wollte, vermitteln zu können

Abgesehen von der Leichtigkeit, die M(V) im Umgang mit Sprachen anstrebt, geht es ihr vor allem um gelungene Kommunikation. Insbesondere die von ihrer Bedeutung her entscheidende Coda macht deutlich, dass es für sie von größter Bedeutung ist, genau das vermitteln zu können, was sie auszudrücken beabsichtigt. Angesichts der zuvor erwähnten Situation, als Kind der deutschen Sprache entäußert worden zu sein, liegt der Zusammenhang zwischen Vermittlungswunsch und kindlichen Erfahrungen auf der Hand: das Erleben einer Situation, als mit Deutsch Einsprachige diese Sprache nicht mehr sprechen zu dürfen, weil sie im engsten Familienkreis verboten war, soll sich niemals wiederholen. Gegen das Gefühl der sprachlichen Ohnmacht und Isolation kann etwas unternommen werden: man erlernt Sprachen und wenn die Kommunikation dann glückt, fühlt man sich wohl und zu Hause. Multilingualität als Merkmal einer gelungenen Identitätsintegration würde bedeuten, dass diese auch in ihrem „me“, also entweder in der sozialen oder personalen Identität (nach Goffman, 1975) aufzufinden ist. Im Rahmen der Gruppendiskussion wird sich zeigen, dass sie innerhalb der Familie

als Expertin für Sprachen angesehen ist (persönliche Id.) und auch als solche agiert (soziale Id.).

7.1.1.9 Die sprachliche Identität der Kinder in Bezug zur eigenen

Wie schon zu Beginn des Kapitels gesehen, hatte M(V) bereits in der Stegreiferzählung die Bedeutung der Migration für eine gelungene Identität ihrer Kinder hervorgehoben. Im Leitfadeninterview wurde sie noch einmal ausdrücklich auf deren sprachliche Zukunft angesprochen. Daraufhin äußerte sie sich folgendermaßen:

im idealfall stelle ich mir es so vor dass sie-* noch ein paar sprachen äh lernen/* ne/* und ähm-* und dass sie alle- auch beherrschen- so* und dass sie auch sich mh-** bequem damit fühlen** (Int. M(V), S.25)

Die Relation zwischen der anvisierten sprachlichen Zukunft der Kinder und ihrer eigenen sprachlichen Identität ist unübersehbar. Die eigene Sehnsucht nach dem Beherrschen vieler Sprachen findet darin ebenso Ausdruck wie eine ausreichende Kompetenz und ein angenehmes Gefühl bei deren Verwendung. Diese Ziele bei den Kindern zu verwirklichen ist für M(V) zentral, was man – wie in der folgenden Passage ersichtlich – daran erkennen kann, dass M(V) bei deren Realisierung auch handlungsschematisch aktiv in Erscheinung tritt:

ja* ja\ aber es soll-* es soll auch kein zwang sein oder kein fester plan sondern es soll sich ergeben** und äh ich-* ähm-*** ich gestalte mein leben so/ dass es möglich ist\ ne/** (...) wir kommen in veranstaltungen\ oder in ne/ wo sich viele leute treffen/* mit ganz verschiedenen sprachen (...) so stelle ich mir mit meinen kindern vor dass sie nicht unbedingt PERFECT sind in irgendwas-* aber das sie genug werkzeuge haben-* um-* mit vielen-* verschiedenen-* gruppen oder leute** äh oder kulturen und auch sprachen umgehen können (Int. M(V), S.26)

M(V) hebt hier zunächst die Freiwilligkeit beim Erlernen von Sprachen hervor. Dabei handelt es sich um eine Maxime, ein Paradigma, das erfüllt sein will. Um dies zu realisieren, müssen außerschulische Angebote geschaffen werden, denn in der Schule gibt es verbindliche Stundenpläne und Tests. Und in der Tat kreiert M(V) Situationen für ihre Familie, in denen Menschen mit diversen Sprachen zusammenkommen und kommunizieren. Wie bereits herausgestellt, liegen der Mutter diese Situationen selbst, so dass sie sie nicht allein der Kinder wegen organisiert, sondern auch aus eigener Neigung. Der Stellenwert der kommunikativen Kompetenz, um mit möglichst vielen Menschen aus unterschiedlichen Sprachgruppen in Kontakt zu treten, ist ein dritter Aspekt, der sowohl in ihrem eigenen als auch im Leben ihrer Kinder eine wichtige Rolle spielen soll.

Augenfällig ist hier, dass die am häufigsten verwendeten Sprachen, Deutsch und Spanisch, in der Passage nicht besonders hervorgehoben werden. Es scheint, als habe M(V) die Festlegung auf die sogenannten Muttersprachen ebenso wie die Staatsangehörigkeiten transzendiert. Trotzdem fragt der Interviewer hinsichtlich der Kinder *expressis verbis* nach der Rolle des

Spanischen, der Sprache ihrer Heimat Venezuela und Muttersprache ihres Mannes. Dabei ist Folgendes zu erfahren:

soll auch-* es soll ähm-*** ein fester ne/ ein fester eine feste brücke zu venezuela und die ganze familie bilden/** bleiben auch-* soll auch als äh sprache in-* i:n als sprache von daheim bleiben* spanisch ja* und ich WÜNSche mir vielleicht können sie damit auch äh-* im berufleben aufbauen ne/** (Int. M(V), S.26)

Für M(V) lässt sich die Rolle des Spanischen für die Kinder in eine funktionale und in eine inhaltliche Komponente unterscheiden. Funktional ist Spanisch zum einen die Brücke, die die Kinder und die Familie verbindet, wobei *en passant* davon ausgegangen wird, dass M(V)s deutsche Angehörige aus Freiburg nicht zur Familie dazugehören. Aufgrund der isomorphen Beziehung zwischen Erzählmodus und Erzähltem (Franceschini 2004, 141) ist dieser Stelle zu entnehmen, dass Begriffe wie „ganze Familie“ und „daheim“ in M(V)s Sprachbiografie einen nicht unproblematischen Stellenwert einnehmen. Interessanterweise lebt ein großer Teil ihrer Geschwister nicht mehr in Venezuela, aber ein möglicher Zusammenhang zwischen der restriktiven sprachlichen Erziehung und der Auswanderung so vieler Kinder²⁰⁰ soll hier nicht herzustellen versucht werden. Ein weiterer funktionaler Aspekt der spanischen Sprache für T(V) und S(V) ist der anvisierte Vorteil im Berufsleben, wobei M(V) an anderer Stelle sogar von sich selbst meinte, sie würde im Falle einer perfekten Zweisprachigkeit damit auch arbeiten:

wenn ich perfekt zweisprachig wäre/ dann würde ich damit auch arbeiten* (Int. M(V), S.31)

M(V) wünscht sich beruflich erfolgreiche Kinder und hofft, dass sie durch ihr perfektes Spanisch jene Chancen haben, die sie selbst gern gehabt hätte.

Inhaltlich hat das Spanische trotz aller Schwierigkeiten die Bedeutung der Heimatsprache. Entgegen aller Distanzierung von Staatsangehörigkeiten misst M(V) dem Spanischen eine besondere Rolle zu, die keine andere Sprache spielen kann. Selbst wenn sie sich in anderen Sprachen zu Hause fühlen sollten, bleibt in M(V)s Vorstellung das Spanische die Sprache der Heimat, des Ortes, von dem sie und ihre Familie stammen. Und der ist Venezuela. Die Erwähnung dieses Punktes geschieht nicht an einer hervorstechenden Stelle, ihm wird folglich keine übermäßige Bedeutung beigemessen. Dennoch bringt sie diesen Topos zum Ausdruck. Eine multilinguale Identität steht ihrer Meinung nach folglich nicht mehr im Widerspruch zu einer stabilen heimat Sprachlichen Identität. Die von Sprachverlust geprägten Kindheitsjahre haben in ihrer Einstellung zur sprachlichen Identität der Kinder ihre Bedrohlichkeit und Bedeutung verloren.

7.1.1.10 Familiäre Muster bei der Entwicklung sprachlicher Identität

Die Entwicklung M(V)s sprachlicher Identität erscheint stringent. Ihr selbst wurden als Baby und als Kind Sprachen entrissen und/oder verweigert. Seit Jahren sucht sie mittels ihrer „Ich-

²⁰⁰ Gemeint sind hier M(V) und ihre Geschwister.

Identität“ nun nach Wegen, sich wohl zu fühlen und stets genau das ausdrücken zu können, was sie mitteilen will. Zwang in sprachlichen Aspekten lehnt sie ab.

Allerdings ist diese Entwicklung nicht zwangsläufig eine Folge einer solchen sprachlichen Erziehung. M(V)s Bruder, mit seiner Familie ebenfalls nach Deutschland migriert, akzeptiert im Gegensatz zu M(V) eine gelungene Kommunikation nur dann, wenn sie konsequent einsprachig stattfindet und weist in Gesprächen jede Form von CS brüsk zurück. Davon erzählt M(V) in folgendem Passus:

und dann ist es-* wichtig dass ich-* für mich ist es wichtiger etwas zu vermitteln als-* die REINheit der sprache²⁰¹ zu bewahren\ weil -* was damit angefangen wird/* ist doch viel wichtiger als die sprache selbst* ne/* so*** dann bin ich da lockerer als mein bruder\ (...) der-* egal was* alle-* alles unterbricht/* (...) wenn die kinder auf dem tisch plötzlich ein deutsche wort in das-* ins spanischen ähm-* vermischen ne/** DAS* [schlägt mit der Faust auf den Tisch] wie sagt man das auf spanisch* EGAL was- was da gesagt wurde ne/* da stoppt er-* und ja dann sag mal das bitte noch mal auf spanisch\ ne/* und mit dem spanischen wort und so weiter und dann macht er weiter da wo er aufgehört hatte und dann hat keiner mehr lust-* irgendetwas zu sagen (Int. M(V), S.52)

Die Verhaltensmuster, die nach sprachlich traumatischen Erlebnissen entstehen können, sind demnach durchaus unterschiedlich. Vermutlich würde man bei der Sprachbiografie des Bruders ein ebenso stringentes System finden wie bei M(V). Und aus Sicht ihrer eigenen Sprachbiografie ist es eben folgerichtig, sich nicht sehr darum zu bemühen, CS-frei zu sprechen oder Deklinationsfehler im Deutschen auszumerzen. Wie schon aus dem Interview ersichtlich, kann sie sämtliche Gedanken, die sie mitteilen will, problemlos ausdrücken, beim Lesen deutscher Bücher empfindet sie sogar Genuss. Ihre wichtigsten sprachlichen Ziele, zumindest das Deutsche betreffend, hat sie realisiert, es kann sogar die These aufgestellt werden, dass sie sich einen großen Teil ihres Lebens mit dem Überwinden von Verletzungen an ihrer sprachlichen Identität befasst hat.

7.1.1.11 Sprachliche Identität

M(V) hat als Kind Brüche in der Kontinuität ihrer sprachlichen Identität erlebt, die als Bedrohung gegenüber dem Gefühl, sich sprachlich irgendwo zu Hause zu fühlen, gespeichert worden sind. Das zeigt sich, wie bereits herausgearbeitet, bspw. an ihrem Vorhaben, den eigenen Kindern dieses Leid zu ersparen, aber natürlich auch an Ausdrücken wie diesem:

ich war so durch allen ecken und winden geschleudert worden in der sprache (Int. M(V), S.4)

²⁰¹ Dass das Thema ‚Reinheit einer Sprache‘ ein für Bilinguale gängiges Thema ist, beschreibt auch Veronesi (2010) (vgl. Kap. 2.7.3).

10 Jahre nach ihrer Migration stellt sie fest, dass sie das gesamte sprachbiografische Interview genauso gut in spanischer Sprache hätte durchführen können, sie also endlich fähig ist, sich in beiden Sprachen genau mitteilen zu können. In diesem Zusammenhang kommt M(V) auf einen Aspekt zu sprechen, den ich „Identität in einer Sprache“ bezeichne, und der sich darauf bezieht, in welcher Sprache sich M(V) selbst als zu Hause lokalisiert, in welchen Relationen dies zu den ausgedrückten Themen und Situationen steht und nicht zuletzt auch beleuchtet, wie sich M(V) dabei selber sieht. Die Frage, die folgende, dieses Thema behandelnde Sequenz einleitet, lautet, ob M(V) sich momentan sprachlich wohl fühlt, obwohl das Interview nicht auf Spanisch durchgeführt wird.

Rahmungselement I	217 ich fühle mich ganz bequem/*
Haupterzähllinie I	218 ich kann-* ich kann mich bei beiden-*** 219 ähm** bequem fühlen\ also äh es drückt 220 mich nicht dass ich dann-* auf deutsch 221 mich ausdrücken MUSS oder* ich empfinde 222 es nicht als ein fremd-* eine fremdsprache 223 ne/ oder als-* als entfernter als das 224 spanische* im-* ja*** mh** also ich
Rahmungselement I	225 könnte viel-** ich könnte äh-* VIELleicht 226 viel leichter/** mich auf spanisch 227 ausdrücken/* in deiner anwesenheit
Rahmungselement II	228 aber es ist AUCH ein-* es ist eine andere 229 qualität mit den deutschen/*
Haupterzähllinie II	230 die auch nicht so-** äh-* unerwünscht ist 231 ne/* die mir vielleicht ein bisschen 232 verlangsamt\ zeit gibt-* um-* bei mir zu 233 bleiben
Argumentative Hintergrundkonstruktion	234 weil ich mehr achten soll oder/ ne/ 235 weil-* je ich irgendwie ein bisschen mehr 236 beWUSST äh-* sprechen muss oder/* es ist 237 eine-* ja es wie-* wie bei den 238 übersetzungen ne/ wenn jemand überSETZT 239 dann hat er zeit während der übersetzung 240 um sich das ganze zwei mal* durch den 241 kopf gehen zu lassen und das was dann 242 weiter äh gesagt wird auszu- äh auszubauen
Rahmungselement II	243 als wenn er einfach LOSlegt\

Int. M(V), S.23 f

In der ersten Erzähllinie bezieht sich M(V) auf ihr sprachliches Gefühl in Bezug auf die Kompetenzen in beiden Sprachen, was kein besonders überraschendes Ergebnis ist. Der Kondensierungszwang bringt sie jedoch dazu, im Folgenden über ein in diesem Zusammenhang relevantes Thema zu reden: M(V) geht plötzlich dazu über, auf ein qualitatives Merkmal (Z.228 f.) zu sprechen, das beim Deutschsprechen zum Vorschein kommt. Sie erläutert es in zwei Relativsätzen. Erstens erwähnt sie ihre positive Einstellung gegenüber der „Qualität“ (Z.229), was sie anschließend schrittweise erklärt: Deutsch zu sprechen verlangsamt sie und gibt ihr so die Zeit, um bei sich zu bleiben (Z.231-233). Daraufhin versucht sie, wohl durch den Plausibilitätszwang hervorgerufen, die anscheinend noch nicht ausreichend erklärte Situa-

tion genauer in ihren Zusammenhängen zu beschreiben. Die Modalverben, die M(V) in der argumentativen Konstruktion benutzt, weisen dabei auf ein institutionelles Ablaufmuster hin, denn M(V) „muss“ bzw. soll nun bewusster sprechen und genauer auf die Sprache achten (Z.234-236). Dann vergleicht sie die Situation mit Übersetzungen, die einem ja auch Zeit zum Nachdenken geben, sodass man bewusstere Sprachproduktionen äußern kann (Z.236-242). Erst im Rahmungselement (Z.243) wird schließlich deutlich, dass es M(V) keineswegs als positiv erachtet, sprachlich einfach und ohne groß nachzudenken loszulegen. Ihre neu erworbene Bedächtigkeit wird positiv konnotiert.

Insgesamt lassen sich Indizien dafür finden, dass M(V) bei sich erstens eine andere sprachliche Identität im Deutschen als im Spanischen wahrnimmt, und dass zweitens die Identität im Deutschen Elemente von Notwendigkeit (Modalverben: *sollen*, *müssen*, Z.234-236) und Besonnenheit aufweist.

Dass die Kohärenz ihrer Ausführungen bis zu diesem Zeitpunkt ihr selbst allerdings noch nicht genügen, sieht man am folgenden, sich anschließenden Fragment:

```
ah-** ja-* aber es ist doch ein loslegen ne/ also ich mein  
ich bin hier nicht am-** ne\ [3 sek] ne das ist doch auch-*  
ich bin da-* auch äh natürlich\ aber es ist anders\ es ist  
anders\ und ich glaub es hat mit dem rythmus der sprache  
auch zu tun\* mit dem rythmus der sprache der aussprache  
und-** ja\ (...) und-* (...) mein dasein hier\ (Int. M(V),  
S.24)
```

Mit einem enormen Erzählaufwand²⁰² versucht M(V) hier, die Zusammenhänge zwischen dem eher negativ beurteilten „einfach loslegen“ und ihrer persönlichen sprachlichen Identität im Deutschen darzulegen, und kommt zu dem vorläufigen Schluss, dass es der Rhythmus und die Aussprache sind, die ihre sprachlich deutsche Identität ausmachen. Von größter Bedeutung ist dabei, dass sich M(V) bei Kommunikation auf Deutsch als „natürlich“, aber eben auch als „anders“ (hier muss allerdings das institutionelle Ablaufmuster – ablesbar am Subjekt „es“ – beachtet werden) bezeichnet. Da für den Interviewers noch Unklarheiten bestanden, fragte er nach, wie er sich das genau vorstellen könne, und erfuhr Folgendes:

```
ja dass ich ähm-* dass ich äh wie ich wie ich hier sitze  
ne/* wie ich hier sitze\* wenn ich zum beispiel-* also ich  
bin mehr DA\* JETZT-* auf das was JETZT passiert auf  
deutsch\* weil ich äh weniger platz habe-* im hirn für ja  
was werden wir heute mittag essen\ [lacht] oder-* ODER so  
mehr oder weniger oder-* [lacht immer noch] ähm ob die cd  
vielleicht fertig ist-* das kommt mir weniger in den sinn  
als ob ich vielleicht spanisch sprechen soll\** so ein  
BISSchen weißt du/ weil so GANZ ist es auch nicht aber ich  
hab so ein gefühl dass ich dann-* konzentrierter bei der-*  
bei dem austausch bin\* wenn ich dann deutsch rede\ (Int.  
M(V) S.24)
```

²⁰² Der Erzählaufwand ist laut Franceschini (2004) eines der wichtigen wiederkehrenden Strukturelemente bei Sprachbiografischen Narrationen und Schilderungen.

In diesem Fragment legt M(V) schließlich dar, dass sie bei einem deutschen Gespräch für den Kommunikationspartner mehr da, sprich konzentrierter ist. Die Gründe erklärt sie mit einer erhöhten Inanspruchnahme ihres Gehirns, so dass ihr übliches Verhalten, bei Gesprächen an andere Dinge zu denken, nicht mehr möglich ist. *Summa summarum* ist Deutsch also immer noch die Sprache, die mehr Denkkapazitäten einfordert. Aber die positive Auslegung und die empfundene Natürlichkeit ergeben eine Identifikation mit der deutschen Sprache, in der sie beim sprachlichen Austausch eine – wenngleich nicht erheblich – andere ist.

7.1.2 Der Vater V(V)

7.1.2.1 Die Sprachbiografie

V(V) wird 1962 (zum Zeitpunkte des Interviews ist er also 43) in einer mittelgroßen Stadt in Venezuela geboren. In seiner Ursprungsfamilie wird außer einem guten und gepflegten Spanisch keine weitere Sprache gesprochen. Sein Vater soll stets dafür verantwortlich gewesen sein, dass das Sprachniveau und der Wortschatz des Spanischen überdurchschnittlich gut waren. Diese Werte übernimmt V(V), was man daran erkennen kann, dass er sich auch außerhalb der Familie so „exakt wie möglich“ ausdrücken wollte und deshalb noch in späteren Jahren „mit Kommilitonen Probleme“ hatte, weil diese sich über seine „anscheinend zu literarische“ Sprache lustig machten.

Im Alter von 18 Jahren erwirbt er während eines einjährigen Schüleraustausches in den USA Englisch auf einem hohen Niveau, worauf ihn sein 5-jähriger Schulenglischunterricht im Grunde nicht vorbereitet hat, denn vor der Abreise aus Venezuela konnte er s.E. „nicht Englisch sprechen“. In den USA sei er allerdings bereits „nach drei Monaten“ in der Lage gewesen, „auf Englisch“ zu „träumen“. Lernen tut er dort ohne einen „richtigen Sprachkurs“, sondern „alles vom Hören“. Seine erlernten Fertigkeiten waren dann seiner Meinung nach „ziemlich gut“ und erstreckten sich auf Schreiben, Hören, Sprechen und Lesen.

Die englische Sprache begleitete V(V) auch weiterhin, denn während seines Medizinstudiums waren „die meisten Artikel, die man lesen musste, (...) auf Englisch“. Im Alter von 21 kehrte er für über zwei Monate in die USA zurück, um die Sprache wieder aufzufrischen. Auch später hatte er unentwegt „viel mit Englisch zu tun“, bemerkt aber, dass er „diese fließende Sprachfähigkeit auf Englisch“ nach und nach verliert. Die Tatsache, dass er so gut Englisch gelernt hat, will V(V) einerseits nicht überwertet sehen, denn er ist der Meinung, dass Englisch „eine ziemlich einfache Sprache ist.“ So meint er auch, dass er Englisch ohne „eine besondere Strategie, die [von ihm, T.P.] bewusst benutzt wurde“, gelernt habe. Andererseits erinnert er sich gut daran, bei seinem ersten USA-Aufenthalt verschiedene Lernmethoden umgesetzt zu haben: 1. habe er sehr aufmerksam und bewusst zugehört, „in welchem Kontext, mit welcher Bedeutung, die Leute die Wörter benutzt hätten. 2. habe er viel ferngesehen. 3. habe er „Zeitungen und Zeitschriften wie die Times oder die Newsweek oder so was“ gelesen. Abgesehen von diesen drei handlungsschematischen Punkten gab es noch förderliche institutionelle Rahmenbedingungen, so sei er „praktisch 24 Stunden“ am Tag mit Englisch beschäftigt gewesen und habe kein Spanisch sprechen können, weil „es in dem Ort praktisch keine spanischen Muttersprachler gab.“

Die Erfahrung in den USA prägt auch seine Vorstellung bezüglich eines guten Sprachenlernens. Idealerweise sollte man dafür „in dem Land, wo man die Sprache spricht“, leben, denn so könnten auch Menschen mit „einer durchschnittlichen Begabung“ die Sprache erwerben. Ferner sollte man sich aber unbedingt auch grammatikalische Kenntnisse aneignen, denn, wenn man die Grammatik „nicht vom Hören“ automatisch erlerne, sei diese theoretische Grundlage eine „große Hilfe“. Zuletzt sieht V(V) die Bereitschaft, sich in die Gesellschaft integrieren zu wollen, als weitere grundlegende Bedingung für einen gelungenen Spracherwerb im Zielland

Im Jahre 1993 entsteht die Idee, nach Deutschland zu ziehen, was V(V) aber rekonstruierend nicht mit Impulsen seiner Frau in Verbindung bringt. Um sich vorzubereiten, beginnt er mit einem „Sprachkurs auf Deutsch“, den er zwei Jahre lang täglich eine Stunde lang besucht. Als sehr erfolgreich bezeichnet er die Resultate des Kurses nicht, denn im Kurse sei „mindestens die Hälfte“ der Zeit auf Spanisch gesprochen worden. Außerdem hatte er kaum etwas auf Deutsch zu lesen und die tägliche Zeit, während der er der deutschen Sprache zuhören konnte, war auf 30 Minuten begrenzt. Folglich habe er letztlich nur „sozusagen ein bisschen Grundlagen vom Deutsch gelernt“ bevor die Familie 1995 nach Deutschland übersiedelte. Nach seiner Ankunft besuchte er einen Intensivsprachkurs an der VHS und kam aufgrund einer Einstufungsprüfung in die Grundstufe 3 (heute B1) und lernte dann „vier Monate lang (...) vier Stunden pro Tag“ Deutsch. Nach diesem Intensivkurs musste er regulär in der Klinik arbeiten und versuchte, sein Deutsch abends in einem Mittelstufenkurs zu verbessern. Bald schon brach er den Kurs jedoch ab, weil er selbst zu langsam und „zu wenig“ lernte und das Gefühl hatte, mit dem Gelernten „nicht (...) viel anfangen“ zu können.²⁰³ Mittlerweile registriert V(V) bei seinen Sprachfähigkeiten im Deutschen Fortschritte, erkennt aber einen erheblichen Unterschied zu seinem Niveau im Spanischen. V(V) freut sich, wenn Patienten ihn auf seine Weiterentwicklung im Deutschen hinweisen, bekommt das aber nur „selten zu hören“. Trotz einiger Verbesserungen würde er sein Niveau noch „als Mittelwert einstufen“, denn er fühlt sich nicht so, als ob er „gut Deutsch sprechen könnte“. Seit dem abgebrochenen Mittelstufenkurs hat V(V) keinen Sprachunterricht mehr besucht, sondern sein Deutsch so wie seinerzeit in den USA das Englische auf den jetzigen Stand gebracht, nämlich hauptsächlich „vom Hören“ in der Klinik. Er bezeichnet sein Deutsch als spezifisch, nämlich so, „wie man in der Klinik spricht“. Dieses Klinikdeutsch ist seiner Meinung nach wegen der vielen Begriffe aus dem Latein etwas kontrastierend, so dass er Schwierigkeiten bei normalen, deutschen Kommunikationssituationen habe, weil die Leute ob seines Wortschatzes, der der Umgangssprache nicht entspreche, erstaunt „gucken“. In seiner Zeit in Deutschland traten bei V(V) zuweilen sprachliche Schwierigkeiten auf. Zunächst war er lange Zeit mit dem badischen Dialekt überfordert, weil ihn keiner auf dessen Existenz aufmerksam gemacht hatte, so dass er von sich schon dachte, „dumm (...) mit der Sprache“ zu sein. Ferner habe er nicht mehr die Gelegenheit wie in den USA, den Kontext der Anwendung von Wörtern und Ausdrücken genau zu verstehen. Er erinnert sich noch genau an eine Situation, in der er beim Klinikchef das Wort „bescheuert“ benutzte, weil er nicht wusste, dass es nur in bestimmten sozialen Situationen Verwendung findet. Insgesamt fällt es ihm schwer, den Unterschied zwischen dem sich zum

²⁰³ Zur schwierigen sprachlichen Situation der mittlerweile 36000 ausländische Ärzte und Ärztinnen vgl. Roche (2014, 316 ff.).

Zeitpunkt des Interviews schon auf 10 Jahre belaufenden Deutschlanaufenthaltes und dem einjährigen Schüleraustausch in den USA zu erklären.

Als erhebliches Problem im sprachlichen Alltag beschreibt V(V) seine sprachlichen Blockaden. Besonders sein sehr geschätztes Englisch sei ihm oft nicht mehr zugänglich, er spricht sogar von „siebzig Prozent Blockade der englischen Sprache“, seitdem er Deutsch gelernt hat. Diese von ihm gefürchteten Situationen sehen so aus: „entweder kommen nur die Wörter auf Deutsch“, oder – im glücklichen Falle, dass die englischen Wörter ihm doch in den Sinn gelangen – sei das Ergebnis eine deutsche Syntax mit englischen Wörtern. Er schildert, dass diese Art Situation nicht nur mit Patienten, die kein Deutsch sprechen, sondern auch bei Vorträgen, aufgetaucht sei. Als Konsequenz dieser leidvollen Erfahrungen spricht er kaum noch Englisch. Der durch Blockaden verursachte Kontrollverlust ist allerdings auch in anderen Sprachkonstellationen möglich, weshalb ihm ein eigenes Kapitel gewidmet wird.

Heutzutage bewegt sich V(V) in zwei Sprachen, Zu Hause spricht er grundsätzlich Spanisch, es sei denn, die Höflichkeit gegenüber einem Gast gebiete es ihm, ins Deutsche zu wechseln. V(V) identifiziert die Personen jedenfalls sehr schnell als eher des Deutschen oder des Spanischen mächtig und entscheidet dann unverzüglich, welche Sprache er sprechen will, denn es kommt ihm letztlich sehr darauf an, sich so exakt wie möglich auszudrücken (vgl. u.a. nächstes Kap.).

7.1.2.2 Sprachliche Maxime: ein hohes Niveau

Bereits in den ersten Sätzen seines Stegreifinterviews kommt V(V) auf seine Muttersprache zu sprechen. Folgender Aufbau ist dabei zu erkennen:

Segment „Spanisch“

Rahmungselement	244 ich komme aus einer familie die 245 eigentlich- keine andere- sprache bis auf 246 spanisch beherrscht komme/
Haupterzähllinie	247 u:nd- ähm-* deswegen-*** habe ich äh-* 248 ABER mein vater hat immer- uns immer- 249 versucht zu-** erziehen mit eine-*** ein 250 sehr gutes- sp- gebrauch der SPANISCH 251 sprache*
Rahmungselement	252 das heißt-* dass ich- mindestens denke ich 253 so/* habe ich- ein gutes 254 spanischwortschatz/** und dass ich ein- 255 spanisch mit ein ziemlich hohem niveau- 256 gesprochen habe*

Int. V(V), S. 1

Obwohl dieses Segment in wenigen Sätzen abgearbeitet ist, fällt das Übergewicht von Rahmenelementen im Vergleich zu narrativen Passagen auf. Zunächst werden die Familie und deren Sprache in gewöhnlicher Form eingeführt, wobei die Formulierung durch ihre Negation den Zuhörer bereits auf Defizite hinweist. Daraufhin wird in entlastender Form die sprachliche Erziehung durch den Vater thematisiert. Die betonte adversative Konjunktion „aber“ (Z.247) vermittelt den Eindruck, das vorangegangene Rahmenelement (Z.244-246) sei durch

ein ‚zwar‘ eingeleitet worden und somit negativ besetzt. Wie auch in anderen sprachbiografischen Stegreiferzählung berichtet auch V(V) nicht weitläufig über die Art des Mutterspracherwerbs. Das für diesen Abschnitt entscheidende Charakteristikum, die Maxime des hohen Niveaus, ist dann in der Haupterzähllinie zentral. Und die hauptsächlich persönliche Konsequenz für V(V) wird im abschließenden Rahmungselement hervorgehoben. Das hohe Sprachniveau in V(V)s Sprachen ist ein für seine Sprachbiografie typisches, wiederkehrendes Merkmal.

Bspw. erzählt V(V) im nun dargestellten Abschnitt, warum in Bezug auf Fremdwörter sein niveaivolles Spanisch letztlich auch sein Deutsch beeinflusst:

vor allem auch weil/ wie ich am anfang gesagt habe/ ich denke dass ich eine gute-* sprachniveau auf spanisch hatte und dann ich versuche das auf deutsch zu behalten** un- und das bedeutet für mich dass ich versuche/* die- das äh- das das das-* das WORT zu benutzen das GENAU für was ich sagen will- passt\ (Int. V(V), S.11)

Der funktionale Vorteil bei der Verwendung einer Sprache auf hohem Niveau liegt für V(V) also in einer präzisen Kommunikation. Das bekräftigt er auch im folgenden Passus:

es ist nicht dass ich in venezuela zu blumig gesprochen habe* aber ich- wusste wie ich-* wie ich ähm* so exakt wie möglich ich mich ausdrücken wollte* (Int. V(V), S.12)

Im Laufe des Interviews kommt V(V) stets auf die folgenden zwei Attribute seiner Sprachen zu sprechen: die Genauigkeit im Ausdruck (Int. V(V), S.14; 18; 19; 21) und den hohen Anspruch an seine Sprache (Int. V(V), S.13; 33). Der aus seinem spanischen Kommunikationsverhalten stammende Wunsch nach einem korrekten, genauen und anspruchsvollen Gebrauch von Sprachen ist ein klares Identitätsmerkmal seiner Sprachbiografie geworden.

Eine weitere Parallele tut sich zwischen der spanischen und der deutschen Sprache auf: schon in Venezuela hatte sein gehobenes Spanisch zur Folge, dass es sein „me“ von dem der meisten Sprecher trennte, wie man an der folgenden Passage erkennen kann:

manchmal hatte ich immer- ab und zu mit kommlitonen probleme aber nicht probleme aber die haben sich äh- wie sagt man das- aus- gelacht/ (...) lustig gemacht/ weil äh- weil eben ab und zu kamen wörter* die- anscheinend zu literarisch/ in dem alltag\ äh äh äh- gehört haben\ (Int. V(V), S.12)

Obgleich V(V) einräumt, dieses Niveau im Deutschen bei Weitem nicht zu besitzen, trennt ihn in seiner Wahrnehmung sein Klinikdeutsch aus dem Arbeitsalltag doch von dem Kollektiv der Sprecher der sogenannten Umgangssprache. Er bezeichnet sein Deutsch in dem Zusammenhang zwar nicht als literarisch, aber doch als „aufgehoben“.²⁰⁴

²⁰⁴ V(V) meint hier natürlich „gehoben“ oder „gewählt“, wie man im folgenden Textabschnitt erkennen kann.

und in der klinik/** oder äh-* deswegen habe ich- eine-***
ein niveau von deutsch gelernt/* wie man- in der klinik
spricht*** und da hat mir schwierigkeiten gemacht als ich
auf der straße war* weil das war anscheinend zu-
aufgehoben und- und selbstverständlich mit viele ähm-***
mit viele LATEINISCHE wörter\ die nirgendwo in dem
zugangssprache zu benutzen kommen ne/** (Int. V(V), S.3)

V(V) präsentiert sich demzufolge als eine Person, deren Sprache etwas Gewähltes besitzt. Das gilt vor allem für sein Spanisch, aber in eingeschränkter Weise auch für sein Deutsch, für das er leider nicht genug Zeit aufbringen konnte, um es in Kursen richtig intensiv bis zur Oberstufe zu erlernen. Er rekonstruiert für seine gesamte Biografie deutlich die Kontinuität dieser Maxime, an der er stets zu identifizieren ist (vgl. Goffman 1975: personale Identität). Allerdings will er den Ausdruck dieser Maxime nicht allein an seinem „I“ festgemacht sehen, sondern identifiziert es auch an seinem „me“. Auch hier ist eine Kohärenz festzustellen, denn trotz Migration und nicht bis zur Oberstufe erlernter Sprache des Ziellandes lässt er sich als Vertreter einer Sprechergemeinschaft erkennen, die über ein gewähltes Sprachregister verfügt. Wie bereits erwähnt, verfügt V(V) noch über eine weitere, seine Identität stark prägende Sprache: das Englische.

7.1.2.3 Die Bedeutung des Englischen in V(V)s Sprachbiografie

Unmittelbar nach Abschluss des Segmentes „Muttersprache“ folgt im Stegreifinterview eine lange Sequenz, in der sich V(V) ausführlich mit seinem Englisch befasst, das er zunächst fünf Jahre lang als Schüler erwarb (diese Information erscheint jedoch nur in einer Hintergrundkonstruktion), bevor er einen einjährigen Schüleraustausch in die USA unternahm, durch den diese Sprache ein nicht mehr wegzudenkender Teil seiner sprachlichen Identität wurde:

dann bin ich (...) mit siebzehn jahre alt bin ich nach
amerika gegangen/ und habe ich dort einem jahr lang-*
gelebt/ und da habe ich denke ich mal nach-* nach drei
MONATEN konnte ich sogar auf- englisch träumen* u:nd ich
habe/ alles vom- hören (...) gelernt/* und ich war auch in
diesem jahr* habe- bin ich in eine-* ähm-* high school\
gegangen* das heißt ich habe KEINE richtige-* kein
richtiges SPRACHKURS gehabt/ auf engl- in äh- für englisch/
aber ich habe ziemlich GUT gelernt\ konnte ich gut
schreiben und- gut äh-*** sprechen und-* hatte ich gut äh-*
konnte ich gut äh-* alles verstehen was ich gelesen habe
ne/ (Int. V(V) S.2)

Auffallend ist die Differenziertheit, mit der V(V) nach 26 Jahren die Stationen des Durchbruchs beim Englischerwerbs beschreibt: zunächst fokussiert er das Träumen in der Fremdsprache nach bereits drei Monaten, obwohl er keinen Kurs besucht hatte. Alles hatte er allein vom Hören gelernt, und beherrschte doch zudem die Fertigkeiten Schreiben, Sprechen und Lesen! Die nun präsentierte Coda des Segmentes „Englisch“ thematisiert dann auch erneut – wengleich durch die lange zeitliche Entfernung zu jenem Austausch nicht mehr in zuverlässiger Form – den ausgesprochenen Erfolg jenes Sprachenerwerbs:

das heißt das ich habe langsam-* die die wie heißt das/
diese FLIESENDE sprachfähigkeit-* auf englisch verloren\
(Int. V(V), S.2)

Trotz des beschriebenen Kompetenzverlustes verbleibt V(V) die Erfahrung eines durchweg geglückten Sprachenlernens, was sich an vielen Stellen des Interviews als sprachlich identitätsstiftend manifestiert. Da V(V) hinnehmen muss, dass in Abhängigkeit von der Achse der Kontinuität seine Fertigkeiten im Englischen abnehmen, ist hingegen sein Englisch auf hohem Niveau nicht als konstantes Identitätsmerkmal zu bezeichnen.

Ferner bedauert er, dass er beim Lesen medizinischer Texte auf Englisch, die er aber in deutscher Sprache in die Praxis umsetzen muss, diese zuerst im Kopf auf Spanisch speichert. Diese langwierige Prozedur komme daher, dass er – wie in der folgenden Passage deutlich – Texte nicht auf Deutsch abspeichern könne:²⁰⁵

ich konnte zum beispiel das auch gut machen/ auf englisch\
wenn ich auf ENGLISCH lerne und NUR das auf englisch
speicher/ ist besser aber ich habe irgendwie
schwierigkeiten/ auf DEUTSCH\
zu speichern\
(Int. V(V), S.6)

Obschon V(V) mit seiner Familie bereits im zehnten Jahr in Deutschland ist, hat er solche Fähigkeiten, wie die, die er im Englischen in kurzer Zeit erlernt hat, im Deutschen nicht erwerben können. Während des gesamten Interviews bleibt Englisch daher ein elementarer inhaltlicher Bestandteil seiner Äußerungen und wird oft zu Vergleichen herangezogen (Int. V(V), S.19; 36; 37; 38). Durch den direkten Vergleich der englischen und der deutschen Speicherfähigkeit in dieser Passage drückt V(V) des Weiteren aus, dass der erfolgreiche Erwerb des Englischen als Ideal fungiert, dem sich seine Deutschaneignung leider nicht anzunähern vermag. Aber auch ein weiterer inhaltlicher Aspekt in Relation zur englischen Sprache darf nicht unerwähnt bleiben: V(V) hält Englisch für eine leichte Sprache, die auch von Menschen mit niedrigem IQ gelernt werden könne (Int. V(V), S.26). Zum einen positioniert sich V(V) also als guter, selbstständiger Lerner des Englischen, zum anderen relativiert er den Erfolg, denn schließlich könne das doch praktisch jeder.

Tragischerweise erschöpfen sich sprachliche Probleme für V(V) nicht mit dem aufgezeigten Defizit, sondern erstrecken sich erbarmungslos auf seine ohnehin schon nachlassenden Fertigkeiten in der englischen Sprache, indem unvermittelt regelrechte Blockaden auftauchen.

7.1.2.4 Blockaden

Unter Blockaden versteht V(V) sprachliche Situationen kompletter Ohnmacht, in denen er etwas sagen oder nur denken will, dazu aber plötzlich entweder gar nicht imstande ist, oder der anvisierte Sachverhalt kommt unwillentlich gar in einer anderen Sprache zum Ausdruck.

²⁰⁵ Die Annahmen der Lernpsychologie, dass neue Informationen nicht ohne Rückgriff auf bestehende Gedächtnisinhalte aufgenommen werden können (Wildenauer-Jozsa, 2007, 113), beschreibt offenkundig einen Prozess, der noch 10 Jahre nach einer Migration ablaufen kann. Inwieweit das Ausbleiben von Kursbesuchen der Mittel- und Oberstufe dazu beigetragen haben, kann hier leider nicht geklärt werden.

Auch Wortfindungsschwierigkeiten und eine fehlerhafte Syntax gehören für V(V) zu seinen Blockaden. Er führt dieses Thema folgendermaßen ein:

und seit ich deutsch gelernt habe/** habe ich eine- fast-*
würde ich sagen siebzig prozent- blockade der englischen
sprache* das heißt ich kann nicht mehr englisch sprechen\
weil-* entweder kommt-* kommen nur die wörter/ auf DEUTSCH/
und ich kann die nicht auf englisch denken/* ODER wenn die
kommen/* mische ich englische wörter mit deutsche wörter
oder ich mache- der-*** ähm- diese satz- aufbau nicht auf
englisch sondern auf deutsch\
spreche* (Int. V(V), S.4 f.)

Die Quantifizierung (70%) deutet schon zu Beginn auf ein erhebliches Problem, über das V(V) schon des Öfteren nachgedacht haben muss. Man findet hier eine deutliche Überlagerung des Englischen durch das Deutsche in den Bereichen Wortschatz (beim Denken ebenso wie beim Sprechen) sowie Interferenzen in Lexik und Syntax. In einer späteren Passage des Interviews kann festgestellt werden, dass die Systematik seiner Blockaden noch durchaus komplexer ausgeprägt sein kann:

ODER zum beispiel wenn ich vorträge- äh halte\
wie gesagt die information habe ich auf englisch gelernt/**
ein zum teil- auf spanisch gespeichert aber ich- auf
deutsch sagen muss\ (...) auf deutsch vorgetragen muss\
dann es gibt momente/ weil es- weil äh- es vor allem wenn
ich nervös bin/* während dem vortrag*** dass einfach das
wort- auf englisch kommt\
manchmal nicht auf SPANISCH*** aber das ist seltener\
auf jeden fall äh äh- kommen die wörter auf englisch/ wenn
ich äh- so eine blockade habe und ich komm- ich kann ich
kriege das wort- nicht auf deutsch dann KOMMT das wort auf
englisch\ (Int. V(V), S.17 f)

V(V) kann sich also nur schwerlich darauf verlassen, seine Absicht, in einer bestimmten Situation eine bestimmte seiner Fremdsprachen zu verwenden, durchführen zu können. Dies ist als sehr beeinträchtigendes Attribut seiner Sprachbiografie einzuordnen, über das er offensichtlich noch mit keinem Experten gesprochen hat.²⁰⁶ Verlaufskurvenförmig begegnen ihm diese Blockaden und schränken ihn in seinen Handlungsmöglichkeiten völlig ein. In den beiden letzten Passagen sind die grammatischen Subjekte der Sätze zwei Mal „die Wörter“, V(V)

²⁰⁶ Hinsichtlich der Behandlung von Sprachblockaden bei Fremdsprachen divergieren die Meinungen: z.B. meint Moise (2007, 7) dazu, störende Interferenzen zwischen Fremdsprachen könnten durchaus vermieden werden. Es gelte dabei, „vorliegende Sprachkenntnisse zu aktivieren, Analogien erkennen zu lassen, den Sprachtransfer, wo er möglich ist, voll auszunützen, Unterschiede bewusst zu verdeutlichen, Neues einzuordnen“. Dabei sei es i.d.R. am Lehrer, diese Aspekte zu thematisieren. Abhilfe könnte demnach der Besuch eines Mittelstufenkurses bringen. Eine ganz andere Meinung vertritt Gombos (2006, 3). Ihm zufolge sind die Ursachen von Sprachblockaden in oft verborgenen Haltungen des Sprechers zu finden und könnten meist mithilfe sog. Systemischen Strukturaufstellungen aufgelöst werden. Allerdings sind in V(V)s sprachbiografischen Interview keine Elemente zu finden, bei denen m.E. eine Interpretation in dieser Richtung sinnvoll, bzw. belegbar wäre.

selbst positioniert sich hingegen nur in verneinten Sätzen als (hilfloses) Subjekt, indem er alles ausdrückt, was er „nicht kann“ (1x). Ein weiteres Zeichen der Verlaufskurve ist das Modalverb „müssen“ in Kombination mit „ihm“ als Subjekt und „dem Sprechen auf deutscher Sprache“ als Prädikat (2x). Da er vor dem Auftauchen von Blockaden durchaus in der Lage gewesen war, korrekt auf Englisch zu kommunizieren, kann die Veränderung als identitätsbedrohend angesehen werden. V(V) ist nicht mehr zuverlässig in der Lage, Erwartungen anderer gerecht zu werden, sein „self“ erreicht keine Vermittlung zwischen Erfüllung spezifischer Aufgaben und dem „I“. Diese Veränderung wirkt sich unausbleiblich auch auf seine personale Identität aus, und er wird für sich das Gefühl haben, nicht mehr als jener Mensch identifizierbar zu sein, der er einst war.

Inwieweit das Vorhandensein von Blockaden auch seine sprachliche Zukunft mitbestimmt, wird an folgender Passage deutlich, in der er auf die Frage nach möglichen weiteren Sprachen, die er noch lernen wolle, antwortet:

aber auf jeden fall würd ich-* mir- KANN ich mir gut vorstellen dass ich NOCH eine sprache lerne* WIE das WIRD/ mit dem anderen mit den anderen sprachen weiß ich nicht in zukunft zum beispiel wenn ich- wie wird es sein wenn ich- äh- italienisch lernen- welche der anderen sprachen- blockiert werden-* wird es deutsch blockiert/* weiß ich nicht* (...) jetzt mit der erfahrung in englisch/* kann ich mir gut vorstellen ne/ ja o- ob das stimmt weiß ich nicht weil eben-* äh äh- italienisch zum beispiel- ist- NÄHER auf spanisch* sogar als als als mit englisch ne/ oder vielleicht gibt es kein blockade\ mein bruder/** ne nicht mein bruder- ein FREUND von mir/ konnte- deutsche- konnte sehr gut- spanisch sprechen* und ist nach italien gegangen/* drei monate lang/ und kann er-* deutlich besser eng- äh- (...) italienisch lernen\ und jetzt kann er nicht mehr spanisch sprechen\ irgendwie gibt es eine blockade kann ich mir gut vorstellen/ da-* [zeigt auf seinen Kopf] weil zum beispiel in meinem fall-*** die zweite sprache ist englisch und la- und und- deutsch* und dann werden die zusammen in einen topf gemischt\ (Int. V(V), S.33 f.)

Obgleich in den diesem vorangegangenen Interviewabschnitten das Thema der Blockaden nicht angeschnitten worden war, sondern allein V(V)s Zuneigung zur italienischen Sprache, stellt V(V) den Zusammenhang zwischen weiteren Sprachen und seinen identitätsbedrohenden Blockaden schon recht bald her. Es kann infolgedessen davon ausgegangen werden, dass sich diese Verbindung sprachbiografisch etabliert hat, wofür auch die isomorphe Beziehung²⁰⁷ zwischen Inhalt und Art der Narration spricht. Je tiefer sich V(V) hier ins Thema Blockade vertieft, desto stockender werden seine Sätze, was an Pausen, Versprechern und verfehlten Assoziationen abgelesen werden kann. Ferner ist eine Lebhaftigkeit bei der Schilderung der Blockade seines Freundes²⁰⁸ ersichtlich, die auf einen starken emotionalen Bezug zum Thema

²⁰⁷ Vgl. Franceschini 2004, 141.

²⁰⁸ Ein Aduvant im Sinne Franceschinis (2001, 232).

hinweist.²⁰⁹ In seiner Gesamtheit ist der Thematik zu entnehmen, dass es sich mitnichten allein um eine Gefahr für seine so hervorgehobene englische Sprachfähigkeit handelt, sondern die Blockaden eine ernstzunehmende Bedrohung für V(V)s sprachliche Identität darstellen, die sich in seiner Vorstellung sogar auf seine Muttersprache auswirken könnten. Pointiert ausgedrückt veranschaulichen sie die Gefahr einer vollständigen Sprachlosigkeit.

7.1.2.5 *Leichtigkeit und Disziplin*

Eine Opposition zwischen den Gegensätzen spielerischer Unbeschwertheit und pflichtbewusster Kontrolle sprachlicher Normen ist eine weitere wiederkehrende Figur in V(V)s Sprachbiografie. Folgende Gegensatzpaare lassen sich in Bezug darauf aus dem Interview extrahieren:

	Spielerische Unbeschwertheit	Kontrolle sprachlicher Normen
1	auf Deutsch locker daher sprechen, auch wenn er Fehler macht	lange nachdenken, bevor er etwas auf Deutsch sagt
2	das Lesen einfacher Literatur auf Deutsch genießen	sich zu schweren Texten in deutscher Sprache zwingen
3	Spaß am Gebrauch von deutschstämmigen Neologismen in der spanischen Sprache	eine Sprache muss korrekt gesprochen werden, damit sie nicht degeneriert

1. V(V) weiß genau, dass ein lockerer Umgang mit der mündlichen Sprachproduktion im Deutschen einer zügigen Kommunikation durchaus dienlich ist:

bis einmal ich dachte okay\ ich werde- nicht gut sprechen*
 aber- die leute werden mich- verstehen\ und wenn ich das
 locker annehme/ dann selbstverständlich fließt es besser\
 (Int. V(V), S.14)

Andererseits ist seine Wertung einer solchen Sprachverwendung nicht positiv und dies verträgt sich nicht mit seinem sprachlichen Identitätsmerkmal eines gehobenen, präzisen Sprachgebrauchs. Festzuhalten ist daher, dass sich V(V) dieser beiden entgegengesetzten Horizonte durchaus bewusst ist und bereits mit Veränderungen experimentiert hat.

2. In Punkto Lesen auf Deutsch hat V(V) interessanterweise schon positive Erfahrungen gemacht:

es gibt bücher die ich zum beispiel gelesen habe/ die nicht
 so kompliziert vom sprache her sind/** auf deutsch ohne
 probleme habe ich die genauso genossen und so verstanden
 wie-* wie auf span- ob ich die auf spanisch gelesen hätte\
 (Int. V(V), S.24)

Im Gegensatz dazu stehen nicht nur die Bemühungen, auch schwierige Literatur auf Deutsch zu verstehen, sondern auch ein Verzicht auf regionale Tageszeitungen wie die lokale „Badische Zeitung“ zugunsten der sprachlich anspruchsvolleren Wochenzeitung „Die Zeit“.

²⁰⁹ Hier deutet sich ein Bezug zu den Fokussierungsmetaphern in Gruppendiskussionen an. Eine emotionale Beziehung zwischen Erlebtem und Erzähltem bei Sprachbiografien stellt in einigen Fällen aber auch Franceschini (2004, 140) fest.

und da ich eben- will meine meine- SPRACHniveau verbessern dann habe ich mich gezwungen/ äh-* immer wie- oder äh- immer wieder ja\ äh- auf DEUTSCH zu lernen\ zu äh- zu lesen (...) und dann habe ich- mich einmal- ein buch von eco auf- deutsch\ gekauft* und das war ziemlich/ eine- quälerei\ (Int. V(V), S.23)

Im Interview folgt eine detaillierte Beschreibung jener Quälerei, der er sich freiwillig unterzogen hat, um damit sein Sprachniveau zu verbessern. Bei der Lektüre der erwähnten Wochenzeitung ergeht es ihm nicht besser, was man an folgendem Passus erkennen kann:

die einzige- zeitung die ich lese/ ist die zeit\ und die zeit/ hat auch eine-* ANDERE äh- sprache\ als als der badische zeitung\ (...) und es gibt momente das ich muss zwei mal lesen ne/* oder viele momente wo- das ich zwei mal lesen muss weil-* äh äh- es gibt einfach wörter die ich nicht kenne* oder weil- ich verlier mich- in diese lange sätze- wo-* der faden* das heißt das verb- erst am ende kommt\ (Int. V(V), S.23 f)

V(V) zwingt sich also zu sprachlichen Gegebenheiten, die Selbstbeherrschung abverlangen, da sie definitiv keinen Genuss darstellen. Er ist nämlich davon überzeugt, auf diesem Weg zu einem identitätsstabilisierenden hohen Sprachniveau zu gelangen. Der Gegenpol des Vergnügens beim Lesen ist ihm aber – das wird im selben Atemzug deutlich – durchaus bewusst.

3. Als durchaus lustig empfindet V(V) den Gebrauch einer bestimmten Art von CS: die Erfindung neuer Wörter im Spanischen, die dann spanischen Grammatikbeugungen unterworfen werden. Dass er sich damit auch gedanklich befasst, untermauert nicht nur die Verwendung des Terminus „Neologismus“, den er spontan ins Interview einbringt, sondern auch eine eigene subjektive Theorie zur Herkunft dieser neuen Wörter:

manchmal- ist lustig/ weil- entweder benutzen wir- AUS- der Mischung neologismus/ (...) wenn ich sage- ich- habe-** mich für diesem kurs angemeldet* dann das wort ANMELDEN/** äh- wird/ werden hier so oft- benutzt\ dass wenn wir auf spanisch sprechen/ dann wir sagen-* diese satz\ auf spanisch aber wir benutzen- äh das wort ANmelden\ (...) zum beispiel/** und zwar ein neologismus ne/ zum beispiel äh no/ mh- yo me anmeldé\ te anmeldASTE\ (...) genau\ dann ist äh- lustig/* äh- und wir lachen/ manchmal es ist einfach dass- die wörter/ nicht- schnell- auf spanisch kommen\ und dann wird man/* die wörter äh äh äh- auf deutsch- benutzt weil die/* im im- äh äh- kontinuierlichen benutzung sind dann die kommen- schneller\ im kopf* (Int. V(V), S.35 f.)

Die Vergnügtheit, die bei der Verwendung dieses Typs von CS entsteht, wird in V(V)s Narration anhand des Adjektivs „lustig“ (2x) und des Verbs „lachen“ plastisch vermittelt. In seiner subjektiven Theorie wird darüber hinaus die kommunikative Funktion dieser Wörter hervorgehoben: sie dienen einer schnellen, spontanen Verständigung, wenn die Wörter auf Spanisch

nicht schnell ins Bewusstsein kommen. Insgesamt spielen sie demzufolge eine kommunikativerleichternde Rolle im zwischenmenschlichen Miteinander. Nach V(V)s Meinung entstehen dadurch jedoch auch gravierende Schattenseiten, die im folgenden Passus sichtbar werden, in dem er danach gefragt wird, ob er diese Art CS gut findet oder nicht:

eigentlich nicht\ weil ich finde dass irgendwann könnte-* das in eine- degeneration-* der sprache- enden und- vor allem weil dann du wirst- weder der muttersprache noch die zweite sprache richtig benutzen* also man sollte/* das nur als ausnahme- betrachten/ aber nicht sich/ rangewöhnen\ sondern man muss sich bemühen/ RICHTIG in der sprache die man spricht/ richtig zu sprechen\ (Int. V(V), S.37)

Es ist dem Interview nicht zu entnehmen, ob sich V(V)s Wertmaßstäbe auch in der realen Kommunikation manifestieren²¹⁰ oder ob es sich nur um eine Idealvorstellung handelt. Offensichtlich ist jedoch das Spannungsfeld in dem sich V(V)s sprachliche Realität befindet. Sein Anspruch auf ein genaues und gehobenes Sprachniveau steht im Kontrast zu einem unbeschwerten sprachlichen Umgang im alltäglichen Sprachgebrauch. Der Widerspruch der Maximen, das Ausbleiben von Kohärenz, deutet auf einen Konflikt zwischen der eigenen Maxime einer erwünschten Korrektheit der Sprache und einer sich damit kaum zu vereinbarenden sozialen Realität. In diesem Zusammenhang ist natürlich die Erwähnung der Position seiner Frau interessant, die eine „Reinheit der Sprache“ der Reinheit willen, strikt ablehnt. Darüber, wie sein Sprachgebrauch innerhalb der Familie tatsächlich aussieht, zeigen die Transkripte der Gruppendiskussionen und die dargestellten Fragmente im Kapitel 3.6: „Code-Switching und Sprachenwechsel als Identitätsmarker“.

Zu erwähnen ist schließlich die strukturelle Übereinstimmung der Bedrohungen durch Blockaden und durch die herausgearbeitete sprachliche Unbeschwertheit. Durch Blockaden verliert der Sprecher die Kontrolle über die sprachliche Reinheit und Korrektheit in seinem Diskurs; das unbeschwerte CS führt in letzter Konsequenz ebenfalls dazu, dass weder die Muttersprache noch später erworbene Sprachen „richtig benutzt“, sprich kontrolliert werden können.

7.1.2.6 Zweisprachige Identität der Kinder und deren Muttersprache

Die Zweisprachigkeit seiner Kinder betreffend hat V(V) eine fest umrissene Meinung: Zweisprachigkeit ist in jeglicher Hinsicht positiv und er selbst hätte sich so eine Erziehung ebenfalls gewünscht (Int. V(V), S.25 f.). Die sprachliche Praxis beider Kinder ist seines Erachtens mehr als zufriedenstellend, denn gerade in Bezug auf mögliche phonetische Schwächen liegen V(V) fundierte positive Beurteilungen vor:

weil ich vom dritten/* hören zum beispiel dass die keinen akzent haben\ auf- wenn die auf deutsch sprechen\ und aufspanisch haben die auch keinen akzent\ (Int. V(V), S.25)

Komplizierter werden V(V)s Ausführung allerdings, wenn er beginnt, über die Muttersprache/-n der Kinder zu sprechen, denn er schwankt zwischen zwei Formulierungen: sollen die

²¹⁰ Dies wird wie o.a. zum Entsetzen seiner Frau im Hause ihres Bruders so gehandhabt (vgl. Kap. 7.1.1.10).

Kinder beide Sprachen, also „zwei Muttersprachen haben“ (Int. V(V), S.25) oder soll „Deutsch genauso wie eine Muttersprache“ (Int. V(V), S.25) sein? Er entscheidet sich dafür, dass ohne eine vorliegende Definition zur Begriffsklärung hierzu keine eindeutige Aussage getroffen werden kann.

von DEFINITION ne/ ich weiß nicht (Int. V(V), S.25)

Die Schwierigkeiten, die beim Begriff Muttersprache auftauchen, manifestieren sich im weiteren Verlauf des Interviews bei der Zuordnung der kulturellen bzw. nationalen Zugehörigkeit seiner Kinder eindringlicher. Das signalisiert, dass bei Migranten im Allgemeinen der Begriff „Muttersprache“ zu Schwierigkeiten führen könnte, da er mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Person und evtl. mit der dahinter liegenden Kultur in Beziehung gesetzt wird. Das Dilemma manifestiert sich folgendermaßen: einerseits ist sich V(V) natürlich darüber im Klaren, dass die Frage, ob sich seine Kinder als Deutsche oder als Venezolaner fühlen, diese nur in Bedrängnis bringt, was im folgenden Abschnitt abgelesen werden kann:

wenn man-* äh- die frage-** äh- so gestellt bekommt/* äh
genauso wie wenn man sagt- äh- wer liebst du am äh- bes-
mehr\ dein vater oder deine mutter\ (Int. V(V), S.29 f.)

Andererseits beschäftigt ihn diese Fragestellung als Vater selber und er geht ihr dialektisch nach. So beginnt er damit zu erklären, warum sich seine Kinder eher als der venezolanischen Kultur zugehörig betrachten:

weil- es liegt nicht-* an der sp- (...) für meinen- für
meinen- für meinen kindern würde das sich-*** äh- das
übertragen auf der tatsache dass- die eltern* die
spanische sprache als muttersprache haben* das heißt/ die
können nicht- äh man kann die nicht kulturell/ sagen dass
die wären- äh- die sind gleichzeitig deutsche und spanisch
die- die sind eher- oder venezolaner die sind eher-
venezolaner weil die- kriegen-* die kulturelle information
von UNS\ die wir-* hundert prozent venezolaner sind\ (Int.
V(V), S.29)

Die Argumentationslinie ist auch trotz der stockenden Narration deutlich: wenn die Eltern reine Venezolaner²¹¹ sind, deren Muttersprache Spanisch ist, dann gibt es eine venezolanische „kulturelle Information“, die an die Kinder weitergegeben wird, und entscheidend für deren kulturelle Identität ist. Indes kommt die hier noch ausgeblendete deutsche Kultur, die in Deutschland schlichtweg vorhanden ist, erst in der nachfolgenden Antithese zum Vorschein:

vielleicht/* könnte ich mir gut vorstellen dass vielleicht/
würden die eventuell sich-* mehr als deutsche- sich fühlen
aber- das ist eine sache das hat damit zu tun dass-* die-

²¹¹ Hier deutet sich bereits an, dass V(V) über den sprachbiografischen und kulturellen Hintergrund seiner Frau nicht im Bilde ist.

LEBEN-* die deutsche kultur/* intensi- mh** intensiver im sinne- dass es MEHR- faktoren die dafür führen-* oder dazu führen/ äh-* in der deutschen kultur weil die in deutschland sind/* als äh- die venezolanische kultur weil- die einzige venezolaner sagen wir so/ mit denen die intensiv inter- äh-* (...) interagieren\ s:ind sie eltern das heißt- NUR zwei personen\ (Int. V(V), S.30)

V(V) geht die Angelegenheit in Form eines institutionellen Ablaufmusters an, in dem die Kinder als Ereignisträger sich in zwei „Institutionen“ aufhalten, deren Gewichtung jedoch völlig unterschiedlich ist. Gegen das Übergewicht der deutschen Kultur mit ihren vielen, die Kinder beeinflussenden Faktoren können die Eltern nichts ausrichten. So kommt V(V) auch zu seiner abschließenden Synthese:

so dass wahrscheinlich würden sie sich- so spontan mehr für die deutsche-* f- f- würden sie sich eher als- deutsche sich fühlen*** (Int. V(V), S.30)

Ergo kann festgehalten werden, dass sich V(V) damit abfindet, dass seine Kinder eher von Deutschland als von Venezuela beeinflusst und geprägt werden, obgleich es ihm, wie man an der isomorphen Beziehung zwischen der Form der Schilderung und seinem Inhalt erkennen kann, schwer fällt, diese Konsequenz zu akzeptieren. Die Passagen weisen aber auch darauf hin, dass V(V) seine Kinder nicht unter Druck setzt, ein nationales oder patriotisches Gefühl für Venezuela zu entwickeln.

7.1.3 Die Tochter T(V)



7.1.3.1 Die Sprachbiografie

T(V) ist zum Zeitpunkt des Interviews vierzehn Jahre alt und geht in die achte Klasse eines Freiburger Gymnasiums. Nur die ersten 4 Lebensjahre verbrachte sie mitsamt Familie in Venezuela. In ihrer Erinnerung ist diese nach Deutschland gekommen, weil ihr Vater hier als Gastarzt eine auf drei Jahre befristete Stelle bekam. Warum sie dann in Deutschland geblieben sind, weiß sie „nicht so genau“. Nach der Ankunft ging sie sogleich in den Kindergarten, wo sie „einfach“ Deutsch gelernt hat. Vor dem Umzug hatten V(V), ihr Bruder (S(V)) und sie nur Spanisch geredet, einzig ihre Mutter (M(V)) habe „ein bisschen Deutsch“ gekonnt, weil ja deren Mutter „Deutsche ist“.

In der Grundschule begann sie mit Französisch, was aber „nicht so richtig“ funktioniert haben soll, denn es seien „nur ein paar Lieder gesungen und ein paar Wörter gelernt“ worden. Im Gymnasium lernte sie von der 5. Klasse an Latein, eine Sprache, die sie „wahrscheinlich ab der elften“ abwählt. Seit der siebten Klasse lernt sie zudem Englisch und ab der neunten, im Jahr nach der Aufzeichnung also, will sie die französische Sprache wiederaufnehmen, denn sie hat sich für den schulischen Zug moderner Sprachen und somit gegen Altgriechisch entschieden, da letzteres „nichts für“ sie sei.

Meistens spricht T(V) Deutsch, z.B. mit S(V) und mit Freunden, aber auch ihren Eltern antwortet sie meistens auf Deutsch, obwohl diese mit ihr auf Spanisch reden. Spanisch spricht sie aber dennoch zuweilen im Alltag. So hat T(V) bspw. eine spanische Schulkameradin, von der sie gelegentlich auf Spanisch angesprochen wird, worauf sie in derselben Sprache antwortet. Spanisch spielt auch eine große Rolle bei Besuchen, denn immer wieder wird T(V)s Familie für längere Zeit von venezolanischen Familienangehörigen aufgesucht, mit denen sie nur diese Sprache spricht. Es kommt ferner vor, dass sie für 6 Wochen nach Venezuela geht, wo sie „eigentlich nur noch Spanisch“ spricht, was sie aber in Freiburg dann stets „ein bisschen“ vergesse, weil sie „aus der Übung“ komme. In dem Zusammenhang spricht sie von einem wiederkehrenden Prozess des Lernens und Vergessens, der „dann immer weiter“ gehe. Ein wichtiger Bestandteil dieses Zyklus' machen die erwähnten Besuche aus, denn „die kommen immer und die gehen und die kommen“, so dass T(V) auch in Freiburg laufend mit Leuten zu tun hat, die sie zum Spanischsprechen bringen. Mit S(V) spricht sie bei den gemeinsamen Aufenthalten in Venezuela Deutsch, weil sie es auch dort „einfacher“ findet.

Alle Freunde und Bekannte finden es praktisch oder sogar „cool“, dass T(V) zweisprachig aufgewachsen ist, was sogar dazu geführt hat, dass eine gute Freundin Spanisch lernen und sie demnächst nach Venezuela begleiten will. Zur Vorbereitung spricht T(V) zuweilen schon mal mit ihr auf Spanisch. Sie selbst findet es auch gut, zweisprachig zu sein, denkt aber, dass die sprachliche Situation noch besser sein könnte, und zwar, „wenn man drei oder vier Sprachen so richtig gut“ beherrsche. Als ihre Muttersprache bezeichnet sie Deutsch, denn sie fühlt sich wohler, wenn sie Deutsch spricht und bemerkt, dass einige Leute in Venezuela sie als Person entlarven, die eigentlich nicht in erster Linie Spanisch spricht. Das findet sie „blöd“ und meint dazu auch, dass ihr Spanisch sich wohl „nicht mehr so natürlich“ anhöre, weil sie ja mittlerweile besser Deutsch spreche. Damit ihr Spanisch wirklich perfekt würde, müsste T(V) ihrer Ansicht nach einfach mehr üben, damit sie „da so reinkommt“. Fehler in ihrem Spanischen sieht sie vor allem beim Satzbau und spricht in dem Zusammenhang auch von einem absoluten Grammatikmangel, was das Spanische betrifft. Gleichzeitig ist ihr vollkommen klar, dass kein Einheimischer die Grammatik braucht, um korrekt zu reden. Interessanterweise fallen ihr grammatikalische Fehler im Deutsch ihrer Eltern nicht sehr auf. Beim Vater beobachtet sie allerdings eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Beherrschen diffizilen Vokabulars und dem Unvermögen, auf Deutsch so gängige Wörter wie „Eichhörnchen“ zu kennen. Aber auch phonetische Schwierigkeiten in V(V)s Deutsch erregen T(V)s Aufmerksamkeit und sorgen für Heiterkeit. Einige Beispiele hierfür gibt T(V) spontan und exakt wieder.

Bei T(V) kommt es relativ oft vor, dass sie Sprachen vermischt. Sie bezeichnet das, was teilweise zu Hause geredet wird, als „Mischmasch“. Als Beispiel führt sie folgenden spanischen Satz an, der ein deutsches Wort enthält: „mama, prende por favor la, la Kerze“. Im Vordergrund steht bei ihr in kommunikativen Situationen mit M(V) eine gelungene Verständigung, so dass sie kein Problem darin sieht, auch mal ein deutsches Wort zu benutzen, wenn sie Spanisch spricht und „ein Wort gerade nicht so rauskommt“. Die Mutter „versteh't's ja auch“. Dass Spanisch unwillentlich in ein deutsches Gespräch kommt, hat sie auch bei einer Gelegenheit erlebt: dabei sei völlig überraschend ein ganzer Satz auf Spanisch aus ihr herausgekommen, was nicht nur sie selbst, sondern auch eine Freundin vollkommen verblüfft habe.

Die spanische Schriftsprache benutzt T(V) im Alltag eher selten. Entweder beim Schreiben von Einkaufszetteln, weil es ihr „die Mama diktiert“ oder wenn sie eine Nachricht an die Tür klebt, die keiner verstehen soll. Auf Nachfrage teilt sie jedoch mit, dass sie gelegentlich auch Mails auf Spanisch schreibt: „mit ’ner Freundin aus England“ und mit ihrer „Cousine ab und zu“. Richtig gelernt habe sie die spanische Schriftsprache jedoch nicht, nur einige Details habe sie von M(V) erfahren. Es ist aber nicht so, dass sie meint, dabei große Defizite zu haben, denn sie ist der Ansicht, die Orthografie – abgesehen von den Akzentregeln – „eigentlich“ zu können, und dass es im Grunde „nicht so schwierig“ sei. Wenn sie diesbezüglich eine Frage hat, richtet sie sie an V(V) oder an M(V) und könne sich die Antwort „gleich merken“. Inwieweit das Lesen spanischsprachiger Texte die Entwicklung der Schriftsprache gefördert hat, bleibt unklar, aber man erfährt, dass T(V) zwar den Comic „Mafalda“ gern auf Spanisch liest, aber andere Bücher wie „Der kleine Prinz“ oder „Harry Potter“ nur angelesen hat. Wenn Wörter auftauchen, die sie „nicht weiß“, habe sie „keine Lust mehr, weiterzulesen“. Filme sieht T(V) ab und zu auf Spanisch, denn, wenn die Familie Freunde besucht oder Freunde bei ihnen sind, wird gelegentlich ein Film gesehen, und wenn die allgemein beherrschte Sprache Spanisch sei, schaue man den Film halt auf Spanisch an. Das bereite ihr keine Probleme.

Dass Deutsch ihre starke Sprache ist, zeigt sich auch in dessen Verwendung bei einzelnen sprachlichen Prozessen. Rechnen findet bei ihr immer auf Deutsch statt. Verbale Abläufe des Nachdenkens laufen meistens auf Deutsch ab, nur wenn T(V) und ihre Familie „so im Urlaub sind, in Venezuela, dann stellt sich das auch irgendwie um“: dann denke sie gelegentlich auch auf Spanisch nach. Träume liefen hauptsächlich auf Deutsch ab, denn sie selbst spreche in ihnen Deutsch, auch wenn ab und zu jemand anderes im Traum auf Spanisch rede. Die eigenen Vorlieben betreffend, meint sie, sie höre „am liebsten Spanisch“, weil sie den Klang schöner finde. Beim Reden bevorzuge sie das Deutsche, weil es ihr „leichter fällt“, empfinde aber auch „Spaß“ dabei, „Spanisch zu sprechen“. Beim Schreiben fällt ihre Wahl ebenfalls auf die deutsche Sprache, denn sie könne auf Spanisch „nicht so flüssig“ schreiben und deshalb auch „nicht so schnell einfach irgendwas aufschreiben“.

Die Sprachen, die T(V) in Zukunft noch lernen oder verbessern will, sind – in dieser Reihenfolge – Englisch, Italienisch und Portugiesisch. Englisch, weil es die Weltsprache ist, Italienisch, da ihr der Klang gefällt und Portugiesisch, weil sie die Sprache mag. Französisch möchte sie „auch lernen, aber das nicht so unbedingt“.²¹² Am liebsten würde sie irgendwann sieben Sprachen beherrschen, ist sich aber dessen bewusst, dass das ggf. mit Kindern und Beruf nur noch schwer zu realisieren sein wird, da sie dann „für irgendwelche Sachen nicht mehr viel Zeit“ haben wird. Und mit ihren beiden wichtigsten Sprachen möchte sie auf jeden Fall „weiter machen“, dabei das Spanische sogar unter Umständen verbessern. Sie möchte aber entschieden nicht „einfach irgendwo völlig anders hinziehen und dann die beiden Sprachen einfach wieder vergessen“. Dabei spricht sie beispielhaft von China als Wohnort, räumt aber gleichzeitig ein, dass die große Familie, die dauernd Kontakt zu ihr suchen würde, wahrscheinlich dafür sorgen würde, dass sie ihr Hauptsprachen nie mehr verlernt. Nach der Schule will sie auf keinen Fall in Freiburg bleiben; wohin sie ziehen will ist aber noch unklar. Die eigene Zweisprachigkeit will T(V) bei möglichen eigenen Kindern unbedingt weitergeben.

²¹² Mangels Angebot an schulischen Italienisch-, bzw. Portugiesischkursen wird T(V) aber Französisch belegen.

Dafür würde sie nebst häuslichem Sprachinput die Kinder dann auch „auf 'ne Schule schicken, wo die auch Spanischunterricht kriegen“.

7.1.3.2 Die Zweisprachigkeit

Grundsätzlich findet es T(V) eigenen Angaben zufolge gut, zweisprachig zu sein, aber wie sie sich dabei „fühlt“, ist ein Thema, über das sie sich noch „nicht so richtig Gedanken“ gemacht hat (Int. T(V), S.10). Den positiven Aspekt der Bilingualität beschreibt sie zunächst folgendermaßen:

ich finds gut* dass ich zwei sprachen so sprechen kann\
(Int. T(V), S.10)

Das Feedback von Freunden und Bekannten hinsichtlich ihrer Zweisprachigkeit fällt ebenfalls durchweg positiv aus:

die findens alle cool dass ich so zweisprachig aufges-
AUFGEwachsen bin/* (Int. T(V), S.4)

Der pragmatisch positive Aspekt der Bilingualität wird auch an einer anderen Stelle herausgestellt, so dass T(V) den Eindruck vermittelt, ihre Außenwelt würde Zweisprachigkeit ausnahmslos für ein sinnvolles Modell halten:

eigentlich alle die ich kenn die finden das eigentlich
ziemlich praktisch wenn n kind zweisprachig auf- wächst\
(Int. T(V), S.5)

Diesen praktischen Gedankengang folgend, lässt sich eine weitere Äußerung ausmachen, in der T(V) sich noch bessere Modelle als eine schlichte Bilingualität vorstellen kann:

wenn man- drei oder vier sprachen so-* richtig gut kann
dann ist es auch- das find ich dann noch besser\ zum bei-
spiel wir haben auch ne freundin/* die spricht italienisch/
spanisch und portugiesisch* also drei sprachen\
(Int. T(V), S.10 f.)

Sie erweckt den Anschein, Sprachen als Werkzeuge zu betrachten, anhand deren die eigenen Möglichkeiten sich vervielfachen. Auch im Zusammenhang mit den Berichten ihrer Mutter über deren eigene restriktive sprachliche Erziehung betont T(V) diesen Aspekt:

ich find das eigentlich nicht gut weil wie gesagt ich finds
gut wenn- wenn die kinder ähm zwei sprachen können\
da hat man- später irgendwie ich weiß nicht- man hat einfach dann-
vielleicht vorteile um auch irgendwelche andere sprachen zu
lernen/ (Int. T(V), S.31)

Im nun folgenden Fragment benutzt T(V) ihre gut entwickelten Sprachen gleichermaßen als Instrument. Es geht in der Passage darum, wie sie sich in der deutschen Öffentlichkeit fühlt, wenn sie auf Spanisch kommuniziert. Dabei kommt sie auf die Verwendung des Spanischen als eine Art Geheimsprache²¹³ zu sprechen:

also eigentlich find ichs gar nicht so schlecht\ weil- man kann einfacher mal- draußen über irgendwelche sachen sprechen wo man nicht möchte dass die anderen verstehen oder-* (...) also dass ich vorn im bus sitz und ich möchte dem [meint ihren Bruder] irgendwas sagen möchte aber nicht dass die anderen so verstehen/ oder anderstrum\ dann-* sprechen wir auf spanisch\ (Int. T(V), S.9)

Die epochale Erzählweise weist hier auf eine gleichförmige, wiederkehrende Situation in T(V)s Leben hin, so dass davon ausgegangen werden kann, dass Spanisch tatsächlich ein fester Bestandteil ihres täglichen Lebens in Deutschland ist. Die sich ihr eröffnenden Möglichkeiten nutzt sie aus, obgleich sie nicht immer diejenige ist, die die Initiative übernimmt, wie man aus dem nun folgenden Passus schließen kann, in dem sie von der Kommunikation mit der bereits erwähnten spanischen Mitschülerin spricht:

und die ist bei mir im reliunterricht/* und mit- also ich sitz halt neben ihr und dann- weiß nicht reden wir halt auf spanisch in der stunde\ (...) einfach so weil sie fängt immer an mit mir auf spanisch zu sprechen und dann red ich halt auch mit ihr auf spanisch\ (Int. T(V), S.4)

T(V) benutzt die spanische Sprache also, wenn es für sie vorteilhaft ist, z.B. als Geheimsprache im Bus oder „einfach so“, wenn sie von Muttersprachlern auf Spanisch angesprochen wird. Gerade die Natürlichkeit im letzten Beispiel ist ein klares Anzeichen für eine ziemlich ausgewogene Zweisprachigkeit.²¹⁴ Ihre Bilingualität wird durchgängig als stabiles Identitätsmerkmal wahrgenommen und erfährt zudem eine deutliche Anerkennung. T(V) ist durch soziale Kategorisierung (Tajfel 1982) eindeutig Mitglied in der sozialen Gruppe der deutsch-spanischen Zweisprachigen in Deutschland, einer Gruppe, die T(V)s Beobachtungen zufolge eine äußerst positive soziale Distinktheit erfährt und deren sozialer Vergleich keine negative Abgrenzung gegenüber der mehrheitlichen Gruppe der Einsprachigen erleidet. Die sozialen Identitäten eines Gruppenmitgliedes sind die Fähigkeiten, auf natürliche Art und Weise zwischen Spanisch und Deutsch zu pendeln. Dies verursacht natürlich auch die Erwartung, genau dies zu tun, wenn es erforderlich sein sollte. Und hier ist der Grund dafür zu finden, dass T(V) auf die Gesprächseröffnung ihrer spanischen Freundin auf Spanisch antworten muss, während sie ihren Eltern ohne weiteres auf Deutsch antworten kann, denn schließlich gehören diese nicht zur selben Gruppe wie die Freundin. Folglich gehört ein institutionelles Ablaufmuster

²¹³ Geheimsprache als Klischee, andere aus der Kommunikation ausschließen oder einfach nur lästern zu wollen, ist eine wiederkehrende Figur bei meinen Sprachbiografien.

²¹⁴ Vgl. die Diskussion um diesen sehr unscharf verwendeten Begriff z.B. bei Fürstenau/Niedrig (2010, 270 ff.).

der Lebensgeschichte (Schütze 1984) bei sprachlich gruppalen Zusammenkünften zu einem erwartbaren Muster.

Die durchgängig positiven Erfahrungen mit der Bilingualität führen bei T(V) dazu, dass sie selbst dieses Modell biografisch unbedingt tradieren will. Wie bereits erwähnt, hat sie sogar einen klaren Plan für den Fall, dass sie in Zukunft eigene Kinder mit einem deutschen Mann erzieht:

also wenn ich wenn ich ähm-* nen deutschen heirate auch
dass ich mit denen spanisch spreche/* und ähm* dass mein
mann mit denen auf deutsch spricht und so oder wenn- wenn
man schon die chance dazu hat die- den kindern irgendwie
zwei sprachen gleichzeitig beizubringen dass man das dann
auch-* macht\ (Int. T(V), S.22)

T(V) hat folglich vor, das Modell *une personne/une langue*²¹⁵ zu realisieren, was auf eine bereits durchgeführte Vertiefung dieses Themas im eigenen Leben deutet. Eventuell ist der Plan, die eigenen Kinder ebenfalls zweisprachig zu erziehen, sogar schon zu einem festen Bestandteil der sozialen Identität von Zweisprachigen geworden.²¹⁶ In jedem Fall kann *in toto* T(V)s zweisprachige Erziehung als vollkommen geglückt bezeichnet werden.

7.1.3.3 Sprachgebrauch und Muttersprache

T(V) verwendet im täglichen Leben in Deutschland vor allem die deutsche Sprache, was sie im Interview auch sehr genau beschreibt (Int. T(V), S.3 f.). Durch diese Sprachenverteilung fällt ihr die deutsche Sprache auch leichter als die spanische, was i.E. auch ein Grund dafür ist, dass sie mit S(V) meistens auf Deutsch spricht:

weils irgendwie-* weiß nicht ich find das einfacher** auf
deutsch\ (Int. T(V), S.4)

Es ist nicht verwunderlich, dass die Sprachenbalance²¹⁷ so ausfällt, schließlich ist der Input der deutschen Sprache ungleich größer. Die Präsenz des Spanischen offenbart sich aber auch im Alltag auf manchmal ungewollte Weise. Wie erwähnt, berichtet T(V) von einer Situation unbeabsichtigter Sprachenvermischung:

ich muss nur halt aufpassen dass wenn ich dann mit jemandem
deutsch sprech- der wirklich nur deutsch kann/ dass mir
dann nicht plötzlich irgendwie ein ganzer satz auf spanisch
rausrutscht- weil das ist mir auch schon mal passiert dass
ich plötzlich mit meiner freundin auf spanisch anfang zu
reden\ (Int. T(V), S.6)

²¹⁵ Diese verbreitete bilinguale Erziehungsmethode (auch OPOL genannt) gründet sich auf J. Ronjats Werk von 1913 mit dem Titel „Le développement du langage observé chez un enfant bilingue“.

²¹⁶ Dies wäre ein interessanter Forschungspunkt, der mit dem vorliegenden Material jedoch nicht hinreichend untersucht werden kann.

²¹⁷ Dieser Begriff ist auf Preibusch/Kröner (1987) zurückzuführen.

Diese Aussage macht deutlich, dass Spanisch keine wirklich schwache Sprache in T(V)s Leben ist, sondern sich sogar – ähnlich wie bei den Berichten über Blockaden bei ihrem Vater – einen Weg in die Kommunikation bahnt. Spanisch ist ein fester Bestandteil ihres täglichen Lebens und daher auch ein klares Merkmal ihrer sprachlichen Identität. Aber nicht allein unbeabsichtigte Sprachvermischungen gehören zu ihren gängigen Kommunikationsformen, was bspw. an folgender Passage konstatiert werden kann:

also ab und zu rede ich ich weiß nicht das kann man nicht sagen wir sprechen hier zu hause mischmasch zum beispiel wenn mir grad ein wort auf deutsch nicht einfällt dann sag ichs halt auf spanisch und dann-* red ich immer so und so/* durcheinander\ (Int. T(V), S.5)

Es erscheint schon verwunderlich, dass T(V) gerade auf Deutsch, der starken Sprache, bestimmte Worte nicht einfallen sollen, die sie dann auf Spanisch ins deutsche Gespräch einfließt. Auch ihr Vater hatte ja vielmehr von jener Art CS berichtet, die in umgekehrter Richtung stattfand, nämlich von deutschen Wörtern in spanische Kommunikationsfragmente.²¹⁸ Und auch bei T(V) ist es wohl eher der Normalfall, dass die starke Sprache sich in Lücken der schwächeren infiltriert, denn sie bringt zur Illustration des „Mischmasches“ folgendes – eben nicht passendes – Beispiel:

zum beispiel dass man sagt-* ähm-* *mama prende por favor la-* la kerze* oder irgendwie so was\ (Int. T(V), S.6)

Es ist die gängige Praxis der Sprachenbalance, dass der Wortschatz der Umgebungssprache erheblich stärker als der der Familiensprache ist, so dass in T(V)s Fall deutsche Wörter einfacher zur Verfügung stehen, während die spanischen wirklich intensiv erinnert und gesucht werden müssen. T(V)s folgende Argumentationslinie bezeugt dies auch für ihren Fall:

weil wens grad nicht so rauskommt- ich weiß grad nicht wies heißt dann-* sag ich einfach ja ok* sag ichs einfach auf deutsch und die [Mutter, T.P.] verstehts ja auch\ (Int. T(V), S.6)

Der Gegensatz zwischen der Tatsache einerseits, dass ein Wort nicht „rauskommt“, und der Leichtigkeit andererseits, mit der die deutschen Vokabeln schließlich benutzt werden, findet deutlich Ausdruck anhand der zweimaligen Verwendung der Modalpartikel „einfach“. Ferner drückt T(V) ihre Einstellung zur Funktionalität von Sprache aus, denn ihrer Meinung nach dient eine Sprache der Kommunikation, und wenn M(V) das Wort auf Deutsch versteht, sei diese ja letztlich gelungen.

Ein weiteres Indiz dafür, dass T(V) recht zwanglos mit Sprachen umgeht, findet sich an jener Stelle des Interviews, in der sie danach gefragt wird, ob sie auch Bücher auf Spanisch liest bzw. gelesen hat:

²¹⁸ Allerdings fiel es dem Vater bei der Schilderung dieses Phänomens gleichermaßen schwer, aus dem Stegreif eine Kohärenz herzustellen.

äh-* j:a\ ich hab mal angefangen *der kleine prinz* zu lesen** und ähm-* ich lese auch-* also comics* wie mafalda²¹⁹-* oder so auf spanisch\ (...) dadurch lernen- also üben wir [sie und ihr Bruder; T.P.] dann auch das lesen\ (...) ich weiß nicht also ich find die- ich find mafalda lustig\ und dann machts mir auch spaß spanisch zu lesen aber zum beispiel wir haben auch harry potter bücher auf spanisch die vier* ähm- also das hat meine mutter gekauft in venezuela damit wir das auch lesen/ aber es ist einfach schwierig weil da sind wörter drin die ich dann nicht weiß und dann macht- hab ich keine lust mehr weiter zu lesen
(Int. T(V), S.33)

Obwohl das Üben als finale Absicht hinter dem Lesen spanischsprachiger Texte steht, entscheidet sich T(V) nur dann dafür, dies auch zu tun, wenn es ihr Spaß macht. Sonst ergeht es den Büchern wie dem „kleinen Prinzen“, d.h. sie werden höchstens angefangen. Disziplin zur Verbesserung einer Sprache ist im Gegensatz zur sprachlichen Identität des Vaters also kein sprachidentitäres Merkmal von T(V).

Die Flexibilität, die T(V) beim CS zeigt, tritt auch bei der Thematisierung der Verwendung ihres Namens zutage. T(V)s Vorname kann in einer deutschen oder in einer spanischen phonetischen Variante ausgesprochen werden, wobei neben Unterschieden in der Vokallänge vor allem das „z“ im Spanischen wie ein stimmloses „s“, im Deutschen allerdings wie ein stimmloses „tz“ artikuliert wird. Bei ihrem doppelten Nachnamen V-P²²⁰ treten nicht nur beide phonologischen Merkmale des Vornamens in jedem Nachnamen auf, sondern zudem der nur im Spanischen vorkommende Buchstabe „ñ“. Im Folgenden wurde sie nach ihrem Empfinden gefragt, wenn ihre Namen mal auf Spanisch, mal auf Deutsch ausgesprochen werden:

also ich finds zum beispiel auf spanisch schöner wenn man sagt T(V)/* [spanische Aussprache] und auf deutsch gefälltts mir nicht so also T(V) [deutsche Aussprache] ich weiß nicht das hört sich irgendwie komisch an\ aber- alle freunde nennen mich so und deshalb sag ichs auch\ ich sag auch meistens- äh- nicht V-P [den zusammengesetzten Nachnamen in spanischer Aussprache] sondern auch V-P [deutsche Aussprache] weil so sagen es auch die Lehrer\ (Int. T(V), S.13)

Es ist bekannt, dass ihre Namen in den ersten vier Lebensjahren einzig und allein in Venezuela – und dort in korrekter Weise – verwendet wurden, und erst nach der Migration eine veränderte Aussprache erfuhren. Rund 10 Jahre später spricht für T(V) im Gegensatz zur gängigen Praxis nur noch ein ästhetischer Grund für die ursprüngliche Artikulation. Dieses Empfinden bringt T(V) zwar nachdrücklich zum Ausdruck (*schöner finden, nicht so gefallen, sich komisch anhören*), in ihrer Argumentationslinie setzt sie aber mächtige Andere ein (*alle Freun-*

²¹⁹ Bei „Mafalda“ handelt es sich um sehr populäre Comic-Strips aus der Feder des Argentiniers Quino.

²²⁰ Wie in spanischsprachigen Ländern üblich, tragen die Kinder jeweils zwei Nachnamen. Erst den ersten des Vaters und dann den ersten der Mutter.

de, die Lehrer), an deren Sprachgebrauch sie sich letztlich anpasst. Insbesondere in der abschließenden Äußerung ist zu erkennen, dass T(V) ein institutionelles Ablaufmuster herausarbeiten will, so dass mittels des narrativen Einsatzes wirkungsreicher Adjuvanten (die Schule und deren Lehrer) ihre sprachliche Identität einer Unvereinbarkeit aus dem Weg geht. Dessen ungeachtet ist hier freilich ein Spannungsfeld ersichtlich, das sich im weiteren Verlauf verdeutlicht, als T(V) über den Begriff „Muttersprache“ spricht:

also-** muttersprache ist ja eigentlich so was- für einen
di:e-* wie so die wichtigste sprache ist die man am besten
kann die man am meisten anwendet oder so\ so seh ich das
(...) eigentlich- so wie wie- wie- wies die meisten-* also
leute muttersprache erklären wärs eigentlich spanisch aber-
irgendwie find ich dann äh- spanisch ist nicht so wirklich
meine muttersprache weil ich ähm-** äh-*** [lacht] (...)
die die ich weiß nicht ich kann einfach-* ich benutz nich
so-*** (Int. T(V), S.24)

Ähnlich wie schon beim Vater veranlasst das Thema „Muttersprache“ T(V) dazu, die Horizonte eines persönlichen und eines landläufigen Verständnis dieses Begriffes zu zeichnen. Dabei entwickelt T(V) eine differenzierte, mehrdimensionale Theorie darüber, was ihres Erachtens Muttersprache bedeutet. Die Dimensionen sind die Bedeutung (*die wichtigste*), die Kompetenz (*die man am besten kann*) und der Gebrauch (*die man am meisten anwendet*). Demgegenüber steht die Meinung „der meisten Leute“, der zufolge sie wohl Spanisch als Muttersprache bezeichnen müsse. In diesem Punkt positioniert sie sich als eigenständiges Individuum mit eigener, fundierter Meinung, das in deutlicher Form eine Theorie darlegen kann. Bei einer Rechtfertigung gegenüber der vorherrschenden Meinung allerdings – wie im letzten Drittel der Passage ersichtlich – gerät sie ins Stocken. Dabei nimmt T(V) in Kauf, dass die Kontinuität ihrer Identität einen Bruch erleidet. Während sie in früheren Zeiten noch als spanische Muttersprachlerin identifiziert werden konnte, lehnt sie dies jetzt aus den genannten Gründen ab. Durch die narrative Erschaffung der gegenteiligen Horizonts, nämlich der Meinung „der meisten Leute“, präsentiert T(V) eine antithetische Maxime: ihre Muttersprache wäre für die meisten Spanisch. Die Gründe für das Präsentieren dieser Antithese können nicht eindeutig festgemacht werden, es liegt jedoch nahe, dass es familiäre Zusammenhänge gibt. Schließlich fällt das Verbalisieren dieses Themas auch dem Vater schwer, der dabei ebenfalls dialektisch vorgeht. T(V)s eigene Maxime betont deutlich Momente ihrer aktuellen Sprachpraxis: die Bedeutung, der Gebrauch und die Fertigkeiten, die sie – und hier kristallisiert sich ihre Maxime deutlich heraus – ehrlicherweise nur mit der deutschen Sprache in Verbindung setzen kann. Die Aufrichtigkeit, das Stehen zu den tatsächlichen Gegebenheiten, ist eine Maxime, die sich anderen gegenüberstellt und aus T(V)s Sprachbiografie eine für sie nicht leichte aber doch geradlinige Kohärenz hervorbringt. Der daraus resultierte Bruch in der identitären Kontinuität allerdings lastet auf T(V). Das ist daran zu erkennen, dass sich die implizit aufgeworfene aber unausgesprochene Frage danach, wann Spanisch aufgehört habe, ihre bedeutendste Sprache zu sein, in einer dramatisch-szenischen Narration entlädt, die im folgenden Passus, der noch argumentativ beginnt, eingeleitet wird:

weil ich kann einfach n paar wörter nicht auf spanisch\
dann fällt's mir schwerer das zu erklären** und es ist auch
so ich hass es auch mit meinen großeltern zu telefonieren/
(Int. T(V), S.25)

Diese Passage führt zunächst fort mit ihrer Apologie gegen die allgemeine Meinung, um sich später in einer Fokussierungsmetapher zu entladen, einer konkreten Situation großer emotionaler Dichte, die anschließend sehr lebhaft in ihrer Dramatik geschildert wird:

wenn die dann mit mir auf spanisch sprechen ich mag das
überhaupt nicht\ also LANGsam/ ähm-* geht das dann schon
aber früher zum beispiel/ da wollt auch mein bruder und ich
haben uns immer versteckt wenn meine oma angerufen hat
damit wir nicht mit ihnen auf spanisch sprechen mussten\
(Int. T(V), S.25)

Davon ausgehend, dass Kinder in der Regel kein großes Interesse daran haben, mit Großeltern, die sie nur sehr selten sehen, zu telefonieren, ist die detaillierte und dichte Narration dieser Situationen als Verlagerung eines bedeutenden und geladenen Konfliktpunktes in T(V)s Sprachbiografie zu deuten. Dabei geht es nicht um die Bewältigung konkreter sprachlicher Situationen, sondern um die Zuordnung ihrer beiden Sprachen zu den Kategorien Muttersprache oder Nicht-Muttersprache. Diese sich oft wiederholende Szene (*immer*) wird als Symbol für die Abwendung vom Spanischen präsentiert, obgleich an den meisten Stellen des Interviews überhaupt keine Spannung zwischen ihren beiden Sprachen zu erkennen war. Erst durch das Auftauchen der Kategorie und des Begriffs „Muttersprache“ erzeugt der Interviewer künstlich eine für T(V) schwierige Situation der Entscheidung.

Es ist ganz natürlich, dass die Sprachenbalance zugunsten der Sprache des Aufnahmelandes tendiert, wenn T(V) seit 10 Jahren in Deutschland lebt und hier keine spanischsprachige Institution, sondern die ganz normale deutsche Regelschule besucht. Die deutsche Sprache ist bei ihr nicht nur im Bereich der Zahlen und des Rechnens, sondern auch des Denkens und des Träumens vorherrschend (Int. T(V) S.23). Diese Selbstverständlichkeit in der deutschen Sprache vergleicht sie im Rahmen des Gesprächs über die Muttersprache mit dem Gebrauch ihres Spanischs und lässt dabei ihren Wunsch nach einem echten Äquilinguismus erkennen:

es fühlt sich auch irgendwie besser an auf deutsch weil
irgendwie ich sprech das einfach immer und dann-* auf
spanisch ähm-*** da hört sich das auch manchmal merkwürdig
an oder so ich weiß nicht-* wie ichs jetzt genau erklären
soll (Int. T(V), S.26)

Da bereits herausgearbeitet wurde, dass T(V) über eine gut entwickelte und in den Alltag einbezogene Zweisprachigkeit verfügt, kann hier nur gefolgert werden, dass ihre Erwartungen diesbezüglich sehr hoch sind und sie daher sehr kritisch mit ihrer sprachlichen Realität um-

geht. In dem Zusammenhang kann das Attribut „merkwürdig“, das sie für ihr Spanisch benutzt, nur als ihrem perfekten Deutsch²²¹ gegenüberstellend verstanden werden.

Dass Spannungen sich auch bei der Zugehörigkeit zu anderen abstrakten Gruppierungen zeigen, verdeutlichen Diskursfragmente über kulturelle und nationale Identität.

7.1.3.4 Kulturelle und nationale Identität

Wie bereits aufgezeigt, scheint T(V)s zweisprachige Erziehung außerordentlich geglückt zu sein. Nicht nur wegen ihres muttersprachlichen Niveaus der deutschen Sprache, sondern u.a. auch, da sie dem Interviewer erklärt, das Gespräch hätte ihres Erachtens durchaus auch in spanischer Sprache stattfinden können, es wäre nur „ein bisschen schwieriger“ gewesen (Int. T(V), S.25). Dennoch ist ihr, wie bereits angedeutet, bewusst, dass ihr Spanisch sich von dem in Venezuela lebender Einheimischer unterscheidet, wie man auch an folgender Passage genau erkennen kann:

Frage des Interviewers	257 oder [könnte es unangenehm sein] dass man 258 manchmal merkt dass du deutsch sprichst\
Rahmungselement	259 ne nicht wirklich\ aber manchmal find ichs 260 halt so blöd-*
Erzähllinie	261 wenn ich jetzt in venezuela oder so bin 262 dann merkens halt alle dass ich-*
Argumentationsebene	263 also ich kann-* ich weiß nicht bei mir-* 264 hört sich das nicht mehr so natürlich an 265 das spanisch sondern-* weil ich eher so 266 besser deutsch sprechen kann/** und ähm-* 267 ich weiß nicht
Erzähllinie	268 dann merkens schon manchmal andere dass 269 ich ne andere sprache spreche\ in 270 venezuela
Rahmungselement	271 aber es ist mir nicht unangenehm\

Int. T(V), S.8

Auf der Ebene der Narration präsentiert T(V) zum einen den örtlichen Rahmen und die beteiligten Personen: bei Gesprächen in Venezuela bemerken nicht näher bezeichnete Zuhörer, dass T(V) hauptsächlich „eine andere Sprache“ spricht (Z. 269). Die Ereignisträger sind zunächst „alle“ (Z. 262), später nur noch „andere“ (Z. 269) Kommunikationspartner. Der zeitliche Rahmen wird zunächst nicht gesondert erwähnt, vermittelt aber durch das Indefinitpronomen „alle“ für die Ereignisträger durchaus eine Allgegenwärtigkeit, die später eine explizite Einschränkung auf „manchmal“ (Z. 268) erfährt. Bevor sie diese Abstriche vornimmt, tritt T(V) von der Erzählung zurück und begründet, warum die Ereignisse zustande kommen. Dabei spricht sie über den Verlust der Natürlichkeit ihres Spanischs, verursacht durch eine stärkere Kompetenz in der deutschen Sprache. Ein Handlungsspielraum ist nicht vorhanden, da T(V) sich selbst in diesem Passus nicht als Handelnde betrachtet. Sie ist lediglich in der Lage, ihr Spanisch zu präsentieren, die Handlung erfolgt durch die beurteilenden Personen. Es han-

²²¹ In der Tat konnte kaum ein sprachlicher Fehler in ihrem Interview festgestellt werden. Interessanterweise tauchte in Bezug auf die Wahl einer Nationalität die Übertragung ‚Venezuelanerin‘ auf, die nicht aus dem Spanischen stammt.

delt sich vielmehr um eine Prozessstruktur, die anfangs verlaufskurvenförmigen Charakter annimmt, da T(V) – ersichtlich am einleitenden Rahmungselement – unter der Situation leidet. Nach der Argumentation scheint T(V) narrativ eher auf eine institutionelle Prozessstruktur umzuschwenken, denn nun bemerken nicht mehr „alle“ ihre fehlende Natürlichkeit. Das deutet auf einen Zurückgewinn von Handlungsfreiheit innerhalb enger Grenzen hin: gelegentlich kann T(V) bei einigen Menschen doch noch den Eindruck erwecken, ein ‚native speaker‘ zu sein. Dafür spricht auch das abschließende Rahmungselement, das auch vom Leiden unter diesen Situationen Abstand nimmt (Z. 271). Ganz gleich, ob es sich beim Wiedererlangen von Handlungsfreiheiten um eine reale oder um eine rekonstruierte Perspektive geht, T(V) steht der Tatsache, in Venezuela als Fremde betrachtet zu werden, nicht indifferent gegenüber. Dieser Passus gibt einen deutlichen Hinweis darauf, dass sie – sprachlich gesehen – gern in beiden sprachlichen Gemeinschaften voll integriert wäre.

Ein weiteres Indiz dafür, dass sie die sprachliche Situation in Venezuela – zumindest teilweise – als belastend empfindet, ist in der sich direkt anschließenden Passage zu finden. Darin will der Interviewer von T(V) erfahren, wie die Einheimischen genau auf solche sprachlichen Situationen reagieren und was sie dabei sagen:

äh-*** weiß ich nicht/* einfach sprichst du auch noch ne andre sprache und wenn ich dann ja sag dann sagen sie ach so und dann frag ich von mir aus warum/ und dann sagen sie ja weil weil du son-* son bisschen ne-* ne andere aussprache hast oder irgendwie so was\ (...) ich weiß jetzt nicht wie ichs sagen soll also-** wie mit so nem-** gott** ich weiß nicht wie ichs erklären soll*** (Int. T(V), S.8 f.)

Die dramatisch-szenische Erzählweise dieses Abschnittes signalisiert, dass es sich bei dem exemplarisch dargestellten Umstand durchaus um einen subjektiven Wendepunkt in T(V)s Leben handeln könnte, der sogar Konsequenzen auf sprachliche Einstellungen oder sogar auf ihre Biografie haben könnte. Die Intensität der erzählerischen Dichte wird durch einen Wechsel zwischen erzählter wörtlicher Rede und einleitenden und kommentierenden Sätzen erzeugt, die ihren Höhepunkt in der Coda finden, in der an „Gott“ appelliert wird und die Unfähigkeit, die Gründe für die kritische Situation in Worte zu fassen gleich zwei Mal bekräftigt wird.

Aus identitärer Perspektive heraus betrachtet, ist der Wendepunkt in T(V)s Leben vollkommen plausibel: als monolinguales Mädchen verließ sie das venezolanische Kollektiv, so dass sie rekonstruktiv ihre kollektive Identität vollständig dort verortet, und mit bestimmten Erfahrungen, Erwartungen, Werten, Regeln, und Orientierungen verbindet (Straub 1998, 102). 10 Jahre später ist sie zweisprachig und leidet unter der gefühlten Exklusion (Honolka/Götz 1999, 32) aus dem Kollektiv ihrer frühen Kindheit. Tajfels Theorie der sozialen Identität (SIT) zufolge erfolgt durch soziale Kategorisierung eine klare Orientierung, die T(V) als dem Kollektiv nicht mehr ganz zugehörig ausweist (vgl. Kap. 3.4.1). Problematisch ist jedoch, dass sich T(V) keiner anderen Gruppe anschließen kann, wenn sie in Venezuela ist, denn zu dem Zweck werden höchstens Kleinstgruppen vorhanden sein, z.B. eine mit ihrem jüngeren

Bruder. Dabei ist dieses Problem jedoch in vielfacher Hinsicht zu relativieren. 1. spricht T(V) flüssig Spanisch. 2. hat sie äußere Merkmale, die sie nach wie vor als Venezolanerin kennzeichnen. 3. ist die Gruppe der venezolanischen Emigranten sehr groß, so dass die Gruppe von deren Kindern, die die Heimat der Eltern besuchen, ebenfalls sehr groß sein dürfte. Trotz dieser Einschränkungen bleibt es eine dokumentierbare Tatsache, dass T(V) unter dem Bruch der biografischen Kontinuität leidet und eher Indizien für eine Exklusion wahrnimmt, als die Erweiterungen ihrer Zugehörigkeiten als positiv konnotiert zu betrachten. Der Verlust einer kollektiven Identität wiegt offenkundig schwer, insbesondere bei einer Person wie T(V), die sich völlig darüber im Klaren ist, dass sie im Sinne Lüdis (2003, 43) bestimmte identitäre Werte der venezolanischen Sprachgemeinschaft nicht mehr teilt. Schlussfolgernd ist festzustellen, dass sie einen Wunsch nach sprachlicher Verschmelzung in beiden Sprachgemeinschaften besitzt und dass diese Sehnsucht in Venezuela bereits mehrfach zu Frustrationen geführt hat.

Viele Zweisprachige in einsprachigen Gebieten kennen die Fragen – meist von Einsprachigen – nach ihren Gefühlen von Zugehörigkeit. Im Interview wurde T(V) in diesem Zusammenhang zunächst nur folgende, indirekte Frage gestellt:

fragen dich manchmal leute-* als was du dich fühlst/ (Int. T(V), S.15)

Zunächst bejahte T(V) dies nur, dann benannte sie die Fragesteller und die Frequenz sehr vage (*Freunde, ab und zu*, Int. T(V), S.15), konnte dem Interviewer im Anschluss jedoch auch noch mitteilen, wie diese Fragen und der Ansatz eines resultierenden Dialoges genauer aussehen können:

einmal-* was für-** also wie heißt das nationalität-* ja einmal das was ich für eine nationalität hab/* und dies jetzt- also ich bin deutsche/** und dann was ich LIEBER wär der ähm-* auch wo ich lieber wohnen würde/ (...) und als was ich mich eben fühle\ also-* was ich-* ja lieber wär halt\ (Int. T(V), S.16)

In kurzer Zeit konnte T(V) sich an 4 Fragen erinnern: 1. nach der Nationalität. Hierzu liefert T(V) sogar eine Antwort: sie besitzt die deutsche Nationalität, obwohl sie als Tochter eines Venezolaners auch die venezolanische besitzt. 2. was sie lieber wäre. Dabei strebt der Fragesteller eine Festlegung auf eine nationale bzw. kulturelle Identität an. Diese Frage wiederholt T(V) auch in der Coda der o.a. Passage, als würde eben diese Frage die gesamte Situation zusammenfassen (dafür spricht auch der Gebrauch der Modalpartikel *halt* in der Coda). 3. nach dem bevorzugten Wohnort, ebenfalls im Konjunktiv II. Auch hier wird erwartet, dass sich die bikulturelle T(V) festlegt. 4. nach dem Nationalgefühl. Letzte soll T(V) ebenfalls zu einer mehr oder weniger eindeutigen Bestimmung der Zugehörigkeit drängen. Vermutlich sind viele der Fragenden, sofern es sich um Deutsche handelt, von W.v. Humboldt und Herder

beeinflusst, die stark an der Verbreitung des Gedankens beteiligt waren, ein Mensch könne sich nur in einer Sprache zu Hause fühlen.²²²

Wenngleich solche Fragen keine verheerende Wirkung haben müssen, bringen sie T(V) in erhebliche Schwierigkeiten, was man am folgenden Abschnitt, der nun auf T(V)s Antworten eingeht, ablesen kann:

ich kann es einfach nicht sagen als was ich mich lie- ähm-*
was ich lieber wär oder so das KANN ich einfach nicht
sagen\ ich weiß es nicht*** keine ahnung\ auf die- auf
solche fragen kann ich irgendwie nicht so gut antworten-*
weil-* ich weiß es einfach nicht** aber ich glaub ich bin-
* lieber- venezuelanerin als- als deutsche** aber da ich
hier wohne oder so ist- ich bin einfach irgendwie schon so
deutsche weil wir schon seit zehn jahren hier sind und-*
ich war ja nur vier jahre dort aber-** ich weiß nicht\
(Int. T(V), S.16)

Die fast schon institutionalisierte Frage nach der eigentlichen Identität stellt T(V)s Geduld auf eine harte Probe: sie kann sich nicht festlegen (3x), weil sie es „nicht weiß“ (3x). Trotzdem versucht sie ihre möglichen Antworten nach der ablehnenden Eingangsrahmung zu erläutern: sie glaubt, sie sei lieber „Venezuelanerin“, aber sie sei eigentlich schon „so Deutsche“. T(V) begründet diese mögliche Entscheidung zwar mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland, in der darauf folgenden Coda gibt sie jedoch zu verstehen, dass ihren gerade gemachten Ausführung nicht unbedingt Glauben geschenkt werden sollte, denn sie „weiß“ es letztlich „nicht“.

Selbst bei der Wiedergabe dieser stereotypen Fragestellung ist T(V) nicht in der Lage, einen Dialog zu schildern. Stattdessen gerät ihr Gesprächsfluss ins Stocken, so dass wieder eine isomorphe Beziehung zwischen Form (hier lässt sich obendrein einer der ganz seltenen Fehler in der deutschen Sprache erfassen) und Inhalt zu errahnen ist. Wie bei institutionalisierten Prozessstrukturen üblich, ist auch hier eine Anpassung an die Erwartungen wahrscheinlich, so dass davon ausgegangen werden kann, dass T(V) vermutet, der hypothetische Fragesteller würde es als eher wahrscheinlich halten, dass sich T(V) als Venezolanerin fühlt.

Die Frage, warum T(V) unter einer nicht vollständig ausgeglichenen Sprachenbalance ihrer zwei wichtigen Sprachen leidet, erscheint nach dieser Analyse plausibel. Zum einen kann sie die spanische Sprache ihren Maßstäben zufolge kaum mehr als ihre Muttersprache bezeichnen, zum anderen sieht sie sich nicht mehr dem kulturell-nationalen Kollektiv Venezuelas zugehörig. Der Identitätsbruch, den T(V) spürt, ist einerseits durch äußere Erwartungen, andererseits durch das eigene Ideal eines perfekten Äquilinguismus bestimmt. Dabei verursachen ihr stets abstrakte Größen wie Muttersprache und Nationalitätsgefühle Schwierigkeiten. Warum – diese Frage stellt sich schon hier – existieren in T(V)s Bewusstsein keine anderen Kategorien und Begriffe, die ihrer durchaus geglückten Sprachbiografie viel gerechter werden würden?

²²² Hierzu seien folgende Standardwerke angeführt: Herder, J.G. (1877): Sämtliche Werke und Humboldt, W. von (1973): Schriften zur Sprache.

7.1.3.5 Das Vergessen von Sprachen und die eigene Zukunft

Eine interessante Komponente in T(V)s sprachlicher Identität ist ein Bewusstsein darüber, dass wichtige Sprachen vergessen werden können, was in anderen Sprachbiografien meines Korpus nicht anzutreffen ist. Der Zusammenhang zur Sprachbiografie der Mutter, die in ihrer Kindheit mindestens zwei Mal unfreiwillig ihre zu dem Zeitpunkt vorherrschende Sprache verlernen musste, liegt demzufolge auf der Hand. Dieses Phänomen dokumentieren die folgenden Auszüge, in denen T(V) ihre Sprachenbalance als ein Auf und Ab zwischen dem Lernen und dem Vergessen einer Sprache präsentiert:

wenn wir so ne zeitlang hier eben so in freiburg sind/*
dann irgendwann vergiss ich ein bisschen so das spanisch/
und komm aus der übung-* und dann wenn wir von mir aus
sechs wochen nach venezuela gehen oder so dann komm ich
zurück und sprech eigentlich nur noch spanisch/* aber dann
komm ich wieder ins deutsche und so geht das dann immer
weiter\ (Int. T(V), S.3 f.)

Die Bedrohlichkeit des Vergessens ist hier zwar noch nicht erkennbar, zeigt sich aber im folgenden Passus deutlich, in dem T(V) über ihre Zukunftspläne spricht:

also ich möchte auf jeden fall äh-* deutsch und spanisch
weiter machen/ also dass ich die so weiter behalt wie ich
jetzt auch sprech/* oder vielleicht noch besser/* im
spanischen zum beispiel/ ähm-** aber nicht dann einfach äh-
* irgendwo völlig anders hinziehen und dann die beiden
sprachen dann einfach wieder vergessen\ (Int. T(V), S.29)

Hier geht es nicht um Pläne der Eltern, sondern um ganz eigene, die T(V) selbstverständlich erst nach Beendigung ihrer Schulzeit wird realisieren können, in einem Alter also, in dem die ersten Sprachen üblicherweise nicht mehr vergessen werden. Es handelt sich vielmehr um ein sehr individuelles Merkmal ihrer sprachlichen Identität. Es scheint, sie könne sich nie sicher sein, die eigenen Sprachen zu behalten und somit wirklich als unverrückbare Elemente ihrer Identität zu betrachten. Die Furcht, die sich aller Wahrscheinlichkeit nach als völlig unbegründet herausstellen wird, ist als familienbiografischer Wesenszug anzusehen, gegen den in T(V)s Vorstellung jedoch die Familie in ihrer ganzen Breite ankommen wird:

ich möchte dann nicht einfach in das land ziehen und dann-
nur noch-* von mir aus ich zieh nach äh- china und dort
lern ich dann chinesisch/ (...) und dann ähm vergess ich
deutsch und spanisch/ und benutz es dann nicht- nie wieder
aber das- geht dann wahrscheinlich sowieso nicht weil ähm
ich ja so viel verwandtschaft hab-* und dann ähm wenn ich
die dann wiederseh dann sprech ich wieder spanisch und-**
(Int. T(V), S.30 f.)

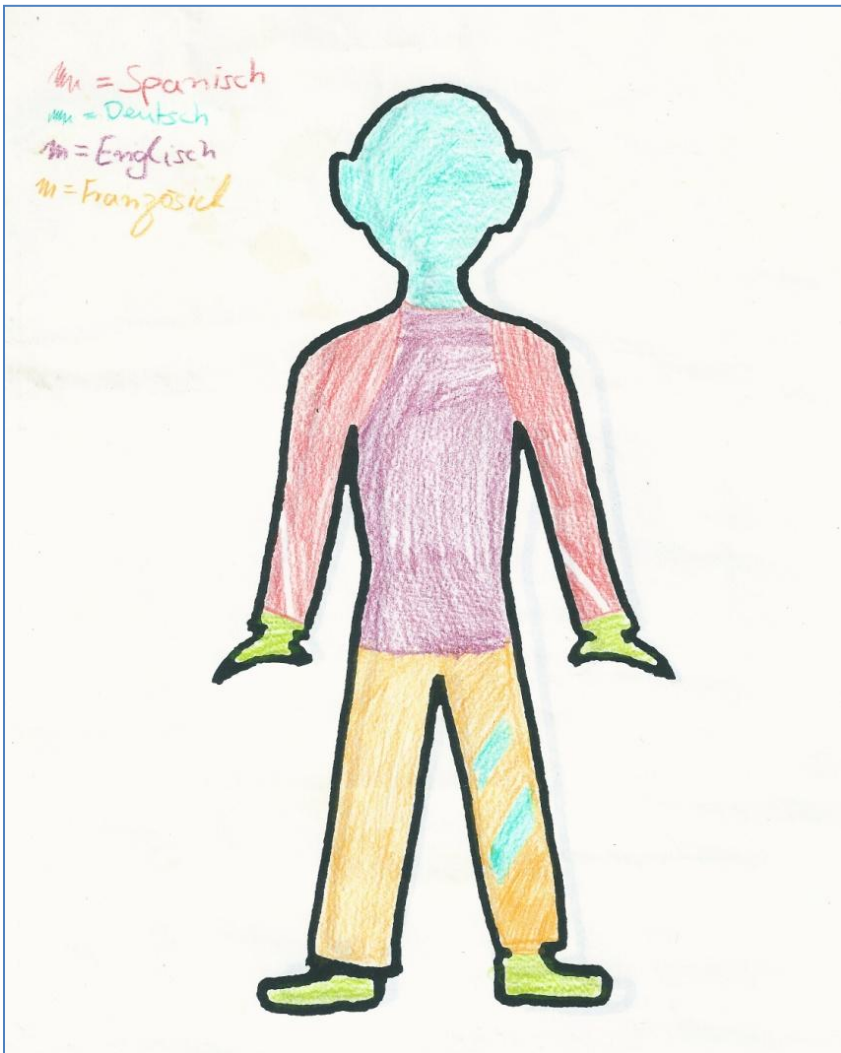
Sprachen entpuppen sich bei T(V) als zerbrechliches Gut, das gepflegt sein will und unter ungünstigen geografischen Bedingungen durch Vernachlässigung einfach eingehen kann, so dass die Konsequenzen – sprachlich gesehen – fatal wären: sie würde die Sprachen „nie wieder benutzen“! Die Rettung der bedrohten Sprachkompetenz würde jedoch von der zahlreichen Verwandtschaft eingeleitet, was eine Parallele zu dem eigenen Leben in Deutschland aufweist. Denn T(V)s Mutter sorgt minutiös dafür, dass immer wieder spanischsprachige Gäste bei ihnen wohnen, mit denen die Kinder auf Spanisch kommunizieren können bzw. müssen.

Trotz der Gefahr eines Sprachverlustes sieht T(V) ihre Zukunft weder in Freiburg noch in Venezuela. Sie möchte nach ihrem Abitur gerne in neuen Territorien wohnen:

irgendwo anders möchte ich schon noch hinziehen\ glaub ich-
später\ (Int. T(V), S.30)

In T(V)s Vorstellung gibt es keine ersichtlichen Sprachbarrieren, sie könnte sogar nach China gehen und dort Chinesisch lernen. Dieses mobile, nicht festgelegte Merkmal ihrer Identität besitzt in T(V)s sprachlicher Wirklichkeit den oben angeführten Gegenentwurf. Einerseits kann jede Sprache gelernt werden, in jeder Kultur gelebt werden, andererseits ist aber auch jede Sprache fragil, selbst wenn sie zu einem klaren Bestandteil der eigenen Identität geworden ist. Das von der Mutter erlebte Leiden, hinterlässt als Bedrohung einer Kontinuität in der sprachlichen Identität ein noch in der nächsten Generation identifizierbares Charakteristikum beim Umgang mit Sprachen. Sprachlich traumatisierende Ereignisse hinterlassen zumindest in dieser Familie auch bei der nächsten Generation deutliche identitäre Folgen.

7.1.4 Der Sohn S(V)



7.1.4.1 Sprachbiografie von S(V)

S(V) wurde in Venezuela geboren, und ist im Alter von zwei Jahren mit der kompletten Familie nach Deutschland gekommen. Vor der Migration sprach er nur Spanisch, eine Sprache, von der er meint, er habe in Venezuela „zumindest diese Grundlagen“ gelernt. Als er in Deutschland beginnt, in eine Krabbelgruppe zu gehen, lernt er Deutsch, d.h. er lernt s.E. zunächst „auch wieder so diese Grundlagen“, bevor er dann im Kindergarten wirklich anfängt, richtig „Deutsch zu lernen“. Die sogenannten Grundlagen der ersten Jahre sind laut S(V)s Narration u.a. „fürs Überleben“ wichtige Wörter und Ausdrücke wie „ja“, „nein“, „bitte“, „Entschuldigung“ und „wo ist irgendwas“. Im Kindergarten habe er dann automatisch und „durch Zuhören und so weiter“ Deutsch gelernt, ohne an irgendwelchen speziellen Kursen teilzunehmen.

Bei seiner Einschulung soll sein Sprachniveau im Deutschen bereits auf einem ähnlichen Niveau wie bei den anderen – deutschen – Kindern gewesen sein. In der Grundschule lernte er dann in der dritten Klasse Französisch, wo er zwar schulisch erfolgreich gewesen war, aber zum Zeitpunkt des Interviews „alles wieder vergessen“ haben will. Den damaligen Lernerfolg schreibt er seinen Spanischkenntnissen zu, weil darin „viele Wörter ziemlich ähnlich sind“.

Das spätere Verlernen des Grundschulfranzösisch begründet er hingegen damit, dass sie „damals keine Grammatik gemacht“ hätten, „sondern nur Vokabeln gelernt, einfach immer nur Vokabeln gelernt“.

Im Gymnasium wählt S(V) Englisch als erste schulisch bewertete Fremdsprache, was eine Entscheidung gegen die französische Sprache bedeutet. Ausschlaggebend dafür war pragmatischerweise der Gedanke, dass „Englisch eigentlich die Weltsprache“ sei, die „man wissen sollte“. Außerdem sprächen es auch viel mehr Menschen. Zwei Jahre später wählt er dann Latein als zweite Fremdsprache, eine Sprache, deren Grammatik er für „extrem schwierig“ hält und mit deren Betonung und Aussprache er ebenfalls Probleme zu haben behauptet.

Mit seinen Eltern spricht S(V) entweder auf Deutsch oder auf Spanisch, je nach dem, welche Sprache ihm „als erstes auf der Zunge liegt“. Mit seiner Schwester, so behauptet er eingangs, spricht er auch „immer unterschiedlich“, dann fällt ihm jedoch ein, dass sie doch „eigentlich immer“ auf Deutsch sprechen und das Spanische nur in besonderen Situationen benutzen. Mit seinen Freunden aus Freiburg spricht S(V) Deutsch, „im Englischunterricht Englisch, im Lateinunterricht immer noch Deutsch“ und mit den Cousins, die zufälligerweise im Zeitraum des Interviews gerade zu Besuch in Freiburg sind, „Spanisch und Englisch“.

Wenn S(V) eines Tages eigene Kinder haben sollte, will er sie in jedem Fall zweisprachig erziehen. Dabei sieht S(V) sein zukünftiges Leben in einem der Länder, die ihm nahe stehen und ist außerdem der Überzeugung, sprachlich zwischen Spanisch und Deutsch völlig flexibel und frei reagieren zu können. In seiner eigenen sprachlichen Zukunft will S(V) sein Englisch unbedingt ausbauen, damit er es „fließend“ beherrscht. Ferner will er gerne noch Italienisch, Portugiesisch und Französisch lernen. Italienisch hält er für eine Sprache, die ihm „wahrscheinlich auch eher zufliegen“ würde, also ist dessen Erwerb eine Chance, die er unter keinen Umständen ungenutzt lassen will. Französisch gefällt ihm, „weil’s ne schöne Sprache ist“ und Portugiesisch „hört sich cool an“. Sollte S(V) die Sprachen tatsächlich in der Reihenfolge erlernen wollen, bestätigt sich seine pragmatische Einstellung gegenüber Sprachen. Sein Motto wäre dann: erst müssen die wichtigen, dann können die schönen Sprachen gelernt werden. Wie die Zukunft seines Lateins aussehen wird, sagt S(V) indes nicht. *In toto* geht er mit dem Erlernen von Sprachen nicht wie mit einer Belastung um, sondern spielt gedanklich mit vielfältigen Möglichkeiten, die im Falle des Italienischen sogar extrem problemlos realisierbar sein sollen.

Zweisprachigkeit beurteilt S(V) als uneingeschränkt positiv. Er findet die Frage des Interviewers, ob Zweisprachigkeit auch Nachteile habe, geradezu absurd, so dass er antwortet: „wenn ich eine Sprache mehr kann, dann kann mir das doch eigentlich nur gut tun, weil, was soll denn der Nachteil sein?“ Auch von der Gesellschaft sieht sich S(V) in seiner Meinung nicht in Frage gestellt, denn er beobachtet, dass Zweisprachigkeit in Freiburg ein sehr alltägliches Bild ist. Allerdings ist ihm klar, dass eine Zweisprachigkeit mit Türkisch oder Arabisch gesellschaftlich sicherlich anders reflektiert würde. Seine vorbehaltlose Zustimmung zur Zweisprachigkeit in jeglicher Form können weder potentieller Rassismus noch kritische Stimmen einschränken. So antwortet S(V) auf den Kommentar des Interviewers, dass einige Leute der Meinung seien, dass Kinder mit zwei Sprachen überfordert sein könnten, nur: „ich fühl’ mich gar nicht überfordert und ich find’s gut, dass sie [= die Eltern, T.P.] uns zweisprachig aufgezogen haben“.

Prozesse wie Rechnen laufen bei S(V) nur auf Deutsch ab, so kennt er beispielsweise mathematische Begriffe wie „Term“ auf Spanisch gar nicht. Zählen beim Versteckenspielen hingegen führt er auf Spanisch aus, zumindest wenn er mit seinen Cousins spielt. Hier ist ein unproblematisches Switchen wohl Usus. Nachdenken findet bei ihm „manchmal auf Spanisch, manchmal auf Deutsch“ statt, manchmal angeblich sogar in einer Sprache, die er gar nicht kenne, aber „trotzdem irgendwie“ verstehe. Ganz klar in deutscher Sprache spielt sich hingegen das Fluchen ab, weil er da mehr Schimpfwörter kennt und weil er in Venezuela eine ihm fremde Schimpfkultur wahrnimmt. Er beobachtet, dass man dort Wörter, die in Deutschland sogar Lehrer ab und zu benutzen, in vielen Situationen nicht in den Mund nehmen sollte. Um seine schriftsprachliche Kompetenz im Spanischen, die seiner Meinung nach nicht ausgebaut ist, zu verbessern, müsste er zwar üben, aber da er „bis jetzt eigentlich ganz gut klargekommen“ sei, sieht er auch keine Notwendigkeit, dies zu tun, zumal „es trotzdem jeder versteht, egal ob’s falsch geschrieben ist“. Bezüglich Vorlieben beim Sprechen oder Hören ist S(V) der eindeutigen Ansicht, „eigentlich keine“ zu haben, denn es „kommt immer halt auf den Augenblick an, mit wem“ er spricht. Hinsichtlich einer Beschränkung bei seinen Fertigkeiten führt er einzig das gelungene Verstehen venezolanischer Radiomoderatoren an, deren Sportreportagen er nicht folgen könne.

Die laut seiner Schilderung durchaus ausgeglichene Sprachenbalance führt S(V) dazu, auch bei Fragen der Zugehörigkeit relativ klar zu antworten. So bezeichnet er Spanisch eindeutig als seine Muttersprache, da er „halt ja auch aus Venezuela“ kommt und „Spanisch als erstes gelernt“ hat. Als weitere Argumente führt er an, dass seine Eltern zum Zeitpunkt der Migration „eigentlich auch nur Spanisch“ sprachen, und „beide an ’nem Kurs teilnehmen“ mussten, um in Freiburg sprachlich Fuß zu fassen. Deutsch bezeichnet er indessen als eine Art Tanten- oder Onkelsprache, eine Sprache also, deren relative Nähe er vollkommen akzeptiert. So sagt er, er könne Deutsch „eigentlich besser als Spanisch, also fließender reden“ und Deutsch sei eine Sprache, die ihm „halt trotzdem sehr nahe“ stehe. Es bedeutet S(V) ferner sehr viel, dass beide Sprachsysteme streng voneinander getrennt vorhanden sind und nicht ohne sein explizites Vorhaben interferieren. In seiner Wahrnehmung spricht er meistens stundenlang eine Sprache, „ohne ‘ne andere zu benutzen“. Und die Begebenheit, dass er immer „wieder auf ‘ne andere Sprache umhüpfen muss“, komme nur selten vor. Bevor er in einen spanischen Satz ein deutsches Wort einbaue, überlege er sehr lange und erst, wenn diese langwierige Suche keinen Erfolg gebracht habe, switche er. In beobachteten und aufgezeichneten Familiensituationen allerdings zeigt sich das Bild, das CS auch von ihm durchaus spontan und relativ häufig vollzogen wird.

S(V) hat klare Vorstellungen davon, wie man eine Sprache am besten lernen kann, denn nur, „wenn man ins Land geht und dort ein paar Jahre bleibt, (...) da hat man sie am besten drin“. Im Zielland lernt man s.E. auch die Umgangssprache, und nicht – wie er es in Bezug auf seinen Englischunterricht nennt – „so’n piekfeines Englisch“. Diese schulisch gelernte Sprache würde jeder einheimische Jugendliche „gestochen“ oder „komisch“ finden, da sie sich sehr von der tatsächlich verwendeten Sprache unterscheidet. Im Bezug auf einen gelungeneren schulischen Sprachunterricht hat sich S(V) schon sehr viele Gedanken gemacht, die vor allem der Beschäftigung mit dem seiner Meinung nach gegenwärtig schlechten Englischunterricht entstammen. So habe er registriert, dass der Lernwortschatz nicht an einem pragmatischen

Gebrauch orientiert sei, denn statt wichtiger Wörter wie „Pflanze“, hätten sie Vokabeln wie „toddler“ zu lernen, von denen er meint, sie auch mit vorhandenem Vokabular problemlos umschreiben zu können. S(V) betrachtet sich demnach als kompetent genug, beurteilen zu können, welche Vokabeln zum Grundwortschatz gehören und welche erst später gelernt werden sollten.

7.1.4.2 Die Mehrsprachigkeit in seinem Leben

Es fällt schwer, den 12-jährigen S(V) einfach nur als zweisprachig zu bezeichnen, denn fragt man ihn nach seinem Sprachenalltag, taucht neben Spanisch und Deutsch im selben Atemzug auch Englisch auf:

mh-*** mit meinen eltern-* ist es immer unterschiedlich/*
also-*** es ist eigentlich immer zufällig welche sprache
mir als erstes auf der zunge liegt/ (...) mit meinen
freunden/** deutsch\ im englischunterricht ähm-* englisch\
im lateinunterricht immer noch deutsch weil-* das
schwieriger da- sich sofort so zu verständigen* und mit
meinen cousins die jetzt gerade hier sind-* ähm- spanisch
und englisch\ (Int. S(V), S.8)

Das hier gezeichnete Bild präsentiert sprachlich eine maximale Anpassungsfähigkeit und Flexibilität. Ihm nahestehende Menschen (Eltern, Cousins) würden nicht auf eine Sprache festgelegt, stattdessen spreche er mit seinen Eltern jene Sprache, die er gerade will. Dies geschieht jedoch nicht handlungsschematisch, sondern in Form einer Wandlungsstruktur. Die Sprachen bahnen sich in ihm ihren Weg nach draußen, irgendeine „liegt“ S(V) dann einfach „als erste auf der Zunge“. Diese Wandlungsstruktur zeichnet er allerdings nicht bei der Narration seines Sprachgebrauchs mit Freunden, in der Schule oder mit seinen Cousins. Vermutlich passt sich S(V) nicht nur im Unterricht den vorgegebenen Sprachen an, so dass in diesen Situationen ein institutionelles Ablaufmuster anzunehmen ist. Die institutionelle sprachliche Anpassungsfähigkeit ist, abgesehen von Kommunikationssituationen mit den Eltern, ein identitäres Merkmal, das zuverlässig von anderen wahrgenommen wird, und demnach ein Bestandteil seiner – nach den Termini des amerikanischen Pragmatismus – persönlichen Identität.

Dass S(V) es genießt, nicht nur mit zwei Sprachen zu leben, sieht man auch im folgenden Passus, als ihn der Interviewer fragt, wie denn die Kommunikation auf Englisch mit den Cousins funktioniere:

ganz gut/* also-* ähm-* ich weiß nicht wahrscheinlich mach
ich den satzbau- manchmal falsch/* manchmal* und-* die
zeiten* stimmen bei mir auch manchmal nicht im satz***
aber sonst- kann ich mich eigentlich prima mit denen
unterhalten\ auf englisch\ (Int. S(V), S.8)

Sich verschiedensten sprachlichen Verhältnissen anpassen und dabei kommunizieren zu können, hat für S(V) einen überragenden Stellenwert, das ist an der Coda des oberen Passus erneut ersichtlich. Er positioniert sich ferner aber auch trotz seines erst dreijährigen Englischun-

terrichtet nicht nur als des sprachlichen Austausches mächtig, sondern auch als kompetent genug, seine mutmaßlichen sprachlichen Schwächen genau bezeichnen zu können. Er demonstriert ein starkes mehrsprachiges Selbstbewusstsein, obgleich er selbst an sprachlichen Situationen meist nicht handelnd, sondern institutionell bedingt beteiligt ist. Auch überlässt er bei gemeinsamen sprachlichen Begebenheiten in Deutschland seiner Schwester die Wahl eines möglichen Sprachenwechsels:

ja halt auf deutsch\ reden wir eigentlich IMMER aber wenn wir dann zum beispiel in der stadt sind-* und es fällt uns jemand auf/ und wir wollen irgendwas über den sagen/* dann sagt sies mir halt meistens auf spanisch\ (Int. S(V), S.8 f.)

Ereignisträger sind zunächst S(V) und T(V) als Einheit, und erst, wenn es darum geht, sich für Spanisch als abweichende Kommunikationssprache zu entscheiden, wird aus dem Personalpronomen „wir“ ein „sie“. Die Stabilität dieser Konstellation wird durch folgende Passage erhärtet, bei der S(V) erzählt, wie der Sprachenwechsel abläuft, wenn sich beide in Venezuela aufhalten:

dann reden wir-* in venezuela* oft auch deutsch miteinander/ also miteinander* und-* wenn ihr dann auch jemand auffällt\ dann muss sie sich erst dran erinnern dass sie- dass wir in venezuela sind\ und dann sagt sies mir WIEDER auf deutsch* und das ist halt ne umstellung weil-* statt dann spanisch zu reden reden wir dann- die gleiche sprache* auch wenn sie mir was sagen will** u:nd sonst reden wir halt- dort dann mit den- mit der oma und so zeugs meistens spanisch\ also meine schwester und ich reden dann- auf deutsch/ aber mit den anderen reden wir dann nur spanisch\ (Int. S(V), S.9)

Sprachlich vertraut S(V) seiner großen Schwester also vollkommen, er selbst reagiert dann und passt sich – institutionell bedingt – der veränderten sprachlichen Gegebenheit an. Die gängige Kommunikationssprache der beiden untereinander bleibt dabei Deutsch.

Auch wenn S(V) sich s.E. mehrsprachig durchs Leben bewegt, ist ihm freilich klar, dass er zweisprachig ist, denn, wie bereits angeschnitten, würde er seinen Kindern unbedingt Spanisch und Deutsch vermitteln:

also- ich würd denen erst mal spanisch beibringen/* ALSO was heißt beibringen\ ich würd mit denen erst mal auf spanisch reden/* danach DEUTSCH* ne halt** doch nicht* es kommt ganz drauf an wenn ich hier zu beispiel leben würde/* dann würd ich meinen- wenn sie noch klein sind/* praktisch noch nicht ganz so-* einfluss- ne* wie heiß das/* DOCH einflussbar\ werden\(...) dann würd ich mit ihnen erst mal hier-* mit SPANISCH REDEN/ damit sie auch spanisch ein bisschen lernen/ (...) weil deutsch- wenn sie

hier in deutschland sind lernen sie danach sowieso* (...) und andersrum\ (...) in venezuela\ erst mal deutsch und wenn sie dann in die schule gehen/* ist ja obligatorisch dass sie dann spanisch können\ (...) oder halt lernen werden\ (Int. S(V), S.12)

Auffallend ist hier die Veränderung der Prozessstruktur des Lebenslaufes. Nachdem S(V) bisher narrativ keine handlungsschematischen Passagen von sich gegeben hatte, sondern sich sprachlich stets an anderen oder einfach an seinen Sprachen ‚an sich‘ orientiert hat, schaut er plötzlich handlungsschematisch in die Zukunft. Das heißt, dass in seiner Vorstellung eine zweisprachige Erziehung unbedingt einer aktiven Planung und Durchführung bedarf. Ferner fällt ins Auge, dass er über die Form der sprachlichen Erziehung im Bilde ist: Man „bringt“ Kindern eine Sprache „bei“, indem man einfach mit ihnen „redet“. Nicht zuletzt besitzt S(V) auch Kenntnisse darüber, dass die Umgebungssprache sowieso gelernt wird, dass er als Zweisprachiger also die umgebungsfremde Sprache mit den Kindern wird sprechen müssen. Insgesamt handelt es sich um eine differenzierte Schilderung, die bei ihm auf ein gut entwickeltes Sprachbewusstsein deutet. Die schon zuvor eruierte Flexibilität bzw. Anpassungsfähigkeit an beliebige Begebenheiten im Sprachenbereich taucht hier sehr deutlich auf, so dass ohne Vorbehalt von einer funktionalen Gleichwertigkeit gesprochen werden kann.

Hinsichtlich seiner expliziten Meinung zur Zweisprachigkeit skizziert S(V) ein sehr pragmatisches Bild. Der Interviewer fragt im Folgenden nach möglichen Vor- und Nachteilen:

Segment: Zweisprachigkeit

Frage des Interviewers	272 hat das vorteile/ zweisprachig zu sein/**
Rahmungselement	273 ÄHm- ja* würd ich schon sagen\
Argumentationslinie	274 also-* man kann sich dann halt auf zwei 275 sprachen- unterhalten und- wenn man dann 276 nach venezuela geht oder zum beispiel- auf 277 südamerika\ da ist ja praktisch- der ganze 278 kontinent spanischsprechend\ also es hat 279 doch n vorteil\ man ist doch besser dran 280 wenn man spanisch sprechen kann auf 281 südamerika\ als nur n deutschsprachiger\
Rahmungselement	282 also hast auf jeden fall n vorteil würd 283 ich sagen\
Frage des Interviewers	284 mh/** hat das denn auch nachteile/ zwei 285 sprachen zu können/
Rahmungselement	286 mh- ne find ich nicht/
Argumentationslinie	287 weil-*** n deutschsprachiger/* ich kann ja 288 auch deutsch sprechen/* und wenn ich eine 289 sprache mehr kann/ dann kann mir das doch 290 eigentlich nur- nur-* na* kann mir doch 291 eigentlich nur gut tun\ weil-**
Rahmungselement	292 was soll denn der nachteil sein dass-* 293 find ich nicht\

Int. S(V), S.12 f.

Schon bei den Rahmungselementen wird klar, dass S(V), wie in der Sprachbiografie erwähnt, die Zweisprachigkeit selbstredend nur als vorteilhaft betrachtet und die Möglichkeit, es könne dabei auch Nachteile geben, gar nicht als diskussionswürdig erachtet. In den Argumentationslinien legt er dar, dass es schlichtweg praktisch ist und es einem nur zu gute kommen kann, wenn man von klein an zwei Sprachen lernt. Als der Interviewer ihm mitteilt, dass einige Leute der Meinung seien, eine zweisprachige Erziehung könnte das Kind überfordern, macht S(V) keinen Hehl daraus, wie absurd er so eine Einstellung findet:

```
ich fühl mich gar nicht überfordert/* u:nd-* und ich finds  
gut dass sie uns- dass sie uns zweisprachig aufge- auf-*  
na\ aufgezogen haben\* find ich besser als wenn ich jetzt  
nur deutsch oder nur spanisch könnte\ (Int. S(V), S.16 f.)
```

Bereits anhand der Schilderung, dass er eigene Kinder zweisprachig erziehen will, wurde deutlich, dass er Bilingualität sinnvoll findet. Jetzt drückt er zudem aus, dass er selbst in keinem Moment darunter gelitten habe und zeichnet die Relation zwischen Zweisprachigkeit und Sprachenkompetenz erneut. Das bedeutet, dass Zweisprachigkeit in seinem Bewusstsein mit bestmöglicher Beherrschung von Sprachen gleichgesetzt wird. Diese ermöglicht es ihm, an verschiedenen Gruppen (Freunde, Cousins, Familie) und Institutionen (Englischunterricht) teilzuhaben und dabei mitzuwirken. Wengleich Sprache nur ein Merkmal rekonstruktiver kollektiver Identität ist, so ist sie doch entscheidend, um überhaupt ins Kollektiv aufgenommen werden zu können. S(V) identitäres Charakteristikum ist daher, den Zugang zu Kollektiven zu haben, ohne deren kollektive Identitäten teilen zu müssen. Beispielsweise würde ihm seine Zweisprachigkeit auf Südamerikareisen gegenüber einem einsprachigen Deutschen nur Vorteile bringen (Segment: Zweisprachigkeit, Z.275-281). Da S(V) weiß, dass Spanisch ja auch von jedem reisenden Deutschen gelernt werden kann, sieht er den entscheidenden Vorteil eines Zweisprachigen eben darin, durch ein frühes Erwerben einer Sprache noch später dazu in der Lage zu sein, zu jenen Gruppen eine Beziehung aufzubauen.

S(V) beobachtet des Weiteren, dass Zweisprachigkeit ein sehr verbreitetes Phänomen ist, dem in Freiburg keiner besonders große Beachtung schenkt, wie man am folgenden Interviewausschnitt sehen kann, der entstand, als S(V) auf die Frage antwortete, wie die Leute reagieren, wenn er in der Öffentlichkeit plötzlich mit seiner Schwester ins Spanische wechselt:

```
also-* die:- gucken- eigentlich-* ein bisschen so/  
vielleicht so-* aber nicht so extrem auffällig\ weil-* in  
der stadt\ oder hier in deutschland\ ist ja auch nicht so-  
so- ähm-** na\* so selten dass jemand zwei sprachen kann\  
und-** keine ahnung also-* ähm-*** (...) also ich glaub  
den-* den fälltts wahrscheinlich nicht so auf\ (Int. S(V),  
S.14)
```

S(V) präsentiert sich selbst als Zweisprachiger, dessen persönliche Identität nicht von der kollektiven Freiburger Identität segregiert wird, sondern problemlos Platz in ihr findet. Die von ihm konzeptualisierte Kategorie einer Freiburger Identität ist dezidiert offen für Mehrsprachigkeit. Der große Anteil Bilingualer erzeugt in Freiburg eine multilinguale Gesellschaft, in

der die Leute höchstens ein bisschen „gucken“, wenn S(V) plötzlich ins Spanische switcht. Allerdings ist S(V) auch in der Lage, die gesellschaftliche Realität differenzierter zu betrachten, denn als der Interviewer ihn fragt, ob er glaube, dass es ähnlich wäre, wenn er beispielsweise Türkisch mit seiner Schwester spräche, antwortet er:

ja also ich denk\ die reaktion der leute-* wär schon ein
bisschen anders* weil- ich weiß zwar nicht warum/ aber
viele finden ja* sind ja wenns um türkisch oder arabisch
geht oder so/ kriegen die son bisschen so/** n- kleinen
rassismuszustand ich weiß auch nicht warum\ aber-* und-
die-* die-*** die reagieren dann anders weil- sie denken
dann ACH schon wieder türken\ es gibt so VIELE\ sollen halt
ein paar auch weggehen\ und so** (Int. S(V), S.15)

In diesem sehr lebhaft erzählten Ausschnitt untergliedert S(V) die Gruppe der Deutschen in eine Unterkategorie von „vielen“, die kein Türkisch oder Arabisch hören wollen, die also Zweisprachigkeit nur von bestimmten Sprachkonstellationen tolerieren. Dabei benutzt er den Ausdruck „Rassismus“²²³ zwar in Kombination mit einem diminuierenden Attribut, der anklagende Begriff ist jedoch nicht mehr aus der Welt zu schaffen. Er markiert nämlich eine Untergruppe der deutschen Bevölkerung deutlich abwertend und distanziert sich scharf von ihr. Einen genauen Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache stellt S(V) allerdings nicht her, er sieht vor allem eine Relation zwischen Fremdenfeindlichkeit und Größe der jeweiligen Migrantengruppe bei Türken. Bei arabischen Menschen hingegen ist dieser Zusammenhang nur implizit vorhanden.

Die Leistung, die S(V) nun vollbringt, ist die Unterteilung zwischen einer Imaginierung von kollektiver Identität einerseits („me“) und seinem „I“ andererseits. Obwohl er sich ja gut vorstellen kann, dass einige Deutsche anders auf ihn reagieren würden, wenn er nebst Deutsch mit Türkisch bilingual wäre, d.h. seine kollektive Identität durch eine klar ablehnende Haltung dieser Deutschen also verändert wäre, sagt er über das hypothetische persönliche Gefühl, das er als Deutsch-Türke hätte folgendes:

aber für mich so\ für MICH/* wärs wahrscheinlich nicht viel
anders*** (Int. S(V), S.15)

Sein „I“ wäre weiterhin schlichtweg zweisprachig, ganz gleich ob mit Spanisch oder mit Türkisch. Ergo ist S(V) in der Lage, eine personale zweisprachige Identität zu denken, in der sich ein Individuum unabhängig von den Sprachen in zwei davon zu Hause fühlt. Der soziale Vergleich, den er bei der Unterkategorie der deutschen Rassisten vollzogen hat, wirft ein positives Licht auf die Gruppe der anderen Deutschen, so dass in der Folge S(V) weder als Angehöriger der Gruppe der Zweisprachigen mit Spanisch noch der mit Türkisch als zweiter Sprache einen Zugang zu der abgewerteten Gruppe haben wollte. So wäre letztlich seine persönliche Identität auch als Deutsch-Türke unverändert.

²²³ Sowohl die Mutter als auch die Schwester hatten in ihren Interviews angedeutet, dass in der deutschen Familie der Mutter Rassismus vorhanden sei. Die Mutter meinte dabei auch, dass diese Familienangehörigen es am liebsten sähen, wenn sie wieder zurückgingen.

7.1.4.3 Das Code-Switching²²⁴

S(V) hatte bereits eingangs beim Thema Sprachenwahl geschildert, dass er, je nach dem, welche Sprache ihm auf der Zunge läge, mal Deutsch und mal Spanisch mit seinen Eltern reden würde, wohingegen er vorgab, mit seiner Schwester bei fast allen Gelegenheiten Deutsch zu sprechen. Nun wollte der Interviewer erfahren, ob er denn manchmal die Sprachen mischen würde. Daraufhin antwortete S(V) spontan Folgendes:

nö/ eigentlich nicht weil-* weil-* wenn ich dann ne sprache red- dann red ich die meistens ein zwei stunden lang ohne ne andere zu benutzen/* UND- es kommt halt nur selten vor dass ich dann jede minute wieder auf ne andere sprache umhüpfen muss/* und da passiert es dann manchmal aber-*
(Int. S(V), S.22)

Um sicher zu gehen, dass S(V) auch die Beispiele von intrasententiellem CS in seine Überlegungen einbezieht, liefert der Interviewer ihm ein Sprachbeispiel, das S(V)s Vater in seinem Interview von sich gegeben hatte. Dabei handelt es sich um das deutsche Verb „anmelden“, das in Gespräche auf Spanisch einfach integriert und spanisch dekliniert wird. Z.B.:

la proxima semana me tengo que ANMELDAR en la escuela**
(Int. V(V), S.35)

Da S(V) das Beispiel offenkundig kennt, reagiert er mit folgender Äußerung:

ach anmelden* ja\ ähm-* ja das passiert halt- manchmal aber das ist dann nicht willkürlich/ also es passiert nicht dass man ganz PLÖTZlich- das wort sagt sondern dass einem das spanische einfach nicht einfällt und dann sagt man das deutsche\ (Int. S(V), S.23)

Etwas später präzisiert S(V), wie es dazu kommt, dass er selbst ein deutsches Wort in eine spanische Kommunikation einbringt, denn bisher meint er nur, es geschähe nicht „willkürlich“, ein Attribut, das daher in diesem Zusammenhang wohl am genauesten mit ‚zufällig‘ oder ‚ungewollt‘ gleichgesetzt werden muss:

meistens- überleg ich halt lange über das wort/ also- überleg ich halt dann- wenn mir das wort nicht sofort einfällt\ dann sag ich nicht SOFORT das deutsche sondern erst mal- überleg ich wie das wort heißt\ und DANACH wenn ich- wenn es mir halt gar nicht einfällt dann sag ich das deutsche\ (Int. S(V), S.23)

Hier herrscht die Vorstellung zweier deutlich getrennter Sprachsysteme in ihm vor, die er handlungsschematisch verknüpfen kann, wenn es wirklich notwendig ist. Es ist für ihn re-

²²⁴ Detaillierter beschrieben liegen CS-Phänomene und deren theoretische Grundlagen im Exkurs „Code-Switching und Sprachenvermischungen“ vor.

konstruktiv selbstverständlich, dass er Sprachen nicht schnell und spontan mischt. Er hatte zwar ein institutionalisiertes Ablaufmuster beim Wechsel von Sprachen dokumentieren lassen, bei der Narration von möglicher Sprachvermischung übernimmt er rekonstruktiv die vollständige handlungsschematische Kontrolle. Dabei spielt keine Rolle, dass die sprachliche Realität innerhalb der Familie einen durchaus anderen Verlauf annehmen kann wie folgenden Kommunikationsbeispielen zu entnehmen, die im Vorfeld der Gruppendiskussion aufgezeichnet wurden. S(V) und V(V) spielen miteinander Tipp Kick, eine Art Tischfußball, bei dem die Farbe des Balles entscheidet, wer ihn als nächster schießen darf.

01 S(V): ecke\

02 V(V): que/ **ecke**/ claro que no/
was/ natürlich nicht

03 S(V): **claro que te toco** ecke/
natürlich hattest du (02:32 der Videoaufnahme Fam. V)

(Code-Switching mit dem Wort ‚ecke‘ (‚Eckball‘) wiederholen sich 4x)

04 S(V): **blanco**\ **BLANco**/ elfmeter\
weiß WEIss

05 V(V): no\ nada de **elfmeter**\ (05:00 der Videoaufnahme)
nein\ nichts da mit

(Code-Switching mit dem Wort ‚elfmeter‘ wiederholen sich 3x)

In der aufgezeichneten Zeit bedienen sich alle Familienmitglieder des CSs in sehr spontaner Weise, so dass davon ausgegangen werden kann, dass S(V) sich bei seiner Schilderung über einen kontrollierten Umgang mit Sprachvermischung als in zweisprachlichen Angelegenheiten handlungsfähig präsentiert, weil er sich wohl so wahrnimmt. In seinen Augen ist seine Identität zweisprachig im Sinne eines doppelten Monolingualen und seine Ich-Identität übernimmt deren Steuerungsfunktion.²²⁵ Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass es sich für ihn um ein elementares Merkmal seiner bilingualen Identität handelt, dass seine Sprachen sich nur selten ohne Vorsatz vermischen. Da herausgearbeitet wurde, dass in S(V)s Identität die Bedeutung der sprachlichen Anpassung an Gruppen gewichtig ist, ist diese auch im Bereich des CS, in dem augenscheinlich sprachliche Maximen nicht mit der sprachlichen Realität harmonieren, aufzuzeigen. Ein Grundpfeiler seiner sprachlichen Identität ist die Fähigkeit, sich sprachlich in verschiedene Gruppen einzugliedern, wobei negativ konnotierte Gruppen aus „rassistischen“ Deutschen ausgeschlossen sind. Sollte sich seine sprachliche Praxis, wiederkehrend auf Elemente spontanen CSs zurückzugreifen, mit der dargelegten Maxime disharmonieren, ergeben sich daraus zwei Möglichkeiten: 1. die Gruppe der Code-Switcher ist negativ konnotiert. 2. die Gruppe der Code-Switcher existiert in seiner Vorstellung nicht. Für ersteres spricht, dass sein Vater ebenfalls die Maxime besitzt, man sollte versuchen, die Sprachen richtig zu benutzen, da sonst eine „Degeneration der Sprachen“ stattfinden könnte (vgl.

²²⁵ Es geht hier nicht darum, Widersprüche aufzudecken, um jemanden zu diskreditieren. Vielmehr liefern Diskrepanzen Informationen über konstitutive Elemente der Ich-Identität, schließlich müssen laut Goffman (1959, 6) Inkonsistenzen vor allem in ihrer Implikation mit der Zukunftsperspektive beurteilt werden. Ferner muss auch beachtet werden, dass zwar eine Diskrepanz in der Konsistenz, nicht aber in der Kohärenz (vgl. Straub 2000, 175) vorliegt.

Kap. 7.1.2.5). Ferner dürfte ihm auch die radikale Ablehnung des erwähnten Onkels bekannt sein. Aber auch für die zweite Möglichkeit gibt es Argumente. So sprechen weder S(V) noch seine Schwester je von anderen des Deutschen mächtigen Kindern, mit denen sie auf Spanisch sprechen. Alles deutet darauf hin, dass beide sogleich die deutsche Sprache wählen, wenn ihr Gegenüber diese auch beherrscht. Auch besuchen beide keine spanischsprachige Schule, in der CS ein identitäres kollektives Merkmal sein kann.²²⁶ Nicht zuletzt geraten sie bei Besuchen in Venezuela auch nicht in Beziehung zu anderen Menschen, die Deutsch auf ihrem Niveau sprechen. So kann insgesamt postuliert werden, dass beide Möglichkeiten so wahrscheinlich sind, dass am ehesten eine Kombination aus ihnen anzunehmen ist.

7.1.4.4 Muttersprache und sprachliche Zugehörigkeit

Bisher gibt es keine Anzeichen dafür, dass sich S(V) irgendeiner Sprachgemeinschaft eher zugehörig fühlt als einer anderen. Ob, wie bei seiner Schwester, beim Thema Muttersprache Spannungen zutage kommen, soll folgendes Fragment aus seinem Interview dokumentieren:

Segment: Muttersprache und Deutsch

Frage des Interviewers	294 was würdest du denn sagen was ist deine 295 muttersprache*
Rahmungselement	296 spanisch\
Argumentationslinie	297 wei:l-*** ja weil ich halt ja auch aus 298 venezuela komm\ und spanisch als erstes 299 gelernt hab* und meine mutter konnte ja 300 eigentlich auch nur spanisch\ und mein 301 vater auch/ und mussten erst beide an nem 302 kurs teilnehmen bevor sie hier deutsch 303 geredet haben*
Rahmungselement	304 und dann mein ich- dass spanisch eher 305 meine muttersprache ist\
Frage des Interviewers	306 mh/ was wäre denn dann deutsch/
Rahmungselement	307 ähm** tja*** [murmelt etwas]
Argumentationslinie	308 weil deutsch kann ich ja eigentlich besser 309 als spanisch* also fließender reden und-* 310 ähm-** aber trotzdem find ich das ist- 311 nicht meine muttersprache* sondern so ne 312 so ne-** was ist/ tanten\ ja so ne so ne 313 tanten oder halt onkelsprache\ (...) die- 314 ja\ (...) keine ahnung/ die mir halt 315 trotzdem sehr nahe steht\
Rahmungselement	316 obwohl ich die erst danach gelernt hab\

Int. S(V), S.13 f.

Welche Muttersprache er hat, macht S(V) sogleich (Z.296) klar. Dann – aufgrund des Detaillierungszwanges – legt er dar, warum das so ist. Seine Argumentation ist dabei mehrschichtig.

²²⁶ Der Verfasser war selbst Schüler auf einer deutschen Schule in Peru, an der das sog. Humboldt-Deutsch sprachlich ein identitäres Merkmal war, das gern als Abgrenzungsmerkmal gegenüber anderen Gruppen verwendet wurde. Diese Einschätzung deckt sich mit T(T)s Beobachtung der gängigen Sprachpraxis bei bilingualen Schülern ihrer Schule, des Deutsch-Französischen Gymnasiums.

Zunächst ist er selbst Ereignisträger, weil er aus Venezuela kommt (Z.297-298) und Spanisch seine erste Sprache war (Z. 298-299). Daraufhin untermauert er seine Behauptung, indem er seine Eltern als Ereignisträger fungieren lässt. Denn auch die Eltern werden von S(V) zweifelsfrei mit Venezuela, sprich mit Spanisch, identifiziert (Z.299-303). S(V) bietet analog zur Argumentation seiner Schwester ebenfalls eine dreidimensionale Fundierung von Muttersprache anhand der räumlichen Dimension der Kindheit (Herkunft), der temporalen Dimension (Erstsprache) und der situativen Dimension der Eltern (deren Herkunft). Die Dreidimensionalität entpuppt sich im Gegensatz zu jener der Schwester als zeitlich stabiles Gebilde, das nicht verändert werden kann. Insgesamt situiert sich S(V) in einen bestimmten und festen sprachlichen, räumlichen und zeitlichen Standort, der seine Muttersprache bestimmt, so dass diese ihm ein Leben lang erhalten bleiben muss, ganz unabhängig vom späteren Verlauf seiner sprachlichen Entwicklung. Es ist hervorzuheben, dass die gesamte Argumentation trotz ihrer Komplexität und ihres strukturierten Aufbaues wie aus einem Guss geschieht, und dass dabei keine nennenswerten Pausen auftauchen.

Ganz anders verhält es sich mit der Passage, die die Funktion der deutschen Sprache behandelt. Der Gegensatz beginnt schon beim Rahmenelement, das so unklar artikuliert wurde, dass es nicht entschlüsselt werden konnte. In der anschließenden Argumentation und ihrem Abschluss fallen die konzessiven bzw. adversativen Konjunktionen, Adverbien und Modalpartikeln auf (*eigentlich, trotzdem, sondern, halt, obwohl*). Ebenfalls für die Behandlung eines kontroversen Themas sprechen die Pausen und der stockende Aufbau, was aber S(V)s argumentative Leistung in keiner Weise schmälert, denn er entwickelt eine eigene Kategorie für die Familiarität der deutschen Sprache. Der Gegensatz zwischen der besser beherrschten deutschen Sprache und seiner Muttersprache bleibt zwar bestehen und behagt ihm nicht (dafür spricht das abschließende Rahmenelement, das den adversativen Charakter noch einmal unterstreicht), aber er kategorisiert sein Deutsch letztlich greifbar als Onkel- bzw. Tantensprache. Es ist ein als intelligent zu bezeichnender Ausweg aus einem überflüssigen Dilemma, denn, wie S(V) bereits dargelegt hatte, ist seine Identität als Zweisprachiger gefestigt. Die Identifikation mit einem abstrakten, völlig unpragmatischen Begriff wie Muttersprache ist – obgleich gern herangezogen – für eine gelungene Zweisprachigkeit völlig irrelevant. Fest steht jedoch auch, dass S(V) dem Bedeutungsrückgang der ersten Sprache nicht indifferent gegenüber steht. Die sich nicht genau im Gleichgewicht befindende Sprachenbalance löst auch bei ihm Tendenzen hervor, die im Vergleich zur deutschen schwächer gewordenen spanische Sprache zu verteidigen, wie man es auch an folgender Passage sehen kann, in der S(V) danach gefragt wird, in welcher Sprache bei ihm das Rechnen abläuft:

im deutschen* weil ich halt die ganze zeit auf deutsch
unterrichtet werd** UND-* im spanischen kenn ich halt
diese ausdrücke nicht- wie zum beispiel ein term\ ein term
sind ja dann die rechenausdrücke wo man so ganz lange
rechnungen hintereinander hat\ das wort kenn ich im
spanischen gar nicht\ (Int. S(V), S.24)

Obwohl sein Spanisch ausreicht, um problemlos mit den Eltern oder der Schwester zu reden, fällt es S(V) nicht leicht, die vorherrschende Stellung der dominanten Sprache anzusprechen,

ohne dafür in einen explikativen Modus zu wechseln. Der hier offensichtlich einsetzende Zwang zur Plausibilisierung des Erzählten verursacht sogar, dass die gesamte Antwort von einem rechtfertigenden Turn dominiert ist, was im Einklang zu den herausgearbeiteten Identitätsmerkmalen steht. Dass zudem die Sprache nicht immer von Eigenschaften der Sprecher zu trennen ist und sich deshalb auch deutsche Eigenschaften in seiner persönlichen Identität eingefunden haben, merkt S(V), als er erklären will, warum er auf Deutsch und nicht auf Spanisch flucht:

ich weiß nicht wenn ich das zum beispiel auf deutsch sag wenn ich dann-* sag och verDAMMT* ja ist jetzt- mal- ganz-NETT ausgedrückt\ wenn ich das dann auf spanisch sage dann sagen alle sofort S(V) [spricht seinen Namen laut aus] wir sind hier in einem HAUS/ und so\ [lacht] ich weiß nicht die haben ne ganz andere einstellung hier zum\ auf spanisch zu den schimpfwörtern als auf deutsch\ (...) die finden es halt schlimmer ein schimpfwort auszusprechen als hier in deutschland\ (Int. S(V), S.25)

S(V) bemerkt nicht nur die unterschiedliche Verwendung der Schimpfwörter, also eine andere Kultur des Fluchens, sondern positioniert sich deutlich als kulturell deutscher „Flucher“. Die Pronomina drücken den Gegensatz zwischen ihm (*ich*) und der venezolanischen Sprechergruppe (*die*) aus. S(V) zeigt sich ob des Sachverhaltes überrascht, dass ein Kind, das eine Sprache im Zielland lernt, weil es dort aufwächst, nicht nur das Zeichensystem übernimmt, sondern ebenfalls damit verbundene sprachliche Normen und Wertvorstellungen. Dieses Attribut stellt eine Wir-Identität (vgl. Straub 1998, 102) heraus, der zu entnehmen ist, dass S(V) sich als Element der kollektiven Identität Deutschlands betrachtet. Interessant ist S(V)s Schilderung der Verwirrung bei sprachlichen Kontakten in Venezuela, wo er merkt, dass er die Werte der Wir-Identität, zumindest in Bezug auf das Fluchen, nicht teilt. Das in diesem Bereich viel freizügigere deutsche Kollektiv, mit dem sich S(V) identifiziert, wird offensichtlich positiver bewertet als das restriktivere venezolanische, was letztlich zu positiver sozialer Distinktheit führt.

Am Ende des Interviews will S(V) noch einmal bekräftigt wissen, dass seine Einstellung gegenüber der deutschen und der spanischen Sprache neutral ist. So ist folgendes Fragment zu verstehen, das entstand, als er nach der Sprache gefragt wurde, die er am liebsten spricht:

eigentlich keine\ kommt immer halt- auf den augenblick an* mit wem ich sprech und so* und in was für ner sprache der spricht also- ist nicht wirklich-** (Int. S(V), S.26)

Bzw. am liebsten hört:

ist genauso eigentlich** ist mir ziemlich egal* hauptsache ich versteh sie halt\ (Int. S(V), S.26)

Die beiden letzten Passagen untermauern die bereits herauskristallisierten Maximen in S(V)s sprachlicher Identität. Zum einen das unbedingte Ausbleiben von jeglicher Abwertung einer seiner beiden Hauptsprachen, was seiner Einstellung zum erwünschten Äquilingualismus entspricht: beide Sprachen sind Attribute seiner persönlichen Identität und sollen unverändert im Gleichgewicht bleiben. Zum anderen die Maxime der sprachlichen Anpassungsfähigkeit, die im ersten Passus besonders durch die Hereinnahme des Kommunikationspartners (*wem, der*) zum Ausdruck gelangt. Zuletzt bleibt zu unterstreichen, dass für die Umsetzung seiner sprachlichen Maximen natürlich – wie bei seiner Mutter – eine gelungene Kommunikation stets höchste Priorität hat.

7.2 Ausschnitt und Analyse eines Segments aus dem Interview mit M(V)

Im Folgenden die Sequenzanalyse des für die sprachliche Identität der Mutter bedeutenden Segments: Familiengründung und Migration

Rahmungselement (Nebenerzähllinie)	1 und-* in cumana habe ich V(V) kennen gelernt/*
Nebenerzähllinie (biografische Haupt- zähllinie)	2 beim tauchen auch/ er hat auch getaucht/ und 3 ähm-* und äh-* da haben wir- zusammen drei jahre 4 verbracht\ ich insgesamt viereinhalb jahre habe 5 ich dort gelebt/ haben im gleichen krankenhaus 6 gearbeitet/ er als arzt ich als psychologin/** 7 und danach äh wollte er unbedingt innere mediziner 8 weiter lernen/ und dass- dafür mussten wir nach 9 merida- gehen\ da- wo er geboren ist* geboren 10 wurde\ und dann ähm- ja so hab ich wieder die 11 stadt gewechselt/** dort habe ich die zwei 12 kinder gekriegt/ T(V) und S(V)/* habe ich auch 13 arbeit gefunden in- erst mal habe ich in eine 14 institution für drogenabhängige gearbeitet/* 15 und äh- und hinterher wieder in ein krankenhaus 16 als psychologin-** und ähm:- ja\ und dann war 17 V(V) fertig mit seinem studium/ und ähm-* er 18 wollte weiter- gastroneurologie-* äh- studie 19 ren\ und das gab nur in caracas und ich hatte 20 schon die zwei kinder und ich wollte überHAUPT 21 nicht zurück nach caracas mit zwei kindern ne/ 22 überHAUPT nicht zurück nach caracas und mit 23 zwei kindern noch WENIGER\
Hintergrundkonstruk- tion (Kommentar)	24 weil es keine stadt ist wo man zwei kinder groß 25 ziehen kann ne/ es ist total äh- UNmenschlich 26 die stadt man kann dort überleben alleINE weil- 27 * man viel beweglicher ist\ aber mit eine 28 familie überhaupt nicht ne/** also find ich 29 ODER man hat einen HAUFEN geld und man kann 30 sich vieles leisten ne/ also in ein WOHNgebiet 31 dann sich ansiedeln die ganz viel kostet und 32 autos oder-* ein chauffeur für die kinder oder 33 solche dinge ne/ ähm-* und trotzdem weil immer 34 sind viele strecken zu hinterlegen wenn man von 35 der arbeit oder in schulen geht und es ist so 36 ein chaos im verkehr in caracas
Rahmungselement	37 und ich wollte nicht/

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

(Nebenerzähllinie)	
Rahmungselement (Haupterzähllinie)	38 dann hab ich äh-*
Hintergrundkonstruktion	39 im HINTER- im HINTERgrund als ich da war- mit 40 meine großmutter diese sechs monate verbracht 41 habe-habe ich äh- gesehen dass ich vieles von 42 deutschland von FREIburg ne/ weil für mich war 43 deutschland freiburg* äh- erfahren könnte wenn 44 sie nicht da wär ne/ weil sie mich total 45 kontrolliert hat\ wo bist du/ und so weiter und 46 lalalala/* und ich äh- ich hatte für MICH so 47 der innere der innere entschluss schon da 48 genommen dass ich wiederkomme wenn sie nicht 49 mehr lebt**
Rahmungselement (Hintergrundkonstruktion)	50 ja\
Haupterzähllinie	51 und im jahr 94 ist sie gestorben- V(V) wollte 52 gastroenterologie machen/
Hintergrundkonstruktion	53 und er hatte schon- äh- zwei jahre-* EIN jahr 54 deutsch gelernt weil ich ihm da- zu überredet 55 habe weil für mich war das auch eine- eine 56 sprache die mit mir viel zu tun hat/ die- die 57 ein teil m-meiner person ist/ äh- ich wollte 58 dass die kinder nicht die erfahrung machen* 59 dass-* äh -** die ich gemacht habe- in äh bezug 60 auf die sprache\ und so also haben sie ganz 61 viele deutsche lieder gehört ne/ aber ich habe 62 NIE versucht dass sie das verstehen\ sondern 63 das waren lieder die für mich auch sehr wichtig 64 waren in meine kindheit/ kindheit\
Rahmungselement (Hintergrundkonstruktion)	65 lieder die ich dann nicht verstanden hatte\ 66 vielleicht hab ich sie verstanden als ich hier 67 war/ aber ich hab ganz wenige erinnerungen aus 68 der zeit wo ich in deutschland war entweder 69 beim ankommen oder beim weggehen aber ich 70 erinnere mich gar nicht zum beispiel dieses 71 jahr- wo ich hier mit meinen großeltern war* 72 wenig*
Rahmungselement (Haupterzähllinie)	73 ja und dann äh- V(V) hatte schon ein jahr 74 studiert/ deutsch/*
Haupterzähllinie	75 und hat seine papiere hierher geschickt ne/* 76 in der uniklinik\ und meine mutter hatte ein 77 cousin die leiter der- der abteil für 78 kieferchirurgie war/* und der hat der leiter 79 der medizin zwei angerufen eines tages als wir 80 nichts mehr- äh keine- gar nichts wussten und 81 keiner sich bei uns meldete- dann haben wir 82 meine mutter gefragt und sie hat mit dem cousin 83 gesprochen der hat der leiter hier angerufen/ 84 und so wurden seine papiere aus- auch aus-* 85 aus einem haufen rausgeholt\ und äh-* und JA:/ 86 und wurde- er hat eine stelle gekriegt als 87 gastarzt ne/ und hat eine zusage gekriegt\ und 88 äh-** ja\ und das war super* weil dann-* äh-* 89 konnten wir hierher kommen wie gesagt die

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

	<p>90 großmutter war tot/ mein-* mein bruder die hier 91 gelebt habe ist zurück gegangen und hat für uns 92 hier ALLES organisiert gelassen im HAUS/* hat 93 eine- diese küche hat er installiert für 94 uns im alten haus ne/* und äh- ja** und sechs 95 monate später- der ist zurück im dezember 94 96 gegangen/ mein bruder mein ältester bruder\ 97 und ähm-* und im juni 95 sind wir hierher 98 gekommen*** ja\</p>
Rahmungselement (Haupterzähllinie)	<p>99 damit V dann drei jahre lang gastroenterologie 100 studieren konnte\ 101 sprache der großmutter- die auch meine sprache 102 war-* ähm-*** lernen konnten\ und auch dieses 103 ganze dieses ganze hintergrund war für mich 104 sehr wichtig dass sie dass sie das kennen 105 lernen konnten/ und äh- auch-* NICHT noch mal 106 -* vergessen konnten ne/ *** so*** mh/ [4 s.] 107 ja** und ich glaube-* es- ich hab mit denen 108 gemacht-* die die sachen so gemacht wie ich 109 mir es vielleicht gewünscht hätte ne/** mh/*</p>
Frage des Interviewers	<p>110 welche Sachen/</p>
Haupterzähllinie (Antwort)	<p>111 so das leben organisiert\ 112 deutsch\ und spanisch/ fließend und kennen 113 auch die:- beiden geschichten GUT</p>
Rahmungselement (Haupterzähllinie)	<p>114 eine ist nicht verdrängt von der andern 115 geschichte sondern-** mh- beide sind da ne/ 116 beide sind da/ und haben platz\ und ist auch 117 gut so***</p>
Rahmungselement (Haupterzähllinie)	<p>118 mh/ JA und HIER war es schön war für mich</p>
Haupterzähllinie	<p>119 weil- weil ich nicht ähm-*</p>
Hintergrundkonstruk- tion	<p>120 in venezuela habe ich wie blöde gearbeitet 121 auch als die kinder äh klein waren-* mh-* in 122 venezuela ist es anders wie hier ne/ du weißt 123 es ja*** diese-* man hat viel mehr HILFE es 124 ist viel leichter und eine frau hat bei uns 125 gelebt/ und hat ALLES gemacht im haus und- hat 126 sich um alles gekümmert/ und ich war ziemlich- 127 * wenig zu hause\ 128 habgearbeitet vormittags nachmittags und hab 129 auch noch geTANZT/ ich war auch tänzerin ne/ 130 ich bin tatsächlich zehn jahre lang tänzerin 131 geworden hinterher\</p>
Rahmungselement (Hintergrundkonstruk- tion)	<p>132 und das ist auch geblieben BIS ich nach 133 deutschland gekommen bin</p>
Haupterzähllinie	<p>134 und-* ähm-** ja\ und als ich dann hier 135 angekommen bin- war es WUNderschön dass ich 136 dann im-* in der wohnung sein konnte\ 137 ich NUR für die familie sein konnte\ für die 138 kinder\ das habe ich SO genossen am anfang 139 ne/* als ich-* meine kinder diese welt zeigen 140 konnte\ 141 stehen konnte damit sie alles erfahren 142 konnten\ </p>

Rahmungselement (Haupterzähllinie)	143 ja\ superschön*
Rahmungselement (Nebenerzähllinie)	144 und ähm-* hat mich nichts gefehlt eigentlich\ 145 als ich die arbeit verloren hatte\
Nebenerzähllinie	146 weil äh wegen dem umzug\ hab versucht hier 147 arbeit zu bekommen war NICHTS zu kriegen/ 148 trotz der erfahrungen die ich hatte im- psy- 149 psycholgisch klinischen bereich/ nichts zu 150 kriegen freiburg war dafür zu klein\ ich hätte 151 in eine größere stadt- um- äh-* umziehen 152 sollen und das war überhaupt nicht-* äh- ähm- 153 mein wunsch*** und dann bin ich hausfrau 154 geblieben/ und ja:\ hab ich endlich mal diese 155 erfahrung gemacht* und dann hab ich 156 angefangen als keine arbeit zu finden war/ als 157 psychologin/ hab ich eine stelle als ähm-* 158 spanischlehrerin angenommen*** äh-* in der 159 katholischen bildungswerk* und äh- das war 160 gleich als- als ich angekommen bin und jetzt 161 im- bis juli geb ich mein letzter kurs hab ich 162 erst jetzt beschlossen und hab gekündigt ne/ 163 bis äh- juli läuft der letzte kurs/ zehn jahre 164 lang die gleiche gruppe* wir lesen jetzt 165 literatur\ aber die haben angefangen- und wir 166 haben bei null angefangen
Rahmungselement (Nebenerzähllinie)	167 und jetzt LESEN wir garcia marquez und alejo 168 carpentier und solche- cortazar ne/*

Int. M(V), S.9-12

Nachdem es M(V) nach einer schweren Zeit wieder besser geht, lernt sie ihren späteren Ehemann V(V) kennen. Indem dies als erster Satz eines Segmentes steht, fungiert die Begegnung mit ihm als Beginn einer neuen Epoche ihrer Sprachbiografie.

M(V) beginnt chronologisch sehr geordnet zu erzählen und verwendet nun neben der ersten und dritten Person Singular auch das Pronomen „wir“ (Z.3; 8), mit dem sie die Verbundenheit zu ihrem Mann ausdrückt. Ich bezeichne diese Erzähllinie als Nebenerzähllinie, weil sie sprachbiografisch keine direkte Relevanz besitzt, im Hinblick auf die Konsistenz der gesamten Stegreiferzählung für M(V) aber unabdingbar zu sein scheint. Das Thema dieser Nebenerzähllinie ist neben der Darstellung ihrer Beziehung zu V(V) auch die Beschreibung der sozialen, beruflichen und räumlichen Veränderung der beiden im Zeitraum vor dem Umzug nach Deutschland. Nun fällt auf, dass ihr Mann handlungsschematisch Impulse setzte (*wollte unbedingt innere Medizin weiter lernen*; Z.7 f.), mit denen sich M(V) arrangiert. Die Kausalität zwischen dem „wollen“ des Ehemannes und dem „müssen“ (Z.8) der Gemeinschaft wird beim ersten Umzug nach Merida nicht in Frage gestellt. M(V) entfaltet sich in der neuen sozialen Welt problemlos. Dort „kriegt sie die zwei Kinder“ (Z.11 f.) und findet Arbeit in ihrem Fachgebiet. In dieser Lebensphase scheint es keinen entscheidenden Wendepunkt in ihrem Leben zu geben, denn die Schilderung ist lebensepochal und ohne Höhepunkte. Im Anschluss an diese ruhige Phase will V(V) erneut die Stadt wechseln, um sich zu spezialisieren. In diesem Moment hört M(V) damit auf, sich den Gegebenheiten anzupassen und weigert sich, in die Hauptstadt, den einzig möglichen Ort für V(V)s Spezialisierung, zu ziehen. In der Narration wird M(V) sehr lebendig und bekräftigt wiederholt ihre unnachgiebige Haltung zu einem sol-

chen Stadtwechsel: „ich wollte überhaupt nicht zurück nach Caracas“ (Z.20 ff.). Das Adverb „zurück“ stellt einen Zusammenhang mit jener chaotischen Phase in M(V)s frühen Erwachsenenalters her, vor der sie lange zuvor geflüchtet war. Auch die Kinder werden nun als Grund herangezogen, um nicht in die Hauptstadt zu ziehen: „mit zwei Kindern noch weniger“ (Z.22 f.).

Offensichtlich befürchtet M(V) an dieser Stelle einen Mangel der Plausibilität beim Zuhörer, denn sie erklärt mittels einer detaillierten Hintergrunderklärung, warum ein Umzug nach Caracas für die Familie nachteilig gewesen wäre. Sie stellt dabei klar, dass der Grund ihrer Weigerung in den schlechten Verkehrsbedingungen, vor allem in Hinblick auf die Kinder, zu finden ist. Eine Thematisierung ihrer eigenen schlechten Erfahrungen in Caracas findet dagegen an dieser Stelle nicht statt.

Daraufhin schließt M(V) die Nebenerzähllinie mit den Worten „ich wollte nicht“ (Z.37). Sie unterstreicht damit die Beendigung der Prozessstruktur der institutionellen Ablaufmuster.

M(V) beginnt anschließend mit der Erzählung der Migrationsvorbereitung und tut dies, indem sie eine Ausdrucksweise wählt, die bereits eine handlungsschematische Zukunftserwartung andeutet: „dann hab ich“ (Z.38).

Bevor sie jedoch mit der Haupteerzähllinie richtig beginnt, ist eine weitere Hintergrundkonstruktion vonnöten. Diese befasst sich mit dem Hintergrund des Entschlusses, nach Freiburg zu ziehen. Der Zuhörer erfährt dabei nicht nur, dass M(V) sich beim Besuch in Freiburg im Alter von 18 Jahren bereits dazu entschlossen hatte, nach Freiburg zu kommen, wenn die Großmutter „nicht mehr lebt“ (Z.48 f.), sondern auch die Tatsache, dass M(V) „vieles von Freiburg erfahren“ (Z.41 ff.) wollte. Im Hinblick auf die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte ist ferner die negative Auswirkung von Kontrolle auf M(V)s Leben zu erwähnen. Die pausenlose Kontrolle der Oma hatte zum Zeitpunkt des letzten Besuches verhindert, dass M(V) jenes „erfahren“ konnte, was sie in Freiburg gesucht hatte.

M(V) nimmt den Haupteerzählfaden auf und schildert, dass die Großmutter „im Jahr 94 gestorben ist“ (Z.51), und integriert auch die Nebenerzähllinie, die mit den Plänen ihres Mannes, sich zu spezialisieren, geendet hatten: „V(V) wollte Gastroenterologie studieren“ (Z.51 f.). Es ist jedoch an diesem Punkt eine weitere Hintergrundkonstruktion nötig, ausgelöst durch die Erwähnung ihres Mannes. Nun vernimmt man, dass M(V) schon davor daran gearbeitet hatte, in ihrer familiären Umgebung die deutsche Sprache zu aktivieren. So hatte V(V) bereits „ein Jahr Deutsch gelernt“ (Z.53 f.) und die Kinder hatten immer „ganz viele deutsche Lieder gehört“ (Z.60 f.). M(V) hatte also den Wechsel nach Deutschland handlungsschematisch bereits Jahre vor dem tatsächlichen Umzug anvisiert. Die Hintergrundkonstruktion liefert auch eine Plausibilisierung der Gründe dieser Handlungen. Ihr Mann sollte die deutsche Sprache lernen, weil Deutsch „viel mit ihr zu tun hat“ (Z.56), die Kinder sollten vor allem „nicht die Erfahrungen machen, die sie gemacht“ (Z.58 f.) hatte. In dieser Hintergrundkonstruktion kommt M(V) auch als Biografieträgerin explizit auf sich selbst zu sprechen und vermittelt dabei folgende Dispositionen und Basispositionen ihrer Identitätsausstattung: erstens sieht sie sich als Menschen, der einen deutschen bzw. deutschsprachigen Anteil besitzt (Z.56 f.). Zweitens ist sie der Meinung, ihre Kinder sollten die eigene Leidensgeschichte nicht wiederholen (Z.57 f.). Drittens signalisiert sie, dass sie gegen Zwänge beim Sprachenlernen ist (Z.62 f.).

Durch die Erwähnung der Lieder, die sie ihren Kindern in jungen Jahren vorgesungen hat, tritt eine weitere Hintergrundkonstruktion ans Licht. In Anlehnung an Schütze (1984, 97) kann man hier von einem zuvor ausgeblendeten rezessiven Erzählaspekt sprechen, der durch die Wirksamkeit des Detaillierungszwanges nachträglich in den Erzählzusammenhang eingebaut werden muss. In der Tat hatte M(V), als sie von ihren frühen Deutschlandaufenthalten erzählte, nicht darüber gesprochen, dass sie nur noch „ganz wenige Erinnerungen aus der Zeit“ (Z.67 f.) zur Verfügung hat. In diesem Passus, in dem es unter anderem darum geht, dass M(V) in Freiburg etwas „erfahren“ will, muss nachvollziehbar gemacht werden, welche deutschen Anteile sie zu haben glaubt und was sie davon erinnert. Deutlich wird in dieser Konstruktion, wie wichtig für ihre persönliche Zustandsveränderung eben jene Momente waren, in denen ihr Vater sie bei ihren Großeltern absetzte und weiterfuhr.

Nachdem nun entscheidende Hintergrundinformationen zum Ausdruck gebracht wurden, kann M(V) nun mit der Haupterzähllinie fortfahren. Dafür versetzt sie den Zuhörer zunächst wieder zeitlich in den Moment der ausdrücklichen Entscheidung (*V(V) hatte schon ein Jahr Deutsch studiert*; Z.73 f.). Daraufhin schildert M(V) die Hindernisse, die sie und V(V) mit Hilfe ihrer Mutter aus dem Weg räumten, um letztendlich nach Freiburg kommen zu können. In jedem Fall ist die Erfahrungshaltung hier eindeutig handlungsschematisch geprägt, da sowohl Zielvorstellungen als auch Handlungsschritte zur Erreichung eben dieser zu erkennen sind (u.a.: *dann haben wir meine Mutter gefragt und sie hat mit dem Cousin gesprochen*; Z.81 ff.). Mitten in der Schilderung trifft man auf einen kurzen positiven Kommentar (*und das war super*; Z.88), der sich nahtlos in die Erzählung eingliedert. Die Erzählweise ist hier dramatisch-szenisch, was insbesondere an der Passage zu erkennen ist, in der vermeintlich jemand V(V)s Bewerbung „aus einem Haufen rausgeholt“ (Z.85) hat. Selbstverständlich handelt es sich dabei nur um eine bildliche Vorstellung aus M(V)s Phantasie, sie wird jedoch so präsentiert, als sei sie ein Abbild der Realität. Diese Anzeichen sprechen für einen bedeutenden Wendepunkt in M(V)s Sprachbiografie, der darüber hinaus auch durch einen konkreten Wechsel der sozialen Welt begleitet wird. Insgesamt ist der gesamte Abschnitt (Z.75-98) sehr konkret gehalten, der Zuhörer erfährt von vielen Personen (Cousin=Leiter der Kieferchirurgie; Leiter der medizinischen Abteilung II; Mutter, Großmutter; Bruder) und auch der neue räumliche Rahmen wird anhand der Figur des Bruders, der für M(V)s Familie „alles organisierte“ (Z.92), so beschrieben, dass der Interviewer genau die Küche, die später ins neue Haus mitgenommen wurde, sehen kann, weil er sich zufälligerweise auch genau dort befindet.

M(V) schließt die Haupterzählung dann, indem sie die Zukunftserwartungen der Deutschlandreise explizit darlegt: Zum einen hatte V(V) so die Möglichkeit, seine dreijährige Spezialisierung durchführen (Z.99 f.). Zum anderen – und dies erscheint weit wichtiger, wenn man den Umfang der Redebeiträge betrachtet – ging es ihr um die Kinder. Diese konnten so „die Sprache der Großmutter“ (Z.100f.) und der Mutter erwerben und „den ganzen Hintergrund“ (Z.103), der auch für sie selbst von Bedeutung war, kennen lernen. Alles sollte so angelegt sein, dass die Kinder es „nicht noch mal vergessen konnten“ (Z.105 f.). Bilanzierend sagt M(V) außerdem, dass sie glaubt, „die Sachen so gemacht“ (Z.108) zu haben, wie sie es sich „vielleicht gewünscht hätte“ (Z.109).

Nachdem im Anschluss an die Bilanzierung eine etwas längere Pause eingetreten ist, ergreift der Interviewer die Möglichkeit, M(V) direkt zu fragen, um „welche Sachen“ (Z.110) es sich

denn handelt, wenn sie meint, sie habe „die Sachen“ (Z.108) in ihren Augen richtig gemacht, da er konkret wissen möchte, um welche Aspekte ihrer Identität es geht, wenn sie davon spricht, dass sie sich eine teilweise andere Entwicklung gewünscht hätte.

Für M(V) liegt ihre Funktion als Mutter in der Organisation eines sozialen Rahmens, in dem die Kinder zweisprachig und bikulturell (*beide Geschichten*; Z.113) aufwachsen können. Und diese Organisation ist bereits ein laufender Prozess, sodass M(V) im Indikativ von den Erfolgen ihrer Erziehung sprechen kann: „die sprechen beide Deutsch und Spanisch und kennen auch die beiden Geschichten gut. Eine ist nicht verdrängt von der anderen Geschichte, sondern beide sind da“ (Z.111 ff.). Auch bei der sich anschließenden Bewertung (*ist auch gut so*; Z.116 f.) wird deutlich, dass M(V) eine Erziehung dieser Art als richtig empfindet und – selbstverständlich – unter der Verdrängung des Deutschen bzw. des Spanischen gelitten hat.

In der Haupterzählung hat M(V) – mit Hilfe des Interviewers – bisher chronologisch einen Sprung von der Ankunft bis zur Gegenwart gemacht, findet jedoch, dass noch eine besondere Linie ihrer Biografie erzählt werden muss. Es handelt sich dabei um ihre Rolle als Berufstätige bzw. als Hausfrau. Bevor sie jedoch zum Erzählen kommt, gerät sie in eine Hintergrundkonstruktion. Der Verlauf dahin führte über eine Argumentationslinie, denn M(V) hält es für notwendig, Gründe dafür zu präsentieren, warum es in Deutschland „schön für“ (Z.118) sie war. Die Argumentation sollte jedoch nicht mit positiven, sondern vielmehr mit dem Ausleben von negativen Gründen (*weil ich nicht-*; Z.119) geführt werden, was unweigerlich zu einer Plausibilisierung führt.

In dieser Hintergrundkonstruktion fällt zunächst auf formaler Ebene eine explizite Rückversicherungsaktivität der Biografieträgerin auf: „du weißt es ja“ (Z.122 f.). Da M(V) die Tatsache bekannt ist, dass der Interviewer in seiner Jugend in Peru gelebt hat, geht sie von einem Pool ähnlicher Erfahrungen aus. Laut Lucius-Hoene/Deppermann (2002: 261) könnte diese Rückversicherung auf einen Wunsch nach Akzeptabilität beruhen, da sich die Biografieträgerin in diesem Punkt besonders unsicher sein könnte. In der Tat gibt es auch andere Anzeichen dafür, dass keine eindeutigen Bewertungsmaßstäbe für diese Hintergrundkonstruktion vorliegen. Negativ ist sicherlich der Fakt, dass sie in Venezuela „wie blöde gearbeitet“ (Z.120) hat, während sie sich zur Möglichkeit, in Venezuela trotz zwei kleiner Kinder, intensiv dem Tanzen gewidmet zu haben (*ich war auch Tänzerin*; Z.129), gar nicht bilanzierend äußert, obwohl es biografisch bisher eindeutig positiv konnotiert worden war. Hinzu kommen Allgemeinplätze zu Venezuela wie: „man hat viel mehr Hilfe, es ist viel leichter“ (Z.123 f.). M(V) präsentiert die sozialen Rahmenbedingungen so, als wäre es dort eine Unausweichlichkeit, dass eine Mutter „wenig zu Hause“ (Z.127) ist und deshalb eine „Frau“ (hier ist die Haushaltshilfe gemeint) „alles“ (Z.124 f.) macht. Auch in dem Rahmungselement, das diese Hintergrundkonstruktion bilanzieren könnte, findet man nur Hinweise auf den zeitlichen Rahmen dieser Lebensführung: „und das ist auch geblieben, bis ich nach Deutschland gekommen bin“ (Z.132 f.).

Viel leichter fällt M(V) dagegen die Bewertung der Haupterzähllinie, also der ersten Zeit in Deutschland, im Hinblick auf den Kontakt zu ihren Kindern: „es war wunderschön, dass ich nur für die Familie [da, T.P.] sein konnte“ (Z.135 ff.). Die Rolle, die sie dabei einnimmt, entspricht der zuvor erwähnten Organisatorin, denn M(V) kann den Kindern „diese Welt zeigen“ (Z.139) und sie bestärken, damit sie „alles erfahren“ (Z.141) können. Diese Passage ist

durchweg positiv konnotiert und beinhaltet keine Rechtfertigungen in Form von Argumentationen.

Trotz dieser so positiven Rekonstruktion der ersten Zeit mit den Kindern in Deutschland, kommt M(V) auf das Thema Arbeit zurück. Dies resultiert wohl aus dem Gestaltschließungszwang, denn dieses biografisch wichtige Thema muss auch nach der Migration thematisiert werden, um als vollständig gelten zu können. Eingeführt durch eine normalerweise negativ konnotierte Wendung (*als ich die Arbeit verloren hatte*; Z.145) taucht in Form einer Nebenerzähllinie das Thema Arbeit auf. Nun erfährt der Zuhörer, dass M(V) sehr wohl „versucht“ (Z.146) hat, in Freiburg eine Anstellung zu finden, aber „nichts zu kriegen war“ (Z.147). Die Erfahrung, „Hausfrau geblieben“ (Z.153 f.) zu sein, ist eine Folge vergeblicher Arbeitssuche und beruht nicht auf freien Entscheidungen. Inwieweit finanzielle Gründe hier eine Rolle spielen, bleibt unklar. Die sozialen Rahmenbedingungen waren hinsichtlich einer Arbeitsstelle schlecht, sodass sich M(V) nun innerhalb der vorliegenden Möglichkeiten entfaltet: sie macht die „Erfahrung“ (Z.155), „Hausfrau“ (Z.153) zu sein und wird nebenher „Spanischlehrerin“ (Z.158). Genau zum Zeitpunkt des Interviews schließt M(V) nach zehn Jahren mit den Spanischkursen ab, eine als erfolgreich evaluierte Arbeit (Z.167 f.).

7.3 Identitäre Gruppendiskussionen bei Familie V

7.3.1 Vergleich der Kollektive auf Fröhlichkeit

Disk. Nr.1. Die Leute, die Spanisch sprechen, sind fröhlicher als die Leute, die Deutsch sprechen.

(Int. V(V), S.28)
(-6)²²⁷

Vorbemerkung

Diese Proposition vergleicht 2 Menschengruppen in Bezug auf deren Fröhlichkeit. Die Gruppen sollen hier nur anhand des Kriteriums Sprache in Beziehung gesetzt werden. Es gibt also die Gruppe der Spanischsprecher, die sich auf Lateinamerika und Spanien verteilt, und die Gruppe der Deutschsprecher, die in Deutschland, Österreich und in Teilen der Schweiz zu Hause sind. Freilich werden ausgewanderte Individuen oder Familien üblicherweise zu den heimatlichen Sprechergruppen gezählt, auch wenn sie in anderssprachigen Gebieten leben. So ist auch eine solche Positionierung der Familienmitglieder zu erwarten.

Aus der Perspektive der Theorie der sozialen Identität heraus gesehen, steht die Familie vor dem Ergebnis eines systematischen Prozesses. Denn die zu diskutierende Proposition ist eine Aussage der sozialen Distinktheit, der üblicherweise zumindest die Definierung der sozialen Identität vorangeht. Diese Proposition betont eine positive Eigenschaft einer Gruppe, um so die Überlegenheit gegenüber einer anderen herauszustellen (vgl. Bierhoff 2006, 372). Die Leistung, die von der Familie hier erwartet wird, ist die soziale Identität der einzelnen Familienmitglieder herauszuschälen, so dass die Aussage zur sozialen Distinktheit auch verankert wird. Da die Proposition unüberschaubar große Gruppen thematisiert, sind Stereotype und/oder Horizontverengungen bei den Antworten zu erwarten.

²²⁷ Diese Zahl gibt den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung der Proposition an.

Diskussion

- 01²²⁸ V(V): die leute- die SPANisch sprechen-* sind fröhlicher als die leute die deutsch
 02 sprechen*
- 03 S(V): eso es verdad\
das stimmt
- 04 M(V): [lacht] warte warte* wir müssen |ein bisschen| diskutiert HALT/
 05 V(V): |die LEUte-|
- 06 M(V): es ist noch weiter/ [fragend]
- 07 V(V): no\ das ist die gleiche\ die leute |die spanisch sprechen sind fröhlicher|
 08 T(V): |wir habens schon angehört\|
- 09 V(V): als die leute die deutsch sprechen
- 10 M(V): |TJA\|
- 11 V(V): |ich sage:-| stimmt-* ÜBERhaupt nicht\
 12 S(V): WAS/|wieso eigentlich/|
 13 M(V): |ich sage-| weiß ich nicht\
 14 M(V): |es hängt nicht mit der SPRACHE es hängt mit|
 15 T(V):|ich sag auch weiß ich nicht\|
 16 S(V): |ich sag auch weiß ich nicht\|
 17 M(V): |es hä-|
 18 T(V):|es hat| doch nichts mit der sprache zu tun\
 19 M(V): es hat mit der sprache nicht\ ALSO dass- das mehr menschen– mehr
 20 spanischsprechende FROH sind als deutschsprechende/ das stimmt\ aber nicht
 21 dass- spanisch sprechende-
 22 V(V): ge|nau\| das liegt nicht an der sprache\
 23 M(V): |oder/|
 24 S(V): also-
 25 M(V): dass es MEHR leute gibt- das |spanisch sprechen|
 26 S(V): |minus fünf oder/|
 27 V(V): a ver/| warte mal\|
mal sehen
- 28 M(V): |nein warte warte\|
 29 T(V): |das ist jetzt| gar nicht die aussage\
 30 M(V): HE/
 31 V(V): |entonces-|
also
- 32 T(V):|es ist doch| jetzt- das hat doch gar nichts |miteinander zu tun\|
 33 S(V): |stimmt es dass die leute-|
 34 die leute die spanisch sprechen sind fröhlicher als die leute die deutsch
 35 |sprechen\| stimmt |das/|
 35 M(V): |ne\|
 36 T(V): |nein\|
 37 S(V): |überhaupt nicht/| [fragend]
 38 M(V): |NEI:N\|

²²⁸ Die Zeilenangaben der transkribierten Gruppendiskussionen tragen für jede Familie laufende, von 01 startende Nummerierungen.

- 39 V(V): okay\ welche nummer/
 40 S(V): minus fünf würd ich |sagen\ |minus|
 41 V(V): |ich ich|- yo digo- |minus| zehn\
 ich sage
 42 M(V): |nein/
 43 S(V): |nein\| ich würd sagen minus neun\ minus neun
 44 M(V): minus fünf würde ich sagen\
 45 T(V): mh/
 46 V(V): okay\ ich minus fünf okay\
 47 S(V): okay sagen wir minus sechs\
 48 M(V): okay\
 49 S(V): minus |sechs\
 50 M(V): |minus| sechs\ ja/ [fragend an T(V) gerichtet]
 51 T(V): [hebt gleichgültig die Schultern]
 52 S(V): okay\
 53 M(V): |ja genau\
 54 S(V): |minus sechs\| [schreibt das Ergebnis auf das Kärtchen]
 55 ich die nächste ich die nächste\ [springt auf um das nächste Kärtchen zu holen]
 56 V(V): eso no\ eso realmente no\ [murmelnd]
 das nicht, das wirklich nicht
 57 M(V): was\ V(V)\
 58 V(V): no es verDAD pues\
 es ist halt nicht wahr
 59 M(V): aber ähm- aber es gibt mehr menschen die fröhlich sind und spanisch sprechen
 60 als menschen die fröhlich sind und deutsch |sprechen\ das stimmt schon\
 61 T(V): |aber das hat nicht mit sprache|
 62 zu tun\
 63 M(V): ja\ genau\

Analyse

V(V) liest das Kärtchen vor (Z.01-02), woraufhin sein Sohn diese Proposition sogleich auf Spanisch validiert (Z.03). M(V) ratifiziert diesen Turn durch ein Lachen und stoppt eine schnelle Konklusion, indem sie auf die Rahmenbedingungen aufmerksam macht. Sie erinnert die Familie daran, dass sie über die Aussagen diskutieren sollen (Z.04). Nachdem V(V) die Proposition erneut vorgelesen hat, deutet M(V) an, dass sie diese Proposition nicht eindeutig findet (Z.10). Simultan steuert V(V) nach einigem Überlegen bereits auf die Beendigungsphase der Diskussion hin, indem er, die Antithese maximal validierend, seine konkludierende Bewertung abgibt (Z.11). Das wundert S(V) und er initiiert eine Frage-Antwort-Sequenz. M(V) schreitet überlappend ein und leitet ihrerseits ebenfalls in die Konklusionsphase ein, indem sie der Proposition eine neutrale Bewertung gibt (Z.13). In einer sich sogleich anschließenden Simultansequenz respondierrt M(V) auf die Frage ihres Sohnes (Z.14), während zunächst T(V) und dann auch S(V) sich ihrer zuvor geäußerten Meinung anschließen (Z.15-16).

Im Grunde liegen die Abschlussbewertungen (V(V): -10; M(V), T(V), S(V) 0) nun vor und die Familie könnte zum nächsten Kärtchen wechseln. Aber in einer erneuten Simultansequenz beginnen T(V) und M(V) damit, ihre Meinung zu elaborieren, wobei sich T(V) durchsetzt und erklärt, die Fröhlichkeit habe nichts mit der Sprache zu tun (Z.17-18). Direkt hiernach nimmt M(V) die Elaboration der Tochter auf, indem sie zunächst deren Turn reformuliert (Z.19), dann stellt sie jedoch die Validierung einer neuen Teilproposition auf, die paraphrasiert folgendermaßen lautet: „es ist eine Tatsache, dass mehr Spanischsprachige als Deutschsprachige froh sind“ (Z.19-20). Dann beginnt sie damit, mit ähnlichen Worten, die Ausgangsproposition zu negieren, gerät aber ins Stocken (Z.20-21). In diesem Moment hilft ihr V(V), der die unklare Negierung validiert und in verständlicher Form reformuliert (Z.22), so wie es zuvor schon M(V) (Z.14) und T(V) (Z.18) gemacht haben.

Überlappend stellt M(V) eine rhetorische, elliptisch formulierte Frage, die als Validierungssignal zu betrachten ist (Z.23). S(V) antwortet darauf mit dem Gliederungssignal „also“, was andeutet, dass auch er in die Beendigungsphase eintreten will (Z.24) und man auch an seiner sich anschließenden Konklusion sehen kann (Z.26).

Anders verhält es sich für M(V). Sie betrachtet die von ihr eingeleitete Teilproposition als noch nicht abgearbeitet und initiiert eine Elaborationssequenz. Interessant ist hier der grammatikalische Gesichtspunkt, denn sie beginnt mit einem Nebensatz, der einen Hauptsatz, z.B. in Form einer Validierung, einfordert (Z.25).

V(V) versteht den Turn als Signal, mit der Konklusion zu stoppen und reagiert auch entsprechend (Z.27). Indes beendet T(V) die von M(V) begonnene Sequenz mit einer Zurückweisung der Teilproposition: da es sich bei ihr nicht um die Aussage auf dem Kärtchen handele, müsse diese auch nicht diskutiert werden (Z.29; 32). Sie verweigert eine Elaboration dieses Teilthemas, das ihres Erachtens in keinem Zusammenhang zu der Ausgangsproposition steht.

Der Unterschied zwischen der Ausgangs- und der Teilproposition ist derweilen folgender: bei der ursprünglichen geht es darum, dass die Sprecher des Spanischen fröhlicher sind, bei der Teilproposition hingegen, dass der Anteil der frohen Menschen bei den Sprechern des Spanischen höher ist.

Die möglicherweise entstandenen Zweifel will nun S(V) aus dem Weg räumen, indem er direkt fragt, ob die Aussage, die er hierfür noch einmal vorliest, denn stimme (Z.33-35). Auf diese initiiierende Sequenz erhält er Antworten seitens der Mutter und seiner Schwester, die beide die Gültigkeit der Proposition negieren.

Trotzdem fragt S(V) weiter, diesmal in geschlossener Form nach dem Grad der Negierung (Z.37) und bekommt von M(V) die Antwort, die Proposition stimme überhaupt nicht (Z.38).

V(V) deutet diese Validierung der Antithese als klares Ende der Diskussionsphase und strukturiert die Diskussion so, dass zu einer Punktevergabe übergegangen wird (Z.39). Seiner Initiierung wird entsprochen, die Familienmitglieder beginnen eine Diskussion, die nunmehr nur mit dem Grad der Ablehnung der ‚Proposition‘ zu tun hat (Z.40-54). Dabei ist es S(V), der die konkludierende Bewertung vorschlägt. Sein Vorschlag wird von M(V) angenommen, die dann auch T(V) fragt, ob sie damit einverstanden sei (Z.50). S(V) versteht es als Konklusion aller (Z.54), obwohl sein Vater nicht an der letztlich gültigen Bewertung (minus sechs) beteiligt war.

Die Reaktion des Vaters ist murrend, er vertritt nun – nachträglich – eine Opposition (Z.56; 58). Unklar ist jedoch, womit er nicht einverstanden ist, denn die Ausgangsproposition wurde doch in seinem Sinne negiert! Daraufhin erläutert seine Frau ihm erneut, dass ihre Teilproposition stimme (Z.60; 61), während die Tochter simultan ergänzt, die Teilproposition habe jedoch nichts mit der Ausgangsproposition zu tun (Z.62). V(V) reagiert nicht mehr auf diese Feststellungen. Es ist anzunehmen, dass V(V) gegen die Teilproposition opponiert, aber eine offene Diskussion darüber nicht forcieren will. So bleiben Unklarheiten auch nach der Beendigung dieser Diskussion bestehen.

Fazit:

Die herausgearbeiteten positiven Horizonte der Familie sind folgende: Erstens genießt die spanischsprachige Bevölkerung ein hohes Ansehen. In ihrer kollektiven Vorstellung besteht sie aus relativ vielen frohen bzw. fröhlichen Menschen. Somit positionieren sich die Familienmitglieder selbst in die Nähe einer sprachlich positiv besetzten Gruppe, was bedeutet, dass sie als geborene Mitglieder dieser Gruppe die Eigenschaft, fröhlich zu sein, *per se* besitzen und dieses Merkmal von ihnen auch erwartet werden kann.

Zweitens ist diese Sprechergruppe nicht wegen der Sprache, die sie spricht, fröhlicher als die Gruppe der Deutschsprecher. Die Menschen sind einfach so, die genauen Gründe, es könnten kulturelle oder sanguine sein, kommen nicht zum Ausdruck. Dadurch positioniert die Familie sich selbst in Bezug auf die Lebenslust als von der Umgebungssprache unabhängige Kleingruppe. Selbst wenn die Kinder besser Deutsch als Spanisch können, werden sie dadurch nicht „deutsch“ im Sinne von ‚weniger fröhlich‘. Auf diese Weise wird das Thema der sozialen Identitäten in Bezug auf Sprechergruppen vermieden.

Gruppendynamisch betrachtet, wird zunächst die Meinung des Vaters von der Mutter stark anerkannt. Dann bestimmt jedoch sie die Richtung der Diskussion und legt auch die finale Bewertung fest.

Die finale, ins Leere laufende Opposition des Vaters dokumentiert, dass er mit bestimmten Aussagen der Diskussion, aller Wahrscheinlichkeit nach mit der Teilproposition seiner Frau, es gebe mehr frohe Menschen unter den Sprechern des Spanischen, nicht einverstanden ist. Aus der Analyse seines Einzelinterviews war zu entnehmen, dass er eine soziale Identifikation seiner Kinder mit dem deutschen Kollektiv gänzlich verstehen kann und auch davon ausgeht, dass sie sich zumindest teilweise als Deutsche fühlen. Den Weg der sozialen Distinktheit mittels Herabstufung des deutschen Kollektivs hält er für nachteilig. Aber nachdem die Zugehörigkeit zu einer positiv bewerteten Gruppe herausgearbeitet wurde, hält er Abstand von weiteren Diskussionen, die dies in Frage stellen könnten.

Die erste Aussage des Sohnes, die die Proposition in vollem Umfang validiert, dokumentiert seine Kenntnisse über Stereotype. Durch die ratifizierende Reaktion der Mutter ist erkennbar, dass diese zumindest als Erheiterung willkommen sind. Das Vorurteil, Deutsche seien weniger lebensfroh als Menschen aus südlichen Ländern, stellt ein Klischee der sozialen Distinktheit dar, dessen sich nicht nur Migrantengruppen zur Abgrenzung der Mehrheitsbevölkerung bedienen, sondern verblüffenderweise auch Mitglieder des deutschen Kollektivs.

Der rituelle Charakter der Konklusion belegt augenscheinlich, mit welcher Beharrlichkeit abwertende Stereotype sogar in solchen Familien erhalten bleiben, die ihre Ablehnung zu Vorurteilen ansonsten deutlich zu erkennen geben.

7.3.2 Das Fluchen in beiden Ländern

Disk. Nr.2 Die Leute in Venezuela finden es schlimmer ein Schimpfwort auszusprechen als die Leute in Deutschland
(Int. S(V), S.2)
(+3)

Vorbemerkung

Die Proposition drückt eine Verhältnismäßigkeit zwischen der Toleranz gegenüber Schimpfwörtern in Deutschland und in Venezuela aus. Laut ihrem positiven Horizont finden Venezolaner den Gebrauch von Kraftausdrücken schlimm, während Deutsche da toleranter sind. Eine direkte Wertung einer Einstellung ist nicht offen ersichtlich. Der Sinn einer Diskussion über das Thema Fluchen besteht aus der identitätstheoretischen Überlegung heraus, dass die Einstellung Schimpfwörtern gegenüber als Merkmal des jeweiligen Kollektivs betrachtet wird und die Familienmitglieder dadurch die Möglichkeit haben, ihre eigene Position zu verdeutlichen und ggf. zu verteidigen. Die Proposition entstammt S(V)s Einzelinterview, anhand deren er darlegte, dass er bestimmte Normen und Erwartungen der deutschen Gesellschaft übernommen hat, was zu einer Veränderung seiner sozialen Identität führte. Die Fragestellung lautet hier folglich, ob Merkmale der sozialen Identität der deutschen Gesellschaft bereits in einzelnen Familienmitgliedern verankert sind.

Man kann darüber hinaus dem vorangegangenen, un gelenkten Teil des Familiensettings entnehmen, dass eine gewisse Menge an Schimpfwörtern durchaus zum kommunikativen Standard der Familie gehört. Auch bei einigen Diskussionen (insbes. Nr. 16) werden Schimpfwörter benutzt, ohne dass sich irgendein Familienmitglied darüber aufregt.

Daraus ergibt sich folgende Erwartungshaltung: da sich die Familie in der Nähe der Venezolaner bzw. Spanischsprecher positioniert hatte (Disk. Nr. 1, Kap. 7.3.1) und gleichzeitig gelegentlich Schimpfwörter benutzt, wird eine uneingeschränkte Akzeptanz dieser Proposition nicht problemlos herbeizuführen sein. Als Urheber der Proposition wird S(V) auch die Aufgabe haben, das zu diskutierende Merkmal den Kollektiven zuzuordnen und dies zu begründen.

Diskussion

64 V(V): die leute in venezuela finden es SCHLimmer ein schimpfwort auszusprechen

65 als die leute in deutschland

66 S(V): plus- acht* würd ich meinen weil-

67 V(V): die leute in venezuela finden es schlimmer ein schimpfwort auszusprechen als

68 die:- leute- das |äh- stimmt eher nicht|

69 M(V): |ah-ah| [verneinend]

70 T(V): |kommt drauf an wer-|

71 M(V): |na ja|

- 72 S(V): |aber ich| glaub das stimmt eher weil schau mal zum beispiel der Leo²²⁹ als wir
 73 im europapark waren/ |und der ist äh- der ist äh-| silverstar gefahren/
 74 T(V): |ja aber der ist – [Rest unverständlich]|
 75 S(V): hat er uns danach erzählt- OM das war so krass/ [gestikuliert stark]
 76 porque- entonces/ yo- cuando- estaba en ese super- |ähm-|
 weil- dann- ich- als- ich- war- in dieser super-
 77 T(V): |bajada|
 Abfahrt
 78 S(V): superbajada yo dije CO:-*** [hält sich den Mund zu]
 Superabfahrt sagte ich SCHEI-²³⁰
 79 M(V): genau\ das stimmt in der familie\
 80 T(V): |das ist-|
 81 M(V): |weil die| familie hier ist ein bisschen frecher als die familie in venezuela
 82 T(V): ja das kommt aber auch auf die familie an\
 83 V(V): ganz genau\
 84 M(V): genau\ wenn man das |sagt in venezuela/
 85 V(V): |stimmt eher nicht\
 86 M(V): aber wenn er sagt da in venezuela/ das heißt UNSERE umgebung\ in venezuela
 87 halt* oder/ und da stimmt es |doch\| |mein| vater hätte mir eine-
 88 S(V): |sagen| wir dann |minus-|
 89 M(V): immer immer übern mund-*
 90 T(V): gehauen
 91 M(V): gehauen wenn ich-* mich so ausdrücken würde wie ich es HIER mache/ und
 92 das sieht man bei den cousins no/*
 93 T(V): ja\
 94 M(V): eindeutig/ die kriegen die krise wenn sie- wenn man hier ein coño rauslässt\
 Scheiße
 95 V(V): bueno\ welche nummer dann\
 also gut
 96 T(V): keine ahnung\
 97 M(V): äh- plus fünf\
 98 S(V): plus drei\
 99 M(V): plus drei weil es in weil es in die familien liegt-
 100 V(V): also plus drei\
 101 M(V): es ist nicht so ein allgemeines ding sondern-**

Analyse

Nachdem der Vater das Kärtchen vorgelesen hat (Z.64-65), validiert S(V) es relativ deutlich (plus acht) und will mit der Elaboration seiner Position beginnen, hält aber kurz inne (Z.66). V(V) setzt ins Stocken seines Sohnes ein und liest das Kärtchen erneut vor (Z.67-68), wo-

²²⁹ Die Namen von Personen, die nicht zum engen Familienkreis gehören, sind zwecks besserer Lesbarkeit in veränderter Form ausgeschrieben.

²³⁰ Das spanische Schimpfwort „coño“ entspricht in seiner venezolanischen Verwendung dem deutschen „Scheiße“, obwohl das Bezeichnete sich jeweils grundlegend unterscheidet.

raufhin er partiell den negativen Horizont der Aussage validiert (Z.68). Simultan tut dies seine Frau auch (Z.69), während T(V) – ebenfalls überlappend – indirekt eine grundsätzliche Beurteilung ablehnt, weil sie der Meinung ist, es komme auf den Einzelfall an (Z.70). Das wird von der Mutter ratifiziert, wobei ihre Äußerung auf eine gewisse Notwendigkeit weiterer Gespräche und Überlegungen hindeutet (Z.71). Den Antithesen seiner Eltern stellt S(V) überlappend die Elaboration der eigenen These entgegen. Er tut dies exemplifizierend (Z.72-73; 75-76; 78) und behauptet seine Sprecherrolle auch gegen den Versuch seiner Schwester, diese zu erlangen (Z.74). Sie wollte indes darauf aufmerksam machen, dass ihre Einstellung, es hänge vom Einzelfall ab, auch bei S(V)s Exemplifizierung zutreffe. Seine Exemplifizierung ist von starken Gesten begleitet, er moduliert sehr lebendig und benutzt die direkte Rede auf Spanisch. Der Cousin Leo sei Achterbahn gefahren und als er später davon erzählt habe, habe er geschildert, wie er bei der steilen Abfahrt laut ein Schimpfwort von sich gegeben habe, dieses aber bei der Nacherzählung nur angedeutet. Leo hat also selbst gegenüber einem Jungen seines Alters (S(V)) das Schimpfwort, das er – mutig – auf der Achterbahn geschrien hatte, nicht gänzlich wiederholen können. S(V) schafft durch seine Narration eine Situation von hoher metaphorischer Dichte, was auf ein für ihn relevantes Thema hindeutet.

M(V) reagiert nun zustimmend auf diese Elaboration und schränkt ihre Haltung dementsprechend ein. Sie räumt ein, dass die Proposition etwas mit der Familie zu tun habe, und insbesondere auf ihre eigene Familie zutreffe, die nur noch zum Teil in Venezuela lebt. Das bedeutet, dass sie den Horizont verschiebt: es handelt sich ihrer Ansicht nach um ein Thema, das eher mit Familieneinstellungen denn mit nationalen Haltungen zu tun hat (Z.79; 81; 84). Von T(V) erhält sie dazu eine Validierung (Z.82). V(V) validiert zunächst die Einschränkung seiner Frau auch, strebt dann aber eine Konklusion an, indem er nicht von seiner Grundeinstellung (*stimmt eher nicht*) abweicht. Er drückt damit aus, dass es zwar stimme, dass es auf die Familie ankommt (Einschränkung von M(V)), dies aber nichts daran ändere, dass es Venezolaner keineswegs schlimmer fänden, Schimpfwörter auszudrücken. Er weist den neuen Horizont dadurch indirekt zurück (Z.85).

M(V) beginnt daraufhin mit einem Vermittlungsversuch, sie deutet die Proposition so um, dass ihre Horizontveränderung nicht nur als solche nicht mehr zu erkennen ist, sondern mit der Grundaussage sogar kongruent ist (Z.86-87) und elaboriert exemplifizierend ihren Standpunkt (Z. 87; 89; 91-92; 94). Der Versuch einer Vermittlung wird daran sichtbar, dass M(V) zunächst deutlich gegen die Einstellung ihres Mannes opponiert (ersichtlich am „*aber*“), der ja seinerseits die These des Sohnes nicht akzeptiert hat, und dann eine Diskussionsverlagerung in Richtung Forscher tätigt (*er*, Z.86), dessen Formulierung „in Venezuela“ nur „die Umgebung der Familie V in Venezuela heißen könne. Dadurch verliert ihre Opposition gegenüber ihrem Mann an Schärfe, so dass dessen Meinung beibehalten werden kann. Andererseits validiert sie die Elaboration ihres Sohnes. M(V) beendet ihre Horizontverlagerung mit der festlegenden Modalpartikel „halt“, die durch die gliedernde Vergewisserungsformel „oder?“ ergänzt wird. Anschließend validiert sie die Proposition im Rahmen ihres Horizontes, bevor sie beginnt, sie zu elaborieren. Die Analyse der Elaboration zeigt eine lebendige Erzählweise, deutliche Vertreter für eine restriktive Haltung gegenüber Schimpfwörtern, eine Häufung von Personalpronomen in der ersten Person Singular, das deiktische Adverb „hier“, mit dem sie wahrscheinlich den Familienkreis meint, und zuletzt gipfelt die Elaboration in der

Ausformulierung des besagten Schimpfwortes. So erzeugt M(V) insgesamt eine vielschichtige Elaboration hoher metaphorischer Dichte, die in ihrer Wirkung erfolgreich ist:

Während zu Beginn von M(V)s Elaboration S(V) nämlich noch versuchte, die Position des Vaters durch eine das Image aller respektierende Konklusion zu validieren (Z.88), vertritt er nach dieser Elaboration die gegenteilige Position (Z.98). Er erkennt damit die Argumentation seiner Mutter an. So kann gesagt werden, dass für S(V) die Formulierung seiner Elaboration in dieser Diskussion wichtiger als die tatsächlich später einsetzende Konklusion ist. Von Bedeutung ist ihm neben der Mitteilung seiner Beobachtungen vor allem die Wahrung der Images aller Beteiligten. Unklarer ist die Reaktion bei T(V), die ihrer Mutter bei der Beendigung eines Satzes hilft (Z.90), dann einen Teil deren Elaboration validiert (Z.93), sich jedoch zuletzt unschlüssig zeigt (Z.96). Auf diese Weise drückt sie aus, von M(V) nicht gänzlich überzeugt worden zu sein.

V(V) wiederum drängt nach der langen Elaboration seiner Frau darauf, eine Konklusion zu finden. Er rückt von seiner Haltung ab und stellt sich beugend (ersichtlich an der Einschränkungspartikel „*bueno*“ in Z.95) der Vergabe einer gemeinsamen Wertung (Singular!) zur Verfügung. Damit erkennt er die Gültigkeit der Elaboration an und hält sich aktiv aus der Konklusionssuche heraus (Z.95).

Es ist nun an S(V), korrigierend die Endkonklusion schriftlich festzulegen (Z.98), nachdem seine Mutter einen Vorschlag gemacht hat (Z.97). Das Rituelle an der Konklusion kann daran abgelesen werden, dass T(V) gar nicht weiß, dass und wie sie sich festgelegt hat (Z.96), V(V) die Entscheidung anderen überlässt (Z.95) und nicht zuletzt auch daran, dass die argumentativen Elaborationen der Mutter von ihr auch noch nach der Konklusion fortgesetzt werden. In einer Art harmonisierenden Abschluss, begründet sie die „kollektive“ Entscheidung noch im Nachhinein.

Fazit:

Die Diskussion über den unterschiedlichen Gebrauch von Schimpfwörtern wird angenommen und in Verbindung mit den eigenen Erfahrungen gesetzt. Eine Diskussion über den Horizont auf Länderebene wird jedoch nicht aufgenommen. Nur dem Vater liegt daran, sich auch länger auf diesen Horizont zu fixieren. S(V) versucht dagegen, den Horizont anhand seiner eigenen Erfahrungen zu validieren, akzeptiert dann jedoch den von der Mutter eingebrachten Horizontwechsel hin zu Familieneigenheiten. Insgesamt wird dabei erstens die Verwendung von Schimpfwörtern von keinem Familienmitglied negativ bewertet, zweitens eine deutsch-venezolanische Opposition vermieden und drittens Erfahrungsschilderungen der Kinder (hier von S(V)) positiv aufgenommen.

Die Positionierung der Familie soll nicht auf nationaler Ebene stattfinden. Stattdessen nutzt die Familie die Möglichkeit, die Konklusion auf einer veränderten Ebene zuzulassen. So weicht sie einem sozialen Vergleich des deutschen und des venezolanischen Kollektivs aus und positioniert sich als einzigartige, etwas freche Familie, die aber nicht von einer typischen venezolanischen Familie unterschieden werden soll, da die Merkmale einer hinsichtlich des Themas zutreffenden sozialen Identität nicht zugelassen werden. Auf diese Weise können sich alle auch weiterhin Venezuela nahe fühlen und weiterhin Schimpfwörter benutzen.

Allerdings sind Rahmeninkongruenzen unübersehbar. Der Preis für die geteilte Konklusion besteht darin, dass einzig und allein M(V)s Familie (ihr Vater, die Kinder ihrer Geschwister) stellvertretend für „die Venezolaner“ steht. Andere bedeutsame Gruppen wie bspw. V(V)s Familie tauchen nicht auf. Dies dokumentiert die Bedeutung, die M(V)s Familie für die Familienmitglieder hat. Die Ausgrenzung weiterer ebenfalls familiärer Bezugsgruppen ist jedoch nicht unproblematisch.

Ein weiterer Grund für den rituellen Charakter der Konklusion liegt in der erneuten Ablehnung jeglicher Stereotype über Venezolaner oder Deutsche. Es scheint ein Merkmal familiärer Identität zu geben, das – zumindest vor Fremden – an der unbedingten Neutralität zwischen den Kollektiven der beiden Länder zu identifizieren ist. In diesem Zusammenhang ist T(V)s Rolle, nachdem sie schon in Diskussion Nr.1 keine Vorurteile hat gelten lassen, als signifikant zu bezeichnen, wobei V(V) sich allerdings ebenfalls nicht an Stereotypisierungen beteiligt.

7.3.3 Die deutschen Zahlen und der deutsche Charakter

Disk. Nr.4.²³¹ Die deutschen Nummern, z.B. fünfundvierzig sind unmöglich. Diese Nummern machen vielleicht auch den deutschen Charakter so.

(Int. M(V), S. 52)
(-10)

Vorbemerkung

Aussage Nr. 4 enthält zwei Propositionen. Erstens, dass die deutschen Nummern „unmöglich“ sind, wobei die Doppeldeutigkeit dieses Adjektivs das Verständnis der Aussage erschweren könnte. Von M(V) war „unmöglich“ natürlich im Sinne von „inakzeptabel“ und „unerhört“ gemeint. Die zweite Proposition bezieht sich auf einen Zusammenhang zwischen den „unmöglichen“ deutschen Nummern und dem deutschen – dementsprechend ebenfalls „unmöglichen“ – Charakter.

Erneut haben die Familienmitglieder hier die Gelegenheit, einer Äußerung zur sozialen Distinktheit zuzustimmen, die Stirn zu bieten oder aus dem Wege zu gehen. Nach den beiden zuletzt analysierten Diskussionen wird es unwahrscheinlich sein, dass gerade bei dieser Aussage, die eine offene Abwertung eines deutschen Merkmals präsentiert, eine echte Konklusion erzielt wird. Die soziale – bikulturelle – Identität der Kinder wird vermutlich von den Eltern auch in dieser Diskussion geschützt werden, wobei M(V)s Rolle, als Urheberin der Aussage, nicht vorab eingeschätzt werden kann.

Diskussion

102 S(V): die deutschen nummern zu beispiel fünfundvierzig sind unmöglich\ diese

103 nummern machen vielleicht auch den deutschen charakter so*

104 M(V): was/

105 V(V): was/

106 M(V): noch mal**

²³¹ Diese Zahl bezieht sich auf die Reihenfolge der Propositionen und Diskussionen im Familiensetting. Dass Diskussion Nr. 3 hier nicht auftaucht, bedeutet bspw., dass sie nicht ausreichend Fokussierungsmetaphern beinhaltet, so dass ihre Analyse keine weiteren Erkenntnisse liefert.

- 107 S(V): die deutschen nummern* zum beispiel FÜNF- und- vierzig sind UNmöglich\
 108 M(V): |[lacht kurz]|
 109 |punkt\| diese nummern machen vielleicht auch den deutschen charakter so\
 110 V(V): stimmt überhaupt nicht\
 111 S(V): |stimmt überhaupt nicht|
 112 M(V): |[lacht] denkst | das- das habe ich gesagt\ dass diese nummern so- anstatt
 113 vierzig plus FÜNF zu sagen ne/ vierzig fünf\ sagen die erst mal das den- den
 114 LETZTEN TEIL/ fünf/ und dann die vierzig\ aber die franzosen hat- weiß ich
 115 jetzt- sind schlimmer ne/
 116 V(V): die franzosen sind toTAL- |bescheuert in diesem|
 117 S(V): |wie machen das die franzosen/|
 118 M(V): |QUATRE VINGT|- quatre vingt-
 119 quatre vingt-* como era/
 wie war
 120 T(V): dix\ quatre vingt dix\
 121 M(V): |quatre vingt dix|
 122 V(V): | quatre vingt dix|
 123 M(V): quatre vingt dix ist noventa\
 neunzig
 124 S(V): nein\ siebzig\
 125 M(V): neunzig\ quatre vingt dix/
 126 T(V): das ist neunzig\ ALSO |jetzt\ DAS- |hat doch jetzt auch nichts damit zu tun\
 127 M(V): |vier mal zwanzig\
 128 T(V): also schreiben wir einfach weiß ich nicht\
 129 M(V): ja: das ist so\
 130 V(V): AH- ich würde sagen- stimmt überhaupt nicht\
 131 S(V): ja\
 132 M(V): minus ZEHN/ [überrascht]
 133 V(V): |ja|
 134 T(V): |ja\| vielleicht\
 135 M(V): hey komm\ okay okay\ minus zehn\ oka:y* mir egal-

Analyse

Zunächst begreifen weder V(V) noch M(V), was die Aussage beinhaltet (Z.104-106). Deshalb liest S(V) das Kärtchen erneut, und diesmal überdeutlich vor (Z.107; 109). Unterdessen gibt M(V) eine Ratifizierung von sich, und diese Höreräußerung (Z.108) signalisiert, dass sie sich nun daran erinnert, diese Aussage selbst gemacht zu haben. Das kann am erneuten Lachen und dem nachfolgenden Gesprächsschritt konstatiert werden (Z.112-115). Zuvor bekundet V(V) jedoch, dass er sich für die Antithese der Proposition entscheidet (Z.110), was S(V) ihm gleichtut (Z.111).

Der Gesprächsschritt der Mutter offenbart vorerst mit einem Lachen die Urheberchaft der Aussage (Z.112). Das Lachen unterbricht gesprächsbeanspruchend die Validierung (des Gegenhorizontes) ihres Sohnes und bringt eine heitere Komponente ins Thema der Diskussion. Nach ihrem erfolgreichen Sprecherwechsel durch Eigenwahl erklärt sie ihre Proposition: im

Deutschen werden die Einer bei zweistelligen Zahlen vor den Zehnern genannt. Sie exemplifiziert das an der Zahl fünfundvierzig, bei der man erst „den letzten Teil“, also die Einer und dann erst die Zehner ausdrückt (Z.112-114). Insgesamt hat ihr Gesprächsschritt einen respondierenden Charakter, als hätte die Familie initiiierend gefragt, von wem denn diese schwer verständliche Aussage stamme. So zeigt ihr Turn etwas Erklärendes, sich-Rechtfertigendes, aber durch das deiktische Pronomen „die“, stellvertretend für die Deutschen, positioniert sie sich zudem als „nicht-Deutsche“, d.h. sie rückt von dieser sozialen Identität ab. Dann verändert sie in ihrem Turn zusätzlich den Horizont, indem sie ihn weg von den deutschen Nummern und dem deutschen Charakter hin zu den Franzosen – als Kollektiv – verschiebt (Z.114-115). Sie verwendet dabei den Komparativ „schlimmer“ (Z.115), was dokumentiert, dass sie sich trotz Horizontverschiebung nicht von ihrer Aussage abwendet. Den propositionalen Zusammenhang zwischen Sprache und Sprecher vollzieht sie implizit, indem sie direkt auf das Volk der Franzosen zu sprechen kommt.

Die Horizontverlagerung wird von sämtlichen Familienmitgliedern angenommen. V(V) gibt in seinem Turn eine vernichtende Wertung der Franzosen (sic!) von sich (Z.116), während S(V) simultan eine Gesprächssequenz eröffnet, in der er initiiierend fragt, was die Franzosen mit den Zahlen machen (Z.117). Seiner Eröffnungssequenz wird von allen Familienmitgliedern respondiert (Z.118-127). Dabei beteiligt er sich korrektiv sogar selbst an der Ausarbeitung der Antwort, obwohl er seit der Grundschule kein Französisch in der Schule mehr hat (Z.124). Insgesamt geht es bei der exemplifizierenden Antwortsequenz darum, die Zahl neunzig auf Französisch zu formulieren und die Kompliziertheit dieser Konstruktion nachzuweisen. Bevor M(V) zeigen kann, wie der Aufbau dieser Zahl auf Französisch funktioniert, meldet sich jedoch T(V) zu Wort. Sie gibt ein Korrektiv von sich, indem sie die Diskursverlagerung als nicht kompatibel mit der Grundaussage deklariert. Für die Referenzidentität mit den Anfangspropositionen benutzt sie das Pronominaladverb „damit“ (Z.126).

Anschließend drängt T(V) aber nicht darauf, die Grunddiskussion endlich zu starten, sie steuert vielmehr direkt auf eine Konklusion zu und schlägt vor, sich der Meinung zu enthalten (Z.128). Nun findet eine direkte Verlagerung der Diskussion auf den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung statt. Während M(V) ihren Standpunkt (den positiven Horizont) verteidigt (Z.129), vertreten zuerst V(V) und danach auch S(V) das extreme Gegenteil (minus zehn) (Z.130-131). Das will M(V) nicht hinnehmen und fragt nach, als ob sie wissen wollte, ob die anderen das wirklich ernst meinen (Z.132). Genauso verstehen es dann auch V(V) und T(V) simultan, die nun beide, wenngleich T(V) dies nur einschränkend tut, die Antithese validieren (Z.133-134). Daraufhin schließt sich M(V) auch der gemeinsamen Konklusion an, zeigt aber deutlich, dass sie das inhaltlich nicht vertreten kann. So fordert sie die anderen auf, über ihren Standpunkt nachzudenken („hey komm“) und zeigt sich zuletzt resigniert („mir egal“ Z.135).

Fazit:

Einer offenen Diskussion nebst Bewertung des deutschen Charakters geht die Familie aktiv aus dem Weg. Ebenso ergeht es Wertungen über Elemente der deutschen Sprache, sprich in diesem Zusammenhang über die Zahlen von dreizehn bis neunundneunzig. Wieder scheint es ein stabiles Merkmal der Familienidentität zu sein, dass man über Vor- und Nachteile der Deutschen und ihrer Sprache – zumindest in einem öffentlichen Rahmen – nicht diskutiert.

Auch die Konklusion, dessen ritueller Duktus offenkundig ist, bezeugt, dass die Familie sich hinsichtlich Klischees politisch korrekt verhält, sofern sie Deutschland betreffen.

Ganz anders sieht es aus, wenn über andere Länder gesprochen wird. Dann lässt sich V(V) zu stark abwertenden Äußerung hinreißen. Bei einer Horizontverlagerung hin zu den Franzosen als Kollektiv entsteht eine so lebhaft Diskussions, dass die Rahmeninkongruenzen der eigentlichen Diskussion fast außer Acht gelassen werden. Die Intensität der verlagerten Diskussion und der rituelle Charakter der Konklusion lassen darauf schließen, dass V(V) sich beim Thema sozialer Identität der deutschen Gesellschaft zurückhält, was im Einklang mit einigen seiner Äußerungen im Einzelinterview steht. Seine Neutralität in Bezug auf jede abwertende oder vergleichende Meinung zwischen der deutschen und der venezolanischen Gesellschaft, die bereits in den letzten Gruppendiskussionen zum Ausdruck gelangte, kommt nun zwar insbesondere bei seiner schnellen Ablehnung der Proposition (Z.110) zum Vorschein, die deutliche und schnelle Akzeptanz der Horizontverschiebung und die Abwertung der französischen Identität erlauben jedoch den Schluss, dass V(V) Diskussionen über soziale Identität aus dem Weg gehen will, seine eigene soziale Identität aber keineswegs in einem Bündel deutscher Eigenschaften sieht, sondern seiner Frau in deren sozialer Distinktheit vermutlich zustimmt.

Auch die Positionierung der Mutter (Z.113) deutet darauf hin, dass sie eine soziale Kategorisierung vornimmt, in der sie sich den „Deutschen“ entfernt und zumindest in diesem Merkmal überlegen fühlt.

Insgesamt ist jedoch nicht ersichtlich, ob die Propositionen in ihrem Inhalt überhaupt erfasst wurden. Dies zeigt insbesondere T(V), die bis zuletzt daran erinnert, dass unklar ist, ob der Aussage zugestimmt werden kann oder nicht. Sie ist diejenige, die den exkludierenden Modus der Verlagerung entlarvt, und fordert, zu einer Konklusion über die tatsächliche Proposition zu gelangen. Wie in ihrem Einzelinterview und bei Diskussion Nr. 19 deutlich, identifiziert sich T(V) sehr stark mit der deutschen Sprache, d.h. die kaum verborgene abwertende Haltung zur deutschen Sprache und ihrer Sprecher in der Ausgangsproposition dürfte ihr ebenso wenig gefallen wie die sich distanzierenden deiktischen Äußerungen der Mutter. Nach ihrer Forderung werden die Rahmeninkongruenzen jedoch nicht weiter diskutiert. Vielmehr rahmt V(V) die Diskussion durch zwei identische Ablehnungen der Proposition ein (Z.110; 130), und setzt so durch, dass über das Zielland Deutschland nicht geurteilt wird.

7.3.4 Der Nachname und die Deutschen

Disk. Nr.5. Pertiñez (Nachname der Mutter, zweiter Nachname der Kinder - *geändert*) richtig auszusprechen ist für die meisten Deutschen zu schwierig

(Int. T(V), S.13)
(+10)

Vorbemerkung

Es geht nun um einen essentiellen Bestandteil der Identität eines Individuums. Wie kommen Menschen damit zurecht, dass ihre Namen in der neuen Umgebung nicht korrekt ausgesprochen werden? Der Nachname der Mutter besteht aus einigen Graphemen, deren Phonetik sich im Deutschen erheblich unterscheidet (p; r; z) oder gar nicht existiert. (ñ) Wie in spanischsprachigen Ländern üblich, tragen die Kinder zudem nicht nur den Nachnamen des Vaters, sondern zusätzlich auch den der Mutter, was in Deutschland meist als Doppelname iden-

tifiziert wird. S(V) und T(V) werden naturgemäß schon Erfahrungen mit dem Phänomen gemacht haben, eine Vermutung, die sich anhand ihrer Äußerungen in den Einzelinterviews auch bestätigt.

Für T(V), deren Aussage hier diskutiert wird, symbolisieren die Nachnamen die Spannung zwischen den sozialen Identitäten,²³² S(V) hingegen beschreibt es vor allem als lästig, den Buchstaben *ñ* erklären zu müssen, den sich die meisten dann sowieso nicht merkten. *De facto* benutzen beide in deutschen Gesprächen eine deutsche Aussprache der Grapheme *p* und *z*.

Wie geht die Familie mit Veränderungen von Namen um, die i.d.R. als unabdingbare Bestandteile der persönlichen Identität gelten? Durch ihre Nachnamen sind sie ja besonders stark an die soziale Identität eines spanischsprachigen Landes gebunden, es ist quasi ein Herkunftsmerkmal. Deshalb bietet sich ihnen durch diese Diskussion die Möglichkeit, die Kollektive auf Distanz zu halten, wie es die Proposition tut, oder anzunähern, bspw. durch das Aufzeigen eines gegenteiligen Horizonts, in dem sich die Absicht vieler Deutschen wieder spiegeln könnte, fremde Namen so korrekt wie möglich auszusprechen.

Diskussion

- 136 V(V): also- perTIñez RIChtig auszusprechen ist für die meisten deutschen zu
 137 schwierig\
 138 S(V): |plus zehn\
 139 V(V): |plus zehn\
 140 T(V): |plus zehn\
 141 M(V): [lacht |lange| laut]
 142 S(V): |plus zehn\
 143 V(V): |pertinech\
 144 S(V): |jetzt ich\
 145 T(V): |como es- le mandaron una carta a mami y le-
wie war das? die schickten Mama nen Brief und sie
 146 S(V) |und vor allem- mit dem schreiben- pertinecua\
 147 T(V):|pertinhez oder |so\
 148 V(V): |le escribieron pertin|hez
sie schrieben ihr
 149 M(V): |BER|tinhez
 150 V(V): BER|tinhez BERTin|hez
 151 M(V): |bertinhez bertinhez|
 152 S(V): |ber|tinhez
 153 S(V): was ich auch gesehen hab bei Antonio da haben sie so ihm so ne kreditkarte
 154 und da stand pertinecua
 155 T(V): [lacht laut]
 156 M(V): [lacht] ustedes le estan poniendo la nota a los bichitos/
schreibt ihr die Nummern auf die Kärtchen?
 157 T(V): ja ja\
 also weiter S(V) /

Analyse

²³² Vgl. die Analyse von T(V)s Einzelinterview im Kap. 7.1.3.3: „Sprachgebrauch und Muttersprache“.

Bei dieser Proposition sind sich alle Familienmitglieder sofort einig. Nur Sekundenbruchteile, nachdem S(V) sie voll und ganz validiert hat, tun es V(V) und T(V) simultan auch (Z.138-140). S(V) wiederholt sogar seine Zustimmung zwei Mal, was zum Teil mit dem ratifizierenden Lachen der Mutter überlappt. Dieses Lachen wird von den Familienmitgliedern als Zustimmung gewertet, denn V(V) schreibt daraufhin bereits die Konklusion (plus zehn) auf das Kärtchen (Z.141). Nun beginnt V(V) damit, eine verhunzte Version des erwähnten Namens einzuwerfen. Statt Pertiñez (Name geändert, problematische phonetische und orthographische Elemente übernommen), imitiert er folgende mögliche, falsche Aussprache: Pertinech. Damit identifiziert er bereits humorvoll die Schwierigkeiten der Deutschen bei dem Nachnamen: erstens das „ñ“, zweitens das „z“ (Z.143). Währenddessen will S(V) schon das nächste Kärtchen vorlesen (Z.144), besinnt sich aber und er und seine Schwester setzen zu einer Simultansequenz an, in der beide von ähnlichen Erfahrungen berichten (Z.145-146). Während S(V) einfach seine Beobachtungen von sich gibt, startet T(V) eine Interaktion, sie initiiert eine zum Korrektiv einladende Gesprächssequenz,²³³ die den Erfahrungspool aller Familienmitglieder anspricht. Ihren Turn rahmt T(V) deutlich durch interaktive Signale, und setzt sich auch als Sprecherin durch (Z.147), woraufhin ihr Vater validierend reagiert (Z.148), bevor dann ihre Mutter korrektiv eingreift: Nicht nur das „ñ“ wurde schriftlich sogar zu einem „nh“, sondern auch das „P“ zu einem „B“ (Z.149). Es folgt eine Simultansequenz in der V(V), M(V) und S(V) diesen falsch geschriebenen Namen, wie von der Mutter zuletzt ausgesprochen, wiederholen (Z.150-152). Erst dann erzählt S(V) seine Erfahrung, bei der ein in Deutschland lebender Bruder der Mutter bei einer Kreditkarte eine noch entstellere Variante seines Namens entdecken konnte (Z.153-154). Seine Schilderung erntet große Zustimmung in Form von Lachen seitens T(V) und M.

Fazit:

Die Familie antwortet hier unisono und findet zu einer echten Konklusion. Bevor über die Proposition überhaupt geredet wird, weiß jeder, dass die anderen einen ähnlichen Erfahrungsrahmen wie er selbst besitzt. Denn nach der schnellen Niederschrift der Konklusion übertrumpfen sich die Familienmitglieder mit falsch ausgesprochenen oder geschriebenen Varianten des Nachnamens.

Jeder kennt die Probleme mit dem Nachnamen der Mutter, „Pertiñez“. Der validierte Horizont besagt, dass die Deutschen damit nicht zurechtkommen. Bei der Diskussion agiert die Familie als Einheit, sie positioniert sich als Familie in eine besondere Lage: die deutsche Gesellschaft kann mit einem Teil ihrer Wir-Identität nicht umgehen. Die Familie zeigt sich also von einer Assimilation weit entfernt und kommentiert dies mit Humor. Die Familienmitglieder vermitteln in dieser Diskussion, dass sie das Problem ganz genau kennen, dies aber nicht zu Ärger, sondern zu Belustigung führt. Es verliert somit im Grunde ihr problematisches Merkmal. Die Familie bejaht dadurch sogar ihre Besonderheit.

²³³ T(V)s kommunikative Kompetenz wird hier gut sichtbar, denn sie verwendet gliedernd nicht einfach bestätigungsheischende und informationsverstärkende Partikel, sondern wendet sich direkt an die Zuhörer, indem sie zum Korrektiv einlädt, denn sie verlässt sich nicht allein auf ihre Erinnerungen. So gliedert sie das Gespräch und bereitet den Sprecherwechsel vor (vgl. hierzu Henne/Rehbock 1979, 26).

Die hohe metaphorische Dichte des Gesprächs ist ein deutliches Zeichen dafür, dass jedes Familienmitglied emotional betroffen ist. Die Art, mit der ihr Familien-*self* die Organisation des veränderten Identitätsmerkmals durchführt, ist wiederum ein identitäres Charakteristikum, das man als humorvoll bezeichnen kann. Das bedeutet, dass, unabhängig davon, wie die einzelnen Familienmitglieder mit dem Problem umgehen, als Familie darüber gelacht wird. Es wird weder problematisiert noch zeigt man sich betroffen, da man sich über das Unvermögen „der Deutschen“ lustig machen kann.

Denn im Gegensatz zu den zuletzt analysierten Diskussionen wird hier eine weitgehende Stereotypisierung der Deutschen gebilligt. Während es sich bei den Diskussionen Nr. 1 und Nr. 4 um für die Familie und ihre Lebenswelt eher ferne Propositionen (Fröhlichkeit, Charakter) handelte, ist das Thema dieser Diskussion jedem sehr nahe. Es betrifft jeden einzelnen unmittelbar und ist ein Merkmal für Fremdheit bzw. Besonderheit. Allerdings werden die Deutschen nicht offen abgewertet, was dazu führt, dass die unausgesprochene Vereinbarung, die Deutschen nicht zu pauschalisieren, familiär vorübergehend abgelegt werden kann. Insgesamt stellt sich die Familie so eher als exotisch denn als fremd dar.

7.2.5 Lernen zweisprachige Kinder langsamer?

Disk. Nr.6. Zweisprachige Kinder haben schlechtere Leistungen in der Schule, weil sie länger brauchen, um mitzukommen
(Int. M(V), S.28)
(+5)

Vorbemerkung

Es steht für die Eltern außer Frage, dass ihre Kinder eine zweisprachige Identität haben. Dies hätten sie sich als Kinder sogar selbst gewünscht. M(V) hebt die Möglichkeiten hervor, sich als Zwei- oder Mehrsprachige in vielen Situationen wohl zu fühlen (pragmatischer Aspekt), während V(V) besonders die Existenz von 2 Muttersprachen betont (zwei starke Bindungen), die ja nur vorteilhaft sein kann. Auch für beide Kinder ist Zweisprachigkeit durchweg positiv konnotiert, eine Haltung, die sie auch in der Freiburger Gesellschaft beobachten. Nachteile sehen sie darin nicht und fänden es sogar besser, mit noch mehr Sprachen erzogen worden zu sein.

Nun präsentiert ihnen die Proposition einen potentiellen Nachteil und alle wissen, dass ein Familienmitglied für diese Aussage verantwortlich ist. Es handelt sich identitätstheoretisch um einen sozialen Vergleich zwischen der Gruppe der Zweisprachigen und der der Einsprachigen, in welchem ersterer ein nicht unerheblicher Nachteil zugesprochen wird. Der Grund für das schlechtere Abschneiden in der sozialen Identität soll ein individuenübergreifendes persönliches Merkmal der Identität von Zweisprachigen sein, das sich in einem langsameren Lernen äußere.

Im Sinne der Einstellungen der Einzelnen gegenüber Zweisprachigkeit ist eine Reparatur dieser Imageschädigung zu erwarten, die den Kindern Mut machen soll, ihre bilinguale Identität weiterhin positiv zu beurteilen. Andererseits hat die Mutter die Äußerung in ihrer Narration von sich gegeben, als sie von Problemen der Kinder in der Grundschule sprach, d.h. es ist anzunehmen, dass es bei T(V) oder S(V) schulische Schwierigkeiten gegeben hat.

Diskussion

- 158 S(V): zwei- zweisprachige kinder haben schlechtere leistungen in der schule weil
 159 sie länger brauchen, um mitzukommen\ [schaut fragend]
 160 V(V): weil die länger brauchen WAS/
 161 T(V):um mitzukommen\
 162 S(V):kommt drauf an wenn sie mit einem jahr äh- in die |schu- äh-* |
 163 M(V): [[räuspert sich]]
 164 S(V):hier nach deutschland kommen zum beispiel\ ICH hab genauso gute noten wie-
 165 wie der mathias zum beispiel der hat ungefähr den gleichen leistungsstand\
 166 wie ich\
 167 M(V): aber der hat auch eine zweite sprache\
 168 S(V):ach stimmt |ja\| aber der ist in deutschland geboren
 169 T(V): [[lacht]]
 170 T(V):aber |trotzdem [Rest unverständlich]|
 171 M(V): |ja:|
 172 S(V):aber ich hab |zum beispiel-|* Bessere noten als-**
 173 M(V): |na ja:/|
 174 M(V): annamaria\
 175 T(V):[[lacht]]
 176 V(V): |bien yo diria\|* stimmt nur zum teil weil das ist nur am ANfang\
gut ich würde sagen
 177 S(V): |als alicia|
 178 M(V): ja:\ also- mh-
 179 V(V): plus fünf\
 180 M(V): plus* |plus zwei\
 181 T(V): ja |schreib plus fünf\| plus fünf\
 182 M(V): plus drei\
 183 S(V):aber zum beispiel emilia\ emilia. ist mit neun hergekommen-
 184 und die musste dann-
 185 V(V): aber |emilia tambien es-|
ist auch
 186 M(V): |die hat englisch\
 187 M(V): |und hat-|
 188 V(V): |sie hat| sogar drei sprachen\
 189 T(V):hey aber kö- wir müssen doch nur hinschreiben plus fünf plus zehn oder-
 190 V(V): no\ no\ |nummern die wir wollen|
nein nein
 191 T(V): |okay also| ich find plus fünf\
 192 M(V): plus fünf |ja genau\
 193 V(V): |plus fünf\
 194 S(V):plus fünf\

Analyse

S(V) beginnt damit, das Kärtchen zu lesen, tut dies am Ende jedoch leise und fragend. Dadurch signalisiert er Erklärungsbedarf (Z.158-159). Sein Vater erkundigt sich nach dem Konsekutivsatz der Proposition, den er nicht verstanden hat (Z.160). Diese Initiierung wird von T(V) beantwortet, indem sie für ihn den nicht verstandenen Satzteil einfach wiederholt (Z.161).

Nun elaboriert S(V) diese Proposition trotz seiner fragenden Stimme und Gestik nach dem Vorlesen. Zunächst schränkt er die Gültigkeit der Aussage ein (Z.162), danach exemplifiziert er allgemein, indem er sich auf Kinder bezieht, die im Alter von einem Jahr nach Deutschland kommen. Er meint folglich, dass die Proposition dann nicht zutrifft, wenn die Kinder im Babyalter migrieren. Deutlich erkennbar ist bei S(V) der Gebrauch der Pronomina, mit denen er sich als Einzelfall von anderen differenziert (Z.162; 164). Zwischenzeitlich räuspert sich die Mutter und richtet sich auf, um etwas vom Diskussionsort wegzubringen, bleibt aber im Raum (Z.163). Anhand der Videoaufnahme scheint bei ihr Unbehagen sichtbar zu sein, aber das Signal dieser Ratifizierung ist bei den folgenden Reaktionen der Familienmitglieder nicht ersichtlich. S(V) führt seine Elaboration fort, dabei ändert er seinen Exemplifizierungsmodus. Er zieht seinen eigenen Erfahrungshorizont heran und betont, er selbst habe im Vergleich zu einem anderen Schüler keine schulischen Leistungsprobleme (Z.164-166). M(V) schränkt wiederum diese Elaboration ein, sie erinnert daran, dass genannter Schüler ebenfalls eine zweite Sprache spricht, er also kein gutes Beispiel darstelle (Z.167). S(V) räumt seinen Fehler ein und erklärt, dass dieser Schüler durch seine Geburt in Deutschland eben doch nicht mit ihm vergleichbar sei (Z.168). Seine Schwester lacht kurz überlappend über ihn (Z.169) und betont dann, dass die Konzession der Mutter Bestand habe (Z.170). S(V) pocht jedoch auf seine Exemplifizierung und setzt an, explizit deutlich zu machen, dass seine Noten besser als die anderer sind. Ihm fällt jedoch sogleich kein konkreter anderer ein (Z.172). Nach zwei überlappenden Ratifizierungen (Z.171; 173), deren lang gezogene Vokale darauf hindeuten, dass M(V) Zweifel an der Exemplifizierung hegt, vervollständigt sie die Elaboration ihres Sohnes mit dem Namen einer bestimmten Schülerin (Z.174), was die Tochter zum Lachen bringt (Z.175). Es scheint sich wohl um eine Schülerin zu handeln, die der Familie bekannt ist und deren Leistungen wohl eher schlecht sind. Diese ironisch verwendete Hyperbel ruft eine Simultansequenz hervor, die außer dem Lachen der Tochter, aus der Vervollständigung seines eigenen Satzes durch S(V) (Z.175-177) und einem gesprächsgliedernden Turn von V(V) besteht. Letzterer beginnt mit einem Beendigungssignal dieser Elaboration (*bien*), schränkt die Gültigkeit der Proposition etwas ein und elaboriert nachträglich argumentativ verallgemeinernd. Dadurch validiert er die Aussage im Grunde, beschränkt aber ihre Gültigkeit. Zu Beginn hätten die Kinder zwar Probleme, dann jedoch nicht mehr. Damit geht er auch auf seinen bereits 10 Jahre in Deutschland lebenden Sohn ein (Z.176) und validiert dessen Elaborationen.

Von diesem Augenblick an beginnt der Versuch, eine echte Konklusion zu finden (Z.178-182). Zusammenfassend sieht der bisherige Verlauf folgendermaßen aus: S(V) elaboriert einschränkend, T(V) äußert sich nicht direkt zur Proposition, freut sich aber, wenn die Beispiele ihres Bruders restringiert werden. M(V) äußert vor allem Rückmeldungen, die Zögern oder Skepsis ausdrücken aber sie ist es auch, die die Exemplifizierungen ihres Sohnes eindämmt.

Weder ihre noch T(V)s Einstellung sind demnach evident. S(V) und V(V) jedoch sprechen sich für eine begrenzte Validierung aus und es ist V(V), der die Konklusion einfordert (Z.179). M(V) reagiert auf diese Initiierung und beansprucht eine stärkere Einschränkung bei der Bewertung (Z.180). T(V) hingegen teilt die Auffassung des Vaters und fordert in einem überlappenden Turn S(V) auf, die Ergebnisse aufzuschreiben (Z.181). Daraufhin nähert M(V) ihre Meinung der mehrheitlichen weiter an.

S(V) stoppt in diesem Moment jedoch die Konklusion. Er beharrt auf einer Fortführung seiner Elaboration und bringt ein weiteres Beispiel. Dabei handelt es sich um ein offenbar bekanntes Mädchen, das im Alter von neun Jahren nach Deutschland gekommen ist (Z.183-184). Die adversative Konjunktion „aber“ signalisiert, dass er die Antithese vertritt und deshalb mit der angestrebten Konklusion (plus fünf) nicht einverstanden ist.

In einem simultanen Gesprächsschritt reagieren beide Elternteile auf seine Elaboration ähnlich: V(V) negiert die Gültigkeit des Beispiels ebenfalls anhand der Konjunktion „aber“ und des Hinweises darauf, dass die Rahmenbedingungen für dieses Mädchen als Beispiel nicht zu einem Vergleich berechtigen, schließlich verfüge diese über drei Sprachen (Z.185; 188). M(V) weist die Validität des Beispiels ebenfalls zurück, indem sie daran erinnert, dass das erwähnte Mädchen Englisch spricht (Z.186-187). Eine weitere Elaboration wird also abgelehnt und die Diskussion wird wieder Richtung Konklusion verschoben. Es ist letztlich T(V), die das Gespräch entscheidend ablenkt. Sie initiiert eine Sequenz, indem sie folgenden Verweis anbringt: man dürfe nur entweder eine fünf oder eine zehn aufs Kärtchen schreiben (Z.189). Allerdings handelt es sich bei diesem bereits um das sechste Kärtchen und bereits zwei frühere hatten „unrunde“ Zahlen als Konklusionen. Die Ablenkung funktioniert dennoch, V(V) reagiert erwartungsgemäß korrektiv (Z.190). Daraufhin einigt sich die ganze Familie auf den Vorschlag des Vaters (plus fünf). Dabei gibt es explizite Zustimmung von M(V) (Z.192) und zuletzt von S(V) (Z.194).

Fazit:

Das Rituelle an der Konklusion wird insbesondere durch das späte Beharren des Sohnes auf einer Elaboration deutlich. Seine Exemplifizierungen prallen ab, er wird überstimmt und beugt sich letztendlich der Mehrheit. Aber auch die Haltung seiner Mutter bleibt schemenhaft: sie positioniert sich – obgleich die Proposition ihrem Einzelinterview entstammt – eher als Skeptikerin denn als Befürworterin, schließt sich letztendlich aber auch der Mehrheit an. Es liegen folglich deutliche verborgene Rahmeninkongruenzen vor.

Die Elaborationen stammen überwiegend aus dem eigenen und aktuellen Erfahrungshorizont des Sohnes. Er spricht von seinen gegenwärtigen schulischen Leistungen, die allem Anschein nach mindestens zufriedenstellend sind. Trotzdem findet kein Gespräch darüber statt, einer gemeinsamen Diskussion über dieses Thema wird aus dem Weg gegangen. Vom Vater erhalten wir nur den Hinweis, dass die Kinder zu Beginn, d.h. in der ersten Zeit nach der Migration, Schwierigkeiten gehabt haben könnten (Z.176). Das Überwinden möglicher Schwierigkeiten ist jedoch auch kein Thema, das öffentlich im Familienrahmen erörtert wird.

Festzuhalten ist deshalb erstens, dass eine zweisprachige Identität der Kinder von den Eltern und den Kindern selbst als gegeben betrachtet wird und dass zweitens auftauchende Schwierigkeiten, die mit dieser Identität zu tun haben, nicht diskutiert werden. Das Positive der Bi-

lingualität wird vorausgesetzt, selbst über das Überwinden von Problemen wird nicht geredet. Hier wird deutlich, dass die Eltern eine Schutzfunktion übernehmen, die darin besteht, die Kinder in ihrer Identität zu stärken und rekonstruktiv über mögliche Schwierigkeiten hinwegzusehen.

Die Familie agiert nach folgendem Muster: 1. Feststellung des Problems, es gebe zu erwartende negative Folgen bei den bilingualen Kindern. 2. das Problem wird kurz relativiert. 3. Einwände seitens S(V) werden abgeblockt. 4. das Problem wird nicht erörtert. 5. die Diskussion soll beendet werden.

Der Konsens, der trotz aller Rahmeninkongruenzen letztlich stattfindet, beruht wohl auf einem konjunktiven Wissen der Familienmehrheit darüber, dass es bei zumindest einem Kind schulische Schwierigkeiten gegeben hat. Dieses Wissen ist fest verankert und gilt als unumstößlich. Das Fehlen jeglicher Erörterung ist darauf zurückzuführen, dass die Familie als identitäres Merkmal die Eigenschaft besitzt, sprachbiografische Probleme der Kinder aus gemeinsamen Gesprächen, zumindest wenn sie öffentlich sind, auszuklammern. Daraus folgt freilich, dass die Existenz schulischer Probleme als Folge bilingualer Erziehung für die Familie als gesichert gilt.

7.3.6 Diskussion über nationale Identität?

Disk. Nr. 8. Wenn jemand fragt, ob ich mich eher als Venezolaner oder eher als Deutscher fühle, kann ich darauf nicht antworten. Auf solche Fragen kann man irgendwie nicht so gut antworten.

(Int. T(V), S. 16)
(+10)

Vorbemerkung

Alle 4 Familienmitglieder hatten sich zum Thema geäußert. M(V) hatte in ihrem Interview eine solche Frage als Manipulation identifiziert, um durch Schaffung von Grenzen Herrschaft ausüben zu können. Durch diese Einstellung habe sie sich selbst von jeglicher nationalen Festlegung befreien können und sei ein autonomer Mensch geworden. V(V) wiederum hatte die Fragestellung als für seine Kinder problematisch betrachtet, weil er davon ausging, dass diese sich trotz venezolanischer Eltern bereits als Deutsche fühlen könnten. T(V) ihrerseits hatte den vom Vater imaginierten Konflikt widergespiegelt, indem sie stockend behauptet hatte, sie wäre wohl lieber Venezolanerin. sei aber eigentlich schon eher Deutsche. Nur S(V) hatte versichert, Fragen dieser Art nicht zu kennen. Insgesamt ist klar, dass solche Fragen Spannungen erzeugen, selbst wenn die Zweisprachigkeit der Kinder durchweg als gelungen erscheint.

Aus identitätstheoretischer Perspektive legt der vorgestellt Horizont die komplette Zusammenstellung einer bedeutenden sozialen Identität dar. Während es sich bei den letzten Diskussionen stets um einzelne Merkmale bzw. Erwartungen ging, die in einer sozialen Identität gebündelt auftreten, (z.B. Fröhlichkeit, Lerngeschwindigkeit, Einstellung zu Schimpfwörtern), ist nun der Diskussionspunkt die volle Bandbreite der sozialen Identität der Großgruppe der Deutschen und der Venezolaner.

Nach der Analyse bereits mehrerer Diskussionen ist bekannt, dass die Familie als Einheit kein Spannungsfeld zwischen den Kollektiven Venezuelas und Deutschlands zeichnet, sondern Gespräche darüber umgeht und diesbezügliche Stereotypisierungen weitgehend vermeidet. Daher ist anzunehmen, dass auch zu dieser Proposition keine Exemplifizierungen elaboriert werden, sondern zügig eine Konklusion angestrebt wird.

Diskussion

- 195** T(V): wenn jemand fragt ob ich mich eher als venezola-ner oder eher als deutscher
196 fühle kann ich darauf nicht antworten auf solche fragen kann man irgendwie
197 nicht so gut antworten*
198 ja plus zehn\
199 M(V): ja\ |plus zehn\
200 S(V): |plus zehn\ [leise]
201 V(V): |plus zehn\
202 S(V): |plus zehn ja| schreib mich mit rot/ [reicht seinem Vater einen roten Stift]
203 T(V): oh mann echt/ du bist echt [Rest unverständlich]

Analyse

T(V) liest das Kärtchen zunächst vor, woraufhin eine kurze Pause entsteht (Z.197). T(V) übernimmt dann auch weiterhin die Sprecherrolle und bestätigt die Proposition (Z.198). In einem sich überlappenden Gesprächsschritt von M(V) und S(V) bestätigen diese beiden ebenfalls die Aussage, wobei die gewählten Wörter identisch sind mit den zuvor von T(V) verwendeten. Dann tut es ihnen auch V(V) gleich, der sich in einem gleichermaßen überlappenden Turn der Bewertung der anderen anschließt. Mit V(V) interferierend hatte S(V) seiner Validierung durch eine lautere Wiederholung Gewicht gegeben. Anschließend wird die einstimmige Bewertung auf das Kärtchen geschrieben, was S(V) die Gelegenheit gibt, eine Verlagerung der Diskussion zu beginnen. Warum sein Vater bei dieser gemeinsamen Konklusion S(V)s Bewertung einzeln mit einer anderen Farbe schreiben soll ist nicht direkt nachvollziehbar, könnte jedoch ein Hinweis darauf sein, dass S(V) durchaus noch etwas zu sagen hätte aber den Diskussionsbeitrag für sich behält. So fasst es offenkundig T(V) auf, denn sie reagiert gereizt auf diese Diskussionsverlagerung bei einem Aspekt, der ihr – wie im Einzelinterview ersichtlich – sehr wichtig ist.

Fazit

Bei dem Blitzkonsens in dieser Diskussion, einer Konklusion ganz ohne Ansatz irgendeiner Elaboration, werden einige bereits zuvor herausgearbeitete Ergebnisse bestätigt: die Familie möchte nicht in ein Spannungsverhältnis zwischen nationalen Identitäten hereingezogen werden, denn dies würde bedeuten, Vor- und Nachteile der beiden Länder zu thematisieren. Auch nach Erfahrungshorizonten wird nicht gefragt, eine größere Nähe zu Venezuela wird ebenso ungern offen zur Sprache gebracht, wie eine mögliche große Nähe zu Deutschland. Der Familienkonsens besagt offenkundig, dass man die sprachlichen und kulturellen Realitäten der Kinder unangetastet lässt und keinen Druck auf sie ausübt.

Viel deutet auf eine echte Konklusion hin, insbesondere das unabhängige Validieren: zunächst von T(V), dann gemeinsam von M(V) und S(V), bevor zuletzt auch V(V) zustimmt. Einzig bei S(V) könnte etwas verborgen bleiben, denn er reagiert im Vergleich zu seinem Verhalten in anderen Diskussionen ausgesprochen leise und ergreift nach der Konklusion das Wort umso energischer, um seinen Vater dazu zu bringen, seinen Namen und sein Ergebnis mit einer abweichenden Farbe auf das Kärtchen zu schreiben. Dass er noch etwas zur Diskussion beitragen wollte ist möglich, gesichert ist nach der Analyse der bisherigen Diskussionen jedoch nur, dass er über den erwähnten Konsens Bescheid weiß (implizites Familienwissen).

7.3.7 Überforderung durch Zweisprachigkeit

Disk. Nr. 9. Kinder sind nicht damit überfordert, wenn sie von klein an zwei Sprachen lernen.

(Int. S(V), S.13)
(+10)

Vorbemerkung

Hier liegt nun eine Proposition vor, deren positiver Horizont eine absolute Problemlösbarkeit von bilingualer Erziehung aufzeigt. S(V) hatte sie ausgedrückt, als er völlig erstaunt auf die Frage nach eventuellen Nachteilen von zweisprachiger Erziehung gefragt worden war. Im Gegensatz zur Diskussion Nr. 6 (Kap. 7.2.5) liegen keine Aussagen von Familienmitgliedern vor, die den gegenteiligen Horizont betonen würden.

Diskussion

- 204** S(V): kinder sind nicht damit überfordert wenn sie von klein an zwei sprachen
205 lernen plus zehn\
206 V(V): como como/
wie wie
207 M(V): |kinder|
208 S(V): |kinder| sind nicht damit überfordert wenn sie von klein an zwei sprachen
209 lernen
210 V(V): |plus zehn\
211 T(V): |zehn| [leise, signalisiert mit einer Geste ihre Zustimmung]
212 M(V): |plus zehn|* eindeutig\
213 T(V): S(V) ist okay man\ [fordert S(V) auf, mit seinem „Quatsch“ aufzuhören]

Analyse

S(V) liest das Kärtchen vor und validiert es augenblicklich energisch (Z. 204-205), noch bevor sein Vater die Aussage richtig verstanden hat. Dieser startet nämlich eine Gesprächssequenz, in der er um Klärung bittet (Z.206) und auf die M(V) und S(V) simultan respondieren. S(V) setzt sich dabei durch und liest die Aussage schlichtweg noch einmal vor (Z.208-209). Daraufhin validieren simultan alle übrigen Familienmitglieder sie voll und ganz (Z. 210-212).

Fazit

Dieser Diskussion lässt sich eine echte Konklusion entnehmen. Der Horizont, der hier schnell bestätigt wird, ist ein Paradigma, das nicht in Frage gestellt wird. Es besteht kein Anlass da-

für, mögliche negative Erfahrungen zu verbalisieren. Entweder will die Familie keine schlechten Erfahrungen mit bilingualer Erziehung gemacht haben, oder sie möchte keine belastenden Elemente in das anscheinend sehr gut funktionierende System einer zweisprachigen Familie hereinbringen.

Allerdings war 3 Propositionen zuvor (Disk. 6, Kap.7.2.5) durchaus über einen Nachteil zweisprachiger Erziehung diskutiert worden, wobei der erreichte Konsens besagte, dass bilinguale Kinder zunächst wegen ihrer Zweisprachigkeit Probleme in der Schule haben könnten, denn sie würden zeitweise langsamer als einsprachige Kinder lernen.

Bei der Diskussion über die aktuelle Proposition stellt die Familie klar: überfordert sind die Kinder nicht. Ernsthafte Probleme resultieren aus einer bilingualen Erziehung nicht.

Freilich fällt in dieser Diskussion die Geschwindigkeit bei der Entscheidung des Sohnes auf. Er positioniert sich als Experte, da er einer derjenigen ist, der überfordert hätte sein können. Er macht klar, dass er nicht überlastet war und bekräftigt so nicht nur eine stabile zweisprachige Identität, sondern erkennt auch den Erfolg der Erziehung seiner Eltern an. Die Aussage erscheint ihm in ihrer Bedeutung so klar, dass er während des Gesprächs nicht die Notwendigkeit sieht, seinem Vater die Aussage zu erläutern. Er wiederholt sie einfach (Z.208-209).

Die Zweisprachigkeit bzw. eine zweisprachige Identität wird unanfechtbar positiv bewertet. In dieser Familie unterstützen die Eltern die Kinder bei ihren positiven Deutungen des Erfahrungshorizontes ihrer Zweisprachigkeit und vermeiden es, sie zu verunsichern.

7.3.8 Das Problem mit der Muttersprache

Disk. Nr. 17. Muttersprache ist für einen eigentlich die wichtigste Sprache, die man am besten kann, die man am meisten anwendet.

Int. T(V), S.24)

(V(V) : 0; M(V) : +5; T(V)+S(V) : -10)

Vorbemerkung

Durch ihre genaue Bestimmung der Muttersprache als abhängig von drei Variablen hat T(V) in ihrem Einzelinterview eine Definition geschaffen, die sich – wie sie selbst ausdrückt – nicht mit der Meinung der meisten Menschen deckt. Ihres Erachtens kann die Muttersprache in einem dreidimensionalen Koordinatensystem gezeichnet werden, bei dem die Bedeutung, die Kompetenz und die Quantität der Verwendung einer Sprache als Achsen darüber entscheiden, welche Sprache als Muttersprache bezeichnet werden kann. T(V) hatte so begründen können, dass ihre Muttersprache sich zum Deutschen hin verändert hat.

Anders sieht das ihr jüngerer Bruder, der in seiner Definition des Begriffes keine Abhängigkeit von temporalen Variablen vorsieht, sondern die Muttersprache als von äußeren Faktoren während der ersten Lebensjahre bestimmt sieht. Bei ihm setzen die Sprachen der Eltern die Muttersprache fest, die dann zeitlich stabil ist.

Bei V(V) kann eine ambivalente Haltung gegenüber diesem Begriff festgestellt werden, was sich aber nur hinsichtlich seiner Kinder so äußert. Er gesteht ihnen zum einen die Möglichkeit zu, über zwei Muttersprachen zu verfügen, während er zum anderen auch befürchtet, durch unkontrolliertes CS sei es möglich, dass die Kinder irgendwann weder die Muttersprache

noch die andere Sprache richtig sprechen könnten. Insgesamt gibt es bei ihm jedoch keine Anzeichen dafür, dass er den Bruch in der persönlichen sprachlichen Identität seiner Kinder als bedrohlich wahrnimmt.

M(V) benutzt den Terminus im ganzen Stegreifinterview nur ein Mal, als sie von einer fiktiven sprachlichen Situation in der Öffentlichkeit spricht. Im Hinblick auf die Kinder ist ihr nur wichtig, dass diese die Sprachen nicht – wie sie selbst – vergessen und Spanisch die Sprache bleibt, die ihnen immer eine Brücke zur Heimat sein wird.

Außer S(V) hält kein Familienmitglied an einer Beibehaltung der Kontinuität fest. Ein Wechsel der persönlichen Identität in Relation zur Muttersprache wird von T(V) durch die Abhängigkeit von zeitlichen Variablen als kohärent gezeichnet. Diese Variablen bilden auch bei dieser Proposition die Horizonte einer möglichen Diskussion. Folglich kann darüber disputiert werden, (a) welche Sprache den Familienmitgliedern jeweils von größter Bedeutung ist, (b) welche sie am besten können und (c) welche sie am häufigsten verwenden.

Es ist anzunehmen, dass Punkt (a) nicht angesprochen wird, da es Spannungen offenbaren würde, die im Familienkreis ungerne thematisiert werden, dass Punkt (b) von den Kindern wegen ihres großen Erfahrungshorizonts verbalisiert wird und dass Punkt (c) aufgrund seiner Spannungsfreiheit durchaus diskutiert werden könnte.

Diskussion

- 214** T(V): muttersprache ist für einen eigentlich DIE wichtigste sprache- die m- was/ also\
215 V(V): noch |mal|
216 M(V): |ja-| genau\ atmen und denken\ [lacht laut]
217 T(V): also mutter|sprache| |CAllate|
sei still
218 V(V): |no masti|ques chicle pa que puedas |comenzar|
kau keinen Kaugummi damit du beginnen kannst
219 T(V): muttersprache ist für einen eigentlich die wichtigste sprache die man am besten
220 kann die man am meisten anwendet\ was |ist denn| das fürn satzbau\
221 S(V): |zeig her|[lacht]
222 M(V): warte\ mutti ist für |EINEN/ eigentlich die wichtigste| sprache\
223 V(V): |nein llamenlo a I a que vuelva|
ruft den Interviewer, damit er kommt
224 T(V): die man |am besten-|
225 M(V): |also die| sprache/ die man am besten kann/ die sprache die man am
226 meisten anwendet\ das ist der muttersprache\
227 MUTTERSprache ist für einen/eigentlich- DIE wichtigste sprache\
228 V(V): das stimmt\
229 M(V): die die man am |besten kann\ die die man am meisten| anwendet\
230 T(V): |und auch noch die die man am besten kann|
231 S(V): NEIN\ NEIN\ ich ich red mehr deutsch als spanisch\
232 M(V): stimmt\ [zeigt mit dem Daumen nach oben]
233 S(V): aber spanisch ist meine muttersprache\
234 M(V): die man am BESTen kann-
235 V(V): das |stimmt|

- 236 M(V): |die die| man am meisten |anwendet|
 237 S(V): |aber ich| kann auch deutsch besser als spanisch\
 238 T(V): ja was ist denn die muttersprache\ |das- |
 239 S(V): |spanisch|\
 240 M(V): |muttersprache-|
 241 S(V): |weil wir- äh-| mama- spanisch gelernt hat\ zuerst/*
 242 M(V): ne/ ich hab eigentlich deutsch gelernt zuerst/
 243 S(V): zuerst/ [fragend]
 244 M(V): mh-mh\ [zustimmend]
 245 T(V): und |spanisch dann/| [fragend]
 246 V(V): |ACH WAS/| [erstaunt]
 247 M(V): |JA/ ich| war hier als ich ein jahr ALT wa:r/ und da:nn bin ich- äh
 248 dann haben meine eltern- |[Rest unverständlich]|
 249 V(V): |bueno entonces tenemos| que ver-
also gut, dann müssen wir sehen
 250 M(V): |muttersprache|\
 251 V(V): |cual es la| definicion de muttersprache\
was die Definition von Muttersprache ist
 252 M(V): muttersprache es el idioma en el que le dieron la teta a los niños\ |yo creo|\
Muttersprache ist die Sprache, in der die Kinder gestillt wurden, glaube ich
 253 S(V): |aha| español\
Spanisch
 254 T(V): |español|\
Spanisch
 255 M(V): |español| also/ aber es ist nicht die sprache die man am
Spanisch
 256 |besten kann und nicht die die man am meisten spricht|\
 257 S(V): |minus zehn\ ich sag minus zehn|\
 258 M(V): minus zehn\ |esta mas clara la definicion|
die Definition ist jetzt deutlicher
 259 V(V): |ich sage NULL|\
 260 T(V): |also V(V) gleich| null/ und |wir alle- AY es que me estan doliendo las ore-|
ach , es ist, weil mir die Oh[ren] weh tun
 261 M(V): |muttersprache| |was würde ich- ist- für einen|
 262 M(V): die WICHTigste sprache\ (...)
 263 T(V): |esta hablando ououou|
sie spricht ououou
 264 V(V): |ph-ph| [macht deutliche Atemübungen, wie aus dem Yoga]
 265 T(V): |also jetzt -mhr-mhr| [schnaubt] ***
 266 M(V): |yo/ plus fünf|
ich
 267 S(V): und ich bin minus zehn***
 268 V(V): y T(V) /
und T(V)
 269 T(V): weiß ich nicht\
 270 V(V): mh\ [verdreht die Augen]

- 271 T(V): oh mann du |lähmst mich doch|
 272 V(V): |ph-ph-ph-ph/| ph-ph-ph [wiederholt die Atemübungen]
 273 M(V): [lacht]
 274 V(V): dale pues/
 komm schon
 275 M(V): muttersprache\ |mh/
 276 V(V): |tenemos| que ver cual es la definicion de muttersprache\
 wir müssen schauen, was die Bedeutung von Muttersprache ist
 277 T(V): de muttersprache [ahmt V(V) nach]
 von Muttersprache
 278 T(V): also so jetzt\ [hat ihre Punktzahl geschrieben und legt die Karte weg]
 279 V(V): TOLL/ minus zehn\ [liest das Kärtchen]**
 280 T(V): was ist da dran so nh-
 281 M(V): claro y a mi nadie me trae una silla no/
 natürlich, und mir holt keiner einen Stuhl

Analyse

Der Beginn der Diskussion gestaltet sich schwierig. T(V) stockt beim Vorlesen (Z.214), woraufhin sie parallel von V(V) und M(V) aufgefordert wird (direktiver Sprechakt: Weisung), es nochmal zu versuchen (Z.215-216) und dann auch noch von der Mutter mit einem anleitendem Sprechakt geneckt wird (Z.216). Nachdem T(V) den zweiten Versuch startet (Z.217), beansprucht V(V) den Gesprächsschritt überlappend und empfiehlt T(V) (direktiver Sprechakt: Ratschlag), beim Lesen keinen Kaugummi zu kauen (Z.218). Diese simultane Störung seitens des Vaters wird von T(V) parallel rüde zurückgewiesen (Z.217). Nach sechzehn Diskussionen mit meist rituellen Konklusionen scheinen entstandene Inkongruenzen sich ihren Platz in Nebenschauplätzen zu suchen.

Erst dann liest T(V) die Aussage sehr zügig durch, woraufhin sie unmittelbar eine Horizontverschiebung in Richtung Form der Aussage einfließen lässt, indem sie den seltsam anmutenden Satzbau der vorgelesenen Aussage kommentiert (Z.219-220). Diese Verlagerung ist im Zusammenhang mit den vorangegangenen Schwierigkeiten beim Lesen und den daraus resultierten direktiven Sprechakten zu betrachten und somit als Imagereparatur in Form einer indirekten Rechtfertigung zu deuten. S(V) geht auf diese Rechtfertigung ratifizierend ein, indem er – paraverbal – lachend signalisiert, dass er die Schwierigkeiten mit Humor nimmt, und formuliert, dass er das Kärtchen gern selber lesen möchte (Z.221).

Die nun entstandene Situation ist schwierig: erstens gab es Störungen und zweitens hat augenscheinlich noch keiner die kompliziert formulierte und mehrschichtige Proposition ausreichend verstanden. Dies ist daran zu erkennen, dass M(V) und V(V) annähernd simultan Lösungsversuche eröffnen. M(V) liest ihrerseits das Kärtchen langsam und sehr differenziert betont noch zwei Mal vor (Z.222; 225-227; 229). V(V) hingegen plädiert dafür, den Interviewer zu rufen, damit dieser die Unklarheiten beseitigt. Dies tut er mit einer Aufforderung, d.h. er initiiert eine Sequenz, der allerdings nicht respondiert wird (Z.223). M(V) setzt sich nämlich durch und erhält von T(V) Unterstützung in Form einer Fokussierung auf den Horizont der Kompetenz. T(V) reformuliert dabei wiederholt einfach jene Passage der Aussage, die sich auf das Können in Relation zur Muttersprache bezieht (Z.224; 230). Dadurch stellt sie

einen Schwerpunkt in den Raum, elaboriert die Proposition aber noch nicht. Indes validiert V(V) den von M(V) vorgelesenen Horizont der Bedeutung (*wichtigste Sprache*, Z.228). Damit erkennt er diesen Gesprächsschritt als zu verfolgenden Fokus an. Zu diesem Zeitpunkt liegen also noch keine Elaborationen, sondern nur die Validierungen und Ratifizierungen von Schwerpunkten vor.

Wie auch in vielen anderen Diskussionen übernimmt S(V) auch hier den Part, die Proposition zu elaborieren. Er markiert zunächst deutlich die Validierung der Antithese und elaboriert dann den Gegenentwurf zum Horizont der Verwendung (*am meisten anwendet*) exemplarisch anhand seiner persönlichen Erfahrungen (Z.231). Implizit positioniert er sich so bereits als spanischsprachiger Muttersprachler und seine Elaboration bringt ihm die verbale und nonverbale Zustimmung der Mutter ein (Z.232). S(V) führt daraufhin seine Elaboration weiter aus und bezeichnet Spanisch dabei auch explizit als seine Muttersprache (Z.233). Insgesamt wurde also nun der zweite immanente Horizont (Verwendung) von S(V) mittels seines Erfahrungshorizontes bearbeitet. Hier sehen wir eine erste deutliche Opposition zum positiven Horizont der Ausgangsproposition. Für S(V) sind eigene Erfahrungen damit schlechthin unvereinbar. Zu diesem Zeitpunkt sind also die drei Teilhorizonte der Proposition von jeweils unterschiedlichen Akteuren erfasst worden.

M(V) nimmt nun jedoch den Faden des Vorlesens des Kärtchens wieder auf und liest die Teile mit den Horizonten der Kompetenz und der Anwendung erneut, d.h. bereits zum dritten Mal langsam und betont vor (Z.234; 236), und diese Fokussierung auf die Horizonte zeigt, dass ihre Aktivität immer noch darin besteht, Unklarheiten auszuräumen. Währenddessen gibt V(V) überlappend eine Validierung von sich (Z.235). Leider ist auch anhand der Videoaufzeichnung nicht zu entnehmen, ob V(V) dabei der exemplifizierenden Elaboration seines Sohnes (Z.233) oder den gerade vorgelesenen Horizonten (Z.234) zustimmt. S(V) hingegen ist in seinem überlappenden Turn deutlich: er erweitert seine Elaboration exemplifizierend auch auf den Horizont der Kompetenz (Z.237). Er signalisiert dadurch, dass er die Proposition in zwei Dimensionen verstanden hat und eine Opposition dagegen vertritt.

Die noch für sie zu klärenden Punkte geht nun T(V) an, indem sie eine Gesprächssequenz eröffnet: sie fragt offen danach, was denn Muttersprache genau sei (Z.238). Damit schlägt sie vor, die Horizonte des Orientierungsgehaltes neu zu gestalten: erst soll eine allgemeine Definition des Begriffes vorliegen, dann können die drei Horizonte damit verglichen und abgearbeitet werden. Formal ist festzustellen, dass zunächst eine Zwischenproposition geklärt werden soll, bevor die Ausgangsproposition weiter diskutiert werden kann. S(V) reagiert, bevor die Frage fertig gestellt wurde, und erklärt, Spanisch sei seine Muttersprache, d.h. er reagiert zwar auf die begonnene Sequenz, tut dies jedoch exemplifizierend auf der Ebene seiner Erfahrungen so, als hätte die Frage „was ist ‚unsere‘ Muttersprache?“ gelautet (Z.239). Er setzt sich gegen einen den Gesprächsschritt beanspruchenden Turn seiner Mutter durch und ergänzt seinen Beitrag korrektiv so, dass eine subjektive Theorie entsteht: die Muttersprache ist jene Sprache, die jemandes Mutter zuerst gelernt hat (Z.241). Auch hier ist es also S(V), der mit einer Elaboration beginnt. Er markiert erstmalig einen Horizont in dieser Teildiskussion, argumentiert aber nicht in allgemeiner sondern exemplifizierender Form: es geht beispielhaft um seine Mutter (*mama*).

Seine Mutter respondiert in Form einer Opposition auf diese Elaboration. Der Orientierungsrahmen des Sohnes wird überraschenderweise als falsch deklariert, denn seine Mutter will im Gegensatz zu S(V)s Überzeugung als erste Sprache Deutsch gelernt haben. Das Fehlen eines gemeinsamen familiären Orientierungsrahmens wird hier auf verschiedenen Ebenen deutlich: erstens elaboriert M(V) die Antithese exemplifizierend anhand ihrer eigenen Person und validiert ihre eigenen Aussagen. Damit reagiert sie auf Skepsis bei den Zuhörern (Z.242; 244; 247). Zweitens fragen S(V) und T(V) nach, ob es denn stimme, was sie gehört haben (Z.243; 245). Drittens drückt V(V) seine Vorbehalte laut durch die elliptisch verwendete Formel „ach was“ aus (Z.246). Es kommt erkennbar ein fehlender gemeinsamer Orientierungsrahmen zu Tage, die Erfahrungshorizonte innerhalb der Familie weichen voneinander ab. Eine Klärung der Erfahrungsgehalte wäre an dieser Stelle zwar möglich, aber V(V) entscheidet sich dagegen.

In einem Overlap setzt sich V(V) nämlich gegenüber seiner Frau als Sprecher durch, d.h. er erschwert ihr die Möglichkeit, ihre klärende Narration fortzusetzen und gliedert anhand der Partikeln „bueno“ und „entonces“ die Diskussion folgendermaßen: M(V)s Narration soll stoppen, man soll (direktiver Sprechakt) erneut eine Definition des Begriffs „Muttersprache“ suchen (Z.249; 251). M(V) geht respondierend auf V(V) ein und vervollständigt simultan seinen Gesprächsschritt (Z.250). Dadurch werten V(V) und M(V) die Erfahrungsmitteilung als gescheiterten Versuch, in dieser Diskussion voran zu gelangen und kommen auf die Notwendigkeit einer Elaboration der von T(V) eingebrachten Zwischenproposition zurück.

In einem glatten Sprecherwechsel durch Selbstwahl ist es nun M(V), die den Begriff definiert. Damit markiert sie einen positiven Horizont: Muttersprache ist die Sprache des ersten, sich durch das Stillen ausdrückenden Mutter-Kind-Kontaktes. Allerdings schränkt sie die Gültigkeit unmittelbar danach selbst etwas ein, indem sie hinzufügt, es handele sich nur um ihre Einschätzung (Z.252). Seitens der Kinder wird diese subjektive Theorie indirekt dadurch validiert, dass sie ihre jeweilige Muttersprache anhand der Definition bestimmen (Z.243-244). Sie verifizieren, dass sie selbst als Babys von der Mutter Spanisch zu hören bekamen.

M(V) validiert dies und sieht die Zwischenproposition als abgearbeitet an. Dies sieht man daran, dass sie jetzt auf die Ausgangsproposition zurückkommt (Z.245-246). Dabei negiert sie deren Gültigkeit – ebenso wie S(V) es davor schon getan hatte – in zwei Horizonten deutlich. Sie stellt fest (Sprechhandlungsmuster: Feststellung), dass weder der Horizont der Kompetenz noch jener der Anwendung dann zutreffen.

Überlappend validiert S(V) sowohl die Definition als auch die Gültigkeitseinschränkung seiner Mutter und signalisiert durch seine Bewertung der Gesamtproposition, dass die Beendigungsphase der Diskussion beginnen soll (Z.257). M(V) wiederholt daraufhin die Bewertung ihres Sohnes und validiert ihre eigene Definition (Z.258). Dies geschieht überlappend mit einem Gesprächsschritt ihres Mannes, der sich auch auf eine Bewertung festlegt und somit ebenfalls das Gespräch zu beenden sucht (Z.259). Sein Ergebnis ist im Gegensatz zur Ablehnung des Sohnes eine „Null“, d.h. er enthält sich. T(V) notiert die Ergebnisse, wiederholt laut V(V)s Entscheidung und will dem Rest der Familie eine einheitliche Bewertung aufschreiben. Bevor sie es tut, beklagt sie sich über einen Lärm, der ihr in den Ohren wehtue (Z.260). Das sagt sie alles in einem Overlap, denn M(V) spricht parallel, und zwar direkt neben ihrem Ohr. M(V) fokussiert dabei noch mal den Begriff „Muttersprache“, stellt sich eine Frage und be-

ginnt damit, den Inhalt des Kärtchens zum vierten Mal vorzulesen. Damit signalisiert sie, dass bei ihr trotz der eigens hervorgebrachten Definition und den Elaborationen der Horizonte nach wie vor Klärungsbedarf vorliegt und sie noch zögert, in die Beendigungsphase einzutreten (Z.261-262). In einem parallelen Schauplatz beginnen V(V) und T(V) damit, über Stress durch Lärm und Entspannung zu diskutieren (Z.263-265). Dabei ärgert V(V) seine Tochter (Z.264). Dieser Nebenschauplatz macht deutlich, dass M(V)s Einladung zur erneuten Diskussionsaufnahme nicht angenommen wird.

So strebt auch M(V) nach einer kurzen Stille eine Konklusion an und zeigt dabei völlig überraschend, dass sie der Ausgangsproposition zum Teil zustimmt (Z.266). S(V) reagiert prompt, artikuliert aber statt einer Verwunderung nur erneut eine Validierung der Gegenthese (Z.267). Darauf entsteht wieder eine allgemeine Pause. Erhebliche Inkongruenzen sind aufgetaucht und T(V)s angedeuteter klarer Konsens der Familienmehrheit (S(V), T(V), M(V)) (Z.260) hat keinen Bestand mehr.

V(V) setzt an, die noch verbleibende Bewertung von T(V) zu erhalten (Z.268), indem er eine Aufforderung äußert. Dadurch entflammt der zuvor entstandene (Z.263-265) Konflikt des Nebenschauplatzes erneut: V(V) setzt T(V) spöttisch unter Druck, diese reagiert gereizt (Z.268-272).

Dass es sich hierbei um einen bereits bekannten Konflikttyp handelt, sieht man an der lachenden Reaktion der Mutter (Z.273). Das Auflodern des Nebenschauplatzes sorgt für Entspannung, die kommunikative Kompetenz der Aktanten wird deutlich, denn durch das Rekurrieren auf situationsübergreifendes Wissen über wiederkehrende Situationen beruhigt sich die angespannte Stimmung.

V(V) fordert T(V) daraufhin erneut auf, sich zu entscheiden, tut dies jetzt aber ohne jeden Spott (Z.274). Interessanterweise meldet sich nun M(V) zu Wort und meldet erneut Klärungsbedarf an, indem sie wieder den Begriff „Muttersprache“ fokussiert (Z.275), obgleich ihre Bewertung bereits in geschriebener Form vorliegt. V(V) validiert ihre Unklarheit und entlarvt die Konklusionen als rituell und vorläufig, denn er betont, dass die Bedeutung des Begriffs erst von der Familie gefunden werden müsse. Er tut dies mit einem Imperativ, es handelt sich sprechakttheoretisch um eine Weisung, deren Konsequenzen von Fremden in keiner Weise abzuschätzen sind.

Der divergente Diskursmodus der Beendigungsphase ist auch nach den abweichenden Konklusionen klar ersichtlich: T(V) nimmt den Nebenschauplatzkonflikt wieder auf (Z.277), V(V) reagiert darauf (Z.279) und sogar M(V) äußert eine Beschwerde über eine fehlende Sitzgelegenheit und darüber, dass ihr niemand dahingehend Abhilfe schafft (Z.281). Dies ist verwunderlich, denn die Familie befindet sich in der 17. Diskussion und bis zu diesem Zeitpunkt hatte M(V) ohne zu murren stehend oder sich am Tisch abstützend diskutiert.

Im Gegensatz zu allen anderen bisher vorgestellten Diskussionen ist das Verhältnis zwischen Turns in reinem Deutsch und Gesprächsschritten mit oder ganz aus spanischen Elementen am höchsten. Jeder 4. Gesprächsbeitrag enthält spanische Elemente, wobei sich V(V) 7x, M(V) 5x, T(V) 4x und S(V) 1x auf Spanisch äußern. Während in den vorangegangenen Disputen maximal jeder 7. Turn spanische Elemente in sich barg und diese selten von M(V) oder T(V) ausgingen, fällt hier insbesondere der hohe Anteil bei diesen beiden auf. Wie auch in anderen Diskussionen strukturiert V(V) das Gespräch auch hier teilweise auf Spanisch, wohingegen

M(V) sich in Z.252 erstmals auf Spanisch äußert, um das Rederecht zu beanspruchen und einen Begriff plastisch zu definieren. Die hohe Frequenz vom CS-Elementen korreliert deutlich mit der metaphorischen Dichte der Diskussion (vgl. Kap. 3.6: Code-Switching und Sprachenwechsel als Identitätsmarker).

Fazit

V(V) erkennt schnell die auftauchenden Probleme, die eine solche Proposition evoziert, und versucht mehrmals vergeblich, die Diskussion schnell zu beenden. Er kann die Spannung, die diese Thematik für seine Kinder mit sich bringt, bekanntlich nachvollziehen. Insofern ist bei ihm keine Inkohärenz erkennbar. In Bezug auf die Sprachbiografie seiner Frau deutet sich eine abwehrende Haltung an. Biografische Erfahrungen sollen das – insbesondere bei T(V) – fragile System sprachlicher und kultureller Identitäten nicht erschüttern.

S(V) präsentiert sich in seinen Überzeugungen stabil. Er stellt sich durchweg stringent als spanischer Muttersprachler dar und bleibt seinen Überzeugungen treu.

T(V) dagegen möchte ihre Familie nicht brüskieren, indem sie für ihre Haltung eintritt. Die im Einzelinterview gezeigte Maxime der Aufrichtigkeit in Bezug auf ihre sprachliche Identität tritt hier in Konflikt mit einer anderen Maxime, dem Respekt vor familiären Werten.²³⁴ Dass sie letztlich auf dem Kärtchen den gegenteiligen Horizont validiert, ist Ausdruck dieses Konfliktes. Ihre Strategie, um die identitären Widersprüche aufzulösen bzw. verborgen zu halten, besteht in einer Institutionalisierung der Eltern als Experten. Strukturell betrachtet, scheint für T(V) die Artikulation ihrer Überzeugung einem „coming-out“ gleichzukommen; etwas, was ihr schwer fällt, obwohl die Eltern (hier explizit V(V)) die Realität bereits ahnen.

Die verwirrende Vorgehensweise bei M(V) deutet auf eine Inkohärenz bezüglich ihrer Maximen. Dabei ist festzuhalten, dass sie es bei ihren Kindern (hier S(V)) wertschätzt, wenn diese ihre Muttersprache mit aller Deutlichkeit im Spanischen verorten. Dies steht im Einklang mit ihren Bemühungen, bei den Kindern für ein gutes Sprachniveau im Spanischen zu sorgen.

Als eigene Maxime hatte M(V) jedoch im Interview eine Befreiung von einengenden Strukturen wie Nationen postuliert. Im Grunde sollte also ein Beharren auf eine festgelegte Muttersprache nicht ihren Überzeugungen entsprechen.

Zuletzt weist die Erwähnung eigener Kindheitserfahrungen darauf hin, dass M(V) ihre eigene Biografie in ihre Überlegungen einbezieht. Die Erinnerung an darin entstandene Verletzungen und die abwehrende Reaktion ihrer Familie darauf können durchaus als weiterer Grund für M(V)s inkonsistente Konklusion fungiert haben.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die von M(V) erlittene brutale Festlegung auf die spanische Sprache sich familiär nun so auswirkt, dass offene Diskussionen über sprachliche Identität kaum einen Entfaltungsraum finden.

7.3.9 Die Reinheit der Sprache

Die komplette Behandlung dieser Diskussion ist im Kap. 6.3.1 abgedruckt.

²³⁴ Es ist an dieser Stelle nur ersichtlich, dass ein geteiltes Familienwissen vorliegt, über das sich T(V) im Klaren ist. Um welche Werte es sich dabei handelt, z.B. die Valorierung der (vermeintlichen!) elterlichen Heimat, kann nicht eindeutig extrahiert werden.

7.3.10 Blockaden

Die komplette Behandlung dieser Diskussion ist im Kap. 6.3.2 abgedruckt.

7.4 *Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie V*

7.4.1 Sprachliche Leichtigkeit und Neugierde vs. extreme Korrektheit

Beim Betrachten der sprachlichen Fertigkeiten der Kinder fällt auf, dass beide ein auf phonetischer und sprachlicher Ebene makellosoes Deutsch sprechen. Das Niveau ihrer spanischen Sprache ist nicht immer direkt, sondern vor allem durch Schilderungen zu beurteilen: die 14-jährige T(V) wird bei Besuchen in Venezuela angeblich des Öfteren irgendwann als sprachlich fremd eingeordnet, d.h. ihr Duktus entspricht nicht mehr ganz dem der Ortsansässigen. Dies führt zur Annahme, dass ihr Spanisch zwar größtenteils korrekt ist, jedoch einer Anpassung an die aktuelle Sprachentwicklung entbehrt. Ihre Sprachenbalance ist aber nach Berücksichtigung ihrer Lebenssituation außerordentlich gelungen. Bei ihrem Bruder S(V) ist Ähnliches anzunehmen. Wie erreicht eine Familie eine so erfolgreiche sprachliche Erziehung?²³⁵ Neben durch die Eltern geplante Aufenthalte in Venezuela, die zweifellos einer Entwicklung ihres Spanischen zuträglich sind, sind weitere familiäre sprachbiografische Elemente auszumachen, die zu diesem Resultat geführt haben.

Hinsichtlich der Mutter ist in Bezug zur deutschen Sprache eine stark ausgeprägt Neugierde festzustellen, die sich u.a. an Ausdrücken wie „sprachlich austoben“ und „Bücher verschlingen“ (Int. M(V) S.21) manifestiert. Ihre Wiedereroberung der deutschen Sprache zeigt dabei auch keine Elemente eines Zwanges: weder im Hinblick auf sprachliche Korrektheit noch auf eine Beschäftigung mit komplizierteren Texten.²³⁶ Den Vater betreffend ist in diesem Aspekt hingegen ein Dilemma zwischen seinen sprachlichen Maximen (sprachliche Korrektheit, gehobene Sprache) und der Realität zu dokumentieren. Letztlich ist familiär in alltäglichen Situationen jedoch eine Sprachpraxis beobachtbar, die von sprachlicher Leichtigkeit²³⁷ geprägt ist: beim Tischfußballspiel mit seinem Sohn und bei Neckereien mit der Tochter geht es vor allem um die Kommunikation *per se* und dabei sind CS-Elemente als ein selbstverständlicher Bestandteil der Verständigung auszumachen. Aber auch in den evozierten Gruppendiskussionen waren insbesondere bei schwierigen Themen (bspw. in Disk. Nr. 17 über Muttersprache, Kap 7.3.8) nicht nur bei V(V), sondern auch bei M(V) und T(V), auffällig viele CS-Elemente zu registrieren. V(V)s Maximen einer reinen Sprache spiegeln sich zwar in Überzeugungen seines Sohnes durchaus wieder, in der aufgezeichneten Sprachpraxis drücken sie sich nicht aus. Zumindest in dieser Familie kann ein Zusammenhang zwischen ausgeprägtem Sprachniveau und hoher Frequenz von Sprachwechseln beobachtet werden. Dabei muss allerdings in Betracht gezogen werden, dass der sprachliche Horizont aller Familienmitglieder sich auf die Sprachen erstreckt, zwischen denen geschwitzt wird.

²³⁵ Dass eine geglückte bilinguale Erziehung keineswegs selbstverständlich ist, ist spätestens seit Lipperts Untersuchung deutschsprachiger Familien in Rom dokumentiert (vgl. Lippert 2010).

²³⁶ Sie liest zwar auch wöchentlich die anspruchsvolle Wochenzeitung „die Zeit“, bezeichnet die Ausgaben aber in erster Linie als „eine interessanter als die andere“ (Int. M(V), S.22).

²³⁷ Auch Konzepte von Language Awareness gehen davon aus, dass Freude am Umgang mit Sprachen letztlich zu einer Vielfalt sprachlicher Vorteile auf verschiedensten Ebenen führt (Luchtenberg 2010, 108).

7.4.2 Sprachlosigkeit vs. Sprachen als Geschenk

Wie kommt es in Fam. V zu S(V)s sprachenbejahender Vorstellung, er könne im Grunde eine Vielzahl von Sprachen erwerben und es wäre sogar „schade“ die Gelegenheiten dazu nicht zu nutzen, zumal ihm doch bspw. Italienisch „zufliegen“ (Int. S(V), S.19) würde? Schließlich ist bei dieser Familie Sprachlosigkeit doch eine wiederkehrende und ernstzunehmende Bedrohung. Zu diesem Aspekt liefert die Auswertung der Familiendiskussion erhellende Daten. Die von erbarmungslosem Sprachverlust geprägte kindliche Biografie der Mutter ist nicht nur weder ihrem Ehemann noch den Kindern detailliert geläufig,²³⁸ sondern diese scheinen diese prägenden Details während des Settings gar nicht erst wahrnehmen zu wollen. Andererseits intendiert auch kein Familienmitglied, die von sprachlicher Ohnmacht gezeichnete Realität des Vaters zur Kenntnis zu nehmen. Dabei manifestiert sich in ihr deutlich eine Analogie zu den sprachbiografischen Erschütterungen bei M(V): ohne etwas dagegen unternehmen zu können, verliert V(V) die Kontrolle über seine Sprachen. Während M(V) jedoch handlungsschematisch ihre komplette Biografie dahingehend ausgerichtet hat, die entstandenen Schäden zu reparieren, steht V(V) vor einem Problem, dessen Lösung ihm verborgen bleibt. Beiden gemeinsam ist dies betreffend aber die weitgehende Abkapselung des anderen.

Die Auswirkungen dieser Haltungen sind bei der Kindern deutlich dokumentierbar: so stellt sich für T(V) erstens ihre Sprachbiografie als ein kontinuierliches Lernen und Vergessen ihrer beiden hauptsächlich Sprachen dar (Int. T(V), S.4) und so befürchtet sie zweitens, diese beiden Sprachen vergessen zu können, sollte sie mal in einem ganz anderen Land leben (Int. T(V), S.29). Sprachen bedeuten für sie trotz sämtlicher Erfolge somit kein stabiles Gut – zumindest zeigt das ihre erste spontane Reaktion. Diese Befürchtungen lassen sich bei S(V) zwar nicht auffinden, dafür jedoch die Ausbildung eines Grundprinzips, nach dem Sprachen idealiter nicht vermischt werden. Dabei ist zu beachten, dass beim Vater gerade die unwillkürliche Interferenz seiner Sprachen die befürchteten Situationen völliger sprachlicher Ohnmacht auslöst.

Demgegenüber existiert – familiär betrachtet – natürlich ein mächtiger und letztlich erfolgreicher Gegenentwurf. Erstens ist da die z.T. handlungsschematische Rückeroberung der deutschen Sprache seitens der Mutter zu nennen, denn dadurch wird das Gespenst des Vergessens als bezähmbar hingestellt. Zweitens spielt die regelmäßige Bewältigung sprachlich anspruchsvoller Treffen eine entscheidende Rolle. M(V) plant nämlich wiederkehrende Settings, in denen Erwachsene und ihre Kinder zwanglos mit solchen aus anderen Sprachkreisen zusammenkommen. Bei diesen Gelegenheiten komme es sogar vor, dass 5 unterschiedliche, aber doch verwandte Sprachen²³⁹ benutzt würden. Daraus hätten sich auch für die Kinder zuweilen Kontakte ergeben, die sie über längere Zeiträume pflegten (vgl. Int. M(V), S.25). Das bedeutet, dass hier in einer natürlichen Situation performativ Sprachengrenzen abgebaut werden, und im Gegensatz zu den meisten Austauschprogrammen sind es nicht allein die Kinder, die daraus Nutzen ziehen sollen, sondern – zumindest gilt dies für M(V) – in erster Linie die Erwachsenen, die dabei Spaß haben und Freude empfinden. Drittens sind die Besuchssituatio-

²³⁸ Aus dem Interview mit T(V) wird deutlich, dass diese über das von M(V)s Vater aufgestellte Verbot der deutschen Sprache unterrichtet war, nicht jedoch darüber, dass M(V) zeitweise einsprachig deutsch geworden war.

²³⁹ Zu verwandten Sprachen vgl. bspw. Oomen-Welke (2010, 33ff.).

nen aufzuzählen, bei denen die Kinder ihr Spanisch in authentischen Situationen verwenden müssen: zum einen bei den eigenen Reisen nach Venezuela, zum anderen aber auch bei Besuchen der zahlreichen Verwandtschaft bei Fam. V in Freiburg. Hierbei ist noch zu erwähnen, dass einige Cousins der Kinder der spanischen Sprache nicht mächtig sind und die Kommunikation mit ihnen auf Englisch stattfinden muss. Im Einklang mit aktuellen Erkenntnissen der Hirnforschung sind gerade solche Situationen, in denen eine bestimmte Sprache gesprochen werden muss, die bestmögliche Lernumgebung.²⁴⁰ Das Ergebnis ist sowohl bei T(V) als auch bei S(V) eine potentiell vorhandene bzw. ausbaubare multilinguale Identität.

7.4.3 Vermeidung von Spannungen vs. Stereotype

Insbesondere bei T(V) wurde die klare Erzählung ihrer sehr gut entwickelten Sprachkompetenz in ihren beiden starken Sprachen deutlich holperig, als sie begann, über ihre Sprachenbalance, ihre Muttersprache oder ihre nationale bzw. kulturelle Identität zu sprechen. Die isomorphe Beziehung zwischen Narrationsweise und Inhalt zeigte sich auch bei ihrem Vater und dokumentiert eindrucksvoll, wie die mentale Beschäftigung mit einem positiven Zustand diesen einfach eintrüben kann. Der Ist-Zustand genügt dem Soll-Zustand (100%ige Sprachenbalance) teilweise nicht bzw. wird mit einem zuvor nicht ausreichend reflektierten Soll-Zustand verglichen. Auswege aus diesem Dilemma präsentiert der 12-jährige S(V), der Deutsch kurzerhand als Onkel- oder Tantensprache bezeichnet und sich via Geburt als dem venezolanischen Kollektiv zugehörig darstellt und der, da dies nun nicht mehr identitätsbedrohend ist, auch im Familiensetting deutlich aussprechen kann, dass sein Deutsch besser entwickelt ist als sein Spanisch.

Wieso ist S(V) in der Lage, diesen Konflikt aufzulösen? Anhand der Antwort auf diese Frage können evtl. Parameter angegeben werden, die Menschen in solchen Situationen dienlich sein könnten. An erster Stelle ist hierfür die Vermeidung von Stereotypen zu erwähnen, die vor allem durch V(V) im gesamten Familiensetting durchgesetzt wurde.²⁴¹ Ebenfalls im Einzelinterview sind bei ihm kaum Verallgemeinerungen zu finden, die eine deutsche Identität seiner Kinder in Bedrängnis bringen könnten. Einzig die an den Interviewer gerichtete Beurteilung der deutschsprachigen Menschen als im Durchschnitt weniger fröhlich fällt auf. Dieses Beispiel drückte er nicht im Stegreifinterview aus, sondern zog es heran, als er explizit danach gefragt wurde, ob es einen Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache gibt (Int. V(V), S.28). In der Familiendiskussion distanzierte er sich bezeichnenderweise vollkommen von diesem Stereotyp. Andererseits teilte er im Interview auch mit, er habe sein Vorurteil gegenüber der deutschen Sprache, sie sei sehr hart und für Poesie nicht geeignet, im Laufe der Zeit völlig revidiert. Mittlerweile hält er es sogar für möglich, „auf Deutsch über Liebe“ zu sprechen (Int. V(V), S.15 f.). Im Gegensatz zu ihm äußert M(V) durchaus – teilweise auch deutlich abwertende – Klischees über die Deutschen. Exemplarisch zu nennen ist die auch in Disk. Nr. 4 (vgl. Kap. 7.3.3) diskutierte Äußerung, die verkehrt gelesenen deutschen Zahlen (es handelt sich um die Zahlen von 13-99) seien ein Ausdruck für den kuriosen deutschen Cha-

²⁴⁰ Vgl. Korte (2009, 30).

²⁴¹ Abgesehen von einer erheiternden Identifizierung aller Deutschen als unfähig, ihren Familiennamen aussprechen zu können. Dieser Stereotyp beschränkt sich in seiner Verurteilung auf ein sehr oberflächliches Merkmal.

rakter. Auch während der Diskussion rückt sie nur teilweise von dieser Ansicht ab und symbolisiert damit klar, dass sie – zumindest gelegentlich – durchaus zu abwertenden Verallgemeinerungen steht. Die dem zugrunde liegenden Ursachen verknüpft M(V) eindeutig mit den teilweise rassistischen Einstellungen ihrer deutschen Familie, die sie i.E. am liebsten samt migrierten Angehörigen wieder zurück nach Venezuela schicken würde (Int. M(V), S.28 f.). Zwar versucht auch sie, sich in der Familiendiskussion größtenteils neutral zu verhalten, es gelingt ihr jedoch nicht durchgängig. Während S(V) ohne weiteres imstande ist, den Rassismus in Deutschland auf eine gesellschaftliche Untergruppe zu begrenzen, hält sich T(V) aus einem solchen Thema komplett heraus. Ihr Dilemma muss letztlich auch nicht überwertet werden, schließlich taucht es höchstens in abstrakten Überlegungen auf. Es scheint jedoch einen Zusammenhang zu geben zwischen Identitätsaspekten und familiär tradierten Stereotypen. Andere Komponenten, wie eine typische Identitätskrise in der Pubertät könnten hier genauso eine Rolle spielen wie das Fehlen einer Peergroup, die ebenfalls aus Zweisprachigen mit Deutsch und Spanisch bestünde.

7.4.4 Die ausgeprägte Sprachbewusstheit

Wie gelangen bilinguale Kinder zu einer so ausgeprägten Sprachbewusstheit wie sie bei T(V) und S(V) zu lokalisieren ist? Allen voran ist es für sie alltäglich, zwischen Sprachen zu wechseln, sie zu vergleichen, sich fragen, warum einige Cousins der spanischen Sprache nicht mächtig sind, welche Wirkung ihre Sprachen auf andere haben, usw. Diese Parameter dürften jedoch auch auf die meisten Zweisprachigen zutreffen, die Kontakt zu verschiedenen Sprechergruppen pflegen.²⁴² Ein zweiter, familienspezifischer Aspekt liegt in der bewussten Beschäftigung beider Elternteile mit Sprachen. Schon im Einzelinterview mit V(V) wurde deutlich, dass er sich seit längerem mit Sprachen, Sprachvermittlung, Sprachregistern, Sprachverdrängung u.Ä. befasst hat. Bei seiner Frau sind Sprachen und ihre Ausmerzungen nicht nur integraler Bestandteil der erlebten Sprachbiografie, sondern ja auch der Antrieb für die durchgeführte Migration und die Durchführung mehrsprachiger Settings für die Kinder. Ein Motto ihres Lebens könnte als „das Erlebte soll nie wieder passieren“ paraphrasiert werden. Diese Bedingungen scheinen dermaßen gewichtig zu sein, dass es nur eine unerhebliche Rolle spielt, dass in vielen der aufgezeichneten Diskussionen S(V)s Elaborationen nur in geringem Ausmaße weiterdiskutiert wurden. Betrachtet man drittens metasprachliche Bereiche wie Grammatik, fallen verschiedene Punkte auf. Erstens begehen beide Elternteile im Deutschen häufig Fehler bei der Deklination und dem Genus. Bei den Kindern führt dieser Umstand dazu, sich Gedanken zu machen, welche Fertigkeiten (Wortschatz) bei den Eltern stärker (Int. S(V), S.18; Int. T(V), S.32) bzw. vergleichsweise schwächer (beim Vater: Phonetik) entwickelt sind (Int. T(V), S.28). In beiden Fällen führt es zu liebevoller Belustigung. T(V) kämpft des Weiteren auch mit Latein und seiner Grammatik (Int. T(V), S.27), was bei der Mutter sogar zu der Überlegung geführt hat, einen Privatlehrer zu engagieren (Int. M(V), S.22). Der Stellenwert der Grammatik erfuhr insbesondere bei M(V) zudem auch eine starke Verände-

²⁴² Dass bei Mehrsprachigen eine weiter entwickelte Sprachbewusstheit als bei Monolingualen festzustellen ist, wurde bereits in mehreren Untersuchungen gezeigt (zu nennen sind hier u.a. die Ergebnisse meiner unveröffentlichten Diplomarbeit: Peña-Schumacher, 2002). Bei S(V) scheint sie jedoch vergleichsweise noch stärker ausgeprägt.

rung. Mochte sie sie früher wegen der oberlehrerhaften Art nicht, mit der ihre Mutter sie ihr als Kind vermittelt hatte, so liebt sie sie heute sogar wegen ihrer die Sprachen verbindenden Funktion (Int. M(V), S.32). Konsequenterweise lässt sie – und auch ihr Mann – die Grammatik bei der Vermittlung des Spanischen an ihre Kinder völlig außen vor (Int. T(V) S.32). Für V(V) wiederum hat Grammatik einen so hohen Stellenwert, dass er keine weiteren Sprachen lernen möchte, da er das dann gerne richtig, d.h. mit guten Grammatikgrundlagen umsetzen will (Int. V(V), S.31 f.). Bedauerlicherweise sei er nicht dazu in der Lage gewesen, diese Basis auch bei der deutschen Sprache zu erwerben (Int. V(V), S.4). Das Prinzip, das Grammatik eine wichtige Rolle beim Spracherwerb führt, spiegelt sich bei S(V) wider, wenn er sie für eine gelungene Kommunikation als unabdingbar kategorisiert (Int. S(V), S.5). In der Praxis bereitet sie ihm jedoch beim Lateinunterricht eher Schwierigkeiten (Int. S(V), S.4 f.). Entscheidender als die konkrete Beschäftigung mit Grammatik ist insbesondere bei S(V) die Übernahme der metasprachlichen Werte des Vaters. Dadurch entsteht ein lebhaftes Interesse an sprachlichen Aspekten, das jedoch weder innerfamiliäre sprachliche Defizite, noch vorhandene Gegebenheiten wie seine Bilingualität thematisiert. Eher verwundert reagiert er auf die Frage, welche Vorteile bzw. Nachteile Zweisprachigkeit haben könnte, oder ob er darauf geachtet habe, wie die Sprachpraxis in der Familie eines bilingualen Freundes aussehe. Gerne legt er hingegen Theorien dar, wie schulisch besser gelernt werden könnte, was in den subjektiven Lerntheorien seines Vaters eine Entsprechung findet.

Zusammenfassend kann wohl postuliert werden, dass es für die Sprachbewusstheit von Kindern vorteilhaft ist, wenn sich bereits die Eltern mit sprachlichen Themen beschäftigen und über diese auch sprechen. Die ausbleibende Anwendung von Grammatik- bzw. Lernzwang (ob T(V) bspw. die bereitgestellten Bücher auf Spanisch wie „Der kleine Prinz“ nun liest oder nicht, scheint für niemanden relevant zu sein) fördert anscheinend die Bereitschaft, sich parallel gedanklich mit sprachlichen Phänomenen zu beschäftigen. Das Hinterfragen der familiären Sprachpraxis scheint für jüngere Kinder (bspw. für S(V)) nicht von Bedeutung zu sein, für etwas ältere (z.B. für T(V)) hingegen eher, wenn sie sich bspw. mit polarisierenden Themen wie dem Begriff „Muttersprache“ auseinandersetzen.

7.4.5 Zukunftsaussichten aus der Perspektive der Kinder

Dieser Punkt ist ein entscheidender Indikator für eine gelungene sprachliche und kulturelle Integration der Kinder, zeigt er doch den gegenwärtigen *Status Quo* deutlich an. T(V) betrachtend, stellt sich die Situation in Kohärenz mit ihrer kollektive Identität dar. Da sie sich ja dem deutschen Kollektiv eher zugehörig fühlt als dem venezolanischen, ist es plausibel, dass sie ihre Zukunft eng an Deutschland knüpft. Ihre aus dem Stegreif imaginierten Pläne sehen vor, dass sie mit einem deutschen Partner Kinder hat, die sie selbst auf Spanisch erziehen will (Int. T(V), S.22). Während also ihre kulturelle Identität sich von der venezolanischen entfernt, soll die sprachliche, bilinguale Identität fortgesetzt werden, denn sie findet „es gut, wenn man zweisprachig aufwächst“ (Int. T(V), S.22). Interessant ist in diesem Zusammenhang ferner, dass sie dabei intendiert, ihre neue Heimatstadt Freiburg zu verlassen. Als Begründung fügt sie einzig dazu, sie wolle „schon noch irgendwo anders hinziehen“ (Int. V(V), S.30). Die Migration der Eltern hat demnach bei ihr nicht zu schwer auflösbaren identitären Spannungen geführt, sondern eine Grundlage geschaffen, die eine bikulturelle und bilinguale Persönlich-

keitsentwicklung fördert. Dass sie dafür eine räumliche Veränderung vornehmen will, ist als Zeichen dafür zu deuten, dass die biografischen Bewegungen der Eltern als positiv empfunden wurden. Zudem ist es ein Merkmal des deutschen Kollektivs, dass Ortswechsel für ein Studium positiv konnotiert sind.²⁴³

Bei S(V) hingegen ist kein expliziter Übergang hin zum deutschen Kollektiv erkennbar, sondern eine (noch) vollkommen flexible Bikulturalität und Bilingualität. Für ihn ist es gleichwertig, ob er später einmal Kinder in Deutschland oder in Venezuela bekommt. Entscheidend ist für ihn dabei nur, dass er ihnen die ortsfremde Sprache zuerst beibringen will. Seine eigene erfolgreiche Sprachbiografie betrachtet er dabei als Vorbild: die Familie kann mit den Kindern eine fremde Sprache sprechen, denn „die andere lernen sie danach sowieso“ (Int. S(V), S.12). Es lassen sich hinsichtlich einer Entscheidung zwischen den beiden Ländern und ihren Sprachen demnach keine nachhaltig Spuren hinterlassenden Nötigungsversuche feststellen. Auch der in der Praxis ersichtliche zwanglose Umgang mit der Vermischung von Sprachsystemen hat keinesfalls zu einer Orientierungslosigkeit geführt, sondern zur Entwicklung einer Persönlichkeit, die sich vollkommen im Klaren darüber ist, wie ihre sprachliche und kulturelle Identität aussieht und auch ihr Leben dementsprechend anlegen will.

Die Vorstellungen der Kinder decken sich weitgehend mit denen ihrer Eltern, denn auch diese legten vor allem Wert auf die Sprachen. Während M(V) ausdrückt, Spanisch soll vor allem als Brücke zur Heimat samt Familie erhalten bleiben (Int. M(V), S.26), sieht V(V) die Rolle der Sprachen vielmehr pragmatisch und drückt aus, eine dreisprachige Erziehung hätte sogar mehr Vorteile, schließlich würde es einem den später doch so mühsamen Spracherwerb erleichtern (Int. V(V), S.25 f.). Die aus der Gruppendiskussion zu entnehmenden Spannungen in Bezug auf einen ‚Wechsel der Muttersprache‘ deuten zwar auf Schwierigkeiten hin, sind jedoch im Hinblick auf die Sprachbiografien der Kinder irrelevant. Sie drücken wohl vielmehr den elterlichen Schmerz aus, dass sich die Kinder aus der gemeinsamen Welt heraus bewegen.

²⁴³ Dass ein Ortswechsel auch dazu dienlich sein könnte, möglichen abwertenden stereotypisierenden Äußerungen bzw. Botschaften der Mutter zu entfliehen, kann indes nicht ausgeschlossen werden.

8. Familie F

In dieser Familie ist einzig die Mutter (M(F)) aus Finnland nach Deutschland migriert. Bereits nach dem Schulabschluss kommt sie als Au-Pair nach Deutschland und beschließt, auch hier zu studieren. Während des Studiums lernt sie ihren deutschen, in Hessen aufgewachsenen Mann (V(F)) kennen und bleibt mit ihm in Südwestdeutschland. Bis zur Geburt ihrer Tochter (T(F)) spricht M(F) fast ausschließlich Deutsch, eine Sprache, die sie nun außergewöhnlich gut beherrscht.²⁴⁴ Zum Zeitpunkt des Interviews lebt sie bereits fast 30 Jahre hier. Erst seit der Geburt der mittlerweile 16-jährigen T(F) spielt die finnische Muttersprache wieder eine Rolle in M(F)s Leben, denn T(F) wird zweisprachig erzogen. Dominante Sprache des Alltags bleibt aber Deutsch, das vom Forscher in seinen Aufzeichnungen durchweg als Familiensprache dokumentiert werden konnte.

Interessant ist bei dieser Familie die Frage nach sprachlichen Identitäten, da die migrierte Person erst ab der Geburt ihres Kindes die über 14 Jahre weitgehend abgelegte sprachliche Identität ihrer Heimat wiederaufnimmt. Durch ihre deutsche Sprachkompetenz war im Zielland bereits eine soziale Identität aufgebaut worden, die es dann wohl zu verändern galt.

8.1 Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder

8.1.1 Die Mutter M(F)

8.1.1.1 Die Sprachbiografie

M(F) wurde 1958 in einer kleinen Stadt in Ostfinnland, in der Nähe zur russischen Grenze geboren, wo sie auch die ersten 19 Jahre ihres Lebens verbrachte. In Bezug auf die Sprachverwendung im Elternhaus schildert M(F), dass dort allein Finnisch gesprochen wurde und dass Schimpfwörter „nicht benutzt“ wurden; ein Umstand, der es ihr heute noch unmöglich macht, auf Finnisch zu fluchen. Sie bedauert es, zu dieser Zeit nur in der Schule Kontakt zu Fremdsprachen – ihren Lieblingsfächern – gehabt zu haben, denn „so viele Auslandsreisen gab’s damals noch nicht“. Mit den wenigen Touristen, die in ihrer Stadt aufzuspüren waren, versuchte M(F) unbedingt irgendwie in Kontakt zu treten. So lief sie im Sommer etwa gerne mit Freunden in der Stadt herum, um Touristen den Weg zur Post oder zum Bahnhof zu erklären.

Ihre schulisch erlernten Sprachen sind zunächst Englisch, das ab der dritten Klasse ebenso Pflicht war, wie das daraufhin erworbene Schwedisch ab der fünften. In der neunten entschied sie sich für Deutsch und damit gegen Französisch oder Russisch als dritte Fremdsprache. In diesen drei Sprachen machte sie nach der 12. Klasse auch das Abitur.

Im Anschluss kam sie als Au-Pair nach Deutschland. M(F) traf zuvor eine Entscheidung gegen ein Auslandsjahr in einem englischsprachigen Land, da ihr „Schulenglisch“ schon „recht gut war“. Sie gelangte nun in den Freiburger Raum zu einer Familie, bei der sie sowohl Finnisch als auch Deutsch mit den Kindern sprechen sollte, da deren Mutter aus derselben Stadt wie M(F) stammt. Während des Au-Pair-Jahres besuchte sie einen Sprachkurs an der Uni Freiburg, durch den ausländische Studierende auf ein Studium in Deutschland vorbereitet

²⁴⁴ Nach den Informationen des Autors fällt es einigen Leuten gar nicht auf, dass es sich bei M(F) um eine migrierte Person handelt. Nur, wenn sie sich beim Genus eines ungebräuchlichen Begriffes irrt, sollen Kommunikationspartner gelegentlich verwirrt sein.

wurden. Die Zeit in Deutschland gefiel M(F) so sehr, dass sie sich nach einigen Überlegungen um einen Studienplatz in Freiburg bewarb. Ihr Deutsch hatte sie in der gesamten Zeit auch stark verbessert, einen Umstand, den sie in zwei Etappen schildert: Nach 4-5 Monaten verstand sie „innerhalb der Familie eigentlich so ziemlich alles“ und wiederum 3 Monate später sah sie sich in der Lage, sich „eigentlich ganz gut ausdrücken“ zu können. Schwierig erschien ihr dann nur noch die Kommunikation ohne visuelle Unterstützung. Der Dialekt in ihrer Wohngegend bereitete M(F) jedoch große Mühe. Sie schildert, den Begriff „gell“ damals so hochfrequent gehört zu haben, dass sie ihm eine große Bedeutung zuschrieb und ihn unbedingt in seiner Bedeutung erfassen wollte. Dafür habe sie „alle Wörterbücher gewälzt und nichts gefunden“. Der Wunsch, ihn zu verstehen sei so groß gewesen, dass sie den Moment, als sie „dahinter gestiegen“ sei, was er bedeutet, als „Schlüsselerlebnis“ bezeichnet.

Als sie von der Uni eine Zusage für einen Studienplatz bekam, hatte sie nur noch die erforderliche Sprachprüfung zu bestehen. Sie musste zwar zurück nach Finnland, weil ihre Aufenthaltsgenehmigung ablief, ließ aber „die Hälfte“ ihrer Habseligkeiten in Deutschland zurück, im festen Glauben daran, die Sprachprüfung später auch zu bestehen. Die schriftliche Prüfung verlief dann auch „sehr gut“ und nachdem sie auch in der mündlichen Prüfung „ganz okay“ abgeschnitten hatte, nahm sie im Jahr 1977 ihr Studium in Freiburg auf. Beide Elternteile hatten M(F) zwar zuvor noch dabei unterstützt, als Au-pair nach Deutschland zu gehen, aber M(F)s Mutter hätte sie während der Hochschulausbildung doch „gerne zu Hause behalten“.

M(F) beherrschte nun „das alltägliche Sprechen“ schon gut, befürchtete jedoch, dass sich bereits die erste Vorlesung als echte Bewährungsprobe herausstellen würde. Nach einem schwierigen Start sei sie dann aber „von Tag zu Tag eigentlich besser“ geworden. Als persistent beschwerlich erwiesen sich allerdings die Anatomievorlesungen, weil M(F) da vor der Doppelbelastung stand, neue Begriffe sowohl auf Deutsch, als auch auf Latein lernen zu müssen. Während der gesamten Zeit versuchte sie weiterhin stets aktiv, ihr Deutsch zu verbessern. Sie beschreibt die angewandte Lernstrategie als stark „über das Zuhören“ bestimmt. Sie habe ferner glücklicherweise keine dialektale Färbung, weil ihre Kommilitonen „aus ganz Deutschland“ kamen, weshalb sie ihr Deutsch letztlich als „Mischung aus allem“ bezeichnet.

1986 heiratete M(F) ihren deutschen Mann und 2 Jahre später wurde auch ihre Tochter T(F) geboren. Dieser Zeitpunkt markiert eine Wende in ihrer Sprachbiografie, denn M(F) hatte in ihrer bisherigen Zeit in Deutschland (1977-1986) „eigentlich die ganze Zeit (...) Deutsch gesprochen“. Nun kam T(F) auf die Welt und es war für M(F) „natürlich“, ihr die eigene Muttersprache beizubringen. In der Folge sprach sie mit T(F) „eigentlich bis zum Kindergarten-Eintrittsalter fast nur Finnisch“. Der Auftakt im Kindergarten war bezeichnend für einen weiteren sprachbiografischen Wendepunkt, denn von dem Moment an verlor das Finnische seine Exklusivität in der Kommunikation zwischen Mutter und Tochter. Dafür zählt M(F) zwei Akteure auf. Erstens seien immer mehr Freunde ihrer Tochter zu Besuch bei ihnen gewesen und von M(F) initiierte Gespräche auf Finnisch hätten da nicht nur den Nachteil gehabt, dass „man halt alles doppelt und dreifach“ habe erzählen müssen, sondern auch eine ausgrenzende Wirkung auf andere Kinder gehabt. Zweitens habe T(F) selbst im Kindergarten Wert darauf gelegt, eine Deutsche „so wie alle anderen Kinder“ zu sein und kein Finnisch mehr mit M(F) reden wollen.

Die sich Richtung Deutsch verlagernde Kommunikationsbalance zwischen M(F) und T(F) veränderte sich erst Jahre später, als T(F) „das auf einmal ganz lustig“ fand, eine „Geheimsprache“ zu haben. T(F) selbst sei dabei „seit einigen Jahren“ sehr aktiv daran beteiligt, das Finnische als Kommunikationssprache wieder auszubauen und bitte ihre Mutter regelmäßig darum, mit ihr auf Finnisch zu sprechen. Beide versuchen es dann und „halten das immer mal ’ne Weile durch“, aber es soll „anstrengend“ sein. Als Grund hierfür führt M(F) an, es sei viel einfacher im Alltag auf Deutsch zu sprechen, weil man da „im Laufe des Tages einfach so drin“ sei. Die finnische Sprache gewinnt jedoch durchgängig auch dadurch Raum, dass nach wie vor „jedes Jahr Besuch aus Finnland“ kommt und die Familie auch „jedes Jahr selber“ für ca. einen Monat nach Finnland fährt. Hierbei sei die finnische Kommunikationssprache nie in Frage gestellt worden.

Im Alltag benutzt M(F) hauptsächlich die deutsche Sprache. Finnisch verwendet sie mit ihrer Tochter und selten auch mit V(F), ihrem Mann. Des Weiteren telefoniert sie zuweilen mit finnischen Freunden, die auch in Deutschland leben und spricht mit Besuchern aus Finnland „vermehrt Finnisch“. Während des jährlichen Urlaubs in Finnland ist Finnisch natürlich auch ihre hauptsächliche Kommunikationssprache. Selten spricht sie es hingegen mal in der Arbeit und wenn jemand kein Deutsch kann, sei Englisch die Sprache der Wahl. M(F) genießt es, Englisch zu sprechen und ergreift jede sich dafür bietende Gelegenheit. Sie vermisst das finnische Fernsehen, denn durch die dort üblichen Untertitel hörte sie früher oft Englisch. Ihr Schwedisch liege leider „brach“, es böten sich ihr nie Anlässe, es zu benutzen. Trotzdem hat sie sich vor ein paar Jahren „ein Auffrischungsbuch gekauft“, das sie auch durchgelesen hat. Obwohl sie rezeptiv viel versteht, fühlt sie sich nicht in der Lage, es zu sprechen, weil ihr „einfach die Vokabeln sehr“ fehlen.

Bisweilen kommt es vor, dass M(F) in bestimmten Situationen nur auf Deutsch sprechen kann, weil diese auch sprachlich zu ihrem „Leben hier“ gehören. Neben beruflichen Terminen ist dabei die Kommunikationssprache mit ihrem Pferd hervorzuheben.

M(F)s Deutsch klingt für die meisten Leute so perfekt, dass sie überrascht sind, wenn sie sie auch auf Finnisch reden hören. Trotzdem stellt sie selbst fest, dass sie auch „heute noch“ „viele Fehler“ mache, die sie „auch nicht mehr wegstreift“. Dass sie ein fehlerfreies Sprachniveau „nicht geschafft“ hat, bedauert sie, erkennt aber auch an, eine Perfektionistin zu sein. Trotz aller Einwände sieht sie bei sich „zum großen Teil“ eine perfekte Zweisprachigkeit, die sie als problemloses, gedankenloses Umschalten zwischen zwei Sprachen definiert.

M(F) stellt bei ihren Sprachsystemen deutliche Abgrenzungen und Unterschiede fest. So sei ihr „aufgefallen“, dass sie kein deutsches Wort direkt ins Englische übersetzen könne, sondern immer den Umweg über das Finnische machen müsse, so dass sie „unheimlich lang“ brauche. Auch bei semantischen Repräsentationen beobachtet sie Abgrenzungen, die sich auf sie „verwirrend“ auswirken. Bezüglich getrennter Sprachsysteme hat sie schon als Schülerin bei einer Übersetzung vom Deutschen ins Finnische den Unsinn wortwörtlicher Übersetzungen wahrnehmen können, „weil die Sachen auf Finnisch ganz anders erklärt werden“. Den zu bearbeitenden Text habe sie damals zur Zufriedenheit des Auftraggebers „ziemlich frei“ übersetzt. Als Konsequenz habe sie schon immer wörtliche Übersetzungen als didaktische Methode beim Fremdsprachenlernen kategorisch abgelehnt.

Eine große kulturelle Diskrepanz zwischen Finnland und Deutschland beobachtet M(F) nicht. Deswegen habe sie auch nie „irgendwelche Kulturschocks“ erlebt. Die dennoch vorhandenen Unterschiede versucht sie allerdings in ihren Alltag zu integrieren. Die Familienmitglieder würden einfach die traditionellen Elemente ganz pragmatisch „mischen“, je nachdem, welcher Teil ihnen gerade besser gefalle. Umgekehrt sei es auch für ihre Ursprungsfamilie eine Bereicherung, durch M(F), V(F) und T(F) kulturelle Einflüsse aus Deutschland zu erhalten.

M(F) lebt nun schon deutlich länger in Deutschland als in Finnland und fühlt sich „hier absolut integriert“, denn sie hat hier ihre Freunde, ihre Familie und ihr Zuhause. Vorübergehend hat sie sogar die finnische Staatsangehörigkeit abgelegt. Trotzdem bleibe sie „’ne Finnin“. Bei sprachlichen Aspekten bemerkt sie, dass sie Angelegenheiten, die sie „innerlich sehr tief“ berühren, „nur auf Finnisch an den Mann bringen könnte“. Daher denkt sie auch, dass es für andere schwierig sei, sie –M(F)– auf Deutsch „richtig verstehen“ zu können.

M(F) bezeichnet Finnisch, Deutsch, Englisch, Schwedisch und ein bisschen Italienisch als ihre Sprachen. Sie würde am liebsten alle weiterentwickeln, denn sie „mag Sprachen gern“. Dafür habe sie bereits einen Italienischkurs an „der Volkshochschule gemacht“ aber dabei konstatiert, dass diese Art Kurse für sie „nicht die richtige“ Art und Weise eines erfolgreichen Lernens sind, denn sie müsste sich mit der Sprache eigentlich „viel aktiver beschäftigen“. Deshalb könne sie leider „wirklich nicht viel“, was sie bedauert, da sie Italienisch „wahnsinnig gerne lernen“ würde. Zudem würde sie gerne noch mit Französisch beginnen, sieht aber ein, dass das von ihr „zu viel Energie verlangen“ würde und sie dafür schlichtweg keine Zeit hat.

8.1.1.2 Das Überwinden von Schwierigkeiten

Im narrativen Teil liest sich das Segment „Umzug nach Deutschland“ sehr gerafft, die Erzählweise ist lebensepochal. M(F) begnügt sich damit, jeweils den sozialen Rahmen einzuführen, die Erfahrungen in die analogische Ereigniskette einzufügen und ordentlich mit einer Coda zu bilanzieren. So präsentiert M(F) ihre Sprachbiografie als eine Aneinanderreihung stabiler, kontinuierlicher Ereignisse. Die erste Episode, das Jahr als Au-pair, in dem sie auch studienvorbereitende Sprachkurse besucht, bilanziert sie bspw. folgendermaßen:

und das lief eigentlich das ganze jahr ganz gut\ und mir hat das sehr gut gefallen/ (Int. M(F), S.2)

In der zweiten Episode spielt sie als Ereignisträgerin zwar eine größere Rolle. Das ist daran ersichtlich, dass sie sich in der Narration aktiv mit den Vorbereitungen eines Studiums in Deutschland befasst. Das Ausbleiben von szenischen oder auch nur annähernd konkreten Schilderungen jedoch spricht erneut für eine biografische Beständigkeit. Zudem sieht M(F)s Fazit dem vorangegangenen erstaunlich ähnlich:

und so war das dann auch- und dann habe ich dann schriftliche prüfung gemacht\ die sehr sehr gut lief\ (...) und dann musste man so in der fakultät in der man studierte nochmal ne mündliche prüfung machen- und die war auch ganz okay/ und dann fing ich an zu studieren** (Int. M(F), S.3)

Im Anschluss setzt M(F) dann an, ihre biografische Narration zu beenden, indem sie die folgenden Jahrzehnte (sic!) überspringt und folgende Gesamtcoda äußert:

ja und jetzt bin ich seit neunzehnhundertsiebenundsiebzig
hier-** und spreche hauptsächlich deutsch- (Int. M(F),
S.3)²⁴⁵

Dominierende sprachbiografische Prozessstruktur ist hier zweifelsfrei ein institutionelles Ablaufmuster. M(F) zeichnet Deutschland und seine Strukturen als einen deutlichen sozialen Rahmen, der bestimmte Verhaltensweisen von seinen Bürgern einfordert und in dem sie sich optimal entfaltet. Die darin enthaltenen handlungsschematischen Elemente sind als Schlüsselhandlungen (Miecznikowski 2010) ohne überraschende Elemente zu betrachten.

Der Interviewer wollte vom M(F) in der Nachfragephase aber dennoch erfahren, wie die Zeit nach der Aufnahme des Studiums sprachbiografisch genau abgelaufen sei, und erfuhr Folgendes:

Sequenz „Kittel und Spint“

einführendes Rahmen- element	01 das war am anfang ziemlich schwierig- ich 02 hatte ja dadurch dass ich hier solange 03 aupair war dieses alltägliche-** das 04 alltägliche sprechen eigentlich ganz gut 05 drauf/
digitaler Kommentar	06 aber-* die erste-** probe war eigentlich 07 schon die erste vorlesung\
Haupterzähllinie	08 wir saßen im großen hōrsaal/ und der 09 professor sagte uns wir sollten uns zwei 10 weiße kittel und ein spint für den äh äh 11 ein schloss für den spint besorgen* und 12 ich wusste weder was ein kittel ist noch 13 was ein spint ist/
analoger Kommentar	14 und dann habe ich gesagt naja ich bin 15 gespannt wie das klappt wenn das schon 16 damit anfängt/
Haupterzähllinie	17 und ich hab dann mir so- also in dem 18 semester waren zwei-* jungs dabei das waren 19 zwillinge so riesengroße kerle die man sich 20 gut merken konnte* und ich bin einfach 21 hinter denen her in die stadt gestiefelt 22 hab ich geschaut was sie gekauft haben und 23 dasselbe hab ich dann auch getan\
Rahmungselement	24 aber dann wurde es von tag zu tag 25 eigentlich besser [lacht dabei]\

Int. M(F), S.3 f.

²⁴⁵ Hier drängt sich der Gedanke auf, M(F)s individuelle Sprachbiografie sei mit dem Beginn des Studiums und mit dem damit verbundenen Sprachenwechsel zum Deutschen hin abgeschlossen. Sie würde sich demnach mit der Migrationsbewegung decken.

Laut Schütze (1984) ist diese dichtere Darstellungsweise samt analogem Kommentar ein Indiz für einen biografischen Wendepunkt, und M(F)s narrativer Umgang damit besteht darin, die handlungsschematische Schilderung in Kontrast zu den zu überwindenden Problemen zu konstruieren. Abgeschlossen wird das Segment indes durch ein Rahmungselement in der unpersönlichen Form einer Wandlungsstruktur.

Analog erzählt M(F) im direkten Anschluss von gravierenden Problemen in Anatomievorlesungen, was sie folgendermaßen einrahmt und kommentiert:

Sequenz „Anatomievorlesungen“

einführendes Rahmenelement	26 schlimm war das noch/ wir hatten 27 vorlesungen über anatomie/
digitaler Kommentar	28 das war auch schwierig\
bilanzierendes Rahmenelement	29 aber der andere umgang mit der sprache\ 30 ging eigentlich ganz gut\ 31 sich entwickelt ganz von alleine\ 32 kam immer mehr und mehr

Int. M(F), S.4

Im Unterschied zur Schilderung „Kittel und Spint“ lassen sich in dieser keine handlungsschematischen Merkmale auffinden. Vielmehr deutet der Gebrauch der Pronomina (5x *das*) auf institutionelle Ablaufmuster bzw. eine Wandlungsstruktur. Letztere sprachbiografische Darstellungsform findet dann erneut Ausdruck, als M(F) ein Fazit der Problemreparatur zieht. Hiernach beschreibt M(F) ein weiteres Problem in ähnlicher Struktur. Zunächst verdeutlicht sie dabei die Schwere des Problems „Dialekt“, der ihr in der badischen Kleinstadt zu schaffen machte. Handlungsschematisch geht sie daraufhin erfolgreich mit den Schwierigkeiten um. Dabei fällt ein digitaler Kommentar, der eine Handlung positiv als „Schlüsselerlebnis“ (Int. M(F), S.5) zwischenbilanziert. Abgeschlossen wird jedoch auch dieses Segment anhand einer Wandlungsstruktur, die sich auf M(F)s Gefühl bezieht, schon bald viel verstanden zu haben. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang der Aufbau der Erzählkette, denn im Grunde beleuchtet M(F) nun narrativ eine bereits abgeschlossene Episode. Die narrative Orientierung an Problemen (und deren Lösung) beim Erwerb des Deutschen ist bei M(F) ein die Narration bestimmender Faktor.²⁴⁶

Interessanterweise knüpft sie an das Fazit des inhaltlich handlungsschematischen Segments „Dialekt“ sogleich auch folgende Coda an, mit der M(F) die gesamte Sequenz des Deutsch-erwerbs beenden will:

das schwierige war eigentlich dann sowas wie nachrichten
(...) zu verstehen- oder am telefon/ ich fand es immer viel
leichter\ wenn du den mit den person mit dem²⁴⁷ du

²⁴⁶ Aus Platzgründen verzichte ich an dieser Stelle auf weitere Interviewfragmente.

²⁴⁷ Die wenigen sprachlichen Fehler, die in M(F)s Interview aufzufinden sind, spiegeln meist die Genusproblematik wider, die allen Familienmitgliedern bekannt ist. Nun handelt es sich beim Nomen ‚Person‘ jedoch bestimmt nicht um einen unbekanntem Begriff. Sehr viel seltener sind bei M(F) Kasusfehler wie

gesprachen hast einfach gesehen hast/ (Int. M(F), S.5)

M(F) positioniert sich demnach insgesamt als Person, die als sprachliches identitäres Merkmal eine optimale Entfaltung unter keineswegs immer leichten Bedingungen verkörpert. Die Narration erlaubt aber bisher noch nicht, die überwiegende Prozessstruktur zu determinieren. Um das Bild ihres hervorragenden Deutscherwerbs zu vervollständigen, müssen weitere Passagen analysiert werden. Bedeutsamerweise stellt sich an mehreren Stellen heraus, dass M(F) beim Lernen durchaus gezielt handlungsschematisch vorgegangen ist, z.B. als sie davon spricht, dass andere ihre Sprachmelodie im Deutschen als besonders gut betrachten.

woher das kommt/das- ich denke mal\ ich hab sehr viel über das zuhören gearbeitet\ (...) so dass- dass ich einfach-* jemand hat mir was erzählt/* ich bin um die ecke gegangen\ habs dem nächsten erzählt\ so- weißt du/ so einfach\ äh/ weitergegeben* (Int. M(F), S.24)

Allein die Verwendung der Pronomina (*ich*) und der Verben drückt aus, dass M(F) als aktive Handelnde am Lernprozess beteiligt war. Dass die Sprachen nicht einfach über sie kamen (Wandlungskurve), belegt auch folgende Passage, in der es darum geht, wie eine perfekte Zweisprachigkeit aussehen könnte, falls es sie überhaupt gibt:

du kannst wahrscheinlich nie alle wörter-* kennen lernen\ oder oder perfekte grammatik lernen\ (...) das hab ich\ da hab ich mir viel mühe gegeben\ aber ich habs nicht geschafft* und ich werds jetzt auch nicht mehr äh besser lernen\ glaub ich** (Int. M(F), S.23)

Mit dem hier verallgemeinernden Pronomen „du“ eingeleitet, präsentiert M(F) zunächst wieder einmal den negativen Horizont der Schwierigkeiten, die es auf dem Weg zur perfekten Bilingualität gibt, um dann zu zeigen, dass die institutionelle Entfaltung sehr mühsam und trotzdem nicht so erfolgreich war, wie sie es sich erhofft hatte. Beide Ausschnitte dokumentieren einen gewissen Ehrgeiz und Fleiß beim Erwerb des Deutschen. Und obwohl es kein besseres Feedback gibt, als sprachlich nicht als Ausländerin identifiziert zu werden, positioniert sie sich selbst keineswegs als in der deutschen Phonetik makellos:

man sagt mir/ ich kann das selbst nicht beurteilen\ (...) dass meine betonung\ eher das-* deutsche ist\ aber das ist was was ich selber überhaupt nicht beurteilen kann\ (Int. M(F), S.24)

Die narrative Konstruktion von Menschen, die den Biografieträger beurteilen, ist ein typisches Merkmal der selbstbezogenen narrativen Identität (Lucius-Hoene/Deppermann 2004). M(F) verhindert so jegliche Darstellungsformen, die mit Prahlerei in Verbindung gebracht werden

mit den* Person anzutreffen. Daher ist insgesamt zu postulieren, dass sich bei Schilderung von Schwierigkeiten in der Tat auch isomorphe Entsprechungen in den Duktus drängen (vgl. hierzu Franceschini 2004, 141).

könnten, ebenso wie Phasen der Theoretisierung der eigenen Person, die sie selbst in ein besonders positives Licht rücken könnten.

Es wird ersichtlich, dass M(F) durchaus sehr aktiv am Erwerb des Deutschen beteiligt war. Sie hat nicht nur institutionell, z.B. an der Uni die erforderlichen Schritte unternommen, um ihr Studium erfolgreich zu absolvieren, sondern hat darüber hinaus eigene Lernstrategien entwickelt und angewendet, Wortschatzprobleme intensiv bearbeitet und die Grammatik detailliert gelernt. Trotzdem gibt sie oft vor, der Erwerb sei quasi von selbst – sprich als Wandlungskurve – abgelaufen. Weitere narrative Adjuvanten, bspw. die meisten Mitglieder der finnisch-deutschen Gesellschaft in Freiburg mit weit schlechterem Deutschniveau, dienen auch dazu, die Fiktion eines automatisch verlaufenden Spracherwerbs vollständig zu hinterfragen.

Zusammenfassend kann deklariert werden, dass M(F) sich erstens als Sprachinteressiert beschreibt, sich zweitens die Merkmale einer bewussten und differenzierten Lernerin des Deutschen zuschreibt, dass sie drittens problematische Situationen und deren Bewältigung als konstantes narratives Merkmal verwendet und viertens ihre Erfolge ungerne als Konsequenz bewusster Handlungen präsentiert.

8.1.1.3 Kulturelle und nationale Identität

M(F) wird im Laufe des Leitfadeninterviews danach gefragt, ob sie des Öfteren mit der Frage konfrontiert werde, sich eher als Deutsche oder eher als Finnin zu fühlen. Diese angesichts ihrer weitgehend akzentfreien Beherrschung des Deutschen als durchaus plausibel erscheinende Vermutung stellt sich als richtig heraus:²⁴⁸

```
es gibt leute\ die das fragen\* und für mich ist die  
antwort\ wie ich vorhin schon gesagt habe/ ich bin ne  
finnin\** (Int. M(F), S.31)
```

Die Antwort besteht somit aus einer nicht direkt erfragten Positionierung, die sie aufgrund des Detaillierungszwanges sogleich erläutert:

```
[1] äh ** ich denke\ das hat damit zu tun\ dass ich so  
geboren wurde\ und das war das\ das war einfach der-** ja\*  
der zufall/ dass ich jetzt gerade in finnland zur welt  
kam\** und\ ich bin jetzt länger hier\ als ich jemals in  
finnland gelebt habe\  
[2] und ich fühle mich hier sehr wohl- und ich bin hier  
ABSolut integriert/ und ich habe hier meine FREUde\  
ich hab hier meine faMILIE/ ich hab hier mein zuhause/ (...)  
und trotzdem bin ich irgendwo für MICH/** ne finnin\ (Int.  
M(F), S.31)
```

²⁴⁸ Der Aussprache muss bei Migranten eine nicht unerhebliche Bedeutung beigemessen werden. So meint Thüne diesbezüglich, sie könne „einen symbolischen Wert annehmen: es ist, als würden die Sprechenden hier einen Teil der Andersheit behalten, sie in der Stimme aufbewahren“ (2011, 234). Der Umkehrschluss scheint bei M(F) zuzutreffen: durch ihre autochtonische Aussprache ist ihre Andersheit nicht unmittelbar wahrnehmbar und dies führt dazu, dass sie von einigen Mitmenschen als Deutsche festgelegt werden will.

Zunächst zählt sie in der Passage in weitgehend passivischer Form auf, warum sie Finnin ist. Ereignisträger tauchen dabei – abgesehen vom „Zufall“ – nicht auf, ein sozialer Rahmen ebenso wenig. M(F) veranschaulicht Finnland lediglich als geografisch demarkierte Zone und sich selbst als Objekt ihrer Geburt.²⁴⁹ Bei der Identifizierung mit ihrem Herkunftsland ist aus identitätstheoretischer Sicht vor allem das Ausbleiben von sozialen Gruppen bedeutend. Erzähltechnisch betrachtet fällt neben der Wandlungskurve die relativ stockende Argumentation auf.

Ganz im Gegensatz dazu sieht der zweite Teil der argumentativen Passage aus, der sich außer durch die Erwähnung ihres sehr positiven Gefühls in Deutschland vor allem durch die Einbindung in verschiedene soziale Kategorien abhebt. Zunächst die kulturelle bzw. nationale, markiert durch das Partizip „integriert“, dann die soziale durch Freunde und zuletzt die familiäre. Abgeschlossen wird die Gegenüberstellung mit einem zusammenfassenden „zu Hause“. Der Gestaltschließungszwang erzwingt eine vollständige Auseinandersetzung mit dem Thema nationaler Identität. Eine Erörterung der sozialen Kategorien ist daher folgerichtig. Die noch fehlende Plausibilität ihrer Position veranlasst M(F) allerdings dazu, das Thema zu vertiefen:

das ist aber nichts\ was ich hier jedem erzähle so einfach/
sondern\ * das ist meine meine sache (...) wenn mich jetzt
einer fragt/** bin ich im prinzip beides/** aber so diese-
äh engere be- bindung/** habe ich doch zu diesem
finnischsein\ (Int. M(F), S.32)

Die Folge der Frage, mit welchem Land sich M(F) denn nun wirklich identifiziere, erzeugt eine schleppende, argumentativ schwierige Narration. Diese Frage löst erzählerisch auch eine Abspaltung des „me“ aus. M(F) beantwortet die Fragen i.E. so, wie die Leute es wohl erwarten, ist sich aber dessen bewusst, dass es sich dabei nicht um ein identitäres Merkmal ihrer Person handelt. Ihre soziale Wiedererkennung als zu beiden Ländern zugehörig ist zwar gesichert, deckt sich jedoch nicht mit dem „me“, das sie zu besitzen weiß. Im weiteren Gespräch mit dem bikulturellen Interviewer hebt M(F) hervor, im Unterschied zu diesem als Sohn von Eltern aus verschiedenen Ländern, habe sie ja schließlich nur finnische Eltern und sei somit *qua* Geburt Finnin. Problematisch ist in diesem Punkt die fehlende Klarheit darüber, wie die soziale Kategorisierung aussieht, die durch das Indefinitpronomen „jeder“ angedeutet wird. Wer ist außer dem Interviewer darüber im Bilde, dass M(F) auch ein sozial erwünschtes „me“ angenommen hat?

Dass M(F) sich wegen ihrer sozialen Zugehörigkeiten „nicht ganz“ als Deutsche „identifizieren“ kann bzw. will, dokumentiert auch folgender Abschnitt, in dem M(F) ein für sie typisch deutsches Identitätsmerkmal herausarbeitet und es als völlig fremd präsentiert. Er entstand nach einer Gesprächsaufforderung seitens des Interviewers, der wissen wollte, ob M(F) zuweilen eine Sprache vermeide und das Beispiel heranzog, dass seiner Beobachtung zufolge einige Deutsche im Ausland nicht gerne als Deutsche identifiziert werden wollen.

²⁴⁹ Interessanterweise bezieht sich das Wort Nation in seinem ursprünglichen Sinne auf nichts anderes als auf eben die Geburt.

bis jetzt/ hab ich mich immer für ne finninn gehalten\ (...)
und DADURCH habe- identifiziere ich mich vielleicht auch
nicht ganz so mit/ mit/** mit deutschland\ ähm und ich bin
der Meinung\ dass du als deutsche heute\ egal/ also als
RICHTIGE deutsche heute\ auch nicht mit diesen ewigen
schuldgefühlen leben MUSST / und dass du DURCHAUS dazu**
dich bekennen kannst deutsche zu sein\ und ich finde\ da
gibt es nichts zu schämen\ (Int. M(F), S. 13)

Zunächst vollzieht M(F) hier zunächst eine abgetönte soziale Kategorisierung, die ihr hinsichtlich der eigenen Positionierung nur eine vage Orientierung liefert, nicht zum deutschen Kollektiv zu gehören (*bis jetzt, vielleicht, nicht ganz*). Erst bei der Thematisierung des für M(F) völlig überflüssigen Drucks, der auf den von ihr verallgemeinerten Deutschen lastet, offensichtlich für M(F) ein deutliches Merkmal nationaler deutscher Identität, klärt sich M(F)s Positionierung, denn dadurch offenbart sich ihre personale Identität unverändert als finnisch und diese soziale Kategorisierung erfüllt eine orientierende Funktion. *Ergo* kann sie sich als Außenstehende vollkommen frei deutscher Elemente bedienen, wenn es um deren Eingliederung ins Alltagsleben ihrer Familie geht. So antwortet M(F) auch an anderer Stelle auf die Frage des Interviewers, ob sie mit beiden Kulturen lebe, Folgendes:

leben- ja\ das tue ich** also wir haben zum beispiel**
WEIHNacht -*** ist geteilt\ ein teil von dieser tradition
ist die deutsche und ein teil ist die finnische* also wir
haben von beiden\ immer son bisschen was gepickt/ (...) in
einfach so einverständnis alle miteinander\ was uns gefällt
was wir schön finden* und haben das einfach für uns
gemischt* auch viele andere dinge** ja\ (Int. M(F), S.34
f.)

Der baldige Wechsel der Pronomina hin zum „wir“ verdeutlicht, dass M(F) hier vielmehr ein bikulturelles Merkmal familiärer Identität (soziale Identität) zeichnen will, an dem sich alle Akteure beteiligen. Als Beispiel wird das Weihnachtsfest herangezogen, es gilt aber anscheinend auch für „viele andere Dinge“. Während M(F) also Fragen nach kultureller Kategorisierung nicht besonders schwer fallen, da sie sich samt Familie offen zur Bikulturalität bekennt, erzeugt die Fragestellung nach persönlicher, nationaler Zugehörigkeit ein schwieriger aufzulösendes Dilemma.

8.1.1.4 Der Name

M(F) kommt von selbst auf ihren Vornamen zu sprechen, als sie erzählt, dass die meisten ihrer Patienten gar nicht wissen, dass sie Ausländerin ist, sie aber doch bemerkt hat, dass sich einige über ihren für Deutsche doch sehr fremden Vornamen wundern. Anstatt Marja²⁵⁰ genannt zu werden, sprechen sie hier alle mit Maja an. Eine andere Namensänderung fand sogar den Weg in einen Ehering, weil die beauftragte Goldschmiede kurzerhand den von ihr in Großbuchstaben vorgeschriebenen Namen Marja in Maria umwandelten. Die sehr dicht ge-

²⁵⁰ Alle Namen sind so geändert, dass sowohl narrative als auch diskutierte Inhalte von der Änderung unberührt bleiben.

schilderte entsprechende Anekdote gipfelt in folgender szenisch-wörtlichen Wiedergabe ihrer Beschwerde beim Juwelier:

hab gesagt- ich glaube\ dass jeder mensch seinen eigenen namen schreiben kann\ (Int. M(F), S.18)

Trotzdem versucht M(F) in der narrativen Rekonstruktion Verständnis für den Fehler aufzubringen, was man am anschließenden Passus konstatieren kann:

aber das war einfach so fremd für die leute- die konnten das nicht begreifen\ dass da ein jot hinkommt\ (...) ich fand das doof\ ich hab gesagt mein mann heiratet keinen maria\ * [lacht]* (Int. M(F), S.19)

Die Wut im Augenblick des Erlebens ist rekonstruktiv einem Verständnis gegenübergesetzt, so dass sich die lebhafteste Passage narrativ in Lachen auflöst²⁵¹ und M(F) kurz darauf auch auf eine positive, den Namen betreffende Veränderung zu sprechen kommt, die durch die Heirat entstanden ist:

und dann hieß ich mit familienamen maluosterinnen\ das konnte dann NIEMAND aussprechen\ (...) das musste ich dann überall buchstabieren/** und da muss ich sagen das war für mich eine erLEICHTERUNG* als ich dann den namen meines mannes genommen habe\ (...) weil das war immer son kampf\ das ist erstens son langer name\ dann el uh oh hintereinander\ das (...) ja/ das war schwierig\ (Int. M(F), S.19 f.)

Wie aus einem Namen in seiner natürlichen Umgebung in der Fremde ein „Kampf“ werden kann, wird vermutlich nicht wenigen Migranten bekannt sein. Durch Heirat einen deutschen Namen anzunehmen ist zumindest für M(F) „eine Erleichterung“. Dennoch bleibt ihr Vornamen (Marja) typisch finnisch und als sie gefragt wird, wie die Leute ihn denn aussprechen, antwortet sie:

ja\ eigentlich immer falsch\ und manchmal komm/ manchmal muss ich selbst überlegen\ das ist jetzt wirklich ganz ernst\ ich höre den namen eigentlich immer falsch** und manchmal muss ich ECHT selbst überlegen\ wie spricht man den eigentlich richtig aus*** (...) ja-* so du musst manchmal-* dir selbst ins gedächtnis rufen\ wie das eigentlich im finnischen ausgesprochen wird\ (Int. M(F), S.20)

Die über 28 Jahre lang veränderte Aussprache ihres Namens entwickelte sich zum Normalfall, den M(F) inzwischen nicht nur toleriert, sondern sogar verinnerlicht hat. Trotzdem ist sie sich

²⁵¹ Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass sich bei M(F) auch hier eine sprachliche Unaufmerksamkeit eingeschlichen hat (keinen* Maria).

der Veränderung bewusst, und hat insofern etwas gegen eine Fortsetzung dieser Verlaufskurve unternommen, als sie und ihr Mann ihrer Tochter einen Namen gegeben haben, der weder im Finnischen noch im Deutschen abweichende phonetische Merkmale besitzt.²⁵²

Aus identitätsanalytischem Blickwinkel betrachtet, fällt zunächst die Darstellungsform auf, die auf einen biografischen Wendepunkt deutet. Dies geschieht allerdings nur hinsichtlich ihres Nachnamens, wohingegen gerade die veränderte Aussprache des Vornamens einen alltäglichen Angriff auf ihre Identitätsmerkmale darstellt. Da hierfür anscheinend kein narrativ greifbarer Wendepunkt vorliegt, will M(F) offensichtlich mittels rückversichernder einleitender Signale (*das ist jetzt wirklich ganz ernst*) deutlich klarstellen, dass es sich um einen entscheidenden sprachbiografischen Aspekt handelt. Problematisch ist hierbei erstens ein Bruch in der Kontinuität und zweitens eine fehlende Beteiligungsmöglichkeit beim Aushandeln der Identitäten. Für beide Punkte gilt ferner, dass sie sogar im engsten Familienkreis gelten (*eigentlich immer*). Der im Zusammenhang mit ihrem Namen stehende Kampf gegen die Aufnahmegesellschaft ist verloren, diese zwingt dem Individuum ein sprachliches Charakteristikum auf, das dieses nicht selbst gewählt hat. Resignation, ersichtlich am Resultat, den eigenen Vornamen zuweilen sogar selbst nicht mehr korrekt auszusprechen, ist in M(F)s Sprachbiografie die Folge.

8.1.1.5 Zweisprachige Identität und Muttersprache

Ein augenfälliges Merkmal von M(F)s sozialer Identität ist ihre ausgeprägte Zweisprachigkeit, denn einerseits spricht sie so gut Deutsch, dass ihr sprachlich eine Zugehörigkeit zum deutschen Kollektiv zugeordnet werden könnte und dies seitens vieler ihrer Patienten auch geschieht. Andererseits kommt es aber immer wieder vor, dass sie in der deutschen Öffentlichkeit mit ihrer Tochter ins Finnische wechselt. Da nicht ihre gesamte Umgebung auf dieses Switchen vorbereitet ist, registriert M(F) zuweilen überraschte Reaktionen (Int. M(F), S.17). Sie wird also vom deutschen Kollektiv entweder als Deutsche oder als Zweisprachige kategorisiert.

Im Laufe des Interviews wird M(F) danach gefragt, was sie von Zweisprachigkeit halte. Sie antwortet zunächst auf unpersönlicher Ebene Folgendes:

äh- ich bin absoluter befürworter* davon\ auf jeden fall* ich finde** dass du in den-** man sollte einfach möglichst viele sprachen können\ weil dadurch hast du einfach einen ganz anderen ZUGang auch zu\ zu den leuten\ zu der kultur\ zu dem land\ egal wie-* wenn DU jetzt die möglichkeit hast innerhalb der faMILie eine sprache einfach so nebenbei/ zu lernen\ dann-*** muss man das tun\ (Int. M(F), S. 21)

Abgesehen von dem letzten Konditionalsatz könnten sämtliche Kriterien durchaus auch auf sie, und nicht nur auf multilingual erzogene Kinder zutreffen. Sie dürften die Motivation für ihr Bestreben, nahezu perfekt zu sprechen abbilden. Gesichert ist schon allein wegen des Ge-

²⁵² Die Erwähnung dieses Umstandes erfolgte unmittelbar im Anschluss an die abgedruckte Passage ohne eine dies evozierende Frage des Interviewers.

brauchs der Modalverben „müssen“ und „sollen“, dass sie in moralischer Form sprachbiografische Maximen darstellen. Hinsichtlich der Bilingualität ihrer Tochter betont sie die Wichtigkeit, „die Beziehungen zu Finnland“ zu pflegen, indem sie „ganz normal mit den Leuten kommunizieren kann“ (Int. M(F), S.22). Darüber hinaus präsentiert M(F) folgende, eigene Definition von perfekter Zweisprachigkeit:

also ich denke für mich ist es das/ dass du in dem moment\
wenn du nen anderssprachigen menschen vor dir hast\
dass du einfach problemlos umschalten kannst** (...) das ist für mich eigentlich das-* was ich gerne-* hätte\
und denke- ich zum großen teil auch habe\
(Int. M(F), S.22 f.)

Warum sie selbst dieser Begriffsbestimmung nicht gänzlich entspricht, bleibt unklar, denn in der sich anschließenden Aufzählung ihrer vermeintlichen Defizite betont sie allein die Lexik (*du kannst wahrscheinlich nie alle Wörter kennen lernen*) und die Grammatik (*oder perfekte Grammatik lernen*), bevor sie auf ihre vergeblichen Bemühungen hinweist (*da hab ich mir viel Mühe gegeben aber ich hab's nicht geschafft und ich wird's jetzt auch nicht mehr besser lernen (...) ich kann's nicht*, Alle Zitate: Int. M(F), S.23). Diese Äußerungen stehen zum Einen im Einklang mit ihrem herausgearbeiteten identitären Merkmal, narrativ vermehrt auf Schwierigkeiten hinzuweisen. Zum anderen positioniert sie sich durch Gegenüberstellung antagonistischer Figuren auch als Individuum, das sich sprachlich nicht mehr von Einheimischen unterscheiden will. Das drückt sich im Anschluss auch aus:

also-* wie gesagt\
mich versteht jeder** und/ äh* ja\
ich bin halt so n bisschen perfektionist\
in manchen dingen\
und wenn ich das jetzt perfekt könnte/
wärs natürlich noch schöner\
(...) aber so ist auch sehr schön\
(...) ich würd schon sagen\
ich bin damit zufrieden\
(Int. M(F), S.23)

Kurz darauf teilt M(F) sogar mit, die deutsche Aussprache von Skandinaviern sei üblicherweise auffällig und ergänzt dies mit dem Vergleich der Phonetik „richtiger Deutscher“ (Int. M(F), S.24). Sie präsentiert sich als hervorragende Lernerin und Sprecherin des Deutschen, hütet sich aber davor, dies offen zum Ausdruck zu bringen. An späterer Stelle äußert sich M(F) zur Vermischung von Sprachen und zeichnet einen negativ beurteilten Gegenentwurf:

also dieses blablablablablaarbeitsamt und so\
wie du das immer hörst überall das gebrauch ich eigentlich nicht\
(...) wenn ich das in einer sprache sprechen kann/
warum soll ichs nicht tun/* das ist einfach selbstverständlich\
(...) warum soll ich die leute hier noch ganz verrückt machen mit irgendwelchen brocken von anderen sprachen noch dazwischen/
[ganz kurzer Lacher] wenn es anders geht/*
(Int. M(F), S.45 f.)

Sie selbst betont, i.d.R. eine klare Trennung ihrer Sprachen durchzuführen. CS sei in ihrem Sprachgebrauch nur eine „absolute Notlösung“, wenn ihr „plötzlich mal ein deutsches Wort fehlt“ (Int. M(F), S.45).

Die o.a. Einschränkungen in Bezug auf eine eigene Zweisprachigkeit können auch im späteren Verlauf des Interviews dokumentiert werden,²⁵³ als M(F) versucht zu erläutern, ob eine zweite Sprache zu einer Art Muttersprache werden könnte: In dem Zusammenhang legt sie fest, aus welchen Gründen Finnisch ihre Muttersprache ist: 1. Sie könne sich in ihr am „sichersten“ und am „genauesten“ ausdrücken. 2. Sie wird von „anderen richtig“ verstanden. 3. Berührende Themen könne sie schlicht nur auf Finnisch ausdrücken (Int. M(F), S.41 f.). Trotz ihrer beachtlichen Kompetenz im Deutschen betrachtet sie sich selbst differenziert und will sich keineswegs eine vollkommene Zweisprachigkeit attribuieren. Auch hier wird eine Diskrepanz zwischen sozialer Identität und eigenem „*me*“-Entwurf sichtbar.²⁵⁴ Obgleich andere sie anhand der vermeintlich perfekten Kompetenz des Deutschen als zweisprachig beurteilen, weiß sie, dass sie es doch nicht ist.

Diesen Aspekt resümierend, ist festzuhalten, dass es letztlich die nahezu perfekte Beherrschung der Landessprache ist, die M(F) in ein Identitätsdilemma bringt. Im Umkehrschluss gilt, dass das Beibehalten eines Akzentes bzw. typischer Fehler die soziale Identität des Herkunftslandes festlegen und/oder festigen könnte. Wenn eine Person zuverlässig zur Gruppe des Heimatlandes gerechnet werden will, braucht es nur deren sprachliche Merkmale, bspw. einen wahrnehmbaren Akzent zu bewahren.

Auf der Suche nach die Identität ergänzenden Informationen muss noch auf schriftliche Aufzeichnungen rekurriert werden, die ca. 1 Stunde nach Beendigung des Interviews gemacht wurden. Als M(F) da den Interviewer erneut traf, erzählte sie ihm, dass ihr nachträglich noch zwei Punkte eingefallen seien. Zum einen habe sie als Kind oft gehört, wie ihre Großmutter mit 5 Sprachen jonglierte. Dies habe M(F) extrem neugierig gemacht und zudem angespornt, es der Oma gleichzutun. Druck habe es in dieser Hinsicht jedoch überhaupt nicht gegeben. Zum anderen erinnerte sie sich daran, dass die ersten Jahre in Deutschland teilweise schmerzhaft waren, weil sie den Verlust ihrer Muttersprache bewusst erlebte.²⁵⁵ Sie habe nämlich immer gerne geschrieben und sogar davon geträumt, wie ihr Vater damit den Lebensunterhalt zu verdienen. Sie habe aber eingesehen, dass gegen eine gewisse Verschlechterung der Muttersprache nichts unternommen werden könne. Diese Informationen klassifizieren M(F) als exakte Beobachterin der eigenen Sprachpraxis und sind ein Hinweis darauf, dass sie stets darauf bedacht ist, die höchstmögliche Kompetenz zu erlangen. Keinesfalls kann demnach gefolgert werden, M(F) habe sich schlicht kulturell und/oder national assimilieren wollen.

²⁵³ Die Darlegung sprachlich komplexer Gedankengänge erfolgt in Sprachbiografien oft zum ersten Mal. Das beobachtet auch Franceschini (2004) und nennt dieses wiederkehrende Element „Erzählaufwand“.

²⁵⁴ Diese Diskrepanz ist ebenfalls im Aufbau des Segments zu finden, den sie mit den adversativen Adverbialen „trotzdem“ und „trotz allem“ einleitet.

²⁵⁵ Sehr interessant ist hier die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen M(F)s ‚deutschen‘ ‚*me*‘ und der narrativen Ausbleiben des finnischen Sprachverlustes gibt. Die Festlegung auf ein vermeintlich assimiliertes Individuum könnte durchaus dazu beitragen, dass sich die betroffene Person auch stets so präsentiert. Hier deutet sich an, dass die herkunftssprachliche Biografie durch fehlendes Erzählen teilweise fast ‚vergessen‘ wird.

8.1.1.6 *Identität in einer Sprache*

Bei jemandem wie M(F), der so differenziert über die eigenen Sprachen nachdenkt, war zu hoffen, dass sich im Laufe des Interviews Indizien für eine sprachlich vermittelte Identitätsveränderung durch das Hinzukommen der deutschen Sprache zeigen würden. Und tatsächlich lassen sich zum einen eine Erweiterung und zum anderen eine Einschränkung ihrer Möglichkeiten konstatieren.

Eine neue Perspektive durch die Migration ergab sich M(F) bspw. hinsichtlich des Fluchens. In Finnland verwehrte es ihr ihre in diesem Punkt auf eine gute Erziehung zurückgehende persönliche Identität, auf Finnisch zu fluchen (Int. M(F), S.26). Nun findet sie in Deutschland die Realität eines sprachlichen Vakuums, das ihr erlaubt, ihre Werte zu ignorieren und sich diesbezüglich völlig frei zu geben.²⁵⁶ Diese Chance nutzt sie und berichtet davon im Interview:

fluchen kann ich nur auf deutsch\ (...) auf deutsch kann ich fluchen* (Int. M(F), S.26)

Es ist nun keineswegs so, dass M(F) dadurch eine völlig andere Person geworden ist, denn sie flucht nicht viel, aber sie hat ihre persönlichen²⁵⁷ sprachlichen Chancen durchaus genutzt. Deutlich wird an dieser Stelle vielmehr, dass Identität stets als etwas fließendes, sich entwickelndes betrachtet werden muss.

Im Gegensatz dazu erlebt M(F) sprachliche Einschränkung bei der finnischen Sprache als Auswirkungen sprachlicher Restriktionen im deutschen Sprachgebrauch. Da der Begriff „Neger“ in der deutschen Sprachverwendung indiskutabel ist und man sich durch dessen Gebrauch als Rassist offenbart, erfährt die entsprechende finnische Vokabel „neekerit“ in M(F)s Sprachgebrauch eine Veränderung, die anhand folgender Passagen aufgezeigt werden soll:

wir haben auch das wort neekerit *** und das ist auch son thema* (...) *** da ist diese äh äh* diese das wort ist im finnischen\ finde ich nicht so negativ beladen\ wie es hier immer den anschein hat* also in deutschland darfst du ja wirklich kein nigger sagen oder oder neger (Int. M(F), S.29)

Kurz darauf bringt sie etwas mehr Klarheit in den Gebrauch des finnischen Begriffs:

das das ist nichts\ aber das wort neekerit ist für mich auch-* son wort was in finnland völlig neutral-* für mich zumindest ist (Int. M(F), S.29)

Ganz unabhängig von der heutigen Verwendung des Begriffes „neekerit“ in Finnland hat M(F) durch die politische Inkorrektheit des verwandten Begriffes im Deutschen Zweifel – erkennbar anhand der definitorischen Bezüge: „finde ich“; „für mich“ (2x) – ob sie ihn über-

²⁵⁶ Vgl. Kallifatides 1999, 174 f.

²⁵⁷ An anderer Stelle betont M(F) ausdrücklich, dass es sich bei dem Verhältnis ihrer Familie zu Schimpfwörtern um ein familiäres Merkmal gehandelt habe und keinesfalls ein typisch finnisches Charakteristikum sei.

haupt noch anwenden darf. Verstärkt wird die Unsicherheit durch ihre zweisprachige, in Deutschland aufgewachsene Tochter, die den Begriff strikt ablehnt, was man im folgenden narrativen Ausschnitt erkennen kann:

bei mir ist jetzt sag mal wirklich verwirrung\ und bei ihr
ist es eigentlich ein verbot dieses finnische wort zu
benutzen\ (Int. M(F), S.30)

Zwei Sachen werden dabei deutlich. Zum einen beeinflusst das Regelsystem des Sprachgebrauchs der Landessprache die Regeln der Ursprungssprache, so dass einst klare Konnotationen abhandenkommen können, zum anderen könnten zweisprachig erzogene Kinder dazu tendieren, das Regelsystem der Landessprache auf die zweite Sprache zu übertragen. Diesen Phänomenen kann selbst M(F), die ein sehr scharfes Urteilsvermögen über verschiedene Sprachsysteme aufweist,²⁵⁸ keine klärende Entgegnung bieten.

8.1.2 Der Vater V(F)

8.1.2.1 Sprachbiografie

V(F) kommt in Hessen auf die Welt und macht seine ersten fremdsprachlichen Erfahrungen noch vor der Einschulung bei regelmäßigen Urlaubsaufenthalten in Italien. Bei diesem ersten Kontakt zu Fremdsprachen merkte er sich bereits ein „paar Wörter Italienisch“, weil die Leute am Strand „außer Englisch und Italienisch sonst nichts konnten“. Er erinnert sich daran, dass er irgendwann „so Kurzsachen“ behalten und sich damit „auf einem relativ niedrigem Niveau zumindest ein bisschen verständigen“ konnte. Im Erwachsenenalter beschäftigt er sich dann erneut mit Italienisch, allerdings nicht sehr intensiv.

Sein zweiter Kontakt zu einer fremden Sprache findet im Englischunterricht der Schule statt, einer Sprache, die er „ganz normal“ lernt. Er hat in seiner Schullaufbahn nie Probleme damit, so dass er auch seine Mutter, Fremdsprachenkorrespondentin mit Englisch, nie um Rat fragen oder mit ihr pauken muss. Durch meist englischsprachige Musik, dessen Texte er außerschulisch freiwillig ins Deutsche übersetzt, erfährt Englisch einen zusätzlichen Impuls. Bis zum heutigen Tag ist diese Sprache wegen der Texte von Liedern, die er oft hört, seine am häufigsten vernommene Fremdsprache. Als zweite schulische Fremdsprache kommt anschließend Latein hinzu, das er in der Schulzeit „gehasst“ hat. Als er Jahre später im Studium der Zahnmedizin erneut damit konfrontiert ist, findet er sie aber „nicht besonders schwierig“.

Eine weitere ihn in seiner Kindheit und Jugend begleitende Sprache ist Französisch, da seine Familie ab und zu in Frankreich einkauft. In seinen Augen handelte es sich dabei aber um eine Art „Primitivfranzösisch“, da es stets nur darum ging, „was man halt so braucht, um irgendwo eine Wurst oder Brot oder irgendwas zu kriegen“. In den Jahren vor dem Interview begann er, sein Französisch zu verbessern, damit es „für mehr reicht, als ein Brot zu kaufen“. Er bezeichnet seine Sprachkenntnisse aber als relativ simpel und „schlecht“, weil die Kommunikation z.B. bei Tischreservierungen in Frankreich oft nicht unproblematisch abläuft.

²⁵⁸ M(F) beschreibt bspw., warum man deutsche Texte nicht einfach - „wie das da steht“ - ins Finnische übersetzen kann so: „dann kommt der erste und sagt, was soll `n das? Das ist ja kein Finnisch!“ (Int. M(F), S. 40).

Gegen Ende seines Studiums lernt er M(F) kennen und fängt an, sich soweit mit Finnisch zu beschäftigen, dass er es zum Zeitpunkt des Interviews „relativ gut sprechen kann“. Er lernt diese Sprache nur durch „*learning by doing*“. Weder liest er irgendwelche Bücher, noch nimmt er je Unterricht, so dass er auch „keine Erklärungen“ grammatikalischen Typs erhält. Er spricht das Gehörte anfangs einfach nach, bis er beginnt, „ein paar Sachen zu verstehen“. Daraufhin lernt er, mit „neuen Vokabeln, gewisse Endungen zu bilden“. So erwirbt er im Laufe der Jahre diese Sprache, die er wegen seiner agglutinierenden Eigenschaft und dem Fehlen von Präpositionen als viel schwerer als Deutsch oder Englisch einstuft. Er ist sich seiner grammatischen Schwächen durchaus bewusst, resümiert jedoch, dass er Finnisch doch „ganz gut kann“. Insgesamt fällt seine Haltung gegenüber seinem Finnischerwerb trotz eigener Beteiligung nicht handlungsschematisch aus, denn er beschreibt, es sei ihm in den „Schoß gefallen“, und er habe „dafür nichts getan“, zumindest „nicht wirklich“. Im Vergleich zum Englischen stuft er das Niveau seiner nicht „richtig gelernten“ finnischen Sprache jedoch als niedriger ein.

Im Großen und Ganzen bezeichnet V(F) Englisch, Finnisch, Italienisch und Französisch als seine Fremdsprachen. Davon findet er Französisch und Italienisch vom Klangbild am schönsten, weil er beide für „einfach super flüssig“ hält. Englisch hingegen hört er wegen der Musik am häufigsten und Finnisch bezeichnet er als jene Sprache, die er auch in Zukunft am meisten „sprechen muss“ und die sich daher auch „automatisch verbessern wird“. Er stellt in dem Zusammenhang fest, im Finnischen an einen Punkt gelangt zu sein, bei dem es „tatsächlich Arbeit machen würde“, sich weiterzuentwickeln. „Deswegen“ sieht er sich auch nur noch „in kleinen Schritten vorankommen“, aber eine geringe Verbesserung wird sich s.E. trotzdem „im Laufe der Jahre einstellen“. Bezüglich seinen romanischen Fremdsprachen beobachtet V(F), sein neuronales Fremdsprachensystem rekurriere bei neuen Vokabeln auf sein Englisch, denn da kenne er die meisten Vokabeln und obwohl selbst keine romanische Sprache, enthalte es doch viele romanische Wörter. Deshalb verstehe er sogar viele Wörter aus dem Spanischen. Interferenzen zwischen Finnisch und Englisch stellt er hingegen bei sich nur dann fest, wenn ihm ein finnisches Wort nicht einfällt. Dann greife er automatisch auf den englischen Begriff zurück. Das komme aber nur in Gesprächen mit Leuten vor, die „auch mehrere Sprachen können“.

V(F) verwendet im deutschen Alltag hauptsächlich Deutsch. Familiär sogar ausschließlich, es sei denn, seine Tochter und er möchten „irgendwo über irgendjemanden ablästern“. In Finnland, wo sich die Familie mindestens einen Monat pro Jahr aufhält, spricht er mit der Schwiegermutter und einem Teil ihrer Verwandtschaft Finnisch, weil sie weder Deutsch noch Englisch beherrschen. Mit dem Rest von M(F)s Familie redet V(F) auf Deutsch, genauso wie mit seiner Frau, denn die Kommunikation auf Finnisch ist ihm „zu anstrengend“. Bei anderen Reisen spricht V(F) gerne Englisch oder Italienisch, das hänge ganz vom Reiseziel ab. Des Weiteren lernt er im Hinblick auf Auslandsaufenthalte auch problemlos Satzfragmente in Sprachen wie Türkisch oder Tschechisch auswendig, da er ein gutes Sprachgedächtnis habe. Er bemerkt bei sich, später nicht nur ganze Sätze abrufen, sondern diese sogar ohne nachzudenken richtig anwenden zu können.

Seine Grundeinstellung Fremdsprachen gegenüber ist durch Offenheit und Interesse geprägt, weil es ihm „Möglichkeiten eröffnet hat, sich mit Leuten zu unterhalten, die eine andere Spra-

che sprechen“ und „woanders herkommen“. Er zieht dabei einen Zusammenhang zu seinen Eltern. Aus deren Einstellung resultiere auch die eigene Haltung, im Ausland nicht zu erwarten, dass irgendjemand mit ihm Deutsch sprechen könne. In seiner Familiengeschichte weiter zurückgehend, spricht V(F) davon, dass sein Großvater sehr positiv über Türken und Norweger geredet habe, da er in deren Ländern gelebt hat. V(F) sieht die praktische Tradierung dieser Haltung bei sich darin, dass er gerne mit ausländischen Bürgern in Deutschland über alles Mögliche spricht und meint, auf diese Weise könne man wirklich alles erfahren Und, so sein Fazit, weil er mit Ausländern kein Problem habe, habe er auch mit Sprachen kein Problem.

Seine Heirat mit einer finnischen Frau hat für ihn so gut wie keine kulturelle Veränderung in sein Leben gebracht. Er betrachtet vorhandene kulturelle Differenzen als „marginal“ und sich nicht auf „das alltägliche Leben“ auswirkend. Es habe in seiner Ehe weder Eingewöhnungsprobleme noch religiöse oder sprachliche Schwierigkeiten gegeben. Er erachtet aber Finnen im Allgemeinen als naturverbundener, was ein Resultat der dünnen Landbesiedelung sei. Nach seinem Studium hätten seine Frau und er sogar überlegt, nach Finnland zu ziehen, wogegen er zunächst nichts gehabt habe, was sich aber zerschlug. Von sich selbst erklärt er in Zusammenhängen nationaler Identität, er habe „ein Problem“ damit, „zu sagen“, er fühle sich „als Deutscher“, weil er gar nicht wisse, „wie man sich als Deutscher fühlt“. Auch andere Fragen nationaler Identität, ob sich bspw. seine Tochter eher als Deutsche oder als Finnin sehe, hält er für wenig sinnvoll, denn sie würde aus dem Bauch heraus einfach irgendetwas antworten.²⁵⁹ In Bezug auf sich selbst räumt er ein, so etwas wie „eine Nationalität zu fühlen“, könne es zwar geben, sei aber im Grunde eher etwas Politisches als etwas Emotionales. Daher tangiere ihn das kaum.

V(F) kann sich durchaus vorstellen, sich selbst einmal nahezu zweisprachig zu fühlen, müsste aber dafür mindestens ein Jahr im Ausland verbringen. Allgemein hält er es für die beste Methode des Fremdspracherwerbs, länger ohne Kontakt zur Herkunftssprache im Ausland zu leben. Diesbezüglich bemerkt er, dass es sich für ihn auch sehr positiv auswirke, wenn er – wie in Finnland üblich – Filme im Fernsehen nur mit Untertiteln sehen könne. Insbesondere das Betrachten deutscher Sendungen in Finnland bereichere seinen finnischen Wortschatz erheblich. In einem Punkt sieht er eine eigene Zweisprachigkeit jedoch als problematisch an: während seine Tochter s.E. grammatikalisch einwandfreies Finnisch spreche, habe er selbst ein Problem mit dessen Strukturen, schließlich wisse er, dass er stets dann mit dem Lernen aufgegeben habe, wenn es schwierig geworden sei. Insgesamt präsentiert V(F) eine ausgeprägte Sprachbewusstheit. Bspw. stellt er fest, dass der Gebrauch von Schimpfwörtern sich in Deutschland und Finnland fundamental unterscheidet. Während deutsche Filme bspw. problemlos Kraftausdrücke wie „Arsch“ enthielten, entspreche deren Übersetzung in finnischen Untertiteln eher Wörtern wie „Teufel“ (*perkele*).

8.1.2.2 Zwei konstante Eigenschaften: offen aber faul

Als V(F) nach dem Stegreifinterview gebeten wurde, in einer kurzen Zusammenfassung sein Leben in Bezug auf Sprachen zu schildern, entstand folgende Sequenz:

²⁵⁹ V(F) schätzt seine Tochter so ein, dass sie in Finnland sagen würde, sie sei Finnin, während sie sich in Deutschland als Deutsche bezeichnen würde.

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

Frage des Interviewers	33 wenn du das alles noch mal zusammenfasst\ 34 deine biografie in sprachen\ 35 n paar sätzen* wie würdest du sagen* was 36 würdest du sagen*
Rahmenelement ges.	37 meine biografie in sprache/
Bestätigung	38 ja-**
Rahmenelement I	39 dass ich mich grundsätzlich immer schon für 40 fremdsprachen interessiert hab/*
Argumentationslinie I	41 weil es einfach gewisse möglichkeiten 42 eröffnet hat/ sich mit leuten zu 43 unterhalten/* die ne andere sprache 44 sprechen/
Rahmenelement I	45 die woanders herkommen/*
Rahmenelement II	46 dass ich aber schon immer ziemlich faul 47 war/*
Narrationslinie II	48 und gewisse dinge dadurch vielleicht nicht 49 gelernt hab [lacht] \
Argumentationslinie II	50 weils einfach zu mühsam war\ 51 aber ich einfach keine hemmungen hab\ 52 diese sprache\ 53 sprechen*
Rahmenelement I.1	54 und es dadurch einfach auch nie n 55 verständigungsproblem gab\ 56 nur in dem moment\ 57 anstrengend wurde\ 58 in die ganz großen 59 tiefen einer sprache einzusteigen\ 60 hab ich 61 dann meistens das handtuch geworfen\ 62 aber zumindest bis zu diesem punkt** habe 63 ich eigentlich für meine 64 fremdsprachenkenntnisse* [lachend:] nichts 65 tun müssen\ 66 sag ich jetzt einfach mal so
Rahmenelement II	60 aber zumindest bis zu diesem punkt** habe 61 ich eigentlich für meine 62 fremdsprachenkenntnisse* [lachend:] nichts 63 tun müssen\ 64 sag ich jetzt einfach mal so
Rahmenelement ges.	64 sag ich jetzt einfach mal so

Es ist bezeichnend für V(F), dass er in einer Kurzfassung seiner Sprachbiografie vor allem auf die selbstbezügliche Dimension, sprich auf fundamentale Merkmale zu sprechen kommt. So fasst er als Einsprachiger ohne Migrationserfahrungen und längere Auslandsaufenthalte die relevanten Geschehnisse seines Lebens schlichtweg als Folge wichtiger identitärer Charakteristika zusammen. Die Sequenzanalyse zeigt dabei, dass die Hauptanzeichen, die er sich selbst attribuiert, aus der Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen und seiner Faulheit beim Lernen bestehen. V(F) fügt in einer Nebenlinie seine Eigenschaft hinzu, keine Furcht vor dem Sprechen zu haben (Z.51-55). Die Einbettung dieses Erzählzweiges in die Narrationslinie seiner Bequemlichkeit beim Lernen (Z.63) hat die Funktion – ersichtlich an der adversativen Konjunktion „aber“ – die negative Bewertung seiner Faulheit zu entkräften, indem er mit dem Ausdruck „keine Hemmungen“ genau an das Charaktermerkmal der ersten Narrationslinie (Z.39-45) anknüpft. Das Fehlen sprachlicher Hemmungen ist somit nicht nur sequentiell als vermittelnde Eigenschaft zwischen V(F)s beiden Hauptmerkmalen Offenheit und Faulheit zu sehen, ebenso wie die – in diesem Abschnitt nur implizit erscheinende (Z.60-63) Eigenschaft

der Begabung. Im Folgenden werde ich zunächst weitere, das Merkmal Offenheit betreffende Interviewpassagen erörtern:

8.1.2.2.1 Die Offenheit

Die Herkunft seiner sprachlichen Offenheit führt V(F) ja auf Eigenschaften seiner Herkunftsfamilie und deren Eltern zurück. Seine Eltern beschreibt er erstens *ad negativum* als stets tolerant gegenüber Ausländern (Int. V(F), S.49). Zweitens seien sie immer bemüht gewesen, bei Auslandsurlauben zumindest einige Elemente der Landessprache zu lernen, um sich damit „unterhalten zu“ können (Int. V(F), S.50). Drittens hörte V(F) von seinen Großvätern und dem Rest der Verwandtschaft, die zeitweise im Ausland gewesen waren, in seiner Kindheit „immer nur positive Sachen“ über andere Länder und Kulturen (Int. V(F), S.49). Als Produkt dieses familiären Hintergrundes betont V(F) seine kulturelle und sprachliche Einstellung nun ebenfalls sich von negativen Fällen abgrenzend folgendermaßen:

ja- und deswegen* ähm-* hatten wir eigentlich gegenüber
ausländern nie n problem/* und ich glaub auch-* sprachen
lassen sich leichter lernen\ wenn du halt irgendwo\
unbedarf irgendwo ins ausland gehen kannst/ ohne das du
sagst\ scheidtürken/ oder was auch immer\ (...) weil das
ist ja quasi schon ne ablehnung\ s gibt ja leute die da
hinfahren\ und trotzdem alles blöd finden\ ne/ (...) aber
das\ son problem hatten wir eigentlich nie/ (Int. V(F),
S.49)

Die Kontrastierung als Mittel zur Präsentation seiner Identität verfolgt er in seiner Narration auch weiterhin, indem er davon spricht, „nie Probleme“ mit Auslandsreisen gehabt zu haben und „nicht die Erwartungshaltung“ zu haben, überall Deutsch sprechen zu können. Erst daraufhin drückt er seine eigene Überzeugung auch positiv aus und bilanziert seine sprachlichen Vorbereitungen als „ganz klare Sache“ (Int. V(F), S.50). Eine ähnliche Erzählweise fand sich schon davor im narrativen Interview, als er eben diese Vorbereitungen als für ihn „klar“ (Int. V(F), S.2), oder „natürlich“ (Int. V(F), S.4) bezeichnet hatte.

Die kommunikative Auswirkung dieses Merkmals spricht V(F) hinsichtlich zweier Situationen an. Zum einen lernt er gern „neue Leute kennen“ (Int. V(F), S.13) und findet es „interessant“, sich auch in Deutschland mit Ausländern über verschiedenste Themen zu unterhalten (Int. V(F), S.51 f.). Zum anderen bemerkt er, dass seine Tochter durch ihr Finnisch in Finnland jede „Sprachbarriere überwindet“, was er als sehr wichtig erachtet (Int. V(F), S.14 f.).

Beim intensiven Erwerb einer Sprache stößt V(F)s Aufgeschlossenheit auf Grenzen bei der Umsetzbarkeit. Auf der narrativen Ebene bedient sich V(F) hierfür eines mächtigen, negativen Adjuvantens: des Zwanges. Dieser wird zum personifizierten Ereignisträger, der ein Individuum dazu bringen kann eine Sprache richtig zu erlernen. Nun präsentiert V(F) sich als willig, diesen zwingenden institutionellen Ablaufmustern zu entsprechen – ersichtlich am wiederholt

gebrauchten Modalverb „müssen“²⁶⁰ –, ein beteiligtes handlungsschematisches Schema bezeichnet er in diesem Zusammenhang jedoch als unrealisierbar und rekurriert hierfür auf die Adiuventen „niemanden“ (Int. V(F), S.37) und „jedes Kind“ (Int. V(F), S.41). Dadurch positioniert sich V(F) in das Kollektiv ganz normaler Menschen, denen er – wie sich selbst – zwei Eigenschaften attribuiert: erstens ein deutliches Interesse an fremden Sprachen und zweitens eine Unfähigkeit, die in der realen Welt existierenden Einschränkungen zu überwinden, um im Alltag ernsthaft weitere Sprachen zu erlernen.

Zusammenfassend präsentiert sich V(F) hinsichtlich seiner sprachlichen Identität als durchaus zugänglich, kann aber ein freiwilliges Engagement zum Erwerb von Sprachen nicht nachvollziehen.²⁶¹ Auf diesem Weg schließt sich wiederum der Kreis zu seinem Merkmal „Faulheit“, das er ja s.E. faktisch mit den meisten Menschen teilt. Bevor ich jedoch darauf zurückkomme, präsentiere ich im Folgenden die Auswirkungen seiner Offenheit auf Kultur, Nation und Migration.

In Bezug auf seine kulturelle Denkweise sieht V(F) zur Mentalität seiner Frau so gut wie keine Differenzen. Erstens sei die Kultur beider Völker sehr ähnlich, zweitens habe er keine „Religionsprobleme“ und drittens gebe es zwischen ihnen keine „Sprachbarrieren“ (Int. V(F), S.34 f.). Zusammenfassend stellt V(F) über seine Wahrnehmung fest, man könne sich als Deutscher „in Finnland genauso geben“, wie daheim (Int. V(F), S.35). Andererseits kann er sich durchaus problematische interkulturelle Beziehungen vorstellen, z.B. wenn ein Partner aus einem „Kulturkreis“ kommt, der „hier nicht läuft“ (Int. V(F), S.36). Aus dieser Haltung resultiert aber keineswegs eine Einschränkung seiner eigenen kommunikativen Offenheit, wie er am Ende des Interviews ausdrücklich betont:

```
obwohl ich auch welche kenne\ die halt mit kopftuch
rumlaufen\* also frauen jetzt\** aber es ist schon noch
ganz interessant\ du kannst sie nämlich\* wenn dichs
interessiert\* und du die jetzt ausfragst\ die geben dir ja
auf alles antwort\ das ist ja net so\ dass die da irgendwie
hinterm berg halten\ ne/ sondern du kannst auf jede frage\
die du den stellst\ kriegst du ne antwort\* du kannst von
denen alles erfahren\ warum jetzt/ (...) fragen\ warum sie
jetzt mit kopftuch rumläuft\ ob sie das für sinnvoll hält\
(...) und was sie dazu bringt\ das überhaupt zu tun\ (...)
und\ du kriegst da ganz normale antworten\ (Int. V(F),
S.52)
```

Diese Passage, die durch ihre Stellung am Ende des Interviews eine große Bedeutung für die Gesamtgestalt seiner Lebensgeschichte aufweist, ist in vielfacher Hinsicht bedeutend: erstens ist nun evident, dass sich V(F) sprachlich als handlungsschematisch beteiligt präsentieren will. Dabei löst er sich von der konstruierten kollektiven Identität derer, die vermuten, Mus-

²⁶⁰ Das Modalverb „müssen“ prägt seinen zukünftigen Umgang mit Finnisch, so wie Kommunikation auf Englisch, wenn er in Tschechien oder der Türkei ist (Int. V(F), S.11). Institutionelle Ablaufmuster sind folglich für einen optimalen Lernerfolg entscheidend.

²⁶¹ Argumentativ verhindert V(F), dass seine fehlende freiwillige Beschäftigung mit Sprachen als Verlaufskurve gedeutet werden kann. Er konstruiert Sprachenlernen als definit abhängig von institutionellen Ablaufmustern und positioniert sich identitär einfach als durchschnittliches Individuum.

lime würden irgendwie „hinterm Berg halten“ oder aus anderen Gründen meinen, mit Muslimen seien Unverständnis überbrückende Gespräche unmöglich. So grenzt er seine personale Identität deutlich von der der Allgemeinheit ab. Zweitens generalisiert V(F) seine Erfahrungen diskret anhand des Pronominalwechsels vom „ich“ zum „du“, das zwar verallgemeinernd, aber nicht überheblich wirkt. Drittens greift er den Aspekt der Offenheit wieder auf und stellt eine furchtlose, unvoreingenommene Aufgeschlossenheit als stabiles Merkmal seiner Identität dar. Hinsichtlich sprachlicher Korrektheit ergibt sich für ihn kein Kohärenzproblem, da seine Kommunikation – auch ohne sprachlich perfekt zu sein – gelingt.

Seine nationale Identität betreffend, wurde bereits ausgeführt, dass V(F) es vermeidet, sich diesbezüglich zu positionieren. Eine folgerichtige Grenzen übergreifende Freiheit des Wohnortes war zwar auch mal im Gespräch, der Umzug nach Finnland scheiterte jedoch an einem „fachlichen Examen“ und einer „Sprachprüfung“, wozu er „keine Lust“ hatte (Int. V(F), S.47). In diesem Zusammenhang setzt bei V(F) allerdings ein Detaillierungszwang ein, der die Artikulierung weiterer Gründe für den verunglückten Plan evoziert:

und ich weiß auch net\ ob ichs wirklich gemacht hätte\ weil
 ähm-** (...) sagen mal\ du hast schon n gewisses soziales
 um/ Umfeld\ und es jetzt einfach so zu wechseln* ohne
 not/* ähm-* pf- ist eher unwahrscheinlich\ ne/ (...)
 natürlich klar/ es ist ja hier viel einfacher für mich\
 (...) ich mein/ das ist heute vielleicht n bisschen anders\
 du kannst heut als zahnarzt in finnland deutlich mehr
 verdienen* als hier/ aber ich mein- geld ist net alles\
 ne/ (...) und ähm-* ich wär dann n wirtschaftsflüchling
 gewesen\ [lacht] ne\ ne\ (Int. V(F), S.47)

Dieser Passus ist insofern interessant, als er erstens V(F) durchaus eine kollektive Identität mit dem sozialen Umfeld zuschreibt. Dies generalisiert er teilweise anhand des bereits oben herausgearbeiteten Pronominalwechsels. Zweitens taucht der bekannte negative Adjuvant diesmal in Form von „Not“ auf. Genauso wie der „Zwang“, hätte auch die „Not“ V(F)s Sprachbiografie ändern können. Drittens wird der „Not“ hier erneut die persönliche Bequemlichkeit (*viel einfacher*) gegenübergestellt. Und viertens konstruiert V(F) hier wiederum *ad negativum* eine Identität, von der er sich abgrenzt: Er gehört nicht zum Kollektiv der geldgierigen Wirtschaftsflüchtlinge. Insgesamt beschreibt er seine Identität also als dem sozialen Rahmen verbunden, sich Zwängen beugend, bequem und aufrichtig, im Sinne von nicht allzu sehr aufs Geld bedacht.

8.1.2.2.2 Die Opposition Begabung vs. Bequemlichkeit

V(F) erzählt, er habe sein Finnisch durch „*learning by doing*“, also vor allem durch „Hören, Fragen, Nachsprechen und Behalten“²⁶² erlernt, und fügt bezüglich der Einschätzung seines Niveaus hinzu, dass er es „ganz gut kann“ (Int. V(F), S.3). Seine Lernmethode bezeichnet er als im Grunde frei von jeglicher Arbeit (*ich hab dafür nichts getan*; Int. V(F), S.6). Was er im

²⁶² An anderer Stelle hebt V(F) auch eine andere, wenig aufwändige Methode des Finnischerwerbs hervor: wenn er in Finnland ist, sieht er fern und *liest einfach unterbewusst die Untertitel mit* (Int. V(F), S.26).

Gegensatz dazu mit „wirklich etwas dafür tun“ meint, beinhaltet, „einen Kurs“ zu „machen“, z.B. an der „Volkshochschule“, aber darauf hat er „einfach keine Lust“ (Int. V(F), S.6). Der Kontrast zwischen dieser passiven Haltung und seinem ordentlichen Niveau wird allein durch eine implizit vorhandene Begabung kohärent, die er in folgender Passage lachend andeutet:

es ist mir irgendwie n bisschen\ ich weiß net/ in schoß
gefallen [lacht] weiß auch net [lachend] (Int. V(F), S.6)

Selbstverständlich würde ein offenes Ansprechen seines Talent es leicht angeberisch wirken (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 68) und eine gute Möglichkeit dies implizit auszudrücken ist möglich, wenn eine Diskrepanz aufgezeigt wird, die nur durch ein identitäres Merkmal der Begabung aufgelöst werden kann. Die Hypothese, dass V(F) sein Talent als sprachlich identitäres Charakteristikum betrachtet, wird auch von anderen Passagen untermauert, bspw. wenn er davon spricht, dass es für ihn durchaus möglich wäre, eine echte Zweisprachigkeit zu erlangen. Die gelänge freilich nur durch den institutionalisierten Zwang, den ein „Auslandsaufenthalt mindestens“ eines Jahres auf ihn ausüben würde. Da würde er sich jedoch hervorragend anpassen und „das relativ gut hinkriegen“ (Int. V(F), S.21). Er setzt demnach voraus, alle Kriterien zu besitzen, um sich innerhalb dieser Zeitspanne als annähernd zweisprachig bezeichnen zu können. Nur einmal im gesamten Interview spricht V(F) wirklich offen von seiner Begabung und dabei auch nur von einem Teilaspekt. Dabei erwähnt er sein „gutes Sprachgedächtnis“, ganze Sätze mühelos auswendig zu lernen und sie dann auch adäquat einsetzen zu können (Int. V(F), S.2), relativiert dies aber im Gegenzug, indem er unmittelbar darauf von den Problemen spricht, die dann entstünden, wenn die tschechischen oder türkischen Kommunikationspartner, „auch wirklich ein Gespräch führen wollten.

Dass andererseits seine Müßigkeit ihn beim tiefgründigen Lernen hindert, bedauert er. So bemerkt er durchaus, dass er daher kaum in der Lage ist, eine Zeitung auf Finnisch zu verstehen, und dass ihm sogar das Lesen englischer Zeitungen nicht wirklich leicht fällt (Int. V(F), S.7). Beides verbalisiert er unmittelbar nach seiner Äußerung bezüglich eines nicht-durchgeführten Finnischkurses.

Die bisher herausgearbeiteten konsistenten Identitätsmerkmale Offenheit, Beibehalten einer kollektiven Identität in Deutschland, Bequemlichkeit und Begabung, werden auf die Probe gestellt, wenn es darum geht, mit seiner Frau oder seiner Tochter auf Finnisch zu reden, bspw. bei Aufhalten in Finnland. Seine Frau kategorisiert er dabei als insofern sprachlich dem deutschen Kollektiv zugehörig als er es „eigentlich zu anstrengend“ (Int. V(F), S.42) findet, mit ihr auf Finnisch zu reden und dies auch nicht tut.²⁶³ Aber auch mit seiner Tochter, die sich bei einigen Besuchen ab finnischen Grenze weigerte, auch nur ein Wort auf Deutsch zu sprechen, lehnt V(F) jede Kommunikation auf Finnisch ab. Obwohl diese von V(F) verlangt habe, dann gemeinsam nur noch Finnisch zu sprechen, habe V(F) das „natürlich“ nicht getan (Int. V(F), S.32). Seine Familie betreffend, ist es für V(F) von Bedeutung, ein konsistentes „me“ aufzuweisen, dessen stabiles Merkmal als eine eindeutige und unverrückbare Zugehörigkeit zum deutschsprachigen Kollektiv zu bezeichnen ist.

²⁶³ Auch an anderer Stelle äußert V(F), dass sein Finnisch im Grunde nur während der „vier Wochen im Urlaub“ zum Einsatz kommt (Int. V(F), S.4) und diese Sprache in Deutschland somit keine Rolle spielt.

8.1.2.3 Der Dialekt im Gegensatz zu seinem Deutsch

Als es im Interview darum ging, ob Zweisprachigkeit auch Nachteile haben könnte, kam V(F) von sich aus auf Dialekte zu sprechen. In seiner darauf folgenden Detaillierung beschreibt V(F) einen Bekannten, der auch eine finnische Frau geheiratet hat, aber badischen Dialekt spricht. V(F)s Augenmerk richtet sich dabei auf den Zusammenhang zu negativen Aspekten bilingualer Erziehung. Er beobachtet nämlich, dass bei der Familie dieses Bekannten die deutsche Sprache „ein bisschen auf der Strecke“ bleibt, weil der deutsche Elternteil „kein Hochdeutsch“ könne (Int. V(F), S.16).

Hierdurch positioniert V(F) sich nicht nur als Theoretiker von zweisprachiger Erziehung, sondern definiert sich durch die implizite Gegenüberstellung als der hochdeutschsprachige Elternteil seiner Familie, der die Verantwortung für eine korrekte sprachliche Entwicklung der deutschen Sprache innerhalb seiner Familie trägt. So zeichnet er kontrastiv die Situation der bezeichneten Familie folgendermaßen:

da muss ich echt sagen/ da seh ich einfach* dass das deutsch eigentlich besser sein-* könnte [bei den Kindern dieses Bekannten, T.P.]* aber das liegt in dem fall\ nur an dem/ der halt so schlecht deutsch spricht in der familie\ als elternteil/* und es einfach nicht besser kann oder will/ (Int. V(F), S.16)

V(F)s negative Einstellung zum Dialekt (*schlechtes Deutsch*) wird im weiteren Verlauf seiner Ausführungen noch deutlicher, so unterstellt er einigen Dialektsprechern, sie würden „manche Wörter auf Hochdeutsch gar nicht kennen“ (Int. V(F), S.17), und folglich nicht wissen, „wie es richtig auf Deutsch heißt“ (Int. V(F), S.16). Auch wenn sein Bekannter den Dialekt als „einen Teil seiner Identität“ betrachte (Int. V(F), S.16) und „stolz darauf“ sei (Int. V(F), S.17), ist V(F) der eindeutigen Meinung, dass man Ausländern nur Hochdeutsch beibringen sollte. Dabei äußert er sich wie folgt:

wenn du jemanden etwas bebringst\ in einer sprache* dann find ich\ sollte man doch\ ne relativ korrekte form wählen* und da mein ich jetzt/* ich mein jetzt wirklich dialekt\ (...) also ich finde\ wenn jemand ne sprache lernt/* sollte er* das richtige lernen* und das richtige kann kein dialekt sein** sondern die hochform* einer sprache\ (Int. V(F), S.17 f.)

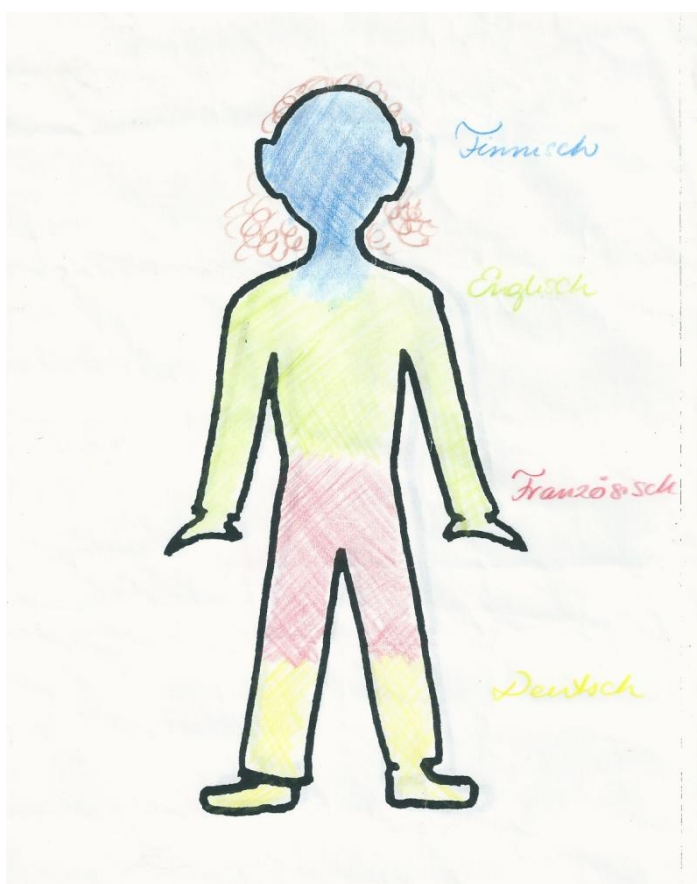
Als regelrecht verantwortungslos beurteilt V(F) die Erziehung zu einer Zweisprachigkeit, die nicht auf der jeweiligen Hochsprache basiert. Als er daraufhin nach eigenen biografischen Zusammenhängen zwischen sprachlicher Identität und Dialekt gefragt wurde, antwortete er:

zumal wenn mich einer sprechen hört/ sowieso sofort weiß\ dass ich aus hessen komm* also ich mein/ das ist einfach diese einfärbung ist halt einfach da/* (...) aber ich sprech kein dialekt\ (Int. V(F), S.18)

Nun wird deutlich, was V(F) mit „wirklichem“ (Int. V(F), S.17) Dialekt meint: im Gegensatz zu seinen eigenen hessischen Einfärbungen ist ein echter Dialekt von Unterschieden im Wortschatz und fehlender Schriftsprache bzw. Kenntnis hochdeutscher Schreibweise geprägt, denn dann „kann man auch nicht schreiben“ (Int. V(F), S.16).

Aus identitätstheoretischer Sicht positioniert sich V(F) also zunächst als zum Hochdeutsch beherrschenden Kollektiv und grenzt sich scharf von Leuten ab, deren kollektive Identität dialektal bestimmt ist und die eine Zugehörigkeit im hochdeutschen Kollektiv nicht erreichen wollen und/oder können. Ferner betrachtet er seine personale sprachliche Identität als die eines verantwortungsvollen Vaters eines bilingualen Kindes. Durch die Augen seiner Familie evaluiert er sich als zuverlässiger Sprecher eines korrekten Deutschen, der dadurch einen wichtigen Beitrag zur gegliückten Zweisprachigkeit seiner Tochter leistet.

8.1.3 Die Tochter T(F)



8.1.3.1 Sprachbiografie von T(F)

T(F) kam 1988 auf die Welt, ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt und besucht die 12. Klasse eines Freiburger Gymnasiums. Sie wuchs in Deutschland mit Deutsch und Finnisch auf. Wie sie beide Sprachen gelernt hat, kann sie nicht mehr sagen. Dies wird im Familienkreis auch nicht sonderlich thematisiert, wohingegen deutlich die Geschichte kursiert, sie habe sich im Kindergartenalter plötzlich geweigert, mit ihrer Mutter weiterhin auf Finnisch zu sprechen. T(F) selbst hat daran kaum Erinnerungen, deduziert aber, es müsse dann an der Beziehung zu ihren Großeltern mütterlicherseits gelegen haben, dass es für sie später „wieder

normal wurde“, Finnisch zu sprechen. Denn mit ihnen habe sie von Geburt an nur Finnisch gesprochen und die Kommunikationssprache auch nie verändert.

In der Grundschule lernt T(F) ab der dritten Klasse Französisch, was aber in ihren Augen leider keine positiven Resultate erbrachte. Da es dabei nur um „Lieder“ und „irgendwelche Spiele“ gegangen sei, sei „das“ nicht „wirklich ernst zu nehmen“ gewesen. Französisch habe sie „am Anfang“ sogar „gehasst“, aber heute, nachdem sie es in der 7. Klasse als zweite Fremdsprache gewählt hat, findet sie einen immer besseren Zugang zu dieser Sprache, die ihr jetzt sogar „gut gefällt“ und die sie gern „noch viel besser“ könnte. Überdies fällt ihr auf, dass sie im Französischen in der Lage ist, Gefühle „super“ auszudrücken und wenn sie dann äquivalente Ausdrücke in der deutschen Sprache sucht, ließen sich nur schwammige, weniger treffende Ausdrücke finden. Französisch verbindet sie wegen seiner Emotionalität und Impulsivität mit der Farbe Rot und assoziiert damit auch etwas „Feines, Gehobenes“. In der Schule hat sie Französisch mittlerweile als Leistungskurs gewählt, so dass sie viel auf Französisch lesen muss, was ihr wegen der „kraftvollen Formulierungen“ viel Spaß mache. Sie leidet etwas darunter, im Französischen „Hemmungen“ beim Reden zu haben. Kohärenterweise ist Französisch auch die Fremdsprache, die sie irgendwann „mehr oder weniger fließend“ sprechen möchte. Dafür will sie nach dem Abitur auch ein Jahr in Frankreich verbringen. Auch ist Französisch für sie die Sprache, die sie neben Finnisch am liebsten spricht.

In der 5. Klasse begann sie mit Englisch, einer Sprache, die ihr „immer leicht gefallen“ ist und von der sie weiß, sich damit auch „gut verständigen“ zu können. Dieses Wissen liegt u.a. an einem 10-tägigen Schüleraustausch in England, bei dem sie zum Teil gezwungen war, auf Englisch zu sprechen. Nach ein paar Tagen habe sie nämlich „keine Hemmungen“ mehr gehabt und habe „einfach so gesprochen, wie es ging“. Das machte ihr richtig „Spaß“ und sie fand „wirklich Gefallen an der Sprache“. Auch als die gastgebende, des Deutschen nicht mächtige Schülerin ihrerseits nach Deutschland kam, hat es T(F) „wahnsinnig Spaß gemacht“, mit ihr auf Englisch zu sprechen. Englisch ist für T(F) aber keine Sprache, in der sie unbedingt „perfekt“ sein muss.

Im Laufe ihrer Schulzeit lernte sie auch noch ein Jahr Russisch, brach den Kurs aber ab, weil sie es „einfach zeitlich nicht“ bewältigen konnte. Aus heutiger Sicht kategorisiert sie Russisch außerdem als Sprache, die ihr „nicht so viel gegeben hat“.

T(F)s Finnisch ist derweil so gut entwickelt, dass sie bei den jährlichen 1-monatigen Aufenthalten in Finnland am liebsten nur Finnisch spricht. Sie fand es schon immer wichtig, wenn sie ihre zwei Länder in sprachlicher Hinsicht strikt trennen konnte und bedauert es, dass ihr Vater als einzige Person dort nach wie vor Deutsch mit ihr spricht. Sie versteht aber inzwischen, warum er so handelt. Sie selbst wünscht sich, sie „würde es noch sicherer sprechen“, obwohl einige Wortschatzbereiche auf Finnisch deutlich besser entwickelt sind als auf Deutsch. Insgesamt findet sie Finnland wunderbar, aber die enge Beziehung zu Finnland ist besonders mit beiden Großeltern verbunden, weswegen T(F) befürchtet, ihr Finnisch könne nach deren Tod schlechter werden. Dann will sie ihr Finnisch vermehrt mit ihrer Mutter pflegen, denn sie ist „stolz, gut Finnisch“ zu sprechen und sie bezeichnet Finnisch auch als „einen Teil von“ sich. In Deutschland spricht sie es kaum, mit beiden Eltern jedoch schon mal, wenn keiner ihrer Unterhaltung folgen soll oder mit der Mutter, wenn beide sich vorgenommen haben, „wieder mehr zu sprechen“, damit sie „beide nicht aus der Übung kommen“. Überdies

kommen auch T(F)s Großeltern, mit denen T(F) immer auf Finnisch redet, regelmäßig zu Besuch nach Deutschland. Dabei versucht T(F) ihnen stets, ihre Lebenswelt auf Finnisch zu vermitteln und stößt zuweilen auf Grenzen. So erzählt sie, dass es für sie schrecklich war, mit Pferden²⁶⁴ plötzlich ins Finnisch switchen zu wollen, weil es schlichtweg „nicht ging“. Diesen Bereich bezeichnet sie sprachlich als am unflexibelsten, aber sie mag es auch nicht, wenn Freunde sie bitten, auf Knopfdruck irgendetwas auf Finnisch zu sagen. Allerdings findet sie solche Situationen eher komisch, weil sie weiß, dass die anderen sie „nicht verstehen“.

In Bezug auf das Lernen von Sprachen hat T(F) nicht nur herausgefunden, dass ihr Französischunterricht in der Grundschule nicht sinnvoll war und dass ihr die erzwungene Sprachpraxis in England am meisten gebracht hat, sondern beobachtet auch die Erfolge der methodischen Vorgehensweisen im heutigen Schulunterricht genau. Das Hauptdefizit ist für sie der Mangel an Sprachanlässen, denn man spreche im Fremdsprachenunterricht „sehr viel Deutsch“ und es reiche daher oftmals aus, in der Fremdsprache nur „einzelne Stichworte“ in Diskussionen „einzuwerfen“. Daher resümiert T(F), dass insgesamt „das Sprachliche zu wenig gefordert“ werde. Insbesondere in ihrem Französischunterricht werde zudem überwiegend Grammatik gelernt, so dass sie die Ursache ihrer Hemmungen beim Sprechen als aus schulischen Defiziten resultierend betrachtet. Im Vergleich dazu habe sie jedoch mal eine Englischlehrerin gehabt, „die fast nur Englisch gesprochen hat“, was T(F) „super“ fand. Für entschieden negativ hält sie sowohl Stunden, in denen Lehrer „Monologe halten“, als auch eine unausgewogene Verteilung von Redezeiten bei den Schülern. Insbesondere Zweiteres führe dazu, dass die Schüler, die sich „nicht trauen“ zu sprechen, mündlich „viel schlechter werden, weil sie weniger Übung haben“, während nur jene, die sowieso schon sprechen, auch „gefordert“ werden. T(F)s Verbesserungsvorschläge zielen darauf ab, durch mehr Sprachpraxis ein Sprachgefühl zu entwickeln. Das würde Schüler dazu befähigen, ein Gespür dafür zu entwickeln, wann ein bestimmtes Wort irgendwo eingebaut werden könnte und ob sich dann etwas auch „richtig anhört“, anstatt sich an Regeln erinnern zu müssen. Man würde dann ihrer Meinung nach „im Notfall durchkommen“, wenn man „irgendwo im Ausland“ sei. Da würden einem auch Vokabeln reichen, denn „jeder“ würde einen dadurch „verstehen“, während man die Grammatik nur dann wirklich brauche, wenn man im Ausland leben wolle und die Sprache „wirklich sprechen möchte“.

Abgesehen von der deutschen und der finnischen Sprache kommen bei ihr außerschulisch Englisch und Französisch zum Einsatz. Diese Sprachen spricht T(F) auch gerne mal „so im Spaß“ mit Freunden. Hinsichtlich der sprachlichen Zuordnung zu ihren Lebensbereichen ist die deutsche Sprache fest mit den Sparten des Träumens und des Denkens verbunden, es sei denn, sie befindet sich bereits länger in Finnland. Bei den dann auf Finnisch stattfindenden Gedanken bemerke sie dann plötzlich mit deutschen Begriffen, dass sie ja auf Finnisch denkt und könne dann sogar im Traum nicht mehr anders, als ihre Gedanken auf Deutsch weiterzuführen. Über Themen mit schulisch erlernten Vokabeln, z.B. „irgendwelchen biologischen Sachen“, könne sie nur auf Deutsch und niemals auf Finnisch sprechen, weil sie von diesen Begriffen eher die englischen als die finnischen Übersetzungen kennt. Beim Fluchen sagt T(F), sie glaube, „am besten auf Englisch fluchen“ zu können, weil sie sich zu Beginn ihres

²⁶⁴ Reiten ist T(F)s zeitaufwändigstes Hobby.

Englischerwerbs „am meisten für die Schimpfwörter“ interessiert hat. Trotzdem flucht sie vor allem auf Deutsch und ist auch der Meinung, das Deutsch „vom Klang zum Fluchen passt“. Wenn sie ans Fluchen in einer Fremdsprache denkt, fällt ihr spontanerweise Italienisch ein, eine Sprache, die i.E. „am besten“ dazu „passt“. Italienisch sei auch die Sprache, die sie als nächste lernen würde. Das fände sie „echt ganz nett“, sei ihr letztendlich aber auch „nicht so wahnsinnig wichtig“. Gerne würde sie neben Italienisch irgendwann auch noch Türkisch lernen, was „bestimmt ganz reizvoll wäre“, sie aber ebenfalls „nicht unbedingt realisieren muss“.

8.1.3.2 Zweisprachigkeit und Muttersprache

Gleich zu Beginn ihrer Stegreiferzählung äußert T(F), sie sei „zweisprachig aufgewachsen“, mit „Deutsch und Finnisch“, die sie im selben Atemzug „quasi als Muttersprachen“ bezeichnet. Es sind die Sprachen, die sie am meisten spricht und gleichsam als ihr „Eigentum“ (*meine Sprachen*) ausgibt (Int. T(F), S.2). Nach der alltäglichen Sprachverteilung gefragt, präsentiert sie zunächst Deutsch als dominierende Sprache, bevor sie jene Situationen betont, in denen Finnisch auch in Deutschland zum Zuge kommt. Insgesamt erhält die Finnische Sprache narrativ weitaus mehr Raum als Deutsch, auch wenn es um die Aufenthalte in Finnland geht:

in finnland\ wenn wir dort sind\ spreche ich nur finnisch/
eigentlich\ außer mit meinem vater muss ich hin und wieder
deutsch sprechen\ weils ihn sonst ziemlich stört* wobei
ich am liebsten stän-* eigentlich nur finnisch reden
würde* weil wenn ich dort bin/ dann ist das eigentlich-*
ziemlich getrennt dann-* ist deutsch deutsch/ und finnisch
dann-* ist für finnland/ und dort sprech ichs dann auch*
(Int. T(F), S.2 f.)

Der Abschnitt verdeutlicht, dass T(F) sich strikt mit dem sozialen Rahmen Finnland als institutionellem Ereignisträger identifizieren möchte. Insbesondere das abschließende Fazit belegt T(F)s eindeutige Handlungskongruenz mit dieser Maxime. Ihre Schlüsselhandlungen (Miecznikowski 2010) beschränken sich auf ein Aushandeln zwischen den sozialen Rahmen Land und Familie. Diese sprachliche Anpassung wendet T(F) schon seit vielen Jahren aktiv an und fällt heute weit weniger konsequent aus als früher, als sie in Finnland sogar den Gebrauch ihres deutschen Nachnamens ablehnte und stattdessen den Mädchennamen ihrer Mutter benutzte (Int. T(F), S.5). In jenen Jahren sprach sie auch mit ihrem Vater dort nur auf Finnisch. Das ergibt folgendes Identitätsmodell: in Finnland verändert T(F) ihr „me“ so, dass sie zwar evtl. vorübergehend vom Vater in Bezug auf Sprache und Kommunikation nicht mehr als dieselbe identifiziert werden kann, aber ansonsten als Mitglied des dortigen Kollektivs wahrgenommen wird, zumal sie dann sogar einen finnischen Nachnamen aufweist. Wie im oberen Passus ersichtlich, spricht sie inzwischen in Finnland wieder Deutsch mit ihrem Vater. Diese Abmilderung ihrer Radikalität begründet sie folgendermaßen:

für ihn ist das halt schwierig manchmal allen zu ver-* den
gesprächen zu folgen\ gerade wenn wir viele sind/ und am
tisch sitzen/ und alle durcheinander reden/ dann ist es

glaube ich schon anstrengend für ihn\ für mich ist es-*
ganz natürlich/ weil ichs ja so gelernt hab/ oder von
anfang an gelernt hab/ und dann/* ja früher hab ich dann\
manchmal war ich stur/ und hab trotzdem finnisch mit ihm
gesprachen\ aber irgendwann/* ja/ sieht mans schon ein\
[Auflachen] (Int. T(F), S.5 f.)

T(F) präsentiert sich und ihren Vater hier kontrastiv. Während er Schwierigkeiten hat, komplexen, sich überlappenden Gesprächen zu folgen, sind solche Begebenheiten für sie als Zweisprachige „ganz natürlich“. Empathie gegenüber ihrem Vater hat dann jedoch verursacht, die Gewichtung der sozialen Rahmen zu verlagern. So verändert sich das Bild, das T(F) von ihrem Vater zeichnet, folgendermaßen: zuerst wurde sie von ihm in ihrer „me“-Veränderung nicht nur sprachlich, sondern auch durch seinen Nachnamen gehindert. Später konnte sie einsehen, dass V(F) keineswegs vorhatte, sie in ihrer Entwicklung aufzuhalten, sondern selbst mit Verständigungsproblemen zu kämpfen hatte. Diese Haltung ist bis zum Zeitpunkt des Interviews unverändert geblieben, was an dem digital verwendeten, selbstkritischen Attribut „stur“ erkennbar ist.

Die sprachliche Situation in Finnland ist jedoch weitaus komplexer, denn durch die dortige Ausschließlichkeit ihres finnischen „me“ sind ihr auch die sprachlichen Unterschiede zwischen ihrem Finnisch und ihrem Deutsch durchaus bewusst geworden. Folgende Sequenz soll das dokumentieren:

Frage des Interviewers	65 wie fühlst du dich denn mit finnisch in 66 finnland/
Rahmenelement	67 ja/ eigentlich ganz gut/ [auflachen, leise]
Rhetorisches Element	68 ja- sonst würd ichs wahrscheinlich nicht so 69 bevorzugen*
Erzählstrang (Rahmung: A-Linie)	70 manchmal\ da wünschte ich mir\ ich würde es 71 noch sicherer sprechen\
Argumentationslinie	72 weil gerade am anfang/ ist es so\ dass-* 73 ich erst wieder rein kommen muss\ weil ich 74 ja hier ziemlich wenig sprech/ und dann-* 75 und dann ja wärs toll/ wenn ich was wenns- 76 man merkt schon dass deutsch meine-* 77 richtige muttersprache ist\ weil ichs 78 vielmehr sprech/
Erzählstrang (Rahmung: A-Linie)	79 und dann wünsche ich mir immer/ dass ich 80 genauso gut finnisch spreche wie deutsch\ 81 [auflachen]
Rahmenelement	82 aber sonst/* fühl ich mich hm wohl damit\ (Int. T(F), S.6)

Die Rahmenelemente (Z.67; 82) und das rhetorische Element (Z.68-69) zeigen deutlich, welche große Bedeutung die Präsentation eines sprachlich ausgeglichenen „me“ in Hinblick auf die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte besitzt. Man könnte es auf folgende Formel bringen: ich kann trotz eines Wunsches nach Äquilingualismus angesichts der Ausprägung meiner Zweisprachigkeit zufrieden sein.

Das größte Volumen nimmt aber der sich mit der unausgeglichenen Sprachenbalance befassende Erzählstrang nebst zugehöriger Argumentationslinie ein, der bei genauer Analyse einer ihre Wünsche betreffenden Einrahmung der Argumentation entspricht. Dabei präsentiert sich T(F) zwar teils als handelnde Person, ist jedoch einer mächtigen Verlaufskurve nicht gewachsen. Offenkundig wird anhand der Passage ein auf einer Diskrepanz von Maximen beruhendes Kongruenzproblem: T(F) sollte mit ihrer Zweisprachigkeit – so wie sie ist – zufrieden sein und sich wohl fühlen, ist jedoch gleichzeitig mit der entstandenen Sprachenbalance, die sie als Mitglied des deutschen Kollektivs (Z.75-77) ausweist, nicht ganz zufrieden. Verantwortlich für dieses Gefühl sind undeutliche soziale Rahmenbedingungen (Z.73-74; 77-78), *ergo* eine Verlaufskurve.

Die Sehnsucht danach, sich in beiden sprachlichen Kollektiven auf gleichem Niveau bewegen zu können, drückt T(F) auch im späteren Verlauf des Interviews sehr pointiert aus, wenn sie sagt, ideale Zweisprachigkeit existiere dann, wenn „man in beiden Sprachen wirklich sicher ist, als würde man in zwei verschiedenen Ländern gleichzeitig leben“. Sie bezeichnet das unmittelbar darauf als „sehr illusorisch, weil man in einem wahrscheinlich mehr Übung hat als im anderen“ (Int. T(F), S.15). Interessanterweise wird auch an dieser Stelle exakt die soeben herausgearbeitete Inkongruenz sichtbar.

Auch die bereits angeschnittene Situation, als T(F) in Gegenwart ihrer Großeltern erkannte, dass sie mit ihrem Pferd nicht auf Finnisch sprechen konnte, markiert die Bedeutung fester sozialer Rahmen in ihrer Sprachbiografie. Allerdings traf sie diese Erkenntnis mit Wucht, wie hier ersichtlich:

[dann, T.P.] WOLLte ich-* finnisch mit dem pferd sprechen-einfach\ dass meine großeltern wussten/ was ich mit ihm mach/* und es ging nicht* das war ganz furchtbar (Int. T(F), S.4)

Problematisch ist in dieser Situation, dass T(F) die Konstruktion ihres finnischen „*me*“, eines für sie auch in den Augen anderer konsistentes Merkmal ihrer Identität, nicht aufrechterhalten kann. Daher erfährt T(F) einen Bruch sowohl in der sozialen Identität, weil sie bemerkt, bestimmten Forderungen der Großeltern²⁶⁵ nicht mehr entsprechen zu können, als auch in der persönlichen Identität, da sie hinter den sozialen Partizipationen liegende konstante Eigenschaften nicht abrufen kann (vgl. Schubert 1984, 91 f.). Ferner ist diese Schilderung auch hinsichtlich eines Dilemmas im sozialen Rahmen interessant. Besteht dieser nun aus Menschen (vgl. den o.g. Konflikt mit dem Vater) oder aus Orten (vgl. die Bedeutung der finnischen Grenze)? Dass letztlich der räumliche soziale Rahmen ausschlaggebend ist, mag T(F) hier zwar überraschen, steht jedoch narrativ mit anderen Passagen in Kongruenz.

So beherrscht sie ja den Wortschatz des Waldes und des Angelns wegen der dortigen Erfahrungen überwiegend auf Finnisch und wusste vorübergehend nicht, „was Blaubeeren auf Deutsch sind“ (Int. T(F), S.23). Zudem betrachtet sie ihre Mutter zwar als wirklich gute Spre-

²⁶⁵ Ob die Großeltern hier tatsächlich diese Forderung aufgestellt haben, ist nicht relevant. Bedeutend ist hier nur, dass T(F) selbst meint, diese hätten eine solche Erwartung. Ferner sei daran erinnert, dass die Großeltern als Adjuvanten (Franceschini 2001a) fungiert haben, als es nach der Weigerung im Kindergarten um die Wiederaufnahme des Finnischen ging.

cherin der deutschen Sprache, wundert sich aber indes nicht, dass diese anhand von minimalen Fehlern als nicht-Muttersprachlerin erkannt wird, schließlich sei sie „ja nicht hier aufgewachsen“ (Int. T(F), S.37). Indem T(F) meint, ihre Mutter könne als in Finnland Aufgewachsene nicht beanspruchen, perfektes Deutsch zu sprechen, stellt sie ferner ein wichtiges identitätsstützendes Kriterium bezüglich ihrer eigenen Zweisprachigkeit auf: da sie selbst in Deutschland – und nicht in Finnland – aufwuchs, ist es folgerichtig, kein perfektes Finnisch zu beherrschen. Durch dieses Kriterium erzeugt sie eine wichtige Kohärenz in ihrer Identität. Überdies drückt T(F) in letztem Fragment aus, dass ihre Mutter, auch wenn eine Gemeinsamkeit beim Wunsch vorhanden ist, das Finnische beizubehalten, sich hinsichtlich ihrer kollektiven Identität streng von T(F) unterscheidet. Obgleich die Mutter selten als Migrantin erkannt wird, teilt sie T(F)s persönliche Identität nicht, in der dominierend Deutsch und mit geringen Abstrichen Finnisch eine zweisprachige Identität konstituieren.

Inwieweit T(F)s zweisprachige Identität von äußeren Rahmenbedingungen abhängt, zeigt auch die vermeintliche sprachliche Freiheit in Bezug auf Kinderlieder oder Gebete. Denn T(F) rahmt ihre Aussage, der eine freie Sprachenwahl entnommen werden könnte, deutlich als von Gewohnheiten abhängig ein: „ich glaub es ist einfach Gewohnheitssache. Bin (...) beides gewohnt“ (Int. T(F), S.21).

Damit im Einklang steht eine strikte Ablehnung unbewusster Sprachvermischungen in ihren Handlungen. Kommt sie in Finnland doch mal in die Lage, ein finnisches Wort nicht zu kennen bzw. zu finden, benutzt sie bewusst und „nur zur Not“ ein englisches Wort (Int. T(F), S.38). T(F)s selten auftauchende Sprachvermischungen dienen demnach einzig kommunikativen Zielen, und setzen eine sprachliche Situationsanalyse voraus. Als narrativ gegenübergestellte Figur wählt T(F) den Sprachgebrauch eines anderen Kollektivs und beschreibt die Sprachvermischung „bei russischen Leuten“ (Int. T(F), S.38). Ihr Fazit fällt dabei folgendermaßen aus:

wenn man die trennen kann\ habe ich kein problem damit\
wenn man zwischendrin die sprachen mischt\ an sich\
(Int. T(F), S.39)

Die kontrastierende Darstellung dieser sprachlichen Gruppe ist jedoch keineswegs frei von Konsistenzproblemen. Einerseits sollen die Gruppenmitglieder die Mischung „untereinander“ sprechen, andererseits sollen sie „nicht davon ausgehen“ können, „dass jeder beide Sprachen versteht“ (Int. T(F), S.39). Daraus ist zu folgern, dass T(F) keine nennenswerten Erfahrungen mit mehrsprachigen Kollektiven hat, die bspw. eine bestimmte Art des CS zum Identitätsmerkmal erheben. Es gibt in ihrer Sprachbiografie keine deutsch-finnische Peergroup. Wichtigstes Merkmal ihrer eigenen Zweisprachigkeit ist die herausgearbeitete positive Entfaltung in wechselnden sozialen Rahmen. Vermutlich kommt der Vorwurf einer sprachlichen Unzulänglichkeit an die Gruppe der Russischsprecher aus folgender eigenen Maxime heraus: wenn man zweisprachig ist, soll man sich wie Monolinguale in die Gesellschaften beider Länder integrieren.

Wie eng die eigene Zweisprachigkeit an das Land Finnland gekoppelt ist, ist an zwei Stellen des Interviews erkennbar, in denen T(F) auf Fragen zur Bilingualität sogleich auf den Bezug

zu den Herkunftsländern der zweiten Sprache zu sprechen kommt (Int. T(F), S.13; 30). Diese holistische Betrachtungsweise²⁶⁶ zeigt, dass Zweisprachigkeit bei T(F) sich nicht auf zwei Sprachen und/oder Kulturen beschränkt, sondern in hohem Maße auf zwei Länder. Damit gelange ich nun zum Aspekt der binationalen Identität.

8.1.3.3 Die kollektiven nationalen Identitäten

T(F) wurde in Deutschland geboren, nachdem ihre Mutter bereits über 10 Jahre aus Finnland emigriert war. Aus Sicht der Mutter war die Familienerweiterung ein sprachlicher Wendepunkt, denn zuvor hatte sie jahrelang zumeist auf Deutsch kommuniziert. Mit ihrem Kind sprach sie fortan einige Jahre ausschließlich Finnisch. Wie wirkt sich nun diese Rückkehr zum Finnischen auf die Tochter und deren kollektive Identität aus? Um das zu erfahren, stellte der Interviewer T(F) die Frage, ob sie gelegentlich nach ihrem nationalen Zugehörigkeitsgefühl gefragt werde. Sie antwortete darauf Folgendes:

ne-* eigentlich nicht* und ich könnte die frage auch nicht
beantworten\ weil/* ja wenn ich mich entscheiden müsste\
wäre ich finnisch glaube ich* also jetzt/ von der
nationalität her\ (Int. T(F), S.32)

Dem Passus fehlt hinsichtlich seiner ersten Aussage (Hauptsatz: die Frage nicht beantworten können) und der imaginierten Argumentation (Nebensatz) die logische Konsistenz, die nur anhand weiterer Fragmente aufzuspüren ist. In einer szenischen Erzählweise stellt T(F) dann eine ähnliche Situation der nationalen Entscheidungsfrage in einem konkreten sozialen Rahmen mit ihrem Großvater dar:

mein opa witzelt immer/ dass ich-* doch mal-* bei-* äh
olympia reiten soll [lacht] also so zum spaß\ (...) und
dann kam natürlich gleich die frage\ für welches land ich
denn starten würde\ (...) nur in dem zusammenhang\ und
dann-* würde ich schon für finnland starten* aber/ ist ja
nur son-* so ne spinnerei [lacht] (Int. T(F), S.32)

Ereignisträger ist hier vor allem der Großvater, während T(F) selbst nur auf dessen Initiative reagiert. Da es sich um den finnischen Opa handelt, wird sie seine Erwartungen womöglich erfüllt haben. Auch wenn sie diese Situation aus heutiger Sicht als „Spinnerei“ abtut, so hinterlässt ihre damalige Antwort durchaus Spuren, wie man am vorangegangenen Passus erkennen kann. Was aber sind ihre finnischen Bezugspunkte? Zunächst sind die Großeltern ein Kernpunkt bei entscheidenden Äußerungen zu Finnland. Das wird an folgender Äußerung deutlich, die T(F) aus freien Stücken heraus am Ende des Interviews von sich gab:

ich mein/ wenn meine großeltern irgendwann nicht mehr
SInd* zu denen ich eigentlich eine super gute beziehung
hab/ ähm- und ich dann einfach-* werd ich dann
wahrscheinlich mit der zeit immer weniger finnisch

²⁶⁶ Vgl. hierzu Franceschini 2004, die einen solchen Zusammenhang regelmäßig in Sprachbiografien feststellt.

sprechen\ (...) ich fänds schade\ wenn ich irgendwann schlecht werden\ schlechter werden würde* weil ich bin eigentlich schon stolz- relativ gut finnisch sprechen zu können* und mir ist es eben auch wichtig\ weil es ist son teil von mir/ (Int. T(F), S.42)

Die Stabilität ihrer finnischen Sprache hängt für T(F) folglich eng von der aktiven Beziehung zu ihren Großeltern ab. Identitätstheoretisch formuliert symbolisieren ihre Großeltern in starkem Maße das finnische Kollektiv, in das sich T(F) während der Finnlandaufenthalte stets integriert hat. Es sind die Großeltern, die sie zuerst erwähnt, wenn es um Telefongespräche auf Finnisch geht (Int. T(F), S.41), die narrativ für Besuch aus Finnland stehen (Int. T(F), S.13), die nach der Kindergartenkrise ihr Finnisch reaktiviert haben (Int. T(F), S.17) und mit denen sie das furchtbare Erlebnis der finnischen Sprachlosigkeit bei den Pferden erlebte (Int. T(F), S.4).

Der finnische Bezugsrahmen ist demnach deutlich durch persönliche Kontakte zu den Großeltern und durch gemeinsame Tätigkeiten wie Pilzsuchen geprägt. Die Folge dieser Erfahrungen ist allerdings eine klare Identifikation mit dem Land *per se*, wie es T(F) explizit in folgender Passage ausdrückt:

FINNland ist einfach vom land her schon so TOLL/ dass-** ja/ dass ich mich einigermaßen eigentlich mit identifizieren kann/* (Int. T(F), S.14)

Auch hinsichtlich der finnischen Sprache, die T(F) ja vor allem in Finnland benutzt, sind die Assoziationen so positiv, dass T(F), als sie danach gefragt wird, welche Sprache sie am liebsten spreche, Folgendes antwortet:

ich glaub finnisch\ einfach deswegen weil/ ja-* mit finnisch verbind ich einfach so viel/ (Int. T(F), S.27 f.)

Insgesamt teilt T(F) also positive Merkmale mit jenem finnischen Kollektiv, das sie kennt und in dem fast ausschließlich die Großeltern abgebildet sind. Die Dimensionen dieser erfolgreich ausgebildeten Identität sind erstens positive Bezugspersonen, zweitens eine anregende Umgebung und drittens eine hohe Frequenz der Besuche. Wie T(F) selbst anmerkt, ist Finnisch jedoch eine sehr exotische Sprache, die „nicht jeder spricht“ (Int. T(F), S.12), so dass als Schattenseite die kollektive Situation dadurch charakterisiert ist, dass sie kaum Bekannte oder Freunde hat, „die hier Finnisch sprechen würden“ (Int. T(F), S.15). Das bemängelt sie angesichts ihrer sich stets erneut zurückbildenden Kompetenz im Finnischen, wenn sie in Deutschland ist. Letztendlich spielt es für T(F)s eigene Zukunft jedoch keine Rolle, dass man „mit Finnisch nicht so viel anfangen kann“ (Int. T(F), S.12), denn ihre eigenen Kinder will sie in jedem Fall mit Finnisch und Deutsch erziehen (Int. T(F), S.6; 12). Zweisprachigkeit ist also als konsistentes Merkmal ihrer personalen Identität anzusehen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass einer nationalen Identifikation mit Finnland jegliche patriotische Grundlage fehlt. Ferner kämen für T(F) ohne ihre Großeltern tragende Wurzeln abhanden, ihre finnische Identität wäre in dem Fall zumindest gefährdet. Hypothetische Ent-

scheidungen hinsichtlich einer Nationalität sind daher als Kompensierungsversuche zu deuten, um ein mögliches Vakuum zu füllen. Wäre sie beispielsweise Finnin wie ihre Mutter, dann hätte sie zwangsläufig ein überdauerndes (biografisches) finnisches Standbein. Die Verdeutlichung dieses Aspekts belegt die Bedeutung der Beibehaltung von Wurzeln auch für die Kinder der migrierten Generation.

8.1.3.4 *Identität in einer Sprache*

Müsste T(F) der deutschen Sprache eine Farbe verleihen, so wäre sie für sie eindeutig Grau, schließlich handle es sich dabei um keine „emotionale Sprache“ (Int. T(F), S.30). Ins Stocken gerät sie allerdings, wenn sie versucht, dem Finnischen eine Farbe zuzuordnen, denn – eben darauf kommt sie in ihren Überlegungen – die finnische Kultur²⁶⁷ sei auch nicht „so was Farbiges oder Spritziges“ (Int. T(F), S.31) und unterscheide sich „nicht so wahnsinnig“ (Int. T(F), S.31) von der deutschen. Ganz anders verhält es sich etwa mit der französischen Sprache, die wegen ihrer Emotionalität und Impulsivität für T(F) „etwas Besonderes“ (Int. T(F), S.32) darstellt und augenblicklich mit der roten Farbe versehen wird. Handelt es sich hier einfach um eine Opposition zwischen Alltag und Exotismus?

Diese Symbolisierung legt nahe, ihre L1 und L2 hätten eine einengende Wirkung auf ihre Identität, der sie jedoch dank des Französischen entkommen könne. Im Laufe des Interviews lassen sich zudem verschieden Passagen auffinden, in denen T(F) der französischen Sprache bedeutende Eigenschaften attribuiert. So begründet sie ihre Vorliebe für das Lesen auf französischer Sprache damit, dass diese Sprache „von den Formulierungen schöner, kunstvoller und harmonischer“ (Int. T(F), S.29) sei als andere (bekannte Sprachen). Die starke Verbindung zur eigenen Identität wird unterdessen durch Interviewfragmente untermauert, die sich auf französisch-deutsche Übersetzungsschwierigkeiten beziehen. T(F) stellt dabei wiederholt fest, dass ein „französisches Wort“ für sie etwas „perfekt“ (Int. T(F), S.24) ausdrücken könne, während die entsprechenden deutschen Übersetzungen regelrecht schwammig seien (Int. T(F), S.25). An anderer Stelle geht sie weiter und stellt einen Zusammenhang zwischen dem Ausdruck der eigenen Gefühle und der französischen Sprache her.

ich glaube es war ein gefühl/* ich weiß es nicht mehr und es fällt mir nicht ein/ dass es das so super ausgedrückt hat auf französisch/ und das deutsche wort war einfach so* nichtsagend dagegen\ und dann/* schade eigentlich\ dass wir kein so schönes wort haben\ [lacht] (Int. T(F), S.26)

Während die deutsche und die finnische Sprache auf sie demnach eher eine graue, beschränkende Wirkung ausüben, eröffnet Französisch nicht nur neue Ausdrucksmöglichkeiten, sondern passt sogar besser zu eigenen Gefühlen. Diese Erweiterung biografischer Möglichkeiten durch Sprachen zeugt von einem hohen Reflexionsgrad, der für zweisprachige Menschen oft charakteristisch ist.²⁶⁸ In diesem Zusammenhang wird auch ersichtlich, warum, wie in T(F)s Sprachbiografie dargestellt, sie darunter leidet, beim Reden in französischer Sprache Hemmungen aufgrund eines unzureichenden Unterrichts zu haben.

²⁶⁷ Deutlich wird auch hier die für Sprachbiografien typische holistische Betrachtungsweise von Sprachen.

²⁶⁸ Vgl. bspw. Treichel/Bethge 2010, 123.

8.2 Identitäre Gruppendiskussionen bei Familie F

8.2.1 Deutsch als graue Sprache

Disk. Nr. 2: Deutsch ist keine sehr emotionale Sprache.
Von der Farbe wäre Deutsch eher grau.

Int. T(F), S.31

(V(F) -5, M(F) +T(F) : +10)

Diskussion

- 01 V(F): äh-* deutsch ist keine sehr emotionale sprache\ von der farbe wäre deutsch
02 eher grau-** wer hat denn das |ge-|
03 T(F): |[lacht]]*
04 M(F): |[lacht]]*
05 V(F): das stimmt ÜBERhaupt nicht\
06 T(F): nicht/[fragend]
07 V(F): |NE\
08 M(F): |deutsch ist|
09 T(F): |ich find| deutsch ist so ne HARte sprache\
10 M(F): ja\ das ist- für mich auch keine so emotionale sprache\ ich würde sagen stimmt
11 EHer NIcht\ ne\ ääh-* stimmt äh-*
12 T(F): stimmt\
13 M(F): stimmt**
14 V(F): nein\ stimmt eher nicht\
15 T(F): sich|er/ [fragend]
16 M(F): |also V(F) fünf-|
17 T(F): mi|nus fünf\
18 V(F): |minus fünf|
19 V(F): soll ich meinen namen da auch dazu schreiben\ [fragt den Interviewer]
20 M(F): mach mal V(F)*** ich würd sagen stimmt voll und ganz\
21 T(F): gell/
22 V(F): und-
23 M(F): du\ [an T(F) gerichtet]
24 T(F): ja\ ich auch\
25 V(F): was ist dann voll und ganz/ |zehn/
26 T(F): |zehn\
27: M(F): plus zehn**
28 V(F): plus zehn [gemurmelt, beim Aufschreiben]

Kommentar

Eine gemeinsame Konklusion bleibt ebenso aus wie eine Elaboration, Berücksichtigung oder Erwähnung von Erfahrungshorizonten. Durch die Übereinkunft von M(F) und T(F) scheint eine echte Konklusion vorzuliegen, aber sowohl T(F)s horizontverschiebender Gesprächsmodus (Z.09) als auch das Fehlen von geteilten Orientierungsrahmen lassen eine solche Schlussfolgerung nicht zwangsläufig zu. Der Modus dieser Diskussion besteht aus einem Vermeiden

von weiterführenden Elaborationen, nachdem grundsätzliche Oppositionen festgestellt worden sind. T(F) versucht zwar trotzdem, über das Thema zu reden, aber M(F) schützt das Image ihres Mannes, indem sie konklusionsgerichtete Gespräche initiiert.

V(F) stellt sich in seiner sprachlichen Identität konsistent dar. Er steht durchgehend zu seiner deutschen Sprache, verteidigt ihre positive Identität gegenüber abwertenden Angriffen und weicht allein angesichts der Elaborationsansätze von M(F) und T(F) (Z.06; 09; 15) etwas von einem extremen Standpunkt (von -10 auf -5) ab. Diese Elaborationsversuche richteten sich allerdings nur auf isolierte identitäre Eigenschaften der deutschen Sprache an sich und nicht auf emotionale Beziehungen zu ihr. Genau diesen Horizont vermeiden sowohl M(F) als auch T(F) in ihren Elaborationen, so dass letztlich – passend zur Ausgangsproposition – Konklusionen hinsichtlich Sprache als Objekt gefunden werden. Durch die gemeinsame, negative Merkmale der deutschen Sprache validierende Konklusion von M(F) und T(F) zeichnen beide die Sprache als Gegenstand,²⁶⁹ so dass sie selbst keine identitären Merkmale der deutschen Sprache teilen müssen.

Zusammenfassend kann vorsichtig die Hypothese aufgestellt werden, dass es einen Familienkonsens darüber gibt, nicht detailliert über die persönlichen Bezüge zur deutschen Sprache und ggf. auch ihrer Vorzüge zu debattieren. Aus Gründen, die allein den Familienmitgliedern bekannt sein dürften, wird Toleranz hinsichtlich der Diskussionsergebnisse gepflegt, in Punkto detaillierten Erfahrungen wird hingegen Stillschweigen kultiviert.

8.2.2 Unzulänglichkeiten in der deutschen Sprache

Disk. Nr. 14: Manchmal gibt es in einer anderen Sprache (z.B. Französisch) ein sehr treffendes Wort für etwas und dann merkt man, dass das entsprechende deutsche Wort viel schwammiger ist.

(Int. T(F), S.24)
(+5)

Diskussion

- 29 V(F): manchmal gibt es in einer andern sprache zum beispiel französisch ein sehr
30 treffendes Wort für etwas- und dann merkt man, dass das entsprechende
31 deutsche wort viel schwammiger ist\
32 T(F): find ich schon***
33 V(F): ja:-
34 T(F): DOCH\ manche sachen die- die |treffens so- gefühlsmäßig\
35 V(F): |[schaut M(F) an und lacht]|
36 T(F): und im deutschen sind sie dann irgendwie- entweder plump oder- halt
37 irgendwie drücken sie dann doch wieder ein bisschen was anderes aus-
38 find ich\
39 V(F): ich würde sagen- also auf jeden fall keine zehn punkte\
40 M(F): ICH schreib jetzt einfach mal ich WEISS es nicht\ weil wie gesagt-
41 |französisch ist jetzt-|
42 T(F): |JA:\ du kannst ja jetzt auch| es ist ja |nur ein BEIspiel französisch\|

²⁶⁹ Nicht immer sind holistische Betrachtungsweisen aufzufinden. Insbesondere negative Eigenschaften einer Sprache scheinen nicht automatisch auf deren Sprechergemeinschaft erweitert zu werden.

- 43 V(F): |also wirklich jetzt|\
- 44 ich würde auch sagen- NEIN\ es gibt beSTIMMT manche wörter also sogar\
 45 aber nicht unbedingt französisch\ |latein| oder so die etwas |ganz| genau treffen\
 46 T(F): |ja| |guck|
- 47 V(F): |was das so-* wo du zumindest mehr| als EIN wort brauchst\
 48 T(F): |siehste- es war ein beispiel\
 49 M(F): ja da machen wir doch |irgendwas|
- 50 V(F): |plus fünf|** [notiert das Ergebnis und zu T(F):] und du
 51 bist ruhig\ du bist jetzt überstimmt- undemokratisch\
 52 M(F): [lacht]

Kommentar

T(F) findet nicht den Raum, über ihre Identität in einer Sprache zu reden. Ihre emotional geprägten Propositionen scheinen den Eltern bekannt zu sein (dokumentiert am Blickkontakt, Z.35) und so wird ein sich mit dem Empfinden von Sprache befassender Horizont nicht in gemeinsame Diskussionen einbezogen. T(F) erhebt auch keine Einwände gegen die „undemokratische“ Konklusion, d.h. sie erhebt keinen Anspruch darauf, in ihrer Elaboration verstanden zu werden. Daneben ist auffällig, dass V(F) nach einem passiven Turn (Z.39) doch noch in die Diskussion eingreift, und zwar in dem Moment, als seine Frau ankündigt, sich aus ihr raushalten zu wollen. Ein so entschiedener und elaborierender Diskussionsmodus war bis dahin (in 13 Diskussionen) bei V(F) nicht erkennbar gewesen. Er weist T(F)s Horizont ab und verfrachtet eventuelle Unzulänglichkeiten in der deutschen Sprache auf lexikalisch-semanticke Ebene. Somit kann einer emotionalen Wertung der deutschen Sprache (vgl. Kap. 8.2.1: Disk. Nr.2) aus dem Weg gegangen werden. Der divergente familiäre Diskursmodus hingegen lässt eindeutig auf Rahmeninkongruenzen schließen (insbesondere durch die Schaulplatzverlagerung nach der rituellen Konklusion, Z.50-52). Während V(F) auf Übersetzungswissen rekurriert und dadurch die Konklusion erzwingt, hatte T(F) sich bei der Proposition ausdrücklich auf das „Gefühl“ bezogen, sich sprachlich genau ausdrücken zu können.

Über die deutsche Sprache als Gegenstand darf auch hier diskutiert werden. Als Familienkonsens stellt sich jedoch die Maxime heraus, den sprachlichen *Status Quo* nicht in Frage zu stellen. Das gilt scheinbar besonders dann, wenn T(F) andeutet, es gebe zwischen Sprachen und ihren Sprechern grundlegende emotionale Bindungen.

8.2.3 Deutsch-finnische Bikulturalität

Disk. Nr. 12: Wenn man bikulturell ist, kann man sich nach Belieben aus den einzelnen Kulturen das herauspicken, was einem gefällt.

Int. M(F), S.35
(+9½)

Diskussion

- 53 T(F): bist du dran oder ich/ ich\ aber-* wenn man bikulturell ist kann man sich nach
 54 belieben aus den einzelnen kulturen DAS herauspicken was einem gefällt**
 55 wie:/ so: unterschiedlich sind jetzt finnisch-

- 56 M(F): es gibt aber schon noch ein paar sachen\
 57 |zum beispiel denk an unsre weihnacht\
 58 T(F): |[undeutlich] ah ja stimmt\
 59 M(F): da haben wir auch das beste\ auch die rosinen herausgepickt\
 60 T(F): mh\ [zustimmend]
 61 M(F): würd ich schon sagen\ ja ist finnisch-
 62 T(F): bist du auch dafür/ [fragend an V(F)]
 63 V(F): dafür [atmet laut]
 64 T(F): zehn/ [fragend]
 65 V(F): ah ja\ neuneinhalb\
 66 T(F): [schreibt für alle 9 ½ auf]
 67 M(F): wir sind selten so einig\ wie heut***
 68 V(F): [sieht T(F) an und lacht]

Kommentar

Dass hier vor allem zwischen M(F) und V(F) Rahmeninkongruenzen vorliegen, ist unschwer zu erkennen. V(F) beteiligt sich nicht an der Diskussion und verlagert Unstimmigkeiten auf einen Nebenschauplatz (Lachen, Z.68) um die – erneut rituelle – Konklusion. M(F)s Kommentar (Z.67) nach dem Diskussionsabschluss deutet ebenfalls darauf hin, dass die Einigkeit nicht substantiell ist oder dass sie ihre Elaboration (Z.57; 59; 61) gerne zum Abschluss geführt hätte. T(F) ihrerseits fungiert als Konklusionsleiterin, die von V(F) keine Elaborationen einfordert. Hinter dem divergenten Modus verbirgt sich eine Distanzierung des Vaters aus der Diskussion, was in Kongruenz mit der Analyse seines Einzelinterviews steht. Sein Diskursmodus muss daher in Bezug zum Gesprächsthema und der Haltung seiner Frau gesehen werden, d.h. dass sowohl das Herausstreichen kultureller Unterschiede zwischen Finnland und Deutschland, als auch die Betonung finnischer Kulturelemente innerhalb seiner Familie ihn dazu gebracht haben, sich einer antithetischen Stellungnahme zu entziehen. Vom identitätstheoretischen Standpunkt aus gesehen, untermauert V(F) so seine Aussage des Einzelinterviews, man könne sich in beiden Ländern „gleich geben“ und Unterschiede seien im Grunde allein in Bezug auf den Kontakt zur Natur vorhanden (Int. V(F), S.35). Als Hypothese, die in weiteren Diskussionsanalysen verfolgt werden muss, drängt sich in diesem Zusammenhang auf, dass es aus V(F)s Sicht keine grundsätzlichen kulturellen Identitätsunterschiede zwischen ihm und seiner Frau gibt.

T(F) eröffnet auch in dieser Diskussion die Horizontverschiebung, innerhalb deren die Familie diskutieren wird. In ihrer Stegreiferzählung hatte sich T(F) zwar sogleich als zweisprachig bezeichnet, brachte damit jedoch vielmehr binationale denn bilinguale bzw. bikulturelle Aspekte zur Sprache. In dieser Diskussion kategorisiert sie stringenterweise sogleich auch beide Kulturen als ähnlich. Sie erkennt zwar daraufhin die exemplifizierende Elaboration der Mutter als gültige, validierbare Antithese ihrer Aussage an, dies muss aber – ersichtlich durch die Unterbrechung von M(F)s Elaboration – als divergierend bezeichnet werden. Ein Konsens scheint daraufhin vielmehr zwischen V(F) und T(F) zu entstehen, was durch den Versuch gemeinsamer Hänseleien zu dokumentieren ist. Ebenso wie in anderen Diskussionen T(F)s Gefühlswelt belächelt wird, sorgt hier M(F)s Topos von sich unterscheidenden Kulturen für

ironische Erheiterung. Eindeutig ist: M(F) wird im – deutschen – Familiensystem nicht als kulturell (teil-)fremd betrachtet, sondern im Grunde *quasi* als Einheimische. Kulturelle Unterschiede werden von V(F) und T(F) als oberflächlich und geringfügig evaluiert.

8.2.4 Die nationale Identität

Disk. Nr. 20: Die Frage, als was man sich eher fühlt, als Finnin oder als Deutsche, ist eigentlich schwachsinnig.

Int. V(F) S.32
(0)

Diskussion

- 69 T(F): die frage als was man sich eher fühlt\ als Finnin oder als deutsche ist
 70 eigentlich schwachsinnig*** ja mann\
 71 V(F): das kann ich ja gar nicht beantworten\
 72 T(F): mh\ also ich bin nicht so patriotisch\
 73 V(F): das ist die einzige frage die du allein beantworten |musst|
 74 M(F): |im prinzip|
 75 ja\ ja\ ich hab ja auch beide\
 76 T(F): |mh|
 77 V(F): |ja| aber du bist Finnin\ aber sie |ist| |mh:|
 78 M(F): |ja| ich bin auf dem PASS |finnin und deutsche\
 79 genau wie sie\
 80 T(F): ich glaub es kommt darauf an wo man lebt\ also- oder wo man-* so in- am
 81 meisten integriert ist vielleicht\
 82 M(F): also- ich würde es- also schon so formulieren\ ICH bin in deutschland trotzdem
 83 immer eigentlich ne finnin\ ich bin in finnland son bisschen- was anderes als
 84 die richtigen finnen\
 85 T(F): und ich bin mehr deutsche\ aber ob ich mich jetzt mehr- also so von außen her\
 86 M(F): |[undeutlich]|
 87 T(F): |aber ob ich mich| jetzt eher als finnin fühle oder eher als deutsche-
 88 M(F): |wie war die frage-|
 89 T(F): |kann ich nicht sagen\| die frage\ als was man sich eher fühlt\ als finnin oder als
 90 deutsche\ ist eigentlich schwachsinnig\
 91 M(F): ist eigentlich |UNwichtig|
 92 T(F): |ist ne blöde| frage\ sagen wir null\
 93 V(F): |mh|
 94 M(F): |ja| weil- also- schwachsinnig würd ich das jetzt nicht sagen aber- un- äh-
 95 UNsinnig\ also es ist-
 96 V(F): einer von euch hat das aber gesagt* das sind ja alles sachen aus den
 97 |interviews|
 98 T(F): |mh| [senkt dabei den Kopf]
 99 V(F): also gut\ mach weiter\

Kommentar

In dieser Diskussion fallen unmissverständliche Äußerungen zur kollektiven Identität der Mutter und der Tochter. V(F) hingegen übernimmt die Rolle des Diskussionsleiters, der sich um die Vergabe des jeweiligen Rederechts kümmert. M(F) betreffend beginnt er mit einer Definierungsaktivität und kategorisiert sie kurzerhand als nicht-binational, sondern als reine Finnin. M(F) stellt nun fest, dass ihr „me“ hinsichtlich ihres Ehemannes sich nicht mit der persönlichen Identität der eigenen Vorstellung deckt.²⁷⁰ Das bedeutet in der Folge, dass ihre Diskursaktivitäten in der Vermittlung einer harmonischen Identität zu betrachten sind. Diese beginnen mit einem institutionellen Weg über die Staatsangehörigkeit. Analog zu der Systematik einer Stegreiferzählung bei Detaillierungszwang (Kallmeyer/Schütze 1977: 162), geht M(F) im Folgenden auf ihre Lebensgeschichte ein und sieht die Notwendigkeit, ihre nationalen Zugehörigkeitsgefühle genauer zu erklären. Dabei zeichnet sie ein differenziertes Bild ihrer kollektiven Identitäten: in Deutschland trägt sie die nationalen Merkmale einer Finnin (dadurch trägt sie auch dazu bei, das Image ihres Mannes teilweise zu reparieren), in Finnland ist sie hingegen nicht mehr eine Vertreterin des „richtigen“ Kollektivs. Einige der kollektiven Merkmale teilt sie also mit den Bewohnern ihres Geburtslandes nicht mehr. Diese kurze biografische Narration entfernt M(F) völlig von der propositionalen Diskussion, was dadurch untermauert wird, dass sie erstens die zu diskutierende Aussage nicht mehr präsent hat (Z.87), und zweitens in der Konklusion die Attribute „schwachsinnig“ und „unsinnig“ als in diesem Punkt unvereinbar darstellt (Z.94-95). So nutzt M(F) diese Diskussion vielmehr als Anlass, ihre uneinheitliche nationale und kulturelle Identität darzulegen, eine Beschreibung, die sie im Einzelinterview nicht von sich gegeben hatte und von der auch nach Analyse dieser Diskussion keine Sicherheit besteht, ob sie im Rahmen der Familie jemals angesprochen wurde. Abschließend ist zu erwähnen, dass M(F) dazu ansetzt, ein mit T(F) geteiltes Kollektiv zu zeichnen (Z.79), was als Zeichen dafür zu deuten ist, dass dadurch ihre exemplifizierenden Elaborationen an Gewicht gewinnen.

T(F) setzt sich dagegen durchgängig mit dem eigentlichen propositionalen Gehalt auseinander und setzt dabei die Horizonte in aussagekräftiger Weise. Sie beginnt damit, Patriotismus – ganz im Sinne ihres Vaters²⁷¹ – als negativen Horizont zu markieren, verfolgt aber keine Aktivitäten in dieser Richtung. Dann stellt sie Wohnort und Integration als positive Parameter auf, die ein Zugehörigkeitsgefühl bestimmen sollen: erst jetzt, wohl auch animiert von der Festlegung ihrer Mutter, kann sie ihre soziale nationale Identität offen legen. Von außen her gesehen („me“) ist sie Deutsche, was im Einklang mit den aufgestellten Parametern steht (Z.85). Ihre persönliche Identität hinsichtlich einer Nation kann sie jedoch nicht ausdrücken (Z.88). Zusammenfassend kann bezüglich T(F) postuliert werden, dass sie eine kohärente soziale nationale Identität präsentiert, da sie die „me“-Merkmale differenzierend darlegt. Sie distanziert sich ferner aber auch von patriotischen Gedanken bzw. Gruppen. Zuletzt unterscheidet sie deutlich zwischen sozialer und persönlicher Identität im Hinblick auf Nationen,

²⁷⁰ In diesem Zusammenhang ist auch die Disk. Nr. 12 in Betracht zu ziehen (s.o.), in der M(F) keine kulturelle Eigenständigkeit in Bezug auf Finnland zugestanden wurde. Durch die jetzige Zuweisung einer finnischen Identität, wird ihre schwierige Lage ersichtlich: sie wird kulturell als Deutsch, national jedoch als Finnin betrachtet.

²⁷¹ Vgl. V(F)s Sprachbiografie (Kap. 8.2.1).

denn persönliche Identität verbindet sie mit Gefühlen, was dazu führt, dass sie sich diesbezüglich national nicht festlegen kann. Im Gegensatz zum Einzelinterview²⁷² legt sich T(F) in der Diskussion in keiner Weise fest. Sie verzichtet hier darauf, mitzuteilen, welche Nationalität sie wählen würde, wenn sie dazu genötigt wäre. Eine solche Erweiterung des Horizontes ist natürlich hier nicht nötig, wäre es im Einzelinterview aber auch nicht gewesen. Der Gestalt-schließungszwang greift in dieser Diskussion demnach überhaupt nicht.

V(F) hält sich sehr deutlich aus der kompletten Diskussion heraus und äußert auch nur sehr wenige Ratifizierungen. Allerdings strukturiert er den Dialog im Sinne eines Experten. Zu Beginn legt er fest, wer an ihm beteiligt ist, zuletzt konstatiert er, dass die Konklusion nicht stimmig ist. Nicht unerwähnt soll bleiben, dass die Proposition zwar seinem Einzelinterview entnommen ist, er sie aber M(F) oder T(F) zuordnen will. Davon ausgehend, dass er sich nicht an die Passage in seinem Interview erinnert, hieße das, dass er eine solche Aussage spontan zunächst bei den Betroffenen verortet. Dass er zudem anders als bei anderen Diskussionen – Elaborationen einfordert (Z.95-96), lässt auf ein vergleichsweise großes Interesse an diesem Thema schließen.

Die Diskussion ist ein gutes Beispiel für eine divergente Diskursorganisation. M(F) war hauptsächlich mit der Darstellung ihrer narrativen Identität befasst, so dass ein Eingehen auf Elaborationen der Tochter zwar gegeben schien, in der Analyse jedoch gezeigt werden konnte, dass keine gemeinsam geteilten Rahmenbedingungen vorlagen. Die rituelle Konklusion erreicht zudem, dass Rahmeninkongruenzen verborgen bleiben. Selbstverständlich sind die Erfahrungshorizonte im Hinblick auf nationale Identität der einzelnen Mitglieder völlig unterschiedlich. In dieser Diskussion wurde aber nicht versucht, sie in einen gemeinsam geteilten Rahmen zu überführen. Abschließend sei erwähnt, dass hier T(F) die Rolle derjenigen übernahm, die auf eine Konklusion zusteuerte, indem sie vollständig Abstand von ihrer anfangs (Z.70) validierenden Ratifizierung nahm. Dies lässt Rückschlüsse darauf ziehen, dass sie die Exemplifizierungen ihrer Mutter nicht bewerten bzw. diskutieren wollte. Auf eine geschickte, den Familienmitgliedern wohl bekannte Weise verlagert sie den Horizont der Proposition hin zum Attribut „blöd“ und kann sich auf diese Weise erstens einer weiteren Diskussion entziehen und zweitens das Gesicht der Mutter wahren, indem sie ihr gewissermaßen mit der Konklusion entgegenkommt.²⁷³

8.2.5 Das Code-Switching

Disk. Nr.11: Es ist nicht so schlimm, wenn man Sprachen mischt. Die Hauptsache ist, dass man die Sprachen trennen kann.

Int. T(F), S.39
(+10)

Diskussion

100 V(F): es ist nicht so schlimm wenn man sprachen mischt\ die Hauptsache ist- dass

101 man die sprachen TREnnen kann\

102 T(F): he/ [fragend]*

²⁷² Darin entschied sie sich doch eher für die finnische Nationalität (vgl. „Die kollektiven nationalen Identitäten“ in diesem Kapitel).

²⁷³ Außenstehenden bleibt die Logik dieser Gesprächsschritte freilich verborgen.

- 103 M(F): ja\ ich weiß was damit gemeint ist\ also wenn du jetzt irgendwelche- äh-*
- 104 |wörter| so einbaust
- 105 T(F): |ach so/|
- 106 T(F): aber bewusst
- 107 M(F): ja\
- 108 V(F): ne\ wenn dir grad das wort arbeitsamt auf finnisch |nicht einfällt|
- 109 M(F): |zum beispiel|
- 110 T(F): |ja klar das ist| ja
- 111 bewusst\ aber nicht weil du die sprachen nicht trennen kannst**
- 112 ja\ stimmt schon* also-* wenn ich mit jemanden spreche und mir fällt das
- 113 wort nicht und der versteht auf englisch- dann ist doch perfekt\
- 114 V(F): mh\ [leise, notiert max. Zustimmung]

Kommentar

Hier wird ein konjunktives Wissen deutlich, das sich dem Forscher durch ein komplettes Ausbleiben einer gemeinsamen Suche nach einer Konklusion dokumentiert. Erkennbar ist dabei vor allem T(F)s deutliches Bemühen um eine Differenzierung der Proposition, die Bewusstheit beim Sprachenmischen voraussetzt. Hinzu kommt ihre Betonung auf der Kompetenz, Sprachen trennen zu „können“. Gerade letzteres ist angesichts ihrer strikten Ablehnung jedes deutschen Wortes während ihrer Finnlandbesuche durchaus plausibel. Nicht zuletzt spricht sie zudem vom Einbau „englischer“ Wörter in Sätze anderer Sprachen. T(F)s Horizont besteht demzufolge aus Bewusstheit, Sprachtrennungskompetenz und dem Einbau schulisch erlernter Wörter der Kontaktsprache Englisch. Damit elaboriert T(F) die anfängliche Erläuterung ihrer Mutter weiter, die sich ihrerseits dann gänzlich aus einer gemeinsamen Konklusionssuche heraushält. Interessant ist die exemplifizierende Elaboration des Vaters, da diese erstens in eine ganz andere Richtung als die seiner Tochter geht. Schließlich spricht er von CS-Phänomenen zwischen Muttersprache und Sprache des Aufnahmelandes, keinesfalls also von einer Kontaktsprache wie Englisch. Zweitens greift V(F) das CS-Beispiel „Arbeitsamt“ (Z.108) auf, das seine Frau im Einzelinterview erwähnt hatte und zu dem diese bereits eine ablehnende Haltung gezeigt hatte (Int. M(F), S.46). Dieser Sachverhalt deutet auf einen Familientopos hin, der solche Sprachpraktiken zurückweist. Erhärtet wird diese Annahme zum einen durch das Ausbleiben weiterer Elaborationen seitens beider Eltern, nachdem T(F) den Horizont in eine von allen akzeptierte Richtung gelenkt hat. Zum anderen aber auch durch die wortlose Einigung der Eltern auf die maximale Zustimmung der durch T(F) elaborierten Proposition.

Durch die Horizontverschiebung in Richtung Bewusstheit, bekräftigt T(F) ihr Merkmal persönlicher Identität, nicht von Sprachen gelenkt werden zu wollen, sondern Sprachsysteme aktiv und willentlich zu verwenden. Auch das elaborierte Beispiel mit den Sprachen Englisch und Finnisch untermauert ihr Bild, im Gegensatz zu ihr bekannten Mitgliedern einer deutsch-russischen Peer-Group keine unbeabsichtigten Interferenzen zwischen ihren Sprachen zuzulassen. Diese personale Identität wird von ihren Eltern in vollem Maße unterstützt.

8.2.6 Nachteile zweisprachiger Erziehung?

Disk. Nr. 16: Es ist absoluter Unsinn, dass die Sprachentwicklung von zweisprachigen Kindern irgendwie beeinträchtigt sei.

Int. V(F), S.15

(V(F)+M(F): 0, T(F): +10)

Diskussion

- 115 M(F): es ist absoluter unsinn\ dass die sprachentwicklung von zweisprachigen
116 kindern irgendwie beeinträchtigt ist- äh- sei***
117 V(F): ja find ich auch\
118 T(F): ja\
119 V(F): völliger quatsch\
120 T(F): ja ich erinnere mich einige |haben gesagt oder sagen-| wenn man zweisprachig
121 V(F): |die können ja-|
122 T(F): aufgewachsen ist- dann kann man entweder die sprachen nicht trennen oder-
123 M(F): |ja es-|
124 T(F): |aber| das stimmt doch gar nicht\ also ich find auch nicht- dass es stimmt\
125 M(F): ES gab aber auch- genau- die gegenteilige-* äh- behauptung dass wenn du
126 zweisprachig aufwächst dass du dann
127 T(F): |ein| gefühl für sprachen |entwickelst\
128 M(F): |halt| |dass du eben| besseres gefühl kriegst und dass du
129 andere sprachen leichter lernst\ jetzt ist die frage\ ist das so/
130 das kannst eigentlich nur du- sagen\
131 T(F): ph\ würd ich jetzt\ glaub ich nicht\ also-* ich glaub- das hat jetzt nichts damit
132 |zu tun|
133 M(F): |ob das| ABSoluter unsinn ist- das weiß ich nicht\
134 T(F): aber- äh- es gibt glaub- es gibt leute |die haben| talent dafür und manche nicht\
135 M(F): |irgendwie|
136 T(F): und wenn du dann glück- |also-|
137 V(F): |darf ich| [liest das Kärtchen]
138 T(F): ich denk das hat wenig damit zu tun ob du bilingual aufwächst oder nicht\
139 gibt genug leute die nicht zweisprachig aufwachsen und trotzdem super-
140 V(F): aber es gibt ja trotzdem welche die sagen\ die können keine von den sprachen
141 richtig\
142 T(F): |ja|
143 M(F): |ja-| eben da gibts diese beiden meinungen und da wird-
144 |ob es IRgendwie-|
145 V(F): |ich mein- wenn ich mir| jetzt ah:-* mal bei S und P das so anguck-
146 T(F): die sind ja auch nicht super sprachbegabt
147 V(F): die sind weder in deutsch perfekt noch in finnisch perfekt\
148 M(F): ja\ aber sind die deswegen jetzt irgendwie schlechter\
149 T(F): NE\ das |äh-|
150 M(F): |das geht| ja in beide richtungen\
151 V(F): das kann man ja nicht sagen\ weiß ich nicht\

- 152 M(F): ich würd sagen weiß ich nicht\
153 V(F): ja genau\
154 M(F): was sagst du/ [zu T(F)]
155 T(F): ja- ich finde es- es stimmt überhaupt nicht\
156 V(F): |stimmt überhaupt|
157 T(F): |äh- stimmt voll-| äh ich stimme voll zu- dass es q- dass es sich irgendwie-
158 V(F): also plus zehn\
159 T(F): ja\

Kommentar

Es ist aufschlussreich, in dieser Diskussion, deren Grad an metaphorischer Dichte und Frequenz von Elaborationen vergleichsweise hoch ist, die Horizontverlagerungen genau zu analysieren. Zunächst ist es wieder einmal T(F), die die Proposition elaboriert und Horizonte markiert. Im Einklang mit Aussagen der Disk. Nr. 11 (Kap. 8.2.5) spricht sie von negativen Auswirkungen zweisprachiger Erziehung auf die Kompetenz, Sprachen trennen zu „können“, die sie bekanntermaßen bei russischstämmigen Bekannten vermisst. Durch die Inszenierung fiktiver Vertreter dieser Ansicht positioniert sie sich selbst allerdings in die Lage, sich vollkommen von diesem Horizont zu distanzieren. Sie tut dies ohne argumentative und/oder exemplifizierende Elaborationen (Z.124). Dann verschiebt M(F) den propositionalen Gehalt – ebenfalls durch die Inszenierung anderer – ins positive Äquivalent, sodass es nun um die günstigen Auswirkungen zweisprachiger Erziehung auf die Sprachentwicklung geht. Aufschlussreich ist dabei, dass T(F) ihrer Mutter bei der Elaboration assistiert und anschließend als Expertin für diesen Sachverhalt zudem von M(F) explizit nach ihrer Meinung gefragt wird. Zieht man in Betracht, dass es zwei Diskussionen davor um T(F)s Gefühl für Stärken und Unzulänglichkeiten von Sprachen ging, so ist diese gemeinsame Konklusion von M(F) und ihrer Tochter (Z.125-129) als Zwischenkonklusion zu betrachten, die den geschilderten Sachverhalt validiert. Vor dieser Folie, in der T(F) darüber hinaus Leichtigkeit beim Sprachenlernen attribuiert wird, fordert M(F) ihre Tochter auf, zu entscheiden, ob Genanntes mit ihrer Zweisprachigkeit zusammenhängt. Der Familie ist es gelungen, den negativ markierten Horizont der Ausgangsposition zunächst einmal in einen positiven zu übertragen.

Dass M(F)s Aufforderung (Z.130) eher den herausgearbeiteten Charakter als eine appellative Funktion aufweist, wird aus der sich nun entwickelnden Diskussion ersichtlich. Zwar elaboriert T(F) ihre Proposition, Zweisprachigkeit und Gefühl bzw. Talent für Sprachen seien voneinander unabhängige Variablen (Z.131-132; 134; 136; 138-139), dies hindert ihre Mutter jedoch nicht daran, selbst Zweifel anzubringen (Z.133; 135; 143-144). T(F)s Elaborationen sind exemplifizierend, wobei sie sich als Expertin für die Beurteilung von o.g. Eigenschaften positioniert: Monolinguale würden diese Merkmale auch aufweisen können (Z.138-139). V(F) bringt daraufhin eine allen bekannte Gegenexemplifizierung ein: die bilingualen S und P seien weder in Deutsch noch in Finnisch „perfekt“ (Z.145; 147). T(F)s propositionaler Gehalt wird dadurch allerdings nicht erschüttert (Z.146), was M(F) dazu führt, mittels einer deutlichen Horizontverschiebung (S und P seien dadurch doch nicht schlechter) eine Konklusion anzuviesieren. Dies ist daran abzulesen, dass T(F) – deren politisch korrekte Haltung bekannt – sofort

darauf validierend reagiert. So kommen jetzt V(F) und M(F) zu dem Schluss, dass die Auswirkungen der Ausgangsproposition nicht pauschal einzuschätzen sind. Der eingesetzte inkludierende Gesprächsmodus deutet auf eine echte Konklusion hin, was aus verschiedenen Gründen plausibel erscheint: M(F) sieht sich in ihrer Weitergabe der finnischen Sprache bestätigt. V(F) kann die sprachlichen Erfolge seiner Tochter auf seine hochdeutsche Erziehung schieben, die er indirekt durch die kontrastive Exemplifizierung der Kinder S und P erwirkt, da diese – wie aus seinem Einzelinterview ersichtlich – im Gegensatz zu T(F) nur dialektales Deutsch erfahren und weder des Deutschen noch des Finnischen als wirklich mächtig beschrieben werden. Diese elterliche Kongruenz erlaubt es der Tochter, ihre Meinung beizubehalten und eine Einzelkonklusion abzugeben. Der bereits in Disk. Nr. 11 (Kap. 8.2.5) herausgearbeitete Familienmodus beruht auf der Gewissheit der Eltern, der Tochter gute Voraussetzung für eine zweisprachige Identität geliefert zu haben. Aus dieser Grundlage heraus resultiert für T(F) eine Situation, in der sie in Punkto Sprachen und Zweisprachigkeit von ihren Eltern unabhängige Überzeugungen äußern und daran festhalten kann.

In Bezug auf T(F)s kollektive Identität ist anzumerken, dass es ihrerseits keine Anzeichen dafür gibt, sich einem irgendwie gearteten multilingualen Kollektiv anzuschließen, da für ein solches hier keine Merkmale genannt werden. Seitens ihrer Eltern werden diesbezüglich S und P als Negativbeispiel in die Diskussion gebracht, was einer Identifizierung mit einem mehrsprachigen Kollektiv eher abträglich sein dürfte. T(F) positioniert sich an dieser Stelle vielmehr als Zweisprachige (personale Identität), die dem losen Verbund der Sprachbegabten angehört (soziale Identität).

8.2.7 Sprachenerwerb und Einstellung zu Ausländern

Disk. Nr. 26: Wenn man mit Ausländern kein Problem hat, hat man auch mit Sprachen kein Problem.

Int. V(V), S.52
(-10)

Diskussion

- 160 T(F): wenn man mit ausländern kein problem hat\ hat man auch mit der sprache
161 mit sprachen kein problem- äh- Wenn man mit AUSländern kein problem hat\
162 hat man auch mit sprachen kein problem*
- 163 V(F): das stimmt nicht\
164 M(F): wie ist das jetzt gemeint\
165 V(F): du kannst doch keine sprache äh- |besser lernen|
166 T(F): |[lacht]|
167 V(F): bloß weil du die türken gut findest oder/
168 T(F): DOCH\ vielleicht ist dann die- die- motivation größer\
169 aber ich hab sowieso kein problem mit ausländern\ dann müsst ich im prinzip
170 alle sprachen im im schlaf lernen\
171 V(F): also stimmt das eben net\ oder/
172 M(F): ne stimmt eigentlich nicht\
173 T(F): |schätz ich\| hoffentlich hab ich das nicht gesagt und widersprech mir jetzt*
|[schreibt das Ergebnis auf]|

- 174 aber ich glaub nicht dass ichs gesagt hab.
175 M(F): das ist die letzte und entscheidende frage\
176 T(F): |es geht um eine million|
177 V(F): |ich weiß ja- diese fragen| das ist ja sowieso alles aus dem zusammenhang
178 gerissen\

Kommentar

Wie V(F) nachträglich treffend formuliert (Z.177-178), sind die zu diskutierenden Aussagen tatsächlich aus dem Zusammenhang gerissen. Deshalb sind die von den Diskussionsteilnehmern *ad hoc* gezogenen Horizonte der einzige Anhaltspunkt, von denen aus die Schwerpunkte der familiären Identitätspräsentation dokumentiert werden können. In diesem Fall verschiebt der Urheber der Aussage den Horizont durch seine Übersetzung selbst (Z.165; 167). Es liegt ihm erstens daran, darauf hinzuweisen, dass es hier um Leichtigkeit beim Erwerb von Sprachen geht, die er zweitens in keinen Zusammenhang mit dem Parameter, Ausländer zu mögen, setzen will. Sprachen gut zu lernen ist seines Erachtens keine Aufgabe, die man einfach erledigen kann. Seinem Einzelinterview zufolge weiß V(F) sehr genau, dass das tiefere Einsteigen in eine Sprache mit einem großen Aufwand, den er meist nicht aufzuwenden bereit ist, verbunden ist, so dass er das Merkmal Bequemlichkeit als zu ihm gehörig präsentierte. Andererseits wurde dabei auch herausgearbeitet, dass er sich als talentiert genug betrachtet, ohne Anstrengungen ein passables Finnisch erworben zu haben. Im Hinblick auf die Analyse dieser Gruppendiskussion kann nun folgendes Identitätsmerkmal aufgezeigt werden: V(F)s persönliche sprachliche Identität ist das Talent, schnell Fremdsprachen auf kommunikativem Niveau zu erwerben. Dieses Merkmal ist kein kollektives Merkmal, das er mit anderen, gegenüber Ausländern offenen Menschen teilt. Um eine solche Relation gänzlich von sich zu weisen, bringt er deiktisch die Offenheit gegenüber anderen Kulturen, die er im Interview als grundlegendes Merkmal seiner Identität darstellte, gar nicht mit sich – sprich mit seinem „I“ – in Verbindung.

Demgegenüber kommt bei T(F) das Merkmal Ausländerfreundlichkeit durch eine selbstbezogene Attribuierung explizit als identitäre Eigenschaft zum Ausdruck. Interessanter ist jedoch ihre Horizontverschiebung in Richtung Motivation. Den Zusammenhang zwischen Motivation, eine Sprache zu lernen, und Offenheit wird von ihr als plausibel abgebildet. Sie argumentiert dann zwar antithetisch gegen ihre eigene Argumentation, tut dies aber nicht, indem sie die Kontiguität an sich zurückweist, sondern vielmehr, indem sie sich plötzlich auf ein anderes Verhältnis, diesmal zwischen völlig anstrengungsfreiem Lernen und der Aufgeschlossenheit gegenüber Fremden, bezieht. Der erste Zusammenhang wird also nicht weiter verfolgt, d.h. hier reißt sie mit der deutlich ausgedrückten Negationspartikel „doch“ einen Horizont an, der keinen Weg in die Diskussion findet. In ihrer eigenen Sprachbiografie spielt die Motivation beim Sprachenerwerb eine große Rolle, bspw. bei ihrem geplanten Aufenthalt in Frankreich, den sie u.a. für eine bessere französischsprachige Kommunikationsfähigkeit plant. Allerdings taucht in ihren Äußerungen an keiner Stelle eine Offenheit gegenüber einer bestimmten Ausländergruppierung bzw. einem fremdsprachigem Kollektiv auf, so dass kein Zusammenhang zwischen Motivation und Offenheit ersichtlich ist. Dessen ungeachtet möchte T(F)

über Motivation beim Spracherwerb reden, was ein Hinweis auf eine Bedeutung dieses Merkmals in ihrer eigenen Identität ist.

Bei M(F) lässt sich in Bezug auf Sprachen hier kein identitäres Merkmal erkennen.²⁷⁴ Hinsichtlich ihrer Diskursbeteiligung ist ein Rückzug erkennbar, mit dem sie nach einem klaren Statement ihres Mannes beginnt. Sie gibt sich als Gesprächsteilnehmerin zu erkennen, die die Proposition nicht erfasst und sich bei Horizontverschiebungen heraushält. Erst bei einer erkennbaren Konklusion steigt sie wieder ins Gespräch ein und validiert dabei die Konklusion samt hinführenden Elaborationen. Dieser Gesprächsmodus unterscheidet sich grundlegend von anderen, bei denen über Propositionen diskutiert wird, die ihren Erfahrungshorizont betreffen. Sie selbst, eine seit fast 30 Jahren in Deutschland lebende Ausländerin, findet offenkundig keine geeigneten Berührungspunkte, um über diese Aussage mitzudiskutieren.

8.2.8 Der deutsche Familienname und die finnische Sprache

Disk. Nr. 21: Heisenberg²⁷⁵ zu sagen, in einem finnischen Satz, ist komisch. Es passt halt gar nicht in die Sprache.

Int. T(F), S.18

(V(F) 0; M(F)+T(F): +10)

Diskussion

- 179** M(F): [lacht]**HEISENberg zu sagen- in einem finnischen satz ist KOMisch\ es passt
180 halt gar nicht in die sprache\
181 T(F): ja das find ich total schwierig\
182 M(F): ja\ das heißt dann eigentlich hei- sen- be:rg
183 T(F): ja\ ich kann auch nicht heisenberg auf deutsch- im finnischen sagen
184 |ich sag dann immer- [Rest unverständlich]\
185 M(F): |es- es- es fällt es fällt| mir auch schwer
186 V(F): kann ich jetzt nicht beurteilen\ für mich wär das kein |problem|\
187 M(F): |stimmt| [zu T(F)]
188 und V(F)-* hält sich raus\ oder wie/
189 T(F): plus 10 und V(F) weiß es nicht\ [schreibt die Ergebnisse auf]
190 V(F): genau\
191 T(F): der weiß mal wieder nischt\
192 M(F): dafür kriegst du |jetzt eine frage|\
193 T(F): |ich hab jetzt ater [ohne V] geschrieben\ [lacht]
194 M(F): warte mal [zu V(F), damit er das nächste Kärtchen noch nicht verliert]

Kommentar

Die Hervorhebung unterschiedlicher Erfahrungshorizonte ist hier klar ersichtlich. So positioniert sich M(F) durch ihre Definierungsaktivität gleich als Experte für Finnisch (Z.181). Am Merkmal korrekter finnischer Aussprache kann sie ebenso erkannt werden wie daran, dass sie den deutschen Namen auch auf Deutsch perfekt artikuliert. Demgegenüber kann V(F) allein

²⁷⁴ Dabei hat sie im Einzelinterview gezeigt, dass sie als kreative und herausragende Fremdsprachenlernerin einzuordnen ist. Ihre Einstellung gegenüber anderen Kulturen hat sie jedoch nicht kundgetan. Es wäre durchaus möglich, dass sie die extreme kulturelle Offenheit ihres Mannes nicht (so) teilt.

²⁷⁵ Name geändert.

durch dessen deutsche Aussprache identifiziert werden. Die ihm entgegenkommende Stichelei (Z.191) deutet auf vorangegangene Rahmeninkongruenzen und rituelle Konklusionen, bspw. in Diskussion Nr.20 (die nationale Identität, Kap.8.2.4) denn die hier angerissene Inkongruenz bei Erfahrungshorizonten ist allen bekannt. T(F) präsentiert sich im Gegensatz zu M(F) deutlich durch Erfahrungen statt durch Wissen (Z.183-184) und macht so klar – das ist hier von Bedeutung – dass ihre sprachlichen Erfahrungen unzweifelhaft schwierige Momente bergen. Insgesamt ist hier sowohl ein inkludierender Modus zwischen M(F) und T(F), – in dieser Diskussion elaboriert M(F) den exemplifizierenden, auf Gefühle bezogenen Turn der Tochter weiter – als auch ein explizit exkludierender Modus der beiden hinsichtlich V(F) zu erkennen. Bei die finnische Sprache betreffenden Diskussionen wird V(F) offensichtlich kein Platz eingeräumt. In diesem Fall stehen ihm seine Frau als Ausspracheexpertin und seine Tochter als Verfechterin eines finnischen Sprachgefühls machtvoll entgegen. Vor allem erfährt V(F) eine Ausgrenzung in Bezug auf die finnische Sprache, die er ja auch nur bis zu dem Punkt erlernt hat, der mit seinem Merkmal der Bequemlichkeit vereinbar ist. Diese Diskussion wird insofern ein Abbild jener sprachlichen Situation sein, die sich bei den jährlichen Finnlandaufenthalten einstellt. Das familiäre Kollektiv besteht dann sprachlich in erster Linie aus M(F) und T(F), solange V(F) sich nicht überwindet, sein Finnisch radikal und ernsthaft zu verbessern.

8.3 Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie F

8.3.1 Sprache als Zugang zur kollektiven Identität

Sicherlich ist bei Familie F die nahezu muttersprachliche Beherrschung der deutschen Sprache seitens der Mutter als herausragendes und auch gegenüber anderen Familien abgrenzendes Merkmal anzusehen. Als „Perfektionistin“ (Int. M(F), S.23) hat sie so einen Zugang zur deutschen Gesellschaft geschaffen, der es ihr einerseits ermöglicht, sich nahezu als Einheimische zu geben, sie aber andererseits auch in Identitätsschwierigkeiten bringt, denn schließlich fühlt sie sich im Grunde durchaus noch als Finnin. Verkürzt ausgedrückt gilt bei ihr: sprachlich ist sie *quasi* Deutsche (ihr Äußeres ist in Deutschland ebenfalls unauffällig), obwohl sie immer noch eine finnische Frau ist. Sprachen sind demnach als mächtig zu betrachten und können sogar die soziale Identität der Menschen verändern, insbesondere, wenn man die Sprache des Ziellandes so lernt, wie M(F) das Deutsche. Sprachen agieren dann in Form von Wandlungskurven innerhalb des Individuums und verursachen eine bis zur Identifizierung mit dem Kollektiv der Muttersprachler gehende Veränderung, ganz gleich ob dies beabsichtigt worden war oder nicht.

So verwundert es nicht, dass Sprachen bei der Tochter ebenfalls das Merkmal der Selbstständigkeit aufweisen. Spricht diese von einer inneren Beziehung zur französischen Sprache, dann fühlt sie eine Nähe zu eben dieser Sprache, nicht jedoch zu dem entsprechenden Volk der Franzosen. Die der französischen Sprache verliehenen Attribute Impulsivität und Emotionalität werden von T(F) nicht auf Individuen übertragen. Komplexer wird die Situation, wenn es um Finnisch bzw. um Finnland geht. Hier zeigt sich nämlich eine holistische Betrachtungsweise, die bspw. den Finnen und ihrer Sprache das Charakteristikum zuschreibt, nicht „berühmt“ für ihr „Temperament“ zu sein (Int. T(F), S.30). Zudem ist sich T(F) darüber im Klaren, dass die Beziehung zu Finnland und zum Finnischen leiden wird, wenn ihre Großeltern

nicht mehr leben. Die zwischenmenschliche Verankerung der Sprache erweist sich als zerbrechlich, die Kontakte sind intensiv auf wenige Personen verteilt. Hier kristallisiert sich eine für das Finnische ungünstige Konstellation heraus: erstens entspricht die eher temperamentlose Sprache T(F)s „I“ (soweit man überhaupt von einem als Objekt vorliegenden „I“ sprechen kann) i.E. überhaupt nicht und zweitens kommt ihr finnischsprachiges „me“ fast ausschließlich in Beziehung mit den Großeltern zum Vorschein. Mangels sozialer Gruppen ist Tajfels Theorie der sozialen Identität in diesem Zusammenhang kaum anwendbar. Nicht zuletzt bildet auch die deutsche Sprache T(F)s „I“ kaum ab. Sie wird – übrigens mit Unterstützung der Mutter – als graue und wenig emotionale Sprache abgetan. Bei jemandem wie T(F), der Sprachen als *per* Wandlungsstruktur agierende Gegenstände zeichnet, ist es nicht verwunderlich, dass durch sie in der Folge auch eine stabile – rein sprachliche – kollektive Identität erschaffen wird. In ihrem Fall ist das Resultat eine innere Beziehung zur französischen Sprache.

Bei V(F) kommt in der Gruppendiskussion eine verborgene Ablehnung jener Haltungen zum Vorschein, die – so wie T(F) es zeichnet – Menschen im narrativen Sinne wandlungsstrukturell mit Sprachen verbindet. Auch im Einzelinterview betont er wiederholt, Sprachen seien doch vor allem ein Mittel zur Kommunikation. Andererseits skizziert er ebenfalls ein Bild von sich, das ihn deutlich als Menschen präsentiert, der eine Affinität zu bestimmten Sprachen aufweist. In erster Linie ist Italienisch zu nennen, das er als Kind allein durch kommunikative Anlässe gelernt und im Erwachsenenalter autodidaktisch etwas vertieft hat. Zu Italienisch empfindet er eine Nähe, weil diese Sprache – ebenso wie die französische – ihm von ihrem Klang gefällt (Int. V(F), S.39 f.). Besonders auffallend ist seine Vorliebe bei Sprachen freilich nicht, interessant dabei dennoch, dass er die spanische Sprache mittels der italienischen beurteilt. Nicht allein ihr vergleichsweise harter Klang spielt beim Spanischen eine Rolle (*unheimlich hart*, Int. V(F), S.39), sondern ihre morphosyntaktische Entfernung zur italienischen Sprache, die es V(F) erschwere, erfolgreich Querverbindungen zu ziehen. Das bedeutet, dass er sein Italienisch als Grundlage für übersprachliche Situationen betrachtet und er es trotz geringer Kenntnisse (Int. V(F), S.2; 4) als unverrückbaren Teil seiner sprachlichen Identität bezeichnet. Zwei Punkte sind dabei in Hinblick auf familiäre Muster von Bedeutung: erstens beschreibt V(F) seine Einstellung zu Sprachen als Produkt der kulturellen Offenheit der eigenen Ursprungsfamilie, d.h. er tradiert diese Merkmale selbst weiter. Zweitens geht es V(F) im gesamten Interview nie um Kontakte mit einem definierten Kollektiv von Italienern, sondern nur entweder um allgemeine Kommunikation oder um die italienische Sprache an sich. Insofern unterscheiden sich die Einstellungen von Vater und Tochter doch nicht sonderlich.

8.3.2 Das Ausbleiben von Bikulturalität

Betrachtet man den Aufwand, den M(F) zwecks einer gelungenen zweisprachigen Erziehung ihrer Tochter betreibt, ist nicht nur eine Bilingualität, sondern ebenso eine Bikulturalität bei T(F) zu erwarten, die sich auf das gesamte Familiensystem auswirkt. Im Gegensatz dazu stehen jedoch Äußerungen von V(F), der seine Familie im Grunde ein deutsches Leben führen sieht, zumal sich die finnische Kultur höchstens „marginal“ (Int. V(F), S.34) von der deutschen unterscheidet. Und selbst M(F) – nicht selten für eine Deutsche gehalten – behält es meist für sich, sich im Grunde immer noch als Finnin zu fühlen. Was führt dazu, dass eine bilinguale Familie nicht nur von außen, sondern sogar vom nicht-migrierten Elternteil als

vollkommen assimiliert eingeschätzt wird, obwohl dies zu Spannungen führt? Hierzu seien mehrere Faktoren aufgelistet, die entsprechende Auswirkungen haben können:

1. M(F)s hervorragende Fertigkeiten in der deutschen Sprache.
2. Die lange Aufenthaltsdauer in Deutschland nebst der zeitweise fast vollständigen Vernachlässigung der finnischen Sprache (bis zu T(F)s Geburt).²⁷⁶ Dies deutet darauf hin, dass V(F) seine zukünftige Frau in deren ‚deutscher‘ Phase kennengelernt hat und sie möglicherweise deshalb auch später nicht mehr als kulturell verschieden wahrnehmen kann/will.
3. Ein eventuell vergleichsweise geringfügiger Unterschied beider Kulturen. Das ist jedenfalls T(F)s Meinung, die seit ihrer Geburt jährlich einen Monat in Finnland verbringt.
4. Eine kaum sichtbare Gewichtung vorhandener kultureller Verschiedenheiten. Hierzu muss erwähnt werden, dass sich M(F) teilweise mit dem deutschen Kollektiv identifiziert (Int. M(F), S.13) und sich zwar als Finnin bezeichnet, dies aber an dem „zufälligen“ Ereignis ihrer Geburt festmacht (Int. M(F), S.31). Im Laufe der migrierten Jahre hat sie mitsamt ihrer Familie ein Leben entworfen, das sich scheinbar kaum von dem deutscher Familien unterscheidet.
5. Ein Rückzug aus finnischen Kollektiven in Deutschland. Zu erwähnen ist diesbezüglich, dass M(F) sich kontinuierlich von einem anderen finnischen Au-Pair entfernte und auch ihre Aktivitäten in der deutsch-finnischen Gesellschaft in Freiburg deutlich zurückgingen (Int. M(F), S.23). In diesem Zusammenhang ist sprachbiografisch auch ein Wendepunkt aufzuspüren, der auf M(F)s außergewöhnliche sprachliche Entwicklung zurückzuführen ist. So hätten Finnen aus genannter Gesellschaft gesagt: „Ja, sag mal, wie hast du denn das so hingekriegt?“ (Int. M(F), S.24).²⁷⁷ Während die Urheber dieser Äußerung nach wie vor schon allein sprachlich als Finnen identifizierbar blieben, teilte M(F) dieses Merkmal nicht mehr. Diese Entwicklung sollte nicht außer Acht gelassen werden.
6. Eine sich abschwächende Identifizierung mit finnischen Kollektiven in Finnland. Mit Finnland und deren Bewohnern geteilten Merkmale lassen sich kaum auffinden. Als charakteristisch wird einvernehmlich die Naturverbundenheit der Finnen genannt, dies wird jedoch an keiner Stelle in Bezug zu ihrem Leben in Deutschland gesetzt. Umgekehrt betrachtet M(F) ihre Ursprungsfamilie – T(F)s wichtigster Bezugspunkt zu Finnland – sogar als durch M(F)s Familie kulturell verändert (Int. M(F), S.49).
7. Eine „Zwischenkulturalität“. Mit diesem Begriff will ich auf den Umstand hinweisen, dass migrierte Personen als eine Art Außenstehende die Zustände im Zielland bewerten können. Bei M(F) spiegelt sich diese Haltung in dem Unverständnis wi-

²⁷⁶ Die Entscheidung, im privaten und universitären Bereich fast nur noch auf die standardnahe und dialektneutrale Varietät der Sprache des Ziellandes zurückzugreifen, scheint bei sog. Elitemigranten verbreitet zu sein. So dokumentiert Melchior (2008, 91 ff.) den Fall der 36-jährigen friaulischen Migrantin D.C., die 15 Jahre nach der Migration privat und beruflich fast nur noch auf Deutsch kommuniziert. Das Ausbleiben einer weiteren Verfolgung ihrer Sprachbiografie ermöglicht leider keine Aussage darüber, ob sie bei der Geburt eines Kindes nicht doch noch auf das Friaulische rekurrieren würde, wie es bei M(F) mit Finnisch der Fall war.

²⁷⁷ Auf die Bedeutung direkter Rede in narrativen Interviews wurde an anderer Stelle hingewiesen.

der, warum heutige Deutsche immer noch Schuldgefühle wegen der Ungeheuerlichkeiten in der NS-Zeit haben (Int. M(F), S.13).

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass es sich bei vielen dieser Punkte um natürliche Prozesse einer lang zurückliegenden Migration handelt, insbesondere wenn der Partner aus dem Zielland stammt. Die aufwändigen Bemühungen seitens beider Elternteile, einen permanenten Kontakt zu M(F)s Heimat aufrechtzuerhalten, mündet zwar in eine ausgeprägte Bilingualität, wegen der aufgelisteten Punkte jedoch auch in eine kaum entwickelte gelebte Bikulturalität.

8.3.3 Perfektion (auch bei der Zweisprachigkeit)

Die ausgezeichnete Beherrschung der deutschen Sprache durch M(F) wirft die interessante Frage auf, ob sich dieses Merkmal auf ihre Familienangehörigen auswirkt und wie diese Auswirkungen ggf. aussehen.

Betrachtet man die Sprachbiografie der Tochter, so fallen auf den ersten Blick keine Anzeichen von Perfektion ins Auge. Ihre finnische Muttersprache ist zwar den Umständen entsprechend gut entwickelt, jedoch von einer Perfektion weit entfernt (M(F) spricht von grammatikalischen Fehlern, Int. M(F), S.5). Sie liest auch lieber Bücher auf Englisch als auf Finnisch und würde niemals finnische Vokabeln lernen. Die finnische Sprache ist für sie eine Muttersprache und genauso wie beim Deutschen kommt für sie eine Verbesserung der Sprache nur in natürlichen Situationen infrage, wohingegen schulisch bekannte Lernwege indiskutabel sind. Andererseits sorgt T(F) selbst seit früher Kindheit aktiv dafür, dass die natürlichen Situationen so erfolversprechend wie möglich ausfallen: durch ihre strikte Weigerung, ab der finnischen Grenze auch nur ein deutsches Wort zu benutzen. Diese aktive Beteiligung an Sprachsettings spiegelt sich nicht allein in konkreten Situationen wider, sondern auch in ihrer Einstellung zum Phänomen des CS: in Ausnahmefällen kann ein englisches Wort in einen finnischen Satz eingebaut werden, sofern der Zuhörer dies auch versteht. Für CS, wie sie es bei Deutsch-Russen mitkriegt, hat T(F) überhaupt kein Verständnis, sondern bezeichnet diese Kommunikationsart als „schwachsinnig“²⁷⁸ (Int. T(F), S.39). Dass T(F) des Weiteren viel daran liegt, ihre Primärsprachen unter Kontrolle zu haben, wurde bereits herausgearbeitet. Diese beiden Sprachen betreffend tritt T(F) zwar nicht als grammatikalische Perfektionistin auf, in Punkto Sprachreinheit ist sie es jedoch durchaus. Daher trifft es sie auch, wenn sie merkt, sich nicht in jeder Situation auf eine Sprache beschränken zu können.

Bei V(F) ist sprachlich zunächst ebenfalls kein Hang zur Perfektion festzustellen. Spricht er allerdings von Dialekten und Dialektsprechern, bemüht er sich sehr, sich von beidem streng abzugrenzen. Des Weiteren verurteilt er Dialektsprecher, die ihren Dialekt bei der zweisprachigen Erziehung ihrer Kinder beibehalten. Auf diese Weise positioniert er sich indirekt als Sprecher einer einwandfreien Hochsprache. Ebenso wie bei Fam. V, bei der die Mutter sprachlich am deutlichsten im Focus stand, sieht sich auch hier der Partner der migrierten Hauptperson dazu veranlasst, im sprachbiografischen Interview eine s.E. mustergültige Seite zu zeigen.

²⁷⁸ Hier sollte in Erinnerung gerufen werden, dass es sich bei T(F) um einen Menschen handelt, der mit negativen Urteilen über Menschen sehr zurückhaltend ist und sich sehr an Konventionen der politischen Korrektheit hält.

9. Familie T

9.0.1 Vorbemerkung

Die im Hinblick auf die Zuwanderung nach Deutschland entscheidende Person, die Mutter, verstarb im Jahr 2005 durch einen Autounfall, einige Monate nach ihrem Einzelinterview. Sowohl ihrem Lebensgefährten als auch ihrer Tochter lag daran, die Untersuchung trotzdem zu Ende zu führen, d.h. ein Setting mit einer Diskussion zu gestalten, in der auch Propositionen der Verstorbenen auftauchen würden. Der Forscher entschied sich ebenfalls dafür, um in einem solchen Extremfall zu untersuchen, wie die Identitäten einer Person auch nach ihrem überraschenden und tragischen Ableben innerhalb einer Familie weiter existieren und welche Rolle sie spielen.

9.0.2 Die Familie

Die Mutter (M(T)) stammte aus Tschechien und zog aufgrund eines wissenschaftlichen Stipendiums 11 Jahre vor Beginn der Untersuchung mit ihrer Tochter (T(T)) nach Deutschland. Ihr Lebensgefährte (L(T)) hatte M(T) zuvor empfohlen, sich um diese Förderung zu bewerben, konnte aber selbst nach M(T)s Ankunft in Deutschland zunächst nicht mit M(T) und T(T) zusammen leben, da er aus wissenschaftlichen Gründen ein halbes Jahr in Kuwait verbringen sollte. M(T) verfolgte in Deutschland das Ziel, eine Habilitation zu schreiben, ein Vorhaben, das ihr auch gelang. Nachteilig auf ihr Familienleben wirkte sich aber gleichzeitig der Umstand aus, dass ihre wissenschaftlichen Verträge zeitlich begrenzt waren und ihr damals (vor dem Eintritt Tschechiens in die EU) stets die Ausweisung aus Deutschland drohte, falls ihre Arbeitsverträge nicht verlängert würden.

Innerhalb der Familie wurde zum Zeitpunkt der Interviews hauptsächlich Deutsch gesprochen. Bei der Migration hatten jedoch weder M(T) noch T(T) Deutsch beherrscht und allein auf Tschechisch kommuniziert. Ca. ein Jahr nach der Ankunft wechselten sie bereits ins Deutsche. Als Grund hierfür werden der Kindergarten und Kommunikationsschwierigkeiten angeführt. Da L(T) nicht über Tschechischkenntnisse verfügt, fand die Kommunikation zwischen ihm und M(T) zunächst auf Englisch statt, bevor auch sie zum Deutschen hin wechselte. Mit T(T) sprach L(T) nach seiner Rückkehr aus Kuwait sogleich auf Deutsch, wobei er sich wunderte, wie schnell sie und M(T) sich mit der deutschen Sprache zurechtfinden. Tschechisch spielte jedoch auch weiterhin eine bedeutende Rolle in T(T)s und M(T)s Leben, da beide regelmäßig zu Besuch in ihrer Heimat waren. T(T) pflegte dort nicht nur Kontakte zu M(T)s Familie, sondern auch zur Verwandtschaft ihres, von M(T) getrennten Vaters, die größtenteils keine Fremdsprachen beherrschte. Sprachen haben für M(T), L(T) und T(T) eine herausragende Bedeutung, da es für alle zum Alltag gehört, sich sprachlich auf unterschiedliche Situationen einzustellen. L(T) wegen seiner wissenschaftlichen Kontakte zum Ausland, M(T) aufgrund der Wissenschaft und des Kontaktes zu ihrer Heimat und T(T) hauptsächlich wegen des Besuchs des bilingualen Deutsch-Französischen-Gymnasiums, in dem größtenteils Französisch die Unterrichtssprache darstellt.

9.1 Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder

9.1.1 Die Mutter M(V)

9.1.1.1 Sprachbiografie von M(T)

M(T) wuchs in Tschechien zur Zeit des Kommunismus in einer monolingual tschechischsprachigen Familie auf. Einzig ihr Vater sprach etwas Englisch, jedoch nie zu Hause. Trotz dieser Tatsache und, obwohl M(T)s Mutter überhaupt keine Fremdsprachen beherrschte, sollen Sprachen in M(T)s Familie stets einen hohen Stellenwert gehabt haben. Sie gehörten für beide Elternteile zum unabdingbaren Bildungsgut. M(T) betrachtet aus heutiger Perspektive auch eine gewisse Sprachbegabung als familiär bedingt und macht dies an der Fremdsprachenkompetenz ihrer Geschwister und der 16-jährigen Tochter (T(T)) fest. Des Weiteren gibt es in M(T)s Ursprungsfamilie zwei Tanten, die nach Italien und in die USA ausgewandert sind. Von klein auf, so gab M(T) nach dem Interview zu Protokoll, habe sie selbst auch den Wunsch verspürte, woanders zu leben oder gar ein „Zigeunerleben“ zu führen. Diesen Wunsch beobachtete sie heute bei ihrer Tochter ebenfalls.

Im Schulfach Tschechisch, in dem u.a. die tschechische Grammatik sehr gründlich gelernt wurde, war M(T) außerordentlich erfolgreich. Die soliden Grammatikkenntnisse sollten ihr später beim Erwerb des Deutschen eine große Hilfe sein, an die sie sich stets habe „anlehnen“ können.

Gegen ihre erste Fremdsprache, Russisch, zu jener Zeit ab der vierten Klasse Pflichtfach, entwickelte M(T) allerdings eine regelrechte, bis heute andauernde „Abneigung“. Sie versteht das mündliche Russisch auch heute noch nur dann, wenn es langsam gesprochen wird, obwohl die obligatorischen Russischkurse noch weit bis in ihre Studienzeit gingen. Auf Russisch zu lesen, bereitet ihr zwar keine Probleme, aber sie betont, die Sprache nicht zu mögen und ihr gegenüber sogar eine Blockade zu haben.

Englisch als zweite Fremdsprache lernte sie zunächst in der Grundschule in „ganz einfachen Kursen“, was zwei halbstündigen, in großen Gruppen stattfindenden Unterrichtseinheiten pro Woche entsprach. „Intensiv“ lernten sie und ihr Bruder die Sprache erst später, als ihre Eltern zwei Jahre lang einen Privatlehrer engagierten. Die Sprache entwickelte M(T) weiter, als sie während ihres Studiums wissenschaftliche Literatur auf Englisch lesen musste. Während dieser Zeit lernte M(T) auf einer Tagung ihren zukünftigen deutschen Lebensgefährten L(T) kennen, mit dem sie zu Beginn ausschließlich auf Englisch, der normalen internationalen Umgangssprache unter Wissenschaftlern, sprach. L(T) lud M(T) bald zu einem Gastvortrag nach Deutschland ein, wo er ihr auch empfahl, ein Stipendium zu beantragen, um in Deutschland weiter zu forschen. M(T) tat das auch, erhielt das Stipendium, zog mit ihrer Tochter nach Deutschland und wurde später von der Universität übernommen, wo sie – den Gepflogenheiten entsprechend – jahrelang immer nur befristete Verlängerungen ihrer Verträge erhielt, so dass sie lange Zeit nicht wusste, ob sie nicht wieder zurück nach Tschechien müsste, da damals ohne Arbeitsvertrag nur schwerlich eine Aufenthaltsgenehmigung zu erlangen war. In dieser Zeit sprach sie mit L(T) kontinuierlich immer weniger Englisch, und es gelangte immer mehr Deutsch in deren Kommunikation. Diese Entwicklung kulminierte damit, dass lange vor dem Zeitpunkt des Interviews beide nur noch auf Deutsch kommunizierten. Für ihr Stipendium war zu Beginn zwar „vorgesehen“ gewesen, dass sie mit ihren Englischkenntnissen aus-

kommen sollte, aber trotzdem stellte sich das Leben in einer Fremdsprache im Labor, bei alltäglichen Verrichtungen wie Einkaufen und – das akzentuiert M(T) – bei Behördengängen zum Ausländeramt, deren Personal zwar Englisch verstehe, aber hartnäckig nur auf Deutsch antworte, als nicht realisierbar heraus. Als Konsequenz der steigenden Gewichtung des Deutschen verwendet M(T) heute²⁷⁹ i.d.R. nur noch bei professionellen Anlässen wie Tagungen und Kontakten zum Ausland die englische Sprache, benötigt sie aber daher gelegentlich auch in schriftlicher Form, z.B. für Briefe.

Eine weitere Sprache, die in M(T)s Sprachbiografie eine entscheidende Rolle spielt, ist Französisch. Diese Sprache lernte sie in ihren letzten vier Schuljahren „einfach so“, weil ihr die Sprache gefiel, bei einem Privatlehrer. Während des Studiums pausierte sie und nahm erst nach ihrem Abschluss, während ihres Doktorstudiums, wieder Französischunterricht, um ihre Prüfung, für die man zwei Fremdsprachen benötigte, in Französisch und Englisch abzulegen. Bis zur Geburt ihrer Tochter T(T) behielt sie den Französischunterricht bei. In ihrem Familienleben mit L(T) ist Französisch sehr präsent, weil zum einen T(T) auf ein deutsch-französisches Gymnasium geht und zum anderen L(T) so viele wissenschaftliche und freundschaftliche Kontakte zu Frankreich pflegt, dass M(T) oft zu Besuch dort ist oder Besuch aus Frankreich empfängt. Im eigenen professionellen Umfeld spielt ihr i.E. sehr schwach gewordenes Französisch im Gegensatz zu Englisch aber nur eine untergeordnete Rolle.

M(T) kam ohne nennenswerte Deutschkenntnisse als Stipendiatin in Biologie nach Deutschland. Im Goethe Institut, wo sie sogleich einen Intensivkurs belegte, wechselte sie schon nach ein paar Tagen in den nächsthöheren Kurs, weil sie schneller als andere lernte. Sie verstehe „einfach schnell die Logik der Sprache“ und merke sich „die Worte auch relativ schnell“. Hilfreich sei dabei zudem ihre o.a. solide tschechische Grammatik gewesen. Nach dem Kurs arbeitete sie im Labor, wofür sie ja kein Deutsch benötigen sollte. M(T) sah sich aber gezwungen, trotzdem innerhalb und außerhalb der Arbeitszeiten auf Deutsch zu kommunizieren, um sich „frei bewegen“ zu können. Auch im privaten Bereich sprach sie mit T(T) und L(T) in zunehmendem Maße Deutsch, das sich zur fast ausschließlichen Familiensprache entwickelt. Da M(T) erst in Deutschland mit ihrem Hobby, dem Reiten, begann drückt sie sich in dieser Domäne meist auf Deutsch aus. So spricht sie die Pferde stets auf Deutsch an, weil sie „einfach Mühe“ hat, dafür auf Tschechisch „richtige Worte zu finden“. Eine thematische Trennung von Sprachen beobachtet M(T) bei sich selbst hingegen in anderen Bereichen: während sie bspw. keine Fantasyromane auf Deutsch lesen würde, versteht sie einige philosophische Texte erst, seitdem sie diese auf Deutsch gelesen hat. Die Präzision der deutschen Sprache ist ihrer Meinung nach für vieles sehr geeignet, zu Bereichen des menschlichen Miteinanders jedoch, die „immer etwas verschwommen oder sehr auf Intuition abgestimmt“ sind, passe sie weniger gut. M(T) hatte auf Deutsch einen starken Bezug zu geschriebenen Texten, denn diese halfen ihr beim Erwerb des Deutschen sehr, vor allem, weil sie so die „Logik der Sprache“ visuell schneller verstehen und den „Kontext“, in dem Wörter verwendet werden, genau er-

²⁷⁹ Ich bitte an dieser Stelle um Verständnis dafür, dass ich auch bei M(T) über die Zeitspanne des Interviews im grammatischen Präsens nebst dies verstärkende temporale Adverbien schreibe. Dies handhabe ich bei sämtlichen Probanden so und nehme wegen der ansonsten entstehenden Häufung von Plusquamperfektformen auch bei M(T) davon nicht Abstand.

fassen konnte. Durch mündliche Kommunikation fällt M(T) das Lernen eigenen Angaben zufolge viel schwerer, da sie dann i.E. zu schnell reagieren müsse.

Nachdem Tschechisch als Kommunikationssprache mit ihrer Tochter T(T) durch die deutsche Sprache abgelöst worden war, verwendete M(T) es fast nur noch mit ihren tschechischen Verwandten. Sie beobachtete dabei, dass Tschechisch als alltägliche Kommunikationssprache insgesamt so stark in den Hintergrund gedrängt worden war, dass sie, wenn sie von Deutschland aus nach Tschechien telefoniert, sprachlich regelrecht „umschalten“ musste. Sie habe nämlich in Deutschland höchstens noch sporadisch tschechischsprachige Kontakte gehabt, bspw. gelegentlich zu Studierenden. Im normalen deutschen Alltag fand Tschechisch jedoch durchaus auch andere, vor allem schriftliche Ausdrucksformen: beim Nachrichtenlesen im Internet und beim Mailen hatte es seinen festen Platz. Weil M(T) zudem gerne sang und meinte, die deutsche Sprache würde nicht zum Singen passen, sang sie meist auf Tschechisch. Ebenso erging es ihr beim Lesen von Märchen und Fantasyromanen. Und, da ihr ja die deutsche Sprache in zwischenmenschlichen Aspekten oft zu ungenau erschien, griff M(T) gelegentlich auf tschechische Begriffe zurück, z.B. wenn sie ihrer Tochter diesbezügliche Zusammenhänge erklären wollte.

Im Gegensatz zu Deutschland sah ihre sprachliche Situation bei Aufenthalten in Tschechien ganz anders aus. Dann sprach sie fast ausschließlich Tschechisch mit T(T) und rekurrierte nur in solchen Fällen auf Deutsch, bei denen beide nicht verstanden werden wollten. Sie machte in Tschechien dabei die leidvolle Erfahrung, dass ihre Verwandten es nicht gern sahen, wenn sie Deutsch sprach, was sie darauf zurückführt, dass diese sich dann ausgegrenzt fühlten. In der tschechischen Gesellschaft spürte M(T) darüber hinaus aber auch Ressentiments gegen Deutsch. So habe sie bemerkt, wie ihr auf der Straße offene Abneigung entgegen gebracht wurde, als sie mit T(T) mal auf Deutsch sprach.

In einigen Lebensbereichen betrachtete M(T) sich als sprachlich völlig flexibel. So manifestierten sich ihre Träume nicht nur auf Tschechisch oder Deutsch, sondern bedienten sich zum Teil sogar der englischen Sprache. Die jeweilige Traumsprache habe schlicht von der Sprache, in der sie tagsüber aktiv gewesen sei, abgehangen. Ebenso sah es bei ihren Gedanken aus, die durchaus in verschiedenen Sprachen zum Ausdruck kommen konnten. Beim Beten hingegen seien nur Deutsch und Tschechisch zum Einsatz gekommen, denn Beten war für M(T) eine sehr persönliche Beziehung, und fand als solche – analog zur Kommunikation mit ihrer Tochter – keine Ausdrucksmöglichkeit auf Englisch. Allerdings hätte sich dieser zweisprachige Zustand noch erweitern können, denn hätte sich M(T) irgendwann einmal „zwei Wochen“ im englischsprachigen Raum aufgehalten, so hätte sie sich selbst evtl. nicht mehr nur als zweisprachig, sondern sogar als mehrsprachig bezeichnen können.

9.1.1.2 M(T)s Familie im tschechischen Kollektiv

Wie aus der Sequenzanalyse ihrer Stegreiferzählung herausgearbeitet²⁸⁰, ist die Kontrastierung eine eigenständige Figur in der Gesamtgestalt von M(T)s sprachlicher Lebensgeschichte. Aus dieser Erkenntnis heraus lassen sich auch im Verlauf des Leitfadeninterviews solche Kontrastierungen extrahieren, die in dialektischer Sicht Hinweise auf M(T)s sprachliche, kul-

²⁸⁰ Vgl. die exemplarische Analyse im Kap. 5.2.3: „Exemplarische Analyse (Probandin M(T))“.

turelle und nationale Identität liefern. In M(T)s Sprachbiografie spielt die eigene Familie hinsichtlich ihres Werdeganges eine große Rolle, denn ohne deren Einfluss wäre diese i.E. weniger reich ausgefallen. Das werde ich in folgenden Gegenüberstellungen zeigen.

9.1.1.2.1. Akademischer Geist versus Russisch

Dass die Erzählweise des Russischen in ihrer Biografie die Prozessstruktur einer Verlaufskurve annahm, wurde in der Sequenzanalyse dargelegt. Dieser von dem herrschenden System aufgezwungenen Sprache stand ein anderer, in der Familie gepflegter Geist gegenüber. Als der Interviewer M(T) fragt, wie es denn gekommen sei, dass ihre Eltern sie in Englisch und Französisch durch Privatunterricht unterstützten, erwidert sie, es habe in ihrer Familie erstens eine Ablehnung des „kommunistischen Systems“, zweitens „Erinnerungen“ an Zeiten vor diesem System und drittens eine bildungsbürgerliche Tradition gegeben. Als Resultat dieser Einstellung hätten sich M(T)s Eltern „gewünscht“, dass die geförderten Sprachen ihren Kindern zu Gute kämen, wenn diese „an die Uni gehen“ würden (alle Zitate: Int. M(T), S.8). Obgleich M(T) im Laufe ihrer Antwort darauf kommt, dass die einsprachige Identität ihrer Mutter nicht mit deren Ansprüchen korreliert, betrachtet sie es dennoch als ein Merkmal familiärer Identität, dass Sprachen gefördert werden. Demgegenüber steht das kommunistische System, das für eine Ruptur in der intellektuellen Tradition des Landes verantwortlich gemacht wird. Es erscheint aus dieser Perspektive folgerichtig, dass M(T) auf privatem Wege Französisch und Englisch erfolgreich, das schulisch verordnete Russisch jedoch nie richtig erwerben konnte.

9.1.1.2.2. Privater Englischunterricht versus Schulenglisch

Die Idee, M(T) und ihren Bruder durch Privatunterricht im Englischen weiterzubringen, entstand bei ihren Eltern, denen der Schulunterricht „wenig effizient“ (Int. M(T), S.7) vorkam. Daraufhin engagierten sie einen jungen Mann, der lange im Ausland gewesen war. Das Vorgehen der Eltern sei zu der Zeit absolut „nicht üblich“ (Int. M(T), S.8) gewesen, schließlich habe man nicht in englischsprachige Länder reisen dürfen. M(T) hebt als herausragendes Kennzeichen dieses privaten Lernens dessen Intensität heraus. Kontrastiv stellt sie den Schulunterricht rekonstruktiv als extrem langweilig und langsam dar und betont, man habe sich dabei „an die anderen in der Gruppe anpassen“ müssen²⁸¹ (Int. M(T), S.7).

9.1.1.2.3. Die familiär angelegte Sprachbegabung und deren Verwirklichung in Tschechien

An mehreren Stellen des Interviews stellt M(T) im Hinblick auf die Leichtigkeit beim Sprachenlernen einen Bezug zu ihrer Ursprungsfamilie her. Diese dort verortete Begabung erstreckt sich auch auf ihre Tochter T(T), wie man im folgenden Fragment sehen kann, das M(T) im Zusammenhang mit dem schnellen Erwerb des Deutschen durch ihre Tochter äußerte:

²⁸¹ Die Gegenüberstellung ihrer Person und des allgemeinen Kollektivs ist ebenfalls mit M(T)s kontrastiver Schilderungsweise kohärent.

also wir haben wohl in der familie sehr gute- äh-* begabung für sprachen/* also auch meine geschwister lernen sehr schnell und- äh- können alle mehrere sprachen oder fast alle/ und T(T) hats wohl vererbt die spricht jetzt auch schon mehrere sprachen/ für sich und äh- lernt jetzt weitere und überlegt- wieder weiter dazu zu nehmen (Int. M(T), S.6)

Kurz zuvor hatte M(T) bereits erzählt, sie glaube, sie selbst und ihre Tochter hätten eine „gute Sprachbegabung“ (Int. M(T), S.5 f) und etwas später wiederholt sie, die „Sprachbegabung“ sei „in der Familie“ ihrer „Mutter stark“ ausgeprägt gewesen (Int. M(T), S.9). Dieses Talent ist in dem Interview eine erzählerische Figur, die ihre vollständige Entfaltung jedoch erst durch eine kontrastive Darstellung von M(T) und T(T) erzielt, denn während M(T) in der sozialistischen Tschechoslowakei aufwuchs, habe T(T) durch die Migration nach Deutschland erstens „viel früher“ beginnen und die Sprachen zweitens auch noch von „Muttersprachlern“ erwerben können. Daraus sei bei T(T) ein „viel besserer Zugang“, nämlich durch „Zuhören und Sprechen“ entstanden, wohingegen sie selbst sich nur „über Logik und Grammatik“ an Sprachen habe annähern können (alle Zitate: Int. M(T), S.6). Dieser vom Interviewer keineswegs intendierte Vergleich muss in Bezug zu M(T)s Schilderung hinsichtlich ihres vermeintlich schlechten Französischniveaus (Stegreiferzählung, 2. Segment, vgl. Kap. 5.2.3) betrachtet werden, das sie damit begründete, sie habe einen tschechischen Lehrer gehabt, der ihr einen so starken Akzent beigebracht habe, dass sich ihre Tochter nun totlache, wenn sie ihre Mutter Französisch sprechen hört (Int. M(T), S.2). Diese Erleidenssituation, die einen biografiebestimmenden Charakter aufweist, spiegelt folgende Gespaltenheit wider: einerseits hat M(T) handlungsschematisch und aus eigener Motivation heraus jahrelang Französisch gelernt, andererseits wird das Ergebnis just von ihrer Tochter lächerlich gemacht. Als Folge spricht sie kaum noch Französisch und behauptet, es auch nur noch teilweise zu verstehen (Int. M(T), S.5). Die als Verursacher identifizierte offene Prager Sprechweise schlage einfach immer durch (Int. M(T), S.3), so dass sie auch im Englischen bei sich dieses Manko beobachtet. Sie kann es aber im Gegensatz zum Französischen besser beheben, wenn sie sich darauf konzentriert (Int. M(T), S.3). Ganz anders sieht es hingegen mit ihrem Deutsch aus, mit dem sie ja erst in Deutschland begann. Die bereits herausgearbeitete Leichtigkeit beim Deutscherwerb basiert einerseits auf dem gut ausgebildeten logischen Zugang zu Sprachen, andererseits aber auch auf der soliden Grundlage ihrer tschechischen Sprache. Erzählt M(T) im Laufe des Interviews detailliert vom gesteuerten Deutscherwerb im Goethe Institut, so vermeidet sie die bereits aufgezeigt Figur der Begabung und instrumentalisiert ihre gute tschechische Grammatik zu einem wahren Adjuvanten. Sie sei nicht nur *per se* der deutschen Grammatik „viel näher“ als andere Sprachen und „auch sehr kompliziert“, sondern sei auch „sehr gründlich in der Schule“ gelernt worden (Int. M(T), S.10). Die Auswirkung dieses institutionalisierten Ablaufmusters drückt M(T) so aus:

also hatte ich da sehr guten vorteil weil ich da einfach- mich immer ein bisschen anlehnen konnte auch an die tschechische grammatik* (Int. M(T), S.10)

M(T) zieht es hier demnach vor, statt einer Wandlungsstruktur lieber das erzählerische Schema einer institutionellen Entfaltung umzusetzen. Zwar hatte M(T) eingangs die Sequenz ‚Goethe Institut‘ mit der bereits bekannten Figur der Langeweile²⁸² eingerahmt (Wandlungsstruktur), konnte jedoch letztlich die institutionelle Entfaltung in ihrer Kindheit als Grund für ihren Erfolg ausmachen. Das bedeutet, dass M(T) die wandlungsstrukturelle Begabung nicht als persönliches Identitätsmerkmal präsentieren will. Dies ist bei ihren eigenen sprachlichen Erfolgen als familiäres Merkmal höchstens indirekt beteiligt. Handlungsschematisch äußert sich M(T) in dieser Sequenz gar nicht, sie wird zwar schnell höhergestuft, als Aktans tritt dabei aber nur die „Langeweile“ auf (Int. M(T), S.10). Interessant in der Erzählkette ist allerdings der sprachliche Rahmen in Bezug auf die höhere, adäquate Stufe. Da wurde seitens der Lehrer nämlich „auf Deutsch mit“ den Schülern „gesprochen“ (Int. M(T), S.10). Gerade hinsichtlich ihrer Mängel beim Französisch und Englisch erlebt M(T) es als wohltuend, im Unterricht von Muttersprachlern in deren Sprache angesprochen zu werden.

Insgesamt zeigt M(T)s Sprachbiografie also weitaus mehr Identitätsmerkmale ihrer Familie als des tschechischen Kollektivs auf. Daraus ergibt sich die Frage, welches Bild M(T) überhaupt von Tschechien und seinen Einwohnern zeichnet und welchen Einfluss dieses auf die eigene und die Biografie der Familie ausübt. Der folgende Absatz wird zunächst auf die Präsentation einer tschechischen Identität in M(T)s Interview eingehen.

9.1.1.3 M(T)s tschechische Identität?

Als M(T) nach ihrem deutschstämmigen Nachnamen gefragt wird, erklärt sie zunächst, es handele sich zwar um einen alten adeligen deutschen Namen, aber dass dieser nicht ihr, sondern der Familie ihres ehemaligen Ehemannes, T(T)s Vater, zugeordnet werden müsse. Nun stellt M(T) narrativ die genalogischen Erkenntnisse jener Familie der eigenen (*unserer*) gegenüber und betont, die Vorfahren ihrer Familie seien „nach Österreich“ (Int. M(T), S.27) zurückzuverfolgen. Einen sich anschließenden längeren erzählerischen Teil beendet M(T) dann mit der Ergebnissicherung, dass weder sie selbst noch T(T) irgendwie slawisch aussähen. Es sei also „sehr klar, dass das [die Herkunft, T.P.] sehr gemischt sein muss“ (Int. M(T), S.28). Im Hinblick auf die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte weist M(T) demzufolge eine Festlegung auf eine ethnisch isolierbare slawische Identität definitiv von sich.

Den narrativen Teil des beschriebenen Fragmentes leitet M(T) mit der Migration nach Deutschland ein, indem sie erläutert, sie habe erst hier bemerkt, dass viele tschechische Wörter „eigentlich deutsch sind“. Diesen ihre Muttersprache entzaubernden Impact bezeichnet sie zudem als „gemein“ (Int. M(T), S.27). Die Vermischung beider Sprachen weitet M(T) dann auf die Vermischung der Ethnien („Familien und Gene“, Int. M(T), S.27) aus, was zur Folge habe, dass es überhaupt kein typisch tschechisches Aussehen mehr gebe. M(T) positioniert somit sich, ihre Familie und im Grunde alle Tschechen als Synthese mitteleuropäischer Ethnien und bezeichnet folgerichtig auch Nationalismus – zumindest in dieser Region – als „quatsch“. Diese Ansicht bekräftigt sie kurz darauf, als sie deklariert, kulturell sei zwischen Tschechien und Deutschland kein „so großer Unterschied“ aufzufinden. Die vorhandenen Wohlstandsunterschiede resultierten aus dem Kommunismus und ansonsten seien dort

²⁸² Vgl. die Sequenzanalyse im Kapitel 5.2.3.

schlichtweg andere Filme und Bücher populär gewesen als in Deutschland. Allerdings erwähnt sie dabei auch einen Unterschied „im Empfinden und Denken“, den sie jedoch nicht an Tschechien festmachen will (alle Zitate: Int. M(T), S.31). Diese Mentalitätsunterschiede beschreibt sie direkt im Anschluss. Die Analyse soll wegen der typisch sprachbiografischen Struktur der Passage sequentiell erfolgen:

Rahmenelement	166 ²⁸³ VIELLEICHT äh- was:-* anders ist/ ist 167 die:art vom- zusammen- halten\ oder- so-
Beschreibungslinie I	168 also in IN-* tschechien wars einfach 169 üblich dass die leute viel zusammen 170 saßen/* und auch getrunken klar\ aber 171 gesungen immer/und- oder fast immer und 172 viel geredet zusammen/
Ergebnissicherung (mit Unterbrechung)	173 und halt gerne zusammen waren/*** (...) 174 und gerne halt- zusammen waren\
Beschreibungslinie I	175 und das ist hier irgendwie erstens 176 weniger/ und zweitens wenn das vorkommt 177 hats ganz andere atmosphäre ist es viel-** 178 äh-* ja zurückhaltender mit dem- SINGEN 179 einfach SO/ohne dass die leute das vorher 180 eingeübt haben/
Ergebnissicherung	181 das: ist überhaupt schwierig/ also 182 spontan*
Narrationslinie I	183 also da- DAMit habe ich ein bisschen 184 probleme\ so mit diese-
Kommentar	185 aber das kann auch dadurch vorkommen dass 186 ich schon relativ spät hier kam\
Argumentationslinie	187 also man- schließt die freundschaften 188 schon am meistens noch im studentenalter 189 und dann ist es schwieriger*
Narrationslinie II	190 also das kann- also die besten freunde 191 habe ich in tschechien und\
Rahmungselement	192 wenn ich ja- bisschen mit jemanden 193 zusammen- sitzen will dann-* muss ich in 194 tschechien die- freunde zusammentrommeln\

Int. M(T), S.32

Gerahmt wird das Segment sehr deutlich durch die Thematik des „Zusammenhaltens“. In ihren Beschreibungslinien setzt sich allerdings der Kondensierungszwang durch, denn M(T) schildert eine spezifische Eigenheit der Tschechen im Kontrast zu stereotypen deutschen Merkmalen, obwohl gemeinsames Trinken, Reden und Singen nicht zwangsläufig mit der zuvor eingeführten Thematik der Solidarität übereinstimmen. Die Art der Geselligkeit ihrer Beschreibungslinie muss für M(T) daher eine so wichtige Rolle innerhalb ihres Erfahrungshorizontes spielen, dass sie diese zur Untermauerung der Eingangsthese hinzufügen muss. Die beiden Ergebnissicherungen unterstreichen zudem die Bedeutung der tschechischen Unge-

²⁸³ Die Zeilennummerierung in diesem Kapitel beginnt nicht mit der Ziffer „1“, da im Kapitel 5.2.3 bereits Fragmente aus dem Interview mit M(T) abgedruckt sind.

zwungenheit für M(T). Erst ab Z.183 erzählt sie von ihren eigenen Erfahrungen, d.h. erst jetzt startet ein narrativer Teil. Zunächst verknüpft sie ihre persönliche Einstellung mit der zuvor beschriebenen deutschen Zurückhaltung, bevor sie, dem Detaillierungszwang folgend, nötige Informationen zur Thematik des Zusammenhaltens liefert. Und an dieser Stelle wird deutlich, das M(T) mangels guter Freunde in Deutschland einen wahren Zusammenhalt nur in Tschechien findet. Nun ist auch klar, dass die Deixis (*die Leute*, Z.169) in der Beschreibungslinie unklar formuliert war. Es handelt sich um eine andere Kultur des Ausgehens mit Freunden, mit der sie in Deutschland nicht klar kommt. Es sind Freunde, die anhand der Symbole gemeinsames Singen, Trinken und Reden, zusammenhalten. Aus identitätstheoretischer Sicht identifiziert sich M(T) in diesem Punkt mit dem tschechischen Kollektiv und versteht deutsche Merkmale nicht. Außerdem kommt in diesem Segment zum Ausdruck, dass sie ein Teil eines dortigen Kollektivs ist, weil sie dort ihren Freundeskreis hat, der wiederum deutlich anhand postulierter tschechischer Merkmale zu identifizieren ist.

Ferner bemerkt M(T), dass sie als in Deutschland lebende Tschechin auch nicht mehr Teil eines nationalen tschechischen Kollektivs ist. Bereits herausgearbeitet wurde ihre in Deutschland gewonnene Erkenntnis, dass die tschechische Sprache nebst Ethnie sich als nicht genuine Synthese entpuppte. M(T) hat also im Ausland einen differenzierten Blick auf ihre Heimat entwickelt, der sich auch in anderen Beobachtungen manifestiert. In einer Kontrastierung beschreibt sie bspw. die Toleranz der Deutschen und Tschechen gegenüber tschechisch-deutscher Zweisprachigkeit. Während sie es in Deutschland „nicht so schlimm“ findet, „als Ausländerin aus dem Osten“ erkannt zu werden, vermeidet sie es nach einigen schlechten Erfahrungen, in Tschechien auf Deutsch zu sprechen. Die deutschsprachige Kommunikation mit T(T), die bei einer konkreten Gelegenheit in Tschechien unbedingt Deutsch mit M(T) reden wollte, hätten Tschechen mit Beleidigungen wie „blöde Deutschen“ quittiert. Ergebnisichernd fasst M(T) zwar zusammen, es sei da besser, „nicht so aufzufallen“ (Int. M(T), S.20) und es sei erst wieder okay gewesen, nachdem sie im Anschluss „gleich auf Tschechisch geredet“ habe. Kommentierend fügt sie jedoch an, „die Toleranz“ sei da „noch gering“ (Int. M(T), S.21), womit sie sich als vergleichende Beobachterin des tschechischen Kollektivs positioniert. M(T) beschreibt hier also einen Identitätskonflikt, den sie erlebt, wenn sich die Loyalität gegenüber der Familie, in diesem Fall der Tochter, gegen die wahrgenommene tschechische Maxime, kein Deutsch zu tolerieren, durchsetzt. Während M(T) als Einzelindividuum durchaus als Tschechin durchgehen kann, ist dies im Familienverband nicht immer möglich. In der wendepunktartigen Narration wird deutlich, dass die erworbene Mehrsprachigkeit von der tschechischen Gesellschaft nicht als Bereicherung, sondern als Bedrohung empfunden wird. Das spiegelt sich sogar im Familienkreis wieder. So fragen M(T)s Geschwister T(T) oft danach, ob sie sich denn eher als Tschechin oder als Deutsche betrachte. Narrativ schildert M(T) diese Situationen mit deutlichem sozialem Rahmen: Ereignisträger sind T(T) und ihre Mutter, wobei sie aber keine Einheit bilden, da es für M(T) relativ klar ist, dass sie selbst Tschechin ist, während T(T) „die Frage nicht verstehen“ könne. Beide befinden sich im sozialen Rahmen der Familie der Mutter. Hier stehen M(T)s Geschwister mit einem von M(T) konstruierten Hintergrund: erstens „können“ sie T(T)s Werdegang „natürlich nicht verstehen“ und haben es deshalb „ein bisschen schwierig. Zweitens haben sie das Gefühl, dass T(T) sich der Familie entfremdet“. Drittens vermengen sie „Familienbindungen mit der Nationalität“

(alle Zitate: Int. M(T), S.32). Dieser mächtige Rahmen samt seinen immanenten Erwartungen²⁸⁴ begrenzte T(T)s Handlungsoptionen wiederholt stark, was an folgenden von M(T) erzählten Ausflüchten festzustellen ist:

sie sie- sagte äh-eine zeitlang hat sie gesagt sie weiß es einfach nicht und will nicht darüber sprechen/ inzwischen meint sie-* sie fin- findet sich einfach weder noch und- äh-* sie wird sich entscheiden- je nachdem wo sie dann wohnen wird\ also sie möchte- interessanterweise auch nicht in deutschland bleiben\ ich glaube sie ist bisschen kritischer geworden dadurch dass sie eben mehrere länder-kennen gelernt hat/* ist sie jetzt sehr WÄHlerisch\ also wird sie nicht das land wählen/ nach- dem wo sich- verwurzelt fühlt/ sondern eher wo sie sich zu hause fühlt\ vom- ihrem-* temperament\ eher\ (Int. M(T), S.32 f.)

In einem analogen Kommentar hatte M(T) kurz davor schon sich und T(T) als Kollektiv gezeichnet, dessen nationale Identität nicht durch „Familienbindungen“ determiniert sei (Int. M(T), S.32). An diesem Fragment wird zudem deutlich, dass M(T) ihrer Tochter bezüglich nationaler Identitäten im Gegensatz zu ihren Geschwistern nicht unter Druck setzen will. Vielmehr spricht aus o.a. Fragment Unterstützung (*interessanterweise*), Hochachtung (*kritischer*) und Vertrauen (Modus: Indikativ) für deren identitäre Entwicklung. Zudem werden nationale Wurzeln als identitäre Rahmen transzendiert. Statt der Herkunft könne vielmehr eine Konkordanz zwischen Temperament und Zuhause eine Zugehörigkeitslösung sein. Während M(T) für T(T) noch eine die Identitätsproblematik entflechtende Lösung sieht, stellt sich für M(T) selbst die kollektive, nationale bzw. kulturelle Identität als Kohärenzproblem dar. Die mit T(T) erarbeitete Maxime, es gebe ein Land, das zu ihrem Temperament passt, steht nicht in Kongruenz mit ihrem Wohnort Deutschland, da sie selbst sich – vom Wesen her – vielmehr mit der Lebensart in Tschechien identifiziert (s.o.). Die identitäre Situation, in der sich M(T) befindet, kann zusammenfassend als schwierig bezeichnet werden: Erstens hat ihre Ursprungsfamilie sprachbiografisch eine enorme Bedeutung. Zweitens kommt eben diese Familie zumindest teilweise nicht mit M(T)s Sprachbiografie zurecht. Drittens leben ihre wahren Freunde in Tschechien, in einem Kollektiv, das ebenfalls kein Verständnis für ihre Sprachbiografie hat. Viertens fühlt sich M(T) in Deutschland aus verschiedenen Gründen nicht heimisch. Daher ist es nicht erstaunlich, dass sie sich einem weiteren, dritten Kollektiv zugehörig fühlt. Ihr Ausweg ist nämlich eine aus zwei Personen bestehende Gemeinschaft, die in M(T)s Sprachbiografie eine tragende Rolle spielt, wie ich im nächsten Punkt darlegen will:

9.1.1.4 M(T) und ihre Tochter: ein dreisprachiges Kollektiv?

Die rekonstruktive Bedeutung einer gemeinsamen narrativen Darstellung von M(T) und ihrer Tochter wurde in dieser Arbeit bereits mehrfach herausgearbeitet: Bei der familiären Sprachbegabung, bei M(T)s mangelhafter Performanz der französischen Sprache, beim Wechsel der Familiensprache zum Deutschen hin und zuletzt bei der Transzendierung nationaler Wurzeln.

²⁸⁴ Die familiäre Maxime der „akademischen Offenheit“ (s.o.) greift hier offensichtlich nicht mehr.

Die Entwicklung dieser engen sprachbiografischen Beziehung beginnt als Verlaufskurve mit den Folgen einer Migration, die als solche jahrelang nicht abgeschlossen war, weil M(T) nie „genau wusste, wie lange sie eigentlich bleiben“ konnten und es „jederzeit zu Ende gehen“ konnte. Die Verlaufskurve, die bei M(T) selbst schon verheerende Folgen hatte (ihre „Integrierung“ wurde „sehr behindert“ und sie konnte sich nicht „zu Hause fühlen“), wirkte sich auf T(T)s Sprachbiografie noch stärker aus, denn zum einen betrachtet M(T) ihre Tochter *per se* schon als „verschlossenen Menschen“, zum anderen sieht sie T(T) der eigener Bindungslosigkeit ausgesetzt, so dass es für diese letztendlich „schwierig“ sei, sich „in einem Freundeskreis gebunden zu fühlen“. Kontrastiv resümierend drückt M(T) aus, sie selbst habe wenigstens noch „Bindungen und Wurzeln in Tschechien“, T(T) habe „so was nicht“ (alle Zitate: Int. M(T), S.42). Kennzeichnend für diese Verlaufskurve ist die Absenz jeglicher Handlungsoptionen. Die Verflechtung beider Schicksale wird natürlich umso verständlicher, als M(T) von der Verlaufskurve, für die sie im Grunde selbst mitverantwortlich ist, nicht annähernd so stark getroffen wurde wie ihre Tochter.

An dieser Stelle greift Tajfels Theorie der sozialen Identität (SIT). Schreibt M(T) dem tschechischen Kollektiv Eigenschaften wie Freude beim Singen und Fähigkeit zu intensiver Freundschaft zu, so spricht sie diese dem deutschen Kollektiv eher ab (soziale Kategorisierung). Die soziale Identität betreffend, positioniert M(T) sich selbst von ihren Charaktereigenschaften definitiv als sozial zu Tschechien zugehörig. Schwierigkeiten hat M(T) hingegen, wenn sie versucht, ihre Tochter ebenfalls als diese Merkmale teilendes Individuum zu präsentieren. Sie beobachtet beispielsweise, dass das in Tschechien gepflegte „stark menschliche Miteinander für T(T) einfach schwieriger zu erleben“ ist. Der soziale Vergleich, den M(T) bei T(T) anstellt, drückt sich in der Darstellung anderer „Leute aus, die von Kindheit“ an in Deutschland „gewohnt haben“ und „sich hier wirklich zu Hause fühlen“ (Int. M(T), S.41). Zu dieser Gruppe gehört T(T) definitiv auch nicht, weshalb es folgerichtig ist, via soziale Distinktheit für eine Aufwertung von T(T)s Identität zu sorgen. Dadurch wird die Funktion der Präsentation von T(T)s Temperament und dem zugehörigen Land natürlich stringent. Auch eine andere Passage über T(T) spricht für die diesbezüglich erfolgreich realisierte soziale Distinktheit:

sie ist da nicht festgelegt\ hat sie auch selber so-
EMPFINDET sie auch selber so\ sie empfindet sich auch nicht
als äh- tschechin\ auch nicht als deutsche/ sie ist einfach
irgendwo-* fühlt sich FREI einfach in ihrer entscheidung\
wo sie dann- äh-* endgültig leben wird\ also jetzt- eher
inkliniert sie zu englischsprachigen raum glaube ich\ im
moment noch* wie sichs entwickelt wird sich zeigen** hat
bisschen vorteil jetzt dadurch/ dass sie so frei ist/ an
der anderen seite- ha- fehlen ihr natürlich wurzeln\
bisschen*** (Int. M(T), S.21 f.)

Auch wenn M(T) ausdrücklich die Vielfalt der Möglichkeiten in T(T)s Leben betont, so drückt sie in der Coda, dem letzten Satz, ebenfalls den empfundenen Schmerz aus, den sie für T(T)s Verlaufskurve empfindet. Im Hinblick auf die soziale Distinktheit, hier ausgedrückt als Freiheit, wird deutlich, dass M(T) sich sehr besorgt um die soziale Identität ihrer Tochter

zeigt. T(T)s soziale Kategorisierung stellt sich wegen des Merkmals Wurzellosigkeit als schwierig heraus. Zwar ließen sich hierzu durchaus Stereotype auffinden, z.B. Orientierungslosigkeit oder eben Freiheit, eine entsprechende, diese Charakteristika auslebende Gruppe fehlt im Falle T(T)s jedoch. Umso verständlicher ist demnach M(T)s Bemühung, mit ihrer Tochter ein gemeinsames Kollektiv zu bilden, dessen hauptsächliche Eigenschaften von beiden geteilt werden. Gerade der Nährboden für T(T)s Entscheidung für den „englischsprachigen Raum“ findet in M(T)s Interview deutliche Entsprechungen. Bspw. teilen beide die Meinung, die deutsche Sprache sei für Märchen und Fantasyromane absolut ungeeignet, während Englisch dafür wegen seiner poetischen Qualität wie geschaffen sei (Int. M(T), S.16). Sie selbst und T(T) hätten dabei auch herausgefunden, dass englische Wörter „mehrdeutiger“ und für „Wortspiele“ wie auch für die Erzeugung von „Stimmungen“ geeigneter als deutsche sind (Int. M(T), S.17 f.). Zum Ende des Interviews, als M(T) danach gefragt wird, wie sie sich ihren starken Bezug zum Englischen erkläre, erwähnt sie nur kurz den Umstand, sie selbst habe viel englischsprachige Musik gehört, um im sofortigen Anschluss von dem ebenfalls durch Lieder erfolgten Englischerwerb ihrer Tochter zu sprechen. In Bezug auf die englische Sprache teilen M(T) und T(T) sonach mehrere Charakteristika. Die positiv konnotierte emotionale Betonung des Englischen zielt in Form einer Wandlungskurve auf eine künftige soziale Identität in einer adäquaten Gruppe. Die in Märchen schlecht klingende deutsche Sprache entspricht eben nicht T(T)s Natur, wie im folgenden Passus erkennbar:

das ist einfach jetzt speziell bei T(T) dass sie sich hier-
vielleicht weil eben deutschland nicht jetzt- genau
entspricht- äh- ihre-** temperament\ sagen wir\ und ihrem
charakter\ (Int. M(T), S.42)²⁸⁵

Die von M(T) und T(T) geteilte emotionale Dreisprachigkeit als herausragendes Merkmal ihres Kollektivs erfährt in folgendem Passus ihren Höhepunkt, als M(T) auf die Frage antwortet, ob man i.E. eine perfekte Zweisprachigkeit erreichen könne:

(...)im englischen müsste ich- bräuchte ich ein zwei wochen
bis ich reinkomme aber dann wäre es auch so²⁸⁶ weil ich weiß
dass äh- (...) wenn ich dann früher mit- in
englischsprachigen- äh- englisch sprechig- mich dann-
kontakt aufnehmen musste war das auch- nach einigen tagen\
ganz freies reden\ also ohne probleme dann* also denke ich
dass [es, T.P.] nicht nur zweisprachigkeit [ist, T.P.]
sondern in mehreren sprachen [möglich ist, T.P.]\ (Int.
M(T), S.25)

Zwar benutzt M(T) hier die Figur der Kontrastierung mit T(T) nicht, aber in Anbetracht dessen, dass sie ihrer Tochter zuschreibt, ihre Zukunft im „englischsprachigem Raum“ (s.o.) an-

²⁸⁵ Die von Franceschini (2004) herausgearbeitete Figur der holistischen Betrachtungsweise von Sprachen erlebt in M(T)s narrativem Interview nebst Leitfadeninterview einen besonders ausgeprägten Ausdruck.

²⁸⁶ M(T) definierte kurz zuvor perfekte Zweisprachigkeit als problemloses Lesen, Schreiben und Reden und den Alltag in der zweiten Sprache so zu bewältigen, dass man sich „frei“ und ungehindert fühlt (Int. M(T), S.24 f.).

zuvisieren, ist das gemeinsam geteilte Identitätsmerkmal der kleinen Gemeinschaft hinreichend belegt. Dieses Ergebnis wird noch erhärtet, als M(T) fast am Ende des Interviews einige Identitätsmerkmale der englischen Sprache auflistet: a) Englisch sei in seiner Verwendung unkompliziert; b) es sei eine flexible Sprache, mit der „starke Emotionen“ ausgedrückt werden könnten; c) es vermittele ein „anderes Gefühl“; d) es sei „angenehm zu verwenden“ und e) man müsse nur wenig Grammatik beherrschen, „um frei sprechen zu können“ (Int. M(T), S.43 f.). Insbesondere b) erscheint im Hinblick auf M(T)s Äußerungen zu T(T)s Temperament (Int. M(T), S.33; 42) sehr aufschlussreich, denn hier wird deutlich, dass beide auch wegen ihres Charakters zum Englischen hin tendieren und somit die einengende Zweisprachigkeit in Richtung Mehrsprachigkeit transzendieren. Als Ergebnis kann daher festgehalten werden, dass aus der Perspektive der Mutter sie selbst und ihre Tochter ein genuines sprachliches Kollektiv bilden und beide mit diversen Merkmalen einer gemeinsamen kollektiven Identität identifiziert werden können. Die englische Sprache betreffend muss schließlich noch angemerkt werden, dass M(T) angab, neben Tschechisch und Deutsch gelegentlich sogar auf Englisch zu träumen (Int. M(T), S.39).

9.1.1.5 Kollektive Identität durch und in Sprachen

Bereits im letzten Abschnitt konnte die enge Verzahnung von sprachlichen Identitäten und den Identitäten ihrer Sprecher aufgezeigt werden. Für M(T) ist demnach der Einfluss der Sprachen mindestens so stark wie kulturelle und nationale Identitätsmerkmale, denn landestypische Eigenschaften wie bspw. das häufige Singen in Tschechien werden unmittelbar mit der Unbrauchbarkeit der deutschen Sprache für Lieder, also zum Singen, kontrastiert. Zu keinem Zeitpunkt des Interviews äußert M(T) sich negativ oder gar abfällig über Deutschland und seine Einwohner. Trotzdem ist sie, wie bereits erwähnt, der Meinung, ihre Tochter tendiere dahin, in Zukunft wegen ihres Temperaments wohl „nicht in Deutschland“, sondern im englischsprachigen Raum zu leben (Int. M(T), S.33). Es ist die Sprache, die für M(T) die Identität des Sprechers ausmacht.

Die deutsche Sprache betreffend äußert M(T) einerseits, deren „Drang zu Definitionen“ sei für das „menschliche Miteinander“ nicht geeignet (Int. M(T), S.18). Andererseits registriert sie auch einen Vorteil: so sei sie selbst bspw. erst „auf Deutsch imstande“ gewesen, philosophische Bücher zu lesen, denn auf Tschechisch habe sie die gleichen Texte als verwirrend empfunden. Dass es sich bei dieser Aussage nicht um eine den Interviewer beschwichtigende Äußerung handelt, geht aus 2 Punkten hervor: Erstens benennt M(T) einen Autor dieser philosophischen Werke: „Fromm“. Zweitens erläutert sie kurz darauf, dass sie ihre Lieblingsbücher bevorzugt parallel in verschiedenen Sprachen liest, denn jede Sprache drücke ein „anderes Gefühl für die Sachen und die Gedanken“ aus (Int. M(T), S.16 f.). Als Beispiele für diese Identitäten von Sprachen führt sie u.a. „Der kleine Prinz“ und die „Bibel“ an, bei denen in jeder Sprache „andere Dinge betont“ würden. Übersetzungen seien nämlich „nie genau“, sondern immer „nur so ungefähr“ korrekt (Int. M(T), S.17). M(T) spricht zwar dabei nicht mehr explizit von deutschsprachigen Ausgaben der genannten Werke, hatte aber bereits in der Stegreiferzählung berichtet, ihr Bücherregal sei halb deutsch, halb tschechisch, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie viele ihrer Lieblingswerke ebenfalls auf Deutsch gelesen hat.

An anderer Stelle unterstreicht M(T) die handlungsschematische Haltung sprachlicher Entdeckungen und identifiziert sie als Merkmal ihres *self*. Als sie kontrastiv von ihren und T(T)s Spracherwerbsstrategien spricht und den eigenen logischen Lernweg der schnellen, gefühlsbeteiligten Methode ihrer Tochter gegenüberstellt, äußert sie sich folgendermaßen zu den positiven Seiten ihrer Lernmethode:

andererseits ich kann da- vieles äh-* heraus- äh- finden in der sprache\ was einfach so- n-* was dann spannend ist eben gerade die verschiedenen sprachen zu vergleichen und so das-* das hilft nicht unbedingt um die sprache zu reden aber das hilft um:- die sprache und die leute dann- zu verstehen* (Int. M(T), S.37)

In Kongruenz mit dem zuvor Herausgearbeiteten stellt sich M(T) als experimentierfreudige, die Sprachen stets vergleichende Mehrsprachige dar. Stringenterweise fällt das Resultat dieser Vergleiche für die englische Sprache uneingeschränkt positiv aus, während Deutsch neben einigen Stärken doch relativ viele Mängel aufweise. Tschechisch hingegen bietet sich als vergleichende Idealsprache an, zeige jedoch Mängel bei philosophischen Texten.

Während T(T)s Charakter insbesondere mit den Identitäten der englischen Sprache übereinstimmen soll, stellt sich an anderer Stelle heraus, dass die Identität der deutschen Sprache sich *de facto* doch (noch) nicht in allen Aspekten von T(T)s Charaktereigenschaften unterscheidet. Folgende Passage ist M(T)s Antwort auf die Frage, ob die Bedeutung vom Wort Freundschaft in Tschechisch und Deutsch voneinander abweichen.²⁸⁷ Die komplette Antwort werde ich wegen ihrer sehr narrativen Struktur einer Sequenzanalyse unterziehen:

Rahmenelement	195 ja\ da haben wir manchmal mit T(T) 196 diskussionen\ ziemlich\ das stimmt\
Narration	197 weil ich dann- anderes gefühl für die 198 worte hab\ und im tschechischen ist es: 199 möglich- oder auch- normal/ sehr- viel 200 feiner abzustufen jetzt\ äh- verschieden 201 stufen von liebe\ verschieden stufen von 202 freundschaft\ und gibts da auch 203 verschiedene worte dafür- dafür/* und das 204 gibts für T(T) gar nicht\ die hat einfach 205 freundin und beste freundin und allerbeste 206 freundin und das ist für mich wiederum 207 nicht verständlich\
Beschreibung	208 also d- da hab ich einfach-* worte wie 209 kumpel was hier einfach auf- in 210 deutschland etwas seltsam- klingt\ aber in 211 tschechien ist das einfach normal/ 212 verwendetes wort\äh- das entsprechende 213 wort/ und dann vom kumpel von und-

²⁸⁷ Das Beispiel stammt von Hoffmann (1989), der eine junge Polin beschreibt, die in den USA feststellt, dass die dortigen Mädchen eine ganz andere Betrachtungsweise des Themas Freundschaft hätten, denn ihnen würden die genauen Abstufungen, die im Polnischen dazu vorliegen, fehlen.

	<p>214 zwischen kumpel und freund ist- 215 unterschied/ und äh- dann noch mal 216 zwischen weiterem- weitere stufe von 217 freundschaft/ und da- das kann man gar 218 nicht übersetzen eigentlich/*</p>
Kommentar	<p>219 also- das aber gehört dazu dass die 220 deutsche sprache einfach nicht auf solche 221 feinheiten achtet\ da die die-** die hat 222 einfach viel- klarere- bedeutungen irgend 223 wie zugeordnet/ und diese- das das- das 224 sind dann eher induktive unter- 225 unterschiede\ und das kann man einfach 226 nicht- ausdrücken</p>
Narration	<p>227 und- äh- ja\ ja\ das ist dann- das ist 228 schwierig\ da da\</p>
Rahmenelement	<p>229 DA/ spreche ich dann oft- da erklär ichs 230 T(T) oft dann mit tschechischen worten 231 weil das einfach mit deutschen gar nicht 232 geht\ mit so viel diskussionen\</p>

Int. M(T), S.31

Als Ereignisträger scheinen zunächst beide als Kollektiv zu fungieren (Z.195) aber bereits in Z.197 taucht der Hinweis auf, dass T(T) nicht als Subjekt dieser Narration fungieren wird. Im ergebnissichernden Rahmenelement (Z.229-232) wird dies untermauert. M(T) selbst identifiziert sich sogleich mit dem tschechischen Sprachsystem, das zu den Bezeichneten Liebe und Freundschaft eine Vielzahl von Bezeichnenden haben, die das Bezeichnete genau zu differenzieren vermöge (Z.197-203). T(T) hingegen identifiziert sich mit dem deutschen Sprachsystem, das hinsichtlich des Begriffs Freundschaft nur ein Bezeichnendes aufweise, das sich durch Attribute verändern lasse (Z.203-206). Als Zwischenfazit äußert M(T) ihr Unverständnis dem deutschen Sprachgebrauch gegenüber (Z.206-207). Hier kündigt sich an, dass M(T) sich dezidiert mit dem für sie vorteilhaften tschechischen System identifiziert und nicht bereit ist, ihrer Tochter in diesem Punkt entgegenzukommen. Im Folgenden versucht dann M(T), den Interviewer über die semantischen Abstufungen im Tschechischen aufzuklären (Z.208-218), wobei sie sich erneut als Trägerin der sprachlichen Eigenschaften des Tschechischen positioniert. Da T(T) in dieser Beschreibung nicht auftaucht, ist sie als Rückversicherung in Richtung des Interviewers zu deuten. Dieser soll ebenfalls die Vorteile des tschechischen Sprachsystems kennenlernen. Diese Detaillierung ist freilich dem Plausibilitätszwang entsprungen, der immer dann einsetzt, wenn der Erzähler befürchtet, ein Sachverhalt sei für den Zuhörer nicht nachvollziehbar. In der Tat öffnet sich die Frage, warum die Tochter, deren Temperament der deutschen Sprache nicht entspricht, hinsichtlich des Begriffes Freundschaft im diesbezüglich engeren Sprachsystem verbleiben will. Da zum Ende der Beschreibung hin die Plausibilitätslücke immer noch nicht geschlossen zu sein scheint, tritt M(T) aus dem beschreibenden Diskurs zurück und geht kommentierend auf eine höhere Ebene, in der es um die Identität des deutschen Sprache geht (Z.219-226). Unklar bleibt dabei sowohl die Argumentation mit der Klarheit der Begriffe im Deutschen (Z.221-223; sollen Attribute zur Abstufungen des Begriffs die Feinheiten etwa *nicht* deutlich beschreiben?), als auch das Fazit dieses

Kommentars (Z.223-226), das sich zwar eines wissenschaftlichen Begriffes (*induktiv*) bedient, ihn in seiner Verwendung jedoch nicht expliziert. In der wiederaufgenommenen Narration (Z.227-228) wird die Schwierigkeit der Kommunikation mit T(T) wieder zum Thema, das heißt, M(T) tritt von der Detaillierung zurück, was anhand der deiktischen Lokaladverbien „da“ verdeutlicht wird. Mit eben diesem deiktischen Element, zudem stark betont, beginnt M(T) mit dem abschließenden Rahmenelement, das sich inhaltlich an der Narration orientiert. Hier wird die Beziehung zwischen den Aktanten sehr deutlich, ein Effekt, den M(T) durch Wiederholung noch verstärken will. M(T) ist eindeutig Ereignisträgerin und tritt handlungsschematisch auf. T(T) übernimmt die Rolle des Erleidenden, was sich durch den Gebrauch des transitiven Verbs „erklären“ in der Wiederholung herauskristallisiert. Zuletzt bekräftigt M(T) die Unzulänglichkeit der deutschen Sprache, die zwar Kommunikationssprache zwischen beiden ist, aber zum Erklären von Feinheiten nicht taugt. Diese setzt den handlungsschematischen Absichten von M(T) deutliche, verlaufskurvenförmige Grenzen. Andererseits scheinen auch die Erklärungen auf Tschechisch nicht die erwünschten Resultate zu erzielen, denn der soziale Rahmen impliziert eine ständig wiederkehrende Situation, was durch das Temporaladverb „oft“ zum Ausdruck kommt.

Insgesamt weist diese Passage einen chaotischen Charakter auf, der sich erstens anhand der fehlenden Eindeutigkeit einer Prozessstruktur und zweitens mittels eines eindeutigen Zurücktretens aus der Narration in Richtung die Gesamtgestalt der Biografie betreffende Argumentation festmachen lässt. Der Grund für diesen chaotischen Charakter ist der Gegensatz zwischen ihrer durch die Gesamtgestalt ausgedrückte Maxime, Deutsch sei nicht für menschliches Miteinander geeignet und der Tatsache, dass ihre Tochter einen engen Bezug zu eben diesem Sprachsystem nicht aufgeben will.

Aus identitätstheoretischer Sicht sind folgende Aspekte hervorzuheben: die soziale Identität des gemeinsamen Kollektivs hat zu einer mehrsprachigen Gruppenidentifikation und zu einem Zugehörigkeitsgefühl geführt. Die Kehrseite dieser sozialen Identität sind eben solche normativen Erwartungen der Mutter an die Tochter. M(T) fordert von ihrer Tochter ein, das überlegene Sprachsystem in Hinsicht auf eine bestimmte Verwendung auch anzuerkennen und zu übernehmen. Gerade dies ist ja das herausragende Merkmal dieser mehrsprachigen Kleingruppe. Es verhält sich demnach nicht so, dass die deutsche Sprache einfach abgelehnt wird, sie wird vielmehr nur ob ihrer Schwächen in vielen Aspekten durch andere Sprachsysteme ausgetauscht, so dass die verschiedenen Facetten M(T)s und T(T)s von Sprachen abgedeckt werden, deren Identität mit denen der beiden übereinstimmt. Hinsichtlich dieser persönlichen Identitätsmerkmale allerdings wird eine weitgehende Übereinstimmung vorausgesetzt.

9.1.1.6 M(T)s eigene Identität in einer Sprache

Die Bedeutung eines Bezuges zwischen personaler Identität und Sprache wurde bereits an vielen Passagen aufgezeigt. Bereichert werden diese Erkenntnisse durch Hinweise auf M(T)s persönliche Erfahrungen, die diesen Punkt und den durch die Migration erfolgten Sprachenwechsel betreffen. M(T) präsentiert sich dabei als durchaus variabel, so hat sie einige Jahre lang nur auf Tschechisch mit ihrer Tochter böse sein können, mittlerweile sei dies aber auch auf Deutsch möglich (Int. M(T), S.4). Das deutsche Sprachsystem des Schimpfens scheint nach einer Eingewöhnungsphase nun problemlos mit M(T)s Charakter zu kongruieren. An-

ders sieht es bekanntlich mit deutschen Liedern aus, die M(T) auch 11 Jahre nach dem Umzug nach Deutschland weder singen (Int. M(T), S.15) noch hören mag (Int. M(T), S.41). Daher auch ihre anhaltende Einstellung, die deutsche Sprache passe schlichtweg nicht dazu.

Bedeutend sind jedoch auch andere Beobachtungen. M(T) stellt bspw. fest, je nach verwendeter Sprache bei Pferden eine unterschiedliche Reaktion hervorzurufen. Diese Erfahrung schildert sie in einer narrativen Linie nebst argumentativen Kommentaren folgendermaßen:

Frage des Interviewers	233 und wie sieht es denn aus mit- TIEREN* du 233 hast ja- ein pferd*** du sprichst auch 234 mit dem pferd sicher\
Rahmenelement	235 ja\ mit dem pferd das ist gemischt*
Narration	236 also meistens auf deutsch\ die befehle 237 natürlich auf deutsch
Kommentar	238 damit- weil die- weil es gewohnt ist/
Narration	239 äh- allerdings wenn ich da mit dem pferd 240 alleine spazieren gehe oder so dann 241 spreche ich oft tschechisch\ äh- gerade 242 mit dem jolly jumper da hatte ich 243 schwierigkeiten dass ich- bisschen angst 244 vor ihm hatte/ der war manchmal- sehr 245 schlecht umgänglich/* und da habe ich 246 festgestellt- äh-* ist viel ruhiger wenn 247 ich tschechisch rede\ mit ihm\
Kommentar (selbstbezüglich)	248 also ich hab da wohl ein bisschen andere- 249 kadenz/ ein bisschen andere- mh-* 250 sprache/***
Narration	251 manchmal habe ich ihm sogar gesungen\ 252 tschechische lieder\ also das hat- sehr 253 viel geholfen\
Kommentar (selbstbezüglich)	254 ich WEISS jetzt nicht inwieweit dass dann 255 darauf zurückgeht dass ich mich auch 256 selbst besser dabei fühle das kann auch 257 sein dass ich da entspannter einfach 258 bin/***
Rahmenelement	259 auf jeden fall funktioniert gut\

Int. M(T), S.14 f

Ereignisträgerin ist in dieser Passage M(T) selbst, obgleich sie nicht immer als logischer ‚agent‘ auftaucht. Diese Rolle übernimmt zuweilen das Pferd namens Jolly Jumper, das M(T) ängstigt und an Befehle auf deutscher Sprache gewohnt ist. Die Beziehung zwischen M(T) und dem Pferd war schwierig, hat sich aber durch eine Veränderung der Kommunikationssprache verbessert. Markiert wird dies durch die Tempusformen der finiten Verben. Die Erzählweise ist lebensepochal, d.h. es lässt sich hier kein wendepunktartiges Erleben auffinden. Die Prozessstruktur des Lebenslaufes ist zudem wandlungsförmig. M(T) rekonstruiert ihr Erleben nicht als zielgerichtete Strategie um ein Problem zu lösen, sondern stellt fest, dass bei ihr eine Veränderung, deren Ursprung im Dunkeln bleibt, andere Veränderungen hervorrief. Diese Prozessstruktur bleibt die gesamte Passage unverändert, so dass es folgerichtig erscheint, das Augenmerk auf die damit verknüpften selbstbezüglichen Kommentare zu richten.

Denn – das wird auch an dem ergebnissichernden Rahmenelement (Z.259) deutlich – der entscheidende Gehalt dieser Passage ist das an der Reaktion des Pferdes ersichtliche, physisch positive Ergebnis einer Kommunikation in der eigenen Muttersprache. Die – in diesem Fall nicht sehr explizite – Kontrastierung zwischen ihrem Wohlbefinden in der deutschen und in der tschechischen Sprache wird dem Pferd überlassen, das eindeutig entscheidet, dass M(T)s Stimme und Stimmung positiver ausfallen, wenn diese ihre tschechische Muttersprache spricht.²⁸⁸

Aus sprachidentitärer Sicht handelt es sich bei diesem Phänomen um eine unterschiedliche Identifizierbarkeit in Abhängigkeit von der verwendeten Sprache. Die benutzte Sprache dient folglich nicht allein der Kommunikation, sondern verändert die Sprecherin. Aus Sicht des Pferdes ist M(T) nur dann als entspannter Mensch wahrnehmbar, d.h. auch identifizierbar, wenn sie Tschechisch spricht.²⁸⁹

Ein erwähnenswerter Punkt ist nicht zuletzt das Schimpfen bzw. Fluchen, da M(T) in dieser Hinsicht eine charakterliche Veränderung durchgemacht hat, die als erweiternd bezeichnet werden kann, wie folgender Ausschnitt demonstriert:

```
also lange zeit wars [das Fluchen, T.P.] nur tschechisch
da-*** aber- auf deutsch- bin ich viel grober\ andere
sprache find ich- [lacht] ist das irgendwie nicht so
schlimm\ auf tschechisch kann ich gar nicht grob reden\
also- (...) vulgär sein\ oder so- also im tschechischen- im
deutschen- ich glaube deswegen hab ich mich dann an deutsch
gewöhnt\ weil ich dadurch dann- wirklich- auch- schlimme
worte sagen kann\ ohne dass es mir irgendwie so- dass es
mich so bremst\** aber wenn ichs mir so überlege- gerade
jetzt- vor kurzem habe ich darüber nachgedacht\ dass ich
vielleicht da ein bisschen- MEHR überlegen muss\ weil das
eigentlich SCHON- für die anderen anders wirkt\ für mich-
sind die- äh- fluchworte/ oder beschimpfungen in der
fremdsprachen- haben einfach nicht diese schlimmen äh-
inhalt\ aber für die andern leute die um- drumherum sind/
für die ist das wohl anders und das:-* muss ich einfach
etwas-** (...) in betracht ziehen genau\ (Int. M(T), S.19
f.)
```

In dieser selbstbezüglichen Passage tauchen außer der Biografieträgerin keine weiteren konkreten Personen auf. Angesichts dessen, dass die erwähnten „anderen“ bereits Bestandteile vorangegangener Überlegungen sind, ist davon auszugehen, dass diese in keinem Zusammenhang mit dem *Face* des Interviewers stehen. Insgesamt ist dieser Passus somit als reiner Ausdruck ihrer persönlichen Erfahrungen zu betrachten. Die Attribute, die sich M(T) selbst leiht, stehen in direkter Abhängigkeit zu der Sprache. Dies ähnelt dem Textabschnitt mit der

²⁸⁸ Diese ausdrücklich selbstbezügliche Dimension steht im Einklang mit den Ergebnissen von Lucius-Hoene/Deppermann (2004, 68) und Schütze (1987, 138).

²⁸⁹ Es ist aufgrund der vorhandenen Daten nicht möglich, festzustellen, warum der Sprechapparat bei M(T)s Muttersprache entspannter funktioniert. Es ist indes wichtig, darauf hinzuweisen, dass bspw. stotternde bilinguale Menschen zuweilen nur in einer Sprache stottern, also entweder in der L1 oder der L2. Diese Arbeit kann sich leider nicht mit diesen psycholinguistischen Phänomenen beschäftigen.

Sprache gegenüber dem Pferd, wird jedoch erweitert, da M(T) aktiv ein vorhandenes sprachliches System nutzt, um freier zu sein als zuvor. Daher enthält dieser Passus auch eher handlungsschematische Elemente, M(T) schildert die Begebenheit so, als habe sie bewusst gehandelt, und habe das sogar jetzt noch vor. Hier genießt M(T) genau das, was Brežna (1991) als „ungeahnte Freiräume“ und „Narrenfreiheit“ bezeichnete und was Kallifatides (1999, 174 f.) als das identifizierte, was ihm Schwierigkeit bereitete, der zu bleiben, dessen Identität er sich vor der Migration zugeschrieben hatte.

9.1.2 Der Lebensgefährte L(T)

9.1.2.1 Die Sprachbiografie

L(T) wird zu Beginn des II Weltkrieges in Freiburg als Sohn einer Frankfurter Mutter und eines Oberschlesischen Vaters geboren. Die familiären Hintergründe seitens seines Vaters reichen über eine Urgroßmutter nach Polen, seitens der Mutter sind sie aufgrund längerer Aufenthalte in Italien und der Schweiz eher zum „Mittelmeer hin orientiert“. L(T) schätzt aus heutiger Perspektive das familiäre Miteinander zwei verschiedener Mentalitäten sehr, weil es zu Weltoffenheit und liberaler Weltanschauung geführt habe. Weil beide Elternteile nicht aus Baden-Württemberg stammen, lernt L(T) die regionale Varietät nicht, sondern spricht seit jeher Hochdeutsch.

In der Schule zeigt L(T) ein großes Interesse an Kunst, aber auch sprachliche Fächer werden für ihn zunehmend interessant, so dass er mittels eines Fernkurses sein Englisch sogar zusätzlich ausbaut. In der Schule lernt er aber auch einen Kreis liberaler Lehrer kennen, die L(T) stark mit „einem französischen Zugang zum Leben“ verbindet. Dadurch erfährt seine schon zuvor vorhandene „Frankophilie“ ebenfalls Auftrieb. 12 Jahre lang engagiert sich L(T) daraufhin auch in der deutsch-französischen Jugendarbeit, so dass er sich in der französischen Kultur dann „sehr zu Hause“ fühlt.

Nach dem Abitur möchte L(T) gern Kunstpädagogik studieren, aber die Chancen auf einen Studienplatz sind so gering, dass er sich zunächst für Chemie als Studienfach entscheidet, ein Fach, das er in der Schulzeit auch gemocht hat. Da er plant, Gymnasiallehrer zu werden, muss er dazu noch Nebenfächer wählen und entscheidet sich für Biologie und Geschichte. Ein Professor der Biologie fasziniert ihn dann so sehr, dass er seine Pläne ändert und im Alter von 27 Jahren in diesem Fach promoviert.

Anschließend zieht er beruflich mit seiner jungen Familie für 2,5 Jahre nach Kanada. Dort lebt er mit seinen 3 Kindern und beobachtet, wie seine englische Sprache in beruflichen und privaten Lebensbereichen erstarkt und die französische „zudeckt“. Zurück in Deutschland setzt er sich stark für universitäre Projekte ein, in denen die französische Sprache Priorität genießt. Er baut nebenher – auf Englisch – auch internationale akademische Kontakte aus, bspw. zur damaligen Tschechoslowakei.

Seine Ehe geht schließlich in die Brüche und L(T) lernt einige Zeit später M(T) auf einer Tagung in Prag kennen. Genau als diese und deren Tochter T(T) dann zu ihm ziehen, beginnt für L(T) ein 6-monatiger Auslandsaufenthalt in Kuwait. Bei der Rückkehr ist er sehr erstaunt darüber, dass M(T) und T(T) so schnell und ausgezeichnet die deutsche Sprache erworben haben. Daher verändert er seine Kommunikationssprache mit M(T) schrittweise und mit T(T) sofort zum Deutschen.

Die Anwesenheit in Kuwait verändert auch L(T)s eigene Sprachbiografie grundlegend, denn dort wird er aufgrund gesteuerter Erfahrungen durch einen libanesischen Linguisten gewahrt, welche Rolle „die arabische Welt“ nebst Sprache in der eigenen Welt spielt. Fasziniert durch diese, den eigenen Horizont erweiternde Erkenntnis, versucht er auch bei späteren Aufenthalten in Russland und Japan erfolgreich, die jeweiligen Sprachen und Kulturen in Bezug zur deutschen Sprache und Kultur zu setzen.

Als engagierte Aktivitäten im universitären Bereich verhindern jedoch seit vielen Jahren jeden möglichen weiteren Spracherwerb. So scheiterte auch der Versuch, die tschechische Sprache zu erwerben, relativ bald. Insgesamt spielen kommunikativ also drei Sprachen in seinem Leben eine Rolle: neben der deutschen die englische und die französische. Hinsichtlich seiner beiden Fremdsprachen leidet er beim Erzählen darunter, dass es sprachbiographisch vorübergehend keinen Äquilingualismus gab, sondern sich das Englische in den Vordergrund drängte.

9.1.2.2 Exemplarische Analyse der Stegreiferzählung eines Hochschullehrers

1. Segment – Exposition

Rahmungselement	260 Gut- ähm\
Haupterzähllinie	261 ich bin also in freiburg geBOren/ und-
Rahmungselement für Hintergrundkonstruktion	262 ähm-* mhh-* es hat ähm-* dann die 263 gesprächspartner- zu äh- ganz 264 unterschiedlichen zeiten/ ganz 265 unterschiedlichen- ähm umfeldern- immer 266 überrascht/ dass: ähm- ich keinen freiburg 267 dialekt- spreche ja/ oder keine freiburger 268 mundart spreche/*
Hintergrundkonstruktion	269 und da hab ich erzählt/ ja\ das rührt einfach- 270 aus dem- häuslichen umfeld her\ meine- mutter 271 war aus frankfurt/ und mein vater aus 272 oberschlesien/ und BEIDE waren ähm- viel 273 gereist/ und haben ähm- dann eben äh- zu hause 274 eine- sprache gesprochen/ die- mit der mundart 275 hier in freiburg- nichts zu tun hatte\ oder 276 WEnig zu tun hatte\ und natürlich sind 277 einflüsse da/* ABer ähm- geprägt/ äh- ist es 278 dann eben- aus ähm-* der-** spracherfahrung/ 279 und dem sprachhintergrund/ den die eltern eben 280 haben\ ja/ meine mutter- war längere zeit äh- 281 in italien- und in der schweiz/ und sprach- 282 äh- ganz gut italienisch und französisch/* und 283 ähm-
Haupterzähllinie	284 hatte auch ein großes interesse daran- in ähm- 285 für die ausbildung ihrer kinder- [lacht] dass 286 sie äh- die fremdsprachen die in der schule 287 angeboten äh- werden- sicher auch erlernen\ 288 ja/
Kommentar	289 und DIESER ähm- mhh-* nicht äh- sagen wir 290 erzwungene zugang/ weil das- elternhaus war 291 super liberal so/ wir hatten überhaupt KEINE 292 zwänge in irgendeine RIChtung\ ähm- direkte 293 zwänge\ ja/
Rahmungselement	294 sondern- es war eher sozusagen äh- der- der 295 WU:NSCH/ ja/ der irgendwo da im elternbereich

	296 existierte/ der impuls war\ ja/ um was zu tun\ 297 ja/
Hintergrundkonstruktion (mit einer rezessiven Erzähllinie)	298 und- damit äh- war was mich also äh schon sehr 299 früh verblüffte/ [lacht] in der diskussion mit 300 anderen/ äh wie ich überhaupt aufs gymnasium 301 gekommen bin\ ja/ und WARUM ich diese schule 302 gewählt habe\ ne/ sage ich\ ja gut/ man hat 303 mich irgendwann gefragt- [lacht] was möchtest 304 du tun/ und äh- möchtest du da bleiben/ oder 305 möchtest du- auf der anderen schule 306 weitermachen/ und so habe ich dann [lacht] 307 gesagt- ja gut/ [lacht] ich möchte gern aufs 308 gymnasium gehen\ und so ist das passiert\ 309 ja/ zum beispiel\ und um- nur um zu 310 charakterisieren- wie ähm-* LOCKER das 311 eigentlich alles gelaufen ist\ Int. L(T), S.1 f.
Rahmungselement (Ergebnissicherung)	

L(T) nimmt seine Stegreiferzählung nach bekanntem Muster auf: der Beginn wird durch das Rahmungswort „gut“ (Z.260) strukturiert und L(T) erzählt dann von den Anfängen seines Lebens. Die Auskunft über den Geburtsort ist meinem Korpus zufolge der häufigste Beginn, wobei die Erzähler sich dabei stets als Biografieträger positionieren.

Interessant wird es dann ab Z.262, weil L(T) eine umfangreiche Hintergrundkonstruktion hervorbringt. Als Ereignisträger dieses Gebildes setzt L(T) anonyme Menschen ein, die sich regelmäßig ob seiner hochdeutschen Sprache „überrascht“ (Z.266) zeigen. Zeit und Umfeld des wie ein Skript vorgestellten Dialoges sind beliebig. L(T) wundert sich nicht selbst über das Ausbleiben einer alemannischen Färbung in seiner Varietät, sondern allein die stets wiederkehrende Verwunderung verschiedenster Leute hat ihn rekonstruktiv dazu geführt, sich darüber Gedanken zu machen und so schildert L(T) ab Z.269 den sprachlichen Hintergrund seiner Eltern als hätte er dies schon oft getan. Von identitärer Bedeutung ist hier die explizite soziale Identität L(T)s, die er nach der sozialen Kategorisierung einer Gruppe von Mundartsprechern einnimmt. Die Verwunderung, die er mittels Adjuvanten konstruiert, signalisiert die Macht dieser Varietätensprechergruppe, der er nicht angehört. Natürlich ist es nicht nötig, einen sozialen Vergleich zu gestalten, da es zum kognitiven Allgemeingut gehört, dass Mundarteinflüsse an Hochschulen nicht sehr geschätzt werden. L(T) konnotiert seine sprachliche soziale Ursprungsidentität demnach sogleich positiv. Des Weiteren erzeugt L(T) anhand der erwähnten Kontrastierung Interesse für die Motive seiner schon frühkindlich erworbenen positiven sozialen Distinktheit.

In der Hintergrundkonstruktion führt L(T) konsequenterweise seine Eltern und deren sprachlichen Background ein, was durchaus üblich für sprachbiografische Narrationen ist. Aufschlussreicher ist die Verwendung des Adverbs „einfach“ (Z.269), mit dem er in der Inszenierung den überrascht Fragenden eine verblüffend schlichte Antwort gibt. Kontrastiv stellt L(T) auch seine Eltern dar, die scheinbar im Gegensatz zu vielen anderen Eltern in der Stadt Freiburg von verschiedenen sprachlichen Strömungen beeinflusst worden waren. So fügt sich an die Hintergrundkonstruktion über die Muttersprache der Eltern nahtlos ein Kommentar über weitere sprachliche Kenntnisse der Mutter an.

In der sich anschließenden Haupterzähllinie (Z.284-288) fungiert die soeben eingeführte Mutter als Ereignisträgerin. Sie kümmert sich darum, dass L(T) auch im ersten außerfamiliären institutionellen Rahmen, der Schule, seine Entfaltungsmöglichkeiten nützt. Die Mutter agiert somit handlungsschematisch, sie setzt Ziele für ihren Sohn. Ihre Ziele sind jedoch, das bleibt festzuhalten, mit denen der Institution Schule deckungsgleich.

Da es nun möglich wäre, dass der Zuhörer den Eindruck gewänne, im Elternhaus sei Zwang an der Tagesordnung gewesen, sieht sich L(T) in einem Detaillierungszwang und versucht, jeglichen Verdacht autoritärer Eltern aus dem Weg zu räumen. Hier kann man feststellen, dass es für L(T) von großer Bedeutung ist, sein Elternhaus wie o.a. als „liberal“ (Z.291) darzustellen. Die Schilderung des nicht vorhandenen Druckes mündet in dem Ergebnis, „direkte Zwänge“ (Z.291 f.) habe es nicht gegeben. Die plötzliche Verwendung des Adjektivs „direkt“ verursacht jedoch einen Zwang zur Plausibilisierung.

Im abschließenden Rahmungselement (Z.294-297) löst L(T) dann die entstandenen Unklarheiten auf, indem er die Wünsche der Eltern als Impulse bezeichnet, „um was zu tun“ (Z.296). Interessanterweise schließt L(T) gerade mit diesem Fazit die Sequenz der Einführung seines häuslichen sprachlichen Hintergrundes. Dass die Eltern ihm deren sprachliche Folien zur Verfügung stellten ist als zu resümierendes Ergebnis von weniger Bedeutung als die erzählte Tatsache, dass beide Eltern keinen direkten Druck auf ihren Sohn ausübten. Die grundlegende Prozessstruktur des Lebensablaufes ist ein institutionelles Ablaufmuster, wobei der Erwartungsfahrplan gesellschaftlich ist.²⁹⁰ L(T) scheint die Impulse der Eltern anzunehmen und sich an ihnen so zu entfalten, dass eine annähernd wandlungsförmige positive Distinktheit entstand.

Im Folgenden taucht in L(T)s Erzählung eine Nebenlinie auf, deren Bedeutung für seine Biografie an ihrer szenischen Darstellung zu erkennen ist und die ich Hintergrundkonstruktion nenne, weil L(T) sie *expressis verbis* dazu verwendet, „um zu charakterisieren“ (Z.309 f), wie „locker“ (Z.310) es in seiner Familie zugegangen sei. Gleichzeitig dient sie aber auch der Plausibilisierung des Erzählten, da L(T) hier offenlegt, nicht nur den Impulsen seiner Mutter gefolgt zu sein, sondern ebenfalls biografische Elemente erkennt, die aus einer Wandlungsstruktur heraus zu erklären sind. Entscheidend für diese wandlungsstrukturelle Deutung ist die Verblüffung, die er schon sehr früh (Z.298 f.) spürte, als es darum ging, warum er aufs Gymnasium gegangen sei. Im Grunde konkurrieren hier zwei Erfahrungshaltungen miteinander. Einerseits stoßen wir auf ein institutionelles Ablaufmuster, das man an den impliziten Wünschen der Mutter festmachen kann (Z.294 ff.), andererseits auf einen Wandlungsprozess, weil die persönliche Entfaltung als überraschend erfahren wird. Die vorherrschende Prozessstruktur ist zwar eindeutig institutionell bedingt, der relativ undurchschaubare Charakter dieses Lebensabschnittes bleibt jedoch dadurch untangiert.

Dazu passt auch das abschließende Rahmenelement, das als Evaluationsphase des Erzählsegmentes die Lockerheit des Lebensabschnittes betont (Z.310), womit L(T) sich auf äußere Elemente bezieht, die keine Zwänge (Z.293) auf ihn ausübten. Nun bleibt zu diesem narrati-

²⁹⁰ Schütze (1984: 92) spricht bei institutionellen Ablaufmustern der Lebensgeschichte von gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplänen. Die Abwicklung der Erwartungsschritte durch den Biografieträger findet sowohl in Institutionen wie der Schule als auch in kleinen gesellschaftlichen Einheiten wie der Familie statt.

ven Zeitpunkt offen, ob L(T)s Entwicklung ihren Ursprung in seiner Innenwelt (Schütze 1984: 92) oder im Rahmen eines organisatorischen Erwartungsfahrplans hatten.

2 Segment: Schule

Rahmungselement	312 und so war dann eben auch die- ganze ähm- 313 entwicklung an der schule/ \
Haupterzähllinie	314 ich habe da viel- mehr künstlerisches nebenher 315 gemacht/ und hab dann auch in ähm einem 316 arbeit- in einer arbeitsgruppe/ in der schule- 317 mich mit äh- allen möglichen künstlerischen 318 techniken auseinandergesetzt/ und äh- mhh- 319 WENIG- oder das minimum für die anderen fächer 320 getan* DANN aber kam irgendein moMENT/ wo es 321 [lacht] plötzlich- WICHTIG wurde\ ähm- mich 322 für die anderen dinge zu interessieren/ 323 einfach äh- um ein gewisses- sozialprestige 324 [lacht] in der klasse- zu erreichen\ ja/ und 325 auch nach außen* dann habe ich in einem 326 fernkurs/ meine englischkenntnisse- äh- 327 erWEItert/ so neben der schule her\ einfach 328 um- da einen anderen impuls zu haben\ ja/ und- 329 das war schon [lacht] gewaltig- ein schub/ und 330 dann hab ich einen französischlehrer- 331 bekommen/ äh der der onkel meiner freundin 332 war\und [lacht] das war natürlich NOCH mehr 333 impuls\ ja/ und plötzlich habe ich dann 334 angefangen natürlich sehr intensiv französisch 335 [lacht] zu lernen\ um mal- äh um dort wiederum 336 einen bestimmten- [lacht] STATUS äh zu haben\
Rahmungselement	337 so waren die ersten zugänge zu englisch und 338 französisch\

Int. L(T), S.2 f.

Die neue Sequenz steht in ihrer narrativen Organisation eng mit der vorherigen in Zusammenhang. L(T)s schulische Entwicklung folgt dem bekannten Erzählmuster, das sich zwischen institutionellen Ablauf und Wandlungsstruktur bewegt.

In der Haupterzähllinie schildert L(T) zunächst in lebensepochaler Darstellungsweise (Z.314-320), welche Folgen seine Einstellung für seine Entwicklung hatte: Er begann, sich hauptsächlich mit künstlerischen Tätigkeiten zu befassen, was als freie, also liberale Entfaltung seiner Dispositionen zu deuten ist. In Z.320 kündigt L(T) dann einen Wendepunkt in seiner schulischen Laufbahn an. Die Erzählweise verdichtet sich, es ist von einem „Moment“ (Z.320) die Rede. Nun nimmt er als Biografieträger sein sprachliches Leben handlungsschematisch in die Hand, formuliert Ziele (*um ein gewisses Sozialprestige in der Klasse zu erreichen*, Z.323 f.), deren Realisierungsschritte ihm offenkundig keinerlei Schwierigkeiten bereiten. Aber auch hier, obwohl das biografische Handlungsschema die vorherrschende Prozessstruktur ist, tauchen Elemente institutioneller Ablaufmuster auf, nämlich die Begriffe „Impuls“ (Z.328) und „Schub“ (Z.329). Einerseits haben also die Entwicklungsstrukturen für die englische Sprache in L(T) selbst ihren Ursprung, andererseits rekonstruiert er seine Sprachbiografie so, dass er von außen Anregungen erfährt, an denen er sich entfalten kann. Nur leicht

abweichend sieht seine sprachliche Entwicklung beim Französischen aus: Der Ausgangspunkt der Veränderung ist hier institutionell geprägt. Warum die Präsenz des Onkels seiner Freundin (eines Lehrers) L(T) dazu veranlasste, sich plötzlich intensiv mit Französisch zu befassen wird (noch) nicht genau deutlich, wohingegen L(T) explizit sagt, die intensive Beschäftigung mit dieser Sprache sei „natürlich“ (Z.332, hier im Sinne von selbstverständlich) gewesen. Ein passendes Umfeld kann L(T) folglich dazu veranlassen, sich in außergewöhnlich erfolgreicher und vor allem handlungsschematischer Weise zu entfalten. Mit der gerade herausgearbeiteten Prozessstruktur scheint die nachgeschobene Zielfestlegung (*um dort wiederum einen bestimmten Status zu haben*, Z.335 f.) zu konkurrieren. So wie für den Erwerb der englischen Sprache ist auch hier rekonstruktiv die Formulierung einer eigenen Absicht von großer Bedeutung. Insgesamt handelt es sich um eine Organisation der Erzählung, die als vorherrschende Prozessstrukturen ein Miteinander von Anpassung an liberale und positive soziale Distinktheit erreichenden institutionellen Ablaufmustern und Wandlungsstrukturen mit in beiden liegenden handlungsschematischen Aktivitäten, die sich seit Miecznikowski (2010) als Schlüsselhandlungen bezeichnen lassen.

Im abschließenden Rahmungselement evaluiert L(T), dass ab dem o.g. Wendepunkt sein Leben mit den Fremdsprachen Englisch und Französisch begann. Er benutzt den Ausdruck „Zugänge zu Englisch und Französisch“ (Z.337 f.), der in Kombination mit dem Verb „sein“ als logisches Subjekt fungiert. Trotz aller kognitiven Bemühungen positioniert L(T) sein sprachbiografisches „me“ in der Coda dieses Segments als Ergebnis der verschiedenen erwähnten Prozessstrukturen.

3 Segment: Beruflicher Werdegang

Rahmungselement	339 dann ähm um das weiter zu- äh spinnen/ die 340 [lacht] sprach- der kontakt zur sprache/ oder 341 zu fremdsprachen/
Hintergrundkonstruktion (narrativ)	342 war dann nach der- schule/ mh konnte ich äh-* 343 äh:m* eigentlich WOLLTE ich kunsterzieher 344 werden\ also nach dem äh abitur/ und bin nach- 345 äh stuttgart gefahren/ zu einer 346 aufnahmeprüfung/ da waren wir dann [lacht] 347 dreihundertachtundzwanzig bewerber- und drei 348 haben sie nur genommen- einen für die 349 malklasse/ einen für die [lacht] ähm-* fürs-* 350 mhh-* ich glaub- auf jeden fall nur für drei 351 bereiche\ ich weiß es nicht mehr ganz genau 352 welche das waren\ war SIcher auch ähm- 353 skulptur/ ja/ und dann noch irgendwas\ ja/* 354 weiß nicht mehr\ na ja das- war dann klar/ das 355 würde nicht klappen/ bin ich wieder zurück- 356 dann die zweite liebe war die chemie/ wollte 357 ich in- karlsruhe chemie studieren\ äh weil 358 dort eben auch eine kunstakademie war- und das 359 unter umständen zu äh- verbinden/ dann war hier 360 an der uni ein interview und da sagte der 361 chemiker- ah ne\ sie gehen doch nicht an ne- 362 an ne technische hochschule um chemie zu 363 lernen\ das war damals eine technische 364 hochschule/ in karlsruhe/ das machen sie hier\

	<p>365 und dann hab ich gesagt [(...) unverständlich] 366 ja gut/ wenn sie meinen dass das hier so viel 367 besser ist- [lacht] mache ich das hier\ und 368 ähm- dann habe ich sehr schnell festgestellt 369 dass die chemie nicht äh- ähm SO: attraktiv 370 ist- weil sie einfach zu- trocken war/ und- 371 hab dann biologie und geographie- zusätzlich 372 gemacht/ um in die schule gehen zu können\ 373 damals brauchte man drei fächer\ die haben 374 sich dann auch sehr gut ergänzt\ und äh- dann 375 hat die chemie- hat weiterhin spaß gemacht/ 376 die äh biologie und die geographie auch/ äh 377 dann kam HIERHER ein- äh neuer- prof für 378 biologie/ der- SEHR- attraktiv war/ und das 379 fach- also außerordentlich spannend 380 dargestellt hat/ bei dem hab ich dann 381 promoviert* und äh zwischenzeitlich war es 382 notwendig/ ähm ein pädagogikum- ein 383 philosophikum zu machen/ damals/ und man 384 musste auch an die grundschule- und- ans 385 gymnasium für jeweils sechs wochen\ oder vier 386 wochen\ da war ich hier an der XY schule/ und 387 äh am ähm-* humanistischen gymnasium/ und habe 388 in der XY schule den äh zugang zu einer rüden- 389 äh schüler- zu einem rüden schülerkollektiv 390 erlebt/ [lacht] und da auch die entsprechend 391 instruktionen bekommen wie man ohrfeigen 392 verteilt ohne- dann- belangt werden zu können/ 393 das war ganz interessant/ dann am gymnasium 394 war es äh klar das: war nicht- die sache die 395 mich wirklich reizte- war zu langweilig\ ja/ 396 dadurch ist dann eben auch die entscheidung 397 gekommen- dass also nicht für die schule 398 weiterzumachen/ sondern in biologie zu 399 promovieren/ das ging dann auch ritsch ratsch- 400 mit siebenundzwanzig war ich dann fertig/ dann 401 gabs ne einladung nach kanada/ um- dort ein 402 review zu schreiben mit einem prof zusammen/ 403 und auch das war äh- sehr- attraktiv/</p>
Rahmungselement	<p>404 und da hat sich- äh jetzt der 405 sprachhintergrund- weil das ist ja wohl auch 406 jetzt- wiederum ein interessantes element/</p>
Haupterzähllinie	<p>407 ich- als ich hier wegging/ waren meine 408 französischkenntnisse- viel viel besser als 409 die englisch kenntnisse\ obwohl auch das 410 englische ganz gut entwickelt war\ also 411 zumindestens vom wortschatz her\ aber die sp- 412 die erfahrung im sprechen war- äh gering\ ja/ 413 in kanada ist dann das französisch/ äh 414 zugedeckt worden vom englisch/ und- äh dann 415 war eigentlich englisch und deutsch waren- 416 parallel\ und ähm- ich hab SO viel- äh 417 englische äh krimis gelesen\ und äh 418 kinderlieder gesungen\ [lacht] weil dort 419 wurde- auch meine- jüngste tochter geboren/ 420 und mit den lullabies- ist es am ganz- 421 einfachsten\ also die sprache dann- doch sehr</p>

	<p>422 intensiv- und von a- vor allem auch von- vom 423 ton her- kennenzulernen\ oder mit den- mit den 424 kindern der umgebung/</p>
Rahmungselement	<p>425 das war sehr schön- das gesamtumfeld\ ja/ im 426 im kontakt mit den- mit ähm kanadischen- 427 kollegen\ und freunden**</p>

Int. L(T), S.3-5

Obwohl L(T) dieses Segment mit den Worten einführt, den Kontakt zu den Fremdsprachen weiterspinnen zu wollen, befasst er sich vorerst einzig mit seinen beruflichen Entscheidungen und berührt über einen längeren Zeitraum (Z.342-403) das Thema Sprachen überhaupt nicht. Ich klassifiziere die Schilderung dieses Lebensabschnittes als Hintergrundkonstruktion, die zwar Sprachen nicht als Thema hat, aber in der Chronologie der Ereignisse für L(T) nicht unerwähnt bleiben darf. Eine Opposition zwischen handlungsschematischer Prozessstruktur und institutionellen Ablaufmuster wird hier sehr deutlich dargestellt. L(T) erzählt bspw., er habe es nicht geschafft, seine handlungsschematisch abgesteckten Ziele in Bezug auf seinen Studienplatz zu realisieren. Hierfür präsentiert er handfeste Gründe, nämlich die verschwindend geringe Zahl von Studienplätzen in Relation zur Anzahl von Bewerbern im Fach Kunst-erziehung. Die Verwirklichung seines alternativen, zweiten Planes (*Chemie in Karlsruhe zu studieren, weil dort eben auch eine Kunstakademie war*, Z.357 f.) scheitert zum Teil, denn L(T) studiert zwar dann, wie vorgehabt, Chemie, aber nicht in Karlsruhe, da ihn ein Chemie-professor ausdrücklich in Freiburg studieren sehen wollte. Anhand der Figur dieses Wissen-schaftlers, der mittels sozialer Kategorisierung gerade L(T) nicht an eine einfache technische Hochschule gehen lassen wollte, verschafft sich L(T) natürlich auch eine positive soziale Dis-tinktheit, obwohl er gerade zuvor eine Absage der Kunstakademie vorweggenommen abzule-gen hatte. L(T)s Biografie ist zu dem Zeitpunkt vom Konkurrieren sprachlicher, künstleri-scher und naturwissenschaftlicher Entfaltung gezeichnet. L(T) folgte der Erwartung des Che-mikers und blieb in Freiburg, aber da ihm das Studium der reinen Chemie „nicht so attraktiv“ (Z.369) erschien, sattelte er auf Lehramt mit den Fächern Biologie, Chemie und Geografie um. Dies macht ihm zwar zunächst Spaß, entpuppt sich aber im Praktikum bzw. Referendariat nicht als etwas, was ihn „wirklich reizte“ (Z.395). Auch diese Desillusionierung bringt jedoch keine Unordnung in L(T)s Biografie, es entsteht gar der Eindruck, sie habe einen außerordent-lich beflügelnden Effekt auf seine daraufhin realisierten Pläne gehabt, da er im Alter von 27 Jahren seine Promotion in Biologie abschließt und sogar eine Einladung nach Kanada erhält, um dort weiter wissenschaftlich zu arbeiten. Man vernimmt nicht, warum L(T) letztlich pro-movierte, erfährt jedoch, dass er von seinem Doktorvater schon zu Beginn begeistert war (Z.378-380). Insgesamt wird durch die gesamte Hintergrundkonstruktion deutlich, dass L(T) sich in der Institution Universität ausgezeichnet entwickelt, obwohl er seine handlungssche-matisch abgesteckten Ziele nie verwirklicht hat. Im Gegenteil, für seine gesamte Entfaltung formuliert er keine einzige positive Zielvorgabe, sondern scheint seine Ausbildung als ein institutionelles Ablaufmuster der Lebensgeschichte zu verstehen. Die Hintergrundkonstruktio-n liefert auch Erkenntnisse über die Bedeutung von Menschen in L(T)s Leben. Er selbst scheitert als Biografieträger handlungsschematisch, wohingegen Mitglieder der Forschungs-

gemeinschaft als Ereignisträger²⁹¹ erfolgreich inszeniert werden. An wichtigen, richtungsentcheidenden Momenten treten Professoren in sein Leben. (Z.360 ff.; Z.377 ff.; Z.400 ff.) Diese Häufung einer ganz spezifischen sozialen Beziehung gibt Hinweise darauf, dass L(T) beginnt, sich zu einer ganzen kollektiven sozialen Einheit (Schütze 1984, 85) zugehörig zu fühlen.

Nach der Hintergrundkonstruktion rahmt L(T) nun die folgende Haupterzähllinie ein, indem er sie schon vorab als interessant bezeichnet. Er befördert den Zuhörer also sogleich in die Zeit, in der es ihm um Sprachen geht, nämlich in den Zeitraum des Kanadaaufenthaltes. Als sozialer Rahmen fungiert hier zunächst nur der Professor, der ihn eingeladen hat. Zu Beginn dieser Erzähllinie verdeutlicht L(T), dass sowohl die französische, als auch die englische Sprache zu seinen Basisdispositionen gehören, die er trotz naturwissenschaftlicher Hochschulkarriere besitzt und daher weitgehend unverrückbar zu seiner Identitätsausstattung (Schütze 1984, 85) gehören. Von Z.413-416 trägt die Schilderung dann hauptsächlich Züge einer Verlaufskurve. L(T) beschreibt die sich verändernde Gewichtung seiner Sprachen als etwas, worauf er keinen Einfluss hat und beschreibt erst danach eigene sprachliche Aktivitäten, tut dies jedoch zunächst ohne Ziele oder Wertungen zu formulieren.²⁹² Das Lesen von Krimis in englischer Sprache erweckt eher den Eindruck, dem organisatorischen Erwartungsfahrplan (Schütze 1984, 92) seines Gastgebers zu entsprechen als ein handlungsschematisch geplanter Versuch gewesen zu sein, seine Sprache zu verbessern. Überraschend ist für den Zuhörer dann das plötzliche Auftauchen der jüngsten Tochter in der Stegreiferzählung. Weder deren Mutter noch diese selbst waren bis dahin in einer üblichen beschreibenden Kurzcharakteristik vorgestellt worden (Schütze 1984, 85). Trotzdem ist gerade die Tochter nun Ereignisträgerin und Adjuvantin; durch sie lernt L(T) die englische Sprache auch „vom Ton her“ (Z.422 f.). Und auch hier deutet die flexible Anpassung (Schütze 1984, 93) an vorgesehene Routineabwicklungen darauf hin, dass die vorherrschende Prozessstruktur doch am ehesten dem institutionellen Ablaufmuster der Lebensgeschichte entspricht.

Im Rahmungselement fasst L(T) dann die Art der Auswirkung dieser Prozessstruktur auf seine Ich-Identität positiv zusammen. Seine persönliche Erfahrung beschreibt er rekonstruktiv als „schön“ (Z.425). Abschließend untermauert L(T) den wichtigen sozialen Rahmen seiner sprachlichen Erfahrungen in Kanada: als Folie, vor der sich sprachliche Prozesse abgespielt haben, fungieren „Kollegen und Freunde“ (Z.426 f.). Gerade der soziale Rahmen spielt hier eine herausragende Rolle, denn er ist durch Menschen seines privaten Umfelds bestimmt. Es ist in L(T)s Sprachbiografie üblich, dass Sprachen eng mit der Universität als Institution gekoppelt sind, so dass das Einbeziehen der Tochter und der Freunde als die Entwicklung seines Englischen mitbestimmende Gestalten, nebst einer gar nicht akademischen Beschäftigung mit Kriminalromanen, auffällt. Auf diese Weise erhält das Englische einen umfassenden Stellenwert, es geht über die Funktion einer reinen Wissenschaftssprache hinaus und tritt ernsthaft in Konkurrenz zu seinem Französischen. Zudem wird dieser Aufenthalt samt seinen sprachlichen Ergebnissen letztlich doch noch positiv bewertet.

²⁹¹ Schütze (1984: 84) klassifiziert Ereignisträger explizit als „jede soziale Einheit (...), die in der Lage ist, Ereignisse, die für den Biografieträger von lebensgeschichtlicher Bedeutung sind, mit zu verursachen oder auf sich einwirken zu lassen.“

²⁹² Wie Franceschini (2004, 132 f.) ebenfalls beobachtet, werden Sprachen auch von L(T) in ihrer persönlichen Involviertheit dargestellt.

4. Segment: Englisch und Französisch im beruflichen Alltag

Rahmungselement	428 ja/ dann kam ich wieder- [seufzt] nach 429 deutschland zurück/ nach aachen/*
Haupterzähllinie	430 und da- die wissenschaftssprache war da 431 natürlich englisch\ und die kongresssprache\ 432 ich hatte so viele- freunde- oder habe sie 433 noch- in in kanada/ und und usa/ aus dem 434 umfeld heraus\ ja/ aus dem forschungsumfeld 435 heraus/ dass das englisch immer dann- mh eben 436 aktiv blieb\ ja/ und auch das geschriebene 437 englisch\ klar-* aber das französisch kam dann 438 auch wieder zum zug\ weil- äh wiederum/ im 439 wissenschaftlichen bereich/ haben sich dann 440 enge kontakte nach genf entwickelt/ und dann 441 habe ich wieder angefangen auch äh französisch 442 zu unterrichten/ ähm sehr moderat/ und-* so 443 dass äh das zugedekte französisch wieder zum- 443 tragen kam\
Kommentar (Rahmungselement)	444 ja/* das ist da hat sich dann äh- so 445 nebeneinander bewegt/ \
Rahmungselement	446 dann ist äh- vor etwa zehn jahren/ ist dann 447 ein großer sprung/ oder zwölf jahren-
Haupterzähllinie	448 ist ein trinationaler studiengang 449 biotechnologie- in straßburg entstanden/ bei 450 dem ich ähm- von anfang an in dem management 451 mit dabei war/ also im verwaltungsrat/ und da 452 waren natürlich sehr viele französische 453 kollegen mit all den problemen aus dem 454 französischen umfeld- so dass dann dort 455 wiederum ein starker impuls da war das 456 französisch einfach- immer wieder zu nutzen\
Rahmungselement	457 ja/ und das ist dann dadurch auch eben ähm-* 458 wieder-* ja eine sehr angenehme atmosphäre 459 gewesen\ und- äh-*
Kommentar	460 im prinZIP liegt mir die- französische kultur 461 äh SEHR\ ja/ und- [lacht] bin dort eigentlich 462 auch äh sehr zu hause\ und fühle mich sehr 463 wohl\ ja und- von daher war- IMMER eine 464 frankophilie gegeben\ ja/
Rahmungselement (Nebenerzähllinie 1)	465 die hat dann auch schon sehr früh im 466 wissenschaftlichen bereich/ dazu geführt-
Nebenerzähllinie 1	467 dass ich ähm in die französische äh sektion 468 für xy-biologie/ einer wissenschaftlichen 469 vereinigung- eingetreten bin/ in frankreich/* 470 und- äh dort sind ist dann eine ganzes 471 kollektiv an äh privaten beziehungen 472 entstanden/ ne/ mit den kollegen/ ähm- auch 473 nach belgien dann hinein/* dann bin ich dann 474 äh vizepräsident der gesellschaft geworden/ so 475 war dann das französisch- auch immer- 476 notwendig\ ja/ zwar- mehr im 477 wissenschaftlichen/ klar/ aber- nach einer 478 woche alltag war dann der alltag auch wieder 479 äh so im schwung-

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

Rahmungselement (Nebenerzähllinie 1)	480 ja/ sonst wird das eben immer durch das 481 englische zurückgedrängt\ ja/
Rahmungselement (Nebenerzähllinie 2 a)	482 ähm- dann war eine interessante beobachtung/ 483 DIE/ dass ähm-* ähm bestimmte themenkreise\ 484 jetzt im wissenschaftlichen bereich\ äh- aus 485 bestimmten- äh beruflichen situationen heraus- 486 geprägt worden sind\ ja/ und zwar
Nebenerzähllinie 2 a	487 äh die xy biologie/ die- frage nach der xy 488 organisation- von lebendigen systemen ganz 489 generell/ das war etwas was ich in kanada- äh 490 kennengelernt habe\ während zweieinhalb jahre\ 491 als post doc in kanada\ und DA war die ganze 492 begrifflichkeit/ dann äh primär- äh- erfahrung 493 englisch\ ja/ und- nicht im DEUTSCHEN \ 494 eingebettet ja/ das heißt als ich zurück kam/ 495 war-hatte ich große schwierigkeiten auf 496 DEUTSCH dann- äh die äh thematik ABzuhandeln\ 497 ja/ war [lacht] also enorm\ ja/ am anfang und- 498 und kamen dann so anglizismen hinein\ die 499 jetzt snobistisch dann klangen\ und das ist-
Rahmungselement (Nebenerzähllinie 2 a)	500 das hat mich geärgert natürlich\ klar/ äh- 501 aber nach ner weile wardas dann auch vorbei\ 502 ja/
Rahmungselement (Nebenerzähllinie 2 b)	503 und und ähnlich ist es dann äh auch mit dem 504 französischen gewesen\ ja/ ähm
Nebenerzähllinie 2 b	505 da habe ich mit genfer kollegen zusammen/ äh 506 sehr intensiv forschung betrieben/ und dort 507 waren dann äh bisschen andere- themenfelder- 508 von interesse\ und da war das vokabular dann 509 halt primär franzÖsisch geprägt\
Rahmungselement (Nebenerzähllinie 2 b)	510 ja/ und das war immer wieder ne interessante 511 erfahrung/ dass in abhängigkeit/ eben von- dem 512 PRIMÄRKontakt jetzt/ mit einem neuen- feld/ 513 der- äh das vokabular/ und auch dann äh sagen 514 wir fast denkweisen\ ja/ geprägt waren- von 515 dem andern um-* von der anderen umgebung\ 516 wiederum kam mir sehr zustatten\ weil-
Hintergrundkonstruk- tion 1	517 diese frankophilie/ die war offensichtlich 518 von- zu hause auch schon- geprägt\ ja/ und- 519 ichhabe einen äh sehr positiven zugang 520 gehabt\ äh auch durch meine eltern\ ja/ weil 521 ähm- zu DER zeit/ waren franzosen ja- 522 kriegsgegner\ ja/ noch\ und das äh war schon 523 ein äh bewusstsein\ dass- da aber das hat für 524 mich nie eine rolle gespielt\ ja/ [lacht] 525 auf- aus grund- aufgründ- aus gründen der äh 526 der einstellung der eltern eigentlich\ zu 527 hause\ ja/ mein vater hat- in straßburg/ ähm 528 der ist- sehr viel älter gewesen als meine 529 mutter/ dreißig jahre älter/ und hat in 530 fra- in straßburg studiert/ als- das elsaß 531 deutsch war/ und die universität dort- noch 532 nicht ZU lange gegründet- als kaiserliche 533 universität gegründet war/ und hat äh- dort 534 äh- so kurz vor der- jahrhundertwende\ also 535 kurz vor neunzehnhundert/ dort äh- architektur

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

	<p>536 studiert/* und insofern äh- war- da auch eine 537 ganz enge bindung- ja/ an an ein anderes 538 umfeld da\ und das hat- äh denke ich/ auch 539 wesentlich dazu beigetragen- dass es ähm in 540 keiner richtung eigentlich ähm irgendwelche- 541 VORurteile gab\ ja/ eigentlich nicht\ und ähm 542 mein vater kam von- aus oberschlesien- eben 543 der deutsch polnischen grenze/ und da gabs 544 viele stories\ sein- sein vater rum/ wiederum/ 545 hatte dort ne brauerei/ und hatte äh viele 546 kontakte mit- polnischen schmugglern/ ja/ an 547 der grenze- und hat die versteckt\ und- viele 548 geschichten\ die so- [lacht] erzählt worden 549 sind\ die sind dann geblieben\ für ein kind 550 war das natürlich eine spannende sache\ ja/ 551 [lacht] darüber zu erfahren</p>
Rahmungselement (Hintergrundkonstruk- tion 1)	<p>552 und ähm das sind so erlebnisse gewesen\ 553 offensichtlich\ in der frühen entwicklung- die 554 äh- einen SEHR prägenden einfluss hatten\ ja/ 555 im hinblick auf äh so BILDER halt\ ja/</p>
Rahmungselement (Nebenerzähllinie 2)	<p>556 ja/ und ich war jetzt ähm um äh einen RIESigen 557 bogen zu spannen- äh</p>
Hintergrundkonstruk- tion für Nebenerzählli- nie 2	<p>558 in einem tempusprojekt\ mit ENglichen- 559 franZösischen- NIEDERländischen und DEUTSCHEN\ 560 also ich als deutscher in der gruppe/ nach 561 KATTOvice gekommen\ um dort ähm-* ähm-* die-in 562 der fakultät/ der biologien fakultät dort/ 563 einen studiengang aufzubauen\ so 564 curriculumentwicklung zu machen\ das ist- 565 eines der ziele von tempus\ ja/ das ist so ein 566 eu projekt/ das darauf abzielt- die äh 567 universitätsstrukturen- lehrplanstrukturen- 568 des westens/ an die- oder die des ostens an 569 die des westens/ anzupassen/ und jetzt ist das 570 ganz wichtige geschichte natürlich geworden- 571 im rahmen- dieser umstellung auf bachelor und 572 master studiengänge/ ja/ um da- vernünftige- 573 komp- also kompatible strukturen- zeitliche 574 strukturen zu entwickeln/ dass der austausch 575 auch funktioniert\ ja/ und so ist es mit 576 kattovize- das ist ein- ein phantastisches 577 projekt gewesen/ das ist jetzt schon- zwei 578 jahre zu ende/ ist für drei jahre gelaufen/</p>
Nebenerzähllinie 2	<p>579 und- dort haben die kollegen dann erfahren 580 eben/ sehr schnell/ dass ich dort äh in 581 bytom- dass mein vater aus bytom in 582 oberschlesien stammt/ das ist grad so 583 praktisch so ein-* vorort fast von katovice\ 584 ja/ und da kann man mit der straßenbahn 585 hinfahren/ und die haben sich überschlagen ähm 586 in allen richtungen- um mir das zu zeigen\ und 587 äh- mich dort eben diese geschichte erleben zu 588 lassen\ ja/ war phantastisch\</p>
Hintergrundkonstruk- tion	<p>589 ja/ und äh das wiederum/ ist etwas was 590 wahrscheinlich aus dem östlichen her geprägt 591 ist\ ja/ weil ähm die ururgroßmutter meines</p>

	<p>592 vaters/ die war polin\ ja/ und ähm- wiederum 593 die ururgroßmutter meiner- mütterlicherseits\ 594 die war französin\ ja/ und so war- die 595 mütterliche familie war eigentlich ähm eben da 596 nach\ ähm- den äh nach mittelmeer hin zu 597 orientiert/ wohingegen die väterliche- für 598 mich dann/ jetzt äh im nachhinein 599 rekonstruiert- ja/ GANZ klar äh östlich 600 geprägt war\ ja/ gar keine frage\ und auch äh 601 in in in alltagsgewohnheiten\ das hab ich dann 602 auch im hinternach- im nachhinein verstanden/ 603 jetzt eben- durch den- sozialkontakt da in in 604 polen/* äh dass ähm auch bestimmte- 605 ESSENSsgewohnheiten\ die wir zu feiertagen 606 hatten\ ja/ das war also- zu weihnachten- und 607 zu ostern\ gabs äh ABweichend von äh dem äh 608 normalen essen- das- SEHR italienisch geprägt 609 war/ aus mh von meiner mutter her/ die hat 610 eben wie gesagt länger in- in der italienisch 611 sprechenden schweiz gelebt/ äh war- dann 612 natürlich solche äh gewohnheiten die DORT- das 613 die ähm das festessen charakterisieren 614 geprägt\ ja/</p>
Rahmungselement (Nebenerzähllinie 2)	<p>615 und das war also schon faszinierend- das jetzt 616 zu erleben\ ja/ das waren dann so bestimmte- 617 mh art von ähm mohnkuchen/ ja/ und- also- 618 viele viele dinge/ die [lacht] jetzt- hier gar 619 nicht mehr überraschend sind\ ja/ die aber 620 [lacht]da überraschend waren\ ja/ ja/ und so 621 gab es da also viele [nicht verständlich]\</p>
Rahmungselement des gesamten Seg- ments	<p>622 das sind so- dinge die- jetzt- sagen wir ähm 623 ähm im sprachlichen umfeld/ ähm- ähm-* mir 624 sehr interessant erschienen\ ja/ jetzt über 625 die ja- jahre hinweg\ ja/</p>

Int. L(T), S.5-10

Im einleitenden Rahmungselement beschreibt L(T) Aachen als neuen sozialen Rahmen, der für die erste Zeitspanne nach der Rückkehr aus Kanada steht.

In der Haupterzähllinie sieht man jedoch, dass der einzig relevante soziale Rahmen nun die Hochschule in Aachen ist, in der als Wissenschaftssprache Englisch vorherrscht. Diese Thematik, das Überwiegen der Sprachen in L(T)s Leben, ist in dieser Erzählsequenz (Z.430-443) zentral. Ereignisträger ist bis Z.434 allein das soziale Umfeld, bestehend aus der Universität (*da*, Z.430) und den „Freunden“ aus Kanada und den USA (Z.432). Daraufhin werden, zumindest syntaktisch, die Sprachen (Z.434-438), die „aktiv bleiben“ (Z.436) und „zum Zug kommen“ (Z.437 f.) können, zu Ereignisträgern. Ab Z. 439 verändert sich der Ereignisträger, zunächst bleibt noch unklar, wer für die engen wissenschaftlichen Kontakten nach Genf verantwortlich war (haben sich entwickelt, Z.439 f.), dann ist es L(T) selbst, der als Biografieträger aktiv durch das Unterrichten in französischer Sprache dafür sorgte, dass das „zugedeckte Französisch wieder zum Tragen kam“ (Z.443 f.). Dennoch bleibt das Formulieren von Zielvorgaben aus, L(T) rekonstruiert die Balance zwischen der englischen und der französischen Sprache als Ergebnis institutionell bedingt und nicht als Ergebnis eigener handlungsschemati-

scher Planungen. Dabei entwickeln sich universitäre Kontakte selbstverständlich nicht von selbst, werden aber von L(T) als handelnde Subjekte behandelt, die sich als positive oder negative Verlaufskurve auf die Balance seiner Sprachen Englisch und Französisch auswirken. Die französische Sprache wird auch im folgenden, evaluierenden Rahmungselement als lebendiges Objekt dargestellt, das sich „bewegt“ (Z.445), was insgesamt auf eine Wandlungsstruktur deutet.

Daraufhin ist ebenfalls in der Haupterzähllinie, die sich inkl. Rahmenelemente von Z.448-459 erstreckt, erkennbar, dass Veränderungen im universitären Umfeld entstehen (Z.448 f.), ohne dass L(T) dafür irgendwelche, geschweige denn sprachliche, Ziele formulieren würde. Dessen ungeachtet setzt sich L(T) nach der Entstehung des neuen, trinationalen Studiengangs aktiv für dessen Entwicklung ein und profitiert davon, indem er einen sprachlichen Impuls erhält, um das Französische einfach immer wieder zu nutzen (Z.456). Hier ist zu beachten, dass L(T) in der Haupterzähllinie chronologisch einen gewaltigen Sprung gemacht hat, um von dem trinationalen Studiengang zu sprechen. Als Grund für diese zeitliche Diskontinuität in der Erzählung kommt der Plausibilitätszwang in Betracht, denn im Gegensatz zur vorherigen Passage des Haupterzählstranges kann L(T) hier sehr gezielt zeigen, wie wichtig ihm die Verknüpfung von der Institution Universität und der französischen Sprache ist. Auch kann man eine Handlung des Biografieträgers erkennen: er übernimmt in diesem neuen Studiengang sogleich eine leitende Funktion im Management bzw. im Verwaltungsrat (Z.451). Dies deutet darauf hin, dass L(T) bei sich bietenden Gelegenheiten innerhalb der Institution Universität dann aktiv, d.h. handlungsschematisch vorgeht, wenn er davon sprachliche Impulse für die französische Sprache erhalten kann. Damit im Einklang steht auch das bilanzierende Rahmungselement (Z.457-459) in dem L(T) ausdrücklich mitteilt, die angenehme Atmosphäre in diesem Verwaltungsrat sei durch französische Impulse (*dadurch*, Z.457) entstanden.

Für den Zuhörer stellt sich die Situation so dar, dass L(T), nachdem er aus Kanada zurückgekehrt war, über das zurückgedrängte Französisch nicht glücklich war und deshalb, soweit er konnte, im akademischen Umfeld Aufgaben wahrnahm, die mit der französischen Sprache zu tun hatten. Der Grund dafür, warum L(T) sein Französisch stärken wollte, erscheint zu dem Zeitpunkt noch unklar. Diese Einschätzung scheint zu diesem Zeitpunkt auch L(T) zu haben, denn er plausibilisiert zunächst in einem Kommentar (Z.460-464) seine starke Beziehung zum Französischen. Hierbei kommt er auf sich als Biografieträger zurück und bringt eine grundlegende Disposition zum Ausdruck, d.h. er beschreibt einen Teil seiner sprachlichen Identitätsausstattung. Die Wortwahl (die dreimalige Verwendung des Adverbs *sehr*, das Adverb *immer*) offenbart ferner, dass L(T) eine unmissverständliche Gewichtung seiner Sprachen zugunsten des Französischen vornehmen will.

Nun scheint es so, als habe dieser letzte Kommentar eine weitere Erzählverpflichtung auf Basis des Detaillierungszwanges (Schütze 1984, 97) ausgelöst, denn L(T) bewegt sich jetzt chronologisch rückwärts und startet eine Nebenerzähllinie. Auch diese Erzähllinie handelt von interuniversitären Kontakten, die als freiwillig gewählter sozialer Rahmen den Gebrauch der französischen Sprache „notwendig“ (Z.476) machten. Interessanterweise präsentiert L(T) dem Zuhörer im einleitenden Rahmenelement (Z.465 f.) eine ganz besondere Ereignisträgerin: seine „Frankophilie“ des vorangegangenen Kommentars (Z.464). „Die“ (Z.465) verursacht in L(T) eine handlungsschematische Bereitschaft, auf dem Gebiet der frankophonen

interuniversitären Strukturen aktiv zu werden. Hier konkurrieren nun zwei Prozessstrukturen miteinander. Einerseits zeigt L(T), dass er sich handlungsschematisch für seine Ziele einsetzt (biografisches Handlungsschema), andererseits lokalisiert er den Auslöser für diese Veränderung in seinem Inneren, was i.d.R. ein Indikator für Wandlungsprozesse ist. Gegen die Erfahrungshaltung eines Wandlungsprozesses spricht allerdings das fehlende Moment der Überraschung, was jedoch auch daran liegen könnte, dass L(T) bereits öfter über dieses Thema nachgedacht hat und für ihn die Frankophilie als Auslöser vieler Aktivitäten bereits vertraut ist. Diese Überlegung ist jedoch zunächst von untergeordneter Bedeutung, denn in erster Linie differenziert L(T) hier deutlich die Prozessstrukturen, die mit der englischen Sprache zu tun haben, von denen, die sich auf die französische Sprache beziehen. Die Entwicklung seiner englischen Sprache ist ein Ergebnis der „notwendigen Angleichung von Merkmalen der Ich-Identität an Erwartungsstrukturen für institutionelle Prozessabläufe“²⁹³ (Schütze 1984, 94). Dagegen ist die Auswirkung seiner Aktivitäten, um das Französische zu stärken, ein Realisierungsschritt „der eigenen Ich-Identität im Verlauf der Lebensgeschichte“ (biografisches Handlungsschema, vgl. Schütze 1984, 94) oder eine „Ausschöpfung seines Spontaneitäts- und Kreativitätspotentials (Wandlungsstruktur, vgl. Schütze 1984, 94). Die narrativ rekonstruktive Trennung beider Sprachen dürfte der Antrieb für den o.g. Plausibilitätszwang sein, der diese Nebenerzähllinie auslöste.

Während L(T) in den vorangegangenen Fragmenten der Haupterzähllinie (Z.430-443; 448-456) beide Sprachen als Bestandteile des akademischen Lebens präsentierte, wird im abschließenden Rahmungselement (Z.480 f.) vollends deutlich, dass sich beide in einer Konkurrenzsituation befinden. Der institutionelle Vorteil der englischen Sprache, die in der Lage ist, die französische immer zurückzudrängen (Z.480 f.), kollidiert mit L(T)s Frankophilie, so dass Bemühungen vonnöten sind, um das gewünschte Gleichgewicht wiederherzustellen.

Von Z.482-486 kündigt L(T) an, dass er einen neuen Erzählstrang beginnen wird, den er sogleich folgendermaßen als theoretisch-argumentative Textsorte einführt: „dann war eine interessante Beobachtung“ (Z.482). L(T) reiht durch das konjunktive Adverb „dann“ die nachgestellte Erzähllinie qualitativ so ein, als hätte er in der vorangegangenen Erzähllinie ebenfalls mit einem theoretisch-argumentativen Blick auf Ereignisse seines Lebens geschaut. Da diese Distanz nicht existierte, muss davon ausgegangen werden, dass L(T) jetzt zeitweise vom Erzählvorgang zurücktritt um Orientierungsschwierigkeiten, die in der Erzählung entstanden sind, nach ihrer Bedeutsamkeitshierarchie zu ordnen.²⁹⁴ Während das Rahmungselement die Thematik, dass bestimmte Themenkreise (Z.483) noch allgemein aus bestimmten beruflichen Situationen heraus geprägt (Z.484 ff.) sind, und die sich eröffnende Nebenerzähllinie die konkrete sprachliche Erfahrung der Begrifflichung dieser auf Englisch kennen gelernten Thematik nach der Rückkehr zum Gegenstand hat, erkennt der Zuhörer erst im bilanzierenden, abschließenden Rahmungselement, dass L(T) auf sich als Biografieträger zurückkommt, um seine systematische Haltung gegenüber grundlegenden systematischen Erfahrungen (Schütze 1984, 87) auszudrücken. „Natürlich hat“ es ihn „geärgert“ (Z.500), wenn er sich sprachlich nicht immer sofort situationsadäquat ausdrücken konnte, so dass im Hinblick auf seine grundliberale Einstellung das Attribut „snobistisch“ eine sehr negative Konnotation besitzen

²⁹³ Daran kann auch die als positiv bilanzierte sprachliche Erweiterung des Englischen in Kanada nichts ändern.

²⁹⁴ Schütze (1984: 98) bezeichnet diese Abschnitte theoretisch-argumentative Kommentare.

mus.²⁹⁵ Zwar benötigt L(T) wegen der kurzen Dauer der sprachlichen Störungen keine komplexe Basisstrategie, um diese Erfahrung zu bewältigen, seine grundsätzlich hohe Messlatte bei der Verwendung eines adäquaten Sprachregisters wird hier jedoch sehr klar zum Ausdruck gebracht.

Die von L(T) geöffnete Gestalt der Konkurrenzsituation, in der die englische und die französische Sprache zueinander stehen, erfordert durch den Gestaltschließungszwang jetzt ebenfalls eine Nebenerzähllinie, die sich mit den französischsprachigen Auswirkungen der gerade angesprochenen Thematik befasst. In Z.503 f. rahmt L(T) die nachfolgende Darstellung als mit der vorangegangenen vergleichbar ein: „und ähnlich ist es dann äh auch mit dem Französischen gewesen“ (Z.503 f.). Die eröffnete Nebenerzähllinie 2 b wird flüssig und in einem Guss erzählt, das abschließende Rahmungselement (Z.510-516) thematisiert keine Probleme, sondern klassifiziert die Erfahrungen als interessant (Z.510) ein, die ihm sehr zustatten kamen (Z.516).

Die auch hier auftauchende deutliche Unterscheidung in der Rekonstruktion beider Sprachen führt L(T) letztlich dazu, in einer extensiven Hintergrundkonstruktion (Z. 517-551) seine Frankophilie, die er bereits in Z.464 erwähnt hatte, noch genauer zu detaillieren. L(T) verspürt während dieser Erzählpassage das Bedürfnis, die französische Sprache plausibel als unverrückbaren Teil seiner Identitätsausstattung zu schildern. Dazu bemüht er seine Ursprungsfamilie, durch die er „einen sehr positiven Zugang“ zum Französischen „gehabt“ (Z.519) hat, während die meisten Menschen „zu der Zeit“ die „Franzosen als Kriegsgegner“ (Z.520 f.) betrachteten. L(T) spricht im Folgenden von seinem Vater als Menschen, der offenbar dazu beitrug, dass L(T) sich offen, also ohne irgendwelche Vorurteile (Z.539 f.) entwickelte. Als wirkungsreiche Station in dessen Leben erwähnt L(T), dass dieser in Straßburg studierte. Allerdings taucht narrativ dann auch noch dessen Vater auf, der in seinem Heimatort in Schlesiens Kontakte zur polnischen Unterwelt, nämlich zu „Schmugglern“ (Z 546) pflegte. Interessant ist die starke Verflechtung der Frankophilie mit einer allgemeinen vorurteilsfreien Offenheit, die L(T) als identitäre Disposition inne haben will. Als Ereignisträger für diesen Prozess betrachtet er seine Eltern, hier insbesondere seinen Vater, in dessen sozialem Rahmen L(T) aufgewachsen ist. Die hier vorherrschende Prozessstruktur lässt sich anhand der Art der Veranlassung und In-Gang-Setzung (Schütze 1984, 94) der Rekonstruktion verstehen. Der Lebensweg, den L(T) einschlug, nahm seinen Anfang nicht in der Spontaneitäts- und Aktivitätssphäre des Biografieträgers selbst, sondern in äußeren Bedingungen. Die Lebensentfaltung entspricht einer Anpassung, die rekonstruktiv als wertvoll (*sehr positiver Zugang*, Z.519) erachtet wird, was für ein institutionelles Ablaufmuster spricht. Auch in dieser Hintergrundkonstruktion trifft man auf eine erfolgreiche Entfaltung an einem gesellschaftlichen Erwartungs-fahrplan, der zu einer Angleichung der Ich-Identität führt, was an vielen Stellen des Selbstbezuges zu erkennen ist.

Im bilanzierenden, abschließenden Rahmungselement bekräftigt L(T) den starken Einfluss, den die geschilderten familiären Hintergründe auf die konstitutive Ich-Identität ausübten: sie „hatten einen sehr prägenden Einfluss“ (Z.554).

²⁹⁵ Interessanterweise wies der Begriff *Sozialprestige* (S.3) L(T) eine positive soziale Distinktheit zu, während die Identifikation mit einer nur englische Fremdwörter gebrauchende Akademikergruppe negativ assoziiert wird.

In Z.556 f. leitet L(T) dann einen neuen Erzählstrang ein, verfrachtet den Zuhörer in die Gegenwart (*jetzt*, Z.556) und stellt durch das Bild des „Bogens“, den er „spannt“ (Z.557), eine Verknüpfung zum vorherigen Thema her.

Der soziale Rahmen dieser sich anschließenden Hintergrundkonstruktion wird durch interuniversitäre Strukturen verkörpert, die L(T) ins polnische Katowice führen. Als Ereignisträger fungiert er als einziger deutscher Teilnehmer an einem „Tempusprojekt“ (Z.558). Wieder entfaltet sich L(T) hervorragend an diesem Typ institutioneller Ablaufmuster und bilanziert das Projekt am Ende als „phantastisch“ (Z.576).

Ab Z.579 verdichtet sich die lebensepochale Darstellung zu einer dramatisch-szenischen Lebensablaufferzählung. Dies deutet auf eine für lebensgeschichtlich relevante Erfahrung des Biografieträgers hin und genau auf diese Nebeneignislinie hatte die ausführliche und stark institutionell geprägte Hintergrundkonstruktion (Z.558-578) vorbereitet. Nun besteht der soziale Rahmen aus konkreten Menschen, die in der Erzählung zusammen mit L(T) die Funktion der Ereignisträger einnehmen. L(T) ist dabei nicht der Handelnde, steht jedoch dennoch im Zentrum des Interesses. Während die anderen sich in ihren Aktivitäten geradezu „überschlagen“ (Z.585), genießt L(T) diese Aufmerksamkeit merklich und findet auch das „phantastisch“ (Z.588).

Nahtlos schließt sich an die Nebenerzähllinie eine Hintergrundkonstruktion an, die sich erneut mit dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund in L(T)s Ursprungsfamilie befasst. Die Motivation für diese sehr extensive Schilderung ist im Detaillierungszwang zu suchen, denn L(T) geht narrativ sehr in kulturelle Details seines Elternhauses. Er benutzt den Begriff „prägen“ vier Mal (Z.590; 600; 608; 614) und das sinnverwandte Partizip „orientiert“ (Z.597), als Verbformen für Sätze, in denen vorherige Generationen Ereignisträger sind. L(T) selbst ist jedoch als Handelnder ebenfalls aktiv und rekonstruiert (Z.598) und versucht, die familiären Zusammenhänge zu verstehen (Z.602). Aus einem Detaillierungszwang heraus schildert L(T) also zum einen deutlich, dass seine Identität multikulturell geprägt ist und zum anderen, dass er sich aktiv um die Rekonstruktion und das Verstehen seiner Prägungen bemüht. Beide Umstände erscheinen ihm von großer Bedeutung im Hinblick auf sein sprachliches Leben.

Von Z.615-621 schließt L(T) mit der Nebenerzähllinie ab, indem er ausdrückt, die Erfahrungen im Herkunftsort seines Vater seien für ihn „überraschend“ (Z. 620) gewesen und drückt damit das positive Ergebnis des Verstehens seiner Prägung aus. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Betonung darauf, dass der Besuch in Katowice bzw. Bytom nicht handlungsschematisch geplant war, sondern von universitären Strukturen ins Leben gerufen. Wenn L(T) begeistert von dem Zusammentreffen in Bytom erzählt, dann drückt er aus, dass das universitäre System als Institution zu ihm passende Rahmen für institutionelle Ablaufmuster bereit stellt.

Daraufhin rahmt er das gesamte 4. Segment ein und bekundet, dass er nun jene „Dinge“ (Z.622) „im sprachlichen Umfeld“ (Z.623) mitgeteilt habe, die ihm „interessant erschienen“ (Z.625). So tut er seine Einstellung dar, in der Stegreiferzählung die relevanten Stellen geschildert und sie in kohärenter Weise geordnet zu haben.

5. Segment: Sprachen als Kommunikationsobjekte

Rahmungselement	626 und dann äh eines der tollsten erlebnisse\ äh
-----------------	---

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

(Haupterzähllinie 1)	<p>627 ganz rezent/ neunzehnhundertfünfundneunzig bin 628 ich für ein halbes jahr als sabbatical nach 629 Kuwait\</p>
Haupterzähllinie 1	<p>630 und hab dann dort- an der uni- in kuwait 631 gelehrt/ und dort zellbiologie- getrieben und 632 aufgebaut/ und da- äh war klar\ war alles 633 englisch/ und arabisch/ und arabisch konnt ich 634 natürlich nicht/ aber hab dann versucht so 635 schritt für schritt ein bisschen- äh in dieses 636 äh gebiet oder auch äh zumindestens für den 637 alltag/ einiges zu lernen\ ja/* HATTE dann 638 aber ein unglaubliches erlebnis/ insofern als 639 es in- dem wohnhaus für die-* ausländischen 640 universitätsangehörigen/ einen ähm libanesen 641 gab/ der- in ähm- an der uni dort arabisch 642 unterrichtete/ und zwar ein linguist- der- in 643 der ganz- wie ich später dann herausgefunden 644 habe/ eine ganze batterie von büchern 645 geschrieben hatte/ und mit dem ich ähm-* 646 kontakt gefunden hatte/ aufgrund der tatsache 647 dass ich französisch sprach\ weil er sprach 648 kein englisch\ die ganze umwelt sprach 649 englisch/ und er war so glücklich jemanden zu 650 finden mit dem er sich auf französisch 651 unterhalten konnte/ weil er viele jahre oder- 652 ein halbes leben lang/ in- algerien- arabisch 653 unterrichtet hat\ und klar- dort hat er 654 natürlich französisch gesprochen\ ja/ und im 655 libanon ist französisch sowieso sehr- 656 verbreitet\ ja/ und so [seufzt] äh hab ich 657 dann einen äh franzosen gehabt/ der mir- die 658 arabische welt äh geöffnet hat\ ja/ und das 659 war phantastisch\ weil ich- viele dinge/ von 660 denen ich angenommen hatte dass sie 661 griechischen ursprungs/ ähm-* begriffe 662 griechischen oder- lateinischen ursprungs 663 waren/ von denen hatte ich dann- von ihm 664 erfahren dass sie- ALLE aus dem arabischen 665 stammen\ ja/ das war also phantastisch\ 666 WIRKLICH phantastisch\ wir sind jede woche/ an 667 zwei abenden- dort am golf spazieren gegangen/ 668 am meer entlanggegangen/ oder golf und dann 669 hat er mir da erzählt\ hat mich dann mit in 670 die bibliotheken genommen- und hat mir die äh 671 alten bücher gezeigt\ ja/ das war SCHON ein 672 erlebnis\ ja/UND äh [seufzt] hat mir erklärt/ 673 und hat mich gefragt/ ja/ und so habe ich 674 dann- zum beispiel gelernt/ dass also- ähm-** 675 das ZIFFERblatt/ ja/ also dass- im arabischen 676 das cipher äh- die null ist/ ja/ und dann hab 677 ich ihm gesagt- ja:/ das heißt im deutschen 678 zifferblatt\ hier/ [lacht] und so kamen dann- 679 alle möglichen querverbindungen zustande\</p>
Rahmungselement (Haupterzähllinie 1)	<p>680 ja/ abenteuerlich\ ja/ wie von- di- dinge von 681 denen ich NIE erwartet hätte dass sie- nun 682 arabischen ursprungs sind/ ja/ die waren 683 plötzlich nicht mehr- [lacht] aus dem</p>

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

	<p>684 lateinischen/ sondern- und kamen SCHON aus dem 685 griechischen und lateinischen- für UNS\ ja/ 686 aber waren wiederum von den- äh griechen und 687 römern eben- aus dem arabischen übernommen\ 688 ja/ das war ein tolles erlebnis\ ja/</p>
Rahmungselement (Haupterzähllinie 2)	<p>689 und so dann- auch jetzt in- in russland/ hab 690 ich eine reihe von- samples projekten/ auch 691 noch mit- ähm miterlebt/ und bin gerade dabei 692 ein neues aufzubauen/</p>
Haupterzähllinie 2	<p>693 DORT wiederum war es auch äh-* am anfang- äh 694 wars schwierig\ ja/ ganz klar- von der 695 sprachlichen seite her/* äh weil äh natürlich 696 auch die- die SCHRIFT ein problem darstellt/ 697 ABER/ dann ähm- hatten wir so ein- crash 698 course\ russian for survival\ und ähm der uns 699 den alltag- erleichtern sollte\ das waren 700 dann- alle lebensmittel- und dann so 701 kernsätze\ wie man sich was eben- bestellt- 702 und fragt/ und so geschichten\ und da war 703 plötzlich klar/ ist ja gar nicht so schwierig\ 704 ja/ ist ganz einfach eigentlich\ und ähm- im 705 WEITEREN kontakt hat sich dann auch 706 herausgestellt- dass VIELE begriffe\ zum 707 beispiel jetzt so der- der fahrplan ist 708 maschrot\ im bus ja/ das ist überhaupt kein 709 problem mehr dann\ [lacht] und dass viele 710 begriffe in bestimmten sektoren dort- entweder 711 aus dem deutschen/ oder aus dem französischen 712 stammen\ ja/ jetzt im- im russischen\ ja/ und- 713 dann war klar/ dann in der diskussion wiederum 714 eben mit russischen linguisten\ ja/ und 715 sprachlehrer/ dass ähm- je nachdem halt- wie 716 die zaren jetzt orientiert waren/ und wo sie 717 ihre- ähm-* mitarbeiter für bestimmte 718 sektoren- hergeholt hatten/ entweder aus 719 deutschland/ oder aus frankreich/ oder die 720 sprache der- ähm diplomatie war dann 721 weitgehend französisch/ also dass- dort jetzt 722 auch im russischen klar ist- ja/</p>
Rahmungselement (Haupterzähllinie 2)	<p>723 dass- ich hab viel einfacheren zugang zum 724 russischen gefunden- dadurch dass eben diese 725 erfahrung da im im kuwait war\ ja/ weil dann 726 war es plötzlich ein feld- ja/ wo- so viele- 727 würcelchen sind\ ja/ die- ganz rasch dann- und 728 die- es einem so erleichtern dann/ in die 729 dinge einzudringen/ ja/ es war ungeheuer* 730 JA:/ von daher- war das- äh auch eine äh ganz 731 spannende geschichte\ ja/</p>
Rahmungselement (Haupterzähllinie 3)	<p>732 und ähm-* dann war ich drei monate letztes 733 jahr in japan/ und das wars- phantastischer 734 block\ ja/</p>
Haupterzähllinie 3	<p>735 weil da war wirklich null\ ja/ äh im in der 736 universität/ an der universität von tokiyo war 737 ich da/ DORT war- schlechtes englisch/ ja/ 738 oder- oder eben nur japanisch\ ja/ abgesehen 739 von einigen kollegen- die sehr gut englisch\ 740 sprachen\ aber der alltag war- fast blockiert\</p>

	<p>741 ja/ kein zugang\ das hat- einen monat 742 gedauert/ dann hat es aber angefangen äh sich 743 zu verändern\ ja/ und dann hab ich mich sehr 744 schnell- äh dort auch zurecht gefunden\ ja/ 745 in- im- kontakt einfach mit den leuten\ ja/ 746 und hab DANN äh- eben auch einige 747 schriftzeichen gelernt/ ähm und dann hat sich 748 das sehr schnell- äh zu einem- UNGLAUBLICH 749 kreativen kontakt entwickelt- wie ich 750 nirgendwo erlebt habe\ ja/ und hab mich 751 geWUNDERT noch- WARUM das so einfach ist\ ja/ 752 und hab das dann auch mit den japanern 753 diskutiert/ und dann wurde es mir klar/ ja/ 754 dass- ähm mich jetzt im NACHhinein nicht 755 wundert- dass es mal die achse japan äh 756 deutschland gab\ ja/ WEIL- sowohl das- 757 universitätssystem/ als auch das schulsystem/ 758 als auch die medizinische äh- das medizinische 759 system/ kam- wurde alles aus deutschland 760 importiert\ ja/ so dass- das soz vom- von der 761 inneren struktur her- kein unterschied machte 762 eigentlich zu dem was hier ist\ ja/ das habe 763 ich nicht ge- ähm nicht gewusst\ ja/ aber ich 764 habe mich gewundert- warum der kontaktzugang 765 so einfach war\ ja/ so- so LEICHT\ ähm und 766 dann wurde mir klar\ ja/ weil das eben ähm- 767 offensichtlich in VIELEN elementen- aus der 768 entwicklung heraus hier- deutsche strukturen 769 enthält\ ja/ und das wiederum/ mh war dann äh- 770 auch im verHALten der leute\ ja/ das- kann ich 771 natürlich schwer äh beurteilen\ aber ich hatte 772 den eindruck/ ja/ dass- all die dinge die- 773 ich- selber mal von äh in der- frühen 774 erziehung erfahren habe- als als arbeitsethik 775 und so geschichten\ ja/ die- die äh- die 776 verpflichtung- den oder das- EINgehen von 777 verpflichtungen\ das durchziehen von 778 verpflichtungen und dingen\ das ist in japan 779 SO ausgeprägt/ ja/ dass äh- ich ganz verblüfft 780 war\ ja/ das ist sozusagen-* äh- in EINigen 781 qualitäten so die alte- arbeitsethik/ wie sie 782 hier mal existierte- ja/ äh preußisch geprägt/</p>
<p>Rahmungselement (Haupterzähllinie 3)</p>	<p>783 und äh- das habe ich dann in kern- in in äh 784 japan auch empfunden\ ja/ und war verblüfft\ 785 und hab dann auch verstanden warum das so 786 effizient ist\ ja/ und WARUM das so 787 funktionieren kann\ ja/ und das war- also 788 das war eines der tollsten erlebnisse\ in 789 japan dann zu merken/ ja/</p>
<p>Hintergrundkonstruk- tion</p>	<p>790 ich hab dann auch dort einen einen- einen 791 germanisten kennengelernt/ der- äh sehr gut 792 deutsch sprach/ ja/ äh kein englisch/ und und 793 kein französisch/ der hier in tübingen äh 794 theologie studiert hat/* und ähm-** eine ganze 795 reihe bücher geschrieben hat/ das war- also so 796 hab ich viele viele kontakte gehabt\ und dann 797 auch mit arabern wieder\ ja/ oder [lacht] mit</p>

	<p>798 einem äh- äh syrer/ der mit einer japanerin 799 verheiratet ist/ und dann mit türken/ äh waren 800 dann dort auch gleich so- VIELE äh 801 querverbindungen entstanden- ja/ das ist- 802 geradezu explodiert\ ja/ und das war 803 phantastisch\ ja/ phantastisch\ ja/ und jetzt 804 habe ich- ist der kontakt äh wissenschaftlich 805 weiter- hat sich weiterentwickelt/ weil das 806 auch sehr erfolgreich war/ dann habe ich einen 807 teil der leute- neulich in WIEN getroffen/ bei 808 einer tagung/ und hätte jetzt auch für ein 809 jahr wieder hingehen können/ und dort wieder 810 arbeiten können/ aber ich will- es ist 811 notwendig das HIER alles am leben zu erhalten\ 812 das funktioniert SO gut- und sind so viele 813 dinge am äh- mit der notwendigkeit- zumindest 814 noch für eine ZEIT weiterentwickelt zu werden/ 815 dass dass jetzt nicht ein- und dass- 816 vielleicht ende nächsten jahres wieder für 817 drei monate hingehel\</p>
<p>Rahmungselement (gesamtes 5. Segment)</p>	<p>818 das sind so erlebnisse- ja/ im äh im 819 sprachlichen kontext- und ähm-* ja/ mit immer 820 mehr-* äh-* details/ über die strukturen/ ja/ 821 und äh-* äh-* dinge die auch dann äh zu immer 822 mehr neugierde erwecken/ ja/ die mich früher- 823 so nicht äh- interessiert haben\ ja/ die 824 einfach dann äh-* ähm-* notwendigkeit waren\ 825 aus dem- aus dem wissenschaftlichen alltag 826 heraus*** aber-* es ja/ phantastische sachen\ 827 insofern habe ich zu den- zum sprachlichen 828 umfeld- ja/ und alles- das- was damit 829 zusammenhängt/ es ähm schon eine- eine SEHR 830 interessierte beziehung\ ja/</p>

Int. L(T), S.10-15

Bereits im einleitenden Rahmungselement bewertet L(T) nun eine neue Erfahrung (*eines der tollsten Erlebnisse*, Z.626) in seinem Leben. Ferner positioniert er auch den Zuhörer in das Kuwait des Jahres 1995, wo er sich ein halbes Jahr aufhalten würde.

In der Haupterzählung erfährt man daraufhin, dass L(T) dort an der Universität aktiv war und auch „versucht“ (Z.634) hat, die arabische Sprache zu erwerben. Die vorherrschende Prozessstruktur deutet auch hier auf ein institutionelles Ablaufmuster hin, denn die Formulierung eigener Ziele bleibt auch hier aus; der Zuhörer erfährt den Grund für das Sabbatical in Kuwait nicht. Dass L(T) dort versucht, Arabisch zu lernen, ist kein hinreichender Indikator für einen handlungsschematischen Versuch, so könnte er sich durch das Erlernen der arabischen Sprache bspw. auch nur besser an dem institutionellen Rahmen entfalten haben wollen. Allerdings fruchten seine individuellen Bemühungen offenbar nicht, denn die adversative Konnektorenfolge „dann aber“ (Z.637) signalisiert eine radikale Wendung beim Sprachenerwerb: Durch die Bekanntschaft mit einem Libanesen erst wird L(T) die „arabische Welt geöffnet“ (Z.658). Wie im vorherigen Segment (da waren es die Kollegen gewesen, die ihm die polnische Welt seiner Vorfahren öffneten) ist der Ereignisträger für das Lernen einer neuen Sprache und Kultur ein Anderer. L(T) selbst ist jedoch so ausgestattet, dass er auch diesmal

im Mittelpunkt des Interesses eines Menschen steht, der als hochbeschäftigt gezeichnet wird (er *hatte eine ganze Batterie von Büchern geschrieben*, Z.644). Im Gegensatz dazu ist L(T)s begehrte Eigenschaft das Beherrschen der französischen Sprache. Er genießt den resultierenden Privatunterricht (*das war phantastisch*, Z.658.), den er handlungsschematisch nicht herbeigewünscht hatte, sondern der narrativ einen Wandlungsverlauf annimmt, ausgelöst durch L(T)s Französischkenntnisse. Was er im Kurs genau lernt, bleibt unklar, denn einzig metasprachliche, etymologische Neuigkeiten sind rekonstruktiv für L(T) von Interesse. Inwieweit er gelernt hat, die Sprache zu verwenden, erfährt der Zuhörer nicht. Die arabische Sprache ist eher Kommunikationsobjekt denn Kommunikationsmittel. Sehr auffällig ist in dieser Passage die relativ detaillierte Angabe der Schauplätze. Obwohl der Kuwaitaufenthalt nämlich 10 Jahre vor dem Interview stattfand, erinnert sich L(T) genau an die Häufigkeit (*jede Woche an zwei Abenden*, Z.666) und an die Örtlichkeiten der Spaziergänge bzw. Treffpunkte (am Meer, Z.667; bzw. in der *Bibliothek*, Z.669). Auch die Art der Kommunikation gibt L(T) sehr lebendig wieder, so entsteht vor dem Auge des Zuhörers ein sehr lebendiges Bild eines Lehrers, der ihm „alte Bücher zeigt“ (Z.670), Sachen „erklärt“ und L(T) später nach dem Gelernten „fragt“ (Z.672), woraufhin L(T) dann Interessantes über Beziehungen zwischen den Sprachen „lernt“ (Z.673). Die genannten Indikatoren deuten auf das Erleben von Ereignissen mit einem hohen Relevanzniveau (Schütze 1984, 101), was wiederum ein Zeichen für einen biografischen Umbruch sein kann.

Im nachfolgenden Rahmungselement (Z.680-688), in dem L(T) das Dargestellte noch einmal bewertend zusammenfasst, erfährt man, dass der Umbruch nicht in L(T)s Biografie, sondern vielmehr in seiner grundlegenden Haltung gegenüber etymologischen Phänomenen von staten ging. L(T) schildert dies so, als seien „plötzlich“ die Sachen „nicht mehr“ (Z.683) wie zuvor. Eine Parallele zu seinem Leben drückt der Ausdruck „Ursprung“ aus (Z.682), denn gerade im vorherigen, 4. Segment hatte L(T) ausführlich die Bedeutung seines eigenen Ursprungs für seine Sprachbiografie herausgestellt. Nun schildert L(T) einen Wandel in der Wahrnehmung des Ursprungs seiner Sprachen (*aus dem Arabischen übernommen*, Z.687) als einen weiteren Höhepunkt seiner Sprachbiografie. Dass er diese Veränderung als positiv bilanziert (*das war ein tolles Erlebnis*, Z.688), ist ein Hinweis darauf, dass L(T) offen mit kulturellen und sprachlichen Vorurteilen umgeht, was wiederum eine Kontinuität (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 57) in Hinblick auf seine bereits erwähnte familiäre Prägung herstellt. So beharrt er nicht auf Überzeugungen und revidiert diese gerne. Dies ist ein impliziter Ausdruck einer systematischen Haltung (Schütze 1984, 87) gegenüber wichtigen Ereignisabläufen. Sprachbiografisch ist insbesondere ein relevanter Wandel offensichtlich: L(T) nimmt ab diesem Zeitpunkt eine neue Haltung gegenüber unbekanntem Sprachen ein. Er lernt sie kennen und sie faszinieren ihn, aber als Kommunikationsmittel erhalten sie in seinem Leben keine herausragende Bedeutung mehr. Narrativ unerwähnt, aber trotzdem bedeutsam ist der Umstand, dass genau zu dem Zeitpunkt M(T) und T(T) räumlich in sein Leben treten und seine Sprachenwelt grundlegend erweitern und verändern.

Im zweiten Handlungsstrang, der sich mit der russischen Sprache in L(T)s Leben befasst, lassen sich einige Parallelen zur gerade analysierten ‚arabischen Handlungslinie‘ finden. So ist auch bei seinem Russlandaufenthalt die Institution Universität der soziale Rahmen. Allerdings zeigt sich L(T) handlungsschematischer als zuvor, da er sich im einleitenden Rahmungsele-

ment (Z.689-692) als Ereignisträger präsentiert. Im Haupterzählstrang beschreibt L(T) die Notwendigkeit für einen Sprachkurs und dessen Durchführung. Dass der Unterricht von der Universität organisiert wurde, geht daraus hervor, dass L(T) zusammen mit einer Forschergruppe (*wir*, Z.697) einen Crashkurs angeboten bekam. Wieder kommt der Impuls für einen gesteuerten Erwerb also von außerhalb. In dem daraus resultierenden institutionellen Ablaufmuster entwickelt sich L(T) die eigenen Maßstäbe betreffend hervorragend. Er merkt, dass es „gar nicht so schwierig“ ist (Z.703) und diskutiert mit seinen Lehrern über etymologisch-kulturelle Aspekte der russischen Sprache (Z.713 ff.). Da „viele Begriffe“ (Z.709 f.) im Russischen aus „dem deutschen oder aus dem Französischen stammen“ (Z.711), lösen sich die anfangs erwähnten Schwierigkeiten auf und für L(T) „ist das“²⁹⁶ überhaupt kein Problem mehr“ (Z.708 f.). Innerhalb des institutionellen Ablaufmusters nutzt L(T) seine Interventionsmöglichkeiten (Schütze 1984: 95), indem er zum einen seine Lernkapazitäten entfaltet, zum anderen aber auch eine Distanzierung bezüglich der Ziele der Institution, also hier der Kursziele, zum Ausdruck bringt. So erreicht er es, dass zumindest einige seiner eigenen Ziele, nämlich metasprachliche, etymologische und kulturelle Themen zu besprechen, zum Diskussionsgegenstand (Z.713 ff.) zwischen Schüler und Lehrer wurden.

Im nachfolgenden bilanzierenden Rahmenelement erfährt der Zuhörer explizit, dass „die Erfahrung in Kuwait“ (Z.725) für L(T)s weiteren Umgang mit neuen Sprachen prägend war, da er dabei gelernt hat, sprachlich „in die Dinge einzudringen“ (Z.729 f.), und somit eine Strategie erwerben konnte, die ihm bei weiteren sprachlichen Begegnungen immer noch von Nutzen sein kann. Ferner bewertet er die in Russland gemachte Erfahrung als „spannende Geschichte“ (Z.731), und somit aus der Distanz heraus (digital) positiv. Wichtiger als die Bewertung ist jedoch die systematische Haltung (Schütze 1984, 87), die L(T) entwickelt hat und gegenüber grundlegenden sprachlichen Erfahrungen einnimmt.

Ebenfalls die sich anschließende Erzähllinie, die sich mit L(T)s Zugang zur japanischen Sprache befasst, entspringt dem narrativen Bedürfnis nach der Schilderung relevanter Ereignisse, wenn ein bestimmtes Thema angerissen ist (Relevanzfestlegungszwang). Die Erfahrung in Kuwait hat nämlich nicht nur Auswirkungen auf die Beziehung zum Russischen, sondern auch, wie jetzt ersichtlich, zum Japanischen. Anders als in der Schilderung seiner russischen Erfahrungen leitet L(T) diese Handlungslinie bereits im Rahmenelement positiv bewertend ein. Dies tut er jedoch nicht distanziert, wie bei der Bewertung seiner Erfahrung im Russischen (*spannend* Z. 731), sondern affektiert (*phantastisch*, Z.733). Zusätzlich versetzt er den Zuhörer auch zeitlich (*drei Monate letztes Jahr*, Z.732 f.) in die nachfolgende Erzählung.

In der Haupterzähllinie schildert L(T) zunächst die schlechten Bedingungen des vorliegenden sozialen Rahmens: weder an der Universität (dort nur mit *einigen Kollegen*, Z.739), noch im „Alltag“ (Z.740) kommt L(T) mit seinen drei starken Sprachen zurecht. L(T) empfindet den „Alltag“ als „fast blockiert“ (Z.740) und findet zu Japan keinen „Zugang“ (Z.741). Diese verlaufskurvenförmige Darstellung kollidiert mit der positiven Bewertung im einleitenden Rahmenelement. Die Bestimmung der Prozessstruktur des Lebensablaufes erweist sich als komplex: erstens herrscht zwar beruflich ein institutionelles Ablaufmuster vor, im sprachli-

²⁹⁶ L(T) meint mit dem deiktischen Pronomen *das* wohl *das Lernen*, aber ob es sich um das Lernen sprachlicher Kompetenzen oder um das Erlernen sprachlicher Zusammenhänge handelt, bleibt unklar. Auch ob eine Kompetenz im Russischen das Ergebnis des Crashkurses war, erfährt der Zuhörer nicht.

chen Umfeld dominiert dagegen die Verlaufskurve. Die Universität fungiert als hauptsächlich sozialer Rahmen; die Rahmenbedingungen, zumindest in sprachlicher Hinsicht (*schlechtes Englisch*, Z.737), sind suboptimal. Von der Institution erhält L(T) keinerlei Unterstützung in sprachlichen Angelegenheiten, an denen er sich orientieren bzw. entfalten könnte. Nun lösen diese verlaufskurvenförmigen Rahmenbedingungen bereits nach einem Monat in L(T) eine Wandlung aus, die er in den Z.741-745 erläutert. Das Ergebnis dieses Wandlungsprozesses ist, dass er sich „sehr schnell zurecht“ findet (Z.743 f.). Der Ausdruck, „sich“ irgendwo „zurecht zu finden“, ist typisch für institutionelle Ablaufmuster und so erlebt L(T) hier eine systematische Veränderung seiner Handlungsmöglichkeiten (Schütze 1984, 92) hin zu institutionellen Entfaltungsmöglichkeiten, ohne bewusst oder aktiv dafür eingetreten zu sein. Zusammenfassend kann als stärkste Prozessstruktur dieses Segments das institutionelle Ablaufmuster identifiziert werden, das sich auch bei widrigen Umständen letztlich durchsetzt. Daraufhin setzen Strukturen ein, die aus den Erfahrungen mit dem Russischen und dem Arabischen bekannt sind: L(T) lernt einige Elemente der Sprache (*einige Schriftzeichen*, Z.746 f.) und entdeckt Zusammenhänge zwischen der japanischen Sprache und Kultur und der deutschen Sprache (Z.750-783). Eine weitere Parallele zu den beiden genannten Sprachen ist die Tatsache, dass man nicht erfährt, inwieweit L(T) nach dem Auffinden eines „Zuganges“ in der Lage war, sich auf Japanisch mitzuteilen. Zwar werden auf der einen Seite Kommunikationssituationen beschrieben, z.B. „Kontakt“ zu Japanern (Z.745) und Diskussionen mit Einheimischen (Z.752 f.), andererseits lassen sich jedoch keine Hinweise darauf finden, wie diese Kontaktsituationen sprachlich von statten gingen. Interessant ist hier aber die holistische Betrachtungsweise, in der sich kulturelle und sprachliche Elemente vermischen²⁹⁷, so dass der Zuhörer nicht trennscharf erfährt, ob der sich entwickelte „unglaublich kreative Kontakt“ (Z.748 f.) sich auf die Menschen, die Sprache, die Kultur und/oder gar auf etymologische Aspekte bezieht. Genauso schwer fällt es dem Forscher, den Ereignisträger in diesem Fragment zu erkennen. Das zumindest syntaktisch handlungstragende Pronomen „es“ (Z.742), wiederaufgenommen durch das Pronomen „das“ (Z.748; 751), ist nicht zweifelsfrei zuzuordnen. Ist es seine Einstellung zum Japanischen, handelt es sich um die sich entwickelnde Beziehung zur japanischen Kultur oder ist es eine sich anbahnende Affinität zur Sprache? Aber auch L(T) stellt sich – analog betrachtet – eine Frage; er versteht nämlich nicht, warum „das“²⁹⁸ so einfach ist“ (Z.751). Daraufhin berichtet er, wie er dazu kam, auf diese Frage eine Antwort zu finden (Z.752-783). Seine Erklärung basiert auf zwei Pfeilern. Zum einen positioniert er sich als Experte, um aus einer vermeintlich objektiven Sicht beurteilen zu können, dass viele Systeme (Schul-, Hochschul- und Gesundheitssystem, Z.757-759) „aus Deutschland importiert“ (Z.759 f.) sind, so dass es „von der inneren Struktur her“ (Z.760 f.) kaum Unterschiede zwischen Japan und Deutschland gibt. Zum anderen teilt L(T) seine Gefühle mit, die er bei ethischen Überzeugungen in Japan empfindet. Er sieht eine Parallele zu seiner Kindheit in den Kriegsjahren und in der Nachkriegszeit, als die „Arbeitsethik“ (Z.781) und das verbindliche „Eingehen und das Durchziehen von Verpflichtungen“ (Z.776 ff.) noch hohe

²⁹⁷ Franceschini (2004: 132) kategorisiert die holistische Betrachtungsweise von Sprachen als ein wiederkehrendes Strukturelement bei Sprachbiografien, wobei sie jedoch einen Schwerpunkt auf die Vermischung von „Bewertungen von Sprachen, Sprechern und Kulturen“ legt.

²⁹⁸ Auch hier bleibt die vollständige Bedeutung dieses deiktischen Elements im Unklaren.

moralische Werte in Deutschland gewesen sein sollen. So stellt L(T) zwischen sich als Vertreter der deutschen Kultur und Japanern eine gemeinsame Lebensgeschichte her: beide sind grundsätzlich ähnlich geprägt worden.

Im Rahmenelement (Z.783-789) verleiht L(T) seinen Überlegungen Nachdruck. Zuerst bekräftigt er seine Empfindungen, (Z.754), dann bestätigt er, dass er „verstanden“ (Z. 786) hat, „warum das [alles in Japan, T.P.] so funktionieren kann“ (Z. 786 f.). Damit bewertet er nicht nur die japanische, sondern auch seine eigene Kultur als funktionierend, wobei der Impuls für das „effiziente“ (Z.786) japanische System seines Erachtens aus Deutschland kam. Für ihn selbst ist die relativ kurze Erfahrung in Japan, biografisch „eines der tollsten Erlebnisse“ (Z.788). Diese abschließende Bilanzierung gibt darüber Aufschluss, dass L(T) den Umgang mit neuen Sprachen, der ihn in Kuwait erfasst hat, sichtlich genießt.

Der Detaillierungszwang erfordert dann doch noch eine Hintergrundkonstruktion, die sich mit den Kontakten befasst, die L(T) in Japan knüpfte. Fazit dieser detaillierten Schilderung ist, dass L(T)s Kontaktpersonen in erster Linie nicht aus Japanern bestanden, sondern aus „Arabern“ (Z.797) – ein „Syrer“ (Z. 798) spielt dabei wohl eine herausragende Rolle, weil er eine japanische Frau hat – und aus „Türken“ (Z.799). Der zunächst erwähnte „Germanist“ (Z.791) dürfte wohl Japaner sein, spricht aber „sehr gut Deutsch“ (Z.791 f.). Auch in dieser Hintergrundkonstruktion lassen sich keine Belege dafür finden, dass Japanisch zur Kommunikationssprache wurde; wohl aber dafür, dass sämtliche erwähnte Kontakte innerhalb universitärer Strukturen stattfanden, weil sie sich später „wissenschaftlich weiterentwickelt“ haben (Z.804 f.). Innerhalb dieses akademischen Rahmens gibt es syntaktisch wieder nur abstrakte Subjekte, die „entstehen“ und „explodieren“ (*Querverbindungen*, Z.801 f.) oder sich „weiterentwickeln“ (*der Kontakt*, Z.804 f.). Auch trifft L(T) die Bekannten aus Japan nicht aus eigenem Antrieb heraus, sondern wegen „einer Tagung“ (Z.807 f.). Die universitäre Welt scheint auch hier als Ereignisträgerin zu fungieren, sie bildet den Rahmen, in dem L(T) sprachliche Erfahrungen machen kann. Nichtsdestoweniger präsentiert sich L(T) ab Z.810 auch als handlungsschematischer Ereignisträger, indem er kurz andeutet, was er „will“ (Z.810). Danach verwendet er zwar unpersönliche bzw. passivische Konstruktionen (*es ist notwendig*, Z.810 f.; *weiterentwickelt zu werden*, Z.814), aber das verborgene Subjekt ist zweifelsfrei L(T) selbst. Die untrennbare Verknüpfung zwischen L(T) und der Institution erfährt hier einen Höhepunkt. L(T) ist nun vollständig mit den Zielen der Institution identifizierbar und hofft auf Möglichkeiten, als Repräsentant jener Institution wieder sprachlich bereichernde Erfahrungen machen zu können. Innerhalb des institutionell bedingten Rahmens sind für ihn handlungsschematisch nur die Möglichkeiten von Schlüsselhandlungen (Miecznikowski 2010) realisierbar.

Ab Z.818 fasst L(T) dann das gesamte 5. Segment zusammen, indem er die Sprachkontakte zum Arabischen, Russischen und Japanischen als „Erlebnisse im sprachlichen Kontext“ (Z.818 f.) bezeichnet. Daraufhin spezifiziert er die „Erlebnisse“: es geht ihm um „Details“ und um „Strukturen“ (Z.820). Diese Aspekte „erwecken“ nun „Neugierde“ (Z.822), während sie ihn früher nicht „interessiert haben“ (Z.823). Ereignisträger dieser Erlebnisse ist der „wissenschaftliche Alltag“ (Z.825), durch den eine Beschäftigung mit den Sprachen zur „Notwendigkeit“ (Z.824) wurde. Der institutionelle Rahmen verhindert dabei nicht, dass L(T) die Erfahrungen als durchweg positiv bewertet (*phantastisch*, Z.826; *sehr interessiert*, Z.829 f.).

Dies deckt sich mit vorangegangenen Analysen, in denen eine außerordentliche Entfaltung an institutionalisierte Ablaufmuster dokumentiert werden konnte.

6. Segment Vorkoda und Kodaphase

Rahmungselement	<p>831 ja\ SO VIEL- zu der- ganz kurzen- [lacht] 832 geschichte- die jetzt ein bisschen gesteuert 833 ist von ihrem ANliegen her\ ja/ das das 834 könnten wir ganz anders AUFziehen natürlich\ 835 dem würde ich [lacht] über die eigenen 836 biographie\ UNabhängig jetzt vom ganzen 837 privaten umfeld\</p>
Haupterzähllinie	<p>838 die wissenschaft hat dann auch wesentlich dazu 839 beigetragen\ oder das ENGAGEMENT im 840 wissenschaftlichen umfeld\ dass ähm-* mei- 841 dass ich äh vor sieben jahren/ hat sich dann- 842 meine frau scheiden lassen/ ja/ und-*</p>
Kommentar (digital)	<p>843 klar das war SCHON [seufzt] eine [seufzt] war 844 IMMER eine problematische beziehung\ klar\ 845 eine sehr schöne- über lange strecken hinweg\ 846 ja/ ABER ähm- war immer- waren wiederum total 847 andere welten\ ich war aus einem GANZ 848 liberalen umfeld/ und sie war aus einem GANZ 849 ab- äh-* hierarchisch- äh gesteuerten- von- 850 sagen wir MATERNal gesteuerten- haus\ ja/ und- 851 das- war von anfang an- konnte ich damals gar 852 nicht so beurteilen\ ja/ aber die 853 entstehungsgeschichten- waren SO verschieden- 854 ja/ dass im NACHhinein/ man- ich schon 855 verstehe dass da- viel reibungs- potential von 856 anfang an- vorhanden war\ ja/ und und 857 einstellungen\ und und beurteilungen von-* äh 858 riskiobereitschaften und so sachen ja/ also 859 war schon- ein riesiger unterschied [sehr 860 leise] aber\ ja/</p>
Haupterzähllinie	<p>861 wir haben drei kinder/ die äh sprachlich alle- 862 * sehr- gewandt sind/* und und das auch 863 genießen\ und AUCH- sehr mobil sind/ ja/ und 864 ähm- ja:\ zwei äh zwei töchter und einen sohn/ 865 und die bei- beide töchter waren in kanada/ 866 mit den freunden/ lange zeit zusammen/ 867 kanadische freunde/ chinesen/ haben dort auch 868 eine- schule aufgebaut/ so eine art 869 progymnasium- um um asiaten an das- kanadische 870 schulsystem heranzuführen/ und dort waren 871 beide- töchter- eine ganze zeitlang/ ein eine 872 tochter hat dort auch ein jahr lang dann- an 873 der schule teilgenommen/ JA:[seufzt] und- ihr 874 französisch war IMMER- stark- entwickelt\ ja/ 875 und bei der kleinen- also jüngeren tochter/ 876 die ist jetzt auch schon siebenundzwanzig/ 877 dort ähm-** dort ist auch das englische 878 vorherrschend\ ja/ das französische ist durch 879 das englische zurückgedrängt\ wohingegen die 880 ÄLteste tochter/ die ist äh-** war vier fünf 881 jahre in kanada/* äh-* aber hat auch äh viele</p>

	<p>882 französische freunde/ so dass es dort mehr 883 oder weniger- ausgewogen ist\ ja/ und der SOHN 884 ist auch mehr- französisch geprägt\ hat in 885 nizza stud- medizin bei jeweiligen ältesten 886 und der sohn ist der mittlere hat in äh-* und 887 die haben beide in äh frankreich so- teil 888 ihrer medizin- ausbildung gemacht\ und daher 889 ist das- bei den älteren dann stark- 890 französisch geprägt\</p>
Koda	<p>891 ja/ so das ist so ein bisschen ne/ [lacht] das 892 sprachliche umfeld\ ja/</p>

Int. L(T), S.15 f.

Im einleitenden Rahmenelement signalisiert L(T) zunächst, dass er die Stegreiferzählung als beendet betrachtet (*so viel zu der kurzen Geschichte*, Z.831 f.). Daraufhin erklärt er, dass diese Geschichte den Erwartungen (dem *Anliegen*, Z.833) des Interviewers entspricht, aber „natürlich“ (Z.834) auch ganz anders hätte aufgezo-gen werden können (Z.833 f.). Damit sichert er das „Gesamtergebnis der lebensgeschichtlichen Darstellung“ (Schütze 1984, 102), indem er die gesamte Narration als nur eine mögliche Erzähllinie seines Lebens darstellt, die „vom ganzen privaten Umfeld“ (Z.836) absieht. Hier deutet L(T) an, dass eine weitere, rezessive Erzähllinie existiert, deren Ausbleiben in der Stegreiferzählung jedoch auf die Rahmenbedingungen des Interviews zurückzuführen sei.²⁹⁹

Ab Z.838 beginnt L(T) dann doch damit, diese rezessive Erzähllinie aufzunehmen. Laut Schütze (1984, 97) führt der Versuch der Ausblendung rezessiver Erzählaspekte dazu, dass sich der Erzähler durch die Wirksamkeit des Detaillierungszwanges dazu getrieben fühlt, die rezessiven Erlebniszusammenhänge zur nachträglichen Plausibilisierung des Darstellungszusammenhanges doch noch nachzutragen. In der Tat mangelt es bei L(T)s sprachbiografischer Stegreiferzählung an privaten Gegebenheiten, die über L(T)s Ursprungsfamilie hinaus gehen. Schließlich wird L(T) bekannt gewesen sein, dass er hauptsächlich als Familienmitglied einer Migrantin in diese Untersuchung aufgenommen wurde.³⁰⁰ Weder über seine Lebensgefährtin M(T) und deren Tochter T(T), noch über frühere längere Beziehungen hat L(T) auch nur ein Wort verloren. Warum einzig der universitäre Lebensabschnitt in die Stegreiferzählung integriert wurde, ist dem Zuhörer tatsächlich nicht unbedingt plausibel. In der sich nun auftuenden Haupterzähllinie schildert L(T) zunächst das Scheitern seiner Ehe. Vom Relevanzfestlegungszwang her betrachtet handelt es sich bei der Trennung um einen entscheidenden Wendepunkt im privaten Umfeld. Obgleich nicht sprachbiografisch entscheidend, sieht man hier erneut, dass Beziehungen zu universitären Elementen (*das Engagement im wissenschaftlichen Umfeld*, Z.839 f.) als Ereignisträger für das Ende seiner Ehe stehen. Als weitere Ereignisträgerin fungiert freilich seine geschiedene Frau, die die Trennung anscheinend in die Wege leitete. Der Stellenwert dieses Prozessablaufes in L(T)s Lebensgeschichte ist an der Prozessstruktur ablesbar: Es handelt sich bei der Scheidung offensichtlich um eine Verlaufskurve, die den Biografieträger vorerst in einen Zustand eines Stillstandes oder einer Stagnation (Schütze 1984, 95) versetzt haben könnte. Die Darstellungsweise der Trennung ist lebensepochal und

²⁹⁹ Schütze (1984: 102) merkt an, dass es in Vorkoda-Phase unter Umständen dazu kommt, dass unter unterschiedlichen Erzähllinien abschließend vergleichend abgewogen wird. Bei L(T) geht dies so weit, dass eine rezessive Erzähllinie hier erst auftaucht.

³⁰⁰ Vgl. Kap. 4 (Forschungsdesign) in dieser Arbeit.

dies lässt nicht zwangsläufig auf einen erlebten Wendepunkt in der Sprachbiografie schließen. Trotzdem ist eine Veränderung in der Außenwelt vorhanden. Wie sich diese auf die „innere Erfahrungswelt des Biografieträgers“ (Schütze 1984, 91) auswirkt, bleibt allerdings im Unklaren.

Ab Z.843 tritt L(T) dann von der Erzähllinie zurück und beschreibt in deskriptiven Sätzen die situativen Umstände seiner ehemaligen Beziehung. Wie Schütze (Schütze 1984, 91) es bei anderen Stegreiferzählungen beobachten konnte, sind neben den deskriptiven auch argumentative Formulierungen vorhanden, die erklärungs- und identitätstheoretische Vorstellungselemente zum Ausdruck bringen. Deskriptiv ist der Beginn des Kommentars, in dem er schlichtweg die Qualität (*problematisch; über lange Strecken schön*, Z.844 f.) des langjährigen Verhältnisses beschreibt. Daraufhin erklärt L(T), warum die Beziehung gescheitert ist (*waren andere Welten*, Z.846 f.) um letztlich auf identitäre Merkmale seiner Person (*ich war aus einem ganz liberalen Umfeld*, Z.847 f.) zu rekurrieren. Diese theoretisierende Sicht der Ereignisse fasst jedoch die meist zumindest angedeutete (Schütze 1984, 91) Zustandsveränderung im Innenleben nicht in Worte, so dass von einer Verschleierungsfunktion eben dieser Umänderung ausgegangen werden kann.

L(T) nimmt in Z.861 den Haupterzählstrang wieder auf und spricht über die gemeinsamen Kinder. Schon eingangs bilanziert er deren sprachliche Entwicklung (*genießen das*, Z.862 f.). Innerhalb des sprachlichen Rahmens, der in L(T)s Familie vorherrschte, konnten sie sich soweit entwickeln, dass sie nun „sprachlich alle sehr gewandt sind“ (Z.861 f.). Dies ist ein weiterer Hinweis für die Bedeutung gesellschaftlicher Erwartungsfahrpläne in L(T)s Gesamtgestalt der Lebensgeschichte. Die Kinder genießen die französische Prägung und die Möglichkeiten im Englischen, die ihnen die Mobilität ihres Vaters (durch die Zeit in Kanada) ermöglichte. Über weitere sprachliche Ziele der Kinder, die handlungsschematisch organisiert sein könnten, erfahren wir nichts. Ein wichtiges Thema, das sich auch bei den Kindern durchzieht, ist die Konkurrenz zwischen den Fremdsprachen Englisch und Französisch. L(T) betont die Prägung durch französische Elemente (Z.885; 890) und die Gegebenheit, dass bei der ältesten Tochter, das „Französisch immer stark entwickelt“ war (Z.874). Dagegen hat die englische Sprache vor allem die Eigenschaft, „vorherrschend“ zu sein und das Französische „zurückzudrängen“ (Z.877 ff.). Die beiden ältesten Kinder erfuhren übrigens ihre französische Prägung hauptsächlich durch universitäre Rahmenbedingungen, weil beide einen Teil ihrer „Ausbildung“ in „Frankreich“ (Z.888) absolvierten. So zeichnet sich auch bei der Institution Universität und ihrer Auswirkung auf sprachliche Aspekte eine Kontinuität innerhalb der Familie ab. Nachdem L(T) die rezessive Erzähllinie abgeschlossen hat, beendet er seine Stegreiferzählung. Der Ausdruck „ein bisschen“ (Z. 891) signalisiert dabei, dass es sich bei der Stegreiferzählung nur um gewisse Teilaspekte seiner Sprachbiografie handelt. Die Frage, warum seine Lebensgefährtin M(T) nicht Teil des erzählten „sprachlichen Umfeldes“ (Z. 892) ist, bleibt unangetastet.

9.1.2.3 L(T): ein liberaler und weltoffener Mensch

9.1.2.3.1 Liberal

In verschiedenen Segmenten seiner Stegreiferzählung kommt L(T) darauf zu sprechen, dass Vorurteilsfreiheit und Toleranz Grundzüge seiner Ursprungsfamilie sind, von denen er selbst

entscheidend geprägt wurde. Im weiteren Verlauf des Interviews geht er auf einen liberalen Lehrer ein, der ihn – erzählt als institutionelles Ablaufmuster – ebenfalls stark geprägt hat. Es handelt sich um den Onkel seiner späteren Frau, der zu L(T)s Schulzeiten zentrales Element eines fortschrittlichen Lehrerkreises war und der auf L(T) eine große Faszination ausübte. Im Hinblick auf L(T)s sprachliche Identität ist dieser Lehrer gerade deshalb so bedeutend, weil er L(T) zu Höchstleistungen anspornte, ohne dabei Druck ausüben zu müssen, was folgendem Passus zu entnehmen ist:

der hat (...) gesagt- ja:\ entweder arbeitet ihr/ und habt vernünftige noten- oder ihr arbeitet nicht\ (...) und kriegt halt keine noten\ ja/ und für mich war das dann halt eine herausforderung\ von dem was- dem sehr mittelmäßigen dann sehr schnell auf [lacht] auf einen guten stand zu kommen\ ja/ das ging ritsch ratsch\ ja/ innerhalb von zwei jahren\ (Int. L(T), S.22)

Liberalismus repräsentiert für L(T) demnach nicht nur eine politische, vorurteilsfreie Einstellung, sondern eine Beziehungsebene, die durch persönlichen Kontakt, Ermutigung und Fairness charakterisiert ist. Diese Überzeugung, jeweils verkörpert durch eine Art Mentor, bringt L(T) in periodischen biografischen Abschnitten dazu, in Freiburg zu studieren, sich für Biologie zu begeistern, eine Promotion an das Studium zu hängen, sich für Arabisch zu begeistern und zuletzt auch den Russischunterricht zu genießen. Stets waren es später Wissenschaftler, die L(T) durch ihre aufgeschlossene Art inspirierten, sich institutionell außergewöhnlich gut zu entfalten. Es kann postuliert werden, dass liberale Grundzüge ebenso zu L(T)s personaler Identität gehören wie zu den geteilten Merkmalen jener Gemeinschaften, denen er angehört. Es sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass seine Lebensgefährtin M(T) ebenfalls betont, aus einem toleranten Elternhaus zu stammen.

9.1.2.3.2 L(T) als weltoffener Botschafter seiner Institution

Wie in den Segmentanalysen herausgearbeitet, ist es für L(T) von fundamentaler Bedeutung gewesen, nach seiner Rückkehr aus Kanada, nicht nur wissenschaftliche Kontakte ins französischsprachige Ausland zu knüpfen, sondern diese sogar auszuweiten. Es blieb jedoch nicht bei dieser einen Ausrichtung, denn er beteiligte sich auch beim Ausbau wissenschaftlicher Beziehungen zu Kuwait, Griechenland, Japan und Russland. In mindestens drei³⁰¹ dieser 4 Länder verbrachte er eine längere Zeit, so dass er in Kontakt mit deren Sprachen kam. Im Ergebnis war er jedes Mal begeistert von den Querverbindungen, die er (vor allem) zur deutschen Sprache bzw. Kultur ziehen konnte. Von besonderem Interesse ist dabei sein Aufenthalt in Japan, bei dem L(T) zunächst – überraschenderweise – keinen Zugang zu Sprache und Gesellschaft fand, dann aber merkte, wie er sich plötzlich zurecht fand und nachhaltige Kontakte ins Leben rufen konnte. Da keinerlei Begründung für diese Veränderung vorgebracht wird

³⁰¹ Es ist seinen Äußerungen nicht sicher zu entnehmen, dass er nicht auch längere Zeit auch in Griechenland war.

und auch kein Adiuvant erwähnt wird,³⁰² ist von einer typischen Wandlungsstruktur auszugehen, so dass L(T) sich selbst jene Merkmale attribuiert, die erstens zum Erwerb von Grundlagen einer Sprache und zweitens zum Verständnis der Kultur und der Sprache fast jedes beliebigen Landes befähigen. Diese offene Haltung führt zu einer Reihe von Kenntnissen über Sprache und Kultur, die im Falle Japans als Ergebnis nachhaltige und gute Kontakte aufweist (s.o.). Das Auffinden sprachlicher Gemeinsamkeiten erzeugt aber auch einen weiteren identitären Aspekt, der besonders in Bezug auf L(T)s Erfahrungen in Japan deutlich zum Tragen kommt. L(T) entdeckt, dass er bzw. sein deutsches Kollektiv und die japanische Gesellschaft ähnliche kollektive Merkmale tragen. D.h. er stellt eine Schnittmenge bei identitären Charakteristika fest und kann sich so – natürlich nur sehr partiell – als dem japanischen Kollektiv zugehörig fühlen. Diese Vorgehensweise ist ein Zeichen für Offenheit gegenüber fremden Kulturen und führte in L(T)s Fall zu dauerhaften zwischenmenschlichen Kontakten. Betrachtet man das entstandene Netzwerk im Detail, so lassen sich in ihm Wissenschaftler verschiedener Disziplinen auffinden. Dies bedeutet, dass sich L(T) nicht mit einem Kollektiv internationaler Biologen, sondern vielmehr mit einer überdisziplinären Gruppe ähnlich gearteter Wissenschaftler identifiziert, die neben ihren fachlichen Qualifikationen über einen hohen metasprachlichen Wissenshunger verfügen. Das Ergebnis der sich ausgebildeten Kontakte fügt die Mitglieder noch stärker zusammen, da sie erst durch ihre Interaktion erkennen, wie viele Merkmale sie im Grunde vereinen.

Im späteren Verlauf des Interviews kommt L(T) noch einmal auf Japan zu sprechen, als er danach gefragt wird, welche Sprache er denn noch gerne lernen bzw. ausbauen würde:

ah\ schwer zu sagen\ [lacht] das ist ne frage der zur verfügung stehenden zeit ja/* ich bin fasziniert durch das japanische ja/ gar keine-* das ist gar keine frage ja/* und äh-** griech- ich war VIEL in äh griechenland ja/ hab viele freunde auch dort/ und damit war auch der zugang zum äh russischen ja- etwas erleichtert\ ja/** das ist etwas was ich bewusst tun- äh- zeitweise getan habe/ und vielleicht noch weiter intensivieren werde/ um möglicherweise das [Russische, T.P.] zu lernen ja/ wenn es sich- noch/ wenn es NÜTZlich wäre sozusagen für die projekte ja/ (...) das russische wäre einfach- ne gewisse notwendigkeit\ ja/ (Int. L(T), S.41)

Zum einen ist L(T) von der japanischen Sprache fasziniert, die er unabhängig von jeglichem Druck lernen würde, wenn er die Kapazitäten dafür hätte. Daraus ist zu folgern, dass gerade jene Sprache ihn besonders begeistert, zu der er trotz aller Hürden allein aufgrund eigener individuellen Dispositionen einen Zugang geschaffen hat und zu deren Sprecherkollektiv er sich hingezogen sieht. Zum anderen ist Russisch die Sprache der institutionellen Notwendigkeit, zu der ihm sogar das Griechische nebst Freunden verhelfen könnte. Beim narrativen

³⁰² Zur Figur des Adiuvents vgl. Franceschini, Rita (2001a). Es sei angemerkt, dass diese Figur, die in Kuwait vom libanesischen Linguisten eingenommen wurde, von entscheidender Bedeutung war. Allerdings muss stets die herausgearbeitete Entfaltung an institutionelle Ablaufmuster mitberücksichtigt werden, die im Einklang mit der Wandlungsstruktur fungiert.

Aufbau ist auffallend, dass L(T) mit handlungsschematischen Zügen beginnt (*bewusst tun*) um ergebnissichernd doch eine starke Abhängigkeit von Forschungsinstitutionen zu postulieren. In Bezug auf die hier erwähnten Freunde fällt überdies deren weitgehende Abwesenheit in L(T)s Sprachbiografie auf. Im Gegensatz zu M(T)s Stegreiferzählung, in der L(T)s französischsprachiger Freundeskreis durchaus eine sprachbiografische Rolle spielt, konzentriert sich L(T)s Erzählung zumeist allein auf Institutionen. Selbst enge, kontinuierliche Verhältnisse wie jene zu seiner Lebensgemeinschaft, also zu M(T) und T(T), erfahren kaum sprachbiografische Erwähnung in L(T)s narrativem Diskurs, insbesondere in Bezug auf die tschechische Sprache. Daher muss der Frage, warum Tschechisch keinen Raum in L(T)s Stegreiferzählung findet, genauer nachgegangen werden.

9.1.2.4 L(T)s sprachliche Entfaltung abseits der Institution

L(T)s Lebensgefährtin M(T) kommt zu einem Zeitpunkt nach Deutschland, als dieser gerade im Rahmen seines Sabbaticals nach Kuwait aufbricht, so dass er M(T)s und T(T)s Integration und sprachliche Fortschritte erst ein halbes Jahr später beurteilen kann. Er zeigt sich dabei ob der „abenteuerlichen“ Lerngeschwindigkeit begeistert und schreibt diese Erfolge der vermeintlich enormen „Sprachbegabung der Slawen“ zu (Int. L(T), S.32). Er beobachtet auch, dass M(T) mit mitteleuropäischen Werten aus „philosophischen, theologischen, religiösen und emotionalen Bereichen“ überhaupt keine Schwierigkeiten hat (Int. L(T), S.31). Bei T(T) stellt er im Deutschen zwar einen nicht ganz so ausgeprägten Wortschatz wie bei ihrer Mutter fest, konstatiert aber zugleich, dass Tschechisch zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr T(T)s erste Sprache ist. Insgesamt haben sich in L(T)s Augen beide in Deutschland sehr gut entwickelt oder sogar verändert.

L(T) selbst hingegen spricht kein Tschechisch. Warum er diese Sprache, die fast ausschließlich im privaten Bereich von Bedeutung wäre, nicht erlernt hat, lässt sich erst anhand folgender detaillierter Sequenzanalyse diesbezüglicher Äußerungen bestimmen, da die Passage eine komplexe Struktur aufweist. Der sehr narrative Passus entstand nicht in der Stegreiferzählung, sondern in Folge von Fragen nach dem alltäglichen Gebrauch der Sprachen.

Frage des Interviewers	893 ja also mit- M(T) - 894 sprichst du-
Rahmungselement	895 ja gut- die spricht natürlich 896 tschechisch/ ja/
Narrationslinie	897 aber- als sie hier ankam/ bin ich dann ein 898 halbes jahr- nach kuwait/ ja/ und in der 899 zeit hat sie so schnell deutsch gelernt/
Kommentar (analog, einleitend)	900 ja/ das war äh- klar-
Rückblende I (Narrationslinie)	901 vorher war englisch die 902 unterhaltungssprache/
Beschreibung Nebenschauplatz (Gegenwart)	903 und sie hat so perfekt und hat so einen 904 umfassenden deutschen wortschatz/ ja/ dass 905 es da überhaupt keine probleme gibt\ ja/ 906 die äh das deutsche ist dort fast so- wie 907 äh- wie ihre muttersprache\ ja/

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

Narrationslinie	908 und ich habe auch ich meine ich war ja 909 öfters- bin mit ihr durch- die- 910 tschechische republik gefahren und- dort 911 und hier kontakte- und hab- und hab dann
Hintergrundkonstruktion	912 äh- die tschechische sprache ist als ähm- 913 sprache/ sehr schwer zugänglich\ ja/ vom- 914 vom wortschatz her\ manche begriffe- ja/ 915 die haben anklänge\ aber da sie- so durch 916 die- tschechifiziert sind/ ja/ durch die 917 endungen oder- leichte anpassungen eben an 918 das slavische/ äh schwer erkennbar\ ja/ 919 für für mich jetzt wie ich im nachhinein 920 feststelle viel schwieriger als das 921 russische\ das russische ist geradezu 922 einfach\
Narrationslinie	923 ja/ und ähm- von daher war die 924 unterhaltung mit äh ihrem umfeld/ und mit 925 den kollegen dort- ja/
Rahmenelement Rückblende II	926 ur- die beziehung zur äh- äh- zur- 927 tschechischen sozialistischen republik 928 sind schon uralt\ ja/
Rückblende II (Nebenerzähllinie)	929 ich hab mit äh ihren lehrern/ in prag/ hab 930 ich viele viele jahre schon- also noch zur 931 sozialistischen zeit- kontakte\ und war 932 zur sozialistischen zeit noch zu vorträgen 933 dort\
Rahmenelement Rückblende II	934 ja/ so dass ich ähm- das immer- über 935 über das englische eigentlich 936 kennengelernt habe\
Narrationslinie	937 und- und nur/ und einige begriffe dann- äh 938 über die T(T)/ äh aus dem tschechischen 939 dann äh- übernommen habe\ die- im anfang/ 940 als sie noch sehr klein war- äh 941 lebensnotwendig waren\ [lacht] sozusagen\ 942 so- halt/ und achtung/ und stopp/ ja/ und 943 solche sachen\
Interv.: Hörersignal	944 ah ja\
Narrationslinie	945 ja ja\ [lacht] äh- klar\ oder oder oder 946 schimpfworte- ja/ ja/
Hintergrundkonstruktion	947 die kann- die kannte ich von meinem vater 948 auch auf polnisch\ ja/
Narrationslinie	949 die habe ich dann alle verlernt\ ja/
Ergebnissicherung	950 das war gut* [lacht]
Interv.: Nachfrage	951 jetzt kannst du sie auf tschechisch\
Narrationslinie	952 ja\ in äh- vielleicht das ein oder andere\ 953 ja/ ja\ das ein oder andere\
Rahmenelement Narrationslinie	954 aber-* sonst war da nie ein anlass dazu 955 da\ ja/ äh und äh für mich sind äh- jetzt 956 aus äh- JA/ [Tür öffnet sich] hallo R\ ja\ [Kurze Unterbrechung]
Interv.: Nachfrage	957 du meintest- da war nie der anlass-

Rahmenelement Narrationslinie (Wiederholung)	958 war nie der impuls da- oder die 959 notwendigkeit\ ja/ jetzt äh- ins 960 tschechische einzudringen\
Narrationslinie	961 wir hatten einen mitarbeiter hier in der 962 arbeitsgruppe- der- aus dem deutsch 963 tschechischen grenzgebiet kam\ der hatte 964 dann intensiv angefangen- da hatte ich für 965 einen kurzen moment/ die- die absicht/ mit 966 dem zusammen dann- tschechisch zu lernen\ 967 und das mit der M(T) zusammen auszubauen\ 968 ja/ aber das war einfach zeitlich 969 ausgeschlossen\ ja/
Rahmenelement gesamt (Ergebnissicherung)	970 war völlig ausgeschlossen\ das- system ist 971 so absorbierend- und so ausgereizt- ja/ 972 das- ist gefährlich ausgereizt\ ja/

Int. L(T), S.25 f.

In der gesamten Sequenz kann mit einigen Einschränkungen eine Narrationslinie herauskristallisiert werden, die mit dem einleitenden Rahmenelement zu verbinden ist. Ereignisträger dieser Erzählkette ist vor allem L(T) selbst, zwischenzeitlich fungieren jedoch auch M(T) bzw. L(T) und M(T) als Einheit, aber auch T(T) und ein Mitarbeiter als Ereignisträger, bevor im abschließenden Rahmenelement ein mächtiger, unpersönlicher Ereignisträger auftaucht: „das System“ (Z.970 ff.). Vorerst werde ich versuchen, die Ereignisketten neu zu strukturieren, um Nebenschauplätze und Nebenerzähllinien voneinander zu trennen: die Narration beginnt chronologisch mit der Kommunikationssprache zwischen L(T) und M(T) (Z.899 f.). Es folgen M(T)s Ankunft und der parallel stattfindende Aufbruch nach Kuwait (Z.897 f.). Während L(T)s Abwesenheit lernt M(T) nun sehr schnell Deutsch (Z.898 f.) und nach dessen Rückkehr schnappt L(T) noch einige Begriffe auf Tschechisch auf, die der Kommunikation zwischen M(T) und T(T) entstammen (Z.937-943; 945 f.). Später tauchen wiederholt Besuche nach Tschechien auf, während deren L(T) mit M(T)s Umfeld und mit eigenen Kollegen wohl Englisch spricht (Z.908-911; 923-925). Nebenbei lernt L(T) mit T(T) ihm vertraute Schimpfwörter kennen, die er im Laufe der Zeit jedoch zumeist verlernt (Z.949; 952 f.). Signifikanterweise plant er auch einen gesteuerten Tschechischerwerb, der aber an mangelnden Zeitressourcen scheitert. Die Erzähllinie seiner Kontakte zur Tschechoslowakei und des dabei vorherrschenden Englischen dient allein der Plausibilisierung seiner auch später noch beibehaltenen Kontaktsprache in Tschechien, so dass ich sie als Nebenerzähllinie klassifiziere. Insgesamt ist eine zeitlich so schwankende Erzählung stets mit einem enormen Aufwand verbunden und taucht deshalb prinzipiell dann auf, wenn spezielle Veranlassungen vorhanden sind. In diesem Segment geht es darum, plausibel zu erklären, warum L(T) die Muttersprache seiner Lebensgefährtin nicht erworben hat. In eben diesem Zusammenhang sind der Nebenschauplatz (Z.903-907) und die Hintergrundkonstruktion (Z.912-922) zu verorten. Da die Plausibilität trotzdem nicht gewährleistet zu sein scheint, rahmt L(T) letztendlich den verlaufskurvenförmigen letzten Abschnitt seiner Narration deutlich ein und bilanziert ihn übergreifend für das ganze Segment (Z.954-956; 958-960). Diesen Abschnitt gilt es nun zu analysieren: vorweg wird er durch ein institutionelles Ablaufmuster eingerahmt, denn „Impulse“

und „Notwendigkeiten“ waren wiederkehrende Vokabeln seiner Entfaltung in Familie, Schule und universitärem Arbeitsplatz. Während des narrativen Teils wird kurz ein handlungsschematischer Ablauf erkennbar, denn L(T) plant kurzzeitig einen Sprachkurs. Im abschließenden Rahmungselement herrscht dann aber eine Verlaufskurve vor, deren Macht durch die Attribute „gefährlich“ und „absorbierend“ noch verstärkt dargestellt wird. Nicht eindeutige Markierungen der Prozessstrukturen müssen stets über die Ergebnissicherung geprüft werden, wobei diese – besonders in widersprüchlichen Segmenten – für die Gesamtgestalt des Lebenslaufes von besonderer Bedeutung ist (Schütze 1984, 103). Als Fazit gilt demnach, dass L(T) von dem „System“ vollkommen eingespannt wird und institutionell keine Möglichkeit wahrnehmen konnte, Tschechisch zu lernen. Für private, auch innerfamiliäre Lernprozesse bietet die Institution keinen Spielraum. Bezüglich seiner sprachlichen Identität identifiziert sich L(T) aber nur hinsichtlich neu zu lernender Sprachen eindeutig mit den Zielen seiner Institution, denn sowohl Französisch als auch Englisch sind identitär einer grundsätzlich anderen Dynamik zuzuordnen.

9.1.2.5 *L(T)s Identifikation mit dem Französischen und die Konkurrenz des Englischen*

Bereits in der Analyse des 2. Erzählsegments fiel die Konkurrenzsituation zwischen L(T)s zwei vorherrschenden Fremdsprachen auf, was im dritten Segment dann auch sehr ausführlich elaboriert wurde und in dem L(T) in selbstbezüglichen Elementen explizit von einer familiär angelegten Frankophilie spricht und sich selbst als im Französischen zu Hause positioniert. In mehreren, später formulierten Passagen kommt L(T) immer wieder auf die Balance zwischen seinem Französisch und seinem Englisch zu sprechen. Im Folgenden werde ich einige dieser Passagen, die das Bild seiner frankophilen Identität vervollständigen können, zusammenfassen oder als Ganze extrahieren. Zunächst gibt L(T) auf Nachfrage hin eindeutig Auskunft über seine Sprachenverteilung in seinem „durch die Arbeit geprägten“ Alltag: Deutsch dominiert, aber „Englisch steht mit Sicherheit an zweiter Stelle“ (Int. L(T), S.23). Während L(T) diese beiden Sprachen in weniger als 3 transkribierten Zeile beschreibt, befasst er sich daraufhin 27 transkribierte Zeilen lang mit der französischen Sprache, wobei die Prozessstruktur dabei deutlich durch handlungsschematische Züge gekennzeichnet ist. Während der Gebrauch des Englischen schlichtweg Teil seiner Arbeit ist, zeigt sich L(T) an der Konstruktion eines französischsprachigen Arbeitsumfeldes aktiv beteiligt.

An späterer Stelle kommt L(T) erneut auf diese Verteilung zurück (Int. L(T), S.35), erweitert sie aber durch die Information, dass er „im englischen Alltag, egal wo, sofort eingebettet“ wäre, während er in Frankreich eine Woche bräuchte, um sich da „ganz frei bewegen zu können“ (Int. L(T), S.36). Dabei richtet er sein Augenmerk auf die zurückgedrängten Elemente im Französischen, die er als Redewendungen, Scherze und soziale Auseinandersetzungen (hier bezieht er sich auf Fluchen oder die Art, politische Gespräche zu führen) identifiziert. Während er im Hinblick auf sein Französisch das Gespräch auf Defizite richtet, rechtfertigt er beim Englischen sein hohes Niveau, indem er erklärt, wie umfassend seine Kenntnisse sind, weil er mit Leuten aus „ganz unterschiedlichen Bevölkerungskreisen“ zu tun hatte.³⁰³ Diese

³⁰³ Dies wiederholt er sogar in einer sich anschließenden Art ergebnissichernden Koda.

Gegenüberstellung nebst Rechtfertigung der starken Sprache ist wiederum ein klarer Indikator für eine stärkere emotionale Bindung zur schwächeren.³⁰⁴

In einigen Bereichen allerdings bleibt Französisch die dominierende Sprache. So zeigt L(T)s langjährige soziale Jugendarbeit, die eng mit Kontrakten nach Frankreich und dortigen Kirchenbesuchen verbunden war, eine andauernde Wirkung. L(T) beschreibt die Anfänge dieser Beziehung, die er schon in der Jugend zu Gemeinden in Frankreich hatte, im Nachfrageteil des Interviews folgendermaßen:

ich war- äh zehn jahre lang- oder zwölf oder fünfzehn jahre lang in in der jugendarbeit- (...) tätig\ ja/ und-* äh da war natürlich auch äh- der kontakt-* darüber gabs auch kontakte nach frankreich\ und dann war ganz klar dass ich eine französische messe/ eine einer messe auf französisch/ genauso folgen konnte- wie auf deutsch\ ja/ und auch- damals war das noch lateinisch/ (...) da war das sowieso kein problem\ ja/ aber dann die teile die in französischer sprache waren/ die- waren genauso- präsent\ ja/ und das war machte kaum einen unterschied\ äh- ob das jetzt auf deutsch war oder- auf französisch\ ja/ das ist interessant- in in von der- entwicklung her jetzt\ ja/ (Int. L(T), S.27 f.)

Selbst wenn L(T) sehr gläubig ist bzw. war, so wohnte er doch in Deutschland und dem Zuhörer sollte nicht gleich ersichtlich werden, warum eine äquilinguale Situation „ganz klar“ vorhanden sein sollte. Eine bereits mehrfach registrierte Wandlungsstruktur beim Thematisieren des Französischen tritt auch hier in Erscheinung. Interessant ist darüber hinaus, dass das Besuchen von Gottesdiensten später auch auf Englisch stattfand, was L(T) in gewohnter Manier auch kontrastiv schildert. Dabei entdeckt er, durch die Fragestellung des Interviewers aufgelöst, dass die im Alter von „zwölf oder fünfzehn Jahren“ erworbene französische Gottesdienstsprache „fast Teil“ seines „Unterbewussten“ geworden ist, während sein englischer Zugang in dieser Hinsicht „sehr bewusst“ (Int. L(T), S.29) ist.

Wie bereits in der Sequenzanalyse herausgearbeitet, spiegelt die französische Sprache in L(T)s Augen nicht nur einen weltoffenen, liberalen und zwangsfreien Zugang zur Welt wider, sondern auch das eigene Elternhaus. Vor dieser Folie gelangen Entwicklungen im Französischen stets sehr gut und standen im Einklang mit eben diesen Eigenschaften, die L(T) auch bei sich verorten konnte. Dass die Sprache jedoch auch in eher konservative Bereiche wie einen Gottesdienst gelangt, kann nur darauf hindeuten, dass entweder die kennen gelernten Priester sehr liberal und in dem Sinne ‚französisch‘ waren,³⁰⁵ oder dass die starke Affinität zur Sprache sich auf jeden denkbaren Rahmen einzustellen vermochte.

³⁰⁴ Bei primär oder früh sukzessiv Zweisprachigen ist diese Struktur oft zu beobachten, allerdings zwischen ihren beiden starken Sprachen und nur selten bei Fremdsprachen.

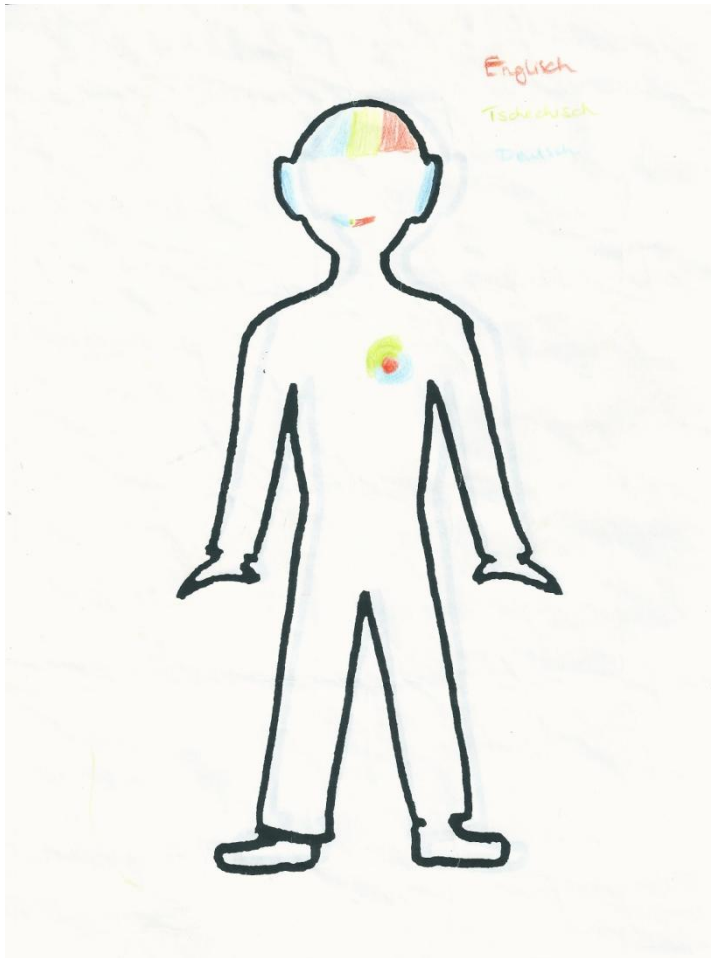
³⁰⁵ Die Rolle der Kirche im Nachkriegsdeutschland kann unterschiedliche Ausprägung angenommen haben und könnte in L(T)s Gemeinde sogar als erhellender Gegenpol zum untergegangenen, dunklen Nazideutschland stehen.

9.1.2.6 Das Prestige in L(T)s Sprachbiografie

Wie bereits aus der Analyse der Stegreiferzählung zu entnehmen, genoss L(T) schon als Kind wegen seiner hochdeutschen Sprache stets ein hohes Ansehen, was er durch eine hervorragende Entfaltung im schulischen Sprachunterricht auch noch ausweiten konnte und was von ihm als „Sozialprestige“ (Int. L(T), S.3) bezeichnet wird. In ihm sind alle Voraussetzungen immanent, um sich sprachlich außergewöhnlich gut zu entwickeln. Nach Erwähnung seiner Schulzeit taucht die Bezeichnung Prestige zunächst nicht mehr auf. Vermutlich gibt es s.E. dafür an Hochschulen keinen Grund.

Die Figur des Prestiges taucht allerdings im zweiten Abschnitt seiner Sprachbiografie auf, als es hauptsächlich um die Errichtung sprachlicher Beziehungen einer für L(T) neuen Art herzustellen. Hier taucht in Kuwait ein libanesischer Gelehrter auf, der „eine ganze Batterie von Büchern geschrieben“ hat (Int. L(T), S.10), sich L(T) aber nichtsdestotrotz zur Verfügung stellt, um ihm die arabische Sprache nebst arabischer Welt nahe zu bringen. Zwar spricht L(T) in diesem Zusammenhang nicht mehr von Prestige und verortet den Grund des Kontaktes im unbedingten Wunsch dieses Mannes, sich auf Französisch unterhalten zu wollen. Sollte L(T) jedoch nicht ein Kommunikationspartner auf Augenhöhe gewesen sein, so wäre der Kontakt wahrscheinlich bald im Sande verlaufen. Identitätstheoretisch kann es folgendermaßen ausgedrückt werden: sowohl L(T) als auch der Wissenschaftler müssen ähnliche Merkmale aufweisen, um ein Kollektiv bilden zu können. Betont L(T) nun die akademischen, intellektuellen Eigenschaften seines Lehrers, wird er genau diese auch bei sich verorten. Eine ähnliche Darstellung dieser Figur lässt sich in L(T)s Schilderung über seinen Japanaufenthalt finden. Auch dort gelangt er in Kontakt zu einem Menschen, der „eine ganze Reihe Bücher geschrieben hat“ (Int. L(T), S.14), und mit dem sich L(T) über Sprachen und Kultur unterhalten kann. In Russland ist L(T)s Mentor ebenfalls nicht allein „Sprachlehrer“, sondern wird von ihm als „Linguist“ (Int. L(T), S.12) bezeichnet. Die von L(T) herausgearbeiteten Querverbindungen zwischen den Sprachen entstehen also durchweg mit Leuten, die ein hohes akademisches und sprachliches Prestige aufweisen. Hinsichtlich seiner eigenen akademischen Laufbahn ist L(T)s Ansehen offenkundig, im Hinblick auf seine sprachliche Entwicklung positioniert er sich deutlich ebenfalls auf einem hohen Niveau. Die Zufälligkeit in der Schilderung weisen auf eine wandlungsförmige Erzählweise, die letztlich den Ursprung seiner sprachlichen Erfolge in L(T)s eigener Persönlichkeit eruiert.

9.1.3 Die Tochter T(T)



9.1.3.1 Sprachbiografie von T(T)

T(T) wird in einer kleinen Stadt in Tschechien geboren, zieht aber „direkt danach“ nach Prag um, wo sie bis zum Alter von 5 Jahren lebt. Sie und ihre Mutter siedeln zu dem Zeitpunkt, 11 Jahre vor dem Interview, aufgrund eines Forschungsstipendiums nach Deutschland über und leben seitdem mit M(T)s Lebenspartner L(T) zusammen. In Deutschland angekommen besucht T(T) sogleich den Kindergarten, in dem sie auch innerhalb eines Jahres Deutsch lernt. Sie bekommt dort aber keinen „Extraterunterricht“, sondern lernt vor allem durch „Zuhören“ und „praktische Erfahrungen“. Sie erinnert sich bspw. noch daran, wie sie gefragt wurde, ob sie einen Apfel haben wolle. Sie habe abgelehnt, weil sie einen sehr eingeschränkten Wortschatz hatte und zwar Wörter wie „ja“ und „nein“ kannte, aber nicht wusste, was ein Apfel ist. Daraufhin zeigte ihr jemand einen Apfel, und sie nahm ihn nicht nur an, sondern lernte auch nachhaltig, wie diese Frucht auf Deutsch bezeichnet wird.

Zu Hause spricht sie in dieser Zeit mit ihrer Mutter nur Tschechisch. Diese Sprachkonstellation ändert sich aber noch während der Kindergartenzeit, denn M(T) beginnt dann – angeblich aufgrund eines Impulses der Erzieherinnen, die sonst Probleme aufkommen sahen³⁰⁶ – mit T(T) auf Deutsch zu sprechen. Im Rückblick beurteilt T(T) die Gesamtsituation so, dass die

³⁰⁶ Grosjean (2010, 213) wundert sich immer noch über die Mythen und Stereotype, die Eltern in Form von Ratschlägen gegeben werden und erwähnt einen sehr ähnlichen Fall.

deutsche Sprache im Grunde ihrer Mutter viel mehr Schwierigkeiten bereitet habe als ihr selbst, die es „eigentlich ganz schnell“ erwarb. Nach einem Jahr kam T(T) in die Grundschule und diesbezüglich schildert sie, sie habe im ersten Schuljahr noch etwas „Schwierigkeiten“ mit der deutschen Sprache gehabt. So habe sie in dieser Zeit z.B. „nicht viel geredet“. Dann habe sich ihr Deutsch aber „von alleine“ entfaltet, so dass sie es bald „total gut konnte“. Deutsch entwickelt sich im Laufe der Jahre in einigen Bereichen zur gängigen Sprache. Zum einen verwendet sie es mit ihrer Mutter meistens und mit Freundinnen und L(T) fast ausschließlich. Zum anderen benutzt sie es aber auch beim Rechnen, beim Fluchen und beim Schreiben von Geschichten. Im Allgemeinen ist der Einfluss der deutschen Sprache auf ihr Sprachverhalten sehr groß, weil sie über ihre Erlebnisse des Tages in der Sprache sprechen will, in der sie diese auch erfahren hat.

In der Grundschule hatte T(T) dann erste Kontakte zur französischen Sprache. Einerseits lernte sie zwar in der Grundschule gesteuert „ein bisschen“ Französisch; etwas, was T(T) aber nicht besonders positiv beurteilt, schließlich habe es sich dabei nur um „einzelne Worte“ gehandelt. Andererseits lebte in jener Zeit eine des deutschen nicht mächtige Tante aus Tschechien bei ihnen, die für ein Jahr das Freiburger Deutsch-Französische-Gymnasium (DFG) besuchte. Noch heute spricht T(T) gerne mit ihr auf Französisch, insbesondere als eine Art familiäre Geheimsprache, da es ihre Mutter ihrer Meinung nach eigentlich „nicht versteht“. Aufgrund der Empfehlung einer Grundschullehrerin besuchte T(T) ab der 5. Klasse selbst das DFG, wo sie „eigentlich“ erst „richtig“ mit dem Französischerwerb begonnen habe. Sie war dann auch oft in Frankreich, im Rahmen eines Schüleraustausches sogar auch mal länger. Einmal sei sie sogar fünf Wochen fast ausschließlich von der französischen Sprache umgeben gewesen. Nach dieser langen Zeit habe sie zum ersten Mal begonnen, „ein bisschen“ auf „Französisch zu fühlen“. Den „Charakter“ der französischen Schriftsprache habe sie hingegen schon viel früher erfasst, so hätte sie bspw. nie etwas mit „s“ geschrieben, was mit „c“ geschrieben wird. Gelegentlich macht sie Fehler bei den Deklinationen, schämt sich aber dafür. Insgesamt mag T(T) die französische Sprache sehr, kann sie aber bei emotionalen Beziehungen, z.B. zu ihrem Pferd, nicht verwenden, da sie sie im Hinblick auf den Ausdruck ihrer Gefühle für zu kompliziert hält. In T(T)s Schule, dem DFG, werden viele Fächer auf Französisch unterrichtet. Das führt bei ihr und anderen Schülern dazu, dass sie fachspezifische Termini teilweise nur auf Französisch kennen und diese daher auch in deutsche Sätze bauen.

In der 7. Klasse begann T(T) mit Englisch, einer Sprache, die sie auch sofort sprach und die ihr von allen Sprachen auch „am leichtesten fällt“. Sie schildert, viele Vokabeln seien ihr erstaunlicherweise bereits vor dem gesteuerten Lernen bekannt gewesen, worüber sie dann mit ihrer Mutter gesprochen habe. Sie seien zum Ergebnis gekommen, dass die Ursache wohl in den vielen wissenschaftlichen, auf Englisch durchgeführten Tagungen liege, zu denen M(T) ihre Tochter bereits im Kleinkindalter mitnahm. Zu Englisch fühlt T(T) eine sehr starke und tiefe Bindung.

Tschechisch ist T(T)s eigentliche Muttersprache, obwohl sie aus ihrem Alltag in Deutschland fast verschwunden ist. Dies war aber nicht immer so, denn das erste Jahr sprachen sie und M(T) noch ausschließlich Tschechisch miteinander. Obwohl sich dann Deutsch als Kommunikationssprache durchsetzte, blieb T(T) bis zur 8. Klasse in Kontakt mit dem offiziellen tschechischen Schulmaterial, denn sie musste, um den tschechischen Schulabschluss zu erhal-

ten, jedes Jahr eine Prüfung über den Lernstoff einer regulären tschechischen Schule ablegen. Dafür setzten sie und M(T) sich tagtäglich nachmittags zusammen und lernten Fächer wie Tschechisch und tschechische Geschichte. Trotzdem sei T(T) jedes Mal vor Besuchen in Tschechien nervös gewesen. Sie habe gewusst, dass es ihr am Anfang schwer fallen würde, sich wieder ins Tschechische „einzureden“. Dies belastete sie. Eine Zeitlang, so berichtet sie, sei ihre Angst „extrem“ gewesen und „Anrufe“ auf Tschechisch habe sie als sehr „unangenehm“ empfunden. In der Zeit habe sie „fast das Gefühl“ gehabt, es „verlernt“ zu haben, auf „Tschechisch zu reden“ und sie habe in der Folge auch „ewig“ gebraucht, um wieder ins Tschechische zu gelangen. Sie berichtet ferner, ca. ein Jahr vor dem Interview habe sie sich erfolgreich auf ein schnelleres Umschalten konzentriert, so dass sie nun „auf Anhieb wieder gut Tschechisch reden“ könne. Zudem würde sie niemals in ein Wörterbuch schauen, um tschechische Begriffe nachzuschlagen, für so etwas würde sie sich „einfach schämen“. Die Bereiche, in denen Tschechisch vorherrschend geblieben ist, sind eng mit der Kommunikationssprache mit M(T) verbunden. Beim Beten verwendet T(T) beispielsweise immer ihre Muttersprache, weil ihre Mutter ihr den Wortschatz im Vorfeld von T(T)s Kommunion auf Deutsch nicht habe erklären können.

In Tschechien spricht T(T) mit ihren Verwandten nur Tschechisch. Von der dort lebenden Familie väterlicherseits – T(T)s Eltern sind schon sehr lange getrennt – wird sie als reine Tschechin betrachtet, die nur zu Gast in einem verfeindeten Land ist. Den Erwartungen dieser gegenüber Deutschen „ziemlich feindlich“ eingestellten Familie hat T(T) jahrelang entsprochen und sich in deren Gegenwart zuweilen selbst oft negativ über die deutsche Sprache und Deutschland geäußert, obwohl sie Freiburg bereits „toll“ fand und es ihr in Deutschland gut ging. Bei den Verwandten mütterlicherseits reichte es hingegen aus, Tschechisch zu reden, um willkommen geheiß zu werden. In Situationen, in denen T(T) und M(T) allerdings auf Deutsch sprachen, habe die Familie stets auf einen Sprachenwechsel zum Tschechischen hin beharrt.

In Freiburg dagegen kennt T(T) viele Leute, die mit Freunden oder ihrer Familie in anderen Sprachen reden, so dass sie – wenn sie mal in der Öffentlichkeit mit ihrer Mutter Tschechisch spricht – diese Situation als „normal“ empfindet und sich nicht dafür interessiert, ob „die Leute vielleicht gucken“. Sie ist einerseits „stolz darauf, zweisprachig aufgewachsen“ zu sein, andererseits ist es ihr gelegentlich auch „ein bisschen unangenehm“, plötzlich, „z.B. im Stall“, mit der Mutter auf Tschechisch zu sprechen. Viele ihrer Schulkameraden sind „Halbfranzosen“, des Weiteren hat sie eine Halbjapanerin, eine Halbtalienerin und eine Halbspanierin als Freundinnen. Diese Peer-Group führt dazu, dass keiner über Zweisprachigkeit als etwas Besonderes spricht.

„Ganz oft“ werde T(T) danach gefragt, was sie denn als ihre Muttersprache bezeichne. Um solchen Diskussionen aus dem Weg zu gehen, antworte sie meistens „dann eben einfach Englisch“, und habe augenblicklich ihre Ruhe. Einer Nationalität zugehörig fühlt sie sich nicht, vielmehr fühlt sie sich in beiden Ländern „total wohl“ und würde am liebsten ständig in beiden leben. Die Sehnsucht, länger in Tschechien zu leben manifestiert sich darin, tschechische Orte und die Jugendlichen dort besser kennenlernen zu wollen. Andererseits behauptet T(T) an anderer Stelle, sie wünsche, „dass es so bleibt, wie es jetzt ist“, dass sie also immer hinfahren könne, aber keinesfalls um dort zu wohnen oder zu studieren. Diese Ambiguitäten be-

zeichnet sie allerdings nicht als einen Konflikt, Probleme der nationalen Zugehörigkeit hätten ihrer Meinung nach nur solche Menschen, die „nicht wissen, wo sie hingehören“ oder deren Kulturen bzw. Religionen stark von denen der Mehrheitsbevölkerung abwichen.

T(T) besitzt einen sehr tschechischen Vornamen, der den Buchstaben *ž* enthält. Da der entsprechende Laut am ehesten einem deutschen *sch* ähnelt, klingt T(T)s Name sehr fremd, wenn das *ž* von Deutschen wie ein deutsches *z* ausgesprochen wird. Als Kind sei T(T) „zum Teil echt ein bisschen sauer“ auf ihre Mutter gewesen, weil ihr diese einen Namen gegeben hatte, den sie immer buchstabieren müsste. Die falsche Aussprache oder die diesbezüglichen Neckereien hätten sie sehr gestört, aber „jetzt“ mache es ihr „überhaupt nichts mehr aus“. In der Schule sei T(T) es gewohnt, dass jedes neue Schuljahr damit beginne, dass die neuen Lehrer ihren Namen falsch ablösen. Während sie wegen der schriftlich vorliegenden Form allerdings mit ihnen über die richtige Schreib- und Ausdrucksweise sprechen könne, habe T(T)s Reitlehrerin ihren Namen zunächst mündlich vernommen und habe „sich“ den Namen später partout „nicht buchstabieren“ lassen. Dann habe sie ihn für alle ersichtlich einfach mit *sch* (für das *ž*) auf einen öffentlichen Ort geschrieben und damit eine Schreibweise geschaffen, die sich auf dem Reiterhof etablierte. T(T) schrieb ihren Namen dort „seitdem selber oft so“, was ihr eine Zeit lang sogar leicht gefallen sei. Im Gegensatz zu einigen Freundinnen, die sich sehr darüber aufregten, als sie dies erfuhren, versichert T(T) erstens, „keinen wirklichen Bezug“ zu ihrem Namen zu haben und zweitens, nichts „vertuscht“ haben zu wollen, sondern lediglich gewünscht haben, dass „die Leute dann auch wissen, wer gemeint ist“. Andererseits würde sie ihren Namen in anderen Settings „nie mit ‚sch‘ buchstabieren“.

T(T) lernt in der Schule auch Latein, weil sie das im Hinblick auf ihr anvisiertes Tiermedizinstudium für nötig hält. Die Grammatik dieser Sprache falle ihr im Gegensatz zu den Vokabeln „wahnsinnig schwer“. In Zukunft will sie „unbedingt“ auch noch Spanisch lernen, weil sie das „einfach wichtig“ findet und ihr die Sprache auch „gut gefällt“. Früher habe sie zwar auch noch Isländisch und Irisch lernen wollen, jetzt habe sie aber von der Idee Abstand genommen, denn sie könne „doch keine Sprachwissenschaftlerin und Tierärztin gleichzeitig sein“.

9.1.3.2 Einsprachig, zweisprachig oder mehrsprachig?

Wie in der Sprachbiografie angedeutet, bezeichnet T(T) sich selbst nicht als zweisprachig, weil sie zum einen „erst tschechisch und dann deutsch aufgewachsen“ ist und zum anderen ihre Mutter mit ihr nicht „beide Sprachen gemischt redet“ (Int. T(T), S. 14 f). In dem Zusammenhang äußert sie auch, dass sie sich „nicht wirklich vorstellen kann, wie das bei anderen [bilingualen, T.P.] Familien ist“ (Int. T(T), S.15), obwohl sie viel Kontakt zu solchen hat. Nun verhält es sich aber so, dass T(T), wenn sie zu Besuch in Tschechien ist, nach kurzen Anfangsschwierigkeiten mit der tschechischen Sprache durchaus bemerkt, dass sie „die Sprache genauso gut wie“ ihre „Verwandten kann“ (Int. T(T), S.14), und von der Familie mütterlicherseits auch als „halb halb“, also durchaus als zweisprachig betrachtet wird (Int. T(T), S.16). Zudem gibt es auch im deutschen Alltagsleben viele Situationen, in denen sie fraglos zweisprachig handelt und die sie im Laufe der Narration auch als solche bezeichnet. Bspw. erzählt sie, dass sie mit ihrem Pferd verschiedene Sprachen spricht und fügt an, dass ihre bilinguale Freundin T(F) mit deren Pferd auch mal ihre zweite Sprache benutzt, was sie folgendermaßen resümiert:

ich glaube das ist eigentlich bei jedem so ein bisschen**
 der so zweisprachig ist\ (Int. T(T), S.47)

T(T) definiert hier ihre soziale Identität (Tajfel) demnach eindeutig als zweisprachig. Die vorangegangene soziale Kategorisierung zeigte hingegen, dass sie sich u.a. wegen ihrer versetzten Bilingualität nicht vollständig zur Gruppe der Zweisprachigen zählt. Eindeutiger fällt die soziale Kategorisierung hinsichtlich der Gruppe der Monolingualen aus, wie folgender Passus des Leitfadeninterviews zeigt:

Frage des Interviewers	973 was hältst DU denn von leuten die- 974 zweisprachig * oder von DIR als 975 zweisprachige\
Rahmungselement	976 [lacht] ja- also ich glaube das ist BESSER 977 als wenn man nur einsprachig aufwächst\ ganz/*
Beschreibungslinie	978 also irgendwie- ich mag das\ ich finde das ist 979 etwas ganz besonderes/* irgendwie- ich könnte 980 mir das gar nicht vorstellen nur EINE sprache 981 so\ einsprachig aufgewachsen zu sein\ oder 982 insgesamt- wenn man in seinem ganzen leben nur 983 eine sprache lernt\ das kann ich mir ÜBERHAUPT 984 nicht vorstellen* das wäre für mich-** wenn 985 ich mir das an mir selber vorstelle wäre das 986 für mich TOTAL schrecklich/ und-* eigentlich- 987 so für an- ich kann mir das auch nicht 988 vorstellen dass jemand jetzt nur eine sprache- 989 so reden kann\
I: back-channel	990 mhm
Beschreibungslinie	991 das ist einfach-* kann ich nicht\ und-* ähm-* 992 so-** bei anderen- ist es so dass die die 993 zweisprachig sind/* ja- weiß nicht meistens 994 ist es irgendwie so-** also ich finde es schon 995 besser* ich weiß auch nicht* so**
Rahmungselement	996 ich finds komisch zu hause nur- eine sprache 997 zu haben\ also-

Int. T(T), S.16 f

Die hier verwendeten Attribute zeigen deutlich, dass die Zweisprachigkeit – hier nicht weiter typologisiert – positiv bewertet wird (*besser* Z.976, Z.995; *etwas ganz besonderes* Z.979), während T(T) für Einsprachigkeit vielmehr abwertende Adjektive benutzt (*total schrecklich* Z.986; *komisch* Z.996). Des Weiteren ist die Identifikation mit der Zweisprachigkeit überdeutlich, da eine explizit abgegrenzte Einsprachigkeit nur in T(T)s Vorstellung zu finden ist (Z.979-989).³⁰⁷ Nach dem *back-channel* des Interviewers (Z.990) gerät T(T)s Beschreibung allerdings ins Stocken (Z.991-995). Zwar setzt sie an, erklären zu wollen, wie Zweisprachige zu charakterisieren sind, kann sich jedoch nur zu einer Wiederholung des Attributes „besser“ durchringen, um im nachfolgenden Rahmungselement wieder auf die flüssigere, negative Be-

³⁰⁷ Während es in T(T)s Peergroup kaum Jugendliche geben wird, die keine Fremdsprachen können, sieht sich T(T) aber bei ihren Tschechienaufenthalten wiederholt mit Familienangehörigen konfrontiert, die außer Tschechisch keine weiteren Sprachen beherrschen (s.u.).

schreibung der Einsprachigkeit zurückzukehren (Z.996 f.). Einerseits fehlen also qualitative Merkmale zur sozialen Kategorisierung des Kollektivs der Zweisprachigen, andererseits ist die kategorische Ablehnung irgendwelcher geteilten Merkmale mit dem einsprachigen Kollektiv evident. T(T) zeigt sich also als *de facto* bilingual aber kategorisiert ihre soziale Gruppe nur *ad negativum*.

Aufgrund dieser Divergenz ist es auch nicht verwunderlich, dass T(T)s zweisprachliche Realität nicht allein positiv konnotiert ist. Für sie schwierige Seiten ihrer Zweisprachigkeit schildert sie mittels zwei sprachlicher Situationen: zum einen würde sie in der Straßenbahn nicht gerne auf Tschechisch telefonieren. Lieber würde sie „leiser auf Deutsch reden“, weil sie auf Tschechisch paradoxerweise das Gefühl hätte, die Umgebung könnte sie „dann noch besser verstehen“ (Int. T(T), S.18 f.). Zum anderen wäre es für T(T) „total komisch“, wenn sie plötzlich mit ihrer Mutter, z.B. im Stall ins Tschechische wechseln würde (Int. T(T), S.19). Nach dieser Äußerung bat der Interviewer sie, die Begebenheiten etwas genauer zu erklären und erhielt folgende Antwort:

ja:/ das- eben\ das ist ein bisschen schwierig das zu erklären\ weil ich verstehe das- manchmal selber nicht so ganz\ wieso das so ist\ aber-* es ist halt-* einfach-** ja: es ist ein bisschen unangenehm\ aber es kommt einfach auch voll darauf an- also- manchmal finde ich es auch-* also gebe ich auch richtig damit AN dass ich noch eine zweite sprache kann\ ich glaube das tut aber jeder der- so zweisprachig aufgewachsen ist weil man irgendwie schon stolz drauf sein kann\ (...) aber manchmal- möchte ich das einfach nicht\ also- gerade deshalb/ weil das irgendwie-* weil ich irgendwie finde dass das viel ausmacht- dass das so- schon so- was anderes ist als wenn man nur einsprachig ist\ (Int. T(T), S.19)

In dieser in vielfacher Hinsicht auffälligen Passage springt zunächst die Verlaufskurve als dominierende Prozessstruktur ins Auge. Die Geschehnisse „sind“ schwierig und „unangenehm“, und können zugleich von T(T) in keiner Weise beeinflusst werden. Kontrastierend stellt T(T) zwar auch eine andere, handlungsschematische Seite ihrer Bilingualität dar (*richtig angeben*), die Ergebnissicherung deutet jedoch darauf hin, dass dadurch keine Ausgeglichenheit erreicht werden kann. Darüber hinaus sind hier auch zwei kollektive Identitäten gegenübergestellt. Einerseits stellt T(T) fest, ein typisches Merkmal Zweisprachiger zu tragen, nämlich manchmal vor Stolz mit ihrer Zweisprachigkeit zu prahlen. Andererseits skizziert T(T) das Kollektiv der deutschen Einsprachigen und nimmt wahr, dass sie „was anderes ist“ und dass ihr „das viel ausmacht“. Diese Spannung, die bei anderen bilingualen Jugendlichen nicht zwangsläufig vorhanden sein muss, könnte vielfältige Gründe, wie bspw. ein vermeintlich geringes Ansehen der tschechischen als slawische Sprache, haben. Ihrem Diskurs ist eine solche Ursache jedoch nicht zu entnehmen. T(T) entlarvt das unangenehme Gefühl in diesem Zusammenhang jedoch als eine Einstellung „im Unterbewusstsein“ (Int. T(T), S.20), das mit ihrem Gefühl des Stolzes, zwei Sprachen zu beherrschen, kollidiert. An anderer Stelle hatte sie wiederum das öffentliche Telefonieren einer Freundin auf Italienisch noch als „normal“

bezeichnet, weil es „ja eigentlich viele machen“ (Int. T(T), S.17), so dass in der Tat solche bewussten Elemente einem unkontrollierbaren Unbehagen gegenüberstehen. Es bleibt demnach zu konstatieren, dass zweisprachige Jugendliche sich durchaus als dem deutschen, einsprachigen Kollektiv nicht zugehörig fühlen können und gleichzeitig versuchen werden, doch unerkant als Mitglieder dieses Kollektivs zu agieren.

Dieser Spannung steht bei T(T) ein ausgeprägter Wunsch nach Äquilingualismus gegenüber, der sich in Ärger manifestiert, wenn sie deutliche Niveauunterschiede zwischen ihrem Deutsch und ihrem Tschechisch wahrnimmt. Dieses bei Zweisprachigen sehr verbreitete Verlangen³⁰⁸ drückt sich auch bei T(T) so aus, dass sie frustriert ist, wenn sie feststellt, dass die schwächere Sprache nicht so entwickelt ist wie die dominante:

wenn mir ein wort nicht einfällt oder so dann ärgere ich mich total* und- ähm-* ich finde das eigentlich total schlimm- weil ich einfach beide sprachen gleich gut können möchte\ aber es ist auch manchmal dann so/* wenn ich nur tschechisch rede dass mir dann ein deutsches wort nicht einfällt/ und das- da bin ich dann immer- relativ erleichtert dass es dann im deutschen auch so ist\ (Int. T(T), S.28)

Interessant ist, dass dieses für Zweisprachige übliche Phänomen sich bei T(T) auch auf andere Sprachen erweitert. Wenn T(T) äußert, dass sie „zum Beispiel auf Tschechisch kein so gutes Gedicht zustande“ kriegt „wie auf Englisch“ (Int. T(T), S.45), wird erkennbar, dass sie im Begriff ist, die Zweisprachigkeit in Richtung Mehrsprachigkeit zu transzendieren. Die Vorstellung einer Zweisprachigkeit, die sich allein auf die Sprachen des familiären Gebrauchs beschränkt, ist T(T) zwar bekannt, aber auf sich selbst nicht anwendbar, wie folgende Passage zeigt:

die deutschen in unserer klasse- also gerade die die NICHT zweisprachig sind-* nicht so viele aber auch manchmal die zweisprachigen- findens ganz seltsam\ also manche können sich das gar nicht vorstellen dass man so- auf einer sprache die man nur gelernt hat in der schule- [T(T) bezieht sich hier eben auch auf die französische Sprache, T.P] dass man da schon- dass man sich da ausdrücken kann\ (...) und das kann ich aber schon* also das-*** gerade französisch\ weil-* dem fühle ich mich schon ziemlich nahe* mag französisch schon\ und dann- geht das schon\ (Int. T(T), S.26)

³⁰⁸ Thüne (2011, 228) meint dazu, „dass die Vorstellung einer ausgeglichenen, symmetrischen Zweisprachigkeit (*balanced bilingualism, ausgeglichene Zweisprachigkeit*) (...) eher eine theoretische Konstruktion darstellt und nicht geeignet ist, die reale sprachliche Disposition und das Sprachrepertoire von Individuen zu beschreiben“. Dass gerade Bilinguale selbst an dieser Illusion festhalten (vgl. die Ergebnisse dieser Arbeit), ist demnach zwar als ‚konstruiertes‘ Problem wahrzunehmen, manifestiert sich allerdings in sprachlichen Handlungen oder – nach erfolglosen Versuchen – evtl. im Ausbleiben weiterer Aktivitäten nebst schlechtem Gewissen.

T(T) positioniert sich hier als einzigartige Person, deren sprachliche Identität – an der Wandlungsstruktur bemerkbar – sich von der anderer unterscheidet. Vor allem – aber nicht nur – das Kollektiv der einsprachigen Deutschen kann T(T)s sprachliche Identität, die neben dem Englischen sogar das Französische einbezieht, nicht nachvollziehen. Anhand dieses letzten Fragmentes ist nachvollziehbar, warum sich T(T) nicht als richtig zweisprachig bezeichnet: Sie hat ihre Sprachen sukzessive gelernt und bemerkt, dass sie sich analog zur Verinnerlichung der deutschen Sprache auch andere, später erworbene Sprachen als Teil einer tiefen sprachlichen Identität aneignen kann.³⁰⁹ Daher könnte wohl auch ihre Neigung zum Perfektionismus in allen Sprachen kommen, die als weiteres sprachliches Identitätsmerkmal untersucht werden soll.

9.1.3.3 *Der Perfektionismus in allen ihren Sprachen*

Die Voraussetzung, um sprachlich makellos zu sein, so T(T), habe sie praktisch in die Wiege gelegt bekommen, denn diese „Sprachbegabung“ sei familiär bedingt, schließlich hätten sie „viele in der Familie“ (Int. T(T), S.3). Bei ihr selbst drückt sich die Begabung so aus, dass ihr das Reden in einer Fremdsprache im Gegensatz zu anderen Schülern immer „schon leicht fiel“, und sie sich gar „nicht vorstellen“ (Int. T(T), S.36) kann, wie jene Schüler überhaupt eine Sprache erlernen. Trotz des vorhandenen Talentes bemerkt T(T), dass sie – insbesondere im Französischen – noch Fehler macht, über die sie sich sehr aufregt. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Endungen, wie am folgenden Auszug dokumentierbar:

jetzt zum beispiel in französisch/* kommts einfach vor dass
ich falsche endungen sage\ und-* dann stelle ich mir
einfach vor wie das für die franzosen klingen muss- und
schäme mich- aber ich kann das einfach nicht ändern\ weil
ich einfach-* mir das nicht so gut vorstellen kann\ ich
kanns mir einfach nicht so- so merken und so\ ähm-* im
tschechischen eigentlich-* das ist eigentlich in allen
sprachen gleich\ dass ich manchmal- mit irgendwelchen-
pluralformen oder so- bisschen probleme habe\ aber- haben
ja die deutschen mit ihren eigenen plu-* pluralformen
eigentlich- auch\ und von daher\ (Int. T(T), S.39)

Der Passage ging die Aussage voraus, die Grammatikregeln im Englischen habe sie sich „schnell merken“ können, weil diese „irgendwie einleuchtend“ gewesen seien (Int. T(T), S.38 f.).³¹⁰ Die narrative Strategie dieser verlaufskurvenförmigen Passage besteht darin, sich bei der Wahrnehmung eines Fehlers mental ins jeweilige muttersprachliche Kollektiv zu positionieren. Verfrachtet in diesen sozialen Rahmen, schämt sie sich dann für die eigene Unvollkommenheit. Die Maßstäbe, die sie an ihre Fertigkeiten schulisch erlernter Fremdsprachen setzt, entsprechen den Kriterien, die ein Muttersprachler erfüllen sollte. Auch der entlastende Vergleich mit den Fehlern deutscher Muttersprachler im Deutschen deutet darauf hin, dass

³⁰⁹ Besonders interessant ist in T(T)s Sprachbiografie ihr Englisch, in dem sie beispielsweise seit geraumer Zeit denkt. Die genaue Analyse ist im Abschnitt 9.1.3.4: „Identität in einer Sprache“ dieses Kapitels zu lesen.

³¹⁰ Dass es sich bei der englischen Sprache um etwas Besonderes für T(T) handelt, wird auch hier deutlich und wird deshalb auch in den sich mit Identität befassenden Abschnitten extensiv behandelt.

T(T) in jeder erlernten Sprache als Mitglied des muttersprachlichen Kollektivs anerkannt werden will.³¹¹

Eine weitere performative Fehlerquelle ihrer Sprachen ist das unfreiwillige Mischen. T(T) berichtet, „eine Zeitlang ganz oft im Französischunterricht ein Wort auf Englisch gesagt“ zu haben bzw. „andersrum“ (Int. T(T), S.41). Obwohl T(T) in diesem Zusammenhang berichtet, diese „kleinen Fehler“ würden erstens auch anderen Schulkameraden passieren (*ist bei allen so*) und würden zweitens auch „wahnsinnig lustig“ klingen, ärgert sie „das immer total“. In einer identitären Selbstzuweisung erklärt sie dabei, sie sei „voll kritisch“ und gerade bei Sprachen „echt streng“ mit sich (alle Zitate: Int. T(T), S.42). Daraus ist zu folgern, dass T(T) kein besonderes Interesse daran hat, die Merkmale anderer mono- oder bilingualer Schüler ihrer Schule zu teilen,³¹² sondern sich selbst das persönliche Merkmal zuschreibt, bei Fremdsprachen ein perfektes Niveau zu erreichen. Bei T(T) habe sich in dieser Angelegenheit jegliche Untersagung von CS insofern bewährt, als dadurch die unwillkürlichen Verwechslungen der Sprache abgenommen hätten. Dieses handlungsschematische Vorgehen ist von der Strategie geprägt, „erst den Satz im Kopf“ vorzubereiten (Int. T(T), S.41). Dann, schließt sie an, passiere ihr „das [Mischen, T.P.] eigentlich nicht so häufig“ (Int. T(T), S.42). Narrativ taucht in dem Kontext allerdings eine Verlaufskurve auf, denn dem Detaillierungszwang entsprechend erzählt T(T) nun, was passiert, wenn sie sich die Äußerungen mal nicht mental zurechtlegt:

aber wenn ich dann versuche eben frei zu reden/ wens grad nicht so gut geht/ oder wenn ich grad- irgendwie-* lange nicht mehr geredet habe/ oder grad einen schlechten tag habe/ dann kommts halt schon mal vor dass irgendwie die falsche sprache kommt\ (Int. T(T), S.42)

Insbesondere die letzte Feststellung dieser Passage trägt eindeutige Zeichen einer Verlaufskurve, der T(T) in einigen Situation ohnmächtig gegenüber steht. Kurz darauf beendet T(T) die Behandlung dieses Themas mit folgendem Fazit:

(...) möchte ich auch- eine sprache wirklich perfekt können/ und- möglichst viele sprachen können und so\ aber manchmal geht das einfach nicht so*** es erfordert auch finde ich- wirklich viel-* erfordert viel\ einfach eine sprache zu lernen\ das geht- glaube ich nicht einfach so dass man es auswendig lernt und dann kann\ obwohl das manchmal schon ganz schön wäre aber es geht einfach nicht\ (Int. T(T), S.42)

In diesem Passus stellt T(T) ihre Wünsche ihrer Sicht des Spracherwerbs gegenüber. Dabei positioniert sie sich hinsichtlich Sprachen erstens eindeutig als Perfektionistin und zweitens als ehrgeizig. Diesen Eigenschaften konfrontiert sie die schlichte Realität, die sie beobachtet

³¹¹ Während angesichts ihrer Scham eine positive soziale Distinktheit ausgeschlossen erscheint, erfüllt die Coda des vorgestellten Passus durchaus wichtige Funktionen des sozialen Vergleichs. Definitiv positioniert sich T(T) somit aber auch außerhalb des Kollektivs der Deutschen.

³¹² Zum CS als Merkmal kollektiver Identität vgl. Kap. 3.6.

hat: eine Sprache zu erlernen erfordert viel und geht nicht so einfach. Dadurch klappt das i.E. auch bei ihr nicht so gut. Die hohe Messlatte führt nebst beeindruckenden Erfolgen demnach auch zu Frustrationen und Kontrollverlust. Als sehr interessant entpuppt sich eine kurz darauf geäußerte Passage, die sich mit dieser Messlatte befasst:

ich würd dann immer gern-* solche sachen die man im alltäglichen leben macht- will ich dann immer gerne in ALLEN sprachen machen können\ oder auch auf tschechisch/ so-* richtig sagen können und- ich glaube das würde ich aber auch nicht schaffen wenn ich das üben würde/ und das ärgert mich immer so\ aber ich weiß dass es eigentlich-* ja:* vollkommen egal ist- man muss halt irgendeine sprache haben mit der man zum beispiel gerade rechnet\ weil sonst- ich glaube ich würde da dann auch durcheinander kommen\ und wenn manchmal ärgert mich das einfach\ dass es eben immer auf DEUTSCH sein muss\ (Int. T(T), S.44)

Auch hier bestimmt eine dialektische Struktur T(T)s Äußerungsweise. Einerseits stellt sie eigene Wünsche auf (These), andererseits präsentiert sie die Realität so, dass ihre Wunschvorstellungen unerreichbar erscheinen (Antithese). Dem verlaufskurvenartigen Ergebnis (scheinbar: Synthese A), einer Frustration auch angesichts massiver Anstrengungen, setzt T(T) in dieser Passage allerdings einen Ausweg (scheinbar: Synthese B) entgegen: der Mensch braucht nicht in allen Lebenslagen alle Sprachen, so etwas würde ihn sogar überfordern. Anstatt sich erfolglos zu mühen, ist es sinnvoll, die Antithese zu akzeptieren und sich mit der Realität abzufinden. So entpuppt sich T(T)s Ausweg als scheinbare Synthese, in die positive Ergebnisse eigenen Lernens nicht integriert werden. Sehr gut zu beobachten ist hier ferner die Auswirkung des Gestaltschließungszwanges, da die – wengleich vorgebliche – Synthese zur Beendigung eines thematischen Abschnittes dient. Die Inkongruenz jedoch, die zwischen ihrer Identität und dem Ausweg besteht, ist groß und für T(T) charakteristisch: sie akzeptiert letztlich die deutsche Sprache nicht als bestimmenden Bestandteil ihrer sprachlichen Identität.

9.1.3.4 T(T)s Identität in einer Sprache

Wie bereits in der Sequenzanalyse und der Sprachbiografie dargestellt, empfindet T(T) eine besondere Affinität zur englischen Sprache, die anhand der Verwendung einer Wandlungsstruktur beim Erzählen als Teil ihrer persönlichen Identität betrachtet werden kann. Dem Interview mit ihrer Mutter konnte zudem entnommen werden, dass diese die englische Sprache als kongruent zum Temperament ihrer Tochter kategorisiert, so dass vorerst einem Zusammenhang zwischen deren Einschätzung und den Äußerungen von T(T) nachzugehen ist.

Im Anschluss an die narrative Phase des Interviews fragte der Interviewer nach, was T(T) damit sagen wollte, als sie in der Stegreiferzählung Englisch als eine „Ausdrucksart“ bezeichnet hatte (Int. T(T), S.4). Die Antwort soll wegen ihrer Komplexität und ihres deutlich narrativen Charakters einer Sequenzanalyse unterzogen werden

Rahmungselement	998 ich weiß nicht\ ich hab irgendwie bisschen- 999 bei englisch mehr das gefühl-* dass ich-
-----------------	---

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

	1000 besser ausdrücken kann- was ich sagen will\
Erzähllinie	1001 also es gibt mehr-* mehr wörter es hat 1002 irgendwie einen größeren-* freiraum\ lässt 1003 mir größere freiheit-
Hintergrundkonstruktion	1004 es ist jetzt nicht so dass ich die anderen 1005 sprachen NICHT gern spreche\ also- ich würde 1006 englisch jetzt auch nicht als meine 1007 MUTTERSPRACHE oder so bezeichnen\
Erzähllinie	1008 aber einfach-* es- für mich ist englisch 1009 nicht wirklich eine sprache/ sondern eher so 1010 ne- so ne- mehr ne ausdrucksweise* eben** 1011 also -* das ist irgendwie so etwas- ganz 1012 natürliches/ so dass- dass ich zum beispiel 1013 wenn ich- irgendwie-* ein HAUS sehe\ und 1014 dann- dann denke ich halt-* denke ich 1015 automatisch an das englische wort/ oder so 1016 ein BISSCHEN dass es halt-* so- mehr 1017 ausdrückt was die sachen halt- sind* als- 1018 andere sprachen\
Hintergrundkonstruktion	1019 zum beispiel grad in französisch/ oder-* eben 1020 auch in deutsch- ist es oft so dass ich- 1021 sachen sehe- und dann-* dann- kann ich mir 1022 nicht wirklich vorstellen wieso die 1023 eigentlich so heißen*
Rahmungselement	1024 und in englisch ist es halt- eben besser\ 1025 also kann ich mir es besser vorstellen\

Int. T(T) S.8

Auch wenn in den Rahmungselementen T(T) selbst das logische Subjekt ist, so dominiert als Handlungsträger im gesamten Fragment doch eher die englische Sprache. Interessant ist der Beginn der Erzähllinie (Z.1001-1003), denn darin werden zwei Tendenzen ersichtlich. Zum einen verleiht T(T) der englischen Sprache genuine Eigenschaften (ein größeres Lexikon; *einen größeren Freiraum*), zum anderen beschreibt sie sich als Objekt, das durch diese Sprache eine größere „Freiheit“ genießt. Die Bedeutung dieser Unterscheidung folgt daraus, dass die Charakterisierung des Englischen im Zusammenhang mit den Äußerungen der Mutter stehen, die sehr großen Wert darauf legt, die Identität der englischen Sprache darzulegen. Dann allerdings entscheidet sich T(T) in Z.1002 dafür, die Identität der Sprachen nicht weiter zu verfolgen, sondern stattdessen nur über die Bedeutung dieser Sprache für die eigene Identität zu berichten. Diesen Modus behält T(T) auch in den Hintergrundkonstruktionen bei, in denen sie ihre weiteren Sprachen analog behandelt. Im Gegensatz zu ihrer Mutter interessiert sich T(T) folglich darum, wie sich die eigene Identität *in* Sprachen ausnimmt.

Nicht gänzlich aufschlussreich gestaltet sich hingegen die inhaltliche Unterscheidung zwischen Ausdrucksweise und Sprache, die T(T) nach der Hintergrundkonstruktion in der Erzähllinie aufnimmt (Z.1008-1018). Klar wird, dass sie die englische Sprache als natürlichen Bestandteil ihrer Ich-Identität bestätigt und gewissermaßen als ihre Universalsprache ansieht. Unklar bleibt dann kurzzeitig, ob T(T) ihr noch weitere generelle Attribute einer Universalsprache zuschreiben oder sich mit deren persönlichen Auswirkungen auf ihre Person beschäftigen will (Z.1016-1018). Bei der sich im Rahmen der Hintergrundkonstruktion anschließenden Kontrastierung wird dann aber deutlich, dass T(T) in diesem Kontext keine Generalisie-

rungen vornehmen will. Im abschließenden Rahmungselement schließlich versucht T(T), den wichtigsten unterscheidenden Aspekt zu sichern: eine Ausdrucksweise liegt dann vor, wenn die Beziehung zwischen Bezeichnenden und Bezeichneten stimmig ist und der Sprecher diese Beziehung nachvollziehen kann.

Sehr viel später im Interview kommt T(T) noch einmal auf diese Unterscheidung zu sprechen. Dabei geht es thematisch darum, ob man bei gesteuert erlernten Sprachen zu einem muttersprachlichen Gefühl gelangen könnte. Erwartungsgemäß führt T(T) das Gespräch unmittelbar auf ihr Englisch, das sie für sich erneut nicht mit einer „Muttersprache“ verwechselt sehen will. Anschließend schränkt sie die Weite eines Muttersprachgefühls beim Englischen etwas ein, indem sie ihr Gefühl dabei als „vielleicht nicht so arg“ [entwickelt, T.P.] charakterisiert, woraufhin sie kontrastiv einigen Leuten fiktiv in Abrede stellt, ein muttersprachliches Gefühl bei der einzigen schulisch erlernten Fremdsprache zu besitzen (Int. T(T), S.37). In dem Kontext würde sie diesen Menschen keinen Glauben schenken, wenn „da“ nicht „irgendwas dahinter ist“, sondern die Äußerung tatsächlich „nur [leeres, T.P.] Reden ist“ (Int. T(T), S.38). Im direkten Anschluss wird sie danach gefragt, was sie denn genau mit dem Adverb „dahinter“ meine und sie kommt im Rahmen ihrer Antwort zu folgender Darlegung:

wenn ich schreibe auf englisch oder irgendwelche-*
tagebucheinträge oder so dann ist es ja schon- irgendwie-
nicht NUR- die sprache- sondern dann ist das ja auch
irgendwie eine ausdrucksweise\ oder oft ist es ja auch so
wenn man denkt/ oder eben wenn man irgendwie so was-
persönliches schreibt dann- sind das ja auch nur so-
satzfetzen/ und dann- kann man ja gar nicht- irgendwie-
wirklich-* kann das ja nicht nur die sprache sein\ weil
dann-* würds ja keinen sinn machen\ (Int. T(T), S.38)

Die Unterscheidung zwischen einer Sprache und einer „Ausdrucksweise“ plausibel zu erklären ist T(T) ein deutlich wahrnehmbares Anliegen, fällt ihr aber zugleich schwer, was an der Häufung von Bedingungssätzen ohne eindeutige Kausalitäten erkennbar ist. Schließlich entwickelt T(T) den Begriff „Satzfetzen“, den sie als die Sprache transzendierend beschreibt (*nicht nur Sprache*). Begründend fügt T(T) schließlich noch an, es würde sonst „keinen Sinn machen“, obwohl das Pronomen „es“ keine eindeutigen deiktischen Hinweise enthält. Deutlich ist in jedem Fall der tiefe persönliche Bezug, den T(T) zum Englischen empfindet und dass sie diese „Ausdrucksform“ als ihren Sprachen übergeordnet angelegt betrachtet. Nun erscheint plausibel, warum T(T) keinen Wert darauf legt, sich über die Identität der englischen Sprache zu äußern: diese Sprache ist *per se* ein Bestandteil ihrer Identität und nicht etwa, weil sie ob ihrer Eigenschaften zu ihrer persönlichen Identität passt. Insofern distanziert sich T(T) eindeutig von den o.a. Vorstellungen ihrer Mutter.

Mit dieser Schlussfolgerung im Einklang steht auch eine andere Passage, in der T(T) über die Vorzüge der englischen gegenüber der deutschen Sprache im Hinblick auf Lieder spricht. Zu diesem Thema hatte sich T(M)s Mutter in ihrem Interview explizit geäußert und die deutsche

Sprache als für Lieder ungeeignet erklärt.³¹³ Zwar bestätigt T(T) die von M(T) beschriebene Übereinstimmung, zeigt aber gleichzeitig klare Differenzen auf:

[beim Schreiben von, T.P.] gedichten und liedern halt\ also irgendwie so-* lyrik\ [benutze ich, T.P.] auf jeden fall kein deutsch- das weiß ich woher das kommt weil ich einfach find dass man in deutsch-* das nicht ausdrücken kann\ genauso wie- wenn ich deutsche lieder höre- deutsche musik/ dann- gefällt mir das teilweise schon aber trotzdem finde ich dass das einfach auf englisch viel besser sich anhört\ also\ (Int. T(T), S. 13)

Auch wenn es zwischen Mutter und Tochter einen Konsens darüber gibt, dass Deutsch keine poetische Sprache sei und deshalb auch nicht zu Liedern passe, so folgt T(T) letztlich doch dem Detaillierungszwang und erklärt, deutsche Musik gefalle ihr „teilweise“ trotzdem zum Teil.

9.1.3.5 T(T)s kollektive Identität

Betrachtet man T(T)s Zugehörigkeiten zu Kollektiven sprachlicher Natur, so ist zunächst die Familie mütterlicherseits zu erwähnen, von der, wie erwähnt, eine gewisse sprachliche Begabung herrühren soll (Int. T(T), S.3). Diese Gruppe wird ab dem Umzug nach Deutschland systematisch aufgefächert. Wie bereits herausgearbeitet, entsteht zwischen T(T) und ihrer Mutter ein gemeinsames Kollektiv, das insbesondere für die Mutter eine signifikante Bedeutung hat. Auch T(T) selbst teilt viele Merkmale dieses Kollektivs, beispielsweise die angeführte Beurteilung der deutschen Sprache hinsichtlich ihrer Verwendung in der Poesie. Aber auch metasprachliche Aspekte wie die Schwierigkeit, die es bei der Übersetzung ausdrucksstarker englischer Begriffe in andere Sprachen gibt, bespricht T(T) „wegen“ deren „Übersetzungen“ dann mit M(T) (Int. T(T), S.27). Allerdings zeigen sich schon bald nach der Migration erste Risse im sprachlich sehr aufeinander bezogenen Kollektiv. So beginnt T(T) damit, in M(T)s Gegenwart mit einer Tante nur noch auf Französisch zu sprechen, „weil sie [M(T), T.P.] es nicht versteht“ (Int. T(T), S.3). Angesichts der großen Bemühungen seitens der Mutter, in der noch kommunistischen Tschechoslowakei Französisch zu lernen, erscheint der Kommentar ihrer Tochter „sie hat es mal ein bisschen gelernt aber sie kann eigentlich keins“ (Int. T(T), S.3) substantiell entzweierend.³¹⁴ Hinsichtlich eines gemeinsamen sprachlichen Kollektivs ist die Auswirkung einer solchen Behauptung logischerweise zersetzend. Die Tante als Adjuvant für T(T)s sprachbiografische Emanzipation ist interessanterweise jemand aus eben jener sprachbegabten Familie, so dass diese allgemeine kollektive Identität zunächst noch intakt bleibt.

Problematisch wurde es, wenn T(T) mit ihrer Mutter zu Besuch in Tschechien war, nachdem sich die Umgangssprache zwischen Mutter und Tochter zum Deutschen hin verschoben hatte. Die Verwandten mütterlicherseits zeigten kein Verständnis für den Sprachenwechsel und be-

³¹³ Vgl. Passagen im Interview mit M(T) auf S.15 f, und S.41. Eine vollständige Gegenüberstellung von Vorstellungen, Einstellungen und Meinung der Mutter und der Tochter folgt im Abschnitt „T(T)s kollektive Identität“.

³¹⁴ Dass dies von M(T) schmerzhaft wahrgenommen wird, ist im Kapitel 9.1.1.4 zu lesen.

standen darauf, dass T(T) dort auf Tschechisch redete. T(T) interpretierte diesen Druck als Ausdruck von „Angst, dass“ sie „die Sprache verlerne“ (Int. T(T), S.16). Und obwohl T(T) die eigenen Tschechischkenntnisse „als genauso gut“ wie die ihrer „Verwandten“ einschätzt (Int. T(T), S.14), möchte sie keinesfalls mehr in diesem Kollektiv leben:

ich möchte immer wieder hinfahren/ ich habe da verwandte/
es ist-* also EIGENTLICH schon meine muttersprache/ aber-*
ähm- ich möchte auch nicht dort studieren oder so\ ich
möchte nicht da hin zurück\ ich möchte-* (...) also ich
möchte eigentlich schon dass es so bleibt wie es jetzt ist-
so dass ich immer wieder hinfahre- aber nicht da wohne\
(Int. T(T), S.14)

Familiär kommt erschwerend hinzu, dass die Familie väterlicherseits laut T(T) nie akzeptiert hat, dass sie „zweisprachig“ ist, sondern T(T) „in Deutschland als Gast“ ansieht (Int. T(T), S.15). Außerdem hat diese Familie mit ihrer „altmodischen, feindlichen Einstellung gegen Deutsche“ T(T) wiederholt „geärgert“ und in Bedrängnis gebracht (Int. T(T), S.33). Insgesamt gesehen, ist T(T)s Familie demnach ein sprachlich zwar teilweise begabtes, aber *in toto* nicht sehr tolerantes Kollektiv, dem sie selbst nur temporär, während ihrer Ferienaufenthalte, angehören will.

Wenn T(T) im Laufe des Interviews Pronomen in der 1. Person Plural spricht, markiert sie – abgesehen vom Zweierkollektiv mit ihrer Mutter – ein schulisches Kollektiv. Bekanntermaßen besucht sie ein zweisprachiges Gymnasium in Freiburg, in dessen Klassen reine Franzosen neben Halbfranzosen, ‚rein‘ Deutschen und Kindern mit anderem Migrationshintergrund die Schulbank drücken. Diese Differenzierung ist insofern bedeutsam, als T(T) sich nicht mit der gesamten Schulklasse identifiziert, sondern höchstens mit einer Binnengruppe, wie folgende Passage zeigt:

und wenn die FRANZOSEN das [deutsch-französische Code-
Switching, T.P.] eben dann machen dann übernehmen wir das
auch manchmal*(Int. T(T), S.12)

Obgleich T(T) durchaus auch von „unseren Franzosen“ (Int. T(T), S.5) und sich somit mit der Klassen- bzw. Schulgemeinschaft identifiziert, gibt es doch viele Hinweise darauf, dass gerade diese Franzosen nach T(T)s Meinung Merkmale besitzen, die sie von den eigenen unterscheiden. T(T) bezeichnet sie bspw. als „auch zu Hause wirklich zweisprachig“ (Int. T(T), S.12). Relevant ist diese Differenzierung hinsichtlich des schulisch populären CS, auf das T(T) in der Stegreiferzählung sofort zu sprechen kommt, als sie von ihren Sprachen in der Schule spricht. Es handelt sich um ein von den Franzosen ausgehendes sprachliches Merkmal, das „auf dem DFG üblich ist“ und „man einfach“ übernimmt (Int. T(T), S.5). T(T) erkennt demnach sowohl die Urheber als auch die identifizierende Funktion dieses Soziolektivs. Bezüglich der eigenen Verwendung weisen T(T)s Äußerungen jedoch Inkongruenzen auf: in der Narrationsphase schildert sie zunächst, diesen Soziolekt „manchmal“, später auch „oft“ zu verwenden (Int. T(T), S.5). Zugleich spricht sie davon, dass sie selbst dieses CS nur dann verwendet, wenn sie einen Ausdruck „einfach nicht weiß“ und auch „keine Lust“ hat, „darü-

ber nachzudenken“ (Int. T(T), S.12). Dies kollidiert mit ihrer Maxime, Sprachen nicht mehr zu vermischen, denn durch diese hat sie ja erreicht, dass sie sie „besser anwenden kann“ (Int. T(T), S.41) und Sprachvermischungen auf „schlechte Tage“ (Int. T(T), S.42) eingeschränkt werden. Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass sich T(T) nicht mit der CS-Varietät ihres Gymnasiums identifizieren kann und identitär auch Distanz zur Gruppe der Franzosen sucht. Diese nachvollziehbare Reaktion – schließlich ist sie gebürtige Tschechin und nicht etwas Französin – weitet T(T) auch auf die Gruppe der deutschen Schüler aus. Auch diese tragen im weitesten Sinne sprachliche Merkmale, bspw. das dargestellte Unverständnis für T(T)s sprachliche Wirklichkeit (Int. T(T), S.26), die mit T(T)s sprachlicher Realität unvereinbar sind. Übrig bleiben in T(T)s Schule noch zwei Freundinnen, eine Halbtalienerin und eine Halbjapanerin, von denen fast nur bekannt wird, dass sie mit ihren Müttern in ihren Muttersprachen telefonieren. Weitere kollektive Merkmale dieser Binnengruppe lassen sich jedoch in T(T)s Äußerungen nicht auffinden. Beachtenswert ist jedoch die Abgrenzung von russischsprachigen Jugendlichen, die i.E. „überall auffällig“ sind (Int. T(T), S.17). Es scheint für T(T) viel leichter zu sein, sich *ad negativum* zu positionieren, als klare Merkmale einer sprachlichen Peergroup darzulegen, zumal eine solche ja gar nicht erst vorliegt.³¹⁵

Die Sehnsucht nach einer sprachlichen Peergroup kann an mehreren weiteren Textstellen dokumentiert werden. Dabei fällt beispielsweise der wahrgenommene Mangel einer solchen Gruppe in Tschechien auf. So schildert T(T), sie würde gerne mit „Tschechien noch besser“ vertraut sein, „damit“ sie „da die Jugendlichen kennen lernen kann“ (Int. T(T), S.32). Als einen gewichtigen Grund für den bislang fehlenden Kontakt zu jungen Leuten, hat T(T) festgestellt, sie „beherrsche halt nicht dieses*“ dortige „Jugendjargon“ (Int. T(T), S.14).³¹⁶ Betrachtet man diese fehlende Identifikation mit einem für T(T) wichtigen sprachlichen Kollektiv in Tschechien, ist die Erforschung eines solchen in Deutschland naheliegend. Bereits bekannt ist, dass sich T(T) über die Gewichtung der deutschen Sprache in ihrer sprachlichen Konstellation ärgert und sich einen Äquilingualismus als sprachliches Ziel wünscht. Hinsichtlich der deutschen Sprache befindet sich T(T) in einer schwierigen Lage: als „objektiv gesehene Sprache“ findet sie diese „nicht so schön wie die anderen“ (Int. T(T), S.29). Damit befindet sie sich zwar in Kohärenz mit dem Merkmal der Kleingruppe bestehend aus ihrer Mutter und sich selbst. Gleichzeitig aber stellt sie eine starke Affinität zum Deutschen fest, wie folgende Passage verdeutlicht:

nur eben diese jugendsprache ist auf deutsch-** für mich gut\ oder die so teenagerfilme oder so mag ich auf deutsch einfach auch ganz gerne- weil das- sozusagen ein bisschen meine welt ist\ und so du weißt das dann schon* (...) und ich mag deutsch ja auch eigentlich schon\ (Int. T(T), S.29)

³¹⁵ Natürlich setzen ‚die Franzosen‘ ihres Gymnasiums das identitätsstiftende CS auch als gruppenabgrenzendes hybrides Merkmal der eigenen Gruppe ein, da ihre Mitglieder sich auf kreative Weise eine neue Identität geschaffen haben (vgl. dazu Hinnenkamp 2000).

³¹⁶ T(T) sprach zwar von Pluralfehlern in ihren Sprachen, hier bahnt sich jedoch in Form eines Artikelfehlers der einzige sprachliche Fehler in ihrem gesamten Diskurs seinen Weg.

Die Einschränkung auf die Jugendsprache ist bezeichnend dafür, dass T(T) dem Mutter-Tochter-Kollektiv entwachsen ist und sich als Jugendliche in Deutschland sprachlich verortet sieht. Ganz gleich, wo sie herkommt und wo sie eventuell einmal leben sollte, *de facto* ist Freiburg ihre Welt. Angesichts der argumentativen Struktur und der einschränkenden Adverbiale ist jedoch die Spannung erkennbar, unter welcher T(T) leidet. Sie ist kaum in der Lage, ihre sprachliche Verortung zu genießen, sondern hegt den Wunsch nach einem harmonischen Miteinander zwischen Deutschland und Tschechien. Wenn „es ginge“, schildert sie, „würde“ sie sich teilen „und in beiden Ländern leben, ständig“³¹⁷ (Int. T(T), S.31). Dabei ist sie durchaus in der Lage, die Entwicklung ihrer Einstellung zu Deutschland zu reflektieren. Während sie sich früher mit „Deutschland nicht so verbunden gefühlt“ habe, weil sie dachte, sie müsse das Land „eh“ verlassen, denkt sie heute, dass sie eigentlich von Freiburg nicht mehr „weg kann“ (Int. T(T), S.32).

Vor genau dieser Folie kann die Entwicklung eines starken Gefühls für die englische Sprache gesehen werden. Der Konflikt zwischen Tschechisch und Deutsch bzw. zwischen Tschechien und Deutschland reicht weit in T(T)s Kindheit zurück, beispielsweise als ihre Familie väterlicherseits sie nötigte, sich abwertend über Deutschland zu äußern (Int. T(T), S.33). Ein harmonisches Miteinander beider Länder und Sprachen war kaum zu erwarten. Die sich entwickelnde Affinität zum Englischen, von ihrer Mutter unterstützt, öffnete T(T) einen Ausweg aus diesem Dilemma. Zwar entwickelte sie parallel auch ihre französische Sprache in exzellenter Weise, aber gerade der Besuch eines deutsch-französischen Gymnasiums verdeutlichte ihr, schon allein sprachlich dem lokalen Schülerkollektiv niemals angehören zu können. Geblieben ist die englische Sprache, die in Form einer Wankungskurve über T(T) gekommen ist und mit ihrer Persönlichkeit in Kongruenz steht. T(T)s Mutter fördert diesen sprachlichen Ausweg und kann sich sehr gut vorstellen, dass T(T) nach dem Abitur im englischsprachigen Raum leben wird.

9.2 Identitäre Gruppendiskussion bei Familie T

9.2.1 Vorbemerkung

Diese Diskussion ist im Rahmen meiner Untersuchungen einzigartig. Zum einen verursachte die Abwesenheit eines Familienmitglieds durch traurigste Umstände eine Gruppenreduktion auf zwei Gesprächspartner. Zum anderen ist diese Diskussion auch die einzige des gesamten Korpus³, in der die Probanden völlig selbstständig Propositionen, Teilpropositionen und Horizontverlagerungen produzieren und diskutieren. Die nicht-geleitete Diskussion über Sprachen entstand im Anschluss an das geplante Familiensetting und umfasst einen Zeitraum von über 12 Minuten.

Keine der intendierten Diskussionen erreichte auch nur annähernd eine metaphorische Dichte wie die sich anschließende, sie erzeugten vielmehr allesamt rituelle Konklusionen. Insbesondere L(T) war vermehrt davon zurückgetreten, einen Gesprächsschritt zu beanspruchen, obwohl ihm wiederholt eine inkongruente Haltung deutlich anzumerken war. Als Konsequenz einer Vielzahl scheinbarer Konsensfindungen ist nach offizieller Diskussionsbeendigung nun

³¹⁷ Hier ist natürlich eine Inkonsistenz erkennbar, hatte sie doch zuvor ausgedrückt, in Tschechien nicht leben oder studieren zu wollen (s.o.; Int. T(T), S.14).

jenes eingetreten, was als Diskussionsverlagerung aufgrund ritueller Konklusionen bezeichnet wird. Die Dichte bei dieser Kontroverse verdeutlicht, wie wichtig es beiden Gesprächsteilnehmern war, einen Schauplatz für eine echte Diskussion zu finden.

Zu guter Letzt taucht hier, wie erhofft, die Gestalt der verstorbenen M(T) in Gesprächen auf. Gerade ihre Rolle wird ein entscheidender Punkt der Analyse sein, da nur dieser Punkt eine familiäre Untersuchung nach M(T)s Ableben überhaupt rechtfertigt.

9.2.2 Diskussion

01 T(T): wir sind fertig\ [mit dem Abarbeiten der Propositionen]

02 I: ihr seid fertig/

03 L(T): |ja\|

04 T(T): |ja\| [4 sec]

05 L(T): ja- wir- wir haben-** ja das- was ich inte- was ich WIRKlich interessant finde

06 ja/ dass können wir ja danach noch mal diskutieren\ ja/ [an T(T)]

07 I: [lacht]

08 L(T): ne wir können |jetzt diskutieren|

09 T(T): |ja das klingt gefährlich|

10 L(T): ne ne\ wir können- das ist nix gefährliches\ es betrifft die tschechische

11 |sprache\ ja/|

12 T(T): |ich will den| kuchen probieren\ was ist das für kuchen/

13 L(T): wir können ja\ dürfen wir dich zu nem stück |einladen/| [an I]

14 T(T): |was ist das für kuchen/|

15 I: |gerne\|

16 T(T): was ist denn das fürn kuchen/ [lacht höflich]

17 L(T): mh- gleich schwer\

18 T(T): äh- was ist mit der tschechischen sprache\

19 L(T): das- es ist mir jetzt erst so richtig bewusst geworden als- ich- mich mit-* tante-

20 onkel- theresa und den ELtern unterhalten habe\ und noch den geschwistern-

21 T(T): was/

22 L(T): dass die sprache halt eine-* ähm-* - konstruierte sprache ist ja/ dass die

23 häkchen-

24 T(T): das ist nicht wahr |die ist nicht konstruiert|

25 L(T): |das hat mir die M(T)/| hat mir die M(T) sehr genau- und

26 ich habs auch einfach jetzt nachgele-

27 T(T): konstruiert ist negativ\

28 L(T): NEIN\ |das ist-|

29 T(T): |DOCH\ kon|struiert ist ewig negativ\ konstruiert- DOCH\ konstruiert

30 heißt dass es sich nicht natürlich entwickelt hat, und es stimmt halt einfach

31 GAR nicht\ weil- ich würd sagen- KEINE sprache ist konstruiert\

32 L(T): äh- |[unverst.]|

33 T(T): |das ist der| falsche ausdruck für- |ne sprache\|

34 L(T): |ne\ ne/| ne ne/ es es gibt in pra:g- da

35 hab ich es |das erste mal gesehen|

- 36 T(T): |die ist gar nicht konstruiert| ich meine die ganzen deutschen begriffe
37 und so das ist JA von ALLEIN gekommen\ das hat sich ja niemand AUSgedacht\
38 L(T): ne ne\ aber die sprache- nicht die sprache, sorry\ die schrift\ tschuldigung\
39 T(T): was meinst du denn mit konstruiert/* sie ist nicht konstruiert/ sie ist nur
40 PRAKTisch gemacht
41 L(T): ja genau- deshalb ist sie |konstruiert|
42 T(T): |aber ja|\ das deutsche- die- die deutschen denken
43 auch, sie habens praktisch gemacht- weil sie- halt keine zeichen mehr haben es
44 ist halt- es kommt auf die ansicht drauf an, die deutschen denken halt es ist sehr
45 praktisch ein wort länger zu schreiben und dafür- nicht mit so viel PUNKten
46 und so\ die nervts ja schon wenn sie nen i-punkt machen müssen\ im
47 tschechischen das ist halt toller wenn du-
48 L(T): da|rf ich dir noch was-| [will I noch etwas anbieten]
49 T(T): |n kurzes Wort hast|
50 L(T): wir holen- wir holen den kuchen\ wir holen den kuchen\
51 T(T): es kommt auf die ansicht drauf an L(T)\
52 L(T): ne es ist nicht die |ansicht|
53 T(T): |DOCH/|
54 L(T): es ist ent-steh-ungs-ge-schich-te*** [sehr artikuliert]
55 T(T): ich glaub- also ich finds auch praktischer wenn n wort so kurz wie möglich ist\
56 aber-** die deutschen findens- es ist WIRKLich so, die deutschen findens
57 UNpraktisch\ n i-punkt zu schreiben- schon\ deshalb würden sie es- garantiert
58 noch unpraktischer finden- tausend häkchen zu machen\ [6 sec Pause]
59 L(T): jetzt dreht es sich- es ist weniger die sprache\ es ist die SCHRIFT natürlich-
60 sorry**
61 T(T): ja\ aber es ist trotzdem- BEIDES konstruiert\ JEde Schrift ist konstruiert- so dass
62 sie- am praktischsten ist- also so dass sie die Menschen als möglichst
63 PRAKTisch empfinden***
64 L(T): [holt tief Luft] [dann 14 sec Pause]
65 T(T): ich glaub- ich hab ewig viel davon gesagt\
66 L(T): bitte/ [fragend]
67 T(T): ich kann mich an ewig viel davon erinnern\ von den sachen\ dass ich die mal-
[... ca. 1 min Pause, I erklärt erneut, wie Kärtchen entstanden sind]
68 T(T): findest du nicht prak- findest DUS als-
69 L(T): was/
70 T(T): zum beispiel nicht praktischer wenn du-* n wort-* wenn du möglichst wenig
71 zeichen draufmachen musst/* ich glaub das ist voll die empfindungssache\
72 weil bisher |ALLE leute mit denen ich drüber geredet hab-|
73 L(T): |es ist ne gewohnheitssache-|
74 T(T): die nervt es WAHNSinnig da so sachen draufzumachen- ich glaub NICHT dass
75 es- ich mein- es ist schon geWOHNheit- aber-* irgendwo-* so ist die sprache
76 ja entSTANden/ das ist ja toTAL- das ist ja der total unterschiedliche zugang\

- 77 L(T): ne das ist die schrift das |habe ich vorher durcheinander| geworfen\
 78 T(T): |ja ja\ ich mein ja-*|
 79 T(T): ich mein ja auch dass die schrift halt entstanden\
 80 L(T): möchtest du/ [an T(T), meint den Kuchen]
 81 T(T): ja- ich nehm mir dann schon\ ich will jetzt dass du mit mir REdest\
 82 L(T): okay ich hab mir- vergessen nen teller hinzustellen\
 83 T(T): AH\ [stöhnt, dann 7 sec Pause]
 84 L(T): jetzt müssen wir |erst KLÄren-|
 85 T(T): |der ist lecker\|**
 86 L(T): schmeckt er euch/
 87 gut*** ähm-** was haben wir jetzt noch- was hast du noch fürn zeitplan\
 [an I, L(T) erkundigt sich danach, ob noch Zeit für Diskussionen bleibt; I nickt]
 88 T(T): was meintest du denn mit konstruiert\
 89 L(T): äh- weißt du die sprache ist ja-* mh- die SCHRIFT ist ja-* weiß nicht wann-
 90 äh-* das hab ich jetzt leider vergessen- hab ich mit der M(T)- diskutiert\
 oder
 91 hat mir M(T) dann äh- geschildert\
 es gibt in prag ne straße- wo so ne große
 92 tafel an der wand ist/- wo die drei oder vier- ähm-* ich glaub es waren drei
 93 leute/ die die sprache- deSIGNT haben ja/ richtig designt haben\
 und- äh-
 94 T(T): das ist doch bei jeder sprache so\
 95 L(T): ne\ | aber bei jeder schrift\
 96 T(T): |vielleicht nicht so extrem| aber- ja:\ mein ich ja\
 97: L(T): nh***
 98 T(T): ich mein klar nimmt sich mal jemand- wörter vor und denkt OH es wär ja
 99 praktisch wenn man das so schreiben würde\
 also-** ist doch |normal/|
 100 L(T): |des ist| das ist
 101 etwas wenn das geschrieben schon existiert\
 ja/ aber das war- eben NICHT
 102 vorhanden\
 103 T(T): aber was willst du denn jetzt damit aussagen\
 104 L(T): mh/ dass- viele begriffe\
 viele wörter ne/* ganz viele wörter aus dem UMFELD
 105 stammen ja/ also aus dem russischen oder aus dem |polnischen\
 106 T(T): |aber die sprache|
 107 die war ja schon da\
 es war die SCHRIFT- die konstruiert wurde- da\
 108 L(T): ja/
 109 T(T): ja\
 die sprache war ja schon da\
 die wörter sind ja nicht neu entstanden\
 110 L(T): und die begriffe sind dort auch geklärt worden- und und definiert worden\
 111 T(T): in jeder sprache sind die begriffe mal definiert worden\
 112 L(T): aber das ist recht jung\
 im- im tschechischen\
 das ist gar nicht- ich weiß gar-
 113 ich weiß nicht genau wann das war\
 |du weißt es vielleicht\
 114 T(T): |ich glaub eher| dass es vor allem
 115 dadurch entstanden ist- dass-** es ist LOGisch- dass aus dem tschechischen-
 116 dass im tschechischen wahnsinnig viel aus dem deutschen kommt- du musst dir
 117 nur mal die geschichte angucken- das ist LOGisch\

- 118 L(T): mh/
 119 T(T): wenn-* es sich- die ganze zeit mischt- das ist klar\
 120 L(T): das ist richtig- |ja\
 121 T(T): |und-|** ich bin mir sicher- dass es auch im deutschen vielleicht
 122 einiges gibt- das aus dem slawischen stammt\
 123 L(T): |natürlich- ja\ ja\
 124 T(T): |da gibts Einige| wörter\
 125 ich mein es hat sich ALLES vermischt grad so mit polen tschechien
 126 deutschland alles\
 127 L(T): |es ist alles ich mein- es |ist trotzdem| ähm-
 128 |drum\
 129 T(T): |drum\
 130 würd ich sagen dass wenn wir |jetzt|
 131 |ich glaub| nicht dass es das- dass es von dem
 132 äußeren umfeld kommt\
 133 |dass es DAHER ist weil sich irgendjemand mal die
 134 sprache vorge- die schrift vorgenommen hat ne konstruiert hat\
 135 sondern- ich
 136 mein- es ist auch klar dass- dass in tschechien die hälfte der wörter oder die
 137 hälfte des ausdrücke aus dem russischen kommt und dass jeder russisch spricht
 138 und versuchs- irgendwie- zu verDRÄNGen- WEIL- du dir einfach mal nur
 139 angucken musst- WAS die russen damit angestellt haben- das ist klar/
 140 L(T): ja |ne/ es ist nicht die| |es ist schon-|
 141 T(T): |oder dass-* | sie alle dort hassen und |versuchen möglichst| wenig
 142 |zu machen und-|
 143 L(T): |das was am| stärksten geprägt hat ja- das ganze geschehen- ist eben die
 144 österreich ungarische monarchie ja/ die- solange existiert hat/ das |hat|
 145 T(T): |ja das| war- ja
 146 früher ein TEIL davon das war ja-
 147 L(T): |ja|
 148 T(T): |das| war ja ein land\
 149 L(T): JA\ genau\
 150 T(T): |drum sag ich ja-|
 151 |klar dass man da so| redet\
 152 L(T): ja drum sag ich ja- das hat das ganze geprägt\
 153 ja/ und dann- erst als es zerfallen
 154 ist- ist dann- ist überhaupt die schriftsprache entstanden ja/**
 155 T(T): ja\
 156 L(T): ja ja\
 157 T(T): |drum sag ich ja-|
 158 |es gab ja vorher| kein\
 159 L(T): ne es |gabs nicht|
 160 T(T): |ja eben/|
 161 L(T): richtig ja\
 162 deswegen SAG ich ja- ist das was jetzt als- schriftsprache existiert-
 163 ist äh- ne recht junge schöpfung\
 164 ja/ eben ich weiß nicht wann das ist-
 165 neunzehnhundert- was weiß ich
 166 T(T): ich hab nicht so viel ahnung von schriften aber ich glaub- dass INSGesamt-***
 167 ich weiß nicht- |glaub|
 168 L(T): |ne das| waren zwei- das waren zwei tschechen und ein
 169 deutscher die die sprache gemacht haben- wenn ich mich recht erinner- ich
 170 kann auch nachschlagen ja/* die |schriftsprache\
 171

- 162 T(T): |ich weiß nicht| so viel von den neueren
 163 entwicklungen- ich weiß halt wie die ALten sprachen insgesamt entstanden
 164 sind- dass das tschechische nicht vom- UNgarischen-
 165 L(T): |ne ne\ das ist richtig\
 166 T(T): |oder vom russischen| oder vom vom österreichischen oder vom deutschen
 167 ABstammt\ ist klar |ist schon ne slawische|
 168 L(T): |ne ist klar ist-| ne slawische sprache- klar\
 169 T(T): ja eben\
 170 L(T): ich mein dass findeste natürlich auch wenn du ins berliner umfeld gehst- ja/
 171 dort sind-
 172 T(T): es ist auch nicht halbe halbe- ich mein es gibt- ausdrücke aus dem deutschen
 173 und so- aber-
 174 L(T): ja ja\
 175 T(T): ich glaub dass das tschechische sogar mehr charakter hat- in dem sinne dass
 176 das wirklich- ES IST tschechisch auch wenn es deutsche ausdrücke sind es ist
 177 trotzdem tschechisch\ und im deutschen- wenn du halt n englischen ausdrück
 178 benutzt dann benutzt du ihn ja trotzdem auf englisch- das heißt das DEUtsche
 179 geht halt sozusagen verloren dadurch\ das tschechische nicht\ weil die wörter
 180 eingegliedert werden\
 181 L(T): |ja-|
 182 T(T): |es ist| so wie im französischen\ entweder du benutzt die wörter GAR nicht-
 183 oder du gliederst sie ein\ und ich glaub das was hier die leute so kritisieren
 184 zurzeit und dass sie so- panik schieben dass das deutsche ausstirbt und bla und-
 185 das könnte halt in tschechien nicht passieren-
 186 L(T): bedien dich [leise zu I]**
 187 ja\ da sind natürlich- wirkliche unterschiede da/ in- in in der- in der
 188 zielsetzung\ ja/ und in der emotionalität\ das ist |schon-|
 189 T(T): |ich glaub| nicht dass es die
 190 zielsetzung ist- ich glaub einfach- es ist wie mans ANgeht\
 191 L(T): ich schneid gleich weiter auf [meint den Kuchen]
 192 T(T): ja\ dann nimm dir doch einfach AH\ [stöhnt]
 193 L(T): ich nehm das größere***
 194 T(T): ich glaub es ist halt genau dieser zugang bloß- bloß-** nichts-** bloß nichts
 195 zum eigenen so- ja zum- es ist schon richtig krass- dass die deutschen wirklich
 196 nicht versuchen- WÖRter- ANzunehmen oder so- ich mein jetzt ist vielleicht
 197 ein bisschen sehr- moderne zeit aber- das war ja NIE so ich mein dass- im
 198 deutschen-* oder ich kenn viel weniger wörter im deutschen die irgendwie
 199 ANgenommen wurden und verDEUtscht wurden- als in ANdern sprachen\ ich
 200 mein im fran- französisch ist sowieso- nimmt sowieso gar keine wörter an und
 201 im tschechischen die ham alle wörter einfach genommen- und tschechisch
 202 ausgesprochen jetzt- und UMGeschrieben einfach in ihre- und jetzt sind es halt
 203 tschechische wörter\ und ich find es vi- weil- sprachen vermischen sich immer

- 204 und es ist n viel logischerer zugang die einfach- in die sprache EINzugliedern
 205 als- sie einfach IMmer als fremdwörter zu betrachten und dann ist die sprache
 206 halt voller fremdwörter und dann beschwert man sich halt dass die sprache zu
 207 verfremdwörtert ist und-
- 208 L(T): das wollt ich- diskutieren- vorhin/ haben wir natürlich nicht diskutiert weil wir
 209 diese fragen beantwortet- aber das ist genau- das was du jetzt sagst das ist
 210 genau was auf das tschechische zutrifft ja/***
- 211 T(T): |ich find es halt| schlau ich finds- ich find es viel |dümmer wenn man|
 212 L(T): |das war das-| |und deshalb wars|
- 213 T(T): dann irgendwann an nem bestimmten zeitpunkt sich anfängt zu beschweren
 214 dass- äh- dass die sprache voller fremdwörter ist und dass es ja so schlimm wär
 215 und dass keiner mehr englische wörter benutzen darf weil- sonst armes
 216 deutschland und dann- |[unverständlich] lächerlich|
- 217 L(T): |deshalb ist für mich plötzlich- für mich| wars für mich
 218 gabs natürlich nie n zwang- tchechisch zu LERnen ja/ weil- dass- die M(T)
 219 sprach beide sprachen und |auch englisch gut|
- 220 T(T): |es gibt nie n zwang| ne sprache zu lernen
 221 L(T): mh\
 222 T(T): Aber es ist TROTZdem immer gut [lacht]
- 223 L(T): JA: gut/ und äh ich mein- das hat sich dann natürlich total geändert ja/ und
 224 dann ist mir auch dann plötzlich nachdem ich mich um die häkchen gekümmert
 225 habe ja/* klar gewe- ist mir plötzlich klar geworden wie viele begriffe und
 226 auch als ich jetzt auf dem markt mit deinem onkel- mh ähm- unterwegs bin und
 227 ja- wir uns über alles mögliche unterhalten so da wirds plötzlich klar ja/ wie
 228 ENG die sprachen gemischt sind ja/ und- das bedauer ich natürlich sehr dass
 229 ich das nicht mit der M(T) schon gemacht habe ja/ weil das wär natürlich super
 230 einfach |gewesen|
- 231 T(T): |alle sprachen| sind irgendwie vermischt L(T)\
 232 L(T): mh/
 233 T(T): es ist es ist nicht so dass es die gleiche sprache ist nur n paar wörter sind
 234 verschieden das stimmt so einfach nicht\ es SIND es sind viele wörter die
 235 ursprünglich vielleicht mal deutsch waren aber du WEISST es ja nicht mal\ du
 236 WEISST ja nichtmal ob das vielleicht ursprünglich deutsche wörter waren oder
 237 woher die KOMmen\ oder- ob das nicht ursprünglich laTEIN war oder
 238 irgendwie sonst irgendwas\ |das weiß man einf-|
- 239 L(T): |ja gut* ne|
- 240 T(T): |das WEISSTt du einfach nicht\ MAN weiß das natürlich schon/|
 241 L(T): |natürlich weiß ich-* ich weiß schon ja/|
- 242 ich mein ich hab dadurch dass ich- da in kuwait war hab ich vie:le- habe ich-
 243 hat sich mein ganzes weltbild verändert ja/
 244 T(T): dein weltbild verändert sich |dauernd|
 245 L(T): |weil da| ne/ weil da ganz plötzlich war klar-
 246 ursprünglich hab ich angenommen- ha das- das kommt alles aus dem latein ja/

- 247 u- oder aus dem griechischen und da hab ich plötzlich jetzt gemerkt/ ich war
 248 da- warn halbes jahr in kuwaait/ und war pra- praktisch jeden- zweiten abend
 249 mit einem linguisten mit einem- der- äh arabisch unterrichtete aber- kein
 250 englisch sprach\ nur französisch/ und in der umwelt die da war hatte er
 251 natürlich mit NIEMANDEN kontakt gehabt außer auch mit jemand der auch
 252 franZÖsisch verstand\ und so kamen wir da zusammen\ das warn
 253 phantastisches leben da mit dem- dann plötzlich zu erfahren ja/ äh- dass die
 254 wurzeln nicht im äh- lateinischen oder griechischen zu suchen sind sondern im
 255 arabischen ja/ und dass die auf UNS gekommen sind übers latein und
 256 griechisch ja/ oder dann spanisch halt und französisch ja/ das hat mich dann
 257 vö- ich konnt das gar nicht glauben ja/ wir- da waren-* der hat äh-
 258 T(T): das ist ja |voll faszinierend|
 259 L(T): |ne menge bücher| geschrieben der typ und-* als er dann merkte dass
 260 ich auch was übrig hab für schöne bücher ja/ dann ist er mit mir in nen- in ne-
 261 buchhandlung gegangen/ für medizinische bücher ja/ und das ist ja
 262 WAHNSinnig was die- die äh-*** bildlichen darstellungen des menschlichen
 263 körpers ja/ und überhaupt die äh-* anatomie äh- ah auf arabisch ja/ und dann
 264 hat er gesagt und das ist der kaNON ja/ und da hat er mir halt klar gestellt
 265 siehste es ist das INhaltsverzeichnis ja/ und da wurd mir plötzlich ah ja klar das
 266 sind die- essentiellen teile ja/ die sind KAnonisiert ja/ oder- das ist der KAnon
 267 der messe ja/ und das ist jetzt etwas was nicht aus dem latein oder aus dem
 268 griechisch stammt sondern ABSolut aus dem arabischen kommt ja/ und mir ist
 269 dann plötzlich klar waRUM ist das so essentiell ja/ es war ABSolut ja/ ich hab
 270 berge von notizen mir gemacht ja/ weil jeden abend war was anderes ja/ und
 271 jeden abend war- war was neues abenteuerliches ja/ |oder-|
 272 T(T): |ist auch| komisch
 273 irgendwie anzunehmen ich mein- also jetzt ewigkeiten anzunehmen- dass alle
 274 begriffe aus dem lateinischen |kommen|
 275 L(T): |ja gut/| aber jetzt ist- irgendwo ist das natürlich
 276 von der erziehung her und dem- und dem wissen ja/ ich mein weil wir- äh klar
 277 wenn ich französisch ich hab ne zeit lang latein fakultativ gemacht und das war
 278 wichtig für französisch ja/ oder für die ganzen |romanischen sprachen|
 279 T(T): |ja latein ist für alles wichtig|
 280 L(T): oder griechisch für die biologie ja/ oder sowas/ aber dann war die ähm- die-*
 281 ähm*** war etwas was WIRKlich faszinierend war da sagt er- ja das ist ne
 282 GAde\ und heute abend sind wir dann durch eine- in der altstadt- von kuwait ist
 283 doch fast gar nichts mehr übrig- da sind nur son paar wirklich ein paar kleine
 284 gässchen ja/ äh- und dann sag ich das ist ne gasse ja/ und dann sagt er jaja\ ja
 285 klar das ist- und dann sagt er ja im dänischen heißt das so und äh- im – und
 286 dann war uns plötzlich klar dass unsere gasse ja/ kam kommt- ja selbst unsere
 287 gasse kommt aus dem- arabischen ja/ und das |tollste|
 288 T(T): |hey war das| son

- 289 sprachwissenschaftler oder-
- 290 L(T): n linguist ja/ und äh- das war absolut unglaublich ja/ und dann hab- oder oder
- 291 ziffernblatt ja/ äh- wir haben - das warn dann am anfang solche dinge- und
- 292 dann viele dinge ausm ganzen ähm-* ölbereich jetzt ja/ äh- die es-* d- das
- 293 konzept der null ja/ die die null ist ne- heißt cipher ja/* |und äh-*|
- 294 T(T): | ja das | unsere zahlen
- 295 aus dem arabischen kommen wusstest du ja schon vorher |oder/|
- 296 L(T): |ja ja| klar\ das wusst
- 297 ich- aber die kommen nicht aus dem arabischen sondern aus dem indischen\
- 298 das was wir jetzt als arabische zahlen haben sind eigentlich indisch ja/ und-
- 299 aber es ist trotzdem ist noch korrekt- also auf jeden fall haben sie die- die null
- 300 entwickelt ja/ und dann sag ich ja KLAR\ natürlich/ jetzt ist mir auch klar
- 301 warum unsere- äh- ziffernblatt ZIFFERNblatt heißt ja/ WEIL es eben dies
- 302 runde das runde ist ja/ und das runde ist die null ja/ und- das heißt cipher\ ja/
- 303 also null ist cipher ja/ und so kamen dann viele dinge also es war
- 304 ABENteuerlich wirklich abenteuerlich/ |so ein genuss|
- 305 T(T): |ach es heißt ziffernblatt/| weil da
- 306 ziffern drauf |sind|
- 307 L(T): |weil da| ziffern drauf sind ja/ aber wir nennen-
- 308 T(T): hä/
- 309 L(T): aber das ursprüngliche ist eben die die null ja/ die null- die im
- 310 |arabischen cipher heißt|
- 311 T(T): |ja das ist ja das witzige| in der sprachwissenschaft es gibt ja TAUsende so
- 312 sachen\
- 313 L(T): |genau ja|
- 314 T(T): |tausende| so connections\ und sowas
- 315 |und das ist sehr-* genial|
- 316 L(T): |genau/ und der typ hat das| eben so direkt in der hand gehabt ja/ das ging alles
- 317 |übers französische\|
- 318 T(T): |der ist ja auch linG|UIST/
- 319 L(T): ja das ist richtig\ |das ist|
- 320 T(T): |ja das hat| JEder linguist glaub ich so in der hand\
- 321 L(T): aber der genuss für MICH so jemand an der hand zu haben der jetzt nur weil
- 322 wir uns auf französisch unterhalten können- dann in solche details geht ja/ das
- 323 war einfach- abenteuerlich |schön ja/|
- 324 T(T): |das würd ich| auch gern- wenn ichs wüsste\ wenn
- 325 ich das alles wüsste-
- 326 L(T): mh/ das war ein echter genuss ja/ ihr dürft weitermachen [meint Kuchen essen]

9.2.3 Analyse

Auffallend ist zunächst eine Eröffnungsphase, die der hauptsächlichen Proposition vorangeht. Es ist L(T), der diese schon vorab als „wirklich interessant“ (Z.05) ankündigt und die Diskussion auf einen anderen Zeitraum, ohne die Anwesenheit des Forschers, verlegen will. Dabei

werden *en passant* die vorherigen Diskussionen in ein so eindeutig unzureichendes Licht gerückt, dass sie als Untersuchungsgegenstand unwirksam werden. L(T) spricht zudem aber auch den thematischen Rahmen der „danach“ oder doch „jetzt“ zu diskutierenden Kontroverse an: die „tschechische Sprache“ (Z.10 f.). In einem Aushandlungsakt, an dem neben L(T) und T(T) auch der Interviewer (durch eine Ratifizierung in Form von Lachen) beteiligt ist, wird zunächst offen gelassen, ob die Proposition im vorhandenen Rahmen (*jetzt* beim gemeinsamen Kuchenessen mit I) diskutiert werden soll. Obgleich T(T) mit einem auffordernden Turn die Diskussion startet (Z.18), zeigt sich in ihrem späteren Verlauf, dass L(T) nicht mit Sicherheit weiß, ob die Rahmenbedingungen wirklich adäquat sind (Z.87). Der kommende Disput findet also innerhalb eines Rahmens statt, der von L(T) weder explizit gewollt war noch von ihm als gänzlich passend eingeschätzt werden kann.

Der propositionale Gehalt wird von L(T) mit narrativer bzw. argumentativer Unterstützung der verstorbenen Lebensgefährtin M(T), nebst deren Familienangehörigen und entsprechender Literatur schnell dargelegt: die tschechische „Sprache“ sei eine „konstruierte Sprache“ (Z.22). Wegen der mächtigen Adjuvanten³¹⁸ ist davon auszugehen, dass das zu diskutierende Thema für L(T) sowohl wichtig ist, als auch von ihm als brisant eingeschätzt wird. Dass er M(T) argumentativ sogleich für sich einnimmt, muss im Folgenden stets berücksichtigt werden. T(T)s unmittelbare Reaktion darauf ist die Behauptung der Antithese (Z.24) und die Verlagerung des Horizontes auf eine Bewertung der tschechischen Sprache (Z.27). Sie elaboriert in überlappenden Turns die Antithese argumentativ vor dem neu verlagerten Hintergrund. Fazit ihrer gesprächsbeanspruchenden Beiträge ist die Überzeugung, die Formulierung der Proposition sei falsch, *ergo* nicht diskutierbar (Z.33). L(T) versucht zwar noch, seine These exemplifizierend zu elaborieren, verengt jedoch dann den Horizont seiner Proposition auf die Schriftsprache (Z.38). Die oppositionelle Diskursorganisation bleibt auch bestehen, nachdem Rahmeninkongruenzen aus der Welt geschaffen werden konnten, denn die Klärung grundlegender Begriffe – semantisch ist ja ‚etwas ‚praktisch machen‘‘ durchaus mit ‚konstruieren‘‘ sinnverwand (Z.39-41) – führt keineswegs zu einer Konklusion.

Vielmehr hat hier der oppositionelle Gesprächsmodus weiterhin Bestand, weil T(T) wiederum eine Horizontverlagerung vornimmt. Ihrem Willen nach soll nun über die Bewertung der deutschen und der tschechischen Schriftsprache debattiert werden. In ihrer argumentativ-exemplifizierenden Elaboration grenzt sich T(T) deutlich von „den Deutschen“ (Z.44) ab und bezieht hinsichtlich der tschechischen Schriftsprache positiv Stellung (Z.47). Ferner nimmt sie es nicht hin, dass L(T) sich mittels Kuchenanbieten aus der Diskussion heraushalten will und reklamiert dessen Präsenz (Z.51). Wenngleich eine Einigung über die Akzeptanz von T(T)s Horizont nicht in Sicht ist (Z.52-54), elaboriert T(T) die neue Proposition, die tschechische Schriftsprache sei „toller“ als die Deutsche, weiter (Z.55-58). Dabei verlässt sie allerdings auch die Ebene der Schriftsprache, indem sie auf die Länge deutscher Wörter, also auf die agglutinierende Eigenschaft der deutschen Sprache eingeht. T(T) positioniert sich als Verfechterin einer extremen, die deutsche Agglutinierung ablehnenden Ansicht und präsentiert

³¹⁸ Ich verwende hier diesen Terminus, obwohl er von Franceschini (2004, 141) nicht bei Diskussionen, sondern allein bei sprachbiografischen Narrationen verwendet wird. Im Sinne einer Einheitlichkeit hinsichtlich sprachbiografischen Äußerungen, halte ich die Verwendung des Begriffes jedoch auch in diesem Zusammenhang für sinnvoll.

parallel auch noch die zugehörige Gegenansicht: die positive Sichtweise der Deutschen auf ihre Komposita. Einer solchen Diskussion geht L(T) durch Fixierung des Horizontes auf die Schriftsprache nebst Entschuldigung aus dem Wege (Z.59-60). T(T) nimmt den illokutiven Sprechakt an und steuert in einem respondierenden Gesprächsschritt einer Konklusion zu. Diese Konklusion bezieht sich zwar darauf, dass beide Schriftsprachen konstruiert sind, bezieht allerdings den Horizont des praktischen Empfindens ihrer Sprecher mit ein. T(T)s Turn entpuppt sich daher als Anregung zu einer Zwischenkonklusion.

Das bestätigt sich auch ca. 1 Minute später, als T(T) genau die Dimension des Praktischen wieder aufgreift und in einem initiierenden Turn L(T) um die Bestätigung der eigenen Meinung bittet. Er soll sich so als Mitglied des Kollektivs der Deutschsprecher positionieren, der eine ganz andere Position als sie selbst vertritt. T(T) visiert demnach abermals einen oppositionellen Gesprächsverlauf an. Durch die These, der jeweilige Standpunkt zu seiner Sprache sei „Empfindungssache“, bietet sie L(T) die Möglichkeit an, argumentativ in die Diskussion einzusteigen (Z.70 f.). Es folgt eine relativ unklare Elaboration, die aber von L(T) im Hinblick auf das Gegensatzpaar Sprache/Schriftsprache korrigiert werden kann, was bei T(T) zu einer Gesprächsreparatur führt (Z.78 f.). Daran schließt sich erneut eine Suspendierungsaktivität L(T)s an, die diesmal durch einen direktiv initiierenden Turn seitens T(T) zurückgewiesen wird. Daraufhin nimmt L(T) sich der zeitlichen Rahmenbedingungen an und will sie mit dem Interviewer klären (Z.87).

Wiederum ist es nun an T(T), den propositionalen Gehalt weiterer Diskussionsschritte festzulegen. Sie geht zur ursprünglichen These zurück und befreit sie von entstandenen Nebenhorizonten, indem sie L(T) auffordert, diese nun unmissverständlich zu erläutern (Z.88). Jetzt untermauert L(T) wieder mithilfe von M(T) nebst einem Prager Denkmal als Adjuvanten seine These: die tschechische Schriftsprache wurde erst in jüngerer Zeit „designt“ (Z.93). T(T) hingegen geht es darum ihre Antithese, so etwas sei nicht genuin tschechisch, zu elaborieren (Z.94, 98 f.). Nachdem nun L(T) argumentativ elaboriert, es habe bis vor kurzer Zeit keine tschechische Schriftsprache gegeben³¹⁹ (Z.101 f.), verschiebt T(T) den Diskussionshorizont erneut: in ihrer Intervention will sie die Rahmenbedingungen des Horizontes von L(T)s Intentionen herausfinden (Z.103).

Nach dieser Unterbrechung taucht seitens L(T) eine vollkommen neue Proposition auf, die den Begriff der Sprachkonstruktion ganz anders auslegt: Sehr viele tschechische Begriffe seien aus anderen Sprachen, darunter auch aus dem Russischen, eingegliedert. T(T) elaboriert diese Proposition zunächst nicht, sondern stellt ihre Logik grundsätzlich in Frage, woraufhin L(T) sie auch mit seinen Elaborationen nicht vom Gegenteil überzeugen kann. So verschiebt T(T) abermals den Horizont zur Geschichte der tschechischen Sprache hin und stellt die These auf, „viele“ käme aus geschichtlichen Gründen“ aus dem Deutschen“ (Z.114-11). Vorübergehend herrscht nun Einigkeit, als jedoch L(T) ansetzt, mittels dieser Teilkonklusion einen Bogen zur Ausgangsthese zu schlagen (*drum*, Z.127-128), beansprucht T(T) in einem überlappenden Turn das Gespräch und negiert damit jeden möglichen diesbezüglichen Zusammenhang. Exemplifizierend elaboriert sie die fundamentale Antithese mit der Abneigung, die

³¹⁹ Dokumente in tschechischer Sprache lassen sich bereits seit dem 14. Jhd. finden. Allerdings konkurrierte die tschechische Sprache viele Jahrhunderte lang mit dem lateinischen und dem Deutschen, was zu einem Zweifel ihrer Überlebenschancen und einer „Wiedergeburt“ in der Romantik führte (Panzer 1996, 97 f.).

die Vorherrschaft des Russischen während den Zeiten des Ostblocks, in Tschechien generierte.³²⁰ Die Funktion dieses Gesprächsschrittes bleibt im Unklaren, eine Verbindung zur zuvor aufgestellten Propositionen ist nicht erkennbar. Allerdings hatte M(T) in ihrem Interview eine starke Ablehnung gegenüber der russischen Sprache offenbart. Diese Elaboration dürfte also der Ausdruck eines konjunktiven Wissens sein, das T(T) mit der verstorbenen Mutter teilt. Ebenfalls so einordnen könnte man die vorangegangene Positionierung zum Kollektiv jener Menschen, die die tschechische Sprache schön finden, während nach T(T)s Meinung L(T) die deutsche Einstellung zu teilen hätte. Es verhält sich zum Teil so, als wäre M(T) insofern anwesend, als L(T) (explizit) und T(T) (implizit) auf ein gemeinsames Kollektiv mit ihr rekurrieren.

T(T)s schwer zu deutende Elaboration ermöglicht andererseits einen Fortgang der Diskussion, denn nun wird in einem inkludierenden Modus vor einem historischen Horizont über die Einflüsse des Deutschen auf das Tschechische geredet. In einer von Validierungen geprägten Diskursorganisation nähern sich beide der von L(T) vorgeschlagenen Konklusion, die tschechische Schriftsprache sei eine Schöpfung des frühen 20. Jahrhunderts. Diese Diskursstrategie, die von L(T) initiiert wurde, basiert auf dem konjunktiven Erfahrungsraum, dass T(T) sich in der Geschichte ihres Heimatlandes auskennt und gerne darüber redet. Das veranlasst sie auch dazu, sich für fehlendes Wissen über die tschechische Sprachgeschichte zu rechtfertigen und auf bekannte sprachgeschichtliche Zusammenhänge einzugehen (Z.162 ff.), was zu einer Zwischenkonklusion über Weltwissen führt (Z.167 ff.).

Allerdings initiiert T(T) nach einem kurzen gesprächsbeanspruchenden Turn von L(T) eine neue Diskussion, indem sie der tschechischen Sprache mehr Charakter als der deutschen zuspricht, da sie Fremdwörter unkomplizierter eingliedert.³²¹ T(T) elaboriert ihre These sehr lebendig und dicht, wohingegen seitens L(T) zunächst nur eine Ratifizierungs- (Z.181) und später eine Suspendierungsaktivität mit Veränderung der Kommunikationsachse (Z.186) zu beobachten ist. Anschließend steuert er eine Konklusion an (Z.187 f.), die jedoch von T(T) zurückgewiesen wird. Eine erneute Suspendierungsaktivität löst bei T(T) einen längeren elaborierenden Gesprächsschritt aus (Z.194-207), bei dem sie ihre Proposition untermauert. Diese Elaboration, die sich in einer darauf folgenden parallelen Gesprächsstruktur fortsetzt (Z.211, 213-216), ist in vielfacher Hinsicht aufschlussreich. Erstens fällt eine holistische Herangehensweise auf, die Sprache, Sprecher und das Land dieser Sprecher bündelt. Ob nun „die Deutschen“ (Z.195) keine Wörter integrieren oder „im Deutschen“ (Z.198) nie Wörter angenommen wurden scheint bedeutungsgleich zu sein. Auch wird hier die Angst der „Deutschen“ auf das gesamte Land projiziert (*armes Deutschland*, Z.215 f.). Zweitens ist die Kontrastierung des deutschen Merkmalbündels mit der tschechischen Sprache und deren Sprechern augenfällig. Allerdings wird als Antithese zum hochgelobten tschechischen Umgang mit Lehnwörtern zusätzlich in einem kurzen Nebenstrang die französische Sprache eingeführt. Dadurch wird die deutsche Sprache aus einer Extremposition herausgerückt. Tatsächlich spricht sich T(T) daraufhin nur noch gegen ein eher begrenztes Kollektiv sich beklagender

³²⁰ Zu den zahlreichen Lehnübernahmen aus dem Russischen in der Nachkriegszeit vgl. Vintr (1998, 208 f.).

³²¹ Ob die deutsche Sprache weniger Fremdwörter eingegliedert hat als die tschechische ist fraglich. Panzer spricht allerdings von sprachgeschichtlichen puristischen Tendenzen gegenüber dem Deutschen im 19. Jhd. (1996, 98).

Sprecher des Deutschen aus (ab Z.204). Drittens entspricht diese sehr gut illustrierte Positionierung ihres Standpunktes gegenüber diesem Kollektiv– in Hinblick auf deren Wiederholung (Z.113 ff.) – einem Versuch, L(T) auf ein gemeinsam unterstelltes Rationalitätskriterium zu verpflichten. Indem L(T) T(T)s Elaborationen validiert, wäre sein Standpunkt als Deutscher gefestigt d.h. T(T) wäre in der Lage, eine grundsätzliche Opposition als konsolidiert vorauszusetzen. Viertens erzeugt die erwähnte holistische Betrachtungsweise eine deutliche Horizontenerweiterung, die sie in die Nähe der These rückt, Deutsche wollten keine anderen ausländischen „Menschen“ mehr annehmen. Zur Zementierung dieser Betrachtungsweise fehlen jedoch weitere Hinweise. Fünftens bietet T(T) ihrem Kommunikationspartner durch Markierungsaktivität auch ihren Bewertungsstandard dieser Zustände an. Während sie die tschechische Herangehensweise an Lehnwörter für „logisch“ (Z.204) und „schlau“ (Z.211) hält, ist der deutsche Umgang höchstens als „dumm“ (Z.211) zu bezeichnen. Insbesondere die zweite Markierung stellt einen sehr emotionalen Zugang dar, der von L(T) übernommen werden soll. L(T) validiert zwischendurch zwar T(T)s Elaboration, indem er seine eigenen Überlegungen als damit deckungsgleich bezeichnet. Er markiert seinen Turn aber nicht so, dass eine auf T(T)s Bewertungsstandard bezogene Respondierungsaktivität ersichtlich wäre. In einer parallelen Diskursorganisation elaboriert deshalb T(T) ihre Proposition einfach weiter, während L(T) dann in einer Eröffnungsphase darüber spricht, warum er kein Tschechisch gelernt hat. Diese Eröffnung markiert zum einen das Ausbleiben eines Beziehungskonfliktes, der durch die geforderte Respondierung hätte entstehen können. Zum anderen ist sie erstmaliger Ausdruck einer persönlichen Sicht auf gemeinsam erlebte Biografie. Anschließend spricht er über die späte Korrektur des damaligen Entschlusses, bevor er auf den eigentlichen propositionalen Gehalt seiner Äußerung kommt: das Tschechische und das Deutsche seien „eng gemischt“ (Z.228). Zuletzt wiederholt er sein Bedauern, die tschechische Sprache nicht mit M(T) gemeinsam angegangen zu sein. Erneut ist also M(T), diesmal nebst Bruder bzw. Schwager in der Diskussion präsent.

T(T) respondiert mit zwei Gesprächsschritten, die schlichtweg aus Oppositionen bestimmter Teilpropositionen bestehen (Z.220, 231). Sie scheint nicht bereit zu sein, die Verortung L(T)s innerhalb eines Kollektivs mit ihrer Familie zuzulassen. In der folgenden Elaboration verhaspelt sie sich zunächst und nimmt die Position einer Antithese zu einer Proposition ein, die zuvor gar nicht aufgetaucht war (Z.233 f.). Letztendlich findet sie jedoch trotzdem noch zu einem propositionalen Gehalt, den sie zur Diskussion anbietet: Tschechisch sei voller Lehnwörter, deren Herkunft ein Laie nicht kenne.

Hier interveniert L(T) nun durch eine exemplifizierende Elaboration, die er als weltbildverändernd (Z.243) ankündigt. Dabei ist auch die persönliche Gewichtung in der Eröffnung bedeutend. Er wird so zumindest auf der Ebene des Bezugs zu den Propositionen in T(T)s initiierten Turns gerecht und respondiert so ohne in einen distanzierten und/oder belehrenden Duktus, wie bspw. in Z.187 f. zu verfallen. Das hindert T(T) zwar nicht daran, zunächst abermals antithetisch zu respondieren, diese hauptsächlich von ihr getragene oppositionelle Diskursorganisation schwächt sich dann jedoch im Laufe von L(T)s folgenden Äußerungen stark ab. Ihre teils überlappenden späteren Gesprächsschritte validieren zum Teil L(T)s Ausführungen (Z.258, 279, 311 f.) oder elaborieren sie sogar (Z.272 ff., 288). Besonders auffällig ist jedoch, dass diesen abschließenden Beiträgen der Charakter einer Diskussion fehlt. Der

akademische Duktus, von dem L(T) berichtet, scheint sich auf das Gespräch zu übertragen. So gibt L(T) hauptsächlich und in zunehmendem Maße die Dialoge aus der Zeit seines Kuwaitaufenthalts wieder, es fehlen dabei jedoch propositionale Inhalte. Die anfangs angekündigte These, die Sprachen seien sehr eng vermischt (Z.228), wird zwar exemplifizierend elaboriert, das Rekurren auf einen Experten als Urheber dieser These macht jedoch eine Diskussion ebenso unwahrscheinlich wie L(T)s ausschweifend instruierender Duktus. So sind insbesondere am Ende dieser ‚Diskussion‘ von T(T) hauptsächlich nur noch Turns ersichtlich, die auch erklärend (Z.294 f.), kommentierend (Z.311), intensivierend (Z.311 f, 314) oder vom Weltwissen heraus betrachtet abwertend (Z.318, 320) sind. Dementsprechend endet die Diskussion auch scheinbar harmonisch, jedoch deutet das Ausbleiben einer wie auch immer gearteten Konklusion darauf, dass es beiden Akteuren nicht mehr darauf ankam, eine solche zu finden.

9.2.4 Fazit

Beim Aufspüren einer letzten Konklusion gerät man an L(T)s Validierung von (Teilbereichen von) T(T)s Elaboration über den Umgang mit Lehnwörtern: „das was du jetzt sagst ist genau, was auf das Tschechische zutrifft“ (Z.209 f.). Dies als die teilweise rituelle Gesamtkonklusion der Diskussion zu bezeichnen, basiert auf folgenden Überlegungen. Erstens validiert sie formell zuvor aufgestellte, teilweise lebhaft vorgetragene Propositionen T(T)s auf pauschale Weise. Zweitens ist es dann beiden erlaubt, Meinungen, Erfahrungen und Oppositionen kundzutun, ohne dass diese Rahmeninkongruenzen noch zur Diskussion gelangen könnten. Drittens zeigt sich bei L(T) eine veränderte Diskursstrategie in Richtung T(T): er hebt seine Wertschätzung gegenüber ihrer Muttersprache hervor und äußert Bedauern, sie nicht gemeinsam mit M(T) gelernt zu haben. Dazu gehören ebenfalls intensive Kontakte zu M(T)s Familie in Tschechien. Vor dieser valorierenden Folie ist es T(T) nun möglich, vorhandene Rahmeninkongruenzen in nachträgliche Oppositionen und andere ab- und bewertende Turns zu kanalisieren, ohne einen harmonischen Gesprächsausgang zu gefährden. Es deutet auf konjunktives, familiäres Wissen hin, dass L(T) in T(T)s Augen zumindest teilweise adäquat respondiert hat, indem er aus der Vielzahl von angebotenen Propositionen, letztlich das Tschechische und als dessen Sprecher sowohl M(T) als auch den Onkel wertschätzend elaborierte. Als sprachbiografisches Resultat einer gemeinsamen Trauer hervorgehend kann diese Entwicklung nur begrüßt werden.

9.3 Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie T

9.3.1 Die zu einem passende Sprache (finden)

Die bei T(T) wiederholt auftretende Figur einer Sprache, die sie quasi qua Geburt³²² mit sich trägt, ist zweifelsohne eine der auffälligsten Befunde in meinen sprachbiografischen Interviews. Dadurch zeichnet sie ein Bild, in dem ihre sprachliche Identität folgendermaßen definiert ist: sprachlich fühlt sie sich weder in der tschechischen Erstsprache (L1), noch in der sukzessive erworbenen Zweitsprache Deutsch (L2) wirklich zu Hause. Aus singulären Gründen, die narrativ mittels der Prozessstruktur einer Wandlungskurve dargelegt sind, ist bei ihr

³²² Dies ist freilich eine überspitzte Darstellung. Im Interview vermutet sie, die Anlage ihrer tiefen Identifikation mit dem Englischen könne auf ihre frühkindliche Anwesenheit bei wissenschaftlichen Tagungen zurückzuführen sein, bei denen die sie die Kommunikationssprache Englisch war (Int. T(T), S.4).

Englisch eine Art Originärsprache, die sie selbst auch nicht als Sprache, sondern vielmehr als ihre Ausdrucksform bezeichnet.³²³ Selbst die englische Grammatik kann sie sich geistig „vorstellen“, da sie den „Charakter“ dieser Sprache „erfasst“ habe (Int. T(T), S.39). Anhand des Interviews ihrer Mutter ist zudem ersichtlich, dass diese ihrer Tochter mittels sozialer Kategorisierung ebenfalls eine englische Identität zuordnet, da diese Sprache zu deren Temperament passen soll.

Zwischen Mutter und Tochter hat sich ferner sprachbiografisch ein regelrechter Duktus entwickelt, der sich mit den Eigenschaften von Sprachen und deren Sprechern befasst. M(T) determiniert in diesem Zusammenhang die eigene sprachliche Identität als hybrides Gebilde: nur ein Teil aller Merkmale der tschechischen Sprache stimmen nach wie vor mit dem eigenen Charakter überein, bspw. deren Verschwommenheit, Poetik oder sog. magische Aspekte. Diese Konkordanz sähe sie gern auch bei ihrer Tochter aber sie muss mit Bedauern feststellen, dass T(T) teilweise eher zu der nüchternen deutschen Sprache hin tendiert. So möchte T(T) bspw. die deutschen Bezeichnungen für die Abstufung von Freundschaft beibehalten, obwohl M(T) ihr die Vorzüge der tschechischen Begriffe erläutert: zu zwischenmenschlichen Kontakten würden die tschechischen Differenzierungen wegen ihrer Vielfalt und der fließenden Übergänge einfach besser passen als die fantasielosen deutschen Abtönungen (guter, bester, allerberster Freund). In anderen Bereichen hingegen stellt M(T) durchaus Deckungsgleichheiten zwischen der deutschen Sprache und ihrem *I* fest: z.B. habe sie erst auf Deutsch bestimmte Werke von geschätzten Philosophen verstehen können. Ihr mittlerweile zur Hälfte aus deutschen Büchern bestehender Bücherschrank symbolisiert diese durch die Migration erweiterte sprachliche Identität.

Auch wenn L(T) in den sprachbiografischen Interviews von M(T) und T(T) genauso wenig eine herausragende Rolle spielt wie es in umgekehrter Richtung der Fall ist, so lassen sich auch bei ihm deutliche Parallelen zu den o.a. Einstellungen auffinden. Er begnügt sich keineswegs damit, sich als modernen Mehrsprachigen³²⁴ zu bezeichnen, sondern führt seine Narration wiederholt auf Aspekte einer sprachlichen Verwurzelung, die auf teilweise noch vor seiner Geburt zu lokalisierende Gegebenheiten zurückzuführen ist. Insbesondere seine frühe Sprachbiografie ist durch eine institutionalisierte Entfaltung an liberale, zwanglose Rahmenbedingungen gekoppelt (s.o.). Und genau diese Haltung schreibt er auch einer französischen Lebenseinstellung zu: „dieser Onkel [seiner Frau, gleichzeitig auch L(T)s Französischlehrer, T.P.], der war super liberal und verkörperte eigentlich den französischen Zugang zum Leben und hat auch sicher sehr viel Zeit in Frankreich verbracht“ (Int. L(T), S.21 f.). Diese „Frankophilie“, die bei ihm „schon immer gegeben war“ und dazu führte, dass er sich in der „französischen Kultur zu Hause“ (Int. L(T), S.6) fühlt, war wohl insbesondere vor seinem Auslandsaufenthalt in Kanada dafür verantwortlich, dass letztlich seine „Französischkenntnisse viel besser als die Englischkenntnisse waren“ (Int. L(T), S.4 f.). Ein beachtlicher Teil seiner Narration beschäftigt sich damit, wie er im Laufe seiner universitären Laufbahn stets versucht hat, der französischen Sprache mehr Raum als der englischen zu gewähren, um somit mindestens

³²³ Die genaue Analyse dieses Phänomens ist im Kap. 9.1.3.4: „T(T)s Identität in einer Sprache“ dargestellt.

³²⁴ Vgl. hierzu bspw. folgende Definition von Lüdi (1996, 236): „[Es, T.P.] ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen.“

einen Äquilingualismus bei seinen starken Fremdsprachen herzustellen. Die fundamentale Dimension dieser Sehnsucht manifestiert sich schließlich in L(T)s Beobachtung, dass bei seinen mittlerweile erwachsenen Kindern sich ein ähnliches Verlangen nach einer ausgeglichenen Sprachenbalance zwischen Französisch und Englisch abzeichnet.

Tabellarisch ausgedrückt sieht die Zuordnung der Sprachen zu den Persönlichkeiten der Familienmitglieder folgendermaßen aus:

<u>Name</u>	<u>Sprache</u>	<u>Identitärer Bezug zur Sprache</u>
M(T)	Tschechisch	Ms natürliche Sprache, darin fühlt sie sich wohl und entspannt
	Englisch	die Sprache der politischen und akademischen Freiheit ihrer Ursprungsfamilie, könnte jederzeit ausgebaut werden
	Französisch	handlungsschematisch erworben, M(T) betrachtet sie – im Vergleich zu T(T)s Fertigkeiten als unzureichend => Frustration
	Deutsch	erweitert M(T)s Handlungsmöglichkeiten in einigen wenigen Bereichen
L(T)	Deutsch	Alltagssprache, vor allem als metasprachliches Objekt interessant, weil sie deutsche Eigenschaften (Tugenden) darstellt
	Französisch	Sprache, die für L(T) bedeutende Werte verkörpert
	Englisch	Wissenschaftssprache, steht in Konkurrenz zur näher stehenden französischen Sprache
	weitere (Russ., Arab., Jap.)	treten allein metasprachlich in Erscheinung, konstruieren ein Weltbild
T(T)	Tschechisch	gut, um T(T)s Gefühle auszudrücken
	Deutsch	Sprache des Alltags. Identifikation mit dt. Jugendsprache. Objektiv gesehen keine schöne Sprache für T(T) => soll nicht die Oberhand bekommen
	Französisch	sehr gut beherrschte Sprache, zuweilen etwas kompliziert um T(T)s Innenleben abzubilden
	Englisch	T(T)s Originärsprache, passt zu ihrem Innersten. Allerdings: verkörpert für T(T) keine Lebenseinstellung

9.3.2 Die sprachliche und kulturelle Verortung in einem Kollektiv

Wir treffen hier auf eine Familie, bei der jedes Familienmitglied nicht an seinen sprachlichen und kulturellen Wurzeln festhält, sondern eine sprachbiografisch dokumentierbare Verortung außerhalb der von Geburt an vorhandenen Rahmen sucht. So zeichnet sich bei M(T) bereits kurz nach der Ankunft in Deutschland ab, dass sie und ihre Tochter nicht als Transmigranten³²⁵ zu bezeichnen sind, obgleich M(T) mangels eines langfristigen Arbeitsvertrages stets eine Ausweisung aus Deutschland droht und deshalb T(T) auch jährlich eine Schulprüfung in Tschechien ablegt. Der Wunsch, dauerhaft in Deutschland zu bleiben manifestiert sich vor allem in M(T)s Partnerschaft mit L(T), dessen Arbeitsstelle fest an die Universität Freiburg gebunden ist.³²⁶ Auffällig ist ferner der schnelle Sprachenwechsel zum Deutschen hin im

³²⁵ Dieser von Basch et al. (1994) geprägte Begriff ist heutzutage insbesondere bei dem Phänomen der Elitemigration zu beobachten, zu der M(T) ja im Grunde gehört.

³²⁶ Inwieweit die gescheiterte Beziehung zu T(T)s Vater eine Rolle bei der Migration spielt, soll in dieser Arbeit keine Rolle spielen.

Mutter-Tochter-Kollektiv³²⁷, was beide wiederum von dem Herkunftskollektiv entfremdet. Die von M(T) in Tschechien beobachtete Ablehnung einer Zweisprachigkeit mit Deutsch kollidiert geradezu mit der in Freiburg erfahrenen Toleranz gegenüber Bilingualismus (Int. M(T), S.23 f.). Nun hält M(T) trotz solcher Erkenntnisse ein stabiles Verhältnis zu Tschechien und der tschechischen Sprache, da sie sehr differenziert über die Vorzüge dieser Sprache und ihrer Sprecher urteilt und sich im narrativen Interview dahingehend so äußert, als habe sie diese Gedankengänge schon des Öfteren mit Leuten besprochen (vgl. beispielhaft das Thema ‚Singen im nationalen Vergleich: Int. M(T), S.32). Es lassen sich nun einerseits Anzeichen auffinden, die M(T) sprachlich in ein besonderes, aus ihr und T(T) bestehendes Familienkollektiv oder gar in eine internationales akademisches Kollektiv positionieren, bspw. die Überzeugung, jederzeit ihre englische Sprache so ausbauen zu können, dass sie in jedem englischsprachigen Land leben könnte.³²⁸ Andererseits fällt die erzählerisch aufwändige Schilderung eines tschechischen Melting-Pots auf (Int. M(T), S.28), mit der sie belegen will, dass die heutige tschechische Kultur und Bevölkerung eine Mischung aus verschiedenen europäischen Einflüssen darstellt. Als Mitglied dieser Gruppe ist es nur folgerichtig, dass auch sie sich im europäischen Kontinent frei bewegt und entfaltet, ohne sich wirklich von ihrem Heimatland und den dort geschätzten Merkmalen abwenden zu müssen. Dabei muss jedoch in Betracht gezogen werden, dass M(T) sich schon als Kind von einer lernunwilligen Allgemeinheit distanziert hat und sich auch in Deutschland als herausragende Lernerin der deutschen Sprache entfalten konnte. Dies reduziert ihr europäisches Kollektiv auf solche Menschen, die dazu bereit sind, ihre bspw. durch totalitäre Regimes eingeschränkten Horizonte zu erweitern. Dass M(T) diese Positionierung auf ihre eigene Mutter zurückführt (Int. M(T), S.8), ist ein klares Zeichen dafür, wie Positionierungen der Eltern den Lebensweg der Kinder beeinflussen können. Diese grenzübergreifende europäische Haltung lässt sich an mehreren Stellen auch bei T(T) dokumentieren. Zum einen stören sie Fragen nach ihrer nationalen Identität kaum, denn sie betrachtet sich als Person, die aufgrund kultureller und religiöser Voraussetzungen, weiß, „wo sie hingehört“ (Int. T(T), S.32). Obwohl sie kurz zuvor gemeint hatte, aus Freiburg eigentlich nicht mehr weg zu können, verursachen ihre Bilingualität und Bilingualität bei ihr keine Konflikte (Int. T(T), S.33). Dabei sind die Voraussetzungen für so eine europäische Identität nicht immer positiv, bspw. deutet sie den großen Hass ihrer Großeltern (väterlicherseits) auf Deutschland auch als durch ihre eigene Migration dahin mit verursacht (Int. T(T), S.34). Das enge Mutter-Tochter-Kollektiv hat in diesem Aspekt den Vorteil, T(T) eine klare Orientierung ihrer Zugehörigkeit ermöglicht zu haben. Dies wird am Ende des Interviews sehr deutlich, als T(T) deklariert, sich auch durchaus im Ausland wohlfühlen zu können. Allerdings würde sie dabei entschieden europäisch geprägte Länder wie Irland oder Neuseeland bevorzugen und in kulturell sehr fremden Ländern wie China oder Indien nicht leben wollen (Int. T(T), S.50).

³²⁷ An verschiedenen Stellen ihres Interviews beklagt sich M(T) darüber, sowohl die englische als auch die französische Sprache nicht von Muttersprachlern, sondern von Pragern erlernt zu haben, was sich an einem starken Akzent offenbart. Dass gerade einem „sog. slawischen Akzent“ in Deutschland eine eher negative Konnotation anhaftet, bemerkt Amelina (2008, 178 f.) in ihren Fallstudien mit russischen hochqualifizierten Migranten. Es ist anzunehmen, dass diese erfahrene Abwertung sich ebenfalls auf einen Akzent in der deutschen Sprache ausweitet und dass daher slawische Sprachen zu den prestigeärmeren gehören.

³²⁸ Ein Lebensentwurf, den sie ihrer Tochter zuschreibt.

T(T) ist demnach keine durch tschechische bzw. deutsche Staats- und Sprachengrenzen eingeeengte, sondern eine junge europäische Frau.

Auch bei L(T) lassen sich Parallelen zu dieser Einstellung ausfindig machen: da seine berufliche Lage als Wissenschaftler „so absorbierend und ausgereizt“ ist (Int. L(T), S.26), ist er kaum mehr in der Lage, seine sprachliche Situation zu verändern. Zwar sorgte er über Jahrzehnte hinweg dafür, durch universitäre, französischsprachige Kontakte seine Fremdsprachenbalance in seinem Sinne zu optimieren. Seinem Bedürfnis nach sprachlicher Performanz entsprach dies jedoch nicht. So versuchte er bei verschiedenen Auslandsaufenthalten, die arabische, russische, griechische oder japanische Sprache zu erwerben, was wohl mangels zeitlicher Ressourcen nicht zu einer kommunikativen Beherrschung führte. Stattdessen veränderte er sein Vorhaben und entdeckte den Genuss des metasprachlichen Vergleichs von Sprachen. Dieser begann in Kuwait mit der Erkenntnis, dass gewohnte deutsche Begriffe nicht auf lateinische bzw. griechische Wörter zurückzuführen sind, sondern auf arabische, und endete in Japan mit dem Einblick in kulturelle Verflechtungen zwischen Deutschland und Japan. Diese seine Weltsicht verändernden Erfahrungen zeugen von dem Wissen, dass verschiedene Sprachen und/oder Kulturen historisch viel enger miteinander verflochten sind als gemeinhin bekannt. Dadurch entledigt auch er sich möglicher Barrieren, die eine naturwissenschaftliche Universitätslaufbahn implizieren könnte und positioniert sich als Mitglied in einem viel größeren Kollektiv, das aus offenen, sprachinteressierten Wissenschaftlern aus der ganzen Welt besteht. L(T)s herausragendes Merkmal dabei ist die Kenntnis darüber, sprachlich und kulturell eine Vielzahl von Kennzeichen mit einer erklecklichen Anzahl Menschen weltweit zu teilen. Dieser Typus könnte als sprachlich bedingter Humanist bezeichnet werden.

Im Hinblick auf das gemeinsame Zusammenleben von T(T) und L(T) nach M(T)s Tod ist die dokumentierte sprachbiografische Diskussion richtungsweisend. L(T) erkennt, dass T(T) und er ein gemeinsames Interesse an Sprachen und ihrer historischen Verflechtungen haben. Allerdings muss er einsehen, dass sie es nicht hinnehmen kann, wenn er über die tschechische Sprache Urteile fällt. Ein solches Vorgehen evoziert eine Distanzierung zur deutschen Sprache und wirkt einer europäischen Identität entgegen. Die Lösung dieser Konstellation liegt auf der Hand: L(T) hat sich mit T(T) als von ihm anerkannte Expertin um die tschechische Sprache zu kümmern, da er so ihre Wurzeln und die ihrer Mutter wertschätzt. Gerade in einer kritischen Situation wie nach dem plötzlichen Tod eines Familienmitglieds scheint es von oberster Priorität zu sein, die sprachbiografischen Spuren des Verstorbenen zu respektieren, ganz gleich in welcher Sprache dieser gelebt hatte.

10. Familie C

Auch in dieser Familie ist es die Mutter (M(C)), die sich dazu entschließt, auszuwandern. In China geboren und aufgewachsen, beschließt sie nach Beendigung ihres Studiums, sich trotz einer gescheiterten Ehe nebst Tochter (T(C)) in Europa, Nordamerika oder Australien wissenschaftlich weiterzubilden. Ein Doktorandenstipendium verhilft ihr nach Deutschland, wo sie zunächst 3 Jahre lang ohne die Tochter lebt. Die Doktorandenstelle entpuppt sich als Flopp, so dass M(C) über einen längeren Zeitraum vergeblich versucht, von Deutschland aus eine Stelle im englischsprachigen Raum zu finden, dem sie – auch aus sprachlichen Gründen – schon früher den Vorzug gegeben hätte. Deshalb spielt die deutsche Sprache in ihrer ersten Zeit als Migrantin auch keine Rolle. Als T(C) dann im Alter von 8 Jahren nachkommt, hat M(C) bereits deren zukünftigen Stiefvater SV(C) kennen gelernt und geheiratet. SV(C) kommt aus Franken und gestaltet die Beziehung zu seiner Frau vom ersten Moment an auf Englisch, seiner einzigen Fremdsprache. Fünf Jahre nach T(C)s Ankunft wird M(C)s und SV(C)s gemeinsame Tochter TE(C) geboren.

Aus sprachlicher Perspektive heraus beobachtet, ist das Familienleben äußerst vielseitig. Die Kommunikationssprache zwischen M(C) und SV(C) ist nach wie vor Englisch, auch wenn M(C) sich zuweilen wünscht, sie zum Deutschen hin ändern zu können. Englisch ist dadurch auch Familiensprache und wird von beiden Töchtern verwendet. Im Familiensetting wird allerdings deutlich, dass insbesondere bei komplexeren Situationen T(C) ihrer Mutter auf Chinesisch und ihrem Stiefvater auf Deutsch antwortet. Durch diese sprachlichen Abweichungen entstehen familiäre Gespräche, die sich parallel aller drei Sprachen bedienen, je nachdem, wer gerade mit wem spricht. Dabei muss beachtet werden, dass M(C)s Kompetenzen, bei diffizileren Situationen auf Deutsch zu reagieren, ziemlich eingeschränkt und dass SV(C)s Kenntnisse der chinesischen Sprache zu vernachlässigen sind. Völlig frei scheint sich hingegen die mittlerweile dreijährige TE(C) zu verhalten, die beliebig zwischen den drei Sprachen switcht. Sprachlich verändert wird die Familie außerdem durch regelmäßigen Besuch aus China, der über längere Zeiträume im Haus der Familie wohnt. Normalerweise handelt es sich dabei um enge Familienangehörige der Mutter, die kaum Englisch und überhaupt kein Deutsch beherrschen. Der sprachliche Input dabei soll einer Verschlechterung der chinesischen Sprache bei beiden Töchtern entgegenwirken. Als Ergebnis lässt sich bei diesen Besuchszeiten feststellen, dass so eine fast rein chinesischesprachige Familie innerhalb der im Grunde dreisprachigen Familie entsteht, was dazu führt, dass SV(C) teilweise keine Teilhabe am Familienleben erlangen kann.

M(C)s chinesischer Ursprungsfamilie stehen SV(C)s Eltern gegenüber, durch deren Einfluss T(C) bei ihrer Ankunft in Deutschland einen hier aussprechbaren Namen erhielt. Sie wohnen zwar weit weg (>400Km), spielen aber bei den sprachbiografischen Darstellungen stets eine Rolle. So lehnt M(C) jeglichen Kontakt zu ihren Schwiegereltern ab, weil sie sich von ihnen abgelehnt und abgewertet fühlt. Auch SV(C) bemerkt, dass seine Eltern sein multilinguales und interkulturelles Leben nicht tolerieren wollen und scheut daher längere Zusammenkünfte. *Ergo* fungieren die jeweiligen Ursprungsfamilien für den Partner isolierend statt integrierend. Hier stellt sich natürlich die Frage, wie sich diese vielschichtige sprachliche Konstellation auf die Kinder auswirkt.

10.1 Identitätsdarstellungen in den Einzelinterviews der Familienmitglieder

10.1.1 Die Mutter M(C)

10.1.1.1 Die Sprachbiografie

M(C) wird Anfang der 60er Jahre in China geboren. Obwohl zu jener Zeit dort Uniformität propagiert wird, hält M(C)s Familie an eigenen, alten Traditionen fest und wünscht sich für M(C) eine internationale Biografie, die den Gepflogenheiten der Großeltern im sehr kosmopolitischen Shanghai der 30er und 40er Jahre entspricht. M(C)s erste Berührung mit dem Ausland findet trotzdem erst 1992 statt, als ihr die Möglichkeit in Aussicht gestellt wird, im Rahmen eines 8-monatigen akademischen Austauschprogrammes im Fach Biologie nach England zu gehen. Dafür muss sie jedoch zunächst eine Englischprüfung in der „britischen Botschaft in Peking“ ablegen, die sie auch besteht. Während der darauffolgenden Zeit in London bemerkt sie, dass sie durch den universitären Englischunterricht in China nicht gut auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet worden ist. Zwar ist sie durchaus in der Lage, auf Englisch zu lesen, nicht jedoch „*to communicate*“, so dass sie „die ersten drei Monate“ nur „*good morning*“ u.Ä. zu sagen vermag.

Nach diesem ersten Kontakt mit dem Ausland kehrt M(C) nach Peking zurück, wo sie als Wissenschaftlerin eine kleine Forschergruppe betreut. Allerdings strebt sie nach einer Promotion im Ausland und will sich daher um Doktorandenstellen in den USA, Australien und Europa bewerben. Für die USA ist das Bestehen einer komplexeren Sprachprüfung Voraussetzung, so dass M(C) nun abends nach ihrer Forschungstätigkeit einen englischen Sprachkurs besucht. Nach dessen Abschluss besteht sie die Prüfungen und macht sich nun aktiv auf die Suche nach einem Promotionsbetreuer. Im Gegensatz zu der Situation des Austauschprogramms zuvor muss M(C) sich nun selbstständig darum kümmern, eine Stelle zu finden, die zudem voll finanziert sein sollte. Die einzige positive Antwort kommt dann aus Deutschland, wohin sich M(C) letztlich auch begibt. Ihre Kenntnisse der deutschen Sprache tendieren bei ihrer Ankunft in Deutschland gegen null: außer dem deutschen Alphabeth beherrscht M(C) sie überhaupt nicht.

Zu diesem Zeitpunkt ist sie bereits seit drei Jahren Mutter von T(C), die schon während M(C)s 8-monatigen Englandaufenthalt bei M(C)s Eltern gewohnt hat. Da die Belastungen nach der Rückkehr durch die zusätzlichen Sprachkurse erheblich waren, kümmerten sich T(C)s Großeltern weiterhin überwiegend um sie. In dem Zusammenhang spielt wieder der erwähnte weltbürgerliche familiäre Hintergrund eine Rolle: M(C)s Mutter unterstützt M(C) bei ihren grenzüberschreitenden Zielsetzungen nämlich mit der Parole: „bleib international!“ Ohne die praktische Unterstützung der Großeltern wäre diese Aufforderung kaum realisierbar gewesen, denn M(C)s Ehemann wirkte bei ihren Plänen nicht mit. Er wollte laut M(C) nämlich nicht nur „nicht“ aus China „rauskommen“, sondern sprach zudem auch kein Englisch. Die Diskrepanz zwischen seinem Wunsch, in China zu bleiben und M(C)s Drang, ihr Leben durch eine persönliche „Entwicklung“ internationaler zu gestalten, kulminierte in einer Trennung, nach der er sich auch nicht mehr nennenswert um seine Tochter gekümmert haben soll. Zum Antritt der zugesagten Doktorandenstelle in Deutschland reist M(C) auch diesmal ohne T(C), die weiterhin bei ihren Großeltern lebt und erst 3 Jahre später nach Deutschland nachkommen wird. Die Stelle entpuppt sich allerdings als promotionsuntauglich, da der Projektlei-

ter als zweifacher Post-Doc doch nicht die Berechtigung hat, M(C) bei ihrer Promotion zu betreuen und auch nicht über die „*Power*“ verfügt, etwas gegen die vorgeschriebenen Richtlinien zu unternehmen. So beginnt für M(C) die Suche nach einer PHD-Stelle erneut, wobei sie sich besonders für solche aus den USA interessiert, die ihr zufolge ausländischen Biologen damals ausgezeichnete Bedingungen boten. Nun arbeitet sie tagsüber bei einer deutschen Projektgruppe, bewirbt sich aber gleichzeitig um eine „*professor assistant*“ bzw. „*teaching assistant*“ Stelle in den USA. Da sie im deutschen Labor mit Englisch über die Runden kommt und auch keine Zukunft in Deutschland in Betracht zieht, lernt sie in dieser Zeit überhaupt kein Deutsch, sondern ist sprachlich vielmehr daran interessiert, ihr Englisch auf ein hohes Niveau zu bringen. Im biologischen Institut lernt sie allerdings ihren zukünftigen Ehemann SV(C) kennen, der dort als Informatiker beschäftigt ist. Bis zur späteren Heirat rechnet M(C) immer noch nicht damit, in Deutschland zu bleiben, was bei ihr *ergo* dazu führt, „kein Deutsch“ erwerben zu wollen. Dann allerdings besucht sie ein Jahr lang 4 Wochenstunden umfassende Abendkurse an der Volkshochschule. Insgesamt bezeichnet M(C) den damaligen Zustand ihrer Einstellung zur deutschen Sprache jedoch als mutlos, weil sie diese weder im Labor brauchte noch eine Doktorandenstelle in Deutschland in Aussicht hatte. Bilanzierend stellt sie zudem fest, dass ihr gegenwärtiges Deutsch defizitär ist, weil sie in „keine richtige Schule gegangen“ sei.

Nach ihrer Hochzeit kommt auch T(C) nach Deutschland, um mit ihrer Mutter und SV(C) zu leben. Mit der kurz nach T(C)s Ankunft verbundenen inoffiziellen Namensänderung der Tochter durch M(C)s Schwiegereltern ist M(C) einverstanden. Allmählich verschlechtert sich die Beziehung zwischen ihr und den Schwiegereltern jedoch erheblich. Gegenwärtig will insbesondere M(C)s Schwiegermutter sogar nichts mehr mit M(C) besprechen, weil sie davon ausgeht, dass diese sowieso nicht genug Deutsch versteht. M(C) hingegen ist der Meinung, dass ihre Schwiegermutter als Hausfrau einen viel eingeschränkteren Horizont als sie selbst besitzt und sie selbst wiederum ein Mensch ist, der sich nicht erniedrigen lässt. Wie des Weiteren vor allem aus SV(C)s Interview ersichtlich, ist der Kontakt zwischen beiden Frauen nun katastrophal.

Innerhalb von M(C)s neuer Familie bildet sich eine Dreisprachigkeit heraus. Sie und ihr Mann sprechen bis zum Zeitpunkt des Interviews fast ausschließlich Englisch miteinander. Mit T(C) versucht M(C) stets auf Chinesisch zu sprechen, auch wenn ihr diese oft auf Deutsch antwortet. Die dritte familiäre Sprache ist Deutsch, die insbesondere zwischen SV(C) und T(C) zur gängigen Kommunikationssprache geworden ist. M(C) fühlt sich dabei oft ausgeschlossen. Nicht nur die Geschwindigkeit der Sprache macht ihr zu schaffen, sondern auch der Inhalt der Gespräche. Dass SV(C) und T(C) sich beispielsweise über „*Popstars*“ unterhalten können, ist M(C) unverständlich. Mit Stolz betrachtet sie hingegen, dass nicht nur T(C), sondern auch die in Deutschland geborene dreijährige Tochter TE(C) mit der englischen Sprache sehr gut klar kommen. Als Grund für den „Mut“, den i.E. beide Töchter im Englischen aufweisen, konstatiert M(C) die von ihr benutzte englische Familiensprache.

Einige ihrer Aussagen sprechen für eine relative Instabilität der gezeichneten sprachlichen Aufteilung. So betrachtet sie ihre Familie vor allem in Abwesenheit ihres Mannes sprachlich als „chinesische Familie“, was durch die erwähnte Anwesenheit eigener Familienangehörigen verstärkt wird. Dadurch wird auch die Kommunikation auf Chinesisch immer wieder in den

Vordergrund gerückt, wovon insbesondere die kleine TE(C) sehr profitieren soll. Im Gegensatz dazu befindet sich SV(C) wochentags kaum zu Hause und habe dann, am Wochenende, Kommunikationsschwierigkeiten mit M(C)s Verwandten, da letztere wegen des angeblich schlechten Fremdsprachenniveaus in China nicht auf Englisch mit ihm reden können. Die Familiensprache schwankt insgesamt zwischen Englisch und Chinesisch, in Abhängigkeit von der Anwesenheit von SV(C) und M(C)s Angehörigen. Hinzu sollen gelegentlich Situationen kommen, in denen das Englische als Familiensprache durch T(C) bedroht sei. So beschreibt M(C), dass sie in bestimmten Konstellationen aktiv das Englische forcieren, damit nicht etwa die zwischen T(C) und SV(C) gängige deutsche Sprache die Gespräche dominiere.

In M(C)s Sprachbiografie zeichnet sich erst nach 4-5 Jahren in Deutschland ein Wendepunkt ab. Um den Führerschein zu erwerben, besucht sie eine deutsche Fahrschule und macht dort ihre erste positive Erfahrung mit der deutschen Sprache: entgegen dem Rat des Fahrlehrers beide Prüfungen in englischer Sprache abzulegen, besteht sie sie auf Anhieb – auf Deutsch. Der Fahrlehrer soll daraufhin sein Erstaunen mit den Worten „das ist wirklich unglaublich!“ ausgedrückt haben. Der Erfolg, den sie insbesondere bei der theoretischen Prüfung auf grundsätzliche akademische Fähigkeiten zurückführt, verursacht M(C) ein gutes Gefühl und macht ihr zudem Mut. Das Selbstbewusstsein, das M(C) durch bestandene Examina wie diese oder später auch die Einbürgerungsprüfung gewinnt, ist ein wichtiger Gegenpol zu eher frustrierenden Situationen, wie wenn sie bemerkt, dass SV(C) und T(C) sich so schnell auf Deutsch unterhalten, dass sie überhaupt nicht mitkommt, sondern sich nur ausgeschlossen und „sauer“ fühlt.

Kurz nach ihren ersten sprachlichen Erfolgen verändert sich ihr Leben in mehrfacher Hinsicht. Nicht nur ist sie mit TE(C) schwanger, sondern erfährt im biologischen Institut, dass sie nun doch ihre Promotion einreichen und die entsprechende Prüfung ablegen darf. Für ihr Deutsch sind nun die kommenden „zwei Jahre“, in denen sie Tag und Nacht an die Prüfung in englischer Sprache (sic!) denken muss, natürlich ein Rückschritt. Und zu ihrem Leidwesen erweist ihr Englisch sich auf einer Tagung in den USA – die zweitgeborene TE(C) ist gerade vier Monate alt – als „immer noch nicht gut genug“. M(C) bemerkt nämlich mit Entsetzen, dass sie die englische Sprache „immer noch nicht 100%ig verstehen kann“. Sprachlich kommt in diesem Zeitraum eine weitere Herausforderung auf M(C) zu, da ihre Familie ein Haus baut, ihr Mann jedoch von morgens bis abends beruflich unterwegs ist. Daher muss sie selbst als Ansprechpartnerin für die Handwerker herhalten. Weil diese „Werkstatteleute“ in M(C)s Augen vermutlich noch nie mit einer „Ausländerin aus China“ zu tun hatten, macht sie diese Belastung „total verrückt“. Der mit den Handwerkern verwendete Sprachduktus habe nämlich mit der „akademischen Sprache“, mit der M(C) gerade noch klar gekommen war, nichts gemein. Letztlich „schafft“ M(C) es aber, diese stressige, dreisprachige Zeit zu überstehen, auch dank ihrer Mutter, die in dieser Zeit bei ihnen wohnt. Obwohl sie erwartet, wegen des enormen Stress‘ nach der Verteidigung ihrer Doktorarbeit zusammenzubrechen und krank zu werden, geht es ihr dann „aber prima“.

Aufgrund der Betreuung ihrer jüngeren Tochter befand sich M(C) plötzlich vor neuen sprachlichen Herausforderungen. Sie musste bspw. einen Kindergartenplatz finden, mit Erzieherinnen kommunizieren und mit den neuen Nachbarn eine Beziehung aufbauen und pflegen. Insgesamt wurde dadurch Deutsch zu ihrer „Lebenssprache“, und M(C) erzählt, diese Hürde „ge-

schafft“ zu haben. Natürlich muss sie nach wie vor auch mit Rückschlägen leben, so korrigiert TE(C) sie zuweilen öffentlich für Fehler im Deutschen, was M(C) „peinlich“ ist. Auch beruflich verlagert M(C) ihren Arbeitsplatz in die häusliche Umgebung. Nach den Strapazen der Dissertation verlässt sie das universitäre Labor und arbeitet von zu Hause an Internetprojekten. Als problematisch stellt sich der Alltag in deutscher Sprache für sie vor allem im Kontakt mit „der deutschen Gesellschaft“ heraus: jegliche Kommunikation mit deutschen Ämtern oder Institutionen bedeutet für M(C) eine wahre Herausforderung. Nicht nur Briefe, sondern auch Telefonate in deutscher Sprache nehmen in ihrem Alltag so viel Zeit in Anspruch, dass kaum noch Zeit übrig bleibe, um bspw. wichtige Freundschaften zu pflegen. Da auch das Verstehen offizieller Briefe nicht einfach von statten gehe, benötige sie für bürokratische Angelegenheiten sehr viel Zeit, so dass sich ihre ältere Tochter zuweilen darüber wundere, dass M(C) tagsüber zu Hause nicht viel geschafft habe. Für M(C) hingegen ist die Bewältigung dieser Seite des Alltags immer wieder aufs Neue eine enorme Belastung.

In Bezug auf ihre Fremdsprachen betrachtet M(C) das Deutsche ganz im Gegensatz zum Englischen als Regionalsprache. Kommuniziert sie nämlich auf Englisch, fühlt sie sich „ganz international“, als ob ihr „die ganze Welt“ gehöre. Nichtsdestotrotz versucht M(C) bei ihrer jüngeren Tochter, konsequent die deutsche Sprache zu fördern, denn sie ist der Meinung, TE(C) müsse in der Lage sein, „die Leute gut zu verstehen“ und „in ihrer kleinen *Society*“ klarzukommen. Die Leute sollen nicht denken, dass die Tochter einer Chinesin nicht auch in der deutschen Sprache unterstützt werde. In diesem Zusammenhang muss auch gesehen werden, dass M(C) in der deutschen Gesellschaft das Vorurteil wahrnimmt, dass eine asiatische Frau anscheinend „gar nichts weiß“. Das empfindet sie als „großes Problem“, das ihr durchaus nahe geht, obwohl sie selbst im Gegensatz zum erwähnten Klischee i.E. „einfach fast alles weiß“. Das Deutschniveau ihrer beiden Töchter betreffend, konstatiert M(C) bei TE(C) einen sehr frühen, guten Erwerb des Deutschen und bei T(C) sogar eine „perfekte“ Sprachbeherrschung, so dass T(C) in der Folge von ihrer Mutter bei Übersetzungen – auch beruflicher Natur – stets als Expertin herangezogen wird.

Zuletzt ist in M(C)s Sprachbiografie noch ein relevanter Aspekt hervorzuheben: wegen der englischen Kommunikationssprache zwischen ihr und SV(C) bemerkt M(C), dass einige familiäre Konflikte gar nicht eskalieren können. So vermisst sie bei SV(C) die chinesische Fähigkeit, Botschaften anhand von kleinen, meist mimischen Zeichen zu verstehen. Da SV(C) auf diese Signale völlig indifferent reagiert, verirauchen laut M(C) auch die so zum Ausdruck gebrachten Empfindungen nach kurzer Zeit, ohne dass ein Streit habe entstehen können. Abgesehen von diesem Vorteil, dass Konflikte „klein bleiben“, würde sie selbst Deutsch aber auch aus einem anderen Grund nicht gern als Elternsprache einführen: M(C) befürchtet nämlich, dass SV(C) dadurch dominanter, sie selbst hingegen kleiner, niedriger wirken könnte. Insofern scheint sie mit dem sprachlichen *Status Quo* im Grunde nicht unzufrieden zu sein.

10.1.1.2 M(C)s internationale Identität

Bereits sehr früh in M(C)s sprachbiografischer Stegreiferzählung, als sie von der Suche nach einer vollfinanzierten PHD-Stelle spricht, taucht der Begriff ‚international‘ auf. Dabei ist zu beachten, dass M(C) gerade von ihrem 8-monatigen Austauschprogrammes in Großbritannien erzählt hatte, für den sie T(C) von den eigenen Eltern in China hatte betreuen lassen. Eben-

falls von Bedeutung ist, dass diese Suche wegen des o.a. Englischsprachkurses sehr aufwändig ist. Dass diese Internationalisierung eng an eine akademische Identifizierung gekoppelt ist, demonstriert folgender Passus:

und das zweite mal\ ich suche bei- privat\ deswegen ich muss ein professor finden\ und äh-* finanz mir/ so ich hab geschrieben\ brief geschrieben\ viele viele brief\ ich kenn nicht/ äh- in person/ aber versuche einfach so/** [nimmt sehr tief Luft] und habe- habe ich- so: kandidat ein paar kandidaten gekriegt* und hier\ in europe³²⁹\ in deutschland\ ist-* erster* äh-* Einige in deutschland und einige äh- hat mir so finanz\ *full finance*\ nicht ha:lb\ und bevor finanzen so ich komm von- von mein Institut\ ich habe mein JOB kündigen\ gemacht* [nimmt tief Luft] (...) und da- dort habe ich schon eine kleine *group*/ äh- ich habe finanz von von staat\ äh peking staat\ für diese kleine *group* aber ich: möchte äh- weiter äh- studieren\ ne/ WEITER ähm- so\ mach\ mich\ mehr international/ äh als wissenschaftler\ ich möchte doktortitel und komm hier* ohne deutsch\ (Int. M(C), S.4)

Interessanterweise macht M(C) hier überhaupt kein Geheimnis daraus, dass es ihr nie darum ging, gezielt eine bestimmte vollfinanzierte Doktorandenstelle zu bekommen. Vielmehr ist die Suche durch Willkür (*ich kenn nicht in Person; einfach so*) und mehr oder weniger günstige Umstände geprägt (*Deutschland ist erster*). Das wird auch in der Coda der Passage deutlich, in der der Dokortitel und die Internationalisierung ihrer Person gemeinsam hervorgehoben werden. Auf der Gegenseite stehen nicht nur die bereits genannten Aspekte, sondern auch eine finanzierte wissenschaftliche Forschungsgruppenleitung, die M(C) kündigt, obwohl sie ‚nur‘ eine Doktorandenstelle dritter Wahl (vor Europa kamen die USA und Australien) angeboten bekommt. Betrachtet man bei der Erzählweise die Prozessstruktur der Lebensgeschichte, so fällt eine handlungsschematische Hervorhebung hier sehr deutlich auf, denn nicht nur die Einzelaktivitäten bei ihrer Suche sind von eigenen Handlungen bestimmt, sondern vor allem eigene biografischen Ziele: sie „möchte sich weiter international machen“. Dabei ist die Tatsache, überhaupt nicht auf Deutschland und seine Sprache vorbereitet zu sein, durchaus ein entscheidender sprachbiografischer Aspekt. Schließlich wird der Passus mit dieser Auskunft beendet. Dadurch wird jedoch nur umso manifester, wie groß der Drang der Internationalisierung ihrer eigenen Person war.

Auf der Suche nach biografischen Ursachen dieses Motivs lenkt vor allem M(C)s Konstruktion des eigenen familiären Hintergrundes die Aufmerksamkeit auf sich. Nicht nur schildert sie relativ ausführlich von vorrevolutionären Zuständen, sondern auch, was ihre Familie nach Maos Abtritt sogleich unternahm:

aber seit diese äh- maos zeit weg\ und äh die familie wieder sch- so we alle bruder und äh- äh- äh- cousin\

³²⁹ Durch die Kursivschrift wird hervorgehoben, dass M(C) sich eines englischen Ausdrucks, bzw. der englischen Phonetik bedient.

cousine\ alles zum/ zum/ äh- zum äh-uni gegangen\ und so/
SO/ immer äh- unterschied *topic*/ aber* so- kultur\ äh-
europäisch *europ*- oder amerika geschichte und ALLE dinge\
die familie/ die leute\ so möchte immer literatur lesen\
und das zu tun\ (Int. M(C), S.33)

Zwei Merkmale charakterisieren das familiäre Kollektiv von M(C)s Ursprungsfamilie: der Wunsch nach einer wissenschaftlichen Ausbildung und eine Affinität zur europäischen und/oder amerikanischen Kultur bzw. Geschichte. Dies korreliert mit anderen Aussagen, die sich auf die universitäre Laufbahn ihres Vaters beziehen, der in Shanghai eine „richtige Erziehung“ genossen hatte, weil es eben zu jener Zeit „viele Ausländer“ dort gab (Int. M(C), S.33). Dieses familiäre Merkmal ist derweilen keineswegs nur eine Einstellung, sondern beinhaltet in M(C)s Sprachbiografie sehr konkrete Hinweise und Hilfestellungen. So ermutigten, wie oben erwähnt, M(C)s Eltern ihre Kinder mit den Worten: „bleib international“ (Int. M(C), S.34) und halfen ihr konkret bei der Umsetzung ihrer Pläne, indem sie jahrelang für T(C) sorgten, deren Vater sich einerseits ja nicht kümmerte, narrativ aber andererseits auch als negativer Adjuvant präsentiert wird. Kontrastiv steht er nämlich für M(C)s Gegenpart, als Person, die „überhaupt kein Englisch“ kann, nicht aus China „rauskommen“ will und M(C)s Plänen, sich zu „entwickeln“, nie etwas abgewinnen konnte (Int. M(C), S.5). M(C)s Verortung in einem chinesischen, nationalen Kollektiv erscheint ihr absurd, die Positionierung erfolgt alenthalben in einem akademischen und internationalen Kollektiv, das auf vorrevolutionäre Traditionen aufbaut. Da eine solche Gemeinschaft in ihren Ausführungen als narrative Gruppierung nicht auftaucht, kann eine kollektive Identifikation nur mit dem Kreis ihrer Familie postuliert werden.

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich M(C) nun 11 Jahre in Deutschland, einem jener Länder, dessen Kultur und Geschichte für M(C)s Familie stets von Bedeutung war. Trotz dieses Hintergrundes und der Tatsache, einen deutschen Mann geheiratet zu haben, spricht M(C) zu Hause meistens Englisch oder Chinesisch und hat abgesehen von einem im Umfang geringen Sprachkurs keine Anstrengungen unternommen, die deutsche Sprache nachhaltig zu erwerben. Um die dahinter verborgene, kontinuieritäts- und kohärenzbedrohende Einstellung zu erfassen, ist es hilfreich folgende argumentative Passage zu analysieren, die M(C) äußert, als sie von der Bedeutung der englischen und der deutschen Sprache in ihrem Leben spricht:

ja\ und äh- ähm-* mit äh- mit äh- äh-** ICH muss sagen/ mit
sprach\ mit DEUTSCH sprach\ ich habe immer gefühlt* mit-
wann ich sprech auf DEUTSCH* wahrscheinlich* ich fü:hle\
ich bin ganz* äh- ich ich komm von eine ebenend\
international* ebenen plötzlich-* sch- schink- [meint wohl
sinke, T.P.] zu eine ganze lokal\ ganz\ so so- tief kultur\
(...) und das ist wenn ICH mit äh- mit deutsch so spreche\
aber wenn ich mit die leute/ auf englisch/* *communicate*/
und äh- ICH/ ich immer hab diese gut- gefühlt\ (...) ich
bin-* ganz international\ (...) ich habe die ganze welt\
(...) ist\ gehört mir\ (...) so- so das wegen/ mein deutsch
nicht- so gut gemacht\ wegen ich immer versuch\ auf diese
international ebenend* äh- bleiben\ (Int. M(C), S.19)

Zunächst lenkt M(C)s eindeutige Positionierung in ein internationales Kollektiv die Aufmerksamkeit auf sich. Es scheint für M(C) unabdingbar zu sein, vom Zuhörer unzweifelhaft in einen international geprägten sozialen Rahmen situiert zu werden. Deutlich wird das befreiende Moment dieser Identität auch mit emotionalen Attributen charakterisiert. M(C) fühlt sich nicht nur „gut“, sondern erfährt die Freiheit, dass „die ganze Welt“ ihr „gehört“. Nicht genannt, aber stets präsent ist freilich M(C)s chinesische Ausgangskultur im Auge zu behalten, der sie aufgrund günstiger familiärer Prädispositionen entfliehen konnte. Und ähnlich dieser implizit vorhandenen chinesischen Kultur wird narrativ die deutsche Kultur dargestellt. Die einleitenden unvollständigen Sätze vermeiden zwar jede negative Charakterisierung, die darauf folgende kontrastive Gegenüberstellung ergänzt aber die Lücken durch Bezeichnung gegenteiliger Merkmale. Von dieser rhetorischen Strategie bereinigt, ist die deutsche Sprache bzw. Kultur für M(C) regional und begrenzt und sie selbst fühlt sich damit unwohl. Von Bedeutung ist in dieser Passage ferner die Verzahnung zwischen deutscher Sprache und deutscher Kultur, die M(C) erfährt, wenn sie Deutsch spricht. Gerade im Vergleich zur internationalen englischen Sprache, die von M(C) keiner Kultur, sondern nur global zugeordnet wird, kann herausgearbeitet werden, dass die deutsche Sprache in M(C)s Augen einzig dazu dient, sich innerhalb der Grenzen der deutschen Kultur zu verständigen.

Als kontrastierende Person in Deutschland erwähnt M(C) ihre Schwiegermutter, die mangels eigener Englischkenntnisse nicht mit ihr reden will, weil sie davon ausgeht, dass M(C) ihr Deutsch nicht versteht. M(C) wiederum attestiert ihr narrativ, dass sie „das ganze Leben nur Hausfrau“ war und nur über „häusliche Dinge“ zu reden vermag. Da die Schwiegermutter aber ständig ihre negative Meinung zum Familienleben ihres Sohnes von sich gebe, etwas, was von M(C) wiederum nicht akzeptiert wird, beendet M(C) diese Passage mit folgendem Resümee: „und *then* besser ich verstehe nicht“ (Int. M(C), S.27). Allerdings gibt es durchaus auch Kommunikationspartner innerhalb der deutschen Kultur, mit denen M(C) sich unterhalten kann, ohne diese als stark eingeschränkt darzustellen. Hier sind ihr Fahrlehrer, die Nachbarn und die Erzieher zu nennen, die mit M(C) gemeinsam Kommunikationssituationen errichten, deren Bewältigung M(C) zuweilen mit Stolz erfüllt. Problematische Konstellationen gibt es indes auch, bspw. mit Handwerkern, was M(C) aber auf deren mangelnde Internationalität schiebt. Neben diesen Alltagssituationen herrscht allerdings M(C)s berufliche, akademische Welt vor. In ihr ist Englisch die Sprache für jegliche Kommunikation. M(C) geht sogar so weit zu behaupten, im „Labor mit Deutsch“ zu „arbeiten, ginge fast“ gar „nicht“ (Int. M(C), S.5).

Festzuhalten ist bis zu diesem Punkt, dass M(C)s gezeichnete kollektive Identität ein sehr unscharf umrissenes Gebilde ist, da das entsprechende Kollektiv, das sich durch einen Drang zur Internationalisierung auszeichnet, nicht manifest wird. Einerseits könnte es sich dabei um M(C)s Familie handeln, aber deren Mitglieder sprechen kaum Englisch und teilen daher nicht M(C)s Voraussetzungen. Andererseits treten M(C)s Labormitarbeiter als Individuen jener akademisch und englisch geprägten Arbeitswelt auf. Angesichts dessen, dass M(C) sich selbst als „Arbeitsmenschen“ bezeichnet, der „ohne Arbeit untergehen“ würde (Int. M(C), S.21), erscheint eine Positionierung in diesem Kollektiv denkbar. Dagegen spricht jedoch, dass einige Kollegen im Labor selbst nach „ein paar Jahren Zusammenarbeit“ nicht in der Lage sind,

M(C)s „Namen“ zu „sagen“. In der sich an diese Zitate anschließenden Coda bilanziert M(C) dieses Verhalten als distanzverursachend und ausschließend. Letzteres führt sie zwar auf ihren chinesischen Namen zurück, kategorisiert aber das Resultat eindeutig: so bist „du ein anderer“ (Int. M(C), S.37). Da eine Verortung in einem Kollektiv nicht vorgenommen werden kann, muss das Augenmerk vielmehr auf eine sozial vermittelte personale Identität gehen, deren Maßstäbe sich auf die Wiedererkennbarkeit des Individuums beziehen. Diese konstanten Eigenschaften (Schubert 1984, 92) ihrer internationalen Identität sind daher weiter darzulegen.

10.1.1.3 Die chinesische Identität

Trotz eigener internationaler Zielsetzungen und Verortungen ist es für M(C) völlig klar, eine chinesische Mutter zu sein, die mit ihren Kindern „auf Chinesisch“ spricht, auch wenn diese „auf Deutsch“ antworten (Int. M(C), S.28). Die Weitergabe ihrer chinesischen Identität an ihre Kinder wird aktiv durch Einladungen an ihre chinesische Familie unterstützt, denn dann werden M(C)s Kinder zum Chinesischen als Kommunikationssprache gezwungen, sofern sie mit den längere Zeit bei ihnen wohnenden Besuchern reden wollen. In dieser Konstellation hat lediglich SV(C) wegen fehlender Chinesischkenntnisse und häufiger Abwesenheit das Nachsehen (Int. M(C), S.28). Ein typisches – kulturelles – Merkmal der dann vorherrschenden chinesischen Identität ist bspw. der „gute Appetit“, den nur SV(C) nicht teile, da er das chinesische Essen und seine Gerüche nicht immer möge (Int. M(C), S.16). Bei TE(C) hingegen habe diese zeitweise sehr intensive chinesische Erziehung nicht nur einen sprachlichen Fortschritt verursacht, sondern auch auditive und motorische Fertigkeiten gefördert, wie das Hören chinesischer „Musik“ und das Zeichnen chinesischer „Schriftzeichen“ (Int. M(C), S.25). Ein weiteres Merkmal einer lebendigen chinesischen Identität ist M(C)s deutliche linguistische Positionierung innerhalb des chinesischen Kollektivs, weil sie beobachtet, dass ihre Herkunft verantwortlich für anfängliche Schwierigkeiten im Englischen war:

```
[ich, T.P.] kann [Englisch, T.P.] lesen- aber nicht- aber  
nicht äh-* communicate\ das ist für uns äh-* chinenen\  
chinesisch äh- leute mit MUTTERSprache chinesisch\ und äh  
eine- WESTliche sprach\ (...) zum-* ah was zum RE:den\ das  
ist ist äh- ziemlich schwierig\ (Int. M(C), S.3)
```

Am Ende des Interviews zählt sie explizit auch Deutsch zu den westlichen Sprachen und führt so sprachliche Probleme zumindest indirekt auf ihre Herkunft zurück. Es kann bei M(C) also durchaus von einer aktiv beteiligten chinesischen Identität gesprochen werden. Die Kohärenz in ihrer Identität bleibt dabei unberührt, da M(C) sich an keiner Stelle des Interviews negativ über die chinesische Kultur und/oder Sprache äußert, sondern sich lediglich von bestimmten begrenzten, eine internationale Entwicklung ablehnenden Menschen – z.B. ihrem ersten Ehemann – distanziert.

10.1.1.4 Die deutsche regionale Identität

Dass die deutsche Sprache nebst Kultur von M(C) als regional betrachtet wird, wurde bereits herausgearbeitet. Dadurch lässt sich jedoch noch kein kohärentes Bild ableiten, das den Stolz erklärt, den M(C) empfand, als sie gegen den Rat des Fahrlehrers nicht nur den Fahrunterricht

erhalten, sondern auch die –prüfungen komplett in deutscher Sprache ablegen wollte und dabei Erfolg hatte. Um M(C)s Bezug zur deutschen Sprache zu verstehen, ist es nötig, die Verlaufskurve zu betrachten, die M(C) durch ihre handlungsschematischen Vorstöße der Internationalisierung entfachte. Vom Gedanken bestimmt, um jeden Preis im Ausland eine bezahlte Doktorandenstelle davon zu tragen, nahm sie eine der ersten Gelegenheiten wahr, obwohl sich diese als Luftschloss entpuppen würde, da der „Professor“ ein „einfacher Postdoc“ war und auch ihr chinesischer Abschluss nicht anerkannt wurde (Int. M(C), S.6). Um diese Haltung genau zu untersuchen und um zu verstehen, wie M(C)s Narration in diesem Punkt verläuft, werde ich im Folgenden das komplette Erzählsegment „Migration nach Deutschland“ einer Sequenzanalyse unterziehen:

Segment: Vorbereitung und Migration nach Deutschland

Rahmenelement	01 und- und [seufzt] <i>then/ okay\</i>
Erzählstrang I: vor den Vorbereitungen	02 ich geh äh- NACH dieser arbeit ³³⁰ wieder 03 zurück zu meine ähm-* institut in peking/ 04 (...) das ist so <i>academic</i> ähm äh-* 05 <i>agriculture**</i> so\ das englisch äh- german 06 äh wirtschaft/ nicht wirtschaft\ aber/*
Interviewer	07 landwirtschaft/
Erzählstrang I: vor den Vorbereitungen	08 landwirtschaft\ genau* äh\ habe ich dort 09 äh- weiter so:- gearbeitet/
Gliederungselement	10 und <i>then</i> äh- äh-
Erzählstrang II: Vorbereitungen A	11 ich möchte nach\ amerika weiter\ mh- und 12 <i>phd</i> haben\ das ist so* die WIEder brauch 13 sprache\ so ich muss die PRÜfung machen* 14 diese- <i>american english*</i> äh:- <i>toefel</i> oder 15 <i>cae</i>
Coda Erzählstrang II	16 habe ich in peking ALLES gemacht*
Kommentar/ Hintergrundkonstruktion I: Konflikt Tochter	17 äh- damals war- schlimm wann ich habe 18 diese\ äh- meine erste tochter damals 19 kleiner\
Erzählstrang II: Vorbereitungen A	20 ich IMMER ganztage in institut arbeiten und 21 abends gehe zu abendschule\ besser- mach 22 mein äh- englisch besser ich habe die 23 BEIDE- äh- examen\ prüfung gemacht/ ähm-
Erzählstrang III: Vorbereitungen B	24 <i>then/</i> ich such professor* USA:- und 25 <i>australia/</i> oder/ <i>europa\</i>
Hintergrundkonstruktion II: Austausch London Rückblende	26 äh:-* ERSTmal war in <i>england</i> wars diese 27 arbeit das war mein <i>INstitute-</i> mein 28 <i>institute\</i> das austauschen\ (...) offiziell\
Erzählstrang III: Vorbereitungen B	29 und das zweite mal\ ich suche bei- privat\ 30 deswegen ich muss ein professor finden\ und 31 äh-* finanz mir/so ich hab geschrieben\ brief 32 geschrieben\ viele viele brief\ ich kenn 33 nicht/ äh- in person/ aber versuche einfach 34 so/** [nimmt sehr tief Luft] und habe- habe

³³⁰ M(C) hatte soeben jene Erzählkette beendet, die sich mit ihrer ersten Auslandsreise, dem Austauschprogramm in Großbritannien, befasst.

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

	<p>35 ich- so: kandidat ein paar kandidaten 36 gekriegt* und hier\ in europe\ in 37 deutschland\ ist-* erster* äh-* EInige in 38 deutschland und einige äh- hat mir so 39 finanz\ <i>full finanz</i>\ nicht ha:lb\</p>
Hintergrundkonstruktion II Austausch London <i>Rückblende</i>	<p>40 und bevor finanzen so ich komm von- von 41 mein INstitut\</p>
Erzählstrang IV: Vorbereitungen C	<p>42 ich habe mein JOB kündigen\ gemacht* 43 [nimmt tief Luft]</p>
Hintergrundkonstruktion III (Erzählstrang I)	<p>44 und da- dort habe ich schon eine kleine 45 group/ äh- ich habe finanz von von staat\ 46 äh peking staat\ für diese kleine group</p>
Erzählstrang II-IV: Vorbereitungen Coda	<p>47 aber ich: möchte äh- weiter äh- studieren\ 48 ne/ WEITER ähm- so\ mach\ mich\ mehr 49 internatioNAl/ äh als wissenschaftler\ ich 50 möchte doktorti- titel</p>
Rahmungselement Erzählstrang V Ankunft	<p>51 und komm hier* ohne deutsch\ (...)</p>
Hintergrundkonstruktion III <i>Rückblende</i> Erzählstrang II	<p>52 so wegen ich habe de- englisch prüfung 53 alles gemacht* und äh- keine deutsch\</p>
Rahmungselement Erzählstrang V Ankunft	<p>54 ICH ich kann- SO\ NUR\ okay ich weiß das\ 55 a- abcd [deutsch gesprochen] nicht <i>abcd</i> 56 [englisch gesprochen]</p>
Hintergrundkonstruktion III <i>Rückblende</i> Erzählstrang II	<p>57 ABER äh- wirklich habe ich- ÜBER nicht über 58 haupt nicht so- äh- schule äh abendschule 59 gegangen\ deutsch lernen/</p>
Rahmungselement Erzählstrang V Ankunft	<p>60 und <i>then</i> hier gekommen\</p>
Hintergrundkonstruktion IV	<p>61 äh-* ähm- mein äh- äh- äh- mein erste mann 62 dort er äh- äh- er möchte nicht rauskommen\ 63 und dann so- nach äh- nach einem jahr bin 64 schon täufen äh- scho äh ge- ge- [ungedul 65 diges schnalzen] so äh- so äh- so- so- SO\ 66 er hat andere frau so scho-</p>
Interviewer	<p>67 getrennt/</p>
Hintergrundkonstruktion IV	<p>68 getrennt\ getrennt\ äh- so scheidung ne/</p>
Interviewer	<p>69 ah/ ja ja\</p>
Hintergrundkonstruktion IV	<p>70 gemacht\ und äh er möchte dort- wegen\ er 71 hat auch überhaupt keine- ENglish\ so 72 möchte nicht und auch ein andere problem 73 aber das ist so\ äh:*- die probleme/ ich 74 äh-* ich möchte mehr- entwicklung\ aber er 75 möchte dort/ und äh- äh- viele viele viele 76 äh- ursache\</p>
Hintergrundkonstruktion III <i>Rückblende</i>	<p>77 aber- ich MUSS* ich brauch diese finanz- 78 <i>support</i>/ von diese labo:r und äh- äh:- die-</p>

Penya: Sprachbiografien und sprachliche Identität

Erzählstrang II	79 das ist ganz muss ganztage in diese labor 80 arbeiten/ UND muss auch meine englisch\
Hintergrundkonstruktion II Austausch London Rückblende	81 acht monate in england nicht genug\
Erzählstrang V Ankunft	82 und so ich habe ersten jahr hier\ äh-* ohne 83 deutsch\ nur mach mein ENglish besser\
Erzählstrang V Zwischencoda	84 ich kann gut arbeiten in diese labor\ (...) 85 aber kann kaum äh- alle dinge ähm-
Hintergrundkonstruktion V	86 bei biologie arbeit das ist nur- mit 87 englisch genug\ (...) das geht\ ohne deutsch\ 88 man kann- im labor mit ENglish arbeite\ 89 ABER\ wann man- NUR mit deutsch- ausländer\ 90 ich meine- ein ausländer kann nicht\ 91 ENglish aber mit deutsch im labor 92 arbeiten\ fast geht nicht* wegen dieser 93 aller reference* conference\ und die ALLE 94 dinge auf englisch\
Hintergrundkonstruktion III Rückblende Erzählstrang II	95 so wegen- wegen diese ARbeit ist mein erste 96 wegen ich muss- finanz meine tochter\ erst 97 tochter so\ äh ich war aLLEIN mit erziehen 98 diese- [unverständlich] in peking mit 99 meiner mutter\ äh- so ich äh-* ich muss 100 GA:NZ konzentration auf diese arbeit\ und 101 äh versu-*
Erzählstrang V: nach der Ankunft	102 und- then das problem ist\ dass ich- die 103 uni- äh- dürfen mich NICHT doktorarbeit 104 machen/** wegen die sagten meine äh- äh- 105 meine äh- in china dieser uniabschluss\ 106 passt nicht\ nicht gleich wie hier/ und 107 die uni gegen das\ (...) mein professor 108 möchte\ aber uni gegen das\ SO\ wegen 109 DIESER ich denk\ okay/ ich lern deutsch 110 NICHT* sowieso ich muss weg von diese 111 land\ (...) äh- okay mit englisch geNUG\ (...) 112 so ich- weiter kontakt mit professor in 113 england/ äh- mit amerika/
Coda des Erzählstranges: nach der Ankunft	114 und äh- SO\ zwischen diese zeit ich ich 115 brauche zwei-* jahre-* äh-* WISSEN\ was 116 soll ich machen\ ne/* ich muss WEG\ SO ICH 117 mit deutsch überhaupt nicht gelernt\

(Int. M(C), S.3 ff.)

Sieht man von sämtlichen Hintergrundkonstruktionen ab, so präsentiert M(C) dem Zuhörer zunächst eine chronologische Abfolge der Ereignisse, die zu ihrer Migration führten. Sie verortet die Narration im Erzählstrang I sogleich in einen klaren sozialen Rahmen (Z.02-09), der nur durch ihre berufliche Tätigkeit illustriert wird. Zu erwähnen ist ansonsten einzig die in dem Erzählstrang enthaltene Kontinuität (*zurück, weiterarbeiten*), die zweifelsfrei auf ein

institutionelles Ablaufmuster deutet, in dessen Rahmen sich M(C)s Sprachbiografie entwickelt hatte.

Im sich daran anschließenden Erzählstrang II fällt dann zwar der handlungsschematisch markierte Rahmen sogleich auf (*ich möchte*), das wird aber augenblicklich mit mächtigen institutionellen Rahmenbedingungen kontrastiert. In der Coda dieses Erzählstranges (Z.16) drückt M(C) aus, sich optimal entfaltet zu haben, so dass vorübergehend sogar der Eindruck entsteht, nun könne die Sprachbiografie rekonstruktiv handlungsschematisch voranschreiten. Vom Relevanzfestlegungs- und vom Detaillierungszwang motiviert, verliert die Sequenz ab diesem Moment ihre klare Ordnung. Es ist davon auszugehen, dass M(C) ahnt, dass der Interviewer über T(C)s untergeordnete Rolle bei M(C)s Internationalisierungsplänen Bescheid weiß.³³¹

Daher sieht sie sich gezwungen, T(C) in die Narration einzubeziehen, was zu einer wegen der Fülle an Hintergrundkonstruktionen und Rückblenden sehr unorganisiert wirkenden Narration führt. Nicht nur wird die als „schlimm“ empfundene Situation mit T(C) als Gestalt geöffnet, sondern zudem der Erzählstrang durch Details ergänzt, die sich auf die realen Rahmenbedingungen jener Zeit beziehen. Der Bewältigung der institutionell bedingten Prüfungen steht nun der kaum zu schaffende Alltag gegenüber, wodurch dem Adressaten schlüssig vermittelt werden soll, dass M(C) keine Zeit für ihre Tochter erübrigen konnte. Die Notwendigkeit, diese geöffnete Gestalt so zu schließen, dass der Zuhörer deren Plausibilität anerkennt, ist für M(C) von so großer Bedeutung, dass dieser Erzählstrang in Rückblenden immer wieder aufgenommen wird (Z.77-80, 95-101). Dies deutet darauf hin, dass die Lebensbedingungen jener Zeit als Verlaufskurve empfunden werden, obwohl sie ohne den handlungsschematischen Impuls, sich international weiter zu qualifizieren nicht so eingetreten wären. In dieser Spannung offenbart sich ein entscheidendes Identitätsdilemma in M(C)s Sprachbiografie: Sie möchte als Teil eines internationalen Forscherkollektivs gelten und leidet unter der Tatsache, dass der Preis hierfür die zeitweise Loslösung aus dem engsten familiären Kollektiv ist.

Nichtsdestoweniger kann in M(C)s Narration eine mit der dritten Erzählkette beginnende chronologische Ordnung festgestellt werden, die sich mit der Suche nach einer geeigneten Doktorandenstelle befasst. Relativ bald wird schon aufgrund der Verwendung des Modalverbs „müssen“ (Z.30) deutlich, dass die narrative Prozessstruktur auch hier nicht handlungsschematisch ausfällt. Der Abschnitt zwischen Z.29 und Z.39 dokumentiert eine nur geringfügige Möglichkeit, aktiv zu handeln, was dazu führt, dass M(C) sich dafür entscheidet, in ein Land zu ziehen, das in ihren handlungsschematischen Überlegungen keine Erwähnung fand. Ihre Anstrengungen münden demnach in einem kaum gewünschten Ergebnis. Um die Plausibilität ihrer Entscheidung herzustellen, hebt M(C) die finanziellen Aspekte jener Zeit in der gesamten Sequenz mehrmals hervor (Z.36-39, 40-41, 44-46, 77-80). Als Gegenhorizont zu ihren eigenen Plänen übernehmen finanzielle Zwänge den Part der übermächtigen Verlaufskurve, gegen die M(C) sich nicht durchsetzen kann. Nach diesem dritten Erzählstrang schließt sich noch eine kurze Erwähnung der Auflösung bestehender Verbindungen in China an (Erzählstrang IV). Dadurch erfüllt M(C) die narrative Anforderung einer chronologischen Erzählweise trotz Eröffnung vieler Nebenschauplätze. Die aufgelösten Verbindungen beziehen sich allerdings allein auf M(C)s akademisch-beruflichen sozialen Rahmen, was angesichts der

³³¹ Das Interview mit T(C) hatte bereits einige Wochen zuvor stattgefunden.

vorherigen Erwähnung ihrer Tochter weiterhin eine offene Gestalt hinterlässt. Die Positionierung innerhalb eines akademischen Kollektivs wird anschließend in einer Bilanzierung der Vorbereitungen (Z.47-50) bekräftigt: M(C) zeigt hier deutlich, dass sie sich der Mitverantwortung für mögliche Verlaufskurven nicht entzieht, und weist deutlich darauf hin, dass ihr Wunsch nach internationalem Weiterkommen auf akademischer Ebene bilanzierend oberste Priorität besaß. Im Hinblick auf die Gesamtgestalt ihrer Lebensgeschichte spielt dieses identitäre Merkmal eine entscheidende Rolle.

Mit dem sich nun anschließenden Erzählstrang V, der Ankunft in Deutschland, hat M(C) erhebliche organisatorische Schwierigkeiten, was sich an der Notwendigkeit einer dreimaligen narrativen Verortung ablesen lässt, bevor sie diesen Erzählstrang weiterführen kann. Nach der ersten Verortung im neuen sozialen Rahmen (Z.51) attribuiert sie sich sogleich eine Unkenntnis der Landessprache, was aufgrund des Plausibilitätszwanges – aber durchaus auch des Gestaltschließungszwanges – zu Hintergrundkonstruktionen zu diesem Thema führt (Z.52-59). Die darauf folgende zweite Verortung in Deutschland (Z.60) erlebt eine Ablenkung durch drei verschiedene Nebenschauplätze, die allesamt als Rückblenden erzählt werden und daher auch narrative Gestalten sind, die zu schließen sind. Dabei taucht zunächst M(C)s familiärer Hintergrund in Form ihres ersten Mannes auf (Z.61-76). Dieser war zuvor nicht erwähnt worden und wird auch hier kaum in seinen sozialen Beziehungen zu M(C) und T(C) eingeführt, sondern dient als narrativer Gegenpol (Adiuvant) vielmehr dazu, M(C)s internationale Entwicklungsambitionen hervorzuheben. Dem Adressaten bleibt jedoch an dieser Stelle noch der narrative Sinn dieser Gestaltöffnung verborgen, schließlich bringt M(C) auch hier kein Licht in T(C)s Lebenssituation. Erst viel später im Interview erzählt M(C), dass ihr erster Mann sich zunächst kaum um T(C) gekümmert habe und nach M(C)s Umzug nach Deutschland, als T(C) noch drei Jahre bei den Großeltern mütterlicherseits lebte, überhaupt nicht mehr.

Der zweite Nebenschauplatz erhellt möglicherweise das rekonstruktive Bild von T(C)s Vater, denn der Erzählvorgang über ihn setzt die Rückblende in Gang, die sich mit der Verlaufskurve des dritten Erzählstranges befasst. Dadurch wird er narrativ in die Nähe dieser Verlaufskurve gerückt. So wie er narrativ in Erscheinung tritt, war er demnach Bestandteil der Verlaufskurve, wäre er hingegen anders gewesen, so hätte es vielleicht sogar weniger Leid gegeben, hätte M(C) sogar eine Doktorandenstelle in den USA bekommen können, da dann die finanzielle Situation nicht so angespannt gewesen wäre. Die Erwähnung der englischen Sprache in diesem zweiten Nebenschauplatz eröffnet letztlich einen Weiteren, der sich in sehr kurzer Form mit M(C)s sprachlichem Werdegang befasst: die Zeit des Austausches in England war zu kurz, um danach gutes Englisch sprechen zu können. Auch hier schwingt ein irrealer Vorgang mit: wäre die Zeit länger gewesen, hätte M(C) nicht mehr diese Abendkurse besuchen müssen und die Verlaufskurve wäre gar nicht erst resultiert. So jedoch ist alles auf unglückliche Art geschehen, was vor allem dazu führte, dass M(C) keine Zeit für ihre Tochter zur Verfügung hatte.

Die Konstruktionen dieser Nebenschauplätze dienen laut dieser Lesart in erster dazu, M(C)s Identität zu schützen. Nicht außer Acht soll jedoch auch der sprachbiografische Aspekt stehen. Da M(C)s defizitäres Deutsch auch 10 Jahre nach der Migration ein recht stabiles sprachliches Merkmal ist, will auch dies in der Biografie kohärent erklärt sein. Die Verlaufskurven,

die durchaus hätten vermieden werden können, brachten M(C) in die missliche Lage, bei ihrer Ankunft in Deutschland überhaupt keine Kenntnisse der Landessprache aufzuweisen.

Narrativ versucht M(C) nun – analog zur positiven Coda des Erzählstranges II (Z.16) – eine positive Bilanz ihrer sprachlichen Ausstattung bei ihrer Ankunft in Deutschland zu ziehen. Der Versuch misslingt; schon in Z.85 taucht das Alltagsleben auf, deiktisch kodiert durch den Begriff „alle Dinge“. In Z.86-94 repariert M(C) diese negative Coda zwar durch eine Hintergrundkonstruktion, erfolgreich ist sie jedoch nicht. Stattdessen eröffnet die Reparatur erneut die Gestalt der Verlaufskurve in China (Erzählstrang II, Z.95-101), deren negative Auswirkungen folglich nach Deutschland reichen. In diesem Turn vermischen sich die Themenbereiche Finanzen, Überarbeitung und familiäre Probleme, letztere durch die Parameter alleinerziehend (1), und Betreuung durch M(C)s Mutter (2) stark auf T(C) gemünzt. Dem zu entnehmen ist T(C)s starke Präsenz bei verlaufskurvenförmigen Abschnitten in der Stegreiferzählung ihrer Mutter.

Erst nach der Abarbeitung dieser Nebenschauplätze ist M(C) in der Lage, tatsächlich über ihre Zeit in Deutschland zu berichten. Bereits einrahmend spricht M(C) von Problemen, die sie in sehr klarer Form entfaltet (Z.102-113). Kennzeichnend ist hier die Prozessesstruktur, die erneut einer Verlaufskurve entspricht. Sozialer Rahmen ist die Universität nebst Verantwortlichen. M(C)s Reaktion auf diesen übermächtigen Schicksalsschlag ist – zumindest rekonstruktiv – akzeptierend. Offenbar kann sie trotz fehlender Promotionslizenz weiterhin im Labor der Uni arbeiten, was ihren finanziellen Rahmen stabilisiert, so dass sie sich nun doch um die Wunschstelle in den USA oder England kümmern und bewerben kann. Sprachbiografisch wichtig ist ferner, dass sie sich entscheidet, keine Bemühungen mit der deutschen Sprache anzustellen, da sie „dieses Land sowieso“ verlassen werden müsste. Man stößt hier auf eine erstaunliche Kontinuität: nicht nur ist M(C) aufgrund ihrer internationalen Entwicklungsperspektiven stets wiederzuerkennen, sondern auch wegen ihrer Einstellung zu Sprachen, die sich als durchaus schlüssig herauszustellen scheint: wer auf Englisch als internationale Sprache setzt, lässt sich von verlaufskurvenförmigen Schlägen wie der Absage einer Promotionsbetreuung nicht abschrecken. Deutsch zu lernen hätte sich zu diesem Zeitpunkt als unnötig erwiesen, schließlich konnte M(C) hier mit Englisch arbeiten und war ja „sowieso“ nur auf der Durchreise. Die Erzähltechnik wird dabei lebhafter, M(C) schildert wörtlich ihren inneren Monolog (Z.108-111). Die narrative Leichtigkeit, die an dieser Stelle auftaucht, scheint allerdings nicht den realen Begebenheiten zu entsprechen, denn in der Coda des Erzählstranges (Z.114-117) wird die Leere deutlich, der sich M(C) nun konfrontiert sieht. Zwei Jahre lang weiß M(C) in Deutschland nun nicht, wie sie ihre Zukunft gestalten soll, während ihre Tochter bei ihrer Mutter in China lebt. Abschließend betont M(C) erneut, dass sie daher überhaupt kein Deutsch gelernt habe. Die Verlaufskurve entpuppt sich als lebensbestimmend und sprachbiografisch hemmend. Über mögliche Offerten aus dem englischsprachigen Ausland erfährt der Forscher nichts, stattdessen bleibt M(C) schlichtweg in Deutschland. Kohärent scheint das Auslassen dieses Themas insofern zu sein, als dadurch M(C)s biografisches Merkmal, Mitglied der internationalen Forschergemeinschaft zu sein, durch Absagen o.Ä. lädiert werden könnte. Wichtig scheinen für sie vor allem die Verlaufskurven als Verantwortliche für ihren schlechten Start mit der deutschen Sprache zu sein. Das kann als konsistentes Merkmal dieser Sequenz herausgearbeitet werden. Betrachtet man nun die Maxime, die M(C)

gegenüber der deutschen Sprache einnimmt (s.o. im Kap. 10.1.1.2: „M(C)s internationale Identität“; Int. M(C), S.19), so lässt sich dort ein Attribut der Regionalität erkennen, das in keiner Weise mit den Ergebnissen der Sequenzanalyse übereinstimmt oder zumindest mit ihnen nicht in eine kohärente Beziehung gestellt werden kann. Aus der Sequenzanalyse gehen nämlich keine Maximen hervor, sondern allenfalls eine Reaktion auf mächtige Verlaufskurven. Festgehalten kann zu diesem Zeitpunkt also nur: Deutschland, die deutsche Sprache und Kultur drängten sich verlaufskurvenförmig in M(C)s Leben. Handlungsschematische Impulse, institutionelle Rahmenbedingungen oder Wandlungskurven finden – zumindest rekonstruktiv – nicht statt. Daher ist folgende Schilderung ihrer Fahrschulerlebnisse als entscheidender Wendepunkt in M(C)s Sprachbiografie zu werten:

und *then* mach führschein* äh- ja okay/ ich muss machen
sonst ich bin zu zu a:lt\ und das ist so-** äh- diese kurse
muss mit- mit äh-* äh- DEUTSCH\ ich habe mit deutsch
angemeldung/* und/* ähm\ diese/ äh- diesem\ diesem mann ich
haben\ haben name vergessen\ schön er ist ganz nett/ aber
er dacht/ mit meine- AUSSprache auf deutsch\ ich SCHAFF das
nicht\ er schlägt vor/ äh bitte mach das auf englisch\ weil
sie kann englisch\³³² äh- ich sag/ AH- ich bezahle soviel
GELD zu IHNEN\ ich muss mit diese\ mit das deutschkurs\
mach mein deutsch BESSer\ [lacht laut] (...) ich habe das
gesagt\ [lacht weiter] er sagt/ ah/ ja\ machen wir\ frau
M(C)\ damal- äh- er sagt immer frau M\ ich bin immer noch
frau M(C)\ ne/* und äh- und *then* äh- äh-* das ist für uns:
so\ äh- wenn wir langsam lesen\ und äh- *academic* äh- leute
kann- ich denk/ das ist so\ (...) das ist EINFacher\ (...)
äh- wann aussprach\ das ist äh- ANDere\ äh- andere SO/ ich
habe das geschafft\ ehemal äh- das prüfung äh- einfach äh-*
ganz gut\ ehemal-* geschafft\ und er sagt\ AH/ ich glaube
das nicht\ (...) aber congratulation\ ne/ er so\ das is äh-
erstmal- ich habe mit diese deutsche sprache so- was getan\
und das macht mich ziemlich fühle gut/ und *then* weiter\ äh-
prüfung\ die so richtige fahren\ auch mit deutsche weiter
gemacht\ und äh- einmal einfach so geschafft\ und er sagt\
oh/ das ist WIRKlich unglaublich\ wegen er hat eine
erfahrung mit eine asiafrau\ viermal (...) *fail*\ äh- äh-
wie sagt man\ rutscht\ ne/ [Interviewer hilft aus:
durchgefallen\] durchgefallen\ und dann äh- oh/ das hat
mich ziemlich-* *encouraged*\ ne/ diese äh- *encouragement*\
all this\ (Int. M(C), S.8 f.)

Trotz sprachlicher Defizite und gelegentlicher Wechsel in die englische Sprache (Code-Mixings) präsentiert M(C) hier einen sehr strukturierten narrativen Abschnitt. Sorgfältig wird zunächst der temporale und soziale Rahmen präsentiert und begründet, bevor die sprachlichen Rahmenbedingungen der zu schildernden Situation dargestellt werden. Während M(C), deren damalige phonetische Voraussetzungen im Deutschen als wohl unzureichend evaluiert wur-

³³² Unterstrichene Passagen markieren in diesem Passus die narrativ bedeutsame wörtliche Rede.

den, sich für einen deutschen Fahrunterricht angemeldet hatte, schlägt der Fahrlehrer, der ebenfalls rekonstruktiv sehr detailliert eingeführt wird, einen englischsprachigen Kurs vor. Narrativ sind also hier sämtliche Rahmenbedingungen eindeutig festgelegt. Das deutet darauf hin, dass M(C) inhaltlich der Einschätzung des Fahrlehrers zunächst nicht widerspricht. Dann folgt ein wegen seiner Fülle an direkter Rede (hier der Übersicht halber in unterstrichener Form dargestellt) sehr dicht erzählter Abschnitt, der zudem erhebliche phonetische Modulationen aufweist. Bereits formal weist dies auf einen biografischen Wendepunkt hin, der sich in einer unerwarteten Auseinandersetzung entzündet. Kohärenterweise schlägt der Fahrlehrer M(C) einen Kurs auf Englisch vor (in direkter Rede im Imperativ der 2. Pers. Sing. und in einem Kausalsatz in höflicher Form), was aber von M(C) abgelehnt wird (ebenfalls in direkter Rede). Argumentativ untermauert M(C) ihr Anliegen mit Zwängen (Modalverb *müssen*), die sie an finanzielle Bedingungen koppelt. Rekonstruktiv betrachtet reicht diese Forderung, um sich durchzusetzen und zu erreichen, dass der Fahrlehrer einlenkt (in direkter Rede). Anschließend tritt M(C) vom Erzählvorgang zurück und öffnet zwei Hintergrundkonstruktionen. Während sich die erste allein auf ihren damaligen Namen – vor ihrer Namensänderung – bezieht, ist die Bedeutung der zweiten eine identitäre Positionierung: die Pronomen „wir“ und „uns“ stehen für das Kollektiv der Forscher (*academic Leute*), zu denen sich M(C) deutlich als zugehörig darstellt. Dem Detaillierungszwang unterliegend, drängt sich diese Konstruktion auf, obwohl M(C) gerade ansetzt, mit der Erzählung fortzufahren, was am Gliederungssignal „und *then*“ zu erkennen ist. Bevor M(C) mit dem Erzählvorgang weitermacht, möchte sie dem Zuhörer plausibel erklären, warum sie sich für diesen sprachlich schwereren Weg entschlossen hat. Dabei zählt sie zwei geteilte Merkmale ihres Kollektivs auf. Einerseits habe sie keine Verständnisprobleme mit geschriebenen Texten, wohingegen die Phonetik andererseits ganz anderen Gesetzen unterliege, also durchaus unzureichend sein dürfe. Dadurch grenzt M(C) freilich das Kollektiv *en passant* ein, und zwar auf die Gruppe ausländischer Forscher, wobei, ohne es an dieser Stelle zu erwähnen, zu errahnen ist, dass sie die Gruppe auf Mitglieder aus China einschränkt.³³³ Unabhängig von dieser Begrenzung stellt M(C) formale Rahmenbedingungen quasi institutioneller Art dieses Kollektivs auf: seine Mitglieder sind *per se* befähigt, wenn auch langsam, Texte in lokalen Sprachen zu verstehen, sind aber phonetisch zu diversen Alltagshandlungen kaum in der Lage. Entsprechend bewältigt M(C) dann auch den theoretischen Teil der Prüfung „einfach“ und „ganz gut“, wie sie in dem sich anschließenden narrativen Teil erzählt. Nur der Fahrlehrer wundert sich und wird in seiner Verwunderung und seiner englischsprachigen Gratulation wörtlich zitiert. Dennoch bilanziert M(C) sogleich das Bestehen der Prüfung als sprachbiografischen Ersterfolg in Deutschland. Diese Bilanzierung ist mit der wendepunktartigen Erzählweise konsistent, steht jedoch nicht in unmittelbarer Kongruenz mit den zuvor erläuterten Merkmalen ihres Kollektivs. M(C)s positives Gefühl ist jedoch nur scheinbar mit den Maximen ihrer Forschergemeinschaft inkongruent, denn M(C)s Schwierigkeit lag gerade darin, dass sie bis zum Erwerb des Führerscheins keinen Prüfungen ihrer Fertigkeiten beim Leseverstehen unterzogen worden war. Damit verschiebt sie die institutionellen Rahmenbedingungen ihres Kollektivs: das Lesen deutscher Texte ist kein Problem und sollte daher auch praktiziert werden. M(C) nimmt daraufhin nach einem klaren Gliederungs-

³³³ Vgl. bspw. M(C)s Aussagen in ihrer Stegreiferzählung (Int. M(C), S.2 f.), in denen sie von phonetischen und kommunikativen Problemen von Chinesen mit westlichen Sprachen spricht.

signal die Narration wieder auf und schildert ihren Erfolg bei der praktischen Führerscheinprüfung (*einmal einfach so geschafft*). Dabei spielen – wie im vorherigen Erzählvorgang – Details keine Rolle. Entscheidend ist allein das Resultat im Verhältnis zur Anzahl der Versuche. An dieser Stelle wäre eine Verwunderung ob der eigenen Fähigkeiten durchaus möglich, diese Rolle übernimmt jedoch stellvertretend der Fahrlehrer. Sein Erstaunen über M(C)s Erfolg wird durch eine Hintergrundkonstruktion untermauert, nämlich durch Erfahrungen mit asiatischen Frauen. Die Bedeutung, die ein narrativ (kontrastiv) in Deutschland angesiedeltes Kollektiv asiatischer Frauen in M(C)s Sprachbiografie erlangt, wird erst an anderer Stelle deutlich, als M(C) Folgendes äußert:

manche leute* äh- verstehe UNS nicht\ ne/ sie sie denk-
oh/ eine asia frau* OH/ wahrscheinlich sie weiß gar nicht\
aber EINFACH ich weiß fast\ alles\ ne/ DAS ist die problem\
ne/* ich fühle nich so gut\ (Int. M(C), S.14)

Die Deixis des akzentuierten Pronomens „uns“ zu definieren, stellt sich dabei zunächst als schwierig heraus, denn zuvor erläutert M(C) ihre Belastungen während der Zeit vor der PHD-Prüfung und tritt dabei durchgängig in der 1. Pers. Sing. auf. Daher ist der Verweis im Folgetext zu suchen, wo er allerdings nur *ad negativum* von zwei anderen Kollektiven abgegrenzt erscheint. Erstens von der Gruppe jener Menschen in Deutschland, die M(C) (als Repräsentantin eines Kollektivs) identitär nicht zu verorten vermögen (*manche Leute, sie*). Zweitens von dem Kollektiv asiatischer Frauen, denen als *me*-Identität von deutschen Bevölkerungskreisen das Attribut verliehen wird, ungebildet zu sein. M(C) selbst hingegen positioniert sich freiheraus als außerordentlich gebildet, ein Merkmal ihrer Ich- bzw. wir-Identität, das von der Mehrheitsbevölkerung nicht ausreichend wahrgenommen werde. Sie erkennt dabei das Problem, kommt aber nicht darüber hinweg, sondern fühlt sich vielmehr dadurch schlecht. Genau dies offenbart ein grundlegendes Dilemma in M(C)s sprachlicher und kultureller Identität. Obgleich sich ihrer identitären Merkmale auf personaler und kollektiver Ebene durchaus bewusst, leidet sie unter der fehlenden Anerkennung bzw. falscher Kategorisierung durch große Teile des deutschen Kollektivs. Um letztlich eine positive soziale Identität (Tajfel) zu erlangen, ist es folgerichtig, durch soziale Distinktheit, eine Umdeutung gegebener Umstände vorzunehmen. Genau dies führt sie durch, wenn sie die deutsche Sprache bzw. Kultur als lokal und regional definiert. Nicht nur attribuiert sie dem eigenen Kollektiv so umso mehr übernationale Eigenschaften, sondern – und das erscheint viel wichtiger – sie deutet die Fehlinterpretationen, die sie als einfache, ungebildete asiatische Frau kennzeichnen, als Merkmal international wenig bewandelter Menschen. Dadurch schützt sie ihre Identität, ein Unterfangen, das – wie der letzten abgedruckten Passage zu entnehmen – nicht immer erfolgreich ist. Damit in Einklang steht auch die bilanzierende Abschluss coda der Führerscheinpassage. Bei der Prüfung konnte sie nicht nur handlungsschematisch vorgehen und trotz Widerstände eigene Ziele realisieren, sondern war auch in der Lage, dem Fahrlehrer, der sie zunächst als asiatische Frau wahrnimmt, zu zeigen, dass sie als Chinesin eben nicht zu diesem vermeintlichen Kollektiv gehören muss, so dass dieser sein Weltbild zu korrigieren hatte. Nur die eigenen Erfolge befähigten sie dazu, ihre „*me*“-Identität in Übereinstimmung mit eigenen identitären

Merkmale zu setzen. Allerdings muss bezüglich der biografischen Haltung, die als handlungsschematisch herausgearbeitet wurde, doch eine Einschränkung entgegengehalten werden. Unklar bleibt nämlich die Prozessstruktur bei der Wiedergabe des positiven Ergebnisses der praktischen Prüfung. Weder Handlungsziele noch eigene Aktivitäten dominieren diesen Abschnitt. Vielmehr deutet das Adverb „weiter“ (2x verwendet) auf ein institutionelles Rahmenmuster, so, als wäre sie durch die Wahl der Sprache bei der schriftlichen in einen von ihr unabhängig ablaufenden Prozess hineingeraten. Dass sie die Prüfung dann auf Anhieb schafft, deutet wiederum eher auf eine Wandlungskurve, obgleich eine eigene Verwunderung ausbleibt und stattdessen der Fahrlehrer, quasi als narrativer Adjuvant, die Rolle des Erstaunten übernimmt. Festzuhalten ist, dass dieser Erfolg auf kommunikativer Ebene noch keiner Prozessstruktur eindeutig zugeordnet werden kann.

Diesbezüglich ist es von Bedeutung, eine der sehr wenigen weiteren dicht erzählten Passagen hervorzuheben, die sich thematisch mit Verständigung auf Deutsch befasst und in denen Dialoge wörtlich weitergegeben werden. Dabei handelt es sich um eine Auseinandersetzung zwischen M(C) und ihrer Schwiegermutter. Zu dieser Schilderung kam es, weil M(C) zuvor erzählt hatte, sie fühle sich, wenn SV(C) mit ihr auf Deutsch spricht, „kleiner“ bzw. „niedrig“, und empfinde ihn als „dominant“ (Int. M(C), S.26). Unvermittelt beginnt sie daraufhin mit folgender, nun die Schwiegereltern betreffender Äußerung:

DAS/ macht/ mich/ ich bin nicht die leute kanns immer so\
 so niedrig bleiben* und da kommt mit meine
 schwiegereltern* mein schwiegermutter\ ähm- * äh-* jede
 jede mal [ich, T.P.] sag was\
ich klär nicht mit dir\ du du
du äh- ähm- äh- verstehen nicht\ das macht mich sauer\
 (Int. M(C), S.26)

Die Einführung des narrativen, sozialen Rahmens bleibt auf ein eigenes Merkmal – sich nicht demütigen zu lassen – beschränkt, was thematisch noch zur vorangegangenen Passage gehört. Es ist jedoch insofern die Einleitung zur folgenden, wiederkehrenden Szenerie, weil die Schwiegereltern, zuvor im Interview noch gar nicht eingeführt, eben diese Eigenschaft ihrer Schwiegertochter zu bedrohen scheinen. Dass M(C)s Schwiegermutter nichts mit M(C) klären will, da sie davon ausgeht, von ihr sowieso nicht verstanden zu werden, wird von dieser als Demütigung empfunden, als Versuch, sie „niedrig“ zu halten. M(C) beschreibt im sich anschließenden Passus ihre Schwiegermutter als Menschen, der sich nur zu Hause („das ganze Leben Hausfrau“) auskennt und vom Leben „draußen“ nichts versteht, Voraussetzungen, die sich gepaart mit einem schulmeisterhaften Gebaren (*sie denkt, sie sei im Recht und* [M(C), T.P.] *muss zuhören*) zu einer echten Gefährdung für M(C)s Identität herausstellen. Dies wird durch die sich anschließende Unterstreichung eigener Merkmale (*ich bin nicht von den Leuten, die ja, ja, ja, sagen; ich habe ganz stark meine Meinung*, alle Zitate: Int. M(C), S.27) untermauert. So könnte scheinbar der gesamte Passus nur dazu gedient haben, die eigenen, zuvor schon erwähnten Identitätsmerkmale herauszustreichen, hätte sie nicht in der abschließenden Bilanzierung folgendes gesagt:

und *then* besser ich verstehe nicht** (Int. M(C), S.27)

Entscheidend ist, dass der zuvor in direkter Rede zitierte Vorwurf der Schwiegermutter in der Coda abgearbeitet werden muss. Dieses für M(C) zentrale Problem wird hier verlaufskurvenförmig von der Schwiegermutter verkörpert und erlaubt M(C) letztendlich nur eine renitent wirkende Resignation. Unabhängig davon, wie viel M(C) zu jenem Zeitpunkt verstand, wird sie *de facto* ausgegrenzt, was auch hier zu Phänomenen sozialer Distinktheit führt: dieses Kollektiv wird von einer „Hausfrau“ (Int. M(C), S.27) beherrscht, während M(C) sich selbst im Gegensatz dazu als sehr gebildet betrachtet. Die Verletzung durch die erfolgte, brutale Segregation ist allerdings, wie herausgearbeitet, trotzdem erheblich.³³⁴

Weniger Verletzungspotential hat M(C)s Erfahrung als Bauherrin mit badischen Handwerkern, was auch durch die ausbleibende direkte Rede in der Narration untermauert wird. Folgende Passage steht narrativ im Zusammenhang mit der Erläuterung des Stress⁴, dem M(C) vor der Verteidigung ihrer Doktorarbeit ausgesetzt war:

aber diese haus/ das ist auch ein großprojekt für mich\ ich muss handeln mit alle diese werksta:tt\ oder firmen/ die leute\ AUF DEUTSCH* das ist ZWischen mein baby/ ZWischen doktorarbeit/ zwischen diese haus* (...) wegen mein mann in basel\ viele dinge\ ich musste das schaffen\ ne/ und/ und *then*/ manchmal bin ich sauer* weil ich kapier nicht\ kann ganz sauer\ wegen/ ich bin ein mensch\ ich muss alles verstehen* ne/ wenn ich mach- mach diese/ diese telefonieren mit diese firma\ mache *window*\ mach fenster hier\ wenn er wars\ ich habe meine idea klar/ manchmal ich denke\ ich habe ganz *clear* aufklärt/ ne/ (...) aber er/ man so sehr- werkstattleute\ er kennt nicht so viele ausländer\ (...) und auch\ wahrscheinlich so* ich bin ERSTE AUSländer\ oder aus china für diese/ für diese techniker- leute\ und die verSTEhe ich nicht\ und ich AUCH nicht verstehe so viele leute* ich verstehe gut\ mit mein chef\ mit professor dort\ wegen mit *academic* sprache* und wir alle sprechen auf englisch da\ aber das sind nicht muttersprache* kann- hundertprozent verstehen\ aber nicht diese werkstatt leute\ (...) ha- mach mich total verrückt\ und äh- aber gott sei dank\ alles geschafft\ (Int. M(C), S.12 f.)

Auffällig ist hier die strukturierte Erzählweise, die eine klare Einführung der Rahmenbedingungen beinhaltet, anschließend von Verwicklungen erzählt und am Ende den Passus bilanziert. Die erste eingeflochtene Hintergrundkonstruktion erläutert M(C)s Gefühlszustand (*sauer*). In einer selbstreferentiellen Beschreibung bezeichnet sich M(C) dabei als Person, die „alles verstehen muss“. Die Unterstreichung dieses Merkmals steht zum einen in Kohärenz mit der o.a. Distanz zur Gruppe der „Asia-Frauen“ (Int. M(C), S.14), denen vom deutschen Kol-

³³⁴ Natürlich darf hier nicht außer Acht gelassen werden, dass die Schwiegermutter Bestandteil der Familie ist und innerfamiliäre Konflikte per se ein großes Verletzungspotenzial aufweisen. Sprachbiografien können nicht einfach isoliert betrachtet werden.

ektiv Bildungsferne attribuiert wird, und zum anderen mit weiteren, sehr ähnlich ausgedrückten Beiträgen über die eigene Ich-Identität (Int. M(C), S.14; 24) sowie mit Selbstbezügen, die narrativ kontrastiv entstehen, wie bspw. nach der Schilderung der limitierten Häuslichkeit der Schwiegermutter. In der zweiten Hintergrundkonstruktion geht es M(C) darum, durch eine Umkehrung der Verantwortlichkeiten das zwischenzeitliche Scheitern der Kommunikation der geringen interkulturellen Erfahrung der Handwerker zuzuschreiben. Dadurch beschreibt sie sich als durchaus fähig, ihre Ideen „klar“ auszudrücken, die von kulturell erfahreneren Leuten wohl verstanden worden seien. D.h., dass ihr handlungsschematischer Vorstoß nicht *per se* scheiterte. Bei der dritten Hintergrundkonstruktion hingegen verortet sich M(C) deutlich im Kollektiv international arbeitender und in der englischen Fremdsprache kommunizierender Forscher, während sie besagten Handwerken solche Fähigkeiten kollektiv abspricht. Die Kompetenz, sich in einer Fremdsprache – Englisch – 100%ig genau verständigen zu können, betrachtet M(C) als identitätsstiftendes Merkmal ihres Kollektivs, wohingegen weder deutsche Handwerker noch die Schwiegermutter dazu in der Lage sind. Abschließend bilanziert M(C) die geschilderte Passage als handlungsschematisch erfolgreich, wobei sie dies – markiert durch den Ausdruck „Gott sei Dank“ – keineswegs als Selbstverständlichkeit darstellen will. Insgesamt ist zwar hier durchaus ein Umgang mit deutschen Kollektiven bemerkbar, die Positionierung des eigenen „self“ ist jedoch weit von einer Integration entfernt.

Anzeichen für eine Integration tauchen chronologisch und narrativ erst später auf: mit der Geburt der jüngeren Tochter TE(C) beginnt für M(C) eine Zeit viel stärkerer Interaktion mit der deutschen Gesellschaft, wie an folgender Passage abzulesen:

und äh- mh- deutsch ist so meine LEBENS äh- sprache hier\
 so ich versu:che\ so mit alle äh-* neue hier\ nachbar und
 auch so\ TEs äh- kindergarten\ und-* versuch alle- mit
 alles sind so neu freunde HIER\ äh- einfach mit deutsch\
 ich hab das so geschafft\ aber mit meine ALte freunde\
 laborkollegen\ immer auf englisch\ (...) ne/ DAS ist die
 leute schon äh- gewohnt und die macht das\ aber ich finde
 das is\ das ist-* nicht schle:cht\ aber gibt manche
 vorteil\ ja/ und manche nachteil* und aber- aber ich denke
 vorteil ist mehr\ (Int M(C), S.22)

Bemerkenswert ist hier vor allem die Betrachtung der Prozessstrukturen in beiden gegenübergestellten sprachlichen Milieus. Das neue Milieu ist gekennzeichnet durch handlungsschematische Verben (*versuchen; schaffen*), so dass M(C) sich heute als sprachlich handelnde Person darstellt, die in deutscher Sprache persönliche Beziehungen errichten will und dies auch erreicht. Das alte Milieu des Labors hingegen stellt eine institutionell bedingte Regelmäßigkeit auf. Dort war es Usus, auf Englisch zu kommunizieren und diese Umgangsformen unterliegen keinen Veränderungen.³³⁵ Grammatisch handelnde Personen sind hier die Kollegen (Verb: *machen*), die diese unflexiblen sprachlichen Richtlinien durchsetzen. Die Gegenüberstellung als geöffnete Gestalt forciert M(C) nun zu einer Bilanzierung, die in einer reinen, argumenta-

³³⁵ Dass aus den Kollegen aus dem Labor nicht automatisch Freunde wurden, ist M(C) durchaus klar, denn an späterer Stelle merkt sie an, dass diese Kollegen selbst nach vielen Jahren der Zusammenarbeit immer noch nicht ihren Namen aussprechen können, was eine „Distanz“ (Int. M(C), S.37) verursacht.

tionslosen Abwägung stattfindet. Dabei stellt sie letztlich die Vorzüge der Verwendung des Englischen als gewichtiger dar. Dessen ungeachtet ist die Passage ein deutliches Anzeichen für eine identitäre Veränderung in M(C)s Kontinuität, wenngleich sie versucht, Kohärenzdifferenzen nicht erkennbar werden zu lassen. Kognitiv hält sie zwar an der Maxime fest, die englische Sprache sei für sie und ihre Familie vorteilhaft, narrativ zeugt ihre Identität jedoch von einer Freude am persönlichen Erfolg, wenn sie neue Situationen auf Deutsch meistert. Diese Diskrepanz signalisiert eine Übergangsperiode, in der am Alten festgehalten wird, obwohl man mit dem Neuen schon klarzukommen vermag.

Leider stellt sich die sprachliche Situation für M(C) jedoch als weitaus komplexer dar. So fühlt sie sich beispielsweise ausgeschlossen, wenn ihr Mann und ihre Tochter T(C) auf Deutsch kommunizieren:

(...) mit T(C) immer so der SV(C) die beide stehen auf eine kultur\ die T(C) langsam stehen nicht auf chinesisches kultur mehr\ wegen sie kommt\ äh- na/ ich war hier drei jahre\ oder so\ ungefähr\ ähm- die- langsam ganz schnell\ die hatte ganz schnell gemacht im schule alles äh- gut\ und und then/* steh mit SV(C) zusammen\ auf deutsche kultur\ und- ICH bin allein\ mit die chinesisches kultur [lacht] das unsere familie\ und wenn die beide was diskutieren auf die deutsch\ ich finde- ich fühle nicht gut wegen- ich bin aus\ (Int. M(C), S.10)

Auch wenn M(C) Erklärungen für die kulturelle Wandlung ihrer Tochter findet, so sind narrativ T(C) und SV(C) definitiv auch die sprachlichen Akteure der geschilderten Szene. Aus der allgemein gehaltenen Beschreibung der kulturellen Zugehörigkeiten der einzelnen Familienmitglieder entsteht eine sprachliche Szenerie, die in M(C)s Augen verlaufskurvenförmig über sie einbricht. Trotz aller Anstrengungen in der neuen Beziehungswelt erleidet sie im engsten familiären Umfeld eine schmerzhaft ausgegrenzte³³⁶. Nach Betrachtung dieser Verlaufskurve erscheint es plausibel, dass M(C) nach wie vor die Vorteile der – institutionell bedingten – englischen Sprache hervorhebt. Ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache sind vielfältig und reichen von handlungsschematischen Erfolgen bis hin zu als verlaufskurvenförmig erfahrenen Rückschlägen. Diese Bandbreite der Haltungen gegenüber der deutschen Sprache verursacht freilich ein diesbezüglich sprachbiografisch sehr inhomogenes Bild. Gerade in Anbetracht der hier gezeigten familiären Konstellation steht im Folgenden die Gesamtanalyse der sprachlichen Familienidentität an, die sich aus M(C)s Interview ergibt.

10.1.1.5 Die sprachliche Identität der Familie aus M(C)s Perspektive

M(C) bezeichnet sich selbst in einem ganz bestimmten Zusammenhang als asiatische Frau, nämlich bei der Betonung ihrer Orientierung an der Perfektion. Da sagt sie, „sie möchte alles perfekt, einen perfekten Mann und zwei perfekte Töchter“ (Int. M(C), S.15). Dieses Familienparadigma strahlt von ihr auf die Familie aus, so dass man von M(C) als die dafür verant-

³³⁶ Insbesondere bei Mitgliedern des chinesischen Kollektivs ist eine Fokussierung auf eine Positionierung und Differenzierung zwischen Ingroup und Outgroup sehr ausgeprägt (Jandok, 2008, 148).

wortliche Person sprechen kann. Wie, bzw. ob sie dies in sprachlicher Hinsicht realisieren kann, wird erst nach der Analyse einiger Passagen beantwortet werden können. Vorweg jedoch noch zwei weitere Grundauffassungen, die als Rahmen für die kommenden Fragmentanalysen von Bedeutung sind. Erstens äußert M(C) gleich zu Beginn des Interviews, als sie von ihrer Namensänderung spricht, dass „das Familienleben mit verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichen Sprachen nicht so einfach ist; „das mache“ nämlich „Probleme“ (Int. M(C), S.2). Zweitens betont sie zum Ende des Interviews, sprachliche Probleme mit der deutschen Sprache habe sie „mit“ der „Familie“ nur „manchmal“, und die gingen dann auch relativ „einfach weg“. Als viel bedeutender stellten sich für sie die sprachlichen Schwierigkeiten mit der „deutschen Gesellschaft“ heraus (Int. M(C), S.40). Ich werde nun zunächst M(C)s narrativen Blick auf jedes einzelne Familienmitglied untersuchen, um in einem zweiten Schritt eine familiäre Gesamtanalyse zu präsentieren.

10.1.1.5.1 M(C) und ihre Tochter T(C)

Wie bereits in der abgedruckten letzten Passage erkenntlich, registriert M(C) bei ihrer Tochter T(C) einen Wechsel der kulturellen Identität, so dass sie diese heute offen in der deutschen Kultur verortet (Int. M(C), S.10). Sprachlich betrachtet geht M(C) sogar so weit zu behaupten, ihre Tochter habe inzwischen „Deutsch als“ erste und „Chinesisch“ als „zweite Muttersprache“ (Int. M(C), S.22), was M(C) an späterer Stelle noch bekräftigt, als sie ein Ranking für T(C)s Sprachen aufstellt, bei dem Deutsch an erster, Chinesisch an zweiter und Englisch an dritter Stelle stehen (Int. M(C), S.29). Zum Verständnis dieser Aussagen müssen die einzelnen Äußerungen in ihrer jeweiligen narrativen Einbettung evaluiert werden. Die erste Äußerung entstammt einem Passus, in dem M(C) von ihrem neuen Leben mit mehreren Sprachen spricht (Int. M(C), S.22). Dabei kommt sie auf ihre neue Übersetzungstätigkeit zu sprechen, für die sie auf die Hilfe ihrer Tochter T(C) angewiesen ist.

```
zum beispiel äh-* wenn überSETZung was jetzt\ ich schon  
brauch T(C) helf mir wegen sie verstehe- gut- chinesisch\  
sie kann nicht gut schreiben\ aber sie verstehe- fast  
alles\ (...) und äh- auf deutsch\ die hatte deutsch als  
muttersprach\* und das chinesisch is zweite muttersprach  
(...) aber deutsch für sie ist viele besser als chiNEsisch\  
so wenn DEUTSCH- übersetzungen nach chinesisch sie ist so  
perfekt\ schon kann mir gut helfen\ (Int. M(C), S.22)
```

Die Übersetzungsarbeit³³⁷ als narrativer Rahmen dieser Passage dient zwar durchaus zur Beleuchtung des häuslichen Sprachgebrauchs, bei dem T(C) eine wichtige Rolle – selbst bei bezahlten Aufträgen der Mutter – zugeschrieben wird. Für M(C) dient der Rahmen jedoch narrativ hauptsächlich dazu, T(C)s starke Sprachen zu vergleichen. Dabei beurteilt sie T(C)s Chinesisch überaus differenziert, während die Attribute für die deutsche Sprache eher pauschaler Natur sind. Die Gegenüberstellung dieser zwei Sprachen ist zunächst nichts Unge-

³³⁷ Der Umstand, dass Kinder für ihre Eltern als Laiendolmetscher, bzw. –übersetzer tätig sind, kann eine Reihe von familiären Schwierigkeiten mit sich bringen (Ahamer 2013, 340-347). Er symbolisiert bei Familie C die Defizite, sich sprachlich und kulturell zu verstehen.

wöhnliches, handelt es sich doch um die Sprachenbalance zwischen der tatsächlichen Muttersprache und der Sprache des Ziellandes. Interessanterweise hebt M(C) hier die Vorzüge der gegenwärtigen Zweisprachigkeit hervor, anstatt den Verlust einiger Fertigkeiten im Chinesischen (hier die Schriftsprache) zu beklagen. Dies deutet darauf hin, dass T(C)s sprachlicher *Status Quo* zuerst interpretiert und daraufhin hingenommen bzw. in seinen Vorteilen betrachtet wird. Allerdings schließt sich diesem Passus unmittelbar folgende Äußerung an, die sich mit T(C)s englischer Sprache befasst:

und äh- ich versuch sie auch\ mh-* die englisch\ ich geb sie alles chance\ englisch besser machen\ wenn ich geh nach u s a\ ich nehm sie MIT\ sie hat MEINE konferenz die ganze zeit mit dort-* bleiben** ich hab sie beZAHlen\ (...) und gemacht\ und unsere freunden besuch\ und äh- ich hatte\ diese- chance geben wegen deutsch für sie ist schon perfekt genug\ (...) ja\ und für- für diese ZUKunft\ die braucht das englisch\ ne/* und äh- so ich mache äh- ich auch so\ sagen okay\ wenn sie möchte in deutschland zu uni gehen/ die die mach hier/ auch wenn wenn sie möchte äh- andere land so gehen\ äh- englisch sprach land** das das bedeutet wegen-* diese global mit englisch man kann einfach JOB finden\ ne/ (...) äh- ich auch versuch sie zu helfen\ das-DAS ist *principal*\ (Int. M(C), S.22 f.)

Dieser Passus enthält eine beispielhafte handlungsschematische Prozessstruktur, die den narrativen Teil umrahmt, und somit für geschehene Ereignisse genauso zutreffend sein soll wie für aktuelle oder zukünftige (*diese Zukunft*). In der Coda evaluiert M(C) diese eigenen Handlungen zudem als essentiell. Sieht man von den narrativen Schauplätzen ab, die einzig als Folie für den Ausdruck ihrer Grundhaltung dienen, ist der Passus Ausdruck dafür, dass im Gegensatz zu ihrem Chinesisch und ihrem Deutsch T(C) ihre englische Sprache vor allem handlungsschematischen Aktivitäten der Mutter zu verdanken hat. Dem Relevanzfestlegungszwang folgend, musste M(C) auf diese Passage hinaus, um sich selbst als sprachlich handlungsschematisch erziehende Person zu positionieren. Im Endeffekt, das belegt der letzte Teil der Passage, erfüllt sie für ihre Tochter die erzieherische Aufgabe, sich in der globalen Welt zurechtzufinden. Identitätstheoretisch liegt der Sinn dieser Haltung in dem Wunsch, die Tochter möge sich auch irgendwann mit dem Kollektiv international orientierter Wissenschaftler identifizieren. Daneben liefert der Passus jedoch noch eine interessante Information bezüglich des Niveaus von T(C)s Deutsch. Laut M(C) ist es „schon perfekt genug“, was im Einklang mit ihrer Einschätzung des Deutschen als T(C)s neue Muttersprache steht. Angesichts der Tatsache, dass T(C)s Diskurs im Interview eine nicht unerhebliche Anzahl sprachlicher Fehler aufweist, muss dem Grund dieser Fehleinschätzung nachgegangen werden. Als Schlüsselszene zum Verständnis dafür ist der narrative Kontext zu betrachten, in dem der bereits erwähnte Ausschnitt über die familiäre Segregation in eine deutsche (T(C) und SV(C)) und eine chinesische Gruppe (M) verflochten ist. M(C) erzählte gerade von ihren sich langsam einstellenden Erfolgen im Umgang mit der deutschen Sprache, hatte zuvor den sprachlichen Wendepunkt (Führerscheinerwerb) wiedergegeben und sprach daraufhin vom Verständ-

nis kurzer deutscher Texte. Resümierend begann sie daher im Anschluss, eine sprachlich positive Bilanz zu ziehen:

und *then*\ und ich denke okay\ ich KANN mit sprach deutsche
 sprach was zu tun\ und *then*\ kommen langsam die- mit T(C)
 immer so der SV(C) die beide stehen auf eine kultur\ (Int.
 M(C), S.10)³³⁸

Sieht sich M(C) gerade sprachlich auf einem erfolgreichen Weg, erscheinen plötzlich T(C) und SV(C) und verdeutlichen ihr, dass sie nicht nur deren Gesprächen auf Deutsch nicht folgen kann, sondern auch, dass beide eine Einheit bilden, von der M(C) ausgeschlossen ist. Bedeutend ist narrativ hier, dass daraufhin der Detaillierungszwang insofern einsetzt, als M(C) erklären muss, warum ihre Tochter im Gegensatz zu sich selbst die deutsche Sprache so gut erwerben konnte. Die dabei entstandene kontrastive Gegenüberstellung sieht folgendermaßen aus:

T(C)	M(C)
wegen sie konnte\ äh- na/ ich war hier drei jahre\ oder so\ ungefähr\ ähm- die- langsam ganz schnell\ die hatte ganz schnell gemacht im schule alles äh- gut\ (Int. M(C), S.10)	kla:r/ ich versteh das mit mein art (M(C) meint ihr Alter, T.P.) hier komm das ist dritte sprache\ von meine leben\ und ich muss mit diese die A:lle die drei sprachen für diese WICHTIG dinge* machen\ (Int. M(C), S.10)

Parameter des Vergleichs sind 1. Ankunftsalter, 2. Schulbesuch und 3. der Zwang, sog. „wichtige Dinge“ in drei Sprachen zu erledigen. Eine argumentative Stringenz ist insbesondere bei T(C) allerdings kaum zu erkennen, so wird deren Alter bei der Ankunft nicht absolut, sondern nur in Abhängigkeit von M(C)s Aufenthaltsdauer ohne T(C) erwähnt. Auch die Schule kann kaum als untermauernder Faktor bezeichnet werden, da sie hier keiner Argumentation dient. Bei der Erwähnung der eigenen Hindernisse auf dem Weg zur deutschen Sprache wird M(C) deutlicher, insbesondere bei der Notwendigkeit, „wichtige Dinge“ zu erledigen. Das ist mit anderen Aussagen durchaus kohärent, denn laut den bereits analysierten Stellen macht sie äußere Umstände für ihr defizitäres Deutsch verantwortlich. Aber entscheidend ist hier, dass durch T(C)s Deutsch die Teilerfolge der Mutter relativiert werden, was zu Gefühlen der Frustration führt. Die für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte entscheidende Coda verdeutlicht zudem diesen Konflikt zwischen negativen (*sauer*) und positiven Gefühlen (*selfbewusst*). In dieser Spannung verwundert es nicht, dass M(C) sich nicht für den genauen Sprachstand der deutschen Sprache bei ihrer Tochter interessiert, nimmt sie doch an, dieser sei perfekt. Als verlaufskurvenförmige Bedrohung taucht T(C)s vermeintlich beeindruckendes Deutsch auch an anderer Stelle auf, nämlich als M(C) erzählt, wie sie mit ihrem Mann auf Englisch spricht

³³⁸ Der Rest der Passage ist im vorherigen Kapitel abgedruckt, als es um M(C)s Bezug zu einer deutschen Identität ging.

und es plötzlich „*calm*“ wird, weil T(C) nach Hause kommt und damit ‚droht‘, das Gespräch ins Deutsche zu wechseln (Int. M(C), S.29). Da M(C) es als handlungsschematische Lösung anvisiert hat, T(C) durch starken Input der englischen Sprache in ein internationales Kollektiv einzugliedern, besteht sie in der geschilderten Situation darauf, die englische Sprache beizubehalten. Diese Auseinandersetzungen, deren narrativer Plot nicht weiter verfolgt wird, sind ein deutliches Zeichen für stark voneinander abweichende sprachliche Identitäten bei Mutter und Tochter.

Zusammenfassend wird deutlich, wie die Mutter-Tochter-Beziehung je nach Sprache grundsätzlich andere Merkmale bei der Prozessstruktur aufweist. Während M(C) das Selbstvertrauen, das T(C) in Bezug zum Englischen hat, als Folge eigener Handlungen deutet und ihre Haltung daher auch fortführen will, stellt M(C) bei T(C)s Chinesisch einen Rückgang fest, obgleich sie auch hier stets handlungsschematisch vorgegangen ist. So spricht sie nicht nur meist auf Chinesisch mit T(C), sondern kümmert sich auch darum, genügend weiteren Input in Form von bei ihnen wohnendem Besuch aus China zur Verfügung zu stellen. Klaglos erklärt M(C) das Chinesische bei ihrer Tochter nunmehr zur zweiten Muttersprache und begründet dies mit einer schnellen Veränderung der Sprache, die verhindere, dass T(C) ihr Niveau halten könne (Int. M(C), S.28). Im Gegensatz zur englischen Sprache stellt M(C) im Hinblick auf das Chinesisch ihrer Tochter jedoch keine handlungsschematischen Ziele auf. Dies deutet darauf hin, dass es M(C) nicht darauf absieht, ihre Tochter zukünftig in einem chinesischen Kollektiv außerhalb der Familie zu verorten. Dafür spricht auch, dass M(C) die – bislang nur inoffizielle – Namensänderung ihrer Tochter hin zu einem auf Chinesisch wie auf Deutsch problemlos auszusprechenden Vornamen begrüßt, denn dies bringe „die Familie zusammen“, da ein rein chinesischer Name doch „ungewohnt für deutsche Leute“ sei (Int. M(C), S.26). Dass M(C) bei ihren Töchtern eine Unterstützung bei der Umsetzung einer lokalen Identität, sprich einer Mitgliedschaft im deutschen Kollektiv, als unabdingbar vorsieht, kann insbesondere bei der Analyse der identitären Beziehung zur dreijährigen Tochter TE(C) herausgearbeitet werden.

10.1.1.5.2 M(C) und ihre jüngere Tochter TE(C)

Unmittelbar nach der Passage, in der M(C) sich über ihre aktive Rolle bei der Verbesserung des Englischen von T(C) äußert (Int. M(C), S.22 f.), kommt sie auf TE(C) und deren Sprachen zu sprechen. Eine wichtige Hintergrundinformation aus M(C)s Sprachbiografie ist dabei, dass sie sich seit TE(C)s erstem Lebensjahr aktiv um Betreuungsplätze u.Ä. gekümmert hat, so dass diese Mutter-Tochter-Beziehung unter ganz anderen Vorzeichen steht als die zu T(C), die lange bei den Großeltern gewohnt hatte. Wie sich diese Konstellation auch auf die deutsche Sprache auswirkt, zeigt das hier vorgestellte Fragment:

```
und mit die kleine/* ich mach mh- ich mach sie ERST deutsch
perfekt gut verstehe\* die hatte von acht monate an schon\
krabbelgroup besucht/ (...) und äh-** die hatte ein jahr\
so am anfang schon\ langsam-* gu:t gut deutsch\ ne/* die
hat fast halbe jahr\ früher als-* sprach\ deutsch sprach
als die gleich jahre\* [meint: Gleichaltrige, T.P.] (Int.
M(C), S.23)
```

Aufschlussreich ist hier das einführende Rahmungselement, das M(C) als handlungsschematisch ausweist (*ich mach*), obwohl in der sich anschließenden Narration ausschließlich TE(C) als logisches und grammatisches Subjekt vorkommt. Während der Besuch der Krabbelgruppe auch tatsächlich auf M(C)s Initiative verlaufen sein soll, ist TE(C)s vergleichsweise früher Spracherwerb natürlich eine kaum zu beeinflussende Größe, die angesichts der gelebten Dreisprachigkeit in der Familie aber als außergewöhnlich gelungen bezeichnet werden kann. Von Bedeutung ist hier jedoch die rekonstruktive Haltung gegenüber TE(C)s Deutschkenntnissen, die sich fundamental von der o.a. zu T(C) unterscheidet. Das ist auch an anderen Passagen erkennbar, als M(C) erzählt wie es ihr „peinlich“ (Int. M(C), S.23) sei, von TE(C) „korrigiert“ (Int. M(C), S.24) zu werden, einer Passage, die zudem durch Wiedergabe direkter Rede auffällt. Eingerahmt wird diese Passage eingangs von der Äußerung: „die TE(C) kommt klar“ (Int. M(C), S.23) und abschließend von „das [ist, T.P.] egal für mich“ (Int. M(C), S.24). Auch hier werden die Äußerungen nachträglich, als M(C) zu einer argumentativen Erzählweise gelangt, von handlungsschematischen Kommentaren eingerahmt.

äh- am anfang/ ich denke\ die muss so- gut äh- die leute verstehen gut\ so- äh- selber erklären\ das ist meine beide tochter\ die ganz *sensitiv*/ zum zum draußen\ und äh- äh- wir sind so voll zufrieden mit die beide\ so\ SCHAFFT die dinge so- so gut* und äh starke\ (...) muss immer versuch so stark\ ne/ (...) äh- die beide\ die kleine auch hat ganz sta:rke meinung\ alles ist so\ muss selber\ äh- mein mein mann mach eine-* machen-* so er- er witz/ das es so kommt von mir/ aber ich weiß\ so- dass- ich bin mehr stärker* auf VIEle dinge\ ich- wenn ich sage\ okay mach das\ so mach das\ WEGEN- nicht ICH sag mal\ nicht [unverständlich] ich denk aber ich* IMMER- RICHTig* meine meinung bis ende immer richtig\ das ist mein mann\ immer sagen\ ja diesmal- du bist richtig WIEder* äh- okay\ aber manchmal ich bin ZU RICHTig\ so die machen [lacht] er- ers auch- fühlen nicht so gut [lacht] manchmal\ aber das ist so\ das ist- so die beiden\ auch in dieser richtung so ich denk ähm- die kleine muss erst- kann- in IH:rer äh- kleine *society*\ ist äh-* muss\ so\ (Int. M(C), S.24)

Neben offensichtlichen handlungsschematischen Äußerungen verbergen sich hier etliche Informationen, die zunächst entschlüsselt werden müssen. Die expliziten deiktischen Elemente (Personenbezeichnungen, Pronomen) beziehen sich 5x auf beide Töchter, 3x auf TE(C) alleine, 1x auf M(C) und SV(C) als Eltern, 3x auf SV(C) alleine, 10x auf M(C) selbst, davon einmal in der direkten Rede SV(C)s (2. Pers. Sing.). Der Aufbau der argumentativen Passage besteht in einer Einleitung nach den Rahmenelementen, die sich mit Merkmalen beider Töchter (*sensitiv* der äußeren Welt gegenüber, *schaffen die Dinge*, haben *eine ganz starke Meinung*) befasst und dies aus Sicht beider Elternteile evaluiert (M(C) und SV(C) sind damit zufrieden). Nun kommt ein Abschnitt, der sich vornimmt, die Ursachen dieser Merkmale aufzuspüren. Den Anfang macht narrativ SV(C), der witzelt, alle Eigenschaften kämen von M(C).

Die nimmt daraufhin narrativ eine oppositionelle Haltung ein und erläutert, dass ihr Beitrag zur Charakterbildung der Töchter vielmehr auf der empirisch nachprüfbaren Eigenschaft bestehe, Situationen richtig zu beurteilen. Die Tatsache, dass hierbei Gespräche mit SV(C) wortwörtlich wiedergegeben werden, deutet auf ein entscheidendes biografisches Moment hin, das einer Durchsetzung im familiären Kreis entspricht. Und genau diese Erfahrung möchte M(C) nun ihrer Tochter TE(C) dadurch ermöglichen, dass diese mit der deutschen Sprache das Werkzeug zur Verfügung hat, um sich innerhalb ihrer Kollektive (*society*) zu behaupten. Zusammenfassend stellt die deutsche Sprache bei TE(C) im Gegensatz zu T(C)s Deutsch keine Bedrohung der eigenen Person dar, sondern wird – zumindest rekonstruktiv – bewusst als Mittel eingesetzt, um eine persönliche Entfaltung zu ermöglichen.

Neben der Förderung der deutschen Sprache haben jedoch auch das Chinesische und das Englische durchaus ihren handlungsschematischen Raum. Beim Chinesischen legt M(C) Wert darauf, dass der Gesellschaft einerseits klar wird, dass für TE(C) Chinesisch „nicht nur die erste Kultur und Sprache“ (Int. M(C), S.24) ist. Andererseits wird TE(C) auch aktiv gefördert, indem bspw. M(C)s Bruder mit ihr auf Chinesisch spricht. Zudem fängt sie an, chinesische Zeichen abzubilden und hört auch Musik mit chinesischen Texten. All dies erfahren wir narrativ mit für M(C) klar markierten handlungsschematischen Zielen (*aber ich immer versuchen, sie chinesische Sprach*, Int. M(C), S.25). Des Weiteren ist M(C) auch davon überzeugt, dass bestimmte Aktivitäten, wie die in China mit Kindern üblichen Fingerübungen, gut für die Entwicklung des Gehirns sind, weswegen sie diese zu Hause auch anwendet (Int. M(C), S.29). Etwas anders ist die Prozessstruktur der Zielsetzung bei der englischen Sprache. Hier macht sich M(C)s bereits herausgearbeitetes Dilemma so bemerkbar, dass sie die Verantwortung für das Englische als Familiensprache auf ihren Ehemann überträgt. Solange er „immer noch“ auf „Englisch“ besteht, ist die sprachliche Situation für M(C) „okay“. Evaluiert wird dies – TE(C) betreffend – deutlich positiv (*das ist gut für die Kleine*, Int. M(C), S.25), wohingegen dies jedoch gleichzeitig auch eine Hintergrundkonstruktion erzeugt, die sich mit dem Ärger befasst, den sie empfindet, wenn sie es nicht schafft, die Kommunikationssprache zu ändern, obwohl sie doch mit Englisch als Familiensprache ihr Deutsch nicht verbessere (Int. M(C), S.25). Nach einer sich anschließenden ca. 2-minütigen Hintergrundkonstruktion kehrt M(C) zum Ausgangspunkt zurück und bilanziert gegenüberstellend die eigenen Deutschfortschritte und die Verbesserungen der Tochter TE(C) beim Englischen parallel:

und jetzt kommt die TE(C)\ die verstehe viel auf englisch
auch schon\ (...) ja/ schon englisch\ so äh das ist besser\
so ich denk\ okay/ wir bleiben auf dies englisch* äh-* min-
desten\ ähm mein deutsch ist nicht\ IMMER nicht so genug\
(Int. M(C), S.26)

Während es bei T(C) eine sprachliche Konkurrenzsituation bei der deutschen Sprache gab, die letztlich T(C) für sich beanspruchte, gibt es TE(C) betreffend vielmehr eine Unklarheit bei der Prozessstruktur in der narrativen Erwähnung der englischen Sprache. Gleichwohl es übertrieben erscheint, von einer Verlaufskurve zu sprechen, so sind doch verlaufskurvenförmige Elemente enthalten, die trotz der teilweise positiven Evaluierung auf einen die Familiensprache betreffenden Konflikt zwischen M(C) und ihrem Mann SV(C) hinweisen.

10.1.1.5.3 M(C) und ihr Mann SV(C)

Wie schon an mehreren Stellen herausgearbeitet, gibt es in M(C)s Familie eine zwischen den Eltern verwendete Familiensprache, die jedoch insbesondere von M(C) zuweilen explizit in Frage gestellt wird (Int. M(C), S.14; 26). Die Erfolglosigkeit ihrer Versuche sieht M(C) in einer Weigerung ihres Ehemannes begründet, da dieser sich an das Englische „gewöhnt“ (Int. M(C), S.14; 26) haben will und sich zudem als sprachlich unbegabt bezeichnet (*er sagt, er ist nicht gut für Sprachen*; Int. M(C), S.14). In beiden Passagen des Interviews resümiert M(C) daraufhin, dass die englische Familiensprache durchaus Vorteile für die Familie aufweise. Zum einen habe T(C) daher von Anfang an Englisch sprechen können (Int. M(C), S.26), zum anderen würden mit Englisch als Kommunikationssprache Konflikte nicht eskalieren können. Sie begründet dies mit der asiatischen Aufmerksamkeit, die Chinesen untereinander pflegten, die aber von Deutschen komplett ignoriert werde. So würde M(C), wenn sie auf SV(C) sauer sei, nur ungern etwas sagen (*das ist nicht gut*, Int. M(C), S.15), denn aufgrund ihrer Sozialisation habe sie gelernt, dass allein eine geringe Veränderung in der Mimik normalerweise vollkommen ausreiche, um verstanden zu werden. Da SV(C) „das nicht kapiert“, werde „er nicht böse auf“ sie, wie M(C) es von einem chinesischen Ehemann erwarten könnte. Bei sich selbst würde der Ärger, da er sich nicht entladen könne, „nach zwei“ oder „fünf Minuten“ (Int. M(C), S.25), verfliegen sein (*weg*, Int. M(C), S.26).

Von den drei hier dargestellten Argumenten entbehren allerdings zwei einer für den Zuhörer nachvollziehbaren Logik. So ist erstens eine Sprachbegabung für SV(C) ja gar nicht nötig, wenn er vorhätte seine Muttersprache als Familiensprache einzuführen. Zweitens ist in M(C)s Begründung nicht ersichtlich, wie eine chinesische, nonverbal gestützte Kommunikation, mit dem Gebrauch der englischen Sprache zusammenhängt. Da allein der Faktor ‚Gewöhnung‘ problemlos begreifbar ist, deutet das vielmehr auf eine Schwierigkeit, die realen Probleme zu erfassen und zu begründen. Zweifelsohne entspricht diese Ablenkung einem Hinweis auf ungelöste Fragestellungen, was auch dadurch gestützt wird, dass M(C) die englische Sprache ihres Mannes folgendermaßen beurteilt:

früher er war äh- ZIEmlich gut auf englisch\ aber seit er arbeitet äh- in in basel\ ich weiß nicht so/ er hat- äh- dieser-** stressarbeit/ ziemlich stressarbeit/ und ich finde ers [meint: sein, T.P.] englisch jetzt nicht as gut als as FRÜHer/ (...) schön\ ähm- so/ er muss versuche *fresh* [lacht] unser englisch/ so muss ganze familie nach äh- nach london und macht urlaub/ [lacht laut los] wir haben das getan\ am anfang in diesem jahr\ und äh-* eine woche zwei woche\ schon macht ga:nz ganz gut\ (Int. M(C), S.21 f.)

Diese Situation muss erstens vor der Folie betrachtet werden, dass, wie erwähnt, SV(C) und T(C) ein für M(C) schmerzhaftes familiäres Kollektiv bilden, zu dem M(C) zeitweise keinen Zugang findet. Dass M(C) zudem befürchtet, ihr englischsprachliches Kollektiv mit SV(C) könne durch Interventionen von T(C) bedroht werden (Int. M(C), S.28 f.), ist als Zeichen dafür zu deuten, dass eine sprachliche familiäre Identität nicht endgültig ausgehandelt ist. Zweitens muss im Auge behalten werden, dass M(C) ihr eigenes Englisch keineswegs als perfekt

bezeichnet (*mein Englisch immer noch nicht genug*, Int. M(C), S.12). Drittens hat M(C) in der weiter oben wiedergegebenen Passage (Int. M(C), S.24) deutlich geschildert, wie sie bei häuslichen Disputen mit SV(C) stets Recht behält. Diese drei Hintergrundinformationen einbeziehend stellt sich folgendes Bild zusammen: M(C)s hauptsächlichster Antrieb beruht auf handlungsschematischen Zielumsetzungen innerhalb der Familie. Diese sind auf sprachlicher Ebene für sie nur im Englischen zu erreichen. Durch diese Sprache ist nicht nur eine Einheit gewährleistet, sondern hat auch M(C) die sprachliche administrative Funktion inne, die sie in anderen Bereichen des alltäglichen Familienlebens ebenfalls für sich beansprucht (*Konzentration auf das Familienmanagement*, Int. M(C), S.10; *running the family*, Int. M(C), S.41). Indem sie sich – nicht nur sprachlich – gegenüber ihrem Mann durchsetzt, reklamiert sie die Führungsrolle definitiv für sich. Andererseits schwingt, wie oben angemerkt, ständig der antithetische Wunsch in M(C) mit, durch einen Wechsel der Familiensprache ins Deutsche, ihre Sprache zu verbessern. Aufgrund dieser Analyse kommt eine relativ fragile sprachliche Konstellation zu Tage, in der SV(C) eine wichtige Rolle spielt. Dies wird insbesondere an einer längeren Passage offensichtlich, die sich nach der scheinbaren Beendigung des Themas ‚Eskalationslosigkeit durch Streit in einer Fremdsprache‘ völlig überraschend mit der chinesischen Küche im Haushalt befasst. Fazit dieser Passage ist, dass M(C) beobachtet, wie außer SV(C) die komplette Familie (inklusive SV(C)s gelegentlich anwesender Sohn aus einer früheren Beziehung) sich positiv zu M(C)s Speisen äußert, während SV(C) in einem Zustand der Eifersucht über den entstandenen Küchengeruch klagen soll (Int. M(C), S.26). Die Gegenüberstellung der Kollektive markiert eine Konkurrenz um die Verortung der Kinder, die an dieser Stelle – einem Detaillierungszwang folgend – die Funktion hat, die kulturelle Isolation ihres Ehemannes zu dokumentieren. Mit dieser Schlussfolgerung im Einklang steht auch M(C)s Aussage, die sich mit den Folgen einer Veränderung der Familiensprache in Richtung Deutsch befasst:

```
mit SV(C)\* das ist andere- auch andere punkt ist\ wann-  
ICH- sprech mit deutsch mit SV(C)/ er ist dominant\* ich  
bin kleinerer\ (...) niedrig\ (...) DAS/ macht/ mich/ ich  
bin nicht die leute kanns immer so\ so niedrig bleiben\*  
(Int. M(C), S.26)
```

So muss resümiert werden, dass sich M(C) *de facto* keinen Wechsel der Familiensprache herbeiwünscht, sondern eine gewisse Furcht vor verlaufskurvenförmige Folgen dieser Alternative zeigt. Mit der englischen Sprache hingegen hat sie sich eine handlungsschematisch basierte Funktion innerhalb der Familie erarbeitet, die sie auch weiterhin ausfüllen will. Dessen ungeachtet – darüber scheint sich M(C) durchaus im Klaren zu sein – ist dieser sprachliche *Status Quo* nicht unbedingt von Dauer.

10.1.2. Der Stiefvater und Vater SV(C)

10.1.2.1 Sprachbiografie von SV(C)

SV(C) wurde in Nürnberg geboren und wuchs auch dort auf. Den fränkischen Dialekt habe er aber nicht angenommen weil ihm seitens der Eltern der Gebrauch der Mundart „verboten“

worden sei. Bevor SV(C) im Gymnasium mit Fremdsprachen in Kontakt geriet, musste er als Teil einer Aufnahmeprüfung für die höhere Schule die deutsche Grammatik lernen. Dabei entwickelte er eine „richtige Aversion“ gegen diese Sprachlehre, deren Terminologie er als „völlig behämmert formuliert“ bezeichnet. Der schulische Deutschunterricht barg für SV(C) aber auch andere Stolpersteine, so sei er beispielsweise in Rechtschreibung „so ziemlich der schlechteste in der Schule“ gewesen. Kompensieren konnte er dies glücklicherweise durch die inhaltliche Qualität seiner Texte. Insgesamt bezeichnet er heute seine deutsche Sprache als „leidlich richtig“, obwohl er „nie weiß“, warum etwas auf eine bestimmte Art ausgedrückt werden muss. SV(C) ist seines Erachtens ferner einerseits auch durchaus dazu fähig, „gute, einfache oder schlechte Sprachverwendung“ voneinander zu unterscheiden, andererseits bemerkt er in seinen eigenen Textproduktionen heute noch „komische Fehler“, so dass er sich tatsächlich wünscht, irgendwann einmal „Deutsch perfekt schreiben zu können“.

In der Schule lernt er als erste Fremdsprache Englisch, eine Sprache, die ihn sein späteres Leben durchgängig begleiten wird. Wenngleich SV(C) sich nicht direkt zu dessen schulischem Unterricht äußert, so macht er an mehreren Stellen deutlich, dass er daran drastische Kritikpunkte anbringen will. Zum einen hält er den Zeitpunkt des Einstiegs für viel zu spät. Zum anderen sind ihm die Methoden des schulischen Unterrichts schlichtweg zuwider. Als Konsequenz eigener frustrierender Erfahrungen würde SV(C) auch heute nicht „in irgendeinem Englischunterricht gehen“, obgleich er gerne seine Schriftsprache verbessern würde. Sämtliche Erfahrungen mit Kursen, die sich der „üblichen Methoden“ bedienten, sollen in SV(C)s Sprachbiografie „verheerend“ verlaufen sein. Dass konventioneller sprachlicher Unterricht bei einigen Menschen zum Erfolg führen kann, ist SV(C) zwar durchaus klar, aber er zählt sich explizit nicht zu jener vermeintlichen Minderheit Menschen, die davon profitieren können. Dessen ungeachtet entwickelte sich die englische Sprache später zu seiner zweiten Sprache im täglichen Leben.

Als zweite schulische Fremdsprache lernte SV(C) dann in der siebten Klasse Latein. Dabei sei die Sprache völlig „blank an“ ihm „vorbei“ gegangen. Verantwortlich dafür macht er auch hier den späten Erwerbsbeginn, es sei „hirnrissig“ gewesen, zu dem Zeitpunkt einen sprachlichen Erfolg zu erwarten. Allerdings hat SV(C) in diesem Unterricht erstmals verstanden, „was Grammatik“ bedeute. Die Regelmäßigkeit der lateinischen Sprache versuchte er dann erfolglos auf die deutsche Sprache zu übertragen, was letztlich jedoch nur dazu führte, dass er seitdem seine Aversion gegen die deutsche Grammatik auch begründen konnte: es handele sich bei der deutschen nicht um eine „echte Grammatik“, sondern nur um „ein Sammelsurium von Regeln“ mit „50% Ausnahmen“. Die Terminologie der lateinischen Grammatik ist bei SV(C) jedoch heute genauso in Vergessenheit geraten wie die Sprache selbst, so dass er bei Fragen seiner Stieftochter – bspw. ein „Adverb“ betreffend – nur mit den Schultern zucken könne.

Nach der Schulzeit ging SV(C) zum Studium nach München, wo er ein „bisschen den bayrischen Dialekt“ angenommen haben will. Der Einfluss von Dialekten auf seine Hochsprache durchzieht sich erzählerisch bis in die Gegenwart, denn SV(C) beobachtet sogar in seinem gegenwärtigen Deutsch durchaus „süddeutsche Dialektfehler“. Sprechen andere Leute Dialekt, findet SV(C) das „interessant und lustig“, solange diese durch eine gute Beherrschung der Hochsprache auch in der Lage sind, sich mühelos mit beliebigen anderen Muttersprach-

lern verständigen zu können. In SV(C)s Umfeld lasse sich nur ein Kollege auffinden, der der Standardvarietät nicht mächtig sei, obwohl er dies behaupte. Insgesamt betrachtet, spielt der Dialekt für SV(C) aber nur die seine Hochsprache beeinflussende Rolle eines narrativen Aduvants.

Wie SV(C) seine chinesische Frau M(C) kennenlernt, bleibt ungeklärt. Seine private Kommunikationssprache erfährt durch die Beziehung zu M(C) allerdings eine nachhaltige Veränderung, denn mangels eigener Kenntnisse des Chinesischen und solcher der deutschen Sprache seitens seiner Frau etabliert sich die englische Sprache als vorrangige Kommunikations- und später auch Familiensprache. Während SV(C) die sprachlichen Fortschritte in der deutschen Sprache bei der zum Zeitpunkt ihrer Ankunft achtjährigen Stieftochter T(C) genau beschreibt, bleiben diesbezügliche Kommentare seine Frau betreffend aus. Bei T(C) beobachtete SV(C), wie sie hauptsächlich durch autodidaktische Methoden überaus erfolgreich Deutsch lernte. Durch gezieltes Fernsehen habe er selbst ihr auch die europäische Kultur nahebringen können. Angesichts des Erfolges dieser Strategien erscheint die Schilderung von T(C)s später beginnenden schulischen Deutscherwerb³³⁹ trotz des Adverbs „intensiv“ doch recht schmal, was SV(C) später auch explizit bestätigt: „das Wesentliche“ habe sich T(C) „autodidaktisch beigebracht“. Insgesamt beobachtet SV(C) bei T(C) eine gute, dem Niveau anderer deutscher Jugendlicher entsprechende Fertigkeit in der deutschen Sprache. Zwischen T(C) und SV(C) entwickelt sich im Laufe der Zeit Deutsch zur Kommunikationssprache, was familiär das herausgearbeitete Ungleichgewicht verursacht. Kann SV(C) nämlich mit T(C) einige komplizierte Dinge in relativ kurzer Zeit klären, dauert dies mit M(C) erheblich länger. „Tatsächlich“ fände es SV(C) besser, wenn einer der beiden Elternteile die Muttersprache des anderen sprechen könnte, denn in der gegenwärtigen Situation könnten sich beide zuweilen nicht 100%ig genau ausdrücken. Zur Behebung dieser gelegentlichen Schwierigkeiten müsse man jedoch auf Englisch einfach nur „mehr reden“.

Dass die dreijährige gemeinsame Tochter TE(C) dreisprachig aufwächst, findet SV(C) außerordentlich positiv und merkt an, TE(C) könne nicht nur Deutsch auf dem Niveau ihrer Altersgenossen sprechen, sondern beherrsche auch Chinesisch so gut, dass sie chinesische Filme auf Deutsch wiedergeben und mit M(C) und deren Bruder so problemlos auf Chinesisch reden könne, dass M(C) davon völlig „entzückt“ sei. Nicht zuletzt stellt SV(C) zudem fest, dass TE(C) bei Familiengesprächen auf Englisch über die Hälfte der Informationen versteht. Weil er außerdem wahrnimmt, dass TE(C) die Sprachen mit „Neugierde“ und „Freude“ lernt, ist er im Gegensatz zu nicht näher definierten anderen Menschen nicht der Meinung, sie durch die dreisprachige Erziehung zu überfordern. Außerdem prognostiziert er seiner Tochter anderen gegenüber einen „Riesenvorsprung in der Sprachfertigkeit“, was sie dazu befähigen werde, viel tiefer in die englische Sprache³⁴⁰ einzudringen als er selbst es jemals schaffen werde.

Die gelebte familiäre Dreisprachigkeit stoße bei vielen auf eine positive Resonanz, insbesondere bei TE(C)s Erzieherinnen. Vielen Nachbarn, mit denen die Familie viel Kontakt hat, reden auch gerne Deutsch mit M(C) und switchen erst bei Bedarf mit ihr ins Englische, da M(C)s Deutsch nicht für jede Kommunikation ausreichend ist. Aus der Gruppe derjenigen,

³³⁹ T(C) ging in eine spezielle Klasse, in der ausländische Kinder nur Deutsch lernten und so auf eine Regelschule vorbereitet wurden (vgl. Sprachbiografie von T(C)).

³⁴⁰ Hier spricht SV(C) in der Tat nur von der englischen Sprache.

die das sprachliche „Patchwork“ hingegen nicht tolerieren, sticht vor allem SV(C)s Ursprungsfamilie hervor, die ob der sprachlichen Lebensgestaltung „völlig schockiert“ seien. Weil darüber hinaus die Kommunikation mit M(C) auf deutscher Sprache Geduld erfordere, weigere sich SV(C)s Mutter sogar, sich überhaupt noch mit M(C) zu unterhalten. Hauptkritikpunkt der Eltern sei dabei der Umstand, dass SV(C) sein Familienleben in einer Fremdsprache gestalte. Wie weit der familiäre Bruch verläuft, ist SV(C)s Interview nicht zu entnehmen, wohingegen aus T(C)s Stegreiferzählung zu erfahren ist, dass diese ihre Stiefgroßeltern vor einem runden Geburtstag über einen mehrere Jahre dauernden Zeitraum gar nicht gesehen hatte.

Wenn seine Frau mit den Töchtern auf Chinesisch spricht, verstehe er „praktisch gar nichts“. Gegebenenfalls könne er durch das Aufschnappen des einen oder anderen bekannten Wortes erahnen, worum es in dem Gespräch gehe. Trotzdem hält SV(C) es jedoch unter den gegebenen Lebensumständen für ausgeschlossen, Chinesisch zu lernen, denn das wäre „viel zu anstrengend“. Würde er in China leben, wäre die Situation anders, dort würde er die Sprache durchaus erlernen, allerdings langsam und wohl letztlich „ziemlich schlecht“. Damit „käme“ er jedoch dort „zurecht“. Angesichts dieser deutlichen Selbstbewertung als schlechter Lerner ist es für ihn durchaus folgerichtig, die englische Familiensprache so lange beizubehalten, bis M(C) in der Lage ist, sich im Deutschen besser auszudrücken als im Englischen.

SV(C) ist sehr an kulturellen Eigenschaften der Sprachen interessiert und beobachtet in der chinesischen Sprache das Gegenteil jener „grausamen Kompaktheit“, die dem Englischen innewohne. Die Folgen dieser engen Verzahnung zwischen Sprache und Kultur und der enormen Kluft zwischen der deutschen und der chinesischen Kultur³⁴¹ eruiert SV(C) auch im privaten Bereich und beschreibt seine bikulturelle Ehe als „anstrengende Herausforderung“. Ferner registriert SV(C), dass seine Frau sich mit deren Bruder, der ab und zu nach Deutschland kommt, „flammend unterhalten“ könne, etwas, was sie mit ihm so nie tue. Grundlegend seien in beiden Fällen Probleme der Bikulturalität ihrer Beziehung, wohingegen er innerhalb einer Person, explizit bei seinen Kindern, keinen Nachteil vom Leben mit und in zwei Kulturen ausmachen kann.

SV(C) arbeitet in einem in der Schweiz ansässigen Unternehmen der IT-Branche. Sowohl mit Kollegen als auch mit Kunden spricht er oft auf Englisch, da die fachspezifische Literatur auf Englisch ist und einige Kunden des Deutschen nicht mächtig sind. Bei den Schweizern aus Basel und Zürich stellt SV(C) im Allgemeinen eine hohe Bereitschaft fest, aktiv mit Ausländern umzugehen, womit er sich auf Situationen im öffentlichen Leben bezieht, bei denen seiner Erfahrung nach deutsche Leute viel weniger „international ausgerichtet“ seien. So würden Schweizer in schwierigen Kommunikationssituationen viel schneller ins Englische switchen als Deutsche. Der Stellenwert der englischen Sprache ist ferner in SV(C)s Sprachbiografie beträchtlich. Nicht allein, weil er *de facto* zweisprachig lebt, sondern weil er diese Sprache mit allgemeiner Zweisprachigkeit in zukünftigen Generationen verknüpft. So besteht sein ideales Modell von Bilingualität aus einer Muttersprache und einem früh erworbenen Eng-

³⁴¹ Bei Sprichwörtern indes verwundern SV(C) oft parallelen zwischen beiden Sprachen. Aus der Parömiologie ist jedoch bekannt, dass Sprichwörter in vielen Kulturen in sehr ähnlicher Form auftauchen, da sie meist denselben Herkunftssäulen entstammen. Bei schnellen Schlussfolgerungen zwischen Mentalität und Sprichwörtern ist daher Vorsicht geboten (vgl. Mieder 2001).

lisch, in dem man später auch denken könne und mit dem man sogar zu spielen vermöge. Dieser pragmatische Prototyp, könnte dann mit einigen Leuten seine Muttersprache und mit dem Rest der Welt Englisch sprechen. Er selbst bedauert es, nicht früh in Kontakt mit der englischen Sprache gekommen zu sein und bezeichnet sich selbst daher auch nicht als „wirklich“ bilingual. Aber er hofft, „dass zukünftige Generationen generell“ so „zweisprachig aufwachsen werden“. Wenngleich SV(C) nicht bilingual ist, bemerkt er an sich doch eine große englischsprachige Wendigkeit, die er in jenen Sektoren entwickelt habe, in denen er sich auf Englisch „hineingelesen“ und „-diskutiert“ habe. Obgleich bei ihm folglich die Bereiche „naturwissenschaftlicher Art“ und der „Computertechnologie“ fest mit der englischen Sprache verknüpft seien, kennt SV(C) seine Begrenzungen im Englischen, da er seiner Meinung nach typische Fehler begehe, die seine Sprachproduktionen als die eines Nicht-Muttersprachlers zu erkennen gäben. Für ein hohes Niveau spricht andererseits, dass er keine Probleme beim „Lesen“ und „Hören“ habe und dass er sogar über sehr „tiefgehende Themen“ auf Englisch sprechen könne, wenn der Kommunikationspartner diese Sprache auf einem sehr hohen Level beherrsche und ihn „mitziehen kann“.

Sehr pragmatisch könnte SV(C) seines Erachtens die räumliche Zukunft seiner Familie gestalten, die sich in seiner Vorstellung in jedem englischsprachigen Land ansiedeln könnte. Einem Umzug nach China steht er allerdings eher skeptisch gegenüber, denn dort würde er nur wohnen wollen, wenn man ihm „sehr viel bieten“ würde. Er begründet dies damit, ein „typischer Deutscher“ zu sein, der mit einem fehlenden rechtstaatlichen „Bewusstsein“ in der „Gesellschaft“ nicht zurecht käme. Obwohl er die „chinesische Kultur faszinierend und inspirierend“ findet, könne er „nicht in einer Gesellschaft leben“, in der „es darauf ankommt, wie gut man sich mit mächtigen Freunden versteht“.

10.1.2.2 SV(C)s Identitätspräsentation in der Stegreiferzählung

Im Vergleich zu allen anderen Erwachsenen meines Korpus fasst sich SV(C) in seiner sprachbiografischen Stegreiferzählung sehr kurz. Anhand der drei Segmente, die in der Globalstruktur zu erkennen sind, können bereits die wichtigsten Merkmale seiner sprachbiografischen Identität herausgearbeitet werden. Daher präsentiere ich im Folgenden die gesamte Sequenzanalyse dieser Segmente:

1. Segment: Muttersprache und Dialekt

Rahmungselement Segment	118 ja/ okay*
Rahmungselement I	119 okay also aufgewachsen bin ich in 120 deutschland/*in nürnberg*
Hintergrund-Konstruktion	121 wo man- fränkisch spricht*
Haupterzählinie	122 aber das wurde mir von meinen eltern 123 verboten\ auch nur ein wort fränkisch zu 124 sagen\
Rahmungselement I	125 ich bin sozusagen hochdeutsch erzogen 126 wurden\ von der sprache her/*
Rahmungselement II	127 ähm* ich bin dann**

Haupterzähllinie	128 später nach münchen zum studieren/**dort 129 habe ich son bisschen den bayrischen 130 dialekt- angenommen/
Rahmungselement	131 nehm ich an/**

Biografieträger und Ereignisträger korrespondieren in diesem lebensepochal erzählten Segment nicht, da SV(C) als Ereignisträger sprachbiografisch eine passive Rolle zu Teil wird. Zunächst sind in Kindheit und Jugend seine Eltern die Aktanten, wohingegen SV(C) aber dann in seiner Studienzeit scheinbar als Handelnder auftritt. Das abschließende Rahmungselement verdeutlicht jedoch, dass der Dialekt vielmehr als Verlaufskurve³⁴² über SV(C) gekommen ist. In dieser zweiten Haupterzähllinie fungiert somit der bayrische Dialekt als mächtiger Ereignisträger. Thematischer Mittelpunkt, die Ereigniskette, ist SV(C)s Muttersprache, das Deutsche. Dem Relevanzfestlegungszwang folgend, greift SV(C) dabei zwei für ihn herausragende Elemente heraus: das Hochdeutsch und den Dialekt. Insbesondere das abschließende verlaufskurvenförmige Rahmungselement ist im Hinblick auf SV(C)s Gesamtgestalt der Lebensgeschichte aufschlussreich: er scheint nicht genau zu wissen, was ihm sprachlich widerfahren ist.

2. Segment Fremdsprachen und schulisches Deutsch

Rahmungselement	132 äh- ich habe als fremdsprachen\
Haupterzähllinie	133 nur englisch gelernt*
Nebenerzähllinie I	134 ich hab zwar rein formal latein 135 dazugenommen gehabt/* aber das ist 136 praktisch blank an mir vorbeigegangen\ ich 137 weiß heute GAR nichts mehr von latein/*
Hintergrund- konstruktion I Verlaufskurven a + b	138 auch SO/ bin ich mit fremdsprachen* nicht 139 so toll drauf/* also ich tue mir sehr 140 hart\ neue sprachen zu lernen* speziell 141 dieses-* dieses lernverfahren mit-* 142 auswendig lernen von voka:beln* auch so 143 etwas wie grammatik\ diese regeln sind mir 144 ein gräuel*
Hintergrund- konstruktion II Ergebnis der Verlaufs- kurven	145 ich kann zum beispiel noch nicht mal 146 deutsche grammatik/* ich sprech zwar 147 LEIDLICH richtig deutsch\ aber ich weiß 148 NIE warum* also ich weiß nie/ waRUM jetzt 149 man das so ausdrückt und nicht anders* 150 ich mach da auch fehler\ so die 151 typischen-* süddeutschen dialektfehler\ 152 die mir auch nicht AUFFallen\ wenn mich 153 niemand darauf hinweist oder dergleichen*
Hintergrund- konstruktion III	154 ähm- aber sprache ist für mich son 155 bisschen* also etwas sehr fremdes

³⁴² Dass SV(C) den Einfluss von Dialekten in seiner Sprachbiografie als negativ betrachtet, wird im späteren Verlauf des Interviews deutlich, als er seinem Deutsch, das er gerne schriftlich verbessern würde, typische süddeutsche Fehler attribuiert. Dass SV(C) mit seinem Verhältnis zu Dialekten kokettiert, erscheint aus diesem Grunde eher unwahrscheinlich.

Einschränkung der Verlaufskurve a	<p>156 irgendwie\ ich benutze zwar/* und ich habe 157 auch spaß daran\ ähm-* bücher zu lesen\ 158 und schön* GUT geschriebene bücher zu 159 lesen\ also ich kann gut\ sehr gut 160 unterscheiden\ was gute sprachverwendung 161 ist\ und was einfach oder schlechte 162 sprachverwendung ist* ähm* wenn ich 163 selber etwas schreibe-* muss ich-* wenn 164 es- GUT SEIN soll\ ziemlich dran 165 feilen*** ja/*</p>
Nebenerzähllinie II	<p>166 ich hatte auch in der schulzeit/* durchaus 167 das problem gehabt* dass ich ziemlich 168 schlecht\ in rechtschreibung war* also 169 ich war immer so ziemlich der schlechteste 170 in rechtschreibung/ in der schule/* ich 171 hab dann immer\ ich hab mich dadurch 172 durchgewurschtelt\ dass ich inhaltlich 173 immer* eine eins hatte meistens/* und-* 174 rechtschrift her fünf\ [lacht] fünf oder 175 schlechter\ [lacht]** ähm-*</p>
Rahmungselement	<p>176 ansonsten gibts eigentlich keine 177 weiteren-* einflüsse irgendwie\ die mir 178 jetzt bewusst wären/*</p>

In einem für sprachbiografische Erzählungen üblichen Aufbau führt SV(C) nach der Abarbeitung der Muttersprache die narrativ globale Struktur der Fremdsprachen ein. Sobald er allerdings mit der Erzählkette beginnt, setzt durch das einschränkende Adverb „nur“ (Z.133) der Detaillierungszwang ein, der zu zwei Nebenerzähllinien und drei Hintergrundkonstruktionen führt. Hier muss natürlich die aktive Rolle des Zuhörers berücksichtigt werden, denn SV(C) war zum Zeitpunkt des Interviews durchaus klar, dass der Interviewer eine familiäre, sprachbiografische Erhebung durchführte, die sich mit den Sprachen der einzelnen Familienmitglieder befassen sollte. Da sowohl seine Frau als auch seine dreijährige Tochter mit drei Sprachen leben und seine Stieftochter sogar mit vier Sprachen umgeht, ist es für ihn naheliegend, sich wegen der Beherrschung nur einer einzigen Fremdsprache rechtfertigend zu äußern. Der nun einsetzende Zugzwang ist demnach dieser bestimmten Erzählsituation zuzuordnen.³⁴³

Die Erzählketten beginnen mit einer Sequenz zur englischen Sprache, springen aber augenblicklich zum Latein, um dann allgemein in Fremdsprachen zu münden. Daraufhin entsteht durch die Thematisierung der Grammatik eine Brücke zum Deutschen, woraufhin Sprachen generell behandelt werden. Abschließend gibt es nach den drei Hintergrundkonstruktionen doch noch eine narrative Sequenz, die sich konkret mit Erfahrungen im schulischen Deutschunterricht befasst. In allen Erzählketten fällt das völlige Ausbleiben einer handlungsschematischen Prozessstruktur auf. Latein kommt in Form einer Verlaufskurve und geht buchstäblich an SV(C) vorbei, wodurch ihm zumindest ein Leiden erspart geblieben sein soll. In der folgenden Hintergrundkonstruktion dominieren Verlaufskurven die Erzählweise. Dabei konkurrieren zwei Richtungen miteinander: entweder ist es SV(C) inhärent, nicht gut mit Sprachen

³⁴³ Zur Kontextualisierung des Erzählens vgl. Quasthoff (2001).

klar zu kommen (Z.138-140) oder es sind die Institutionen, die durch ihre Methoden (Z.140-144) so mächtig sind, dass SV(C) nicht einmal in seiner Muttersprache einen fehlerfreien Ausdruck zustande zu bringen vermag. Die Präsentation insbesondere seiner Muttersprache als Ergebnis genannter Verlaufskurven markiert deren enormen Einfluss. Beachtenswert hier ist zudem das Hereinnehmen der dialektalen Einflüsse aus dem 1. Segment, da offenbar der Plausibilisierungszwang einsetzt, schließlich ist SV(C) ja „hochdeutsch erzogen“ (Z.125) worden. In der dritten Hintergrundkonstruktion nimmt SV(C) eine detailliertere Betrachtung der ‚Verlaufskurve a‘ vor und stellt seinen sprachlichen Schwierigkeiten eine inhärente positive Seite gegenüber: er schätzt und erkennt guten Sprachgebrauch. Trotzdem überwiegt in einer abschließenden Bilanzierung die problematische Seite: eine gute schriftliche Textproduktion falle ihm selbst sehr schwer. Um aus dieser Opposition herauszufinden, wendet SV(C) sich von den selbstbezüglichen Beschreibungen ab und fokussiert erlebte Geschichte. So muss er zwar ein Handicap – seine mangelhafte Rechtschreibung in der Schule – offenbaren, kann sein Gespür für Texte und Diskurse aber dennoch manifestieren, indem er als relevante Information seine inhaltlichen Bestnoten anspricht. Das überwiegend verbindende Merkmal dieses Segments ist folglich die Herstellung einer zumindest ausgeglichenen Balance innerhalb seiner inhärenten sprachlichen Voraussetzungen. Eine zum Positiven gerichtete Umkehr seiner immanenten Grundlage gelingt nicht, denn für die rahmende Bilanzierung der Nebenerzähllinie II markiert SV(C) letztlich doch seine schriftsprachigen Schwächen (*fünf oder schlechter*, Z.174 f.).

Aufschlussreich im Sinne der Gesamtgestalt seiner sprachlichen Lebensgeschichte ist das Rahmungselement, welches das komplette Segment abschließt. Hier werden die thematischen Hauptpunkte der Erzählketten als „Einflüsse“ (Z.177) bezeichnet und zusammengefasst. Dadurch erreicht SV(C) doch noch sein Ziel, das Grundmerkmal seiner sprachlichen Identität zu schützen, denn die Verantwortung für seine sprachlichen Unfertigkeiten ist definitiv äußeren Umständen, sprich Verlaufskurven, zuzuschreiben. Dem gegenüber wird nun umso stärker sein Gefühl für guten Sprachgebrauch kontrastiert, das er trotz aller Widrigkeiten nicht verloren hat. Seine Schwierigkeiten sind ferner allein schriftsprachlicher Natur oder haben sich aus der Grammatikalisierung von Sprache ergeben.

Aus identitätstheoretischer Sicht muss angemerkt werden, dass sich in diesem Segment zwar erstens hauptsächlich Merkmale personaler Identität auffinden lassen, bspw. ein inhärentes, gutes Sprachgefühl im Kontrast zu einer kaum ausreichend zu bezeichnenden Kompetenz in Schriftsprache und Grammatik. Es sind aber zweitens auch entscheidende Charakteristika sozialer Identität auszumachen, wobei vor allem die sprachbiografisch problematische Entfaltung innerhalb der Institution Schule herausragt. In weniger augenscheinlicher Form gibt SV(C) sich drittens hier auch als offen gegenüber dem Kollektiv der Dialektsprecher aus, deren Mundart seine Sprache beeinflusst hat. In einem Kräftefeld zwischen Elternhaus und Mundartsprechern setzen sich in SV(C)s Sprachbiografie letztlich die Dialektsprecher durch, so dass zum einen eine Distanzierung zur Ursprungsfamilie und zum anderen eine Übereinstimmung zumindest einiger Merkmale mit Kollektiven von Sprechern süddeutscher Regionen vorliegen.

3. Segment: Arbeit in der multilingualen Schweiz

Rahmungselement	179 ich finde es* zumindest amüsant*
Haupterzähllinie	180 dass meine derzeitige arbeitssituation in 181 der schweiz/*
Hintergrund-Konstruktion	182 weil die schweizer auch so ein* sehr- ich 183 glaube ein sehr-* äh-* sehr spezifisches 184 verhältnis zur sprache haben* denn* die 185 leben ja in einem land\ wo vier sprachen 186 amtssprachen sind/ und wo halt auch ne 187 große durchmischung da ist\
Haupterzähllinie	188 also bei uns im büro-* ist quasi die 189 muttersprache\ ist-* deutsch\ französisch\ 190 italienisch* der leute* und manchmal 191 verfallen die dann darauf\ englisch 192 miteinander zu reden* wenns son bisschen 193 schwierig wird\ fachspezifisch wird zum 194 beispiel*
Rahmungselement	195 und das find ich- ziemlich- lustig 196 irgendwie\ an den schweizern was die so 197 fürn- verhältnis zu ihrer sprache irgendwo 198 haben\ für die/ ich hab so richtig den 199 eindruck\ für die meisten schweizer\ ist 200 sprache son pures werkzeug\ es den völlig 201 wurscht\ ob sie jetzt-* französisch oder 202 deutsch\ oder was sie halt grad können\ 203 was halt grad ansteht/ reden\ ja/**
Rahmenelement Stegreiferzählung	204 ja/* das wars eigentlich schon\ was mir 205 dazu einfällt\ [fast lachend]

Dieses dritte Segment mag den Leser überraschen, schließlich sind sozialer Rahmen und Ereignisträger nicht eindeutig identifizierbar, wohingegen das bilanzierende Rahmungselement relativ lang ausfällt. Mit dem sozialen Rahmen beginnend, wird der Zuhörer zunächst für die Schweiz als „Arbeitssituation“ (Z.180) interessiert (*zumindest amüsant*, Z.179). Mit diesen Vorschusslorbeeren ins Feld geschickt, muss nun der soziale Rahmen seine positive Besonderheit unter Beweis stellen. Dies geschieht mittels Hintergrundkonstruktion, damit der Zuhörer dann für die Schilderung der tatsächlichen Situation am Arbeitsplatz bereit ist. Diese ist nämlich, abgesehen vom Ausbleiben Rätoromanisch sprechender Kollegen, ein Abbild der heterogenen Schweizer Sprachlandschaft. Als Ereignisträger sind SV(C)s Mitarbeiter zwar auch zunächst typische Schweizer, entpuppen sich dann jedoch allesamt als aktive Englischsprecher, „wenn’s so’n bisschen schwierig wird“ (Z.192 f.). Sich auf Englisch zu unterhalten ist das einzige aktive Ereignis des gesamten Segments.³⁴⁴

Hier geht es, das sieht man spätestens an der ausgiebigen Bilanzierung, nicht um die Wiedergabe von erlebter Geschichte. Dieses Segment dient vielmehr der Positionierung der sozialen Identität von SV(C) und indirekt auch von seiner Familie. Wichtigster Beleg dafür ist das

³⁴⁴ Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Schweizer Bevölkerung in ihrer großen Mehrheit – genau wie SV(C) – monolingual ist (84,6%). Vergleiche dazu die Ergebnisse der letzten Volkszählung bei Werten (2012).

deiktisch gebrauchte, betonte Adverb „auch“ (Z.182), mit dem SV(C), dem Detaillierungszwang entsprechend, die gerade geöffnete Gestalt zu begründen beginnt. Die stark argumentative Passage präsentiert ein sprachliches Bild der Schweiz, das dem in SV(C)s Familie entspricht: verschiedene Muttersprachen nebst Durchmischung. Die Haupterzähllinie dient dazu, dieses analoge Bild durch das Hinzukommen der englischen Sprache als überaus sinnvolle Kommunikationssprache zu ergänzen.

In der Rahmung wird dann diese Positionierung konkludierend verallgemeinert: Schweizer hängen nicht an ihren Muttersprachen, sondern sind Sprachen betreffend vollkommen pragmatisch. Das Bild von Sprachen als reine Werkzeuge wäre folgerichtig auf SV(C)s eigenes Selbstbild zu übertragen und stünde in Kohärenz mit Aussagen wie der Möglichkeit, problemlos in jedem englischsprachigen Land seine Zukunft gestalten zu können.

Die vermeintliche soziale Identität dieses Segments rückt SV(C) zwar in die Nähe der Schweizer, als Mitglied des dortigen Kollektivs betrachtet er sich allerdings überhaupt nicht. SV(C) schreibt dem Kollektiv vielmehr jene Eigenschaften zu, die er einerseits positiv bewertet (*amüsan*; Z.179, *lustig*; Z.195) und andererseits als für seine Familie konstituierend und identitätsstiftend betrachtet.

10.1.2.3 SV(C)s muttersprachliche und englischsprachige Identität

Wie soeben herausgearbeitet, findet SV(C) ein kollegiales Miteinander dann besonders gut, wenn es zwar ein sprachliches Durcheinander gibt, die gemeinsame englische Sprache jedoch als Funktional- bzw. Vehikularsprache jederzeit eingesetzt werden kann.

Zunächst werde ich herausstellen, welche Merkmale personaler Identität diesbezüglich bei SV(C) aufzufinden sind, bevor ich in einem zweiten Schritt seine soziale Identität als Teil eines Kollektivs präsentiere.

Aus SV(C)s narrativen Fragmenten erfährt der Zuhörer nicht, wie sein schulischer Englisch-erwerb genau verlief. Auf diesen Teil seiner Sprachbiografie kommt er auch später nicht zu sprechen. Deutlich artikuliert er hingegen, seine Einstellung zum üblichen Sprachunterricht und welche schlechten Erfahrungen er im Rahmen von – höchstwahrscheinlich englischen³⁴⁵ – Sprachkursen gemacht hat. Diese Schilderung sieht folgendermaßen aus:

also ich würde/* ich weiß dass es mir- SO/ schwerfällt\ das [Englische, T.P.] zu verbessern/ dass ich äh-* da frustriert bin um überhaupt noch eine aktion in der richtung zu machen/ außer halt- was weiß ich/* äh- learnig by doing\ weiteres\ ja/ also ich würde jetzt nicht/ in irgendeinen* in irgendeinen englischkurs gehen* auf keinen fall\ ja/* aber ich fänds schon gut/ wenn ich-* NOCH flüssiger/ und/- und-* präziser/ speziell englisch schreiben könnte* (...) [Auf die Nachfrage des Interviewers nach Erfahrungen mit solchen Kursen:] verheerend* also-* also mir fällt/ mir fällt/ dieses-* INTensive LERNen von irgend etwas\ DERmaßen schwer* dass ich das ÜBERhaupt nicht machen möchte* ja/* also auch so/ wenn ich

³⁴⁵ SV(C) teilt während des gesamten Interviews einzig mit, außer dem schulischen Latein keine weitere Fremdsprache gelernt zu haben.

irgendetwas neu lerne\ im- im beruflichen/ lerne ich das NIE/ bei den üblichen methoden*(...) sondern ich hab da meinen eigenen zugang zu jeder-**[bricht ab] (Int. SV(C), S.31)

Das frustrierende Element für SV(C) besteht aus seiner Kenntnis, wie eine Verbesserung seiner defizitären Sprachfertigkeiten nicht ablaufen darf, ohne jedoch zu wissen, welche Alternative es außer dem „*learning-by-doing*“ gibt. Hinzu kommt eine bemerkenswerte Analogie zwischen Erzählform und –inhalt, so dass der Eindruck entsteht, nicht nur das klassische Schullernen, sondern auch das Berichten darüber falle SV(C) schwer. Erst im zweiten Teil der Passage artikuliert SV(C) flüssiger, deutlicher und merklich lauter, was im Zusammenhang mit dem sich abzeichnenden positiven Fazit stehen mag. Höchst interessant ist in diesem zweiten Teil eine vermutliche Entlehnung aus der englischen Sprache (*bei den üblichen Methoden => by the usual methods*), ein im Interview einmaliges Phänomen. Fest steht, dass die niederschmetternden Erlebnisse schulischen Unterrichts fester Bestandteil seiner personaler Identität geworden sind. Von dieser Frustration aus betrachtet, erschließt sich aus SV(C)s Diskurseinheiten ein kohärentes Bild seiner sprachlichen Identität, das zwar die Defizite seiner Sprachen durchaus fokussiert, aber gleichzeitig auch eine Leichtigkeit gegenüber jenen Bereichen involviert, die er durch seinen „eigenen Zugang“ sehr weit entwickeln konnte, wie auch folgender Passus zeigt.

es ist dann einfach so\ für die alltagssprache/ ist es nur wirklich egal*[ob ich nun Deutsch oder Englisch spreche, T.P.] wenns um tiefer gehende themen geht-* dann ist halt auch die deutsche sprache unter umständen beschränkt\ oder SCHWIERIG\ ja/ man muss\ MEHR erklären\ ja/ dann genügt nicht nur etwas zu sagen\ sondern man muss auch erklären\ wie man das genau meint* und dergleichen\ ja/ (Int. SV(C), S.9)

Während SV(C) nun den Alltag völlig problemlos in seinen beiden Sprachen bewältigt, ist er auch mit Situationen konfrontiert, in denen er auf Englisch sogar zielgerichteter kommunizieren kann. Trotz dieser erstaunlichen Entwicklung differenziert SV(C) sehr genau zwischen den Fertigkeiten im Englischen, die er gut beherrscht und jenen, die noch ausbaufähig sind. So begründet er die Verneinung auf die Frage, ob er sich denn als zweisprachig bezeichnen würde, folgendermaßen:

äh- nicht wirklich\ denn/ ähm- ich beherrsche\ englisch zwar so\ dass ich mich fließend unterHALten kann\ mit jedem anderen englischsprachigen* aber seh:r typische fehler mache irgendwie\ also man- jeder jeder englisch muttersprachige merkt SOfort\ dass ich NICHT muttersprachig englisch bin\zumindest* verstehen/ lesen/ hören/ alles\ ja/ aber sprechen/ ist-* da hab so gewisse grenzen natürlich\ (Int. SV(C), S.6)

Die hier nur als typische Fehler bezeichneten mündlichen Schwächen kann SV(C) sogar sehr genau als lexikalische und phraseologische Entlehnungen klassifizieren, „die er auch noch für richtig hält“ (Int. S(C), S.32)³⁴⁶ und die sich bei ihm selbst ebenfalls auf schriftliche Sprachproduktionen auswirken sollen. Insgesamt zeichnet SV(C) sich demnach als sprachlich besonnenen Realisten, der mit ungetrübtem und humorvollem Blick seine Schwächen zu analysieren vermag und deutlich zu ihnen steht.

Dafür, dass personale Identitätsmerkmale auch Hinweise auf SV(C)s soziale Identität liefern, erbringt sein weiterer Diskurs hinreichend Belege. Zunächst macht er recht bald deutlich, dass seine in sprachlichen Kursen üblichen Schwierigkeiten nicht individuellen, sondern kollektiven Charakteristika zugrunde liegen. So begründet er seine sprachlichen Grenzen dort folgenderweise:

```
weil ich halt\ weil-* ich halt wohl zu diesen menschen  
gehöre\ es scheint wohl so\ es gibt manche menschen/ die  
lernen ne sprache in vier wochen\* und sprechen die dann-*  
fast perfekt\ (...) und wenn sie sich länger damit  
beschäftigen\ sprechen sies WIRKlich perfekt\ (...) ja/*  
und äh- andere\ die lernen das nie/ ja/** (Int. SV(C), S.6  
f.)
```

Durch diese essentielle Aussage definiert SV(C) nicht nur seine soziale Identität (vgl. Tajfels SIT), sondern auch die soziale Kategorisierung und bekundet einen sozialen Vergleich. Die Positionierung durch das Pronomen in der 1. Person markiert zwar, dass SV(C) beileibe nicht zur kategorisierten Spitzengruppe der Lerner gehört, das Indefinitpronomen „andere“ allerdings weist ihn auch nicht der Gruppe der schlechtesten zu. Maßstab der sozialen Kategorisierung ist jedoch allein die Spitzengruppe, während alle anderen möglichen Gruppen nur *ad negativum* charakterisiert werden. Eine positive soziale Distinktheit zu erlangen erscheint daher vorerst schwer. Dennoch unternimmt SV(C) mehrere Versuche, um eine Umdeutung dieser negativen sozialen Identität zu erreichen.

Spricht SV(C) an einer anderen Stelle vom klassischen schulischen Sprachunterricht, so schlägt er bspw. lebhaft Verbesserungsvorschläge vor, die er sehr entschieden begründet:

```
ich würde das [den Fremdsprachenunterricht, T.P.] sogar auf  
den kindergarten ausdehnen\ [lacht](...) ja- weil das/ DIE  
altersphase ist\ wo/ wo man ganz einfach sprachen lernt\  
(...) man lernt nicht sprachen/ wenn man zehn jahre alt  
geworden ist\ (...) das ist vorBEI/ da ist schluss/ ja/  
(...) da muss man sichs erarbeiten\* und nicht einfach  
lernen\* und wenn man drei jahre alt ist\ da lernt man das  
wie son SCHWAMM\ ja/ (Int. SV(C), S.33)
```

Der hier stattfindende soziale Vergleich beinhaltet keine modulierenden Ausdrücke, sondern definiert deklarativ die Spitzengruppe der Lerner als nicht-Teil des normalen Standardkollekt-

³⁴⁶ An dieser Stelle des Interviews zeigt sich SV(C) humorvoll im Hinblick auf seinen Umgang mit der englischen Sprache. Das benutzte Pronomen *er* verweist dabei auf die vorangegangenen Pronomina *jeder* und *wir*, die sich beide auf das Kollektiv deutscher Englischsprecher beziehen.

tivs. Ebenfalls die implizite aber durchaus deutliche Definition des Begriffes Lernen klassifiziert diejenigen als strebsam oder außergewöhnlich begabt, die sich im späteren Alter (ab 10 Jahren) noch eine Sprache „erarbeiten“. Auf SV(C) selbst zugeschnitten, bedeutet diese Definition jedoch auch, dass er sich doch auch entweder Begabungen oder eine gute eigene Methode zuschreibt, mit der er sein Englisch auf ein mehr als beachtliches Niveau verbessern konnte. Insbesondere der Erfolg autodidaktischer Methoden kommt ebenfalls dann zum Ausdruck, als SV(C) erzählt, wie seine Stieftochter T(C) zu ihrem Deutsch kam:

also so\ was mir auffiel\ ist ganz einfach\ wie sie sich deutsch beigebracht hat\ sie hat halt ganz einfach\-* zugehört* irgendwie/* und äh- einfach losgeplappert* auf deutsch losgeplappert\ auch wenn sie bestimmte worte nicht-verstanden hat\ oder gleich\ sie hat sie trotzdem benutzt\ sie hat sie immer wieder auch wiederholt für sich\ und dergleichen\ ja/* und ähm- so hat SIE deutsch gelernt\ also sie hats wirklich auf nem-* damals noch auf son KINDlichen weise deutsch gelernt\ also sie hat/* AUCH vokabeln gelernt/ weil sie damals in sone schule- da\ gegangen ist\ wo äh-* wo äh- nicht muttersprachliche kinder sozusagen erstmal die ersten zwei jahre sind/ (...) da wurde denn halt auch intensiv DEUTSCH* gelernt\ (...) sie hat also auch vokabeln gelernt auf deutsch und dergleichen\ aber ich glaube das wesentliche* das wesentliche\ hat sie sich autodidaktisch beigebracht\ (Int. SV(C), S.14)

Die Gegenüberstellung zweier Lernmethoden zeigt eine lebhaftere, szenische und detailreiche Darstellung der ersten, druckentlasteten, während die schulische Lernmethode vor allem durch deren Vokabellernen – für SV(C) selbst ein „Gräuel“ (Int. SV(C), S.2) – charakterisiert wird. Der autodidaktische Lernweg wird auch bilanziert (kindliche Weise), wohingegen die Darstellung der schulischen Lernweise nur mit negativ konnotierten, redundanten Informationen beendet wird. Abschließend wird die gesamte Gegenüberstellung zu Gunsten der autodidaktischen Methode zusammengefasst: T(C)s Deutsch ist in SV(C)s Augen überwiegend deshalb gelungen, weil sie ihrem eigenen „Zugang“ gefolgt ist, obwohl sie sich als achtjährige noch unterhalb der aufgestellten 10-Jahres-Grenze befand. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch, dass SV(C) unterstützend wirkte, indem er T(C) Mister-Bean-Filme zur Verfügung stellte, was er folgendermaßen begründet:

die sind MEIstens nonverbal\ (...) aber sie vermitteln sozusagen-* äh- die werte der kultur\ ich mein darüber wo die menschen LAchen\ ja/ (...) das ist dann/ das vermittelt ja AUCH was\ damit kann man ja auch verstehen\ was ist den menschen wichtig\ (...) oder- oder was ist für sie norMA:L\ oder was ist für sie nicht normal\ und dergleichen\ ja/* und das fand ich witzig\ die diese beanfilme hat sie sich die ganze zeit wieder angeguckt\ (Int. SV(C), S.15)

Durch die Fundierung seines pädagogischen Schrittes positioniert sich SV(C) als Mensch, der Spracherwerb nicht allein als Vermittlung von Strukturen und Vokabeln betrachtet, sondern ein Verständnis der dahinter liegenden Kultur als grundlegend förderlich ansieht. So pragmatisch SV(C) Zweisprachigkeit und Bikulturalität auch zu sehen vermag, ist er doch der Meinung, dass eine heitere Vermittlung kultureller Werte essentieller Bestandteil jeglichen Sprachenlernens sein sollte.

In Bezug auf sein eingangs präsentiertes „Schweizer Modell“³⁴⁷ (Muttersprache und bei Schwierigkeiten Englisch als Vehikularsprache), das er ja auch selbst verkörpert, stellt SV(C) am Ende des Interviews, als er aufgefordert wurde, sich eventuell noch zu etwas Sprachlichem zu äußern, dieses Modell als zukunftsweisend in den Raum.

[Ich will nichts hinzufügen, T.P.] bis auf das/ dass ich tatsächlich hoffe dass- was weiß ich/ zukünftige generationen generell zweisprachig aufwachsen werden*** also-* ich hoffe wirklich/ dass-* es ist mir völlig egal\ welche sprache\ also- es wird\ es wird wohl in den nächsten-* paar generationen* englisch sein\ einfach auch de facto\ ja/* aber ich finde die idee/ dass man eine WELTSprache hat\ die wirklich überall\ wirklich überall gelehrt wird den kindern* halt sehr/ sehr wesentlich\ und sehr/ sehr wichtig* und zwar so gelehrt wird\ dass es quasi ne- ne zweite gebRAUCHSsprache ist* nicht nur ne fremdsprache* wo sie sich zur NOT mal sich irgendwie DURCHfinden können\ (...) sondern so gut gelehrt wird\ so: früh/ angefangen wird zu lernen* das es als ZWEITE* vollkommen- gebrauchsfähige lebensfähige gebrauchssprache\ verwendung\ verwendbar ist für sie** (Int. SV(C), S.37 f.)

Durch diese Aussage erreicht die soziale Distinktheit ihre Komplettierung. Zum einen ist sein persönlicher Umgang mit zwei Sprachen als Universalmodell zu betrachten, zum anderen wird die Verantwortung für vorhandene Defizite den Institutionen angelastet. Darüber hinaus wird das Universalmodell als grundsätzlich praktikabel definiert, sofern der Zeitpunkt des Beginns „früh“ genug stattfindet. Da inhärente Voraussetzungen wie Begabungen nunmehr keine Rolle mehr spielen, sind auch SV(C)s sprachbiografische Komplikationen nicht mehr relevant. Die Beschäftigung mit diesem Idealtypus ist für SV(C) indes auch umfassend. Als er nämlich danach gefragt wurde, was er als perfekte Zweisprachigkeit bezeichnen würde, antwortete er eben mit diesem pragmatischen Modell, ohne sich mit familiär bedingter Bilingualität zu befassen, wie sie bei seinen Töchtern vorliegt. Es geht allein um die Kombination aus Muttersprache und Englisch, nebst bevorzugtem Erwerb des Englischen bereits „als Kleinkind“ (Int. SV(C), S.19 f.). Durch den frühen Erwerbsbeginn erhofft SV(C) sich auch, dass die Menschen in dieser Gebrauchssprache zu denken lernen, da er der Meinung ist, dass die Sprache, in der man denkt, auch das „bestimmt, was man denkt“ (Int. SV(C), S.20). Das meint SV(C) auch damit, wenn er ausdrückt, Englisch soll keine gemeinsame „Fremdsprache“

³⁴⁷ Auch an anderer Stelle des Interviews bezeichnet SV(C) die Basler und die Züricher Bevölkerung als *internationaler* als die deutschen Freiburger (S.18).

sein, sondern eine „zweite Gebrauchssprache“ (Int. SV(C), S.38). Dieser Zustand sollte idealiter universell erreicht werden.³⁴⁸

10.1.2.4 SV(C)s kulturelle Identität

Wie bereits herausgearbeitet, betrachtet SV(C) es als durchaus unterstützend, wenn beim Erwerb einer Sprache auch essentielle Grundzüge über deren Kultur und deren Werte mit einbezogen werden. Die manifeste Verknüpfung zwischen Kultur und Sprache spielt jedoch hinsichtlich eines zukünftigen Wohnortes keine entscheidende Rolle, denn SV(C) könnte sich in der Zukunft ein Leben „in jedem beliebigen englischsprachigen Land“ vorstellen (Int. SV(C), S.36), obgleich er an keiner Stelle vom Verständnis bspw. einer US-amerikanischen, australischen oder südafrikanischen Kultur spricht. Da er sich an anderer Stelle als typischer „Europäer“ (Int. SV(C), S.37) positioniert, geht er aber wohl davon aus, zumindest genügend Merkmale angelsächsischer kultureller Identität zu besitzen, um in einem englischsprachigen auch problemlos leben zu können.

Aufschlussreicher ist die Darstellung von SV(C)s kultureller Identität aber in Abgrenzung von chinesischen Identitätsmerkmalen. Zwar betont er, es gebe, das Chinesische betreffend, zwischen der Kultur, die er „faszinierend und inspirierend“ findet, und der Gesellschaft, die ihm „auf den Wecker geht“ (Int. SV(C), S.36 f.), einen grundlegenden Unterschied. Seine daraufhin erfolgten, zumeist argumentativen Ausführungen beziehen sich jedoch ausschließlich auf sein Verhältnis zur heutigen chinesischen Öffentlichkeit:

die- die hat son paar-* eigenarten\ die mir überHAUPT nicht gefallen\ (...) weil das nur\ ja/ es is- is- wirklich/ es ist anstrengend\ für einen- für einen-* europäer/* und ich bin halt son wirklich son bisschen son typischer deutscher\ der sehr viel wert so- so- auf- auf rechtstaatliche dinge zum beispiel legt* die es- nicht nur in china/* nicht gibt/ sondern die noch\ auch gar nicht im gesellschaftlichen bewusstsein irgendwie verankert sind* was- was- mich ABSolut\ äh-* äh-* FERTig macht eigentlich\ ja/ also\ das ist eigentlich das- das totschlag kriterium\ dort nicht/ wirklich NICHT hinzugehen\ ja/ (...)das ist eigentlich fast das einzige kriterium\ ja/* mit allem anderen kann man zurecht kommen\ (...) ja-* also ich kann (...) ich kann nicht in einer gesellschaft leben\ wos drauf ankommt\ wie/ wie gut man sich mit mächtigen freunden versteht* das ist für mich-* inakzeptabel* ja/ (Int. SV(C), S.37)

Die selbstbezügliche Positionierung als „typischer Deutscher“ in Verbindung mit dem identitätsstiftenden kollektiven Merkmal der Rechtsstaatlichkeit kategorisiert SV(C) prägnant als

³⁴⁸ Wie moderne Untersuchungen beweisen, ist die Sprachenkonstellation: Landessprache – Englisch als Vehikularsprache – und evtl. eine Muttersprache/Muttersprachvarietät bereits Usus bei den sog. Global Playern. Insbesondere in den Führungsetagen sollen bspw. bei der Firma HP in Grenoble bis zu 90% der Mitarbeiter aus dem Ausland stammen, so dass sich in diesen Kreisen bereits eine eigene sprachliche Identität ausmachen lässt. Dass dabei der Landessprache keine übergeordnete Rolle zukommt, zeigt die Tatsache, dass mit „Händen und Füßen“ gesprochen wird und dass auf sprachliche Fehler nicht eingegangen wird (vgl.Thamin 2008).

vermeintliches Mitglied des deutschen Kollektivs. In Anbetracht der Tatsache, dass seine Frau und seine Stieftochter reine Chinesinnen sind, sind Auswirkungen dieser sozialen Kategorisierung natürlich auch im familiären Umfeld zu erwarten.³⁴⁹ Sollte der Ausgleich also darin liegen, dass SV(C) die „chinesische Kultur“ (Int. SV(C), S.24) tatsächlich schätzt und M(C) und T(C) darin verortet?

Zu dieser Perspektive äußert sich SV(C) an dieser Stelle nicht. Als es im Interview jedoch darum geht, ob es einen Zusammenhang zwischen Sprachen und darin enthaltenen Wortbedeutungen gibt, schilderte er szenisch sehr dicht – was in seinem Interview sehr selten vorkommt – wie Sprachen betreffende Gespräche mit seiner Frau ablaufen können:

also wenns/ wenns darum geht\ zum beispiel irgendetwas
deutsches oder englisches ins chinesische zu übersetzen\
dann stößt sie- [M(C), T.P.] permanent an grenzen** ähm-
umgekehrt genauso* ja/* also dass zum beispiel\
gehört es hauptsächlich darum\ dass es nicht möglich wäre\
irgendeinen sachverhalt im chinesischen auszudrücken\
sondern/* ähm-** die- das englische\
speziell das englische hat oft etwas- grausam kompaktes an sich\
ja/ (...) und/* um das wiederzugeben\ so ne kurze prägnante-
sache\ ja/* also sie übersetzt irgendetwas und sagt mir
dann\ wie sie übersetzt hat\ und dann sag ich\ also um
himmels willen du kannst doch nicht aus-
vier worten\ ja/ einen ganzen aufsatz machen\
ja/ [lacht] das muss doch kürzer gehen\
ja/ [lacht] man kann doch nicht\
für irgend so etwas simples\
ja/* [lacht weiter] (...) ein gan/
einen ganzen roman schreiben\
ja/ (Int. SV(C), S.26 f.)

Bei dieser gegenüberstellenden Betrachtung der Identitäten von Sprachen sind als Ereignisträger sowohl M(C) als auch SV(C) als Biografieträger beteiligt, wobei M(C) die handelnde Person ist (*ins Chinesische übersetzen*), während SV(C) analoge (*dann sag ich um Himmels Willen*) und digitale (*stößt an ihre Grenzen*) Kommentare von sich gibt. Der angedeutete „umgekehrte“ Vorgang, Übersetzungen aus dem Chinesischen, wird nicht weiter verfolgt. Vor dem Beginn der szenischen Darstellung wird die Präsentation der Rahmenbedingungen von einer längeren argumentativen Passage unterbrochen, die sich einschränkend mit Eigenschaften der englischen Sprache befasst. Das „grausam Kompakte“ des Englischen wird negativ konnotiert und als Gegenhorizont zum Ausschweifenden der chinesischen Sprache gegenüber gestellt, wodurch eine negative Bewertung letzterer Sprache vermieden wird. Demgegenüber steht jedoch die bilanzierende Coda des Erzählsegmentes, die in wiederholter Form Unverständnis gegenüber Merkmalen des Chinesischen ausdrückt (*man kann doch nicht...; das muss doch...*). An anderer Stelle des Interviews versucht SV(C) zwar zunächst, positive Merkmale beim Chinesischen herauszuheben, entscheidet sich im Laufe seiner Ausführungen jedoch für die gegenteilige Einstellung:

³⁴⁹ Allerdings äußert sich T(C) vermehrt negativ über Mitglieder des heutigen chinesischen Kollektivs (vgl. Kap. 10.1.3.3).

ich habe den eindruck/* jetzt kenn ich halt chinesisches nicht genügend/ (...) sondern nur vom hörensagen/ (...) und was mir da mitgeteilt wurde/* dass chinesisches sehr-* sehr literarisch ist* also-* die- die ganze chinesische kultur ist eine literarische kultur** während die deutsche kultur/** auch der größte teil der europäischen kultur/ würde ich sagen\ ist eine technische kultur* und das: findet sich auch in der sprache wieder\ also die chinesen haben also wahnsinnig ausschweifende blumige formulierungen\ für irgendetwas\ ja/ (...) und das/ gibt es im deutschen nur in-* äh-** in einer bestimmten form von literatur* die-* äh- die keine so große bedeutung hat\ ja/ (...) sondern die deutsche\ ist mehr so sachlich\ und-* mag auch mal romantisch oder sonst irgendetwas sein\ also es gibt natürlich auch irgendwelche romantischen dichter\ die äh- irgendwie\ aber es ist dann trotzdem immer noch/* immer noch/* also selbst- selbst gedichte im deutschen\ sind irgendwie technik dominiert\ die folgen bestimmten konstruktionen/ und regeln/ da wird selbst der inhalt/* den regeln unterworfen\ ne/ (...) obs das in der form im chinesisches auch gibt/ mag sein/ ja/ aber- ich habe MEHR den eindruck/ wenn- wenn-* die mir da irgendwas:* versuchen zu vermitteln/ ja/* dass es da um ganz andere dinge geht\ ja/ (Int. SV(C), S.24 f)

Sehr augenfällig ist in dieser Passage die Kontrastierung des Begriffs Literatur. Die zunächst als positiv literarisch bezeichnete chinesische Kultur nebst Sprache verliert diese Charakterisierung in dem Augenblick, in dem die chinesische Literatur als in Augen von Europäern bedeutungslos und romantisch abgewertet wird. Die Merkmale des Chinesischen erfahren demnach nicht mehr allein Unverständnis, sondern auch Abweisung und werden von SV(C) teilweise sogar belächelt. Die Distanz zu Werten der chinesischen Kultur bzw. Sprache manifestiert sich auch in einer Schilderung zu kulturellen Problemen seiner Partnerschaft. Dabei führt SV(C) die Problematik zunächst so ein:

es ist eine herausforderung\ es ist eine riesen herausforderung\ also es ist- ähm-* einfach weil halt durch- durch diese kulturellen unterschiede\ halt auch missverständnisse* entstehen\ (Int. SV(C), S.27)

Daraufhin wird er vom Interviewer gebeten, die Erfahrungen mit einem Beispiel zu illustrieren. Dieser Bitte kommt er folgenderweise nach:

ich sag zum beispiel- ich komm nach haus\ und sage hallo\ das genügt\ ist angemessen\ (...) der situation\ [lacht] (...) genügt\ ja* für die M(C) ist das glaub ich immer ein bisschen zu wenig** (...) ja/ (...) ähm- M(C) kommt nach hause/* und fängt an-** sehr viel/* irgendwie so an-* an-* nicht- nicht-* nicht sachlichen dingen zu erzählen\ was

gewesen ist und dergleichen/ das und das wurde gesagt und dergleichen/ sondern eher-* um die emotionen herUM* zu reden\ (...) ja/ ist für mich ungeheuer anstrengend* möchte ich doch gar nicht wissen\ [lacht kurz und leise] ja/ (Int. SV(C), S.28)³⁵⁰

Die Fixierung sprachlich blumiger und romantischer Eigenschaften der chinesischen Sprache auf SV(C)s häusliche Beziehungsebene drückt eine Kulmination seiner holistischen Betrachtungsweise aus. Die vorherrschende Prozessstruktur ist eine Verlaufskurve, gegen die sich SV(C) jedoch wehrt, indem er die Problematik von sich weist. Auch die in der Coda deutlich formulierte Ablehnung dieser Kultur ist im Hinblick auf SV(C)s Gesamtgestalt der sprachbiografischen Lebensgeschichte von entscheidender Bedeutung. Sein Interesse an der chinesischen Kultur bzw. Sprache ist so gering, dass ein Erwerb dieser Sprache kaum denkbar ist. Während ihm große Teile der Welt wegen seiner deutsch-angelsächsischen Identität offen stehen, ist ihm China verschlossen und fremd. Indikatoren für eine mögliche Einstellungsänderung lassen sich in seinem weiteren Diskurs nicht auffinden.

10.1.2.5 SV(C)s familiäres Kollektiv mit T(C)

Einige Textstellen lassen darauf schließen, dass SV(C) ein familiäres Binnenkollektiv zwischen sich und der Stieftochter T(C) feststellt. Wie an anderer Stelle entfaltet, eint beide bereits eine gemeinsame Erfahrung, als SV(C) ihr beim Erwerb des Deutschen helfend zur Seite stand und den Lernprozess zudem aufmerksam beobachtete.³⁵¹ Während SV(C) und T(C) nun miteinander in seiner Muttersprache – für T(C) mittlerweile „auch so was wie eine Muttersprache geworden“ (Int. SV(C), S.18) – kommunizieren, ist die Beziehungssprache der Eltern für beide nach wie vor eine Fremdsprache, worüber SV(C) Folgendes berichtet:

ja/ aber\ äh- da wir beide/ [SV(C) und M(C), T.P.]
sozusagen die jeweilige andere muttersprache\ NICHT/ oder-
oder-* äh- nicht sehr tiefgehend sprechen* ist es besser\
wir treffen uns auf auf englisch- (...) gewissermaßen\ ja/
(...) weil wir das beide FIEßend beherrschen\ auch DA gibt
es dann natürlich irgendwo probleme\ weil man halt gewisse
dinge\ auch nicht so: hundertprozentig ausdrücken kann/
(...) [Interviewer fragt, was man dann tun könne] man muss
MEHR reden\ [lacht länger] (...) ja/ oder man muss halt
einfach gewisse dinge* das merk ich zum beispiel wenn ich

³⁵⁰ Es muss in Betracht gezogen werden, dass kulturelle Unterschiede hier auch als Projektionsfolie für gängige Beziehungsschwierigkeiten zwischen Mann und Frau erhalten. Der Passus könnte nämlich ohne Weiteres einer Comedy-Show eines deutschen Künstlers entstammen.

³⁵¹ Hier muss die wohl auffälligste onomatopoetische Beziehung des Interviews hervorgehoben werden. Da SV(C) als Muttersprache natürlich keine Fehler bei Kasusmarkierungen begeht, fällt folgende Äußerung, die im Zusammenhang mit seinen Beobachtungen hinsichtlich T(C)s Lernfortschritte gemacht wurde, auf: „Also, sie hat's wirklich noch auf so'n kindlichen Weise Deutsch gelernt.“ Insbesondere in Kombination mit der synthetisierten Form so'n tauchen in T(C)s Interview vermehrt Kasusfehler auf (Int. T(C), S.14; 22; 27; 29; 38; 41; 42; 46). Einem Zuhörer, der T(C)s Diskurse kennt, ist sie an dieser Stelle von SV(C)s Ausführungen merklich präsent. Eine enge Beziehung zwischen zwei Menschen kann sich auch onomatopoetisch manifestieren!

mich mit der T(C) so- die ja sehr gut deutsch spricht\
(...) äh- unterhalte/ sind-* viele dinge\ sehr viel
schneller ganz klar/ als wenn ich mich über dasselbe thema
mit meiner frau unterhalte* das ist-** (...) ne/ das ist
halt die beHERRschung der sprache\ irgendwo\ (Int. SV(C),
S.4 f.)

Die Prozessstruktur weist deutlich Züge eines institutionellen Ablaufmusters auf, denn an den sprachlichen familiären Voraussetzungen wird nicht gerüttelt. Innerhalb deren Grenzen ist eine besondere sprachliche Entfaltung – hier als ein sich-in-der-Mitte-auf-Englisch-treffen – möglich. Dieser Kompromiss beinhaltet allerdings auch einschränkende Kommunikationsschwierigkeiten, die laut SV(C) aber durch extensive Gespräche behoben werden können. An dieser Stelle wird in Verbindung mit einem handlungsschematischen Vorhaben T(C) in die Schilderung eingeführt (*man muss halt einfach*). Während der handlungsschematische Strang nicht weitergeführt wird, tritt T(C) als kontrastiver Kommunikationspartner auf, mit dem SV(C) genau über jene Aspekte reden kann, die mit seiner Frau kommunikativ an Grenzen stoßen. Dass T(C) in diesem Zusammenhang weit mehr als ein Adjuvant ist, wird auch durch Äußerungen ihrer Mutter belegt, die im Kollektiv aus SV(C) und T(C) eine geschlossene sprachliche Gruppe sieht, zu der sie keinen Zugang hat. In der Coda der vorgestellten Passage ist zudem das für SV(C) sprachbiografisch entscheidende Kriterium genannt: „die Beherrschung der Sprache“. Anders ausgedrückt, wird seiner Frau, deren Deutsch für tiefere Gespräche nicht ausreichend sein soll, die Tochter als Mensch gegenübergestellt, der die Schwierigkeiten der deutschen Sprache gemeistert hat. Freilich könnte dieses Kriterium auch auf ihn selbst gemünzt werden, angesichts der oben herausgearbeiteten Einstellung zur chinesischen Kultur und Sprache erscheint dies jedoch sehr unwahrscheinlich.

Welche Identitätsmerkmale lassen sich aus diesem Kollektiv ableiten? Abgesehen von dem soeben dargestellten Paradigma einer gelungenen und schnellen Kommunikation, fallen insbesondere einige entscheidende Einstellungen gegenüber sprachlichen Fertigkeiten auf. Erstens wird hinsichtlich der grammatischen Korrektheit von T(C)s Deutsch konsequent hinweggesehen, als problematisch gilt allenfalls die Orthographie (vgl. auch Int. T(C), S.9 f.). Interessanterweise teilt SV(C) genau dieses sprachliche Defizit auch (Int. SV(C), S.2). Er weist diesem Manko bei seiner Stieftochter jedoch keine große Bedeutung zu, sondern kategorisiert sie hinsichtlich ihrer sprachlichen Fertigkeiten als deutschen Jugendlichen fast ebenbürtig:

ja also- es sieht so aus\ dass die [T(C), T.P.] prima-
chinesisch kann/* ich glaube\ sie kann im wesentlichen\
fast perfekt deutsch\ also-* auf alle fälle-* wird sie da
in-in dem bereich\ wie alle- deutsch\ äh- kinder die nur
deutsch gelernt haben\ von anfang an deutsch gelernt hat\
sie hat ja erst mit acht jahren angefangen deutsch zu
lernen\ ja/ (...) auf alle fälle auf gleichem niVEAU/ mehr
oder weniger\ ja/ (Int. SV(C), S.13)

Beide verbindet ferner eine deutliche Abneigung gegenüber der deutschen Grammatik. SV(C) fundiert diese damit, dass sie „eigentlich keine echte Grammatik ist“. In Erinnerung ist ihm

dabei deren schulische Vermittlung, die ihm richtig „zuwider“ (Int. SV(C), S.34) war. Auch T(C) fällt ein negatives Urteil über den schulischen Grammatikunterricht: sie findet „es doch sehr eigenartig, wie man das in der Schule lernt“ (Int. T(C), S.46). Zwar stellt sie die deutsche Grammatik nicht grundsätzlich in Frage, macht aber die Erfahrung, dass weder eine Lehrerin noch ihr Stiefvater – beides deutsche Muttersprachler – ihr erklären konnten, wieso man in bestimmten Fällen nach „wem“ oder nach „wen“ fragen müsse (Int. T(C), S.10 f.). Bilanzierend stellt sie so einerseits fest, auf ihrem sprachlichen Werdegang „auf sich allein gestellt“ gewesen zu sein, andererseits sei es „aber dann eigentlich ganz gut“ gegangen (Int. T(C), S.11). Zusammenfassend ist bei beiden ein fehlendes Vertrauen in Grammatik als Stütze sprachlicher Fähigkeiten festzustellen, wobei sprachbiografisch offensichtlich positiv agierende Adjuvanten ausgeblieben sind. Dass daraus eine Gleichgültigkeit hinsichtlich sprachlicher Korrektheit resultiert ist, muss unbedingt als kollektives sprachliches Identitätsmerkmal dieser Kleingruppe festgehalten werden.

Kulturell betrachtet ziehen verschiedene Aspekte die Aufmerksamkeit auf sich. Zunächst fällt eine geteilte Ablehnung der chinesischen Gesellschaft auf, die auch nicht durch eine positive Bewertung der entsprechenden Literatur bzw. Kultur kompensiert werden kann. Dies kulminiert logischerweise in der ebenfalls geteilten Konsequenz, kaum in China leben zu können. Während aber SV(C) zwar durchaus mit dem Gedanken spielt, seine Zukunft in irgendeinem englischsprachigen Land zu gestalten, ist eine solche Perspektive für T(C) fest eingeplant (Int. T(C), S.30; 47). An diesem Punkt enden die Gemeinsamkeiten. SV(C) sieht seine kulturelle Zugehörigkeit eindeutig in Deutschland bzw. in Europa (vgl. Kap. 10.1.2.4). Für T(C) stellt sich die Situation vollkommen anders dar: sie fühlt sich im deutschen Kollektiv nicht integriert, weswegen der geplante Lebensraum im englischsprachigen Ausland als Ausweg betrachtet werden muss. Maßgeblich verantwortlich für das Ausbleiben einer diesbezüglich geteilten Ansicht mögen fehlende gemeinsame Erfahrungen sein. Dokumentiert werden kann jedoch allein, dass SV(C) nicht in der Lage ist, die Spannung wahrzunehmen, unter der T(C) leidet. So äußert er sich zu interkulturellen Aspekten im Hinblick auf seine Töchter auch folgendermaßen, nachdem er danach gefragt wurde, ob es auch Nachteile gebe,³⁵² wenn man bikulturell ist:

also für die kinder sehe ich keine nachteile** gerade im gegenteil\ ich seh nur vorteile für die/ (...) die haben bestimmt eine höhere geistige gewandtheit/* oder das potential\ oder potentiell eine höhere geistige gewandtheit als-* ähm-* ja jemand der halt nur in seinem DORF aufwächst\ ja/ (Int. SV(C), S.29)

Im Gegensatz zu der vermeintlich harmonischen Bikulturalität bei seinen Töchtern stellt er seine Beziehung zu M(C) betreffend ja durchaus auch schwierige Konsequenzen aus dem Leben mit zwei so entfernten Kulturen fest. Wie auch in anderen familiären Binnenkollektiven, die aus Individuen aus zwei Generationen bestehen, lassen sich hier geteilte Merkmale

³⁵² Kurz zuvor hatte SV(C) geäußert, für seine Töchter sei die Bikulturalität *eine wahnsinnige Bereicherung* (Int. SV(C), S.27).

kollektiver Identität nur bis zu einem gewissen Punkt wahrnehmen, da die Erfahrungen jeweils grundlegend voneinander abweichen.

10.1.3 Die Tochter T(C)



10.1.3.1 Sprachbiografie von T(C)

T(C) wird in China geboren, wo sie die ersten acht Jahre ihres Lebens verbringt. Ihre Eltern trennen sich schon sehr früh, was ihre Beziehung zu ihrem leiblichen Vater nachhaltig beeinträchtigt. Danach lebt sie zwar bei ihrer Mutter, wohnt wegen deren vieler Auslandsreisen aber auch über längere Zeiträume bei den Großeltern. Nachdem sie in China die 2. Schulklasse abgeschlossen hat, zieht sie zu M(C), die bereits 3 Jahre allein in Deutschland lebt und arbeitet. Allerdings ist es vorübergehend noch unklar, ob beide tatsächlich in Deutschland, gleichzeitig auch Wohnort von M(C)s neuem Partner SV(C), bleiben werden. Kurz nach T(C)s Ankunft muss M(C) verreisen, so dass die des Deutschen nicht mächtige T(C) drei Wochen allein mit SV(C), sie bezeichnet ihn als Vater bzw. Stiefvater, verbringt. Sprachlich bereitet M(C) ihrer Tochter dafür durch geschriebene Sätze und sprachliche Aufzeichnungen auf Kassette eine Art *Survival-Kit* vor, mit dem diese auch gut über diese 3 Wochen gekommen sein will.

Nach Ablauf der baden-württembergischen Sommerferien wurde T(C) in Freiburg eingeschult. Wie andere frisch migrierte Kinder und Jugendliche kam sie zunächst in eine „Interna-

tionale Schulklasse“ und besuchte wegen M(C)s Berufstätigkeit nachmittags den angegliederten Hort. Insgesamt bewertet sie die Lernplattform ihrer Klasse als ungeeignet, weil dort nur ausländische Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters vertreten waren, die einzig und allein Deutsch lernen sollten. Während T(C) bald mit einem russischen und einem philippinischen Mädchen „sehr gut befreundet“ war und daher auch irgendwie auf Deutsch reden musste, soll es auch türkische Jugendliche gegeben haben, die untereinander nur ihre Muttersprache verwendeten. Einen von ihnen, mindestens 2 Jahre älter als T(C), sieht sie 8 Jahre später in ihrer Schule, allerdings ein Schuljahr unter ihr, ein Ereignis, das sie an der schlechten Vermittlung der deutschen Sprache an eben dieser „Internationalen Schulklasse“ festmacht. Ganz anders bewertet sie den Lernerfolg im parallel besuchten Hort. Dort habe es eine wahre Notwendigkeit gegeben, die deutsche Sprache zu benutzen und T(C) kann sich sogar noch an konkrete Lernsituationen erinnern. Ohne ein solches sprachliches Umfeld, so erklärt sie den Erfolg, könne sie selbst eine Sprache kaum erwerben. Nach Ablauf des ersten Jahres wollte T(C)s Lehrerin sie noch nicht auf eine Regelgrundschule schicken, sondern plädierte für weitere Sprachförderungsmaßnahmen nebst Wiederholung des Schuljahres. T(C)s Mutter jedoch ignorierte diese Empfehlung, so dass T(C) ab der 4. Klasse ins normale deutsche Schulsystem eingebunden wurde. Sie sei dann in allen Fächern sehr gut mitgekommen, nur im Fach Deutsch sei es für sie nicht gleich optimal gelaufen, so habe sie wegen ihrer Defizite bspw. auch keine Diktate schreiben müssen. Nach der 4. Klasse bekam sie deshalb im Zeugnis auch keine Noten, sondern nur einen Vermerk, gute Fortschritte erzielt zu haben. T(C)s Wunsch, auf ein 8-jähriges Gymnasium³⁵³ zu wechseln, gab sie selbst auf, weil sie davon ausging, dann die 5. oder 6. Klasse wiederholen zu müssen. Da sie sowieso mit 13 Schuljahren rechnete, entschied sie sich für den Besuch einer Gesamtschule, an der man in den ersten zwei Jahren nicht sitzen bleiben konnte und die ihr trotzdem die Möglichkeit bot, später das Abitur abzulegen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist T(C) 16 Jahre alt und geht dort in die 11. Klasse. In der Gesamtschule lernte T(C) zunächst Englisch, eine für sie ziemlich leichte Sprache, die sie von zu Hause kannte, da M(C) und SV(C) untereinander seit jeher auf Englisch kommunizierten. T(C) selbst bezeichnet ihr damaliges Niveau als gut, erzielte schulisch allerdings zunächst nur befriedigende Noten. Dies führt sie darauf zurück, dass sie daheim nicht „den Standard“ hörte, der schulisch verlangt wurde. Trotzdem weigerte sie sich, englische Vokabeln zu lernen³⁵⁴ und ihre Noten wurden erst nach Auslandsaufenthalt in den USA spürbar besser. Mit der englischen Sprache verbindet sie eine starke Zuneigung, die sich auch darin manifestiert, irgendwann in einem englischsprachigen Land leben zu wollen. Zwar würde T(C) Englisch aufgrund fehlender längerer Aufenthalte in einer englischsprachigen Umgebung bei weitem nicht als Muttersprache bezeichnen, der Stellenwert dieser Fremdsprache ist jedoch so groß, dass sie sich als „zwischen drei Sprachen“, Deutsch, Chinesisch und Englisch, stehend betrachtet. Im Gegensatz zu einer negativen Zukunftserwartung bezüglich ihrer chinesischen Sprache ist sie zuversichtlich, dass sich ihr Englisch so weit entwickeln wird, dass sie eines Tages damit auch studierfähig sein wird.

³⁵³ Zu dem Zeitpunkt gab es nur sehr wenige Gymnasien in Baden-Württemberg, die diese Schulform als Pilotprojekte eingerichtet hatten.

³⁵⁴ Andere Zweisprachige meines Korpus weigern sich rigoros, Vokabeln für eine ihrer 2 Hauptsprachen (L1 und L2) zu lernen. Das deutet auf eine sehr enge Beziehung T(C)s zur englischen Sprache, ihrer L3, hin.

Ganz anders entwickelte sich T(C)s Beziehung zu ihrer zweiten schulischen Fremdsprache, dem Französischen, das von ihr als „richtige Fremdsprache“ bezeichnet wird. Diese Sprache müsse sie nämlich nach wie vor richtig lernen, z.B. durch das Einüben von Vokabeln. „Das mag“ sie auch nicht sehr, obwohl sie die Sprache „sehr edel“ findet und auch mit ihrer 3-jährigen Schwester gerne mal spaßeshalber ins Französische wechselt. Insgesamt vermisst T(C) beim Erwerb des Französischen die fehlende sprachliche Umgebung, die einen gewissen Lernzwang ausübt, denn sie selbst charakterisiert sich als „etwas faul“ in Bezug auf das Lernen von Fremdsprachen.

Die deutsche Sprache hingegen ist für T(C) mittlerweile „so etwas wie eine Muttersprache geworden“. Als Grundlage für diese Einschätzung führt sie an, fast nur noch in deutscher Sprache nachzudenken und sich auch beim Deutschsprechen als Deutsche zu fühlen. Insgesamt komme sie in der deutschen Sprache in den Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprechen auch am besten zurecht. In den vielen Büchern, die sie in deutscher Sprache liest, erkenne sie auch oft schöne Ausdrucksformen, die sie leider aber selbst nur selten „im nächsten Aufsatz“ zu benutzen vermöge. Daheim spricht sie üblicherweise mit SV(C) und mit ihrer kleinen Schwester Deutsch, zuweilen sogar gegen die Einwände ihrer Mutter, die schnellen Gesprächen auf Deutsch nicht immer folgen kann.

Die Entwicklung der chinesischen Sprache soll nach der Migration nicht immer problemlos verlaufen sein. Während es heute für T(C) durchaus positiv konnotiert ist, in der Öffentlichkeit auf Chinesisch zu sprechen (sie arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews sogar in einem chinesischen Restaurant), wollte sie jahrelang vor Fremden nur noch Deutsch sprechen und „nicht mehr zwei Kulturen haben“, sondern sich auf „eine“ – die deutsche – „beschränken“. T(C)s Betrachtungsweise dieser Zeit ist als kontrovers zu bezeichnen, denn es war ihr einerseits „peinlich, eine Chinesin“ zu sein aber sie war andererseits auch „immer stolz“ auf ihre Fähigkeit, Chinesisch „sprechen“ zu können. Musste sie mal in der Öffentlichkeit mit ihrer Mutter auf Chinesisch sprechen, sei sie jedes Mal froh gewesen, ein deutsches Wort in ihren Diskurs einbauen zu können, denn so habe sie allen zeigen können, sich sprachlich integrieren zu wollen.³⁵⁵ Die Nähe zum deutschen Kollektiv illustriert T(C) ferner mit einer interessanten Schilderung: bei einer Rundreise in den USA seien ihr die Mitglieder einer chinesischen Reisegruppe so peinlich gewesen, dass sie sich für diese geschämt und von sich auch deutlich von ihnen distanziert habe, indem sie bspw. in einem Museum einen deutschen *Audioguide* bestellte und dafür auch offen ihren deutschen Pass hinterlegte.

In ihrer Biografie wurde T(C) sehr oft danach gefragt, ob sie sich eher als Chinesin oder als Deutsche betrachte. Bereits als Kind habe sie ausweichend geantwortet, sie möge das chinesische Essen aber das deutsche Klima. Heute dagegen sieht sie den Sachverhalt differenzierter und will sich aus jeder Kultur „die Dinge raussuchen“, die sie „gut“ findet und die „vorteilhaft“ für sie sind. Die Frage an sich ist für sie jedoch indiskutabel, denn sie demaskiere die Überzeugung der Fragenden, man könne im Grunde „nur eine Kultur haben oder mögen“. Auch wollten ihrer Erfahrung nach Deutsche dabei gerne hören, „dass Deutschland toll“ sei. Ihre Zukunft betrachtend sieht T(C) weder die deutsche Sprache noch Deutschland als dauerhafte Elemente ihres Lebens. Ihre Kinder würde sie vielmehr „so mit Englisch“ erziehen.

³⁵⁵ Dies deutet auf eine identitäre Funktion des CS, das sich auf eine Integration in der Gesellschaft des Ziellandes richtet.

Deutsch käme dafür im englischsprachigen Ausland ebenso wenig in Frage wie Chinesisch, dessen eigenes Niveau T(C) dafür für nicht ausreichend hält. In Deutschland sieht T(C) keine Zukunft für sich. Auch wenn sie Freiburg ihr Zuhause nennt, denkt sie, es gebe bessere Wohnorte für „ausländisch aussehende“ Menschen. Schließlich könne man vor Wahlen rund um Freiburg genügend rechtsextreme Plakate mit fremdenfeindlichen Parolen finden. Dies sähen auch andere Chinesinnen ihres Alters ähnlich, die ebenfalls ihre Zukunft in anderen Ländern gestalten wollten. T(C)s Erfahrungen hinsichtlich Ausgrenzung sind zwar keineswegs heftig, wegen ihres asiatischen Aussehens wird sie jedoch oft danach gefragt woher sie „ursprünglich“ komme. So habe auf einer Bahnfahrt ein Zugbegleiter den Wunsch gehabt, mit ihr „über China“ zu reden, obwohl T(C) das „gar nicht unbedingt wollte“. T(C) erkennt, dass die Leute „zuerst sehen“, dass sie „nicht ‘ne Deutsche“ ist. Freundlich gemeinte Kontaktversuche dieser Art verstärken bei T(C) demnach das Gefühl, nicht im deutschen Kollektiv aufgenommen zu sein.

Dass T(C) ihre Zukunft im englischsprachigen Ausland verortet, wirft natürlich auch ein unmissverständliches Licht auf ihre Beziehungen zur chinesischen Sprache, zu deren Sprechern und zu China als Lebensort. Die Sprache betreffend bedauert es T(C) zutiefst, „sehr viele Dinge, die sie auf Deutsch kann, nicht mehr auf Chinesisch“ ausdrücken zu können und hebt dabei die „Fähigkeit, richtig zu lesen“ hervor. Zwar versuchte sie wiederholt, mittels Unterricht in Freiburg ihre schriftsprachliche Kompetenz wiederzuerwerben, war dabei jedoch mangels geeigneter Kurse nicht erfolgreich. Insgesamt hält T(C) ihr Chinesisch für defizitär, weil sie seit acht Jahren nicht mehr in China war. Sie betrachtet es als durchaus normal, die Sprache nebst Schrift zu verlernen, „wenn man an einer Kultur nicht mehr so viel teilnimmt“. Auch wenn die chinesische Schriftsprache dabei jene Fertigkeit ist, die am meisten nachlässt, beobachtet T(C) auch bei ihrem gesprochenen Chinesisch eine für sie besorgniserregende Entwicklung. Sie könne zwar jederzeit mit Chinesen in Kontakt treten, der Klang der eigenen Sprache ähnele jedoch dem der „Leute, über die sie früher“, vor ihrer Migration, „gelacht“ habe. Angesichts der wirtschaftlichen Bedeutung Chinas will sie ihr Chinesisch jedoch auf jeden Fall verbessern. Im Hinblick auf Chinas Bevölkerung lässt sich T(C) länger über die negativen Seiten der erwähnten Reisegruppenteilnehmer aus, denen sie Unpünktlichkeit, Arroganz und Rücksichtslosigkeit vorwirft. Spricht sie heute mit den chinesischen Köchen im Restaurant, wird sie zudem von ihrer Mutter gewarnt: man müsse „vorsichtig sein, weil man die Leute nicht kennt“. Den Gebrauch von Schimpfwörtern in China betreffend, erwähnt T(C) die „kleinen, ungebildeten Leute“ als deren hauptsächliche Benutzer.³⁵⁶ *In toto* zeichnet sie demzufolge kein positives Bild der chinesischen Bevölkerung, vor allem fehlen Figuren, mit denen sie sich identifizieren kann. Jene Chinesen/innen, mit denen eine Identifikation möglich ist, leben im Ausland, wie bspw. T(C)s Großcousine, die in Freiburg VWL studiert. Am nächsten standen T(C) lange die Großeltern in China, aber im Laufe der Jahre versiegten die telefonischen Kontakte, weil sie die Anrufe aufgrund fehlender „gemeinsamer Themen nicht mehr wollte“. Zwar leben in periodischen Abständen chinesische Familienmitglieder bei T(C) im Haus, die kein Deutsch können und insbesondere T(C)s kleiner Schwester die chinesische Sprache nahebringen sollen, aber auch zu diesen hält der telefonische Kontakt nach deren

³⁵⁶ T(C) gibt offen zu, dass sie in Deutschland oft flucht, „sogar ein bisschen zu viel“.

Rückkehr nicht lange vor. Die Bedeutung Chinas für T(C) lässt sich vor allem daran ablesen, dass sie zwar „gern wieder zurück gehen“ würde, aber „dort nicht leben“ will.

T(C) bezeichnet sich selbst als dreisprachig, da ihre Eltern³⁵⁷ zu Hause Englisch sprechen, und sie diese Sprache „später nicht noch mal extra lernen muss“. Nachteilig findet sie das deutsche Übergewicht im Alltag, das ihrer gewünschten Sprachenbalance im Wege steht. So erläutert sie, „zu viel mit Deutsch“ zu tun zu haben, während sie im Englischen schon mal „im Wörterbuch nachschlagen muss“ und sie für „Chinesisch schon richtig was tun müsste“. Das Niveau ihrer deutschen Sprache reiche zwar wohl für das Abitur (T(C) bestand kurz vor dem Interview eine vergleichende Deutschprüfung, ZK genannt), T(C) selbst bemängelt an ihrem Level jedoch die „kritische³⁵⁸ Rechtschreibung“. Im Rahmen ihres Interviews konnten außerdem fehlerhafte Kasusmarkierung festgestellt werden, eine Problematik, die sie aber selbst nicht erwähnt. Ihre Phonetik hingegen ist als sehr gut zu bewerten. Insgesamt ist sich T(C) einer gewissen Unvollkommenheit in allen ihren Sprachen (inkl. Französisch) durchaus bewusst, denn sie spricht davon, dass sie „alle vier Sprachen“ lernt bzw. versucht „zu lernen“. Sie erachtet sich keineswegs als in einer Art Ruhezustand mit ihren starken Sprachen, sondern fokussiert stark auf ihre Defizite. Ferner beanstandet T(C) bei ihrer Dreisprachigkeit die fehlende Kontrolle über eine Trennung der Sprachen. So beschreibt sie erstens den Fall, in einer Deutschklausur mit Gedanken auf Chinesisch konfrontiert gewesen zu sein und zweitens, gelegentlich „mit Lehrern aus Versehen auf Chinesisch“ geredet zu haben. Um diesem „Mischmasch“ zu entgehen, müsse sie „sehr konzentriert“ sein. Wie bereits erwähnt, betrachtet sich T(C) als zwischen drei Sprachen und drückt dies an anderer Stelle sehr bildlich aus: „Da häng ich so’n bisschen zwischen allem“. Ob das Transzendieren der Zweisprachigkeit in Richtung Dreisprachigkeit ein Ausweg aus der schwierigen Situation zwischen Deutsch und Chinesisch darstellt, wird im Folgenden analysiert.

10.1.3.2 *Der Name als Identitätsmerkmal*

Bereits zu Beginn des Interviews dokumentiert T(C), dass der Gebrauch ihres Namens erklärungsbedürftig ist. Telefonisch hatte sie sich dem Interviewer zuvor als T(C) vorgestellt, einer populären – in Deutschland sehr bekannten – Abkürzung eines gängigen mitteleuropäischen Frauennamens. Bei ihrer narrativen Exposition geht sie sogleich darauf ein, dass sie eigentlich CH und mit Nachnamen Z heiße aber von allen T(C) genannt werde. Der Ursprung des neuen Rufnamens ist T(C) noch durchaus bewusst, wie am folgenden Fragment ersichtlich:

```
ja das waren die tollen eltern von-** mein stiefvater\**
DIE:- also zu denen sind wir halt zuerst gegangen\ ich bin
in münchen gelandet/ und dann:- ähm- musste ich ja-*
sozusagen-* ich musste- also wir sind dann-* zu denen-
gefahren/ und-* da haben die gemeint/ ja\* die können
meinen namen nicht aussprechen\ haben bevor ich gekommen
bin/ haben mal in- solche namenbücher- nachgeschaut/* was
für namen denn- sein könnte/** und- da meinten die NE\ das
passt ja alles nicht/ und dann hatten wirs mit T(C)/ und
```

³⁵⁷ Unter Eltern versteht sie M(C) und SV(C) und nicht ihren leiblichen Vater.

³⁵⁸ Gemeint ist hier die im Jugendjargon verbreitete Bedeutung: „schlecht“.

ich T(C) gibts ja in china- im chinesisches ja auch und-*
 auch als spitzame/* und ja warum nicht/ es ist einfach zu
 schreiben und das klingt einigermaßen okay damals wusste
 ich allerdings noch nicht- was sich hinter T(C) der film³⁵⁹
 und alles dahinter ver- also verbirgt* war ich okay und
 das ist dann so geBLIEBEN\ also als ich dann in dritte
 klasse kam/*** wars dann so dass ich dann T(C) heiße und
 seitdem ist es halt so\ (Int. T(C), S.33 f.)

Die Eingangsrahmung der Schilderung weist ironische Züge auf³⁶⁰ und dokumentiert sogleich T(C)s Beziehung zu den Ereignisträgern dieser Passage, den neuen Großeltern. Das abschließende, bilanzierende Rahmungselement deutet ferner darauf hin, dass T(C) sich mit der verlaufskurvenförmigen Situation abgefunden hat (*war's dann so*; Modalpartikel *halt*). Dazwischen erzählt sie mit einer sehr hohen metaphorischen Dichte, die den Zuhörer zunächst detailliert in die Szene einführt (Flugzeuglandung, Autofahrt), in welcher der Diskurs von SV(C)s Eltern auch unmittelbar wiedergegeben wird. Diese stellen T(C) nun vor die vollendete Tatsache einer bevorstehenden (Ruf-)Namensänderung. Als der Name T(C) fällt, hat Z-CH (bis dato T(C)s Rufname) endlich auch die Möglichkeit, wenngleich allein validierend, zu intervenieren. Ihre responsive Aktivität wird dabei sogar in der direkten Rede wiedergegeben. Formal übernimmt sie wegen ihrer Approbation die Verantwortung für den neuen Namen, angesichts ihres Alters und der mächtigen fremdsprachigen Übermacht, ist dies jedoch stark zu relativieren. Ferner wurde sie scheinbar nicht vor die Wahl gestellt, ob sie einen neuen Rufnamen wollte, sondern nur, welchen sie anzunehmen bereit war. Die Verursacher einer mächtigen Verlaufskurve erzeugten also jenen Namen, mit dem sich T(C) später tagtäglich vorstellte. Entscheidend ist in dieser Passage nicht eine Wertung von T(C)s Umbenennung – hierfür lassen sich keine Anhaltspunkte finden – sondern die wendepunktartige Schilderung, die der Situation einen die Biografie verändernden Status verleiht. Aufschlussreich ist des Weiteren auch die Verwendung der Personalpronomen, mit denen T(C) die eigene Positioniert. In der Einführung benutzt T(C) das Pronomen der 1. Person Plural in Verbindung mit den Verben „gehen“ und „fahren“, es ist also klar, dass T(C) entweder mit M(C) und SV(C) oder nur mit einem der beiden zu den neuen Großeltern ging. Das Pronomen „ich“ hingegen taucht in Kombination mit den Verben „landen“, (nach Deutschland) „kommen“ und – viel entscheidender – zweifach mit dem Modalverb „müssen“ auf, wobei dieses als Vollverb benutzt wird und wohl das infinite Verb „gehen“ impliziert. Auch dieser Gebrauch von Verben und Pronomina deutet auf eine erfahrene Verlaufskurve hin. Die entscheidenden Erfahrungen, die sie macht, markiert T(C) nicht mit einer Pluralform, d.h. die individuelle Positionierung deutet auf das Fehlen eines Kollektivs, das diese Erlebnisse teilt. Hinsichtlich der Empfindung, die der sehr verbreitete neue Rufname bei ihr auslöst, manifestieren sich das Gesamtinterview betrachtend durchaus Inkohärenzen. So sei es bspw. in der Schule wegen der Schülerlisten „relativ stressig“ (Int. T(C), S.22), da neue Lehrer nur die

³⁵⁹ Der Kosenamen T(C) ist für viele Deutsche untrennbar mit einem Spielfilm namens ‚T(C) der Film‘ verbunden.

³⁶⁰ Ironie ist ein in deutsch- und englischsprachigen Ländern weit verbreitetes kommunikatives Mittel. Für Chinesen hingegen wirkt Ironie meist verwirrend. Auch M(C) verwendet dieses Stilmittel nicht. Die Verwendung bei T(C) deutet auf eine mögliche Mutter-Tochter-Entfremdung.

offiziellen Namen auf den Listen ablesen, T(C) aber von allen Klassenkameraden als T(C) bekannt ist. Auch wenn sie neue Leute kennen lernt, sei es „immer ein bisschen blöd“ (Int. T(C), S.33). Ferner meldet sie sich telefonisch auf Chinesisch ungern mit dem Namen T(C), denn der beinhalte komische Silben (Int. T(C), S.34). Nicht zuletzt „ärgert“ sie sich „schon mehr“ (Int. T(C), S.33), wenn sie zuweilen Postkarten nicht erreichen, da ihre Bekannten sie an T(C) schicken und dieser Name an ihrem Briefkasten nicht auftaucht. Bilanzierend versucht T(C) die negativen Empfinden allerdings zu relativieren. So schließt sie den ersten längeren respondierenden Gesprächsschritt mit dem Fazit, es handele sich letztlich doch um eine „formale Sache“ (Int. T(C), S.33), und den zweiten mit den Worten, der Name T(C) sei „doch ziemlich neutral und eigentlich okay“ (Int. T(C), S.33). Die Lösung für dieses Spannungsverhältnis sieht T(C) in einer offiziellen Namensänderung, die jedoch, solange sie minderjährig ist, der wohl kaum aufzutreibenden Zustimmung des leiblichen Vaters bedarf. Dieser anvisierte Schritt ist allerdings symptomatisch für T(C)s Umgang mit Sprachen und Kulturen, daher werde ich ihn fragmentarisch präsentieren. Zunächst führt T(C) eine hypothetische Namensänderung dergestalt ein:

also- alle kennen mich halt nur so [als T(C), T.P.] und- das ist auch n bisschen blöd weil ich das- nicht so in meinen pass eintragen kann\ außer dass ich da-* mein vater müsste einverstanden- also mein RICHTIGEN vater müsste einverst- einverstanden sein und- ich ha kein kontakt mehr zu dem und ich wills auch nicht haben/* deshalb muss ich irgendwie warten bis ich- bis ich volljährig bin/** und- dann könnte ich das mit- mit nem tausch von n paar tausend euro kann ich das dann umändern lassen-** (Int. T(C), S.33)

Zunächst fällt die Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten auf, die T(C) durch gültige Gesetze auferlegt werden. Die erhoffte Befreiung dieser Eingrenzung – dem Moment der Volljährigkeit – wird allerdings narrativ mit dem finiten Verb „können“ im Konjunktiv II und mit einer sehr wenig präzisen Szenerie eingeleitet (*dem Tausch von ein paar tausend Euro*), die dem Zuhörer kaum den Eindruck eines festgelegten Planes vermittelt. Zu unbestimmt fällt diese Schilderung aus. Den Grund für den diffusen Charakter legt T(C) in einem sich anschließenden Passus dar (Plausibilisierungszwang), den ich hier ebenfalls komplett wiedergebe:

aber- das ist ja alles nur son spitzname\ und ähm-* deshalb-* ja*** ist es halt n bisschen blöd wie- wie ich das machen muss- weil- eben wenn ich zum beispiel in der schule\ wenn ich mich irgendwo eintrage muss ich nämlich- meinen richtigen namen schreiben\ noch mit unter- unterschift und so was/ weil T(C) nicht bei mir auf dem pass steht aber-* irgendwann:-* ich hab da vor wenn ich- sozusagen diesen abschnitt hier mein leben hier in deutschland beendet hab und- nach england geh zum beispiel dass ich dann dort- nen anderen- also- nen namen RICHTIG

annehme* wie auch immer\ in welchen form\ ja*** (Int. T(C), S.35)

T(C) bezeichnet nun deutlich, was der Rufname für sie symbolisiert: ein vorübergehender „Spitzname“, der zeitlich mit ihrem Lebensabschnitt in Deutschland übereinstimmt. Die Zeichnung der Zukunftspläne geschehen nun im Indikativ (mündliches Futur II, Präsens) ohne modalisierende Verben. Dieser Passus, mit dem T(C) auch das Thema abschließt, präsentiert im abrundenden Rahmenelement außerdem eine neue Information: der zukünftige Namen ist keineswegs schon festgelegt! Damit wird die Eingangsrahmung verständlich (Gestaltschließungszwang), denn nun versteht der Zuhörer den Gehalt der Bezeichnung „nur so ein Spitzname“ für ihren Rufnamen. Symptomatisch für die Gesamtgestalt des Lebensablaufes ist diese Passage vor allem deshalb, weil sie den vorübergehenden Charakter des deutschen Lebensabschnittes dokumentiert, deren Sprache und Namensgebung T(C) offenkundig abzulegen plant. Es ist T(C)s Ausweg aus einem Identitätsdilemma, das sich in der sprachbiografischen Narration an verschiedenen Stellen manifestiert.

10.1.3 T(C)s kollektive Identität

Wie bereits in der Sprachbiografie erwähnt, hat T(C) über einen längeren Zeitraum den Versuch unternommen, sich nicht als Mitglied eines integrierunwilligen chinesischen Kollektivs darzustellen. So habe sie es ihrer Mutter erschwert, „Chinesisch überhaupt nur zu sprechen“ (Int. T(C), S.24) und sich gefreut, wenn man ihre eigenen Integrationsbemühungen registrieren konnte, indem sie bspw. laut deutsche Wörter in chinesische Gespräche mit der Mutter einfließen ließ (Int. T(C), S.27).³⁶¹ Auch begann sie irgendwann, mit ihrem Stiefvater auf Deutsch zu reden, was sie sogar beibehielt, wenn die Familie „am Tisch“ (Int. T(C), S.18) saß und im Grunde von allen die englische Familiensprache erwartet wurde. Den Grund dafür sieht T(C) vor allem in einer gelungeneren Kommunikation, denn das Deutsche sei für sie „wie eine Muttersprache“ (Int. T(C), S.18) geworden. Auch mit der kleinen Schwester TE(C) ist sie inzwischen „daran gewöhnt, Deutsch zu sprechen“, obwohl sie sich bemüht, hin und wieder doch „Chinesisch zu sprechen“ (Int. T(C), S.17). Insgesamt zeichnet T(C) von sich also das Bild einer Person, die sprachlich gesehen eher im deutschen Kollektiv verankert ist. Gleichzeitig dokumentiert T(C) mehrfach, keineswegs einem chinesischen Kollektiv anzugehören und dies auch nicht vorzuhaben. Fast abfällig spricht sie von Schimpfwörter benutzenden „kleinen Leuten“ in China, (Int. T(C), S.24) und von „den kleinen Beamten“, die völlig rücksichtslos sind und sich gegenseitig nur zeigen wollen, „wie viel Geld die haben“ (Int. T(C), S.27). Diese Ansicht verortet T(C) biografisch jedoch in ihrer Vergangenheit (*das ist drei Jahre her*, Int. T(C), S.24 f.) und distanziert sich davon, indem sie behauptet, es „inzwischen nicht mehr so schlimm“ zu sehen (Int. T(C), S.25). Diese Entwicklung führt sie dazu, zum Zeitpunkt des Interviews in einem Chinarestaurant zu arbeiten, was als Zeichen der Suche nach einer Identifikation mit einem chinesischen Kollektiv zu sehen sein kann. Dieser Versuch misslingt allerdings, denn ihre Mutter warnt sie vor den chinesischen „Dreijahres-

³⁶¹ Dieses funktionale Code-Switching registriert auch Betten (2011, 80 f.) bei ihren in Israel lebenden Probanden, die dadurch eine Distanz zur deutschen Sprache markieren wollen.

Köchen³⁶² (Int. T(C), S.26). Zwar hat T(C)s Familie durchaus Kontakt zu anderen Familien mit chinesischen Elternteilen, eine Identifikation mit diesen kann jedoch ebenfalls nicht dokumentiert werden. Der Versuch der Eltern einer solchen Familie, T(C) durch strenge Fragen auf ihre Verantwortung gegenüber ihrer chinesischen Sprache aufmerksam zu machen (*wie steht's denn mit deinem Chinesisch?*, Int. T(C), S.44) wird von T(C) zwar rekonstruktiv als bedeutend wiedergegeben (erkennbar an der direkten Rede), aber als realitätsfremd abgetan (*es ist ja wirklich so, dass man diese Kultur [verlernt, T.P.], wenn man an einer Kultur nicht mehr so viel teilnimmt*, Int. T(C), S.45). Der Mangel eines chinesischen Kollektivs in ihrem Leben wird interessanterweise auch an anderer Stelle deutlich, nämlich als T(C) von einem Zusammenhang zwischen chinesischer Sprache und chinesischen Menschen spricht:

es gibt SO unterschiedliche leute in china/ dass dann die sprache auch SO unterschiedlich davon bestimmt worden sind* und da gibt es diesen TOTAL-* total äh- durchge- nh- * nicht durchgeknallt sondern eher son bisschen-* doch schon n bisschen verrückten sprach- also sozusagen verrückten sprachstil/ wie die-* EINFachen leute sagen wir mal so- miteinander sprechen und dann- wie das- gibt es wiederum diesen-* ähm-** total- literarisch- in- bilder in metaphor irgendwie- aufgestellten sprachformen das dann-* nur die: geBILDeten früher- also früher also vor- als die- während der kaiserzeit noch gab wo halt nur solchen- äh- also richtig hohen beamten und kaiser so- gesprochen haben\ und-* das sieht man jetzt in der heutigen kultur glaub ich auch noch also-* die- ich glaub die heutige jugend/* ähm-** die versucht/* sich an den westen heran- zu nähern\ also versucht-** ja:- was musik und so was betrifft/** aber- die haben- diesen gewissen hintergrund- haben die- haben die immer hinter sich also ich glaub-* jeder jugendliche der zur schule geht der muss da diesen bestimmten-* harten stuhl- schul- ähm- laufbahn hinter sich gebracht haben und da- HAT- man irgendwo immer irgendwas von diesen- dieses kultur- also dieses sprachkultur* (Int. T(C), S.40 f.)

Diese Gliederung in drei Prototypen chinesischer Sprecher dokumentiert T(C)s Vorstellung chinesischer Kollektive. Zum ersten passen die erwähnten kleinen Leute, die hier als einfach bezeichnet werden und viel und wie o.g. laut schimpfen.³⁶³ Die Attribute zu deren Sprache – „total durchgeknallt“ und „verrückt“ – wirken nicht so, als wollte T(C) sie teilen. Das zweite Kollektiv wird hingegen durch das Attribut „literarisch“ charakterisiert und positiv belegt. Die Verortung dieses Kollektivs im Adel und Hof vergangener Epochen verleiht dieser Gruppe ein exklusives Merkmal, so dass anzunehmen ist, dass T(C) sich nicht vorstellen kann, sich

³⁶² Drei-Jahres-Köche wurden jene Mitarbeiter in chinesischen Restaurants bezeichnet, die nur für einen befristeten Zeitraum ein deutsches Visum bekamen.

³⁶³ An andere Stelle distanziert sich T(C) indirekt sehr deutlich von Chinesen mit einer großen Schimpffrequenz, indem sie behauptet, „man“ bringe „Kindern sowas (meint Schimpfwörter) nicht bei“ und auch bei ihren Großeltern, bei denen sie aufgewachsen ist, soll „ganz klar“ gewesen sein, dass Schimpfwörter „richtig schlimm“ sind (ebda., S.23).

mit ihm zu identifizieren. Auch zum dritten Kollektiv, dem sich T(C) wegen ihres Alters am ehesten zugehörig fühlen könnte, bleibt ihr – gedanklich – verschlossen, da sie dessen Sprache als Ergebnis eines Lernprozesses bilanziert, den sie als „harten Stuhl“ bzw. als „harte Laufbahn“³⁶⁴ bezeichnet und den sie selbst nicht absolviert hat. Kongruierend stellt sich in T(C)s Diskurs zu einem späteren Zeitpunkt heraus, dass das junge chinesische Kollektiv sich auch nicht mit den eigenen Vorstellungen deckt. Folgendes Fragment äußerte sie, als sie die sprachliche Situation Chinas bilanzierte, bevor sie versuchte, ihr jene Deutschlands gegenüberzustellen:

es wird sehr viel im chinesischen auch verenglischt\ ich hab zum beispiel gehört dass es total viele jugendlichen-sich da irgendwelchen wahnsinnigen-* namen zulegen wie-* einfach- was englisch klingt wie- auch wenn es eine gemüsesorte ist oder so was ja/** und- das ist halt son wandel\ während im deutschen:/** mh-*** (Int. T(C), S.41 f.)

Die Haltung, mit der T(C) ihre potentielle chinesische Peergroup evaluiert, wirkt durch die Konstruktion einer Informationen vermittelnden Instanz distanziert. Das Attribut „wahnsinnig“ in Verbindung mit dem Namen einiger chinesischen Jugendlichen korreliert mit der Exemplifizierung einer „Gemüsesorte“ als Namen und rückt das gesamte Kollektiv in ein eher negatives Licht. Insgesamt mündet T(C)s Wiederannäherung an die chinesische Sprache und Kultur keinesfalls zu einer gelungenen kollektiven chinesischen Identität.

Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage, warum T(C) ihr späteres Leben einem englischsprachigen und nicht einem deutschsprachigen Land zuordnet. Nachdem sie ihr Abitur an einer deutschen Schule abgeschlossen haben wird, könnte man meinen, wäre sie nicht nur sprachlich und physisch, sondern auch bildungsmäßig in Deutschland zu Hause. Aufschluss liefert hierzu folgendes Fragment, das als responsive Aktivität auf die direkte Frage des Interviewers, warum T(C) denn nicht in Deutschland leben wolle, entstand:

ja:*** ich seh irgendwie hier kein zukunft für mich also ich- wü:rde- glaub ich hier-** ich f- ich- föhl mich hier- es ist zwar mein zuhause und ich wohne hier/ und es ist- freiburg ist ne schöne stadt** die uni hier- ist gar nicht mal so schlecht/ aber-** ich möchte nicht für den rest meines lebens:-* hi- erstens ich möchte nicht für immer an einen ort bleiben/** und- ich denke ich bin schon- lang genug hier/ und-** ich möchte-** mir gefällt es hier in deutschland irgendwie auch nicht*** es ist wirklich schön so ist es nicht\ sondern es ist-*** ja** schwer zu sagen also- als- ich denk mal als- ausländisch aussehend hat mans an manchen teilen der erde schon ein bisschen schwieriger als an anderen** und- auch wenn freiburg doch-* äh also-

³⁶⁴ Nach meinen Recherchen bei chinesischen Migranten handelt es sich bei dem sog. „harten Stuhl“ um eine typische Art Strafe, die an chinesischen Schulen üblich ist. Interessanterweise ist in T(C)s Augen gerade dieses Merkmal für das chinesische Jugendkollektiv identitätsstiftend.

ich mein freiburg mit nem grünem- bürgermei- oberbürger-
meister und so was ist ja alles ganz toll liberal
irgendwie/* aber-* wenn man dann- nur mal durch den
kaiserstuhl fährt und man sieht dann n npd-plakat/³⁶⁵ und
dann fühlt man sich schon irgendwie anders als-** ausländer
denk ich* (Int. T(C), S.35)

In dieser überwiegend argumentativen Passage, die als Reflex des Detaillierungszwanges (Lucius-Hoehne/Deppermann 2004, 162) zu deuten ist, versucht T(C) sehr explizit, eine Akzeptanz ihres Standpunktes zu erreichen. Schon zu Beginn ihres Versuches, etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes (Lucius-Hoehne/Deppermann 2004:163) zu überführen, öffnet T(C) folgende zwei Gestalten: „hier“ und „Zukunft“. Dem Gestaltschließungszwang entsprechend, bearbeitet T(C) zunächst die erste und eröffnet dabei weitere Gestalten, die sich auf ihre Heimatempfindungen, auf die Schönheit Freiburgs und auf die akzeptable Qualität der Freiburger Uni beziehen. Die verwendete Konjunktion zwar markiert aber vorweg einen dialektischen Aufbau, durch den die Argumente zu Antithesen gedeutet werden. T(C)s Hauptargumentation ihrer Einstellung wird mit der Erwähnung der zweiten Gestalt, der Zukunft eingerahmt: „nicht für den Rest“ ihres „Lebens an einem Ort“ bleiben und „lange genug hier“. Nun setzt bereits der Gestaltschließungszwang ein, denn T(C) hat nun die Gestalt ‚Freiburg‘ zu schließen. In der Gegenüberstellung taucht auf der einen Seite Deutschland als schönes Land auf, auf der anderen, dass es ihr da „irgendwie nicht gefalle“. Der Plausibilisierungszwang erfordert hier eine Erklärung, die T(C) auch prompt liefert: als ausländisch Aussehende hat sie es selbst in Freiburg mit dessen Vorzügen schlichtweg schwer. Am Ende des Fragments schließt T(C) auch die letzte noch offene Gestalt: insgesamt wiegen die vorgetragenen Argumente so schwer, dass sie sich „als Ausländer fühlt“. Hier wird gut dokumentierbar deutlich, dass T(C) letztendlich unter dem Spannungsverhältnis leidet, sich gleichzeitig hier zu Hause und von der Gesellschaft ausgeschlossen zu fühlen.

Für diesen Befund lassen sich in T(C)s Interviews eine Reihe von Belegen finden, bspw. die o.g. Schilderung über den Zugbegleiter, der sogleich nach T(C)s Herkunft fragte und sich mit ihr über China unterhalten wollte. T(C) kommentiert das folgendermaßen:

ich mein-* ich leb HIER und dann- spricht man doch zuerst
auf den äußeren\ also-** wegen dem äußeren an\ DAS machen
mir nicht- nichts aus mit irgendjemanden zu unterhalten
aber das ist dann so-** die SEHEN die sehen ja dann zuerst-
schon\ dass ich- nicht* ne deutsche bin** (Int. T(C),
S.29)

Die intonierte Hervorhebung des deiktischen Adverbs „hier“ kontrastiert T(C) mit dem ebenfalls lauter gesprochenem Verb „sehen“, mit dem T(C) optisch aus dem deutschen Kollektiv ausgegrenzt wird.³⁶⁶ Auch an anderer Stelle verdeutlicht T(C), dass ihr Körper gewissermaßen

³⁶⁵ NPD: rechtsextreme Partei in Deutschland, die sich für eine Ausweisung von Ausländern aussprach.

³⁶⁶ Diese Stelle ist auch ein Paradebeispiel dafür, wie verzahnt die Erzählform (sehr holprig und stockend) und der narrative Inhalt auftauchen (vgl. Franceschini 2004).

das Kreuz ihrer Identität ist (vgl. Hahn 1999, 69), wobei sie in folgendem Passus in gleichem Maße dokumentiert, dass sie sich bereits seit Längerem mit dieser Spannung befasst.

ich glaub ja* also-** ich hab mir in letzter zeit- also
seitdem ich halt in der gesamt [-schule, T.P.] bin- hab ich
mir doch sehr viel gedanken darüber gemacht\ wie es- wie es
eigentlich so- wie es eigentlich für MICH ist\ hier in
diesem land* zu LEBEN/ wo dann-** also- es ist halt so/*
ich merk das- FRÜHER habe ich das nie gemerkt als ich
kleiner war war das- also für kinder ist es ja auch
unwichtig\ die- die nehmen ja nur diesen ganz nahen umfeld
von ihr- von denen wahr* und für mich wars dann irgendwie
nie wichtig dass ich- äh- gemerkt hab\ ich leb ja
eigentlich in nem fremden land\ also ICH bin ja eigentlich
nicht so wie- wie der rest der hier leben* und-* also**
inzwischen hab ich mir halt überlegt-** im deutschland\ ist
es ja\ eigentlich doch schon so dass die leute- ich glaub
nicht nur in deutschland aber es ist/ ich kanns halt nur
von hier sagen* die- oder zumindest über freiburg/ die
achten ja schon/* sehr/ dadrauf** wie du aussiehst\ und
die- die leute- die man nicht kennt\ auf den ersten blick
die beurteilen wir danach\ (Int. T(C), S.28 f.)

Auffällig ist jegliches Ausbleiben eines Versuchs sozialer Distinktheit, mit der eigene, positive Eigenschaften aufgezeigt werden, die dem deutschen Kollektiv überlegen sind. Das Gegenteil ist der Fall, das die Integration störende Merkmal der deutschen Gesellschaft wird auf andere nationale Gesellschaften übertragen (*ich glaub, nicht nur in Deutschland*) und die Sichtweise der Deutschen wird sogar – markiert durch das zum Schluss auftauchende Pronomen *wir*³⁶⁷ – als eigene definiert. Vor dieser Folie betrachtet erscheint es regelrecht tragisch, dass T(C) in ihren Augen nicht die nötigen Kriterien einer Mitgliedschaft im deutschen Kollektiv erfüllt, fühlt sie sich doch in ihm zuhause und ihm weitgehend zugehörig. Als Ausweg aus dem Konflikt kollektiver Identitäten sieht T(C) einzig eine erneute Migration.

Der sehr seltene Gebrauch von Pluralformen bei der Verwendung von Personalpronomen in der ersten Person erstreckt sich über das gesamte Interview. Bestehen bei anderen Familien meines Korpus‘ kleine Kollektive aus migrierter Mutter und Kind, so greift dieses Modell bei T(C) nicht. Ihre Mutter wird zuweilen isoliert erwähnt, gelegentlich auch T(C) gegenüber als hilfreich (vgl. die Ignorierung der Empfehlung der Lehrerin der ‚internationalen Klasse‘). Gemeinsam durchgemachte Erfahrungen, die einen geteilten Horizont dokumentieren würden, tauchen weder explizit noch als narrativ-rekonstruktive Ergebnisse auf. Auch teilt T(C) nicht die Mitgliedschaft in einer chinesischen Peergroup in Freiburg, obwohl durchaus kollektive Vorstellungen über die Gegenwart und die Zukunft ähnlicher junger Menschen existieren. So gibt es ein paar ‚Chinesinnen in‘ T(C)s ‚Alter‘, die wohl ihre Zukunft ebenfalls im Ausland verorten, weil sie in Deutschland ‚gar keine Zukunft‘ sehen (Int. T(C), S.35 f.). Die deiktischen Pronomen positionieren T(C) in diesem Erzählpassus nicht in ein entsprechendes Kollektiv. Es mangelt an Kriterien einer Mitgliedschaft, erweiterte Selbstbilder der Gruppe, Vor-

³⁶⁷ Eine der eher seltenen Erscheinungen des Pronomens in der 1. Person Plural (s.u.).

stellung von Verpflichtungsgefühlen der Gruppe gegenüber und kollektiver Stolz bzw. Ehre (Schultz/Sackmann 2001, 40).

Bleibe natürlich noch die Möglichkeit einer Mitgliedschaft in einem wie auch immer gestalteten mehrsprachigen Kollektiv, schließlich ist T(C) mehrsprachig und hat bereits in der ‚internationalen Klasse‘ Freundschaft zu einer Philippinin und einer Russin geschlossen. Allerdings lassen T(C)s Äußerung hinsichtlich Mehrsprachigkeit keine durchgängige Kohärenz erkennen, weshalb es schwer ist, dieses Merkmal bei ihr überhaupt vorauszusetzen. Zwar bezeichnet sich T(C) als dreisprachig (Int. T(C), S.30) und leidet wie viele andere Mehrsprachige unter einer deutschlastigen und daher nicht ausgeglichenen Sprachenbalance (Int. T(C), S.31). In der Performanz zeigt sich T(C) allerdings bisweilen beunruhigt, weil sie nur „sehr konzentriert“ in der Lage ist, ein sprachliches Durcheinander zu verhindern, das beispielsweise in Stresssituationen entstehen könne (Int. T(C), S.42 f.). Darüber hinaus manifestiert sich bei ihr das Ausbleiben einer sicheren mehrsprachigen Basis. Nachdem der Interviewer sie in einem initiierten Gesprächsschritt auffordert, sich allgemein über die Bedeutung einer schriftsprachlichen Kompetenz in Sprachen zu äußern: bringt sie folgendes über ihre Sprachen zum Ausdruck:

ja\ es ist natürlich-** schon wichtig* aber allerdings auch je nachdem was man- machen möchte in dieser sprache\ aber für MICH-* wäre es-* in allen vier sprachen denk ich die ich lerne/ oder die ich- äh- einigermaßen versuche zu lernen/* äh- doch sehr wichtig** (Int. T(C), S.47)

Das Spektrum jener Sprachen, deren Schriftsprache T(C) lernt, wird auf jede ihrer Sprachen ausgeweitet und deren Erwerb als wichtig bezeichnet. Damit positioniert sich T(C) als unvollkommene ‚Sprecherin‘ aller ihrer Sprachen. Vor dieser Folie ist verständlich, dass T(C) sich schwer sprachlich zu lokalisieren vermag, wie am folgenden Passus ersichtlich:

und das [schöne Sprachproduktionen selber erzeugen zu können, T.P.] geht mir eigentlich- in allen sprachen so\ also in allen sprachen die ich spreche* äh bin ich irgendwie-** ich KANN das aber ich kanns nicht gut genug\ für etwas bestimmtes und- * ja dann häng ich- dann steh ich sozusagen- zwischen drei-* drei sprachen irgendwo/ (Int. T(C), S.23)

T(C)s momentane Situation, das Hängen bzw. Stehen zwischen drei Sprachen, wird hier als Konsequenz einer sprachlichen Unvollkommenheit gezeichnet (ersichtlich am konsekutiven Konnektor *dann*). Was T(C) nun mit „etwas Bestimmtes“ meint, wird im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen deutlich (hier kommt der Gestaltschließungszwang zum Ausdruck), als T(C) meint, ihr Englisch reiche nicht aus, „um später“ in England „studieren zu können“ und mit ihrem Chinesisch könne sie „zwar in China leben“, jedoch „nicht mehr zur Schule gehen“. Diese Exemplifizierungen bilanzierend drückt sie abschließend erneut aus, sie hänge „so’n bisschen zwischen allem“ (Int. T(C), S.23). Die deutsche Sprache betreffend erwähnt sie im ganzen Passus nur ein Defizit: sie erkenne beim Lesen deutscher Texte durchaus „richtig

schöne Ausdrucksformen“, die sie im nächsten „Aufsatz“ auch „benutzen“ wolle, diese Übertragung „selber hinzubekommen“, gelinge ihr jedoch nicht³⁶⁸ (Int. T(C), S.22).

Insgesamt macht T(C) angesichts ihres vermeintlich defizitären Niveaus in ihren Sprachen deutliche Abstriche ihre Dreisprachigkeit betreffend. Sie identifiziert in dieser Hinsicht auch keine anderen Individuen, denen es ähnlich ergeht. Einzig der Rückgang ihrer Kompetenz im Chinesischen wird zumindest als normal und allgemein nachvollziehbar präsentiert (Int. T(C), S.44). So ist es nicht möglich, T(C) in ein mehrsprachiges Kollektiv zu verorten, sie stellt sich in diesem Aspekt als singuläres Individuum dar.

10.1.3.4 *Identität in einer Sprache.*

Wie bereits herausgearbeitet, sieht T(C) sich unzweifelhaft als Menschen, der ein Gespür für Sprachen hat und daher besonders gelungene Formulierung auch entsprechend würdigen kann.³⁶⁹ Der hohe Maßstab, den sie an eine dreisprachige Kompetenz anlegt (aber nicht erfüllen kann), dokumentiert ebenfalls eine stark entwickelte metasprachliche Komponente. Dass sie allerdings auch eine andere Identität annehmen kann, wenn sie die Sprache wechselt, wird erst an einem Passus deutlich, als sie sich über den Gebrauch von Schimpfwörtern äußert. Folgendes Fragment dieser Passage entstand nach einem initiierten Turn seitens des Interviewers, der wissen wollte, ob bestimmte Aktivitäten, bspw. ihr Fluchen an eine bestimmte Sprache gekoppelt seien:

```
also für mich war das dann immer so richtig schlimm\  
deshalb hab ichs nie gelernt- und-* in meine gegenwart hat  
man auch nie schimpfwörter benutzt\  
als ich noch klein war  
und deshalb/** n-* schimpf ich halt auf deutsch\  
ja\  
samenchmal ist es sogar n bisschen- zuviel denk ich so\  
im deutsch- in deutschland gewöhnt man sich sehr schnell dran-  
zu schimpfen\  
im china ist es echt nur-* eher vulgär\  
irgendwo\  
also- ich sag- ich sag immer die KLEINEN leute\  
(Int. T(C), S.24)
```

Insbesondere das kausale Adverb „deshalb“ deutet auf eine gewisse Logik hin, die sich bei T(C) in Bezug auf Schimpfwörter verbirgt. Grundlegend ist dabei, dass es ihr selbstverständlich erscheint, in Deutschland zu schimpfen. Die Möglichkeit, einen moralischen Maßstab von China nach Deutschland zu transferieren, existiert hinsichtlich Schimpfwörter nicht. Allerdings spricht T(C) auch nicht von einer Befreiung oder einer Erweiterung von Möglichkeiten. Sie stellt zunächst lediglich fest, dass sie in Deutschland selbstredend Schimpfwörter benutzt, was sie in China nicht ohne weiteres tun würde.

Weitaus aufschlussreicher ist allerdings eine spätere Passage, in der T(C) aufgefordert wird, darüber nachzudenken, ob sie sich anders fühlt, wenn sie unterschiedliche Sprachen spricht. Auch hier geht sie auf ihre drei starken Sprachen ein und respondiert Folgendes:

³⁶⁸ Spricht T(C) von Defiziten ihres Deutschen, so bezieht sie sich auf dies Unvermögen hinsichtlich Ausdrücke und auf eine fehlerhafte Rechtschreibung. Auf Kasusfehler mit falsch markierten Endungen geht sie nicht ein. In Bezug auf die ihre Meinung zur Grammatik schildert T(C), diese *furchtbar* zu finden und das isolierte Lernen und Abfragen in Tests von Grammatikinhalt hält sie für sinnlos (Int. T(C), S.46). Die zahlreichen Markierungsfehler werden in Bezug auf thematische Äußerungen noch auf ihre Frequenz analysiert.

³⁶⁹ Hier zeigt sich eine weitere Parallele zu sprachlichen Fertigkeiten ihres Stiefvaters.

also wenn ich chinesisches spreche ist es eher so/ [hustet]
 ähm-*** ich glaub- wenn ich chinesisches spreche fühl ich
 mich immer- als ob ich-** als ob ich chinesisches fremd bin
 ja/* weil mein chinesisches klingt inzwischen auch son
 bisschen ausländisch chinesisches\ und deshalb-* während ich
 deutsch spreche fühl ich mich dann eher/* deutsch\ und wenn
 ich chinesisches spreche denk ich- ja:\ KANN ich das
 wirklich/ denn ich kling doch immer so wie- die leute über
 die ich früher gelacht hab als ich nach deutschland
 gekommen bin** und ja\ deshalb-** während wenn ich
 englisch spreche/ denk ich halt- ist es halt- fühle ich
 mich halt immer noch nicht- ähm- englisch genug- um-
 englisch- gut zu können\ (Int. T(C), S.50 f.)

Konnte sich T(C) vor ihrer Migration nach Deutschland noch sicher sein, sprachlich fest im Kollektiv der Chinesischsprecher verankert zu sein, ist diese sichere Identität mittlerweile abhanden gekommen. Die Art, wie sie die chinesische Sprache benutzt, wird von ihr selbst nicht mehr als natürlich bezeichnet, sondern als erlernt bzw. fremd (*ausländisch*). T(C)s Unvermögen, sich sprachlich als Mitglied des chinesischsprachigen Kollektivs zu verorten, wird auf den Klang zurückgeführt. Die sprachbiografische Bedeutung der Ausgrenzung wird un- zweideutig am Gebrauch der direkten Rede ersichtlich. Beim Gebrauch ihrer L1 fällt ihr die eigene Fremdheit auf, was eine durch sie allein vorgenommene Ausgrenzung (Kategorisierung) zur Folge hat. Dabei wird an dieser Stelle auch T(C)s hoher sprachlicher Maßstab deutlich, der gepaart mit der Härte des Spottes (*über die ich früher gelacht hab*)³⁷⁰ eine Abwertung eigener Merkmale zur Folge hat. Die zumindest vorübergehend entstandene sprachliche Heimatlosigkeit, laut Oksaar ein typisches Merkmal des Übergangs zur Integration (2003, 163), mündet dann auch bei T(C) in einer sprachlichen Integration. Spricht sie nämlich heute Deutsch, so fühlt sie sich „dann“ auch „eher Deutsch“. Da Integration allerdings von einer Verortung in beiden Sprachen ausgeht, muss diese – zunächst das Chinesische betreffend – als subjektiv nicht gelungen betrachtet werden. Im Hinblick auf die deutsche Sprache, in der T(C) im Gegensatz zur chinesischen beim Sprechen ein kongruentes Gefühl hat, ist die Integration aus sprachfernen Gründen gestört. Das ist zudem ersichtlich, als T(C) sich über die sprachliche Erziehung ihrer zukünftigen Kinder äußert. Dabei teilt sie nämlich mit, sie würde ihre Kinder „auf jeden Fall mit Englisch“ erziehen, weil sie nicht vorhat, „in Deutschland zu bleiben“, wobei T(C) es explizit bedauert, dass ihr Chinesisch dabei wegen des schlechten Niveaus keine Rolle mehr spielen können. Die Option, mit Kindern die deutsche Sprache zu verwenden, ist hingegen zwar möglich, jedoch nur, wenn sie später „in Deutschland“ leben sollte, was sie „bis jetzt nicht“ vorhat (Int. T(C), S.30). Die Funktion, die T(C) der deutschen Sprache rekonstruktiv verleiht, ist spannungsgeladen. Zwar ist sie die einzige Sprache, in der sie sich momentan zu Hause fühlt, als Grundlage für die Zukunft soll sie jedoch nicht dienen. T(C) will sie ablegen, um handlungsschematisch ihr Leben in die Hand zu nehmen und dahin zu migrieren, wo sie für sich eine Zukunft sieht. Insgesamt ist das gezeichnete Bild der deut-

³⁷⁰ Dies wirft ein Licht auf die Gegebenheiten, die T(C) mit dem „harten Stuhl“ (Int. T(C), S.41) gemeint haben könnte, mit dem sich chinesische Heranwachsende auseinandersetzen müssen.

sche Sprache nicht zu trennen von der deutschen Gesellschaft und den deutschen ‚Großeltern‘, von denen sie nicht akzeptiert fühlt. Die als Verlaufskurve empfundene Ausgrenzung aus dem deutschen Kollektiv ist bedauerlicherweise wegen der wiederholt erkennbaren holistischen Betrachtungsweise nicht von T(C)s Einstellungen zur deutschen Sprache zu trennen.

10.1.3.5 T(C)s onomatopoetische Identität

Eruiert man ihre Fehler bei der Verwendung der deutschen Sprache, so fällt zunächst auf, dass T(C) eine Strategie entwickelt hat, um den Zuhörer mittels Verwendung undeutlicher Kasusmarkierungen im Stile eines jugendlichen Soziolekts von falsch markierten Endungen abzu lenken. Insbesondere eine undeutliche Markierung der Nasalen erzeugt oft eine schwierige Unterscheidung des bilabialen Nasals *m* [m] und dem dental-alveolar-prädorsalen Nasal *n* [n]. Beispielhaft sei T(C)s Äußerung „also, sie war vor’n* Jahr hier“ (Int. T(C), S.17) angeführt. Typisch sind aber auch Fehler, die eine doppelte Verwendung des erwähnten Nasals *n* nicht deutlich markieren, wie zum Beispiel bei der Konstruktion „mit der hab ich aber kein* Kontakt“³⁷¹ (Int. T(C), S.19). Gelegentlich tauchen ebenfalls Auslassungen des schwachtonigen *e* auf, was auf einer Konfusion zwischen dem mündlich akzeptierten Fortlassen als Kennzeichen der 1. Person Singular Präsens Aktiv und anderen obligatorisch komplett artikulierten Formen basieren könnte, bei denen das genannte *e* unbedingter Teil eines Morphems oder gar selbst ein Morphem ist. So sagt T(C) an einer Stelle: „richtige Verwandten*³⁷² hab ich hier kein*“ (Int. T(C), S.19). In der vorliegenden Arbeit werden nun jene Inkorrektheiten einer quantitativen Analyse unterzogen, die eindeutige fehlerhafte Markierungen enthalten, d.h. Fehler, die von mehreren Sprechern des Deutschen als eindeutig fehlerhaft identifiziert wurden. Um eine Quantifizierung zu ermöglichen, wurden vorweg die grammatischen Fehler³⁷³ pro transkribierter Seite (FA) gezählt und die Relation in einer Tabelle veranschaulicht. Diese sieht folgendermaßen aus:

Seite	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
FA	1	6	0	6	8	3	3	3	8	6	6	3	7	10	11	3	3

18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
2	5	10	7	7	4	2	5	6	7	2	4	3	4	3	10	6

35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
7	1	4	2	1	10	17	3	5	8	9	9	11	4	5	1	1

Bei einer Gesamtanzahl von 272 erfassbaren grammatischen Unkorrektheiten sind pro transkribierter Seite ca. 5,3 Fehler zu erwarten, wobei natürlich darauf geachtet werden muss, ob es sich dabei mehr um Passagen narrativen Typs oder eher um interviewartige Fragmente handelt, bei denen die Redeanteile des Interviewers größer sind. Demnach ist eine Fehlerquo-

³⁷¹ Hier könnte auch der sog. Badische Akkusativ, der in Freiburg durchaus Verwendung findet, eine Konfusion bei der Informantin erzeugt haben. Allerdings gibt es bei T(C) keine Hinweise auf ein Dialekt sprechendes Umfeld.

³⁷² Dieser Fehler resultiert aus einer klaren Kasusunklarheit in Verbindung mit einer eventuellen Unkenntnis über die Markierung von substantivierten Adjektiven.

³⁷³ Fehler idiomatischer Natur wurden hier nicht mit einbezogen.

te von 3-7 pro Seite in Abhängigkeit vom Diskurstyp als vollkommen durchschnittlich zu erachten. Interessant sind folglich die diesbezüglich stark davon abweichenden Seiten.

In der nachfolgenden Tabelle sollen die Inhalte jener Seiten mit überproportional hohen Fehlerquotienten auf potenzielle Relationen zwischen Inhalt und Fehlertypus untersucht werden.

Seite	FA	thematischer Inhalt	Fehlertypen
5	8	<ul style="list-style-type: none"> internationale Schulklasse 	1 x Artikel (=Art.), Kasus falsch markiert. (AKK statt DAT) 7 x Adjektivendungen falsch markiert (=Adj.) (Konfusion zwischen Nominativ (NOM), Akkusativ (AKK) und Dativ (DAT))
9	8	<ul style="list-style-type: none"> Probleme mit der deutschen Sprache Wechsel von der Grundschule auf die Gesamtschule (samt Überlegungen) 	3 x Art. 5 x Adj. Allerdings 4 davon mit Zahl als Adjektiv, also gleichen Typs.
14	10	<ul style="list-style-type: none"> schulischer Englischunterricht (insgesamt eher negativ beurteilt) 	3 x Art. 5 x Adj. (2 davon mit Zahlen) 1 x Indefinitpronomen (Endung) 1 x Pluralmarkierung (kein Dativ- <i>n</i>)
15	11 ³⁷⁴	<ul style="list-style-type: none"> Fortsetzung Englischunterricht 	2 x Art. 9 x Adj. (davon 6 mit Zahlen) 1 x Pluralmarkierung (kein Dativ- <i>n</i>)
20	10	<ul style="list-style-type: none"> „neue“ Großeltern / Schwierigkeiten mit ihnen Großeltern in China / Entfremdung von ihnen 	9 x Art. 1 x Pluralmarkierung (kein Dativ- <i>n</i>)
33	10	<ul style="list-style-type: none"> Probleme mit dem Rufnamen / Namensgebung (Beginn) 	4 x Art. 6 x Adj. (keine Zahlen)
40	10	<ul style="list-style-type: none"> Unterschiedliche Soziolekte in China (Beginn) 	3 x Art. 2 x Adj. 2 x Pluralmarkierung (kein Dativ- <i>n</i>) 1 x Genitivmarkierung am Subst. 2 x Inkongruenz NOM und finites Verb
41	17	<ul style="list-style-type: none"> Unterschiedliche Soziolekte in China (Fortsetzung) 	9 x Art. 5 x Adj. 2 x Pluralmarkierung (kein Dativ- <i>n</i>) 1 x Inkongruenz NOM und finites Verb
44	8	<ul style="list-style-type: none"> Gefühl: eher Chinesin oder eher Deutsch? Sprachen in der Zukunft (Beginn) 	2 x Art. 5 x Adj. 1 x Pluralmarkierung (Dativ- <i>n</i>)
45	9	<ul style="list-style-type: none"> Verschlechterung von T(C)s Chinesisch 	5 x Art. 1 x Adj.

³⁷⁴ Davon 1 Doppelfehler, bei dem es eine Kongruenz zwischen Artikel und Adjektivendung gibt, beide jedoch fehlerhaft eingesetzt wurden.

		<ul style="list-style-type: none"> • Chinesisch in der Zukunft • Eine skandinavische Sprache? 	1 x Indefinitpronomen (Endung) 1 x Pluralmarkierung 1 x Lexik
46	9	<ul style="list-style-type: none"> • Faulheit in Bezug auf das Lernen neuer Sprachen • Bedeutung der Grammatik 	5 x Art. 1 x Adj. 2 x Pluralmarkierung 1 x Inkongruenz NOM und finites Verb
47	11	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftsprachen • Muttersprachen 	5 x Art. 2 x Adj. 4 x Pluralmarkierung (1x Dativ-n)

Auffallend ist die hohe Fehlerdichte, wenn es um die Entwicklung, den Status und die Zukunft von T(C)s Chinesisch, (Int. T(C), S.20; 40; 41; 44; 45; 47) oder um die Entfremdung der wichtigsten chinesischen Bezugspersonen (Int. T(C), S.20) geht. Dem sukzessiven Rückgang einer Identifizierung mit einem chinesischen Kollektiv entspricht in T(C)s Äußerungen also eine hohe Fehlerquote beim narrativen Gebrauch der deutschen Sprache. Da T(C), wie bereits dargestellt, sich auf Dauer nicht in einem deutschen Kollektiv verankert sehen will, ist die sprachliche Handlung, in den Diskurs über das Thema ‚Chinesisch‘ eine hohe Fehlerdichte einzubauen, durchaus als symbolischer Natur zu deuten. Kann sie sich mit dem einem (chinesischen) Kollektiv nicht mehr identifizieren, so tut sie es performativ mit dem anderen (deutschen) auch nicht. Ein solcher Zusammenhang könnte als Hinweis für wichtige identitäre Merkmale auch bei anderen Sprachbiografien untersucht werden, in meiner Untersuchung wirft er mangels ähnlich gelagerter Fälle lediglich eine Hypothese auf. Interessanterweise findet sich am Schluss ihres Leitfadeninterviews eine Passage, in der T(C) zwar auch über ihr – nicht mehr originär klingendes – Chinesisch spricht, diese jedoch keinen Fehler irgendeiner Art aufweist (Int. T(C), S.50 f.). Dieser Passus weist allerdings eine Besonderheit auf: er wird um die Aussage herum konstruiert, T(C) fühle sich, wenn sie Deutsch spricht, „eher Deutsch“ (Int. T(C), S.51). Es ist bezeichnend, dass gerade in dem Moment, als T(C) sich deutlich für ein vorhandenes Sprachgefühl bei Sprechen der deutschen Sprache ausspricht, ein Ausdruck in dieser Sprache auch fehlerfrei gelingt.

Sprachbiografische Wendepunkte, die im Rahmen dieser Arbeit bereits als solche bestimmt worden sind, weisen ebenfalls eine hohe Fehlerdichte auf. Zu diesen zählt der Besuch der ‚Internationalen Schulklasse‘, der Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium und die Umbenennung von T(C)s Rufnamen seitens der ‚neuen Großeltern‘. Dass ferner auch die Schilderung des Englischunterrichts erheblich mit Fehlern durchsetzt ist, würde der inhärenten Logik zufolge darauf hinweisen, dass T(C) dieser Sprache eine große biografische Bedeutung zumisst und der von ihr als negativ beurteilte Unterricht nebst schlechten Noten als Verlaufskurve wahrgenommen wird.

Die Qualität der Fehler schwankt meistens zwischen einem Übergewicht an fehlerhaften Adjektivendungen und inkorrekten Kasus-, seltener Genusmarkierung der Artikel. Hinzu kommen auch andere Fehlertypen wie Inkongruenzen zwischen finitem Verb und Nominativ, was jedoch nicht oft auftaucht. Ins Auge fallen des Weiteren vor allem jene transkribierten Seiten, in denen die Vorherrschaft eines Fehlertyps besonders ausgeprägt ist, beispielsweise treten auf S.20 des transkribierten Interviews fast ausnahmslos Artikelunkorrektheiten auf. Betracht-

ten wir diese detaillierter, so ist die Kasusmarkierung beim Possessivartikel der ersten Person Singular 7 Mal nicht korrekt (bei 9 Artikelfehlern), wobei weitere Artikel dieses Typs nur 5 Mal eindeutig korrekt verwendet wurden. Über die Hälfte aller Possessivartikel der ersten Person Singular sind also fehlerhaft markiert. Deiktischer Bezug dieser Possessiva sind die Väter (1x leiblicher, 1x richtiger), die Oma (3x), die Schwester (1x) und die Mutter (1x). Während eine Interpretation möglicher Hintergründe für fehlerhafte Markierungen bei den konkreten Bezugspersonen anhand der geringen Daten hier nicht sinnvoll erscheint, stellt doch der gesamtthematische Bezug der Passagen einen Hinweis dar, dass T(C)s Beziehung zu ihren Familienmitgliedern sprachbiografisch relevant aber schwierig ist. Diese Annahme wird durch die bereits erfolgte Herausarbeitung eines mangelnden sprachlichen Kollektivs in der Familie erhärtet. Von einem onomatopoetischen Zusammenhang zwischen gehäuften Fehlern sprachlicher Natur und schwierigen thematischen Bezügen kann nach derzeitigem Stand ausgegangen werden.

Bleibe zu untersuchen, ob diese Relation auch im umgekehrten Fall gilt, wenn T(C) über längere narrative Fragmente wenige oder gar keine identifizierbare Fehler irgendwelcher Art macht. Im Folgenden werde ich die dritte Transkriptionsseite untersuchen, um festzustellen, was die darin enthaltenen völlig fehlerfreien Fragmente von anderen unterscheidet. Thematisch beginnt die Seite mit einem Passus, der sich auf besonders ausgebildete Kompetenzen in der deutschen und englischen Sprache bezieht: Sie dienen T(C) als Grundlage für eine gelungene häusliche Kommunikation, wenn ihr ein Wort auf Chinesisch nicht einfällt. In der sich anschließenden Passage geht es dann um den Erwerb weiterer Sprachen in der Schule. Sehr auffällig ist hier die bereits gezeigte Kontrastierung dieser Sprachen, wobei der Duktus mit ungewohnt vielen Pausen auffällig ist. Dies korreliert jedoch nicht mit sprachlichen Fehlern. T(C) versucht hier nur deutlich offen zu legen, warum ihr die englische im Gegensatz zur französischen Sprache leichtfällt. Es ist kein Anzeichen einer Verlaufskurve oder eines biografischen Wendepunktes zu erkennen. Die Erzählung fällt lebensepochal aus, szenische Darstellungen tauchen gar nicht auf. Die Narration fällt völlig anders aus als bspw. die erwähnte Schilderung über die familiären Beziehungen (Int. T(C), S.50), in denen der Zuhörer von einer Lebenssituation in die nächste versetzt wird.

10.2 Identitäre Gruppendiskussionen bei Familie C

10.2.1 Sprache und soziale Schicht in China

Disk. Nr. 2 In China sieht man daran, wie die Leute sprechen, aus welcher sozialen Schicht sie kommen

Int. T(C), S.40, paraphrasiert
(+5)

Diskussion:

- 01** SV(C):jetzt du\
- 02** M(C): ICH/
- 03** SV(C):ja\ warum nicht/
- 04** M(C): AH- [stöhnt] in china-* sieht man daran wie die leute sprechen aus welcher
- 05** sozialen- schichte- SCHICHT sie kommen\ [liest langsam] [9 sec Pause]

- 06 aus welcher sozialen schicht sie kommen [liest sehr leise, wie für sich selbst]
 07 |ja-|
 08 SV(C):|ja also| ob sie ob sie gut- ne hohe- ob sie ne gute erZIEHUNG haben oder n
 09 guten beruf haben oder- viel verdienen oder wenig verdienen
 10 M(C): |in CHINA|
 11 SV(C):|ne soziale schicht| ja in china**
 12 M(C): 我们看人、看一个人 [an T(C) gerichtet]
wir sehen die Menschen, einen Menschen
 13 T(C): [[antwortet auf Chinesisch, unklar, überlappend]]
 14 M(C): 就是、我们看人，就是中国人看人，是按照
das heißt, wir sehen Menschen, das heißt Chinesen sehen Menschen je nach dem-
 15 T(C): NEIN\ 不是在中国，就是中国人，你可以从他她说的话里头看出他她是那种
 16 *academic 或者是 Bauer*
du kannst aus der Sprache, die er/sie benutzt, ableiten, ob er/sie Akademiker oder Bauer ist
 17 M(C): [nickt zustimmend] ich denk das auch\ [leise, schaut auf SV(C)]
 18 SV(C):also ich vermute es**
 19 M(C): ja:\ aber- aber nicht- stimmt GANZ aber-|das|
 20 SV(C): |zum| teil\
 21 stimmt zum teil\ |also plus fünf ja| [setzt an, das Ergebnis aufzuschreiben]
 22 M(C): |ja klar\ ja:|
 23 du du kennst das auch ne/ wenn das so |vor zehn|
 24 SV(C): |ja|
 25 M(C): jahren das- |ja früher das gesagt-|
 26 SV(C): |ja ja\ ja ich habs nur nicht-| kanns nur nicht mit bestimmtheit sagen
 27 aber-|ich| habs schon er|ebt\
 28 M(C): |T(C)| [fragt T(C)]
 29 T(C): |ja:\|
 30 M(C): T(C) sagen das auch/
 31 SV(C): dann ok/ plus fünf/

Kurzanalyse:

M(C) zeigt zunächst deutlich, wie überfordert sie mit der Formulierung dieser Proposition ist. T(C) zeigt kurz Anzeichen von Belustigung, lässt dann aber ihre Mutter mit dem Verstehen des Kärtchens in Ruhe. SV(C) langt nach einem hinter ihm liegenden Ding (Videoaufzeichnung), nimmt es in die Hand und wirft es dann in eine Ecke. Er greift irgendwann ein, um die Proposition zu erläutern (Z.08; 09; 11). T(C) und SV(C) räumen M(C) eine relativ lange Zeit für das Verstehen ein, was darüber Auskunft gibt, dass der Familie M(C)s Herangehensweise an geschriebene Texte bekannt ist. Inwieweit beiden bewusst ist, dass M(C) von sich meint, wegen ihres akademischen Hintergrundes kaum Probleme mit deutscher Schriftsprache zu haben, ist dieser Diskussion nicht zu entnehmen. Ein großer Teil des Gesprächs befasst sich damit, M(C) die Proposition zu erklären (Z.09-16). Dabei interpretieren sowohl SV(C) (Erziehung, Beruf, Verdienst), als auch T(C) (exemplifizierend: Bauer, Akademiker) sie bereits,

indem sie Horizonte markieren (Differenzierungen). Nun ist es scheinbar an M(C), den Charakter der Diskussion zu gestalten, denn ihre Validierung (Z.17) ist ein Signal für die Konklusionssuche. SV(C) interveniert, um die Validierung seinerseits zu validieren, und weist sich durch den Gebrauch des Verbs „vermuten“ (Z.18) als Nicht-Experte aus. Mit dieser Einstellung konsistent ist auch sein weiteres Vorgehen: nach M(C)s Teilrücknahme ihrer Validierung hin zu einer eingeschränkten Zustimmung resümiert SV(C) einfach deren neues Ergebnis als handele es sich dabei um die familiäre Konklusion (Z.20-21). Dabei fällt auf, dass SV(C) konkret zur Konklusion übergeht, ohne eine Elaboration seitens T(C) abzuwarten bzw. einzufordern. Dass es sich bei der von SV(C) zügig angestrebten Einigung um eine rituelle Konklusion handelt, zeigt zusätzlich auch M(C)s Bedarf an Differenzierung nach der Konklusion. Sie fordert SV(C) explizit zu einer exemplifizierenden Elaboration auf, da sie sich erinnert, er habe sich in der Vergangenheit in ähnlicher Weise über das Thema geäußert. M(C) fordert also eine Legitimierung der Konklusion an, sie ist nicht mit dem Status zufrieden, dass ihre Validierung und spätere Einschränkung vom Familienkollektiv elaborationslos übernommen wird. SV(C) reagiert nun auf M(C)s Elaborationsaufforderung, tut dies jedoch zunächst vor allem auf formaler Ebene, indem er erklärt, warum er sich nicht geäußert hatte: er habe seine Validierung „nicht mit Bestimmtheit sagen“ können (Z.26). Dann validiert er die Proposition tatsächlich exemplifizierend, was jedoch nichts an der Größenordnung der von M(C) geforderten Konklusion ändert. M(C) fragt nun noch T(C) nach ihrer Meinung und erst als diese ihre Validierung der Konklusion ausspricht, markiert SV(C) explizit das Ende der Diskussion.

Fazit:

Offensichtlich stellen die Propositionen bereits ein sprachliches Problem für M(C) dar. Trotzdem hat ihre Elaboration, auch wenn sie weder exemplifizierend noch in irgendeiner Form argumentativ verläuft,³⁷⁵ ein deutliches Gewicht, so dass der Grad ihrer Validierung als Familienkonklusion übernommen wird. Außerdem ist sie an einer genauen Erläuterung der Proposition interessiert und fordert – auch nachträglich – eine von der Familie getragene Konklusion. SV(C) scheint nicht an Elaborationen interessiert zu sein, sondern beschränkt sich darauf zu beobachten, ob M(C) die zu diskutierende Aussage verstanden hat. T(C) handelt dabei ähnlich. Ein Familienkonsens ist bei diesem propositionalen Gehalt (Sprache und Gesellschaft in China) nicht ersichtlich. Deutlich wird allein, dass M(C) als Expertin gilt und ihre Aussagen übernommen werden. Selbstverständlich ist sie es hierbei auch, da sie in China aufgewachsen ist und auch dort studiert und gearbeitet hat. Eine Positionierung hinsichtlich einer sozialen Schicht ihrerseits blieb leider aus. Gerade im Hinblick auf die Emigration aus China und der Familienlosung „bleib international“ wäre eine Elaboration über die Positionierung der eigenen Ursprungsfamilie interessant gewesen. Die von SV(C) und T(C) aufgestellten Horizonte markieren nichtdestotrotz folgenden wichtigen Aspekt: für SV(C) sind in Bezug auf die soziale Schicht die Erziehung, der Beruf und das Gehalt entscheidende Parameter. Eine Definition, mit der er M(C) anscheinend überfordert. Für T(C) hingegen spielt die Opposition zwischen

³⁷⁵ Im Laufe weiterer Analysen wird sich herausstellen, dass diese Elaborationsform wiederholt von M(C) eingesetzt wird, so dass sie als Elaborationstopos bezeichnet werden kann.

Bauern und Akademikern explikativ eine bedeutende Rolle. Die damit verbundene Positionierung der Mutter (Akademikerin) wird jedoch nicht weiter elaboriert.

10.2.2 Vorteile beim Beherrschen mehrerer Sprachen

Disk. Nr. 3 Viele Sprachen zu sprechen ist ein gutes Training für die Gehirnentwicklung

Int. M(C), S.29
(+5)

Diskussion:

- 32 T(C): viele sprachen- viele sprachen zu sprechen ist ein gutes training für die gehirn-
33 [lacht kurz] entwicklung
34 M(C): mja\ [nickt dabei bedächtig] nicht SO: viele- wenn man zu viel macht so-
35 SV(C): nicht |nur|
36 M(C): |nicht| nur*** [nimmt das Kärtchen in die Hand]
37 T(C): stimmt zum teil [recht undeutlich] SIEben\
38 SV(C): stimmt total/ [fragend]
39 T(C): nein\ stimmt zum teil\
40 SV(C): stimmt zum- ja aber MEHR als nur zum teil
41 M(C): aber was für sprachen- das ist so-
42 das für sprachen |unverständlich|
43 T(C): |ja aber| es geht doch nur um die gehirnentwicklung\
44 SV(C): also plus sieben/[deutlich fragend] also nicht- nicht vollständig aber- kann-
45 M(C): ja:- das auch [nickt] |STIMMT|
46 SV(C): |plus fünf|
47 M(C): nur zum- teil
48 T(C): ja aber wenn man so schaut zu
49 V [unbekannte Person] und TE(C) [kleine Schwester]
50 M(C): [murmelt etwas]
51 SV(C): plus fünf\ [notiert plus fünf und legt die Karte ab]

Kurzanalyse:

Bei dieser Proposition signalisiert M(C) im Gegensatz zur vorherigen Diskussion sogleich, sie habe die Informationen verstanden. Aber analog zur vorangegangenen Diskursstrategie validiert sie auch hier die Proposition einschränkend. Dabei setzt sie zu einer Elaboration an, die sie jedoch nicht beendet, weil SV(C) ihre relativierende Validierung bestätigt. Da M(C)s einschränkende Diskursstrategie sich unterschiedslos durch das gesamte Gruppensetting zieht, ist davon auszugehen, dass SV(C) ihr zu Hilfe kommt, da er weiß, dass seine Frau die Proposition im Grunde eben nicht elaborieren will. Dieses familienimmanente Wissen führt in diesem Fall dazu, dass M(C) von der begonnenen Elaboration Abstand nimmt. Überlappend einigen sich M(C) und SV(C) in einer Teilkonklusion (Z.35-36). Daraufhin setzt T(C) ihrerseits zur Konklusion an, indem sie die Proposition weitgehend validiert, was von SV(C) zunächst akustisch nicht verstanden wird und daher einer Klärung bedarf (Z.37-39). Nun schaltet sich M(C) doch noch in die Diskussion ein, und setzt an, die begonnene Relativierung doch noch zu elaborieren. D.h. sie elaboriert nicht die Proposition an sich, sondern ihre eigene, ein-

schränkende Validierung. Paraphrasiert sagt sie Folgendes: „es hängt von den Sprachen ab“, nachdem sie zu Beginn behauptet hatte: „solange es nicht zu viele Sprachen sind“. T(C) beansprucht nun überlappend den Gesprächsschritt und weist den Turn der Mutter als unpassend zurück und setzt dazu an, zur Grundaussage zurückzukehren (Z.43). Nun hätte M(C) die Möglichkeit, ihren Gesprächsschritt zu reparieren, ihr Ehemann verhindert es jedoch, indem er zügig auf die Konklusion abzielt und dabei M(C)s und T(C)s Einschränkung aufnimmt (Z.44; 46). M(C) signalisiert nun überlappend ihre Validierung (Z.45; 47), während T(C) nun noch zu einer Elaboration ansetzt. Damit kategorisiert sie die angestrebte Konklusion als rituell, was auch von der Reaktion ihrer Eltern untermauert wird. Diese übergehen T(C)s Turn schlichtweg und notieren auf das Kärtchen eine gemeinsame Konklusion (plus 5).

Fazit:

Eine Elaboration ist auch bei dieser Proposition nicht gewollt, obgleich es sich um ein willkommenes Thema handeln könnte, leben doch beide Kinder *de facto* dreisprachig. Aufschlussreich sind die Rollen der Familienmitglieder: M(C) elaboriert die Proposition zwar nicht, will aber an der Diskussion – wenngleich allein mittels nicht untermauerter Horizont-einschränkung – beteiligt sein. SV(C) reagiert sehr sensibel auf die Äußerungen seiner Frau und wahrt ihr *face*, indem er versucht, schnell gemeinsame Konklusionen zu finden. T(C) toleriert die rituellen Konklusionen nur bedingt und setzt erfolglos an, einschränkende Validierungen der Mutter zu korrigieren. Insgesamt stößt man auf keine funktionierende Diskussionsorganisation, sondern auf der Familie bekannte Muster, unbequemen Gesprächen auszuweichen. Ob sich diese Rollenaufteilung auch bei der Diskussion von Propositionen durchsetzt, die für SV(C) selbst relevant sind, zeigt der sich anschließende Disput.

10.2.3 Nachteile des Englischen als Familiensprache

Disk. Nr. 4 Das Problem, wenn man zu Hause Englisch spricht, ist, dass man gewisse Dinge nicht so hundertprozentig ausdrücken kann.

Int. SV(C), S.4
(+10)

Diskussion:

- 52 SV(C): das problem wenn man zu hause englisch spricht ist dass man gewisse dinge
- 53 nicht SO hundertprozentig ausdrücken kann*
- 54 T(C): ja:\ stimmt\
- 55 SV(C): *shall i translate this into english* /[[lacht 3sec]]
- 56 T(C): [[lacht mit]]
- 57 M(C): [[lacht mit] ausdrücken\
- 58 ausdrücken\
- 59 SV(C): was/
- 60 M(C): was ist- was ist ausdrücken/
- 61 SV(C): ausdrücken to express something\ if
- 62 you if you speak english at home-* the problem is that you can- not exPRESS
- 63 |many things- perfectly|

- 64 M(C): |*depends on*\ *depends on*|\ *which- this means HERE*\ *in GERMANY*
- 65 SV(C): ja\
- 66 M(C): na gut\
- 67 T(C): ja bei UNS zu hause oder/
- 68 M(C): |ja|\
- 69 SV(C): |ja|\
- 70 T(C): es gibt ja nicht so viele familien die englisch also zu hause sprechen\
- 71 M(C): ja manche wörter so- keine richtige englisch|
- 72 T(C): |ja| lasst uns mal über *mushrooms*
- 73 sprechen |[lacht]|
- 74 M(C): |manche wörter| keine richtige so englisch\ ne/ dies ist nicht so- [gestiku-
- 75 liert mit beiden Händen so, als würde sie zwei Sachen vergleichen] is-* aber-*
- 76 T(C): ja |es stimmt schon|\
- 77 SV(C): |stimmt hundert| prozentig\ also-stimmt- stimmt voll und ganz/
- 78 T(C): ja keiner von uns ist ja mutter|sprachler|
- 79 SV(C): |ja eben| genau/ man muss formulieren wenn
- 80 man- *if you speak at home not your MOTHER- tongue then you cannot*
- 81 *express everything- /perfectly/*
- 82 M(C): |ja ja|\
- 83 SV(C): plus zehn ne/ [notiert das Ergebnis]
- 84 M(C): mh\ [zustimmend]

Kurzanalyse und Fazit:

Auffallend ist hier die Aufteilung in zwei Gruppen. Während SV(C) und T(C) über SV(C)s Situationskomik (Z.54) lachen können, offenbart M(C) bald, dass ihr Lachen nur sozialer Natur war (Z.57-58; 60). Sie reklamiert auch hier eine klare Erläuterung der Proposition (vgl. Disk. Nr.2). Nach SV(C)s Erklärung relativiert sie nach bekanntem Muster diese Proposition zunächst elaborationslos (*depends on*), fordert unmittelbar im Anschluss jedoch eine Klärung des sozialen Rahmens (Z.13), der in zwei respondierenden Turns von T(C) auch entsprochen wird (Z.67;70). Als dann M(C) eine differenzierende Gesprächsaktivität unternimmt, die sich mit der Qualität der englischen Sprache innerhalb ihrer Familie befasst, unterbricht T(C) sie mit einer deutlichen, exemplifizierenden Elaboration (Z.72-73), was M(C) jedoch nicht davon abhält, auf ihrer Horizontverschiebung zu beharren (Z.74-75). T(C) geht nicht weiter auf M(C) ein und wendet sich einer validierenden Konklusion zu, was im Einklang mit SV(C)s Meinung von statten geht (Z.76-77). In weiteren, das Gesicht von M(C) währenden Turns reparieren SV(C) und T(C) die Proposition (sic!) (Z.78-81), so dass M(C)s Differenzierung als auf Missverständnissen beruhend abgetan werden kann, was diese dann auch akzeptiert (Z.82; 84). D.h., dass zunächst weder SV(C) noch T(C) mit Bestimmtheit wissen, ob M(C) die Proposition auch tatsächlich elaborieren könnte. Bemerken sie, dass dies nicht der Fall ist, dann versuchen sie bei gleichzeitiger Wahrung von M(C)s *face* einen Konsens zu finden. Dieser muss aber ihren eigenen Überzeugungen entsprechen. Es deutet also einiges darauf hin, dass es einen Familienkonsens gibt, der es zum Ziel hat, geschlossene Konklusionen zu zeigen und dabei Rücksicht auf eventuelle Verständnisprobleme bei M(C) zu nehmen. Nun sollte jedoch nicht der Eindruck entstehen, M(C) habe stets Schwierigkeiten beim Verstehen von

Aussagen, denn schon bei der folgenden Diskussion (Nr. 7) wird sie sich deutlich aktiver zeigen.

Auch wenn die analysierte Diskussion vor allem Hinweise auf den familiären Diskussionsmodus liefert, so lassen sich doch auch hinsichtlich der gewählten Horizonte einige Aussagen machen: dies gilt in erster Linie für M(C), die den Diskurs gerne zum häuslichen Englischen hin verschoben hätte. In diesem Bereich hatte sie sich schon im Einzelinterview als kompetent gezeigt, als sie schilderte, SV(C)s nachlassendes Sprachniveau durch einen Kurzurlaub in London verbessert zu haben. Da die Gesprächseinladung wegen der zu offensichtlichen Veränderung des propositionalen Gehalts nicht angenommen wird, bleibt zu konstatieren, dass M(C) der Ausgangsproposition zustimmen muss, wenn sie im Einklang mit der im Einzelinterview dargestellten Einsicht zeigt, sie habe festgestellt, dass ihr Englisch immer noch nicht hundertprozentig gut sei.

10.2.4 Zukunftsaussichten junger Deutsch-Chinesen in Deutschland

Disk. Nr 7 Deutschland bietet für junge Deutsch-Chinesen keine Zukunft

Int. T(C), S.36
(-10)

Diskussion:

85 SV(C): deutschland bietet für junge deutschchinesen keine ZUKunft* [schaut herum]*

86 deutsch- land bietet- für junge DEUTSCH- chiNEsen keine zukunft\

87 M(C): hm hm das stimmt nicht so-* nicht so\ |ganz|

88 SV(C): |not-| not true

89 M(C): no\ no\ this not true\

90 SV(C): |unverständlich|

91 T(C): |ja heißt es jetzt| DEUTSCHland/ also nur geoGRAphisch eingeordnet/ oder

92 könnt das auch heißen deutsche firmen die aber ins ausland sind [lachend]

93 SV(C):deutschland\

94 M(C): ja:

95 SV(C): deutsche firmen im ausland ist ne ausländische firma

96 T(C): |ne es gibt doch deutsche firmen im ausland|

97 M(C): |ne\ ne\ ne/ in deutschland\|

98 ne\ ne\ das ist so\ gibt- gibt- so zukunft\

99 SV(C): also wie ist deine meinung/ was ist DEIne meinung/ [an T(C) gerichtet]

100 T(C): ich weiss es nicht wenn man auch so touristen so sieht-* [lacht kurz] ja da gibts

101 ja für- für- für chinesen oder deutschen die chinesisich sprechen

102 SV(C): hm\

103 T(C): oder wie auch immer

104 M(C): immer mehr- mehr chancen als früher

105 T(C): aber nicht weil ich hier in deutschland\ sondern weil die chinesen mehr ins

106 ausland kommen\ weil china sich öffnet und nicht weil deutschland-

107 SV(C): ja aber es ist doch nicht so- dass du KEIne zukunft in deutschland hast WEIL

- 108 du DEUTSCH- chinese bist\
109 T(C): NE\ aber du hättest mehr chancen\
110 SV(C): wenn du DEUtscher wärst/
111 T(C): NEIN\ aber du hättest-
112 |ach egal|
113 M(C): |sie hat| mehr chancen als DEUTSCH kind\
114 SV(C): ja- |eben|\
115 T(C): |ja|\
116 M(C): |ja| das ist-
117 SV(C): also stimmt über- HAUPT nicht\ würde ich demnach
118 |sagen|
119 M(C): |von| *politician* ICH immer sehr gerne T(C) gehe zum-
120 T(C): ah:

Vorbetrachtung:

Diese Proposition entstammt T(C)s Einzelinterview. Wie bereits herausgearbeitet, stellt sich für sie die Frage nach einer kulturellen bzw. nationalen Identität als äußerst kompliziert heraus. Als Mitglied des chinesischen Kollektivs empfindet sie sich gar nicht mehr, allerdings als des deutschen auch nur sehr bedingt, da sie anhand der leiblichen Identität überwiegend als Fremde wahrgenommen wird. An einer Stelle berichtet sie, sie sei mit einer chinesischen Freundin zu dem Schluss gekommen, Deutschland biete Ihnen keine Zukunft. T(C) sieht ihre eigene Zukunft daher vielmehr im englischsprachigen Ausland.

Kurzanalyse und Fazit:

Betrachten wir zunächst M(C)s Diskursstrategie, so fällt auch hier zunächst eine einschränkende Differenzierung auf (Z.87). Es liegt nahe, diese Strategie als für sie typisch zu bezeichnen, denn dieser Turn steht nicht in Kongruenz mit ihren später geäußerten, echten Elaborationen, in denen sie sich streng an den vorgegebenen Horizont hält. In ihren Elaborationen beschränkt sie sich zuerst auf eine einfache Validierung (Z.89) des Gegenhorizontes, wobei sie jedoch hier anschließend die Leistung vollbringt, die Proposition mit eigenen Worten gegenteilig wiederzugeben (Z.97-98). Später unternimmt sie die erste richtige Elaboration des gesamten Settings, indem sie den Gegenhorizont temporal elaboriert (Z.104), bevor sie zuletzt auch noch T(C) in ihren Diskurs einbaut und so einen exemplifizierenden Gesprächsmodus vollbringt. Damit erreicht sie übrigens eine von allen getragene Konklusion, die sich jedoch als rituell herausstellen wird. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass ihr Elaborationen in deutscher Sprache durchgängig schwer fallen. Da sie im Einzelinterview mehrmals betont hatte, sie habe bei familiären Kontroversen meistens Recht, könnte die Diskursorganisation dieser Diskussion beispielhaft für kontroverse Gespräche im Allgemeinen sein. Ferner fällt auf, dass M(C) auch hier nach der Konklusion noch einen Gesprächsschritt beansprucht, der einen Bezug zu kollektiven familiären Erfahrungen aufweist (vgl. Disk. Nr. 2 im Kap. 10.2.1). Andere Gesprächsschritte nach der Konklusion sollen ihre Validierung verdeutlichen (nach Disk. Nr. 3 und Nr.4), was auf einen Diskursmodus schließen lässt, der dadurch charakterisiert ist, das letzte Wort zu haben.

Die Diskursstrategie von SV(C) besteht in dieser Diskussion darin, die schnell geäußerte Validierung des Gegenhorizontes (Z.89) zu verteidigen (Z.93; 95), indem er den differenzierenden Gesprächsschritt von T(C) als inadäquat kategorisiert. Offenbar bemerkt er aber dabei, dass sich hinter T(C)s differenzierender Äußerung eine abweichende Meinung verbergen könnte, denn er fragt sie ganz direkt nach ihrer Einstellung zur Proposition (Z.99). Dadurch signalisiert er, dass er T(C) als kompetenten Diskussionspartner ernst nimmt, was er auch in der nachfolgenden Diskussion (Z.100-116) deutlich zeigt. Da sich dabei eine divergente Diskursorganisation herauskristallisiert, repariert SV(C) die Diskussion, indem er auf die zu diskutierenden Horizonte verweist, wobei er zum einen dabei den von ihm vorgestellten Gegenhorizont mit Nachdruck unterstreicht (Z.107-108) und zum anderen T(C) zu einer klaren Aussage auffordert (Z.110). Zuletzt ist es erneut an ihm, die Konklusion schwarz auf weiß festzuhalten, was er verbal begleitet.

T(C) hingegen ist in dieser Diskussion für den divergenten Diskursverlauf verantwortlich, denn ihre Gesprächsschritte haben einen differenzierenden Charakter (Z.91-92; 100-101; 105-106). Für die Gesprächspartner erscheint es schwierig, die Horizontverschiebungen in Richtung a) deutsche Firmen im Ausland, b) chinesische Touristen oder c) Öffnung Chinas nachzuvollziehen bzw. logisch in den Diskurs zu integrieren. Anhand der in der Vorbetrachtung angeführten Informationen wird ein Grund für T(C)s divergierenden Gesprächsmodus erkennbar: ihre Identität als junge Chinesin in Deutschland wird weder von jemanden in der Familie geteilt, noch verstanden. Ihr Gesprächsduktus erlaubt es ihr auch nicht, dieses Problem direkt anzusprechen. Problematisch ist dabei jedoch, dass die Signale³⁷⁶, die sie diesbezüglich aussendet, nicht in ihrem Sinne empfangen werden. Im Gegenteil: dadurch, dass sie das Stichwort „Firmen“ eingebracht hat, nehmen M(C) und SV(C) darauf Bezug und argumentieren wohl zu Recht, dass junge Deutsch-Chinesen in Deutschland durchaus gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten. Diese Konklusion trägt T(C) auch, wodurch jedoch die Rahmeninkongruenzen, die sich hier aufgetan haben, verdeckt werden können. Insgesamt ist diese Diskussion beispielhaft für fehlende Übereinstimmungen, die aufgrund von personalen identitären Schwierigkeiten entstehen, die dem Familienkollektiv nicht bekannt sind. In diesem Fall reichen die Auswirkungen der rituellen Konklusion sogar bis in die nächste Diskussion hinein, in der als einzige keine gemeinsame Konklusion gefunden wurde.

Höchst interessant fällt das Aufeinandertreffen der verschiedenen Horizonte aus. Für M(C) ist vollkommen klar, dass ihre Tochter mehr Chancen als ein deutsches Kind hat (Z.113). Dies steht im Einklang mit ihrer Überzeugung, in Deutschland läge eine lokale, nicht international orientierte Kultur vor (Int. M(C), S.19). Auch geht sie davon aus, ihrer Tochter sehr gute sprachliche Voraussetzungen bereit gestellt zu haben, damit diese später international erfolgreich werden kann (Int. M(C), S.22). So ist für M(C) die Assoziation mit dem Begriff „Deutsch-Chinesin“ fest an die Horizonte einer erweiterten kulturellen Voraussetzung und einer erhöhten sprachlichen Gewandtheit geknüpft. Ganz anders sieht diese Verknüpfung für T(C) aus: sie personifiziert Deutschland als Land (Z.91; 106) und möchte anhand dieses Horizontes die Proposition elaborieren (vgl. Int. T(C), S.35 f.). Dabei führt sie diesen sehr vorsichtig ein und möchte ihn auch richtig verstanden wissen (Z.91-92; 96). Diese Indikatoren bele-

³⁷⁶ Lachen kann in fernöstlichen Gesellschaften bspw. sehr oft als Signal von Peinlichkeit gedeutet werden.

gen, dass T(C) die Ablehnung ihrer leiblichen Identität durch ‚Deutschland‘ zuvor nicht in Familiengespräche eingebracht hat. Und auch diesmal erreicht sie es nicht, sondern resigniert vor dem deutlichen Unverständnis der Familienmitglieder (Z.112).

10.2.5 Sprachen und Kulturen: Vergleich Deutsch – Chinesisch

Disk. Nr. 8 Die deutsche Kultur und die deutsche Sprache sind eher technisch. Die chinesische Kultur ist eher literarisch.

Int. SV(C), S.25

(M(C) : +5, SV(C) : +10, T(C) : +8)

Diskussion:

- 121 M(C): die deutsche kultur und die deutsche sprache sind sehr technisch\ die:
122 chiNE:sische kultur ist- iher literatisch\
123 T(C): literari|sch\ ich finde das |stimmt\
124 M(C): |li|teratisch |das ist| stimmt\
125 T(C): das was ich nicht sagen wollte |[lacht]
126 SV(C): |was/
127 M(C): |aber| ich glaube nicht so:
128 T(C): ich finde es stimmt\
129 SV(C): voll und ganz oder/
130 M(C): ähm- äh- ne:- nicht SO:
131 T(C): ja wieso/ aber die chinesische- heißt es kultur oder sprache/ [will die Karte]
132 M(C): ja\ chinesische *literature*\ [Rest auch auf Englisch, unverständlich]
133 SV(C): also die deutsche kultur und die deutsche sprache sind eher TECHnisch\ die
134 chinesische kultur ist- eher literarisch\
135 M(C): das ist äh- ja: [nickend]
136 SV(C): ja\ stimmt das voll und ganz- oder nur zum teil\
137 M(C): weiß ich nicht\ ich denke technik SPRACHtechnik ist nicht SO: aber
138 deutsche sprache ist äh-* äh kultur ist nicht äh technisch\
139 T(C): |deutsche [unverständlich] doch\
140 SV(C): |deutsche kultur ist nicht| technisch/ [fragend]
141 M(C): NE:\
142 SV(C): mh\
143 M(C): deutsche kultur schau mal wenn ich jetzt so versteh mehr deutsche kultur das
144 ist geht auch ziemlich äh- kultur ist kultur\ ist nicht technik*** fünf\
145: SV(C): |fünf/
146 T(C): |[lacht leise]
147 SV(C): fünf ja/
148: M(C): fünf ja\
149: T(C): also ich find es stimmt aber\
150: SV(C): |acht/ [Frage an T(C)]
151 M(C): |muss| nicht ganz\
152: SV(C): sieben/

- 153: T(C): ja ihr könnt ja fünf und ich sag acht\
 154: M(C): |[unverständlich]|
 155: SV(C): |ha ja\| wollen wirs so machen\ [T(C) steht auf und holt sich Wasser]
 156: M(C): |[lacht]|
 157: SV(C): |also M(C) und SV(C)-** gleich- zehn ne/** |nein\| |du willst plus fünf\
 158: M(C): |ich| finde-* |fünf ja\
 159 |sprach ist mehr| technisch- aber ne- kultur nicht\
 160: T(C): |und ich acht\
 161 SV(C): jeder macht was anderes\ M fünf\ SV(C) zehn/** du sagst- äh T(C) |acht|
 162 M(C): |acht| T(C)
 [lacht T(C) an]

Vorbemerkung:

Diese von SV(C) geäußerte Proposition ist Ausdruck seines Zwiespaltes gegenüber der chinesischen Kultur, die er einerseits schätzt und deren sprachliche Manifestierung er zuweilen zu blumig findet. Diese Proposition äußert sich dabei in positiver Form zur Muttersprache seiner Frau. Da das Attribut ‚literarisch‘ jedoch in Bezug auf Sprachen nicht eindeutig ist, könnte eine Klarheit verschaffende Horizontverschiebung erwartet werden.

Analyse:

Bis zur Z.124 findet allerdings weder eine Horizontverschiebung noch eine Elaboration statt. Vielmehr nutzt T(C) die Gelegenheit, die Vorleseleistung ihrer Mutter durch eine Korrektur zu schmälern, was den rituellen Charakter der vorherigen Konklusionsfindung noch untermauert (M(C) ist dabei übrigens nicht im Stande, ihren ersten sprachlichen Fehler (Z.122) zu reparieren). Auch Validierungen seitens M(C) und T(C) sind gleich zu Beginn anzutreffen. Diese unisono hervorgebrachte Validierung könnte schnurgerade zur Konklusion führen, was jedoch nicht eintritt. Zunächst wechselt T(C) die Diskursebene und erstellt einen Zusammenhang zwischen dieser fast schon validierten Proposition und einer anderen, vorangegangenen Diskussion, in der sie eine Äußerung zurückgehalten haben will (Z.125). Welche Diskussion damit gemeint sein könnte, bleibt dabei aber selbst dem Forscher verborgen, so dass sich wohl auch an dieser Stelle jener Unmut manifestiert, der in der direkt vorangegangenen Diskussion nicht zur Sprache kam. Dieses hier anzutreffende Merkmal ritueller Konklusionen dokumentiert die Frustration, in der vorangegangenen Kontroverse nicht jenes gesagt zu haben, was der eigenen Haltung entspricht. Während SV(C) daraufhin einen Gesprächsschritt initiieren will, der sich mit dem Inhalt der neuen Proposition seiner Stieftochter befasst (Z.126), verhindert M(C) jeglichen respondierenden Turn, indem sie den Gesprächsschritt erfolgreich beansprucht. Wie in vorherigen Diskussionen beschränkt sich ihr Beitrag auf eine Einschränkung der Validierung (Z.127). Aus dem Unisono von Z.123-124 sind nun zwei völlig unterschiedliche Gesprächsschritte entstanden, wobei sich M(C)s Turn behauptet. T(C) reagiert nämlich respondierend darauf und gibt zu verstehen, dass sie an der vollständigen Validierung festhält. Nun respondiert SV(C) auf T(C)s Gesprächsschritt und will genau wissen, ob sie wirklich eine vollständige Validierung meint (Z.129), was allerdings von M(C) negierend respondiert wird (Z.130). Zu diesem Zeitpunkt ist bereits deutlich, dass eine geordnete Diskursorganisati-

on hier nicht stattfindet bzw. nicht stattfinden soll. Diese Ordnung der Diskussion wird bis zuletzt beibehalten. SV(C)s Rolle dabei besteht wie in Z.129 darin, die beiden konkurrierenden Meinungen jeweils zu einer Konklusion zu drängen (Z.136; 145; 147; 150; 152; 155) oder M(C) und T(C) über die Inhalte der Proposition aufzuklären (Z.133-134). Nur ein Mal zeigt er sich an einer Elaboration beteiligt, als er sich in einer fragenden Intonation erkundigt, ob M(C) wirklich meint, die deutsche Kultur sei nicht technisch (Z.140). M(C) hingegen erweckt den Anschein, die Proposition ernsthaft elaborieren zu wollen, ihre entsprechenden Gesprächsschritte nehmen einen größeren Umfang ein als zuvor (Z.137-138; 143-144) Der erste der beiden Turns vollbringt die Leistung, die Proposition in zwei Unterpropositionen zu differenzieren, die jedoch auch nicht weiter elaboriert werden. Der zweite gibt den Versuch wieder, exemplifizierend elaborieren zu wollen (*wenn ich jetzt so die deutsche Kultur besser verstehe*, Z.143), ein Unterfangen, das in seiner Ankündigung verharrt. Dadurch präsentiert sich M(C) als kaum in der Lage, Elaborationen sprachlich umzusetzen, obwohl die Gesprächspartner von ihr einen respondierenden Gesprächsschritt erwarten. Die Elaboration besteht nämlich aus einem Topos (*Kultur ist Kultur und nicht Technik*, Z.144), das nicht zu zeigen vermag, ob M(C) die Propositionsinhalte auch gänzlich begriffen hat. Da sie aber nach einer kurzen Pause ihre Konklusion scharf zum Ausdruck bringt, ist davon auszugehen, dass sie keine weiteren Elaborationen wünscht, auch nicht über die eigenen Aussagen. In der abschließenden Konklusionssuche weigert sich T(C) einzulenken, beharrt auf ihrer zuvor angekündigten Konklusion (Z.149; 160) und leitet durch einen initiierten Turn auch die abschließende unterschiedliche Bewertung der Proposition ein (Z.153). Obwohl SV(C) ja keine eigene Elaboration durchgeführt oder sich deutlich zu einer Validierung geäußert hat, notiert er sich die maximale Zustimmung auf, was er parallel dazu erwähnt (Z.159). Interessanterweise war zumindest T(C) nicht klar gewesen, dass SV(C)s Meinung sich nicht mit der M(C)s deckte (Z.153).

Fazit:

Wichtig ist hier zum einen T(C)s Verlagerung fehlender Elaborationen der vorangegangenen Diskussion auf diese. Anstatt sich in der passenden Auseinandersetzung abweichend zu äußern, macht sie es an dieser Stelle. Daraus muss gefolgert werden, dass T(C) erheblich darunter leidet, sich in Sachen kollektiver, nationaler Identität nicht im Familienverbund äußern zu können. Dies zeugt von einem vorhandenen gemeinsamen Wissen, zumindest öffentlich nicht von einer gemeinsamen Linie abweichen zu sollen.³⁷⁷ Achten wir nun darauf, wie der familiäre Konsens zustande kommt, so ist die zentrale Figur in den bereits analysierten Diskussionen stets M(C) gewesen. Dies entspricht ihrer Äußerung im Einzelinterview, in familiären Diskussionen das letzte Wort zu behalten, was sogar ihren Mann erstaune. In den bisherigen Diskussionen allerdings war zu betrachten, dass antithetisch organisierte Elaborationen völlig ausblieben und sich die Familie stattdessen vermehrt über den Grad der Validierung einer Proposition oder ihres Gegenhorizontes unterhielt. Weicht jedoch T(C) von der Meinung M(C)s ab, so eröffnet es auch SV(C) die Möglichkeit, dies zu tun. Offensichtlich bestehen bei den bisher analysierten Propositionen deutliche Rahmeninkongruenzen, die auf völlig unterschiedliche

³⁷⁷ Es ist auch wahrscheinlich, dass bei T(C) in China erlernte Verhaltensweisen, bspw. die Eltern zu ehren und ihnen nicht zu widersprechen, mit Familiendiskussionen im westeuropäischen Stil kollidieren.

Erfahrungen zurückzuführen sind. Thematisch befassen sich diese Propositionen vor allem mit kulturellen Vergleichen und der familiären Sprachenvielfalt. Zu beiden Aspekten scheint es also nicht nur unterschiedliche Erfahrungen, sondern vor allem voneinander abweichende Sichtweisen zu geben. Abschließend soll noch eine weitere charakteristische Diskussion dieses Typs vorgestellt werden:

10.2.6 Phonetische Schwierigkeiten für Chinesen beim Sprechen indogermanischer Sprachen

Disk. Nr. 10 Für chinesische Leute ist es ziemlich schwierig, eine westliche Sprache zu reden. (Hervorheb. auf der Karte sichtbar)

Int. M(C), S.3
(+5)

Diskussion:

- 163 T(C): für chinesische leute ist es ziemlich schwierig/ eine westliche sprache zu
164 RE DEN***
165 SV(C): |glaub ich nicht|
166 M(C): |das ja| das nicht so\ viele leute ganz gut\ das is- *individual*\ *principal*/
167 |das|
168 T(C): |ja\| aber es ist doch schwierig- ein l auszusprechen und ein-
169 |oder ein-|
170 M(C): |ja das| ja das ist-
171 T(C): oder der unterschied zwischen einem m und |einem n oder zwischen einem-d-|
172 SV(C): |ja aber- aber tendenziell sind
doch|
173 westliche sprache einfacher als die asiatischen sprachen\
174 T(C): ja\ so siehst du/ weil du die- mit der we- mit der westlichen sprache
175 aufgewachsen |bist|
176 M(C): |ne\| ne ich- das das ist *principal* is-* is SO aber AU:CH so
177 wegen-was das ich- *individual*\ manche leute ziemlich gut\ auf sprache\
178 manche leute-* ziemlich so- DUMM* für sprache-* und ANdere dinge\ das
179 isse so gut\
180 T(C): |ich nehm\|
181 SV(C): |was| nehmen wir den |jetzt\|
182 M(C): |das ist-|
183 SV(C): zum teil/
184 M(C): zum teil\

Kurzanalyse und Fazit:

Diese Diskussion wird nach Verlesen der Proposition sogleich von allen Familienmitgliedern diskutiert. SV(C) validiert den Gegenhorizont, M(C) äußert ihre Standardeinschränkung mit einer geringen exemplifizierenden Komponente (*individual*, *viele Leute ganz gut*, Z.166) und T(C) untermauert die Reichweite der Proposition gegenüber ihrer Mutter exemplifizierend (Z.165-168). Die dichte Überlappung ist ein Hinweis darauf, dass es sich gerade um ein The-

ma handelt, das nicht nur interessant ist, sondern mit dem auch jeder Erfahrungen gemacht hat. Im Laufe der kontroversen Elaboration beansprucht auch SV(C) überlappend den Gesprächsschritt und elaboriert argumentativ, was wiederum von T(C) gegenelaboriert wird (Z.172-175). Erst zu diesem Zeitpunkt kann M(C) erfolgreich den nächsten Turn beanspruchen und wiederholt ihre Äußerung von Z.166. Eine Weiterelaboration lässt sich hier nur insofern feststellen, als einerseits die sprachlich begabten von den unbegabten getrennt werden und als andererseits Zweiteren noch eine weitere Charakterisierung verliehen wird: sie sind dafür in anderen Dingen stark (Z.178-179). Entscheidend ist hier, dass – wie in anderen Diskussionsorganisationen – nun zielstrebig auf eine Konklusion hingearbeitet wird, die auf M(C)s Äußerung beruht. Zwar versucht hier T(C) kurzzeitig, eine abweichende Meinung in den Raum zu stellen, dieser Turn bleibt jedoch unberücksichtigt. Sein initiierender Charakter wird vollkommen ignoriert. Weder eine Ratifizierung noch eine Respondierung erfolgt. SV(C) fragt M(C) hingegen explizit nach dem Grad ihrer Zustimmung, um diesen Wert dann auch als Familienkonklusion zu notieren. Sie wird von SV(C) zweifelsfrei als Expertein der Gruppe behandelt, deren Urteil mitzutragen ist. Dass es sich dennoch unmissverständlich um eine rituelle Konklusion handelt, ist erstens an den offenen Gestalten, die zu bereichernden Diskussionen hätten führen können, und zweitens an der nicht-respondierten Initiierung von T(C) abzulesen.

Betrachtet man T(C)s Gesprächsschritte, so fällt vor allem die angesprochene Schwierigkeit der Chinesen auf, die Phoneme *m* und *n* eindeutig voneinander zu unterscheiden (Z.171). Was in dieser Arbeit als individueller grammatischer Fehler klassifiziert worden war, ist T(C) zufolge ein rein phonetisches und zudem ein kollektives Problem. T(C) elaboriert hier also exemplifizierend und setzt an, über die eigenen Beschränkungen zu sprechen. Während sie auf SV(C)s Elaboration des Gegenhorizontes (Z.172-173) eingeht (Z.174-175), verliert sie nach M(C)s Intervention jedoch vollständig den Kontakt zur eigenen Elaboration. Sie kann sich scheinbar auch bei sprachlichen Problemen kein Diskussionsforum verschaffen. Zu gewichtig erscheinen M(C)s eigene Probleme, die diese in ihrem Turn (Z.176-179) äußert: sie selbst sei sprachlich „dumm“ aber in anderen Bereichen „gut“. In Anbetracht von M(C)s viel größeren sprachlichen Schwierigkeiten kommt T(C) mit eigenen Sorgen kaum zu Wort.³⁷⁸ Allerdings geht es M(C) auch nicht viel besser: ihr Statement leitet zwar das Ende der Diskussion ein, wird aber auch nicht weiter elaboriert.

Der Forscher stößt also bei dieser Familie zuweilen auf erhebliche Schwierigkeiten, vorhandene Rahmeninkongruenzen – zumindest bei den abgearbeiteten Themen – in geteiltes Familienwissen zu überführen. Andererseits lassen sich aber durchaus auch Diskussionen finden, die mit echten Konklusionen enden. Diese handeln dann aber i.d.R. von anderen Themen, wie im Folgenden ersichtlich:

10.2.7 Vorurteile gegenüber einer Fremdsprache als Familiensprache

Disk. Nr. 22. Einige wenige Leute können es sich nicht vorstellen, dass man sein Familienleben in einer Fremdsprache gestaltet

³⁷⁸ Dies ist mit den Äußerungen in den Einzelinterviews kongruent, anhand deren zu konstatieren ist, dass weder M(C) noch SV(C) eine grundsätzliche Schwäche in T(C)s Deutsch bemerken.

Diskussion:

- 185 T(C): einige wenige leute können es- sich nicht vorstellen dass man sein
186 familienleben in einer fremdsprache gestaltet**
187 SV(C): nochmal/* [[lacht]]
188 T(C): [[lacht mit]] einige wenige leute- können es sich NICHT vorstellen-
189 dass man sein familienleben in einer fremdsprache gestaltet\
190 M(C): *i think* [dann unverständlich] unsere familie\ [alles leise, an SV(C) gerichtet]
191 SV(C): ja sicher gibts das\
192 T(C): leute die keine fremdsprachen können
193 M(C): |mh\
194 SV(C): |ja eben\| die- die es nicht müssen\ nicht wahr/ [notiert die max. Zustimmung]

Kurzanalyse:

Bei dieser Proposition besteht eine auf Familienwissen basierende Einigkeit, die sich derart ausdrückt, dass SV(C) die maximale Validierung aufschreiben kann, ohne davor explizit nachgefragt zu haben. Eine solche Nachfrage wäre indes nicht unpassend gewesen, zumal jedes Familienmitglied den propositionalen Horizont in eine unterschiedliche Richtung verschiebt. M(C) betont sogleich den familiären Horizont der eigenen Familie (Z.190), T(C) richtet ihn auf die Fähigkeiten jener Menschen, die entweder das sprachliche Zusammenleben der Familie nicht verstehen können, weil sie schlichtweg kein Englisch sprechen³⁷⁹ oder gar keine Fremdsprachen beherrschen und sich wohl deshalb eine so komplexe sprachliche Konstellation gar nicht erst vorstellen können (Z.192). Abschließend fokussierte SV(C) auf den Aspekt der Notwendigkeit³⁸⁰ (Z.194). Obgleich die gemachten Erfahrungen anderer Natur zu sein scheinen, besteht ein bekannter familiärer Grundkonsens in dieser Frage, der scheinbar verschiedene Erfahrungen zu integrieren vermag. Etwas anders sieht die gemeinsame Konklusion in der sich anschließenden Diskussion aus:

10.2.8 Als Chinese immer fremd in Deutschland?

Disk. Nr. 23. Die Leute in Deutschland achten sehr darauf, wie man aussieht, z.B. ob man Ausländer oder Deutscher ist. Deshalb lebt man als Chinese hier auch immer in einem fremden Land.

Diskussion:

- 195 T(C): die leute in deutschland achten sehr genau darauf\ wie man aussieht- zum
196 beispiel ob man ausländer oder deutscher ist\ deshalb lebt man als chinese hier-

³⁷⁹ Dies scheint auf die Eltern ihres Stiefvaters zuzutreffen.

³⁸⁰ Hier hätte sich eine Diskussion darüber anschließen können, ob es wirklich noch notwendig ist, bei der Wahl der Familiensprache auf Englisch zu rekurrieren, denn M(C) hatte schon mehrmals versucht, sie durch das Deutsche auszutauschen.

- 197 auch immer in einem fremden land**
198 M(C): |[nimmt das Kärtchen und liest es für sich]|
199 SV(C): |das behauptet ihr ja immer\
200 T(C): ja\
201 SV(C): [spielt während der eintretenden 13-Sekunden-Pause ungeduldig mit dem Stift]
202 M(C): [nach Beendigung des Lesens] ja:\ das ist stimmt\ das ist *depends on*
203 |*the german people*\ ja:\
204 SV(C): |stimmt voll und ganz\| [notiert das Ergebnis: maximale Zustimmung]
205 M(C): die deutsche leute immer so\

Kurzanalyse und Fazit:

Das Zustandekommen dieser gemeinsam getragenen Konklusion weist spezifische Merkmale auf: erstens richtet SV(C) gleich zu Beginn sein Augenmerk auf eine Validierung, indem er zunächst die Familie diese Proposition betreffend in zwei Gruppen aufteilt. Zum einen in die Expertengruppe, bestehend aus seiner Frau und T(C) und zum anderen in sich selbst, der als Außenstehender das Urteil beider Expertinnen nicht anzweifeln wird. Dabei nimmt SV(C) die validierende Konklusion vorweg (Z.199), da er die Zustimmung seiner Familie zu kennen vorgibt. Das zeigt er sehr deutlich, einerseits durch länger andauernde Gesten der Ungeduld und andererseits durch einen überlappenden Turn, der eine Elaboration seiner Frau unterbricht (Z.204). Wir können also hier zwar von einer gemeinsamen Konklusion sprechen aber, da sich SV(C) genervt und ungeduldig zeigt, bestehen durchaus Zweifel daran, ob er sie wirklich mitträgt. Seine Stimmung könnte durch die empfundene Frequenz verursacht sein, mit der dieses Thema seines Erachtens in familiären Kontexten auftaucht (*immer*, Z.199). Für einen rituellen Charakter der Konklusion spricht aber M(C)s nachträgliche Elaboration, mit der sie SV(C) von ihrem Standpunkt überzeugen will (Z.205). D.h., dass bestimmte ihrer negativen Erfahrungen es nicht schaffen, in irgendeiner Form zu familiär geteilten Rahmenorientierungen zu avancieren. Sie werden von SV(C) toleriert und evtl. sogar rituell mitgetragen, nicht jedoch geteilt. Dafür würde es zumindest einer dahingehenden Elaboration benötigen, die hier von SV(C) weder eingefordert noch angehört wird. Auch T(C)s knappe Validierung (Z.200) von SV(C)s initiierendem Turn verursacht keine Vertiefung des Themas. Alles deutet darauf hin, dass M(C) und T(C) im Familienkreis also tatsächlich Äußerungen im Sinne der Proposition von sich gegeben haben. Diese scheinen von SV(C) jedoch allein als unangenehme Klagen aufgenommen worden zu sein, denn nichts lässt darauf schließen, dass er sich für die Erfahrungshorizonte von beiden interessiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch folgende Diskussion über die menschliche Distanz in Deutschland, die aufgrund chinesischer Namen entstehen kann:

10.2.9 Chinesische Namen in Deutschland

Disk. Nr. 19. Die Leute in Deutschland können einige chinesische Namen nicht aussprechen. Das macht Distanz.

Int. M(C), S.36 f.
(+10)

Diskussion:

- 206 M(C): die leute- in DEUtschland/ können EI-inige chine:SIsche na:men NICHT
207 aussprechen\ das macht *distance*\ das stimmt\ wenn die leute machen von
208 MEIne namen- NACH acht jahre- im labor arbeiten- immer |mit mir| reden-
209 SV(C): |stimmt\| [notiert]
210 M(C): erst schau auf meine- meine namen auf die wand- [zeigt auf eine ‚Wand‘]
211 SV(C): |mh\
212 M(C): |das| ist passiert* bah\ zu lang\

Kurzanalyse und Fazit:

M(C) validiert hier die aus ihrem Einzelinterview stammende Proposition und elaboriert sie in einem sich anschließenden Schritt exemplifizierend (Z.206-209). Während SV(C) hierzu zwei zustimmende Rückmeldungen äußert (Z.209; 212) und auch das Ergebnis als familiengetragene Konklusion notiert, hält sich T(C) sowohl verbal als auch non-verbal vollständig aus dem Gespräch raus. Das ist auffallend, denn auch sie könnte – nicht nur exemplifizierend – durchaus zu diesem Gespräch beitragen. Schließlich wurde ihr von den Stiefgroßeltern kurzerhand ein europäisch klingender ‚Gebrauchsvorname‘ verliehen. Ferner kennt T(C) auch andere junge Chinesen/-innen, deren Namen möglicherweise ebenfalls zu Beeinträchtigungen im Alltag führen. Das familienimmanente System berücksichtigt ganz offensichtlich M(C)s Meinung prioritär: gibt sie ihre Zustimmung, die dann auch noch die Approbation ihres Mannes genießt, dann wird T(C) nicht mehr nach ihrer Sichtweise gefragt. Dass sie sich nicht in die Diskussion einschaltet, wird als Zustimmung deklariert.

Ein weiterer Aspekt sollte hier nicht unberücksichtigt bleiben: weder SV(C) noch T(C) zeigen ein spezielles Interesse an M(C)s Elaboration. M(C)s szenische Erzählweise ist dabei ein klares Indiz für eine emotionale Beteiligung, spricht für einen ihr wichtigen Aspekt des Arbeitsalltags in Deutschland. Gestützt wird diese These von ihren Elaborationen nach der Konklusion (Z.212), in denen sie resümierend zeigt, wie belastend sich diese Situation für sie auswirkt. SV(C) zeigt dabei nur insofern Verständnis, als er ratifizierende Äußerungen abgibt (Z.209; 211), T(C) hingegen nimmt vollständig Abstand davon, auf irgendeine Weise für die Probleme ihrer Mutter Mitgefühl oder Betroffenheit zu zeigen. Sie werden von ihr schlichtweg ignoriert.

Daraus ergibt sich folgendes Bild: einerseits ist der Charakter dieser Konklusion definitiv rituell. Es besteht absolut kein Konsens darüber, unter welchen Schwierigkeiten Mutter und ggf. Tochter in Deutschland zu leben haben. Andererseits sind T(C)s Zurückhaltung und SV(C)s kurze Validierung nebst schnellem Konklusionsakt ein klarer Hinweis darauf, dass persönliche Probleme– zumindest vor einem unbekanntem Forscher – nicht in der familiären Runde elaboriert werden sollen. Dafür sprechen auch andere Diskursorganisationen bei Themen, die univok behandelt werden, aber keine problematischen Punkte berühren. Folgendes Beispiel sei dafür angeführt:

10.2.10 Verwirrende deutsche Zahlen

Disk. Nr. 6. Im Deutschen sind die Zahlen sehr verwirrend. Manchmal steht da 73 [als Ziffer geschrieben] und man liest siebenunddreißig [in Buchstaben].

Int. T(C), S.50
(+10)

Diskussion:

- 213 T(C): im deutschen sind die zahlen sehr verwirrend\ manchmal steht das sie- [lacht
214 laut] manchmal steht da dreiundsiebzig und man liest siebenunddreißig\ so wie
215 | ich grad\ [lacht immer noch]|
216 SV(C): |[lacht mit, gibt zuletzt eine undeutliche, ratifizierende Äußerung von sich]|
217 M(C): |ich versteh nicht- [unverständlich] nicht so klar\ [holt sich das Kärtchen]|
218 im deutschen sind die zahlen seh:r ver-* |wi:rren- |
219 T(C): |verwirrend\|
220 M(C): manchmal steht da siebenunddreißig\ [liest die Ziffer prompt falsch ab!]
221 T(C): dreiundsiebzig/ [laut lachend] schau |mama|
222 SV(C): |[lacht mit]|
223 M(C): |dreiundsiebzig\| aber-
224 OH- ich habe- so [unverständlich, lacht dabei]
225 man liest- |siebenunddreißig\|
226 T(C): siebenunddreißig\|
227 stimmt total\
228 M(C): ja\ total stimmt\ stimmt\ [gibt SV(C) die Karte] das hasse ich\
229 das(s) die deutschen-
230 SV(C): [notiert leise lachend die maximale Zustimmung]

Kurzanalyse und Fazit:

Da in dieser Diskussion die Familienmitglieder zweifellos zeigen, dass sie zu gemeinsam getragenen Konklusionen kommen können, ist es entscheidend, die Gründe dafür herauszuarbeiten, um sie in einem späteren Schritt von anderen Diskursorganisationen unterscheiden zu können: zufälligerweise liest T(C) die Proposition vor und verliert sich trotz ihrer Fertigkeiten im Umgang mit der deutschen mathematischen Sprache. Genauer gesagt, setzt sie an, die Ziffer 73 mit einer sieben beginnend vorzulesen. Dieser lustige Aspekt verursacht bei ihr einen Lachanfall, der seitens ihres Stiefvaters erwidert wird (Z.216). Die Familie steht nun vor genau so einer Situation, die der Mutter im Alltag zu schaffen macht, nämlich ein gemeinsames Lachen (in deutscher Sprache) von SV(C) und T(C), zu dem sie selbst keinen Zugang findet (vgl. Kap. 10.1.1.5). Sie bemüht sich nun, die für SV(C) und T(C) so lustige Proposition zu verstehen und liest das Kärtchen leise vor. Dabei wird sie von T(C) unterstützt, d.h. diese vervollständigt die für M(C) schwierigen Wörter. Die sprachliche Asymmetrie manifestiert sich somit nicht nur in der familiären Binnendifferenzierung, sondern auch auf der Ebene Hilfsbedürftige-Expertin.

Indem nun M(C) den gleichen Fehler begeht wie zuvor ihre Tochter, bekommt sie einen Zugang zu deren zeitweiligem Kollektiv. M(C) lacht nun auch über die Situation, und zwar mit

Kommentaren und über einen längeren Zeitraum hinweg, was dokumentiert, dass sie es nicht *pro forma* tut (Z.224). Nachdem T(C) nun die Proposition als exemplifizierend abgearbeitet erklärt und zur Konklusion zielt (Z.227), validiert M(C) den Gesprächsschritt ihrer Tochter. Interessanterweise war der zuvor ausgedrückte helfende Gesprächsschritt von T(C) (Z.226) völlig problemlos aufgenommen worden. Ebenfalls augenfällig ist M(C)s Diskursstrategie, auch nach Beendigung der Konklusion, einen Turn zu äußern (Z.228). Zum einen behält sie auf diese Weise erneut das letzte Wort. Zum anderen elaboriert sie die Proposition hier emotional. Als entscheidend für diese echte Konklusion erscheinen nun zwei Bedingungen. Erstens wird das Thema bei den Familienmitgliedern nicht kontrovers diskutiert. Sogar SV(C) äußert sich sehr kritisch über Charakteristika der deutschen Sprache. Salopp ausgedrückt: bei diesem Thema ist kein Minenfeld zu erwarten. Zweitens – und das ist für M(C) viel entscheidender – werden in dieser Diskussion Rahmeninkongruenzen in geteilte Erfahrungen überführt. Die Konklusion ist daher als echt zu bezeichnen und das Zustandekommen könnte als beispielhaft zur Überbrückung von Rahmeninkongruenzen deklariert werden. Wie in der kommenden Diskussion zu sehen, ist die Familie auch bei anderen Diskussionen durchaus in der Lage, zu echten Konklusionen zu finden.

10.2.11 Gibt es überhaupt eine deutsche Grammatik?

Disk. Nr. 11 Es gibt eigentlich keine deutsche Grammatik.
Es gibt nur ein Sammelsurium von Regeln und dabei 50% Ausnahmen

Int. SV(C), S.34
(0)

Diskussion:

- 231 T(C): es gibt eigentlich keine deutsche grammatik\ es gibt nur ein sam-
232 sammelsurium von regeln und dabei fünfzig prozent ausnahmen\ [[lacht]]
233 M(C): |was ist das/|
234 SV(C): |[lacht mit]|
235 T(C): |das muss doch von dir sein\ [an SV(C)] [lachend]|
236 SV(C): |[unverständlich, lacht laut] das ist typisch für mich ja/ |
237 M(C): |[liest die Karte, die sie sich genommen hat, sehr leise vor sich hin]*
238 stimmt ne/ [lacht los] |für mich deutsch sprach ist so/|
239 SV(C): |ich weiß noch nicht mal obs stimmt\| [lacht sehr laut]
240 also- |also ich weiß es nicht\|
241 T(C): |[unverständlich]|
242 M(C): weiß ich auch nicht\ [4 sec]
243 T(C): ja aber im französischen gibt es AUCH viele ausnahmen\ es gibt
244 SV(C): |ich mein wenn ich-|
245 T(C): |auch- aber die- die| ist konkreter als- |die- ja also|
246 M(C): |ja- aber|
247 T(C): im englischen ist es konkreter\
248 M(C): englisch viel besser\
249 T(C): weiß ich nicht\
250 SV(C): [lacht laut und notiert eine Null]

Kurzanalyse:

Zu Beginn dieser Diskussion teilt sich die Familie in zwei Gruppen auf: zum einen bilden T(C) als Vorleserin der Proposition und als durch ihr Lachen Ratifizierende gemeinsam mit SV(C), der auf ihr Lachen respondierend mitlacht, ein abgegrenztes Kollektiv. Beide signalisieren sich, dass sie über gemeinsame Erfahrungshorizonte Bescheid wissen (Z.234-236). Demgegenüber steht M(C), die aufs Neue isoliert versucht, die Proposition zu verstehen (Z.237). Durch konzentriertes Lesen erreicht sie einen Grad des Verstehens, der ausreicht, um die Proposition zu validieren und – das ist viel entscheidender – um exemplifizierend zum o.g. Kollektiv aufzuschließen (Z.238). Zeichen dafür, dass dies auch gelingt, ist SV(C)s ratifizierendes und überlappendes Lachen, das von einem initiierten Turn begleitet wird. Anhand der Äußerung, nicht zu wissen, ob der Proposition zugestimmt werden kann, elaboriert er einerseits die Validierung seiner Frau und lädt andererseits andere zu respondierenden Gesprächsschritten ein, die sich mit dem Wahrheitsgehalt der Proposition befassen sollen (Z.239-240). An dieser Stelle passiert nun etwas, was im ganzen Familiensetting Seltenheitswert hat: M(C) validiert die Äußerung ihres Mannes und lenkt die Diskussion nicht gleich in Richtung einer Konklusion. Dass M(C) durch ihren Beitrag vielmehr auf eine weitere Elaboration aus ist, wird dadurch ersichtlich, dass in der nun eintretenden Pause keiner versucht, ein Ergebnis aufs Papier zu bringen. In diesem Moment signalisiert M(C) sohin, Klarheit über den Grad der Validierung dieser Proposition einzufordern. Genau so versteht T(C) den Turn, nämlich als initiiert, worauf sie elaborierend respondiert. Dabei führt sie eine Horizontverschiebung durch, die es ihr ermöglicht, den Eltern gegenüber als Expertin zu fungieren, schließlich ist sie die einzige, die sich erfolgreich³⁸¹ mit der deutschen Grammatik befasst hat. Die vorgenommene Horizontverschiebung richtet sich vordergründig aufs Französische, behält aber immer noch die vermeintlich hohe Ausnahmenfrequenz bei grammatischen Regeln im Deutschen bei (Z.243). Durch diesen geschickten Turn positioniert sie sich zudem als Sprachexpertin, lernt sie doch neben den gelebten drei Sprachen auch Französisch und ist in der Lage, Querverbindungen zum Deutschen herzustellen. Die vordergründige Verschiebung des propositionalen Horizonts in Richtung einer schulisch erlernten Fremdsprache führt dann zu einer parallelen Diskursorganisation, in der jeder seiner Meinung Raum verschafft, der Konsens derweil aber in keinem Moment bedroht ist. Die Leitung dieses letzten Diskussionsabschnittes übernimmt T(C), die auch in einem weiteren Turn die englische Sprache als neues Element des propositionalen Horizonts einführt (Z.247). Ferner attribuiert sie der Grammatik ihrer zwei erlernten Fremdsprachen das Merkmal „konkret“, eine Eigenschaft, die der deutschen Grammatik vergleichsweise fehlen soll. Da eine Erläuterung dieses Adjektivs weder vorliegt noch verlangt wird, ist davon auszugehen, dass es sich für die Beteiligten um ein nicht näher zu bezeichnendes positives und multifunktionales Adjektiv handelt oder dass dem familiären Kollektiv dieser Begriff in diesem Zusammenhang bereits bekannt ist. Die dadurch entstandene positive Bewertung der englischen Sprache verschiebt den Horizont in eine Richtung, die selbstverständlich von allen geteilt wird. Dieses englischsprachige Kollektiv äußert

³⁸¹ Ganz im Gegensatz zu SV(C), für den die Grammatik ein Gräuel war, schnitt T(C) in Grammatiktests meist gut ab. Über den Sinn von solchen isolierten Grammatiktests soll aber in dieser Arbeit nicht diskutiert werden.

sich zur Ausgangsproposition neutral, indem es sich seiner positiven Einstellung zur englischen Sprache versichert.

Fazit und Ausblick:

Mit dieser Gruppendiskussion soll die Analyse des Settings beendet werden, da sie zeigt, wie auch bei schwierigeren Ausgangsvoraussetzungen eine echte Konklusion entstehen kann. Der Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit die Familie vorhandene Rahmeninkongruenzen in geteiltes Wissen überführen kann, musste nachgegangen werden. In den Analysen der Einzelinterviews wurde deutlich, dass jedem Familienmitglied oftmals das Wissen über sprachliche und identitäre Nöte eines anderen entgeht. Dies allein auf das Englische als Kommunikationssprache zurückzuführen, würde definitiv zu kurz greifen, sind doch Inkongruenzen in ganz anderen Bereichen ersichtlich. Vor allem stimmen die Erfahrungen beider migrierten Personen kaum überein. Während M(C) von verlaufskurvenförmigen Widerfahrungen dazu kam, sich in Deutschland fast ausschließlich in englischer Sprache zu bewegen, musste ihre Tochter T(C) als achtjährige mit dem Sprung ins kalte Wasser klarkommen. Dabei wurde sie von der bildungsorientierten Mutter sogar dabei unterstützt, so schnell wie möglich den Anschluss an das schulische Niveau deutscher Kinder zu erreichen und mit ihnen gemeinsam schulisch zu lernen. Als sprachbiografisch problematisch zeigten sich die unterschiedlichen, dabei gemachten Erfahrungen: während M(C) weiterhin vor allem Forschung auf Englisch betrieb, suchte T(C) sprachliche Unterstützung bei SV(C), da sie diese von M(C) unmöglich erhalten konnte. Nun orientiert sich T(C), das Deutsche betreffend, am Kollektiv mit SV(C), und da Deutsch ihre Lebenssprache wurde, entwickelte sich auch dieses Kollektiv ständig weiter. Dennoch teilt T(C) auch noch nach 8 Jahren sprachliche Merkmale mit ihrer Mutter, denn T(C)s deutsche Sprachproduktionen weisen zahlreiche Deklinationsfehler auf (vgl. Kap. 10.1.3.5). Ganz gleich, was der Grund für das Beibehalten von Inkorrektheiten im Deutschen ist, liegt hier ein Aspekt vor, der Mutter und Tochter vereint. Da des Weiteren auch SV(C) als Autor der letzten Proposition kein Befürworter von Grammatik – insbesondere beim Deutschen – ist, haben hier die Familienmitglieder die Möglichkeit, auf der Folie von geteilten Einstellungen und Erfahrungen heraus zu diskutieren. Selbstverständlich ist dies nicht der einzige sprachliche Horizont, der von allen geteilt wird, denn auch das Englische – auch das wird in dieser Diskussion ersichtlich – ist dazu geeignet, vorhandene Rahmeninkongruenzen zu überwinden.

Natürlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass auf diesem Wege stark voneinander abweichende Erfahrungen in geteilte Rahmen überführt werden können. Insbesondere T(C)s Identitätsproblem, sich in Deutschland nicht zu Hause fühlen zu können, lässt sich nicht allein durch eine Übertragung zu einer Diskussion über die deutsche und/oder englische Sprache zum Ausdruck bringen. Es ist jedoch durchaus denkbar, dass sich die sprachliche Familiensituation dann grundlegend ändert, wenn auf Gemeinsamkeiten fokussiert wird. Die sprachliche Aufteilung der Familie in ein Kollektiv um SV(C) und T(C) und in M(C) als Einzelkämpferin müsste überwunden werden, da auf diesem Wege erreicht werden kann, dass M(C) nicht einfach um jeden Preis Recht behalten will, sondern sich auch auf die Erfahrungshorizonte ihrer Familie einlassen kann. Dies gilt selbstredend auch in der anderen Richtung. Entscheidend ist in dieser Familie, auf geteilte sprachliche Erfahrungen zurückgreifen zu können. Dafür sind

freilich die Geburt und die ersten drei Lebensjahre der gemeinsamen Tochter TE(C) eine hervorragende Möglichkeit. Die dadurch verursachte Veränderung bei M(C) (vgl. Kap. 10.1.1.5.) und die erstaunlich erfolgreiche dreisprachige Entwicklung bei TE(C) sprechen diesbezüglich auch eine eindeutige Sprache.

10.3 Überindividuelle sprachliche Merkmale bei Familie C

10.3.1 Englisch als identitätsstiftende Sprache

Bei der Analyse der sprachbiografischen Narration der Mutter fällt deutlich die geringe Anzahl an handlungsschematischen Prozessstrukturen auf, was mit einer Reihe an verlaufskurvenförmig erfahrenen Lebensabschnitten korreliert. Durch die Einbettung ihrer Ursprungsfamilie in die Erzählung wird zudem offensichtlich, dass dadurch auch Wandlungskurven in der Sprachbiografie ihren Ursprung haben, der sich auf die Generation ihrer Eltern erstreckt. Dieser als international orientierter, im multikulturellen Shanghai lebender Familie wurden durch Maos Politik sämtliche sprachlichen und akademischen Möglichkeiten entzogen. Als sich China nach der Abkehr dieser Politik langsam öffnete, manifestierte sich die tradierte Familieneinstellung in der Parole „bleib international“, die M(C) dann wiederholt von ihren Eltern zu hören bekam. Diese durchaus als Maxime zu bezeichnende Losung entfachte in M(C)s Sprachbiografie einige der wenigen handlungsschematischen Momente, die sich bis in die Gegenwart erstrecken. Dabei stellte sie fest, dass einzig Englisch eine Sprache ist, die zu ihrer gelebten Internationalisierung passt, denn Deutsch kristallisierte sich für sie als eine regional geprägte und *ergo* auch nur lokal verwendete Sprache heraus. Sprachbiografisch stellt sich heraus, dass für sie weder ihre Herkunfts- noch die Ziellandessprache wirklich aus Ländern und Kulturen stammen, die mit ihrer Familienmaxime in Kongruenz stehen.³⁸² Sie entfaltet zwar ihr Leben in Deutschland und alle Anzeichen deuten darauf hin, dass sie auch hier bleiben wird, die Verwirklichung ihrer Maxime findet jedoch in der deutschen Gesellschaft keinen Raum. ‚Internationalität‘ findet für sie neben dem Labor nur im familiären Rahmen statt. Hier kann M(C) ihren Familienangehörigen handlungsschematische Impulse geben, die in erster Linie auf eine Verbesserung der Englischkenntnisse jedes Einzelnen fokussieren. Dabei sind nicht nur ihre beiden Töchter zu erwähnen, sondern auch ihr Mann, dessen Englischniveau von M(C) kontinuierlich evaluiert wird. Des Weiteren konnte M(C) die Entdeckung machen, dass Besuchsaufenthalte ihrer chinesischen Familie ebenfalls deren Englisch verbessern konnte, wenn sie über einen längeren Zeitraum in Freiburg zu Gast war. Allein sich selbst betreffend machte M(C) hinsichtlich der englischen Sprache wiederholt ernüchternde Erfahrungen. Bis zum Zeitpunkt des Interviews stellt sie immer wieder aufs Neue fest, dass ihre Sprachkenntnisse nicht ihren Erwartungen und/oder Bemühungen entsprechen. Trotz dieser Einschränkung manifestiert sich die englische Sprache in ihrer Sprachbiografie als entschei-

³⁸² In einer der weltweit umfangreichsten Studien der letzten Jahre, die sich mit dem Thema Identität und Akkulturation befassen, wurden ca. 8000 Jugendliche bezüglich ihrer Erfahrungen erfasst (vgl. Berry/Phinney/Sam/Vedder, 2010). Interessanterweise konnten die Probanden sich in der quantitativ angelegten Studie einzig auf die Kulturen des Herkunfts-, bzw. des Ziellandes beziehen. Dass Sprachbiografien von Migranten durchaus komplexer ausfallen können, scheint tatsächlich nur durch narrative Interviews aufzufallen.

dende identitätsstiftende Sprache, mit der nicht nur die eigene Identität im Einklang steht, sondern die außerdem die größte handlungsschematische Reichweite aufweist.

Zwischen M(C) und SV(C) gibt es sprachbiografische Erfahrungen betreffend viele auf Verlaufskurven basierende Gemeinsamkeiten (vgl. Kap. 10.3.2). Im Hinblick auf die englische Sprache trifft dies allerdings nicht vollständig zu, da sie bei M(C) als traditionell handlungsschematische Sprache präsentiert wird, während die entsprechende Prozessesstruktur bei SV(C) nicht eindeutig festzulegen ist. Fakt ist, dass Englisch zum Zeitpunkt des Interviews SV(C)s einzige Fremdsprache ist und er den dazugehörigen Lernweg als von learning-by-doing, also handlungsschematisch, geprägt darstellt. Das komplette Ausblenden des schulischen Englischunterrichts dürfte jedoch u.a. für seine entschieden abgeneigte Haltung gegenüber jeglicher Art von Sprachkursen verantwortlich sein. Dennoch konnte er die anzunehmende Verlaufskurve wohl – zumindest teilweise – durch eigene Lernmethoden reparieren. Allerdings ist seine personale Identität in diesem Aspekt hauptsächlich durch institutionelle Entfaltung gekennzeichnet, obgleich nicht an offiziellen Institutionen, sondern an von anderen Individuen geschaffenen Rahmenbedingungen. So schildert er, er würde im Grunde sprachlich „gern mitgezogen“ (Int. SV(C), S.8) und könne sich, wenn der Gesprächspartner auf Englisch spräche, voll und ganz darauf einlassen. Auch wird sein sprachlicher Werdegang insgesamt teilweise chaotisch erzählt, was sich auch mit den subjektiven Resultaten, sprich seinen unzureichenden schriftsprachlichen Fertigkeiten, deckt.

Fest umrissen spiegelt sich in seiner fundamentalen Einstellung gegenüber der englischen Sprache aber eine extrem positive Haltung wider. So erhebt er eine weltweite Zweisprachigkeit mit Englisch als universaler Zweitsprache als Modell erfolgreicher Völkerverständigung und lobt die Bewohner der Schweiz für die vermeintliche Umsetzung dieser Ideale (vgl. u.a. Kap. 10.1.2.3). Dieser Überzeugung lässt er handlungsschematisch auch Taten folgen, indem er innerhalb seiner eigenen Familie für deren Verwirklichung sorgt und dadurch, dass er die englische Sprache als familiäre Kommunikationssprache auch gegen Einwände (seiner Eltern und gelegentlich seiner Frau) beibehält. So repariert er die Fehler, die ihm in seiner eigenen Sprachbiografie widerfahren sind auf zweierlei Weise: erstens, indem er seinen Töchtern die englische Sprache so vermittelt, dass diese sie aus „Spaß an der Freude“ lernen, und dass sie zweitens irgendwann die Sprache „wesentlich besser“ beherrschen als er und damit auch „viel tiefer gehen können“ (Int. SV(C), S.12). Die englische Sprache findet bei ihm somit durchaus eine Entsprechung zu M(C)s Maxime der Internationalität: für SV(C) ist es nämlich ebenfalls entscheidend, dafür zu sorgen, dass die Idee einer Völkerverständigung anhand des Englischen durch Leute wie ihn umgesetzt werden, da er bspw. Politikern einen solchen Realisierungswillen abspricht (Int. SV(C), S.38 f.). Weder SV(C) noch M(C) suchen in der englischen Sprache eine kulturell gewachsene Identität, sondern laden ihr ihre ganz eigenen Maximen auf.

Eine ganz eigene Dynamik verbirgt sich hinter T(C)s Wunsch, die eigene Zukunft auf Englisch zu gestalten. In erster Linie ist dabei ihr Verlangen nach Äquilingualismus zu nennen (z.B. Int. T(C), S.31), das sich in antagonistischer Weise manifestiert: zum einen stellt sie durchaus fest, dass sie sich beim Sprechen der deutschen Sprache mittlerweile am wohlsten fühlt, während ihr die eigene Stimme beim Artikulieren chinesischer Laute fremd vorkommt (Int. T(C), S.50 f.). Dieser Umstand verleitet sie sogar dazu zu postulieren, Deutsch sei zu

ihrer neuen Muttersprache geworden (Int. T(C), S.13; 18; 47). Zum anderen stört es sie sehr, viele Dinge, die sie auf Deutsch auszudrücken vermag, nicht mehr problemlos auf Chinesisch mitteilen zu können (Int. T(C), S.22). Diesbezüglich fügt sie auch vermehrt Erklärungen für den Rückgang ihrer Chinesischkenntnisse an (Int. T(C), S.2; 20; 21; 22; 41; 43; 45). Als Ausweg aus diesem Dilemma zeichnen sich bei ihr zwei Lösungswege ab: der erste ist hauptsächlich narrativ restrukturierend und zielt auf eine Gleichstellung beider Sprachen unter Hinzunahme des Englischen. So bezeichnet sie sich durchaus als dreisprachig (Int. T(C), S.30), fühlt sich aber in allen drei Sprachen unzureichend (Int. T(C), S.23) und erklärt, sich in allen ihren Sprachen (hier sogar einschl. Französisch) in einem Lernprozess zu befinden (Int. T(C), S.47). Fazit ihres sprachlichen Zustandes ist es, „ein bisschen zwischen allem“ zu hängen (Int. T(C), S.23). Der zweite Lösungsweg rekurriert auf den ersten und beinhaltet eine holistische Betrachtungsweise der deutschen Sprache und ihrer Sprechergemeinschaft. Ziel dieses Auswegs ist das konsequente Ablegen der deutschen Sprache, um sich eine Zukunft mit der englischen Sprache aufzubauen (Int. T(C), S.30; 35). Narrativ erklärt sie dabei zunächst, wie sie im Laufe ihrer Entwicklung feststellen musste, in Deutschland nicht zur Gesellschaft dazuzugehören. Fragen, woher sie ursprünglich komme oder ob sie hier studiere, festigen bei ihr das Gefühl der sozialen Ausgrenzung (Int. T(C), S.29 f.). Dies hat bei ihr zur Folge, sich eine Zukunft in Deutschland kaum ausmalen zu können, was wiederum mit einem klaren Wunsch nach Ablegen der deutschen Sprache einhergeht (Int. T(C), S.30). Im Gegensatz zur deutschen Sprache will T(C) die chinesische durchaus weiterführen bzw. reaktivieren, obgleich eine Identifikation mit einem chinesischen Kollektiv nie geglückt ist (vgl. Kap.10.1.3.3) und sie den Rückgang der sprachlichen Fertigkeiten sehr bedauert. Eine kulturelle Identitätskonnotation der englischen Sprache findet indes – wie bei ihren Eltern – kaum statt. Haben die Familienmitglieder die Möglichkeit, über das Englische als Familiensprache zu diskutieren, so stellt sich heraus, dass sie diese Gelegenheit nicht dazu nutzen, die Bedeutung dieser Sprache für sie als Individuen darzulegen (vgl. Disk. Nr. 4). Dieser Befund ist symptomatisch für eine weitere überindividuelle Eigenschaft bei Familie C: jedes Mitglied kämpft mit seinen eigenen Verlaufskurven, ohne die anderen explizit einzuweihen.

10.3.2 Das Einzelkämpfertum

Wollte man M(C)s sprachbiografischen Werdegang in seinen Verlaufskurven in Kürze skizzieren, würde es folgendermaßen ausfallen: während ihrer akademischen Ausbildung in China sieht sie die Möglichkeit, die Maxime ihrer Ursprungsfamilie („*bleib international*“) auch in die Tat umzusetzen. Dabei ging es nicht um einen beliebigen Aufstiegswunsch ihrer Eltern, sondern um die Reparatur der eigentlichen Familienidentität, die unter der 40 Jahre anhaltenden ‚Herrschaft des Volkes‘ bekämpft worden war. M(C) nimmt also Mehrarbeit auf sich und sieht ihre Tochter zunächst kaum noch und später, als sie in Deutschland eine Stelle annimmt, 3 Jahre lang gar nicht mehr. An eine Rückkehr wird kein Gedanke mehr verschwendet, obwohl M(C) in Deutschland eine sehr lange Zeit buchstäblich gar nicht erst ankommt. Weder beruflich (sie bekommt die versprochene Doktorandenstelle nicht), noch familiär (die Schwiegermutter behandelt sie schlecht) oder gesellschaftlich (sie fühlt sich als einfache „Asia-Frau“ betrachtet), um nur einige Aspekte zu nennen, erfährt sie positive Reaktionen. Mit ihrem Mann SV(C) scheint ein Kollektiv zu entstehen, denn auch er distanziert sich von

seiner einengenden Vergangenheit und kommuniziert mit M(C) in beider Wunschsprache Englisch. Allerdings ist für diese Beziehung auch kennzeichnend, dass sich bei M(C) angesichts von Beziehungsproblemen eine Sprachlosigkeit manifestiert. Ihre angelernte Verhaltensweise ist es, Unzufriedenheit nur zu zeigen, was ein chinesischer Ehemann auch sofort verstehen würde, sodass auch kein weiterer Hinweis auf jemandes Unzulänglichkeit vonnöten wäre. An diesem Punkt laufen M(C)s nonverbale gesprächsbeanspruchende Turns bei SV(C) schlichtweg ins Leere, was sie mangels nachfolgender Streitigkeiten rekonstruktiv als Erfolg fixiert (Int. M(C), S.15 f.). Der entsprechenden narrativen Passage ist aufgrund der sprunghaften narrativen Bewegungen zu entnehmen, dass sich M(C) in nunmehr einer Welt befindet, in der gewohnte Kommunikationsmuster nicht mehr problemlos ablaufen. Und dies scheint hinsichtlich der Beziehung zu ihrer Tochter T(C) auch nicht anders zu verlaufen.

Zwar thematisiert M(C) an keiner Stelle, ob T(C) noch die Fähigkeit zur chinesischen nonverbalen Kommunikation aufweist, aber im Hinblick auf das Verkennen von T(C)s sprachlicher und kultureller Lebenswelt liefert M(C)s Narration eine Vielzahl von Belegen (Int. M(C), S.10; 22 f.,24; 29). Dabei ist zu konstatieren, dass T(C)s vorgeblich perfekte Deutschkenntnisse mit M(C)s eigenen, noch defizitären Fertigkeiten verglichen werden³⁸³, um so eine familiäre Abgrenzung vorzunehmen. Auf der einen Seite ist M(C) allein, auf der anderen das aus T(C) und SV(C) bestehende ‚deutsche‘ Kollektiv (Int. M(C), S.10). So positioniert sich M(C) als Einzelgängerin, die selbst von ihrer Familie in ihren Schwierigkeiten und Bemühungen nicht wahrgenommen bzw. verstanden wird. Im Gegensatz dazu ist auch sie selbst kaum in der Lage, die reale Lebenswelt ihrer Tochter zu begreifen. So geht sie fälschlicherweise davon aus, dass T(C) in Deutschland sprachlich und kulturell voll integriert ist und ist aber zu Recht stolz darauf T(C) eine gute Grundlage in der englischen Sprache vermittelt zu haben, die es dieser ermöglicht, mit „Mut“³⁸⁴ international zu bleiben.

Zwischen Mutter und Tochter vorhandene, sprachliche Dinge betreffende Konflikte müssen vor dieser Folie betrachtet werden. Zum einen ist für M(C) die belastende Bedrohung der familiären sprachlichen Basis durch T(C) zu nennen (Int. M(C), S.10; 29), zum anderen die Geringschätzung, die M(C) durch ihre Tochter erfährt, weil diese kein Verständnis dafür aufbringen kann, dass es für die Mutter sehr anstrengend ist, bspw. an einem Vormittag drei Telefonate in deutscher Sprache erledigen zu müssen (Int. M(C), S.41). Es ist nachvollziehbar, dass M(C) die fehlende Anerkennung für ihre Anstrengungen kränkt und sie wegen der Anhäufung von verlaufskurvenförmigen Widrigkeiten in Bezug zur deutschen Sprache kaum in der Lage ist, ähnlich gelagerte Schwierigkeiten bei ihrer Tochter zu erspüren.

Auch SV(C)s Sprachbiografie ist von verlaufskurvenförmigen Erfahrungen durchsetzt. Insbesondere bei der Betrachtung der Entwicklung seiner Muttersprache frappt seine Schwierigkeit, narrativ ein stabiles Ich zu präsentieren. Zwar versucht er wiederholt, durch Hervorhebung seiner muttersprachlichen Stärken (zu nennen sind: ein guter Stil, ein entwickeltes Gespür für eine gute Ausdrucksweise) ein Gegengewicht zu seinen vermeintlich defizitären

³⁸³ Hier lassen sich Parallelen zu der sprachbiografischen Beziehung zwischen Mutter und Tochter bei Familie T feststellen. Allerdings war dort die Mutter besser in der Lage, die Lebenssituation ihrer Tochter wahrzunehmen.

³⁸⁴ Der Begriff „Mut“ wird von M(C) als Eigenschaft benutzt, die als „selbstsicher im Umgang mit einer Sprache“ paraphrasiert werden könnte: „ein jahr äh abendkurs gemacht/* und äh-* äh- IMMER noch nicht so: groß mut/ wegen- ich brauch englisch\ mit- meine arbeit“ (Int. M(C), S.8).

schriftsprachlichen Fertigkeiten zu präsentieren, in den narrativen Codas verschaffen sich bilanzierend aber meist die sprachlichen Mängel Geltung. Nicht unerwähnt soll auch die fehlende sprachliche Lokalisierung seiner deutschen Varietät sein, dessen Ursprung in SV(C)s Elternhaus zu verorten ist (Int. SV(C), S.1). Diese Umstände kontrastieren mit SV(C)s ausgeprägtem metasprachlichem Bewusstsein, das sich bspw. ausgiebig mit Identitäten von Sprachen befasst. Seine Bemühungen, innerhalb der eigenen Familie die erfahrenen Fehler nicht zu wiederholen, drücken sich in vielfältiger Weise aus: erstens sollen Sprachen von seinen Kindern mit Spaß erlernt werden (Int. SV(C), S.11 f.; 33), zweitens sehr früh (Int. SV(C), S.33; 35) und drittens auf einem nicht-schulischen Weg (Int. SV(C), S.14). In erster Linie fokussiert er dabei auf die englische Sprache, beschränkt sich allerdings nicht darauf. In Opposition zu diesem handlungsschematischen Verhalten steht auch bei ihm ein Unvermögen, die sprachlichen Mängel seiner Stieftochter wahrzunehmen und anzugehen.

Bei der Analyse des gesamten Interviews mit der Tochter zeigen sich auf beeindruckende Weise positive Auswirkungen der Bemühung beider Elternteile. So sorgte z.B. die Mutter dafür, dass T(C) nach ihrer Ankunft in Deutschland nur 1 Jahr statt der von der Lehrerin vorgeschlagenen 2 Jahre für den Deutscherwerb aufbringen musste. Die Perzeption der Mutter, ihre Tochter sei stark und würde die Dinge schaffen (Int. M(C), S.24), erweist sich als richtig, denn schulisch ist T(C) bis zum Zeitpunkt des Interviews durchaus erfolgreich und visiert das Abitur an. Durch die von der Mutter angestrebte ‚Internationalisierung‘ mittels Verwendung und Ausbau der englischen Sprache bezeichnet sich T(C) tatsächlich sogar als dreisprachig (Int. T(C), S.30). Mit den Begriffen ihrer Mutter ausgedrückt, beherrscht T(C) nun zwei regionale und eine internationale Sprache ziemlich gut. Auch die Handlungen und Einstellungen ihres Stiefvaters treten bei T(C) deutlich zum Vorschein: zum einen zeigt T(C) ein stark ausgeprägtes Bewusstsein über erfolgreiche und weniger erfolgreiche Lernwege beim Erwerb von Sprachen (Int. T(C), S.4 f.; 6 f.; 12; 14; 22; 47). Zum anderen vermittelt sie selbst ihrer kleinen Schwester TE(C) alle ihre Sprachen (inkl. Französisch), wobei auch sie auf den Aspekt des Spaßes fokussiert (Int. T(C), S.18 f.). Die sprachliche Leichtigkeit, für die sich SV(C) einsetzt, manifestiert sich demnach prägnant in T(C)s Sprachverhalten.

Andererseits spiegeln sich auch die verlaufskurvenförmigen Erfahrungen der Eltern in T(C)s Sprachbiografie wieder. Vor allem ist augenscheinlich, dass T(C) die Migration der Mutter fortführen bzw. zum Abschluss bringen möchte. Der unmissverständliche Plan, den „deutschen Lebensabschnitt“ nach dem Abitur zu beenden, wird in keinem Moment mit der Migration der Mutter in Verbindung gebracht, sondern ist vielmehr in seiner narrativen Rekonstruktion exemplarischer Ausdruck für T(C)s sprachliche und kulturelle Identitätsproblematik. Die deutsche Sprache betreffend, stellt T(C) wiederholt verärgert fest, dass diese sich zu einer Art Muttersprache für sie entwickelt hat (Int. T(C), S.22; 31).³⁸⁵ Diese erstarkte Sprache will sie allerdings in der Zukunft, mit eigenen Kindern, nicht mehr verwenden, es sei denn, sie würde – was sie nicht vorhat – in Deutschland bleiben. Damit drückt sich einerseits der von der Mutter angedachte regionale Charakter der deutschen Sprache aus. Andererseits jedoch auch SV(C)s Vorstellung von Sprachen als pure Werkzeuge³⁸⁶ (Int. S(C), S.3). Im Hinblick auf

³⁸⁵ Allerdings trifft dieser Befund auf alle jugendlichen Probanden meines Korpus‘ zu.

³⁸⁶ Die chinesische Sprache betreffend lassen sich keine Hinweise auf eine solche Einstellung finden. Chinesisch soll ein unverrückbarer Teil ihrer sprachlichen Identität bleiben.

T(C)s kulturelle Identität, ließ sich konstatieren, dass T(C) sich in Freiburg und Deutschland schlichtweg nicht integriert sieht. Dabei hatte sie in ihrer Kindheit durchaus Anstrengungen unternommen, vollständig in der deutschen Kultur aufzugehen, was sogar zu ernsthaften Konflikten mit ihrer Mutter geführt haben soll (Int. T(C), S.24 ff.). Tragischerweise wird von T(C)s Eltern zwar ihr Wunsch nach einem Leben im englischsprachigen Ausland verstanden und sogar unterstützt, von der erlebten Ausgrenzung durch die deutsche Gesellschaft scheinen sie keine Kenntnis zu haben. Ähnliches gilt für die Einschätzung von T(C)s Fertigkeiten in der deutschen Sprache: M(C) beansprucht T(C)s vermeintlich perfekte Deutschkenntnisse bei der Umsetzung professionellen Vorhaben (Int. M(C), S.22) und bei anfallenden Dolmetscheraufgaben (vgl. Kap. 10.2.1). Dass T(C)s Deutsch nicht nur orthographische, sondern vor allem handfeste grammatikalische Defizite aufweist, vermag M(C) nicht zur Kenntnis zu nehmen.

Insbesondere bei der deutschen Schriftsprache und der Grammatik zeigt sich, dass auch SV(C) seiner Stieftochter nicht nur nicht weiterhelfen konnte, sondern dass durch die abweichenden Grundvoraussetzungen eine Weitergabe sprachlicher Unsicherheit unerfreuliche Auswirkungen haben kann. So ist es für SV(C)s sprachliche Identität zwar durchaus problematisch, nicht auf ein gewünschtes Niveau einer deutschen Schriftsprache zurückgreifen zu können. Sein mündlicher Ausdruck bleibt davon jedoch unbehelligt. Anders sieht es bei der erst als 8-jährige in Deutschland angekommenen T(C) aus, bei der bereits orale Produktionen hörbare fehlerhafte Kasusmarkierungen aufweisen. T(C)s Kommentare darüber, dass keiner ihr die deutsche Grammatik schlüssig habe erklären können, weisen auf sich fundamental von SV(C)s Sprachbiografie unterscheidende Folgen hin. Trotz aller metasprachlichen Überlegungen, die SV(C) anzustellen gelernt hat, scheint es bei der Wahrnehmung ihrer tatsächlichen grammatischen Schwierigkeiten eine Art blinden Fleck zu geben.

11. Elf Thesen als Zusammenfassung und Vergleich³⁸⁷

Für diese Untersuchung wurden per narrativen Interviews und Gruppendiskussionen vier Familien in unterschiedlicher Zusammensetzung, bei denen Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund eine Rolle spielen, zu verschiedenen in diesem Kontext wichtigen Aspekten befragt. Dargestellt haben sie Facetten von Diversität anhand von Lebensläufen, Einstellungen, Befindlichkeiten und Zukunftsperspektiven, die zum großen Teil durch die Aufnahmegesellschaft und die Perspektiven des Arbeitsmarkts evoziert waren. In diesen Familien des akademischen Milieus waren es interessanterweise die Mütter, die Frauen, die die Migration anstießen bzw. durchführten und mit Arbeitsmarktproblemen konfrontiert waren. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse, zumal sie differenziert sind, lassen sich nicht einfach auf Migrantenfamilien aus anderem Milieu übertragen,³⁸⁸ sie zeigen jedoch exemplarisch verschiedene Faktoren der Migration und ihr Interagieren auf. Sie könnten an anderen Gruppen verifiziert bzw. modifiziert werden. Daher kann diese Analyse den Blick in die heterogene Gesellschaft schärfen und auch Argumente für verbundene Bereiche liefern.

1.These:

Die Frage nach nationaler, kultureller oder sprachlicher Zugehörigkeit erzeugt unnötige/störende Spannungen

Wenige Themen bringen die meisten Jugendlichen und ihre migrierte Eltern so sehr aus der Fassung wie der Aspekt nationaler Zugehörigkeit(en). Nicht nur gerät die Erzählung dann meist ins Stocken, sondern vermischen sich in ihr auch vollständig Sprachen, Kulturen und Nationen. Als Beispiel sei ein Fragment angeführt, in dem die aus Tschechien stammende M(T) auf die Frage antwortet, wie es wohl mit der tschechischen Sprache bei ihrer Tochter weiterlaufen wird:

mh* da hab ich keine- also sie kann tschechisch sprechen/
lesen- schreiben halt mit fehlern/ aber das schreiben auch-
leute die in tschechien aufgewachsen sind/ mit fehlern oft/
das ist nicht so einfach die grammatik zu beherrschen/**
und äh- sie- im moment sieht das nicht so dass sie in
tschechien leben würde/* kann ich auch nachvollziehen/ und-
äh-* ich glaub sie hat da auch ein bisschen block wegen
ihrem vater/ dem sie nicht unbedingt näher kommen will/*
und äh-** also sie selbst empfindet tschechisch nicht als-
ALLEINIGE muttersprache sondern tschechisch und deutsch-
gleich- wertig setzt/* manchmal deutsch sogar bevorzugt/
aber nicht lieber mag\ also sie kann da frei sprechen aber

³⁸⁷ Diese leserfreundliche Darstellungsform orientiert sich an den Formaten von Ahamer (2011: „Elf Thesen anstatt einer Zusammenfassung) und El-Mafaalani/Toprak (2011: „Statt eines Fazits: Erfolgreiche Muslime in Deutschland“).

³⁸⁸ Bei allen migrierten Frauen dieser Studie lässt sich eine Vielzahl von Hinweisen dafür auffinden, dass eine Migration im biografischen Skript schon lange vor der tatsächlichen Umsetzung vorgesehen war. Diese Voraussetzung ist natürlich nicht auf Mitglieder von Flüchtlingsfamilien (seien sie aus Kriegs-, Vertreibungs- oder Armutsgebieten) zu übertragen. In welchem Ausmaß sie auf Gastarbeiter der 60er bis 80er Jahre in der BRD anzuwenden ist, wäre eine interessante Fragestellung.

nicht äh-* unbedingt lieber- deutsch wählt\ äh- für äh-- in vielen situationen* und- äh-*** ja also ich werde da nichts- also sie- ich denke sie vergisst es nicht äh- mehr/ also sie wird schon sprechen können und das ist ja-* alles* und sie wird mit der sprache reden glaube ich wo sie dann leben wird\ also OB sie dann- endgültig in ihrem alltag jetzt deutsch tschechisch französisch englisch was weiß ich spanisch italienisch- redet/ sie wird einfach die sprache lernen wo sie kommt und- mit der sprache dann- sich äußern\ also für sie- sie ist da nicht festgelegt\ hat sie auch selber so- EMPFINDET sie auch selber so\ sie empfindet sich auch nicht als äh- tschechin\ auch nicht als deutsche/ sie ist einfach irgendwo-* fühlt sich FREI einfach in ihrer entscheidung\ wo sie dann- äh-* endgültig leben wird\ also jetzt- eher inkliniert sie zu englischsprachigen raum glaube ich\ im moment noch* wie sichs entwickelt wird sich zeigen** hat bisschen vorteil jetzt dadurch/ dass sie so frei ist/ an der anderen seite- ha- fehlen ihr natürlich wurzeln\ bisschen*** (Int. M(T), S.21 f.)

Zunächst muss erwähnt werden, dass M(T) ihrer Tochter zu einer außerordentlich balancierten Zweisprachigkeit verholfen hat. Dies allein könnte eine Mutter stolz machen, hat sie ihrem fast erwachsenen Kind doch vielfältige Horizonte eröffnet. Dass nun Trauer ins Spiel kommt, weil sich die Kinder auch sprachlich (vgl. Kap. 9.1.1.6 und 9.1.3.4) entfremden, ist nachvollziehbar. Auch die Sorge, das in zwei Ländern sozialisierte Kind könne wurzellos sein, ist verständlich. Einem Migrationsprozess, an dem Kinder beteiligt sind, scheinen emotionale Schwierigkeiten schon *per se* immanent zu sein. Warum dann die zusätzlichen Belastungen wie die Frage nach dem zukünftigen Wohnort nebst Sprache? Eine Antwort darauf wäre bei M(T) der sich abzeichnende Wunsch, die deutsche Sprache werde nicht die Hauptsprache ihrer Tochter bleiben (vgl. Kap. 9.1.1.6). Auch eine weitere Antwort birgt dieses Fragment, denn M(T) zeigt sich ziemlich überzeugt davon, dass ihre Tochter die tschechische Muttersprache wohl nicht mehr „vergisst“. Die Frage allerdings, wie ein solcher Gedanke überhaupt entstehen kann, drängt sich geradezu auf. Warum sollte T(T) eine ausgezeichnet entwickelte Sprache vergessen? Die Antwort darauf ist mit Sicherheit in der (nicht nur) europäischen Annahme einer anthropologischen Grundkonstante zu sehen, nach der Einheimischkeit und Einsprachigkeit zu korrelieren haben (Krumm 2009, 235). Meine im Alter von 8 Jahren aus China migrierte 16-jährige Probandin T(C) bringt es – Kulturen betreffend – folgendermaßen auf den Punkt:

man wird dann immer so zur wahl gestellt als wenn man- nur eine- kultur haben kann oder so\ oder nur einen- MÖGEN sollte\ (Int. T(C), S.41)

Sehr klar ist das Dilemma auch dem Vater der beiden venezolanischen Kinder (V(V)), denn er kategorisiert die Frage nach nationaler Zugehörigkeit als „blöd“, schließlich entspreche sie einer Fragestellung, die er so formuliert: „wen liebst du mehr, deinen Vater oder deine Mutter?“ (Int. V(V), S.30). Trotz aller Aufgeklärtheit geriet auch er kurz zuvor ins Stammeln, als

es um die kulturelle Zugehörigkeit seiner Kinder ging. Dabei sah sein Fazit folgendermaßen aus:

man kann die nicht kulturell/ sagen dass die wären- äh- die sind gleichzeitig deutsche und spanisch die- die sind eher- oder venezolaner die sind eher- venezolaner weil die- kriegen-* die kulturelle information von UNS\ die wir-* hundert prozent venezolaner³⁸⁹ sind\ (Int. V(V), S.29)

Beide Kinder spüren anscheinend die Brisanz dieses Themas und reagieren unterschiedlich darauf. Seine 14-jährige Tochter (T(V)), die während des Interviews an diesem Punkt fast die Fassung verlor (Int. T(V), S.16), erkennt an, sprachlich eine Deutsche geworden zu sein, verschont ihre Eltern im Familiensetting aber mit der Information und findet auf narrativer Ebene eine Balance, indem sie deklariert „aber lieber Venezolanerin“ (Int. T(V), S.16) zu sein. Während eine Neigung zum Herkunftsland auch bei T(F) erkenntlich ist, reagieren T(C) und T(T) evasiv und verorten sich in einem dritten Land und/oder einer dritten Sprache.

Kinder ab einem gewissen Alter³⁹⁰ entwickeln offenbar erstens ein Gespür dafür, dass sie ihre Eltern verletzen, wenn sie sich sprachlich entfernen. Zweitens ahnen sie wohl genau, welche Erwartungshaltung bei Fragen nach Zugehörigkeit mitschwingt.

Mein Korpus liefert durchaus Lösungen aus dieser Misere. Einerseits deklariert der jüngste Proband, der 12-jährige S(V) die deutsche Sprache schlichtweg als Tanten- oder Onkelsprache (Int. S(V), S.13). Warum nicht? Die Mutter bleibt auf ewig die Mutter, auch wenn man ein Leben lang bei Tanten und Onkeln wohnt. Sollte dieser Ausweg als zu naiv oder trivial betrachtet werden, so ist des Weiteren folgende, von M(F) generierte Aussage zu beleuchten:

sie [ihre 16-jährige Tochter; T.P.] hat ** sie hat zwei-*
persönlichkeiten\ denk ich sie hat das deutsche und das
finnische\ (Int. M(F), S.34)

Bilinguale Kinder haben nun mal „zwei Persönlichkeiten“, zwei Sprachen und zwei Kulturen, auch wenn sich das europäisch geprägte Weltbild gerne mit gegenteiligen Konstrukten befasst und zweisprachige Menschen damit unter Druck gesetzt werden. Ein Bewusstsein dieser Realitäten würde den betroffenen Individuen tatsächlich unnötige Spannungen ersparen.³⁹¹

³⁸⁹ Dass diese Information *de facto* nicht stimmt, erstaunte V(V) in der Familiendiskussion, in der es um Muttersprache ging (Kap. 7.3.8). Da eröffnete ihm seine Frau, ihre eigentliche Muttersprache sei Deutsch.

³⁹⁰ Sehr genau präzisiert die 16-jährige T(C), wie sie erst im Laufe ihrer Entwicklung bemerkte, in Deutschland fremd zu sein. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass der 12-jährige S(V) sich nicht mit schwierigen Identitätsfragen herumplagt, während diese seiner 14-jährigen Schwester enormen Stress verursachen. Die Bedeutung eines pubertären Alters in Sprachbiografien wird auch von Bettens (2010) Untersuchungsergebnissen gestützt (vgl. Kap. 2.6.2).

³⁹¹ Aufschlussreich ist die Tatsache, dass diese Aussage von der fast assimilierten M(F) stammt, die zuweilen auf die deutsche Sprache nebst Kultur reduziert wird. Vermutlich sind solche Menschen, ebenso wie erwachsene Bilinguale am besten dazu geeignet, die besondere Realität mehrsprachiger Menschen darzulegen.

2. These:

Jugendliche können genau bestimmen, zu welchen Kollektiven sie gehören

Da sich die fünf jugendlichen Probanden meiner Untersuchung allesamt durch eine gut bis sehr gut entwickelte Zweisprachigkeit auszeichnen, konnten und/oder könnten sie jederzeit über längere Zeiträume hinweg in ihren Ursprungsländern bzw. denen ihrer migrierten Elternteile leben, ohne sprachlich auf nennenswerte Schwierigkeiten zu treffen. Tatsächlich jedoch betrachten sich aufgrund von Erfahrungen oder Beobachtungen drei der jungen Bilingualen als der entsprechenden *peer group* dort nicht mehr zugehörig und stellen so einen Bruch in ihren kollektiven Identitäten fest.

Besonders auffällig ist dies bei der aus China migrierten T(C) ausgeprägt: sie beobachtet nicht nur, neue sprachliche Entwicklungen ihrer chinesischen Altersgenossen verpasst zu haben, sondern konstatiert auch mit Schrecken, exakt eine solche chinesische Aussprache angenommen zu haben, über die sie vor der Migration noch gelacht hatte.³⁹²

Die junge, aus Tschechien eingewanderte T(T) hingegen stellt fest, im Herkunftsland relativ schnell ein den Familienangehörigen angepasstes sprachliches Niveau im Tschechischen zu erreichen, merkt aber bedauernd an, den dortigen Jugendjargon überhaupt nicht zu beherrschen.

Letztendlich leidet auch die aus Venezuela stammende T(V) darunter, dass Gleichaltrige Venezolaner sie bei Besuchen in der Heimat als fremd wahrnehmen, da sie sprachlich nicht mehr als Einheimische kategorisiert wird.

Dies ist Ausdruck eines Wunsches nach doppelter Einsprachigkeit nebst doppelter kollektiven Identität³⁹³ (vgl. Kap. 3.6), was ausgeschlossen zu sein scheint, wie es auch T(T) ausdrückt:

ich glaube wenn es ginge/ dann würde (...) ich in beiden
ländern leben\ also-* wenn-* dann würde ich mich teilen und
in beiden ländern ständig leben\ einfach damit ich-*
tschechien noch besser kennenlerne/ damit ich da die
jugendlichen kennenlernen kann/ und damit ich die orte da
IMMER sehen kann/ (Int. T(T), S.31)

Von der Hypothese ausgehend, dass sich ein realitätsnahes Konzept bilingualer (oder multilingualer) Identität noch nicht durchgesetzt hat, ist es kohärent, dass die betroffenen Individuen stets mit einem unerreichbaren Ideal zurechtkommen müssen, obwohl sie es im Grunde besser wissen. Und da Bilinguale wohl sehr sensibel für kollektive Identitäten sind, ist es vonnöten, ihnen mittels realistischer Zeichnungen, überflüssigen Druck zu nehmen: bikulturell zu sein, sollte nämlich vielmehr beinhalten, die Erfahrungshorizonte beider Kulturen irgendwann nachvollziehen zu können, ohne sie jedoch vollständig durchlebt zu haben.

In diesem Zusammenhang möchte ich explizit betonen, dass auch gutgemeinte Fragen nach der ‚eigentlichen‘ Herkunft bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und

³⁹² Allerdings war sie im Gegensatz zu den anderen Jugendlichen seit ihrem acht Jahre zurück liegenden Umzug nach Deutschland nicht mehr in ihrem Herkunftsland.

³⁹³ Wohl aus diesem Grund stört es meine jugendlichen Probanden überhaupt nicht, wenn ihre Vornamen auf verschiedene Weisen ausgesprochen werden. Bei bikulturell aufwachsenden Menschen scheint es keinen Grund zu geben, den Vornamen stets in seiner Originärsprache auszusprechen.

ausgezeichneter deutscher Sprachbeherrschung viel Schmerz auslösen können. In Anlehnung an Gogolins (1994, 34 ff) Entlarvung eines schulischen monolingualen Habitus auch bei besten Absichten des Lehrkörpers kann die gängige Haltung insbesondere gegenüber anders aussehenden Menschen in Deutschland durchaus als **monophysiognomischer Habitus** bezeichnet werden. Es ist an der Zeit, die Paradigmen zu verändern und zu verstehen, dass es möglich ist, bspw. deutsch und chinesisch zu sein. Aus den USA ist bspw. bekannt, dass dort lebende Menschen jeglicher Couleur in den Augen anderer schlichtweg sog. ‚Amerikaner‘ sind. Daher ist die geplante Migration der jungen asiatisch aussehenden Probandin T(C) in ein solches Land auch nachvollziehbar.

3. These:

Jugendliche sind in der Lage, ein Ende familiärer Zweisprachigkeit vorwegzunehmen

Insbesondere bei der in Deutschland geborenen T(F), deren Mutter bei der Geburt auch schon über ein Jahrzehnt hier lebte, zeigt sich eine deutliche Fixierung der finnischen Sprache an die dortigen Großeltern. Obgleich jedes Jahr über einen längeren Zeitraum in Finnland, ist es T(F) nicht gelungen, dort stabile kollektive Identitäten aufzubauen – außer eben zu den Großeltern. Das bedeutet, dass für sie nach dem imaginierten Tod dieser beiden die finnische Heimat ihrer Mutter kaum noch mit engen zwischenmenschlichen Kontakten ausgefüllt werden kann. Es spielt nun keine Rolle mehr, dass die finnische Familie zahlreich ist, eine Festmachung an andere Individuen erscheint nicht denkbar:

ach ich mein/ wenn meine großeltern irgendwann nicht mehr sind* zu denen ich eigentlich eine super gute beziehung hab/ ähm- und ich dann einfach-* werd ich dann wahrscheinlich mit der zeit immer weniger finnisch sprechen\ denke ich* und dann/* hoffe ich/ dass ich-* dann trotzdem auch so mit meiner mutter noch sprech und so\ ich fänds schade\ wenn ich irgendwann schlecht werden\ schlechter werden würde* weil ich bin eigentlich schon stolz- relativ gut finnisch sprechen zu können* und mir ist es eben auch wichtig\ weil es ist son teil von mir/ (Int. T(F), S.42)

Diese Konstellation wird sich bei Migranten von sprachlichen Kleingruppen wahrscheinlich öfter auffinden lassen. Irgendwann bricht der Kontakt zum Land der meist schwachen Sprache ab und es bleibt nur noch die Möglichkeit, diese in der Fremde zu bewahren.

An dieser Stelle möchte ich auf die in dieser Arbeit sprachbiografisch dokumentierte Möglichkeit hinweisen, dass junge bilinguale Menschen, die wie T(F) ein Ende der Zweisprachigkeit voraussehen, sich innerlich umorientieren und sich zu einer anders gearteten Mehrsprachigkeit hin ausrichten. Im Falle von T(F) wäre es bspw. eine Dreisprachigkeit mit Französisch als zusätzlich passende ‚Sprache des eigenen Temperaments‘. Dies wird in der folgenden These ausführlicher behandelt:

4. These:

Bei drohendem Bruch mit einer der Hauptsprachen ist eine abweichende multilinguale Konstellation möglich

Strukturell deckungsgleich, aber mit abweichenden Parametern stellt sich die Situation für T(C) und T(T) dar. Zwar nimmt keine der beiden ein *quasi* naturgegebenes Ende der Zweisprachigkeit vorweg, aber bei beiden sind Gründe auszumachen, die sie jeweils von ihrer Herkunfts- oder sogar von der Ziellandessprache entfernen.

Bei T(C) ist die erfahrene Ausgrenzung aus dem deutschsprachigen Kollektiv so schmerzhaft, dass sie für sich hier auch keine „Zukunft“ sieht (Int. T(C), S.35) und daher ihre Kinder auch „auf jeden Fall mit Englisch“³⁹⁴ (Int. T(C), S.30) erziehen will. Trotz aller Bemühungen in ihrer Kindheit, sprachlich in Deutschland akzeptiert zu werden, wird sie immer auf relevante Unterscheidungskriterien aufmerksam gemacht, die ihr vermitteln, hier nicht dazuzugehören. So wirkt ungeachtet fehlender kollektiver Identität³⁹⁵ die Loyalität zur chinesischen Sprache stärker, auch wenn diese in Bezug zur Erziehung möglicher Kinder nur im Konjunktiv II auftaucht (Int. T(C), S.30). Bei negativen Erlebnissen tendieren bikulturelle Menschen scheinbar nicht zu dem simplen Abstreifen einer Sprache, sondern vielmehr zum Ersetzen dieser einen durch eine andere.

Zwar sind T(T)s Erlebnisse nicht in solchem Maß von Segregation geprägt, aber sie hat nach den Worten ihrer Mutter ebenfalls Schwierigkeiten, in Deutschland Fuß zu fassen. Auch macht ihre Mutter schlechte Erfahrungen im Herkunftsland (Tschechien) dafür verantwortlich, dass sich T(T) dort nicht mehr niederlassen will. T(T)s Ausweg besteht in einer Erweiterung ihrer Mehrsprachigkeit, mit dem Vorteil, dass die neue, bestimmende (sic!) Sprache (Englisch) zudem noch besser zu ihr passt.³⁹⁶ Die narrative Prozessstruktur, wie T(T) dabei zu dieser Sprache gelangt ist, entspricht einer Wandlungskurve. Das repräsentiert eine alternative Möglichkeit zur Erlangung einer Mehrsprachigkeit: zwar muss die zusätzliche Sprache gelernt werden, die Affinität zu ihr findet jedoch viel früher und tief im Individuum ihren Ursprung.

5. These:

Flexibilität bei Eltern beugt Migrationsabsichten bei Kindern vor

Ein auffälliges Ergebnis aus den Sprachbiografien der 2. Generation ist bei einigen der Wunsch nach einer Emigration, während andere sich eine Zukunft in Deutschland als Zielland ihrer Eltern(-teile) durchaus vorstellen können. Die Erforschung diesbezüglicher Kriterien ist

³⁹⁴ Die herausragende Bedeutung der englischen Sprache ist u.a. in Kap. 10.1.3.4 dokumentiert. Des Weiteren ist durchaus denkbar, dass T(C) den familiären Auftrag der Großeltern an die Mutter (M(C)), ‚international zu bleiben‘ mit der englischen Sprache erledigen will.

³⁹⁵ Dass die Erfahrungen mit chinesischen Menschen – wahrscheinlich auch mit ihrem Vater – nicht besonders gut sind, spielt gewiss ebenfalls eine entscheidende Rolle.

³⁹⁶ Interessant ist in diesem Zusammenhang Christs (2009, 38) holistische Aussage zur kollektiven Identität mehrsprachiger Menschen: „Der Mehrsprachige macht mit jeder Sprache, die er lernt, neue kulturelle Erfahrungen. Er tritt in eine neue Gemeinschaft ein, mit jeder Sprache in eine andere, eine neue.“ T(T)s Identifikation mit einer solchen neuen Gemeinschaft erscheint durchaus möglich und plausibel.

m.E. von entscheidender Bedeutung, schließlich sollte es der Wunsch aller Beteiligten sein, dass junge Menschen sich im Land, in dem sie leben, auch insoweit wohl fühlen, als dass sie da eine Zukunft nicht definitiv ablehnen. Abgesehen von personalen Gründen, die auf die Identitäten der Jugendlichen fokussieren, gibt es natürlich auch handfeste ökonomische Motive dafür, die im Zielland ausgebildeten Individuen dort auch als Arbeitnehmer und Steuerzahler zu behalten. Im Folgenden werde ich kurz die Einzelfälle vorstellen, um dann mögliche Korrelationen zu extrahieren:

Die in Tschechien geborene T(T) will nach ihrer schulischen Ausbildung voraussichtlich nicht in Deutschland bleiben, obwohl sie mit Freiburg schon länger eine tiefe Verbundenheit fühlt. Die langsam entstandene Zuneigung zu Deutschland wird narrativ in einem rechtfertigenden Modus vorgetragen und stets mit einer analogen Neigung zu Tschechien verbunden (Int. T(T), S. 32 ff.). Dabei taucht als Befreiung aus ihrem nationalen Dilemma die englische Sprache als eine Art Originärsprache auf (vgl. These 4). In beeindruckender Form wird dabei ersichtlich, wie sehr auch metasprachlich außerordentlich entwickelte Probanden eine holistische Betrachtungsweise (Franceschini 2004, 132) von Sprachen, ihren Sprechern und Nationen/Kulturen ausdrücken. Als Hauptverursacher ihrer Spannung der deutschen Sprache gegenüber werden die Großeltern väterlicherseits angeführt, die sich auch vor T(T) oft extrem deutschlandfeindlich zeigten. Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich T(T)s Mutter (M(T)) in Dialogen mit T(T) auch sehr dezidiert über die deutsche (und tschechische) Sprache artikuliert: zu zwischenmenschlichen Kontakten bspw. eigne sich die deutsche im Gegensatz zur tschechischen Sprache nicht. In diesem Punkt zeigt sich M(T) auch im Einzelinterview festgelegt. Das Thema Freundschaft sei im Tschechischen nicht nur besser auszudrücken als in deutscher Sprache, sondern außerdem leichter auszuleben. Durch diese Fixierung der deutschen Sprache auf bestimmte Eigenschaften ihrer Sprecher konstatieren M(T) und T(T), dass die Sprache des gewählten Migrationslandes nicht mit der eigenen Persönlichkeit³⁹⁷ korreliert, die vielmehr eine natürliche Verbundenheit zur englischen Sprache aufweisen soll.

Auch die Mutter der in China geborenen T(C) zeigt eine unflexible Haltung der deutschen Sprache gegenüber. Diese bezieht sich jedoch in erster Linie auf deren Regionalität: im Gegensatz zur englischen Sprache sei Deutsch eine Art Regiolekt, um sich in einer „kleinen society“ zurechtzufinden (Int. M(C), S. 24), was M(C) selbst, nebenbei bemerkt, viele Jahre lang nicht bewerkstelligen konnte. Diese Einstellung wurde stets mit der familiären Familienmaxime „bleib international“ (Int. M(C), S.34) kontrastiert, die wiederum untrennbar mit der englischen Sprache verbunden war. Bei T(C)s Stiefvater (SV(C)) lässt sich eine ähnliche Einstellung auffinden: die deutsche Sprache sei als regionale Kommunikationssprache nicht zu vernachlässigen, allein die englische jedoch diene zur Kommunikation in der heutigen globalisierten Welt. Zwar benutzt er die deutsche Sprache regelmäßig mit T(C), sie wird von ihm aber an keiner Stelle mit positiven Inhalten konnotiert. Dass diese Sprache für M(C) und SV(C) insgesamt kaum günstige Eigenschaften zeigt und auch keine Einstellungsveränderun-

³⁹⁷ Natürlich auch nicht zur Persönlichkeit der Mutter (M(T)), im Gegensatz zur Tochter ist diese jedoch für ihre Migration selbst verantwortlich.

gen erfährt, ist als weiterer Faktor für T(C)s Bereitschaft, diese Sprache abzulegen zu deuten.³⁹⁸

Bei der in Deutschland geborenen Tochter T(F) der aus Finnland migrierten M(F) sind keine Pläne erkennbar, Deutschland später dauerhaft verlassen zu wollen. Zu erwähnen ist hierbei, dass M(F) sich sprachlich und kulturell außerordentlich gut an Deutschland assimiliert hat und keine Vorurteile zur deutschen Sprache bzw. ihren Sprechern zu erkennen gibt. Dass dabei trotzdem Veränderungen in der nächsten Generation stattfinden können, wird in der nächsten These erläutert.

Interessant ist die Haltung gegenüber Deutschland und seiner Sprache bei den im Kleinkindalter aus Venezuela migrierten T(V) und S(V). Während es für die ältere T(V) sehr wahrscheinlich ist, später einmal in Deutschland zu leben, kann sich ihr Bruder S(V) ein Leben in Venezuela oder in Deutschland vorstellen. Hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Sprache lassen sich in dieser Familie vornehmlich beim Vater (V(V)) Einstellungsveränderungen antreffen. Hielt er bspw. die deutsche Sprache vor der Migration noch für eine harte Sprache, stellt er mittlerweile fest, dass man in ihr sogar seine Liebe ausdrücken kann (Int. V(V), S.15). Außerdem wehrt er jegliche Art von Stereotypisierung ab,³⁹⁹ die Mitglieder des deutschen (und natürlich des venezolanischen) Kollektivs abwertet. Hinzu kommt, dass die Mutter (M(V)) zwar gerne Klischees über Deutsche heranzieht, *de facto* aber eine Art harmonischen Frieden mit der deutschen Sprache geschlossen hat.

Es kann postuliert werden, dass Migrationsabsichten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund entgegengewirkt werden kann, indem die Eltern dafür sorgen, festgelegt Meinungen und Haltungen in Bezug zur Sprache des Ziellandes zu revidieren und ggf. zu verändern. Allerdings kann sich meinem Korpus auch ableiten lassen, dass es neben den räumlichen Migrationsabsichten auch innere, sprachliche Migrationsbewegungen bei den Probanden gibt, die auf andere Ursachen zurückzuführen sind. Keineswegs will ich jedoch die Hypothese aufstellen, dass eine sprachliche und kulturelle Flexibilität seitens der Eltern zu einem Ende der horizontalen Mobilität führt. Vielmehr scheint bei meinen Probanden das Gegenteil der Fall zu sein. Auch wenn keine Emigration vorgesehen ist, so scheint ein zukünftiger Verbleib in Freiburg keinem der Heranwachsenden vorstellbar. Der den migrierten Elternteilen innewohnende ‚Bewegungsdrang‘⁴⁰⁰ scheint sich in der nachkommenden Generation fortzusetzen.

6. These:

Assimilation eines Elternteils kann zu sprachlicher Emigration bei Kindern führen

Warum verorten einige Kinder meines Korpus‘ ihre sprachliche Identität in einer Fremdsprache? Neben den o.a. Gründen, die auch zu realen Migrationsabsichten führen können und die

³⁹⁸ Zweifellos ist dieser Faktor nicht allein ausschlaggebend für T(C)s Emigrationsabsichten. Die erlebte fehlende Akzeptanz ihres Äußeren spielt dabei ebenfalls eine gewichtige Rolle.

³⁹⁹ Dies konnte den audiovisuellen Aufzeichnungen des Familiensettings entnommen werden. Dabei gab es nur eine Ausnahme, als es um die fehlerhafte Aussprache und Verwendung des spanischen Nachnamens durch Deutsche ging.

⁴⁰⁰ Vgl. dazu auch die Ergebnisse von Meng und Ricker (Kap. 2.2.1 u. 2.2.2).

in holistischer Manier Sprache und Land vereinen, lassen sich bei T(F) auch verdeckte Motive aufspüren, die in ihrem Fall jedoch nur zu einer sprachlichen Emigration führen.

Dabei ist vor allem auf die aus Finnland migrierte Mutter (M(F)) zu schauen, die von vielen Deutschen wegen ihrer ausgezeichneten Sprache gar nicht erst als Migrantin wahrgenommen wird. Auch ihr Ehemann (V(F)) behandelt sie so, wie er auch mit einer deutschen Ehefrau umgehen würde, schließlich falle ihm bei ihr kulturell kein Unterschied zu ihm selbst auf.

Daher war es für V(F) völlig überraschend, dass M(F) in der Gruppendiskussion T(F)s Proposition bestätigte, Deutsch sei keine sehr emotionale, sondern vielmehr eine graue Sprache (Kap. 8.2.1). Auch verwehrt sie sich dabei der Ansicht, die deutsche und die finnische Kultur seien deckungsgleich (Kap. 8.2.3). Durch ihre perfekte sprachliche und kulturelle Anpassung an Deutschland hat sie – trotz regelmäßiger und langer Aufenthalte in Finnland – ein Korsett erzeugt, in das sie sich von anderen gesteckt sieht.

Könnte es nicht sein, dass ein solcher *Status Quo* unweigerlich Inkongruenzen erzeugt, die von der kommenden Generation übernommen werden? Bei diesen kann ein Zustand von sprachlicher Heimatlosigkeit entstehen, der im Falle von T(F) erst dann überwunden wird, wenn sie die französische Sprache so weit erlernt, dass sie deren Eigenschaften als zu sich selbst passend bestimmen kann. Sprachliche Heimatlosigkeit wäre demnach kein Phänomen, das allein auf die Generation der Migrierenden zu beschränken ist.⁴⁰¹

7. These:

Eine internationale multilinguale Identität liegt für bilinguale Kinder und Jugendliche in greifbarer Nähe

Einer der am stärksten in die Zukunft weisenden Befunde meiner Untersuchung ist die Leichtigkeit, mit der die meisten Probanden über eine multilinguale Identität sprechen und diese auch in erreichbarer Reichweite verorten.

Dabei sind einerseits solche Fälle aufzufinden, die auf ein Zutrauen der Befragten hinweisen, jegliche weitere interessante Sprache lernen zu können. So teilt der 12-jährige S(V) mit, er möchte gern noch Italienisch, Französisch und Portugiesisch lernen, und stellt dabei fest, es wäre ja „schade“ kein Italienisch zu lernen, da es ihm wegen seiner Grundvoraussetzungen doch „zufliegen wird“ (Int. S(V), S.19). Diese Zuversichtlichkeit wiegt stärker als weniger gute Erfahrungen im schulischen Lateinunterricht und – das ist von größerer Bedeutung – als die biografisch tradierte Angst davor, Sprachen zu verlieren (vgl. Kap. 7.1.1).⁴⁰²

Relevanter als der genannte Aspekt erscheint mir andererseits jedoch das Resultat, dass für viele Jugendliche und ihre Eltern eine multilinguale Identität nicht einfach eine Erweiterung ihrer personalen Identität darstellt, sondern deren Komplettierung. Damit will ich ausdrücken,

⁴⁰¹ Auch bei kollidierenden kulturellen Einstellungen beider Elternteile, könnte eine Art sprachlicher Heimatlosigkeit entstehen, wie es sich bei L(T) zeigt (vgl. Sprachbiografie eines Hochschullehrers in dieser Arbeit). Er fühlt sich stark von der französischen Sprache angezogen, der er für sich selbst gewünschte Attribute verleiht. Erst viel später in seinem Leben gewinnt seine deutsche Muttersprache für ihn selbst an persönlicher Bedeutung.

⁴⁰² Natürlich muss hierbei in Betracht gezogen werden, dass bereits S(V)s Mutter enorme Anstrengungen unternommen hat, um nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei ihren Kindern jene biografischen Schicksalsschläge zu bearbeiten, unter denen sie als Kind zu leiden hatte.

dass bilinguale (aber auch monolinguale) Individuen feststellen, dass sie durch den Erwerb einer weiteren Gebrauchssprache endlich jene Facetten ihres Ichs zum Ausdruck bringen können, für die sie zuvor nicht so einfach passende Lexeme und Ausdrucksmittel fanden. Sehr deutlich ist dies bei der mit Finnisch erzogenen T(F) und der in Tschechien geborenen T(T) zu dokumentieren. Aber auch beim einsprachig aufgewachsenen Hochschullehrer L(T) ist eine solche biografische Konstante auszumachen. So war für ihn schon kurz nach den ersten Kontakten mit der französischen Sprache klar, dass diese Sprache genau jene Eigenschaften verkörpert, die ihm familiär inhärent waren (z.B. die Liberalität). Beim Ehemann der aus China migrierten M(C) symbolisierte hingegen die englische Sprache sein ihm innewohnendes Verlangen nach weltweiter Kommunikation. Während bei ihm schulisch erlernte Sprachen mit seinem Charakter kollidierten, konnte er auf seine Weise (*learning by doing*) seine Wunschsprache Englisch doch noch ausbauen und dadurch endlich jener Mensch werden, für den grenzübergreifende Verständigung eine hohe Bedeutung hat.

Letztlich ist es unerheblich, ob die Probanden auf ihre Sprachen Charakteristika projizieren, die für sie von biografischer Bedeutung sind oder ob tatsächlich innere Prädispositionen für den Erwerb und die Identifizierung mit einer oder mehreren Sprachen vorliegen. Entscheidend ist vor allem, dass der Erwerb weiterer Sprachen sich durchaus dazu eignet, Probleme zu eliminieren, Einschränkungen abzubauen und ein inneres Gleichgewicht zu finden.

8. These:

Unsicherheit beim Migrationsprozess beeinträchtigt eine starke sprachliche und kulturelle Identität bei den Kindern

In einem Land wie Deutschland wird beim Thema Migration meist ziemlich bald auf eine notwendige Beherrschung der deutschen Sprache aufmerksam gemacht, und diese Einstellung manifestiert sich auf politischer Ebene bspw. auch im Nationalen Integrationsplan von 2007. Der sieht beispielsweise die Zielsetzung vor „von Anfang an die deutsche Sprache zu fördern“, und zwar als eines der wichtigsten Themen (2007, 47 ff.). Erfurt/Amelina (2008 b, 15 f.) stellen in dieser Hinsicht eine erstaunliche Dualität fest: während bei den großen Migrantengruppen gerne von „Bildungsferne“ und „Parallelgesellschaft“ als Folge von mangelnden Sprachkenntnissen gesprochen wird,⁴⁰³ leben „Angehörige der Bildungs- und Funktionseliten aus anderen Ländern nicht selten ohne jede Praxis des Deutschen über Jahre hinweg in Deutschland“. Es scheint folglich einen gesellschaftlichen Konsens darüber zu geben, dass sich akademische Migranten selbst zu helfen wissen. Natürlich gibt es für die Kinder dieser Zuwanderer, sofern sie im Grundschulalter sind, Kurse, die sie auf den Regelschulbesuch vorbereiten sollen. Aber im Freiburger Raum existieren keine gesonderten Unterrichtsgruppen von Kindern dieser Migrantengruppe.

In meiner Untersuchung stellte sich heraus, dass insbesondere im Hochschulbereich schon in den 90er Jahren für ausländische Wissenschaftler keine besonderen sprachvorbereitenden Maßnahmen getroffen wurden. Die aus Tschechien stammende und dort auch promovierte M(T) erhielt ein Stipendium, um an der Freiburger Universität zu forschen. Darin enthalten

⁴⁰³ Vgl. hierzu bspw. auch Henkelmann (2008, 128).

war nur ein zweimonatiger Deutschkurs am Goethe Institut, weil ihr versichert worden war, sie könne im Institut mit der englischen Sprache klar kommen (vgl. Int. M(T), S. 3). Es muss ihrer außergewöhnlichen Disziplin zugeschrieben werden, dass sie trotz dieser Geringschätzung der Notwendigkeit einer sprachlichen Kompetenz ein hohes sprachliches Niveau in allen Fertigkeiten erreichen konnte, so dass sie auch über die schulische Entwicklung ihrer Tochter stets auf dem Laufenden sein konnte. Trotz ihrer Beziehung zu einem renommierten Professor wusste sie allerdings nie, ob ihr befristeter Hochschulvertrag verlängert werden würde. Diese wohl gängige Praxis im Unialltag hat bei M(T)s Tochter auf sprachlicher Ebene kaum eine negative Wirkung gehabt. Ihr im Alter von 5 Jahren im Kindergarten ungesteuert erworbenes Deutsch ist durchweg fehlerfrei und phonetisch dem deutscher Jugendlicher nicht zu unterscheiden. Eine stabile sprachliche Identität konnte sie indes (noch) nicht ausbilden. Als zu ihr passende Sprache hat sie das Englische entdeckt und ihre Zukunft sieht sie eher in einem englischsprachigen Land als in Deutschland. Einen Zusammenhang zwischen erschwerter Aufnahme der Familie und der Ausbildung einer anderssprachigen Identität zu postulieren, ist naheliegend.

Untermauert wird diese These vom Fall der als 8-jährige aus China migrierten Tochter (T(C)) von M(C), die für sich selbst in Deutschland keine Zukunft sieht. Bei ihrer Mutter war die Situation der o.a. ähnlich: sie war als Stipendiatin nach Deutschland gekommen, um hier zu promovieren. Leider stellte sich die angekündigte Doktorandenstelle jedoch als promotionsuntaugliche Forschungsstelle heraus, da der Betreuer keine Promotionsbefugnis erhielt. Ein Sprachkurs war überhaupt nicht vorgesehen, den hätte M(C) selbst organisieren müssen. Dies tat sie jedoch nicht, sondern bewarb sich im englischsprachigen Ausland um ein funktionierendes Doktorandenstipendium. Da dies keinen Erfolg einbrachte, blieb sie in Deutschland, heiratete und holte ihre Tochter aus China nach. Nun war sie zwar migriert und baute mit ihrem Mann ein Haus, ihre berufliche Situation aber blieb unklar. Die Auswirkungen auf T(C)s sprachliche und kulturelle Identität sind offensichtlich: in Deutschland will sie nicht bleiben, Deutsch will sie an ihre Kinder auch nicht unbedingt weitergeben. Sprachlich und kulturell betrachtet sie den 8-jährigen Aufenthalt in Deutschland als eine Art Transitionsperiode, die ihre Identität nicht nur nicht gestärkt hat, sondern die eine negative Einstellung gegenüber der deutschen Sprache zur Folge hat.

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass keinesfalls der Eindruck einer zwingenden (mono-)Kausalität entstehen soll. Die Analysen der sprachbiografischen Interviews und der Familiensettings zeigen deutlich, dass eine Vielzahl von Faktoren an der Entstehung und Entwicklung sprachlicher und kultureller Identität beteiligt sind. Ferner ist der Fall der 14-jährigen Tochter der venezolanischen Familie V zu erwähnen, bei der die o.g. Folgen überhaupt nicht auftauchen, obwohl sie davon überzeugt ist, dass ihr Vater bei der Ankunft in Deutschland nur eine vorübergehende Stelle zugesagt bekam und sie bis heute gar nicht weiß, warum sie dageblieben sind (Int. T(V), S.2).⁴⁰⁴ Allerdings unterscheiden sich die Bedingungen bei ihrer Familie doch deutlich von den beiden anderen: erstens kommt in ihrer Sprachbiografie keine Bedrohung einer Abschiebung vor und zweitens wollte ihre Mutter aus sprachbiografischen

⁴⁰⁴ Über die Gründe nach dem Wunsch nach Versöhnung zwischen der deutschen und der spanischen Sprache seitens der Mutter war sie jedoch nur teilweise aufgeklärt gewesen.

Gründen den Migrationsschritt nach Deutschland unbedingt und aus freien Stücken unternehmen. Dies führt zu einer anderen These, die sich aus meinem Material ableiten lässt.

9. These:

Handlungsschematische Erfolge der migrierten Eltern stärken die sprachliche Identität ihrer Kinder

Erlebte Verlaufskurven scheinen eng mit Wanderungsbewegungen verknüpft zu sein und können, sofern sie nicht angegangen werden, einen sehr ungünstigen Einfluss auf die kommende Generation ausüben. Augenfällig sind bspw. die negativen Folgen der o.a. Unsicherheiten, die beiden Frauen (M(C) und M(T)) jegliche Kontrolle über ihre Situation entrissen. Ist es bei der Migration nötig, eine neue Sprache zu erwerben, wird bei der eingewanderten Person über Jahre hinweg eine sprachliche Unterlegenheit gegenüber Muttersprachlern zutage treten, die sich sogar bis hin zur Überzeugung ausgestalten kann, weniger intelligent als die autochtonen Individuen zu sein (Weydt 2012, 13 ff.). Dieser Vorgang führte bei zwei meiner Probandinnen, der aus Finnland migrierten M(F) und der aus Tschechien stammenden M(T), zu einer ernsthaften und erfolgreichen Beschäftigung mit der deutschen Sprache, so dass sie zum Zeitpunkt des Interviews durchaus in der Lage waren, sehr differenziert über ihre Sprachbiografie zu berichten. Die Töchter beider Frauen entwickelten ein tadelloses Deutsch, das in keiner Weise von dem rein deutscher Jugendlicher zu unterscheiden ist. Als Konsequenz ist die deutsche Sprache aus ihrer Identität auch nicht mehr wegzudenken. Anders sieht es bei der aus China kommenden M(C) aus, bei der die Migration aus einer Anhäufung von Widrigkeiten bestand und die es kaum ertragen konnte, wenn sie, als akademisches Mitglied einer chinesischen Familie mit Bildungstradition, hier als einfache „Asia-Frau“⁴⁰⁵ bezeichnet wurde (vgl. Int. M(C), S.9, 11). Als auch ihr Fahrlehrer sie als solche betrachtete, entwickelte sie einen außerordentlichen Ehrgeiz und verblüffte ihn mit einer sogleich bestandenen Fahrprüfung in deutscher Sprache. Dieser als Wendepunkt kategorisierter Moment veränderte M(C)s Einstellung gegenüber Sprachen und Sprecher: die daraufhin geborene TE(C), zum Zeitpunkt des Interviews drei Jahre alt, wurde zur sprachlichen Manifestation des sprachbiografischen Einschnittes. M(C) entwickelte eine Art Entwicklungsschema für TE(C), das zunächst eine Stärkung der ‚regionalen‘ deutschen Sprache vorsah. Zeigte sie bei ihrer älteren Tochter T(C) kaum Interesse für deren tatsächliche Fertigkeiten auf Deutsch, hielt sie sich seit dem erwähnten Wendepunkt stets über die Fortschritte beim Deutsch ihrer jüngsten Tochter auf dem Laufenden. Die Schlussfolgerung ist naheliegend: migrierte Elternteile brauchen handlungsschematisch erfolgreich bewältigte Verlaufskurven, um sich selbst sprachlich selbstbewusster zu fühlen. Bleiben solche Wendepunkte aus oder kommen sie zu spät, so ist eine Bedrohung der sprachlichen Identität der Kinder zu befürchten.

Bei der familiären Sprachbiografie von Familie V sind die Konsequenzen einer handlungsschematischen Reparatur erlebter Leiden (wiederholter Sprachverlust) noch prägnanter. M(V)

⁴⁰⁵ Frauen mit fernöstlichem Aussehen können natürlich aus verschiedenen Ländern kommen. Eine durch Sex-Tourismus verbreitete Welle führte dazu, dass deutsche Männer i.d.R. bildungsferne Frauen aus Thailand heirateten und sie mit nach Deutschland brachten. Einer Verwechslung mit diesem Kollektiv zu entgehen ist in M(C)s Sprachbiografie ein wiederkehrendes Element.

hatte ihre Migration nach Deutschland schon bald nach der Geburt der eigenen Kinder geplant, damit diese eine Versöhnung mit der Sprache ihrer Großmutter erfahren könnten. Tatsächlich erreicht M(V) die Umsetzung ihres Vorhabens, was sich bei der 14-jährigen Tochter in dem Kommentar ausdrückt, sie selbst habe keine Angst mehr davor, eine ihrer Sprachen zu vergessen, obwohl ihr die Thematik immer noch präsent ist (Int. T(V), S.29). Entscheidender als die Bewältigung einer familiär tradierten Befürchtung ist bei ihr allerdings die empfundene Veränderung in Bezug auf ihre Muttersprache. Eindeutig sei nämlich Deutsch mittlerweile die Sprache, in der sie sich am wohlsten fühle (vgl. auch Disk. Nr. 17). T(V)s sprachliche Identität entwickelt sich also vielmehr frei von starren Vorstellungen, wenngleich sie bemerkt, dass die sprachliche Entfernung ihren Eltern Schmerz zufügt.

10. These:

Sprachliche (Un-)Korrektheit der Eltern überträgt sich nicht zwangsläufig auf die Kinder

Es ist eine gute Nachricht für migrierte Eltern: sie müssen nicht unbedingt fehlerfreies Deutsch sprechen, um ihren Kindern den Weg zu einem korrekten Deutsch zu ebnen. Der 12-jährige S(V), dessen mündlicher Duktus keine nennenswerten Normabweichungen aufweist, drückt seine Einstellung diesbezüglich sogar folgendermaßen aus:

ich finds eigentlich auch- auch- lustiger- wenn die eltern nicht ganz so perfekt deutsch können weil-* dann kann man die korrigieren-* ist ne lustige erfahrung** (...) und ich find es hört sich angenehmer an als wenn- als wenn die mutter- so- perfektes deutsch kann* ich find es hört sich angenehmer an\ (Int. S(V), S.18)

Indessen lassen sich bei seinen Eltern Indikatoren auffinden, die eine positive Wertschätzung der deutschen Sprache ausdrücken. So liest die Mutter begierig auch schwierigere deutsche Texte, während der Vater seine Vorurteile gegenüber der Sprache (sie sei nicht für Poesie geeignet) völlig revidiert hat. Darüber hinaus versucht dieser, jegliche abwertende Haltung hinsichtlich Sprachen und Sprecher zu meiden. Trotz strenger sprachlicher Maximen in Bezug auf die Trennung von Sprachen teilt er außerdem aktiv den bilingualen Modus seiner Kinder, was im Setting aufgezeichnet werden konnte.

Anders sieht die familiäre Situation bei der 16-jährigen T(C) aus, deren mündliche Produktionen zahlreiche Fehler verschiedenen Typs aufweisen (vgl. insbes. Kap. 10.1.3.5). In ihrer Familie spricht die Mutter zwar auch fehlerbelastetes Deutsch, zeigte aber erstens viele Jahre lang keine Absicht, diesen Zustand auch nur geringfügig zu verändern. Zweitens kategorisiert sie die sprachliche Performanz beim Deutsch ihrer Tochter fälschlicherweise als sehr gut. Drittens kann bei ihr die Einstellung dokumentiert werden, bei der deutschen Sprache handele es sich um eine regional verwendete Sprache, die einem bei seiner ‚Internationalisierung‘ nicht hilfreich sei. Zu beachten ist bei Fam. C ferner, dass der Stiefvater seiner Tochter bei sprachlichen Schwierigkeiten grammatischen Typs nicht nur nie helfen konnte, sondern der deutschen Grammatik ihre Daseinsberechtigung nahezu abspricht. Diese Haltung spiegelt sich

sogar in seiner Einschätzung wider, T(C) habe sprachlich höchstens Schwierigkeiten mit der Schriftsprache und sei im Grund „auf gleichem Niveau“ wie hier geborene Kinder (Int. SV(C), S.13). Es ist zu betonen, dass T(C) dabei durchaus in der Lage ist, die Schule in der Regelzeit zu bewältigen und auch das Abitur anvisiert. Diese Diskrepanz, die es zwischen T(C)s Bildungssprache⁴⁰⁶ und mündlichem Ausdruck zu geben scheint,⁴⁰⁷ findet eine Entsprechung in einer grundsätzlichen Anschauung ihrer Mutter: M(C) schreibt sich nämlich die Fertigkeit zu, mit geschriebener – auch deutscher – Sprache ohne große Schwierigkeiten klarzukommen. Dies untermauert die These, dass es hinsichtlich eines guten sprachlichen Niveaus bei den Kindern in erster Linie um eine positive Haltung gegenüber der entsprechenden Sprache bei den Eltern geht.

11. These:

Code-Switching wird zwar als Bedrohung angesehen, beeinträchtigt die sprachliche Performanz jedoch nicht

Meiner Untersuchung ist zu entnehmen, dass bilinguale Jugendliche sich durchaus mit dem Phänomen von CS und Sprachvermischungen befasst haben und es vielmehr als bedrohend denn als bereichernd empfinden. Gleichzeitig ist besonders bei den sprachlich eher isolierten Jugendlichen eine Sehnsucht nach einem bilingualen Kollektiv zu dokumentieren, mit dem ein zweisprachiger Gesprächsmodus möglich wäre.

Dies trifft jedoch nicht auf Familie V zu, die den bilingualen Modus zu Hause pflegt, obgleich sie ihn teilweise fürchtet. Es entsteht durch die singuläre Art der intrafamiliären Kommunikation ein geteilter Erfahrungshorizont, der durch seine Leichtigkeit verbirgt, dass einzelne Familienmitglieder ernsthafte sprachbiografische Traumata aufweisen, die in keinen familiär geteilten Rahmen überführt worden sind. Die solide sprachliche und kulturelle Identität der Kinder dieser Familie deutet darauf hin, dass ein offener bilingualer Modus, der verschiedene Arten von Sprachvermischungen birgt, eine hervorragende sprachbiografische Voraussetzung für bilinguale Kinder bedeuten könnte.⁴⁰⁸

Hinsichtlich der Befürchtungen, das CS könne zu einer sprachlichen Degeneration führen, lassen sich aus meiner Studie keine Konsolidierungen ableiten. Das Gegenteil scheint zuzutreffen: die bilingualen Kinder meines Korpus‘ intendieren deutlich dahin, sich in beiden Sprachgemeinschaften wohl zu fühlen und bemühen sich auch darum, dies umzusetzen. Sie fürchten sich sehr vor ungesteuerten Sprachvermischungen in monolingualen Kontaktsituationen. Natürlich ist hinzuzufügen, dass deren Eltern z.T. sehr viel unternommen haben, um den dokumentierten Sprachstand zu erreichen, was keine Selbstverständlichkeit darstellt (vgl.

⁴⁰⁶ Ich beziehe mich auf jenes formale Sprachregister, das laut Gogolin/Lange u.a. in Lehrwerken, Lernaufgaben und Prüfungen angetroffen werden kann und von den Autoren als Bildungssprache bezeichnet wird (2011, 111).

⁴⁰⁷ Hier muss sich der Forscher darauf verlassen, dass erstens die Informationen bezüglich Schule korrekt sind und dass zweitens T(C)s Lehrer fundierte Gründe dafür haben, diese als zukünftige Abiturientin auszuweisen. Nebst weitgehend korrekten schriftsprachlichen Produktionen gehört natürlich auch ein gutes Textverständnis bildungssprachlicher Texte (auch Hörtexte) in deutscher Sprache zum erforderlichen Sprachprofil.

⁴⁰⁸ Vgl. dazu auch Krumm (2009, 233), der einen positiven Effekt der Mehrsprachigkeit auf die Familiensolidarität beobachtet.

Lippert 2010).⁴⁰⁹ Die Fokussierung auf den defizitären Aspekt der Sprachvermischung erscheint völlig übertrieben und deckt den Mangel an bestärkenden und bereichernden Elementen auf, die durch CS und andere Sprachvermischungen entstehen können. In diesem Punkt ist ein Paradigmenwechsel geboten, der nicht nur Familien zum CS ermuntert, sondern Sprachvermischungen auch im schulischen Sprachunterricht einbezieht. Dadurch können auch Bilinguale kleinerer Sprechergemeinschaften diesen Duktus ausprobieren und verwenden und dabei dessen positive Perspektiven bemerken. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass sich Sprachvermischungen keineswegs auf die L1 und L2 der Sprecher zu beschränken haben.

Schlusswort

Die Probanden dieser Untersuchung legten in ihrer holistischen Betrachtungsweise einerseits eindrucksvoll dar, dass sie Sprachen und Kulturen als bedeutende Bestandteile der eigenen Person verstehen. Andererseits dokumentierten sie, wie eng verknüpft diese Elemente u.a. mit der eigenen Biografie, der Familiengeschichte, den Sprechern der jeweiligen Sprachen und deren Länder für sie sind.

Diese Tatsache findet in der Analyse der Diskurse ihre Entsprechung. Als zunächst vorwiegend sprachwissenschaftlich konzipierte Arbeit stellte es sich als unumgänglich heraus, in erheblichem Umfang identitätstheoretische und biografische Erkenntnisse zu berücksichtigen. Ohne deren Einbeziehung würden sprachbiografische Rekonstruktionen oftmals lückenhaft erscheinen und könnten leicht als spekulativ abgetan werden.

Dies kann durchaus als Plädoyer für eine Notwendigkeit zur Triangulierung sprachlicher Erhebungen bei Migranten und deren Kindern gedeutet werden. Zwar ist die Stichprobe meiner Untersuchung denkbar klein und keineswegs repräsentativ für die Gruppe der Migranten in Deutschland, einen deutlichen Einblick in überindividuelle Verflechtungen innerhalb des Systems Familie liefert sie jedoch allemal.

Zuversichtlich stimmt mich der Hinweis auf den Zusammenhang, dass die Bewusstwerdung und Reparatur einer zerrütteten Sprachbiografie bei einem Elternteil zu ausgewogenen sprachlichen Identitäten bei dessen Kindern zu führen scheint. Daher sollte es Teil jeglicher sprachfördernden Bemühungen bei Migrantenkindern mit sprachlichen und/oder identitären Schwierigkeiten sein, sich für die Sprachbiografien der Eltern zu interessieren. Dies wäre ein erster Schritt dahin, bei diesen ein Bewusstsein für sprachbiografische Zusammenhänge zu entwickeln, was als Voraussetzung für eventuelle Reparaturen unabdingbar ist. Die Entwicklung operationalisierbarer sprachbiografischer Erhebungen und Auswertungen in größerem Ausmaße steht allerdings noch aus. Ich hoffe, durch diese Arbeit einen Anstoß für solche Projekte geleistet zu haben.

⁴⁰⁹ Aus dieser Untersuchung ist zu folgern, dass es bei der zweisprachigen Erziehung durchaus Schwierigkeiten geben kann. Bspw. lesen die jungen Probanden meines Korpus‘ lieber fremdsprachige Bücher als solche der schwächer gewordenen L1 oder L2. Der Erwerb von Vokabeln und Redemitteln dieser Sprache orientiert sich stets an der starken Sprache und soll nicht auf Methoden des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Vokabeln lernen) zurückgreifen. Der Einsatz von Büchern sollte sich also den tatsächlich verwendeten Lexemen/Ausdrucksformen anpassen und darf nicht allzu viele neue Elemente beinhalten.

12. Bibliographie:

- Adamzik, Kirsten / Roos, Eva (2002): Einleitung. In: Bulletin vals-asla Nr 76. S.VII-XIV.
- Ahamer, Vera (2013): Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“. Bielefeld.
- Alheit Peter (2005): Biographie und Mentalität. Spuren des Kollektiven im Individuellen. In: Volter, B. et al. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden. S.21-45.
- Alheit, Peter (1983): Alltagszeit und Lebenszeit in biografischen Thematisierungen. In: Alheit P.: Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen >Restphänomens<. Frankfurt a.M. S.188-197.
- Altarriba, Jeanette (2003): Does cariño equal liking? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. In: International Journal of Bilingualism 7/3. S.305-322.
- Amelina, Maria (2008): Die werden sonst denken ich bin zweite Klasse. Ein Immigrant. Zur Mehrsprachigkeit russischsprachiger Transmigranten. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.165-188.
- Ammon, Ulrich/ Mattheier, Klaus J./ Nelde, Peter H. (Hrsg.) (1997): „Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable - Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolingisme est curable – Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe“ Sociolinguistica Bd 11.
- Apeltauer, Ernst / Senyildiz, Anastasia (2011): Lernen in mehrsprachigen Klassen – Sprachlernbiografien nutzen. Berlin.
- Apitzsch, Ursula (1996): Migration und Biographie. Opladen.
- Appel, René / Muysken, Pieter (1987): Language Contact and Bilingualism. London.
- Arendt, Birte (2011): Plattdeutsche Glokalisierung. Identitätsinszenierung auf subnationaler Ebene. In: Schiewe, J./Lipczuk, K./et al. (Hrsg.): Sprache und Identität. Frankfurt a.M. S.67-76.
- Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a.M.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Ateş, Seyran (2007): Der Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können. Berlin.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin.
- Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, I./Neumann, U.: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden. S.91-110.
- Balci, Yasemin (2004): Zur Semantik deutscher Elemente in türkischen Sätzen: Die Mischsprache türkischer Jugendlicher in Mannheim. In: Deutsche Sprache 03/2004. S.227-239.
- Ballis, Anja / Penzold, Michael / Scherf, Daniel / Schieferdecker, Ralf (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: Didaktik Deutsch 37. S.92-104.
- Banaz, Halime (2002): Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachverhalten und Identitätsentwicklung. Essen. Redaktion LINSE.
- Barkowski, Hans (2008): Integration und Sprache(n). In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008. Innsbruck. S. 13-28.

- Basch, Linda / Glick-Shiller, Nina / Blanc-Szanton, Cristina (1994): Nations unbound. Transnational project, post-colonial predicaments and deterritorialized nation-states. Langhorne.
- Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg
- Bauer, Joachim (2007): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg.
- Baur, Rupprecht S. / Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch 20. S.119-135.
- Baur, Rupprecht S. / Meder, Gregor (1990): Der Zusammenhang von Muttersprache und Zweitsprache bei der Sozialisation der Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: *toegepaste taalwetenschap in artikelen* 37, 2. S.68-82.
- Berry, John W, et al. (2010): Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaption. In: Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55. Beiheft. Weinheim. S.17-43.
- Betten, Anne (2010): Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi. Nr. 160. S.29-57.
- Betten, Anne (2011): Sprachkompetenz, Spracheinstellung und kulturelle Identität – am Beispiel der 2. Generation deutschsprachiger Migranten in Israel. In: Thüne, E.-M./Betten, A. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom. S.53-87.
- Bickes, Hans (1992): Sozialpsychologisch motivierte Anmerkungen zur Rolle der deutschen Sprache nach der „Einigung“. In: Germanistische Linguistik 110-111/1992. S.111-126.
- Bierhoff, Hans-Werner (2006): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. 6., überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart.
- Bildung in Freiburg 2008. Erster Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau.
- Bildung in Freiburg 2010. Zweiter Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau.
- Blackledge, Adrian / Pavlenko, Aneta (2001): Negotiation of identities in multilingual contexts. In: International Journal of Bilingualism 5/3. S.243-369.
- Bochmann, Klaus / Dumbrava, Vasile (Hrsg.) (2007): Sprachliche Individuation in mehrsprachigen Regionen Osteuropas. 1. Republik Moldova. Leipzig.
- Bohnsack, Ralf (2003): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen. S.67.
- Bohnsack, Ralf / Nentwick-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. S.267-283.
- Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja (2006): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. S.233-248.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6., durchgesehene und aktualisierte Aufl. Opladen.
- Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (2006): Einleitung: Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. S.7-23.
- Bohnsack, Ralf /Marotzki, Winfried /Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- Bredella, Lothar (1998): Immigranten zwischen Sprachlosigkeit und Sprachbeherrschung. In: : Gogolin, I. et al.: (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen. S.191-212.

- Brežna, Irena (1991): Ich kam unter die Schweizer. In: Kummer, Irmela et al. (Hrsg.): Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern. Muri bei Bern. S.11-13.
- Brinker, Klaus et al. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband „Gesprächslinguistik“. Berlin.
- Brizić, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden. S.134-143.
- Bourdieu, Pierre (1993/Orig.1978): Der sprachliche Markt. In: Bourdieu, Pierre: Soziologische Fragen. Frankfurt a.M. S.115-130.
- Bukow, Wolf-Dietrich / Spindler, Susanne (2006): Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte – Eine einführende Diskussion. In: Bukow, W.-D. (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden. S.19-35.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Materialienzur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. Bonn
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien.
- Buß, S. (1995): Zweitspracherwerb und soziale Integration als biographische Erfahrung. Eine Analyse narrativer Interviews mit türkischen Arbeitsmigranten. In: Deutsch lernen 20, 1995, S.248-275.
- Carmine, Veronica (2004): Das Sprachbewusstsein: Analyse einer kulturellen Integration durch die direkte Rede. In Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.211-226.
- Chiellino, Gino (1992): Sich die Fremde nehmen. Gedichte 1986 - 1990. Kiel.
- Christ, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden. S.31-49.
- Clyne , Michael (1981): Deutsch als Muttersprache in Australien. Zur Ökologie einer Einwanderersprache. Wiesbaden.
- Clyne, Michael (1987): Constraints on code-switching: how universal are they? In: Linguistics, 25: S.739-764.
- Clyne, Michael (1991): Community Languages. The Australian Experience. Cambridge.
- Conrad, Sarah-Jane (2002): Wege zum Bilingualisme en chemin. In: Bulletin vals-asla Nr 76. S.137-157.
- Dann, Hanns-Dietrich (1991): Subjektive Theorien zum Wohlbefinden. In: Abele, A./Becker,P. (Hrsg.): Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim. S.97-118.
- Dausien, Bettina et al. (2005): Einleitung. In: Volter, B. et al. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden. S.7-20.
- Dausien, Bettina / Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, W.-D. (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden. S.155-175.
- Deppermann, Arnulf (2007): Playing with the voice oft the other: Stylized Kanakspak in conversations among German adolescents. In: Auer, P. (Hrsg.): Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity. Berlin. S. 325-360.
- Deprez, Christine et al. (2004): „Comment j’ai capturé les mots.“ Recit d’apprentissage. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.23-46.
- DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dietrich, Ingrid (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler.

- Dietrich, Ingrid / Abele, Tamino (1998): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen mit Schule in Deutschland. In: Oomen-Welke, I. (Hrsg.): »...ich kann da nix!« Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg i.Brsg. S.163-191.
- Dirim, Inci (2000): Verordnete Mehrsprachigkeit. In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. – Frankfurt a.M. S. 83-97.
- Dirim, Inci / Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin.
- Dittmar, Norbert (2002): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien (Reihe Qualitative Sozialforschung – Band 10). Opladen
- Du Bois, Inke / Baumgarten, Nicole (2008): *It was my life. I was single. I had a job.* Die Konstruktion professioneller Identität im Migrationskontext. US-amerikanische Expatriates und Immigranten in Deutschland. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.43-66.
- Eisenstadt, Shmuel Noah (1991): Konstruktion nationaler Identitäten in vergleichender Perspektive. In: Giesen, B. (Hrsg.): Nationale und kulturelle Identität. Frankfurt a. M. S.21-38.
- Eller, Nicole (2010): „I’m still Bohemian minded!“ Eine Untersuchung ausgewählter Sprachbiographien von Sprecherinnen und Sprechern deutschböhmischer Varianten in aller Welt. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi. Nr. 160. S.151-166.
- El-Mafaalani Aladin / Toprak, Ahmet (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. Bonn.
- Engelhardt, Michael von (1990): Biographie und Identität. In: Sparr, W. (Hrsg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte. Gütersloh. S.197-247.
- Erdheim, Mario (1993): Psychoanalytische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. 2. Aufl. Opladen. S.91-108.
- Erfurt, Jürgen / Amelina, Maria (2008 a): Editorial. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.5-9.
- Erfurt, Jürgen / Amelina, Maria (2008 b): Elitenmigration – ein blinder Fleck in der Mehrsprachigkeitsforschung? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.11-42.
- Erikson, Erik H. (1974): Identität und Lebenszyklus. 2. Aufl.. Frankfurt a.M.
- Esser, Hartmut (2006 a): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt.
- Esser, Hartmut (2006 b): Migration, Sprache und Integration (= AKI-Forschungsbilanz 4), Berlin.
- Esser, Hartmut (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, I./Neumann, U.: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden. S.69-88.
- Esser, Hartmut (2010): Integration und „Multikulturalität“. In: Luft, S./Schimany, P. (Hrsg.): Integration von Zuwanderern, Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven. Berlin. S. 277-297.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1990): Von der >biographischen Methode< zur Biographieforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Alheit, P. et al.: Biographieforschung. Eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie. Bremen. S.11-25.
- Fix, Ulla / Barth, Dagmar (2000): Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Frankfurt a.M.

- Fix, Ulla (2010): Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi. Nr. 160. S.10-28.
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl. Reinbeck bei Hamburg.
- Földes, Csaba (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Fontes, Eva (2013): Wir sind, woran wir uns erinnern. In: Prado, M. (2013): Ardalén. S.59-62.
- Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (2004): Ein Vorwort. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.VII-XXI.
- Franceschini, Rita (2001a): Der 'Adjuvant': Die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher. In: Keller, Thomas / Raphaël, Freddy (Hrsg.): Biographies au pluriel. Strasbourg. S.227-238.
- Franceschini, Rita (2001b): Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini, Rita: (Hrsg.): Biographie und Interkulturalität. Tübingen. S.111-125.
- Franceschini, Rita (2002): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: Bulletin vals-asla Nr 76. S.19-33.
- Franceschini, Rita (2004): Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.121-146.
- Franceschini, Rita (2010): Einleitung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi. Nr. 160. S.7-9.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – Ein Überblick. In Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Fuchs, Werner et al. (1973): Lexikon zur Soziologie. Opladen.
- Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischer Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster.
- Fürstenau Sara / Niedrig, Heike (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. S. 269-288.
- Gardner-Chloros, Penelope (2009): Code-switching. Cambridge.
- Giesen, Bernhard (1991): Einleitung. In: Giesen, B. (Hrsg.): Nationale und kulturelle Identität. Frankfurt a. M. S.9-20.
- Giesen, Bernhard (1993): Die Intellektuellen und die Nation: Eine deutsche Achsenzeit, Frankfurt a.M.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1974/Orig. 1812): Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. München.
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York.
- Gogolin, Ingrid (1998): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I. et. al.: (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen. S.71-98.

- Gogolin, Ingrid (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden. S.15-22.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden. S.107-127.
- Gombos, Georg (2006): Sprachblockaden: Hintergründe und Lösungsmöglichkeiten. Vortrag im Bildungshaus Sodalitas, Tainach/Tinje, 17.1.2006. http://www.sodalitas.at/images/uploads/Sprachblockaden_Vortrag1.pdf
- Groeben, Norbert/ Scheele, Brigitte (1982): Grundlagenprobleme eines Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“: Zum Stand der Diskussion. In: Dann, H.D. et al. (Hrsg.): Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Konstanz. S.9-12.
- Groeben, Norbert / Wahl, Diethelm /Schlee, Jörg /Scheele, Brigitte (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Grosjean, François (2010): Bilingual. Life and Reality. Cambridge.
- Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge.
- Habermas, Jürgen (1982): Theorie des kommunikativen Handelns. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hahn, Alois (1999): Eigenes durch Fremdes: Warum wir anderen unsere Identität verdanken. In: Huber, J./Heller, M. (Hrsg.): Konstruktionen Sichtbarkeiten. Wien. S.61-88.
- Halwachs, Dieter W. (1993): Polysystem Repertoire und Identität. In: Grazer Linguistische Studien 39/40/1993. S.71-90.
- Hašová, Lucie (2004): Eine mitteleuropäische Sprachbiographie. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.173-186.
- Hauptert, Bernhard (1991): Vom narrativen Interview zur biographischen Typenbildung. In: Garz, D/Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S.213-254.
- Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen.
- Haußer, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin.
- Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Aufl. Wiesbaden.
- Hellmann, Manfred W. (2003): Forschung zu Sprache und Kommunikation in Deutschland Ost und West – Was bleibt noch zu tun? Ein Überblick. In: Wengeler, Martin (Hrsg.): Deutsche Sprachgeschichte nach 1945. Diskurs- und kulturgeschichtliche Perspektiven. Hildesheim. S.780-784.
- Henkelmann, Yvonne (2008): Sprechen Sie Bambara? Sprachenpolitik und deren Einfluss auf die Verwertung des Sprachvermögens akademisch qualifizierter Migrant/inn/en. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.125-144.
- Hermanns, Harry (1984): Ingenieurleben. Der Berufsverlauf von Ingenieuren in biografischer Perspektive. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart. S.164–191.
- Hermanns, Harry (1992): Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen. S.110-141.
- Hermanns, Harry (1998): Die Entdeckung „biographischer Kompetenz“. In: Gorzka, G. et al. (Hrsg.): Hochschule – Beruf – Gesellschaft. Frankfurt a.M. S.53-82.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4. überarbeitete Aufl. Stuttgart.

- Hinnenkamp, Volker (2000): „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In: Der Deutschunterricht, S.96-107.
- Hoffmann, Eva (1989): Lost in Translation. A Life in a New Language. New York.
- Honolka, Harro / Götz, Irene (1999): Deutsche Identität und das Zusammenleben mit Fremden. Opladen.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/2005. S.236-251.
- Jandok, Peter (2008): Das Konzept der Cultural Keywords *Hilfe* und *Unterstützung* und seine Konsequenzen für deutsche Bildungseliten in China. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.145-164.
- Joas, Hans (1997): Die Entstehung der Werte. Frankfurt a.M.
- Kallenbach, Christina (1996): Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über das Fremdsprachenlernen denken. Tübingen.
- Kallifatides, Theodor (1999): Language and identity. In: Fludernik, Monika / Gehrke, Hans-Joachim (Hrsg.): Grenzgänger zwischen Kulturen. S.473-480.
- Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz (1977): Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.). Gesprächsanalysen. Hamburg. S.159–274.
- Kapferer, Elisabeth (2005): 28. Innsbrucker Wochenendgespräche vom 19. – 22. Mai 2005. „Mit den Augen fremder Sprachen“. In: Tiroler Kulturberichte 2005.
- Keim, Inken (2007): Socio-cultural identity, communicative style, and their change over time: A case study of a group of German-Turkish girls in Mannheim/Germany. In: Auer, P. (Hrsg.): Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity. Berlin. S.155-186.
- Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen.
- Kleissendorf, Barbara / Schulz, Petra (2010): Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In: Rost-Roth, M. (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Brsg. S.143-161.
- Kluge, Bettina (2005): Identitätskonstitution im Gespräch. Südchilenische Migrantinnen in Santiago de Chile. Frankfurt a.M.
- Kohli, Martin (1981): Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. In: Matthes, J. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Soziologentages. Frankfurt a.M. S.502-520.
- König, Oliver (2007): Gruppendynamik und die Professionalisierung psychosozialer Berufe. Heidelberg
- Korte, Martin (2009): Wie das Lernen gelingt ... und warum Ziele wichtig sind. Interview in: Geo Wissen Nr. 44. S.28-31.
- Köttig, Michaela (2005): Triangulation von Fallrekonstruktionen: Biographie und Interaktionsanalysen. In: Volter, B. et al. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden. S.65-83.
- Krappmann, Lothar (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- Krappman Lothar (1998): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. (2. Aufl.) Frankfurt a.M. S.66-92
- Kraus, Wolfgang (1999): Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. Online unter: <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm>

- Krefeld, Thomas (2004): Einführung in die Migrationslinguistik. Von der *Germania italiana* in die *Romania multipla*. Tübingen.
- Kresic, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, I./Neumann, U.: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden. S.233-247.
- Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien.
- Ladolova, Anna (2013): Kollektive Identitätskonstruktion in der Migration. Eine Fallstudie zur Sprachkontaktsituation der Wolgadeutschen in Argentinien. Frankfurt a.M.
- Legewie, Heiner (1998): Interviewformen in der Forschung. 9. Vorlesung aus der Reihe: Vorlesungen zur Qualitativen Diagnostik und Forschung. Verfügbar über: <http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/downloads.htm>
- Lehmann, Albrecht (2009): Zum „Wahrheitswert“ lebensgeschichtlicher Erzählungen. Aspekte der Regionalforschung. In: Seifert, M./Friedreich, S. (Hrsg.): Alltagsleben biografisch erfassen. Dresden. S.37-48.
- Liedke, Martina (2003): Eindruck und Diskurs. Zur auditiven Wahrnehmung von Sprecheridentität bei Fremdsprachigkeit. In: De Florio-Hansen, I./Hu, A. (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Stauffenburg. Tübingen. S.85-106.
- Limbach, Jutta (2008): Hat Deutsch eine Zukunft? München.
- Lippert, Susanne (2010): Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien. Münster.
- Lippert, Susanne (2013): Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18: 1. S.132-145.
- Loos, Peter / Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. 2. korr. u. überarb. Aufl. S.107-117.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Lüdi, Georges (1996 a): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, H./Nelde, Peter H./et al. (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York. S.233-245.
- Lüdi, Georges (1996 b): Migration und Mehrsprachigkeit. In: Goebel, H./Nelde, Peter H./et al. (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York. S. 320-327.
- Lüdi, Georges (2003): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen, I. / Hu, Adelheid (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen. S.39-58.
- Lüdi, Georges (2004): Code-Switching / Sprachwechsel. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): Sociolinguistics Soziolinguistik. Berlin. S.341-350.
- Luft, Stefan (2006): Abschied von Multikulti. Wege aus der Integrationskrise. Gräfelting.
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Osnabrück.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. (urspr. unveröffentl. Manuskripte 1922-1925) Frankfurt a.M.

- Marcia, James (1989): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Hrsg.): Handbook of adolescent psychology. New York S.159-187.
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. überarbeitete Aufl. Weinheim.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim:
- Mead, George H. (1934, dt: 1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Mead, George, H. (dt. 1980): Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a.M.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim.
- Meisel, Jürgen M. (1994): Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints. Studies in Second Language Acquisition 16. S.413-439.
- Melchior, Luca (2008): Kommunikationsräume und kommunikative Routinen friaulischer Migranten in Bayern zwischen Dissoziation und Integration. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.87-104.
- Meng, Katharina (2004): Russlanddeutsche Sprachbiographien – Rückblick auf ein Projekt. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.97-117.
- Mey, Günter (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Berlin.
- Meuter, Norbert (1995): Narrative Identität: Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoer. Stuttgart.
- Miecznikowski, Johanna (2004): Sprachbiographische Interviews im Vergleich: Anfangspunkte des Erwerbs von Zweitsprachen. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.187-210.
- Miecznikowski, Johanna (2010): Mehrsprachig leben und studieren. Die Sicht studentischer Migranten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi. Nr. 160. S.129-150.
- Mieder, Wolfgang (2011): Interview mit dem Zeit Magazin. In: <http://www.zeit.de/2011/47/Sprichwoerter-Interview-Mieder/seite-2>
- Moise, Maria Ileana (2007): Interferenzprobleme rumänischer Deutschlernender. Spezifische Aspekte der Ausspracheschulung und Aussprachekorrektur im Erwachsenenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2, 2007, 15 S.
- Mossakowski, Jan (2011): Verlorene Sprache, gewonnene Mehrsprachigkeit. Sprache, Biographie und Identitätsdiskurse am Beispiel des Burgenlandkroatischen. In: Thüne, E.-M./Betten, A. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom. S.293-326.
- Myers-Scotton, Carol (1993): Social Motivations for Codeswitching. Oxford.
- Myers-Scotton, Carol (2002): Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes. Oxford/New York.
- Myers-Scotton, Carol (2006): Multiple Voices. An introduction to Bilingualism. Malden/Oxford/Carlton.
- Nekvapil, Jiří (2004): Sprachbiographien und Analyse der Sprachsituationen: zur Situation der Deutschen in der Tschechischen Republik. In: Franceschini, R. / Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.147-172.
- Nekvapil, Jiří (2003): Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. In: International Journal of the Sociology of Language. Nr 162. S.63-83.
- Nekvapil, Jiří (2001): Aus biographischen Erzählungen in der Familie des Herrn und der Frau S.: Sprachbiographien tschechischer Deutscher. In: Keller, Thomas / Raphaël, Freddy (Hrsg.): Biographies au pluriel. Strasbourg. S. 239-262.

- Niethammer, Lutz (1980): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt a.M.
- Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quelle einer unheimlichen Konjunktur. Hamburg.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interkulturelle Kommunikation in Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. S.249-265.
- Ohm, Udo (2004) Vom Zweitspracherwerb von wirklichen Menschen im richtigen Leben. In: Deutsch als Zweitsprache 4/2004. S. 48-64.
- Ohm, Udo (2007): Zweitspracherwerb als Erfahrung. Eine qualitativ-explorative Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- Ohne Verfasser (2011): Westerwelle gegen Erdogan: Zuerst Deutsch lernen. In: <http://www.sueddeutsche.de/politik/tuerkischer-ministerpraesident-in-duesseldorf-erdogan-warnt-vor-auslaenderfeindlichkeit-1.1065638>. Letzter Zugriff: 17.01.2015
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. 2. korr. u. überarb. Aufl. S.33-48.
- Oomen-Welke, Ingelore / Peña Schumacher, Tomas (2005): Sprachenlernen – Biografische Rekonstruktion zweisprachiger Schulkinder. In: Hinnenkamp, V./Meng, K.: Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen. S.289-323.
- Özdamar, Emine Sevgi (1990): Mutterzunge. Erzählungen. Berlin.
- Panzer, Baldur (1996): Die slawischen Sprachen in Gegenwart und Geschichte. Sprachstrukturen und Verwandtschaft. Zweite, erweiterte und verbesserte Auflage. Frankfurt a.M.
- Peña Schumacher, Tomas (2002): Sprachbewusstsein von zweisprachigen Erwachsenen. Rekonstruktion von Sprachbiographien, Spracheinstellungen und subjektive Theorien. (unveröffentlichte Diplomarbeit) Freiburg.
- Pfaff, Carol W. (1997): Contacts and conflicts - perspectives from code-switching research. In Pütz, M. (Hrsg.): Language Choices. Conditions, Constraints, and Consequences. Amsterdam. S.341-361
- Platta, Holdger (1998): Identitäts-Ideen. Zur gesellschaftlichen Vernichtung unseres Selbstbewußtseins. Gießen.
- Poplack, Shana (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. In: Linguistics 18. S.581-618.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007) (Hrsg.): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München
- Pümpel-Mader (2000): „Tirolerisch isch super!“ Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung zur regionalen Identität. In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache 2. Jahrg. 110. S.121-136.
- Pütz, Martin (1994): Sprachökologie und Sprachwechsel. Die deutsch-australische Sprechergemeinschaft in Canberra. Frankfurt a.M.
- Quasthoff, Uta (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Antos, G. et al.: Text und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin. S.1293-1309.
- Rechberger, Manuela (2012): Spanien in Wien. Ein Situationsbericht. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien.

- Reich, Hans H. (2007): Türkisch-deutsche Sprachbiographien- Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen. In: Eßer et. al. (Hrsg.) Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München.
- Ricker, Kirsten (1995): Sprache und Identität – Zur Rekonstruktion und Präsentation von Identität in Migrationsbiographien. In: Grazer Linguistische Studien 44/1995, S.101-112.
- Ricker, Kirsten (2000): Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland. Bremen.
- Riehl, Claudia Maria (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen.
- Riehl, Claudia Maria (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2., überarbeitete Aufl. Tübingen.
- Roche, Jörg (2014): Sprache und Beruf. Zur Frage der Deutschkenntnisse in medizinischen Berufen. In: Bayerisches Ärzteblatt 6. Juni 2014. S. 316-318.
- Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. 2nd ed. Oxford.
- Rosenthal, Gabriele (1995a): Familienbiographien: Nationalsozialismus und Antisemitismus im intergenerationellen Dialog. In: Attia, I. et al. (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Tübingen. S.30-51.
- Rosenthal, Gabriele (1995b): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung. Frankfurt a.M.
- Rothe, Astrid (2012): Genus und Mehrsprachigkeit. Zu Code-Switching und Entlehnung in der Nominalphrase. Heidelberg.
- Sackmann, Reinhold (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Sarov, Alexandra (2008): Sprachbiographien im ländlichen Raum. Zur individuellen (Re-) Konstruktion von Situationen der Mehrsprachigkeit im moldauischen Dorf. Leipzig.
- Scheibler, M. Petra (1992): Binationale Ehen. Zur Lebenssituation europäischer Paare in Deutschland. Weinheim.
- Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1984): Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Weinheim.
- Schiewe, Jürgen (2011): Sprachreinheit als Kompensation fehlender nationaler Identität. Ein deutsches Problem. In: Schiewe, J./Lipczuk, K./et al. (Hrsg.): Sprache und Identität. Frankfurt a.M. S.25-36.
- Schlosser, Horst-Dieter (2004): Die deutsche Sprache in Ost- und Westdeutschland. In: Moraldo, S. M./ Soffritti, M. (Hrsg.): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Rom. S.159-168.
- Schmidt, Siegfried J. (1999): Blickwechsel. Umriss einer Medienepistemologie. In: Rusch, G. / Schmidt, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Frankfurt a.M. S.119-145.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul / Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. aktual. Aufl. München.
- Schubert, Volker (1984): Identität, individuelle Reproduktion und Bildung. Gießen.
- Schultz, Tanjev / Sackmann, Rosemarie (2001): „Wir Türken ...“ Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland. In: Politik und Zeitgeschichte B43/2001. S.40-45.
- Schütze, Fritz (1976): Zur linguistischen und soziologischen Analyse von Erzählungen. In: Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie. Bd. 10. Opladen. S.7-41.

- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart. S.78-117.
- Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. 1. Hagen: Fernuniversität.
- Schütze, Fritz (2008): „Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives. How to analyze autobiographical narrative interviews, Part 1”. In: *European Studies* 1/2. S.153-242.
- Schütze, Fritz (2008a): „Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives. How to analyse autobiographical narrative interviews, Part 2”. In: *European Studies* 3/5. S.5-77.
- Selting, Margret et al. (1998): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)". In: *Linguistische Berichte* 173 (1998). S.91-122. Online-Ressource: <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>
- Semprum, Jorge (2001): *Die Ohnmacht*. (L'evanouissement, 1967) Frankfurt a.M.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): *Zweisprachige und mehrsprachige Schulen*. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler. 2. korr. u. überarb. Aufl. S.493-501.
- Şimşek, Yazgül (2012): *Türkendeutsch: Formen und strukturelle Merkmale des Sprachgebrauchs türkisch-deutscher Jugendlicher aus Berlin*. In: Jańczak, B./Jungbluth, K./Weydt, H. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen. S.155-180.
- Spreckels, Janet (2006): *Britneys, Fritten, Gangschta und wir: Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe*. Frankfurt a.M.
- Steinmüller, Ulrich (1985): *Muttersprachlicher Unterricht ausländischer Schüler*. In: *Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik*. Nr. 23. S.5-7.
- Steudel, Nastsassja (2014): *Faszination Dschihad*. In: <http://www.dw.de/faszination-dschihad/a-17856404>. Zuletzt geprüft: 17.01.2015.
- Stevenson, Patrick (2012): *SprachGeschichten mit Migrationshintergrund: demografische und biografische Perspektiven auf Sprachkenntnisse und Spracherleben*. In: Deppermann, A. (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin. S.192-222.
- Straub, Jürgen (2000): *Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1. S.167-194.
- Straub, Jürgen (1998): *Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs*. In: Assmann, A./Friese, H. (Hrsg.): *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität* 3. Frankfurt a.M. S.73-104.
- Straub, Jürgen (1996): *Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus der Sicht einer handlungs- und erzähltheoretischen Sozialpsychologie*. In: *Jahresbericht 94/95 des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld*. Bielefeld, S.42-90.
- Stross, Annette M. (1991): *Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion*. Berlin.
- Südmersen, Ilse M. (1983): *Hilfe, ich erstickte in Texten! Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews*. In: *Neue Praxis* 13. S.294-306.
- Sutter, Alex (2001): *Kollektive Identität – des Kaisers neue Kleider?* In: *Widerspruch* 41. S.179 – 183.
- Szymanski, Mike (2014): *CSU fordert Deutsch-Pflicht für zu Hause*. In: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/zuwanderer-in-deutschland-csu-fordert-deutschpflicht-fuer-zu-hause-1.2254388>. Zuletzt geprüft: 17.01.2015.
- Tabouret-Keller, Andrée (2004): *Mutations sociolinguistiques dans deux familles chinoises alliées, de 1890 à nos jours*. In: Franceschini, R./ Miecznikowski, J. (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues*. Bern. S.3-22.

- Tajfel, Henri (1982/Orig. 1981): Gruppenkonflikt und Vorurteil : Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern.
- Tasci, Hülya (2005): Identität und Ethnizität in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel der zweiten Generation der Aleviten aus der Republik Türkei. Berlin.
- Thamin, Nathalie (2008): Construction d'identités plurilingues en entreprise internationale grenobloise. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75. S.67-86.
- Thim-Mabrey, Christiane (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problem- aufriß aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, N./ Thim-Mabrey, C. (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen. S.1-18.
- Thomas, William I. / Znaniecki, Florian (1918-1920): The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group. Boston (Bd.1 1918, Bd.2 1918, Bd.3 1919, Bd.4 1920, Bd.5 1920).
- Thüne, Eva-Maria (2011): Reflexionen zum „fremden“ Akzent in Sprachbiografien. In: Thüne, E.-M./Betten, A. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom. S.227-260.
- Tophinke, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: Bulletin vals-asla Nr 76. S.1-14.
- Treichel, Bärbel (2004a): Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Treichel, Bärbel (2004b): Suffering from One's Own Multilingualism: Biographical Processes of Suffering and their Linguistic Expression in Narrative Interviews with Welsh Speakers of Welsh and English. In: Franceschini, R./ Miecznikowski, J. (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern. S.47-74.
- Treffers-Daller, Jeanine (1995): Deutsch-türkische Sprachmischung. Eine Einführung. In: Treffers-Daller, J./Daller, H. (Hrsg.): Zwischen den Sprachen: Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeit türkischer Rückkehrer in Deutschland (Band 1). Istanbul. S.69-85.
- Veronesi, Daniela (2008): Geschichte, Sprachenpolitik und Lebenserzählungen: Erste Gedanken zu Sprachbiographien in Südtirol. In: Keller, T./Lüdi, G. (Hrsg.): Biographien und Staatlichkeit. Biographies et pratiques de l'état. Freiburg. S.123-154.
- Veronesi, Daniela (2010): „Zu wem gehör i jetzt?“ bzw. „de lingue che sono entrambe mie“. Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher in einem Grenzgebiet. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi. Nr. 160. S.83-106.
- Vertlib, Vladimir (1999): Zwischenstationen. Roman. Wien.
- VINTR, Joseph (1998): Das Tschechische. In: Rehder, P. (Hrsg.): Einführung in die slawischen Sprachen. 3. verb. und erw. Auflage. Darmstadt. S.194-213.
- Wagner-Willi, Monika (2010): Rituelle Praxis im Spannungsfeld zwischen schulischer Institution und Peer-Group. Gruppendiskussion mit Schülern. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Aufl. Opladen. S.45-56.
- Weigel, Sigrid (1992): Literatur der Fremde – Literatur in der Fremde. In: Grimminger, R. (Hrsg.): Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Band 12. München/Wien. S.182-229.
- Weinreich, Uriel (1968): Languages in Contact, The Hague: Mouton (Erstausgabe 1953, New York: Linguistic Circle of New York Publication No. 2).
- Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 16/2 - 1966: S. 273-289.

- Werlen, Iwar (2002): Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen. In: Bulletin valsasla Nr 76. S.57-77.
- Werlen, Iwar (2012), Stellungnahme des BFS, Thema: Die Hauptsprachen der Volkszählung 2010, Bundesamt für Statistik Schweiz [Online <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/03.parsys.91705.download-List.84343.DownloadFile.tmp/stellungnamebfs11.10.2012.pdf>. 20.03.2013].
- Weydt, Harald (2012): Sprachkonflikte – unvermeidlich aber beherrschbar. In: Jańczak, B./Jungbluth, K./Weydt, H. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive. Tübingen. S.9-30.
- Wichmann, Martin (2011): „Dieses Klima des Unerwünschtseins in einem Land tut es einem schwer, sich wirklich fallen zu lassen“ – Metaphern und metaphorische Konzepte in den Äußerungen von Migranten im Zuwanderungsdiskurs. In: Thüne, E.-M/Betten, A. (Hrsg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. Rom. S.111-141.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2007): Sprachvergleiche: Lernökonomisierung, Erweiterung sprachlichen Wissens, Förderung von Sprachbewusstheit. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler. S.113-119.
- Wintermantel, Margret / Hermmati, Minu (1998): Wir oder ihr: Wie sprechen Fremde über die fremdenfeindlichen Anderen? In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen. S.233-252.
- Witte, Erich H. (1994): Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Aufl. Weinheim.
- Wodak, Ruth et al. (1998): Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt a.M.
- Wojtaszek, Anna Emilia (2010): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Wolfgramm, Christine / Rau, Melanie / Zander-Music, Lysann / Neuhaus, Janine / Hannover, Bettina (2010): Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 55: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim/Basel. S.59-77.
- Zamoğlu, Feridun (1995): Kanaksprak. Hamburg.
- Zürner, Peter (2003): Sprachbiographie einer Familie. In: Häcki-Buhofer, A. (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen. S.345-358.

Anhang

1. Minimal-Transkription der Interviews:

- / steigende Intonation
- \ fallende Intonation
- etwa gleich bleibende Intonation
- * kurze Sprechpause, evtl. zum Atemholen
- ** Sprechpause ca. 0,5 sec.
- *** Sprechpause ca. 0-5 bis 1 sec
- (3 sek) längere Pause mit genauer Zeitangabe
- ALso: Großbuchstaben deuten immer auf starke Betonung, Doppelpunkt auf Verlängerung der Vokale
- (Text) sinngemäße Ergänzungen bzw. Frage der Interviewenden
- [Text] Erklärungen der Interviewenden

2. Leitfaden für die Interviews

2.1 Erzählgenerierende Fragen

Bitte erzählen Sie mir von Ihrem Leben, so dass der rote Faden der Geschichte Ihre Sprachen sind.

Sie können die Reihenfolge, in der Sie erzählen, selbst bestimmen.

Sollte das Gespräch ins Stocken geraten, werde ich durch Wiederholen der letzten Aussage versuchen, die Erzählung wieder in Gang zu bringen.

In schwierigen Fällen werde ich gezielt folgende Art Fragen stellen:

„Könnten Sie mir etwas genauer berichten, warum Sie sich für Englisch entschieden haben?“

2.2 Leitfadeninterview

<i>Fragen</i>	<i>Zu erfragende Punkte</i>
I Migration	
1. Analyse des diglossischen Sprachgebrauchs	
1.a Könnten Sie mir erzählen, wann Sie Ihre Sprachen sprechen? Mit wem sprechen Sie sie wann?	Sprachverwendung
1.b Wie ist das bei Ihnen, gibt es auch	Besondere Gelegenheiten und Sprache

Gelegenheiten, in denen Sie immer nur eine bestimmte Sprache sprechen? Wie erklären Sie sich das?	
1.c Gibt es dagegen auch Situationen, in denen es unangenehm ist, eine bestimmte Sprache zu sprechen? Denken Sie bitte an alle möglichen Situationen – nicht nur in Deutschland.	Vermeidung einer Sprache
1.d Jetzt geht es mehr um die Zukunft. Möchten Sie, dass Ihre Kinder Ihre Muttersprache lernen?	Beibehaltung und Weitergabe
2. Außenperspektive	
2.a Es interessiert mich auch, was andere Menschen, - besonders Deutsche -, dazu sagen, dass Sie zweisprachig sind?	Gedanken der Mehrheitsbevölkerung
2.b Und was glauben Sie, was halten diese Personen von Zweisprachigen im Allgemeinen?	
2.c Wahrscheinlich haben Sie solche Erfahrungen schon gemacht. Wie reagieren die Menschen auf der Straße/in Geschäften, wenn Sie plötzlich mit jemandem ihre Muttersprache sprechen?	Einstellungen zu Sprachenwechsel
3. Innenperspektive	
3.1 Nun würde ich gerne wissen, was Sie selbst davon halten, zweisprachig zu sein.	Eigene Gedanken
3.b Und wenn es eine gäbe, wie könnte denn eine perfekte Zweisprachigkeit aussehen?	Idealvorstellung
3.c Könnte man so etwas in Deutschland erreichen? Was meinen Sie?	Idealvorstellung und Deutschland
3.d Wie sieht denn im Vergleich zu diesen Traumvorstellungen Ihre eigene Situation aus?	Eigene Einschätzung der sprachlichen Realität
II Identität	
1. Sprachliche Identität	
1.a Wie empfinden Sie den Gebrauch Ihres Namens in verschiedenen Sprachen?	Name
1.b Kennen Sie Sachen, die nur in einer Sprache wirklich gut ausgedrückt werden können? Wie sind Ihre Erfahrungen?	Sachverhalt und passende Sprache
1.c Kommt es vor, dass Ihnen in einer Sprache das genau passende Wort fehlt?	Wörter – semantische Unterschiede
1.d In welchen Bereichen gibt es in Ihren Sprachen noch Unterschiede?	Unterschiede zwischen den Sprachen

Welche Auswirkungen hat das auf Zweisprachige?	Konsequenzen dieser Unterschiede
1.e Wie fühlen sie sich, wenn Sie die einzelnen Sprachen, hören und lesen oder selbst benutzen?	Sprechen und Gefühl
2. Kulturelle Identität	
2.a Welche Beziehung sehen Sie zwischen Sprache und Kultur?	Sprache und Kultur
2.b Werden Sie manchmal gefragt, als was Sie sich nun mehr sehen? Als Deutsche/r? Was empfinden Sie dabei?	Erwartungshaltung: beide Kulturen gehen nicht!
2.c Wie ist für Sie das Leben mit zwei Kulturen	Leben mit 2 Kulturen
2.d welche Vor- und Nachteile hat es, zweisprachig zu sein?	Vor- und Nachteile
III Spracherwerb und Zweisprachigkeit	
1. Spracherwerb	
1.a Wie kann man eine Sprache am besten lernen?	Strategien des Spracherwerbs
1.b Wie gut kann an eine fremde Sprache lernen? Ist es möglich, in einer Fremdsprache ein Sprachgefühl zu entwickeln?	Grenze des FSEs: Sprachgefühl (das klingt richtig, usw.)?
1.c Würden Sie gern eine Ihrer Sprachen verbessern? Wie könnten Sie das machen?	Defizite – Strategien zur Behebung
1.d Möchten Sie auch andere Sprachen lernen?	Zweisprachigkeit und Motivation beim FSE
1.e Wie wichtig ist das Fremdsprachenlernen in der Schule?	FSE in der Schule
1.f Welche Bedeutung hat Grammatik beim Fremdsprachenlernen?	Grammatik
2. Zweisprachigkeit	
2.a Kommt es vor, dass Sie Ihre Sprachen mischen?	Sprachvermischung
2.b In welchen Sprachen träumen, denken und rechnen Sie?	Denken und Fühlen
2.c In welcher Sprache sprechen, hören, lesen und schreiben Sie lieber	Vorlieben und Fertigkeiten

3 Transkripte der Interviews

Die Transkripte sämtlicher Einzelinterviews befinden sich in digitaler Form in der beiliegenden CD-Rom. Die Reihenfolge der transkribierten Interviews entspricht der Ordnung in dieser Arbeit.