

# Das Deutsch der Migranten

Institut für Deutsche Sprache  
Jahrbuch 2012



# Das Deutsch der Migranten

Herausgegeben von  
Arnulf Deppermann

De Gruyter

Redaktion: Melanie Steinle

ISBN 978-3-11-029060-8

e-ISBN 978-3-11-030789-4

ISSN 0537-7900

*Library of Congress Cataloging-in-Publication Data*

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2013 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Gesamtherstellung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

[www.degruyter.com](http://www.degruyter.com)

## **Inhalt**

Ludwig M. Eichinger: Sprachliche Vielfalt und gesellschaftliche  
Diversität: Das Deutsch der Migranten.....VII

Arnulf Deppermann: Einleitung: Das Deutsch der Migranten .....1

### **Migrationsbedingte Sprechweisen**

Peter Auer: Ethnische Marker im Deutschen zwischen  
Varietät und Stil.....9

Heike Wiese: Das Potenzial multiethnischer Sprechergemeinschaften.....41

Ben Rampton: From ‘Youth Language’ to contemporary urban  
vernaculars .....59

Nina Berend: Varietätenwandel im Kontakt. Die Entwicklung  
des Sprachgebrauchs deutschsprachiger Minderheiten im  
bundesdeutschen Kontext .....81

Ibrahim Cindark: Deutsch-türkisches Code-Switching und  
Code-Mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten  
der zweiten Generation..... 113

### **Sprachbiographien von Migranten**

Anne Betten: Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die „Jeckes“  
in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen  
Identität ..... 145

Patrick Stevenson: SprachGeschichten mit Migrationshintergrund:  
demografische und biografische Perspektiven auf  
Sprachkenntnisse und Spracherleben..... 193

Katharina Brizic: Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter  
(Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit  
aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen  
Forschungsprojekts..... 223

## **Kommunikation zwischen Zuwanderern und Einheimischen**

Ulrich Reitemeier: Zur kommunikativen Realisierung von  
Differenzorientierung in Situationen zwischen Aussiedlern  
und Einheimischen ..... 245

Ludger Hoffmann/Uta Quasthoff: Schreiben zwischen Sprachen  
und Kulturen. Kommunikation mit und über Behörden ..... 269

## **Erwerb des Deutschen als Zweitsprache**

Petra Schulz: Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen  
Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen ..... 313

Ulrich Mehlem: Literate und narrative Textgestaltung in der  
Zweitsprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit –  
Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen  
einen Stummfilm auf Deutsch..... 339

Ursula Bredel: Silben und Füße im Deutschen und Türkischen –  
Orthographierwerb des Deutschen durch türkischsprachige  
Lerner/innen ..... 369

Das Deutsch der Migranten – eine Zwischenbilanz  
(Podiumsdiskussion auf der 48. Jahrestagung des  
Instituts für Deutsche Sprache) ..... 391

Ludwig M. Eichinger (Mannheim)

## **Sprachliche Vielfalt und gesellschaftliche Diversität: Das Deutsch der Migranten**

### **1. Die sprachliche Vielfalt moderner europäischer Gesellschaften**

Die 48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache beschäftigte sich mit einem sprachlichen Thema, das auf ein hohes gesellschaftliches Interesse trifft. Seit einiger Zeit ist klar geworden, dass die Arbeitsmigration, die seit etwa 50 Jahren den Aufbau der Gesellschaft in Deutschland beeinflusst, nicht etwas Vorübergehendes ist, und daher auch sprachliche Verhältnisse schafft und sprachliche (und darüber hinaus gehende) Entwicklungen auslöst, die ihrerseits nicht irgendwie etwas Vorläufiges und Vorübergehendes darstellen.

Vor allem die städtischen Gesellschaften der Bundesrepublik Deutschland – über die anderen deutschsprachigen Staaten soll hier nichts gesagt werden – sind durch einen hohen Grad an Multidimensionalität, die Existenz und Konkurrenz einer Vielzahl von Interaktionsgemeinschaften geprägt. Diese Gemeinschaften sind zweifellos Zentren einer verdichteten Interaktion, zudem sind sie daher systemisch darauf angelegt, diese Verdichtung auch symbolisch zu kennzeichnen. Dennoch sind diese Einheiten keine abgeschlossenen Diskurskreise. In modernen westeuropäischen Gesellschaften geht das weit über den Tatbestand hinaus, dass es Spezialisten für die Kommunikation zwischen den verschiedenen Gruppen bzw. zur Mehrheitsgemeinschaft hin gäbe. Vielmehr interagieren auf der Ebene der Individuen Partner mit unterschiedlichen aber hoch diversifizierten Profilen miteinander. Wie weit das einen Zustand der vielfachen und vielfältigen Fusion kommunikativer Optionen hervorgebracht hat, der es kaum mehr erlaubt, in einer einfachen Weise von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu sprechen, wird unter dem Leitmodell eines qualitativen Sprungs in der Dimensionalität („superdiversity“) diskutiert.<sup>1</sup> Darin mögen sich die verschiedenen städtischen Gesellschaften Europas unterscheiden, der Tatbestand einer grundlegenden Überlagerung der sprachlichen Verhältnisse in unseren Gesellschaften ist unstrittig. Für die bundesdeutschen städtischen Interaktionsräume hat sich der sprachliche Alltag in einer Weise verändert, der mit der Beschreibung mehr oder minder isolierter „anderssprachiger“ Gruppen nicht angemessen beschrieben wäre. Vielmehr stellen nach dieser

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Rampton (2006, S. 11 ff.); Vertovec (2007).

jahrzehntelangen Entwicklung seit dem Beginn eines großräumigeren Zuzugs von Personengruppen, die aus anderssprachigen Räumen stammen, heutzutage sprachliche Formen und Ausdrucksweisen, deren Ursprung auf entsprechende Sprachkontaktphänomene zurückzuführen ist, einfach einen Teil des alltäglichen sprachlichen Interaktionsgefüges in diesen gesellschaftlichen Formationen dar. Beginn und mengenmäßiger Kern dieses Zuzugs war ein Typ von Arbeitsmigration, der erklärt, warum sich solche sprachlichen Erscheinungen vor allem in Städten finden und in der generationellen Folge zudem bevorzugt bei Gruppen von Sprecherinnen und Sprechern, die eher jünger sind und einem informellen Lebensstil zuneigen. Bemerkenswert ist auch, dass diese sprachlichen Formen und Routinen unter spezifischen Bedingungen allmählich so weit in unser sozialpsychologisches Orientierungssystem eingebaut sind, dass sie nicht als ethnolektale Sprechweisen auf die „Ursprungsgruppe“ mit entsprechendem fremdsprachlichem Hintergrund begrenzt bleiben, sondern im Sinne gesellschaftlicher Symbolisierungsroutinen genutzt werden – wenn auch in begrenztem Ausmaß. Aus verschiedenen Gründen ist es nicht besonders überraschend, dass dieser Effekt insbesondere in gesellschaftlichen Kontexten aufscheint, in denen jugendliche Identitäten sich über Bilder innerstädtisch-progressiver Lebensstile konstituieren, Lebensstile, deren Imagologie entlang leitender jugendkultureller Vorstellungen von großstädtischer Härte geprägt ist.<sup>2</sup>

## 2. Migration und ihre Folgen in Deutschland

Diese sprachlich-kulturellen Veränderungen sind nicht zuletzt vor dem Hintergrund zu sehen, dass ihre Entstehungsgrundlage – der Sprachkontakt im Kontext und im Gefolge von (Arbeits-)Migration – quantitativ ganz erhebliche Ausmaße angenommen hat. Dass diese quantitative Seite längere Zeit nicht so sehr in den Fokus geriet, hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die Zahlenverhältnisse im Hinblick auf die „Personen mit Migrationshintergrund“ in der bundesdeutschen Bevölkerung erst seit den Mikrozensus-Erhebungen des letzten Jahrzehnts einigermaßen konkret fassbar und auch in ihrer regionalen und sozialen Verteilung erfassbar sind.<sup>3</sup>

Die verschiedenen Stadien – vielleicht auch Stadien der Wahrnehmung – dieser Entwicklung spiegeln sich auch in der Art der wissenschaftlichen Fragestellungen, die von ihr ausgelöst werden. Das ergibt über die Zeit gesehen eine ganz erhebliche Bandbreite an Fragestellungen, die in diesem Kontext wissenschaftliche – soziolinguistische – Themen darstellen. War das Bild dieser Migration zu Beginn in der Öffentlichkeit vom Bild der auf Zeit angeworbenen Gastarbeiter geprägt, so passen dazu auch die ersten Unter-

<sup>2</sup> Dazu und zu den Abstufungen des Ethnolektalen siehe Auer (2003).

<sup>3</sup> Zu den neuesten Daten siehe Statistisches Bundesamt (Hg.) (2011).



suchungen, die unter dem Titel laufen: „Das Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter“<sup>4</sup> (das damals an spanischen und italienischen Gastarbeitern untersucht wurde).

Als die gesellschaftliche Frage des zumindest längeren Aufenthalts der Zugewanderten allmählich virulenter wurde, begannen sich auch die wissenschaftlichen Untersuchungen auf Fragen der Verhältnisse bei ersten und zweiten Generationen bzw. im familiären Kontext auszuweiten.<sup>5</sup> Mit der politischen Wende der 1990er Jahre, als dann neben der Frage der Aussiedler auch die Frage von Asylsuchenden für die bundesdeutsche Gesellschaft relevant wurde – nicht zuletzt aufgrund der Kriegsfolgen im ehemaligen Jugoslawien –, kommen zudem die immer komplexer werdenden sprachlichen Verhältnisse in den Fokus der Untersuchungen. In der Folge dieser Diskussion kam es zu Klärungsprozessen im Hinblick auf den Status der Bundesrepublik Deutschland als eines „Einwanderungslandes“<sup>6</sup>, die dann auch zu einem Zuwanderungsgesetz mit seinen Folgeeregungen führten.<sup>7</sup> Das scheint die Stufe zu sein, zu der die Wissenschaft von der Frage bewegt wird, wie eine den demokratischen Verhältnissen angemessene sprachliche Integration aussehen sollte.<sup>8</sup>

Wenn man die Abfolge dieser Etappen der Diskussion betrachtet, so ist es ein weiter Weg von den Anfängen der „Gastarbeiterlinguistik“ zu den Konzepten und Konstruktionen, die sich unter dem Titel dieser Tagung „Das Deutsch der Migranten“ finden.

### 3. Gibt es das Deutsch der Migranten?

Kurze Titel verkürzen: Nicht dass der Titel der Tagung, die in diesem Band dokumentiert ist, in seiner Kürze nicht verschiedene Interpretationen zuließe. Sie lassen sich als Kondensationen aus Texten unter Weglassen von Einzel-

<sup>4</sup> So der Titel des einflussreichen Beitrags Clyne (1968), der den Anstoß zu den Untersuchungen dieser frühen Phase gab; vgl. Riehl (2004, S. 107 ff.). Die bedeutendste Studie in diesem Kontext war das Heidelberger Forschungsprojekt (Klein 1975).

<sup>5</sup> Vgl. dazu z.B. Cindark (2011).

<sup>6</sup> Siehe die entsprechenden Karten in Dorling/Newman/Barford (2010) zur Einwanderung und zum „Nettogewinn“ an Bevölkerung durch Migration.

<sup>7</sup> Vgl. neben dem Zuwanderungsgesetz (2004) z.B. die in Goethe-Institut (2012) gegebenen Informationen zu den praktischen Folgen.

<sup>8</sup> Dass es für solche Überlegungen eher hinderlich ist, dass es keine statistisch verlässliche Grundlage zu den in Deutschland gesprochenen Sprachen gibt, kann man zu recht beklagen, vgl.: „In der amtlichen Statistik gibt es keine Datenquelle, die über Sprachkenntnisse der ausländischen Bevölkerung oder der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland Auskunft geben könnte. So enthält beispielsweise der Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes keine Fragen und Angaben zu Sprachkenntnissen. Insofern ist die Datenlage im Bereich der sprachlichen Integration im Vergleich zu anderen Integrationsbereichen relativ schlecht“ (Haug 2008, S. 11); anders ist das z.B. in den USA (siehe US Census 2010), wo nach anderen Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, gefragt wird.

heiten verstehen, und können so durchaus die Titel von unterschiedlichen Geschichten sein. Wenn hier einfach ohne weitere Attribution von *Deutsch*, von der deutschen Sprache also, die Rede ist, spricht das zunächst einmal davon, dass die gemeinten sprachlichen Befunde nicht mehr als irgendetwas Äußeres, sondern als ein funktional und sozial lesbarer Bestandteil der „normalen“ Kommunikation im deutschen Sprachraum gesehen werden. Daraus kann man allerdings noch keine konkreteren Schlüsse darauf ziehen, wie man die in diesem Kontext beobachteten Sprachformen, Ethnolekte, Entwicklungen und Trends im Varietätenkontext des Deutschen zu positionieren hätte,<sup>9</sup> ob und wie weit man überhaupt von einer Varietät in einem irgendwie abgeschlossenen Sinne sprechen will. Auf der anderen Seite ist auch der Gebrauch des Wortes *Migrant* – seit es denn gängig ist<sup>10</sup> – nicht eindeutig. Das prototypische Konzept, das hinter den Verwendungen dieses Wortes sichtbar wird, ist nicht so einheitlich – nicht alle Personen mit Migrationshintergrund, wie es in der Terminologie der Statistiker des Mikrozensus heißt, gelten in gleicher prototypischer Weise als Migranten bzw. auch als typische Repräsentanten der entsprechenden Sprachformen.<sup>11</sup> Es sind die großen Gruppen, die bzw. deren Eltern und Großeltern in die Bundesrepublik Deutschland gekommen sind und bei denen die Vorstellung einer größeren sprachlichen und kulturellen Differenz zum „autochthonen“ Deutsch herrscht, die das allgemeine Bild und die vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen davon prägen.<sup>12</sup>

Prominent ist etwa die Gruppe der Personen mit Bezug auf die Türkei bzw. das Türkische, deutlich weniger gilt eine solche Zuordnung für eine – zweifellos ebenfalls durch Migration nach Deutschland gekommene – andere Gruppe, von der auf der Tagung die Rede war, die Russlanddeutschen, und der Beitrag zu den nach Israel ausgewanderten Deutschen, der sich ebenfalls in diesem Band findet, zeigt, dass Migration auch noch ganz andere Gesichter und Erscheinungsformen hat.<sup>13</sup> All diese Zuordnungen stellen natürlich auch den Rahmen dafür dar, wie in öffentlichen und nicht zuletzt schulischen Kontexten mit dem Deutsch der Migranten umzugehen ist.

Es ist – was nach diesen Ausführungen nur logisch ist – das erste Mal, dass es eine Jahrestagung unter dieser Themenformulierung gibt, Thema

<sup>9</sup> Vgl. dazu jetzt den weit gehenden Vorschlag von Wiese (2012) bzw. die Beiträge von Auer und Wiese in diesem Band.

<sup>10</sup> Seit etwa Mitte der 1990er Jahre.

<sup>11</sup> In gewissem Umfang spiegeln sich diese Einschätzungen in den Meinungen zu fremdsprachigen Akzenten, die in Gärtig/Plewnia/Rothe (2010) dokumentiert sind.

<sup>12</sup> Nach dem Mikrozensus von 2010 sind die Personen mit türkischem Hintergrund bei weitem die größte Gruppe (ca. 2,5 Mio.), gefolgt von Personen mit polnischem Migrationshintergrund (ca. 1,3 Mio.); alle weiteren Gruppen sind deutlich kleiner. Allerdings erreicht die Gruppe mit Bezug auf die alte Sowjetunion ungefähr die Größe der türkischen Gruppe und die des ehemaligen Jugoslawien die der polnischen; siehe Statistisches Bundesamt (Hg.) (2011).

<sup>13</sup> Vgl. die Beiträge von Berend und Betten in diesem Band.

war die zugrunde liegende Frage aber zumindest schon einmal, im Jahr 1981, eine Gelegenheit, die den Beginn einer jahrzehntelang anhaltenden Beschäftigung mit diesem Thema am IDS darstellte. Das Thema hieß damals „Mehrsprachigkeit in der Stadtregion“;<sup>14</sup> Werner Kallmeyer und Inken Keim stellten bei dieser Gelegenheit das auf die Mannheimer Verhältnisse bezogene Projekt „Kommunikation in der Stadt“ vor, das 1994 und 1995 seine Ergebnisse in vier dicken Bänden zur Stadtsprache darstellte.<sup>15</sup> Inken Keim führte die dort begonnenen Untersuchungen zu den kommunikativen Praktiken auf das Türkische bezogener Sprechergruppen über die Jahrzehnte hin fort,<sup>16</sup> und war auch in diesem Jahr mit einem Vortrag vertreten, in dem sie gemeinsam mit einem ihrer alten Projektmitarbeiter verschiedene Sprechertypen skizziert, die sich in diesem Kontaktfeld herausgebildet haben.<sup>17</sup> Gesprochen hat von den diesjährigen Referenten damals auch schon Peter Auer (Auer 1982), und bei der Publikation dabei war auch schon Peter Schlobinski, dem nun im Jahr 2012 der Konrad-Duden-Preis der Stadt Mannheim verliehen wurde.<sup>18</sup>

Erkennbar ist bei der Lektüre der damaligen Beiträge, dass es damals mehr um die Beziehungen von zwei getrennten Sprachen ging, als um die Frage der Integration der vorhandenen sprachlichen Optionen in ein Spektrum kommunikativer Möglichkeiten. So wird der Befund dort – im Text auf dem Rücken des Tagungsbandes (Bausch (Hg.) 1982) – folgendermaßen geschildert:

Der Kontakt zwischen Deutschen und Ausländern führte zur Übernahme von Elementen der Fremdsprache in die deutsche Sprache. Er führte aber auch dazu, dass sich unter den Ausländern Sprachformen der Muttersprache entwickeln, die durchmischt sind mit den Elementen des Deutschen. Und schließlich entwickeln sich im Kontakt zwischen Ausländern mit verschiedenen Muttersprachen neue Formen des Deutschen.

Heute geht es uns nach den zwischenzeitlichen Erfahrungen um Anderes, um die Frage der Integration ursprünglich kontaktinduzierter sprachlicher Formen und Züge in die gesellschaftliche Interaktion, und es geht daher nicht zuletzt um die praktischen Folgen,<sup>19</sup> die in einer modernen multidimensionalen Gesellschaft<sup>20</sup> daraus abzuleiten sind.

<sup>14</sup> Siehe Bausch (Hg.) (1982).

<sup>15</sup> Siehe Debus/Kallmeyer/Stickel (Hg.) (1994–1995).

<sup>16</sup> Siehe Keim (2008).

<sup>17</sup> Siehe Cindark (in diesem Band).

<sup>18</sup> Siehe Schlobinski (2012); Dittmar/Schlieben-Lange/Schlobinski (1982).

<sup>19</sup> Vgl. dazu etwa das in Stanat/Rauch/Segeritz (2010) gegebene Resümee zu den entsprechenden PISA-Befunden; siehe auch die im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsgewinne eher skeptischen Ausführungen in Esser (2006).

<sup>20</sup> Wie weit hier die sprachlichen Kontakt- und Amalgamierungsprozesse gehen, wie weit man sprachliche Differenzen als Epiphänomene einer Konstruktion von Identität verstehen kann (vgl. dazu neben Rampton in diesem Band etwa Blommaert/Rampton 2011) oder doch auch

#### 4. Mannheim als Exempel – und wofür?

Die Stadtsprache Mannheims zu untersuchen, hatte das IDS sich im Jahr 1981 vorgenommen,<sup>21</sup> als unübersehbarer Teil dieses Untersuchungsobjekts blieb das Sprechen und die Kommunikation der Migranten seither ein Thema der Forschungen im Institut.<sup>22</sup>

Mannheim ist nach wie vor ein guter Ort für solche Untersuchungen, mit etwa 38% Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund – wie Stuttgart – nimmt es nach Frankfurt, das von den deutschen Städten mit etwa 43% in dieser Kategorie die höchste Quote hat, eine der ersten Stellen ein<sup>23</sup> (in Berlin sind es zum Vergleich etwa 24,3%), von den Flächenländern hat zudem Baden-Württemberg im Bundesdurchschnitt die höchste Quote an Personen mit Migrationshintergrund (mit 26%; Bundesdurchschnitt 19%).<sup>24</sup> Man sieht hier andeutungsweise schon, dass auch innerhalb der bundesdeutschen Verhältnisse Differenzen vorhanden sind, von denen die Deutungen nicht unbeeinflusst bleiben können – und bei deren Größenordnung<sup>25</sup> man sich auch einmal von sprachwissenschaftlicher Seite quantitative Untersuchungen zu den sprachlichen Verhältnissen wünschen würde.

#### 5. Schluss

An den Themen, die in den Beiträgen dieses Bandes behandelt werden, kann man sehen, dass das Bewusstsein um die Notwendigkeit einer angemessenen öffentlichen – auch praktischen – Haltung zu diesen doch weiträumigen Veränderungen in der öffentlichen Diskussion angekommen ist. Wenn wir uns als Sprachwissenschaftler von der sprachlichen Seite an die Sache annähern, ist der zentrale Ort dieser Fragen daran erkennbar, dass ganz unterschiedliche Konzeptualisierungen des zu untersuchenden Gegen-

---

als Phänomene erfahrener Differenz, hängt sicher unter anderem vom jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld und seinen Traditionen ab (vgl. die Antworten zur Wahrnehmung „Anderssprachiger in Eichinger et al. 2009 und Gärtig/Plewnia/Rothe 2010), und wird sicher auch sprachwissenschaftlich weiter zu diskutieren sein (siehe z.B. die Beiträge in Eichinger/Plewnia/Steinle (Hg.) 2011; v.a. Stevenson 2011)

<sup>21</sup> Siehe Kallmeyer/Keim/Nikitopoulos (1982).

<sup>22</sup> Ein in diesem Rahmen durchgehendes Forschungsthema ist dokumentiert in Keim (2008), aber auch bei Cindark (2011).

<sup>23</sup> In Anbetracht dessen mag der folgende Befund die Frage von Integriertheit und Integration noch einmal von einer anderen Seite zu beleuchten: „Bemerkenswert ist aber auch, dass einige Städte mit hohen Anteilen an Migrantinnen und Migranten an der Bevölkerung, unter ihnen Mannheim, Heilbronn, Ingolstadt, Hagen und Pforzheim, kein Ratsmitglied mit Migrationshintergrund aufweisen“ (Schönwälder/Sinanoglu/Volkert 2011, S. 12).

<sup>24</sup> Daten nach Statistisches Bundesamt (Hg.) (2011) und Stadt Mannheim (2012).

<sup>25</sup> In Mannheim handelt es sich immerhin um ca. 123.000 Personen mit Migrationshintergrund, davon gehören 28.300 (23%) zu der größten Gruppe, der mit türkischem Migrationshintergrund. In Berlin lauten die entsprechenden Zahlen 835.000 und 176.000 (21%).

standsbereichs vorgeschlagen und diskutiert werden. Die eine Seite dabei stellt die Frage dar, welchen Wert man der zu beobachtenden sprachlichen Variation vor dem Hintergrund gängiger Beschreibungen des Deutschen beimisst. Strittig und in gewisser Weise entscheidend ist dabei die Frage, inwieweit hierbei Hinweise auf gesellschaftliche Mehrsprachigkeit überhaupt nützlich sind, um das individuelle und das Gruppen-Sprachverhalten in den beobachteten gesellschaftlichen Gruppen zu erklären. Das hat dann natürlich auch Folgen für die Frage, wie man die praktischen Seiten dieser Entwicklungen – etwa in der schulischen Praxis – angeht. Dass dazu der Blick über die Bundesrepublik Deutschland hinaus ebenso wichtig und erkenntnisträchtig ist wie der Blick über die engeren Fachgrenzen hinaus, hat auch die hier dokumentierte Tagung<sup>26</sup> wieder gezeigt.<sup>27</sup>

## Literatur

- Auer, Peter (1982): Transferierte Rituale in bilingualen Interaktionen italienischer Migrantenkinder. In: Bausch (Hg.), S. 194–224.
- Auer, Peter (2003): ‚Türkenslang‘: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). Tübingen/Basel, S. 255–264.
- Auer, Peter (in diesem Band): Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil.
- Bausch, Karl-Heinz (Hg.) (1982): Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. (= Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache). Düsseldorf.
- Berend, Nina (in diesem Band): Varietätenwandel im Kontakt. Die Entwicklung des Sprachgebrauchs deutschsprachiger Minderheiten im bundesdeutschen Kontext.
- Betten, Anne (in diesem Band): Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die „Jeckes“ in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität.
- Blommaert, Jan/Rampton, Ben (2011): Language and superdiversity. In: *Diversities* 13, 2, S. 1–21.
- Cindark, Ibrahim (2011): Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallstudie für die „emanzipatorischen Migranten“. (= Studien zur Deutschen Sprache 51). Tübingen.

<sup>26</sup> Zum Vorbereitungsteam der Tagung gehörten Angelika Redder, Rosemarie Tracy, Inken Keim, Nina Berend und Arnulf Deppermann; ihnen sei auch hier noch einmal gedankt wie auch allen Referentinnen und Referenten für Ihre Beiträge.

<sup>27</sup> Kurz vor der Tagung war die Nachricht von dem unzeitigen Tod von Frau Dr. Susanne Anshütz bekannt geworden. Die Bedeutung von Frau Anshütz für die sprachwissenschaftliche Forschung ist mit ihrer Tätigkeit als Referentin in der DFG für dieses Fachgebiet zwar bezeichnet, aber in seiner Bedeutung für die Sprachwissenschaft und viele Sprachwissenschaftler/innen nicht hinreichend beschrieben. Ihrer wurde bei der Eröffnung der Tagung gedacht und das soll auch an diesem Orte nicht vergessen sein.

- Cindark, Ibrahim (in diesem Band): Deutsch-türkisches Code-Switching und Code-Mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten der zweiten Generation
- Clyne, Michael (1968): Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: Zeitschrift für Mundartforschung 35, S. 130–139.
- Debus, Friedhelm/Kallmeyer, Werner/Stickel, Gerhard (Hg.) (1994–1995): Kommunikation in der Stadt. 4 Bde. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 4.1–4.4). Berlin/New York.
- Dittmar, Norbert/Schlieben-Lange, Brigitte/Schlobinski, Peter (1982): Teilkommentierte Bibliographie zur Soziolinguistik von Stadtsprachen. In: Bausch (Hg.), S. 391–423.
- Dorling, Daniel/Newman, Mark/Barford, Anna (2010): Atlas der wirklichen Welt. So haben Sie die Erde noch nie gesehen. Darmstadt.
- Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hg.) (2011): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. (= Studien zur Deutschen Sprache 57). Tübingen.
- Eichinger, Ludwig M. et al. (2009): Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage. Mannheim.
- Eichinger, Ludwig M. et al. (Hg.) (2012): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel. (= Studien zur Deutschen Sprache 61). Tübingen.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a.M./New York.
- Gärtig, Anne-Kathrin/Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (2010): Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen. (= amades 40). Mannheim.
- Goethe-Institut (Hg.) (2012): Sprache und Integration. München. Internet: [www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Goethe-Institut\\_Sprache\\_und\\_Integration\\_2012.pdf](http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Goethe-Institut_Sprache_und_Integration_2012.pdf) (Stand: 05.10.2012).
- Haug, Sonja (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. (= Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Working paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes 14; Integrationsreport 2). Nürnberg.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken/Nikitopoulos, Pantelis (1982): Zum Projekt „Kommunikation in der Stadt“. In: Bausch (Hg.), S. 345–391.
- Keim, Inken (2008): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. 2., durchges. Aufl. (= Studien zur Deutschen Sprache 39). Tübingen.
- Klein, Wolfgang (1975): Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“. (= Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 20). Kronberg.
- Rampton, Ben (2006): Language in late modernity: interaction in an urban school. (= Studies in Interactional Sociolinguistics 22). Cambridge.
- Rampton, Ben (in diesem Band): From ‘Youth Language’ to contemporary urban vernaculars.

- Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen.
- Schlobinski, Peter (2012): Sprache und Kommunikation im digitalen Zeitalter. Rede anlässlich der Verleihung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim am 14. März 2012. Laudatio von Ludwig M. Eichinger. (= Dudenbeiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils 61). Mannheim/Zürich.
- Schönwälder, Karen/Sinanoglu, Cihan/Volkert, Daniel (2011): Vielfalt sucht Rat. Ratsmitglieder mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten. Eine Studie des Max-Planck-Instituts zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften. (= Schriften zur Demokratie 27). Berlin.
- Stadt Mannheim, Kommunale Statistikstelle (2012): Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Wohnberechtigte) zum 31.12.2011. Internet: [www.mannheim.de/stadt-gestalten/einwohner-migrationshintergrund](http://www.mannheim.de/stadt-gestalten/einwohner-migrationshintergrund) (Stand: 05.10.2012).
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a., S. 200–230.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Internet: [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile). (Stand: 05.10.2012).
- US Census 2010. Internet: <http://2010.census.gov/2010census/data/> (Stand: 05.10.2012).
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30, S. 1024–1054.
- Wiese, Heike (in diesem Band): Das Potenzial multiethnischer Sprechergemeinschaften.
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München.
- Zuwanderungsgesetz (2004): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Vom 30. Juli 2004. Berlin.





Arnulf Deppermann (Mannheim)

## **Einleitung: Das Deutsch der Migranten**

„Das Deutsch der Migranten“ – ein Titel, der schön griffig ist, der neugierig macht und provoziert. Ein Titel, der darauf verweist, dass soziale Prozesse unmittelbar Entwicklungen und Veränderungen von Sprache und Kommunikation in unserer Gesellschaft nach sich ziehen. Natürlich: Die Einfachheit des Titels ist tückisch, ja vielleicht gar irreführend. Denn es gibt weder „die Migranten“ noch „ein Deutsch“, das sie alle sprechen. Ethnische Herkunft, Nationalität, kulturelle Orientierung und sprachlicher Habitus werden allzu oft in eins gesetzt, als ergäbe sich aus dem einen zwangsläufig auch das andere. Doch die erste Lehre einer Soziolinguistik der Globalisierung (Blommaert 2010) ist, dass auch sprachlich und gerade in sprachlich-kommunikativer Hinsicht in unserer Gesellschaft „Superdiversität“ (Vertovec 2007) schon längst nicht mehr die Ausnahme, sondern zunehmend die Regel ist (Blommaert/Rampton 2011). Wenn wir vom „Deutsch der Migranten“ sprechen, dann sprechen wir vom türkischstämmigen Bundestagsabgeordneten dritter Generation wie von der frisch zugezogenen Heiratsmigrantin, von der Japanerin, die für ein paar Monate in der deutschen Filiale ihrer Firma arbeitet, wie vom Roma, der den Handel mit Autos zwischen Deutschland und Rumänien organisiert. So sehr also „Das Deutsch der Migranten“ sofort das Stereotyp des bildungsfernen, männlichen, vielleicht gar in einer Parallelgesellschaft lebenden Migranten aus Süd(ost)europa aufzurufen scheint, so sehr verweist es bei genauerem Hinsehen gerade auf keinen einheitlichen Gegenstand, sondern auf die Dynamik kultureller und sprachlicher Vielfalt, die sich in unserer Gesellschaft gegenwärtig entwickelt – mit all ihren Potenzialen und Problemen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen für die linguistische Forschung, nicht nur in der Germanistik. Allein schon die Tatsache, dass das Medieninteresse an wohl keiner der bisherigen Jahrestagungen des IDS so groß war wie an dieser, und die nahezu 500 TeilnehmerInnen zeigen, wie sehr die mit dem Thema angesprochenen Fragen und Entwicklungen Wissenschaft und Öffentlichkeit beschäftigen.

Migration erzeugt eine Vielfalt neuer Konstellationen sprachlicher, kommunikativer und sozialer Art. Eine erste Lehre ist es, diese Vielfalt nicht über einen Kamm zu scheren. Die manchmal sehr holzschnittartige Diskussion („Deutschland schafft sich ab“, Sarrazin 2010) zu versachlichen und zu differenzieren war also ein Ziel dieser Tagung, das heißt: Zunächst einmal den Blick auf die Fakten der sprachlichen Kommunikation zu richten. Um vereinfachende Problemdiagnosen und ebensolche Lösungen, die wir

oft genug im gesellschaftlichen Diskurs zum Thema „Sprache“ hören, zu begegnen, sind gerade auch die Germanistik und andere Sprachwissenschaften gefragt.

Die Beiträge der Tagung und also auch dieses Buchs gliedern sich in vier Stränge:

- Migrationsbedingte Sprechweisen,
- Kommunikation zwischen Einheimischen und Zuwanderern,
- Sprachbiographien von Migranten,
- Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.

Die Frage, die in der Öffentlichkeit wohl am Hitzigsten diskutiert wird, wenn es um das Thema „Sprache und Migration“ geht, ist die nach der Eigenart migrationsbedingter Sprechweisen. Gibt es umschriebene Ethnolekte des Deutschen? Wo kommen sie her? Wie sehen ihre Strukturen aus? Was haben sie mit den Erstsprachen der Sprecher zu tun? Im Brennpunkt steht dabei besonders die Frage: Handelt es sich bei diesen Sprechweisen um einen Habitus, der auf ein begrenztes sprachliches Repertoire verweist? Oder sind es frei gewählte Stile, die flexibel je nach Gesprächssituation und Kommunikationszweck benutzt werden?

Die Untersuchungen in diesem Band von **Peter Auer** und **Heike Wiese** zeigen, dass wir es mit mehr als individuellen Genus- oder Kasusfehlern zu tun haben. Wir sehen Besonderheiten der Wortstellung und der Rhythmisierung,

*Gestern (.) hab ich angefangen (.) Training.*

der Nichtrealisierung von Artikeln und Präpositionen

*Muss=sch morgen Schule geben.*

oder bestimmter Konstruktionen für bestimmte Handlungen wie Bewertungen

*Gestern das war voll der coole Film.*

Inwieweit diese Sprechweisen auf dem Weg sind, sich zu stabilen, tradierten Varietäten auszubilden, welche Formen in der Sprachbiographie der Sprecher auf Dauer erhalten bleiben und was schließlich auch in andere Varietäten (wie Spielarten der Jugendsprache) und schließlich in die Gemeinsprache übergehen wird, ist noch offen. Hier ist der Blick auf andere Länder wie Großbritannien, die aufgrund ihrer kolonialen Vergangenheit schon länger Erfahrungen mit der Immigration exolingualer Sprechergruppen haben, aufschlussreich. **Ben Ramptons** Beitrag zeigt, wie sich aus ursprünglich jugendprachlichen, ethnisch markierten „Ghetto“-Sprechweisen in London urbane Sprechweisen herausbilden, die sprachliche Formen unterschied-

lichster Variationsquellen synthetisieren und flexibel, je nach Adressat und Kontext kombinieren. Migranten kommen aber nicht nur mit nicht-deutschen, sondern auch mit deutschen Herkunftssprachen in unser Land. So zum Beispiel die Russlanddeutschen, zumindest die, die vor der Jahrtausendwende einwanderten. Was wird aus dem von ihnen mitgebrachten Deutsch? Wie passt es sich den regionalen und überregionalen Varietäten an, die im Aufnahmeland gesprochen werden? Welche Merkmale sind besonders widerständig? **Nina Berends** Längsschnittuntersuchung zur sprachlichen Anpassung russlanddeutscher Zuwanderer gibt Antworten. Fragen nach dem Deutsch der Migranten sind also immer auch Fragen nach der inneren Mehrsprachigkeit des Deutschen. Aber Migration führt natürlich auch zu mehrsprachigen Praktiken, die das Deutsche und die Herkunftssprachen umfassen. **Ibrahim Cindark** zeigt, dass der Wechsel zwischen Sprachen je nach sozialer Gruppe sehr unterschiedlich praktiziert und bewertet wird und somit auch einen Blick auf Spracheinstellungen und Identitätswürfe gibt. Früher wurde Mehrsprachigkeit unter Stichworten wie „Semilingualismus“ vor allem als Problem gesehen. Heute setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, welchen Reichtum sie identitätsbezogen, kulturell und auch für das berufliche Fortkommen eröffnen kann.

Differenzen und Hürden in der Kommunikation zwischen Einheimischen und Zuwanderern sind aber nicht nur und oft gar nicht in erster Linie begrenzten Sprachkompetenzen geschuldet. Das zeigt sich besonders in der Kommunikation mit Institutionen. Fremdheit ist nicht etwas bloß Faktisches, sie ist selbst eine Orientierungsgröße, die schnell für alle Beteiligten in oft problematischer Weise leitend wird. **Ulrich Reitemeier** zeigt, wie die wechselseitige Orientierung an kultureller Differenz und damit an einer Differenzidentität zur Zuschreibung inakzeptabler Motive und zu eskalierenden Gesprächsprozessen, in denen der Partner letzten Endes als irrational und moralisch suspekt abgestempelt wird, führt. **Uta Quasthoff** und **Ludger Hoffmann** diskutieren Hürden in der Kommunikation mit der Verwaltung und ihre Deutung und Verarbeitung durch die betroffenen Migranten, die von Anpassung über die Entwicklung individueller Erfolgsstrategien bis hin zur Selbstwahrnehmung als Opfer reichen.

Erfahrungen mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, mit multilingualer und interkultureller Kommunikation, mit Sprachbewertungen und Fremdbildern verdichten sich zu Sprachbiographien. Die Beiträge von **Katharina Brzić** und **Patrick Stevenson** zeigen, dass es sehr oft dabei um mehr als nur die Herkunftssprache und die Sprache des Aufnahmelandes geht: Zahlreiche Sprachen können im Lauf des Lebens in unterschiedlichen sozialen Kontexten (privat, schulisch, beruflich), an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen biographischen Phasen relevant werden, Drittsprachen erlangen Bedeutung in Beziehungen von Partnern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, stigmatisierte Sprachen werden

in der Fremde zugunsten anderer Sprachen, die nicht die des Aufnahmelandes sind, abgelegt. Der Blick auf die sprachbiographischen Erfahrungen von Menschen, die selbst als Deutschsprachige zur Migration und damit auch in den Weg in eine fremde Sprache gezwungen wurden, mag viele vielleicht besser die tiefgreifenden Infragestellungen des Selbstverständnisses und der sprachlich-kommunikativen Selbstverständlichkeiten nachvollziehen lassen, die solche biographischen Umbrüche mit sich bringen können. **Anne Bettens** Studie über die Jeckes, die nach Israel vor dem Holocaust ausgewanderten deutschen Juden, legt Zeugnis über Zusammenhänge zwischen Sprachbewertung, ideologisch-kultureller Orientierung und Sprachloyalität in der neuen Umgebung und ihrer Bedeutung für das Selbstverständnis der Sprecher ab.

Wenn vom „Deutsch der Migranten“ die Rede ist, dann geht es auch darum, wie der Zweitspracherwerb verläuft und wie er pädagogisch zu unterstützen ist. Verläuft er anders als der Erstspracherwerb? Wie hängt er vom Erwerbsalter und den Strukturen der Erstsprache ab? Welche Erwerbsaufgaben stellen besondere Hürden dar? **Petra Schulz** befasst sich mit diesen Fragen in Bezug auf den Erwerb des Verständnisses von *W*-Fragesätzen, **Ulrich Mehlem** blickt auf die Entwicklung von mündlichen und schriftlichen Erzählkompetenzen. Linguistisch gesicherte Erkenntnisse sind hier vonnöten, denn nur mit ihnen ist es möglich, Sprachdidaktik und Sprachförderung effektiv zu gestalten. **Ursula Bredel** zeigt dies für den Orthographieerwerb und diskutiert, wie die Orthographiedidaktik zu optimieren ist, um Lerner besser zu unterstützen.

Die Dokumentation der **Podiumsdiskussion** zum Tagungsthema vervollständigt diesen Band. In ihr werden die hier besprochenen Aspekte aufgegriffen und durch weitere vervollständigt, wie die Frage nach der Rolle der Wissenschaft in der öffentlichen Diskussion, die Legitimität der wissenschaftlichen Diskurse über „Migrantendeutsch“ und „Ethnolekte“, den Zusammenhang von Bildungserfolg und sprachlichen Kompetenzen oder die Notwendigkeit und die Ausgestaltung von Sprachtests.

Der Erfolg der Tagung und das breite Interesse, auf das die verschiedenen Facetten des Tagungsthemas gestoßen sind, zeigen, dass wir es mit einem der Bereiche der gegenwärtigen Linguistik zu tun haben, in denen in den kommenden Jahren weitere neue Entwicklungen zu erwarten sind. Die Fragen der Ausbildung neuer Varietäten und ihrer linguistischen Strukturen, ihres Einflusses auf den Sprachwandel, die Entwicklung gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit und die Entstehung neuer kommunikativer Interkulturen in Organisationen und im Privatleben, die Erforschung multilingualer Sprachbiographien und des Zweitspracherwerbs sowie die Entwicklung von linguistisch fundierten pädagogischen Angeboten und ihre feste Verankerung in Krippen, Kindergärten und Schulen sind Herausforderungen, die der linguistischen Forschung in den kommenden

Jahren genügend Stoff geben werden. Dass wir auf der Jahrestagung des IDS Beispiele prominenter Forschung zu all diesen aktuellen Entwicklungen präsentieren konnten, ist auch das Verdienst von Nina Berend, Inken Keim, Angelika Redder und Rosemarie Tracy, die mich im wissenschaftlichen Organisationskomitee dieser Tagung mit ihrer Expertise und ihren Kontakten unterstützt haben. Ihnen gilt mein Dank, ganz wesentlich zum Zustandekommen einer vielperspektivischen Tagung auf ein gesellschaftlich brennendes wie grundlagenwissenschaftlich herausforderndes Thema beigetragen zu haben.

## Literatur

- Blommaert, Jan (2010): *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge.
- Blommaert, Jan/Rampton, Ben (2011): *Language and Superdiversity*. In: *Diversities* 13, 2, S. 1–22.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München.
- Vertovec, Steven (2007): *Super-diversity and its implications*. In: *Ethnic and Racial Studies* 29, 6, S. 1024–54.



## **Migrationsbedingte Sprechweisen**





Peter Auer (Freiburg i.Br.)

## Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil\*

### Abstract

Der Beitrag zeichnet im ersten Teil die historische Entwicklung ethnischer und polyethnischer Sprechweisen im Deutschen nach und skizziert die verschiedenen Transformationen ihrer indexikalischen Bedeutung. Im zweiten Teil des Beitrags wird anhand von Daten aus Stuttgart diskutiert, ob es sich bei den heute verwendeten polyethnischen Markern um Komponenten eines sozialen Stils oder um eine emergente neue Varietät handelt.

### 1. Einleitung

Das Thema dieses Bandes – das „Deutsch der Migranten“ – ist voller terminologischer und konzeptioneller Fallen. Viele der Bezeichnungen, die wir verwenden, um auf die Sprecher und Sprecherinnen zu verweisen, über die wir wissenschaftliche Aussagen machen wollen (‚Migrant/inn/en‘, ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘), und viele der linguistischen Termini, die wir benutzen, um einen Teil ihres Repertoires an sprachlichen Ausdrucksmitteln zu erfassen (‚Ethnolekt‘, ‚Dialekt‘, ‚Multiethnolekt‘), sind problematisch und diskussionsbedürftig. Worum es geht, sind die sprachlichen Konsequenzen der weltweiten, in den letzten 20 Jahren stark angewachsenen Migrationsbewegungen in die ökonomisch prosperierenden Gebiete der Welt, besonders in die Großstädte in Europa, Nordamerika, Asien und Australien, aus wirtschaftlich und/oder politisch bedrohten Gebieten an der (relativen) Peripherie. Die genauen demografischen, sozialen und linguistischen Parameter dieser Migrationsbewegungen sind von Fall zu Fall verschieden, sie haben aber in New York, London oder Paris, Hongkong, Singapur oder Melbourne genauso wie in Berlin, Hamburg oder Stuttgart zur Herausbildung hochdifferenzierter, für die Linguistik neuer Sprachkontaktsituationen geführt (*superdiversity*; Vertovec 2007). Der Sprachwissenschaft gelingt es nur allmählich, die Grundzüge einer Soziolinguistik der Globalisierung (Blommaert 2010) zu entwickeln, die diesen Entwicklungen theoretisch und methodisch Rechnung trägt und die die grundsätzliche Entkopplung von Sprache, Individuum und geografischem Raum, die damit einher geht, erfassen kann (Quist 2010). Insbesondere die Soziolinguistik steht vor einer Herausforderung. Die Entwicklung verläuft – etwa im Vergleich mit

---

\* Für Kommentare und Verbesserungsvorschläge danke ich Vanessa Siegel und Arnulf Deppermann.

der so genannten Gastarbeiterimmigration und deren sprachlichen Folgen – rasant schnell und will überdies nicht so recht in die bekannten und beschriebenen Muster passen. Das liegt auch daran, dass im Mittelpunkt des soziolinguistischen Interesses heute nicht erwachsene Migranten stehen, die mehr oder weniger erfolgreich die Varietät des Aufnahmelandes als Zweitsprache erwerben, sondern bereits in Deutschland geborene und/oder aufgewachsene Kinder und Jugendliche, deren sprachlich-stilistische Selbstverortung im sozialen Raum sich an vielfältigen Mustern ausrichtet, biografisch instabil und situativ variabel ist und durch die permanenten Veränderungen der demografischen und sprachlichen Strukturen des sozialen Umfelds (z.B. durch neue Immigrationswellen) ständig Neuorientierungen erfordert. Nicht zuletzt stehen diese jugendlichen Sprechweisen in einem Spannungsfeld zwischen medialer Stilisierung und alltäglichem Gebrauch.

Die Forschung über die Folgen der Immigration für die urbanen jugendsprachlichen Sprechweisen sind eingebettet in politische Diskussionen um angebliche Parallelgesellschaften in Ausländerghettos; zugleich finden sie (seit 2001) im Kontext der Diskussion der Ergebnisse der Pisa-Studien statt, die den unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von Jugendlichen aus Immigrantenfamilien dokumentiert haben. Schon dieses politische Umfeld der heutigen Diskussion zeigt, dass es nicht einfach um Jugendliche ‚mit Migrationshintergrund‘ geht. Ebenso wenig ist Mehrsprachigkeit an sich das Problem. Die öffentliche Diskussion blendet in der Regel all die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus, die gut in den gesellschaftlichen *mainstream* eingebettet sind. Es geht ihr um die Ränder der Gesellschaft, um diejenigen Jugendlichen, die sich vielleicht selbst ironisch als ‚Kanaken‘ bezeichnen, die in einem Stadtviertel wohnen, das sie u.U. ‚Ghetto‘ oder ‚Kiez‘ nennen, die sich zu einem guten Teil außerhalb der von ‚den Deutschen‘ beherrschten Gesellschaft und in diesem Sinn als ‚Ausländer‘ fühlen (selbst wenn sie einen deutschen Pass haben), und die sich mit ihrer schulischen und beruflichen Karriere schwer tun, ob sie sich nun um sie bemühen oder nicht. Es geht also um gesellschaftliche Problemfelder.

Aus soziolinguistischer Perspektive stellen sich in Bezug auf diese Jugendlichen eine Reihe von Fragen, etwa:

Stimmt der in der Öffentlichkeit inzwischen vorherrschende Eindruck, dass sich ihre Sprache deutlich vom autochthonen Deutsch unterscheidet und innovative Merkmale aufweist, die weder im gesprochenen Deutsch sozial vergleichbarer, deutsch-monolingualer Gruppen von Jugendlichen vorkommen noch als lernersprachlich erklärt werden können?

Wo liegen diese Unterschiede, wie frequent sind sie und welchen Stellenwert haben sie im Bezug auf die Struktur des autochthonen Deutschen?

Gibt es andere sprachliche Unterschiede zu monolingual deutschsprachigen Jugendlichen, etwa bei der Verwendung von regionalen und dialektalen Formen?

Können die Unterschiede als ethnische Marker bezeichnet werden, d.h. indizieren sie die Zugehörigkeit zu einer spezifischen ethnischen Gruppe, oder handelt es sich um poly- oder pan-ethnische Merkmale, die allgemein von Jugendlichen mit unterschiedlichen Migrationsgeschichten verwendet werden?

Verwenden auch Jugendliche mit monolingualem deutschen Sprachhintergrund solche sprachlichen Merkmale und was bedeutet es, wenn sie es tun?

Werden die sprachlichen Merkmale situationsspezifisch eingesetzt, d.h. sind sie Teil eines „ethnischen Repertoires“ (Sharma 2011; Benor 2010), das fallweise aktiviert und in den dafür nicht geeigneten Situationen durch die entsprechenden sprachlichen Ausdrucksformen der deutschen Mehrheitsgesellschaft ersetzt wird?

Schließlich: Schlägt sich die Verwendung der vom autochthonen Deutsch abweichenden Merkmale in schlechteren Schulleistungen nieder, ist sie mit diesen lediglich in einer nicht-kausalen Weise korreliert, oder haben die beiden Dinge überhaupt nichts miteinander zu tun?

Es fehlen uns immer noch belastbare empirische Untersuchungen, um auf all diese Fragen guten Gewissens Antworten zu geben. Lediglich über die Situation von Jugendlichen in Mannheim und Berlin wissen wir durch die Untersuchungen von Keim (z.B. 2007) und Wiese (2006, 2009, 2012; Wiese/Duda ersch.demn.) wenigstens in Ansätzen Bescheid und können deshalb zumindest zu einigen der genannten Fragen Antworten vorschlagen. Allerdings gibt es auch zu diesen Städten keine quantitativen Untersuchungen. Die Karriere dürftig dokumentierter und beleger,<sup>1</sup> angeblich ghettodeutscher Strukturen wie *ich mach dich Messer* in den Medien und die Gefahren, die sich aus den semantischen Konnotationen des Beispiels und der in diesem Fall sehr erfolgreichen „Enkodierung“ (Agha 2003, vgl. Beginn des Abschnitts 2.2) der ghettodeutschen Varietät in der Öffentlichkeit ergeben ist beredtes Beispiel dafür, dass wir Linguisten uns nicht im Elfenbeinturm der Wissenschaft befinden.

Der vorliegende Beitrag hat zwei Ziele. Zum einen legt es die rapide Entwicklung der Phänomene nahe, von einer systematischen Darstellung zugunsten einer historischen abzusehen. Ich werde also zunächst die Geschichte des ‚Ghettodeutschen‘<sup>2</sup> skizzieren. Im zweiten Teil des Beitrags werden erste Ergebnisse einer neuen Untersuchung (poly-)ethnischer Sprechweisen in multiethnischen Jugendlichengruppen in Stuttgart vorgestellt.

<sup>1</sup> Nach Wiese (2009) handelt es sich um kein Belegbeispiel, sondern „a ritualised threat that is often quoted in public discussions of Kiezdeutsch“.

<sup>2</sup> Die Bezeichnungen ‚Ghettodeutsch‘, ‚Straßensprache‘, ‚Kiezdeutsch‘ werden im Folgenden austauschbar verwendet und dabei möglichst der Begriff benutzt, der von den untersuchten Jugendlichen in den verschiedenen Städten selbst gebraucht wird; es handelt sich also immer um die Ethnonymie, nie um wissenschaftliche Begriffe.

## 2. ‚Türkendeutsch‘ – ‚Kanaksprak‘ – ‚Kiezdeutsch‘ und so weiter: Skizze einer Entwicklung

Um die komplexe Entwicklung ethnischer Sprechweisen in Deutschland in den letzten Jahrzehnten zu beschreiben, gehe ich von einem 2003 entwickelten Modell aus (Auer 2003). Allerdings verbietet es sich heute, die Begriffe Ethnolekte und Soziolekt noch mit derselben Selbstverständlichkeit zu verwenden wie damals, so dass ich eine revidierte Version vorschlage:

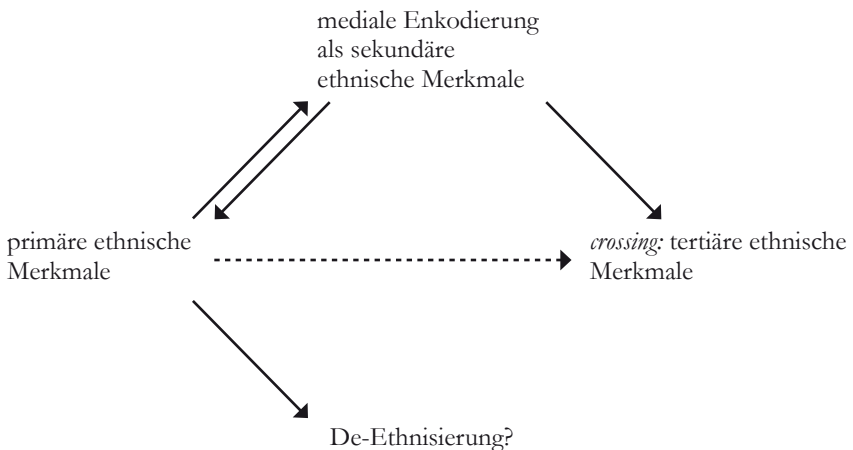


Abb. 1: Ein einfaches Modell ethnischer Merkmale im Deutschen (revidiert aus Auer 2003)

Ich werde im Folgenden die Stationen einer Entwicklung nachzeichnen, die sich in den Begriffen ‚primär, sekundär, tertiär‘ niederschlägt.

### 2.1 Die Anfänge ethnischer jugendlicher Sprechweisen in türkisch-dominierten Milieus

Die ersten Belege für die Herausbildung ethnischer Sprechweisen, die sich nicht als lernersprachliche Strukturen aus dem ungesteuerten Erwerb des Deutschen als Zweitsprache erklären lassen, sondern sozial etablierte Sprechweisen (soziale Stile) unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, stammen aus den frühen 90er Jahren und sind in Tertilt's „Ethnographie einer Jugendbande“, den Frankfurter „Power Boys“, dokumentiert (Tertilt 1996). Die Tonaufnahmen dieser türkischstämmigen Jugendlichen zeigen bereits wesentliche Merkmale des heutigen ‚Kiezdeutsch‘:

(1) (Erzählung eines Mitglieds der „Turkish Power Boys“; vgl. Tertilt 1996; eigenes Transkript einer Aufnahme; ethnische Merkmale unterstrichen)

aber SCHWUler eh

zum beispiel bei MIR; kam sogar BULlen; BULlen;  
[b] [b]

weiß du was die gesacht ham zu mir.  
∅

MACH(t) WEIter.  
[ei] [ʁ]

un sin(d) WEGgegangen. (1.0)  
[z] [g̊.ge.g]

!BULln!.

d? wi wIr warn grAde so? e? beim HAUn;  
[ʁ]

ha? warn me de? ha?me unten theAterplatz.  
in der toiLEtTe;

hammer gesch(h)la(h)gen,

kommen die BULln rein- (--)

erst ham die gedacht (da)=is was LOS ne,

ham=die=gemeint was MACHT ihr. (--)

<pp<wieso.>> ne wir haun den auf die FRESse (h);  
[z]

ham=die=gemeint wieSO, (-)

SCHWUle.

hater gem(h)eint (h)macht WEITer is wieder RAUSgegangen  
[ʁ]

iSCHWÖRS;

Auffällig ist der Sprecher vor allem in phonetischer Hinsicht; viele Merkmale wie Monophthongierungstendenzen bei den Diphthongen, teils starke Stimmhaftigkeit der Obstruenten, auslautende Clusterschwächungen sowie typische frikativische R-Qualitäten werden wir später auch bei den Stuttgarter Sprechern finden. In der Grammatik gibt es ein Beispiel für einen fehlenden indefiniten Artikel (erste Zeile), ein relativ unspektakuläres Beispiel für die Weglassung einer Präposition (*unten [im/am] Theaterplatz*), die marginal auch im autochthonen Deutsch möglich erscheint, sowie evtl. die Weglassung eines Pronomens (*hammer [ihn, einen] geschlagen*). Daneben stehen

allerdings auch zahlreiche Fälle für die standardkonforme Verwendung von Artikeln (*die Bullen*), Präpositionen (*in der Toilette, auf die Fresse*) und Anaphern (*wir haun den auf die Fresse*). Dialektale Färbungen sind hin und wieder erkennbar (im Ausschnitt etwa im stimmhaften intervokalischen Sibilanten bei der Artikulation von *Fresse*), aber nicht ausgeprägt. Die heute stereotypisierte Verwendung der Floskel *ischnör(s)* dient dem emphatischen Abschluss der Erzählung und fällt vor allem durch die vollständige Assimilierung des wortauslautenden an den wortanlautenden Frikativ zwischen Pronomen und Verb auf, die schon zu dieser Zeit auf eine Entwicklung zum unverbirten Diskursmarker hindeutet. Auch die aus dem späteren medialen Ethnolekt bekannten Floskeln *korrekt* und *krass* kommen bei den Turkish Power Boys übrigens schon vor.

Es scheint gerechtfertigt, hier von **primären ethnischen Merkmalen** zu sprechen, weil in dieser Phase Fragen der medialen Stilisierung und Kodierung wohl noch keine Rolle gespielt haben. Tertils Analysen zufolge definierten sich die Turkish Power Boys durch ihre ethnische Zugehörigkeit, eben durch ihr Türkischsein. Es gab auch einige nicht-türkische Mitglieder der etwa 20-köpfigen Gang (ein Jugoslawe, ein Marokkaner, ein Italiener), die aufgrund ihrer Freundschaft mit anderen, türkischen Gruppenmitgliedern und wegen ihres Ausländerstatus akzeptiert wurden (Tertilt 1996, S. 24). Die Zugehörigkeit nicht-türkischer Gruppenmitglieder bedurfte nach Tertils Analysen aber besonderer sozialer Lizenzierungen.

Ethnische Sprechweisen unter Jugendlichen gibt es also seit mindestens 20 Jahren, tendenziell mit denselben Merkmalen wie heute. Das damalige massive quantitative Übergewicht der türkischstämmigen Jugendlichen in allen westdeutschen Großstädten und Berlin macht es extrem unwahrscheinlich, dass sie in anderen als eben diesen, dominant türkischen Netzwerken entstanden sind. Zu dieser Zeit bedeutet ‚Ausländer sein‘ in metonymischer Verengung in erster Linie ‚Türke sein‘.

## 2.2 Medialisierung: die „Enkodierung“ sekundärer ethnischer Merkmale

Etwa zehn Jahre später (vgl. zu Hamburg Dirim/Auer 2004, zu Mannheim u.a. Keim 2007; außerdem die Sammlung v.a. von Hörbelegen aus Süddeutschland bei Füglein 2000) waren einige bedeutende Veränderungen eingetreten. Die wichtigste war vielleicht, dass einige Merkmale der ethnischen jugendlichen Sprechweisen in dieser Zeit durch die Medien zu einem **sekundären ethnischen Stil** kodiert wurden – eine Entwicklung, die in den Mitt-1990er-Jahren begann (Beginn der Karriere von *Erkan & Stefan*) und ca. 2005 ihren Höhepunkt fand. Der Begriff der *Enkodierung* wird hier als Übersetzung von *enregistrement* (Registrierung = Schaffung eines Registers;

Enkodierung = Schaffung eines Codes) vorgeschlagen, mit dem Agha (2003, 2007) Prozesse beschreibt, „whereby distinct forms of speech come to be socially recognized (or enregistered) as indexical of speaker attributes by a population of language users“. Agha beschäftigt sich weniger mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch, als mit den „models of language use that are disseminated along identifiable trajectories in social space“ (2007, S. 38). Er analysiert die Prozesse der Typifizierung, durch die Konstellationen von linguistischen Merkmalen (die er Register nennt) soziale Bedeutung erhalten. Dies geschieht dadurch, dass diese Merkmalskonstellationen mit ebenfalls typisierten Sprechern assoziiert werden (*role alignment*). Die spezifische Reflexivität, die den Prozess der Enkodierung kennzeichnet, besteht also darin, dass zugleich soziale (Sprecher-)Typen und Codes geschaffen werden, die so aufeinander abgebildet werden können, dass sie als ihre natürlichen Entsprechungen erscheinen. Enkodierungsprozesse finden natürlich auch in der Alltagskommunikation statt, aber in spätmodernen Gesellschaften sind sie zumindest in Bezug auf jugendliche Sprechweisen kaum anders als durch mediale Vermittlung denkbar.

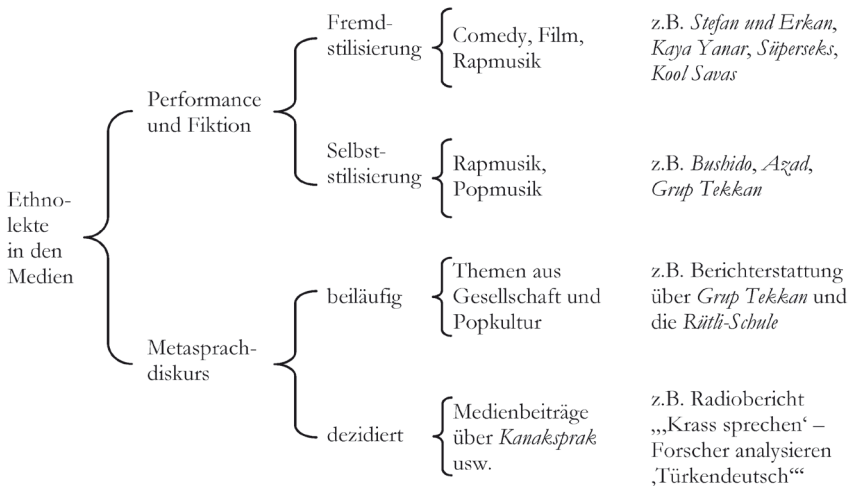


Abb. 2: Mediale Enkodierungsformen für ethnische Sprechweisen (aus: Androutsopoulos 2007)

Die Enkodierung ethnischer Stile in den Medien ist vielfältig untersucht worden, insbesondere in den Arbeiten von Androutsopoulos (z.B. 2007) (vgl. Abb. 2). Die Zuordnung von Sprechweisen zu bestimmten Typen jugendlicher Sprecher am Rand der Gesellschaft beruhte einerseits auf der Generalisierung von Merkmalen, die tatsächlich in ethnischen Stilen vorkommen (vgl. Bsp. 1), die aber forciert und generalisiert wurden, andererseits auf der Hinzunahme von Merkmalen, die frei hinzuerfunden wurden.

Mehrere Enkodierungen konkurrierten miteinander (und tun es teils noch heute). Einerseits gab es die Comedy-Variante, die in Verbindung mit einem bestimmten Typ männlicher, aggressiver, krimineller Jugendlicher konstruiert wurde, und die heute so in die Jahre gekommen ist, dass sie vermutlich nur noch Wenige amüsant finden (vgl. Bsp. 2).

(2) Quelle: Sprachführer „Kanakisch – Deutsch“ (Eichborn-Verlag) 2003

Es war ma ein krass geile alte Tuss, dem hatte Stiefkind. Dem alte Tuss hat immern in sein Spiegeln geguckt un den angelabert: „Spiegeln, Spiegeln an scheissndreck Wand, wem is dem geilste Tuss in Land?“ „Du selbern, isch schwör!“ hat dem Spiegeln gesagt. Un weil dem Spiegeln geschwört hat, hat dem dem geglaubt. Abern an eim Tag hat dem scheissndreck Spiegeln gesagt, dass dem Stieftochthern geilern is. Dem alte Tuss hat eim Typ angelabert un hat gesagt: „Fahr mit dem Arschloch-Balg in Wald un stesch dem ab, Alder!“ Dem Typ hat dem net gemacht, sondern hat dem Balg nur aus Auto geschmeisst. Dann is dem Balg losgelatscht un hat eim susse Haus gesehn un is rein un hat da gepennt. An abend sin dem siebn krasse Swerge gekommen, wo dem Haus gehört un ham gesagt: „Geil, Alder, was fur oberngeile Tuss, kuck ma wie geil dem aussieht.“ Dem hat am nächstem Morgen dem Tuss gesagt, dass dem da bleiben kann, weil dem obernkraass geil aussieht! Dann sin auf Arbeit gefahrt. Da kam alte Tuss an Haus vorbei un hat dem Balg einem krass genmanipulierte Apfeln gegeben. Dem hat dem gegessen un is tot umgefallt, isch schwör! Als dem Swergen von Arbeit gekommen sin, ham die dem Balg in 3ern Cabrio geschmeisst un sin Klinik gefahrt. Weil dem Swergen geheizt sin wie Arschlöchern, is dem Balg krass schlecht geworden un hat korrekt auf Ledersitze gekotzt, Alder! Un isch schwör, dem hat wieder gelebt.

Diese Variante des ‚Kanakisch‘ ist durch ihre humoristische Inszenierung leicht als Konstrukt erkennbar. Ohne jede Basis in der Wirklichkeit der primären ethnischen Merkmale sind hier z.B. die durchgängige Verwendung von *dem* als Definitartikel, die falschen Partizipialformen (*gefabrt*) und die Plural- und Kasusmarkierung durch *-n* in Wörtern wie *Spiegeln* (Nom.) oder *Apfeln*, die eher an Formen aus dem Erstspracherwerb erinnern; generalisierte und forcierte primäre ethnische Merkmale sind z.B. die Weglassung des indefiniten Artikels (*fur oberngeile Tus*) oder die Weglassung von Präpositionen (*sin Klinik gefahrt*).



Die Medienberichterstattung enkodierte aber auch eine andere Sprache, und diese war mit dem Anspruch verbunden, die wirkliche „Kanakensprache“ abzubilden. So etwa in der inzwischen berühmten SPIEGEL-Titelgeschichte „Die verlorene Welt“ (14/2006), durch die eine Neuköllner Schule in Berlin, die Rütli-Schule, plötzlich in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit rückte (vgl. Bsp. 3).

(3) (aus: SPIEGEL 14, 2006, Titelgeschichte „Die verlorene Welt“)

Aufklärung? Bildung? Lernen, für Zensuren, vielleicht sogar fürs Leben?

Was soll der Scheiß?

So reden die Bewohner dieser Welt. Ey, Mann, ey. Nutte. Killer. Krass. Es gibt viele „sch“- und „ch“-Laute in dieser Sprache, kaum noch ganze Sätze. Dreckische Deutsche, so reden sie.

In dieser Welt, mitten und vielerorts in Deutschland, geht es nur noch um einen Wert: Respekt. Respekt bekommt, wer cool und wer stark ist, wer die richtige Kleidung trägt, die richtige Sprache spricht, die richtige Musik hört, wer die richtigen Freunde und die richtige Bande hat. Respekt bekommt, wer die eigene, also die türkische oder libanesische Schwester vor Sex und Liebe und diesem großen glitzernden Westen schützt und selbst deutsche Schlampe fickt.

Ohne Artikel. Wie sie eben reden.

Im Lauf dieses Enkodierungsprozesses bekamen einige sprachliche Merkmale prominenten Status als **ethnische Stereotypen**, die auch und gerade unter Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft, die keinen oder nur wenig Kontakt mit den Migrationsmilieus hatten, bekannt wurden. Das wichtigste Merkmal auf der Lautebene ist ohne Zweifel die Koronalisierung des palatalen Frikativs in der Silbenkoda – ein bemerkenswerter Prozess der Uminterpretation eines Dialektmerkmals, das in den mitteldeutschen Dialekten weit verbreitet ist. So wurde es möglich, dass im Jahr der Debatte um die Rütli-Schule kurzfristig eine Popgruppe, die *Grup Tekkan*, bekannt wurde (oder bekannt gemacht wurde), deren einziges rekurrentes ethnisches Erkennungs-Merkmal die *cb*-Koralisierung war. Die drei Sänger kamen aus Germersheim, also aus dem dialektalen Koronalisierungsgebiet. Dennoch zweifelte niemand daran, dass ihre Ethnizität gerade an der *cb*-Koralisierung ablesbar war (vermutlich auf dem Hintergrund der Tatsache, dass sie sonst keinerlei dialektale Merkmale auswiesen und sich auch nichtsprachlich in ihrem Stil eindeutig als ethnisch identifizierten).

(4) (Grup Tekkan, Transkription des Refrains des Songs: „Wo bist du, mein Sonnenlicht?“ von 2006)

Wo bist du, mein Sonnenlischt?

Isch suche disch und vermisse disch.

Isch respektier nur disch

Damit du's weißt: Isch liebe disch.

...

Das zweite sprachliche Merkmal, das (poly-)ethnisch enkodiert wurde, war das Fehlen der Artikel. Beide Merkmale werden in Abschnitt 3 weiter besprochen.

### 2.3 Von ethnischen zu polyethnischen Markern

Ein weiterer Prozess, der in den Mitt-1990er Jahren einsetzte und in den Hamburger Daten aus den letzten Jahren des Jahrtausends (Dirim/Auer 2004) schon deutlich erkennbar ist, ist die Transformation eines vor allem mit Jugendlichen aus türkischen Familien verbundenen (mono-)ethnischen Stils in einen **polyethnischen**<sup>3</sup> **Stil** (Quist 2008). Der Prozess wurde vermutlich durch die mediale Enkodierung befördert, die trotz der Bezeichnung ‚Türkendeutsch‘ in der Regel nicht an einer bestimmten ethnischen Kategorisierung der Sprechertypen interessiert war, sondern über ethnische Gruppen hinweg generalisierte; sicher wurde er aber auch durch die ethnische Diversifizierung der Großstadt-,Ghettos‘ in den 90er Jahren voran getrieben, die sich aus den großen neuen Flüchtlings- und Asylbewerbergruppen dieser Zeit ergab (Balkankriege, afghanische und iranische Flüchtlinge etc.). Die Indexikalität der sprachlichen Merkmale veränderte sich – statt Türkischsein indizierten sie nun ‚Ausländersein‘, in jenem spezifischen Sinn von ‚Ausländer‘, in dem die Sprecher selbst das Wort verwendeten, also im Sinne von aus dem deutschen *mainstream* sozial ausgegrenzte Menschen mit nicht-deutschem Familienhintergrund.<sup>4</sup> Dieser Prozess war bereits um die Jahrtausendwende in den Anfängen zu beobachten; die damals noch klare Dominanz der Türken und Türkinnen belegt allerdings u.a. die Tatsache, dass die von uns in Hamburg untersuchten Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft fast nur aus dem Türkischen stammende<sup>5</sup> Anredeformen und Diskursmarker verwendeten, etwa

<sup>3</sup> Quist (2008) verwendet die Hybridform Multi-Ethnolekt. Der Begriff geht auf Clyne (2000) zurück.

<sup>4</sup> Evidenz für diesen polyethnischen Charakter der Merkmale findet sich bei Freywald et al. (2011).

<sup>5</sup> Auch wenn diese Wörter etymologisch teils persisch-arabischer Herkunft sind, wurden sie über das Türkische entlehnt.

(5) *lan* (>*ulan*), *oğlum*, *abi* (>*ağabey*), *moruk*, *canım*, *kızım*, *valla(hi)*, *tamam*,

kaum solche aus anderen Immigrantensprachen.

Welche ethnischen Gruppen sich dieser polyethnischen Sprechweise anschlossen und welche nicht, ist bis heute nicht empirisch untersucht. Es kann aber wohl als sicher gelten, dass es sich bis heute um einen selektiven Prozess handelt, an dem verschiedene ethnische Gruppen unterschiedlich stark teilnehmen. Wir haben es also nicht mit einer panethnischen, sondern nach wie vor mit einer polyethnischen Sprechweise zu tun.

## 2.4 Crossing

Vor allem durch die Medien vermittelt, finden wir spätestens seit der Jahrtausendwende auch vermehrt die Verwendung stereotypisierter ethnischer Merkmale durch deutsche Jugendliche, die in der Regel nichts mit den Immigrantenumilieus zu tun hatten bzw. sich von ihnen sogar aktiv abgrenzten. Diese Verwendungen sind immer zitathaft und lassen sich am besten unter den von Rampton geprägten Begriff des *crossing* fassen (Rampton 1995, zusammenfassend Auer 2006). Auch zu diesem Thema gibt es ausführliche Untersuchungen (vgl. z.B. Deppermann 2007).

## 2.5 Deethnisierung?

*Crossing* muss scharf von dem letzten zu besprechenden Schritt in der Transformation ethnischer Merkmale getrennt werden. Es ist für einige europäische Großstädte behauptet worden, dass sich die polyethnischen Sprechstile von Jugendlichen in den letzten zehn Jahren zu einem „late modern youth style“ de-ethnisiert hätten (vgl. Rampton 2011 und in diesem Band, sowie Cheshire et al. 2011 für London, Madsen 2011 für Kopenhagen, wo der spätmoderne Jugendsprachstil laut ihrer Analyse allerdings vor allem phonetische und lexikalische Merkmale einschließt, kaum die für den deutschen ethnischen Stil diskutierten grammatischen Merkmale). Das würde implizieren, dass die soziale Bedeutungshaftigkeit dieser Sprechweisen als Index für polyethnisches ‚Ausländersein‘ verloren ginge, d.h. auch die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, die den Stil nicht verwenden, würden ihn nicht mehr mit ‚Ausländersein‘ assoziieren. Der neue Stil werde nicht mehr nur von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verwendet, sondern genauso auch von monolingualen Jugendlichen. Ben Rampton spricht in Bezug auf London sogar von einem nicht mehr nur jugendsprachlichen „contemporary urban vernacular“, das sich über das gesamte Altersspektrum hinweg ausbreitet. Systematische Daten für Deutschland fehlen leider. Es gibt aber umgekehrt bisher auch keine Evidenz dafür, dass Erwachsene die Merkmale des polyethnischen Stils beibehalten, die sie als Jugendliche ver-

wendet haben (oder gar einen solchen Stil erwerben). Keim (2007) zeigt sogar, dass ihre türkischstämmigen Jugendlichen im Übergang zum Erwachsenwerden die ethnischen Merkmale ihrer früheren Sprache ablegen. Dabei spielt in ihrem Fall allerdings nicht nur das Lebensalter eine Rolle, sondern auch die Tatsache, dass sie sich sozial neu positionieren und nicht mehr dem ‚Ghetto‘ zugehörig fühlen. Ob dasselbe auch für junge Erwachsene gilt, die diesen Sprung nicht geschafft haben, ist noch zu untersuchen.

Auch für die Übernahme der ethnischen Sprachmerkmale durch monolingual deutsche Sprecher gab es schon in unseren Hamburger Daten einige Hinweise im Bereich der Morphologie und Syntax (fehlende Artikel und Präpositionen). Wie weit der Prozess fortgeschritten ist, muss empirisch geklärt werden.

### 3. Entsteht eine neue Varietät des Deutschen?

In der bisherigen Darstellung war neutral von ethnischen Sprechweisen, Merkmalen oder Stilen die Rede, Begriffe wie ‚Ethnolekt‘ oder ‚Polyethnolekt‘ wurden vermieden. Ich bin damit der Frage aus dem Weg gegangen, ob die jugendlichen Sprechweisen, mit denen wir hier zu tun haben, Varietätenstatus haben. Sie sind selbstverständlich kein neuer „Dialekt“ (so Wiese 2012) im in der deutschen Linguistik üblichen Sinn des Wortes,<sup>6</sup> denn sie sind nicht diatopisch definiert, sondern ethnisch oder sozial.

Ob man von Varietäten oder Stilen (Sprechweisen) spricht, ist zunächst eine Frage der Perspektive, d.h. es ist nicht unmöglich, dass dasselbe Set von kookkurrierenden sprachlichen Merkmalen einmal als Teil einer Varietät, das andere Mal als Teil eines sozialen Stils analysiert wird. In der folgenden Gegenüberstellung orientiere ich mich an einem Stilbegriff, der von Eckert und in ihrem Umfeld, der „third wave sociolinguistics“, entwickelt wurde (Eckert 2004, in Anwendung auf das Thema ethnischer Sprechweisen besonders Quist 2008):

#### Varietät

strukturell definiert

bestimmt durch ko-okkurrierende grammatische und ggf. phonologische Merkmale

#### Stil

ethnografisch definiert

bestimmt durch linguistische und andere semiotische Merkmale, die soziale Bedeutung haben/bekommen

<sup>6</sup> In der britischen Soziolinguistik wird *dialect* oft synonym mit *variety* gebraucht, etwa wenn vom *standard dialect* die Rede ist. In der kontinentaleuropäischen Tradition sind Dialekte immer diatopisch gebundene Varietäten. Es scheint mir keinen Grund zu geben, diese etablierte Definition aufzugeben, zumal mit ‚Varietät‘ ja ein neutraler Begriff zur Verfügung steht.

<b>Varietät</b>	<b>Stil</b>
etisch: definiert aus der Perspektive des Wissenschaftlers	emisch: definiert aus der Perspektive der sozial Handelnden
die Merkmale werden als System verstanden und analysiert	die Merkmale werden als Form der sozialen Praxis verstanden und analysiert
stabil, feste Grenzen	kontextabhängig, prozessual, fließend, schnell neu konfigurierbar
Verletzungen von Kookkurrenzrestriktionen führen zu inakzeptablen Äußerungen	Verletzungen von Kookkurrenzrestriktionen führen zu neuen/ anderen sozialen Bedeutungen (oder machen den Sprecher unauthentisch)
bezogen auf eine Sprachgemeinschaft	bezogen auf <i>communities of practice</i> (Wenger 1998), d.h. auf eine kleine Gruppe

Abb. 3: Stile und Varietäten im Kontrast

Stile werden nach Eckert kleinräumig in sozialen Gruppen – so genannten *communities of practice* (Wenger 1998) – entwickelt und unterliegen schnellen Veränderungen. Sie können schnell rekonfiguriert werden, und diese Rekonfigurationen werden von den Teilnehmern genutzt, um sich selbst in einem sozialen Raum zu verorten, in dem sie ihre eigene soziale Identität in Opposition zu relevanten anderen Milieus konstruieren. Die Konstruktion sozialer Identitäten ist daher „a process of bricolage – an appropriation of local and extra-local linguistic resources in the production not just of a pre-existing persona but of new twists on an old persona“ (Eckert 2000, S. 214). Nimmt man noch die Interaktion zwischen medialen und individuellen Identitätskonstruktionen hinzu, die Eckert nicht zentral berücksichtigt, die aber im Falle ethnischer Identitätskonstruktionen durch sprachliche Stilmerkmale eine wesentliche Rolle spielt, kommt diese Beschreibung den sozialen Praktiken in den Immigrantenmilieus der deutschen Großstadtvierteln recht nahe. Der Eckertsche Stilbegriff betont die Gebundenheit der den Stil konstituierenden semiotischen Merkmale an kleine Gruppen direkt miteinander kommunizierender Sprecher und Sprecherinnen, die diese semiotischen Ressourcen aus einem Pool schöpfen, der selbst durch Varietäten bestimmt sein kann. Diese kleinräumige, selektive Aneignung von Bruchstücken aus Varietäten ist auch in polyethnischen Milieus zu beobachten, sie steht aber in einem Spannungsverhältnis zur großräumigen, v.a. medialen Enkodierung stilistischer Muster.

Die Relevanz sprachlicher Merkmale für soziale Stile schließt also nicht aus, dass dieselben Merkmale auch als Elemente von sprachlichen Varietäten betrachtet werden können, die aus der Perspektive des Linguisten definiert werden und durch systemhaft miteinander ko-okkurrierende Merkmale bestimmt sind. So argumentiert Wiese (2012), dass das ‚Kiezdeutsch‘ ein „eigenes System“ bilde – vergleichbar mit anderen Varietäten des Deutschen (2012, S. 105). In der Tat ist es wichtig zu unterstreichen, dass das ‚Kiezdeutsch‘ keine Ansammlung von individuellen Fehlern ausländischer Sprecher ist, die des Deutschen nicht mächtig sind. Es handelt sich bei den ethnischen Merkmalen meist (siehe unten) um systematische Abweichungen von der Standardvarietät des Deutschen. Allerdings ergibt sich daraus noch nicht automatisch ihr Varietätenstatus, denn natürlich weiß man in der Soziolinguistik seit vielen Jahrzehnten, dass auch Variation innerhalb einer Varietät systematisch organisiert ist. Um tatsächlich von sprachlichen Varietäten sprechen zu können, müssen zumindest einige der folgenden Merkmale vorliegen:

- die Jugendlichen sollten die die Varietät definierenden sprachlichen Merkmale mit einer gewissen Häufigkeit verwenden;
- die einzelnen Merkmale sollten nicht in Isolation, sondern in Konkurrenz miteinander auftreten;
- die Merkmale sollten wesentliche Eigenschaften des sprachlichen Systems betreffen, insbesondere nicht nur den Wortschatz oder die Lautstruktur, sondern auch die Morphologie und Syntax.

In diesem Abschnitt sollen nun einige der sprachlichen Merkmale in Bezug auf die genannten Parameter diskutiert werden. Grundlage sind Daten, die 2010–2012 in Jugendzentren und Schulen in so genannten Brennpunktvierteln der Stadt Stuttgart von Daniela Picco und Vanessa Siegel im Rahmen ihrer laufenden Promotionsprojekte aufgenommen wurden. Im Augenblick werden ca. 20 Sprecher und Sprecherinnen analysiert, die 14–19 Jahre alt sind. Es handelt sich mehrheitlich um Jugendliche mit türkischem bzw. türkisch-kurdischem Familienhintergrund, aber auch solche mit Eltern aus dem Kosovo, aus Bulgarien, Italien, Tunesien gehören zur Informantengruppe.<sup>7</sup> Im vorliegenden Beitrag werden lediglich Daten von zehn Sprechern berücksichtigt.

### 3.1 Lautliche Eigenschaften

Die Phonetik und Phonologie ethnischer Sprechweisen ist trotz vieler charakteristischer Merkmale noch kaum systematisch untersucht. Das stereotypi-

<sup>7</sup> Die Auswertung ist noch nicht abgeschlossen.

sierte Merkmal der *cb*-Koronalisierung (/ç/ > [ç]) scheint in der Wahrnehmung alle anderen lautlichen Eigenschaften in den Hintergrund gedrängt zu haben. Die erste Frage an unser Material war daher, wie häufig die *cb*-Koronalisierung überhaupt auftritt. Dazu wurden alle Tokens für die Wörter *ich* und *mich* sowie, falls diese keine 100 Beispiele ergaben, außerdem die Realisierungen von *sich*, *dich* und *nich(t)* ausgezählt (bis die Daten erschöpft oder ca. 100 Belege gesammelt waren). Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 1. Die Koronalisierung kann unterschiedlich stark sein, denn ihre artikulatorische Grundlage (Kontakt zwischen Palatum und Zunge breiter und oft auch mehr nach hinten verlagert) ist graduell. Entsprechend werden in der Auszählung klar koronalisierte Realisierungen von partieller Koronalisierung unterschieden. Im Kontext vor Verben, die mit einem alveo-palatalen Frikativ beginnen (also etwa in *ich schwör*), ist die Realisierung von /ç/ als [ç] oder sogar [ʃ] kein Ergebnis der Koronalisierung (allein), sondern (vor allem) der Assimilation an den Anlaut der folgenden Silbe. Diese Fälle wurden daher nicht berücksichtigt. Die Werte in Tabelle 1 beziehen sich also lediglich auf die prozentualen Anteile der (partiellen) Koronalisierung in nicht-assimilierenden Kontexten.

	Herkunftsland Familie	Alter	vollständige oder weitgehende Koronalisierung	partielle Korona- lisierung	palataler Frikativ	n=
MA N_JH_1,6	Portugal	18	11%	7%	82%	94
FU N_JH_1	Türkei	15	1%	15%	84%	85
FAB N_JH_2	Italien	16	2%	9%	89%	64
MA2 N_JH_2, N_RS_3	Italien	15	3%	5%	92%	101
SO N_JH_5	Türkei	15	9%	14%	77%	112
BU N_JH_5	Türkei	15	9%	14%	77%	100
LO O_JH_1	Bosnien	15	2%	3%	95%	59
ES N_RS_1	Kosovo	17	18%	36%	46%	100
ER BC_JA_08, 09	Türkei	14	2%	6%	92%	100
MV BC_JA_5	Türkei	15	2%	4%	93%	92

Tab. 1: Koronalisierung in *ich*, *mich* (*dich*, *sich*, *nich(t)*) in nicht-assimilierenden Kontexten bei zehn männlichen Jugendlichen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund

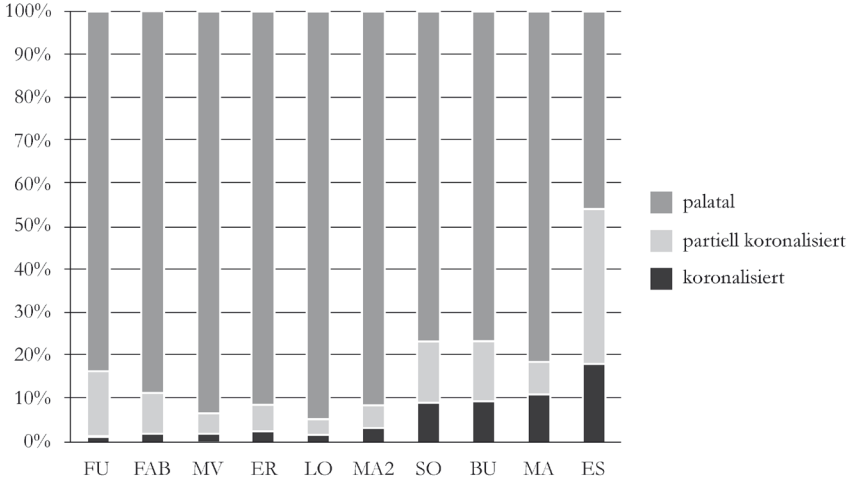


Abb. 4: Prozentualer Anteil der Koronalisierung in *ich, mich* (*dich, sich, nich(t)*) in nicht-assimilierenden Kontexten bei zehn männlichen Jugendlichen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund

Aus durchschnittlich nur knapp 6% voll koronalisierten Formen, 83% palatalen Realisierungen und 11% Zwischenformen lässt sich ableiten, dass dieses Stereotyp ethnolektaler Sprechweise zumindest bei Stuttgarter Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine wesentliche Rolle spielt (vgl. Abb. 4). Das Merkmal ist bei sechs der Jugendlichen praktisch nicht existent, und lediglich ein Informant (der Kosovo-Albaner ES) verwendet es regelmäßig, wenn auch in Alternanz mit der palatalen Form; in seinem Fall sind die teils oder voll koronalisierten Varianten etwa genauso häufig wie die palatalen Realisierungen.

Allerdings entspricht die nicht-koronalisierte Realisierung des auslautenden Frikativs nach vorderem Vokal keineswegs immer der standard-sprachlichen bzw. aus den autochthonen Nicht-Standard-Varietäten bekannten Lautung. So lassen sich im Material insbesondere zahlreiche Fälle von Verstimmhaftung des auslautenden Frikativs beobachten. Bemerkenswert ist außerdem, dass die nicht-koronalisierte Realisierung auch in vielen Äußerungen vorkommt, die aufgrund ihrer sonstigen Phonetik eindeutig ethnisch markiert sind. Das phonetisch-phonologische System der Jugendlichen ist insgesamt klar durch eine Reihe von nicht-autochthonen Merkmalen gekennzeichnet, die sowohl segmentaler als auch suprasegmentaler (prosodischer) Art sind. In den Daten gehören dazu u.a.



- die starke Stimmhaftigkeit der im autochthonen, vor allem südwestdeutschen Deutsch schwach oder gar nicht stimmhaften, als Lenes realisierten Plosive /b, d, g/ sowie der Frikative /s, ʃ, j/ sowie /j/ in wortinitialer und -medialer, aber auch in Auslautposition;
- im Vergleich zum autochthonen Deutsch die artikulatorische Fortisierung des /r-/Lautes in silbeninitialer Position, und zwar entweder als apikaler r-Laut oder – häufiger – durch eine starke frikativische Geräuschbildung, die für den deutschen Südwesten völlig untypisch ist;
- die tendenzielle Monophthongierung der Diphthonge durch Angleichung von *on-* und *offglide*. Die Verkürzung der Distanz zwischen An- und Abglitt ist auch für das Schwäbische typisch; während sie dort jedoch durch Hebung des Anglitts erreicht wird (der schwa-ähnliche Qualität bekommt), scheint sie im ethnischen Stil eher durch die Senkung des *offglides* erreicht zu werden; eine Zentralisierung des Anglitts ist nicht zu beobachten;
- die teilweise gespannte Realisierung der im autochthonen Deutschen kurzen Vokale /u, o/; umgekehrt scheint der vordere Hochvokal (/i/) oft stark zentralisiert zu werden.

Diese segmentalen Merkmale werden (mit Ausnahme der r-Varianten) nicht kategorisch realisiert, sondern variieren sehr stark. Sie sind aber ohne Frage so rekurrent und frequent, dass praktisch alle Äußerungen der Sprecher als nicht-autochthon erkennbar sind. Dazu kommen prosodische Merkmale. Die Tendenz zur Rhythmisierung durch starke Hervorhebung von pränuklearen (Nebenakzent-)Silben, die Kern (2011) für Berlin feststellt, ist jedoch ein relativ seltenes Kontextualisierungsmittel, das nur für bestimmte Äußerungstypen eingesetzt wird. Wichtiger für die Prosodie der untersuchten Sprecher scheint ein spezifisches Zusammenspiel zwischen der Tendenz zur extremen Reduktion unbetonter Silben, vor allem im Bereich vor der Nukleussilbe in der Intonationsphrase einerseits, und einer Tendenz zur Nicht-Reduzierung von Silben, die im autochthonen Deutsch zu Schwa reduziert werden, andererseits.

Die Koronalisierung spielt im Gefüge dieser Merkmale jedenfalls keine wichtige Rolle. Dies erinnert an das vollständige Fehlen der Koronalisierung in den Hamburger Daten aus der Zeit um 2000 (Dirim/Auer 2004); die soziale Bedeutung der Koronalisierung ist jedoch in Stuttgart eine andere. Während die Koronalisierung in Hamburg keine soziale Bedeutung hatte, wird sie von den Stuttgarter Sprechern aktiv *vermieden*. Dies lässt sich im folgenden Gesprächsausschnitt erkennen, in dem ein Sprecher den anderen explizit wegen seiner *ch*-Koronalisierung kritisiert:

## (6) (BC\_JA\_01, 426-432)

(IL ist ein 15-jähriger Kosovo-Albaner, MV sein 15-jähriger türkischer Freund; es geht um die Schulprojekte der Jugendlichen, nach denen JS, die Interviewerin EX, gefragt hat)

- IL ja NE:, mein THEma wa:r; (-) planung einer HALoween party?  
(0.5)
- EX hm\_hm,
- IL isch hatte: 'd ((click) isch hatte: die abschnitte-
- MV ICH; (-) nich ISCH. [h h h
- IL [ja.  
ich ich hatte die abschnitte- (---)'d ((click) äh haloween geSCHICHte:?  
u:nd (--) haloween in aMERika.
- EX <<p>oKEY.>

Das für (sekundäre?) ethnische Stile enkodierte Merkmal der Koronalisierung ist den Jugendlichen also bewusst und wird – jedenfalls in einem Gespräch mit einer jungen Erwachsenen – als unpassend kritisiert. (Man beachte, dass MV in seiner eigenen Sprachproduktion während der Aufnahme nur in 2% der Fälle koronalisiert; vgl. Tab. 1.) Wir haben es mit einer bewussten Abwehr allzu ‚kanaksprachlich‘ konnotierter Sprechweisen zu tun, die evtl. auch durch die mediale Konstruktion des Stereotyps bedingt ist. Da ‚Kanaksprak‘ als typisch für das Berliner Milieu enkodiert ist, passt dazu auch, dass für unsere Informanten gerade Jugendliche aus Berlin Neukölln (die sie übrigens nicht über die Print- oder Funkmedien kennen, sondern aus einer Chatgroup) eine relevante Gegengruppe darstellen, von der sie sich explizit abgrenzen:

## (7) (BC\_JA\_02)

(aus demselben Gespräch; *Fisch* = allgemeine abwertende Bezeichnung)

- EX was ist eine FISCHgegend?
- IL berLIN.
- MV ah die DENken so wenn diese:: berLIner oder was weiß ICH=  
=diese FISChe;=  
=die DENken die wären HART oder so; (--) weil die z\*WEI mal im FERNsehen kommen und sich da KLATschen;  
(--) die sollen hierHER komm.=

dann SEHN die was hart ist.  
 EX hm\_hm (2.0)  
 MV OHne scheid jetzt.  
 IL <<hoch> h h >  
 MV h h  
 EX welche berliner? (1.0)  
 IL <<f>die die neuköllner (.) FISche alter;>

Der Verweis auf die Auftritte der Neuköllner Jugendlichen im Fernsehen spielt auf die mediale Inszenierung der polyethnischen Berliner ‚Szene‘ an. Es ist also zumindest wahrscheinlich, dass die Koronalisierung mit der enkodierten ‚Ghettovarietät‘ des Berliner ‚Kiez‘ in Verbindung gebracht und gerade deshalb abgelehnt wird.

Auffallend ist in diesem Zusammenhang der Betonung regionaler (Stuttgarter) Identitäten, dass die Phonetik und Phonologie der Sprecher und Sprecherinnen kaum dialektale Merkmale des Schwäbischen aufweist (auch wenn die pro-Stuttgarter Parteinahme im Ausschnitt (7) dies vielleicht erwarten ließe). Neben seltenen allgemein-süddeutschen Merkmalen wie *net* für *nicht* scheint sich der Einfluss der regionalen Umgebungssprache auf gelegentliche Senkungen von std. /e:/ (wie in [le:ɪə] *Lehre*) und auf die gelegentliche s-Palatalisierung in der 2. Person des Flexionsparadigmas zu beschränken, diese teils mit ironischem, zitathaftem Charakter. Ausschnitt (8) ist eines der wenigen Beispiele in unseren Daten, in denen die Palatalisierung verdichtet auftritt. Der Erzähler (ein 19-jähriger Kosovo-Albaner) erzählt von einer Auseinandersetzung mit seiner deutschen Freundin, die er hier direkt adressiert. Das Suffix /-ʃ/ für die 2.Ps.Sg. ist hier offenbar ein Kontextualisierungsverfahren, das den deutschen Kontext der berichteten Situation unterstreicht:

(8) (N\_JH\_3)

(LE konfrontiert seine deutsche Freundin damit, dass er sie mit anderen Männern beobachtet hat)

LE w\_bisch du WAHNSinnig=  
 =so mit anderen TYPen rumgelaufen und\_so\_n scheid-  
 (0.6)  
 und sagsch dass\_du mich MAGS un\_so  
 und dann erzählst\_du noch Lügen=  
 =dass ich hier herumschrei und dass ich\_dich  
 LIEbe oder\_was? (.)  
 willsch mich verARSCHEN oder\_so? (0.8)  
 sie\_so ja des HAST\_du doch gesagt.

Neben drei palatalisierten Versionen des Suffixes verwendet der Sprecher allerdings auch drei standardsprachliche. Außer der Palatalisierung kommen im Ausschnitt keine anderen schwäbischen Merkmale vor.

Im Gesamtkorpus sind knapp 10% der Realisierungen von *du bist* palatalisiert (n = 239), allerdings lediglich 2% aller Vorkommen von *es ist* (n = 2929). Möglicherweise tendiert die phonologische Regel der s-Palatalisierung vor Obstruent (die morphologisch eingeschränkt und daher relativ komplex ist: Zwischen den beiden Obstruenten darf keine morphologische Grenze stehen; vgl. *er /ist/* vs. *du /iʃt/ > essen*) zur Morphologisierung und wird vor allem im Suffix der 2.Ps.Sg. verwendet.

Im Großen und Ganzen ist die Sprechweise unserer Jugendlichen aber erstaunlich wenig regional markiert; sie weist sogar orthoepische phonetische Züge auf, die im oberdeutschen Sprachraum auch in der Standardvarietät selten sind. Etwa wird silbenanlautendes /s/ sehr oft stimmhaft realisiert, und auslautende *-ig*-Endungen oft mit palatalem Frikativ.

Der Blick auf das Lautsystem unserer Sprecher lässt also erkennen, dass systemhaft bestimmte Eigenschaften auftreten. Es ist daher möglich und gerechtfertigt, von einer ethnolektalen Lautstruktur zu sprechen. Die Koronalisierung gehört in Stuttgart allerdings höchstens am Rande dazu.

### 3.2 Grammatische Merkmale

Auch einige morpho-syntaktische Konstruktionen sind unter dem Einfluss der Medien als ‚Kiezdeutsch‘ kodiert worden, so *light verb*-Konstruktionen wie das eingangs zitierte *ich mach dich Messer* oder *ich mach dich Krankenhaus*. Allerdings ist die Beleglage hier dünn, und die Stuttgarter Daten lassen bisher keine Aussage darüber zu, ob solche Konstruktionen systematisch vorkommen. (Wie schon erwähnt, ist zumindest das erste Beispiel wohl eine mediale Erfindung.) Bei anderen angeblichen Merkmalen des ‚Kiezdeutsch‘ zeigt sich schnell, dass sie im informellen, gesprochenen autochthonen Deutsch genauso vorkommen wie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das trifft sicherlich auf die Verwendung von *so* als Fokusmarker zu. Wiese sieht dieses Merkmal als Beleg für den kreativen und innovativen Charakter des ‚Kiezdeutsch‘:

Ein weiteres charakteristisches Merkmal von Kiezdeutsch ist die Verwendung von „so“ an Stellen, an denen man es im Standarddeutschen nicht erwarten würde. Hier zur Verdeutlichung noch einmal zwei der Beispielsätze aus der Einleitung: „Ich höre Alpa Gun, weil der so aus Schöneberg kommt.“ / „Ich hab meiner Mutter so Zunge rausgestreckt, so aus Spaß.“

Im Standarddeutschen hat die Partikel „so“ mehrere Funktionen, insbesondere kann sie Vergleichsrelationen ausdrücken („So schnell wie Anja“) und Intensität markieren („So hoch!“). In der gesprochenen Sprache wird „so“ darüber hinaus als sogenannter Quotativmarker verwendet, zur Einleitung von Zitaten („Ich

dann so: ‚Was ist denn hier los?‘). Gemeinsam ist diesen Funktionen, dass „so“ einen Bedeutungsbeitrag leistet, der auf „Wie?“ antwortet und umschrieben werden kann mit „auf diese Art“.

In Kiezdeutsch kommt noch eine neue Funktion hinzu, bei der dieser Bedeutungsbeitrag dann entfällt: In den Beispielen steht „so“ jeweils vor dem so genannten Fokus des Satzes, jenem Teil, der die neue, besonders hervorzuhebende Information liefert. Im ersten Beispiel ist dies „aus Schöneberg“: Diese Ortsangabe liefert die besonders hervorgehobene Information, sie gibt den Grund an, aus dem die Sprecherin den Rap-Sänger Alpha Gun besonders mag. Im zweiten Beispiel ist die wichtige Information im ersten Teil die Handlung „Zunge rausgestreckt“, im zweiten Teil die Information, dass dies „aus Spaß“ geschah. In allen Fällen markiert „so“ den jeweiligen Fokusaussdruck. (Wiese 2010, S. 37)

Ein Blick in beliebige neuere Korpora des mündlichen, autochthonen Deutsch belegt aber, dass es sich bei diesem *so* um ein allgemeines Merkmal der gesprochenen Umgangssprache handelt, und dass die im obigen Zitat gegebene Beschreibung des gesprochenen Standarddeutschen unvollständig ist.<sup>8</sup> Dazu die folgenden Belege:

- (9) (a) is dann so rouTIne. (9073)  
 (b) die MÄNner auch. ne,  
 .h und dann n GÜRtel drauf boah.  
so die BODYbilder; (8999)  
 (c) aber als ick halt(.) so am telefon mit ihm  
 jeSPROChen hab?  
 (---) hab ick SCHON jesagt;  
 dass wir uns außerhalb mal irgendwo TREFFen  
 können. (9346)  
 (d) mach mir doch so SCHLITZaugen. (8171)  
 (e) dann hab ich ja auch .h die meiste zeit so mi=m;  
 alex RUMgesessen und so; (8075)  
 (f) ab ab der zweiten woche gings LOS; .h  
 also jetzt so diese woche .h dass ich irgendwie  
 (.) so SCHEISse schlafe. (8093)  
 (g) da guck isch dann so wie n AUto. (-)  
 bin isch bestimmt ganz STILL so; (7796)

All diese Beispiele stammen von erwachsenen, deutsch-monolingualen Sprechern, die auch sonst keinerlei ethnischen Marker verwenden.<sup>9</sup> Wenn sich

<sup>8</sup> In Wiese (2011) und (2012) (in letzterem Buch erscheint der Satz *Die guckt so zu dir so* noch als Beispiel für ‚Kiezdeutsch‘ auf dem Cover) wird diese Position allerdings revidiert und konzediert, dass *so* als „Fokusmarker“ auch außerhalb des Kiezdeutsch vorkomme. Das wird als Evidenz dafür gewertet, dass dieser „neue Dialekt“ eng ins System des Deutschen eingebunden ist. Tatsächlich ist diese Verwendung von *so* einfach nicht kiezdeutsch.

<sup>9</sup> Hier: aus der 1. Staffel der Reality-TV-Produktion „Big Brother“.

also im Deutschen mit *so* ein neuer Fokus-Marker<sup>10</sup> entwickelt hat, so ist diese Entwicklung sicherlich nicht typisch für eine neu entstehende Varietät des Deutschen. Es handelt sich vielmehr um ein allgemein verbreitetes Merkmal der gesprochenen deutschen Sprache. Dieses Merkmal kommt selbstverständlich auch in den Daten unserer Stuttgarter Jugendlichen vor; hier einige Beispiele:

- (10) (a) ich bin einfach so RÜhig und so (SAM, serb.-ital. Eltern, 16)
- (b) jetzt hab ichs halt so EINGesehen dass es halt so IS (SAM)
- (c) wenn man so ZEItungen austeiIlt, aber dafür braucht man LÄNger, dafür dafür kriegt man so über die HUNdert (RO, bulg. Eltern, 14)
- (d) wie wir so im im so im GHETto so (SAN, ital. Eltern, 19)
- (e) wir haben fast NICHTS mit denen so zu tun (SO, kurd.-türk. Eltern, 15)

Der Fokusmarker *so* ist also kein typisches Merkmal des ‚Kiezdeutsch‘. Es lassen sich in der Sprache unserer Informanten allerdings zahlreiche andere grammatische Merkmale finden, die deutlich von der Struktur des autochthonen Deutschen abweichen. Auch hier können erste Ergebnisse der Stuttgarter Untersuchung<sup>11</sup> einen vorläufigen Einblick geben (vgl. Tab. 2).

Sprecher	Aufnahmen	kein indef. Art.				Nicht-Realisierung %	kein def. Art.				Nicht-Realisierung %	keine Präp (& Art)				Nicht-Realisierung %
		indef. Art.	n=	def. Art.	n=		keine Präp	Präp (& Art)	n=							
MV	BC_JA_01	15	14	29	51,7	7	42	49	14,2	4	70	74	5,4			
ER	BC_JA_08	4	27	31	12,9	12	23	35	34,2	7	43	50	14,0			
LO	O_JH_1	3	14	17	17,6	4	18	22	18,1	20	48	68	29,4			
FU	N_JH_1	5	24	29	17,2	3	26	29	10,3	2	56	58	3,4			
MA	N_JH_1	6	23	29	20,7	7	40	47	14,8	1	78	79	1,3			

<sup>10</sup> Ob es sich tatsächlich um einen Fokusmarker handelt, sei dahin gestellt. Beispiele wie (9d) weisen wohl noch auf eine frühere Verwendung als Vagheitsmarker (*bedge*) hin; vgl. Auer (1981). Im heutigen gesprochenen Deutsch ist diese Verwendungsweise allerdings nicht mehr dominant. Andererseits sind Beispiele wie (10e) auch nur schwer mit der Interpretation als Fokusmarker kompatibel, denn *zu tun* ist hier sicher nicht der Satzfokus.

<sup>11</sup> Die Auswertung in Tabelle 2 ist Teil des laufenden Promotionsprojekts von Vanessa Siegel. Ich danke ihr für die Überlassung von Daten und Auswertungen.

Spre- cher	Auf- nahmen	kein indef. Art.				Nicht- Realisierung %	kein def. Art.				Nicht- Realisierung %	keine Präp (& Art)				Nicht- Realisierung %
		indef. Art.	Art.	n=			def. Art.	Art.	n=			Präp	n=			
ES	N_RS_1	5	48	53	9,4	6	37	43	13,9	5	79	84	6,0			
BU	N_JH_5	3	20	23	13,0	7	34	41	17,0	8	68	76	10,5			
SO	N_JH_5	3	22	25	12,0	6	33	39	15,3	5	71	76	6,6			
FAB	N_JH_2	6	44	50	12,0	5	34	39	12,8	10	70	80	12,5			
MA2	N_JH_2	3	18	21	14,3	5	42	47	10,5	5	60	65	7,7			

Tab. 2: Realisierung von definitem und indefinitem Artikel sowie Realisierung der Präposition in Präpositionalphrasen bei zehn männlichen Jugendlichen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund

### 3.2.1 Nicht-Verwendung der Präposition

In der untersuchten Aufnahme der zehn Jugendlichen, die bereits als Grundlage der phonologischen Untersuchung (Tab. 1) dienten, kommen 710 Phrasen vor, die im autochthonen (Standard- oder Nicht-Standard-)Deutschen als Präpositionalphrasen realisiert werden müssten. In 67 Beispielen, also 9,4%, fehlt die Präposition. Durchschnittlich verwendet ein Sprecher in 9,1% aller Fälle keine Präposition.

Das ist ein relativ kleiner Prozentsatz – es ist also keineswegs der Fall, dass die Sprecher eine Varietät des Deutschen sprechen würden, in der grundsätzlich die Präpositionen fehlen, wie manchmal verkürzt gesagt wird. (Die prozentualen Anteile der standardkonformen Realisierungen von PPs variierten zwischen den Sprechern von ca. 70% bis ca. 100%.) Die Zahlen über alle PPs hinweg verschleiern allerdings, dass es grammatische Kontexte gibt, in denen die präpositionslose Ausdrucksweise in der Sprache der Jugendlichen möglich ist, während sie in anderen unmöglich oder unwahrscheinlich ist. Die wichtigste Einschränkung ist, dass die Präpositionen fast **nur in Ortsangaben** fehlen können. (Zu den wenigen Ausnahmen in unserem Material gehören Verkürzungen von festen Wendungen wie *zum Beispiel*, das ein Sprecher als *Beispiel* realisiert.) Aber auch räumliche Beziehungen können keineswegs alle ohne Präpositionen ausgedrückt werden. Vielmehr ist diese Möglichkeit auf **lokale** (Lokalisierung innerhalb eines Raums oder einer Institution) und **direktionale** Angaben (Richtung einer Bewegung) beschränkt. Im untersuchten Material gibt es bisher keine Evidenz, dass andere Raumangaben, die etwa den Ursprung einer Bewegung, eine Pfad-Angabe oder die Nähe zu einem Referenzpunkt ausdrücken, ohne Präposition realisiert werden könnten. Hier wird die Präposition durchweg realisiert, vgl.:

- (11) (a) da bei Stuttgart Ost (LO O\_JH\_1 1050)  
 (b) ist da bei Georgiengrenze da (ER BC\_JA\_08 188)  
 (c) durch Bulgarien und so (ER BC\_JA\_08 145)  
 (d) aus welchem Land kommen Sie? (ER BC\_JA\_08 728)  
 (e) wir kommen aus Stuttgart (MV BC\_JA\_02 115)  
 (f) der Lukas von da drüben (BU N\_JH\_5 719)  
 (g) ich steh noch vor der Tür (MA2 N\_JH\_2 903)  
 (h) in der Nähe von Porto (MA N\_JH\_1 544)  
 (i) da war n Stuhl neben mir (MA N\_JH\_1 898)  
 (j) die fliegen so über mein Dach (SO N\_JH\_5 1044)

Ebenso ist es nicht möglich, eine pronominale PP ohne Präposition zu realisieren:

- (12) wenn die zu uns kommen (LO O\_JH\_1 508) (\*wenn die uns kommen)

Schließlich konnten wir nie beobachten, dass Präpositionen in festen Wendungen und in idiomatisierten, ‚metaphorischen‘ Raumausdrücken fehlten:

- (13) (a) dann gehen die wieder nachhause (LO O\_JH\_1 339)  
 (b) ohne Geschwister jetzt zuhause hängen (FAB N\_JH\_2 932)  
 (c) keiner sagt so jemand in die Fresse (LO O\_JH\_1 1318)  
 (d) so tief ins Detail wollten wir auch nicht gehen (MA N\_JH\_1 383)  
 (e) alles in Ordnung (SO N\_JH\_5 696)  
 (f) kam mir so in den Sinn (FAB N\_JH\_2 618)  
 (g) will er sich jeden Monat tausend Euro zur Seite legen (FAB N\_JH\_2 1171)

Vermutlich gibt es weitere Einschränkungen, die auf der Basis umfangreicherer Materialsammlungen beschrieben werden müssen. Typische grammatische Kontexte, in denen die Präposition fehlt, sind hingegen die Verben *gehen* oder *sein* oder die Existenzpartikel *gibts*, deren semantische Rahmenstruktur (*frame*) bereits eine Lokalisierung oder Richtung enthält<sup>12</sup> (vgl. Wiese/Duda ersch.demn.):

<sup>12</sup> Als zweiwertige Partikel selegiert *gibts* einen Lokalisierungsausdruck.



- (14) (a) gehen Sie andere Stadtteil (LO O\_JH\_1 623)  
 (b) Wenn man Wasen geht... (MA N\_JH\_1 1405)  
 (c) ich geh doch Puff (FU N\_JH\_1 1250)  
 (d) dann musst ich Rathaus mit (ES N\_RS\_1 1519)  
 (e) hier Ost gibts keine Mädchens (LO O\_JH\_1 1382)  
 (f) früher war ich Verein (ER BC\_JA\_08 504)  
 (g) Bushido war Saturn (MV BC\_JA\_02 329)

Manche Nominalphrasen, die im autochthonen Deutsch präpositional markiert werden müssten, werden in der Sprache der Jugendlichen als freie Themen (ohne Präposition) vor den Satz gestellt. Ethnisch markiert ist hier vermutlich weniger die präpositionslose NP selbst, als die mangelnde Wiederaufnahme dieses freien Themas durch ein Pronomen im nachfolgenden Satz. Das Fehlen bestimmter anaphorischer Pronomina ist auch über diese Konstruktion hinaus ein wichtiges Merkmal der Syntax der Jugendlichen. In den folgenden Beispielen ist die zu erwartende, aber nicht realisierte pronominale Struktur in [ ] ergänzt:

- (15) (a) also die ersten beiden Schwestern, die älteren,  
 [mit denen] hab ich mich sehr gut verstanden (MA2  
 N\_JH\_2 935)  
 (b) Kvick, [da] sind halt viele so so Mädchens drinne  
 (MV BC\_JA\_01 517)  
 (c) also meine Klasse zum Beispiel, [da] sin die  
 meisten Deutsche (FAB N\_JH\_2 307)  
 (d) Spanien und Italien, [da] kannst du dir jedes  
 Auto holen (FAB N\_JH\_2 1209)

Berücksichtigt man lediglich Fälle, in denen die unter (11)–(13) exemplifizierten Beschränkungen für präpositionslose Phrasen eingehalten werden, steigt deren Prozentsatz erheblich an, nämlich von 9,4% auf 25% aller Belege.

### 3.2.2 Nicht-Verwendung des indefiniten Artikels

Ein zweites wichtiges syntaktisches Merkmal ist das Fehlen des indefiniten Artikels. Der indefinite Artikel unterliegt auch im autochthonen Deutsch Schwächungen und Tilgungen. Die im gesprochenen Deutsch fast obligatorische Klitisierung von *ein* > *n* führt insbesondere in den hochfrequenten Verbindungen *ein bisschen* und *ein paar* oft zum völligen Ausfall; beide werden bereits vielfach nicht mehr als *n\_bisschen* und *n\_paar*, sondern als *bisschen* und

*paar* realisiert. In der Auswertung in Tabelle 2 wurden diese Formen deshalb nicht berücksichtigt. Es fehlen dann in 53 von insgesamt 304 Fällen die indefiniten Artikel (17%). Durchschnittlich realisiert ein Sprecher in 12,9% der im autochthonen Deutsch üblichen Fälle den indefiniten Artikel nicht.

- (16) (a) zum Beispiel bei Spraydose ist doch diese Knopf  
(FU N\_JH\_1 1494)
- (b) beste ist wenn man Ausbildungsplatz hat (MV  
BC\_JA\_02 279)
- (c) die kommen aus Dorf<sup>13</sup> die wissen nicht mal was  
(xx) ist (MV BC\_JH\_02 604)
- (d) ich hab mir (drin) so so so grad Twix geholt  
(FAB N\_JH\_2 1244)
- (e) aber wir können so Besucherlaubnis kriegen  
(ES N\_RS\_1 1050)
- (f) und daneben war so Fenster (ES N\_RS\_1 2048)

Da der Artikel im Deutschen oft die einzige overte Kasusmarkierung in der NP trägt, führt der Verzicht auf den Artikel dann auch zu oberflächlich kasuslosem Sprechen. Ob die Kategorie Kasus überhaupt noch relevant ist, lässt sich entscheiden, wenn trotz fehlenden Artikels ein modifizierendes Adjektiv auftritt. In einem solchen Fall wird teils der Kasus am Adjektiv markiert (vgl. (17a–c), teils wird eine neutrale Form des modifizierenden Adjektivs gewählt, die aus dem Suffix /-e/<sup>14</sup> besteht (vgl. Bsp. (d)–(f)). In diesem zweiten Fall gibt es keine Evidenz mehr dafür, dass die grammatische Kategorie des Kasus noch vorhanden ist.

- (17) (a) hat der falsches Wort gesagt... (LO O\_JH\_1 935)
- (b) und die haben dann halt so ganz dünnen Stift...  
(FU N\_JH\_1 1485)
- (c) einmal halbes Jahr lang (ER BC\_JA\_08 442)
- (d) die haben komische Dialekt (MV BC\_JA\_02 14)
- (e) die ham dort gute Abschluss oder so (MA2 N\_JH\_2  
2094)
- (f) hast deutsche Pass? (SO N\_JH\_5 1168)

Ob Kasus hier mit Genus interagiert, muss genauer untersucht werden.

<sup>13</sup> Nicht immer ist entscheidbar, ob der fehlende Artikel definit oder indefinit zu sein hätte, so in diesem Beispiel.

<sup>14</sup> Die alternative Erklärung, dass die Schwa-Endungen ein Resultat der im Alemannischen verbreiteten Tilgung des /n/ in unbetonten auslautenden /en/-Silben ist, erscheint angesichts der sonst fehlenden Dialekteinflüsse unwahrscheinlich.

## 3.2.3 Nicht-Verwendung des definiten Artikels

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, werden auch die im autochthonen Deutsch geforderten definiten Artikel in einem Teil der Belege nicht gesetzt.<sup>15</sup> Die durchschnittliche Anzahl der NPs ohne definiten Artikel pro Sprecher liegt mit 16,1% etwas über der durchschnittlichen Anzahl der NPs ohne indefiniten Artikel (12,9%). Allerdings korrelieren die Werte nicht, d.h. ein Sprecher, der vergleichsweise häufig die indefiniten Artikel weglässt, muss keine vergleichsweise hohen Werte für Nominalphrasen ohne definite Artikel haben und umgekehrt. Einflüsse der Familiensprache sind nicht erkennbar; die Sprecher mit romanischem Sprachhintergrund (MA, FAB, MA2) verwenden den definiten Artikel etwa genauso oft nicht wie die Sprecher mit türkischem (FU, SO, BU, ER, MV) oder slavischem (LO) Familienhintergrund. Hier einige Beispiele (die relevanten NPs sind unterstrichen):

- (18) (a) wir sind einzigste neunte Klasse (SO N\_JH\_5 2627)  
 (b) beste ist, wenn man Ausbildungsplatz hat  
 (BC\_JA\_02 MV 279)  
 (c) bis irgendwann mal ich Richtigste gefun gefunden  
 habe (i.e. ‚Frau‘) (N\_JH\_2 MA2 476)  
 (d) ich hätte der schon mit dem Stuhl auf Kopf  
 gehauen (N\_JH\_1 MA 900)  
 (e) wenn äh wenn wir erste Pause haben (N\_JH\_1 FU  
 1158)  
 (f) ich (finde aber) Bahn immer noch gechillteste<sup>16</sup>  
 (N\_JH\_2 FAB 1219)  
 (g) Zuhälter haben uns auch immer rausgeschmissen  
 (N\_RS\_1 ES 701)  
 (h) wir benützen ja nicht ganze Haus, nur einen Teil  
 (BC\_JA\_08 ER 675)  
 (i) weil sonst geh ich immer zu Training (N\_JH\_05 BU  
 1925)

In vielen Kontexten ist der definite Artikel im Deutschen arbiträr und funktionslos, etwa wenn er vor Quantoren oder Superlativen steht (vgl. (a, b, f)), bei Unika (f), oder wenn durch den grammatischen Kontext eindeutig defi-

<sup>15</sup> Gezählt wurden hier nur die NPs mit definitem Artikel, und zwar einschließlich der klitischen und mit Präpositionen verschmolzenen Artikel. Es gibt natürlich andere definite Nominalphrasen, die durch possessive oder demonstrative (*dieser*) Artikelformen markiert werden. Sie sind hier nicht berücksichtigt.

<sup>16</sup> Von *chillen* ‚entspannen‘, *gechillt* ‚entspannt‘.

nierte Elemente des semantischen Rahmens markiert werden (d). Es ist also nicht verwunderlich, dass sich hier alternative, artikellose Konstruktionsmuster etablieren können.

Unsere Sprecher zeigen systematisch auch andere Merkmale, die teils auch von Wiese (2006, 2009, 2012) in Berlin festgestellt worden sind. Selten kommen Verletzungen der XV-Struktur des Deutschen vor. Häufiger ist das Fehlen bestimmter anaphorischer Pronomina sowie des suppletiven Pronomens *es*, mit dem die Reanalyse von *gibts* als nicht-analyisierbarer Partikel zusammenhängt. Die Rekurrenz der Merkmale erlaubt es durchaus auch in der Grammatik, von einem (Poly-)Ethnolekt zu sprechen. Diese Beschreibung wäre allerdings unvollständig, wenn man nicht darauf hinweisen würde, dass es in der Sprache unserer Informanten auch eine erhebliche Anzahl von vermutlich unsystematischen Abweichungen von der autochthonen Grammatik des Deutschen gibt, die auf eine unsichere Beherrschung der deutschen Morphologie hindeuten, aber nicht ohne Weiteres als Evidenz für die Herausbildung einer neuen, systemhaften Varietät dienen können. Einige Beispiele für unsystematische Kongruenz- und Rektionsfehler sind die folgenden (alle von Sprecher BU):

- (19) (a) wir werden nicht wie die Deutsche rausgeschmissen  
 (b) ich werd nie ein deutsche Pass bekommen  
 (c) mein Mutter ned  
 (d) mein persönlich Meinung  
 (e) ich tolerier halt die Schwule  
 (f) jeden Mensch ist Mensch, Mann!  
 (g) wir schlafen zusammen in ein Bett

Möglicherweise restrukturiert sich das System dieses Sprechers durch Wegfall der Endungen (v.a. in der Artikelform) bzw. durch Verwendung einer passe-partout-Endung /-e/ (realisiert als Schwa). Ob dahinter allgemeinere Strukturentwicklungen stehen, muss noch untersucht werden.

#### 4. Schlussbemerkungen

Die (poly-)ethnischen grammatischen Merkmale der hier untersuchten Stuttgarter Jugendlichen vereinfachen das allochthone Deutsche ohne Frage. Sie geben grammatische Komplexität allerdings vor allem dort auf, wo sie funktional nicht nötig ist. Das geschieht auf systematische Art und Weise, wenn auch nur in einem kleinen Teil der möglichen Fälle. Dass die in Stuttgart gefundenen grammatischen Merkmale der Weglassung von Artikelformen und Präpositionen auch in Berlin und Hamburg nachgewiesen werden

können, belegt außerdem ihre überregionale Reichweite. Sind die grammatischen Merkmale des ‚Kiezdeutsch‘ deshalb aber, wie Wiese argumentiert, „typisch deutsch“ (2012, S. 48) und lediglich „in anderen Dialekten oder im Standard (noch) nicht realisiert“ (ebd., S. 36 f.)? Muss die neue, (poly-)ethnolektale Varietät also als ebenso deutsch gelten „wie das Bairische“ und ist sie „ebenso in Grammatik, Wortschatz und Aussprache fest im System des Deutschen verankert“ (ebd., S. 206)? Die diskutierten grammatischen Neuerungen (sowie auch das hier nicht behandelte Fehlen der obligatorischen anaphorischen und der suppletiven Pronomina sowie Veränderungen der XV-Stellung) greifen tief in die Strukturen des autochthonen Deutschen in seiner Standard- wie seinen Non-Standardformen ein. Zwar sind sie (mit Ausnahme der Präpositionen) aus typologischer Sicht markiert und kommen nur in verhältnismäßig wenigen Sprachen der Welt vor (besonders gilt das für die auf germanische Sprachen eingeschränkte XV-Stellung). Es verwundert daher nicht, dass Lernervarietäten des Deutschen sowie Kontaktvarietäten ähnliche strukturelle Veränderungen zeigen. Dass es hier um ‚verletzliche‘ Strukturen geht, bedeutet aber nicht, dass sie nicht für das Deutsche in einer grundlegenden Weise typisch wären. Eine Varietät des Deutschen ohne Artikelformen und Lokal-/Direktionalpräpositionen, mit SVO- anstelle von XV-Stellung, ohne obligatorische Subjektfüllung durch suppletive Pronomina und ohne obligatorische Anaphern wäre sicher nicht mehr „fest im System des [heutigen autochthonen] Deutsch verankert“.

Aber ist es wahrscheinlich, dass sich eine solche Varietät unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen stabilisieren wird? Die Zeiten sind nicht gut für die Entstehung und Verfestigung neuer Varietäten. In spätmodernen Gesellschaften sind die Sprecher Selbst-Stilistierer, sie verorten sich in einer schnell veränderbaren sozialen Welt, in der semiotische Mittel ständig neu zusammengesetzt werden, um soziale Stile zu schaffen. Besonders Jugendliche sind Meister dieser Bricolage. Varietäten im Sinne von sprachlichen Systemen, die durch interne Kookkurrenzen und vielleicht auch soziale und politische Instanzen stabil gehalten werden, erfordern Zeit, um sich stabilisieren zu können. Es ist unwahrscheinlich, dass diese Stabilisierung im vorliegenden Fall eintreten wird. Eher als das Entstehen von Varietäten beobachten wir nämlich, dass existierende Varietäten als Steinbrüche für die sprachlichen Versatzstücke dienen, die in soziale Stile inkorporiert werden. Die deutschen Dialekte sind dafür ein gutes Beispiel: Sie sind mehr und mehr nur noch Ressourcen, auf die die Sprecher zurückgreifen, um regionale Stile zu schaffen. Diese sind in der Regel standardnah und nutzen nur noch selektiv dialektale Merkmale, um regionale Identitäten auszudrücken.

‚Kiezdeutsch‘, ‚Straßensprache‘ oder ‚Ghettodeutsch‘ sind ebenfalls in erster Linie Bezeichnungen für eine Ansammlung von solchen sozialen Stilen, die von Jugendlichen geformt, transformiert und wieder aufgelöst werden. Sie sind mit einer Selbst- und Fremdkategorisierung als Außenseiter

der Gesellschaft – ‚Ausländer‘ im Sinne der Sprecher selbst – verbunden. Insofern ist auch keine Romantisierung angebracht: Die Selbstpositionierung, die die Jugendlichen damit herstellen, verspricht weder Bildungserfolg noch berufliche Karriere. Allerdings wissen das die Jugendlichen auch selbst, und ganz im Sinn spätmoderner Gesellschaften haben sie in der Regel mehrere sprachlich-soziale Identitäten in ihrem Repertoire, die sie situationsspezifisch einsetzen.

Für die Selbst-Stilisierung als Ghetto-Jugendlicher reichen oft schon wenige sprachliche Merkmale aus. Dennoch ist es richtig, dass dieselben sprachlichen Merkmale zusammen genommen alles Zeug dazu hätten, eine neue Varietät zu konstituieren, die wesentlich vom autochthonen Deutsch abweichen würde. Diese Varietät wird aber bisher von niemand konsistent gesprochen; und damit sie sich konsolidieren könnte, bedürfte es einer massiven sozialen Segregation ihrer Sprecher und Sprecherinnen, die trotz aller Diskussionen um ‚Parallelgesellschaften‘ im heutigen Deutschland nicht gegeben ist. Der (Poly-)Ethnolekt ist daher einstweilen nur ein Destillat der Linguisten und Linguistinnen aus den verwendeten stilistischen Ressourcen. Dieses Destillat ist es aber allemal wert, empirisch umfassend analysiert zu werden.

## Literatur

- Agha, Asif (2003): The social life of cultural value. In: *Language & Communication* 23, S. 231–273.
- Agha, Asif (2007): *Language and social relations*. (= *Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* 24). Cambridge.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. In: Fandrych, Christian/Salverda, Reinier (Hg.): *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen*. (= *Studien zur Deutschen Sprache* 41). Tübingen, S. 113–157.
- Auer, Peter (1981): Zur indexikalitätsmarkierenden Funktion der demonstrativen Artikelform in deutschen Konversationen. In: Hindelang, Götz (Hg.): *Sprache. Verstehen und Handeln*. (= *Akten des Linguistischen Kolloquiums* 15,2; *Linguistische Arbeiten* 99). Tübingen, S. 301–311.
- Auer, Peter (2003): ‚Türkenslang‘ – ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. (= *Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 83). Tübingen, S. 255–264.
- Auer, Peter (2006): Sociolinguistic crossing. In: Brown, Keith (Hg.): *Encyclopedia of language and linguistics*. Bd. 11. 2. Aufl. Amsterdam, S. 490–492.
- Benor, Sarah B. (2010): Ethnolinguistic repertoire: shifting the analytic focus in language and ethnicity. In: *Journal of Sociolinguistics* 14, S. 159–183.

- Blommaert, Jan (2010): *The sociolinguistics of globalization*. (= Cambridge Approaches to Language Contact). Cambridge.
- Cheshire, Jenny et al. (2011): Contact, the feature pool and the speech community: the emergence of multicultural London English. In: *Journal of Sociolinguistics* 15, S. 151–196.
- Clyne, Michael (2000): Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. In: *Sociolinguistica* 14, S. 83–89.
- Deppermann, Arnulf (2007): Playing with the voice of the other. Stylized Kanaksprach conversations among German adolescents. In: Auer, Peter (Hg.): *Style and social identities*. (= Language, Power and Social Process 18). Berlin, S. 325–361.
- Dirim, İnci/Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. (= *Linguistik – Impulse & Tendenzen* 4). Berlin.
- Eckert, Penelope (2000): Linguistic variation as social practice. The linguistic construction of identity in Belten High. (= *Language in Society* 27). Oxford.
- Eckert, Penelope (2004): The meaning of style. In: *Texas Linguistic Forum* 47, S. 41–53.
- Freywald, Ulrike et al. (2011): Kiezdeutsch as a multiethnolect. In: Kern/Selting (Hg.), S. 45–74.
- Füglein, Rosemarie (2000): *Kanak Sprach*. Eine ethnolinguistische Untersuchung eines Sprachphänomens in Deutschland. Diplomarbeit, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (unveröffentlicht).
- Keim, Inken (2007): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. (= *Studien zur Deutschen Sprache* 39). Tübingen.
- Kern, Friederike (2011): Rhythm in Turkish German talk-in-interaction. In: Kern/Selting (Hg.), S. 161–190.
- Kern, Friederike/Selting, Margret (Hg.) (2011): *Ethnic styles of speaking in European metropolitan areas*. (= *Studies in Language Variation* 8). Amsterdam/Philadelphia.
- Madsen, Lian Malai (2011): Late modern youth style in interaction. In: Kern/Selting (Hg.), S. 265–290.
- Quist, Pia (2008): Sociolinguistic approaches to multiethnolect: language variety and stylistic practice. In: *International Journal of Bilingualism* 12, S. 43–61.
- Quist, Pia (2010): Untying the language-body-place connection: A study on linguistic variation and social style in a Copenhagen community of practice. In: Auer, Peter/Schmidt, Jürgen Erich (Hg.): *Language and space. An international handbook of linguistic variation*. Bd. 1: Theories and methods. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 30). Berlin/New York, S. 632–648.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. (= *Real Language Series*). London.
- Rampton, Ben (2011): From ‚Multi-ethnic adolescent heteroglossia‘ to ‚Contemporary urban vernaculars‘. In: *Language & Communication* 31, S. 276–294.

- Sharma, Devyani (2011): Style repertoire and social change in British Asian English. In: *Journal of Sociolinguistics* 15, S. 464–492.
- Tertilt, Hermann (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande.* Frankfurt a.M.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30, S. 1024–1054.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* (= *Learning in Doing*). Cambridge.
- Wiese, Heike (2006): „Ich mach dich Messer“. Grammatische Produktivität in der Kiez-Sprache. In: *Linguistische Berichte* 207, S. 245–273.
- Wiese, Heike (2009): Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: new linguistic practices among adolescents. In: *Lingua* 119, S. 782–806.
- Wiese, Heike (2010): Kiezdeutsch. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen* 8, S. 33–38.
- Wiese, Heike (2011): So as a focus marker in German. In: *Linguistics* 49, S. 991–976.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt entsteht.* München.
- Wiese, Heike/Duda, Sibylle (ersch.demn.): A new German particle *gib(t)s*: The dynamics of a successful cooperation. In: Spalek, Katharina/Domke, Juliane/Grommes, Patrick (Hg.): *Erwerb und Kontext: Beiträge zu sprachlichen Vergleichen, Variationen, Variationen.* Tübingen.



Heike Wiese (Potsdam)

## Das Potenzial multiethnischer Sprechergemeinschaften

### Abstract

Der Beitrag behandelt den Sprachgebrauch in multiethnischen Sprechergemeinschaften im urbanen Raum. Ich zeige, dass die Varietät, die sich hier entwickelt, als neuer Dialekt des Deutschen verstanden werden kann. Dieser Dialekt ist gekennzeichnet durch Charakteristika auf lexikalischer und grammatischer Ebene, die auf systematische Muster sprachlicher Variation und sprachlichen Wandels hinweisen, und erhält durch seine Sprechergemeinschaft mit vielen (aber nicht nur) mehrsprachigen Sprecher/inne/n eine besondere sprachliche Dynamik. Ich diskutiere zwei Beispiele, intensivierend gebrauchtes „voll“ und monomorphematisches, existenzanzeigendes „gib(t)s“, die die quantitative Expansion bzw. die Weiterentwicklung und den qualitativen Ausbau von Phänomenen illustrieren, die auch aus anderen Varietäten des Deutschen bekannt sind. Der multiethnische urbane Dialekt, der hier entsteht, spiegelt damit Entwicklungstendenzen des Deutschen wieder, die in einigen Fällen zusätzlich durch Sprachkontaktphänomene gestützt werden können.

### 1. Neue multiethnische Sprechergemeinschaften im urbanen Raum

Die Gesellschaften im modernen Europa sind, insbesondere im urbanen Raum, heute durch ethnisch und sprachlich gemischte Populationen charakterisiert. In Folge von Immigration sind multiethnische Wohngebiete entstanden, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Erst- und Zweitsprachen zusammenleben. In Deutschland hatte 2009 knapp ein Fünftel (19,2%) der Bevölkerung einen so genannten „Migrationshintergrund“,<sup>1</sup> 2010 lebten rund 31% der minderjährigen, ledigen Kinder in Deutschland in einer Familie mit Migrationshintergrund, wobei in urbanen Gebieten der Anteil höher liegt. In Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern wächst fast jedes zweite minderjährige Kind (46%) in einer Familie mit Migrationshintergrund und damit in einer potenziell mehrsprachigen Familie auf.<sup>2</sup> Es handelt sich hierbei also um kein Randphänomen, sondern um einen substanziellen Anteil der Bevölkerung, der die sprachliche Landschaft um vielfältige Ressourcen bereichert und dazu

---

<sup>1</sup> Quelle: Statistisches Bundesamt; Menschen mit Migrationshintergrund sind dort definiert als Personen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer/innen und alle in Deutschland Geborenen mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer/in in Deutschland geborenen Elternteil.

<sup>2</sup> Zahlen für 2010; Quelle: Statistisches Bundesamt.

führt, „dass die bundesrepublikanische Gesellschaft mehrsprachig ist – einfach weil ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung mehrsprachig ist“ (Schroeder 2007, S. 7).

Durch das Zusammenleben von Sprecher/inne/n unterschiedlicher (einschließlich deutscher) Herkunft entstehen im urbanen Raum neue, multiethnische und multilinguale Sprechergemeinschaften mit eigener sprachlicher Dynamik. Der Sprachenvielfalt auf Ebene der Sprachsysteme steht auf Sprecherebene neben einsprachig deutschen Sprecher/inne/n ein hoher Anteil mehrsprachiger Sprecher/innen gegenüber, die mit mindestens einer weiteren Sprache neben dem Deutschen aufgewachsen sind. Dies führt zur Entstehung neuer multiethnischer urbaner Varietäten,<sup>3</sup> „urban vernaculars“ (Rampton *ersch.demn.*), insbesondere in der sprachlich besonders dynamischen Gruppe der jugendlichen Sprecher/innen, aber, wie ich unten an einem Beispiel zeigen werde (Abschnitt 3.2), mit weiterem Verbreitungspotenzial.

Für diesen neuen Sprachgebrauch sind unterschiedliche Bezeichnungen verbreitet. Ich verwende in Anlehnung an eine Bezeichnung, die jugendliche Informant/inn/en in Berlin geprägt haben, den Begriff „Kiezdeutsch“. Diese Bezeichnung beinhaltet keine ethnische Eingrenzung und kann damit erfassen, dass es sich um eine Varietät handelt, die für ein bestimmtes alltägliches Wohnumfeld (Berlinisch „Kiez“) charakteristisch ist und dort unabhängig von unterschiedlichen Herkunftssprachen (Türkisch, Arabisch, Deutsch, Kurdisch, ...) gesprochen wird.

## 2. Kiezdeutsch als multiethnischer Dialekt des Deutschen

Wie ich an anderer Stelle ausführlich argumentiert habe (Wiese 2012), kann Kiezdeutsch als neuer, multiethnischer Dialekt des Deutschen angesehen werden. Mit dieser Einordnung beziehe ich mich auf einen weiten Dialektbegriff, wie er seit den 1980ern insbesondere in Soziolinguistik und Variationslinguistik entwickelt wurde. Diese weite Auffassung von „Dialekt“ subsumiert sprachliche Varietäten, die eine bestimmte Sprechergruppe innerhalb einer größeren Sprachgemeinschaft charakterisieren; vgl. etwa eine häufig zitierte Definition von „dialect“ in Trudgill (1992, S. 23; vgl. auch Chambers/Trudgill 1998):

a variety of language which differs grammatically, phonologically and lexically from other varieties, and which is associated with a particular geographical area and/or with a particular social class or status group.

<sup>3</sup> Ich nehme hier eine Perspektive ein, die primär auf das sprachliche System abzielt und sozio-linguistische Fragen des Gebrauchs an dieser Stelle vernachlässigt, und gehe von Varietäten aus. Zur Diskussion von Multiethnolekten als „Stil“ vs. „Varietät“ vgl. auch Quist (2008), für eine ausführliche Argumentation in Bezug auf Kiezdeutsch vgl. Freywald et al. (2011).

Ein solcher Dialektbegriff bezieht damit neben horizontalen auch vertikale Bestimmungen ein, d.h. er umfasst auch Varietäten, die durch soziale Faktoren bestimmt sind. Im Fall von Kiezdeutsch kommen beide Aspekte zusammen: Kiezdeutsch ist der Sprachgebrauch bestimmter urbaner Wohngebiete und damit räumlich bestimmt, diese Wohngebiete sind jedoch, anders als herkömmliche Dialekte, nicht einer bestimmten geografischen Region zugeordnet, sondern durch einen hohen Migrantenanteil definiert, und dies ist in Deutschland, ähnlich wie in anderen westeuropäischen Ländern, mit sozialen Faktoren wie niedrigem Haushaltseinkommen und hoher Erwerbslosenquote verknüpft.<sup>4</sup> Im Unterschied zu typischen Soziolekten ist der Gebrauch von Kiezdeutsch innerhalb dieser Wohngebiete nicht auf Sprecher/innen einer bestimmten sozialen Schicht beschränkt, sondern wird übergreifend gesprochen.

Eine zentrale Altersgruppe für Kiezdeutsch sind Jugendliche, und auf diese Sprechergruppe werde ich mich im Folgenden in erster Linie beziehen. Wie am Beispiel von „gibs“ als Existenzmarker noch deutlich wird (Abschnitt 3.2), sind jedoch insbesondere die grammatischen Neuerungen in Kiezdeutsch (anders als die stärker jugendsprachlichen lexikalischen Erweiterungen) möglicherweise nicht nur an diese Altersgruppe gebunden.<sup>5</sup>

Der oben zitierte Dialektbegriff setzt ein charakteristisches sprachliches System voraus, mit Besonderheiten auf grammatischer, phonologischer und lexikalischer Ebene. Für Kiezdeutsch sind eine Reihe von Charakteristika beschrieben worden, die diese Bedingung erfüllen.<sup>6</sup> Beispiele sind etwa

auf *grammatischer Ebene*:

– der Gebrauch bloßer Nominalphrasen als Orts- und Zeitangaben (1a) oder mit semantisch gebleichten Verben (1b):<sup>7</sup>

- (1) a. gehst du heute AUCH viktoriapark?  
(Wiese 2009, S. 792)  
b. hast du problem?  
(Auer 2003, S. 258)

<sup>4</sup> Vgl. OECD International Migration Outlook 2006 (OECD Publishing, doi: 10.1787/migr\_outlook-2006-en); Mikrozensus 2005 des Statistischen Bundesamtes zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland ([www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Migration](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Migration)) sowie exemplarisch den Bericht 2010 der Berliner Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Bereich „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ ([www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten\\_stadtentwicklung/monitoring/de/2010/index.shtml](http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/de/2010/index.shtml)).

<sup>5</sup> Vgl. auch Rampton (ersch.demn.) für ähnliche Beobachtungen in Großbritannien. Vgl. Cheshire et al. (2011) zur Entstehung urbaner Multiethnolekte als eine neue Form der Dialektbildung, mit sprachlichen Merkmalen, die oft bei jugendlichen Sprecher/inne/n besonders ausgeprägt, aber auch in anderen Altersgruppen zu finden sind.

<sup>6</sup> Vgl. Keim/Androutsopoulos (2000); Androutsopoulos (2001a, 2001b); Kallmeyer/Keim (2003); Auer (2003); Dirim/Auer (2004); Kern/Selting (2006a, 2006b); Tertilt (1996); Wiese (2006, 2009, 2012).

<sup>7</sup> Für eine Analyse der Konstruktionen aus bloßen Nominalen und semantisch gebleichten Verben als produktive neue Funktionsverbgefüge in Kiezdeutsch vgl. Wiese (2006).

- neue Möglichkeiten zur Besetzung des Vorfelds (in selbstständigen Aussagesätzen zusätzlich zur Verb-zweit-Stellung auch Verb-erst-Stellung (2a) oder mehrfache Vorfeldbesetzung (2b)):
- (2)
- a. wollt ich keine hektik machen  
(Dirim/Auer 2004, S. 207)
  - b. jetzt ich bin 18  
(Auer 2003, S. 259)

auf *phonologischer Ebene*:

- die Koronalisierung des palatalen Frikativs [ç] zu [ç] bzw. [ʃ];
- einige phonetische Reduktionen, etwa der Gebrauch von [s] statt [ts] in wortinitialer Position.

auf *lexikalischer Ebene*:

- die Integration neuer Fremdwörter aus den Herkunftssprachen unterschiedlicher Sprecher/innen, etwa „lan“ im Sinne von jugendsprachlichem „Alter“ aus dem Türkischen (dort ursprünglich in der Bedeutung „Kerl“):
- (3) isch will mit dir spielen lan  
(Kallmeyer/Keim 2003, S. 33)
- die Bildung neuer Funktionswörter, etwa „lassma“ und „musstu“ (aus „lass uns ma(l)“ und „musst du“) zur Markierung sprecher-inklusiver vs. -exklusiver Direktiva:
- (4)
- a. lassma Moritzplatz aussteigen  
(Wiese 2009, S. 799)
  - b. musstu lampe reinmachen  
(Wiese 2009, S. 802)

Wie wir an anderer Stelle gezeigt haben (Wiese 2006, 2009; Freywald et al. 2011), entstehen neue grammatische Muster und Funktionswörter in Kiezdeutsch durch ein systematisches Zusammenspiel unterschiedlicher grammatischer Teilsysteme und ihre Interaktion mit außergrammatischen Domänen wie Diskurs und Informationsstruktur. Diese Systematik in der Herausbildung sprachlicher Charakteristika etabliert Kiezdeutsch als eigene Varietät des Deutschen, die dabei, ebenso wie andere Dialekte, in das sprachliche System des Deutschen eingebettet ist und sich so ins dialektale Spektrum einfügt.

Als neuer, junger Dialekt, der anders als andere heutige Dialekte des Deutschen noch nicht über eine so lange Entwicklungsgeschichte verfügt, ist Kiezdeutsch sprachwissenschaftlich besonders interessant. Der mehrsprachige Kontext gibt diesem Dialekt zudem eine besondere Dynamik. Durch die Sprachenvielfalt und die vielsprachigen Kompetenzen, die die

multiethnische Sprechergemeinschaft auszeichnen, steht das Deutsche hier in einer Vielzahl von Sprachkontaktsituationen. Die bisher untersuchten sprachlichen Charakteristika von Kiezdeutsch weisen darauf hin, dass dies zu einer größeren Offenheit gegenüber sprachlicher Variation führt, die sprachliche Entwicklungen besonders stützt, dass diese Entwicklungen aber in erster Linie binnenstrukturell und motiviert sind und weniger durch direkte kontaktsprachliche Übertragungen.<sup>8</sup>

Die Perspektive auf Kiezdeutsch als Dialekt kann dies erfassen und damit zu einem neuen Verständnis von Kiezdeutsch beitragen. Sie erlaubt es, die reichhaltigen Erkenntnisse aus der Dialektologie des Deutschen und aus der soziolinguistischen Dialektforschung für die Interpretation unserer Befunde zu nutzen, nicht nur, was die Ebenen von Sprachsystem und Diskurs angeht, sondern, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Wiese 2012, Teil 2), auch in Bezug auf perzeptuelle und sprachideologische Evidenz zu Kiezdeutsch.

Die Einordnung als Dialekt erfasst zudem ein weiteres Merkmal, das Kiezdeutsch mit herkömmlichen Dialekten des Deutschen teilt, nämlich die Gradierung seines Gebrauchs: Wie andere heutige Dialekte auch wird Kiezdeutsch in unterschiedlich starker Ausprägung gebraucht, wir finden weniger strikt kategoriale Unterschiede zu anderen Sprechergemeinschaften als vielmehr graduelle Übergänge zu anderen Varianten, etwa stärker standardnaher Sprache, und eine gezielte Wahl aus einem Repertoire von Merkmalen je nach Sprechsituation. Dies ist ein generelles Phänomen im heutigen Dialektgebrauch; die Charakterisierung von Kiezdeutsch als Dialekt ist daher besonders geeignet, die Einordnung dieser Sprechweise als „Stil“, die dies aufgreift, mit der stärker grammatiktheoretischen Einordnung als „Varietät“ zu verknüpfen.<sup>9</sup>

### 3. Grammatische Entwicklungstendenzen im mehrsprachigen Kontext: zwei Beispiele

Generell lassen sich zwei Arten grammatischer Entwicklungen in Kiezdeutsch identifizieren: (1) der quantitative Ausbau von Nichtstandard-Konstruktionen gegenüber dem Sprachgebrauch in vergleichbaren stärker monoethnischen/monolingualen Sprechergemeinschaften, d.h. von Konstruktionen, die in anderen Varietäten des Deutschen ebenfalls auftreten, dort aber nicht so stark verbreitet oder weniger systematisch etabliert sind; (2) grammatische Innovationen, die auf vorhandenen Mustern des Deutschen aufbauen, diese aber qualitativ verändern und weiterentwickeln. Im

<sup>8</sup> Vgl. auch Poplack/Levey (2010) generell zur Differenzierung kontaktsprachlicher Einflüsse und internen Wandels.

<sup>9</sup> Vgl. auch oben Fußnote 3.

Folgenden werde ich für die beiden Bereiche je ein Beispiel genauer darstellen: (1) die quantitative Expansion von intensivierend gebrauchtem „voll“, das ebenso auch aus anderen Varianten des Deutschen bekannt ist, und (2) der Gebrauch von „gib(t)s“ als monomorphematische Existenzpartikel. Der Fall von „gib(t)s“ illustriert zudem, wie Entwicklungstendenzen im mehrsprachigen Kontext verstärkt werden können, indem die binnenstrukturelle, im sprachlichen System des Deutschen angelegte, Motivation kontaktsprachlich noch weiter gestützt wird, in diesem Fall durch das Vorliegen einer ähnlichen Existenzpartikel im Türkischen.

### 3.1 Quantitative Expansion: intensivierendes „voll“

„voll“ ist in seiner herkömmlichen Verwendung eine Präposition („eine Flasche voll Wein/voller Wein“) oder ein Adjektiv („eine volle Flasche“), das sich semantisch auf das Volumen von Behältern bezieht und ein Gegensatzpaar mit „leer“ bildet, in dem „voll“ das positive Element darstellt. Anders als ein positiv gerichtetes Dimensionsadjektiv wird „voll“ nicht mit Maßangaben gebraucht („4kg schwer“ vs. \*,4 Liter voll“), sondern gibt ein Maximum an und gehört in dieser Hinsicht in ein semantisches Feld mit Adjektiven wie „ganz“ oder „total“.<sup>10</sup> Ähnlich wie diese wird „voll“ in informeller Sprache intensivierend gebraucht und steht damit in ähnlicher Distribution wie „sehr“:

(5) Das ist {voll/ganz/total/sehr} schön.

„voll“ kann hier semantisch, ähnlich wie „sehr“, Eigenschaften ebenso wie Handlungen modifizieren und syntaktisch entsprechend sowohl mit Adjektiv- und Adverbphrasen als auch mit Verbphrasen stehen. Diese Verwendung von „voll“ ist besonders in Jugendsprache verbreitet und hier so salient, dass sie mindestens seit den 1980ern in Lexika der Jugendsprache Eingang gefunden hat, dies sowohl im ostdeutschen als auch im westdeutschen Raum.<sup>11</sup>

(6) gibt einige Beispiele aus dem KiezDeutsch-Korpus („KiDKo“), einem Korpus spontansprachlicher Daten aus Gesprächen Jugendlicher, das auf Eigenaufnahmen in *Peer-Group*-Situationen basiert (vgl. Wiese et al. 2012). Das KiDKo umfasst ein Hauptkorpus von rund 48 Aufnahmestunden (ca. 228.000 Token; 17 Anker-Sprecher/innen) mit Daten ein- und mehrsprachiger Sprecher/innen aus einem multiethnischen Wohngebiet, Berlin-Kreuzberg, und ein Ergänzungskorpus von rund 18 Aufnahmestunden

<sup>10</sup> Kirschbaum (2002, Kap. 2.2.2) charakterisiert Intensivierer wie „voll“ entsprechend als (Skalen-)Endpunktadjektive. Vgl. auch Kirschbaum (ebd., Kap. 5.8.2) zum metaphorischen Ausdruck von Intensität als „Vollständigkeit“ durch Intensivierer wie „voll“, „ganz“ oder „total“.

<sup>11</sup> Vgl. exemplarisch Müller-Thurgau (1985), Heinemann (1989).

(ca. 105.000 Token; 6 Anker-Sprecher/innen) mit Daten aus einem sozio-ökonomisch vergleichbaren, aber weitgehend monoethnischen Wohngebiet, Berlin-Hellersdorf.

Die Verwendung von intensivierendem „voll“ fand sich sowohl in der multiethnischen als auch in der monoethnischen Population (die unten angegebenen Sigel geben mit den ersten beiden Buchstaben die Zugehörigkeit der Daten zur multiethnischen (Mu) bzw. monoethnischen (Mo) Population an; die letzten beiden Buchstaben verweisen auf das Geschlecht der Ankersprecher/innen (M/W) und ihre Familiensprache, d.h. die Sprache, die in der Familie hauptsächlich verwendet wird, mit „D“ für Deutsch, „T“ für Türkisch, „K“ für Kurdisch und „A“ für Arabisch; Versalien markieren Hauptakzente):

- (6)
- a. oh ich bin heut morgen voll LUSTig ,  
(KiDKo, MuH11MD)
  - b. es hat nisch WEHgetan , aber es is voll FETT  
gworden . (-- ) sieht voll SCHLIMM aus  
(KiDKo, MuH19WT)
  - c. dass sie ihn voll SÜSS findet .  
(KiDKo, Mo01MD)
  - d. das habt ihr aber WIRKlich voll oft ne ?  
(KiDKo, MuH1WD)
  - e. isch ZITter immer voll und dann verRUTSCHT es  
jedes mal .  
(KiDKo, MuH19WT)
  - f. musst ick erstma voll LACHen .  
(KiDKo, Mo18MD)

Neben herkömmlichen Adjektiven wie in (6a–c) treten als Kopf der modifizierten Phrase auch solche auf, die aus evaluativen Nomen hervorgegangen sind; vgl. (7):<sup>12</sup>

- (7)
- a. ah mann dis sieht man voll SCHEIße so .  
(KiDKo, MuH11MD)
  - b. dis is voll KILLer man .  
(KiDKo, MuH9WT)
  - c. das is doch voll SCHROTT .  
(KiDKo, MuH12MD)

Eine weitere intensivierende Verwendung von „voll“ ist die am linken Rand definiter DPs,<sup>13</sup> wie sie in (8) durch drei Korpusbeispiele illustriert ist:

<sup>12</sup> Vgl. Androutsopoulos (1998) zu diesem Muster desubstantivischer Konversion in Jugendsprache. Pittner/Berman (2006) gehen davon aus, dass das Auftreten in prädikativer Position, wie es in (b) und (c) deutlich wird, die Basis für die Entwicklung darstellt.

<sup>13</sup> Für eine ausführliche Analyse der Syntax dieser Konstruktion vgl. Meinunger (2009).

- (8) a. er is voll das KIND .  
 (KiDKo, MuH12MD)  
 b. isch bin voll das BÜscherwurm  
 (KiDKo, MuH19WT)  
 c. yeah KUCK ma , voll die GANGster vor uns .  
 (KiDKo, Mo05WD)

Diese Verwendung ist sowohl syntaktisch als auch semantisch interessant. Auf syntaktischer Ebene fällt die Kombination mit adjazent nachfolgendem Definitartikel mit lexikalischer Nominalphrase/NP auf, ohne Genitivzuweisung von „voll“, anders als etwa in herkömmlichem, veraltendem Gebrauch von „voll“ als Präposition mit einer Determinansphrase/DP als Komplement („voll des Weines“). Trotz des definiten Artikels verhält sich die Konstruktion nicht semantisch definit.<sup>14</sup> Sie ist dennoch semantisch nicht äquivalent zu indefiniten Konstruktionen, wie dies Androutsopoulos (1998) etwa nahelegt,<sup>15</sup> sondern wird, anders als diese, häufig für einen Prototypen-Bezug gebraucht.<sup>16</sup>

Der semantische Beitrag von Definitartikel und NP kann in diesem Fall als Identifizierung eines prototypischen Exemplars beschrieben werden, während „voll“ die vollständige, maximale Subsumtion unter diesen Typus betont: Es geht hier um die Erfüllung aller Merkmale des Prototyps. So bedeutet beispielsweise „Sie ist voll die Siegerin.“ nicht einfach „Sie hat gesiegt.“. Eine passende Paraphrase wäre vielmehr so etwas wie „Sie hat alle wesentlichen Merkmale einer typischen Siegerin.“. Der Prototyp, um den es bei der Konstruktion mit „voll“ geht, rekuriert begrifflich auf die gesamte NP und führt daher zu Interpretationsunterschieden in Minimalpaaren wie (9a) vs. (9b):

- (9) a. ein voll schöner Mann  
 b. voll der schöne Mann

In (a) modifiziert „voll“ als Intensivierungspartikel die Adjektivphrase/AP „schöner“; es geht um einen Mann, der besonders schön ist. In (b) bezieht sich „voll“ dagegen nicht auf *schön* allein, sondern auf „schöner Mann“; hier geht es um jemanden, der alle Merkmale eines prototypischen schönen Mannes besitzt, d.h. jemand, der den Prototyp des „schönen Mannes“ instantiiert ((9b) könnte daher auch negativ wertend im Sinne von „ein Schönlings“ gebraucht werden).

<sup>14</sup> Etwa \*,„Dort sind voll die Gangster, die ich vorhin gesehen habe.“; vgl. Gutzmann/Turgay (2011) (ähnlich auch für intensiverendes *total* und *san*).

<sup>15</sup> Vgl. Androutsopoulos (1998, S. 355), der zu Varianten wie „eine sehr schöne Frau“ und „voll die schöne Frau“ feststellt: „Die Varianten unterscheiden sich in Wortstellung [...] und Artikelwahl [...], sind aber semantisch-funktional äquivalent, da sich weder die Funktionsbedeutung der Intensivierung noch die deskriptive Bedeutung der intensivierten Phrase ändert.“

<sup>16</sup> Vgl. auch Meinunger (2009).



Syntaktisch weist die Konstruktion „voll Definitartikel NP“ Parallelen zu „ganz der Vater“ auf. In der Konstruktion mit „ganz“ bezieht sich die definite DP jedoch regulär auf das einzige/salienteste/maximale Element, das die NP begrifflich instantiiert, nicht auf einen Prototyp. (10) illustriert dies an Paraphrasen für ein (konstruiertes) Minimalpaar mit „{ganz/voll} Def.art. NP“:

- (10) a. Er ist ganz der Vater.  
 → ‚Er hat alle wesentlichen Merkmale seines (= des spezifischen, kontextuell salienten) Vaters.‘  
 b. Er ist voll der Vater.  
 → ‚Er hat alle wesentlichen Merkmale eines typischen Vaters.‘

Um die Distribution und den Ausbau der Nichtstandard-Verwendung von „voll“ in intensivierender Bedeutung in multiethnischen Sprechergemeinschaften zu untersuchen und mögliche Unterschiede in der Gebrauchshäufigkeit gegenüber monoethnischen Sprechergemeinschaften zu identifizieren, wurde auf der Basis des KiezDeutsch-Korpus eine Korpusstudie zum Auftreten von „voll“ in spontansprachlichen Gesprächen Jugendlicher durchgeführt (in Haupt- und Ergänzungskorpus, d.h. für die multi- und die monoethnische Population).<sup>17</sup>

Hierzu wurden zunächst sämtliche Vorkommnisse von „voll“ im Korpus extrahiert und manuell klassifiziert. Insgesamt ergab die Suche 1.185 Vorkommnisse von „voll“ im Korpus oder 3,57 Verwendungen pro 1.000 Wörter. Hierbei fanden sich in beiden Teilkorpora (multi- und monoethnische Population) herkömmliche Verwendungen von „voll“ im Sinne von „gefüllt“ ebenso wie intensivierende Verwendungen in Modifikation von APs, AdvPs und VPs (vgl. (6) und (7) oben) und in der Konstruktion mit definitiver DP (vgl. (8) oben). Die quantitative Auswertung der verschiedenen Verwendungsweisen und der Vergleich von multi- und monoethnischer Population ergab zwei interessante Befunde:

1. *Dominanz der intensivierenden Verwendung*: „voll“ tritt, insgesamt betrachtet, dominant in intensivierender Verwendung auf, nämlich in über 95% der Fälle. Die herkömmliche Verwendung von „voll“ im Sinne von „gefüllt“ macht demgegenüber mit knapp 5% (54 Vorkommnisse) nur einen kleinen Teil der „voll“-Vorkommnisse aus. Innerhalb dieser Gruppe fanden sich nur zwei Fälle, je einer aus Haupt- und Ergänzungskorpus, in denen „voll“ als Präposition mit einer NP/DP kombiniert wurde:

<sup>17</sup> Die Studie wurde im Frühjahr 2011 durchgeführt, Grundlage war ein Korpusumfang von 228.917 Token im multiethnischen Hauptkorpus und 103.160 Token im monoethnischen Ergänzungskorpus.

- (11) a. aber du Ärgerst sie , du machst sievoll komplexe .  
 (.) isch schwöre .  
 (KiDKo, MuP05WK)
- b. alles (.) is voll DRECK .  
 (KiDKo, Mo05WD)

Der erste Beleg (11a) ist dabei keine eindeutige Instanz für „voll“ als Präposition im Sinne von „gefüllt“: Möglicherweise ist „voll“ hier eher als Intensivierungspartikel in der Verbphrase/VP gebraucht, das Pronomen „sie“ wäre dann als Akkusativ-Pendant zu standardsprachlichem Dativ zu verstehen (= Interpretation im Sinne von „Du machst ihr {voll/total} Komplexe.“).

Wir finden in beiden Belegen keine overte Kasuszuweisung an die NP/DP, beide NPs sind artikellos und indefinit (Pluralnomen bzw. transnumerales Singularnomen). Zur Kombination mit NP/DP wird zudem in zwei Fällen im Hauptkorpus statt einer direkten Subordinierung eine Einbettung der NP/DP in eine PP mit „mit“ gewählt, wie wir sie auch aus Hörbelegen in informeller Sprache kennen:

- (12) a. nachher war die ganze Tafel da voll mit STRichen  
 alter .  
 (KiDKo, MuH11MD)
- b. guck mal da is die schießkiste voll mit BIER mann .  
 (KiDKo, MuH11MD)

Zusammengenommen könnte dies darauf hinweisen, dass die Verwendung von „voll“ als Präposition im Rückgang begriffen ist. Dies wäre allerdings noch durch diachrone Vergleichsdaten zu belegen; möglich wäre auch ein generell marginales Auftreten dieser Konstruktion.

2. *Dominanz in der multiethnischen Population:* „voll“ wird in der multiethnischen Population mehr als doppelt so oft gebraucht wie in der monoethnischen Population, nämlich 4,25 Mal pro 1.000 Wörtern im Hauptkorpus gegenüber 2,06 Mal pro 1.000 Wörtern im Ergänzungskorpus. Diese Dominanz geht auf eine häufigere intensivierende Verwendung von „voll“ zurück, nämlich 4,1 Mal pro 1.000 Wörtern im Hauptkorpus (*mu*) gegenüber 1,87 Mal pro 1.000 Wörtern im Ergänzungskorpus (*mo*), und dies betrifft sowohl die Verwendung als Intensivierungspartikel in APs und VPs (*mu*: 4,10; *mo*: 1,87) als auch die in „Prototyp“-Konstruktionen der Form „voll Def.art. NP“ (*mu*: 0,30; *mo*: 0,16). Im Gegensatz dazu kommt „voll“ in herkömmlicher Verwendung (= in der Bedeutung „gefüllt“) in beiden Teilkorpora fast gleich oft pro 1.000 Wörtern vor, in der monoethnischen Population sogar etwas häufiger, nämlich 0,18 Mal, gegenüber 0,15 Mal im Hauptkorpus (bzw. bei rund 9% aller „voll“-Vorkommnisse im Ergänzungskorpus und bei rund 4% aller „voll“-Vorkommnisse im Hauptkorpus).

Zusammengenommen lässt sich damit festhalten: „voll“ tritt nach diesen Korpusbefunden in gesprochener informeller Sprache unter Jugendlichen dominant in Nichtstandard-Verwendung auf, nämlich in intensivierender Funktion einschließlich der in „Prototyp“-Konstruktionen der Form „*voll* Def.art. NP“, und diese Nichtstandard-Verwendung ist im Gebrauch der multiethnischen Population des Hauptkorpus noch einmal bedeutend weiter verbreitet als in der monoethnischen Population des Ergänzungskorpus. Die multiethnische Sprechergemeinschaft erweist sich damit als ein Kontext, in dem sprachliche Entwicklungen in informeller Sprache besonders deutlich werden.

### 3.2 Ausbau und Innovation: monomorphematisches „gib(t)s“

Für existenzanzeigendes „geben“ finden wir im Kontext mehrsprachiger Sprechergemeinschaften eine interessante Entwicklung zu einem monomorphematischen Element, das Merkmale einer Existenzpartikel aufweist.

Im Vergleich zu „geben“ im Sinne von „überreichen“ ist existenzanzeigendes „geben“ im Deutschen in seinem Konstituentenrahmen reduziert und stärker spezifiziert. Auf semantischer Ebene vergibt es nur eine thematische Rolle, das Thema (= die Entität, für die Existenz prädiziert wird), die auf syntaktischer Ebene mit dem Akkusativobjekt assoziiert ist, während als Subjekt ein semantisch leeres Expletivum „es“ auftritt.<sup>18</sup> Die Konstruktion ist daher in zweifacher Hinsicht auffällig: Erstens gibt es ein syntaktisches Argument, das Subjekt, das kein semantisches Pendant hat, und umgekehrt ist die höchste thematische Rolle, hier das Thema, nicht mit dem Subjekt assoziiert, sondern mit dem Objekt. Existenzanzeigendes „geben“ weicht damit von der regulären Organisation verbaler Argumentstrukturen ab. Zweitens ist das Verb in dieser Konstruktion durch das feste Subjekt „es“ auf die 3. Person Singular (in finiten Vorkommnissen) beschränkt. Existenzanzeigendes „geben“ ist damit in seinem morphosyntaktischen Paradigma gegenüber regulären Verbformen eingeschränkt.

Der zweite Punkt stützt eine Entwicklung zu einer monomorphematischen Form „gib(t)s“ in der gesprochenen und/oder konzeptionell mündlichen Sprache auch außerhalb von Kiezdeutsch. Existenzaussagen werden typischerweise nicht global getroffen, sondern auf einen spezifischen Rahmen eingeschränkt (vgl. Lambrecht 1995). Da Rahmensetzer generell an den linken Rand der Satzperipherie streben (vgl. Jacobs 2001; Krifka 2007),

<sup>18</sup> Lenerz (1992) nennt dies ein „Subjekt-*es*“, im Gegensatz zum „Topik-*es*“, das kein obligatorisches Element des Verbs ist, sondern zusätzlich zu einem vollen Subjekt gebraucht wird, in der linken Peripherie basigeneriert wird und nicht in der Basisposition des Subjekts erscheinen kann. Czinglar (1997) betont, dass das Expletivum bei existenzanzeigendem „geben“ immer die Form „es“ hat, im Gegensatz etwa zu Wetterverben, die auch „das“ als Subjekt zulassen.

steht das Subjekt von existenzanzeigendem „geben“ meist nicht im Vorfeld, sondern in seiner Basisposition nach dem finiten Verb. Dies liefert eine Linearisierung, bei der im Indikativ Präsens typischerweise „gibt“ von „es“ gefolgt wird, das als schwaches Pronomen in gesprochener Sprache dann klitisiert wird, d.h. finden wir meist „gibt’s“ bzw. die noch weiter reduzierte Form „gibs“.<sup>19</sup>

Die Häufigkeit dieser Form scheint auch außerhalb von Kiezdeutsch die Uminterpretation als monomorphematisches Element zu stützen, bei dem „(e)s“ dann nicht mehr als klitisiertes Subjekt zugänglich ist. Einen Hinweis hierauf liefern Daten aus konzeptionell mündlicher Sprache, in denen ein zusätzliches volles Subjekt „es“ zu existenzanzeigendem „gibts“ hinzukommt. (13) gibt drei Beispiele aus Internet-Diskussionen:

- (13) a. Es gibts nicht zum Anziehen für den Schulanfang!<sup>20</sup>  
 b. Es gibts Jobs ... um die beneide ich keinen.<sup>21</sup>  
 c. Es gibts nichts besseres!! Einfach Wunderschön<sup>22</sup>

Vergleichbare Konstruktionen finden sich auch im Kontext mehrsprachiger Sprechergemeinschaften, vgl. (14) (aus einem Interview-Transkript, türkisch-deutscher Sprecher aus Berlin-Kreuzberg):

- (14) es GIBS nich mehr sowas , es is nich mehr die zeit von  
 FRÜher , von unsre ELtern .  
 (Wiese/Duda 2012)

Diese Univerbierung von „gibts“ liefert die Basis für eine Weiterentwicklung in Kiezdeutsch, die die grammatische Dynamik aufnimmt, die sich aus der oben angesprochenen irregulären Argumentstruktur speist, und eine Alignierung syntaktischer und semantischer Argumente und damit eine Regularisierung der Konstruktion bewirkt. Die monomorphematische Form „gib(t)s“ wird nach diesem weiteren Entwicklungsschritt nicht mehr mit einem Expletivum kombiniert, sondern hat als einziges Argument das Thema. Beispiele hierfür finden sich sowohl im KiezDeutsch-Korpus (vgl. (15a), (15b)) als auch in Hörbelegen von älteren Sprecher/inne/n (vgl. (15c)–(15e); sämtlich türkisch-deutsche Sprecher/innen im Alter von 30 bis 40 Jahren in Berlin-Kreuzberg) und von Vorschulkindern ((15f)–(15h); aus einer Studie

<sup>19</sup> Im DWDS-Kernkorpus finden sich beispielsweise 13.000 Vorkommnisse von „es gibt“ gegenüber 19.000, also etwa 1,5 Mal so vielen, für „gibt es“/„gibt’s“/„gibts“.

<sup>20</sup> Internetforum zu „Kids und Schule“, [www.urbia.de/archiv/forum/th-2175813/Es-gibts-nicht-zum-Anziehen-fuer-den-Schulanfang.html](http://www.urbia.de/archiv/forum/th-2175813/Es-gibts-nicht-zum-Anziehen-fuer-den-Schulanfang.html) (Stand: 29.02.2012).

<sup>21</sup> Leserkommentar zu Artikel über neuen Finanzminister in Griechenland in Focus Online vom 17.06.2011, [www.focus.de/politik/ausland/es-gibts-jobs-griechenland-kommentar\\_3591886.html](http://www.focus.de/politik/ausland/es-gibts-jobs-griechenland-kommentar_3591886.html) (Stand: 29.02.2012).

<sup>22</sup> Bewertung eines Hotels durch Reisende auf TripAdvisor, [www.tripadvisor.de/ShowUserReviews-g194907-d277291-r122003302-Grand\\_Hotel\\_Ja\\_Pace-Sant\\_Agnello\\_Province\\_of\\_Naples\\_Campania.html](http://www.tripadvisor.de/ShowUserReviews-g194907-d277291-r122003302-Grand_Hotel_Ja_Pace-Sant_Agnello_Province_of_Naples_Campania.html) (Stand: 29.02.2012).

in Kreuzberger Kindergärten; vgl. Wiese/Duda 2012; zu den Sprecher/innen im Einzelnen: (15f) – 6 Jahre alt, englisch-deutsch; (15g) – 5 Jahre alt, türkisch-deutsch; (15h) – 5 Jahre alt, einsprachig deutsch):

- (15)
- a. GUCK ma was hier alles NOCH gibs .  
(KiDKo, MuP1MK)
  - b. WEIßte doch , die die in verschiedene FARBen gibs ?  
(KiDKo, MuH9WT)
  - c. ich such mal RAUS wo das gibs .
  - d. ich war gestern BAUhaus und habe geguckt welche SORTen gibs .
  - e. ich gucke mal nach ob auch bezüge für KINdersitze gibs .
  - f. ich WEIß wo die gibs .
  - g. hast du vergessen dass auch SCHLUMPFeis gibs ?
  - h. aber den BABYcarrier weiß ich nicht wo den gibs .  
den hat mir meine Oma geschenkt .

Die Wortstellung deutet hier darauf hin, dass „gibs“ als Partikel verwendet wird, die die Position des finiten Verbs einnimmt. Diese Konstruktion ist an der Oberfläche nur bei dieser Wortstellung, in subordinierten Sätzen, von der herkömmlichen Konstruktion mit existenzanzeigendem finitem Verb und klitisiertem Subjekt unterscheidbar (vgl. etwa „Die gibs in verschiedene Farben.“ bzw. „Gibs die in verschiedene Farben?“). Diese Parallelen könnten die Uminterpretation von „gib(t)s“ stützen. Ein zweiter Punkt betrifft den syntaktischen Status des nunmehr einzigen Arguments, des Themas: Wegen des weitgehenden Formen-Synkretismus in Nominativ und Akkusativ ist oft nicht sichtbar, ob es sich jeweils um das Objekt oder das Subjekt handelt. Diese Ambiguität an der Oberfläche könnte eine Uminterpretation des ursprünglichen Objekts von existenzanzeigendem „geben“ als – meist formgleiches – Subjekt begünstigen. Die Kreuzberger Kinderdaten weisen an einigen Stellen darauf hin, dass dies ein möglicher weiterer Entwicklungspfad sein könnte: In Fällen, in denen maskuline Singularformen auftreten, die auch oberflächlich eine Kasus-Unterscheidung erlauben, finden sich neben Akkusativformen auch einige eindeutige Nominative, vgl. etwa die Beispiele in (16) (Sprecher/innen: (16a) – 5 Jahre alt, türkisch-deutsch; (16b) – 4 Jahre alt, einsprachig deutsch; (16c) – 5 Jahre alt, türkisch-deutsch):

- (16)
- a. welche ninjas SIND denn hier ? zeig mir mal WER alles gibs .
  - b. ich mag BEIde sorten pudding . das is gut weil wenns nur EIner gibs , mag ich den auf JEden fall .
  - c. das is kein geschmack von einer FRUCHT . das is einfach ein geschmack , der woanders gar nicht GIBS .

Dies weist auf eine mögliche Weiterentwicklung von „gib(t)s“ in mehrsprachigen Sprechergemeinschaften, die in letzter Konsequenz zu einer Regularisierung gegenüber der herkömmlichen, devianten Konstruktion in Bezug auf die Syntax-Semantik-Alignierung führen kann: Es findet sich kein syntaktisches Argument ohne semantisches Gegenstück mehr („es“), und die höchste thematische Rolle (das Thema) korrespondiert mit dem Subjekt, nicht mit dem Objekt.<sup>23</sup> Ein neues Spannungsfeld entsteht für die Konstruktion demgegenüber auf morphosyntaktischer Ebene: Die Form „gib(t)s“, die nun an der Position des finiten Verbs steht, ist hier (noch?) eine Partikel, die keine Flexionsmerkmale aufweist und entsprechend auch nicht mit dem neuen Subjekt kongruieren kann. Wenn sich die Entwicklung, die sich hier für „gib(t)s“ in mehrsprachigen Sprechergemeinschaften andeutet, weiter konsolidiert, wäre eine Fortführung denkbar, in der dann entsprechende finite Formen entstehen.

Die Entwicklung von „gib(t)s“ zu einem monomorphematischen Existenzanzeiger passt, wie hier deutlich wurde, grundsätzlich ins System des Deutschen; sie ist binnenstrukturell gut motiviert und tritt, wie etwa (15h) und (16b) illustrieren, auch bei einsprachig deutschen Kindern in multiethnischen Sprechergemeinschaften auf. Die neue Verwendung von „gib(t)s“ in solchen Sprechergemeinschaften könnte jedoch zusätzlich noch kontaktsprachlich untermauert werden, nämlich durch das Türkische, das mit dem Existenzanzeiger „var“ (verneint: „yok“) ein ganz ähnliches Element besitzt. Ein möglicher kontaktsprachlicher Einfluss ist hier nicht so sehr in Form von Interferenzen plausibel, die jeweils in der konkreten Äußerung aktiviert würden und nur Sprecher/innen mit Türkischkompetenzen betreffen könnten, sondern eher in Form einer weiteren Stützung. Da ein relativ großer Anteil der Sprecher/innen das Türkische beherrscht und somit die Verwendung einer Existenzpartikel im sprachlichen Repertoire hat, ist vorstellbar, dass diese Sprecher/innen gegenüber der Entwicklung von „gib(t)s“ zur Existenzpartikel besonders offen sind; diese Offenheit könnte die Verbreitung in der Sprechergemeinschaft dann insgesamt noch begünstigen.

#### 4. Fazit und Ausblick

Der vorliegenden Beitrag hat den Sprachgebrauch in multiethnischen und multilingualen Sprechergemeinschaften in Deutschland aus der Perspektive grammatischer Entwicklungen untersucht. Hierbei konnten zwei zentrale Entwicklungspfade identifiziert werden: die quantitative Expansion von Konstruktionen, die auch aus anderen Varietäten des Deutschen bekannt

<sup>23</sup> Für eine formale Modellierung der Syntax-Semantik-Korrespondenzen vgl. Wiese/Duda (2012).

sind, und grammatische Neuerungen, die vorhandene Entwicklungstendenzen des Deutschen aufnehmen und qualitativ erweitern. Wie die hier vorgestellten exemplarischen Analysen für die beiden Domänen illustrierten, sind diese Entwicklungen, auch im Fall grammatischer Neuerungen, wesentlich systemintern, binnenstrukturell im Deutschen motiviert. Der hohe Anteil mehrsprachiger Sprecher/innen in multiethnischen Sprechergemeinschaften trägt dabei zu einer besonderen Dynamik der hier entstehenden urbanen Dialekte bei, und dies, wie ich argumentiert habe, auf zwei Ebenen: Zum einen *generell* durch eine größere Offenheit gegenüber sprachlicher Variation, die Prozesse von Sprachwandel und Sprachentwicklung besonders begünstigt; zum anderen durch Sprachkontaktinstanzen, die in *konkreten* Fällen Entwicklungen, die im System des Deutschen angelegt sind, noch verstärken können.

Multiethnische Sprechergemeinschaften weisen damit ein besonderes Potenzial für Sprachwandel und grammatische Innovation auf. Sie liefern den Kontext für urbane Dialekte, in denen Entwicklungstendenzen im Gegenwartsdeutschen besonders deutlich werden.

Dies steht in auffälliger Diskrepanz zur Wahrnehmung dieser Sprechergemeinschaften und ihres Sprachgebrauchs in der öffentlichen Diskussion (vgl. Wiese 2010, 2012). Ein urbaner Dialekt wie Kiezdeutsch löst hier massive Sprachkritik aus, die sich in das generelle Topos der „Sorge um den Sprachverfall“ einfügt,<sup>24</sup> dabei jedoch noch verstärkt wird durch einen verbreiteten sprachideologischen Konnex zwischen „Migrationshintergrund“ und „Sprachförderbedarf“. Die Wahrnehmung multiethnischer Sprechergemeinschaften ist dabei primär alloethnisch fokussiert.

Vor diesem Hintergrund werden sprachliche Neuerungen nicht als Beispiele für Variation im Gegenwartsdeutschen angesehen, sondern als Hinweis auf mangelnden Fremdspracherwerb, sprachliche Defizite und/oder massive grammatische Interferenzen aus verschiedenen Herkunftssprachen.<sup>25</sup> Ein genauerer Blick auf die sprachlichen Phänomene offenbart dagegen, wie ich in diesem Beitrag illustriert habe, eine grundlegende Verankerung im System des Deutschen und eine sprachliche Dynamik multiethnischer, ausgeprägt mehrsprachiger Sprechergemeinschaften, die auf ein besonderes Potenzial zur Ausbildung neuer Varietäten der Majoritätssprache hinweist.

<sup>24</sup> Vgl. hierzu etwa die Beiträge in Denkler et al. (Hg.) (2008).

<sup>25</sup> Diese Auffassung scheint in der öffentlichen Debatte z.T. auch von linguistischer Seite vertreten zu werden, vgl. etwa Hinrichs (2012): „Das mehrsprachige Milieu kann auf korrekte Deklinationen und genaue Endungen durchaus verzichten, weil diese Art Grammatik nur Kodierungsenergie frisst, die woanders viel dringender gebraucht wird, beispielsweise um Defizite im Wortschatz auszugleichen. [...] Einwanderer greifen auch auf Sprachstrukturen zurück, die sie aus ihrer Muttersprache mitbringen. Diese werden ins Deutsche kopiert und im zweisprachigen Milieu gefestigt. Im großstädtischen Kiezdeutsch [...] gibt es etwa eine Vielzahl von Satzmustern, die aus dem Arabischen oder Türkischen stammen.“



## Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. (= VarioLingua 6). Frankfurt a.M. u.a.
- Androutsopoulos, Jannis (2001a): From the streets to the screens and back again: On the mediated diffusion of ethnolectal patterns in contemporary German. (= LAUD Linguistic Agency: Series A, 522). Essen.
- Androutsopoulos, Jannis (2001b): *Ultra korregd Alder!* Zur medialen Stilisierung und Aneignung von „Türkendeutsch“. In: Deutsche Sprache 29, S. 321–339.
- Auer, Peter (2003): ‚Türkenslang‘: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). Tübingen, S. 255–264.
- Chambers, Jack K./Trudgill, Peter (1998): Dialectology. 2. Aufl. Cambridge.
- Cheshire, Jenny et al. (2011): Contact, the feature pool and the speech community: The emergence of Multicultural London English. In: Journal of Sociolinguistics 15, S. 151–196.
- Cztinglar, Christine (1997): Bemerkungen zur Existenzbehauptung und Ortsbestimmung im Deutschen und alemannischen Varianten. In: Groninger Arbeiten zur germanistischen Linguistik 41, S. 39–60.
- Denkler, Markus et al. (Hg.) (2008): frischwärts und unkaputtbar – Sprachwandel oder Sprachverfall im Deutschen. Münster.
- Dirim, İnci/Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 4). Berlin/New York.
- Freywald, Ulrike et al. (2011): Kiezdeutsch as a multiethnolect. In: Kern, Friederike/Selting, Margret (Hg.): Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas. (= Studies in Language Variation 8). Amsterdam/Philadelphia, S. 45–73.
- Gutzmann, Daniel/Turgay, Katharina (2011): Zur Syntax expressiver Intensivierung in der Jugendsprache. Vortrag auf der 6. Internationalen Konferenz zur Jugendsprache, „Jugendsprachen – Dynamiken und kulturelle Kontexte“, Freiburg i.Br., 31.3.–2.4.2011.
- Heinemann, Margot (1989): Kleines Wörterbuch der Jugendsprache. Leipzig.
- Hinrichs, Uwe (2012): Hab ich gesehen mein Kumpel. Wie die Migration die deutsche Sprache verändert hat. In: Der Spiegel 7/2012, S. 104–105.
- Jacobs, Joachim (2001): The dimensions of topic-comment. In: Linguistics 39, S. 641–681.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (2003): Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. In: Androutsopoulos, Jannis (Hg.): Discourse Constructions of Youth Identities. (= Pragmatics and beyond: New Series 110). Amsterdam/Philadelphia, S. 29–46.



- Keim, Inken/Androustopoulos, Jannis (2000): Hey Lan, isch geb dir konkret Handy. Deutsch-türkische Mischsprache und Deutsch mit ausländischem Akzent: Wie Sprechweisen der Straße durch die Medien populär werden. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 21, 26.01.2000.
- Kern, Friederike/Selting, Margret (2006a): Einheitenkonstruktion im Türkendeutschen: Grammatische und prosodische Aspekte. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 25, S. 239–272.
- Kern, Friederike/Selting, Margret (2006b): Konstruktionen mit Nachstellungen im Türkendeutschen. In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Radolfzell, S. 319–347.
- Kirschbaum, Ilja (2002). Schrecklich nett und voll verrückt. Muster der Adjektiv-Intensivierung im Deutschen. Dissertation. Düsseldorf.
- Krifka, Manfred (2007): Basic notions of information structure. In: Féry, Caroline/Fanselow, Gisbert/Krifka, Manfred (Hg.): The notions of information structure. (= Interdisciplinary Studies on Information Structure 6). Potsdam, S. 13–55.
- Lambrecht, Knud (1995): Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents. (= Cambridge Studies in Linguistics ; 71). Cambridge.
- Lenerz, Jürgen (1992): Zur Theorie des syntaktischen Wandels: Das expletive es in der Geschichte des Deutschen. In: Abraham, Werner (Hg.): Erklärende Syntax des Deutschen. (= Studien zur deutschen Grammatik 25). 2., überarb. Aufl. Tübingen, S. 99–136.
- Meinunger, André (2009): Leftmost peripheral adverbs and adjectives in German. In: Journal for Comparative Germanic Linguistics 12, S. 115–135.
- Müller-Thurgau, Claus Peter (1985): Lexikon der Jugendsprache. Düsseldorf/Wien.
- Pittner, Karin/Berman, Judith (2006): *video ist echt schrott aber single ist hammer* – Jugendsprachliche Nomen-Adjektiv-Konversion in der Prädikativposition. In: Deutsche Sprache 34, S. 233–250.
- Poplack, Shana/Levey, Stephen (2010): Contact-induced grammatical change: a cautionary tale. In: Auer, Peter/Schmidt, Jürgen Erich (Hg.): Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 30). Berlin/New York, S. 391–419.
- Quist, Pia (2008): Sociolinguistic approaches to multiethnolect: language variety and stylistic practice. In: International Journal of Bilingualism 12, S. 43–61.
- Rampton, Ben (ersch.demn.): Contemporary urban vernaculars. In: Nortier, Jacomine/Bente A. Svendsen (Hg.): Language, Youth, and Identity in the 21<sup>st</sup> Century. Oxford.
- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 22–23, S. 6–12.
- Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt a.M.

- Trudgill, Peter (1992): *Introducing language and society*. London.
- Wiese, Heike (2006): „Ich mach dich Messer“ – Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache. In: *Linguistische Berichte* 207, S. 245–273.
- Wiese, Heike (2009): Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: new linguistic practices among adolescents. In: *Lingua* 119, S. 782–806.
- Wiese, Heike (2010): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Şeyda/Hofmann, Michael/Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. (= Türkisch-deutsche Studien 1). Göttingen, S. 73–84.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München.
- Wiese, Heike/Duda, Sibylle (2012): A new German particle ‚gib(t)s‘ – The dynamics of a successful cooperation. In: Spalek, Katharina/Domke, Juliane (Hg.): *Sprachliche Variationen, Varietäten und Kontexte. Beiträge zu psycholinguistischen Schnittstellen*. (= Stauffenburg Festschriften). Tübingen.
- Wiese, Heike et al. (2012): *Das KiezDeutsch-Korpus. Spontansprachliche Daten Jugendlicher aus urbanen Wohngebieten*. In: *Deutsche Sprache* 40, S. 97–123.

## Danksagung

Die Arbeit an diesem Artikel wurde unterstützt durch eine Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft für den Sonderforschungsbereich 632 „Informationsstruktur“ der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Freien Universität Berlin, Teilprojekte B6 „Kiezdeutsch“ und T1 „Urbane Sprachvariation“ (Projektleitung: H. Wiese). Für die Diskussion des hier entwickelten Ansatzes bedanke ich mich bei Teilnehmer/inne/n der DGfS-Jahrestagung 2011, der IDS-Jahrestagung 2012, des Berkeley Germanic Linguistics Roundtable 2012 und des Sociolinguistics Symposium 19. Unterschiedliche Teilbereiche wurden 2011/12 auf eingeladenen Vorträgen an verschiedenen Universitäten (Stuttgart, Regensburg, HU Berlin, Berkeley, Yale, Tufts, Stockholm, Austin) vorgestellt.

Ben Rampton (London)

## From ‘Youth Language’ to contemporary urban vernaculars<sup>1</sup>

In what follows I would like to do three things. First, I want to show that what we have been talking about as urban youth language is actually quite durable, both historically and biographically, so something like ‘youth style’ doesn’t really work as a label. Second, I shall argue that we would do better just talking about ‘contemporary urban vernaculars’, though, third, I would like to nest this in a broadly practice-theory perspective that I will elaborate on in the last part of my talk.

I will start with some data.

### 1. The historical and biographical durability of ‘youth language’: Some data

Here is some data from a phone call we recorded a couple of years ago in West London:<sup>2</sup>

#### Extract 1

Anwar (businessman, M, early 40s, born in London, Punjabi background) phoning Ronni (M, early 40s, Punjabi background) on his mobile.

Key: CREOLE; London vernacular; Punjabi

5 ((ringing tone))  
6 R: ((inaudible))  
7 Anw: ((in Jamaican accent:)) WA:APN RA:NNI  
[wa:m][a:]

---

<sup>1</sup> This is the text of a talk given at “48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache ‘Das Deutsch der Migranten’”, Mannheim 13 March 2012. Fuller and more formal analyses can be found in Rampton (2011a, forthcoming).

<sup>2</sup> The data come from a 2008–2009 project with Devyani Sharma, Lavanya Sankaran, Pam Knight and Roxy Harris, entitled ‘Dialect Development and Style in a Diaspora Community’, funded by the UK Economic and Social Research Council (RES-062-23-0604). There were >70 informants with mainly Punjabi ethnic backgrounds, aged between 14 and 65, born both in the UK and abroad (in India, Pakistan, East African, Malaysia and Hong Kong). Fieldwork was conducted by Devyani Sharma and Lavanya Sankaran, and it involved participant observation, interviews and self-recordings conducted by a smallish subset of the informants. This presentation owes a great deal to my colleagues on the project, although the errors are of course my own.

- 8 ((in a more London accent:)) **ow's 'ings** man  
[ØΛUZ Iŋz]
- 9 R: ((inaudible))
- 10 Anw: nice one man
- 11 ((in Punjabi:)) *kiddaan*  
((Translation: 'what's up'))
- 12 everything alright?
- 13 R: ((speaks for 2.0 - inaudible))
- 14 Anw: wha's happening
- 15 R: ((speaks for 3.5 - inaudible))
- 16 Anw: yeh man yeh yeh (.)  
17 hows everyfing  
everyfing cool
- 18 R: ((speaks for 2.5 - inaudible))
- 19 Anw: ((with sigh?:)) yes bruv yeh yeh yeh yeh (.)  
((the conversation is interrupted by an  
incoming call. When the incoming call is  
completed, Anwar rings Ronni back and they  
discuss a business arrangement. Then in line 73,  
Anwar shifts the topic:
- 72 R: ((speaks for 1.4 - inaudible))
- 73 Anw: *hor kiddan*-wha' S **goin down** man everyfing cool  
((trans: 'what else is up?')) [æʊ]
- 74 R: ((speaks for 2.3 - inaudible))
- 75 Anw: how's 'ings a' e YARD  
[haʊ s Iŋz æɔ jʌdʰ]

Anwar's speech here involves an English style that is infused with traditional British vernacular forms, mixed with standard pronunciation, supplemented with some Jamaican Creole, some of it blended with Punjabi (see Table 1). There is a great deal of similar to the kinds of speech I recorded in multi-ethnic adolescent peer groups in the 1980s (Rampton 1995), and this leads to my first point: this is a way of speaking that's been around in urban Britain for at least 30 years.

Creole features	Punjabi	Traditional London vernacular
<ul style="list-style-type: none"> <li>• line 7: 'waapn' used as a greeting (Hewitt 1986, p. 130)</li> <li>• line 7: fronting of [p] to [a] in the friend's name (Wells 1982, ch. 7; Sebba 1993)</li> <li>• line 75: 'yard' used for 'home'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• line 11 &amp; 73: 'kiddaan', attributed inter-ethnic currency in Extract 2 line 27</li> <li>• line 75: Jamaican 'yard' pronounced with short central vowel [ʌ] and a retroflex D</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lines 8 &amp; 75: zero-TH in 'aa's [ø]ings' (Wells 1982, p. 329)</li> <li>• line 8: H-dropping in 'ow's'</li> <li>• lines 18, 16, 73: TH-fronting in 'bruv' and 'everyfing'</li> <li>• line 73: alveolar – ING in 'goin'</li> <li>• line 73: centring diphthong in 'down' – [dæʊn] (line 73) (Wells 1982, p. 305)</li> </ul>

Table 1: Some of the linguistic resources in play in Extract 1

Of course that is not news: we can see this way of speaking in Roxy Harris' data from the 1990s (Harris 2006), and in public culture, it is evidenced in, for example, the teenage Bhangra Muffins in the BBC's *Goodness Gracious Me* (1996–2001) and in Gautam Malkani's 2006 novel *Londonstani*. But much more significantly, the speaker in Extract 1 is a businessman in his 40s, and there were other indications that it is not just adolescents who talk like this. Here is 23 year old Sameer, explaining that he goes to a pub outside his area to avoid trouble locally:

### Extract 2

Sameer (student, M, 23, Punjabi background) and friend in interview with DS. (Simplified & abbreviated transcript 1120; 46.48)

- 1 Sam: if you go to the one ((the pub)) in your own area  
(.)
- 2 you know you're gonna (.)
- 3 it's jus (.) you're gonna to see the same face:s  
(.)
- 4 and sometimes fights start off:
- 5 cos there are so many Indian people in one area  
(.)

- 6 Sam: so we got out of the area and we go to ((name of  
pub))
- 7 where there's *bunde* ((= 'men' in Punjabi))
- 8 like proper gentlemen that go there
- 9 like men go there (.) and we go there (.)
- 10 the first time they saw us they were like [ yea ]  
((a few moments later:))
- 21 you get *gore* ((= 'white people' in Punjabi))  
there as well
- 22 you get white people there:: (.)
- 23 you get Jamaican people there (.)
- 24 and everyone's alright
- 25 and it's like you even see black people they try  
talk Punjabi-
- 26 DS: really?
- 27 Sam: *kiddan:: kiddan tiikiya yea*  
((= 'what's up? what's up? you okay?' - greeting  
in Punjabi))  
((a little later:))
- 38 probably everyone has problems
- 39 but like they- they ((= older pub-goers))  
probably grown out of all their little fighting or  
whatever
- 40 whereas we might see someone-
- 41 cos we're only twenty-three twenty-four::
- 42 maybe when we're like twenty-six twenty-seven  
everything would have died out

Sameer is referring to language crossing, but instead of being the rather transgressive adolescent practice I have described in the past, it is here linked to 'proper gentlemen' who have grown out of their problems, who understand the ways of Sameer and his friends, and whose multi-ethnic conviviality seems to provide them with a bit of fresh air. In fact we can see that there is not much transgressive messing about if we go back to Anwar, who is using this mixed style to try to counsel Ronni on quite serious personal difficulties:

**Extract 3**

Anwar talking to Ronni on his mobile (02.58)

Key: CREOLE; London vernacular; Punjabi; STANDARD ENGLISH PRONUNCIATION/RP.

- 122 Anw: both of you come home man  
 123 *edda yaar*  
 ((= 'here man' in Punjabi))
- 124 **THA'S I'** man  
 [ðæʊs i? mæn]  
 ((*tuts*)) **yer my bruv** man **wha's 'e ma'er wid yiu**  
 [jə mʌ bɪʌv mæn wɒs ə mæ?ə wid jɪu]  
 ((*a little later [3.38]:*))
- 145 R: ((*inaudible, but speaking for 1.1 seconds*))
- 146 Anw: **na na na** you can't do **THA'** man  
 [nʌ nʌ nʌ] [ðæ?]  
 147 you can't do **THA'**  
 [ðæ?]
- 148 R: ((*inaudible, but speaking for 1.2 seconds*))
- 149 Anw: yeah lets **LEF I'** man  
 [les lef i?]  
 150 jus' LEAV- le- jus' **LEF I'**  
 [li:v le dʒəs lef i?]  
 150 if she seiys **rih'** (.) 3.48  
 [seiz raɪ?]  
 151 abou' **dis**  
 [əbɑ: dɪs]  
 152 jus give her **wha'** her dues are (.)  
 [hɜ: wɒ? hɜ: dʒuz ɑ:]

Now I should say right away that for a lot of our informants, yes, this kind of speech was linked to youth, and in fact here is 19 year old Ravinder:

**Extract 4**

Ravinder (student, M, 19, born in London, Punjabi background) in interview with DS (simplified transcription 542 21.38)

- 15 Rav: two years ago I:: I used to-I used to think I-  
 I'm I'm acting too black (.)

16           it's getting a bit er- it's getting old now  
 17           everyone will make fun of me cos I'm- not-  
 18           not make fun of me but everyone's saying  
 19           'oh you why you Asian boys acting all black' (.)  
 20           so I started acting like bit more (.) a bit more  
               Asian like (.)  
 21 DS:       now?  
 22 Rav:      yea (.) yea (.) changed my earrings and um:: (.)  
 23           I don't know (.) basically acting more Asian.

Even so, the Anwar case puts a question mark over the assumption that mixed speech is age-graded adolescents-only, and we need to probe a bit deeper.

Anwar made quite a few recordings for us, and these showed that he had a wide stylistic range. It will help us to understand the significance of the style we have seen in Extracts 1 and 3 if we situate it in a broader view of his speech repertoire. So first of all, here he is talking to a barrister, Bilal, about a matter of business:

### Extract 5

Anwar (businessman, M, early 40s, Punjabi background) phoning Bilal (lawyer, M, late 20s/early 30s, Punjabi background) on his mobile.

Key: CREOLE; London vernacular; Punjabi; STANDARD ENGLISH PRONUNCIATION/RP

1     Anw: ((*phone rings*))  
 2     Lwyr: hello  
 3     Anw: hi Bilal How you doing  
 4     Lwyr: yeah *alhamdulillah* not too bad  
           how you doing  
 6     Anw: yeah I'm I'm I'm fine THANK you very much..  
 7           I THOUGH ['-  
                                   [?]  
 8     Lwyr:           [you've caught me at a good moment  
 9           cause I just finished courts  
 10           s[o just going back to chambers  
 11    Anw:   [o-  
 12           oh oh OKAY yeah



13 'a's great  
[øæs]  
14 .hh e:::hm Bilal .00.13  
15 THE REASON why I called you is e::h  
16 I jus' WANTED TO LET you KNOW THAT ((X - a name  
pronounced in Punjabi))  
17 He came.. ande::h we DECIDED *nottu* pursue His case

Although Bilal now lives in another part of London, he grew up in Southall, and Anwar has known him since he was a boy (and comments elsewhere on how hard it was becoming a barrister). So the style here isn't highly impersonal or formal.<sup>3</sup> Even so, the differences from the opening of his conversation with Ronni are very striking:

Conversation with lawyer Lines 3–13 (Ex 5)	Conversation with Ronni Lines 7–18 (Ex 1)	Comment
Line 3: 'hi Bilal HOW you DOING'	Lines 7 & 8: 'WA:APN RANNI ow's 'ings man'	a) greetings in informal Anglo with the lawyer <i>versus</i> Creole with Ronni b) lawyer's name pro- nounced with Punjabi retroflexion <i>versus</i> Jamaicanisation of Ronni's name
Line 10: 'a's great' Line 6: 'I'm fine'	Line 10: 'nice one' Line 17: 'everyfing cool'	c) Talking to Ronni, D's lexis is more idiomatic ('nice one') and colloquial ('cool' vs 'fine')
Line 6: 'THank you' Line 7: 'THOUGH''	Lines 17 & 19: 'everyf- ing', 'bruv'	d) Standard pronuncia- tion of TH with the lawyer <i>versus</i> vernacu- lar London with Ronni
Lines 3–13: no vocatives other than the lawyer's name	Lines 8, 10, 16: 'man' Line 18: 'bruv'	

Table 2: Stylistic differences between Extracts 5 & 1

<sup>3</sup> See, for example, the shift from 'hello' to 'hi' across lines 2 & 3; Anwar's selection of 'how you doing' rather than 'how are you' in line 3; Bilal's 'yeah' rather than 'yes' in line 4 (as well as the word-final glottal-T in line 7 – 'THOUGH?' – and the word-initial zero TH in line 13).

The contrast is even sharper when we compare the way in which Anwar shifts the topic from business to ask about the family. With the lawyer, he does this as follows:

### Extract 6

Anwar on the phone with Bilal the lawyer (1.17)

- 53 Anw: ((*finishing the business topic:*))  
**bu'** I I I'LL keep you in**formed** in what's **happening**  
 [bʌ? a: a: a:t] [n] [n] [t] [hæpniŋ]  
 54 How's every**thing** else  
 [θɪŋ ɛts]  
 55 THow's the fami**li**:

With Ronni, it was:

### Extract 7 (taken from Ex 1)

- 73 Anw: *hor kiddan* - wha's **goin down** man every**fin**g cool  
 [wɒs ɡəʊɪn dəʊn]  
 74 R: ((*speaks for 2.3 - inaudible*))  
 75 Anw: how's 'ings a' e YARD  
 [hau s ɪŋz æ ə jɑdʰ]

The contrast is very clear – relatively standard with Bilal, and much more mixed with Ronni.

In addition to engaging with the barrister, he also talked to a mechanic, and so here he is, talking to Ishfaq the mechanic, introducing the reason for his call:

### Extract 8

Anwar with Ishfaq the mechanic, turning to the reason for his call.

**Key: Traditional London vernacular; Punjabi; STANDARD ENGLISH PRONUNCIATION/RP.**

- 11 Ish: yeah yeah n' too bad **bruv**  
 12 (.)  
 13 Anw: yeah y' know e::hm e::h  
 14 TH- **this** **these** eh insurance people  
 15 **They're** **really** me muck**ing** me **around** **ri:gh?**

- 16 (.)
- 17 [now-
- 18 Ish: [(wha- wha? they sayin
- 19 Anw: **wELL you kNOW wh' I mean**  
[wa:lɪ jə nɑ a mi:n]
- 20 THEy're jusø (.) pussyfoo?in about<sup>r</sup>THEy are you kNOW  
[?in]
- 21 (0.5)
- 22 Ish: hhahahahaha[haha
- 23 Anw: [ you **kNOW**  
**nə::**
- 24 Ish: hehehehe[hehehe
- 25 Anw: [so:: {smiley voice}
- 26 (.)
- 27 So liSTEN
- 28 loo?- 'ow we g'nna ge? diS car sor?ed ou? man
- 29 Ish: **righ?**
- 30 wha? I'm gonna do yeah
- 31 ((*continues with a plan of action*))

Talking to the barrister, he had introduced the reason for calling as follows:

### Extract 9

Anwar with Bilal the barrister, turning to the reason for his call.

Key: **Traditional London vernacular**; *Punjabi*; STANDARD ENGLISH PRONUNCIATION/RP.

- 8 Anw: oh oh OKAY yeah
- 9 øa's great<sup>r</sup>
- 10 .hh e::hm BILAL
- 11 THE reason why I called you is e::h
- 12 I jus' wanted to LET you KNOW THAT ((X - a name  
*pronounced in Punjabi*))
- 13 He came.. and e::h we DECIDED *not to* pursue His case
- 14 (.)
- 15 Bil: [right

- 16 Anw: [and e::h HE was GOING back AND e::h he was gonna  
get His  
[?]
- 17 work permit visa (.)  
[?]
- 18 SO SO THAT He could just e::hm..
- 19 you know DO EVERYTHING above eh eh above board an'  
ehm
- 20 Bil: fair fair enough okay
- 21 Anw: AN' BEING THE celebrity He is ..

Plainly, Anwar's lead into the reason-for-calling was less elaborate with the mechanic than the barrister – compare “y' KNOW e::hm e::h TH- THIS THESE eh insurance people ...” (Ex 8 lines 13–14) with “e:::hm BILAL THE Reason why I called you is e::h I jus' WANTED TO LET you KNOW THAT X ...” (Ex 9 lines 10–12). His lexis was generally more colloquial – “mucking me aroun” and “pussyfoo?in about” (Ex 8 lines 15, 20) *versus* “DECIDED not to pursue His case” (Ex 9 line 13). And his pronunciation was also less standard, as shown in Table 3:

		Conversation with the mechanic (Extract 8)	Conversation with the barrister (Extract 9)
T in word medial and word final positions	alveolar [t] (STANDARD BR ENG)	1 (line 20)	5 (lines 9, 12, 12, 18, 21)
	glottal [ʔ] (non-standard London)	5 (lines 15, 20, 28, 28, 28)	2 (lines 16, 17)
	retroflex [ɖ] (Indian)	0	2 (lines 12, 13)
-ING in participial suffixes	velar [ɪŋ] (STANDARD BR ENG)	1 (line 15)	2 (lines 16, 21)
	alveolar [ɪn] (non-standard London)	1 (lines 20)	0
Proportion of STANDARD BRITISH ENGLISH features		<b>25%</b> (2 out of 8)	<b>64%</b> (7 out of 11)
Proportion of <b>non-standard London</b> features		<b>75%</b> (6 out of 8)	<b>18%</b> (2 out of 11)

Table 3: Quantitative comparison of two phonological variables in Anwar's pronunciation to the mechanic and barrister in Extracts 8 & 9

Finally, here is one more way of speaking that Anwar used on the phone, this time with a woman from Sri Lanka who didn't know much English:

### Extract 10

Anwar on the phone with a Sri Lankan woman who doesn't speak much English.

Key: **Traditional London vernacular; Punjabi; STANDARD ENGLISH PRONUNCIATION/RP.**

- 1    Anw: hElLo: yes e:h (.)  
 2           hello \_\_\_\_\_l  
 3           how are you  
 4           you okay?  
 5    Wom: ((speaks for 3.0))  
 6    Anw: ye::s you keeping well?  
 7    Wom: ((speaks for 5.0))  
 8    Anw: yeah  
 9    Wom: ((speaks for 2.0))  
 10   Anw: yah I need you do job fo:r me

Anwar is hearably the same person across all these extracts, using the same pitch range, the same voice quality, the same pool of linguistic features: Punjabi, London vernacular, standard English, with Creole available too. Even so, (a) he turns *some* of these linguistic elements *up* and *others down* as he moves from one conversation to the next. And (b) he is very reflexive about this: the style he uses with Ronni he calls 'Southallian'; the barrister's speech he describes as 'polished'; he talks about the mechanic as a Cockney, a "thoroughbred east-ender [...] of Pakistani origin"; and with the Sri Lankan woman who doesn't speak much English, he says he talks in a strong Indian accent that his daughter calls 'bud bud'.

In the light of all this variation, we now need to situate the speech we saw in Extracts 1 and 3 in a much broader repertoire. In Anwar's own account of the speech in those extracts, it is how he *always* speaks to his old school-friend Ronni—it's "our- different type of dialect, which is a- a typical Southallian language". In fact, he says in interview,

when we were at school, w- the way we were speaking, Southall had its own language... its own English... you like saying um: ((in a more Caribbean accent:)) "w' ya gaing man, w' y' aaff to" you know, "w' y' aaff to" you know and er:: ((with glottal T in 'laters':)) "I see you la'ers" "la'ers" "I see you la'ers" you know, this type of language.

More than this, Anwar says that he loved his schooldays, his “best friends are from ... high school and ... junior school”, and even though they have good jobs in journalism and the civil service, he still greets them like this when he sees them now. So yes, it looks as though the mixed style we started with was forged in youth, but 25 years later, it still has powerful peer group connotations, very much rooted in personal experience in a particular milieu.

Let’s now step back into a more analytic idiom.

## 2. What do we call Anwar’s Southallian?

What we seem to have here is a way of speaking

- a) that draws on black Caribbean speech, though if you go too far and ‘think you’re black’, you’re seen as foolish;
- b) that draws on traditional British vernacular forms, and is definitely not the ‘proper version of English’;
- c) that involves some ritualised Punjabi in greetings etc., but doesn’t require a Punjabi background or any real ability to speak it;
- d) that shows Punjabi phonological traces like retroflexion.

At the same time, it is also distinctive, and people differentiate it from other named styles of English circulating in this socio-linguistic space: ‘standard English’, ‘proper’ or ‘posh’; ‘bud bud’ or ‘freshie’; ‘black’, ‘kala’ or ‘Jamaican’; and ‘Cockney’, distinct from other traditionally white vernaculars like Geordie, Birmingham, etc.

Now it seems to me that as a way of talking that *recognises* some of these other varieties *but reproduces none*, as a style that is related-but-distinct like this, there is a hybridity here that inevitably complicates the business of labelling, and it is not surprising that there wasn’t a consensual term for it in Southall. Indeed, maybe it is this relational identity, connected to ‘all points of the sociolinguistic compass’ but identical to none, which makes ‘youth’ seem a reasonable classification. After all, youth is associated with an intermediate, transitional social positioning, sensitive but not necessarily submissive to governing norms and authorities, and youth has got a strong positivity of its own, linked to intense forms of sociability. Indeed, within the life-span of the individual, it seems to be during school-aged youth that the style first develops.<sup>4</sup> *But* the acts and activities that it articulates may change as people get older, and we have seen that a dense vernacular mix of Creole, Cockney and Punjabi forms can still be a valued and quite flexible

<sup>4</sup> Indeed, the sociolinguistic literature itself suggests more generally that the use of a vernacular may be most intense among teenagers (Androutsopoulos/Georgakopoulou 2003, p. 4).

resource in the repertoire of successful middle-aged professionals. So the term 'youth' fails to capture the facts of the social distribution of this way of speaking. Indeed a sociolinguistic phrase like 'youth language' doesn't accurately reflect either

- its users' age-profile,
- its durability,
- its non-standardness or
- its embedding in an area with a 50 year history of immigration.

What about other terms that have been used in this area of sociolinguistics: 'ethnolect', 'multi-ethnolect', 'late modern urban youth style', or 'Multicultural (London) English'? Well descriptively, all of these are better at suggesting something of the socio-historical dynamics giving shape to this way of talking. The mixed speech we have recorded from the 1980s to the present has emerged at the intersection of ethnicity, class, politics, education and popular culture, in an enduring context of immigration from the Indian subcontinent and socio-economic stratification in Britain, and 'youth language' hardly does justice to this (especially with its connotations of messing around, fashion, etc.). But there are several reasons for starting closer to Hewitt's 'local multi-ethnic vernacular' (1986). Just to remind you, Hewitt's local multi-ethnic vernacular involves:

- i) a hybrid combination of linguistic forms – in Harris' resumé, "a bedrock of traditional working class [...] English, elements of language from parental/grandparental 'homelands', elements of Jamaican Creole speech [...] and elements of Standard English" (Harris 2008, p. 14);
- ii) variation from locality to locality, responsive both to differences both in the 'bedrock' of traditional working class English – Cockney, Brummie, Geordie, Glaswegian, etc. – and to differences in the local migrant diaspora/heritage languages (Punjabi, Bengali, Turkish, Polish, etc.);
- iii) social and individual variation involving both 'broad' and 'light' uses and users, as situations and biographical trajectories draw people towards other styles in the polycentric environment to different degrees.

Compared with the terms 'lect', or just 'English',

- iv) the term 'vernacular' gives fuller recognition to the non-standardness and lower class associations of this mixed speech, and it also represents its collective durability better than 'style'.

And in fact, I would replace 'local multi-ethnic' with just:

- v) 'contemporary urban' for two reasons: first, 'local' risks excluding important elements of diasporic and global popular culture that circulate

in the urban linguascape. And second, ‘multi-’ over-emphasises the groups and varieties that these practices draw on, attending more to derivation than hybrid integration. In addition, ‘multi-ethnic’ is in fact very much assumed in ‘urban’ anyway.

So those are my reasons for wanting to talk about ‘contemporary urban vernaculars’.

Now of course, that proposal isn’t going to carry very far if you are working in a language where there is no equivalent term for ‘vernacular’. In addition, the phrase ‘contemporary urban vernacular’ may make more sense in London or Birmingham than in other cities, where the dynamics of class and race may be rather different. So obviously, if we are talking about naming, it is important to be sensitive to the specific options and nuances in different contexts.

However, underpinning my choice of ‘contemporary urban vernacular’ as a phrase to describe Anwar’s speech with Ronni, there is also a theoretical perspective that draws on relatively recent work in North American linguistic anthropology, and I would now like to turn to this, starting with the rejection of Labov.

### **3. Locating contemporary urban vernaculars in a theoretical context**

At least in Anglophone sociolinguistics, there is one major obstacle facing my proposal that we should describe crossing and mixing like Anwar’s as a contemporary urban vernacular.

Sociolinguistics has traditionally worked with a sharp dividing line between stylised and routine uses of language, and following Labov,<sup>5</sup> it has been non-self-conscious, non-stylised speech that sociolinguists have treated as the proper referent for dialect and vernacular labelling. Falling in line with a tradition that includes Saussure and Chomsky, a great deal of sociolinguistics has divided practice and agency from structure, and phenomena like code-switching and reflexive actions like crossing and stylisation have been allocated to pragmatics and interactional sociolinguistics rather than to dialectology and variationism. Indeed in my own references to the ‘local multiracial vernacular’ in the past, I have assumed that this is something distinct from code-switching, crossing and stylisation.

<sup>5</sup> “Not every (speech) style [...] is of equal interest to linguists. Some styles show irregular phonological and grammatical patterns, with a great deal of ‘hypercorrection’. In other styles, we find more systematic speech, where the fundamental relations which determine the course of linguistic evolution can be seen most clearly. This is the ‘vernacular’ – the style in which minimum attention is paid to the monitoring of speech” (Labov 1972, p. 208).



More recently, though, in accounts of register and 'enregisterment', Asif Agha has argued *against* this separation of routine and reflexively styled speech. Agha's 'register' refers to any identifiably distinct way of using language, and it covers the same kinds of things as 'variety' or 'style'. But in contrast to objectivist definitions, which simply describe a 'variety' as "a set of linguistic items with a similar social distribution",<sup>6</sup> Agha insists that reflexive metapragmatic practices play a vital role in the life of a register or style. If we accept this – if we accept that reflexivity and language ideology are built into the very definition of a register/style/variety – then the Labovian objection to my use of 'vernacular' falls away. On Agha's logic, 'vernaculars' simply wouldn't exist as such if it wasn't for stylisation, crossing and all sorts of other commentary, and following this through, we can now suggest that in places like Southall, crossing, stylisation and unself-conscious phonological mixing are all integral facets of the same process – different sides of the same vernacular 'coin'.

So my definition of a contemporary urban vernacular now includes:

vi) stylisation, crossing and a range of meta-pragmatic practices alongside routine speech,

and this means that we end up with 'contemporary urban vernaculars' defined as:

- sets of linguistic forms and enregistering practices (including crossing and stylisation) that
  - have emerged, are sustained and are felt to be distinctive in ethnically mixed urban neighbourhoods shaped by immigration and class stratification,
  - that are seen as connected-but-distinct from the locality's migrant languages, its traditional non-standard dialect, its national standard and its adult second language speaker styles, as well as from the prestige counter-standard styles circulating in (sometimes global) popular culture,

and, we should add,

- that are often widely noted and enregistered beyond their localities of origin, represented in media and popular culture as well as in the informal speech of people outside.

<sup>6</sup> E.g. Hudson (1996, p. 22; Holmes 2001, p. 6). This traditional notion of a variety leaves the linguist potentially free to give a name to any bits of language that interest him/her, and it also erases the significant ideological role that linguistics itself plays in this baptism.

With that definition in place, let's just run a little further with the empirical and theoretical implications.

If we are including crossing and stylisation in our account, then we have to say that contemporary urban vernacular speech also incorporates fragmentary appropriations of other registers/styles/languages in the environment, and this takes us into the territory of Jørgensen and Møller's 'poly-lingual languaging' (e.g. Jørgensen 2008; Møller 2009). Jørgensen and Møller's 'poly-lingual languaging' is a sociolinguistic dynamic associated with situations of social change, and in it, people use fragments from differently valued languages that they don't speak proficiently or share with their interlocutors; linguistic forms can be hard to link to designated source languages; minority/majority language interpretations over-simplify; and the linguistic combinations often stand out to participants as non-routine, not just to analysts (Jørgensen 2008, p. 169).

Contemporary urban vernaculars as 'polylingual languaging'?? Is this now all getting a bit out of hand? Am I trying to have it both ways – on the one hand, yes, talking of something identifiable, nameable, determinate, but on the other, emphasising rampant heteroglossic mixing?

To address this, let me clarify the sub-disciplinary positioning of all this.

First, and just to repeat, when I say 'vernacular', I am *not* referring to the traditional object of structuralist sociolinguistic enquiry, the 'authentic, systematic core code' privileged by Labov. Yes, the selective targeting and isolation of particular styles for formal description remains an important task, but it is vital to go beyond the monoscopic scrutiny of one-code-at-a-time. With varying levels of awareness, in communicative practice people are continuously aligning or dissociating themselves from a range of circumambient sociolinguistic images and ideologies, and as Irvine (2001) has emphasised so clearly, if we want to understand the significance of a particular way of speaking, we have to see it alongside its significant others, analysing the relations of contrast and complementarity that give the style its value and distinctiveness.

Second, in talking about urban vernacular speech, I am interested in what Silverstein calls the 'total linguistic fact'.

The total linguistic fact, the datum for a science of language, is irreducibly dialectic in nature. It is an unstable mutual interaction of meaningful sign forms, contextualised to situations of interested human use and mediated by the fact of cultural ideology. (Silverstein 1985, p. 220)

Working to the parameters set by Gumperz (1982, p. 29), Silverstein (1985), Hanks (1996, p. 230), Agha (2007), Coupland (2007) and Eckert's 3<sup>rd</sup> wave variationism (2010), the aim is to understand 'vernacular speech' as an interaction of form, practice and ideology.

Third, if you are pursuing the 'total linguistic fact' and you look closely at the pragmatics of polylingual languaging in particular places, the conspicuous incorporation of fragments from different languages may actually be a lot less chaotic than it might seem at first. Certainly, when I looked at crossing and stylisation in the 1980s, there was a great deal of consistency in the way in which adolescents stylised Indian English, Jamaican and Punjabi. With Indian English, for example, the double-voicing was overwhelmingly vari-directional, emphasising the difference between the speaker and the voice they were conjuring, whereas with Jamaican, it was uni-directional, almost invariably intimating the speaker's aspirational affiliation with the persona evoked by the voice (1995/2005, ch. 8.5). In fact, there was a lot of normative regimentation in the way kids discussed and practised crossing and stylisation, and what emerged overall from the continual stance-taking entailed in polylingual speech was a high degree of collective socio-indexical centring within the multilingual speech economy. In fact, as I have argued at some length elsewhere (e.g. Rampton 2011b):

In these polylingual practices, youngsters in this neighbourhood had developed a set of conventionalized interactional procedures that reconciled and reworked their ethnic differences within broadly shared experience of a working class position in British society. Race and ethnicity were very big and controversial issues in the media, education and public discourse generally, but in language crossing and stylisation, kids had found and affirmed enough common ground in the problems, pleasures and expectations of working class adolescent life to navigate or renegotiate the significance, risks and opportunities of ethnic otherness. Through language crossing, adolescents refigured ethnicities within the dynamics of British social class.

In this way, I suggest, rather spectacular polylingual practices have made a significant contribution to the formation of contemporary urban vernacular sensibilities.

'Vernacular *sensibilities*'? Now what kind of a notion is that?

'Sensibilities' is a rough-and-ready term that tries to anchor vernacular speech in the dispositions of its speakers, and remember that we have to find a formulation capable of encompassing the Total Linguistic Fact. Yes, we can describe vernacular speech itself as either a register or a style, but when we do, it is the definitions offered by Agha and Eckert that we are working with. Agha says that registers "establish forms of footing and alignment with [...] the types of persons, real or imagined" "indexed by [the] speech" (2005, p. 38), and according to Eckert, "every stylistic move is the result of an interpretation of the social world and of the meanings of elements within it, as well as a positioning of the stylizer with respect to that world" (2008, p. 456). The notion of competence, or even communicative competence, has too much structuralist baggage for this, and it is too closely tied to rules of language or rules of use (see Hanks 1996, ch. 10 for a critique).

Instead of competence, *habitus* probably presents itself as the most obvious theoretical concept to characterise the sociolinguistic mentality that urban vernacular speech is associated with, especially in the formulations that Hanks has given it:

Grounded in past experience and yet affecting the way that agents act, *habitus* is both a product of history and part of what produces history [...] it consists of what we have called the schematic aspects of practice, both in language and in the social context of practice. Unlike grammar, but much like an ideology, *habitus* is highly differentiated according to the actor's place in society. Not all people who speak the same language share the same routinised dispositions to perceive objects in the same way or to engage in verbal practices the same way. The concept of *habitus*, then, makes three contributions to a description of verbal practice: (1) it incorporates the phenomenon of habituation, which builds regularity at the level of action without relying on conceptual rules; (2) it integrates both linguistic and non-linguistic aspects of practice, thereby avoiding the reification of language isolated from context; (3) being dispositional, it is perspectively centered rather than projecting into action the view-from-nowhere common to rule-based systems. (Hanks 1996, p. 239; 2005)

But if we look back at the data from Anwar, there is a problem. *Habitus* tends to be a rather encompassing term, covering the whole "set of enduring perceptual and actional schemes" (Hanks 1996, p. 240) that individuals develop over the life course. In contrast, urban vernacular Southallian is now just one among a number of styles or registers in Anwar's repertoire, and we need less of an all-embracing term to identify the outlook that the Southallian urban vernacular is associated with.

In his book *New Ethnicities & Language Use*, Roxy Harris suggested that we turn to Raymond Williams and his discussion of 'structures of feeling'. So here is some of what Williams says, and indeed, it is linked rather closely to sociolinguistic concerns like ours:

Structures of feeling: "In spite of substantial [...] continuities in grammar and vocabulary, *no generation speaks quite the same language as its predecessors*. The difference can be defined in terms of additions, deletions, and modifications, but these do not exhaust it. What really changes is something quite general, over a wide range, and the description that often fits the change best is the literary term 'style' [...]. Similar kinds of change can be observed in manners, dress, building, and other similar forms of social life [...] *what we are defining is a particular quality of social experience and relationship, historically distinct from other particular qualities, which gives the sense of a generation or of a period* [...] *We are talking about characteristic elements of impulse, restraint, and tone* [...] *a specific structure of particular linkages, particular emphases and suppressions.*" (Williams 1977, p. 131; Harris 2006, p. 78 [my emphases])

In fact Williams and Harris go further, offering a simple but rather powerful vocabulary for describing how over time, particular styles and structures of feeling wax and wane in their influence. So as well as hegemonic or domi-

nant forms of consciousness, we can also talk about *emergent* and *residual* cultural formations, and if we look back at how Anwar himself talks about Southallian, it looks as though 'residual' could be particularly apt. As we saw, Anwar *still uses* Southallian, but for him, it is now closely tied to his strong continuing friendship with people he first knew at school. Now here is Williams' definition of the residual:

The residual [...] has been effectively formed in the past, but it is still active in the cultural process, not only and often not at all as an element of the past, but as an effective element of the present. Thus certain experiences, meanings, and values which cannot be expressed or substantially verified in terms of the dominant culture, are nevertheless lived and practised on the basis of the residue – cultural as well as social – of some previous social and cultural institution or formation. (Williams 1977, p. 122; Harris 2006, p. 86)

Of course, urban vernaculars like Southallian still have a very great deal of currency among youth, but if we narrow our horizons just to the biography of this middle-aged individual, maybe we can say that Anwar's "hor kiddaa how's ings at a yudd" flows from an urban vernacular structure of feeling that is now rather more residual.

So, let me now recap on the theoretical framework underpinning my use of the term 'contemporary urban vernacular'. In this perspective,

- there is a rejection of the Labovian separation of structure from agentive practice,
- there is a commitment to investigating the TOTAL LINGUISTIC FACT, spanning form, ideology and situated practice,

and

- crossing and stylisation are analysed as processes of socio-indexical centring, valorising the social space in which more routine linguistic practices take shape.

Then turning from speech to speakers

- 'habitus' fits much better than 'competence',

but

- as the urban vernacular may only be one register among a number in someone's repertoire, we need to break this down further. Williams' 'structure of feeling' looks useful, and
- Williams' trichotomy dominant-emergent-residual encourages us to address shifts in the vernacular's influence over biographical and historical time.

Two points in closing.

First, there is no reason for restricting this perspective to studies of the vernacular, and at least in the UK, sociolinguistic research on standard English would benefit very substantially from a linguistic anthropological perspective like this. So in the (re)production of standard styles in different places, we can ask what constellation of styles operate as the most significant ‘others’, appropriated how? Local non-standard vernaculars may be vital, indeed constitutive, points of contrastive reference, but what about migrant, minority and modern foreign languages (French, *Deutsch*) or indeed a school language like Latin? What kinds of relationship between self and voice get projected in the stylisation of standard codes – are these stereotyped or flexible, affiliative or mocking – and how does this differ for people in different social positions? And then of course, how far and in what ways are processes of standard and vernacular reproduction similar or different in the way they acknowledge, ignore or derogate other styles in their environment? How similar or different are the practices that give standards their hegemony and vernaculars their vitality?

Second, finally (and going back to my main focus on contemporary urban vernaculars and the case-study evidence of sociolinguistic durability), here is a simple point that is certainly relevant in the British political landscape. ‘Urban vernacular’ has the obvious advantage of terminological simplicity over complicated formulations like ‘multiethnic adolescent heteroglossia’ or ‘late modern urban youth style’. If we reclaim an accessible and widely known term like ‘vernacular’ from the methodological strictures of structuralist sociolinguistics, then maybe we can also normalise the kind of urban speech we are examining, moving it out of the ‘marked’ margins, not just in sociolinguistic study but maybe also in normative public discourse.

## References

- Agha, Asif (2005): Voice, footing, enregisterment. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 15, p. 38–59.
- Agha, Asif (2007): *Language and social relations*. (= *Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* 24). Cambridge.
- Androutsopoulos, Jannis K./Georgakopoulou, Alexandra (2003): Introduction. In: Androutsopoulos, Jannis K./Georgakopoulou, Alexandra (ed.): *Discourse constructions of youth identities*. Amsterdam, p. 1–26.
- Coupland, Nikolas (2007): *Style. Language variation and identity*. (= *Key Topics in Sociolinguistics*). Cambridge.
- Eckert, Penelope (2008): Variation and the indexical field. In: *Journal of Sociolinguistics* 12, p. 453–476.

- Eckert, Penelope (2010): Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of variation. Internet: [www.stanford/~eckert/PDF/Threewavesofvariation.pdf](http://www.stanford/~eckert/PDF/Threewavesofvariation.pdf) (Last visited: 30.05.2010).
- Gumperz, John Joseph (1982): Discourse strategies. (= Studies in Interactional Sociolinguistics 1). Cambridge.
- Hanks, William F. (1996): Language and communicative practices. (= Critical Essays in Anthropology). Boulder.
- Hanks, William F. (2005): Pierre Bourdieu and the practices of language. In: Annual Review of Anthropology 34, p. 67–83.
- Harris, Roxy (2006): New ethnicities and language use. (= Language and Globalization). Basingstoke et al.
- Harris, Roxy (2008): Multilingualism, community and diaspora. King's College London. Manuscript.
- Hewitt, Roger L. (1986): White talk black talk. Inter-racial friendship and communication amongst adolescents. (= Comparative Ethnic and Race Relations). Cambridge et al.
- Holmes, Janet (2001): An introduction to sociolinguistics. 2nd ed. (= Learning about Language). Harlow et al.
- Hudson, Richard A. (1996): Sociolinguistics. 2nd ed. (= Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge et al.
- Irvine, Judith T. (2001): 'Style' as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: Eckert, Penelope/Rickford, John R. (ed.): Style and sociolinguistic variation. Cambridge, p. 21–43.
- Jørgensen, Normann J. (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. In: International Journal of Multilingualism 5, p. 161–176.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic patterns. Oxford.
- Møller, Janus Spindler (2009): Poly-lingual Interaction across childhood, youth and adulthood. PhD dissertation, University of Copenhagen.
- Rampton, Ben (1995): Crossing: language and ethnicity among adolescents. (= Real Language Series). London et al.
- Rampton, Ben (2005): Crossing: language and ethnicity among adolescents. 2nd ed. (= Real Language Series). London et al.
- Rampton, Ben (2011a): From 'multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'contemporary urban vernaculars'. In: Language & Communication 31, p. 276–294.
- Rampton, Ben (2011b): Style contrasts, migration and social class. In: Journal of Pragmatics 43, p. 1236–1250.
- Rampton, Ben (forthcoming): Contemporary urban vernaculars. In: Nortier, Jacomine/Svendsen, Bente Ailin (eds.): Language, youth and identity in the 21st Century. Cambridge.
- Sebba, Mark (1993): London Jamaican: a case study in language interaction. London.

Silverstein, Michael (1985): Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage, and ideology. In: Mertz, Elizabeth/Parmentier, Richard A. (ed.): Semiotic mediation: sociocultural and psychologic perspectives. (= Language, Thought, and Culture). New York, p. 219–259.

Wells, John Christopher (1982): Accents of English. Vol. 1–3. Cambridge.

Williams, Raymond (1977): Marxism and literature. (= Marxist Introductions). Oxford.



Nina Berend (Mannheim)

## **Varietätenwandel im Kontakt. Die Entwicklung des Sprachgebrauchs deutschsprachiger Minderheiten im bundesdeutschen Kontext**

### **Abstract**

Die Fragestellung der Jahrestagung „Das Deutsch der Migranten“ wird am Beispiel des gesprochenen Deutsch der russischsprachigen Zuwanderer der ersten Generation (Einwanderungsgeneration) untersucht. Hervorgehoben werden auffällige Aspekte einer Langzeitstudie zum gruppenexternen und gruppeninternen Sprachgebrauch dieser Sprechergruppe im bundesdeutschen Kontext. Durch die besondere Migrationskonstellation stellen sich Sprachwandelprozesse ein, die als typisch für die Einwanderungsgeneration dieser Migrantengruppe zu betrachten sind. Die Ergebnisse beziehen sich auf die im Institut für Deutsche Sprache seit den frühen 1990er Jahren und im letzten Jahr erneut durchgeführten Sprachaufnahmen zum Sprachgebrauch der russlanddeutschen Minderheit aus der ehemaligen Sowjetunion.

### **1. Einleitung<sup>1</sup>**

Unter der „Sprache der Migranten“ sind allgemein Varietäten zu verstehen, die aus linguistischer Sicht mehr oder weniger auffällige Besonderheiten im Vergleich zu den üblichen Varietäten der einheimischen bzw. autochthonen, dauernd ansässigen Bevölkerung des Einwanderungslandes aufweisen. Bei der ersten Generation der Migranten (der Einwanderungsgeneration) resultieren diese Besonderheiten in erster Linie aus dem Sprachkontakt zwischen der Herkunftssprache der Migranten und der Landessprache im Zuwanderungsland nach der Migration. Die bekanntesten Migrantsprachen sind die verschiedenen Varietäten der „Gastarbeiter“ in Europa, die im Spiegel dieser Kontaktprozesse zu sehen sind (z.B. das „Gastarbeiterdeutsch“, vgl. Keim 1982). Es sind die entsprechenden Herkunftssprachen, die neben anderen Faktoren die spezifischen Formen der Migrantsprachen der Einwanderungsgeneration bestimmen.

Andere Typen des Kontakts und Wandels infolge von Migration liegen vor, wenn verschiedene Varietäten *einer* Sprache in Kontakt kommen (Varietätenkontakt). Diese Konstellation ist nicht selten und ist für verschiedene

---

<sup>1</sup> Verschiedene Versionen dieses Beitrags wurden im Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) diskutiert. Mein herzlicher Dank gilt Arnulf Deppermann, Ludwig M. Eichinger, Elena Frick, Stefan Kleiner und Ralf Knöbl.

Regionen der Welt beschrieben worden. Dabei kann es zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen des Varietätenkontakts kommen. So können zwei Standardvarietäten einer Sprache (wie z.B. das britische und kanadische bzw. das amerikanische Englisch) in Kontakt kommen oder es können verschiedene Dialekte einer Sprache aufeinander treffen (Chambers 1992; Trudgill 1983, 1986; Kerswill 1994). Wichtig ist jedoch nicht nur die Frage, welche Varietäten einer Sprache miteinander in Kontakt kommen, sondern insbesondere auch die Frage der Unterschiede in den sprachlichen Repertoires der Zugewanderten und der autochthonen Bevölkerung. Eine Typologisierung der verschiedenen Konstellationen mit Berücksichtigung des Faktors Varietätenrepertoire hat Auer (2007) vorgenommen. Die uns hier interessierende Gruppe der deutschsprachigen Minderheiten aus Osteuropa fasst er als einen spezifischen Typ zusammen und beschreibt ihn wie folgt:

[...] The immigrants speak only dialect and the receiving area has a more complex repertoire including a different dialect and an overarching standard. A case in point is remigration of extraterritorial groups of speakers under the roof of the relevant standard variety (such as in dialect speakers from the (former) German language enclaves in East Europe or in the former Soviet Union who remigrate into Germany. (Auer 2007, S. 111)

Zwei wichtige Charakteristika werden deutlich. Erstens handelt es sich um unterschiedliche Varietätenrepertoires: Die Zugewanderten aus deutschen Sprachinseln verfügen – im Unterschied zur autochthonen Bevölkerung in Deutschland – über Kompetenzen in nur einer deutschen Varietät – ihrem Basisdialekt. Zweitens entsteht eine neue soziolinguistische Konstellation für diese Basisdialekte: Die „dachlosen Außenmundarten“ (Sprachinseldialekte in der Definition von Kloss 1976) werden nach der Remigration durch die deutsche Gegenwartssprache „überdacht“. Die beiden Charakteristika der Migrantengruppe betreffen ihre mitgebrachten Dialekte, d.h. die im Herkunftsland im informellen, familiären Alltagssprachegebrauch tatsächlich verwendeten Kommunikationsvarietäten. Was jedoch offen bleibt, sind der Status und die Funktion der deutschen Standardsprache bzw. des Hochdeutschen bei diesen Minderheiten. Für eine adäquate Beschreibung ihrer sprachlichen Migrationskonstellation ist diese Frage jedoch äußerst relevant, denn es handelt sich um den öffentlichen, von außen wahrnehmbaren Teil der Kommunikation, um „das Deutsch“ dieser Migrantengruppe. Die deutsche Standardsprache war bei der Einwanderung zwar keine aktiv verwendete Kommunikationsvarietät, ein wichtiger Faktor muss jedoch in Erwägung gezogen werden: Standarddeutsch (bzw. Hochdeutsch) war bei den deutschen Minderheiten in Osteuropa präsent, da es in der Regel als „Fremdsprache“ in der Schule erworben wurde. Allerdings handelte es sich bei dieser Form des Deutschen nicht um eine „reguläre“ Fremdsprache. Das Hochdeutsche wurde von den osteuropäischen Min-

derheiten auf der Basis von deutschen Dialekten<sup>2</sup> erworben und war in den deutschen Sprachinseln keine im Alltag aktiv verwendete Sprachvarietät. Die Sprachminderheiten entwickelten jedoch immer bestimmte Einstellungen gegenüber ihrer „hochdeutschen Muttersprache“. Aus diesem Grund ist bei den Einwanderern aus Osteuropa im Unterschied zu anderen Zuwanderungsgruppen in Deutschland eine differenzierte Attitüdenstruktur anzunehmen.<sup>3</sup>

Dieser Faktor spielte offensichtlich eine relevante Rolle bei der sprachlichen Integration und bei der Entwicklung des öffentlichen Standardsprachgebrauchs der Aussiedler. Bei der im IDS-Projekt „Sprachliche Integration von Aussiedlern“ (Berend 1998) durchgeführten soziolinguistischen Befragung von mehr als 100 Probanden der Einwanderungsgeneration hat sich gezeigt, dass es sich mehrheitlich um positive Einstellungen gegenüber der hochdeutschen Standardsprache handelte. Es stellte sich heraus, dass für den externen Sprachgebrauch die deutsche Standardsprache in der Einstellung der Aussiedlermigranten aus der Sowjetunion zu Beginn des Aufenthalts in Deutschland die einzige Alternative war. Sowohl die mitgebrachten russlanddeutschen Dialekte als auch die regional „gefärbten“ einheimischen Varietäten des Deutschen wurden als (mögliches) Kommunikationsmittel abgelehnt.<sup>4</sup>

Ausgehend von dieser Feststellung ist anzunehmen, dass unter Bedingungen des permanenten Sprachkontakts bestimmte Zusammenhänge zwischen den festgestellten positiven Attitüdenstrukturen, dem Varietätenwandel und der anzunehmenden längerfristigen Akkommodation im Zielland bestehen. Die ersten Ergebnisse des Projekts „Migrationslinguistik“ zeigen, dass im Sprachgebrauch und im Varietätenrepertoire der Einwanderungsgeneration in den zwei Jahrzehnten ihres Aufenthalts in Deutschland bestimmte Wandelprozesse stattgefunden haben, die auf den neuartigen Sprachkontakt zwischen Sprachinselvarietäten und deutschen autochthonen Varietäten und die sprachlich-soziolinguistische Situation in Deutschland zurückgehen.

In Bezug auf das Deutsch der Aussiedler der Einwanderungsgeneration stellen sich aktuell folgende Fragen:

---

<sup>2</sup> Hier handelt es sich um verschiedene deutsche „Sprachinseldialekte“ des entsprechenden Herkunftslandes.

<sup>3</sup> Leider wurde die Attitüdenstruktur im russischen Herkunftsland nicht erforscht. Ich beziehe mich hier auf eigene Erfahrungen aus deutschsprachigen Inseln in Russland. Zahlreiche Untersuchungen zu dieser Frage liegen dagegen für Ungarn vor. Vgl. dazu die bibliographischen Hinweise in Knipf-Komlósi (2011).

<sup>4</sup> Das wurde auch durch andere Untersuchungen bestätigt. So wurden sogar Versuche unternommen, insbesondere von sehr erfolgsorientierten Müttern, den Gebrauch des Hochdeutschen rigoros in der *ingroup*-Kommunikation der Migrantenfamilie zu „installieren“ (vgl. z.B. Diener 2004).

- (i) Ist Sprachwandel in *real time* festzustellen und wie ist er in die Sprachsituation des Einwanderungslandes einzuordnen?
- (ii) Welche Hinweise geben die durchgeführten *real time*-Analysen auf das aktuelle Sprachrepertoire der Einwanderungsgeneration?
- (iii) Bilden sich neue Regionalvarietäten des Deutschen aus?

Um Antworten auf diese Fragen zu bekommen, wurden mit einer Gruppe der ursprünglichen Probanden aus dem IDS-Aussiedlerprojekt (Berend 1998) seit 2009 Neuaufnahmen durchgeführt und mit den Daten der 1990er Jahre kontrastiert. Entsprechend der These des *ingroup-outgroup*-bedingten Sprachgebrauchs bei Migranten (Clyne/Eisikovits/Tollfree 2002) wurden Daten in drei unterschiedlichen Situationstypen erhoben:

<i>Daten- erhebung</i>	<i>ingroup</i>	<i>outgroup</i>	
<b>Phase I</b> 1992–1994	<b>internes Gespräch</b> mit Verwandten der älteren Generation der eigenen Migran- tengruppe	<b>informelles Gespräch</b> mit einer autochthonen Sprecherin der aufneh- menden Region	<b>formelles Interview</b> mit einem Sprecher der Standardsprache in institutioneller Um- gebung
<b>Phase II</b> ab 2009	<b>internes Gespräch</b> (wie oben)	<b>informelles Gespräch</b> (wie oben)	<b>formelles Interview</b> (wie oben)

Diese Erhebungsmethode erlaubt unterschiedliche Zugänge zum Untersuchungsgegenstand. Durch den Vergleich der Daten aus der ersten Aufnahmephase (1992) und der Daten aus dem Jahr 2009 (Längsschnittdaten) können Veränderungen in *real time* über den Zeitraum von knapp 20 Jahren festgestellt werden. Der Vergleich innerhalb jeder Aufnahmephase (Querschnittdaten) ermöglicht die Erfassung der Differenzierungen innerhalb des Varietätenrepertoires der Sprecher zum Zeitpunkt der Aufnahmen. Im Folgenden beschäftige ich mich zunächst mit der Analyse der Längsschnittdaten zum jeweiligen Zeitpunkt: den Ausgangsvarietäten bei der Einwanderung und nach 18 Jahren Aufenthalt in Deutschland (Abschnitt 2). Im Abschnitt 3 geht es um das aktuelle Varietätenrepertoire der Einwanderungsgeneration. Es wird untersucht, ob gruppenexternes Sprachverhalten der Migranten situationsabhängige Unterschiede aufweist (Analyse der Querschnittdaten). Abschließend werde ich die Frage diskutieren, wie der durch den Sprachkontakt hervorgerufene Varietätenwandel zu bewerten ist und ob er zu einer Art neuer Regionalsprache des Deutschen führt (Abschnitt 4).

## 2. Varietätenwandel in *real time* – Analyse der Längsschnittdaten

Im Folgenden konzentrieren sich die Ausführungen zunächst auf die Analyse der Längsschnittdaten einer Dialektsprecherin, die 1992 aus einer deutschen Sprachinsel im Altai-Gebiet (Sibirien) im Alter von 31 Jahren nach Deutschland eingewandert ist. Es handelt sich um die Sprecherin S. In der Herkunftsregion der Probandin waren Dialekte rheinfränkisch-südfränkischer Provenienz verbreitet; seit der Migration ist die Probandin in der rheinfränkisch-moselfränkischen Dialektregion im mittleren Saarland ansässig.

Im Folgenden werden vier Fallbeispiele dieser Sprecherin analysiert. Zuerst geht es um die Ausgangsvarietäten der Sprecherin (Fallbeispiel 1 und 2 aus der ersten Aufnahmephase im Jahr 1992), danach um die aktuellen Varietäten (Fallbeispiel 3 und 4 aus dem Jahr 2009).

### 2.1 Ausgangsvarietät: „Intendiertes Hochdeutsch“

Das erste Fallbeispiel „Sprachkurs“<sup>5</sup> ist ein Auszug aus dem Transkript des Interviews, das von einem Sprecher der Standardsprache mit der Probandin kurz nach ihrer Einreise in einem institutionellen Kontext durchgeführt wurde. Thematischer Schwerpunkt des Interviews ist die Herkunft der Familie der Sprecherin und ihre ersten Eindrücke in Deutschland. Im vorliegenden Auszug geht es um den Sprachkurs für Aussiedler, der von der Sprecherin S. und ihrem Mann zum Zeitpunkt des Interviews besucht wird.

#### (1) Sprachkurs

01 I: haben sie in deutschland einen sprachkurs  
02 dann besucht oder† ja†  
03 S: ja ja wir waren (-) äh fünf monate zu hause†  
04 (.) äh weil wir haben noch kein platz für  
05 die kinder gehabt no konnden wir kein  
06 sprachkurs machen↓ und mein mann dä hätt jo  
07 kenne machen sprachkurs aber ä wollt alleine  
08 nicht↓ dä wollt mit mich zusammen↓ (-) und  
09 dann haben wir am januar angefangen an fau-  
10 ha-es haben wir sprachkurs gemacht [...]

<sup>5</sup> Sprachbeispiel „Sprachkurs“ – Interview in institutioneller Umgebung (1992, kurz nach der Einreise): russlanddeutsche Sprecherin S. (31 Jahre); I = Interviewer B.U., Sprachwissenschaftler. Zur Transkription siehe Anhang.

In diesem Beispiel fällt zunächst auf, dass es sich zweifellos um eine im Unterricht Deutsch als Fremdsprache erlernte deutsche Varietät handelt, also um eine „russische DaF-Varietät“, die an sowjetischen allgemeinbildenden Schulen erworben werden konnte.<sup>6</sup> Dafür sprechen die sehr typischen phonetischen Merkmale wie die volle Aussprache von Nebentonvokalen bei Substantivendungen und im Präfix *ge-* der Partizipien, die nichtvokalisierte Aussprache des auslautenden /r/ u.a.

Andererseits gibt es Formen, die bei russischen *native speakers* beim Erlernen des Deutschen nicht vorkommen. Einige davon sind z.B.: *e-* und *n*-Apokope (*hätt* „hätte“; *kenne* „können“); *a*-Verdampfung (*jo* „ja“); *ö*-Ent-rundung (*kenne* „können“); das Dialeklexem *no* „nachher, dann“; binnen-deutsche Konsonantenschwächung (*komnden* „konnten“) bzw. umgekehrt die stimmlose Aussprache von Plosiven. Im grammatischen Bereich ist das das auffällige, typisch dialektale Beispiel der Kasusmischung (*mit mich* ‚mit mir‘). Diese Dialektformen deuten darauf hin, dass es sich nicht um einen *native speaker* des Russischen und nicht nur um eine DaF-Sprecherin handelt, sondern auch um eine Sprecherin mit deutschen Dialektkenntnissen.<sup>7</sup>

Auffällig ist, dass die Sprecherin sich konsequent bemüht, Hochdeutsch zu sprechen. Diese Varietät ist demnach eine Form des intendierten Hochdeutsch, wie es auch anderswo bei dialektkompetenten Sprechern im deutschen Sprachraum nicht unüblich ist.<sup>8</sup> Allgemein gelingt es der Sprecherin relativ gut, im Laufe des gesamten ca. einstündigen Interviews, eine „hyperhochdeutsche“ Varietät zu realisieren.

## 2.2 Ausgangsvariety: *outgroup*-Gespräch

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen wir bei der Analyse des zweiten Fallbeispiels: „Zu nix gekommen.“<sup>9</sup> Bei diesem Beispiel handelt es sich um Daten ganz anderen Typs: Es ist ein Gespräch zwischen derselben Probandin S. und der einheimischen Gesprächspartnerin K.

<sup>6</sup> Hier greife ich auf meine eigenen Erfahrungen aus der Praxis des DaF-Unterrichts in der Sowjetunion zurück. Weitere Beispiele für diese Varietät finden sich in Berend (2011).

<sup>7</sup> Es gibt in den Texten auch Wortstellungsbesonderheiten, die sowohl als Merkmale des *non-native*-Hintergrunds aber auch als Hinweise auf den dialektalen Hintergrund betrachtet werden können (wie z.B. *mein mann dä hätt jo kenne machen sprachkurs*). Syntaktische Merkmale des Russischen und des gesprochenen Deutsch (Dialektsyntax) fallen in bestimmten Bereichen der Wortstellung weitgehend zusammen. Jedig (1970) untersuchte die möglichen Auswirkungen des Russischen auf die Syntax des Niederdeutschen in Russland (vgl. Jedig 1970, II, S. 163–172 und Berend/Jedig 1991, S. 182–183).

<sup>8</sup> Siehe z.B. besonders Häcki Buhofer/Burger (1998) für sehr ähnliche Erscheinungen in der Schweiz.

<sup>9</sup> Sprachbeispiel „Zu nix gekommen“ – nachbarschaftliches Gespräch (aufgenommen in H. 1992): S. = russlanddeutsche Sprecherin (30 Jahre); K. = einheimische Nachbarin (55 Jahre).

Die Probandin S. und Frau K. sind seit sechs Monaten Nachbarn in einem Reihenhaushaus. In einem Vorgespräch konnte ich feststellen, dass die Familie K. sehr zufrieden ist mit den neuen „russischen“ Nachbarn. Sie kämen gut miteinander aus und unterhielten gute nachbarschaftliche Beziehungen. Die interessierte und hilfsbereite Saarländerin nimmt aktiv teil an allen Angelegenheiten der neuen Nachbarn, tritt oft als Vermittlerin und Verhaltensratgeberin in allen neuen komplizierten Lebensfragen auf (z.B. welches Kleid man zur Kommunion trägt usw.).

In dem aufgezeichneten Gespräch, das zu Hause bei Frau K. stattfindet, ist vor allem ein Thema auf der Tagesordnung: Unsere Probandin beantwortet Fragen und erklärt ihr Leben in Russland. Im Gespräch geht es darum, dass es in ihrem Heimatdorf in der Sowjetunion vor der Auswanderung *doch noch erträglich* war, da sie *ibr eigenes Vieh hielten* und mehr oder weniger *alles selbst* hergestellt hätten, anders als in den Städten, wo es *so gut wie nichts an Lebensmitteln in den Geschäften* zu kaufen gab. Nahezu das gesamte Gespräch besteht aus Vergleichen, wie es in Russland war bzw. in Deutschland ist.

Im Kontext des folgenden Ausschnitts fragt Frau K. danach, ob Frauen in Russland alle gearbeitet hätten. Darauf antwortet die Probandin, dass in ihrem Dorf alle Frauen gearbeitet hätten. Frau K. gibt daraufhin den Kommentar ab, dass der Staat trotzdem zu „nix gekommen“ sei.

## (2) Zu nix gekommen

- 01 S: in unsrem dor/ dorf hat=s überhaupt keine  
 02 gewwe wo nicht gearbeit/↓ (-- ) die hen all/  
 03 alle alle gearbeitet↓ (-- ) ich weiß nicht  
 04 [äh]
- 05 K: [un]un de staat is doch zu nix kumm
- 06 S: doch↓ zu nix↓ (.) so viel leute hen  
 07 gearbeitet so viel arbeit geschafft un (-)  
 08 unsre melkerin die hen jeden äh jedes jahr  
 09 immer mehr immer mehr milich gemolken aber  
 10 (.) s hat doch nichts gegeben↓ ich weiß  
 11 nicht wo das alles hingegange is ich kann=s  
 12 bis heitstach nicht verstehen (-- ) ich weiß  
 13 net
- 14 K: das sistem hat nit geklappt↓

Obwohl die Fragen und Beiträge von Frau K. neben Hochdeutsch auch im Regionaldeutsch (Saarländisch) erfolgen, gebraucht die Probandin S. wiederum das intendierte Hochdeutsch wie auch im Beispiel (1). Alle für das Beispiel (1) genannten Merkmale der DaF-Variante sind auch in diesem Beispiel vorhanden.

Nur vereinzelte Dialektwörter wie z.B. *heitstach* (heutzutage) oder *net* (nicht) und einzelne nicht hochdeutsche Aussprachevarianten wie *milich* (Milch), *unsre* (unsere) oder *gemme* (geben) erinnern an die dialektale Varietät. In Zeile 6 passt sich die Probandin an die Gesprächspartnerin K. an, wenn sie die gesprochen sprachliche Form *nix* verwendet, gebraucht dann aber nur ein paar Zeilen weiter erneut die standardsprachliche Variante *nichts*.

Dafür, dass es sich um eine intendiert hochdeutsche Varietät handelt, sprechen auch die Mischlexeme bzw. Zwischenlexeme, d.h. nur zum Teil veränderte, standardsprachlich intendierte Formen. Das Lexem *gegeben* im folgenden Beispiel (an einer anderen Stelle in der Aufnahme) ist ein solcher Fall, bei dem die Sprecherin eine Mischform aus *gemme* und *gegeben* gebraucht (Z. 4).

01 S: wir haben kein mehl gekauft un wann man sei eier  
 02 un butter un mehl hat un hat man auch zum  
 03 schmelzen [...] aber in die schtädte was das  
 04 *gegeben* hat

Weitere Beispiele für häufig auftretende Muster des intendierten Hochdeutsch im *outgroup*-Gespräch sind bei der Probandin S. Mischformen wie *frachen* „fragen“ (dial. *frooche*), *gebirt* „gehört“ (dial. *gheert*), *gwesen* „gewesen“ (dial. *gwest*), *sachen* „sagen“ (dial. *saache*), *schtöhnen* „stöhnen“ (dial. *schteene*). In diesen und ähnlichen Beispielen, die hoch frequent sind, kokkurrieren standardsprachliche und dialektale Merkmale.<sup>10</sup>

Für die später zu untersuchende Frage des Wandels im Varietäten-repertoire ist wichtig festzuhalten, dass die Sprecherin sich unabhängig vom Gesprächspartner konsequent an das intendierte Hochdeutsch hält. Sie macht keinen Unterschied zwischen dem unbekanntem Interviewer, der konsequent Hochdeutsch spricht, und der ihr bereits einigermaßen gut bekannten Nachbarin, die in diesem Gespräch zwar auch überwiegend eine hochdeutsch-angenäherte Varietät verwendet, aber auch häufig in den Regionalstandard bzw. in die saarländische Regionalvarietät wechselt.

### 2.3 Ausgangsvarietät *outgroup*-Gespräch nach 18 Jahren

Das Transkript „Silberne Hochzeit“<sup>11</sup> (Sprachbeispiel 3) ist ein Auszug aus einem einstündigen Gespräch zwischen den beiden eben analysierten Sprecherinnen nach 18 Jahren – der Probandin S. und der Nachbarin Frau K. –, das – ähnlich wie im vorhergehenden Beispiel – wieder in der Wohnung von Frau K. stattfindet.

<sup>10</sup> Mischformen dieses Typs sind ein wichtiges Merkmal der intendierten Hochdeutsch-Varietät aller bisher untersuchten Sprecher dieser dialektgeprägten Migrantengruppe.

<sup>11</sup> Fallbeispiel „Silberne Hochzeit“ – informelles Gespräch 2009: S. = russlanddeutsche Sprecherin; K. = befreundete einheimische Bekannte.



Die beiden Gesprächsteilnehmerinnen wohnen seit einigen Jahren zwar nicht mehr in Nachbarschaft, da die russlanddeutsche Familie nach dem Kauf eines Hauses in einen anderen Ort umgezogen ist, sie unterhalten aber immer noch gute freundschaftliche Beziehungen. Im aktuellen Auszug handelt es sich um eine Erzählung der Probandin S. darüber, dass sie und ihr Mann in diesem Jahr Silberne Hochzeit haben, aber sich nicht leisten können, sie zu feiern.

### (3) Silberne Hochzeit

- 01 K: [...] un wiwel wie alt bischt du jetzt↑  
 02 S: ich bin achtunvierzich↓  
 03 K: achtunvierzich↑ muscht noch lang waade↑  
 04 S: ich wä nächstes joahr neununvierzich de  
 05 Alexander wäd fuffzich↑ (-) mi hen dis=jo  
 06 noch silwene hochzeit↑  
 07 K: hond ihr dis=jo ja↑  
 08 dezember ja! (-- ) mi mache nix! (.) nur so  
 09 S: (.) mi=di kinner  
 10 K: grod [ (...) ]  
 11 S: [vleicht] (.) esse gehe (-) ch=hätt jo  
 12 gän groß gfeiet awwe ch=kann=s me net ich  
 13 kann s mir net leisten nee! ha=a!  
 14 K: nee wat net geht geht net ne↑  
 15 S: geht net!  
 16 K: nee ne↑ (.) dafo is oua familje zu groß!  
 17 S: das is es [jo!]  
 18 K: [ne↑]  
 19 S: ich han selwer genuch ne↑ vu mei seite un de  
 20 Alexander↑ (.) un dann willscht noch den wu  
 21 du aa waascht uff die silwene hochzeit↑ un  
 22 dann äh es gebt e menge ne↑ un dann äh  
 23 K: [jo nee] [jo nee ]  
 24 S: [kostet=s] dementsprechend ach [kann ich]  
 25 net mache!  
 26 K: kanscht es awer nit dehem mache (.) [musch]  
 27 S: [nee ]  
 28 K: jo dann äh irgendwo miete  
 29 S: ai das is es jo joo un da mus=ich die halle  
 30 bezahle un s esse alles kann ich für die  
 31 leit selwer aa net koche muss ich aach s  
 32 esse bestelle!  
 33 K: jo is klar

- 34 S: nu un s=kostet dann ne nee ha=a ich han  
 35 gsacht mi kenne aach mit unsre kinne is net  
 36 schlechter äh (.) gehe=me ese oder so oder  
 37 oder [dehem is ja ach egal]  
 38 K: [owe dehem jo ] mache ouch scheena  
 daach  
 39 S: mache joo  
 40 K: net  
 41 S: ansonstent  
 42 K: klar

Zunächst muss festgehalten werden, dass das Beispiel durch seinen stark ausgeprägten dialektalen Eindruck auffällt. Betrachten wir den Auszug vom Gesichtspunkt der vorkommenden Dialektmerkmale etwas genauer, wird klar, dass es sich beim Großteil der Merkmale um typische Eigenschaften des russlanddeutschen Herkunftsdialekts handelt. Einige Beispiele sollen zur Veranschaulichung der Dialektaussprache genügen: *a*-Verdampfung (*Johr*); *b*-Spirantisierung (*sibvene*); *nd*-Assimilation (*kinner*); *n*-Apokope (*mache, esse, gehe*); *e*-Apokope (*bätt*); *e*-Synkope (*gfeiert*); *s*-Palatalisierung (*willscht, warscht*); *au*-Monophthongierung (*aach*); *eu*-Entrundung (*leit*). Außerdem kommen häufig lexikalische Dialektvarianten vor: *mir* (wir), *ben* (haben), *net* (nicht).

Der Herkunftsdialekt der Probandin mit pfälzisch-südfränkischer Provenienz weist auf der strukturellen Ebene viele Gemeinsamkeiten mit der lokalen autochthonen Mundart des rheinfränkischen Teils des Saarlands auf. Dass es sich bei den Dialektmerkmalen jedoch nicht nur um solche aus dem Herkunftsdialekt handelt, erfahren wir ab Zeile 19: Hier werden die neuen Varianten gebraucht, die die beiden westmitteldeutsch basierten Dialekte unterscheiden und die als saarländische Marker betrachtet werden können.<sup>12</sup> Dies sind das Hilfsverb *han* „(ich) habe“ sowie die Diskurspartikeln *ne* (Z. 19) und *ai* (Z. 29). Auf den ersten Blick erscheint der Gebrauch dieser Varianten des Saarländischen nicht überraschend: Er kann im Rahmen der *accommodation theory* als *short term accommodation* innerhalb eines Interaktionsakts gedeutet werden (nach Auer/Hinskens 2005 die erste Stufe der Akkommodation – die Anpassung an den unmittelbaren Gesprächspartner). Tatsächlich verwendet die Gesprächspartnerin K. in der Regel das westpfälzische, in der saarländischen Region des Rheinfränkischen übliche Hilfsverb *han*, hier in der 2.P.Pl. in Zeile 7: *bond ihr dies=jo ja?* „habt ihr dieses Jahr, ja?“. Auch die beiden Diskurspartikeln *ne* und *ai* werden von der saarländischen Ge-

<sup>12</sup> Zu saarländischen Varianten siehe Bellmann/Herrgen/Schmidt (2002) und Ramge (1982). Vgl. auch Barden/Großkopf (1998) zur sprachlichen Akkommodation der Umsiedler aus den neuen Bundesländern im Saarland.

sprachspartnerin häufig verwendet.<sup>13</sup> An dieser Stelle könnte angenommen werden, dass unsere Probandin sich dieser aktuellen Variantenverwendung der saarländischen Sprecherin anpasst und dass es sich um *short term accommodation* handelt (Auer 2000).<sup>14</sup> Dass dies jedoch nicht der Fall ist, wird sich bei der folgenden Analyse des Varietätenrepertoires der Sprecherin im Abschnitt 3 zeigen.

Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Ausführungen in Auer/Hinskens (2005) bezüglich der Rolle der *interpersonal accommodation*. Danach orientieren sich Sprecher häufig nicht an den konkreten vorangegangenen sprachlichen Äußerungen ihrer Gesprächspartner, sondern eher an den eigenen stereotypen Vorstellungen, die sie über bestimmte Gesprächskonstellationen entwickeln. Welche Bedeutung das für das Varietätenrepertoire der Migranten hat, wird im Folgenden noch ausführlich diskutiert.

Auffällig für einheimische Deutschsprecher könnten die ungewöhnlichen Kookkurrenzmuster sein, die im Transkript belegt sind. Das sind erstens Kookkurrenzen auf der Satzebene. Zu dem Typ gehört z.B. der Ausdruck *kann s mir net leisten* (Z. 13). Hier würde man statt des standardsprachlichen *leisten* eher die Dialektvariante *leischte* bzw. *leiste* (mit *n*-Apokope) erwarten. Es handelt sich hier aber um ein neues Wort, das im russlanddeutschen Herkunftsdialekt nicht existiert, und aus diesem Grund wird wohl die standardsprachliche Lautung produziert.

Innerhalb der Präpositionalphrase *für die leit* (Z. 30f.) wäre nach den standardsprachlichen Elementen für das Bezugsnomen eher die Standardausprache angebracht, die Sprecherin gebraucht jedoch die Dialektvariante, möglicherweise weil es sich hier um ein sehr häufig verwendetes typisches Dialektlexem mit *eu*-Entrundung und *e/n*-Apokope („Leute“) handelt. Auch innerhalb der Präpositionalphrase *vu mei seite* (Z. 19) ist das heterogene Kookkurrenzmuster eher ungewöhnlich: Nach dialektaler Präposition und Pronomen passt bei dem Bezugsnomen *Seite* das nicht apokopierte *-e* nicht in das Bild der üblichen (homogenen) regionalsprachlichen Kookkurrenzmodelle.

Zweitens sind mehrere Kookkurrenzauffälligkeiten auf der Wortebene belegt. Dass die Sprecherin im intendierten Hochdeutsch in der ersten Aufnahme phase viele Mischformen auf der Wortebene verwendete, wurde oben bereits dargestellt. Die Analyse der Gesamtaufnahme für 2009 ergab ähnliche Kookkurrenzmuster, häufig für neue (im Herkunftsdialekt fehlende) Lexeme wie z.B. die heterogene Kombination von gerundetem *ü* und der *b*-Spirantisierung in *Ünwerdaching*.

<sup>13</sup> Ich verzichte an dieser Stelle auf die genaue Einordnung der Diskurspartikel *ne* dahingehend, ob es sich um eine regionale Dialektvariante oder eine Form des gesprochenen Standards bzw. Gebrauchsstandards handelt, vgl. dazu Berend (2005) und Kleiner et al. (2011). Vgl. jetzt auch Deppermann/Kleiner/Knöbl (i.Dr.). Diese Partikel scheint allerdings auch ein typisches Merkmal in der saarländischen Region zu sein.

<sup>14</sup> Vgl. auch die Synchronisierungstheorie von Schmidt/Herrgen (2011).

Gerade für solche „neuen“ Lexeme scheinen (noch) keine Kookkurrenzrestriktionen zu existieren, da gleiche Lexeme in unterschiedlichen Kombinationen von Merkmalen vorkommen. So erscheint das Lexem *überwiesen* in zwei „Kookkurrenzversionen“, wobei beide für den entsprechenden einheimischen/autochthonen Regionalgebrauch aufgrund von Kookkurrenzrestriktionen eher unüblich sind: Die erste Version stellt eine Kombination von gerundetem *ii*, der *b*-Spirantisierung und *n*-Apokope dar: *imverniese*; bei der zweiten verbinden sich die *ii*-Entrundung und das Ausbleiben der *n*-Apokope: *imverniesen*. (Auf die Frage der Kookkurrenzen und ihrer Rolle bei der Bewertung der Migrantenvarietäten komme ich im Abschnitt 4 zurück.)

#### 2.4 Ausgangsvarietät „intendiertes Hochdeutsch“ nach 18 Jahren

Beim letzten zu analysierenden Fallbeispiel (4) „Leintuch“<sup>15</sup> handelt es sich um einen Auszug aus dem auf Hochdeutsch geführten Interview mit der Probandin S. im Jahr 2009.<sup>16</sup> Es geht wieder um Fragen bezüglich der sprachlichen und gesellschaftlichen Integration der Familie in Deutschland wie im Beispiel (1) zu Beginn des Abschnitts. Im vorliegenden Auszug erzählt die Probandin von einem Fall, der die Ähnlichkeiten zwischen ihrem eigenen Herkunftsdiaklekt und der Sprechweise im Saarland veranschaulichen soll.

##### (4) Leintuch

01 I: ja das wollte ich hören dass gewisse  
 02 dialekteigenheiten im saarland und bei ihnen  
 03 in russland ähnlich sind [...]  
 04 S: in unserem dorf **ne**† wo mir ware ja ja  
 05 richtig so (-) mir me musste jo am anfang  
 06 viel uff die gemeinde un anträge un äh  
 07 vieles mit papier do mi=dem erlediche† (-)  
 08 un da (.) ham=ma ab und zu net gewusst wie  
 09 das heißt† s/ äh mir konnde deutsch† awwer  
 10 net so **ne**† hasch=doch net alles† verstanne  
 11 **ne**† awwer dann hat ma äh irgendwie uff sei  
 12 art das so gesat ich weiss n/ war mol n fall  
 13 wie me hen (.) bettwäsche (.) kriet† mir han  
 14 jo ach am anfang kriet äh geschirr† (.)  
 15 bettwäsche wie wie me här sin komme **ne**† (.)  
 16 un=da hen mir gsacht do fehlt noch äh† (.)

<sup>15</sup> Fallbeispiel „Leintuch“ – Interview (2009): S. = russlanddeutsche Sprecherin; I. = standarddeutsch sprechender Interviewer.

<sup>16</sup> Der Interviewer ist der Probandin nur aus einem früheren Interview bekannt.

17           mir wusste net wie das heißt uff wie sie  
 18           hier sache! das war e=leinduch **ne**†  
 19           n=leinduch!  
 20 I:       und wie haben sie gesagt†  
 21 S:       no hem=mir gsat do fehlt noch mir wise net  
 22       wie=s heisst awwer mir sache leinduch! (.)  
 23       und do hat dä mann gsagt mir sache aach  
 24       leinduch! ((lacht))

Anders als in 1992 ist dieses Beispiel varietätenmäßig uneinheitlich und auf den ersten Blick widerspruchsvoll. Auffällig ist zunächst der Gebrauch von Dialektvarianten. (Es handelt sich ja um ein „Standardinterview“.) Die meisten Dialektphänomene stammen aus dem Herkunftsdialekt. Es seien hier einige genannt: verbreitete Dialektlexeme (*mir* „wir“, *net* „nicht“, *hen* „haben“), *a*-Verdampfung (*jo* „ja“, *do* „da“, *mol* „mal“), Lenisierung (*konnde* „konnten“, *leinduch* „Leintuch“), *b*-Spirantisierung (*amme* „aber“), *g*-Spirantisierung (*sache* „sagen“), *s*-Palatalisierung (*hascht* „hast“), *au*-Monophthongierung (*aach* „auch“), *e*-Synkope (*gsagt* „gesagt“), *n*-Apokope (*komme* „gekommen“).<sup>17</sup> Beim „intendierten Hochdeutsch“ in 1992 wurden diese Dialektphänomene „unterlassen“. Auch hier gäbe es die Möglichkeit der Unterlassung; z.B. in Bezug auf die *n*-Apokope gäbe es dafür schon in diesem kurzen Abschnitt zehn mögliche Fälle, doch die Sprecherin gebraucht diese Lexeme ohne die Endung *-n*: *musste*, *erlediche*, *konnde*, *verstanne*, *komme*, *wusste*, *wisse* und *sache*.

Neben den Merkmalen aus dem Herkunftsdialekt<sup>18</sup> werden auch neue Varianten des lokalen Dialekts der Aufnahme-region (des Saarländischen) verwendet. Im Text erscheinen folgende auffällige saarländische Marker: *gesat*: ohne *e*-Synkope mit Schwund des *g* vor *t*, *han*: typische Form für „haben“, *kriet*: ohne Präfix *ge-* und mit Schwund des *g* vor *t*, *ne*: Diskurspartikel.<sup>19</sup>

Trotz der Verwendung von dialektalen Merkmalen aus dem Herkunftsdialekt und dem lokalen saarländischen Dialekt handelt es sich bei diesem Beispiel um eine vom Hochdeutschen beeinflusste bzw. am Hochdeutschen *ausgerichtete* Varietät. Davon zeugen zahlreiche Merkmale der Standardsprache.

<sup>17</sup> Bei einigen Merkmalen könnte es sich auch um autochthone Varianten der saarländischen Region handeln. Die Daten aus der *ingroup*-Kommunikation (interne Kommunikation kurz nach der Einwanderung) dienen hier als Zuordnungs- und Unterscheidungsgrundlage.

<sup>18</sup> Für den Leser auffällig können natürlich auch andere Merkmale sein wie z.B. die auf den ersten Blick typologisch fremden Wortstellungen mit SVO entgegen der deutschen Verbklammer: *mir han jo ach am anfang kriet äb geschirr*. Vgl. dazu aber Anmerkung 7.

<sup>19</sup> Die Diskurspartikel *ne* (nicht? nicht wahr?) wird von der Probandin in diesem kurzen Auszug fünfmal verwendet (in den Zeilen 4, 10, 11, 15, 18). Das saarländische Hilfsverb *han* erscheint zweimal (in Zeile 8 und 13), obwohl der Hochdeutsch sprechende Interviewer diese Partikel und das Verb *han* nicht gebraucht.

Zu den Standardlexemen, die erst in Deutschland neu erworben wurden und die im Dialekt nicht existierten, gehören im Text: *erlediche, gemeinde, anträge, irgendwie, fall, hier*. Dazu gehören auch typische Phraseolexeme, wie *ab und zu*.<sup>20</sup>

Auf der phonetischen Ebene macht sich die Hochdeutsch-Ausrichtung durch die „Unterlassung“ von möglichen typischen Dialektmerkmalen (wie am Anfang des Abschnitts beschrieben) bemerkbar. Das sind die nicht durchgeführten Entrundungen (*deutsch*, im Dialekt *daitsch*), Monophthongierungen (*beißt, weiß*, im Dialekt *beescht, wees*), Apokopen (*Bettwäsche*, im Dialekt *Bettwäsch*), Synkopen (*Geschirr*, im Dialekt *gschärr*) usw.

Der Text enthält außerdem auch eine im Material rekurrente Erscheinung, nämlich eine Formkorrektur in Richtung gesprochenes Standarddeutsch, und zwar beim unbestimmten Artikel: *n* Leintuch („ein Leintuch“, Z. 19) für das dialektale *e*=laintuch (Z. 18).

Kommen wir jetzt zu den Eigenschaften, die neu sind im Vergleich zur Phase 1. In Zeile 16 wird die Variable *da* in ihrer standardsprachlichen Variante *da* und in der Dialektform *do* verwendet: *un da hen mir gsacht do fehlt noch*, d.h. bei der Fokussierung eines Zitats wird die Standardvariante verwendet, im Zitat wird die dialekttypische *a*-Verdampfung durchgeführt.<sup>21</sup> Hier handelt es sich um die intrasituative Variation zwischen der Standardsprache und dem Dialekt. Die Verwendung von dialektalen neben standardsprachlichen Formen führt zur typischen Standard/Dialekt-Variation, d.h. zur vertikalen Variation (Auer 2000).

Das Hilfsverb *hen* aus dem Herkunftsdialekt variiert mit der entsprechenden lokalen Variante *han* in der Äußerung: *wie me hen bettwäsche kriet mir han jo ach am anfang kriet geschirr* (Z. 14). Die Verwendung von herkunftsdialektalen und neuen lokalen Varianten des Saarländischen stellt den zweiten Typ der intrasituativen Variation dar: die Dialekt/Dialekt-Variation bzw. die zwischendialektale oder horizontale Variation.<sup>22</sup>

Der dritte Typ der intrasituativen Variation kann in diesem Text gut am Beispiel der Partizipform *gesagt* veranschaulicht werden. Das Lexem *gesagt* kommt insgesamt in fünf verschiedenen Ausspracheversionen vor, wird in der standardsprachlichen Form jedoch nur vom Interviewer verwendet (Z. 20). Die Sprecherin gebraucht vier unterschiedliche Varianten: russlanddeutsch (*gsagt*, Z. 23), saarländisch (*gesat*, Z. 12) sowie zwei Zwischenfor-

<sup>20</sup> Im Herkunftsdialekt werden dafür Umschreibungen bzw. auch russische Entsprechungen genutzt.

<sup>21</sup> Beide Variationsbeispiele können auch als Belege für die diskurs-strukturierende Funktion von Variation gesehen werden (siehe Kallmeyer/Keim 1994).

<sup>22</sup> Zu aktuellen Prozessen der vertikalen und horizontalen Konvergenz im deutschsprachigen Raum vgl. Auer (2000). Hier ist allerdings anzumerken, dass im Migrationsmodus die Kategorie „horizontale“ Variation sich verschieben kann, da für Migranten auch Regionalvarietäten der Einheimischen „Prestigevarietäten“ darstellen (können). Hierzu fehlen noch entsprechende Untersuchungen.

men (*gsacht* und *gsat*, Z. 16, 21). Diese Mischformen zeigen, dass auch für dieses Beispiel die oben angestellten Überlegungen zu Kookkurrenz-Auffälligkeiten gelten.

Der Beispieltext vermittelt zwar auf den ersten Blick durch das Vorhandensein zahlreicher Dialektismen einen starken dialektalen Eindruck, doch handelt es sich auch hier, wie im vorhergehenden *outgroup*-Gespräch, um eine eher am Hochdeutschen ausgerichtete Sprachvarietät. Die Sprecherin ist sich der *outgroup*-Situation bewusst und verwendet eine nach ihren Vorstellungen angemessene „hochdeutsche“ Varietät.

## 2.5 Diachrone Frequenzanalysen

Nach der Analyse der Fallbeispiele der Sprecherin S. werden im Folgenden einige Ergebnisse der Frequenzanalyse ausgewählter Variablen vorgestellt werden. Bei der Frequenzanalyse geht es darum, zu vergleichen, wie hoch der Dialektformanteil bestimmter Variablen in den untersuchten Hochdeutschvarietäten 1992 und 2009 ist.<sup>23</sup> Es handelt sich im Folgenden nur um Merkmale, für die der höchste prozentuale Anstieg der Dialektformen festgestellt wurde: die *s*-Palatalisierung, *ei*-Monophthongierung, *n*-Apokope, die Dialeklexeme *net* (nicht) und *mir* (wir). In Tabelle 1 sind die Ergebnisse der Auszählung in Bezug auf diese Merkmale dargestellt; in den markierten Spalten ist die Differenz aus der Längsschnittperspektive angegeben. Schon die Ausgangsvarietät im Interview 1992 war von verschiedenen Dialektmerkmalen durchsetzt, obwohl es sich um „intendiertes Hochdeutsch“ handelt (vgl. Abschnitt 2.1).

Variable	Interview						
	1992			2009			Diff. (%)
	Σ	Dialektanteil		Σ	Dialektanteil		
	abs.	abs.	%	abs.	abs.	%	
/st/-/št/ (Palatalisierung)	50	6	12,0	111	74	66,7	+54,7
/b/-/w/ (Spirantisierung)	73	20	27,4	63	52	82,5	+55,1
/ei-e/ (Monophthongierung)	64	14	21,9	133	118	88,7	+66,8
/-n/-/ø/ n-Apokope	218	93	42,7	469	375	80,0	+37,3
nicht – <i>net</i>	115	15	13,0	143	141	98,6	+85,6
wir – <i>mir</i>	74	23	31,1	152	146	96,1	+65,0

Tab. 1: Übersicht über den Anstieg des Dialektanteils bei 6 Variablen zwischen 1992 und 2009 in den Sprachdaten der Sprecherin S. im Situationstyp „Interview“

<sup>23</sup> Eine Publikation der Gesamtergebnisse ist in Vorbereitung (vgl. Berend i.Vorb.).

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass 2009 der Dialektformanteil bei diesen Variablen noch massiv gestiegen ist. Die rechte Spalte zeigt die Differenz zwischen beiden Aufnahmephasen. Der Gebrauch der Variante *net* steigt z.B. um 85,6 Prozent und der der Variante *mir* um 65 Prozent (vgl. Tab. 1). Damit ist klar, dass im Fall dieser Variablen die Sprecherin 2009 fast durchgehend dialektale Varianten der Aufnahme-region gebraucht.

Ähnliche Ergebnisse liegen auch für das *outgroup*-Gespräch vor. Abbildung 1 zeigt die Veränderungen (Mittelwert) in Bezug auf den Dialektanteil im Gesamtkorpus 1992 und 2009 in den drei Erhebungssituationen. Der Dialektanteil im *outgroup*-Gespräch steigt mit 1,3 Prozent (Mittelwert) zwar nicht so deutlich wie im Interview, aber auch im Gespräch zwischen der Probandin und der einheimischen Sprecherin im Jahr 2009 erhöht er sich leicht (von 72,6 auf 73,9 Prozent), während im Interview der Anstieg 18,4 Prozent beträgt: von 51,4 auf 69,8 Prozent.

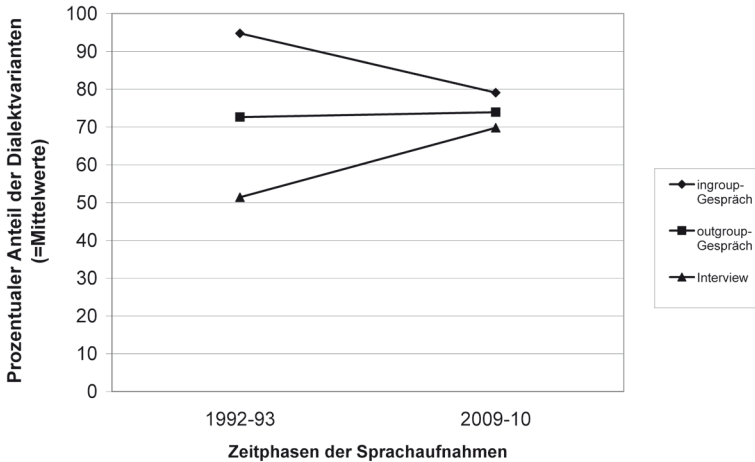


Abb. 1: Entwicklung des Dialektanteils in den Sprachdaten der Sprecherin S. in den zwei Situationstypen *outgroup*-Gespräch und Interview

## 2.6 Sprechervergleich

Bisher wurde nur der Sprachgebrauch der Sprecherin S. analysiert. Um festzustellen, ob es sich nicht (nur) um individuelle Sprachentwicklungen handelt, werden im Folgenden die Ergebnisse der Frequenzanalyse in Bezug auf zwei weitere vollständig ausgewertete Sprecherinnen mit ähnlichen soziolinguistischen Ausgangsdaten und vergleichbaren Aufnahme-/Gesprächssituationen analysiert (vgl. Tab. 2).



Sprecher	outgroup-Gespräch		Diff.	Interview		Diff.
	1992	2009/10		1992	2009/10	
S 1	72,6	73,9	+1,3	51,4	69,8	+18,4
S 2	57,9	66,5	+8,6	43,9	46,6	+2,7
S 3	64,8	55,7	-9,1	38,5	46,7	+8,2

Tab. 2: Die Entwicklung des Dialektanteils bei drei Sprecherinnen in zwei untersuchten Situationen (Mittelwerte in Prozent)

Bei den beiden ersten Sprecherinnen zeigt sich die Zunahme des Dialektanteils in beiden Situationen, d.h. es liegen keine situationstypischen Unterschiede vor. Bei der dritten Sprecherin zeigt sich eine Reduktion der Dialektvarianten im *outgroup*-Gespräch und eine Zunahme im Interview.<sup>24</sup> Was jedoch auffällig ist: In Bezug auf unterschiedliche Variablen weisen die untersuchten Sprecher unterschiedliche Tendenzen auf, das muss hier besonders hervorgehoben werden. Beim Sprechervergleich konnten zwei wichtige Ergebnisse festgemacht werden:

- 1) Der diachrone Abbau verlief selektiv: Einzelne Variablen wurden von einigen Sprechern beibehalten, die anderen wurden abgebaut, und zwar zu jeweils unterschiedlichem Grad.
- 2) Alle untersuchten Sprecher tendieren dazu, keine Situationsdifferenzierungen vorzunehmen: Wenn eine Variable abgebaut wird, dann grundsätzlich durchgehend in allen analysierten externen Gesprächssituationen und z.T. – überraschenderweise – auch in der *ingroup*-Kommunikation (d.h. in Gesprächen mit Angehörigen der eigenen Migrantengruppe).<sup>25</sup>

Als Beispiel für die Punkte 1 und 2 sei hier die Variable *wann/wenn* für vier Sprecherinnen in drei Situationstypen (*ingroup*-Gespräch, *outgroup*-Gespräch und Interview) angeführt. So wurde die Dialektvariante *wann* (für ‚wenn‘)<sup>26</sup> von den Sprecherinnen S. und C. in der Untersuchungszeit nahezu vollständig abgebaut, die Sprecherinnen H. und O. haben diese Variante dagegen in ihrem Sprachgebrauch bis 2009/10 beibehalten (Abb. 2):

<sup>24</sup> Das ist meines Erachtens ein zusätzlicher deutlicher Hinweis darauf, dass die Sprecher keine Akkommodation an Gesprächspartner in der konkreten Interaktion vornehmen. Andernfalls wäre die Reduktion im Interview und nicht im Regionalgespräch, denn die regionale Gesprächspartnerin verwendet lokale Formen, wohingegen das Interview auf Hochdeutsch stattfindet.

<sup>25</sup> Dasselbe gilt auch für den Gebrauch von neuen Varianten (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 3).

<sup>26</sup> Ein Beispiel aus dem pfälzischen Herkunftsdiialekt: *wannscht hem kummscht* ‚wenn du heim kommst‘.

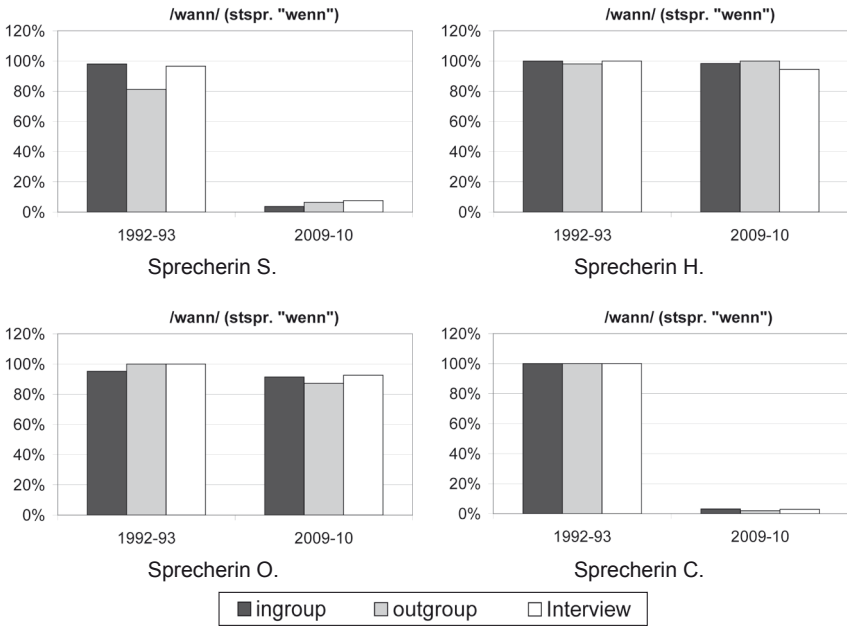


Abb. 2: Entwicklung der Variable *wann/wenn* in drei Situationstypen bei vier Sprecherinnen in 1992/93–2009/10

Das Beispiel zeigt sehr gut, dass die Abbau- bzw. Erhaltungsprozesse generell sehr konsequent durchgeführt werden. Die Gesamtergebnisse – welche Variablen von den Sprecherinnen bevorzugt beibehalten und welche eher aufgegeben werden – können hier aus Platzgründen nicht vorgeführt werden. Auch kann bisher kein irgendwie plausibler Grund dafür angegeben werden, warum bei Sprechern mit sehr identischen Ausgangsbedingungen ein äußerst unterschiedliches Verhalten gegenüber Erhalt bzw. Abbau von einzelnen Varianten festgestellt werden konnte. Die Frage, ob sich dabei Differenzierungen in primäre und sekundäre Merkmalgruppen (Schirmunski 1931) bzw. Abstufungen wie in einheimischen Dialektregionen (Lenz 2003) ergeben, ist noch zu untersuchen.

### 3. Wandel im Varietätenrepertoire: Analyse der Querschnittsdaten

Im vorherigen Abschnitt wurde der Wandel in *real time* untersucht. Als wichtigstes Ergebnis konnte die Zunahme von Regionalvarianten in der Gegenwart und das Erscheinen der intrasituativen Variation festgestellt werden. In

diesem Abschnitt geht es darum, zu untersuchen, ob es situationsbedingte Unterschiede in Bezug auf die zwei externen Situationen (*outgroup*-Gespräch und Interview) in der aktuellen Sprachgebrauchsphase der Einwanderungsgeneration gibt und welche Veränderungen seit 1992 stattgefunden haben. Daraus sollen Erkenntnisse in Bezug auf das aktuelle Varietätenrepertoire gewonnen werden. Es geht wieder zunächst um die Sprecherin S. Anschließend wird ein Vergleich mit anderen Sprechern durchgeführt werden.

### 3.1 Intersituativer Vergleich

Wenn wir noch einmal zu den beiden zuletzt analysierten Fallbeispielen 3 und 4 zurückkehren und die dargestellten Analyseergebnisse miteinander vergleichen, so zeigt sich bei der Sprecherin S. im Ausschnitt „Leintuch“ (Interview) und im Ausschnitt „Silberne Hochzeit“ (*outgroup*-Gespräch) ein identisches Sprachgebrauchsmuster. Beim Vergleich lassen sich z.B. folgende Gemeinsamkeiten feststellen:

- Merkmale des Herkunftsdiakts in beiden Fallbeispielen,
- Merkmale des lokalen Dialekts der Aufnahme-region (Saarländisch), und zwar sowohl im Gespräch mit der Saarländerin als auch im Interview mit dem Hochdeutsch sprechenden Interviewer,
- Standard/Dialekt-Variation: hochdeutsche und dialektale Merkmale werden in beiden Datensets nebeneinander und abwechselnd verwendet,
- zwischen- bzw. interdialektale Variation: neue, regionaltypische autochthone Dialektvarianten kommen zu den „alten, mitgebrachten“ Varianten hinzu und werden in beiden Situationstypen ebenfalls nebeneinander und abwechselnd verwendet.

Die Gemeinsamkeiten werden auch bestätigt durch die quantitative Analyse. Der Dialektanteil beträgt im Gespräch mit der Saarländerin 73,9 und im Interview 69,8 Prozent. Es liegt kein signifikanter Unterschied vor, die Sprecherin zeigt ein sehr identisches Sprachverhalten in Bezug auf alle untersuchten Variablen der Standard/Dialekt-Variation in beiden Situationen.

Tabelle 3 zeigt den Vergleich des Dialektanteils für sieben Variablen in den beiden untersuchten Situationstypen. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass in Bezug auf die Vorkommenshäufigkeit der Dialektvarianten keine wesentlichen Unterschiede vorliegen: Der prozentuale Anteil der Dialektvarianten in beiden Situationen ist identisch.

Vergleicht man jedoch die einzelnen Variablen untereinander, so zeigen sich große Unterschiede in Hinblick auf die Verteilung von dialektalen und standardnahen Varianten: Der Dialektanteil von ‚nicht‘ (*net*) z.B. beträgt im Interview 98,6 Prozent, wohingegen der von ‚wenn‘ (*wann*) nur 7,6 Prozent ausmacht.

Dass die verschiedenen Varianten des Herkunftsdialekts<sup>27</sup> unterschiedlich stark abgebaut werden, ist nicht überraschend: Das wurde oben bereits diskutiert. Die Sprecherin ist sich der Unterschiede offensichtlich bewusst und baut die verschiedenen Merkmale im Laufe der Zeit zu unterschiedlichem Grad ab. Was jedoch überraschend ist und ein wesentliches Merkmal des Varietätenrepertoires (nicht nur dieser Sprecherin, sondern auch typisch für die anderen Sprecher dieser Migrantengruppe) zu sein scheint, ist die fast fehlende Differenzierung in Bezug auf unterschiedliche Gesprächspartner und die Kommunikationssituation. So beträgt z.B. der Dialektanteil von ‚nicht‘ (*net*) im *outgroup*-Gespräch 95 Prozent, und der von ‚wenn‘ (*wann*) ebenfalls nur 6,5 Prozent, d.h. ein nahezu identisches Ergebnis wie im Interview.

Variable	2009					
	Gespräch			Interview		
	Σ	Dialektanteil		Σ	Dialektanteil	
	abs.	abs.	%	abs.	abs.	%
/st/-/št/ (Palatalisierung)	142	102	71,8	111	74	66,7
/b/-/w/ (Spirantisierung)	62	55	88,7	63	52	82,5
/ei/-/e/ (Monophthongierung)	162	140	86,4	133	118	88,7
/-n/-/ø/ n-Apokope	515	474	92,0	469	375	80,0
nicht – <i>net</i>	179	170	95,0	143	141	98,6
wenn – <i>wann</i>	62	4	6,5	66	5	7,6
wir – <i>mir</i>	109	105	96,3	152	146	96,1

Tab. 3: Übersicht über den Dialektanteil bei 7 ausgewählten Variablen in den Sprachdaten der Sprecherin S. in zwei Situationstypen im Jahr 2009

Das hat sich auch bei der Analyse von neuen regionalen Varianten gezeigt. Bei diesen Varianten des Saarländischen handelt es sich um solche Merkmale, die das Saarländische vom Herkunftsdialekt unterscheiden: das Hilfsverb *han* 1./3.P.Pl. (im Herkunftsdialekt *hen*), das Hilfsverb *han* 1.P.Sg. (im

<sup>27</sup> Wie in Anmerkung 17 schon ausgeführt, deckt sich der Herkunftsdialekt in Bezug auf einzelne Merkmale mit dem Saarländischen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das Abbauverhalten der Varianten damit nicht zusammenhängt. Ebenso verhält es sich beim intersituativen Abbau: Der Status der Varianten (russlanddeutsch oder saarländisch) ist dabei anscheinend nicht relevant. Weitere Untersuchungen zu dieser Frage sind allerdings notwendig.

Herkunftsdiialekt *hab/han*), das „endungslose“ Partizip (z.B. *gefunn*, im Herkunftsdiialekt *gfunne*) und das nicht synkopierte Präfix *ge-* im Partizip Perfekt (*gebat*, im Herkunftsdiialekt *ghat*).

Es zeigt sich, dass die Probandin sehr spärlich neue Regionalvarianten gebraucht. Eine Ausnahme sind die Formen *han* (Sg.: *ich han* „ich habe“; Pl.: *mir han* „wir haben“) und die Diskurspartikel *ne* (nicht? nicht wahr?). Bemerkenswert ist jedoch – und das bestätigt die oben dargestellte Nicht-Differenzierung der Kommunikationssituation und des konkreten Gesprächspartners –, dass der Anteil von *han* im standardsprachlichen Interview sogar höher ist als im *outgroup*-Gespräch (vgl. Abb. 3). Auch wenn dieses Übergewicht Zufall sein kann, so kann nicht übersehen werden, dass die Form *han* in der Varietät der Probandin ihren festen Platz hat – neben der herkömmlichen Form *hab* (bzw. *han*) und der standardsprachlichen Form *ich habe* – und dass sie diese Formen als für die externe Kommunikation angebracht betrachtet und verwendet.

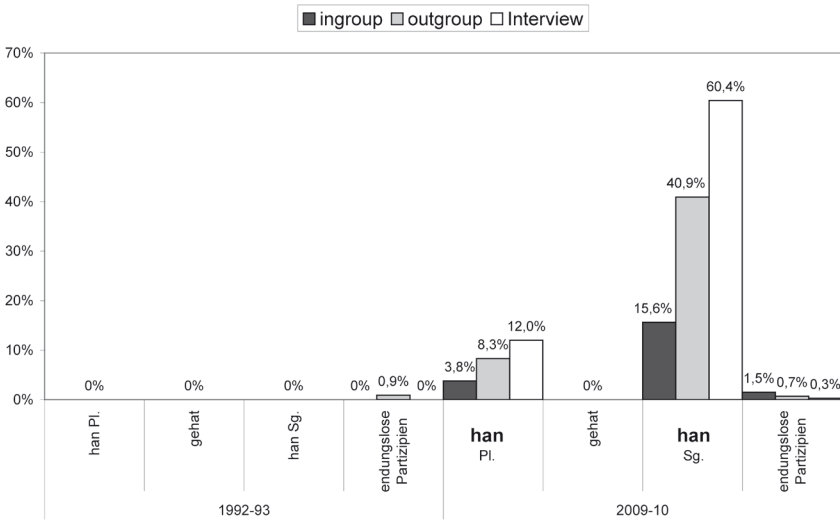


Abb. 3: Anteil der vier saarländischen Varianten im diachronen und synchronen Vergleich in den Daten der Sprecherin S. in drei Situationen (*ingroup*-Gespräch, *outgroup*-Gespräch, Interview)

Interessant ist nun jedoch, dass die Probandin das Hilfsverb *han* auch in einem *ingroup*-Gespräch mit ihrer Mutter verwendet, das ebenfalls 2009 stattgefunden hat (vgl. Abb. 3, *han*). Laut Auer/Hinskens (2005) wäre hier die dritte, höchste Stufe der Akkommodation erreicht, wenn der Sprachwandel sich in der gesamten *speech community* (Migrantengruppe) ausbreitet (vgl. Auer/Hinskens 2005, S. 336). Hier stellt sich mit Chambers jedoch generell die Frage, ob es gerechtfertigt sei, von *accommodation* zu sprechen, und ob es

nicht sinnvoller wäre, hier *dialect acquisition* anzunehmen (Chambers 1992). Denn in der *ingroup*-Kommunikation stehen die Sprecher nicht unter Anpassungsdruck und der einzige Grund für die Aufgabe von Dialektvarianten könnte der Erwerb von neuen (standardsprachlichen und regional/saarländischen) Varianten sein, die dann die ursprünglichen Varianten nicht nur in der externen Kommunikation, sondern auch in der Kommunikation innerhalb der eigenen Migratengruppe ersetzen. Hier sind noch weitere detaillierte Untersuchungen notwendig.

### 3.2 Sprechervergleich

Der Sprechervergleich wurde in Bezug auf zwei Fragen durchgeführt: 1) das Verhalten der Sprecher zum Abbau bzw. Erhalt von mitgebrachten eigen-dialektalen Merkmalen, und 2) Akkommodation bzw. Erwerb von neuen lokalen Varianten des Saarländischen. Abbildung 4 zeigt exemplarisch die Ergebnisse des Sprechervergleichs in Bezug auf den Abbau bzw. Erhalt der uns schon bekannten dialekttypischen Variable *wann* ‚wenn‘. Die Ergebnisse der longitudinalen Analyse in Bezug auf die vier Sprecherinnen wurden bereits dargestellt (vgl. Abb. 2). Nur bei zwei Sprecherinnen liegt ein erheblicher Rückgang des Gebrauchs vor (Sprecherin S. und Sprecherin C.), und zwar durchgehend in allen drei untersuchten Situationen (somit auch in der internen Kommunikation); kein Abbau liegt dagegen bei den Sprecherinnen O. und H. vor.

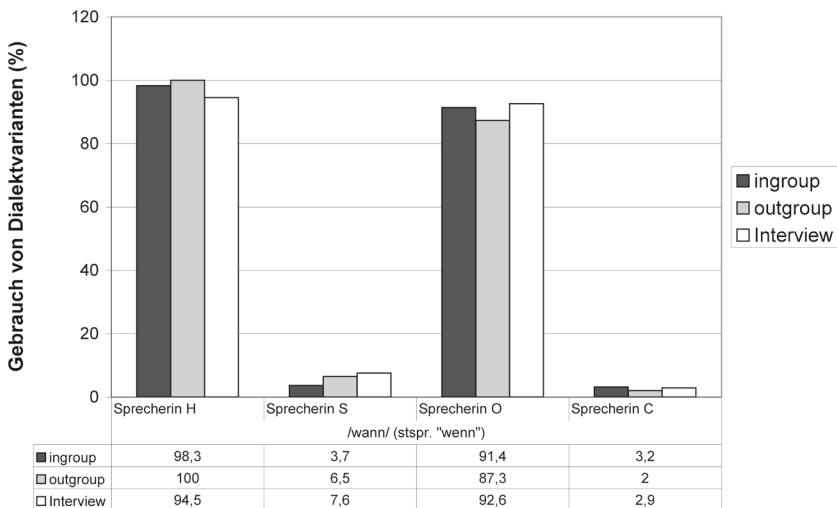


Abb. 4: Übersicht über den Stand des Dialektgebrauchs in 2009/10 (Variable *wenn/wann*) bei 4 Sprecherinnen

Es hat sich somit gezeigt, dass die Variationsmuster der oben untersuchten Sprecherin S. und die Konvergenzresultate im aktuellen Varietätenrepertoire im Sprechervergleich bestätigt wurden. Es stellte sich bei allen bisher untersuchten Sprechern ein identisch-selektiver Umgang mit dem Abbau bzw. Erhalt von konkreten Variablen heraus. Wenn Varianten abgebaut bzw. beibehalten werden, dann situationsunabhängig, wie bereits für die Sprecherin S. nachgewiesen. Es liegt auch bei anderen Sprechern kaum situationsgebundene adressatenspezifische interpersonelle Akkommodation an den aktuellen Gesprächspartner in der Interaktion vor.

Die Ergebnisse des Sprechervergleichs in Bezug auf die Frage des Erwerbs von neuen saarländischen Varianten sind in zwei Richtungen interessant:

- 1) Die Sprecherinnen gebrauchen *unterschiedliche* Varianten des Saarländischen.
- 2) Die Sprecherinnen gebrauchen dieselben Varianten des Saarländischen sowohl im *outgroup*-Gespräch als auch im Interview.

Die Abbildungen 5 und 6 stellen die Ergebnisse des Sprechervergleichs in Bezug auf die zweite Frage dar.

Wie bereits oben ausgeführt, ist das Hilfsverb *han* im Sg. und Pl. die am häufigsten vorkommende Form bei der oben untersuchten Sprecherin S. Die Sprecherin H. verwendet dagegen diese Form nicht. Ihre einzige saarländische Variante ist das westpfälzische endungslose Partizip, und zwar vergleichbar häufig in beiden Situationen (jeweils 19,4 und 22,2 Prozent, vgl. Abb. 5 und 6). Bei der Sprecherin O. kommt die Form *han* ebenfalls häufig vor, sowohl im *outgroup*-Gespräch (jeweils 93,2 Prozent im Pl. und 96,1 Prozent im Sg.) als auch im Interview (jeweils 97,9 Prozent im Pl. und 90,7 im Sg.). Der Gebrauch von *han* ist somit viel frequenter bei dieser Sprecherin im Vergleich zu der Sprecherin S. Die Probandin O. gebraucht zudem neben *han* auch besonders häufig die typisch saarländische Form *gebat*.<sup>28</sup> Diese Form spielt bei den anderen Probanden jedoch kaum eine Rolle. Die Sprecherin C. verwendet im Unterschied zu O. kaum regional-sprachliche Varianten, mit einer kleinen Ausnahme (das endungslose Partizip in beiden Situationen, jedoch jeweils nur 1,2 und 1,3 Prozent).

Wichtig für die aktuelle Fragestellung des Beitrags ist die Feststellung, dass die Sprecherinnen sich offensichtlich für *verschiedene* saarländische Varianten „entschieden“ haben, dass aber alle Sprecher ohne Ausnahme keinen Unterschied machen zwischen den verschiedenen *outgroup*-Situationen. Somit findet keine interpersonelle Akkommodation in der aktuellen Interaktion statt, sondern es wird die gleiche „externe“ Varietät für alle Kommunikationsereignisse außerhalb der *ingroup*-Kommunikation verwendet.

<sup>28</sup> Im Herkunftsdialekt wäre es die Variante *ghat* (mit e-Synkope).

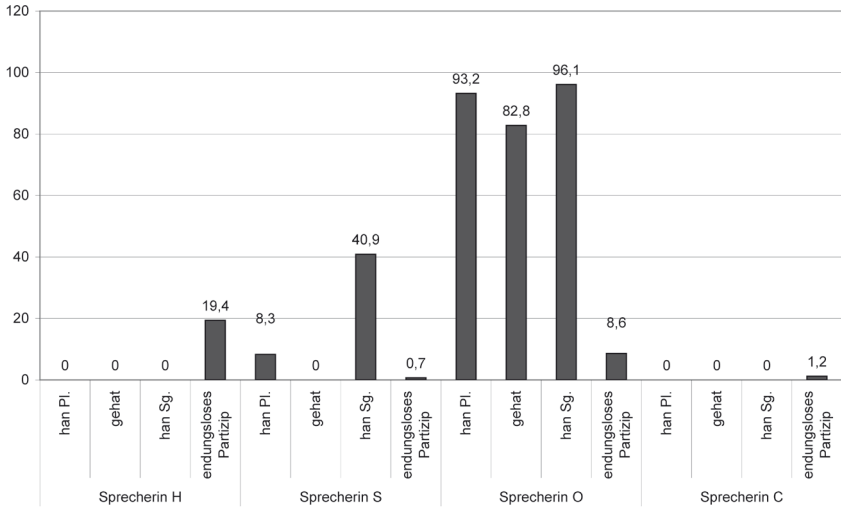


Abb. 5: Anteil der saarländischen Varianten bei 4 Sprecherinnen für vier Variablen 2009/10 im *outgroup*-Gespräch (%)

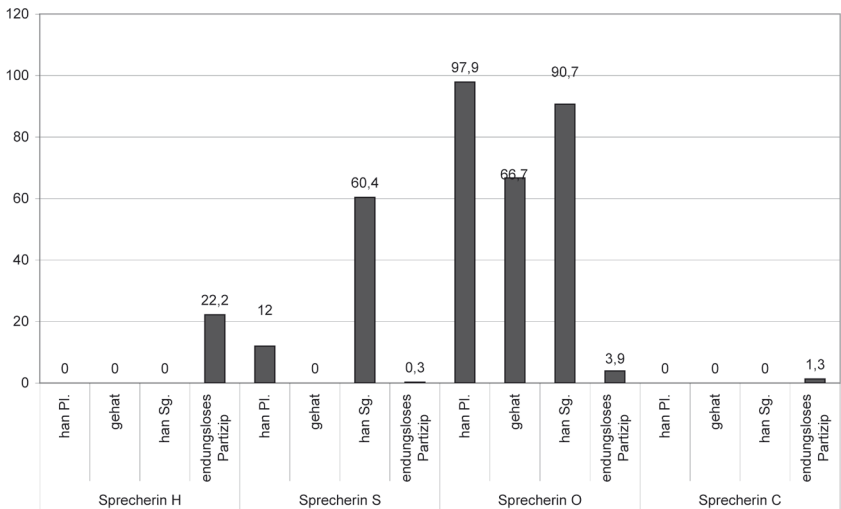


Abb. 6: Anteil der saarländischen Varianten bei 4 Sprecherinnen für vier Variablen in 2009/10 im Interview (%)



#### 4. Diskussion

Abschließend möchte ich zu den drei Anfangsfragen zurückkehren.

Zu (i): *Ist Sprachwandel in real time festzustellen und wie ist er in die Sprachsituation des Einwanderungslandes einzuordnen?*

Wie die Längsschnittanalysen veranschaulichen, handelt es sich bei den Veränderungen vom linguistischen Gesichtspunkt aus um eine gewisse Abnahme der hochdeutschen Varianten in den externen Kommunikationssituationen. Das zeigt sich als grundsätzliche Tendenz bei den meisten Sprechern. Vom soziolinguistischen Gesichtspunkt her bedeutet dies eine gewisse Lockerung, d.h. eine Veränderung der Einstellung zu den außerhalb der eigenen Sprechergruppe zu realisierenden Varietäten. Die Lockerung äußert sich in der Abkehr von der Orientierung auf die Produktion des Hochdeutschen und im Zulassen von Dialektvarianten. Im Laufe des knapp zwei Jahrzehnte andauernden Aufenthalts im bundesdeutschen Sprachgebiet haben die deutschsprachigen Minderheiten einen Wandel in der öffentlich wahrnehmbaren Varietät vollzogen, der als eine Art *soziolinguistische Destandardisierung* betrachtet werden kann.

Obwohl der Prozess in einigen Punkten anders verläuft als bei einheimischen Sprechern, passt dieser Prozess in Grundzügen in den allgemeinen soziolinguistischen Kontext der Destandardisierung in Deutschland. Denn unter Destandardisierung wird allgemein die „Weiterentwicklung der lebendigen deutschen Sprache mitunter gegen die schriftliche Norm“ (Sperber/von Polenz 1966, S. 103–105) bzw. die „Liberalisierung der Normen der Standardsprache unter dem Einfluss der Umgangssprachen“ (Guchman in Serebrennikow 1973, S. 484) verstanden. Die Destandardisierung wird als einer der wichtigsten soziolinguistischen Prozesse der Sprachgegenwart gesehen (Auer 2000).<sup>29</sup>

Der allgemeine Unterschied zum Destandardisierungsprozess im bundesdeutschen Kontext besteht u.a. darin, dass bei den dialektprechenden Zuwanderern nicht nur vertikale Konvergenz auf der Standard/Dialekt-Ebene stattfindet. In jedem Konvergenzprozess bei Migrantenvarietäten sind mindestens zwei dialektale Varietäten involviert, d.h. es findet hier auch selektive horizontale Konvergenz zwischen verschiedenen Dialektvarietäten statt: der Herkunftsdiakkt und die neue autochthone Varietät der Region.<sup>30</sup> Das konnte zumindest bei den hier untersuchten Sprecherinnen nachgewiesen werden.

<sup>29</sup> Vgl. auch Mattheier/Radtke (Hg.) (1997); allerdings anders: Schmidt/Herrgen (2011).

<sup>30</sup> Allerdings können Varianten des neuen Dialekts von Migranten auch als Prestige-Varianten angesehen werden; dann wäre es komplexer, denn es würde sich um eine Art vertikale Konvergenz handeln. In diesem Bereich sind noch weitere Untersuchungen notwendig.

Zu (ii): *Welche Hinweise geben die durchgeführten real-time-Analysen auf das aktuelle Sprachrepertoire der Einwanderungsgeneration?*

Das Sprachrepertoire der Einwanderungsgeneration hat sich durch die diachronen Wandelprozesse ebenfalls verändert.

Die erste Veränderung betrifft die strukturelle Distanz zwischen den einzelnen Varietäten des Repertoires. Wenn im Anfangsstadium die Varietäten der Aussiedler strukturell streng voneinander getrennt waren, so nähern sie sich mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer an, und zwar dadurch, dass Dialektvarianten aus der gruppeninternen Kommunikation in die gruppenexterne übernommen werden, wie oben dargestellt wurde.<sup>31</sup> Hier stellt sich aktuell eine Ähnlichkeit mit den Prozessen der Herausbildung von regionalen Gebrauchsstandards in Deutschland dar, wenn spezifische, früher nur der internen Kommunikation vorbehaltene Regionalmerkmale Eingang in die öffentliche Sprachvarietät, den sog. „Gebrauchsstandard“ finden.<sup>32</sup>

Zweitens sind die einzelnen Kommunikationsbereiche durch starke intrasituative Variation gekennzeichnet, eine neue Erscheinung, die für den Sprachgebrauch der Russlanddeutschen in den Herkunftssprachinseln und unmittelbar nach der Migration nicht typisch war. Auch hier haben sich die Zuwanderer den Sprachgebrauchsmustern der autochthonen Sprecher angenähert. Sie wechseln zwischen verschiedenen Varianten innerhalb einer Interaktion, ohne dass sich die äußeren (situativen) Bedingungen und der Kommunikationspartner verändern (ausführlich dazu die Diskussion zu (3) unten).

Es gibt jedoch einen Bereich, in dem die Migranten der Einwanderungsgeneration – einfach ausgedrückt – „noch“ nicht den soziolinguistischen Stand der Aufnahmegesellschaft erreicht haben: Für den *gruppenexternen* Kommunikationsbereich erscheint ihr Varietätenrepertoire im Vergleich zu autochthonen Sprechern als weniger ausdifferenziert. In Bezug auf verschiedene gruppenexterne kommunikative Situationen liegen hier kaum Unterschiede im Sprachgebrauch von Varianten vor und folglich hat im Varietätenrepertoire noch keine intersituative Differenzierung stattgefunden. Die geringen Unterschiede bei der intersituativen Distributionsanalyse belegen, dass die untersuchten Sprecher sprachlich keinen Unterschied zwischen einem nachbarschaftlichen Gespräch oder einem formalen Interview machen.

Die von Auer/Hinskens (2005) diskutierte Hypothese der weitgehenden Irrelevanz der *interpersonal accommodation* wird somit durch die Analyse der russischsprachigen Migranten der Einwanderungsgeneration grundsätzlich unterstützt. Die Migranten haben eine bestimmte Vorstellung von der „angemessenen *outgroup*-Varietät“, die sie dann unabhängig vom konkreten

<sup>31</sup> Die Übernahme von Standardvarianten in die *ingroup*-Kommunikation wurde im vorliegenden Beitrag nicht diskutiert. Näheres dazu in Berend (2012).

<sup>32</sup> Vgl. dazu Auer (2000) und jetzt besonders Deppermann/Kleiner/Knöbl (i.Dr.).

Gesprächspartner und der Gesprächssituation verwenden. Die Analyseergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass in der aktuellen Entwicklungsphase keine adressatenspezifische interpersonelle Akkommodation in der gruppenexternen Interaktion stattfindet. Der Varietätenwandel vollzieht sich durch die Aufnahme bestimmter in der Wahrnehmung der Migrantensprecher als „stereotyp“ (Auer/Hinskens 2005) erscheinender lokaler Merkmale, die dann permanent als externe Gebrauchsvarietät in Einsatz kommt. Dieser Stereotypisierungsprozess scheint bei Migranten stärker ausgeprägt zu sein als bei autochthonen Sprechern und spiegelt die Tatsache wider, dass in der Sprechergemeinschaft der Zugewanderten vor allem der übergeordnete Kontrast zwischen Ingroup- und Outgroup-Kommunikation relevant ist.

Zu (iii): *Bilden sich neue Regionalvarietäten des Deutschen aus?*

In der migrationsbasierten Varietäten- und Stilforschung wird gegenwärtig die Frage diskutiert, ob es sich um Varietäten oder Stile handelt (allerdings in Bezug auf die 2. und 3. Generation). Hinskens (2007) postuliert z.B. die Herausbildung von „new types of non-standard Dutch“ in Bezug auf die Situation in den Niederlanden, und stellt die Frage, ob es sich hier um „coherent language systems“ bzw. um sich entwickelnde „continuums of intermediate varieties“ handelt (ebd., S. 288) und an anderer Stelle fragt er bezüglich dieser neuen Varietäten, ob sie Ethnolekte oder „ethnic styles“ darstellten (Hinskens 2011).

Die hier vorgestellte Analyse bezog sich bisher auf individuelle Repertoires, unter der Annahme, dass es sich um diskrete Varietäten handelt. Diese Annahme basierte ursprünglich, zu Beginn der Datenerhebung 1992, auf der Beobachtung, dass die von russlanddeutschen Zuwanderern produzierten eigenständigen Formen in sich geschlossene Sprachvarietäten bilden (z.B. in der Definition von von Polenz 1999<sup>33</sup>). Nach den oben beschriebenen Prozessen des Wandels stellt sich die grundsätzliche Frage nach dem Status der neuen *outgroup*-Varietäten dieser Migrantengruppe in Bezug auf die Frage ihrer Regionalität. Es handelt sich um Varietäten in oben vorgestellter Definition; auf der Grundlage der vorgestellten Einzelanalysen ist jedoch unklar, wie diese Varietäten einzuschätzen sind und ob es gewichtige Argumente gibt, diese Varietäten als deutsche Regional- bzw. regionale Umgangssprachen anzusehen.<sup>34</sup> Es muss die Frage gestellt werden, ob es sich in gewisser Weise um Regionalsprachen als Produkt der Standard/Dialekt-Variation handelt.

<sup>33</sup> „[...] eine bestimmte Menge sprachlicher Varianten, die über eine bloße Zufallsmenge hinaus eine außersprachlich determinierte „spezifische Kombination von Varianten“ darstellt“ (von Polenz 1999, S. 415).

<sup>34</sup> Die Frage der russischen Sprachkontakthänomene in diesen Varietäten wird hier nicht berücksichtigt.

Betrachten wir zunächst die Faktoren, die gegen eine Einschätzung als „Regionalvarietät“ des Deutschen sprechen. Die Gegenargumente betreffen vor allem die Variationstypen und die Strukturierung der Variation. Die Verwendung von standardsprachlichen und regionalen Formen im deutschsprachigen Raum ist bestimmten Regeln unterlegen. So führt z.B. Möller (2006) aus, dass zwischen Dialekt und Standardsprache „durchaus nicht alles möglich ist [...], dass sich Kookkurrenzrestriktionen feststellen lassen, die eine – auch historisch plausible – klare Trennung zwischen dialektalem und nichtdialektalem Substandard nahelegen“ (ebd., S. 101). In jeder Dialektregion existieren eigene Kookkurrenzrestriktionen. So nennen z.B. Kallmeyer/Keim (1994) sechs Stufen bei den „Mischvarianten“ für Mannheim und zeigen somit die entsprechende Komplexität:

Für die dialektale Lage sind Formen belegt wie /uffgschriewe/ und /uffgschriewe/ [...], d.h. die Variante 5.2.2 kann auch vor der Variante 4 auftreten. Nicht belegt dagegen sind Formen wie \*/uffgschrieben/ oder \*/uffgeschriebe/. Die Stufe 3 und 4 sind nicht austauschbar, \*/aufgeschriewen/ ist nicht belegt. (ebd., S. 154)<sup>35</sup>

Genau solche Formen wie *uffgeschriebe* bzw. *aufgeschriewen* jedoch, die aufgrund von Kookkurrenzrestriktionen in Mannheim nicht vorkommen, sind ein typisches Merkmal der Strukturierung der Variation in den untersuchten Migrantenvarietäten. Wie in den Analysen gezeigt wurde, stimmen nämlich die Kookkurrenzrestriktionen nicht mit denen in einheimischen Varietäten (z.B. in der Darstellung von Kallmeyer/Keim oben für das Pfälzische) bzw. es liegen keine bzw. andere Kookkurrenzrestriktionen vor.

Auch die Strukturierung der Variation nach dem Muster des Code-Shifting, d.h. dem „allmählichen Gleiten auf dem Standard/Dialekt-Kontinuum“ (Auer 1986, S. 119), ist im analysierten Material anders. Beim Migrantendeutsch gibt es kein koordiniertes, auf den Standard- oder Dialektpol orientiertes Shifting. Das führt ebenfalls dazu, dass – anders als im bundesdeutschen Kontext – der intrasituativen Variation im Allgemeinen seltener bzw. weniger deutliche konversationelle Funktionen zugeschrieben werden können. Es gibt häufig keine Indizien für die sozial-symbolische Funktion der Variation wie sie in einzelnen Untersuchungen beschrieben wurde.<sup>36</sup>

Trotz der Evidenz dieser Faktoren sollen einige Argumente angeführt werden, die das Migrantendeutsch den Regionalsprachen ähnlich machen.

So ist in Bezug auf die Strukturiertheit und Systematik der Variation anzumerken, dass es auch im deutschen Sprachraum Variationstypen gibt, die keinen systematischen Regeln unterliegen. Man spricht dann z.B. von *Fluktuation*. Dazu merkt Auer (1986, S. 119) an, dass „einzelne Parameter – in verschiedene Richtung – ohne (für Teilnehmer und Wissenschaftler)

<sup>35</sup> Nach Kallmeyer/Keim (1994, S. 147–152), bedeutet Stufe 3: Verdunkelung, Rückverlegung und Vertiefung bzw. Aufhellung, Vorverlegung und Anhebung von Vokalen; Stufe 4: Kürzung bzw. Längung von Vokalen: *widda* (wieder), *hanwe* (haben), *kuuche* (Kuchen); Variante 5.2.2: *uff*.

<sup>36</sup> Vgl. Kallmeyer/Keim (1994) und jetzt besonders Knöbl (2012).

erkennbare Systematik“ variieren. Das erinnert sehr an die Strukturierung der Migrantenvarietät und ist dem in der Sprachkontaktforschung in jüngster Zeit häufig beschriebenen *mixing* ähnlich.<sup>37</sup>

Ein weiteres Argument betrifft die der Variation zugeschriebenen Funktionen, eine Frage, die in der Varietäten- und Sprachkontaktforschung häufig diskutiert wird. Bezüglich der Funktionen ist man sich in der aktuellen Forschung nicht unbedingt einig. Denn auch im bundesdeutschen Kontext sind Beispiele beschrieben worden, bei denen – ähnlich wie bei Migranten – keine konversationelle Funktion für den Gebrauch der einen oder anderen Variante festzumachen ist, insbesondere bei dem eben erwähnten *mixing*, das im Gegensatz zum *switching* eher keine Funktionen haben soll (vgl. Auer 1999; siehe auch Knöbl (2012) zur Analyse des Standard-Dialekt-Mixing bei jungen Sprechern).

Macha (1991) beschreibt den funktionslosen Wechsel als „buntes Neben- und Durcheinander heterogener Varietätenanteile“ bzw. als „sprachliche Gemengenlage“:

[...] Es wechseln dialektale mit standardsprachlichen Syntagmen und Sätzen; in hochsprachliche Redeketten werden plötzlich Dialektismen eingebaut und umgekehrt. Dabei ist auf Anhieb schwer auszumachen, ob das Wechselverhalten „spontan“ oder „konditioniert“ ist. (ebd., S. 210)

Es scheint also so zu sein, dass die für das Migrantendeutsch übliche Strategie der ‚motivlosen Variation‘ auch im deutschen Sprachraum sogar häufig der Fall ist und dass auch einheimische Dialektsprecher häufig Varianten mischen, ohne dafür offensichtliche Gründe zu haben.

Die Ausführungen machen deutlich, dass es für die zuletzt gestellte Frage, ob sich neue Regionalvarietäten des Deutschen herausbilden, noch keine eindeutige Antwort gibt. Die von den Migranten der Einwanderungsgeneration verwendeten Varietäten können meines Erachtens am besten als ‚migrationsbasierte‘ Regionalsprachen des Deutschen bezeichnet werden.<sup>38</sup>

## Transkription

Die Transkripte sind lautnah auf der Basis der orthographischen Zeichen dargestellt. Folgende Gesprächsmerkmale wurden berücksichtigt:

↑↓	steigende bzw. fallende Intonation
=	Verschleifung/Elision (z.B. mi=di mit den)
[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
ne/	Wortabbruch ( <i>net</i> ‚nicht‘)

<sup>37</sup> Auer beschreibt *mixing* am Beispiel der bilingualen Variation, schließt es aber auch nicht für die Standard/Dialekt-Variation aus.

<sup>38</sup> In den analysierten Fallbeispielen ging es um pfälzisch ausgerichtete Migrationsvarietäten. Bairische, schwäbische und weitere Migrationsvarietäten dieser Art sind denkbar.

(.)/(-)/(--)	kürzere und längere Pausen
(...)	unverständlich
[...]	Auslassung
((lacht))	interpretierende Kommentare

## Literatur

- Auer, Peter (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). In: Deutsche Sprache 14, S. 97–124.
- Auer, Peter (1999): From code-switching via language mixing to fused lects. Toward a dynamik typology of bilingual speech. In: International Journal of Bilingualism 3, S. 309–332.
- Auer, Peter (2000): Processes of horizontal and vertical convergence in present day Germany. In: Målbryting 4, S. 9–26.
- Auer, Peter (2007): Mobility, contact and accommodation. In: Llamas, Carmen/Mullany, Louise/Stockwell, Peter (Hg.): The routledge companion to sociolinguistics. Routledge, S. 109–115.
- Auer, Peter/Hinskens, Frans (2005): The role of interpersonal accommodation in a theory of language change. In: Auer, Peter/Hinskens, Frans/Kerswill, Paul (Hg.): Dialect change: convergence and divergence in European languages. Cambridge, S. 335–357.
- Barden, Birgit/Großkopf, Beate (1998): Sprachliche Akkommodation und soziale Integration: Sächsische Übersiedler und Übersiedlerinnen im rhein-moselfränkischen und alemannischen Sprachraum. (= Phonai 43). Tübingen.
- Bellmann, Günter/Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (2002): Mittelrheinischer Sprachatlas. Bd. 5: Morphologie. Tübingen.
- Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. (= Studien zur Deutschen Sprache 14). Tübingen.
- Berend, Nina (2005): Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2004). Berlin/New York, S. 143–170.
- Berend, Nina (2011): Sprache nach der Re-Migration am Beispiel der russischsprachigen Zuwanderung in Deutschland. In: Thüne, Eva-Maria/Betten, Anne (Hg.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. (= Lavori interculturali sul Tedesco 4). Rom, S. 89–111.
- Berend, Nina (2012): Migration und Dialektwandel. Aspekte der jüngsten Sprachgeschichte des Russlanddeutschen. In: Bär, Jochen A./Müller, Marcus (Hg.): Geschichte der Sprache – Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag. (= Lingua Historica Germanica 3). Berlin, S. 609–628.

- Berend, Nina (i.Vorb.): Varietätenwandel nach der Migration. Eine Longitudinalstudie zum Sprachgebrauch der Einwanderungsgeneration der Russlanddeutschen in Deutschland.
- Berend, Nina/Jedig, Hugo (1991): Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Geschichte der Forschung und Bibliographie. (= Schriftenreihe der Kommission für Ostdeutsche Volkskunde in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde 53). Marburg.
- Chambers, Jack (1992): Dialect acquisition. In: *Language* 68, S. 673–705.
- Clyne, Michael/Eisikovits, Edina/Tollfree, Laura (2002): Ethnolects as in-group varieties. In: Duszak, Anna (Hg.): *Us and others. Social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam, S. 133–157.
- Deppermann, Arnulf/Kleiner, Stefan/Knöbl, Ralf (i.Dr.): ‚Standard usage‘: Towards a realistic conception of spoken standard German. In: Auer, Peter/Reina, Javier Caro/Kaufmann, Göz (Hg.): *Language variation – European perspectives IV: Selected papers from the 6th International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 6)*, Freiburg, June 2011. (= *Studies in Language Variation*). Amsterdam/Philadelphia.
- Diener, Irina (2004): Muttersprache – Lernerfahrungen einer russlanddeutschen Mutter und Lehrerin in Deutschland. In: *Deutsch als Zweitsprache 2004*, S. 21–25.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): Wie deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren. (= *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte* 98). Stuttgart.
- Hinskens, Frans (2007): New types of non-standard Dutch. In: Fandrych, Christian/Salverda, Reinier (Hg.): *Standard, variation and language change in Germanic languages*. (= *Studien zur Deutschen Sprache* 41). Tübingen, S. 281–300.
- Hinskens, Frans (2011): Emerging Moroccan and Turkish varieties of Dutch: Ethnolects or ethnic styles? In: Kern, Friederike/Selting, Margret (Hg.): *Ethnic styles of speaking in European metropolitan areas*. (= *Studies in Language Variation* 8). Amsterdam/Philadelphia, S. 101–129.
- Jedig, Hugo H. (1970): Nižnenemeckij govor Altajskogo kraja, tom I (fonetika i morfologija), tom II (sintaksis). Doktorskaja dissertacija. Kafedra nemeckogo jazyka Omskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo instituta imeni A. M. Gorkogo. Omsk, 1970.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (1994): Phonologische Variation als Mittel der Symbolisierung der sozialen Identität in der Filsbachwelt. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. (= *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache* 4.1). Berlin.
- Keim, Inken (1982): Gastarbeiterdeutsch als Spiegel der Kontaktprozesse. In: Ureland, Per Sture (Hg.): *Die Leistung der Strataforschung und der Kreolistik. Typologische Aspekte der Sprachkontakte. Akten des 5. Symposions über Sprachkontakt in Europa, Mannheim 1982*. (= *Linguistische Arbeiten* 125). Tübingen, S. 433–445.
- Kerswill, Paul (1994): *Dialects converging. Rural speech in urban Norway*. (= *Oxford Studies in Language Contact*). Oxford.



- Kleiner, Stefan et al. (2011): „Deutsch heute“. Ein sprachgebietsweites Forschungsprojekt zur regionalen Variation in der gesprochenen deutschen Standardsprache. In: Pohl, Heinz-Dieter (Hg.): Akten der 10. Arbeitstagung für bayerisch-österreichische Dialektologie in Klagenfurt 2007. (= Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft, Jg. 34–36 (2008–2010)). Wien, S. 179–193.
- Kloss, Heinz (1976): Abstandsprachen und Ausbausprachen. In: Göschel, Joachim/Nail, Norbert/Van der Elst, Gaston (Hg.): Zur Theorie des Dialekts. Aufsätze aus 100 Jahren Forschung mit biographischen Anmerkungen zu den Autoren. (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte 16). Wiesbaden, S. 301–322.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2011): Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn. (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte 145). Stuttgart.
- Knöbl, Ralf (2012): Dialekt – Standard – Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse. (= OraLingua 1). Heidelberg.
- Lenz, Alexandra (2003): Struktur und Dynamik des Substandards: eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel). (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte 125). Stuttgart.
- Macha, Jürgen (1991): Der flexible Sprecher: Untersuchungen zu Sprache und Sprachbewußtsein rheinischer Handwerksmeister. (= Veröffentlichung des Instituts für Geschichtliche Landeskunde der Rheinlande der Universität Bonn). Köln.
- Mattheier, Klaus/Radtke, Edgar (Hg.) (1997): Standardisierung und Destandardisierung europäischer Nationalsprachen. (= VarioLingua 1). Frankfurt a.M.
- Möller, Robert (2006): Mögliches und Unmögliches zwischen Dialekt und Standard. Kookkurrenzrestriktionen als Zugang zur Struktur regionaler Umgangssprache im Rheinland. In: Gessinger, Joachim/Voeste, Anja (Hg.): Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 71). Bremen, S. 101–117.
- Ramge, Hans (1982): Dialektwandel im mittleren Saarland. (= Veröffentlichungen des Instituts für Landeskunde im Saarland 30). Saarbrücken.
- Schirmunski, Viktor (1931): Sprachgeschichte und Siedlungsmundarten I-II. In: Germanisch-romanische Monatsschrift 18, 3-4, S. 112-122; 5-6, S. 171-188.
- Schmidt, Jürgen Erich/Herrgen, Joachim (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. (= Grundlagen der Germanistik 49). Berlin.
- Serebrennikow, B.A. (1973): Allgemeine Sprachwissenschaft. Bd.1: Existenzformen, Funktionen und Geschichte der Sprache. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von B.A. Serebrennikow. München.
- Sperber, Hans/von Polenz, Peter (1966): Geschichte der deutschen Sprache. 5., neu bearb. Aufl. (= Sammlung Göschel 915). Berlin.
- Trudgill, Peter (1983): On dialect: social and geographical perspectives. Oxford.
- Trudgill, Peter (1986): Dialects in contact. (= Language in Society 10). Oxford.
- von Polenz, Peter (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. 3: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York.



Ibrahim Cindark (Mainz)

## **Deutsch-türkisches Code-Switching und Code-Mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten der zweiten Generation**

### **Abstract**

Dieser Beitrag geht zurück auf meine 2010 erschienene Dissertation „Migration, Sprache und Rassismus“. Dort untersuche ich mit ethnografischen und gesprächsanalytischen bzw. -rhetorischen Methoden den kommunikativen Stil von zwei mehrheitlich türkischstämmigen, akademischen Gruppen der zweiten Migrantengeneration in Deutschland. Im Fokus der Studie steht das Milieu der „emanzipatorischen Migranten“, die ethnische Zuschreibungen wie „Türken“, „Kurden“, Italiener“ etc. ablehnen und sich als (kultur-)politische Initiativen gegen Diskriminierung und für gleiche Bürgerrechte einsetzen.<sup>1</sup> Als Fallstudie für diese soziale Welt analysiere ich die Mannheimer Gruppe der „Unmündigen“. Mein Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Fragen, welche rhetorischen Verfahren die Beteiligten im Umgang mit Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen entwickelt haben und wie sie in ihrer gruppeninternen Kommunikation auf das Türkische und das Deutsche in ihrem Sprachrepertoire zurückgreifen. Im vorliegenden Artikel werde ich auf den letztgenannten Aspekt eingehen und untersuchen, welche Formen und Funktionen die deutsch-türkische Variationspraxis der „emanzipatorischen Migranten“ aufweist.

### **1. Untersuchungen zur Sprachvariation**

Die Untersuchung von Sprachwahl- und Variationsaspekten hat in der Soziolinguistik eine lange Tradition. Seit der Etablierung der Disziplin vor sechs Jahrzehnten haben verschiedene Forschungsansätze Erkenntnisse von unterschiedlicher Reichweite an den Tag gefördert: a) Sprachsoziologische Arbeiten fokussieren mit Konzepten wie „Diglossie“ (Ferguson 1959) oder „Domäne“ (Fishman 1965) auf der Makroebene die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit; b) anthropologische Ansätze in der Tradition der „Ethnografie der Kommunikation“ (Gumperz/Hymes (Hg.) 1964, (Hg.) 1972) untersuchen Kommunikations- und Variationsstrukturen auf der gesellschaftlichen Mesoebene wie in kleinen Gemeinden oder sozialen Gruppen; und c) schließlich wird auf der Mikroebene mit dem konversationsanalytischen Ansatz (Auer 1984) die Verwobenheit der Sprachwahl und Variationsaspekte mit sequenziellen Interaktionsstrukturen analysiert. Für meine Untersuchung

---

<sup>1</sup> Die zweite soziale Welt der „akademischen Europatürken“, die ich in meiner Dissertation als Kontrastmilieu zu den „emanzipatorischen Migranten“ untersuche, identifiziert sich ethnisch als in Europa/Deutschland lebende Türken. Zum kommunikativen Sozialstil dieser Gruppe, auf die ich im vorliegenden Aufsatz nicht weiter eingehe, siehe in Cindark (2010).

der Variationspraxis einer sozialen Gruppe sind die beiden Ansätze von Gumperz und Auer von Relevanz, auf die ich im Folgenden näher eingehen möchte.

Gumperz zählt mit seinen zahlreichen ethnografischen Feldstudien zu den wichtigsten Initiatoren der interpretativen und interaktionalen Soziolinguistik. Insbesondere mit seiner Arbeit zur Sprachvariation in der norwegischen Stadt Hemnesberget, die er Anfang der 1970er mit Blom vorstellte, hat er innerhalb der Soziolinguistik das Paradigma der „Code-Switching-Forschung“ (mit-)konstituiert. Die Studie ist die Pionierarbeit, die a) die Sprachvariation als kreative Hervorbringung von Interaktionsbeteiligten und b) die Bedeutung von Sprachvariationsmustern als Ausdruck der sozialen Orientierung von Sprechern unterstreicht. In ihrer Arbeit halten Blom/Gumperz (1972) zunächst fest, dass alle Bewohner der Gemeinde in ihrem linguistischen Repertoire<sup>2</sup> mehr oder weniger über zwei Codes verfügen: den lokalen Dialekt Ranamål und die norwegische Standardsprache Bokmål. Die Analyse von verschiedenen Gruppengesprächen zeigt jedoch, dass Sprecher mit unterschiedlicher sozialer Orientierung die Codes in der Interaktion auch unterschiedlich verwenden. Die Ortsloyalen sprechen in der gruppeninternen Kommunikation fast durchgängig Dialekt, mit nur einigen wenigen lexikalischen Elementen aus der Standardsprache (Blom/Gumperz 1972, S. 431). Eine Gruppe von Studenten, die sich seit einigen Jahren nur in den Semesterferien im Ort aufhalten und sich sozial durch eine bidirektionale Orientierung auszeichnen (Ortsloyalität und Loyalität gegenüber pan-norwegischen Werten), zeigt auch in ihrer gruppeninternen Kommunikation ein häufiges Wechseln zwischen Dialekt und Standard. Schließlich erfassen die Autoren eine dritte lokale Gruppe, deren Orientierung außerhalb der Kleinstadt auf die städtische Mittelschicht gerichtet ist, die in der gruppeninternen Kommunikation die Standardvarietät sprechen und Dialekt nur für besondere kommunikative Effekte verwenden, wie etwa bei Erzählungen ortsbezogener Anekdoten (ebd., S. 434).

Die Studie von Blom/Gumperz wurde in der Folgezeit häufig rezipiert, was vor allem an zwei Beschreibungskategorien lag, die die Autoren zur Einordnung der Sprachalternationsmuster entwickelt haben: „metaphorisches“ und „situatives Code-Switching“. Mit „situativem Code-Switching“ beschreiben Blom/Gumperz die Variationsfälle, die eine Änderung der Situationsdefinition indizieren. Dagegen erfassen die Autoren mit dem Konzept des „metaphorischen Code-Switchings“ all die Sprachalternationen, die im Rahmen eines Aktivitätskomplexes vorkommen und somit keine Ände-

<sup>2</sup> Nach Gumperz (1972, S. 20) umfasst das linguistische Repertoire die „totality of linguistic resources (i.e., including both invariant forms and variables) available to members of particular communities“. Das Konzept wurde in den 1960ern im Rahmen anthropologischer Feldstudien entwickelt als Antwort auf die Feststellung, dass „the linguist’s grammatical analysis seldom matches verbal behavior of actual populations“ (ebd.).

rung der Situationsdefinition auslösen.<sup>3</sup> Diese Perspektive auf Sprachalternation als eine interaktiv und sozial bedeutsame Kommunikationspraxis stellte zum damaligen Zeitpunkt eine ganz neue Betrachtungsweise des Gegenstands dar. Zuvor wurde in Bezug auf Code-Switching häufig von einem idealen bilingualen Sprecher ausgegangen (Weinreich 1953) oder man ging so weit, das Wechseln zwischen Sprachen bzw. Sprachlagen als eine „unregelmäßige Mixtur“ (Labov 1971) ohne jede Systematik zu betrachten, wie aus den folgenden zwei Zitaten hervorgeht:

The ideal bilingual changes from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation (interlocutor, topic etc.), but not in an unchanged speech situation and certainly not within a single speech situation. (Weinreich 1953, S. 73)

In fact, bilingual speakers do produce strange mixtures of the two languages, [...]. So far, however, no one has been able to show that such rapid alternation is governed by any systematic rules or constraints, and we therefore must describe it as the irregular mixture of two distinct systems. (Labov 1971, S. 457)

Bezogen auf das letzte Zitat von Labov konnten also Blom/Gumperz in ihrer Studie aufzeigen, dass das Alternieren zwischen Sprachen bzw. Sprachlagen nicht als eine „eigenartige“ bzw. „unregelmäßige Mixtur“ aufzufassen ist, sondern spezifische Formen der Variation eine ganz bestimmte soziale Orientierung der Sprecher zum Ausdruck bringen (kann). In der Folge arbeitete Gumperz (1982) seinen interpretativ-soziolinguistischen Ansatz zur Sprachvariation weiter aus, indem er neben den gruppenspezifischen Funktionen des Code-Switchings a) auf der Ebene des Diskurses verschiedene Funktionen von Sprachalternationen beschrieb und b) seine Theorie der Kontextualisierung entwickelte.

Bei der Kontextualisierungstheorie geht Gumperz (ebd., S. 130 ff.) davon aus, dass Makro- oder Mikrokontexte von sozialen Situationen nicht einfach gegeben sind, sondern von den Akteuren hergestellt, bestätigt oder auch verändert werden. Bei Gesprächen zeigen die Beteiligten in lokal-sequenziellen Äußerungen bis hin zu – zum Teil relativ festgelegten – situativen Rollen jederzeit an, in welchem Sinne, d.h. in welchem Kontext ihre Äußerungen und ihre Beteiligungsweisen zu verstehen sind. Das Indizieren von Kontextbezügen stellen sie durch Hinweise dar, die sowohl verbale als auch nonverbale Elemente umfassen. Als eine der verbalen Kontextualisierungsmittel bezeichnet Gumperz das Wechseln zwischen Sprachen und Sprachlagen. Mit anderen Worten können die Beteiligten mit Hilfe des Kontrasts, der durch das Wechseln von einem linguistischen Code zum anderen entsteht, anzeigen, in welchem Kontext ihre Äußerung zu verstehen

<sup>3</sup> In seiner später erschienenen und einflussreichen Monografie „Discourse Strategies“ (1982) spricht Gumperz dann nicht mehr von „metaphorischem“ sondern „konversationellem“ Code-Switching.

ist. In dem Sinne spricht er davon, dass durch einen Codewechsel eine Änderung von Interaktionsrollen, Modalitäten, Themen etc. kontextualisiert wird bzw. werden kann.<sup>4</sup>

Auer (1984) hat im Folgenden die Untersuchung von Sprachwechsel als Kontextualisierungshinweise aufgenommen und weiterentwickelt, indem er bei der Untersuchung bilingualer Interaktionen als erster die Methoden und Konzepte der Konversationsanalyse anwandte.<sup>5</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt wurde auch in der interpretativen Soziolinguistik Code-Switching nicht unter dem Gesichtspunkt analysiert, dass es als kommunikative Praxis mit anderen Ebenen der Interaktionsstruktur in einer Wechselwirkung steht.<sup>6</sup> Die wesentliche Leistung des Ansatzes ist, dass er einzelne Variationsfälle interaktionsanalytisch in ihrem sequenziellen Kontext untersucht und Sprachalternation im Gespräch nicht ausgehend von außersprachlichen Faktoren erklärt. Somit können mit Hilfe der konversationsanalytischen Methode häufig nur postulierte Konzepte wie „they-code“ und „we-code“ (Gumperz 1982) oder Maximen wie „Variation als markiertes und unmarkiertes Sprechen“ (Myers-Scotton 1993b), wenn sie denn in einer Interaktion wirksam sind, konkret erfasst und nachgewiesen werden.

Des Weiteren hat Auer (1999) eine Typologie des bilingualen Sprechens vorgelegt, die die vielfältigen Sprachalternationserscheinungen auf einem Kontinuum verortet und drei prototypische Ausprägungen von Kontaktphänomenen beinhaltet: „code-switching“ (CS), „language mixing“ (LM) und „fused lects“ (FL). Unter Code-Switching subsummiert Auer die Alternationsfälle, bei denen die Juxtaposition von zwei Codes (Sprachen, Dialekten, Varietäten etc.) von Interaktionsteilnehmern als ein sequenziell bedeutungsvolles Ereignis angesehen wird. Die prototypischen Fälle von Code-Switching erscheinen in Interaktionen und soziolinguistischen Kontexten, in denen die Sprecher der Präferenz „eine Sprache zu einer Zeit“ (ebd., S. 311 f.) folgen. Aufgrund dieser Präferenz ist es möglich, vor dem Auftreten des Wechsels einen bestimmten Interaktionscode zu identifizieren. Ausgehend vom etablierten Code der Interaktion signalisiert dann das Code-Switching „Andersartigkeit“ (ebd., S. 312) der neuen kontextuellen Rahmung. Nach Auer kann man das belegen, indem gezeigt wird, „that

<sup>4</sup> Zum Konzept der Kontextualisierung siehe u.a. Auer (1986) und Schmitt (1993).

<sup>5</sup> So hebt Auer (1984, S. 24) hervor, dass Code-Switching „concerns the organization of conversation, that is, turn-taking, topical cohesion, tying, sequencing of activities, repair, overall organisation, etc.“. In dem Sinne analysiert er u.a. Sprachwechsel zur Bearbeitung von „double cohesion“ (ebd., S. 42 ff.) oder zur Anzeige von „footing“-Wechsel (ebd., S. 13 ff.).

<sup>6</sup> Der von Auer entwickelte konversationsanalytische Zugang zu bilingualer Kommunikation wurde in der Folge in Bezug auf verschiedene Mehrsprachigkeitskontexte angewandt. Siehe z.B. in Wei (1998) und Sebba/Wootton (1998). Keim (1995) hat die Konzepte und Methoden von Gumperz und Auer in Bezug auf die Analyse von Standard-Dialekt-Daten angewandt.

[juxtaposition] is used as contextualization cue (i.e., that it is ‚functional‘)“ (ebd.).<sup>7</sup> Als Kontextualisierungshinweis indexikalisiert der Wechsel nach Auer entweder Aspekte der Interaktion („diskursbezogenes Code-Switching“) oder der Sprecher („teilnehmerbezogenes Code-Switching“).

Als Code-Mixing fasst Auer dagegen die Variationspraktiken, bei denen die Verwendung von Elementen zweier (oder mehrerer) Codes für die Teilnehmer nicht mehr sequenziell sondern in einem sozialen und globalen Sinne bedeutsam ist, zum Beispiel als Gruppencode. Aufgrund der „numerous and frequent cases of alternation“ geht dabei das Potenzial des Code-Switchings als Kontextualisierungsstrategie verloren, sodass die einzelnen Juxtapositionsfälle beim Code-Mixing „do not carry meaning *qua* language choice for the bilingual participants“ (Auer 1998, S. 16). Diese Variationspraxis zeichnet sich dadurch aus, dass man nur schwer oder unmöglich einen Code bzw. eine Sprache als den Interaktionscode identifizieren kann. Nicht eine der beteiligten Sprachen, sondern ihr alternierender Gebrauch an sich ist als Interaktionscode selbst anzusehen. Besondere Beachtung schenkt Auer in diesem Kontext der Übergangsphase von Switching zu Mixing. Zu den ersten darin beobachtbaren Phänomenen zählt er die Fälle von lokal bedeutungsvollem Code-Switching, die in diskursbezogener Funktion eingesetzt werden, aber keinen Wechsel der Interaktionssprache darstellen, wie zum Beispiel kleinräumige Wechsel zur Markierung von neuen Gesprächsthemen. Andere Fälle sind für Auer die frequente Verwendung von „(nonce) borrowings“ statt funktionalen Insertionen und Diskursmarkern (ebd., S. 17 ff.). Außerdem ist nach Auer der Übergang eine Phase, in der „the ‚older‘ CS [Code-Switching] pattern and the ‚newer‘ LM [Language Mixing] pattern co-exist“ (ebd., S. 10), weshalb er darauf hinweist, dass „in a given conversation [...] it is analytically difficult to disentangle the two phenomena“ (ebd., S. 16).

## 2. Eine Fallstudie zu den „emanzipatorischen Migranten“

Ab Mitte der 1980er und verstärkt zu Beginn der 1990er Jahre gründeten sich in Deutschland Migrantengruppen mit Namen wie „Kauderzanca“ in Berlin, „Saz-Rock“ in Frankfurt, „köXüz“ in Hamburg oder „Die Unmündigen“ in Mannheim. Ihre Akteure waren Kinder der so genannten „Gastarbeiter“, d.h. Angehörige der zweiten Migrantengeneration, die in Deutschland geboren wurden bzw. aufgewachsen sind, und die sich in jener Zeit als Jugendliche bzw. junge Erwachsene für gesellschaftspolitische Fragen zu

<sup>7</sup> Eine andere von Auer (1999, S. 313) aufgeführte Methode ist die Analyse von Selbst- und Fremdreparaturen bezüglich der Sprachwahl, die die Orientierung der Teilnehmer auf die beiden Codes zeigt.

interessieren und einzusetzen begannen. Die Kernthemen dieser Sozialwelt bestanden und bestehen darin, sich von ethnischer Diskriminierung im Einwanderungsland und von national-konservativen Aspekten ihrer Herkunftskultur zu emanzipieren.

Schon die Selbstbezeichnungen dieser neuen politischen Sozialwelt markieren den Unterschied zu den dominierenden Selbstorganisationen der Migranten aus der Türkei, die sich primär ethnisch definieren. Statt einer ethnischen Positionierung bringen die Namen der „emanzipatorischen Migranten“ eine verstärkte Orientierung zum Einwanderungsland Deutschland und die Bikulturalität ihrer Akteure zum Ausdruck:

- „Kauderzanca“ ist eine Zusammensetzung der beiden Wörter „Kauderwelsch“ und dessen türkischer Entsprechung „Tarzanca“. Die Wortbildung spielt auf die Zweisprachigkeit dieser jungen Migranten an und geht offensiv mit der ihnen unterstellten „doppelten Halbsprachigkeit“ um.
- Die Bezeichnung „Saz-Rock“ rekurriert ebenfalls auf die Bikulturalität der Akteure, indem „Saz“, ein traditionelles Zupfinstrument in der Türkei, mit „Rock“, der Bezeichnung für eine westliche Musikrichtung, verbunden wird.
- „köXüz“ ist eine Verfremdung des türkischen Worts „köksüz“, das auf Deutsch „wurzellos“ bedeutet. Mit dem Buchstaben „X“, der in der deutschen und englischen aber nicht in der türkischen Orthografie existiert, wird der Bezug zu ihrem Status als Migranten und zu der antirassistischen Bewegung der Schwarzen in den USA der 1960er Jahre hergestellt. Auf der anderen Seite drückt die Schreibweise die Distanz der zweiten Generation zur Herkunftskultur der Eltern aus.
- Im Gegensatz zu diesen Gruppen verzichten „Die Unmündigen“ in ihrer Selbstbezeichnung gänzlich auf einen Bezug zum Herkunftsland. Dadurch bringen sie – obwohl ihre Gründungsmitglieder ausschließlich Migranten aus der Türkei waren – ihre multiethnische Orientierung zum Ausdruck. Der Hauptgrund für ihre Namensgebung besteht in ihrer Orientierung zum Einwanderungsland, die provokativ zur Sprache gebracht wird, indem sie ihren Status als politisch unmündige Bürger in Deutschland fokussieren. In ähnlicher Weise verfährt das gegen Ende der 1990er Jahre gegründete Netzwerk „Kanak Attak“. Auch sie verzichten in ihrer Selbstbezeichnung auf einen Bezug zu den Herkunftsländern und fokussieren dagegen offensiv die Diskriminierung der Migranten seitens der Mehrheitsgesellschaft, indem sie deren negative, alltagsrassistische Bezeichnung „Kanak“ übernehmen und positiv als Bezeichnung für alle Migranten jenseits ihrer ethnischen Herkunft besetzen.

Für meine soziolinguistische Untersuchung habe ich die Mannheimer Gruppe der „Unmündigen“ als Fallstudie für die soziale Welt der „emanzipatorischen Migranten“ teilnehmend beobachtet und Interaktionen des Vereins auf Video und Tonband aufgezeichnet. Die Gründungsmitglieder der „Unmündigen“ waren ausschließlich Migranten der zweiten Generation aus der Türkei. Bis zum heutigen Tage stellen sie die Mehrheit der Gruppenmitglieder dar. Gleichzeitig entwickelte sich die Gruppe in den folgenden Jahren nach ihrer Konstitution immer mehr zu einem multiethnischen Verein, als sich ihr u.a. Migranten italienischer, spanischer, griechischer und bosnischer Herkunft anschlossen.

Zu Beginn waren die „Unmündigen“ hinsichtlich des beruflichen Hintergrunds der Mitglieder sehr heterogen zusammengestellt. Es beteiligten sich Sozialarbeiter, Bankangestellte, Gastronomen, Studenten, Arbeiter, Kfz-Mechaniker, Arbeitslose und Künstler. Ab 1994 begann sich diese Zusammensetzung langsam aber stetig zu verändern. Bereits 1996 war die überwiegende Mehrheit der Mitglieder Studenten. Bis zum heutigen Tage hat sich diese Entwicklung nicht verändert, bis auf den Umstand, dass die damaligen Studenten ihr Studium beendet haben und mittlerweile zum Teil als Akademiker und zum Teil als Filmemacher, Sozialarbeiter, Journalisten, Grafiker etc. im Berufsleben stehen.

Das Geschlechterverhältnis hielt sich bei den „Unmündigen“ fast immer die Waage. In den Anfangsjahren gab es Phasen, in denen Frauen die Mehrheit der Mitglieder stellten. Gegenwärtig sind etwa 40% der Mitglieder Frauen. Zum Zeitpunkt der Ethnografie waren die meisten Gruppenmitglieder zwischen 25 und 30 Jahre alt.

### **3. Sprachwahl und -variation der untersuchten Gruppe**

Die sprachliche Orientierung und der Umgang mit sprachlichen Ressourcen sind wesentliche Aspekte, mit denen sich soziale Einheiten nicht nur aus der Außenperspektive unterscheiden lassen. Auch und vor allem aus der Perspektive der untersuchten Akteure dienen sie häufig dazu, relevante Andere zu kategorisieren und hinsichtlich der eigenen Welt ein- bzw. auszugrenzen. Dabei spielen in Bezug auf Sprachwahl- und Variationsaspekte zwei Fragen sowohl für die Akteure als auch für die soziolinguistische Analyse eine zentrale Rolle:

- 1) In welchem Maße verwenden die Akteure in der gruppeninternen Kommunikation die Herkunftssprache und die Sprache der Einwanderungsgesellschaft, also im vorliegenden Fall Türkisch und Deutsch?
- 2) Variieren sie in der gruppeninternen Kommunikation zwischen den Sprachen? Wenn ja, in welcher Dichte und bei welchen Interaktionsaktivitäten?



### 3.1 Zwei Typen von Gruppeninteraktionen hinsichtlich sprachlicher Orientierung und Variation

Zur Analyse der Sprachorientierung und -variation der „Unmündigen“ wurden insgesamt 16 Treffen der Gruppe untersucht. Durchschnittlich haben diese Interaktionen eine Länge von etwa 100 Minuten. In einem ersten Analyseschritt wurden zunächst alle Treffen quantitativ erfasst, und zwar hinsichtlich der Frage, welche Akteure in der Interaktion wie viele Beiträge in Deutsch, Türkisch oder deutsch-türkisch gemischt formuliert haben.

Die quantitative Analyse der Gruppentreffen brachte zwei prototypische Verläufe von Interaktionen hervor. Die überwiegende Mehrheit der Treffen folgt einem Interaktionstyp A (siehe Tabelle 1), bei dem die Beteiligten fast ausschließlich Deutsch als Interaktionssprache verwenden.

Interaktionstyp A						
Sprecher\ Redebeiträge	BY	HE	ZA	CI	AD	Redebeiträge insg.
türkische R.	–	–	–	2	–	2
deutsche R.	246	149	191	92	41	719
deutsch-türkisch gemischte R.	–	–	1	–	–	1
Rest <sup>8</sup>	22	5	8	4	1	40
Redebeiträge insg.	268	154	200	98	42	762

Tab. 1: Interaktionstyp A

Elf der untersuchten 16 Gruppentreffen entsprechen dem Interaktionstyp A. Wie aus der Tabelle 1 hervorgeht, sind die Teilnehmer bei diesen Interaktionen nahezu monolingual Deutsch orientiert. Auf jeden Fall ist Deutsch die unbestrittene Interaktionssprache. Nur drei von insgesamt 762 Redebeiträgen sind bei der in Tabelle 1 ausgewerteten Interaktion deutsch-türkisch gemischt oder nur Türkisch. In Abschnitt 3.2 wird ausgeführt, dass es sich bei diesen wenigen Fällen von Sprachalternationen um lokal bedeutungsvolles Code-Switching handelt. Aber bereits an dieser Stelle kann man festhalten, dass diese Sprachpraxis hinsichtlich des kommunikativen Stils der „emanzipatorischen Migranten“ sehr bedeutsam ist. Im Gegensatz zu anderen Migrantenmilieus, die in ihrer gruppen-

<sup>8</sup> Die Kategorie „Rest“ enthält Sprecherbeiträge, die entweder aus nicht-sprachlichen Hörsignalen bestehen oder Äußerungen enthalten, die nicht verständlich sind.



internen Kommunikation vielmehr die Herkunftssprache verwenden, drücken sie damit ihre uneingeschränkte Orientierung zum Einwanderungsland Deutschland aus.<sup>9</sup>

Neben diesem bei den „Unmündigen“ dominanten Interaktionsverlauf gibt es aber auch einen zweiten Interaktionstyp, der sich durch vermehrte Sprachalternation auszeichnet. Wie in Tabelle 2 deutlich wird, nehmen bei diesem Interaktionstyp B die Wechsel von der dominanten Interaktionssprache Deutsch zu Türkisch deutlich zu.

Interaktionstyp B						
Sprecher\ Redebeiträge	YA	ME	AR	TU	AL	Redebeiträge insg.
türkische R.	5	12	1	7	–	25
deutsche R.	53	32	29	24	14	152
deutsch-türkisch gemischte R.	6	5	5	2	1	19
Rest	11	3	6	3	3	26
Redebeiträge insg.	75	52	41	36	18	222

Tab. 2: Interaktionstyp B

Fünf der untersuchten 16 Treffen entsprechen dem Interaktionstyp B. Auch bei diesem Interaktionstyp ist Deutsch die dominante Interaktionssprache. Aber die Anzahl von türkischen und deutsch-türkisch gemischten Redebeiträgen ist deutlich mehr (etwa 20% der Redebeiträge) als beim Interaktionstyp A. Wie später in Abschnitt 3.3 ausgeführt wird, handelt es sich bei diesen Sprachalternationen neben Code-Switching auch um Code-Mixing, d.h. um Sprachwechsel, die sequenziell nicht mehr bedeutungsvoll sind.

### 3.2 Code-Switching beim Interaktionstyp A

Aus den tabellarischen Darstellungen geht hervor, dass bei den „Unmündigen“ der Interaktionstyp A das häufigste Interaktionsmuster darstellt. Danach verwenden die Beteiligten fast die gesamte Interaktion über Deutsch. Nur an einigen wenigen Stellen alternieren sie sequenziell zwischen den Sprachen. Diese lokalen Sprachwechsel lösen in der Regel keine Interaktionspassagen aus, in denen dicht und über einen längeren Zeitraum zwischen den Sprachen alterniert wird.

<sup>9</sup> Siehe z.B. in Keim/Cindark (2003) oder Zifonun/Cindark (2004). Und zur soziopolitischen Bedeutung der Sprachwahl bei der Konstitution der „Unmündigen“ siehe in Cindark (2010, S. 101–107).

Im Folgenden werde ich vier Fallbeispiele für diese kleinräumigen Sprachalternationen analysieren, die für den kommunikativen Sozialstil der „Unmündigen“ charakteristisch sind. Wie die Fallbeispiele verdeutlichen werden, verwenden die Beteiligten Code-Switching in vielen verschiedenen Funktionen. Zu den häufigsten sozialen und interaktionalen Funktionen, die lokale Sprachalternationen bei den „Unmündigen“ erfüllen, zählen Sprachwechsel zur Markierung von Nebensequenzen, spielerischer und ernster Kritik/Ermahnung und Modalitätswechsel.

### Fallbeispiel 1: Markierung einer Nebensequenz

Im ersten Fallbeispiel handelt es sich um eine Interaktionspassage, die sich vor Beginn des offiziellen Teils einer Gruppensitzung ereignet. Die Gruppentreffen der „Unmündigen“ verlaufen in der Regel so, dass sich die Mitglieder zunächst im Café der Kultureinrichtung zusammenfinden, in der sie ihre Treffen abhalten. Wenn alle Mitglieder eingetroffen sind, zieht sich die Gruppe dann für ihre Sitzung in einen der Clubräume zurück. Die typischen Interaktionsaktivitäten im Café bestehen darin, dass sich die Mitglieder gegenseitig begrüßen, kurze Alltagsgespräche führen, Getränke bestellen und in unfokussierter Weise ihre Post durchgehen. In der folgenden Interaktionspassage sitzen mehrere Mitglieder am Tisch, während NI kommentierend diverse Postzusendungen an die Gruppe durchgeht. KR ist gerade angekommen und hat sich neben NI gesetzt.

#### Transkript: ne yapıyon KR

01	NI:	was für ein schweres thema- * #der	
	K		#LIEST
02	NI:	erwerb sozialer und kommunikativer	
	K	EINE EINLADUNG VOR	
03	NI:	schlüsselkompe/ kompetenzen	
04	NI:	in der jugendarbeit↓ und re"ssorts für	
05	NI:	andere lebensbereiche↓ * wie zum beispiel	
06	NI:	beruf↓ * KR↑ ne" yapıyon KR↑	
	Ü	KR↑ was machst du KR↑	
07	KR:		ne yapayım
	Ü		was soll ich

- 08 KR: **ya**↓ \*  
 Ü *schon machen*
- 09 NI: *aha*↓ \* *was ist hier los*↑ *mannheim* f h
- 

Zu Beginn des Ausschnitts geht NI die Briefsendungen an die Gruppe durch. Von Zeile 01 bis 06 kommentiert er zunächst den Untertitel eines Seminars, zu dem die „Unmündigen“ eingeladen werden: *was für ein schweres thema-* (Z. 01). Anschließend liest er den Untertitel vor: *der erwerb sozialer und kommunikativer schlüsselkompet/ kompetenzen in der jugendarbeit*↓ *und re*“*sorts für andere lebensbereiche*↓ \* *wie zum beispiel beruf*↓ (Z. 01–06). Nachdem NI den Titel des Seminars vorgelesen hat, wendet er sich in Zeile 06 KR zu und begrüßt ihn mit einer türkischen Routineformel: KR↑ *ne*“*yapyon* KR↑ (KR↑ *was macht du* KR↑). KR reagiert auf NIs Begrüßung ebenso auf Türkisch und formelhaft: *ne yapayım ya*↓ (was soll ich schon machen, Z. 07–08). Nach dieser Sequenz aus formelhafter Begrüßung und Erwiderung kehrt NI wieder zu seiner vorherigen Aktivität zurück, diverse Postzusendungen an die Gruppe durchzugehen. Dabei wechselt er ebenso zu seiner vorherigen Interaktionssprache Deutsch: *aha*↓ \* *was ist hier los*↑ \* *mannheim* f b \* (Z. 11–12). Interaktionsstrukturell markiert die Sprachalternation von Deutsch zu Türkisch zwischen NI und KR an dieser Stelle eine Nebensequenz aus zwei kurzen Routineformeln zur Begrüßung. In der Gruppeninteraktion der „Unmündigen“ kommen solche sequenziell kleinräumigen Sprachalternationen zur Markierung von vielfältigen Einschüben vor. Im analysierten Fall handelt es sich um eine Nebensequenz, in anderen Fällen zum Beispiel um metapragmatische Kommentare.

## Fallbeispiel 2: Markierung einer spielerischen Kritik/Ermahnung

Das Deutsch der „Unmündigen“ ist bis auf das von einem Mitglied (BÜ), der erst mit sechzehn Jahren nach Deutschland kam, weitestgehend standardnah und grammatisch unauffällig. Dass die Dominanz des Deutschen einerseits die individuellen Kompetenzen reflektiert, aber andererseits für die sozialweltliche Präferenz der „emanzipatorischen Migranten“ steht, lässt sich insbesondere am sprachlichen Verhalten von eben diesem Mitglied beobachten. Obwohl BÜs Performanz im Deutschen immer wieder Prozessierungsprobleme zeigt, stellen diese für ihn in der Regel keinen Grund dar, in den bilingualen Modus zu wechseln. Er bleibt im monolingual deutschen Modus, gleichwohl fehlerhaft, und reagiert auf Fremdpreparaturen, wie im folgenden Transkriptausschnitt deutlich wird, ausgesprochen positiv. In der Interaktion wird BÜ von DS korrigiert. Auf diese potenziell gesichtsbedrohende Aktivität reagieren zwei Anwesende (MA und TA), in dem sie zum Teil oder ganz ins Türkische wechseln. Das Besondere an die-

sem Fallbeispiel ist, dass TA und MA, die hier ins Türkische wechseln, italienischer Herkunft sind, was in der soziolinguistischen Forschung als „language crossing“ (Rampton 1995) bezeichnet wird.

**Transkript: eine foyer**

---

01	BÜ:	→also← * ei`ns äh kann- ka=ma sagen *
02	BÜ:	ku`nstverein ist * die nächsten zwei jahren
03	BÜ:	ausgebucht↑ ** und i/ in kunst verein
04	DS:	LACHT
05	LE:	LACHT
06	BÜ:	LACHT #wa`rte mal  wa`rte mal↓# *
	K	#LEICHT LACHEND #
07	DS:	=LACHT
08	BÜ:	in kunstverein↑ soll eine fo`yer geben↑
09	DS:	ei`n
10	DS:	* ←foyer→ *
11	BÜ:	ei`n foyer↓ * der oder das
12	BÜ:	foyer↑  >das foyer↓<
13	DS:	da`s  ←foyer↓→
14	MA:	andere
15	MA:	bau stelle  lan↓
	Ü	Kerl
16	BÜ:	also↑  also↑
17	TA:	su`s  lan↓
	Ü	sei still, Kerl

---

Mit „language crossing“ werden Sprachalternationen von Sprechern beschrieben, die nicht Mitglieder einer Sprachgemeinschaft sind, deren Sprache sie sprechen oder zumindest Versatzstücke oder Formeln dieser Sprache beherrschen und in der Interaktion einsetzen.<sup>10</sup> Speziell in multiethnischen

<sup>10</sup> Siehe dazu neben Rampton (1995) vor allem die Studie von Dirim/Auer (2004), die Fälle von „language crossing“ in Deutschland, genauer von Jugendlichen in Hamburg, die nicht-türkischer Herkunft sind, aber in verbalen Interaktionen teils oder ganz Türkisch sprechen.

Gruppen ist diese Form des Code-Switchings ein wesentliches Merkmal der multilingualen Praxis. Bei den „Unmündigen“ ist diesbezüglich das Kommunikationsverhalten von TA und MA von Interesse, die beide italienischer Herkunft sind.<sup>11</sup> Im Transkriptausschnitt reagieren MA (Z. 14–15) und TA (Z. 17) auf die Fremdkorrektur DSs (Z. 09–10), die sie für BÜ, dem Korrigierten, als gesichtsbedrohende Aktivität interpretieren. Sie reagieren auf den interaktiv ‚heiklen‘ Vorfall, kontextualisieren aber mit dem Sprachwechsel eine spielerische Modalität.

MA verwendet eine stereotype Formel aus dem „Gastarbeiterdeutsch“, *andere baustelle* (vgl. Cassisi 2008), zusammen mit der derben türkischen Anrede *lan*↓ (Kerl, Z. 14–15). Damit referiert er spielerisch auf die situative Inadäquatheit der Äußerung DSs im Sinne von „deine Korrektur BÜs ist fehl am Platz“. TA reagiert mit der in Türkisch formulierten, imperativen Aufforderung *su’s lan*↓ (sei still Kerl, Z. 17).<sup>12</sup> Solche Wechsel zu stilisierten Formen des „Gastarbeiterdeutsch“ oder Fälle von „language crossing“ sind in der Ingroup-Kommunikation der „Unmündigen“ wichtige Variationspraktiken zwischen den türkisch- und anderssprachigen Mitgliedern, mit denen sie lokal eine spielerische Modalität kontextualisieren und global interethnische Gemeinsamkeit anzeigen.

### Fallbeispiel 3: Markierung einer ersten Kritik/Ermahnung

In den bisherigen Fallbeispielen wurde bereits deutlich, dass aufgrund der Sprachorientierung der „Unmündigen“, die sich weitestgehend durch Deutsch als Gruppensprache auszeichnet, einzelne sequenzielle Sprachalternationen wichtige lokale Interaktionsfunktionen erfüllen. Das folgende Beispiel ist ein sehr interessanter Beleg dafür, welche immense Bedeutung sogar eine minimale lokale Sprachalternation, in dem Fall bestehend aus nur einem türkischen Wort in einer ansonsten monolingual deutschen Interaktionspassage, entwickeln kann.

Zum Kontext: Der Transkriptausschnitt stammt aus einer Sitzung, in der die Beteiligten besonders ausgelassen und scherzhaft interagieren. Sie kommen kaum dazu, die anfallenden Tagesordnungspunkte zu besprechen. Zu Beginn der Sitzung hatte ein Mitglied (FU) angekündigt, dass sie früher

<sup>11</sup> Beide sind in einem Mannheimer Stadtteil (Schönau) geboren und aufgewachsen, der von vielen italienischen und türkischen Migranten bewohnt ist. In Kontakt mit türkischen Kindern und Jugendlichen hat insbesondere TA viele türkische Ausdrücke und formelhafte Wendungen erworben. Wie er mir im ethnografischen Interview mitteilte, könne seine (ebenfalls italienischstämmige) Schwester, deren beste Freundin eine Türkin sei, sogar fließend Türkisch.

<sup>12</sup> Nach Rampton (1995) können Fälle von „language crossing“ verschiedene Interaktionsfunktionen erfüllen. So kommen sie u.a. in Kontexten von ritualisierten Beschimpfungen oder bei Verletzungen der Interaktionsregeln vor (ebd., S. 281), wozu auch die Äußerungen von MA und TA gerechnet werden können.

gehen muss und deshalb darum gebeten, zügig die Tagesordnungspunkte zu bearbeiten. In der folgenden Passage ist jedoch ihre interaktive Beteiligungsweise, Füße auf dem Tisch und mit einer Nagelfeile ihre Nägel säubernd, relativ leger bis ablenkend. Diese Haltung, konkret ihr Nägelfeilen, löst eine scherzhafte Äußerung eines Anwesenden (RT) aus, worauf ein anderer Beteiligter (IP) mit einem türkischen Ordnungsruf reagiert.

### Transkript 17: lütfen

---

01 IP: #\*2\*# weiter↓ |also äh  
 02 SO: was war als nächstes↑  
 03 RT: |LACHT  
 K& #ALL#E LACHEN

---

04 IP: wegen | diese presse\*sachen |äh wo:- |  
 05 RT: LEICHT| |>FU↑ gibst| du

---

06 RT: mir dann wenn du fertig bist weil ich muss

---

07 RT: auch fertig |machen||(...)<|  
 08 SO: |ja- |  
 09 IP: | FU↓| **lütfen**↓  
 ü bitte↓

---

10 SO: |pre"ssesachen↓|  
 11 FU: |ATMET EIN | <IP↓ moment mal↓ \* was

---

12 FU: so"lln das jetzt↓>| e"r spricht| mich  
 13 IP: |also ich finde-|

---

14 FU: hier an und du sagst →FU **lütfen**↓ kannst du

---

15 FU: mir erklären was das jetzt← bedeutet↑  
 16 IP: ←FU→

---

17 IP: |kuck=ma| ich find das- äh also e"rstens du  
 18 FU: |also↑ |

---

19 IP: sagst dass wir ernst nehmen- und dass- ich

---

20 IP: |trenn des- | |okay aber-|  
 21 FU: |<ich nehm des| ernst↓> |stö"rt das|

---

22	FU:	jeman den†     dann  mach ich=s weg↓
23	IP:	ja das  stört  mi"ch↓
<hr/>		
24	IP:	>ich- mich stört  des↓<
25	FU:	<dann  sag mir dass da"s
<hr/>		
26	FU:	dich stö"rt↓>
27	IP:	+>←oka:y gut↓< * mich
<hr/>		
28	IP:	stört=s↓ isch denke du-   >weiter↓<
29	FU:	ATMET AUS >so ein scheiß  echt↓<
<hr/>		

Der Transkriptausschnitt beginnt nach einer scherzhaften Interaktionspassage, als die Anwesenden noch herzlich lachen. In Zeile 01 fordert IP die Anwesenden formelhaft auf, sich wieder auf die Tagesordnung zu konzentrieren: *weiter↓*. Darauf reagiert SO mit einer Rückfrage: *was war als nächstes†* (Z. 02). Parallel zu IPs folgendem Redebeitrag, in dem er den Tagesordnungspunkt „Pressesachen“ thematisiert (Z. 01–04), initiiert RT eine Nebenaktivität: Zunächst leicht lachend (Z. 03–05) richtet er eine leise, als off-record markierte Frage an FU: *>FU↓ gibst du mir dann wenn du fertig bist weil ich muss auch fertig machen<* (Z. 05–07). RTs Frage zielt auf die Nagelfeile, mit der sich FU seit geraumer Zeit die Fingernägel säubert. Durch sein leichtes Lachen vor seinem Redebeitrag kontextualisiert RT seine Äußerung als eine scherzhafte Aktivität, wodurch die von IP und SO gerade etablierte ernsthaftige Modalität erneut in Gefahr gerät, verdrängt zu werden. Im Folgenden reagieren SO und IP in unterschiedlicher Weise auf diese „Interaktionsgefahr“: SO ignoriert die Äußerung RTs und versucht als legitimierter nächster Sprecher (er ist der Verantwortliche für die Pressearbeit) mit der Tagesordnung fortzufahren: *ja- pre"sesachen↓* (Z. 08–10). IP reagiert auf die Nebenaktivität von RT, aber nicht indem er ihn zur Ordnung ruft, sondern FU: *FU↓ lütfen↓* (bitte, Z. 09). Mit dieser höflichen aber gleichsam nachdrücklichen Ermahnung spielt er auf die ablenkende Wirkung ihres Nägelfeilens an.

IPs „Bitte“ ist ein Ordnungsruf, der in doppelter Weise an FU adressiert ist, und zwar durch Namensnennung und durch Sprachwechsel ins Türkische. Durch den Sprachwechsel ist RT, der formal-verbal als Auslöser der störenden Sequenz betrachtet werden kann, als Adressat ausgeschlossen; er ist nicht türkischer Herkunft und versteht daher nur bedingt Türkisch. Dieser doppelt adressierte Ordnungsruf löst bei der kritisierten FU Unverständnis und Ärger aus. Sie unterbricht den aktuellen Sprecher (SO) und wendet sich – in auffälliger Analogie zu IPs Formulierung – namentlich an den Kritiker und weist seine Kritik zurück: *<IP↓ moment mal↓ \* was so "lln das jetzt↓>* (Z. 11–12). Die Äußerung FUs weist folgende argumentative Struktur auf:

- Zurückweisung der Kritik als ungerechtfertigt: <IP↓ *moment mal*↓ \* *was so "lln das jetzt*↓> (Z. 11–12).
- Begründung der Zurückweisung, die sequenziell fundiert wird, indem RTs Aktivität als Störquelle fokussiert wird: *e "r spricht mich hier an und du sagst* → FU *lütten*← (Z. 12–14).
- Aufforderung zur Explikation der Kritik: *kannst du mir erklären was das jetzt*← *bedeutet*↑ (Z. 14–15).

Parallel zu FUs Begründung in Zeile 12 startet IP einen ersten Versuch, seinen Ordnungsruf zu rechtfertigen *also ich finde*- (Z. 13). Er bricht aber seine Formulierung ab und wartet, bis er von FU eindeutig als nächster Sprecher adressiert wird. Im zweiten Ansatz versucht IP durch vorgeschaltete Namensnennung und Aufmerksamkeitsformel zunächst die Kooperativität FUs zu sichern: ←FU→ *knuck=ma* (Z. 16–17), und beginnt dann in Form einer argumentativen Aufzählung die Gründe für seinen Ordnungsruf zu explizieren: *ich find das- äh also e "rstens du sagst dass wir ernst nehmen und dass- ich trenn des-* (Z. 17–20). Er zitiert FU und erinnert an die grundlegend unterstellte Orientierung der Mitglieder, die Besprechung der organisatorischen Aufgaben nicht zu vernachlässigen. Diese Orientierung erfordert die Anstrengung aller, zwischen ernster und spielerischer Modalität zu trennen. FU unterbricht ihn und reklamiert ihrerseits, die Sitzung ernst zu nehmen: <*ich nehm des ernst*↓> *stö "rt das jemanden*↑ (Z. 21–22). Im zweiten Teil ihrer Äußerung referiert sie auf ihre vorherige Aktivität „Nägel feilen“, die sie als Auslöser für IPs Ordnungsruf betrachtet. Sie adressiert mit ihrer Frage nicht nur IP, sondern alle Anwesenden, um auch deren Situationsdefinition einzubeziehen.

IP und FU haben sich zu diesem Zeitpunkt als Streitparteien warmgelaufen, sie wenden beide forcierende Verfahren an und verhindern die Einmischung Dritter.<sup>13</sup> IP lässt auch jetzt keine Reaktion der anderen zu und bestätigt, noch überlappend mit FUs Frage, das von ihr unterstellte Motiv für seinen Ordnungsruf: *ja das stört mi "ch*↓ (Z. 23). FU liefert eine schnelle Ausgleichshandlung:<sup>14</sup> *dann mach ich=s weg*↓ (Z. 22) und zeigt damit ihre prinzipielle Kooperationsbereitschaft und Kritikfähigkeit an. Auf diese Ausgleichshandlung stuft IP seinen Vorwurf zurück und reduziert mit dem leiser und zurückgenommen gesprochenen: >*ich- mich stört des*↓< (Z. 24) dessen Geltungsanspruch.

<sup>13</sup> Zu Forcieren als gesprächsrhetorisches Verfahren siehe Kallmeyer/Schmitt (1996).

<sup>14</sup> Goffman (1978, S. 25 ff.) beschreibt das (rituelle) Schema von Ausgleichshandlungen, das aus den folgenden Schritten besteht: a) „Herausforderung“: Ein interaktiver Vorgang wird von einem Beteiligten als Angriff, Beleidigung etc. verstanden; b) „Angebot“: Der Missetäter macht ein Angebot zur Wiedergutmachung (er entschuldigt sich, verspricht Besserung u.Ä.); und c) „Angebotsannahme“: Die „geschädigte“ Person nimmt das Wiedergutmachungsangebot an.



Jetzt reagiert FU mit einer erneuten Offensive, die deutlich macht, dass für sie der zentrale Punkt des Konflikts noch offen ist: <dann sag mir dass da“s dich stö“rt↓> (Z. 25–26). Nicht die Kritik an sich betrachtet sie als problematisch, sondern zwei Aspekte des Ordnungsrufes:

- seine inhaltliche Unbestimmtheit: Er referiert nicht auf die inkriminierte Handlung und die Kritisierte kann den Kritikpunkt nur errahnen; und
- seine sequenzielle Platzierung: Der Ordnungsruf folgt auf eine spielerische Äußerung von RT an FU, weshalb für die Störung eigentlich RT und nicht FU verantwortlich ist; da sich IP jedoch durch FUs Nägelfeilen gestört fühlt, ist der Zeitpunkt, ihr das zu sagen, ungünstig gewählt, die Platzierung des Ordnungsrufes an sie ‚heikel‘.

Die sequenzielle Anbindung des Ordnungsrufes in Verbindung mit dem Sprachwechsel und der inhaltlichen Vagheit machen seinen problematischen Charakter aus. FU erreicht durch ihre diskursiv-kooperative Art das Einsehen von IP: +>←*okay gut*↓ \* *mich stört=s*↓ *isch denke du-* (Z. 27–28). Mit einem deutlich hörbaren Ausatmen und dem leiser gesprochenen Kommentar: *ATMET AUS >so ein scheiß echt*↓< (Z. 29) signalisiert FU das Ende der Konfliktbearbeitung, und IP ratifiziert den Abschluss, indem er mit der Kurzformel *>weiter*↓< (Z. 28) zur Besprechung der Tagesordnungspunkte überleitet.

Bei den „Unmündigen“ kontextualisieren sequenziell kleinräumige Sprachalternationen in den meisten Fällen, wenn sie Aspekte der Modalität betreffen, einen Wechsel von der ernsten zur spielerischen Modalität. Das hier analysierte Beispiel zeigt jedoch, dass es auch Belege für die umgekehrte Richtung gibt. Auffällig an diesem Fallbeispiel ist, dass die beiden Streitparteien FU und IP, die beide türkischer Herkunft sind, bis auf das türkische Wort „lütfen“ (Bitte) zu Beginn, das die ganze Sequenz auslöst, während ihrer gesamten Auseinandersetzung kein zweites Mal vom Deutschen ins Türkische wechseln. Das unterstreicht ihre starke sozialweltliche Orientierung auf Deutsch als präferierte Gruppensprache.

#### Fallbeispiel 4: Markierung eines Modalitätswechsels

Auch mit dem nächsten und letzten Beispiel zu sequenziell kleinräumiger Sprachalternation liegt ein Fall vor, bei dem die Beteiligten Aspekte der Interaktionsmodalität und des Faceschutzes behandeln. Zum Kontext: Im präsentierten Ausschnitt besprechen die Beteiligten, bei welchem Mitglied eine Adressenliste abgeblieben sein könnte, die die Gruppe dringend braucht. Alle vermuten, dass BI, ein anwesendes Gruppenmitglied, die Liste zuletzt hatte. Als ein Beteiligter erneut allgemein fragt, wer wohl die Liste hat, ereignet sich Folgendes:

**Transkript: die adressenliste**


---

01	WE:	wer hat was↑	ds=mein ich↓
02	AM:	die adressenliste↓	

---

03	WE:	ja:↑ *	
04	BI:	ich hab eine zuhause↓	
05	OL:	<b>bak↑ *</b>	
	Ü		<i>schau↑ *</i>

---

06	OL:	<b>zuhause</b> <b>ede</b> <b>olduğunda</b> <b>bu</b> <b>rd</b> <b>olduğunu</b>	
	Ü		<i>wenn du zuhause bist sagst du dass sie hier</i>

---

07	OL:	<b>söylü</b> <b>ynosun *</b> <b>burda</b> <b>olduğunda</b> <b>zuhau</b> <b>sede</b>	
	Ü		<i>ist * wenn du hier bist sagst du dass sie zuhause</i>

---

08	OL:	<b>&gt;olduğunu</b>   <b>söylü</b> <b>ynosun↓</b> # <b>olur</b> <b>mu↑</b> < #	
	Ü		<i>ist↓ geht das↑</i>
	K		#SCHMUNZEL#ND

---

09	AM:	LACHT	is
----	-----	-------	----

---

10	AM:	#flexibel- * die liste↓#	
	K	#LACHEND	#

---

Vor dem Beginn des Transkriptausschnitts hatte AM nach einer Adressenliste gefragt, die die „Unmündigen“ seit einiger Zeit vermissen. Parallel zu seiner Frage sprach jemand gleichzeitig. Aufgrund dieser Simultanpassage stellt WE in Zeile 01 an AM die Frage: *wer hat was↑*. AM antwortet mit *die adressenliste↓* (Z. 02), worauf WE die Relevanz des Themas bzw. der Frage von AM bestätigt: *ds=mein ich↓ ja:↑* (Z. 01–03). Nach einer kurzen Pause reagiert BI, von der alle annehmen, dass sie die einzig vorhandene Liste hatte, zweideutig: *ich hab eine zuhause↓* (Z. 04). Ihre Äußerung ist ausweichend, da sie durch die Verwendung des unbestimmten Artikels unterstellt, dass es mehrere Exemplare der Liste geben würde. Im folgenden Redebeitrag nimmt OL in Zeile 05–08 nicht auf diesen Punkt Bezug, sondern generell auf den ausweichenden Charakter von BIs Verhalten: *bak↑ \* zehausede olduğunda bu“rda olduğunu söyliynosun burda olduğunda zuhau“sede >olduğunu söyliynosun↓ olur mu↑* < (schau, wenn du zuhause bist, sagst du, dass sie hier ist, wenn du hier bist, sagst du, dass sie zuhause ist, geht das). Inhaltlich deckt OL das ausweichende Verhalten BIs auf. Aber auf der sprachlichen Ebene kontextualisiert sie mit dem Wechsel in den deutsch-türkischen Mischcode<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Der Begriff Mischcode wird hier aufgrund der Einbettung des deutschen Elements „zuhause“ in den türkischen Matrixsatz verwendet. Eine alternative Interpretation wäre, hier nicht vom

eine spielerische Modalität, die durch die leicht lachende Artikulation gegen Ende der Äußerung (Z. 08) verstärkt wird, und stuft so die für BI heikle Sequenz etwas herab.<sup>16</sup> Auf den Modalitätswechsel reagiert AM, parallel zu OLs Äußerung, mit Lachen und dann mit einem ironischen Kommentar, in dem er den Fokus von SE auf die Liste lenkt: *is flexibel- \* die liste*↓ (Z. 09–10).

In diesem Abschnitt habe ich vier Fallbeispiele für sequenziell kleinräumige Sprachalternationen untersucht. Diese Fälle stehen für die häufigsten Formen von lokalen Sprachalternationen, wie sie bei den „Unmündigen“ vorkommen. Mit sequenziell kleinräumigen Alternationen ins Türkische kontextualisieren die Beteiligten u.a. Nebensequenzen, spielerische/ernste Kritik und Modalitätswechsel verbunden mit Aspekten des Faceschutzes. Andere Funktionen von Sprachalternationen, wie sie bei den „Unmündigen“ zu beobachten sind und die hier nicht untersucht wurden, sind z.B. Sprachwechsel zur Markierung von Kommentaren und Medienzitaten.

### 3.3 Code-Switching und Code-Mixing beim Interaktionstyp B

Neben den soeben analysierten Fällen von Code-Switching, die in der gruppeninternen Kommunikation der „Unmündigen“ die Mehrheit der Sprachwechselphänomene ausmachen, kommen in den Gruppentreffen auch immer wieder Interaktionspassagen vor, in denen die Beteiligten über eine längere Zeitspanne (bis zu 20 Minuten) zwischen Deutsch und Türkisch alternieren. Diese Fälle, die ich als sequenziell großräumige Sprachalternationen bezeichnen möchte, sind für den Interaktionstyp B charakteristisch, der sich im Vergleich zu Interaktionstyp A durch eine Zunahme von Sprachwechseln auszeichnet. Ein Charakteristikum dieser sequenziell großräumigen Sprachalternationen ist, wie man im folgenden Fallbeispiel sehen wird, dass darin Fälle von Code-Switching und Code-Mixing nebeneinander zu beobachten sind.

Zum Kontext der folgenden Interaktion: Nachdem alle Mitglieder im Café des Kulturhauses eingetroffen sind, beschließen sie für die Dauer der Sitzung, sich in einen der Clubräume zurückzuziehen. ME, YA und TU

---

Wechsel in den Mischcode, sondern einem Wechsel ins Türkische zu sprechen. Das deutsche Element „zu Hause“ würde dann als eine Insertion betrachtet, die zur textuellen Kohärenzherstellung (vgl. Auer 1998, S. 7) in der Ursprungssprache Deutsch zitiert und nicht auf Türkisch ‚übersetzt‘ wird. Zur Unterscheidung von „matrix language“ und „embedded language“ in der Sprachvariationspraxis mehrsprachiger Sprecher siehe Myers-Scotton (1993a).

<sup>16</sup> Der Modalitätswechsel wird hier doppelt, mit anderen Worten redundant, kontextualisiert: a) durch Codewechsel und b) durch das Schmunzeln. Zur Redundanz von Kontextualisierungshinweisen schreibt Auer (1984, S. 18): „Research on contextualization has shown that transitions between activity types are often marked on more than one level, thereby securing understanding even in cases where attention is given to some signalling channels only, or where participants do not necessarily share knowledge about contextualization conventions.“

gehen vor. Der Transkriptausschnitt beginnt in dem Moment, als die drei in den Clubraum eintreten. Bis zu diesem Zeitpunkt führten die Beteiligten ein scherzhaftes Gespräch über die Beziehung von ME zu einem anderen Mitglied der „Unmündigen“, das mit der Äußerung von ME in Zeile 01 abgeschlossen wird. Mit MEs Äußerung in Zeile 02 (*YA bitte nicht aufmachen*↓) beginnt ein neuer thematischer Strang; sie bittet YA, der gerade das Fenster im Clubraum aufmachen will, weil die Luft im Zimmer stickig ist, das nicht zu tun. Dieser Abschnitt wird ab Zeile 10 von einem neuen Thema abgelöst, als ME beginnt, von ihrer aktuellen Gehaltserhöhung zu erzählen; das bleibt bis zum Ende des Transkriptausschnitts Thema des Gesprächs zwischen ihr und YA.

**Transkript: zweifeln yapıyoruz**

- 
- 01 ME: ←BO benim platonik aşkım ama hiç kimse  
 Ü ←BO ist meine platonische Liebe aber das weiß
- 
- 02 ME: **bilmiyo bunu**↓→ **şimdilik**- \* YA bitte nicht  
 Ü *niemand*↓→ *bis jetzt*-
- 
- 03 ME: aufmachen↓  
 04 YA: **vallahi**↑ es=s doch hier  
 Ü *wirklich*↑
- 
- 05 YA: |(stickig)| **dur**  
 Ü *warte*
- 06 TU: |(...) |
- 07 ME: es war so angenehm↓ so warm↓
- 
- 08 YA: |**biraz**-| **temiz hava** |(girsin)|  
 Ü *etwas*- *frische Luft (rein lassen)*
- 09 TU: | **biraz** | **çüksün ya**↓  
 Ü *etwas raus lassen, Mensch*!
- 10 ME: | ←**iyi** |  
 Ü ←*gut*
- 
- 11 ME: **hadi çüksün**↓→ \*1,5\* <hey↑> heute war ich  
 Ü *dann soll sie („die schlechte Luft“, m.A.) raus*!→
- 
- 12 ME: wieder in frankfurt den ganzen tag ne↑  
 13 YA: mh↓
-

- 14 ME: ja: **orda bizim** bereichsleitungu **görüyorum**↑  
 Ü dort sehe ich unsere Bereichsleitung↑ so
- 
- 15 ME: **böyle çok önemli**↓ **yukarlardan bi adam**↓ (er)  
 Ü: [ein] sehr wichtiger! ein Mann von den Oberen!
- 
- 16 ME: hat gesagt- kommen sie kurz in |mein |  
 17 YA: |echt↑|
- 
- 18 ME: zimmer↑ **odasına gidiyo**|rum↑ | **eh diyor**  
 Ü ich gehe in sein zimmer↑ er sagt
- 19 YA: mh↓ |**evet**↓|  
 Ü ja↓
- 
- 20 ME: **ki bana**↑ \* ja↑ ich wollte ihnen die↑  
 Ü zu mir↑
- 
- 21 ME: mi"tteilung machen äh dass wir ihr gehalt
- 
- 22 ME: erhöhen↓ **ben-** |#ach ja↑# LACHT| mir ging=s  
 Ü ich-  
 K #LACHEND#
- 23 YA: |oh: ja ja ja ja|
- 
- 24 ME: dann so #richtisch gu:t↑ ich hab alles#  
 K #LEICHT LACHEND #
- 
- 25 ME: schme"rzen ver|gessen↓|
- 26 YA: |**millete**| **bak ya**↓ \* **ee: niye**  
 Ü schau dir die Leute an, Mensch!
- 
- 27 YA: **ge/ niye-** has=du nich gesagt warum↑  
 Ü und: warum ge/ warum-
- 28 ME: <wieso
- 
- 29 ME: warum↑ ich=ab=s verdie"nt↓> **öyle şey sorulur**  
 Ü fragt man denn so
- 
- 30 ME: **mu**↓ |←**sanki ke"ndin**| **kendine** zweifeln  
 Ü etwas! -als ob du an dir selbst zweifeln
- 31 YA: |LACHT |
-

- 32 ME: **yapıyormuş|sun gibi↓→|** du musst überzeugen<sup>gt</sup>  
 Ü *würdest!→*
- 33 YA: | **tabi tabi↓|**  
 Ü *klar klar!*
- 
- 34 ME: von dir sein↓ \* →sch=ab gesagt↓← ich
- 
- 35 ME: ←wa<sup>r</sup>rte schon la<sup>n</sup>nge darauf↓→ |LACHT
- 36 YA: |#ja=ber echt  
 K #LEICHT
- 
- 37 ME: |=LACHT
- 38 YA: hey↓#|  
 K LACH#END
- 

Der Transkriptausschnitt zeigt eindrucksvoll, wie häufig die Beteiligten in solchen Verdichtungspassagen zwischen Deutsch und Türkisch alternieren. Sprachwechsel finden zwischen allen möglichen sprachlichen Einheiten statt, zwischen und innerhalb von einzelnen Redebeiträgen und sogar innerhalb eines Wortes. In solchen Passagen ist es nicht möglich, eine Interaktionsprache zu identifizieren. D.h. für die Beteiligten stellt in solchen sprachlichen Verdichtungspassagen die ständige Alternation zwischen Deutsch und Türkisch den Interaktionscode selbst dar, sodass man in Auers (1999) Kategorien von einem Mischcode oder von der Praxis des Code-Mixings sprechen kann. Andererseits zeigt aber die gesprächsanalytische Untersuchung des Ausschnitts, dass viele Sprachalternationen sequenziell nicht völlig funktionslos sind. Bei der folgenden Analyse des Transkripts gehe ich chronologisch vor:

### **Sprachwechsel zur Kontrastierung unterschiedlicher Interaktionsaktivitäten:**

Noch vor dem Transkriptausschnitt hatten die Beteiligten ein scherzhaftes Gespräch über MEs Beziehung zu BO, einem nicht anwesenden Gruppenmitglied, geführt. Mit MEs Äußerung in Zeile 01–02, ←BO *benim platonik aşkı ama hiç kimse bilmiyo bunu↓→ şimdilik-* (BO ist meine platonische Liebe aber niemand weiß das↓ bis jetzt-), wird dieses Thema beendet. In Zeile 02–03 initiiert ME einen neuen thematischen Strang. Sie bittet YA, der gerade das Fenster aufmachen will, weil die Luft im Clubraum stickig ist, das nicht zu tun: YA *bitte nicht aufmachen↓*. Der Themawechsel wird von ME durch einen Sprachwechsel ins Deutsche markiert.

### Sprachwechsel zur Aushandlung von Positionen:

Die in Deutsch formulierte Bitte MEs, YA solle das Fenster nicht aufmachen, löst in der Folge eine Aushandlungssequenz aus. YA reagiert in Zeile 04–05 mit einem deutsch-türkischen Turn, in dem er zunächst auf Türkisch seinen Dissens andeutet, *vallabi*↑ (wirklich), und dann auf Deutsch seine Gegenposition vorträgt: *es=s doch hier (stickig)*. Nachdem ME auf ihrer Position insistiert, die sie erneut auf Deutsch formuliert, *es war so angenehm so warm*↓ (Z. 07), reagieren nun sowohl YA (Z. 05–08) als auch TU (Z. 09) mit türkisch formulierten Gegenargumenten. Die Aushandlungssequenz kommt zum Abschluss, als ME in Zeile 10–11 ihre Position aufgibt und auch sprachlich mit YA und TU konvergiert, indem sie ihre Zustimmung auf Türkisch formuliert: *iyi hadi çksın*↓ (gut, dann soll die [stickige Luft] halt raus).

### Sprachwechsel zur Ankündigung und Binnenstrukturierung von Erzählungen:

Nach ihrer Zustimmung und einer kurzen Pause kündigt ME in Zeile 11–12 eine Erzählung an und wechselt dazu vom Türkischen ins Deutsche: <*bey*↑> *heute war ich wieder in frankfurt den ganzen tag ne*↑. Die Erzähleinleitung in Zeile 14 ist dann im deutsch-türkischen Mischcode *ja: orda bizim bereichsleitunü görüyorum* (ja, dort sehe ich unsere Bereichsleitung).<sup>17</sup> Nachdem sie in Zeile 15 auf Türkisch eine Hintergrundinformation liefert, *böyle çok önemli*↓ *yukarlar-dan bi adam*↓ (so ein sehr wichtiger↓ ein Mann von den Oberen↓), wechselt sie bei der Einleitung und Wiedergabe der direkten Rede (des Bereichsleiters) erneut ins Deutsche: (*er*) *hat gesagt- kommen sie kurz in mein zimmer*↑ (Z. 15–18). Für die Darstellung der Szene setzt ME die beiden Sprachen funktional ein: Sie gibt die Zitate auf Deutsch wieder und formuliert ihre Rahmungen auf Türkisch. Wie routinisiert dieses rhetorische Muster in hoher Erzählgeschwindigkeit gebraucht wird, verdeutlicht vor allem in Zeile 22 die elliptische türkische Rederahmung, *ben* (ich), der ohne Pause deutsche Zitate vorangehen und folgen. Schließlich beendet ME ihre Erzählung mit einem Kommentar, der wie die Erzählankündigung auf Deutsch formuliert ist und wie eine abschließende Rahmung funktioniert: *mir ging=s dann so richtig gut*:↑ *ich hab alles schme“rzen vergessen* (Z. 22–25). Des Weiteren sind in dieser Passage insbesondere die Rezipientensignale von YA (Z. 17 und Z. 19) hervorzuheben. In bemerkenswerter Weise sind seine Reaktionen sprachlich mit den Äußerungen von ME synchronisiert: Parallel zu MEs deutscher Redewiedergabe sagt er *echt*↑ (Z. 17) und kurze Zeit später parallel zu ihrer türkischen Rederahmung *evet*↓ (ja, Z. 19).

<sup>17</sup> Zur genauen Analyse dieses Mixing-Musters siehe weiter unten.

### Sprachwechsel zur Markierung eines Kommentars:

YAs Reaktion auf MEs Erzählung nach ihrem Kommentar ist emotional distanziert. Der Wechsel der Äußerungsmodalität von ‚euphorisch‘ (ME) zu ‚distanziert‘ (YA) wird zusätzlich durch einen Sprachwechsel ins Türkische hervorgehoben: *millete bak ya*↓ (schau dir die Leute an, Mensch↓, Z. 26). Nach dieser formelhaften Wendung bleibt YA im Türkischen und setzt zu einer Frage an, *nije ge/ niye-* (warum ge/ warum-), die er abbricht und auf Deutsch reformuliert: *has=du nicht gesagt warum*↑ (Z. 26–27). Über die Gründe des Abbruchs und der Reformulierung kann hier nur spekuliert werden. Eine plausible Erklärung ist, dass in YAs Frage ein (fiktives) Zitat eingebaut ist, das in der Referenzwelt auf Deutsch hätte formuliert werden müssen (ME gegenüber ihrer deutschen Bereichsleitung). Da aber YA das im Zitat zentrale Fragewort „warum“ zunächst auf Türkisch formuliert, *nije* (warum), könnte für ihn der Grund dafür gewesen sein, die gesamte Äußerung abzubauen und auf Deutsch zu reformulieren. Eine andere Erklärung wäre, dass sich YA so sehr im bilingualen Modus befindet, dass er in selbstverständlicher Weise lokale Prozessierungsprobleme durch Wechsel und Reformulierung in der anderen Sprache löst.

### Sprachwechsel zur Markierung von Argumentationsmustern:

ME reagiert auf YAs distanzierte und hinterfragende Äußerung ausgesprochen erbot. Laut und mit dem Argumentationsmuster „Gegenfrage + Antwort“ widerspricht sie YA in Zeile 28–29: *<nieso warum*↑ *ich=ab=s verdie*“nt↓>. Dann expandiert und präzisiert sie ihre Position, verwendet dabei dasselbe Argumentationsmuster und hebt es zusätzlich durch einen Wechsel in den deutsch-türkischen Mischcode hervor: *öyle şey sorulur mu*↓ ← *sanki ke*“ndin *kendine* *zweifeln yapıyormuşsun gibi*↓ → (fragt man denn so etwas↓ als ob du an dir selbst zweifeln würdest↓, Z. 29–32). Mit dem anschließenden Wechsel ins Deutsche markiert ME die Schlussfolgerung ihrer Argumentation: *du musst überzeugen*“gt von dir sein↓ \* → *sch=ab gesagt*↓ ← *ich* ← *wa*“rte schon la“nge dar-auf↓ → (Z. 32–35).

### Sprachübernahme zur Konsenshervorhebung:

Betrachtet man YAs Reaktionen auf den letzten Redebeitrag von ME, so fällt seine sprachliche Synchronisierung ins Auge.<sup>18</sup> In Zeile 33 reagiert er parallel zu MEs Äußerung, deren Matrixsprache Türkisch ist, ebenfalls auf Türkisch: *tabi tabi*↓ (klar, klar). Und ebenso verstärkt er seine inhaltliche Über-

<sup>18</sup> In bilingualen Kommunikationen ist häufig zu beobachten, dass die Beteiligten Konsens mit Sprachübernahme und Dissens mit unterschiedlicher Sprachverwendung anzeigen (siehe zum Beispiel in Keim (2007, S. 366–379) zu Sprachwechsellustern bei Aushandlungen und Streit).



einstimmung in Zeile 36–38 durch Übernahme von MEs Interaktionssprache (Deutsch): *ja=aber echt hey*↓. Mit dieser fein abgestimmten Sprachwahl unterstreicht er in höchst effektiver Weise seinen Konsens mit ME.

Neben diesen sequenziell bedeutungsvollen Sprachwechseln zeigen insbesondere zwei Äußerungen, welche Muster im Code-Mixing für die „Unmündigen“ charakteristisch sind. Dabei handelt es sich um die Formulierungen in Zeile 14, *ja: orda bizim bereichsleitungu görüyorum*↑ (ja: dort sehe ich unsere Bereichsleitung↑), und in Zeile 30–32, *sanki kendin kendine şüphelen yapıyormuşsun gibi* (als ob du an dir selbst zweifeln würdest):

- a) ME (Z. 14): *ja: orda bizim bereichsleitungu görüyorum*↑ (ja: dort sehe ich unsere Bereichsleitung↑):

Die Matrixsprache der Äußerung ist Türkisch. Sie beinhaltet aber die vorge-schaltete deutsche Interjektion „ja“ und die deutsche Insertion „Bereichsleitung“, die mit dem adäquaten türkischen Akkusativsuffix -u versehen und somit in den Matrixsatz integriert ist. Dabei kann das Substantiv „Bereichsleitung“ aus der Perspektive der Sprecherin als ein „core borrowing“ (Myers-Scotton 1993a, S. 168 ff.) eingestuft werden, über dessen türkisches Äquivalent „bölüm şefi“ die Sprecherin verfügt. Der Grund für die Verwendung des deutschen Ausdrucks ist darin zu sehen, dass er im Kontext der Erzählung – ME arbeitete zum Zeitpunkt der Aufnahme in einer deutschen Bank – lebensweltlich naheliegender ist als der türkische.

- b) ME (Z. 30–32): *sanki kendin kendine şüphelen yapıyormuşsun gibi* (als ob du an dir selbst zweifeln würdest):

Auch diese Formulierung ist ein Beleg für deutsch-türkisches Code-Mixing. In die türkische Äußerung ist das deutsche Verb „zweifeln“ insertiert, das mit Hilfe des direkt folgenden flektierten türkischen Tunverbs „yapmak“ in die Matrixsprache integriert wird.<sup>19</sup> Neben der Tatsache, dass die Sprecherin auch in diesem Fall über den türkischen Ausdruck für „zweifeln“ (şüphelenmek) verfügt, ist insbesondere die aus lebensweltlicher Perspektive geringe semantische Spezifität des Verbs „zweifeln“ (im Gegensatz zu „Bereichsleitung“ oben) ein Argument dafür, dass es sich hierbei um die Variationspraxis des Code-Mixings handelt.<sup>20</sup> Dabei zeigt das Reflexivpronomen „kendine“ (mit dem Dativsuffix „-(n)e“), dass im Mischcode nicht alles grammatisch wohlgeformt sein muss/ist bzw. die Grammatiken beider

<sup>19</sup> Backus (1996, S. 230–283) untersucht anhand von niederländisch-türkischen Variationsfällen sehr ausführlich und detailliert die Struktur „niederländisches Verb im Infinitiv + flektierte Form von yapmak“. Zu deutsch-türkischen Strukturen mit „yapmak“ siehe in Hinnenkamp (2005) und Keim (2007). Zur Integration von norwegischen Verben mit Hilfe des türkischen Tunverbs „yapmak“ siehe in Türker (2000).

<sup>20</sup> Zum Ansatz der „semantischen Spezifität“ von Einheiten beim Code-Switching siehe Backus (2001).

Sprachen in eine interessante Interaktion treten. Die Formulierung mit dem türkischen Verb „şüphelenmek“ für „zweifeln“ hätte das Reflexivpronomen „kendinden“ mit dem Ablativsuffix „-(n)den“ benötigt. Die Verwendung des deutschen Verbs „zweifeln“, das die Präposition „an“ mit folgendem Dativ(-Objekt) erfordert, scheint hier prospektiv bzw. regressiv die Auffälligkeit ausgelöst zu haben.

#### 4. Schluss

Im vorliegenden Aufsatz wurde die Sprachorientierung und die Sprachvariationspraxis der Mannheimer Gruppe der „Unmündigen“ untersucht. Diese zeichnen sich durch zwei Aspekte aus: Einerseits ist die sprachliche Orientierung der Gruppe dadurch geprägt, dass Deutsch ihre unzweifelhaft dominante Interaktionssprache ist. Auf der anderen Seite kommt es in der gruppeninternen Kommunikation immer wieder zu Interaktionspassagen, in denen die Beteiligten zwischen Deutsch und Türkisch alternieren. In der Regel handelt es sich dabei um lokal bedeutungsvolles Code-Switching, d.h. um sequenziell kleinräumige Sprachalternation, der ansonsten lange deutsche Interaktionspassagen voran- und nachgehen. In anderen Fällen wechseln die Beteiligten über einen relativ längeren Zeitraum zwischen den beiden Sprachen, was ich als sequenziell großräumige Sprachalternation bezeichne. Bei diesen Fällen von Code-Mixing sind die einzelnen Alternationen nicht mehr lokal bedeutungsvoll. Ihre Bedeutung ist auf einer globaleren Ebene zu sehen und zwar als Gruppencode.

Dieser Aspekt wird besonders dann deutlich, wenn man stilistische Befunde kontrastiert. In meiner Dissertation, in der ich das Sprachverhalten der „Unmündigen“ mit dem der „akademischen Europatürken“ vergleiche, zeigt sich, dass die dominante Interaktionssprache der „Europatürken“ Türkisch ist. Außerdem betrachten die „Europatürken“ die deutsch-türkische Variation, die auch bei ihnen zu beobachten ist, als Ausdruck von „doppelter Halbsprachigkeit“<sup>21</sup>, weshalb sie von ihnen dispräferiert und in der Interaktion durch sprachliche und metasprachliche Mittel markiert wird. Im Gegensatz dazu stellt die Sprachvariation bei den „Unmündigen“ einen wichtigen Ausdruck ihrer Identität als „emanzipatorische Migranten“ dar. Die Haltung der „emanzipatorischen Migranten“ gegenüber der Variationspraxis ist positiv. Es gibt im gesamten Material keine einzige Stelle, an der sie deutsch-türkische Sprachvariationen als dispräferiert markieren.

<sup>21</sup> Der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ bzw. des „Semilingualismus“ wurde, wie Skutnabb-Kangas (1984, S. 248 ff.) ausführt, von Hansegård (1968) geprägt und meint in Bezug auf Migrantenkinder einen sprachlichen Zustand, der sich sowohl durch eine mangelhafte Beherrschung der Sprache der Herkunfts- als auch der Einwanderungsgesellschaft auszeichnet. Siehe dazu auch in Cummins (1984).

## Literatur

- Auer, Peter (1984): Bilingual conversation. (= Pragmatics and Beyond 5,8). Amsterdam/Philadelphia.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, S. 22–47.
- Auer, Peter (1998): Introduction: Bilingual conversation revisited. In: Auer (Hg.), S. 1–24.
- Auer, Peter (Hg.) (1998): Code-Switching in conversation: language, interaction and identity. London/New York.
- Auer, Peter (1999): From code-switching via language mixing to fused lects: toward a dynamic typology of bilingual speech. In: *International Journal of Bilingualism* 3, S. 309–332.
- Backus, Albert Marie (1996): Two in one: bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands. (= *Studies in Multilingualism* 1). Tilburg.
- Backus, Albert Marie (2001): The role of semantic specificity in insertional codeswitching: evidence from Dutch-Turkish. In: Jacobson, Rodolfo (Hg.): *Codeswitching worldwide*. Bd. 2. Berlin/New York, S. 125–154.
- Blom, Jan Petter/Gumperz, John Joseph (1972): Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. In: Gumperz/Hymes (Hg.), S. 407–434.
- Cassisi, Gaetano (2008): *Ich Italiener, morgen andere Baustelle*. Der lange Weg eines Emigranten nach Deutschland. (= *Malstatter Beiträge aus Gesellschaft, Wissenschaft, Politik und Kultur*). Merzig.
- Cindark, Ibrahim (2010): Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallstudie für die „emanzipatorischen Migranten“. (= *Studien zur Deutschen Sprache* 51). Tübingen.
- Cummins, Jim (1984): Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. (= *Multilingual Matters* 6). Clevedon.
- Dirim, İnci/Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. (= *Linguistik – Impulse & Tendenzen* 4). Berlin/New York.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York*, 15, S. 325–340.
- Fishman, Joshua A. (1965): Who speaks what language to whom and when? In: *La Linguistique* 2, S. 67–88.
- Goffman, Erving (1978): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. (= *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft* 594). Frankfurt a.M.
- Gumperz, John Joseph (1972): Introduction. In: Gumperz/Hymes (Hg.), S. 1–25.
- Gumperz, John Joseph (1982): *Discourse strategies*. (= *Studies in Interactional Sociolinguistics* 1). Cambridge u.a.
- Gumperz, John Joseph/Hymes, Dell (Hg.) (1964): The ethnography of communication. In: *American Anthropologist* 66, 6,2.

- Gumperz, John Joseph/Hymes, Dell (Hg.) (1972): *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York u.a.
- Hansegård, Nils Erik (1968): *Tvåspråkighet eller halvspråkighet? Med ett tillägg „De språkliga minoriteterna“* av Thomas Lundén. (= Aldusserien 254). Stockholm.
- Hinnenkamp, Volker (2005): „Zwei zu bir miydi?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrant\*innen im Hybriditätsdiskurs. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. (= Studien zur Deutschen Sprache 32). Tübingen, S. 51–103.
- Kallmeyer, Werner/Schmitt, Reinhold (1996): *Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch*. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. (= Studien zur Deutschen Sprache 4). Tübingen, S. 19–118.
- Keim, Inken (1995): *Kommunikative Stilkunde einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt*. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 4: Kommunikation in der Stadt 3). Berlin/New York.
- Keim, Inken (2007): *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrant\*innengruppe in Mannheim*. (= Studien zur Deutschen Sprache 39). Tübingen.
- Keim, Inken/Cindark, Ibrahim (2003): *Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrant\*innengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektales Charakteristikum?* In: Neuland, Eva (Hg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. (= Sprache, Kommunikation, Kultur 2). Frankfurt a.M. u.a., S. 377–394.
- Labov, William (1971): *The notion of ‚system‘ in creole languages*. In: Hymes, Dell (Hg.): *Pidginization and creolization of languages. Proceedings of a conference, held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968*. Cambridge, S. 447–472.
- Myers-Scotton, Carol (1993a): *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford.
- Myers-Scotton, Carol (1993b): *Social motivations for code-switching: evidence from Africa*. (= Oxford Studies in Language Contact). Oxford.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. (= Real Language Series). London u.a.
- Schmitt, Reinhold (1993): *Kontextualisierung und Konversationsanalyse*. In: *Deutsche Sprache* 21, S. 326–354.
- Sebba, Mark/Wootton, Tony (1998): *We, they and identity: sequential versus identity-related explanation in code-switching*. In: Auer (Hg.), S. 262–289.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or not: the education of minorities*. (= Multilingual Matters 7). Clevedon.
- Türker, Emel (2000): *Turkish-Norwegian codeswitching. Evidence from intermediate and second generation Turkish immigrants in Norway*. Oslo.

- Wei, Li (1998): The „why“ and „how“ questions in the analysis of conversational code-switching. In: Auer (Hg.), S. 156–179.
- Weinreich, Uriel (1953): Languages in contact: findings and problems. (= Publications of the Linguistic Circle of New York 1). New York.
- Zifonun, Dariuř/Cindark, Ibrahim (2004): Segregation oder Integration? Die soziale Welt eines ‚türkischen‘ Fußballvereins in Mannheim. In: Deutsche Sprache 32, S. 270–298.



## **Sprachbiographien von Migranten**





Anne Betten (Salzburg)

## **Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die „Jeckes“ in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität**

### **Abstract**

Auf der Grundlage von narrativen autobiographischen Interviews mit rund 200 jüdischen Emigrant/inn/en, die in den 1930er Jahren aus deutschsprachigen Ländern nach Palästina/Israel flüchteten, und weiteren Audioaufnahmen mit der 2. Generation werden die Gründe für Bewahrung oder Abwendung von der deutschen Sprache sowie die Veränderungen sprachlicher Kompetenzen in Verbindung mit der sozialen und kulturellen Integration im neuen Land untersucht, das (als „Land der Väter“) aus historischen und ideologischen Gründen totale Akkulturation und Integration erwartete. Vor der Folie der faktischen und psychologischen Schwierigkeiten der gesamten Migrationsgruppe werden zunächst die Folgen des erlittenen Bruchs am Beispiel der (Sprach-)Biographien von fünf besonders erfolgreich in die hebräischsprachige Gesellschaft integrierten Persönlichkeiten der 1. Generation dargestellt. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass die von ihnen noch ca. 60 Jahre nach der Emigration thematisierten Probleme eines erzwungenen Identitätswechsels generelle Probleme speziell dieser, aber z.T. auch, universell übertragbar, aller Migrationen sind. Ein weiterer Teil widmet sich anhand von vier Fallstudien der Frage, welche Faktoren für die Akzeptanz oder Ablehnung der deutschen Sprache und Kultur des Elternhauses bei den bereits in Israel geborenen und spätestens seit dem Schuleintritt vollständig hebräisch-israelisch sozialisierten Kindern eine Rolle gespielt haben und wie sich die damaligen Identitätsprobleme auf ihre heutige Sprachkompetenz im Deutschen und auf die Einstellung zum Herkunftsland der Eltern ausgewirkt haben. Der Schwerpunkt der Analyse liegt bei beiden Generationen auf dem Zusammenspiel individueller Erfahrungen, kollektiver Erwartungen und den daraus neu abgeleiteten weltanschaulichen und kulturellen Orientierungen für die (Re-)Konstruktion der persönlichen Identität und ihren im weiteren Leben erfolgenden Modifikationen. Die Untersuchungsperspektive folgt weitgehend der retrospektiven Selbsteinschätzung der Gesprächspartner/innen, die in der narrativen „Selbstinszenierung“ der Interviewsituation wesentlich mit beeinflusst ist von ihrem subjektiven Selbst-Verständnis, dem zu vermitteln versuchten Image, aber auch der Rolle als Zeitzeuge, stellvertretend für eine Schicksalsgemeinschaft bzw. Generation.

### **1. Einführung in Hintergründe und Besonderheiten des Korpus „Emigrantendeutsch in Israel“**

#### **1.1 Die „Jeckes“**

„Jeckes“ wurden die deutschen Hitler-Flüchtlinge vom *Jischun*, der damals überwiegend aus Osteuropa stammenden jüdischen Gemeinschaft in Paläs-

tina genannt.<sup>1</sup> Diese Bezeichnung war in den 1930er Jahren bestenfalls spöttisch gemeint, die Betroffenen empfanden sie meist als Schimpfwort, und ganz besonders für die 2. Generation war es das wirksamste Mittel, sie als Kinder zu beschämen und zu beleidigen.<sup>2</sup>

Der folgende Artikel wird sich v.a. damit auseinandersetzen, wie eng die Integration und Akkulturation dieser Migrantengruppe mit dem Sprach(en)-problem affiliiert war. Dabei werden z.T. ganz spezielle, singuläre Probleme aufgrund einer einmaligen historischen Konstellation zu erörtern sein, aber auch Phänomene, die für jede Migration, die mit Sprach- und Kulturwechsel verbunden ist, Gültigkeit besitzen. Die Unterschiede gehen u.a. darauf zurück, dass die bislang im Mittelpunkt der Forschung stehenden Arbeitsmigranten meist einen niedrigen sozialen Status, schlechte Ausbildung und häufig nur mangelhafte Kenntnisse der Standardsprache und der (Hoch-)Kultur ihrer Herkunftsländer aufweisen; des Weiteren ist ihr Aufenthalt im Zielland oft zunächst zeitlich begrenzt geplant und sie besitzen daher wenig Motivation, sich dessen Sprache auf einem höheren Niveau anzueignen und sich kulturell zu integrieren. Die jüdischen Zwangsemigranten der Nazi-Zeit hingegen waren in der Regel (sehr) gebildet oder zumindest bildungsorientiert und hatten überwiegend eine starke emotionale, identitätsprägende Bindung an die Kultur ihres Geburtslandes,<sup>3</sup> mit der sie aber aufgrund der Umstände vollständig brechen wollten oder zumindest sollten; von ihnen wurde erwartet, sich ihre „eigentliche“ Herkunftssprache Hebräisch bzw. Iwrit und die hebräisch-jüdische Kultur möglichst rasch und möglichst ebenso gut anzueignen. Gerade dies jedoch fiel der Mehrzahl der deutschen Juden besonders schwer. Die wenigsten von ihnen hatten Hebräischkenntnisse, die über einige Gebete hinausgingen, und sie waren viel mehr auf nur eine Sprache, nämlich ihre deutsche Muttersprache, fixiert als die mehrsprachig sozialisierten und von Kindheit an mit der hebräischen Sprache und jüdischen Tradition vertrauten osteuropäischen Juden, die in der Aufnahmegesellschaft in Erez Israel den Ton angaben.

Die jüdische Bevölkerung im Britischen Mandatsgebiet Palästina wird vor 1933 auf ca. 200.000 Menschen geschätzt; davon kamen weniger als

<sup>1</sup> Die Herkunft der Bezeichnung ist nicht genau geklärt; in jedem Fall bezog sie sich ursprünglich auf die „durch die Akkulturation an die deutsche Umwelt geformten Charaktereigenschaften“ speziell der deutschen Juden (aus der Perspektive des stärker der jüdischen Tradition verhafteten osteuropäischen Judentums) und mutierte in Erez Israel zunächst zur Bezeichnung eines „umständlichen Zeitgenossen, der sich den Erfordernissen des Alltags verschließt“ (Diner 2005, S. 110 f.), bevor sie heute eher positiv für Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe steht. Zu den den Jeckes zugeschriebenen Eigenschaften vgl. auch Betten (2011c, S. 60).

<sup>2</sup> Vgl. dazu Interview-Belege von Tom Lewy in Betten (2010, S. 34–43); ferner Betten (2011b, S. 222 f.) mit dem Erklärungsversuch von Ze'ev Walk: „ein mensch sehr pedantisch und nicht sympathisch – ein mensch das kann man nicht gut äh to live with him.“ (Zu Ze'ev Walk vgl. hier die Bsp. 13 und 15).

<sup>3</sup> Vgl. genauer Anmerkung 36.

3.000 aus dem deutschsprachigen Raum. Die nach Hitlers Machtergreifung einsetzende Einwanderung aus Deutschland und den später annektierten Nachbarländern, die so genannte 5. Alija, war die erste Masseneinwanderung. Da die Briten die legale Einwanderungsrate immer stärker limitierten, schwanken die Zahlen der bis 1940 ins Land Gekommenen (darunter auch viele Illegale und daher nicht amtlich Erfasste) zwischen 50.000 und 70.000.<sup>4</sup>

Die Lebensbedingungen der deutschsprachigen Migranten der 1930er Jahre unterschieden sich je nach Einwanderungsdatum, d.h. der sich ständig verschärfenden politischen Lage und den Schikanen der nationalsozialistischen Regierung und den daraus resultierenden traumatischen Erfahrungen vor und bei der Ausreise/Flucht, sowie nach Alter, Ausbildung, sozialem Status bei der Emigration und deren Vorbereitung ganz erheblich voneinander.<sup>5</sup> Im gleichen Maße unterschieden sich die Auswirkungen dieser Vorgeschichten auf den Neuanfang in Erez Israel. Nur wenige konnten Teile ihrer Habe mitnehmen, die Mehrzahl kam mit nichts als dem nackten Leben; ebenso konnten nur wenige ihre alten Berufe weiter ausüben (in der Anfangszeit z.B. Ärzte, bis es eine Ärzteschwemme gab), die meisten mussten froh sein, wenn sie nach Jahren härtester Arbeit als Hilfsarbeiter, Maurer, Plantagenarbeiter, Busfahrer, Vertreter, Kellner/innen, Putzfrauen etc. später nochmals in Berufen Fuß fassten, die ihrer Vorbildung einigermaßen entsprachen. Aber auch die mentale und die praktische Vorbereitung auf das neue Land spielten eine entscheidende Rolle für die Eingliederung bzw. die Bereitschaft, bisherige Lebenspläne und -gewohnheiten völlig umzustellen und eine ganz neue Identität anzunehmen. Bei Religiösen und engagierten (meist noch jugendlichen) Zionisten war eine positive innere Einstellung zu diesen einschneidenden Lebensveränderungen eher zu erwarten als bei der Mehrheit der assimilierten älteren Einwanderer, die v.a. vor Hitler geflohen waren, aber weder durch ein gewisses Maß an Hebräischkenntnissen (wie bei den Religiösen) noch durch den glühenden Vorsatz, durch ihren vorbehaltlosen Arbeitseinsatz unter schwierigsten Bedingungen am Aufbau des Landes und einer neuen Gesellschaftsform mitzuarbeiten, auf das, was sie erwartete und was von ihnen erwartet wurde, vorbereitet waren. Wer dazu bereit war, ging oft aus freien Stücken in einen Kibbuz (viele jedoch nur notgedrungen) oder versuchte sich mit Gleichgesinnten in einer kooperativen Siedlungsform (z.B. einem Moshav) in der Landwirtschaft. In der Stadt musste sich hingegen jeder selbst durchschlagen.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Mit einer genaueren Aufschlüsselung und Quellenhinweisen siehe Betten (2011c, S. 64f.); für die Einwanderung nach der Staatsgründung 1948 siehe Segev (2008, S. 133 ff.); zum Verhältnis des Deutschen zu anderen Sprachen in Israel v.a. seit den 1960er Jahren siehe Ben-Rafael (1994, S. 191 ff.), zur heutigen Sprachsituation und Sprachpolitik Shohamy (2005).

<sup>5</sup> Vgl. dazu Benz (Hg.) (1996) und Weinzierl/Kulka (Hg.) (1992).

<sup>6</sup> In den Bänden Betten (Hg.) (1995) und v.a. Betten/Du-nour (2004) sind die Vielfalt der Lebensbedingungen und die unterschiedlichen Reaktionen der Immigranten darauf leitendes Prinzip für die Themenauswahl aus den Interviews.

Da es die Ächtung der deutschen Sprache und Kultur in der Öffentlichkeit unmöglich machte, die an sie gebundenen Kompetenzen weiterhin zu pflegen und beruflich zu verwerten,<sup>7</sup> wurden viele auf Dauer wirtschaftlich ins Abseits gedrängt und erholten sich von diesem sozialen Abstieg nicht mehr. Diese Umstände führten vielfach auch zu bleibenden Ressentiments der Jeckes gegenüber den russisch-polnischen Juden, die im *Jischuw* politisch und gesellschaftlich das Sagen hatten und das (notgedrungene) Festhalten vieler Jeckes an der deutschen Sprache in den Anfangsjahren heftig attackierten.<sup>8</sup> Die bereits im Land geborenen Kinder, genannt *Sabres* (vgl. Kap. 3), verstanden die Herkunft dieses Konflikts, der die Akkulturation ihrer Eltern zusätzlich belastete, jedoch bereits nicht mehr und empfanden die oft ablehnende Haltung ihrer Eltern gegen Juden aus osteuropäischen Ländern sogar als „rassistisch“<sup>9</sup> – Bessere Integrations- und Akkulturationschancen hatten natürlich jüngere Einwanderer, die noch nicht beruflich für sich und Familienangehörige sorgen mussten, sondern sich als Schüler oder Studenten auf die Anforderungen des neuen Landes noch vor der Gründung einer eigenen Existenz einstellen und ihre Identitätswürfe danach ausrichten konnten. Allerdings hatten diese Jugendlichen, wenn sie mit der so genannten Jugendlia ohne Eltern eingewandert waren, oft Traumata zu bewältigen, und auch der kollektive Anpassungs- und Erwartungsdruck lastete gerade auf ihnen häufig besonders schwer, worüber noch zu sprechen sein wird.<sup>10</sup>

## 1.2 Zum Untersuchungskorpus und zum Erkenntnispotenzial der Beispielauswahl

In einem Projekt von 1989 bis 1994,<sup>11</sup> nochmals ergänzt 1998,<sup>12</sup> wurden ca. 200 deutschsprachige Emigranten der 1. Generation in ungesteuerten

<sup>7</sup> Zu der Ächtung des Deutschen aufgrund der politischen Ereignisse kam noch der generelle Druck v.a. in der vornationalen Phase, aber auch während der neuen Masseneinwanderungen aus verschiedensten Regionen und Kulturkreisen nach der Staatsgründung 1948, das Hebräische als identitätsstiftende Nationalsprache durchzusetzen und daneben keine Sprachen der Diaspora zuzulassen: Vgl. Du-nour (2000a, S. 210 ff.), Ben-Rafael (1994, *passim*), ferner Shohamy (2005) mit Vergleichen zur heutigen Situation.

<sup>8</sup> Über die Animositäten zwischen dem *Jischuw* und den Neueinwanderern aus Mitteleuropa informieren von der hier zitierten Literatur auch Rosenthal (2006, S. 233 f.) und, aus eigener Erfahrung sprechend, Bar-On (2004, S. 12 ff.). Vgl. auch Textbeispiel 4.

<sup>9</sup> Mit Beispielen aus den Interviews vgl. u.a. Betten (2007b, S. 110 ff.).

<sup>10</sup> Allgemeine Informationen über die deutschsprachigen Juden in Israel vermitteln z.B. Erel (1983), Zimmermann/Hotam (Hg.) (2005), Betten (2007a) und Maiwald (2008).

<sup>11</sup> DFG-Projekt von Anne Betten, unter anfänglicher Mitarbeit von Kristine Hecker (Bologna), später von Miryam Du-nour (Jerusalem). Mit Textausschnitten und Analysen siehe Betten (Hg.) (1995) und Betten/Du-nour (Hg.) (2000) sowie Betten/Du-nour (2004). Die vollständigen Tonaufnahmen mit (dokumentarischen) Zusatzmaterialien sind zugänglich über das IDS Mannheim/Deutsches Spracharchiv (DGD 2.0), <http://dgd.ids-mannheim.de>, Korpus IS.

<sup>12</sup> 22 Interviews mit ehemaligen Österreicher/inne/n in Jerusalem, aufgenommen von den Teilnehmer/inne/n einer Exkursion der Salzburger Germanistik; zugänglich über das Deutsche Spracharchiv (wie Anm. 11), Korpus ISW.

narrativen Interviews von ein bis drei Stunden Länge auf Band aufgenommen. Sie stammten v.a. aus Deutschland, Österreich und der Tschechoslowakei und wanderten größtenteils zwischen 1933 und 1940 in Erez Israel ein.<sup>13</sup> Das Ziel war zunächst, ihr bildungsbürgerlich geprägtes Deutsch des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zu dokumentieren und die Gründe für die außergewöhnlich gute Sprachbewahrung herauszufinden, die angesichts der traumatischen Erfahrungen dieser Migrantengruppe – Vertreibung, Ermordung der Familie, Holocaust – alles andere als selbstverständlich erscheint.<sup>14</sup>

Die ersten Publikationen zum Projekt waren daher diesen Fragen und der Analyse des an schriftsprachlichen Normen orientierten Deutsch der Sprecher gewidmet, die – obgleich ins so genannte „Land der Väter“ gekommen – v.a. aufgrund des für die meisten sehr schwierigen Zugangs zur hebräischen Sprache nolens volens ihre Erstsprache Deutsch und die damit verbundenen kulturellen Ausdrucksformen in ihren z.T. sehr akademisch geprägten *in-group*-Zirkeln auf hohem Niveau weiter pflegten.<sup>15</sup> Selbst manche Jugendliche partizipierten damals noch an dieser Sprachkultur und bauten ihre Ausdrucksfähigkeit im Deutschen auch ohne Schulunterricht noch weiter aus.<sup>16</sup>

In Betten/Du-nour (Hg.) (2000) „Sprachbewahrung nach der Emigration“ finden sich eine Reihe einschlägiger Beiträge: neben Analysen zu Syntax und Stil (Betten 2000a, b) v.a. die soziolinguistischen Untersuchungen von Miryam Du-nour zu den von den Immigranten hauptsächlich verwendeten Sprachen Deutsch, Englisch und Hebräisch aus der Perspektive des Erwerbs des Hebräischen und der allmählichen Verschiebung des Sprachengefüges (Du-nour 2000a). Aufschlussreich ist z.B. eine Tabelle, bei der nach Selbsteinschätzung der Interviewten das Alter zum Zeitpunkt der Immigration in Relation zur Beherrschung des Hebräischen im Sprechen, Lesen und Schreiben gebracht wird. Daraus geht hervor, dass alle, die bei der Einwanderung jünger als 15 Jahre waren, Hebräisch in allen drei Fähigkeiten perfekt beherrschen, während diese Vollkompetenz bereits bei den 15- bis 18-Jährigen, die oft keine weiterführenden Schulen mehr besuchen konn-

<sup>13</sup> Mit genaueren Angaben, u.a. zur Altersstruktur, siehe Du-nour (2000a) sowie die Einleitungen in Betten (Hg.) (1995) und Betten/Du-nour (2004).

<sup>14</sup> Vgl. auch Oppenrieder/Thurmair (2003, S. 55 f.) zur (meist temporären) „Sprachenabwahl“ v.a. bei Verfolgten des Naziregimes. Hierzu gehören auch die häufigen Fälle von Verweigerung der deutschen Sprache bei späteren Reisen nach Deutschland und Österreich (v.a. bei der ersten Rückkehr), vgl. die Beispiele aus dem Israel-Korpus in Betten (i.Dr.). Z.T. dauerhafte Folgen der Abwahl/Distanz vom Deutschen konstatierte Schmid (2002) bei jüdischen Emigranten in anglophonen Ländern, wo sich – im Gegensatz zu Israel – viel mehr Formen des Sprachabbaus finden ließen.

<sup>15</sup> Vgl. dazu u.a. Betten (2000a, b).

<sup>16</sup> Vgl. dazu Betten (2000b, S. 295 ff.), u.a. mit einem überaus komplexen Satzgefüge des mit 13 Jahren eingewanderten Abraham Frank, das ich wegen seiner kunstvollen Struktur (nicht aber Singularität!) auch in anderen Publikationen zitiert habe (z.B. in Betten 2011c, S. 68 f.).

ten, um mehr als 40% zurückgeht, bei den 19- bis 24-Jährigen gar um über 70% (Du-nour 2000a, S. 201). Weitere Tabellen zeigen, dass in der Familie – wenn man die Verwendung von zwei Sprachen, Deutsch und Hebräisch, mit einbezieht – 75% mit dem Ehepartner und immerhin noch mehr als 50% mit den Kindern Deutsch bzw. auch Deutsch sprachen.<sup>17</sup> Dies galt v.a. für das erste Kind und wurde oft bis zum Lebensende der Eltern beibehalten. Wegen der damaligen Tabuisierung des Deutschen glaubten übrigens die meisten, sie hätten zu den ganz wenigen Ausnahmen gehört.<sup>18</sup>

Interessant ist schließlich, dass rund 60 Jahre nach der Einwanderung nur 22% Hebräisch in allen Gesprächssituationen verwenden und noch 20% am liebsten Deutsch sprechen. Beim Schreiben liegt das Hebräische bei diesen Durchschnittswerten weit hinter dem Deutschen. Besonders interessant ist in diesem speziellen Fall das Lesen: 33% lesen fast kein Hebräisch und 74% lesen bevorzugt Deutsch, daneben Englisch (darauf komme ich bei den Textbeispielen zurück):<sup>19</sup>

	<b>Sprechen</b>	<b>Lesen</b>	<b>Schreiben</b>
<b>Deutsch</b>	20.0	23.1	34.6
<b>Hebräisch</b>	21.9	5.6	12.2
<b>Englisch</b>	0.6	8.8	3.2
<b>Deutsch und Hebräisch</b>	28.1	11.9	16.0
<b>Englisch und Hebräisch</b>	14.4	9.4	10.9
<b>Deutsch und Englisch</b>	4.4	19.4	10.9
<b>Deutsch, Englisch und Hebräisch</b>	10.0	19.4	11.5
<b>andere</b>	0.6	2.4	0.6

Im Folgenden werde ich hier jedoch weder grammatisch-stilistische Analysen des von den Emigranten teilweise selbst so genannten „Weimarer

<sup>17</sup> Vgl. die Tabellen in Du-nour (2000a, S. 204, 206).

<sup>18</sup> Vgl. dazu einen Kommentar von Dr. Hilde Rudberg in Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 65 f.); im Zusammenhang mit dem Interview mit Rudbergs Tochter ferner Betten (2010, S. 52 f.).

<sup>19</sup> Tabelle aus Du-nour (2000a, S. 208).

Deutsch“,<sup>20</sup> noch strukturelle Analysen von Sprachkontaktphänomenen, Code-Switching und -Mixing<sup>21</sup> vornehmen. Es geht vielmehr zentral um den Zusammenhang von Sprachverwendung und Identität.

Unsere Interviews sind weder klassische narrative autobiographische Interviews in dem Sinne, dass die Interviewten zunächst ungesteuert auswählen, was sie aus ihrem Leben erzählen,<sup>22</sup> noch reine Sprachbiographien nach dem Motto „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“<sup>23</sup> bzw. genereller „Erleben und Umgang mit verschiedenen Sprachen im Verlauf des eigenen Lebens“ (Franceschini 2010, S. 8).<sup>24</sup> Sie weisen aber viele Gemeinsamkeiten mit beiden methodischen Zugängen auf<sup>25</sup> und geben v.a. viel Material für Fragen nach kultureller und personaler Identität und deren Beziehung zu gesellschaftlichen/kollektiven Identitätsmustern.

Im Zentrum der folgenden Ausführungen steht daher der Zusammenhang von biographischen Brüchen und der Verdrängung der ursprünglichen Sozialisation einschließlich der daraus resultierenden weiteren „lebensgeschichtlichen Dynamik“.<sup>26</sup> Dies betrifft u.a. die Übernahme von Perspektiven, Identitätsmustern und -idealen der Aufnahmegesellschaft bei der kulturellen Neuorientierung und die damit verbundene neue Sprachenverteilung sowie die einzelsprachlichen Kompetenzen und Vorlieben. Dabei kommt der Art der Präsentation der Lebensgeschichte besondere Bedeutung zu, beginnend mit der Wahl der Textsorte(n) – Bericht, Erzählung, Argumentation, Anekdote etc. – bis zum Darstellungsmodus, z.B. ironisch-distanziert

<sup>20</sup> Siehe den Textbeleg von Prof. Joseph Walk in Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 143 f.); ausführlicher dazu Betten (2000a).

<sup>21</sup> Dazu Du-nour (2000b).

<sup>22</sup> Siehe besonders Lucius-Hoene/Deppermann (2002, bes. S. 9 ff., 78 ff.). Vgl. ferner Rosenthal/Völter/Gilad (1999, S. 56) zur Offenheit der Erzählaufforderungen in ihren Mehr-Generationen-Interviews in Israel seit 1992 auf der Basis der von Fritz Schütze initiierten Interview-Methode der interpretativen Sozialforschung. (Grundlegend dazu Rosenthal 1995, zu den Prinzipien der Gesprächsführung S. 186 ff.). Rosenthal arbeitete dabei mit dem (aus jekischer Familie stammenden) israelischen Psychologen Bar-On zusammen; zu dessen eigener Methode siehe Bar-On (2004).

<sup>23</sup> Überschrift des Vorworts von Franceschini/Miecznikowski (Hg.) (2004, S. VII).

<sup>24</sup> Von der ständig wachsenden Literatur zu Sprachbiographien und Sprachportraits seien als Bezugstexte noch genannt: Tophinke (2002), Treichel (2004), der es um die biographische Dimension von Mehrsprachigkeit geht (S. 21), sowie Busch (2010), die „nach dem Bezug des Spracherlebens zur individuellen Lebensgeschichte einerseits, zu historisch-gesellschaftlichen Konfigurationen mit ihren Zwängen, Machtgefügen, Diskursformationen und Sprachideologien andererseits“ fragt (S. 58).

<sup>25</sup> Zur Positionierung meiner Untersuchungen in der Forschung zu narrativen Interviews und in der Erzählforschung vgl. u.a. Betten (2007b, S. 105 ff., 2009, S. 227 ff.). Zu den Leitfragen für meine Interviews mit der 1. und 2. Generation und meinem methodischen Vorgehen siehe z.B. Betten (2010, S. 29–33, 2011b, S. 210 f.). – Eine Beschreibung des Interviewprojekts mit der 1. Emigrantengeneration in Hinblick auf die Sprachbiographie- und Oral History-Forschung findet sich bei Fix (2010, S. 13–16).

<sup>26</sup> Dazu ausführlicher Rosenthal (2006, Zitat S. 234).



oder emotional-reinszenierend.<sup>27</sup> Diese sprachlichen und stilistischen Einzel-elemente der Konstruktion der narrativen Identität sowie die von den Interviewten gewählten Strategien und sprachlichen Ausdrucksformen der Selbst- und Fremdpositionierung sind gerade auch für die angestrebte Analyse, welche Auswirkungen das Migrationsschicksal auf Identitätsveränderungen und -rekonstruktionen hat, besonders aufschlussreich. Die Grundkonstellation des narrativen autobiographischen Interviews, dass das erzählende Ich zwischen den Zeitstufen seiner Biographie hin- und herwechseln kann, ermöglicht es, sowohl die Ausgangskonstellation und die Umbruchphase als auch weitere Stadien des Lebenslaufs in den Blick zu bekommen, inklusive vorläufiger Bilanzen und Evaluierungen aus der Perspektive der Erzählzeit ebenso wie aus der erzählten Zeit, aus Nähe und aus Distanz.<sup>28</sup> Die Interviewten geben somit Einblick in gelungene und gescheiterte Lebensentwürfe und ermöglichen Eindrücke von ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Die ausgewählten Textpassagen enthalten viele Formulierungshinweise auf diese Aspekte, deren sprachliche Detailanalyse aber hier nur gelegentlich möglich ist. Das Hauptaugenmerk wird vielmehr dem sprachlich-kulturellen Habitus gelten, der sich in diesen Selbstdarstellungen offenbart.

Zu den Interviews mit der 1. Generation werden ergänzend noch vier Interviews mit der 2. Generation herangezogen, da die Nachkommen der Einwanderergeneration ebenfalls noch von der Herkunftsidentität der Eltern und deren Umorientierungsproblemen betroffen und geprägt waren und sind. Als Kinder wurden sie besonders mit der Stigmatisierung dieser Identität als einer „deutschen“ konfrontiert und hatten sich spätestens dann mit den Identitätsangeboten des neuen gesellschaftlichen Kollektivs auseinanderzusetzen.<sup>29</sup> Im Gegensatz zu anderen Migrationen entstand bei ihnen allerdings kein Zwiespalt der Zugehörigkeitsgefühle zum Herkunftsland der Eltern oder dem eigenen Geburtsland Israel, das fraglos als Heimat betrachtet wurde, auch wenn es die familiäre identitäre Prägung in Frage stellte; dies allerdings führte häufig zu Verunsicherungen bis zu psychischen Verstörungen.<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Vgl. dazu u.a. Betten (2009) und ausführlich Majer (2009).

<sup>28</sup> Dazu ausführlich Lucius-Hoene/Deppermann (2002, passim).

<sup>29</sup> Detaillierter Betten (2010) und (2011a), Rosenthal (2006), Bar-On (2004, S. 14 ff.).

<sup>30</sup> Die Aufnahmen stammen aus einem Korpus von 62 Interviews mit der 2. Generation, die ich zwischen 1999 und 2007 in Israel geführt habe, ebenfalls zugänglich über das Deutsche Spracharchiv (siehe Anm. 11), Korpus ISZ. Die hier für die 2. Generation ausgewählten Beispiele betreffen nur Kinder, die bei ihren Eltern aufwuchsen und den Kontrast ihrer (jekkischen) Familienkultur zur Umgebungsgesellschaft zu verarbeiten hatten, was sie rückblickend oft als Überforderung durch das *Leben in zwei Kulturen bzw. Welten* beschrieben. – Nochmals anders waren die psychischen Belastungen derer, die als Kinder ohne Eltern mit der so genannten Jugendalija eingewandert sind und zur 1. Generation gezählt werden (siehe Ada Brodsky). Zu deren Problemen und den „transgenerationellen Folgen“ für ihre Nachkommen vgl. Rosenthal (2006), Urban (2006), Strutz (2006) sowie speziell zu Ada Brodsky Betten (ersch.demn.). – Zu „Loyalitätskonflikten mit den entsprechenden Brüchen, wenn



## 2. Die 1. Generation

### 2.1 Zur Auswahl der Fallstudien

Aus der großen Bandbreite guter bis mangelhafter Integration der 1. Migrantengeneration, die in Kapitel 1 als Hintergrundinformation nur knapp angedeutet wurde, soll nun anhand einiger besonders erfolgreicher Beispiele von Einwanderern, die alle Hürden überwunden zu haben scheinen, gezeigt werden, wo selbst bei optimaler Verarbeitung einer Migration Verunsicherungen, Verlustgefühle, Bedauern oder auch Bitterkeit und Schmerz zurückbleiben. Dass auch bei dieser scheinbar vollständig integrierten Gruppe noch Spuren der „kollektiven Schicksalsbetroffenheit“<sup>31</sup> der gesamten Migrationsgruppe festzustellen sind, gibt diesen ein besonderes Gewicht bzw. identifiziert sie als fast unüberwindbare Hindernisse. Aufschlussreich ist ferner, dass bei Lebensläufen, die auf den ersten Blick von den Ausgangsbedingungen und vom Resultat her vergleichbar erscheinen, doch ganz unterschiedliche Identitätswürfe gewählt wurden und sehr verschieden strukturierte neue Identitäten entstanden sind.<sup>32</sup>

Von den ausgewählten sechs Personen<sup>33</sup> sind vier Professor/inn/en geworden: Paul Alsberg, Yehoshua Arieli, Joseph Walk, Leni Yahil. Ada Brodsky war bekannt als Musikredakteurin, Autorin von Künstlerbiographien und Übersetzerin.<sup>34</sup> Als „Durchschnittseinwanderin“ könnte am ehesten die Ehefrau von Prof. Alsberg, Betti, betrachtet werden: nicht weil sie

---

[...] zwei Gruppen, denen sich ein Individuum zugehörig fühlt, in Konkurrenz zueinander treten“, vgl. Oppenrieder/Thurmair (2003, S. 41): „Die nicht-dominante Sprache stört sozusagen die Loyalität gegenüber der dominanten Sprache, die ihrerseits zu den identitätsbildenden Konstanten der Großgruppe gehört“ (ebd., S. 47). Vgl. dazu aus meinen Interviews mit der 2. Generation Berichte wie die von Tom Lewy oder Michael Shilo, dass sie als Kinder auf der Straße viele Meter vor ihren Eltern gegangen seien, damit keiner merke, dass die zwei, die da Deutsch sprechen, zu ihnen gehören (siehe Betten 2010, S. 37; 2011b, S. 222).

<sup>31</sup> So der Titel des klassischen Aufsatzes von Schütze (1982). Zur Forschungsgeschichte vgl. Straub (2004, S. 290 ff).

<sup>32</sup> Zur Entwicklung „pluraler“ oder „multipler“, komplexer Identitäten und Identitätsmodelle in der postmodernen Sozialpsychologie vgl. den Überblick bei Kresic (2006, S. 119 ff.): V.a. die von Heiner Keupp eingeführte „Patchworkmetapher“ rücke ins Zentrum, dass es sich bei „der Konstruktion eines individuellen Identitätspatchworks [...] um einen lebenslangen, alltäglichen Prozess der Verknüpfung von Teilidentitäten“ handle (ebd., S. 121). Vgl. dazu auch Lucius-Hoene/Deppermann (2002, S. 47 ff.), die aber auch (mit Jürgen Straub) „die Frage nach der Identität als Frage nach der Einheit der Person [...] im Hinblick auf *Kontinuität* und *Kohärenz*“ (ebd., S. 48) betonen. Mit einem Überblick über Konzepte der personalen und der kollektiven Identität siehe Straub (2004).

<sup>33</sup> Vgl. die Kurzbiographien aller hier behandelten Interviewpartner/innen im Anhang! Die Interviews mit Alsberg, Arieli, Brodsky und Yahil stehen auch im Zentrum von Schweiger (2011), die sich bei ihren Identitätsanalysen v.a. auf pronominale Alternation und (sporadisch) Agency stützt. – Vollständige Transkripte der hier ausgewählten Interviews mit der 1. Generation finden sich unter den Zusatzmaterialien des Korpus IS im Deutschen Spracharchiv (siehe Anm. 11).

<sup>34</sup> Zu Brodsky ausführlich Betten (ersch.demn.).

die Karriere ihrem Mann überließ, sondern aufgrund der Beschreibung ihrer mangelnden kulturellen Verwurzelung und eines gewissen Gefühls der Fremdheit im Alter.<sup>35</sup> Typisch für die ganze Einwanderergeneration ist allerdings, dass auch die fünf sehr „Erfolgreichen“ nicht sofort bzw. auch nicht sofort nach dem Studium Karriere machten, sondern erst nach Unterbrechungen, die natürlich mit dem Zweiten Weltkrieg und seinen Folgen sowie dem Unabhängigkeitskrieg 1948 und der damaligen politisch und ökonomisch sehr prekären Situation des Landes zusammenhängen.

## 2.2 Rückblicke auf Elternhaus, Kindheit und Jugend, Beginn der Umorientierung

Da in den meisten Elternhäusern, ob völlig assimiliert oder traditionell und/oder (gemäßigt) religiös orientiert, die deutsche Kultur einen hohen, wenn nicht alles andere übersteigenden Stellenwert besaß,<sup>36</sup> ist es für die heutige Identitätsbestimmung der Emigranten aufschlussreich, in welcher Weise sie diese für sie später fragwürdige, erklärungsbedürftige, in der Aufnahmegesellschaft und vor sich selbst zu rechtfertigende Orientierung, die sie zunächst stark geprägt hat, aus heutiger Perspektive darstellen. Dies betrifft sowohl die Ausführlichkeit, mit der sie bereit sind, sich auf das Thema einzulassen, wie auch die Kommentierung bzw. Evaluierung. Hierzu drei unterschiedliche Beispiele.

Der Historiker Arieli, der aus Karlsbad stammt, legt großen Wert auf die Unterscheidung von deutscher Kultur und nationaler Zugehörigkeit sowie die Verbindung von Deutschem und Jüdischem in seinem Elternhaus. Seine zionistisch orientierte Familie emigrierte schon 1931, gehört also nicht zu den Zwangsemigranten. Dieser Umstand mag dazu beitragen, dass er sehr offen über die enge Bindung seiner Eltern an die deutsche Kultur spricht (vgl. Z. 31 ff., 50 ff.), die auch für seine eigene frühe kulturelle Prägung ausschlaggebend war (vgl. bes. Z. 46 ff., 55 f.).<sup>37</sup>

<sup>35</sup> Vgl. Beispiel 8, Zeile 31–34 und Anmerkung 66.

<sup>36</sup> Vgl. dazu kurz Betten (2000a, S. 174–180). Ausführlich hat Kremer (2007) die Bedeutung von deutscher Sprache und Bildung für das deutsche Judentum aus Quellen des 19. und 20. Jahrhunderts bis 1933 dokumentiert: Durch ebendiese Einstellungen wurden unsere Interviewpartner/innen in ihren Elternhäusern geprägt. Vgl. auch Braese (2010), der die deutsche Sprachkultur von Juden am Beispiel herausragender Persönlichkeiten behandelt.

<sup>37</sup> Die Transkription sämtlicher Beispiele erfolgt nach GAT 2-, „Basistranskript“ (vgl. Selting et al. 2009). Wie im „Feintranskript“ wurden neben Hauptakzenten auch Nebenakzente eingetragen. Aus Platzgründen wurde jedoch auf die Segmentierung in Intonationsphrasen sowie auf den Eintrag von Hörsignalen, die den Verlauf des Dialogs nicht offensichtlich beeinflussen, verzichtet. Ich danke Michaela Metz für ihre umfangreiche Hilfe beim Transkribieren und Formatieren (auch der vielen zusätzlichen Beispiele im Handout zum mündlichen Vortrag) und Simona Leonardi für wertvolle Hinweise! – Mit längeren Ausführungen Arielis zu seiner hier nur angedeuteten Theorie von der „deutschen Reinkultur“ der tschechischen und mährischen Juden vgl. den Textausschnitt in Betten/Du-nour (2004, S. 281 f.).

## Beispiel 1: Yehoshua Arieli [5min 34s – 8min 11s]

01 MD: also kArlsbad war doch ei (--) eigentlich eine  
 02 deutsch: (--) DEUTsche stadt. °hhh äh:: (--)  
 03 also hast (--) hast du (-) kONTAKT gehabt; (.)  
 04 mit den suDEtendeutschen. (--) die: dort  
 05 geLEBT haben. (-) hast du dich gefÜhlt (-) ein  
 06 bisschen mit der kULTUR: wenigstens. °hh ein  
 07 suDEtendeutscher? (-)

08 YA: NEIN. °hhh äh: SCHAU. äh::\_äh wir ha\_ich hab  
 09 VIEL, ich hab (--) den normAlen kONTAKT das  
 10 jedes kind hAt. °hh mit seiner umGEBung, ich  
 11 bin doch in die SCHUle gegangen; neun JAHre,  
 12 °hhh und wir haben NACHbArn gehabt, so dass  
 13 sozusagen °hh äh:: äh wi\_äh d\_m:: mein LEben,  
 14 äh äh::; spielte sich (-) im sudeten (--)  
 15 DEUTschen kreis Ab, mit sehr v:\_starkem  
 16 jüdischen EINSchlag, °hh: und äh:\_i viele  
 17 meiner jüd\_kind äh\_k\_äh: frEUndsch\_äh: freunde  
 18 oder °h be (.) jedenfalls bekAnnten in der  
 19 schule waren ja alle °h nIchtjüdische °h äh  
 20 nichtjüdische äh:\_k\_äh: suDEtenkinder,\_v äh  
 21 von denen einige °hh sozusagen auf\_m LAND (-)  
 22 wachsen,\_und noch diesen (-) sudEtendialekt  
 23 geSPROchen ham; °h den ich ja kaum KANnte.  
 24 °hhh äh:\_j aber ich KANN nicht sagen; dass ich  
 25 irgendwie ein: ein ein gefÜHL hatte; °h ein  
 26 suDEtenpatriot zu sEIn, °hh obwohl natürlich  
 27 die °h umGEBung von kArlsbad; äh HERRlich ist,  
 28 °h und wir VIEL; ((klopft auf den tisch))  
 29 meine\_f (ga)\_auch meine familie und auch ich  
 30 VIEL viel °hh äh: herUmgewandert sind. °h  
 31 !A!ber. °h unsere kULTUR; (--) äh: und jetzt  
 32 sag ich !UN!sere kultur war natürlich °h die  
 33 klassische deutsche kultUr. °hh und: nicht die  
 34 suDEtenkultur, weil es ja so was kaum GAB,  
 35 oder <<lachend> jedenfalls> ich (xxx xxx) (.)  
 36 bin °h mich dessen nicht beWUSST, °hh aber wie  
 37 Alle (.) j (.) deutschsprechigen jUden in\_der  
 38 in böhmen und\_und in der °h in äh in der (.)  
 39 in MÄHren, °hh ihre HEIMkultur; ihre RIChtige  
 40 kultur war die kultUr; °h entweder von WIEN  
 41 oder prAg, (--) oder (-) DEUTSCHland, (-) die

42 sozusagen °h das gEistig humanistisch DEUTsche  
 43 kultur, (-) europÄischdeutsche kultur  
 44 dArgestellt hat °h äh wie: die jUDen sie eben;  
 45 (-) sowohl entWICKelt haben wie auch  
 46 akzeptiert haben. °hh sodass ich als kind °h  
 47 !VOLL!kommen in der deutschen kultur  
 48 Aufgewachsen bin, °hh vom theAter und von  
 49 büchern; und (.) also SOzusagen; °hh und von  
 50 den geSPRÄchen und:\_den; der atmosphÄre meiner  
 51 ELtern, °h die s\_ungeheurer verwachsen waren  
 52 mit °h mit der: also mit der deutschen kultur;  
 53 und der °h dichtung und der philosophIE und äh  
 54 und der KUNST, °hh so (.) dass in (.) DIEsen  
 55 sinn; °h äh war mein (-) war m:: mein  
 56 MUTterkultur wirklich äh: die deutsche kultUr,  
 57 ((...))

Ganz anders spricht dagegen über diesen Teil ihrer Vergangenheit die Historikerin Leni Yahil, die in Berlin aufwuchs. Sie erwähnt z.B. nicht (bzw. nie), dass ein Teil ihrer Familie zur katholisch gewordenen Linie der Moses-Mendelssohn-Nachkommen gehörte,<sup>38</sup> und geht über die völlig deutsche Prägung ihrer Jugendzeit soz. ex negativo, aus jüdischer Perspektive, hinweg (*nicht sehr jüdisch bestimmt*, Z. 2 f.). Umso mehr hebt sie stattdessen ihre persönliche Hinwendung zum Jüdischen seit Ende der 1920er Jahre hervor (Z. 20 ff.), da ihr dies für ihre spätere identitäre Ausrichtung sehr wichtig ist:

**Beispiel 2: Leni Yahil [1min 48s – 2min 59s]**

01 LY: ((...)) ich bin Aufgewachsen äh:: in einer:  
 02 (.) umgEbung; äh die die::\_äh nIcht sehr:  
 03 jüdisch beSTIMMT war, °hhh und äh:: und auf  
 04 der ANDeren seite; (-) äh äh der: dass da  
 05 (xxx xxx) ALLgemein; es war in der nÄhe von  
 06 berLIN, °hh und die allgEMEIne:: stimmung äh:  
 07 °h war sehr geTEILT. °h äh äh (xxx xxx) die:  
 08 hatten eine:\_äh: unsere klAssenlehrerin war  
 09 soziALdemokratin, °hh und in der KLASse  
 10 waren\_äh::; auch schülerinnen die: (.) die  
 11 nachher: äh gUte NAzis geworden sind. also das  
 12 war sehr °hh äh geMISCHT. die die ganze:

<sup>38</sup> Recherchiert von Schweiger (2011, S. 287) mit Literaturangaben. Vgl. auch Anmerkung 50.

13       atmosphÄre. ((räuspert sich)) äh: (-) mich hat  
 14       äh:: (-) vor: von vornherEIN schon. von (-)  
 15       FRÜH an; hat mich äh: geschichte sehr  
 16       interesSIERT, °hh geschichte und ((räuspert  
 17       sich)) auch literaTUR, (-- °h und das hab ich  
 18       nachher Angefangen in deutschland zu  
 19       stuDIERen, aber nicht (-) sehr LANge, aber zu  
 20       (-) inzwIschen bin ich (aber auch)  
 21       hiNEINGekommen; °hh in\_die krEise der:  
 22       jüdischen JUgendbewegung, °hh und hab mich  
 23       dann sehr: viel mit äh:: mit den JÜdischen  
 24       problemen befasst, und\_äh: heBRÄisch  
 25       angefangen zu lernen, ((...))

Paul Alsberg hingegen, der auch Historiker wurde, berichtet vor dem hier präsentierten Textausschnitt sehr offen und ausführlich, wie assimiliert und unjüdisch sein Elternhaus war, bis er sich unter dem Druck der Erfahrungen der Nazizeit in Hinblick auf seine Auswanderung jüdische Kenntnisse in einem Rabbinerseminar zu verschaffen suchte:<sup>39</sup>

### Beispiel 3: Paul Avraham Alsberg [20min 45s – 21min 31s]

01 PA:    sehen sie das ist sehr dramATisch eigentlich.  
 02        °hh ich bin auf\_s rabbinerseminar gekOMmen;  
 03        (-- ) und konnte doch GAR nichts. °h und der  
 04        LEITer des rabbinerseminars; (-) hat mich  
 05        interVIEWT, °h ich will ihnen das jetzt nicht  
 06        genau (-) genau in seinen deTAILS erzählen,  
 07        [°h dieses interview]  
 08 AB:    [aber war das eine ent]SCHEIdung, die jetzt  
 09        also im (-) unter dem druck der NAzijahre  
 10        vielleicht [gereift ist oder-]  
 11 PA:        [es war überHAUPT n]icht, um  
 12        rabBIner zu werden. (-- ) ich wollt ja nicht  
 13        rabBIner werden. °hh ich wollte (-) EInfach °h  
 14        jüdische KENNTnisse mir An (.) eignen, °h um  
 15        hIER auf der universität es später LEICHTer zu  
 16        haben. °hhh ich wollte iwRIT lernen, (-- ) und  
 17        ich wollte eine gute bAsis °h in den jüdischen  
 18        FÄchern bekommen. °h die wir EINFach nicht;  
 19        (-) in\_äh:: in\_äh: °h elberfeld beKOMmen  
 20        hatten. ((...))

<sup>39</sup> Für einen längeren Ausschnitt dieser Stelle siehe Betten/Du-nour (2004, S. 21).

### 2.3 Die sprachliche und kulturelle Umstellung: Probleme, Konflikte

Leni Yahil und Paul Alsberg waren bei der Emigration junge Studenten, die in Jerusalem bald weiterstudierten. Aber während Yahil betont, wie bewusst sie den Übergang in die hebräische Sprache betrieben hat, indem sie sich z.B. von Anfang an alle Notizen auf Hebräisch zu machen versuchte,<sup>40</sup> erzählt Alsberg genüsslich eine Anekdote, wie er, als er Texte ins Hebräische übersetzen sollte, zunächst einmal durchfiel.<sup>41</sup>

Yehoshua Arieli und Ada Brodsky waren erst 15 bzw. knapp 14 Jahre alt, als sie ins Land kamen. Beide lebten von da an getrennt von ihren Eltern. Sie kamen beide – allerdings zu unterschiedlichen Zeiten – zunächst auf die berühmte Landwirtschaftsschule Ben Shemen.<sup>42</sup> Die Jugendlichen wurden dort in Hebräisch, jüdischem Wissen und Landwirtschaft unterwiesen.<sup>43</sup> Brodsky, die als junges Mädchen in Deutschland schon Preise für eigene kleine Prosatexte bekommen hatte,<sup>44</sup> beschreibt anschaulich, ebenso berührend wie für die Migrationslinguistik aufschlussreich, dass sie dort zwar rasch zu sprechen lernte, sich aber mit dem selbstständigen Schreiben – zunächst mit Aufsätzen und später mit dem schöpferischen Schreiben – schwer tat, was sie bis zuletzt mit Bitterkeit erfüllte. Mangelhafte Kenntnisse der Bibelsprache, aber auch des neuen Milieus hinderten sie daran:

*Hier hatte ich das Gefühl, dass mir alles aus den Händen/ dass ich selbst nirgendwo richtig zu irgendeinem Kreis gehöre [...] was ich bin, ist überhaupt nicht etwas, worum man in diesem Land schreibt. Man muss schreiben über Chaluzim, über Pioniere, über alles Mögliche, das mir nicht gehört, wobin ich nicht gehöre.<sup>45</sup>*

<sup>40</sup> Vgl. den Textausschnitt in Betten/Du-nour (2004, S. 317 f.).

<sup>41</sup> Vgl. ausführlich in Betten/Du-nour (2004, S. 315).

<sup>42</sup> Das Jugenddorf Ben Shemen wurde 1927 von dem aus Deutschland stammenden Arzt und Reformpädagogen Siegfried Lehmann gegründet. Anstelle von Hinweisen auf die zahlreiche Literatur darüber ein Auszug aus Arielis Beschreibung: „Der Leiter dieser Schule, der ein ganz besonderer Mann war, Dr. Lehmann, hat dort die Erziehungsideale der deutschen Jugendschulen eingeführt“; vom Gedanklichen wie auch vom Künstlerischen her sei „irgendwie die deutsche Kultur da nach Ben Schemen mitgewandert“ und habe sich „dort sozusagen transformiert [...] ins Hebräische, aber als richtiges Kulturereignis“ (aus Betten/Du-nour 2004, S. 291). Dies kam natürlich besonders den Kindern entgegen, die wie Ada Brodsky im Rahmen der Jugendalija (siehe Anm. 30) aus Hitler-Deutschland dort Aufnahme fanden.

<sup>43</sup> Zu den damit verbundenen Erziehungsidealen des „neuen Israeli“ bzw. Pioniers siehe u.a. Rosenthal (2006), Šegev (2008, v.a. Kap. 5).

<sup>44</sup> Vgl. ihre eigene Kindheitsbeschreibung in Brodsky/Neumark (2000) sowie Jessen (2011) auf der Basis eines Interviews mit Ada Brodsky im Jahr 2007.

<sup>45</sup> Wesentlich ausführlicher ist diese aufschlussreiche Stelle in Betten/Du-nour (2004, S. 333–335) wiedergegeben: dort leicht „geglättet“, hier im Originalwortlaut des Transkripts.

Die Verunsicherung drückt sich heute noch in einer hier (und im weiteren Kontext) auffälligen Formulierungsunsicherheit der sonst so Wortgewandten aus.

Von Problemen anderer Art, mit denen fast alle Neueinwanderer aus Deutschland konfrontiert waren, berichtet Pädagogikprofessor Joseph Walk. Er war nach der Einwanderung bereits Erzieher für die mit der Jugendliaja ins Land gekommenen Jugendlichen<sup>46</sup> und Lehrer im Dorf, wo er und seine Familie von der Mehrheit der aus Osteuropa stammenden Arbeiter nicht besonders freundlich behandelt wurden:<sup>47</sup>

Beispiel 4: **Joseph Walk** [30min 51s – 32min 44s]

01 JW: ((...)) ich kam  
 02 neunzehnhundertsechsdreißig ins LAND,  
 03 inzwischen war ich LEHRer, °h (-) äh war  
 04 jugendliaja (-- ) äh LEITer hier im LANde, °h  
 05 und kam dann: äh: Als jugendliajaführer in ein  
 06 (-) DORF, wo etwa nur fünfundzwanzig prozent  
 07 JECKes waren, °h alle ander\_n stammten aus  
 08 Polen; LItauen; UNGarn, °h und waren nicht  
 09 g\_rade sehr jeckenfreundlich EINGestellt. °hh  
 10 und nun geschah FOLgendes. (1.5) im jahre (.)  
 11 etwa neunzehnhundertzweiundVIERzig; als dOch  
 12 schon DURCHgesickert war, (-- ) LANGsam; °h was  
 13 eigentlich passIERT? (-- ) erschien in der:  
 14 parTEIzeitung, der: (-) damaligen (-)  
 15 religiösen ARbeiterschaft, die auch HEUTE noch  
 16 erscheint- °hh ein artikel zuNÄCHST (-) gegen  
 17 die deutsche kultUR, (---) und die: Endeten  
 18 alle mit angriffen auf uns JECKes. (---) als  
 19 wenn wir nun: (.) äh (.) ich würde SAgen; °h  
 20 der nächstLIEgende; (-- ) GREIFbare gEgner  
 21 wären. °hhh das hat uns empÖRT, und ich hab  
 22 damals als leiter der kultURkommission dieses  
 23 ORtes; (-) ich war LEHRer dort, °h habe ich  
 24 äh: eine gesprochene ZEITung herausgegeben,  
 25 und ein: (-- ) auch aus DEUTSCHland stammender;  
 26 (-- ) äh:: (-- ) chAVER, (-) das kann man schwer  
 27 überSETzen. °h mitbewohner, geNOSse, °hhh der  
 28 kam ZU mIr\_und\_sagte, hör mal ZU, ich will  
 29 einen LEITartikel schreiben; in der nächsten

<sup>46</sup> Vgl. Anmerkungen 30 und 42.

<sup>47</sup> Zum Verhältnis Jeckes – Ostjuden vgl. nochmals Anmerkungen 1 und 8.

30           gesprOchenen ZEItung; °h ((hustet)) damit die  
 31           menschen mal verSTEHen hier; °h was der  
 32           (UNterschied zwischen) °hh einem vOlk\_kultUr  
 33           und zivilisatION ist. und dass das nicht  
 34           miteinander zu verMENgen ist. °h ich ging  
 35           damals auf FERien; es waren die großen FERien,  
 36           ich komm zuRÜCK, °h im autobus von HAIfa; (-)  
 37           in dieses DORF; sitzt NEben mir, °hh ein  
 38           lItauischer JUde, (-- der:: auch der k (.)  
 39           kulturkommission AN (--)) gehört, nicht eben  
 40           (-) sehr JECKenfreundlich, °h und sagte wAS  
 41           hab ich geHÖRT? °h ihr jEckes wollt die NAzis  
 42           verteidigen- °h (sag i) bist du verRÜCKT  
 43           gewOrden, °hh sagt er JA; und wir haben  
 44           geHÖRT; dass äh: °h ihr einen artIKel; °h v äh  
 45           SPREchen wollt; °h und (.) die:: °h deutsche  
 46           kultUr ver\_äh:: (-) verTEIdigen wollt; (...))

Walk und viele andere Jeckes haben diese konfrontative Ablehnung ihrer kulturellen Identität (vgl. Z. 16 ff., 45 f.), die bis zur Unterstellung einer Nähe zu den Nazis ging (Z. 41 f.), nie vergessen, auch wenn ihre Einstellung zum israelischen Kollektiv sich im Laufe der Jahre geändert hat. Walk positioniert sich mit diesen, aber auch anderen Einstellungen (z.B. seinen politischen)<sup>48</sup> eindeutig in der Gruppe der Jeckes (vgl. Z. 18, 40 f.), während er in anderer Hinsicht (so in seiner religiösen Ausrichtung und der damit einhergehenden tiefen Verbindung mit der hebräischen Sprache, siehe 2.4) von den typisch jeckischen Identitätsmerkmalen abweicht. Dass „eine kollektive Identität [...] Mehrfachzugehörigkeiten einer Person zu verschiedenen Gruppen“ keineswegs ausschließt (Straub 2004, S. 300), werden auch die folgenden Beispiele untermauern.

## 2.4 Der Aus- und Umbau der Identität in späteren Lebensstadien; Lebensbilanzen

Besonders relevant für das Thema des Identitätsumbaus ist auch der Rückblick der Interviewten auf spätere Stadien ihres Lebens, in denen sie nach den ersten Bemühungen um Integration ihre Identitätswürfe mehr oder weniger selbstbestimmt in neue, für ihr weiteres Leben entscheidende Richtungen lenkten.

<sup>48</sup> Vgl. seine Ausführungen zur humanistischen Tradition der deutschen Juden, die sich bereits in dem 1926 gegründeten ‚Friedensbund‘ *Brit Schalom* für einen binationalen Staat Palästina einsetzen, und zu seinen eigenen Aktivitäten in der religiösen Friedensbewegung: Textauschnitte in Betten (Hg.) (1995, S. 409–411). Aus entgegengesetzter Haltung ist dies auch ein zentrales Thema im Interview mit seiner Tochter Shulamit, siehe unten Beispiel 12.



Ada Brodsky hatte sich durch ihren Wunsch, ein Gymnasium zu besuchen und das Abitur zu machen, zwar schon von dem für sie vorgesehenen „Pionierweg“ der Landwirtschaftsschule abgewandt, aber mit ihrem ersten Studienfach Judaismus doch auf andere Weise versucht, die Erwartungen, die in eine Einwanderin gesetzt wurden, zu erfüllen.<sup>49</sup> Nach einigen biographischen Intermezzi – wie Heirat, Kind, Betreuung von Lagerüberlebenden in Zypern – brach sie dieses Studium jedoch ab und verwirklichte nach dem Tod ihres Vaters, der das Musikstudium nur für ihren begabteren Bruder vorgesehen hatte, nun selbstbewusst geworden, ihren Traum. Das folgende Textbeispiel offenbart ironische Distanz zu dem Anpassungszwang unter die herrschende Ideologie, dem sie sich zunächst unterworfen hatte, aber auch zu ihrer damaligen neuen Selbstsicherheit; es enthält alle Ingredienzien der Reflexion über Identitätszwänge und dazu im Widerspruch stehende geheime Wünsche:

Beispiel 5: **Ada Brodsky** [36min 48s – 37min 42s]

01 AB: ((...)) dann hab ich mir gedACHT; also JETZT  
 02 (-- ) kann ich machen; was ich WILL- °hhh (---)  
 03 und jetzt\_sch (-) pFEIfe ich auf den  
 04 judaISMus. ich: (-) das äh: das WAR sOzusagen  
 05 auch äh:; (-) °h dAs was man eben äh: was man  
 06 eben dem land SCHULdig ist. NICHT, s:ich für  
 07 seine kultur zu interesSIERen; ich hab geSAGT,  
 08 also JETZT, (.) ich hab schon: WEISS ich; äh  
 09 was ich schon alles geMACHT hab auf dieser  
 10 welt- jetzt war ich in ZYpern; und hab dort  
 11 °hhh HELdentaten vollbracht. und jetzt hab ich  
 12 schon ein KIND überhaupt diesem lAnde  
 13 geschenkt; also jetzt mache ich einfach °hh  
 14 NICHT das; was ich am BESTen kAnn, sondern das  
 15 was ich am be (.) am MEISTen will. (1.5) und  
 16 das war muSIK. (---) °hh und da ließ ich alles  
 17 stehen und LIEgen; und ging (and die)  
 18 muSIK(ens). äh: akadeMIE und hatte so:::; (.)  
 19 f: (.) äh war wie so ähm ein TRAUM. denn das  
 20 hätt (ich) mir nIEmals VORgestellt; dass Ich  
 21 in meinem leben muSIK studIEre- weil ich doch  
 22 GAR nicht so schrecklich begAbt war oder so-  
 23 °hh nur dass ich das eben g\_rade schrEcklich  
 24 schrecklich LIEBte. ((...))

<sup>49</sup> Vgl. Rosenthal (2006, S. 235 ff.) und Hansen-Schaberg (2006, S. 189 ff.) über den Druck zur Integration und Akkulturation, der besonders auf den als Kinder und Jugendliche Immigrierten lastete.

In unserem Zusammenhang wichtig ist jedoch v.a., dass es Brodsky durch diese Entscheidung möglich wurde, in ihrem weiteren Leben ihren israelischen Hörern und Lesern die deutsch-europäischen Meisterwerke der Musik und Literatur auf Hebräisch nahezubringen. Damit hatte sie eine Legitimation gefunden, sich wieder mit deutscher Kultur und Sprache zu beschäftigen und konnte somit für sich selbst eine Brücke schlagen zwischen ihrer einst so geliebten Herkunftskultur und der neuen Lebenswelt – was ihr Publikum, das ähnliche Erfahrungen verarbeiten musste, ihr mit großer Dankbarkeit lohnte.

Bei Leni Yahil hingegen, deren Großvater mütterlicherseits, James Simon, einst Kunstmäzen des deutschen Kaisers war,<sup>50</sup> sitzt die Verletzung zu tief, um überhaupt angesprochen werden zu dürfen. Sie wandte sich konsequent von der Beschäftigung mit deutscher Kultur ab. Ihr wissenschaftliches Lebensthema wurde die deutsche Unkultur – der Holocaust. In den ersten Jahren nach dem Studium engagierte sich die großbürgerlich Aufgewachsene besonders in der Arbeiterbewegung, was sie als einen *in vieler Hinsicht entscheidenden Wendepunkt in ihrem Leben* bezeichnet (Bsp. 6, Z. 3 f.). Sie suchte damit die volle Identifikation mit den damaligen ideologischen Positionen und Idealen des jungen jüdischen Staates – und diese Ausrichtung hat sie bis zuletzt beibehalten. Ihre journalistische Tätigkeit, z.B. für die Zeitung der Arbeiterbewegung (siehe Z. 14 ff.), hatte nichts mehr mit ihrer Herkunftskultur gemein; der Hinweis darauf dient eher der Bestätigung ihrer nun ganz anderen Identitätsbestimmung:

Beispiel 6: **Leni Yahil** [29min 8s – 29min 57s]

01 LY: ich hab mit bErl<sup>51</sup> damals (---) einige monate  
 02 geARbeitet, °hh und das war natürlich für mich  
 03 in VIEler hinsicht, (.) ein entschEIdender  
 04 wendepunkt (.) in meinem LEben, °hh weil ich  
 05 dort auch mit einem großen kreis von °h  
 06 mEnschen zuSAMmengekommen bin; die °h äh: (--)  
 07 aus GANZ verschiedenen hIntergründen; aus GANZ  
 08 verschiedenen kibbuzIm, aus ganz- °hh äh dAs:  
 09 war: eigentlich ein sehr entschEIdender\_m; ;

<sup>50</sup> Vgl. ausführlich Matthes (2000); dieses Buch hat mir Leni Yahil zugeschickt, die einmal anmerkte, wenn sie das Interview mit mir (und nicht ihrer israelischen Freundin aus denselben politisch-zionistischen Kreisen) gemacht hätte, wäre es sicher ganz anders ausgefallen: Ob sie damit andeuten wollte, dass sie dann mehr über die Rolle ihrer Familie in Deutschland und ihre diesbezüglichen Gefühle preisgegeben hätte, blieb ungeklärt.

<sup>51</sup> Berl Katznelson (1887–1944): bedeutender israelischer Arbeiterführer, Journalist, Politiker; Vertrauter Ben Gurions, in den 1920er Jahren Mitbegründer zionistisch-sozialistischer Parteien und Institutionen, 1925 Gründer der ersten Zeitung der Arbeiterbewegung *Davar*; seit 1939 Initiator der illegalen Einwanderung für Flüchtlinge aus Europa, etc.

10 (-) äh: punkt in äh: in der (.) gesamten  
 11 entWICKlung, °hh und ich bin dann danAch in  
 12 tel aVIV geblieben, und hab dann: äh: (.) wie  
 13 gesagt auch (-) sowohl in der: (-) in der:  
 14 Arbeiterinnenbewegung °hh geARbeitet, ich hab  
 15 dann auch später: äh (-) das: (-) das orGAN,  
 16 was: die (.) ver (.) die:  
 17 MD: dwar hapoElet.=  
 18 LY: =die dwar hapoElet mit äh rediGIERT, und mit  
 19 heRAUSgebracht und °hh hab auch im daWAR in:\_d  
 20 äh später geARbeitet, ((...))

Viel unangestregter hinsichtlich seiner ideologischen Ausrichtungen und auch Schwankungen gibt sich dagegen, zumindest im Rückblick, Yehoshua Arieli<sup>52</sup> – vielleicht weil er, schon aus einer zionistischen Familie kommend, den Zionismus nicht für sich erkämpfen und seine Glaubwürdigkeit nicht beweisen musste, was für die Jeckes hingegen eine ständige Herausforderung blieb: „Kommst du aus Überzeugung oder kommst du aus Deutschland?“ mussten sich die Hitler-Flüchtlinge oft fragen lassen. Arieli hingegen berichtet ganz locker, dass er durch die Heirat mit einer *Sabre* in *eine vollkommen israelitische Gesellschaft hineingekommen* sei (Z. 5 ff.), wodurch *das deutsche Element ... als bildendes Kulturerlebnis vollkommen verblasst* sei (Z. 13–19):<sup>53</sup>

#### Beispiel 7: Yehoshua Arieli [80min 15s – 82min 59s]

01 YA: ((...)) inzwischen hab ich mich (-- ) mit äh::  
 02 (-) verHEIratet, neunzehnhundertv: (-) äh: (.)  
 03 SIE\_Mundvierzig, mit der yael  
 04 [Auslassung: 17s]  
 05 YA: die eine SAbre ist, °hh und bin DAdurch; (.)  
 06 also schon (-- ) nicht nur wegen (-- ) aus an  
 07 (.) ((klopft ab hier wiederholt gegen das mic))  
 08 ANder\_n gründen; °hh in eine vollkommen  
 09 (-) äh äh: israelitische gesellschaft  
 10 heREINGe; (.) WAS ja auch mit der; °hh äh:  
 11 heREINGekommen. was ja auch äh d (-) war  
 12 naTÜrlich; °h mit allen ANder\_n erlebnissen;

<sup>52</sup> Arielis Selbstdarstellung lässt sich, nach Straub (2004, S. 290 unter Bezug auf Honneths „Kriterien einer dezentrierten Autonomie“) eher als autonomer Verzicht interpretieren, „das eigene Leben einem ’einigen Sinnbezug‘ unterzuordnen, sondern es vielmehr im Zuge einer narrativen Synthese des Heterogenen“ zu repräsentieren und zu reflektieren.

<sup>53</sup> Mit einer anderen Stelle, an der Arieli seine israelische Kultur „der Pionierzeit und des Lebens“ mit dem vergleicht, was er unter einer wirklich „hebräischen Kultur“ versteht, siehe Betten/Du-nour (2004, S. 293f.).

13 die ich zuVOr und so weiter HATte, °hhh (-) so  
 14 dass im GRUNde genommen, was du N::ENnen  
 15 könntest, °hh das deutsche: (-) element (-) °h  
 16 äh va (.) vOllkommen verBLASST ist. äh: äh:  
 17 äh: in °hh äh:: (-) als jedenfalls als °h (-)  
 18 bildendes äh: kulturerLEBnis. äh vollkommen  
 19 (-) verBLASST ist,  
 20 [Auslassung: 1min 10s]  
 21 ich MUSS sagen; dass °h und das ist vielleicht  
 22 WICHtig. °h dass die zweieinhalb jahre die ich  
 23 zuERST in amerika wAr, (.) also  
 24 neunzehnEinundfünfzig bis  
 25 neunzehnVIERundfünfzig, °hh waren für mich von  
 26 JE:dem standpunkt her getroffen- (-) UNgeheuer  
 27 wichtig. auch vom kultuREllen her. °hh ERSTens  
 28 hab ich; °h hab ich amerika akzeptiert als °h  
 29 als (.) kuk eine kultUR; oder als eine  
 30 geSELLschaft; °hh die in vIElem für mich äh:  
 31 (.) äh: nicht nur hochinteressANT sondern; °hh  
 32 ein GANZ neuer typus einer kultur; einer  
 33 geSELLschaft war, °h und in vIElem; habe ich  
 34 sie hochgeSCHÄTZT, ((...))

Mit *allen anderen Erlebnissen, die ich zuvor ... hatte* (siehe Z. 12 f.) sind v.a. vier Jahre in deutscher Kriegsgefangenschaft als Offizier der britischen Armee von 1941–45 gemeint, in denen er, unter ständiger Lebensgefahr, Deutsch und Deutsche von der übelsten Seite kennenlernte.<sup>54</sup> Besonders abgestoßen hat ihn, wie er an anderer Stelle des Interviews ausführt, ihr *vollkommen primitives, schreiendes Soldatendeutsch*. Seitdem ist ihm Deutsch *als öffentliche Kunst-sprache* (z.B. auf dem Theater) *unerträglich: weil ich es ihnen nicht mehr glaube*.<sup>55</sup>

<sup>54</sup> Siehe dazu die Textausschnitte in Betten (Hg.) (1995, S. 239 f.) und Betten/Du-nour (2004, S. 216).

<sup>55</sup> Vgl. den Textausschnitt in Betten/Du-nour (2004, S. 306 f.). Der auf das obige Zitat unmittelbar folgende Satz lautet: *Das ist ein Vorurteil natürlich*. Als analytisch denkender Wissenschaftler ist Arieli der Zusammenhang zwischen Klangempfinden, Spracheinstellung, Stereotyp und Vorurteil bewusst (vgl. etwa die Definition von Spracheinstellungen „als Bündel von kognitiv, affektiv-evaluativ sowie prä- und proskriptiv ausgerichteten Meinungen über Sprache, Sprachverwendung und die Benutzer von Sprache zugleich“ von Portz 1982, S. 93). Die affektive Einstellung bzw. konnotative Verknüpfung der deutschen Sprache mit den schrecklichen persönlichen (bei den nachfolgenden Generationen nur medial vermittelten) Erfahrungen mit ihren Sprechern bleibt für den Privatmenschen jedoch ausschlaggebend und unauslöschbar. Ausgehend von Ansätzen von Bourdieu, Bachtin, Kristeva, Kramsch gibt Busch (2010, S. 60 f.) interessante Hinweise, wie die „subjektive[.] Wahrnehmung bestimmter symbolischer (sprachlicher) Formen“ – z.B. die „Art, wie ein Klang empfunden und interpretiert wird“ – mit „Entwürfe[n] von Subjektpositionen verknüpft“ ist. – (Ganz unterschiedliche) Assoziationen zum Klang des Deutschen äußern in meinen Interviews

– Wenn für Arieli selbst ein 2½-jähriges Harvard-Stipendium *von jedem Standpunkt her ... ungeheuer wichtig* wurde, *auch vom Kulturellen her* (siehe Z. 25 ff.), so war es für ihn später als Professor für Amerikanische Geschichte in Jerusalem aufgrund dieser Erfahrungen mit einer anderen Kultur und Gesellschaft ein Hauptanliegen, seinen israelischen Studenten Kenntnis und Wertschätzung anderer Kulturen als (nur) der jüdischen und das *Bewusstsein einer allgemeinen Menschlichkeit* zu vermitteln.<sup>56</sup>

Für die mit ihm befreundete Interviewerin Du-nour äußerst überraschend war allerdings, dass Arieli, der für viele die Musterbiographie der Pionierzeit und zugleich eines erfolgreichen israelischen Wissenschaftlers verkörperte, seine Beziehung zur hebräischen Kultur selbstkritisch als eine *im Grunde genommen oberflächliche* bezeichnete, *die bei ihm nie ein Konkurrent für das Deutsch-Europäische und später Englische geworden sei*.<sup>57</sup> Auch seine Hauptsprachen beim Lesen sind Englisch und Deutsch.<sup>58</sup>

Joseph Walk erläutert sehr detailliert, wie es in seinen drei Sprachen um die einzelnen Kompetenzen bestellt ist. Im Gegensatz zu den allermeisten seiner Altersgruppe hält er seine *schriftliche Ausdruckfähigkeit im Hebräischen* heute für die beste,<sup>59</sup> v.a. aufgrund des *viel größeren assoziativen Sprachschatzes*, den er durch sein intensives Bibelstudium erworben habe. Im Sprechen schätzt er sich im Deutschen und Hebräischen gleich gut ein, er hält in beiden Sprachen mühelos freie Vorträge. Diese Geläufigkeit führt er nicht zuletzt darauf zurück, dass auch er, wie die meisten Einwanderer seiner Generation, *zu Hause noch Deutsch spreche*.<sup>60</sup> Ergänzt sei noch aus einer anderen Stelle des Gesprächs, dass auch Walk im Lesen, so wie alle, das Deutsche bevorzugt: *es geht schneller!*<sup>61</sup>

Für die „Durchschnittseinwanderer“ sind am ehesten die Berichte des Ehepaars Alsberg charakteristisch – wobei die hohe öffentliche Position Alsbergs als Staatsarchivar nicht zu vergessen ist! Auch Alsberg kann, wie Walk, auf Hebräisch und Deutsch freie Vorträge halten etc.<sup>62</sup> Als seine Frau

---

sonst meist nur Angehörige der 2. Generation, von den Beispielen hier die Geschwister Ze'ev Walk (Bsp. 15, Z. 8 ff.) und Shoshana Stahl (Bsp. 16): vgl. zu Beispiel 15 auch Anmerkung 85.

<sup>56</sup> Bisher nicht publizierte Stelle; vgl. dazu Arielis Ausführungen zu einer „Weltkultur im Hebräischen“ bei der jüngeren Generation, auch Schriftstellern wie David Grossman u.a., in Betten/Du-nour (2004, S. 296).

<sup>57</sup> Unpublizierte Stelle aus dem Interview.

<sup>58</sup> Vgl. nochmals die Statistiken in Kapitel 1.2. – Zu Arielis Sprachgebrauch und -einstellungen ausführlicher Schweiger (2011, S. 184 ff.).

<sup>59</sup> Zu den folgenden Zitaten vgl. die gesamte Textstelle in Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 107).

<sup>60</sup> Dies mit seiner zweiten Frau, die auch eine Jeckin ist, während er mit seiner früh verstorbenen ersten Frau schon kurz nach der Einwanderung systematisch zum Hebräischen übergegangen war. Diese Tatsache befremdet seine Kinder aus der ersten Ehe (siehe unten Ze'ev Walk, Shoshana Stahl, Shulamit Melamed) sehr (vgl. Bsp. 12, Z. 6 ff.).

<sup>61</sup> Vgl. Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 122, Z. 34 ff.).

<sup>62</sup> Vgl. hierzu Paul Alsberg in Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 110, Z. 21 ff.).

Betti gesteht, dass sie auf Hebräisch *eigentlich überhaupt nicht gelesen habe*, erklärt er das damit, dass seiner Frau im Hebräischen die Assoziationen fehlen.<sup>63</sup> Aber auch er selbst bekennt, bis heute keine Belletristik auf Hebräisch zu lesen, sondern v.a. auf Englisch – und *um sprachlichen Genuss zu haben, bis heute nur auf Deutsch*.<sup>64</sup> Daher resümiert er für sie beide, sie seien *nicht ins Hebräische hineingewachsen*,<sup>65</sup> Hebräisch sei nicht ihr *kulturelles Erbe*, nicht ihr *kultureller Besitz*, sondern (nur) die Sprache des alltäglichen Lebens (Bsp. 8, Z. 4 ff.). Auf meine Frage, ob er darunter leide (Z. 10), folgt zunächst ein selbstbewusstes Bekenntnis zu den kulturellen Gütern, die er mitgebracht habe (Z. 21 ff.), und er bezeichnet seine Generation als *viel reicher*, spricht dann, schon abschwächend, von einem *guten Gegengewicht* (Z. 28) und schließlich heißt es nur noch: *keineswegs nur als Verlust* (Z. 29). Seine Frau geht jedoch weiter: Jetzt, am Ende ihres Lebenswegs, hat sie *irgendwie das ... Gefühl ... ich bin hier fremd* (Z. 31 ff.):

Beispiel 8: **Paul Avraham und Betti Alsberg** [79min 16s – 81min 21s]

01 PA: ((...)) Aber. (---) ich bin kultuRELL absolut  
 02 nicht äh:: äh::; (.) ich gehör nicht zum  
 03 heBRÄischen äh::; °hhh äh das ist nicht mein  
 04 kult (-) mein (--) mein kultuRELles Erbe. das  
 05 ist nicht mein kultuRELLer besitz. °hhh  
 06 SCHRIFTtum. (---) s\_heBRÄisch ist für mIch (-)  
 07 die; ((schluckt)) °hh die SPRache; in der (.)  
 08 ich mich verSTÄndige, LEbe und alles was sie  
 09 WOLLen. aber kultuRELL leB ich nicht da drin.  
 10 AB: beDAUern sie das (sehr), ist das ein LEIden,  
 11 wenn man in einem LAND lebt, für das man sich  
 12 an so promiNENTer stelle; jetzt sogar  
 13 zionISTisch, äh (-) für alle die zIEle dieses  
 14 landes engaGIERT hat, und man kann trotzdem:  
 15 durch dieses geSCHICK, das: ihre generation  
 16 geHABT hat, °hh nicht voll selber mehr  
 17 EINdringen in all das, was das:: kulturell  
 18 entWICKelt hat.  
 19 PA: °hh gott Hören sie zu. das IST äh:: (-) es.

<sup>63</sup> Vgl. Alsbergs in Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 109 f., Z. 3 ff. und 17 ff.).

<sup>64</sup> Vgl. dazu die Textstelle in Betten/Du-nour (2004, S. 326), deren „Kernsatz“ *Mit allem, was Hebräisch ist, sind wir an der Oberfläche geblieben* ich schon in verschiedenen Publikationen zur Charakterisierung der Akkulturationsprobleme der Jeckes zitiert habe (z.B. in Betten 2011b, S. 216 f. und 2011c, S. 74). Alsbergs führen im Interview des Weiteren aus, dass sie (wie viele andere!) moderne hebräische Literatur in deutscher Übersetzung lesen, deutsche Zeitschriften und Rätselhefte halten, auf Deutsch scrabbeln etc.

<sup>65</sup> Vgl. Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 110, Z. 19 f.).

20 (-) ich empfind das manchmal als großen  
 21 NACHteil. °hh auf der ANDern seite, °h sind  
 22 wir viel REIcher; °h an:\_äh: allgeMEInem; (--)  
 23 äh:: (-) kulturellen (1.5) GÜtern. °h also\_äh:  
 24 äh:: °h (-) das was uns TROTZdem; °hhh  
 25 irgendwie hhh° (---) SCHUle; (-) Elternhaus in  
 26 DEUTSCHland, °hh literaTUR die wir lESen; °h  
 27 (-- ) BRINGT, (-- ) ist ein äh: absolut äh:::  
 28 gutes GEgengewicht. (-- ) bis HEUte. °h ich seh  
 29 ich seh es keIneswegs nur als verLUST an. (-- )  
 30 siehst du\_s als verLUST an? (2.5)  
 31 BA: nein, (xxx xxx). °h aber irgendwie: (.) ich  
 32 hab doch das gefÜHL, (-) ich:: (.) s: (-) ich  
 33 BIN:. (.) i: (.) (ist mir)\_äh. °hh ich bin  
 34 hier FREMD. °h ich kOmm mit der jugend nicht  
 35 mehr MIT. (-) i (.) ich hab mit den (-) ich  
 36 kann sie überhaupt nicht mehr verSTEH\_n. °h  
 37 jetzt beSONders. (---) die entwicklung der (-)  
 38 der der äh (-) der\_äh der\_äh: JUgend bei uns  
 39 ist so, dass ich das gefÜHL hab; °hh NA, also  
 40 (---) weder die SPRAche noch dAs. (.) ich FRAG  
 41 dich manchmal, (.) verSTEHST du das, was der  
 42 da rEdet?

Betti Alsberg drückt damit aus, was viele Emigranten im Alter empfinden, wenn berufliche Kontakte und später erworbene Sprachkenntnisse wieder in den Hintergrund treten und auf die Erstsprache zurückgegriffen wird.<sup>66</sup>

Vergleicht man Paul Alsbergs Äußerungen, welche Rolle die hebräische Sprache für ihn spielt (*die Sprache in der ich mich verständige, lebe und alles was Sie wollen*, Z. 7 ff.), mit Arielis Beschreibung (*Ich beherrsche die Gesellschaftssprache, die Umgangssprache, die Lehrsprache, und das hat mir genügt*<sup>67</sup>), so reduziert sich die Differenz zwischen ihnen hauptsächlich auf unterschiedliche Akzentsetzungen in ihrem (in beiden Fällen nicht schwerpunktmäßig hebräischen) kulturellen Selbstverständnis: Arieli verortet sich heute eher in einer Weltkultur mit (deutsch-englisch-)europäischer und amerikanischer Vermittlung, Alsberg hingegen weiterhin in seinem deutschen Kulturerbe.

Arieli nimmt in seine Argumentation noch eine Facette auf, die von den hier vorgestellten Personen nur Joseph Walk in seiner israelischen Identität verwirklicht hat: Er bedauert nämlich, dass ihm (mit seiner europäisch-weltlichen Prägung, siehe Bsp. 9, Z. 12 f.) eine volle Teilhabe an der jüdisch-

<sup>66</sup> Vgl. u.a. die Interviews mit Ernst Siedner (Betten/Du-nour 2004, S. 329) und Elsa Sternberg (ebd., S. 331).

<sup>67</sup> Textausschnitt aus Betten/Du-nour (2004, S. 293), unmittelbar dem in Anmerkung 53 angeführten Zitat vorangehend.

hebräischen Sprach- und Lebenskultur (Z. 14 ff.) verwehrt blieb, weil er sich nicht genügend *in das jüdische hebräische Erbe* (Z. 2 f.), die *traditional hebräische* [...] *oder religiös hebräische* [...] *Kultur* vertieft habe (Z. 15 ff.):<sup>68</sup>

Beispiel 9: **Yehoshua Arieli** [110min 53s – 112min 20s]

01 YA: ((...)) ich bedaure auch dass ICH so wenig  
 02 zeit Angewendet hab, (-- ) um mich sozusagen in  
 03 das jüdische hebräische erbe zu vertIEFen. °hh  
 04 obWOHL ich; V:IEle sachen natürlich; (-)  
 05 ((lacht)) mit der zeit AUFGe. °h schn: (.) g  
 06 AUFGespürt hab. °hh äh:: aber: (.) ich äh:: äh  
 07 was ich SAgen wollte nur ist, °hh dass: (.) im  
 08 GRUNde genommen; (.) die RICHTigen  
 09 kulturunterschiede, °hh sind NICHT so sehr  
 10 zwischen der hebrÄisch; °h WELTlichen kultur  
 11 wie ich sie nenne, (.) DER generation, °h und  
 12 mEIner NICHT hebräisch °h äh wELtlichen  
 13 kultur- die aus DEUTSCH (.) europÄisch (und  
 14 so), °hh die RICHTigen unterschiede sind  
 15 zwischen der\_t (-) einem tradITIONAL  
 16 hebrÄischen, oder religiös °h hebräischen  
 17 kULTUR, ((räuspert sich)) die sozusagen (in)  
 18 GANZ ander\_n (-- ) werten denkt, oder JEmand;  
 19 der VOLLkommen. (---) sozusagen im jüdischen  
 20 geDANKengut steckt. (.) also (xxx) soGAR, wenn  
 21 er nICht religiös ist, °hh und aber in der  
 22 traditiOn selbst seine SPRAche sieht. °h und  
 23 äh: d\_es ist äh: UND. °h der sozusagen auch  
 24 seine LEbenskultur; (-) in seiner  
 25 LEbenskultur; °hh ein JÜdisches fest und ein  
 26 jüdischer shabbAt. °h und äh: (-- ) die (-) die  
 27 jüdischen SITten. oder hebrÄisch jüdisch  
 28 religiösen sitten (-) INnehat, (---) dass (-)  
 29 also d\_f. (-) zwischen DEM (.) und (-) mIr;  
 30 (-) fühl ich den richtigen °h äh:: äh: die:  
 31 der den (-) UNterschied. den GROSSen  
 32 unterschied, °hh den ich zum teil beNEIde.  
 33 ((...))

<sup>68</sup> Vgl. diese Textstelle ausführlicher in Betten/Du-nour (2004, S. 293 f.); das gesamte Interview dreht sich, wie kaum ein zweites, um Überlegungen zu Kulturbegriffen und kultureller Zugehörigkeit.



Während hier nur von einem Bedauern (und einem vermutlich relativ emotionslosen, eher intellektuell begründeten „Neidgefühl“, Z. 32) angesichts mancher lebenslang nicht beseitigter Defizite die Rede ist, berührt die Lebensbilanz von Ada Brodsky die schmerzhaften irreparablen Schädigungen durch das Emigrationsschicksal. Auch sie war eine öffentliche Instanz unter den hebräischsprachigen Intellektuellen.<sup>69</sup> Ganz am Ende des Interviews bat sie, noch einen Nachtrag machen zu dürfen. Nach allgemein gültigen Abwägungen, bis zu welchem Alter bei der Einwanderung eine vollständige Akkulturation an einen neuen Kulturkreis für Migranten erreichbar ist bzw. unter welchen Bedingungen (wie in ihrem persönlichen Fall) eine volle Teilhabe an zwei Kulturen in zwei gleichwertig beherrschten Sprachen möglich ist, macht sie doch eine gravierende Einschränkung: Eine noch tiefere – ihr offensichtlich im Lebensrückblick wünschenswerte – Verwurzelung (Z. 34 ff.)<sup>70</sup> im fraglos als Heimat betrachteten Immigrationsland wäre nur möglich gewesen, wenn sie in noch jüngeren Jahren gekommen wäre (Z. 30 f.): dann allerdings um den Preis des (vollen) deutsch-europäischen Kulturerbes (Z. 31 ff.), in dem sie stattdessen ihre berufliche und persönliche Erfüllung gesucht hat.<sup>71</sup>

#### Beispiel 10: **Ada Brodsky** [82min 29s – 84min 17s]

01 AB: ((...)) ich hatte immer das geFÜHL gehabt. (-)  
 02 VIEle viele jAhre, (-) °h dass ich: zu einem  
 03 ideAlen zEItpunkt. (-) von mei (-) von  
 04 !MEI!ner entwicklung aus. ((klopft sich auf  
 05 die schenkel)) °h äh aus DEUTSCHland  
 06 weggegangen bin; °hh das heißt (-- ) ich habe  
 07 (---) die: (-) ich habe die: äh die kultur in  
 08 mir geHABT schon, (.) ich war alt geNUG, (-- )  
 09 ich war schon in der oberTERTia auch, also ich  
 10 war alt geNUG, °hhh um für mein LEben lang;  
 11 äh:: äh: diese äh diese kultUr (-- ) äh äh zu  
 12 (-) zu beHALten. (ne). °hh und auch äh äh  
 13 FORTzuführen nicht? (ich war) (xxx) genug  
 14 baSIERT, und doch noch jung geNUG, °hhh um  
 15 eine richtige israElin zu werden. und auch mit

<sup>69</sup> Nach ihrem Tod hieß es in einem Nachruf in Israels führender Tageszeitung *Ha'aretz* vom 22.04.2011, sie hätte den Israel-Preis bekommen, wenn sie mehr Ellbogen gehabt hätte; am 03.06.2011 widmete ihr der *Ha'aretz* eine Wochenendbeilage. – Vgl. zu Brodsky ausführlicher Schweiger (2011); Jessen (2011); Betten (ersch.demn.).

<sup>70</sup> Zur häufigen Verwendung der Wurzel-Metapher im Israelkorpus siehe Thüne/Leonardi (2011, S. 232–239).

<sup>71</sup> Vgl. dieselbe Stelle, leicht überarbeitet, in Betten/Du-nour (2004, S. 292f.).

16 der hebräischen sprache (--) äh: mich ganz:  
 17 (.) zu verSTÄNDigen. °hh und mich: äh na\_au  
 18 nicht für ein\_n (.) m\_i\_meine ich war\_äh (-)  
 19 schließlich doch noch KIND, als ich HERkam.  
 20 NICHT? und (.) bin noch in die SCHULE  
 21 gegangen, und und und die ganzen °hhh  
 22 ((klatscht)) (-) äh die äh (mein die die)  
 23 ganzen stAdien DURCHgegangen; die eben ein  
 24 israelisches kind DURCHgeht. (--) °hh und dann  
 25 bin ich irgendWANN; (---) zu dem erGEBnis  
 26 gekommen, (--) dass ich mich geIRRT habe. (-)  
 27 ich bin DOCH zu spät gekommen. °hhh um ganz  
 28 und !GAR! (3,5) äh:: (--) nicht  
 29 zuRÜCKzugleiten. (--) in irgendein STadium;  
 30 (---) dann hätte ich doch (-) ein pAAr jahre  
 31 FRÜher kommen müssen. (-) dann hätte ich  
 32 vielleicht nicht das MITgebracht, °h was ich  
 33 MITgebracht habe aber hätte vielleicht, (--)  
 34 wäre vielleicht (--) DOCH noch; (.) !NOCH!  
 35 mehr verwurzelt gewes (-) gewOrden, als ich es  
 36 BIN. °hh das ge: wie gesagt hat äh hat alle  
 37 MÖGlichen leute sehr verwundert; das zu Hören,  
 38 ((...))

## 2.5 Vergleichendes Resümee

Vergleicht man die wichtigsten Befunde, so ist z.B. aufschlussreich, dass nicht nur Paul Alsberg, der bei der Immigration schon Student war, sondern auch der früher und ohne äußeren Zwang eingewanderte Yehoshua Arieli ihre Beziehung zur hebräischen Kultur, trotz sehr guter Sprachbeherrschung und glänzender Berufslaufbahn, als eine oberflächliche bezeichnen. Ada Brodsky, die erfolgreich im hebräischen Kultursektor gearbeitet (aber dort v.a. europäische Kultur vermittelt) hat, kommt zu dem Ergebnis, sie hätte noch tiefer verwurzelt sein müssen, um z.B. ihren Lebenstraum des schöpferischen Schreibens realisieren zu können. Joseph Walk zeigt einerseits eine starke (im Alter auch berufliche) Bindung an das deutsche Judentum, fühlt sich aber aufgrund seiner religiösen Bildung und Bindung auch ganz ins Hebräische integriert: die religiöse (kollektive) Tradition, deren mangelhafte Kenntnis nach Arielis und Brodskys Selbstanalyse ihnen die vollständige Integration in die hebräisch-jüdische Kultur verwehrt, scheint bei Walk wesentliche Grundlage seiner (subjektiven) Integrations- und Akkulturationseinschätzung (und Zufriedenheit) zu sein.

Keinerlei Diskussion über ihre Akkulturation lässt hingegen Leni Yahil zu.<sup>72</sup> Sie berichtet weder von Problemen bei der grundlegenden Änderung ihrer identitären Ausrichtung noch von der Suche nach Alternativen in den Anfangsjahren nach der Immigration: Ihre zionistische Grundhaltung als Korrektur zu der Geschichte ihrer assimilierten Familie und die sozialistische Einstellung im Gegensatz zu ihrer mit der Assimilation verbundenen großbürgerlichen Herkunft bleiben bis zuletzt ihre identitäre Leitlinie. Bei ihr scheint ein Identitätskonzept zugrunde zu liegen, nach dem die Identität einer Person als „Aspiration“, „als etwas Aufgegebenes“ (und nicht Gegebenes) erscheint (siehe Straub 2004, S. 279), während alle anderen die Offenheit und Veränderbarkeit ihrer neuen Identität erkennen lassen und auch die Problematik ihrer jeweiligen Entscheidungen erörtern. Obgleich anzunehmen ist, dass (gerade?) auch bei Yahil (viele?) Relikte ihrer Herkunftskultur (z.B. in Form von Einstellungen, Prinzipien) auf ihre neue Identität Einfluss genommen haben (so auch auf die Wahl ihres akademischen Berufsweges, der bei der „Inszenierung“ ihrer narrativen Identität im Interview eine wesentliche Grundkonstante darstellt), werden diese Teile ihrer Identität nicht thematisiert bzw. zugelassen.<sup>73</sup>

### 3. Die 2. Generation

#### 3.1 Zur Repräsentativität der Beispielauswahl

Die Probleme der 2., bereits in Erez Israel geborenen Generation, von denen viele ihre Primärsozialisation in deutscher Sprache erfuhren, sind, wie schon in Kapitel 1 angedeutet, ganz anderer Art als die ihrer Eltern. Der automatische Erwerb des Deutschen als erste Sprache öffnete nur in verein-

<sup>72</sup> Sie bemerkte einmal, dass sie an unserem Projekt v.a. in der Absicht teilgenommen habe, um die nostalgischen Äußerungen anderer alter Jeckes zu korrigieren, und war entsprechend unzufrieden mit dem Gesamttenor unserer Textauswahl in *Wir sind die Letzten. Fragt uns aus* (Betten/Du-nour 2004), die die Darstellung der unterschiedlichen Äußerungen und Einstellungen zum Ziel hatte.

<sup>73</sup> Vgl. auch die Analyse von Schweiger (2011). Auffällig ist z.B. bei der Pronominalanalyse des Interviews, dass Yahil zwar erwartungsgemäß oft das kollektive *Wir* im Zusammenhang mit ihrer politischen Arbeit benutzt, aber doch viel mehr als andere durch eine prononcierte Verwendung von *ich* sich v.a. in entscheidenden beruflichen Situationen als selbstständig Handelnde darstellt. Interessant ist der Vergleich mit der Analyse schriftlicher jüdischer Autobiographien von Malo (2009): Zu Gershom Scholems Autobiographie *Von Berlin nach Jerusalem* (1977), in der dieser den Weg von seinem assimilierten Elternhaus zum Zionismus als einen geradezu zwangsläufigen beschreibt, merkt er an, dass Scholem (dennoch) großen Wert darauf lege, „die Autonomie seiner intellektuellen Entwicklung zu betonen. In den diesen Teil seiner Persönlichkeitsentwicklung behandelnden Abschnitten lässt sich auch eine deutliche Nähe zum Typus der Gelehrtenautobiographie konstatieren“ (S. 168.). Die Parallelen zu Leni Yahils Selbstdarstellung sind nicht zu übersehen und zeugen von Identitätsmustern, die durchaus noch aus der „alten Welt“ stammen.

zelten Fällen über das Vergnügen an deutschsprachigen Kinderbüchern hinaus (an die sich viele auch heute noch gern erinnern) den Weg zur späteren Rezeption der grundlegenden literarischen und philosophischen Werke der (klassisch-humanistischen) deutschen Kultur, auf die sich der Kulturbegriff und die kulturellen Vorlieben ihrer Eltern gründeten.<sup>74</sup>

Ein Blick auf die Kinder unserer Repräsentanten der 1. Generation erweist sich als durchaus geeignet, einige charakteristische Entwicklungsmuster der 2. Generation zu illustrieren. Yehoshua Arieli und Ada Brodsky hatten keine deutschsprachigen Ehepartner, ihre Kinder besitzen keine aktive Sprachkompetenz im Deutschen. Bei Leni Yahil wurde Deutsch bewusst nicht als Familiensprache benützt, obwohl ihr aus der Tschechoslowakei stammender Ehemann auch deutschsprachig war. Ihre Kinder erwarben aber bei der zweijährigen Auslandsmission der Eltern in Bonn doch Deutschkenntnisse, zumal eine Tante aus Deutschland in dieser Zeit bei ihnen lebte; daher war es dem Sohn, der heute als Universitätsprofessor in Amerika lebt, möglich, seine Deutschkenntnisse rasch zu verbessern, als er sie beruflich brauchte. (Dies ist auch bei anderen „Jeckeskindern“ gar nicht so selten vorgekommen.)

Im Folgenden werden nun vier Interviews mit den Kindern der Interviewpartner Paul und Betti Alsberg sowie Joseph Walk herangezogen, die Deutsch noch als Familiensprache benutzt haben. Die beste Sprachkompetenz hat die Tochter von Alsbergs, die mit ihrer Mutter bis heute Deutsch spricht (vgl. Bsp. 11, Z. 27 ff.). Die drei Kinder aus der ersten Ehe von Joseph Walk hingegen haben, seitdem sie das Elternhaus verließen, fast kein Deutsch mehr gesprochen. Trotz äußerlich gleicher Ausgangsbedingungen ist ihre heutige Sprachkompetenz sehr unterschiedlich. Die Aufnahmen stel-

<sup>74</sup> In meinen bisherigen Publikationen zu den Interviews mit der 2. Generation habe ich allerdings bereits auf einige Ausnahmen hingewiesen, meist von Kindern, die auch noch während ihrer Schulzeit ein so affirmatives Verhältnis zu ihrem Elternhaus hatten, dass sie dessen Werte auch gegen die Anfeindungen der Umwelt akzeptierten als eine, wenngleich ganz andere Komponente neben ihrer hebräisch-israelischen Kultur, in die sie durch Schule, Jugendverbände, Studium sowieso ganz selbstverständlich hineinwuchsen: Vgl. etwa die Beispiele von Prof. Tom Lewy, Dr. Chanan Tauber und Nurit Lieber-Leffmann (in Betten 2010, 2011a, b), die es immerhin bis zur Rezeption der *Buddenbrooks* oder gar von Goethes *Faust* und Brecht in deutscher Sprache brachten; Ähnliches berichteten sie und andere (noch fließend Deutsch sprechende) Teilnehmer/innen bei zwei Roundtable-Gesprächen, die ich 2008 in Jerusalem (siehe Betten 2011b, S. 227) und 2012 im Goethe Institut Tel Aviv moderierte (Aufzeichnungen am Deutschen Spracharchiv, siehe Anm. 11). Allerdings wurden den meisten diese Kenntnisse bei Vorlesungsabenden ihrer Eltern nahe gebracht, weniger durch eigene Lektüre (vgl. Anm. 81). – Dennoch darf beim Blick auf diese Ausnahmen, denen die Kultur des Elternhauses noch zur Bereicherung wurde, nicht übersehen werden, dass es auch Kinder gab, die aufgrund der deutschen Familiensprache und mangelhafter Beherrschung des Hebräischen beim Schuleintritt zunächst sprachliche Probleme bekamen, die sich in schlechten Schulkarrieren weiter auswirken konnten. Die oft generationenalte intellektuelle Identität von Familien wurde auf diese (nicht wie z.B. im Kibbutz ideologisch bedingte) Weise unterbrochen und damit oft auch ihr sozialer Abstieg in der nächsten Generation besiegelt.

len daher einen Idealfall zum Studium der Variablen dar, die auf die Sprachbewahrung Einfluss nehmen.<sup>75</sup> Ihre Analyse liefert wertvolle Daten über den Zusammenhang von öffentlichem Sprachprestige, individuellen Spracheinstellungen und damit verbundenen Sprachkompetenzen.<sup>76</sup>

Die vier Beispiele können durchaus als exemplarisch für einen Großteil der Interviews mit der 2. Generation betrachtet werden.

### 3.2 Der Erwerb der deutschen Sprache in der Kindheit: Reinszenierung und Anekdotisierung

Alsbergs Tochter Irit Ovadia spricht fließend und grammatisch weitgehend einwandfrei Deutsch. Ihr Vater rechnet sie intellektuell zu *unserem Kreis*, d.h. der Jeckes und ihrer Organisationen und deren kultureller Prägung – wenngleich transformiert ins Hebräische.<sup>77</sup> Die Tochter, von Beruf Englischlehrerin und Leiterin eines Konservatoriums, hat, wie alle Kinder, deren Großeltern noch auswandern konnten, ihr Deutsch hauptsächlich von ihnen als Sprechsprache gelernt<sup>78</sup> und auch beim Sprechen in der Öffentlichkeit – im Gegensatz zu den meisten anderen – keine Hemmungen entwickelt (siehe Z. 21 ff.):

#### Beispiel 11: **Irit Ovadia** [0min 52s – 1min 17s, 45min 47s – 46min 14s]

01 IO: meine eltern kamen neunundDREISSig nach äh:  
02 palästina, °hh aber das haben sie\_s schon  
03 sicher geHÖRT, die geschichte von meinem  
04 VATER. °hh von meinen ELtern. (--) und äh mein  
05 vater war noch stuDENT, (---) in unserem  
06 beFREIungskrieg, (-) meine mutter Arbeitete  
07 schon als KRANKenschwester, °hh und\_äh:: (-)  
08 ich wurde großge\_f\_gezogen von meinen  
09 GROSSeltern, °h das mit uns zuSAMMENlebt, (.)  
10 in einem hAUs in jeRUusalem,  
11 [Auslassung: 43min 30s]

<sup>75</sup> Ähnliche Beobachtungen machte Eller (2010, S. 154 f.) bei Kindern von Flüchtlingsfamilien aus Böhmen: „Bemerkenswert ist, dass oftmals innerhalb eines Geschwisterverbandes, obwohl sie unter gleichen Bedingungen sozialisiert wurden, enorme Unterschiede bestehen“; dies bezieht sich auf die sprachliche Kompetenz der Einzelnen bzw. ihren Sprachabbau, wobei die „Abkehr von der ehemaligen Primärsprache“ bzw. Familiensprache (oder aber ihr Erhalt) die unterschiedlichsten Gründe haben kann. – Zu diesem Thema im Zusammenhang mit meinem Korpus vgl. ausführlich Betten (2010) und (2011a).

<sup>76</sup> Vgl. schon Betten (2011a).

<sup>77</sup> Siehe die Textstellen von Paul Alsberg in Betten/Du-nour (Hg.) (2000, S. 110, Z. 43 ff.) und Betten/Du-nour (2004, S. 349 f.).

<sup>78</sup> Allgemein zur wichtigen Rolle von Großeltern als „Aduvanten“ beim Spracherwerb der Kinder von Migranten vgl. Eller (2010, S. 159 f.).

12 AB: hast\_du mit\_den großeltern auf der straße auch  
 13 deutsch  
 14 geSPROCh[en. (-) in der]  
 15 IO: [ja. (-) sie kOnnten] kein heBRÄisch.  
 16 AB: ja.  
 17 IO: ich hab immer DEUTSCH gesprochen. °hh was sehr  
 18 SELten war in in Israel; dass überhaupt (-)  
 19 (xxx xxx xxx). wie gesagt; mit den  
 20 GROSSeltern; °hh das [interessANTE ist]  
 21 AB: [und hast (.) hast du]  
 22 geSPÜRT, dass das auf der straße HEIkel ist,  
 23 hast dich da schon mal geNIERT, (-)  
 24 IO: ich hab das nicht geMERKT. (-) das  
 25 interessANTE ich hab es NICHT gemerkt. °hhh  
 26 aber das interessANTE ist, dass bis HEUTE  
 27 noch. °hh mit meine mUtTi (.) automATisch  
 28 spreche\_ich DEUTSCH, (-) °h und\_mit meinem  
 29 vAter automatisch heBRÄisch.

Auch die Kinder von Joseph Walk haben hauptsächlich mit den in ihrem Hause lebenden Großeltern väterlicherseits Deutsch gesprochen. Ihre Sprachkompetenz heute ist jedoch, wie bereits gesagt, sehr unterschiedlich.

Am gebrochensten spricht die jüngere Schwester Shulamit, die als junge Erwachsene, als die Familie nach dem Tod der Mutter und der Wiederverheiratung des Vaters auseinanderbrach, beim Studium in Jerusalem in ultraorthodoxe Kreise geriet, in denen sie heute nicht nur als Frau des Rabbiners wirkt, sondern auch als politische Aktivistin der nationalistischen Siedlerbewegung, wodurch sie politisch in absoluten Gegensatz zu ihrem liberalen, in der religiösen Friedensbewegung engagierten Vater geraten ist, was für beide sehr schmerzvoll war.<sup>79</sup> Die Verurteilung des Lebens in der Diaspora, voran des assimilierten deutschen Judentums, hat in Fällen wie bei Shulamit zwangsläufig einen radikalen Bruch mit dem familialen Herkunftsmilieu zur Folge, und oft kommt es dann auch zur weitgehenden Verdrängung der damit verbundenen Sprache.<sup>80</sup> Dennoch präsentiert sich die Interviewte nicht

<sup>79</sup> Vgl. Anmerkung 48.

<sup>80</sup> Zu einem weiteren, ähnlichen Fall in meinem Korpus vgl. Betten (2011a, S. 74 ff.). Zu diesem Phänomen der Aufgabe familialer Traditionen speziell bei freiwillig zur Orthodoxie übertretenen jüdischen Frauen vgl. Inowlocki (1999). – Ich spreche hier jedoch bewusst von „Verdrängung“, nicht unbedingt von Sprachverlust/*attrition*: Obgleich die aktive Sprechfähigkeit stark eingeschränkt ist, beweist die rasche, gute Interaktion, die fast nie durch Verstehensprobleme der fast bis zuletzt konsequent deutschen Gesprächsbeiträge der Interviewerin beeinträchtigt wird, dass Shulamits passive Sprachkompetenz wesentlich größer ist. Dies traf für mehrere Jeckeskinder zu, die ihre Interviews lieber auf Englisch geben wollten, aber doch das meiste auf Deutsch noch verstehen. – Zum Unterschied von Sprachvergessen und Sprachverlust vgl. Riehl (2009, S. 85 ff.).

konsequent im Sinne der von ihr zu erwartenden Haltung: So zeigte sie sich sehr enttäuscht, dass sie so schlecht sprach – wo sie einst der Stolz der Großeltern war und sich sogar Lesen beibringen ließ (siehe Z. 57 ff.), was eine große Ausnahme darstellt:<sup>81</sup>

Beispiel 12: **Shulamit Melamed** [60min 45s – 63min 9s]

01 AB: und äh:: (-- ) also (-) solAnge die großeltern  
 02 bei euch im HAUS waren, (.) war das dann (.)  
 03 ein sprachlichs\_äh: gemISCHtes haus. (.) die  
 04 Oma hat immer DEUTSCH gesprochen,=  
 05 SM: =naCHON.<sup>82</sup>  
 06 AB: und äh: ihr habt (-- ) M:IT ihr deutsch  
 07 gesprOchen, und\_n ah (.) mit dem v (-) mit den  
 08 eltern: (-) schon heBRÄisch immer, (-) nicht?  
 09 SM: N[UR:: iwɾ]it. (-) [THEY they;] (-)  
 10 AB: [ja, (.) ja.] (-) [deine mutter hat]  
 11 SM: they äh: spoke (.) äh (.) iwɾIt (-) BETter  
 12 than us.  
 13 AB: ja.  
 14 SM: [VEry.]  
 15 AB: [auch die MUTter.]  
 16 SM: AH.  
 17 AB: ja. (-) [ja?]  
 18 SM: [she] was WONderful\_g. in grAMmar of  
 19 hebrew she was\_äh !MUCH! more than äh::; sh:e;  
 20 °h HELPEd me: in the:: (-) hOmework.  
 21 [Auslassung: 36s]  
 22 SM: my FIRST äh sEntence; (-- ) that i SPOKE, it  
 23 was (-) FEIN (-) hÖschen anzieh\_n. (--)  
 24 [GERmany.]  
 25 AB: [was (xxx xxx) FEIN?]  
 26 SM: fEIn (-) HÖSchen.=  
 27 AB: =fein HÖSchen. haha [haha.]  
 28 SM: [anzieh\_n.] (--)

<sup>81</sup> Auch von den sehr gut und flüssig Deutsch sprechenden „Kindern“ können die wenigsten lesen und noch weniger schreiben, was z.T. durch das ganz andere Schriftsystem des Hebräischen, das als erste Schreib- und Lesesprache erlernt wurde, bedingt ist, v.a. aber durch den Mangel an Motivation (und schulischen Möglichkeiten!), sich mit der nolens volens zu Hause erlernten deutschen (Sprech-)Sprache weiter zu beschäftigen. Erst als Erwachsene versuchten sich einige Wenige zu Studien- oder Berufszwecken auch Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben anzueignen. (Von den in Betten 2011a präsentierten „Fallstudien“ gehören zu den Ausnahmen der Arzt Chanan Tauber, die Verlagslektorin Ariella Shkedi und der Journalist David Witzthum).

<sup>82</sup> Hebr. *nachon*: Zustimmungspartikel (dt. ‚richtig‘, ‚genau (so ist es)‘, ‚stimmt‘).

29 So\_(oKAY). it was the first äh:: (.) äh  
 30 sentence that i SPOKE. (1,5)  
 31 AB: haha haha.  
 32 SM: and äh:: (-) sAba (or) (-) oder SAVta;<sup>83</sup> °h  
 33 they\_l (-) they LAUGHED; (.) when we:: (--)  
 34 dId a mISTAKE. °hh and Ima<sup>84</sup> told (-) if they  
 35 spoke GERmany, (-) then i once\_äh: spoke\_äh:  
 36 (-) WELL; and spoke corRECT. (.) so °h corRECT  
 37 them. but SAVta; °h LOVED the:: °h the little  
 38 äh:: (-) mistAKE. (-) and SO i think my  
 39 GERmany is like a; (-- ) a LANGUag, (-)  
 40 LANGUage?=  
 41 AB: =LANGua; [(ja).]  
 42 SM: [of a::] (-- ) CHILD; (-- ) FIVE years  
 43 (-) old.=  
 44 AB: =[na JA. (-) haha haha. (-) na?]  
 45 SM: N[OT more. haha haha haha haha.]  
 46 AB: also so [weit ist]  
 47 SM: [but I.] äh: (-)  
 48 AB: hm\_hm?  
 49 SM: i love: (-) loved (-) LOVED (xxx xxx)? (-)  
 50 LIKED;  
 51 AB: l\_äh (-) ja. (.) äh LIKED\_äh=  
 52 SM: =[LIKED to learn.]  
 53 AB: i[ch hab (-) ich hab] ja. [ich hab gerne]  
 54 SM: SO [i;] (--)  
 55 AB: geLERNT. [hast du] (-)  
 56 SM: [so]  
 57 AB: du\_l (-) du LIEST ja.=  
 58 SM: =[xxx xxx]! (-) [so i i TOLD; (-) i]  
 59 AB: [du hast vorhin: JA. (-) das  
 60 war sehr SELten bei den]  
 61 SM: i told to my SAbA. (-) I want to knOw to: °hh  
 62 äh: read äh: GERmany, so he LEARNED me.

Der erste Satz, den sie sprach, war ein deutscher (siehe Z. 22f.) – und in diesem Textausschnitt bleibt er ihr einziger Beitrag auf Deutsch, wird aber mit großem Vergnügen zitiert.

Die beiden Enkelinnen haben seinerzeit den Großeltern sogar Briefchen und Karten auf Deutsch geschrieben, allerdings mit hebräischen Lettern, wozu Vater und Töchter verschiedene Anekdoten beisteuerten. Die

<sup>83</sup> Hebr. *saba*: ‚Großvater‘, *savta*: ‚Großmutter‘.

<sup>84</sup> Hebr. *ima*: ‚Mutter‘.



Tendenz zur anekdotischen Wiedergabe von Episoden aus der jeckischen Kindheit, aus der sich früher oder später jeder abzulösen und ein neues, besser ins Land passendes Identitätskonzept zu finden hatte,<sup>85</sup> ist bei der 2. Generation ausgeprägt – sofern nicht das Bedürfnis besteht, ernsthaft über die erheblichen Identitäts- und Loyalitätskonflikte zu sprechen, in die sehr viele Jeckeskinder gerieten, wenn sie wegen der Eigentümlichkeiten ihrer deutsch-geprägten Elternhäuser gehänselt wurden, und v.a. wenn sie später von den Verbrechen erfuhren, die im Herkunftsland ihrer Eltern begangen wurden.<sup>86</sup> Ihre Familiensprache bzw. Erstsprache war außer Haus tabuisiert, verhasst – viele wuchsen mit Scham auf und versuchten die jeckische Identität vollkommen abzustreifen.<sup>87</sup> Dies gilt auch für den ein Jahr älteren Bruder von Shulamit, Ze'ev Walk. Er hatte als Junge in dem Dorf, wo ihr Vater Lehrer war, besonders zu leiden.<sup>88</sup> Er versuchte nach seinem Schulabschluss alles Jeckische hinter sich zu lassen und in einem Kibbuz das zu werden, was damals unangefochtenes Ideal des Landes war, nämlich ein Pionier, der mit der Hände Arbeit das Land und den jüdischen Staat aufbaut.<sup>89</sup> Die ungeliebte Herkunftsidetität verdrängte auch er: Er heiratete eine aus Polen stammende Jüdin und war besonders erfreut, wenn man ihn mit seinem sonnenverbrannten Teint für einen orientalischen Juden

<sup>85</sup> Eine weitere Rolle spielt hier natürlich auch der Zusammenfall des „sozial wirksame[n] Mythos vom neuen Israeli [...] mit den Bedürfnissen der Adoleszenten“, sich vom Elternhaus zu lösen und einen eigenen Lebensweg zu verfolgen (Rosenthal/Völter/Gilad 1999, S. 49 f.). – In meinen Interviews mit der 2. Generation werden die Konfrontationen mit den Eltern aus dieser Phase im Rückblick oft als quasi anekdotische, lebhaft erzählungen inszeniert, die gleichzeitig starken Rechtfertigungscharakter haben (mit Beispielen Betten 2007b, S. 107 ff.).

<sup>86</sup> Interessant im Vergleich sind hier die sprachbiographischen Untersuchungen und analytischen Überlegungen von Busch (2010) zum Spracherleben von Kindern, die aus Krisengebieten geflohen sind: „Erst im Nachhinein, dadurch dass das persönliche Erlebnis in einem sozio-historischen Kontext situiert wird, der die Konnotation ethnischer Konflikte und sprachlicher Trennungen trägt, wird ihm seine eigentliche Bedeutung verliehen“ (S. 69). – Ganz entgegengesetzter Art scheint zunächst die Sehnsucht nach einer Erstsprache zu sein, die als gewaltsame De-Propriation/Sprachberaubung erlebt wurde und, wie von Busch am Beispiel des israelischen, aus der Bukowina stammenden Autors Aharon Appelfeld exemplifiziert, „präbabilonische Phantasien“ mobilisieren kann (ebd., S. 76 ff.). Allerdings könnte man überlegen, ob die plötzliche „Sinnesänderung“ vieler Angehöriger der 2. Generation, die im Alter, nach dem Verlust der Eltern, die deutsche Sprache als Familiensprache durchaus wieder mit positiven Gefühlen verbinden und vereinzelt sogar als „wärmste“ Sprache empfinden (siehe unten zu Bsp. 16), auch wieder Elemente dieser Sehnsucht nach der „heilen Welt“ der Kindheit enthält und daher psychologisch ähnlich zu deuten ist.

<sup>87</sup> Vgl. dazu die ausführlichen Textbeispiele aus dem Interview mit Tom Lewy, siehe Anmerkung 2.

<sup>88</sup> Vgl. nochmals Anmerkung 2. (Zu der nur auszugsweise zitierten Stelle mit einer Schilderung, warum es für ihn als Kind so schlimm war, als *Jecke potz* beschimpft zu werden, siehe ausführlich Betten 2011a, S. 65 ff. und 2011b, S. 222 f.)

<sup>89</sup> Vgl. Šegev (2008, Kap. 9, bes. Zitate S. 339 ff.). Hier gibt es auch Parallelen zu den Identitätsidealen der noch jugendlichen Einwanderer der 1. Generation, siehe Kapitel 2 zu Arieli und Brodsky.

hielt.<sup>90</sup> Auch sein Deutsch ist stark pidginisiert, wenngleich nicht so stark wie bei seiner Schwester Shulamit. Auch er behilft sich mit häufigem Code-Switching zu einem ebenfalls fehlerhaften Englisch (da die Interviewerin kein Hebräisch versteht).<sup>91</sup> Wiederum etwas anekdotisch, wies er darauf hin, dass er schon als Kind die Sprachen gemischt habe, indem er z.B. deutsche Wörter mit hebräischen Flexionsendungen versah:

Beispiel 13: **Ze'ev Walk** [51min 12s – 51min 36s]

01 ZW: hat man äh:: äh: (-) äh: viele (xxx) äh:: (-)  
 02 mAle geLACHT (auf) mir; °h dass ich mache:  
 03 (-- ) grammaTIK von iwrit; zu:: (-) DEUTSCH.  
 04 (-- ) bruder: und (-- ) schwEster hab ich  
 05 (gesagt) (xxx) äh: äh: ge:SAGT. bruDIM. (-)  
 06 bruder bruDIM.<sup>92</sup>  
 07 AB: [(lacht)]  
 08 ZW: [°h] äh:: hab ich sehr v:iele kombiNATION  
 09 gehabt.  
 10 AB: hm\_hm. hm\_hm.? °h als (.) a als KIND?  
 11 ZW: ja als KIND.

Diesen Hinweis kann man vermutlich auch als Ausdruck seines Selbstverständnisses bzw. Wunsches sehen, nie ein „richtiges“ Jekeskind gewesen zu sein.<sup>93</sup>

Interessant wird seine bei vielen Angehörigen der 2. Generation ähnlich anzutreffende Restkompetenz des Deutschen aber erst im Vergleich zu seiner Zwillingsschwester Shoshana. Sie spricht wesentlich besser, wohl weil sie eine positive Beziehung zur Sprache selbst hat: dies nicht nur, weil sie als hübsches Mädchen in der Schule weniger zu leiden hatte als ihr Bruder, sondern gewiss auch, weil Deutsch für sie die Sprache der geliebten, früh verstorbenen Mutter war und sie sich von jekischen Sitten zu Hause niemals distanzierte.<sup>94</sup>

<sup>90</sup> Seine Zwillingsschwester Shoshana kommentierte in ihrem Interview Aussagen ihres Bruders wie diese amüsiert mit der Bemerkung: *und dabei ist er doch so ein Jekke!*

<sup>91</sup> Bei seiner Schwester wiederum, die überwiegend Englisch sprach (siehe Bsp. 12), erfolgt ein Code-Switching vom Englischen zum Deutschen am ehesten an Stellen, wo von der Familie, den Großeltern oder aber von jekischen Gewohnheiten (Ordnung, Sauberkeit etc.) die Rede ist, an denen sie festgehalten hat. Zu dieser Art von funktionalem/situationellem Code-Switching (siehe Riehl 2009, S. 32f.) macht u.a. Eller (2010, S.161) ähnliche Beobachtungen bei ihren Migranten-Interviews.

<sup>92</sup> Hebr. *-im*: Pluralendung für Maskulina.

<sup>93</sup> Vgl. Treichel (2004, S. 21) mit einer Fallstudie, wo sich „biographietheoretisch gesprochen“ „während der Schulkarriere ein Erleidenspotential aufgebaut“ hat, das den Informanten fortan sprachlich blockiert.

<sup>94</sup> Mehrheitlich sind es die Frauen, die ausführlich und positiv über die Weitergabe „kulturelle[r] Versatzstücke sowie Gewohnheiten und Erinnerungen“ in der Familie sprechen: Die von

Beispiel 14: **Shoshana Stahl** [106min 48s – 107min 30s]

01 ShS: ((...)) aber alles war so organisIert (.) bei  
 02 uns zu HAUse; °h meine: °h äh: großmutter hat  
 03 DAS gemacht, meine mutter hat DAS gemacht;  
 04 (und the house) war IMmer tipp (.) tOpp. und  
 05 °hhh wir ham viel: GÄStE gehabt; und immer am  
 06 tisch viele MENschen- °hh ich habe das sehr  
 07 GERne gehabt. und Immer war am nachmittag  
 08 KAffeetisch; °hhh (-) HEUte kANn man das  
 09 nicht. (xxx xxx) die ARbeit ist (arbeit).  
 10 (4,5)  
 11 AB: also im im:: GROSSen und gAnzen, äh äh ham (-)  
 12 ham sie sich da (-- ) sEhr AUFGehoben gefühlt  
 13 als kInd. sehr (-) sehr GUT. (-) [das es ein  
 14 ShS: ich [hab das SEHR  
 15 AB: sehr: (.) beHÜtet.]  
 16 ShS: gerne gehabt.]

Eventuell wird Shoshanas positive Einstellung zu den familialen Lebensformen dadurch unterstützt, dass ihr aus Holland stammender Ehemann kulturell vom Elternhaus nicht so verschieden war – auch wenn dieser seine guten Deutschkenntnisse als Kind in drei Konzentrationslagern erworben hatte, so dass die Eheleute auf Reisen Deutschland lange ausparten. Mit ihrer Schwiegermutter aber verständigte sich Shoshana auf Deutsch.

---

Strutz (2006) bei jüdischen Emigrantenfamilien in den USA gemachten Beobachtungen finden sich ausnahmslos auch in meinen Interviews: „alltägliche Handlungen wie z.B. das Kochen, das Vorsingen von [...] Kinderliedern, das Vorlesen aus deutschen Kinderbüchern, [...] die Art sich zu kleiden, [...] Tischmanieren oder auch [...] Anregungen zur Beschäftigung mit europäischer Musik und Literatur“ (Zitate S. 263 f.). Ebenso bestätigt sich, dass „der emotionale Wert von Essen und Kochen“ (ebd., S. 263) besonders groß ist: Selbst Shoshanas orthodox gewordene Schwester Shulamit führt stolz aus, dass ihre Küche heute noch berühmt sei für Kartoffelsalat, Klöße, Streuselkuchen, Pudding u.ä.m. (dies im Kontrast zu der aus Russland stammenden Familie ihres Mannes). – Zur identitätsstiftenden Funktion des Erzählens von „Dingen“, an die Erinnerungen an „früher“, die „alte Welt“ geknüpft sind, und zu ihrer „Bedeutung für die ‚self-regulation‘ (im Sinne des Über-Sich-Nachdenkens) und die Selbstdarstellung“ vgl. Thüne (2009, Zitat S. 203). Thüne zieht v.a. das Korpus der 1. Generation heran, doch auch in den Interviews mit der 2. Generation ist oft von „Dingen“ mit metonymischer Funktion die Rede, die an die nächste(n) Generation(en) weitergegeben wurden.

### 3.3 Spätere Einflussfaktoren auf die Einstellungen zur deutschen Sprache und Kultur und deren Zusammenhang mit der heutigen Sprachkompetenz

Abschließend sollen nun noch die Zusammenhänge der identitären Orientierung der 2. Generation mit ihrem heutigen Verhältnis zur deutschen Sprache und Kultur und zum heutigen Deutschland kurz angesprochen werden.

Die jüngere Walk-Tochter Shulamit und ihr Bruder Ze'ev waren nie in Deutschland, wohin ihr Vater seit den 1980er Jahren zu vielen Vorträgen und Tagungen wieder gereist ist: Shulamit, weil es nicht mit ihrer Ideologie vereinbar ist, der Sohn, heute selbst in einer hohen Position im Schulwesen, weil er sich sowohl von allem Jekischen als auch von Deutschland weiterhin fern hält:

#### Beispiel 15: **Ze'ev Walk** [76min 44s – 78min. 10s]

01 AB: ((...)) sind sie:: (.) in DEUTSCHland gewesen?  
 02 ZW: NEIN.  
 03 AB: NIE. (1.5)  
 04 ZW: äh: ich äh: (-- ) ich äh mu äh muss SAgen äh::;  
 05 °h äh: (---) (my) (-) was mich so:: (-- ) wie  
 06 SAGT man; °h ((hustet)) it is <<lachend> not>  
 07 so: simple to SAY; °h BUT i::; °h DON\_T äh::;  
 08 (-- ) DON\_T love the::; °h germany LANGUAGE,  
 09 AB: german [(language) YEAH.]  
 10 ZW: [(OR) if.] (-) if (äh) i (SEE) it\_s  
 11 (be)- °h äh: HEAR it äh- (-) NOT (the way  
 12 the::;) (.) with YOU, but äh: (-- ) in äh:  
 13 AB: (also).  
 14 ZW: in the RADio::; (-- ) und äh:: (-) i DON\_T äh-  
 15 or in (äh) FILM i don\_t äh::; LOVE (-) (this).  
 16 (-- ) i DON\_T know whY. (---) and i: THINK äh::;  
 17 with my PArEnts, (-) (and GROSS) (äh::) mutter  
 18 und vatEr, haben nicht SO geredet. (---) ich  
 19 GLAUB so. °h jetzt FAHr:en wir::. das (xxx xxx)  
 20 (vielleicht äh: °h süd.) (-) SÜDdeutschland.  
 21 (-) (xxx) TR:( ); und R:( ) r:( );  
 22 AB: ja? [(lacht)]  
 23 ZW: [(...) it is äh] (-) SÜDdeutschland.  
 24 [Auslassung: 19s]  
 25 ZW: even äh:: (-- ) äh hitler äh: even\_äh s äh:: s  
 26 (-) SPOKE so, NO. (xxx) R::.

Das Code-Switching in Zeile 6, gleich mehrfach flankiert (*flagged*) von metasprachlichen Kommentaren (Z. 5 f.: *wie sagt man*, Z. 6 f.: *it is not so simple to say*) und entschuldigendem Lachen (Z. 6), ist ein bedeutungsvoller Kontextualisierungshinweis:<sup>95</sup> Es drückt sowohl die Distanz des Sprechers zu der von ihm bisher benutzten Sprache aus als auch das Bemühen, die Gesprächspartnerin nicht durch diese Äußerung in ihrer eigenen Sprache zu kränken und die gute Gesprächsatmosphäre dadurch zu gefährden. Die Abneigungserklärung wird sozusagen in eine andere Sprache „ausgelagert“.<sup>96</sup> – Walk junior fährt dann noch (auf Deutsch) fort, dass er sich – im Gegensatz zu dem verbreiteten jüdischen Interesse an Stammbaumbforschung – auch nicht in die Familiengeschichte (in Deutschland) vertiefe, was angesichts der Tätigkeiten seines Vaters für die deutsch-jüdische Geschichte im Leo Baeck Institut für diesen schwer verständlich wäre, weshalb er es ihm nicht so direkt sagt.<sup>97</sup>

Seine Zwillingschwester Shoshana und ihr Mann haben in den letzten Jahren Deutschland nun doch mehrfach auf der Durchreise besucht, v.a. die Heimatstadt ihrer Mutter, Düsseldorf:

#### Beispiel 16: **Shoshana Stahl** [79min 23s – 79min 54s]

01 AB: ((...)) wenn sie jetzt in DEUTSCHland sind,  
02 (-) hören sie diese sprache plötzlich bei

<sup>95</sup> Zu dieser viel behandelten Funktion von Code-Switching vgl. kurz Riehl (2009, S. 24f).

<sup>96</sup> Zum Hintergrund der negativen Konnotationen mit der deutschen Sprache als „Sprache der Mörder“ vgl. nochmals Anmerkung 55. Eindrucksvoll und für mehrere Generationen gültig beschreibt Amos Oz (2005) seine persönlichen Kindheitserinnerungen an die deutsche Sprache und die (auch bei vielen anderen) damit verbundenen Konnotationen, die hauptsächlich aus Hollywood-Filmen über den Zweiten Weltkrieg stammten: „Aus dem Mund eiskalter, bösartiger Nazis in Wehrmachtuniformen oder in schwarzen SS- und Gestapo-Uniformen hörten wir dann, wieder und wieder, jenes Dutzend gebellter deutscher Wörter, bei denen es mir heute noch kalt über den Rücken läuft: *raus, schnell, Achtung, kaputt, Zug, Eisenbahn, halt!* Und *jawohl!*“ (ebd., S. 16).

<sup>97</sup> Dass gerade Kinder von Eltern, die sich noch oder wieder viel mit der deutsch-jüdischen Geschichte beschäftigen und sich in diesem Kontext auch häufig wieder beruflich in Deutschland aufgehalten haben, einen besonderen Widerstand gegen eigene Kontakte zum Herkunftsland der Eltern entwickelt haben, habe ich mehrfach (nicht nur bei Religiösen, siehe Anm. 80) erlebt, am krassesten durch die einzige Ablehnung eines Interviews bei dem Sohn eines besonders aktiv um Verständigung bemühten Gesprächspartners der 1. Generation. Gabriele Rosenthal scheint bei ihren Interviews in Israel v.a. bei der 2. Generation in Kibbuzim Anfang der 1990er Jahre häufig Erfahrungen mit einer fast aggressiv ablehnenden Haltung gegenüber den „europäischen“ Eltern gemacht zu haben (vgl. Rosenthal 2006). Dies trifft für meine Interviews seit 1999 als heutige Einstellung nicht mehrheitlich zu, sicher nicht zuletzt wegen des fortgeschrittenen Alters der Interviewten und besonders ihrer Eltern, was vielfach zu einem größeren Verständnis für die Probleme der Eltern und einer positiveren Sicht auf das Elternhaus geführt hat, siehe unten 3.4. (Vgl. auch Betten 2010, 2011c und besonders 2007b: siehe Anm. 85.)

03           vielen: (-) LEUten. (.) und DAS: (-) ist  
 04           irgendwie (--)  
 05   ShS: famIlie. (-) familiÄR.  
 06   AB:   äh: w\_wirkt auf sie familiÄR. (-)  
 07   ShS: JA.  
 08   AB:   °hh das [(...)]  
 09   ShS:           [und] AUCh, ((klopft gegen das mic))  
 10           (---) wenn ich ENglish spreche, (-- ) ich  
 11           WEISS nicht äh. (-) ich FIHL<sup>98</sup> (-) d. das IST  
 12           nicht (so). (-) ich fihl das nicht GUT. °hhh  
 13           und (.) DEUTSCH, (-- ) fihl ich: (.) fihl (-- )  
 14           äh wie iwRIT, fihl ich mich (---) DRINnen. (-)  
 15           [ich:]  
 16   AB:   [JA.] versch=  
 17   ShS: =verSTeh\_n sie das?

So, wie sie die deutsche Sprache als *familiär* bezeichnet (Z. 5), als Sprache, in der sie sich, wie im Hebräischen, *drinnen* fühlt (Z. 14),<sup>99</sup> haben es auch andere Interviewpartner/innen der 2. Generation aus ihrer heutigen Empfindung ausgedrückt. *Deutsch – das ist Oma, das ist Opa, das ist die ganze Familie*, sagte eine andere.<sup>100</sup> Die Assoziation mit der Familiensprache, an die die Jeckeskinder heute doch oft wieder nostalgisch positiv zurückdenken, darf aber nicht mit generell positiven Gefühlen für alles Deutsche verwechselt werden!

Diejenigen Angehörigen der 2. Generation, die noch Deutsch sprechen können, haben auf Reisen in den letzten Jahren z.T. auch eigene Bekannte und Freunde gewonnen, und einige von ihnen wollen sogar bewusst Brücken bauen zwischen den jungen Generationen aus ihrem Land und den

<sup>98</sup> Es handelt sich um die für Iwrit-Sprecher typische Entrundung eines deutschen Umlauts, hier beim Verb *fühlen*. – Allgemein zu (phonetischen und anderen) Interferenzerscheinungen aus dem Hebräischen, die heute bei fast allen Sprecher/inne/n der 2. Generation anzutreffen sind, obwohl sie sie in der ersten Phase des Erwerbs des Deutschen nicht aufgewiesen haben dürften, vgl. Purschke (1998). Geschah diese Überlagerung der deutschen Aussprache durch das im Leben der 2. Generation immer dominanter werdende Hebräische auch in der Regel unbewusst, so gibt es doch auch subtile Einzelbeobachtungen von Sprecher/inne/n zur psychologischen Dimension z.B. eines hebräischen Akzents im Deutschen, aber auch eines deutschen Akzents im Hebräischen: vgl. dazu den Theaterwissenschaftler Tom Lewy in Betten (2010, S. 43).

<sup>99</sup> Zu dieser Bezeichnung, die allgemein von Mehrsprachigen für die Sprachen, in denen sie sich „zu Hause“ fühlen, gern benutzt wird (siehe Betten 2011a, S. 67, von dieser Stelle ausgehend), vgl. Leonardi (2010, S. 327 ff.) zur Verwendung der konzeptionell „räumlichen Metaphern DRAUSSEN-DRINNEN“ mit Beispielen aus den Interviews mit der 1. Generation (dort v.a. verwendet für den „Gegensatz zwischen Integration und Bruch“ im sprachlichen und kulturellen Bereich).

<sup>100</sup> Siehe die Beispieltex te von Gila Friedmann in Betten (2011b, S. 226 f.).

Herkunftsländern ihrer Eltern.<sup>101</sup> Zu ihnen gehört Irit Ovadia, geb. Alsberg. Gerade sie hat zwar einen orientalischen Juden geheiratet, was sie in interessanter Weise, wenngleich ohne deutliche Evaluation kommentiert: *Man muss aber nicht alle sein wie die Alsberg. Das war mir gleich klar. Und ich werde nie so einen Alsberg wieder heiraten.*<sup>102</sup> Aber sie verehrt ihren Vater nicht zuletzt, weil er sich ganz früh für Aussöhnung einsetzte, und sie auch mit der ersten israelischen Studentengruppe 1966 nach Deutschland schickte. Dass sie erst damals, in Deutschland, mit den Gleichaltrigen zum ersten Mal über den Holocaust diskutierte, ist durchaus kein seltenes Phänomen. Von der Zeit ihres Vaters im Konzentrationslager unmittelbar vor der Emigration erfuhr allerdings erst der Enkel von Paul Alsberg Genaueres. Seine Tochter hat in seinem Geiste Jugendaustausch und Städtepartnerschaften angebahnt. Und nur in der Geburtsstadt ihres Vaters Wuppertal bekommt sie immer noch Herzklopfen, obwohl sie vorausschickt: *Ich bin hier geboren. Ich hab nix mit Wuppertal zu tun* (Z. 7 ff.):

Beispiel 17: **Irit Ovadia** [81min 8s – 81min 56s]

01 IO: GUCK mal, ich bin frEmd in ROsenheim. (-- ) ich  
 02 war schon ZIGmal in rosenheim. (- ) macht mir  
 03 NIX rosenheim. (-- ) BAYern. (-- ) ich kOMm nach  
 04 WUPpertal, (--- ) ich krea (- ) krIEge  
 05 HERZklopfen.  
 06 AB: JA. (--- ) JEdes mal?  
 07 IO: JEdes mal. (1.5) und (- ) SAG mir nicht. ich  
 08 bin hier geBOren. ich hab NIX mit wuppertal zu  
 09 tun. (- ) °hh aber (-- ) ich kriege HERZklopfen.  
 10 (-- ) wenn ich in WUPpertal bin. °hh vielleIcht  
 11 sind es die FREUNde; vielleIcht sind das °hh  
 12 das: GANze, (.) vielleIcht ist es weil als  
 13 KIND; in der roOnstraße wir waren im HAUS; °h  
 14 bis HEUte gehe ich noch zur roonstraße. °hh  
 15 das (- ) mir das HAUS anzusehen. °hh äh wir  
 16 geh\_n zum FRIEDhof. (- ) das ist KLAR. ich bin  
 17 in WUPpertal, (- ) ich gehe zum FRIEDhof. (-- )  
 18 die famILie liegt dort. die GANze familie  
 19 dort. °hhh und (- ) ich MEIne, (--- ) für MICH,  
 20 (- ) in wuppertal zu SEIN, (.) ist was  
 21 (beSONderes). (...)

<sup>101</sup> Besonders ergiebig zu diesem Thema ist das Interview mit dem im Kibbuz groß gewordenen Reuven Barak (Deutsches Spracharchiv, Korpus ISZ, siehe Anm. 30).

<sup>102</sup> Nicht publizierte Stelle aus dem Interview.

### 3.4 Schlussgedanken

Die Interviews aus Israel bieten unter vielem anderen sehr differenzierte und unterschiedliche Beispiele für eine durch Traumatisierung und Kulturbruch erzwungene Identitätsumbildung in der 1. Generation von Migranten und die Auswirkungen einer gesellschaftlich stigmatisierten Herkunftsidentität in der 2. Generation. Bei der 1. Generation hatte dies kaum Folgen für die meist ausgezeichnete Bewahrung der Erstsprache Deutsch, häufig jedoch auf den (mangelhaften) Erwerb der Zweitsprache Iwrit. Die 2. Generation hingegen bewahrte Deutsch als Erstsprache in den meisten Fällen nur eingeschränkt bis stark relikhaft, v.a. mit starker Reduzierung der aktiven Sprechkompetenz, erwarb jedoch die zweite Sprache Iwrit in allen Fällen perfekt.

Für den Rückblick auf die Identitätsentwicklung ist zu berücksichtigen, dass die 2. Generation zur Aufnahmezeit noch wesentlich jünger war als ihre Eltern, dass also noch keine abgeschlossene Entwicklung vorliegt, was auch für die Einstellungen zur Herkunftskultur der Eltern und die Bereitschaft, sich mit ihr auseinanderzusetzen und sie als Teil der eigenen Identität anzuerkennen, gilt. Es gibt viele Hinweise, dass hier noch weitere Wandlungsprozesse im Gang sind. Dazu einige Beispiele: In den letzten Jahren ist ein erhöhtes Interesse an (oftmals ersten) Reisen nach Deutschland (bevorzugt nach dem derzeit äußerst populären Berlin) zu beobachten, und zwar auch bei Interviewpartner/inne/n, die dies vor wenigen Jahren noch ablehnten. Die Anwendung eigener Sprachkenntnisse ist durchaus ein Teil dieser neuen Erfahrungssuche (zumal in Israel oft keine Familienangehörigen mehr am Leben sind, mit denen man die Erstsprache noch sprechen könnte). – Gegen alle Erwartungen der 1. Generation haben die (jetzt oft selbst schon pensionierten) Jeckeskinder sich entschlossen, die von ihren Eltern vor 80 Jahren gegründeten Vereine und sozialen Einrichtungen (v.a. Altersheime) der ehemaligen „Einwanderer aus Mitteleuropa“ und sogar ihre Zeitung weiterzuführen, wenngleich nun das meiste in hebräischer Sprache abläuft.<sup>103</sup> Und dieselben Kinder, die sich in ihrer Jugend wegen der Besonderheiten ihrer Elternhäuser schämten, sind heute interessiert, die Leistungen der jeckischen Einwanderung, der 5. Alija, für den Aufbau Israels ins rechte Licht zu rücken. Dies bedeutet nicht unbedingt auch neue Sym-

<sup>103</sup> Die Zeitung nennt sich seither nicht mehr „Mitteilungsblatt“ sondern *Yakinton* (Name einer Blume, beabsichtigt ist die Klangassoziation zu ‚Jecke‘, engl. Schreibung ‚Yekke‘). Zum unerwartet großen Interesse an der ersten von Angehörigen der 2. Generation in Jerusalem veranstalteten Konferenz über die Jeckes vgl. Zimmermann/Hotam (Hg.) (2005). Zu einem Jubiläumstreffen der Jeckes, das der aus Deutschland stammende Industrielle Stef Wertheimer 2011 auf dem Gelände seines Industrieparks in Tefen veranstaltete (wo er u.a. auch ein „Museum of the German Speaking Jewry“ eingerichtet hat), fanden sich fast 7.000 Menschen ein, überwiegend Angehörige der 2. Generation.



pathie für deren Herkunftsländer selbst – kann aber, wie in jüngster Zeit bei der 3. Generation zu beobachten, die keine deutschen Sprachkenntnisse, aber ein neues Interesse an ihrem Erwerb hat (als einer Fremdsprache, die aber doch merkwürdig vertraut ist), durchaus zu neuen Formen der Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur und dem Herkunftsland der eigenen Familien führen.

## Anhang: Kurzbiographien der Interviewpartner/innen

### Die 1. Generation

**Betti Alsberg** (geb. Keschner), \*1920 in Hattingen

Lyzeum, 1937/38 Studien am Jüdisch-Theologischen Seminar in Breslau und Vorbereitungskurse für das Lehrerseminar in Jerusalem; 1939 Emigration mit ihrem Ehemann nach Palästina; Abschluss des Lehrerseminars, Schwesternschule, Krankenschwester, Buchhandel, Volontärarbeiten.

Aufnahme: Anne Betten, Jerusalem 1994 [zus. mit Ehemann Paul Avraham].

**Dr. Paul Avraham Alsberg** (ehem. Paul Alfred Alsberg), \*1919 in Elberfeld

Abitur in Wuppertal, 1937/38 Studium am Jüdisch-Theologischen Seminar in Breslau, nach den Novemberpogromen 1938 zwei Monate im Konzentrationslager Buchenwald; 1939 Emigration mit seiner Frau Betti nach Palästina; Geschichtsstudium, 1942–47 u.a. Holzfabrikation, 1947/48 Militär, Archivar am Zionistischen Zentralarchiv, Promotion, 1957 Leiter des Staatsarchivs, 1971–1990 Staatsarchivar von Israel, Professor; vielfältige ehrenamtliche Führungstätigkeiten (u.a. für den Irgun Olej Merkas Europa), Nachlassverwalter Else Lasker-Schülers; gilt als ein Wegbereiter der dt.-jüd. Verständigung.

Aufnahme: Anne Betten, Jerusalem 1994 [zus. mit Ehefrau Betti].

**Dr. Yehoshua Arieli** (chem. Yehoshua Löbl), \*1916 in Karlsbad

Gymnasium in Karlsbad; 1931 mit den Eltern nach Palästina; Landwirtschaftsschule (Ben Shemen), einige Jahre im Kibbuz, danach u.a. Arbeit in Autowerkstatt, 1937 externe Matura, Beginn eines Studiums (Geschichte/Philosophie), im 2. Weltkrieg im engl. Militär (1941–45 in dt. Kriegsgefangenschaft), Hagana, Offizier der isr. Armee; 1949 Wiederaufnahme des Studiums, 1951–53 Harvard-Stipendium, Promotion; Universitätsprofessor für Geschichte an der Hebr. Univ. Jerusalem; 1993 Israelpreis; Publikationen auf Hebr., Engl., Dt.; gilt als „Doyen of American History and American Studies“ in Israel.

Aufnahme: Miryam Du-nour, Jerusalem 1991.

**Ada Brodsky** (geb. Neumark), \*1924 in Frankfurt/O.

Gymnasium in Frankfurt/O.; 1938 nach Palästina mit der Jugendalija (2 Jahre Ben Shemen), Abitur in Jerusalem, Studium (Judaismus/Engl. Literatur abgebrochen, Wechsel zur Musikakademie), Unterricht an Schulen/Akademien, Musikredakteurin beim Radio, preisgekrönte Übersetzerin dt. Lyrik u. Prosa ins Hebr. (1994 Goethe-Medaille), Publikationen auf Hebr. (u.a. Rilke-Übersetzung und -Monographie).

Aufnahme: Miryam Du-nour 1991.

**Dr. Joseph Walk**, \*1914 in Breslau

Abitur in Breslau, 1932–33 Jüd. Lehrersemin. Köln, Lehrer an jüd. Schulen in Breslau, Umschichtung (Landwirtschaft); 1936 Emigration nach Palästina; fünf Jahre Lehrer und Erzieher für die rel. Jugendliaja und bis 1952 Lehrer im Moshav Sde Ja'akov; Schulinspektor, Dozent an Lehrerseminaren; daneben Studium (Pädagogik/Jüd. Geschichte der Neuzeit), 1964–81 Dozent für Pädagogik an der Bar Ilan-Universität, Mitarbeiter von Yad Vashem, Direktor des Leo Baeck Instituts, nach Pensionierung Vizepräsident des Vorstands und freier Forscher; Mitbegründer und zeitw. Leiter der rel.-zionistischen Friedensbewegung „Os we Schalom“, 1996 Buber-Rosenzweig-Medaille der Gesellschaft für Christl.-Jüd. Zusammenarbeit.

Aufnahme: Anne Betten, Jerusalem 1991.

**Dr. Leni Yahil** (ehem. Hoffmann, geb. Westphal), \*1912 in Düsseldorf

Abitur in Potsdam, ein Jahr Studium (Geschichte) in München u. Berlin, danach Hochschule für die Wiss. des Judentums in Berlin; 1934 Emigration nach Palästina; 1 Jahr Kibbuz (Gründungsgruppe von Hasorea), Fortsetzung des Studiums in Jerusalem (Geschichte/Literatur), journalistische u. politische Tätigkeiten (u.a. 1947 und 1953/54 in Dtschl., in Begleitung der polit. Missionen ihres Mannes), Promotion, Professorin für mod. Jüd. Geschichte in Haifa, Gastprofessuren in USA (Schwerpunkt Holocaust-Forschung, Hauptwerk *Shoah* 1987 auf Hebr., 1990 auf Engl., 1998 auf Dt.).

Aufnahme: Miryam Du-nour, Jerusalem 1993.

## Die 2. Generation

**Shulamit Melamed** (geb. Walk), \*1939 in Sde Ja'akov, verheiratet, 7 Kinder

1947 ein Jahr in Belgien (frz. Schulunterricht), wo ihre Eltern Kinder aus Konzentrationslagern auf die Einreise nach Israel vorbereiteten; weitere Schulzeit im Moshav Sde Ja'akov, Gymnasium in Jerusalem, Lehrerseminar, 15 Jahre Lehrerin, Pädagogik- und Psychologie-Studium; als Rabbanit im ultra-orthodoxen Umfeld ihres Ehemanns Rabbi Melamed in der rel. Siedlung Beit El tätig; politische Aktivistin, als Gründerin des illegalen ultrarechts-nationalen Radiosenders Arutz (Kanal) 7 und Betreiberin einer Internetzeitung unter den Vorschlagskandidat/inn/en für den israelischen Medienpreis 2012.

Aufnahme: Anne Betten, Jerusalem 2005.

**Irit Ovadia** (geb. Alsberg), \*1946 in Jerusalem, verheiratet, 3 Kinder

Gymnasium in Jerusalem; nach dem Militärdienst 1966 Teilnahme am 1. isr.-dt. Studententreffen in Paderborn, danach 8 Monate in den USA, Englisch-Studium, Englisch-Lehrerin, administrative Leiterin eines Konservatoriums in Be'er Sheva; Aufbau von Jugendaustauschprogrammen mit Deutschland, u.a. Reisen mit dt.-isr. Studentengruppen in Konzentrationslager, viele Kontakte mit der Heimatstadt des Vaters Wuppertal.

Aufnahme: Anne Betten, Omer (bei Be'er Sheva) 1999.

**Shoshana Stahl** (geb. Walk), \*1937 in Sde Ja'akov [Zwillingschwester von Ze'ev Walk], verheiratet, 4 Kinder

Schulzeit im Moshav, Kindergärtnerinnenseminar, Arbeit in Kibbuzverwaltung. Mit ihrem in Holland geborenen Ehemann, der als Kind von 1942–1945 in den Konzentrationslagern Westerbork, Ravensbrück und Bergen-Belsen war, seit 1994 einige kurze Deutschlandbesuche.

Aufnahme: Anne Betten, Jerusalem 1999.

**Ze'ev Walk**, \*1937 in Sde Ja'akov [Zwillingsbruder von Shoshana Stahl], verheiratet, 6 Kinder

Schulzeit im Moshav und in Haifa, danach Ideal vom Leben im Kibbuz einige Jahre zu verwirklichen gesucht, Verlassen des Kibbuz, da keine Erlaubnis zum Studium; Lehrerseminar, Lehrer, Erziehungs- und Schulberater.

Aufnahme: Anne Betten, Jerusalem 1999.

## Literatur

- Bar-On, Dan (2004): *Erzähl dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung*. Hamburg.
- Ben-Rafael, Eliezer (1994): *Language, identity and social division. The case of Israel*. (= Oxford Studies in Language Contact). Oxford u.a.
- Benz, Wolfgang (Hg.) (1996): *Die Juden in Deutschland 1933–1945. Leben unter nationalsozialistischer Herrschaft*. (= Veröffentlichung des Instituts für Zeitgeschichte; Beck's historische Bibliothek). 4., unveränd. Aufl. München.
- Betten, Anne (Hg.) (1995): *Sprachbewahrung nach der Emigration – Das Deutsch der 20er Jahre in Israel. Teil I: Transkripte und Tondokumente. Mit CD. Unter Mitarbeit von Sigrid Graßl*. (= Phonai 42). Tübingen.
- Betten, Anne (2000a): „Vielleicht sind wir wirklich die einzigen Erben der Weimarer Kultur“. Einleitende Bemerkungen zur Forschungshypothese „Bildungsbürgerdeutsch in Israel“ und zu den Beiträgen dieses Bandes. In: Betten/Du-nour (Hg.), S. 157–181.
- Betten, Anne (2000b): Satzkomplexität, Satzvollständigkeit und Normbewußtsein. Zu syntaktischen Besonderheiten des Israel-Corpus. In: Betten/Du-nour (Hg.), S. 217–270.
- Betten, Anne (2007a): Die Sprachinsel der Jeckes. In: Dachs, Gisela (Hg.): *Sprachen*. (= Jüdischer Almanach des Leo-Baeck-Instituts). Frankfurt a.M., S. 33–42.
- Betten, Anne (2007b): Rechtfertigungsdiskurse. Zur argumentativen Funktion von Belegerzählungen in narrativen Interviews. In: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. (= Stauffenburg Festschriften). Tübingen, S. 105–116.
- Betten, Anne (2009): Berichten – Erzählen – Argumentieren revisited: Wie multifunktional sind die Textsorten im autobiographischen Interview? In: Taterka, Thomas/Lele-Rozentāle, Dzina/Pavidis, Silvija (Hg.): *Am Rande im Zentrum. Beiträge des VII. Nordischen Germanistentreffens, Riga, 7.-11. Juni 2006*. Berlin, S. 227–243.
- Betten, Anne (2010): Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel: Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz. In: Franceschini, Rita (Hg.), S. 29–57.
- Betten, Anne (2011a): Zusammenhänge von Sprachkompetenz, Spracheinstellung und kultureller Identität – am Beispiel der 2. Generation deutschsprachiger Migranten in Israel. In: Thüne, Eva-Marie/Betten, Anne (Hg.): *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*. (= Lavori interculturali sul Tedesco 4). Rom, S. 53–87.

- Betten, Anne (2011b): Sprachheimat vs. Familiensprache. Die Transformation der deutschen Sprache von der 1. zur 2. Generation der Jeckes. In: Kohlross, Christian/Mittelman, Hanni (Hg.): Auf den Spuren der Schrift. Israelische Perspektiven einer internationalen Germanistik. (= *Conditio Judaica* 80). Berlin/Boston, S. 205–228.
- Betten, Anne (2011c): Die Akkulturation der deutschsprachigen Immigranten in Israel: Berichte aus heutiger Perspektive. In: Azuélos, Daniel (Hg.): Alltag im Exil. Würzburg, S. 59–78.
- Betten, Anne (i.Dr.): Die erste Reise zurück nach Deutschland. Thematische Fokussierung und Perspektivierung in Erzählungen jüdischer Emigrant/inn/en. In: Depermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hg.): Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit. [Festschrift für Johannes Schwitalla.] Mannheim.
- Betten, Anne (ersch.demn.): „Aber die Schwierigkeit hier war nun eben das Schreiben“ – Die Sprache als Barriere zwischen erwählter und ersehnter Identität. In: Horch, Otto/Mittelman, Hanni/Neuburger, Karin (Hg.): Exilerfahrung und Konstruktionen von Identität 1933 bis 1945. Berlin/Boston.
- Betten, Anne/Du-nour, Miryam (Hg.) (2000): Sprachbewahrung nach der Emigration – Das Deutsch der 20er Jahre in Israel. Teil II: Analysen und Dokumente. Mit CD. Unter Mitarbeit von Monika Dannerer. (= *Phonai* 45). Tübingen.
- Betten, Anne/Du-nour, Miryam (2004): Wir sind die Letzten. Fragt uns aus. Gespräche mit den Emigranten der dreißiger Jahre in Israel. Unveränd. Neuaufl. der Ausg. von 1995. Gießen.
- Braese, Stephan (2010): Eine europäische Sprache. Deutsche Sprachkultur von Juden 1760–1930. Göttingen.
- Brodsky, Ada/Neumark, Eldad (2000): Nach Hause vertrieben. Geschichte einer Kindheit in Hitler-Deutschland. 2 Audio-CDs. Augsburg.
- Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. In: Franceschini, Rita (Hg.), S. 58–82.
- Diner, Dan (2005): Jeckes – Ursprung und Wandel einer Zuschreibung. In: Zimmermann, Moshe/Hotam, Yotam (Hg.): Zweimal Heimat. Die Jeckes zwischen Mitteleuropa und Nahost. Frankfurt a.M., S. 100–103.
- Du-nour, Miryam (2000a): Sprachbewahrung und Sprachwandel unter den deutschsprachigen Palästina-Emigranten der 30er Jahre. (Anhang: Modernes Hebräisch – die vorherrschende Sprache innerhalb der jüdischen Gemeinschaft in Palästina). In: Betten/Du-nour (Hg.), S. 182–216.
- Du-nour, Miryam (2000b): Sprachenmischung, Code-Switching, Entlehnung und Sprachinterferenz. Einflüsse des Hebräischen und Englischen auf das Deutsch der fünften Alija. In: Betten/Du-nour (Hg.), S. 445–477.
- Eller, Nicole (2010): „I’m still Bohemian minded!“ Eine Untersuchung ausgewählter Sprachbiographien von Sprecherinnen und Sprechern deutschböhmischer Varietäten in aller Welt. In: Franceschini, Rita (Hg.), S. 151–166.
- Erel, Shlomo (1983): Neue Wurzeln. 50 Jahre Immigration deutschsprachiger Juden in Israel. Gerlingen.

- Fix, Ulla (2010): Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. In: Franceschini, Rita (Hg.), S. 10–28.
- Franceschini, Rita (Hg.) (2010): Sprache und Biographie (Themenheft). In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 40, 160.
- Franceschini, Rita (2010): Einleitung. In: Franceschini, Rita (Hg.), S. 7–9.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues: Sprachbiographien/Biographies langagières. (= Transversales – Langues, Sociétés, Cultures et Apprentissages 9). Bern u.a.
- Hansen-Schaberg, Inge (2006): „Exil als Chance“. Voraussetzungen und Bedingungen der Integration und Akkulturation. In: Krohn (Hg.), S. 183–197.
- Inowlocki, Lena (1999): Wenn Tradition auf einmal mehr bedeutet: Einige Beobachtungen zu biographischen Prozessen der Auseinandersetzung mit Religion. In: Apitzsch, Ursula (Hg.): Migration und Traditionsbildung. Wiesbaden, S. 76–90.
- Jessen, Caroline (2011): Keine leichten Pakete: Ada Brodsky. Jerusalem. (= Deutsch-israelisches Buchprojekt „Einzelschicksale, die Geschichte erzählen“, hrsg. v. Simone Lenz, Goethe Institut Jerusalem). Internet: [www.goethe.de/ins/il/jer/pro/klp/Buchprojekt\\_Brodsky\\_web.pdf](http://www.goethe.de/ins/il/jer/pro/klp/Buchprojekt_Brodsky_web.pdf) (Stand 10.07.2012).
- Kremer, Arndt (2007): Deutsche Juden – deutsche Sprache. Jüdische und judenfeindliche Sprachkonzepte und -konflikte 1893–1933. (= Studia Linguistica Germanica 87). Berlin/New York.
- Kresic, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München.
- Krohn, Claus-Dieter (Hg.) (2006): Kindheit und Jugend im Exil. Ein Generationenthema. Hrsg. im Auftrag der Gesellschaft für Exilforschung. (= Exilforschung 24). München.
- Leonardi, Simona (2010): Wie Metaphern zur Konstruktion narrativer Identitäten beitragen: Eine Metaphernanalyse im Interviewkorpus „Emigrantendeutsch in Israel“. In: Palander-Collin, Minna et al. (Hg.): Constructing identity in interpersonal communication/Construction identitaire dans la communication interpersonelle/Identitätskonstruktionen in der interpersonalen Kommunikation. (= Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki 81). Helsinki, S. 323–336.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen.
- Maiwald, Salean A. (2008): Aber die Sprache bleibt. Begegnungen mit deutschstämmigen Juden in Israel. Berlin.
- Majer, Martina (2009): Erzählen gegen das Vergessen: Interviews mit jüdischen Emigrant/inn/en. Linguistische Betrachtungen zur Interdependenz von Intention, Textsortenwahl und Identität. Diss. Salzburg. [Publikation i.Vorb.].
- Malo, Markus (2009): Behauptete Subjektivität. Eine Skizze zur deutschsprachigen jüdischen Autobiographie im 20. Jahrhundert. (= *Conditio Judaica* 74). Tübingen.

- Matthes, Olaf (2000): James Simon. Mäzen im Wilhelminischen Zeitalter. (= Bürgerlichkeit, Wertewandel, Mäzenatentum 5). Berlin.
- Oppenrieder, Wilhelm/Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina/Thim-Mabrey, Christiane (Hg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 465). Tübingen, S. 39–60.
- Oz, Amos (2005): Israel und Deutschland. Vierzig Jahre nach Aufnahme diplomatischer Beziehungen. (= Sonderband edition suhrkamp) Frankfurt a.M.
- Portz, Renate (1982): Sprachliche Variation und Spracheinstellungen bei Schulkindern und Jugendlichen: eine empirische Untersuchung in Norwich/England. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 184). Tübingen.
- Purschke, Kerstin (1998): Mehrsprachigkeit im Generationenwechsel. Zum Sprachgebrauch der Zweiten Generation deutschsprachiger Gruppen in Israel. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen. Kiel.
- Riehl, Claudia Maria (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. (= Narr-Studienbücher). Tübingen.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, Gabriele (2006): Israelische Familien von jugendlichen ZwangsemigrantInnen aus Deutschland. Zu den transgenerationellen Folgen einer Emigration ohne Eltern und Geschwister. In: Krohn (Hg.), S. 231–249.
- Rosenthal, Gabriele/Völter, Bettina/Gilad, Noga (1999): Folgen der Zwangsemigration über drei Generationen. Israelische Familien mit Großeltern aus Deutschland. In: Apitzsch, Ursula (Hg.): Migration und Traditionsbildung. Wiesbaden, S. 45–75.
- Schmid, Monika S. (2002): First language attrition, use and maintenance. The case of German Jews in anglophone countries. (= Studies in Bilingualism 24). Amsterdam/Philadelphia.
- Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, Eberhard (Hg.): Erzählforschung. Ein Symposium. (= Germanistische Symposien-Berichtsbände 4). Stuttgart, S. 568–590.
- Schweiger, Teresa (2011): „Man war vor 60 Jahren Deutscher jüdischen Glaubens und heute bin ich Jude“: Pronominale Alternation als Ausdruck narrativer Identitäten in ausgewählten Interviews mit deutschsprachigen Emigrant/innen in Israel. Diss. Salzburg.
- Segev, Tom (2008): Die ersten Israelis. Die Anfänge des jüdischen Staates. Berlin.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402.
- Shohamy, Elena (2005): Language rights in the multilingual society of Israel. In: Ravid, Dorit Diskin/Shyldkrot, Hava Bat-Zeev (Hg.): Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman. New York, S. 87–101.

- Straub, Jürgen (2004): Identität. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar, S. 277–303.
- Strutz, Andrea (2006): „... Something you can recreate without being there“. Aspekte der Erinnerung und des intergenerationellen Gedächtnisses am Beispiel aus Österreich vertriebener Jüdinnen und Juden und ihrer Nachkommen. In: Krohn (Hg.), S. 250–266.
- Thüne, Eva-Maria (2009): Dinge als Gefährten. Objekte und Erinnerungsgegenstände in Bettens Israel-Korpus der ersten Generation. In: Dannerer, Monika et al. (Hg.): Gesprochen – geschrieben – gedichtet. Variation und Transformation von Sprache. [Festschrift zum 65. Geburtstag von Anne Betten.] (= Philologische Studien und Quellen 218). Berlin, S. 189–204.
- Thüne, Eva-Maria/Leonardi, Simona (2011): Wurzeln, Schnitte, Webemuster. Textuelles Emotionspotential von Erzählmetaphern am Beispiel von Anne Bettens Interviewkorpus „Emigrantendeutsch in Israel“. In: Kohlross, Christian/Mittelman, Hanni (Hg.): Auf den Spuren der Schrift. Israelische Perspektiven einer internationalen Germanistik. (= *Conditio Judaica* 80). Berlin/Boston, S. 229–246.
- Topfink, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. In: Adamzik, Kirsten/Roos, Eva (Hg.): Biografie linguistique/Biographies langagières/Biographies linguistiques/Sprachbiographien (= *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 76). Neuchâtel, S. 1–14.
- Treichel, Bärbel (2004): Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. u.a.
- Urban, Susanne (2006): Die Jugend-Alijah 1932 bis 1940. Exil in der Fremde oder Heimat in Erez Israel? In: Krohn (Hg.), S. 34–61.
- Weinzierl, Erika/Kulka, Otto Dov (Hg.) (1992): Vertreibung und Neubeginn. Israelische Bürger österreichischer Herkunft. Mit einem Vorwort von Ernst L. Ehrlich. Wien/Köln/Weimar.
- Zimmermann, Moshe/Hotam, Yotam (Hg.) (2005): Zweimal Heimat. Die Jeckes zwischen Mitteleuropa und Nahost. Frankfurt a.M.





Patrick Stevenson (Southampton)

## **SprachGeschichten mit Migrationshintergrund: demografische und biografische Perspektiven auf Sprachkenntnisse und Spracherleben**

### **Abstract**

Um der zunehmenden „diversification of diversity“, die die sozialen Verhältnisse vor allem in vielen westlichen Großstädten kennzeichnet, gerecht zu werden, wird seit einiger Zeit der Begriff „Superdiversität“ verwendet. In diesem Zusammenhang haben sich sozialwissenschaftliche Untersuchungen vornehmlich mit unterschiedlichen Migrationsmustern bzw. -praktiken befasst, wobei verschiedene soziale Dimensionen im Mittelpunkt stehen. Die sprachliche Diversität als Merkmal dieses Phänomens wurde bis jetzt aber relativ wenig beachtet. Allerdings bieten so genannte „home language surveys“ in bestimmten deutschen Städten Einblicke in die Komplexität der sprachlichen Zusammensetzung einzelner urbaner Gesellschaften. Weder auf nationaler Ebene noch für die Bundeshauptstadt Berlin aber liegen amtliche Statistiken über die Sprachkenntnisse von Migranten in Deutschland vor.

In Wien und in London dagegen wurden anhand groß angelegter Erhebungen umfassende Daten über die in der österreichischen bzw. britischen Hauptstadt verwendeten Familiensprachen gesammelt und im Falle Londons sogar kartografisch dargestellt. Doch auch solche umfangreichen und ausführlichen Untersuchungen vermitteln nur einen Teilaspekt der sprachlichen Superdiversität: Schließlich geht es um mehr als Zahlen. In diesem Beitrag wird also zuerst ein kritischer Blick auf den gegenwärtigen Stand der Datenlage im Bereich der Sprachkenntnisse von Migranten in Deutschland geworfen. Anschließend wird vorgeschlagen, dass diese quantitative, demografische Perspektive durch einen qualitativen, biografischen Ansatz ergänzt werden kann. Im Sinne von Busch (2010) wird dabei exemplarisch das Spracherleben von zwei Bewohnern eines Berliner Mietshauses untersucht. Diese Analyse einzelner „SprachGeschichten“ ist somit auch eine Antwort auf den Aufruf von Gogolin (2010), die „sprachliche Textur von Migrationsgesellschaften“ näher zu untersuchen.

### **1. Einführung**

In ihrer Einführung zu einer kürzlich erschienenen Sonderausgabe der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft verweisen Ingrid Gogolin und Meinert Meyer (2010, S. 525) auf veränderte Migrationsformen und -muster in den vergangenen Jahrzehnten, die auch „eine veränderte sprachliche Textur der Migrationsgesellschaften“ hervorgebracht haben. In ihrem eigenen Artikel pflichtet Ingrid Gogolin (2010) Jan Blommaert (2010) und anderen (siehe z.B. Blommaert/Rampton 2011) bei, die sich dafür aussprechen, das Konzept der Superdiversität als Rahmen zu nutzen, um genau diese sprachliche

Textur analytisch zu erfassen. Laut Gogolin wird Mehrsprachigkeit in Europa noch immer als exotisches Phänomen betrachtet, und wir wissen viel mehr über Mehrsprachigkeit in anderen Teilen der Welt (zum Beispiel, dass im Amazonas-Becken über 600 Sprachen gesprochen werden).

Was [aber] wissen wir über die Anzahl der Sprachen und ihrer Sprecher, die in einem Hochhaus in einer deutschen Großstadt existieren? Wie viele und welche Sprachen – neben dem Deutschen – werden von Schülerinnen und Schülern in Deutschlands Schulen und Hochschulen gesprochen? Auf wie viele und welche Sprachen müssen eine Sozialbehörde oder eine Klinik gefasst sein, wenn sie sichergehen wollen, dass die Kommunikation mit ihrer Klientel so störungsfrei wie möglich vonstattengeht? (Gogolin 2010, S. 530; siehe auch Meyer 2011)

Eine solche Darstellung ist in der Tat eine Herausforderung, und ich möchte dies als den Ausgangspunkt für meinen Beitrag nehmen. Ich möchte darauf eingehen, was wir scheinbar über die Zahl der Sprecher verschiedener Sprachen in deutschen Städten wissen, und was wir daraus ablesen können, oder auch nicht, und ich möchte versuchen, das Konzept der Superdiversität ganz speziell auf die komplexen und vielschichtigen soziolinguistischen Konstellationen im heutigen Deutschland anzuwenden.

Ich möchte jedoch mehr auf die einzelnen Sprecher und ihre sprachlichen Ressourcen eingehen, als auf die Sprachen, und auch weniger auf Sprachkenntnisse, als auf die Erfahrungen mit Sprache, angelehnt an Brigitta Buschs Konzept des „Spracherlebens“:

Mit dem Begriff Spracherleben umreißen wir einen Ansatz, der danach fragt, wie Menschen in mehrsprachigen Lebenszusammenhängen ihre Sprachlichkeit wahrnehmen und bewerten und welche Erfahrungen, Gefühle oder Vorstellungen sie damit verbinden. Oder andersherum gesagt: wie sie sich – gegenüber anderen oder sich selbst – in ihrer Mehrsprachigkeit erfahren, positionieren und darstellen. *Gefragt wird nach dem Bezug des Spracherlebens zur individuellen Lebensgeschichte einerseits, zu historisch-gesellschaftlichen Konfigurationen mit ihren Zwängen, Machtgefügen, Diskursformationen und Sprachideologien andererseits.* (Busch 2010, S. 58; Hervorhebung von mir)

Buschs Herangehensweise legt eine Perspektive nahe, die sich auf den Sprecher und seine Biografie einlässt und sich nicht mit „Sprachen“, sondern mit „sprachlichen Ressourcen“ befasst, und wie diese genutzt werden, bzw. wie ihre Nutzung eingeschränkt wird. Diese Betrachtungsweise erlaubt uns, die Spuren nachzuvollziehen, wie diese sprachlichen Ressourcen im Laufe eines Lebens erworben, vertieft oder aufgegeben werden (siehe Blommaert/Backus 2011). Und dies wiederum folgt Blommaerts Verständnis von „soziolinguistischem Repertoire“:

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

Busch argumentiert, dass dieses Herangehen eine besondere Zuwendung auf den einzelnen Menschen erfordert:

Ausgangspunkt sind nicht voretablierte Kategorisierungen, Abstraktionen und Quantifizierungen, sondern die Lebenswelt. Diese Lebenswelt, die – übertragen auf das Spracherleben – immer eine heteroglossische ist, wird nicht als statischer Hintergrund verstanden, sondern als dynamischer Horizont, als kollektiver intersubjektiver Pool der Wahrnehmungen, als gemeinsames Erfahrungsfeld und Feld transformierender Handlungen. (Busch 2010, S. 58)

Andere Beiträge in diesem Band erforschen die Beschaffenheit dieser „heteroglossischen Lebenswelt“, die einzelne Menschen im heutigen Deutschland bewohnen (z.B. die Beiträge von Peter Auer, Ben Rampton und Heike Wiese). Die Fragen, auf die ich eingehen möchte, sind diese:

- Welche Art „transformierender Handlungen“ sind mit den Lebenswelten einzelner Menschen verbunden, und
- Wie kann eine biografische Untersuchung des Spracherlebens einzelner Menschen zu einer Soziolinguistik der Superdiversität beitragen?

Ich möchte beginnen, indem ich kurz auf einige Merkmale der Superdiversität eingehe, und dann werde ich – ebenfalls kurz – veranschaulichen, was wir über das Ausmaß der sprachlichen Superdiversität in Deutschland in quantitativer Hinsicht wissen, und die Grenzen dieses Wissens aufzeigen. Schließlich werde ich mehr im Detail darauf eingehen, welche Fragen wir daher angehen sollten, um diese statistischen Daten zu ergänzen, und was wir von den Sprachbiografien über die Sprachwelten lernen können, die die Menschen bewohnen.

## 2. Superdiversität und ihre soziolinguistische Ausprägung

Steven Vertovec (2007, 2010) hat verschiedentlich argumentiert, dass das Konzept der Superdiversität dem Prozess Rechnung tragen müsse, das er die „Diversifizierung der Diversität“ (Vertovec 2007, S. 1025) nennt und das viele der hochentwickelten Gesellschaften kennzeichnet, vor allem die großen Metropolen. Dabei gehen die Veränderungen, die solche Gesellschaften in den letzten Jahren erfahren haben, über den bloßen Anstieg der Zahlen von Einwanderern oder Herkunftsländern hinaus; sie sind vielmehr von immer vielschichtigeren und miteinander vernetzten Dimensionen von Diversität gekennzeichnet, die nicht nur verschiedene ethnische Identitäten, soziale Schichten, Kasten oder religiöse Zugehörigkeiten beinhalten, sondern auch, zum Beispiel, „differential immigration statuses and their concomitant entitlements and restrictions of rights, divergent labour market experiences, discrete gender and age profiles, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents“ (ebd.).

Außerdem überlagern diese neuen Schichten von Diversität bestehende – in einigen Fällen sehr lange bestehende – soziale Schichtungen. Dieser Prozess hat höchst komplexe „globale Nachbarschaften“ (Blommaert 2010, S. 7) und neue Konstellationen durch eine höhere „Dichte der Diversität“ (Mac Giolla Chríost 2007, S. 13) hervorgebracht. Zum Beispiel stehen Türken in Berlin in einem vielschichtigen Netzwerk sozialer Beziehungen: Sie haben Teil an begrenzten lokalen Interaktionen, aber sie nehmen auch translokale und transnationale Kontakte auf, indem sie reisen und in verschiedenen sozialen Medien kommunizieren (Skype, Internetforen, SMS und billige internationale Telefonverbindungen). Dieses Bild wird noch komplizierter, wenn man die wachsende Diversität verschiedener Aspekte von Migration betrachtet: Kategorien, Status, geschichtliche Voraussetzungen, „Ankunftsszenarien“ (Valentine/Sporton/Bang Nielsen 2009, S. 12) und Migrationsmuster (siehe Block 2006, S. 6–14).

Diese vielschichtigen Ausprägungen stehen in deutlichem Kontrast zur Verdichtung oder Tilgung kultureller Unterschiede in den öffentlichen Diskursen. Zum Beispiel verbirgt der offizielle Verweis auf Asylsuchende „Türken“ oder „Iraker“ (also in Bezug auf ihr Herkunftsland) die Tatsache, dass viele oder gar die Mehrheit dieser Menschen Kurden sind. Derselbe diskursive Prozess vollzieht sich oft in Stadtteilen durch die „re-Territorialisierung“ zerstreuter Gruppen oder Individuen (Blommaert 2008, S. 18), was dazu führt, dass sich dichte, ethnisch geprägte Nachbarschaften herausbilden, zum Beispiel „Bangladeshi Tower Hamlets“ in London, oder die „Polnische Thermometersiedlung“ in Berlin.

Daher ist es ein komplexes und methodisch herausforderndes Unterfangen, das Ausmaß der Diversität in den heutigen urbanen Gesellschaften, was die Ethnizität und Migrationsmuster betrifft, bestimmen zu wollen. Wenn man dieser Mischung dann noch Sprachen hinzufügt, erzeugt das erheblich viele weitere Schichten von Komplexität. Sprache ist eine der Dimensionen, die laut Vertovec zur Superdiversität beitragen, und die wachsende Zahl von Studien zu Ethnolekten und interaktionalen Praktiken wie „translanguaging“ veranschaulichen, welch breites Ausmaß eine „Soziolinguistik der Superdiversität“ haben könnte (siehe z.B. Androutsopoulos 2007; Cheshire et al. 2011; Deppermann 2007; Freywald et al. 2011; Keim 2007; Pennycook 2010). Ein übergreifendes Thema ist jedoch, ob, und wenn ja, wie ein solches Forschungsfeld Fragen nach analytischen Ebenen („scales“) beinhalten kann (Collins/Slembrouck/Baynham (Hg.) 2009): Können wir, zum Beispiel, Zusammenhänge erfassen zwischen der Forschung zu spezifischen Sprachpraktiken einerseits und zur Verteilung von Sprachvarietäten und ihrer Sprecher andererseits?

Was wissen wir also über das Ausmaß der sprachlichen Diversität im heutigen Deutschland, und wie wird sie in den öffentlichen Diskursen dargestellt?

### **3. Über das Zählen und kartografische Erfassen von Sprachen in städtischen Kontexten: Sprachliche Diversität in Deutschland**

Es ist ja weithin anerkannt, dass jeder Versuch, die Anzahl der Sprachen, die in einer bestimmten Gesellschaft oder Gemeinschaft gesprochen werden, zu erfassen, unweigerlich mit schweren methodischen Problemen fertig werden muss (Barni/Extra (Hg.) 2008; Extra/Gortler (Hg.) 2001; Extra/Yağmur (Hg.) 2004). Das ist sogar dann der Fall, wenn wir von voneinander abgrenzbaren Sprachen ausgehen, was manche als eine bequeme Fiktion betrachten (Makoni/Pennycook (Hg.) 2007). Doch ist einer der herausragendsten Aspekte der Sprach(en)politik in Deutschland, dass solche wissenschaftlichen Probleme die nationalen oder örtlichen Behörden nicht wesentlich beschäftigen: entweder weil sie die Frage nach den Sprachen im Zuge der Datensammlung zu ihrer jeweiligen Bevölkerungsgruppe gar nicht stellen, oder weil sie sich scheinbar mit der Gleichsetzung von Sprache und Herkunftsland zufriedengeben (vielleicht kann eine Regierung auch nur ein bestimmtes Maß an Diversität (v)ertragen). Während zum Beispiel Statistiken zu religiösen Einstellungen, Ehestand, Bildungsgrad, Beschäftigung und dem Herkunftsland der Eltern erstellt werden, fragt weder die neueste Volkszählung ([www.zensus2011.de/fragebogen/haushalte-und-wiederholungs-befragung.html](http://www.zensus2011.de/fragebogen/haushalte-und-wiederholungs-befragung.html)) noch der Mikrozensus (Statistisches Bundesamt (Hg.) 2011) nach Sprachkenntnissen und -gebrauch.<sup>1</sup>

Sprachkenntnisse werden als statistische Kategorie erst im Verhältnis zu Bildung relevant (Klieme et al. (Hg.) 2010), wie auch in Studien zu Integration und sozialer Eingliederung. In ihrer weitreichenden Analyse erhältlicher Forschungsdaten zur „sprachlichen Integration“ in Deutschland stellt Haug (2008) fest, dass es keinerlei offizielle Daten über Sprachkenntnisse von Migranten gibt. Bestenfalls kann man eine Teilansicht auf der Basis verschiedener Tests zu Sprachvermögen und Selbstkategorisierungen in Umfragen erstellen.

„Home language surveys“ – also Erhebungen zu Sprachen, die „zu Hause“ gesprochen werden –, im Rahmen von Forschungsprojekten durchgeführt, bieten eine viel detailliertere und differenziertere Darstellung, obwohl es davon bislang nur wenige gibt. Einzelne Forschungen, zum Beispiel das SPREEG Projekt in Essen (Chlosta/Ostermann 2005, 2006; Projektgruppe SPREEG 2001) und die FreiSprachen Studie in Freiburg (Decker/Schnitzer 2011; [www.freidaz.de](http://www.freidaz.de)) ergänzen die bahnbrechenden Erhebungen in Hamburg (Fürstenau/Goglin/Yağmur 2003) und Wien (Brizić/Lo Hufnagl 2011), die im Rahmen des „Multilingual Cities Project“ (Extra/Yağmur

---

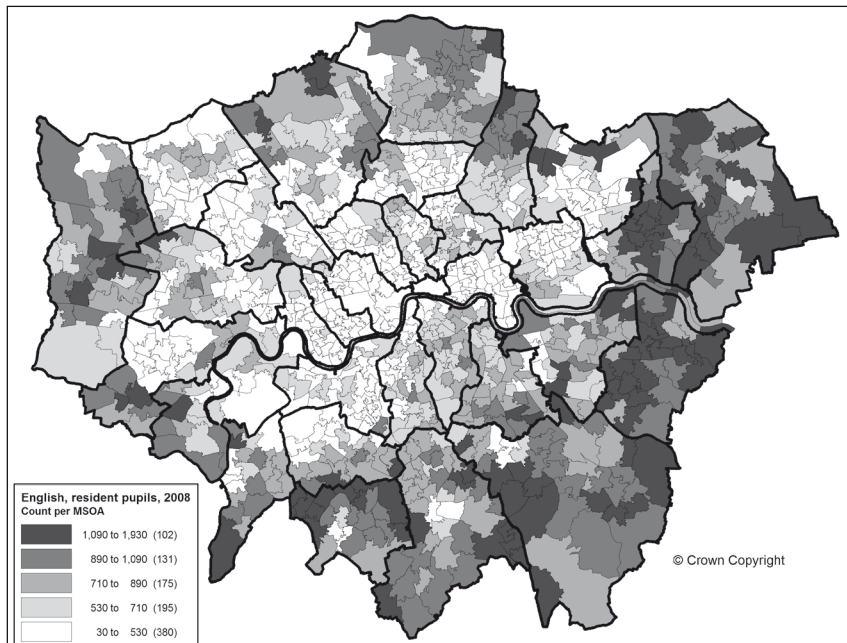
<sup>1</sup> Für Österreich liegen Daten zu Sprachkenntnissen vor (siehe Statistik Austria (Hg.) 2002), aber aus Platzgründen wird die Diskussion hier auf Deutschland begrenzt.

(Hg.) 2004) beispielhafte Analysen der komplexen Dimensionen mehrsprachiger Praktiken liefern. An deren Forschungsstringenz und soziolinguistisches Verständnis reichen die Studien einzelner städtischer Behörden jedoch nicht heran.

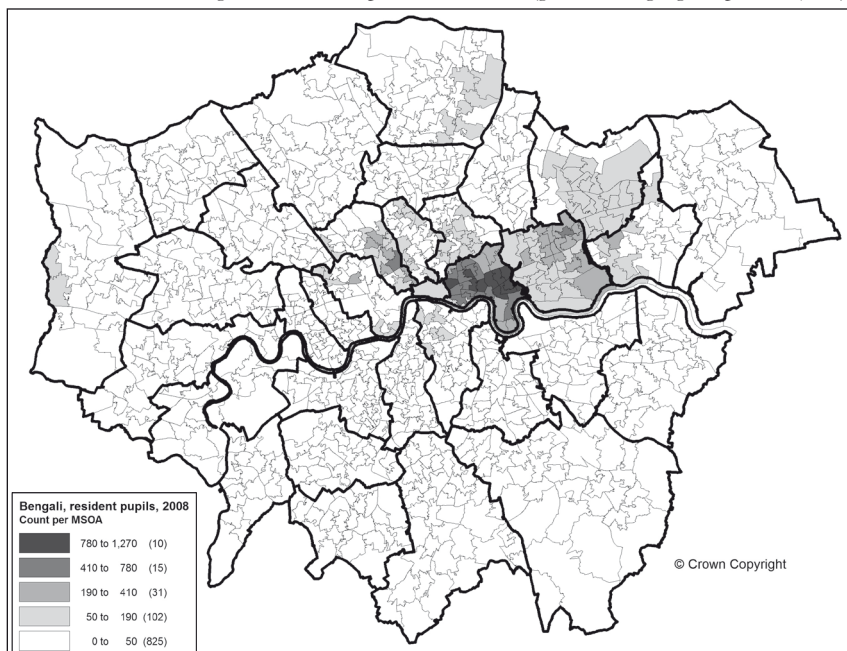
Zahlen von Einwanderern nach Herkunftsland werden allerdings sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene (Statistisches Bundesamt (Hg.) 2006, 2011; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011) routinemäßig erhoben. Aber es ist natürlich sehr problematisch, von diesen Zahlen auf einzelne Sprachen (und ihre Sprecher) zu schließen: Katharina Brizić und Kutlay Yağmur (2008, S. 249) zum Beispiel erstellten eine Liste von 43 Sprachen, die in den letzten 20 Jahren in Umfragen in der Türkei erfasst wurden. Die Hälfte dieser Sprachen umfasst jeweils über 10.000 Sprecher in der Türkei. Chlosta/Ostermann (2005) treffen den Nagel auf den Kopf: „Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint?“ Wenn die Frage nach der Sprache jedoch in offiziellen Umfragen gestellt wird, geht es weniger darum, was Kinder benötigen, um ihre „anderen“ Sprachen zu lernen, als um die Notwendigkeit, die Ressourcen auf die auszurichten, die scheinbar besondere Unterstützung in Deutsch benötigen. In Berlin gibt es zum Beispiel genaue Daten über die Anzahl der Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, aber alle diese werden unter der Kategorie „SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache“ (ndH) zusammengefasst (siehe Ohliger/Raiser 2005): Zu einzelnen Sprachen gibt es keine Zahlen.

Das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg hat zwar die Verteilung von Einwanderern nach Herkunftsland über die verschiedenen Bezirke von Berlin ermittelt (Rockmann 2010). Doch ohne Daten zu Sprachen in der Stadt ist es zurzeit unmöglich, die sprachliche Zusammensetzung einzelner Bezirke und die Verteilung von Sprachen über die Stadt auf eine Art und Weise darzustellen, wie es das „Language Capital Project“ in London getan hat. Dieses ehrgeizige Projekt versammelte die Angaben zu Familiensprachen von über einer Million Schülern, die 233 Sprachen nannten, von denen wiederum 30 von mehr als 1.000 Teilnehmern genannt wurden. Die Ergebnisse wurden in einer Serie von Karten veröffentlicht, die eine bemerkenswerte bildliche Darstellung der sprachlichen Superdiversität im heutigen London sowie beeindruckende Muster örtlicher Konzentration und Verdichtung eröffnen (Eversley et al. 2010).

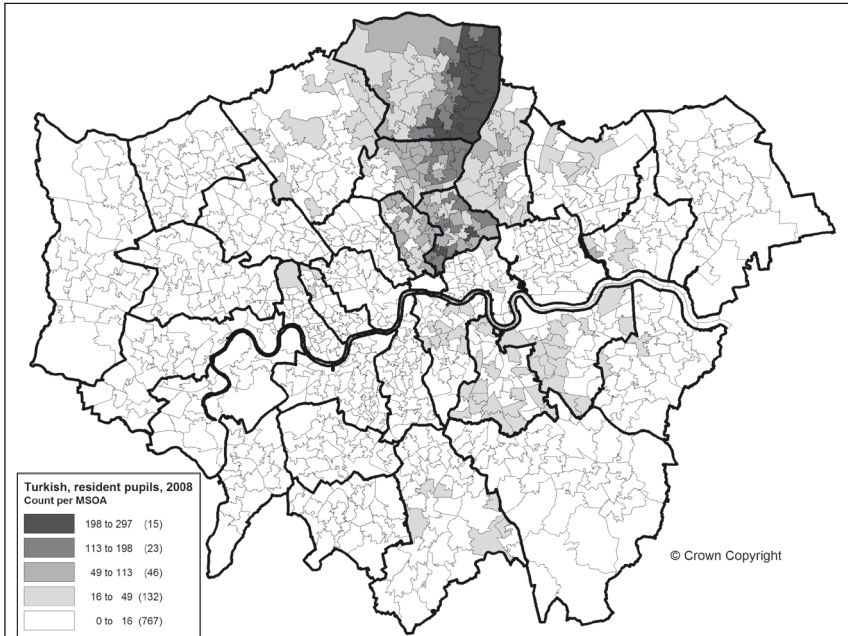




Karte 1: Schüler mit Englisch als Muttersprache in London (gemäß „Language Capital Project“)



Karte 2: Schüler mit Bengali als Muttersprache in London (gemäß „Language Capital Project“)



Karte 3: Schüler mit Türkisch als Muttersprache in London (gemäß „Language Capital Project“)

Einerseits zeigt zum Beispiel Karte 1, dass Menschen mit Englisch als Muttersprache eher die Randbezirke der Stadt bewohnen, während die Karten 2 und 3 die Tendenz aufzeigen, dass Sprecher anderer Sprachen in bestimmten Bezirken versammelt sind. Indem die in einzelnen Gegenden am weitesten verbreitete Sprache in den Vordergrund gerückt wird, kann diese Vorgehensweise jedoch gleichzeitig dazu führen, dass die jeweilige örtliche Diversität in den überaus globalisierten Nachbarschaften unterrepräsentiert wird. Zudem besteht das Risiko, das Ausmaß der Beständigkeit dieser Ansiedlungen überzubewerten, wo doch die Bevölkerungen zum Teil sehr mobil sind und sich ständig verändern. Eine unbeabsichtigte Konsequenz des Zählens und bildlichen Darstellens von Sprachen ist daher auch die Bestätigung der normativen politischen Diskurse, die auf der Akzeptanz und Glaubwürdigkeit beständiger sozialer Kategorien beruhen. Die heteroglossische Lebenswelt, die jeder in einer großen Metropole bewohnt, steht im Widerspruch zur konsensorientierten Vorstellung von Integration und sozialer Verflechtung sowie zum politischen Druck, Diversität zu kontrollieren und zu regeln.

Wenn man also Menschen auf „Sprecher einer bestimmten Sprache“ reduziert, übersieht man die Chancen und die Grenzen, die ihre eigentlichen Sprachwelten kennzeichnen, und vernachlässigt die Tatsache, dass Umstände und biografische Bedingungen für sie entscheidend sind. Dabei



übergeht man nicht nur die stilistische Reichhaltigkeit individueller Repertoires sondern auch die disparaten Muster sozialer Beziehungen, die diese Repertoires möglich machen. Individuelle sprachliche Bedürfnisse *können* einen Wunsch nach Integration und Teilhabe beinhalten, dieser Wunsch kann aber verschiedene Formen annehmen (siehe z.B. Pfaff 2010; Schroeder 2007). Sich in die so genannte Mehrheitsgesellschaft einzugliedern, macht es zweifellos nötig, deutsche Sprachkenntnisse – ob Standardsprache oder Dialekt – zu erlangen, um effektiv mit einsprachigen Deutschsprechern kommunizieren zu können. Sich aber als Berliner durch Teilnahme an kosmopolitischen Gemeinschaften mit informellen und flüchtigen Beziehungen zu integrieren, benötigt normalerweise komplexere Praktiken, die vielsprachige Ressourcen und Deutsch als lingua franca vermischen.

Die Mitglieder eines Boule-Clubs, zum Beispiel, die sich freitagabends am Ufer des Landwehrkanals in Berlin versammeln, kommen aus vielen Bezirken zusammen, um zu spielen. Ein Spiel kann zu jeder Zeit Berliner verschiedener Nationalitäten einschließen – etwa einen Deutschen, einen Italiener, einen Haitianer, einen Argentinier – und neben Deutsch als lingua franca auf dem Boule-Feld werden andere Sprachen für taktische Absprachen zwischen Mitgliedern einer Mannschaft oder zum Wortwechsel mit Zuschauern gebraucht. Zu Spielende zerstreuen sich die Mitglieder wieder, lösen diese örtlich konzentrierte „community of practice“ wieder auf, und treten jeweils wieder in einen anderen Bereich ihrer Lebenswelt ein (siehe auch Lamarre/Lamarre 2009).

Darüber hinaus gibt es auch andere biografische Aspekte des Sprachprofils eines Migranten, die nicht angemessen von konventionellen Kategorien von Motivation erfasst werden können, die aber für die bisweilen besonderen Strukturen sprachlichen Wissens verantwortlich sind. Betrachten wir folgende Beispiele:<sup>2</sup>

- Für Murat, der einsprachig mit Türkisch aufwuchs, bevor er die Türkei verließ, um in Berlin zu studieren, ist Deutsch nun ein wesentlicher Bestandteil seines Repertoires – für berufliche Zwecke, um mit Schulen zu kommunizieren, für die seine Agentur arbeitet, die pädagogische Projekte gegen Antisemitismus anbietet; mit verschiedenen Regierungsbehörden, die Gelder vermitteln; und auch zu Hause mit seiner deutschsprachigen Frau und zweisprachigen Tochter. Seine Agentur ist jedoch fast komplett mit Menschen besetzt, die einen Migrationshintergrund haben und obwohl sie Deutsch als lingua franca benutzen, schafft die Kenntnis anderer Sprachen ein symbolisches Kapital, das ihre Glaubwürdigkeit in vielsprachigen Klassenzimmern stärkt.

<sup>2</sup> Diese Beispiele entstammen dem Korpus biografischer Interviews mit MigrantInnen in Berlin, das weiter unten besprochen wird.

- Joseph, der mit Tamilisch und Englisch aufwuchs, war Teil einer Gruppe von Facharbeitern, die in den 1970er Jahren in Indien angeworben wurden, aber obwohl er einen deutschen Sprachkurs in Bangalore absolvieren musste, bevor er nach Deutschland kommen konnte, war kurz nach der Ankunft klar, dass seine elementaren Sprachkenntnisse für die Bedürfnisse an seinem Arbeitsplatz ausreichend waren. Trotzdem eignete er sich nach und nach ein gehobenes Deutsch an, das er noch um Kommunikationsstrategien in Deutsch als lingua franca erweiterte. Dadurch war er in der Lage, sowohl als Ausbilder für andere ausländische Arbeitskräfte zu arbeiten, als auch als Vermittler oder „language broker“ (Sprachmakler: Norton 2000) zwischen ihnen und den Führungskräften (siehe auch Faist 2009, S. 180). Seine „Multikompetenz“ (Franceschini 2011) nimmt großen Raum in seiner Lebensgeschichte ein, wo er sich zwischen seinem deutschen Arbeitsplatz einerseits und der tamilischen Kirche andererseits verortet.
- Und bei Hoa, die im Laufe der letzten 60 Jahre dreimal von Vietnam nach Deutschland kam, hatte nicht nur die deutsche Sprache, sondern vor allem ihre Zweisprachigkeit verschiedene Funktionen in verschiedenen Lebensabschnitten. Sie kam zuerst 1955 in die DDR, zusammen mit anderen Kindern, die in der frühen Phase des Vietnamkrieges aus Hanoi evakuiert und auf eine zweiwöchige Reise mit dem Zug via Peking, die Mongolei, Moskau und Warschau geschickt wurden. Nach dem Schulabschluss in der DDR machte sie zunächst eine Ausbildung zur Optikerin, bevor sie nach Vietnam zurückkehrte. In den späten 1960er Jahren wurde sie ausgewählt, um ein Aufbaustudium der Chemie in der DDR zu absolvieren, und ging dann wiederum zurück nach Hanoi, wo sie mehrere Jahre als Übersetzerin und Dolmetscherin in einem Forschungsinstitut arbeitete (sie arbeitete sogar kurzfristig als Übersetzerin für deutsche Journalisten während blutiger Kampfhandlungen in Kambodscha). Zuletzt übersiedelte sie 1987 in die DDR, im Zuge eines großen Zustromes von Vertragsarbeitern (Krüger-Potratz 1991; Weiss/Dennis (Hg.) 2005). Sie kam speziell als Gruppenleiterin, die damit beauftragt war, eine Gruppe von Arbeitern zu koordinieren und zu beaufsichtigen, und mit der Betriebsleitung zu vermitteln; es war nicht vorgesehen, dass diese Arbeiter, die in separaten Wohnbereichen untergebracht wurden, Deutsch lernen sollten, und so (ähnlich wie bei Joseph, nur unter ganz anderen Umständen) stellte ihre Zweisprachigkeit auf praktische Weise sicher, dass diese ausländischen Arbeitskräfte effizient eingesetzt werden konnten.

Der Gebrauch der deutschen Sprache ist daher vielschichtig und oft verbunden mit anderen Sprachen in sehr speziellen sozialen Umständen und für bestimmte Zwecke, die womöglich wenig oder gar nichts mit „Integra-

tion“ in die sozialen oder kulturellen Traditionen der „Aufnahme-Gesellschaft“ zu tun haben. Gleichzeitig hat dieser Gebrauch von Sprache und die Erfahrungen damit (potenziell) entscheidende Auswirkungen, sowohl in Bezug auf die Leben einzelner Menschen als auch in Bezug auf die Gesellschaft, in der sie leben. Die Beiträge von Katharina Brizić und Anne Betten in diesem Band zeigen auf, wie eine enge Beschäftigung mit einzelnen Menschen etwas über das „geheime Leben der Sprachen“ (Brizić 2006) aufzeigen kann, das sonst immer verborgen bleiben würde. Ich möchte vorschlagen, dass das gewinnbringend mit einer reflektiven, biografischen Herangehensweise verbunden werden könnte, die Erfahrungen mit Sprache erforschen kann, um die „heteroglossische Lebenswelt“ zu verstehen, in der heutige Stadt-Bewohner leben, und sie als „Feld transformierender Handlungen“ (siehe oben) zu interpretieren.

#### 4. Sprachwelten und Sprachbiografien

Biografische Ansätze wurden in den letzten Jahren in verschiedenen Disziplinen weiterentwickelt: zum Beispiel in der Soziologie, den Gesundheits- sowie Erziehungswissenschaften, wie auch in dem fest etablierten Feld der „oral history“. Forschung speziell zu Sprachbiografien wurde aus verschiedenen Perspektiven und anhand verschiedener Formen von Daten durchgeführt, einschließlich sowohl schriftlicher als auch mündlicher Quellen (Pavlenko 2007, Tophinke 2002 und Fix 2010 bieten einen Überblick über dieses Forschungsfeld; siehe auch Burck 2005; Franceschini (Hg.) 2010; Franceschini/Miecznikowski (Hg.) 2004; Lamarre/Lamarre 2009; Kramsch 2009; Meng 2001; Nekvapil 2000, 2003; Norton 2000).

Ich möchte gerne über einige Beispiele aus einer Reihe biografischer Interviews aus dem Jahr 2011 sprechen, die in der ersten Phase eines größeren Projektes zu Sprache, Migration und Raum in Berlin durchgeführt wurden. Die Gesprächsteilnehmer während dieser Projektphase sind alle Einwanderer der ersten Generation, und können daher aus erster Hand über die Erfahrungen mit den Veränderungen der Lebenswelten berichten, die die Migration mit sich bringt. Sie kamen aber alle zu verschiedenen Zeiten nach Deutschland, von den 1950er Jahren bis heute. Sie haben verschiedene ethnische Zugehörigkeiten, kommen aus verschiedenen Ländern und haben verschiedene Migrationslaufbahnen und verschiedene Berufe. Sie rangieren im Alter zwischen 20 und 70 und leben in verschiedenen Bezirken.

Ich möchte mich auf einen Aspekt der Studie beziehen, die von Irina Liebmanns *Berliner Mietshaus* (2002) und dem Projekt *Schillerpromenade* (Bezirksamt Neukölln (Hg.) 1996) inspiriert ist und Ingrid Gogolins Aufforderung nachkommt, die Geschichten der Bewohner eines einzelnen Hauses nachzuvollziehen (siehe oben). Ich werde dieses Haus Mareschstraße 74

nennen; die Straße gibt es wirklich, das Haus nicht. Es ist eine Fiktion, die als öffentliche Fassade für das echte Haus dienen muss, dessen Bewohner an dieser Studie teilnahmen, und das auf seine eigene Weise ein Mikrokosmos der Stadt ist: Seine Bewohner – zur Zeit, als die Studie gemacht wurde – waren Deutsche, Briten, Türken, Polen, Israelis, Franzosen, Thailänder, Russen und Dänen. Das Ziel dieses Teils der Studie ist letztlich, eine Art Biografie des Hauses zu erstellen, aber hier will ich mich auf die Lebensgeschichten von nur zwei Bewohnern beschränken. Beide sind Polen und beide sind etwa im gleichen Alter, haben aber sonst augenscheinlich nichts gemeinsam.

Ich will mich hier darauf konzentrieren, wie die Erzähler ihre Lebensgeschichten um transformierende Ereignisse herum arrangieren, in denen Sprache in irgendeiner Weise eine Rolle spielte. Es geht also darum, zu verstehen, was „biografische Arbeit“ bedeutet, oder was es bedeutet, „Lebensgeschichten biografischer Transformation [zu erstellen] [...] Lebensgeschichten, in denen sich grundlegende Orientierungen ändern“ (Treichel/Bethge 2010, S. 113).

„Marek“ ist 41 Jahre alt, ein mäßig erfolgreicher Geschäftsmann (Autohändler und Immobilienbesitzer), der erstmals 1977 im Alter von 7 Jahren ins damalige Westberlin kam. Sein Vater war während einer Geschäftsreise zwei Jahre zuvor geflohen und konnte schließlich seine Frau und seinen Sohn zu sich holen. Abgesehen von einer Zeit von etwa 18 Monaten in den 1990er Jahren lebt Marek seit dieser Zeit in Berlin. Seine Lebensgeschichte vollzieht sich jedoch in zwei Migrationszyklen, die jeweils von Brüchen und Krisen und deren Milderungen oder Lösungen geformt und durchsetzt sind. Alle beruhen in irgendeiner Weise auf sprachlich vermittelten Handlungen, die wiederum die Beschaffenheit seiner Lebenswelt veränderten.

Der erste Zyklus – der erste Akt in seiner Inszenierung seiner Lebensgeschichte (siehe Betten 2010, S. 35) – beginnt mit seiner Ankunft in Berlin, die den ersten großen Bruch in seinem Leben darstellt. Damals sprach er nur Polnisch, aber sein Vater besorgte ihm täglichen Nachhilfeunterricht in Deutsch bei einer Nonne, und auch der Vater sprach nur Deutsch mit ihm, um ihm beim Erlernen der Sprache zu helfen. Mareks Mutter lernte nie Deutsch und sprach daher nur Polnisch mit ihm. Er fügte sich gut ein und verließ die Schule im Alter von 16 Jahren, um Polizist zu werden, sein traumberuf. Doch das Ende seiner Ausbildung fiel mit der Wende zusammen, die auch für ihn zum entscheidenden Wendepunkt werden sollte. Es war, wie er sagt, eine heftige Zeit: Im Laufe von drei bis vier Jahren starben seine beiden Eltern, er verließ den Polizeidienst, ging wieder zur Schule, um sein Abitur nachzuholen, begann zu studieren und war kurze Zeit verheiratet. Nach einer Zufallsbegegnung mit einem älteren polnischen Ehepaar ging er für eineinhalb Jahre nach Polen, um mit ihnen zu leben, wo er sich mit Gelegenheitsarbeiten wie Übersetzungen und Dolmetscherdiensten über Wasser hielt.

Der zweite Zyklus beginnt mit seiner zweiten Ehe und seiner Rückkehr nach Berlin. Dort begann er, sich eine Catering-Firma aufzubauen, erlitt dann aber das wichtigste ereignis meines lebens, einen Arbeitsunfall, der sein linkes Bein dauerhaft schädigte und ihn um seine Arbeit brachte. Er und seine Frau bekamen eine Tochter, aber auch diese Ehe endete mit einer Trennung, und er zog sich ganz zurück, weil er sich nicht gleichwertig mit seinen Freunden fühlte, da er keinen Sport mehr machen konnte. Von diesem Zeitpunkt an drehte sich sein Leben eng um ein neues Unternehmen, das er sich aufbaute, und um seine Tochter, die er zusammen mit seiner Ex-Frau aufzieht. Beide Aktivitäten beruhen auf engen, translokalen Beziehungen zwischen Polen und Berlin.

Das Erzählen dieser beiden Migrationszyklen fügt eng das zusammen, was Baynham (2006, S. 188) auf folgende Weise beschreibt: „the intricate relationship between space, time and agency, through which historical time and social space create opportunities, moments where certain kinds of agency become possible.“ Genau hier werden die transformativen Auswirkungen des Erzählens seiner Lebensgeschichte deutlich: Seine Geschichte besteht aus Fragmenten oder Episoden, die zu einer räumlichen und zeitlichen Logik zusammengefügt werden, die auf wiederholten physischen, sozialen und sprachlichen Grenzüberschreitungen beruht. Marek lebt nicht in einer Art Grenzregion zwischen zwei Gesellschaften: Er zieht vielmehr eine scharfe Trennlinie zwischen den beiden, die den wiederholten Grenzüberschreitungen erst ihre Bedeutung verleiht, und er positioniert sich in seiner Erzählung fest in beiden Gesellschaften, aber auf jeweils verschiedene Art und Weise und beide sind durch persönliche/affektive Beziehungen einerseits und berufliche/geschäftliche Kontakte andererseits verbunden (siehe Auszüge 1 und 2).

### **Auszug 1: scheidung**

also wenn ich mit meinem papa zusammensaß, dann wurde deutsch gesprochen, aber sobald meine mama mit ins zimmer trat, dann wurde dann halt polnisch gesprochen, ja, das war so die regel gewesen, ja. und jetzt ist es auch so ähnlich, ja, so meine frau, die, wir leben jetzt in scheidung, und wenn meine tochter zu meiner frau geht, da spricht sie mit ihr polnisch, und wenn sie zu mir kommt, dann spricht sie mit mir deutsch. [...] und ich merke auch, dass wenn sie zum beispiel von ihrer mama kommt, dass ihre sprache wirklich in dieser woche, ich merke, dass ihre sprache dann abnimmt, also das deutsche wird schlechter, durch diese woche, ja.

## **Auszug 2: fließender Übergang**

in polen spricht sie polnisch, hier spricht sie deutsch. [...] sie stellt sich da um, wir durchfahren die grenze nach polen und dann sprechen wir auf einmal polnisch mit einander, ja, das ist so fließender Übergang, ja, das merken wir manchmal gar nicht, dass wir einmal die sprache wechseln, ja, das war mir sehr wichtig.

Die privaten Sphären in Mareks Lebenswelt sind fast ausschließlich einsprachig (Deutsch in Berlin mit seiner Tochter, Jugendfreunden und Mitbewohnern; Polnisch in Polen mit seiner Tochter, seinen Schwiegereltern und weiteren Sozialkontakten), die öffentlichen sind weitgehend zweisprachig (wo er zwischen deutschen Anbietern und polnischen Käufern vermittelt). Diese symmetrische Anordnung brachte eine komplizierte Laufbahn hervor, in der er sich zwischen zwei Räumen bewegen musste, die mit jedem Wendepunkt in seinem Leben jeweils ihren Charakter veränderten. Das polnische Dorf seiner Kindheit wird zum Idealbild einer harmonischen Welt voller Gemeinschaftssinn und Vertrauen, aus der er abrupt herausgerissen und in eine unbekannte Welt in Berlin versetzt wurde, die eine sprachliche und soziale Grenzerfahrung bedeutete, da er komplett ohne sprache war und sich auf ältere, zweisprachige Kinder verlassen musste, um herauszufinden was sache ist (siehe Auszüge 3 und 4).

## **Auszug 3: eine heftige zeit – aus polen rausgezogen**

es war schon eine heftige zeit, muss ich sagen. ich wurde da aus polen rausgezogen, das ging ja, die erlaubnis, dass wir fahren durften, war innerhalb von zwei wochen da gewesen. davor war immer nein nein nein nein, und dann war das im grunde die alte klasse komplett verlassen, ja, die ganzen freunde, ja, da war auch die ganzen familien-, ich komme aus p., bin also in p. geboren, ja, [...] wir lebten da einfach so in einer harmonie, die ganze familie, meine mutter hatte, auch die ganze familie war da gewesen, das war so in einem altbaugebiet so wie hier so ähnlich, da kannte sie halt jeden da, ins geschäft ging ich als kleiner junge, da bekam ich das essen aufgeschrieben, ohne zu zahlen. das war schon einfach so eine harmonie gewesen, die dann hier auf einmal abrupt komplett komplett weg war, ja. [...] mein leben bestand dann nur aus schule und nach hause zurückgehen, ja. [...] also es war schon eine heftige zeit, ja.

**Auszug 4: komplett ohne sprache**

am anfang, ich kann mich erinnern, wie ich da in der klasse saß, also ich hab ja meine ganzen freunde aus der grundschule, da hab ich noch, also zu den besten freunden hab ich noch kontakt, ja, und die erinnern sich immer an die zeit noch, wie ich da in der schule saß und von nix wußte, wie ich (xx) wenn pause war, wußte ich nicht mehr in pause, was ich machen sollte und die erinnern sich immer noch dran, ja. [...] und die erinnerung kommt immer wieder, ja, dass sie sich da erinnern an diese zeit, wie ich da in die klasse kam und und komplett ohne sprache und in den reihen saß im grunde völlig hilflos und da musste jemand von den höheren klassen kommen und mir bescheid sagen, was jetzt sache ist, ja.

Diese fremde und eingeschränkte Welt war zunächst auf die drei Eckpunkte Zuhause, Schule und Kloster begrenzt, aber nach und nach entwickelte sich daraus ein Raum voller Möglichkeiten und Selbsterfüllung, als seine erlernte und fürsorglich geförderte Zweisprachigkeit als soziales Kapital einen Wert erlangte (siehe Auszug 5).

**Auszug 5: mit dem megafon sprechen/sprachspange**

damals war 89 die grenze gefallen, und da war hier immer, ach nee 88 war das schon gewesen, da warn hier immer diese märkte. da kamen die polen mit den waren aus polen und haben dann diese im grunde illegalen märkte dann eröffnet, wo sie die sachen verkauft haben, fleisch, irgendwelche handgemachte sachen, und das war halt nicht erlaubt, in so einer großen masse wie es da war, und es wurde wahrscheinlich auch mit zigaretten gehandelt, was verboten war, und alkohol, was verboten war, und dann wurde natürlich immer einen dolmetscher gebraucht, ja, der mit dem, öh, der mit dem mikrofon mit dem megafon da die leute, und dann hab ich da diese rolle übernommen, was für mich auch schwer war, ja, weil das warn ja irgendwie auch meine landsleute, ja, und man musste sie oftmals wegscheuchen oder so, ja. aber ich hab das dann mit dem megafon gemacht und dann hab ich, nach drei monaten hab ich öh ne sprachspange bekommen, dass ich als offizieller dolmetscher bei der polizei arbeiten darf, ja, zwar nix unterschriebenes aber ich durfte öh halt dieses mit dem megafon sprechen, ich durfte die leute öh, auf der

dienststelle durfte ich dolmetschen, ja, und da war ich ganz stolz, weil da war ich, glaub ich, achtzehn jahre oder so, und auf einmal war ich mit dem chef da auf dem wagen gewesen. das [die zweisprachigkeit] war ein vorteil für mich damals, ja [...] und auch die kenntnisse, das war ein vorteil für mich, dass ich die hatte, auch in der perfektion durch meine mutter halt, dass ich das nicht verlernt habe.

Diese Möglichkeiten waren jedoch auch mit Kosten verbunden. Sowohl er als auch seine Mutter mussten ihre polnische Staatsbürgerschaft aufgeben, damit er überhaupt in den Polizeidienst eintreten konnte, und seine erste Gelegenheit, sein zweisprachiges Repertoire anzuwenden, machte es nötig, dass er wortwörtlich als Stimme des deutschen Staates kurz vor und während der Wende den illegalen grenzübergreifenden polnischen Handel regeln musste. Die Händler, die er wegscheuchen musste, sind als Andere dargestellt (polen), zu denen er eine ambivalente Beziehung hat (sie sind irgendwie meine landsleute), und seine Kommunikation mit ihnen geschieht nur in eine Richtung, in dem er Befehle durch das Megafon, das offizielle Dienstinstrument, ruft. Diese Konfrontation ist auch eine ironische Vorwegnahme seiner eigenen späteren grenzüberschreitenden Aktivitäten.

Der Tod seiner beiden Eltern in rascher Folge direkt nach der Wende ist der erste von zwei Unglücksfällen, die sein Leben bestimmten. Dieser ist gefolgt von einer Reihe von Krisen, die auf eine kurze Passage in seiner Lebensgeschichte konzentriert ist, bevor er sich wieder ausgreifender seiner ersten Rückkehr nach Polen mit Mitte 20 widmet. Zum Land seines Ursprungs hat er Zugang dank seiner Polnischkenntnisse, die seine Mutter ihm so gewissenhaft erhalten half, und zu diesem Zeitpunkt wird Polen sein Rückzugsort, der Sicherheit und Wärme in einer Familie bedeutet (siehe Auszug 6).

### **Auszug 6: heimat/ein ganz anderes nebenherleben**

I: und als sie damals nach polen zurückgezogen sind,  
haben sie sich, haben sie das gefühl gehabt, dass sie,  
wie soll ich das mal sagen, nach hause gezogen sind,  
also zur eigentlichen heimat oder

M: oweia

I: oder war das nicht so

M: oweia

I: ich mein, sie haben fast immer in Deutschland gelebt



M: also es ist ja jetzt immer noch so, dass ich, wenn ich nach polen fahre, immer noch so 'n, also es wechselt wirklich, ich hab da wirklich so ne andere empfindung, wenn ich denn da bin, ja, also mein verhalten ändert sich auch ein bisschen, ich merk das selber, ja, also wenn ich mit den leuten spreche und so, ja, es ist halt, aber es kommt auch dadurch, dass ich da halt mehrere menschen um mich habe, ja, hier bin ich eher so 'n einzelgänger, ja, und dort ist halt, da kommt der, und da kommt der

I: mehr gesellschaft

M: mehr gesellschaft, der begrüßt mich, der sieht mich, der hält mich an, komm mal mit mir, und es ist halt ein ganz anderes nebenherleben, ja, weil ich die leute, das ist ein kleines dorf, wo, so 'ne stadt, viertausend leute, ja, der papa [sein schwiegervater], der opa, ist kulturdirektor, also man kennt mich, jeder kennt mein gesicht da im grunde, ja, und es ist halt so, dass wenn ich dann da bin, dann ist halt ein ganz anderes gefühl für mich als hier, ja, weil da einfach jeder will mit dir sprechen, jeder hat irgendwie was zu sagen. ich hab ja auch die wohnung ein bisschen renoviert, da hab ich den arbeiter aus polen, aus x, also wo meine frau herkommt, genommen, dann hab ich mal den arbeiter hergenommen, denen hab ich was erledigt, ich bin so 'n typ, ich kann nicht nein sagen und öh hab so viele gefälligkeiten den leuten getan, dass sie jeder mich in positiver erinnerung hat, ja, und vielleicht verstärkt das dann dieses heimatgefühl mehr, als es in wirklichkeit ist, ja.

I: so, mhm, mhm

M: aber als ich damals nach polen gezogen bin, war halt schön gewesen, war ich dann auch, waren meine eltern tot gewesen, hier ist meine beziehung in die brüche gegangen, zu meinem sohn hab ich gar keinen kontakt mehr gehabt, und dort, bei dem freund, der hat eine mutter, der hat einen vater gehabt, öh, und die haben mich da eingegliedert wie ihren eigenen sohn, ja. wir saßen zusammen am mittagstisch, haben gegessen, wir saßen am frühstücks-, haben zusammen gefrühstückt,

und es war halt so, da hab ich mich schon wie zu h-  
eher wie zu hause gefühlt, vielleicht nicht wie in  
pol- wie in der heimat, aber wie zu hause gefühlt,  
ja, na wahrscheinlich auch ein bisschen wie in der  
heimat, aber es war halt dieses, dass man zusammen am  
frühstückstisch saß, zusammen am mittagstisch saß, ja,  
es wurde für einen gekocht, es war halt ein anderes  
leben als hier in in

I: ein schönes familiengefühl

M: genau genau genau. die polen *sind* halt sehr  
gastfreundlich. obwohl ich ein fremder war, haben  
die mich da mit offenen armen angenommen und ich hab  
da ein jahr wirklich dieses leben genossen, ja, mit  
dem sohn von ihnen, ja, ist wahrscheinlich auch ein  
bisschen heimat, das stimmt.

Der zweite (Aus-)Wanderungsakt beginnt mit seiner Rückkehr nach Berlin, zusammen mit seiner zweiten Frau, mit der er später seine Tochter Ania haben wird. Berlin wird wiederentdeckt als Ort der Möglichkeiten, als er sich eine neue Karriere als Geschäftsmann aufbaut und durch seinen Sport lebendige soziale Kontakte entwickelt. Diese beiden Bereiche werden jedoch durch den zweiten Unglücksfall beschnitten, den Unfall. Damit wird Berlin plötzlich wieder zum eng begrenzten Raum in seiner Lebenswelt, und das Öffentliche und das Private treffen in dem Haus zusammen, das ihm zum Teil selbst gehört (er ist Eigentümer mehrerer Wohnungen), wo er zum Beirat gehört, und seine Wohnung ist sowohl sein Büro als auch das Zuhause seiner Tochter (siehe Auszug 7).

### **Auszug 7: ich kann das nicht mitmachen**

freundschaften hab ich wirklich nur die drei vier  
menschen, die ich aus der grundschule kenne, das sind  
die einzigen, wo ich noch so [...] ich traue mich auch  
nicht raus, wissen sie, weil die leute machen immer halt  
aktivitäten und ich kann das nicht mitmachen, ja, aber  
möchte auch nicht in so einer gruppe, wo ich mich dann  
noch schlimmer wahrscheinlich fühlen würde, ja, weil ich  
mit solchen, also so empfinde ich das jetzt für mich,  
so denke ich, ja, und deshalb, also mein leben beruht  
wirklich darauf, dass ich ja im grunde den ganzen tag am  
computer sitze und meine geschäfte mache, und dann halt  
auf die zeit mich freue, wo ich meine tochter habe für  
eine woche.

Jetzt hat er jedoch private und weitere soziale Kontakte nach Polen, die einen Raum voller gegenseitiger Abhängigkeit schaffen. Diese Kontakte beruhen auf den hochentwickelten sprachlichen Ressourcen, auf die er zurückgreifen kann, wie auch auf seiner persönlichen Sprach(en)politik: Er wiederholt nun mit seiner Tochter (die jetzt im gleichen Alter ist wie er, als er zuerst nach Berlin kam) den gleichen Prozess der zweisprachigen Entwicklung, die er durchmachte (siehe nochmals Auszüge 1 und 2). Berlin ist Anias multikulturelles und vielsprachiges Zuhause (ihre Schulkameraden sind Russen, Araber, Argentinier und Italiener) und Mareks geschäftliche Niederlassung. Die kleine Stadt in Polen, wo Anias einsprachige Großeltern leben und Mareks Geschäftspartner niedergelassen ist, ist zugleich auch ein lebendiger, geselliger sozialer Raum für Marek: Sowohl seine private Beziehung zu einer bekannten Person im Ort (seinem Schwiegervater) und seine geschäftlichen Aktivitäten, die örtlichen Arbeitskräften berufliche Perspektiven in Berlin eröffnen, schaffen auch ihm Zugang zu sozialen Engagements, die ihm in Berlin verschlossen sind (siehe nochmals Auszug 6).

Diese Entwicklung und der Einsatz seines sprachlichen Repertoires bestimmen und spiegeln den Rhythmus von Mareks Leben, und verweisen in bestimmten, einschneidenden Momenten in seinem Leben auf die Ausprägung einer komplexen Subjektivität. Indem er seine Geschichte erzählt, erschafft sich Marek selbst als Figur, die in der Zeit aktiv handelt: Er nimmt Teil an wiederholten Wanderungsakten über die deutsch-polnische Grenze hinweg, aber unter jeweils radikal unterschiedlichen geschichtlichen Bedingungen; er hat aktiven Teil an der Kontrolle dieser Grenze während der Wende, und beteiligt sich schließlich in sowohl persönlicher als auch beruflicher Eigenschaft an transnationalen/translokalen Aktivitäten über diese Grenze hinweg.

„Beata“ ist etwa im gleichen Alter wie Marek, aber sie kam zuerst 1991 nach Berlin. Sie konstruiert ihr Leben als eine Geschichte der Entfremdung, wo Ort und geografischer Umzug vor allem für die (Neu-)Aushandlung ihrer persönlichen Beziehungen von Bedeutung sind. Ihre Lebensgeschichte unterscheidet sich von Mareks in beinahe jeder Hinsicht. Auch sie stellt ihren Umzug nach Berlin allerdings als „Flucht“ dar, aber in ihrem Fall ist es keine Reise *mit* ihrer Mutter, um eine Familie wieder aufzubauen, sondern eine Flucht *vor* ihrer Mutter – ich bin auch geflüchtet, von meiner familie, von meiner mama – und vor ihrer Muttersprache. Und auch Beata entwickelt eine engere Beziehung zur deutschen Sprache als zur polnischen, aber sie geht noch weiter als Marek und bezeichnet Deutsch als Zuflucht und neues Zuhause (siehe Auszug 8).

### **Auszug 8: die polnische sprache ist eine herausforderung**

ich glaube, ich habe einen besonderen zugang zu der deutschen sprache gefunden und es ist sozusagen meine heimat geworden, also ich fühle mich im poln- im deutschen viel öh viel gewogener als im polnischen [...] ich fühle mich in der deutschen sprache sehr wohl, es ist, also die polnische sprache ist keine heimat, das ist eine aufforderung, herausforderung.

Für sie ist der Umzug tatsächlich ein scheinbar endgültiger Akt, und obwohl ihr wachsendes sprachliches Repertoire es ihr auch erlaubt, persönliche und berufliche Verbindungen zum Land ihres Ursprungs (wieder-)herzustellen, scheinen Polen und Polnisch ein entferntes und fremdes Gebiet zu bleiben. Durch ihr Studium der Kunstgeschichte in Berlin entdeckte sie ihre Berufung zur zeitgenössischen Kunst und ihre erste Arbeit in einem Institut für Kulturaustausch brachte unerwartete Begegnungen mit der Sprache, die ihr inzwischen fremd geworden war (siehe Auszug 9).

### **Auszug 9: konfrontation mit der sprache**

dort war meine erste aufgabe, eine ausstellung nach polen zu vermieten, wo ich tatsächlich telefonieren musste, [hab ich nie] über kosten auf polnisch geredet habe, ja, und wo ich es immer [auffassen] musste, übersetzen musste auf polnisch, hab ich nie gemacht. und das war der erste moment, wo ich auf einmal in meinem lieblingsbereich auch in der polnischen sprache konfrontiert wurde.

Beata beginnt und beendet ihre Geschichte mit Erzählungen zu sprachlichem Versagen, die jeweils, direkt oder indirekt, mit der problematischen Beziehung zu ihrer Mutter zu tun haben. Neben der Flucht vor ihrer Mutter beruhte ihr Umzug nach Berlin, so sagt sie, auf dem Vorsatz, ihre ungenügenden Leistungen in Deutsch, die ihr einen schlechten Schulabschluss beschert haben, aufzuholen. 20 Jahre Studium und Arbeit in einem deutschsprachigen Umfeld haben es ihr ermöglicht, fließend Deutsch zu lernen, in dem sie sich selbstbewusst ausdrücken kann. Aber obwohl sie dadurch eine Meta-Sprache erlangt hat, in der sie ihre frühen Erlebnisse auf Deutsch artikulieren kann, bleibt sie doch mit ihrer Mutter auf einem Gebiet gefangen, das ihnen beiden fremd ist, wenn sie versucht, sich ihr emotional auf Polnisch zu nähern (siehe Auszug 10).

### **Auszug 10: gefühle übersetzen**

B: also auch zum beispiel bei dieser versöhnung mit meiner mutter ist eigentlich absurd. sie, wir haben,

sie hat mich mal besucht und wir haben da einen konflikt gehabt, ja

I: sie hat dich hier besucht?

B: ja, sehr oft, aber einmal als sie mich besucht hat, da gabs eine konfliktsituation, ja, und sie kann überhaupt nicht reden, also sie [weinte] und ging weg, ja, und öh und ich kann das nicht mehr aushalten, das ist auch als sie, sie ist mit mir umgegangen als wie ich klein war, aber das geht jetzt nicht mehr. dann hole ich sie zurück sozusagen und versuche [sie zu trösten] und ich arbeite dann mit einem wörterbuch [I: mhm], weißt du, weil ich, weil ich alles, was ich sagen will, über die gefühle, aus dem deutschen übersetzen muss.

Die emotionale Distanz zwischen Beata und ihrer Mutter scheint sich in all der Zeit nicht verringert zu haben. Was sich aber verändert hat – und diese biografische Verschiebung sieht man in Auszug 10 am Wechsel von der Vergangenheits- zur Gegenwartsform – ist, dass Beata sich jetzt als aktive Figur in ihrer Geschichte positioniert (im Sinne Goffmans 1981), die passive Haltung des Kindes aufgibt (siehe Auszug 11) und eher eine elterliche Haltung einnimmt, indem sie kontrolliert und tröstet; auch wenn ihr noch immer das sprachliche Vermögen fehlt, ihre Gefühle frei auf Polnisch auszudrücken, besitzt sie nun die intersprachliche Fähigkeit, sich zwischen zwei Sprachen zu bewegen, und auch genug Erfahrung damit, um die Situation meistern zu können.

### **Auszug 11: ich hab mich nicht getraut zu sprechen**

B: ja, meine mutter stand sozusagen da mit so ganz kräftigen muskeln [I: ja?], die hat auch gewalt angewendet und so, also schon ich hab mich einfach nicht getraut zu sprechen, meine meine wünsche zu äußern und öhm am am am meistens hab ich gewonnen, wenn ich gar nichts gesagt habe, wenn ich ganz ruhig, still war.

I: so, mhm, du hast dich zurückgezogen

B: genau, aber das hängt tatsächlich damit zusammen, dass ich die polnische sprache öh nie so öh so unbefangen gelernt habe [I: mhm] sondern die polnische sprache war immer eher mit der schule verbunden, wo man schreiben musste, wo man auftritte halten musste [I: mhm], obwohl ich geliebt habe zu lesen, ich hab alles nur aufgenommen.

Zwischen diesen beiden Konfliktpunkten entwickelt Beata eine Erzählung, in der ihre Erfahrung mit Sprache jeweils eng verknüpft ist mit emotionaler und intellektueller Einschränkung einerseits und Befreiung andererseits. Orte sind eine relevante Kategorie in diesem erzählerischen Prozess, insbesondere als Räume, in denen besondere sprachliche Ressourcen persönliche Beziehungen und Entwicklungen entweder behindern oder befördern. Polen ist der problematische Familien-Raum, wo sowohl sie als auch ihre Mutter in einem sprachlich verarmten Umfeld aufwuchsen (siehe Auszug 12), und in ihrem polnischen Leben stellen Männer Figuren dar, die sich entweder nicht artikulieren können, schweigen, oder sie überhaupt verlassen; die handelnden Figuren sind die Frauen. Die Familie ist, so sagt sie, männerberaubt (siehe Auszug 13) und matriarchal geregelt.

### **Auszug 12: sprachstörungen**

B: also ich öhm es ist mir angenehmer, mich auf deutsch zu unterhalten als auf polnisch

I: angenehmer?

B: weil das nicht so anstrengend ist, ich meine, das polnische ist immer [?] stress [?] über die ich mich gedanken gemacht habe, aber es kann auch sein, dass es damit zusammenhängt, weil als ich polen verlassen habe ich auch ein öh öh sprachproblem hatte, ja, ich hatte öhm, oder nicht sprachproblem sondern es war so mit meinem bewusstsein verbunden, dass ich mich nicht zu artikulieren wusste, ich wusste nicht, meine ideen zu äußern, ich wollte die ideen alle, die ideen öhm so geballt aus mir herausbringen, weil ich eben zuhause zum beispiel nie [lernen] nie sprechen so richtig durfte, ja [...] also meine mutter kann auch nicht reden, also in ihrem verhältnis mit ihrer mama war wieder mal so was, dass die, ihre mutter, hat sich im mittelpunkt gestellt und hat niemanden um sich [?], sondern alles alleine [?] und immer um sich geredet [...] sie hatte drei kinder und alle kinder leiden unter sprachstörungen. so der eine, der jüngste onkel ist öh hat, stottert, sehr, ja. öh meine mutter, die sagt kaum was, also wenn sie was vermittelt, wenn sie sich durchsetzen möchte, dann ist das meistens durch schreien [...] und der älteste bruder meiner mutter, das ist öhm, also bestimmt, weiß ich nicht, er wurde, er kann sich nicht ausdrücken [I: mhm], er sucht immer nach wörtern, dann dann gibt er den [?] auf, weil ihm die wörter fehlen.

### Auszug 13: männerberaubt

meine familie war irgendwie, so, öhm, männerberaubt, also verdammt zu zu dieser beraubung von männern, oder vom schicksal wurde sie beraubt. also meine oma hat ihren mann im zweit- nach dem zweiten weltkrieg verloren, also nicht [?] nach aber ziemlich früh ist er gestorben, da war sie die ganze zeit alleine und hat die kinder großgezogen ohne den vater. [I: mhm] und dann meine mama hat auch, so mein vater hat sich auch mit meiner mutter nicht öh hat sie auch verlassen, ja, und dann hatte sie zu einen anderen geheiratet, aber der kommt auch öh also fünfzehn jahre glaube ich waren sie zusammen, dann hat er sie auch verlassen, und in unserem verhältnis, also meine mutter und ich verhältnis, er hatte öhm eigentlich keine keine stimme, also ich war nicht *sein* kind, er hatte nichts zu bestimmen über mein schicksal, damals.

Ihre Berliner Lebenswelt ist dagegen eine Art emotionales Exil, wo Beata die Möglichkeit bekommt, indem sie die Fremdsprache Deutsch lernt, sowohl eine neue Stimme zu finden und sich eine persönliche Autonomie zu erarbeiten, zuerst als Studentin und dann als unabhängige Kuratorin von Kunstausstellungen. Die Entwicklung emotionaler Reife geht dabei Hand in Hand mit der Entwicklung emotionaler Ausdrucksfähigkeit, und was zuerst ein Rückzugsraum ist, wird im Verlauf der Erzählung ein Raum der Entdeckung und Möglichkeiten. Das Vakuum, das die fehlenden Männer in ihrer polnischen Welt hinterlassen haben, ist hier nicht mit Männern, sondern mit einer Auseinandersetzung mit kreativen und intellektuell aktiven polnischen Frauen ausgefüllt, die ihre eigenen Erfahrungen als künstlerische Außenseiterinnen in Deutschland mit ihrer bildlichen Vorstellungskraft aufarbeiten (siehe Auszug 14).

### Auszug 14: von frau zu frau

also wir arbeiten zum beispiel jetzt an einer ausstellung [...] und das heißt von frau zu frau, und das, es werden sechs frauen insgesamt, sechs künstlerinnen, teilnehmen, die in unterschiedlichen öhm öhm bereichen der kunst tätig sind. wir haben malerinnen, wir haben fotografinnen, wir haben öh bildhauerinnen, öhm performerinnen, ja [I: mhm], sechs also, drei kommen aus polen, und drei sind polinnen aber sie leben in Deutschland [I: mhm] und dann wollen wir sie zusammenstellen und gucken, mit welchen themen sie sich beschäftigen und öhm und weil sie [?] ausdrücken, wie wichtig ist, was das ist, frau sein in der kunst

[...] polinnen, die in deutschland leben und wie sie das angenommen haben, was ihnen hier angeboten wurde und wie sie bei sich geblieben sind.

So kann Beata ihre eigene, genderbedingte Erfahrung von Andersartigkeit – in Polen und in Berlin – hinterfragen, indem sie sie in eine künstlerische Erkundung verwandelt: Die Themen der Ausstellungen, die sie zusammenstellt, sind die zentralen Themen ihrer eigenen Lebensgeschichte. Zugleich schafft sie eine bestimmte soziale Kategorie – die der Berliner-polnischen Kunst-Kuratorin – in einem bestimmten kulturellen Umfeld, in das sie sich erzählerisch einbringen kann.

Sowohl Marek als auch Beata haben Migration von Polen nach Berlin als Flucht erfahren, wenn auch unter verschiedenen historischen Umständen und aus verschiedenen Motiven heraus. Ihre Lebenswelten sind jeweils heteroglossisch, nicht nur lokal in Berlin, sondern auch translokal, durch die verschiedenen Wege, auf denen sie verschiedene Beziehungen, persönliche oder berufliche, erhalten oder wiederbeleben. Beide schaffen Darstellungen ihrer Migrationserfahrungen, die die transformativen Auswirkungen sprachlichen Handelns aufzeigen, jedoch jeweils auf eine verschiedene Art und Weise. Und beide nutzen ihre Erzählungen, um ein Selbst zu schaffen, das sich auf sprachlich vermittelte Erfahrungen gründet. Die Geschichten anderer Bewohner der Mareschstraße 74 geben vielfältige Zeugnisse dieser Diversität in Bezug auf sprachliche Repertoires, Ethnizität, Beschäftigung, religiöse Bräuche oder Altersprofile unter einem Dach. Indem man sich jedoch auf zwei Menschen konzentriert, die gleichen Alters, der gleichen Ethnizität und des gleichen sprachlichen Repertoires sind, wenn auch mit äußerst unterschiedlichen Migrations-Laufbahnen, ist es möglich, sich einem bestimmten Aspekt der Diversität zu widmen, der sich in der biografischen Besonderheit ihrer Erfahrungen mit Sprache zeigt.

## 5. Schlussfolgerungen

Die Parameter eines Forschungsfeldes, das wir eventuell als „Soziolinguistik der Superdiversität“ bezeichnen mögen, werden in einer wachsenden Anzahl von Publikationen abgesteckt. Als Feld der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist es selbst noch im Prozess der Diversifikation begriffen und es wird in den kommenden Jahren zweifellos noch um weitere Dimensionen erweitert werden. In ihrer Aufarbeitung der Möglichkeiten dieses Forschungsfeldes betonen Blommaert/Rampton (2011) die Ethnografie der Sprache als die vorrangige Vorgehensweise, und handlungsbezogene und semiotische Prozesse und Handlungen verschiedenster Art als die Hauptobjekte der Untersuchung. In diesem Beitrag wollte ich darlegen, dass komplexe Phänomene einer multidimensionalen Analyse bedürfen. Insbesondere



wollte ich die „heteroglossische Lebenswelt“ der heutigen städtischen Gesellschaft in Deutschland durch beide Enden des Teleskops betrachten, um zu sehen, welche Art Fragen wir stellen sollten, um Ingrid Gogolins Aufforderung (siehe oben) nachzukommen, eine bessere Wahrnehmung der Textur vielsprachiger Gesellschaften zu erlangen.

Einerseits möchte ich deshalb argumentieren, dass wir tiefergehendere und differenziertere demografische Daten zur sozialen und geografischen Verteilung sprachlicher Ressourcen benötigen. Diese Darstellung müsste sich auf ein historisches Verständnis von Migration und Mehrsprachigkeit gründen und die dynamische und komplexe Beschaffenheit sprachlicher Konstellationen sowie auch die Notwendigkeit, politische Diskurse zu beeinflussen, anerkennen. Andererseits, wenn wir mehr darüber herausfinden wollen, was „Sprache im Leben von Menschen bewirkt“ (Blommaert 2003, S. 608), schlage ich vor, dass wir die Forschungen zur interaktionalen mehrsprachigen Praxis um reflexive, biografische Vorgehensweisen erweitern, die sich mehr auf individuelles Spracherleben konzentrieren. Dies stünde in der Tradition der narrativen Analyse, in der der Mensch, der die Sprache verwendet, nicht nur ein Produzent oder Konsument von Texten im Hier und Jetzt ist, sondern auch eine zeitgebundene, handelnde Figur in einer Vielzahl sozialer Prozesse und Handlungen über die Zeit hinweg.

## Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (2007): Ethnolekte in der Mediengesellschaft: Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. In: Fandrych, Christian/Salverda, Reinier (Hg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen. (= Studien zur Deutschen Sprache 41). Tübingen, S. 113–155.
- Auer, Peter (in diesem Band): Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil.
- Barni, Monica/Extra, Guus (Hg.) (2008): Mapping linguistic diversity in multicultural contexts. (= Contributions to the Sociology of Language 94). Berlin/New York.
- Baynham, Mike (2006): Narratives in space and time: beyond „backdrop“ accounts of narrative orientation. In: Atkinson, Paul/Delamont, Sara (Hg.): Narrative methods. Bd. 2: Narrative applications. London u.a., S. 176–196. [Ursprünglich in: Narrative Inquiry 13/2, 2003, S. 347–366].
- Betten, Anne (2010): Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 160, S. 29–57.
- Bezirksamt Neukölln (Hg.) (1996): Schillerpromenade 27, 12049 Berlin: zum Wandel der Großstadtkultur am Beispiel eines Berliner Mietshauses (Ein Haus in Europa). Opladen.
- Block, David (2006): Multilingual identities in a global city. Basingstoke.

- Blommaert, Jan (2003): Commentary: A sociolinguistics of globalization. In: *Journal of Sociolinguistics* 7, S. 607–623.
- Blommaert, Jan (2008): *Language, asylum and the national order.* (= *Working Papers in Urban Languages and Literacies* 50). London.
- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of globalization.* Cambridge.
- Blommaert, Jan/Backus, Ad (2011): Repertoires revisited: „knowing languages“ in superdiversity. (= *Working Papers in Urban Language and Literacies* 67). London.
- Blommaert, Jan/Rampton, Ben (2011): *Language and superdiversity: A position paper.* (= *Working Papers in Urban Language and Literacies* 70). London.
- Brizić, Katharina (2006): The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. In: *International Journal of Applied Linguistics* 16, S. 339–362.
- Brizić, Katharina/Lo Hufnagl, Claudia (2011): „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien. Internet: [http://www.oew.ac.at/dinamlex/Multilingual-Cities\\_Wien-2009\\_Endbericht-V1Stand20111111.pdf](http://www.oew.ac.at/dinamlex/Multilingual-Cities_Wien-2009_Endbericht-V1Stand20111111.pdf) (Stand: 14.05.2012).
- Brizić, Katharina/Yağmur, Kutlay (2008): Mapping linguistic diversity in an emigration and immigration context: Case studies on Turkey and Austria. In: Barni, Monica/Extra, Guus (Hg.): *Mapping linguistic diversity in multicultural contexts.* (= *Contributions to the Sociology of Language* 94). Berlin/New York, S. 245–264.
- Burck, Charlotte (2005): *Multilingual Living: explorations of language and subjectivity.* Basingstoke.
- Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 160, S. 58–82.
- Cheshire, Jenny et al. (2011): Contact, the feature pool and the speech community: the emergence of multicultural London English. In: *Journal of Sociolinguistics* 15, S. 151–196.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2005): „Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint?“ Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: *Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration* (Hg.): *Bildungsdaten und Migrationshintergrund.* Berlin, S. 62–74.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2006): Zur Gestaltung und Begleitung einer fragebogenunterstützten Erhebung bei Grundschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt/Apeltauer, Ernst (Hg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen.* (= *Forum Sprachlehrforschung* 6). Tübingen, S. 55–72.
- Collins, James/Slembrouck, Stef/Baynham, Mike (Hg.) (2009): *Globalization and language in contact: scale, migration and communicative practices.* London.
- Decker, Yvonne/Schnitzer, Katja (2011): *FreiSprachen. Eine flächendeckende Erhebung zur Mehrsprachigkeit an Freiburger Grundschulen.* Internet: [www.freidaz.de](http://www.freidaz.de) (Stand: 30.05.2012).

- Deppermann, Arnulf (2007): Playing with the voice of the other: stylized *Kanaksprache* in conversations among German adolescents. In: Auer, Peter (Hg.): Style and social identities. (= Language, Power and Social Process 18). Berlin, S. 325–360.
- Extra, Guus/Gorter, Durk (Hg.) (2001): The other languages of Europe: demographic, sociolinguistic and educational perspectives. (= Multilingual matters 118). Clevedon.
- Extra, Guus/Yağmur, Kutlay (Hg.) (2004): Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school. (= Multilingual Matters 130). Clevedon.
- Eversley, John et al. (2010): Language capital: mapping the languages of London's schoolchildren. London.
- Faist, Thomas (2009): Diversity – a new mode of incorporation? In: Ethnic and Racial Studies 32, S. 171–190.
- Fix, Ulla (2010): Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 160, S. 10–28.
- Franceschini, Rita (Hg.) (2010): Sprache und Biographie. Sonderausgabe. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 160.
- Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and multicompetence: a conceptual view. In: The Modern Language Journal 95, S. 344–355.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien. (= Transversales 9). Bern.
- Freywald, Ulrike et al. (2011): Kiezdeutsch as a multiethnolect. In: Kern, Friederike/Selting, Margret (Hg.): Ethnic styles of speaking in european metropolitan areas. (= Studies in Language Variation 8). Amsterdam/Philadelphia, S. 45–73.
- Fürstenau, Susanne/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Münster.
- Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Philadelphia.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 529–547.
- Gogolin, Ingrid/Meyer, Meinert A. (2010): Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 525–528.
- Haug, Sonja (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg. Internet: [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 14.05.2012).
- Keim, Inken (2007): Socio-cultural identity, communicative style, and their change over time: a case study of an immigrant youth group in Mannheim, Germany. In: Auer, Peter (Hg.): Style and social identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity. (= Language, Power and Social Process 18). Berlin, S. 155–186.
- Klieme, Eckhard et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.
- Kramsch, Claire (2009): The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters. Oxford.

- Krüger-Potratz, Marianne (1991): *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*. Münster.
- Lamarre, Patricia/Lamarre, Stéphanie (2009): Montréal „on the move“: Pour une approche ethnographique non-statique des pratiques langagières des jeunes multilingues. In: Bulot, Thierry (Hg.): *Formes & normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*. Paris, S. 105–134.
- Liebmann, Irina (2002): *Berliner Mietshaus*. Berlin.
- Mac Giolla Chríost, Diarmait (2007): *Language and the city*. Basingstoke.
- Makoni, Sinfree/Pennycook, Alastair (Hg.) (2007): *Disinventing and reconstituting languages*. (= *Bilingual Education and Bilingualism* 62). Cleveland.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. (= *Studien zur Deutschen Sprache* 21). Tübingen.
- Meyer, Bernd (2011): *Herkunftssprachen als kommunikative Ressource?* In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. (= *Studien zur Deutschen Sprache* 57). Tübingen, S. 189–213.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373, 2. Auflage*. Düsseldorf. Internet: [www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010\\_11/StatUebers373.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010_11/StatUebers373.pdf) (Stand: 14.05.2012).
- Nekvapil, Jiří (2000): *On non-self-evident relationships between language and ethnicity: how Germans do not speak German, and Czechs do not speak Czech*. In: *Multilingua* 19, S. 37–53.
- 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* 162, S. 63–83.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow.
- Ohliger, Rainer/Raiser, Ulrich (2005): *Integration und Migration in Berlin. Zahlen – Daten – Fakten*. Berlin. Internet: [www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/beitraege/zahlen\\_daten\\_fakten\\_bf.pdf?start&ts=1277466942&file=zahlen\\_daten\\_fakten\\_bf.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/beitraege/zahlen_daten_fakten_bf.pdf?start&ts=1277466942&file=zahlen_daten_fakten_bf.pdf) (Stand: 14.05.2012).
- Pavlenko, Aneta (2007): *Autobiographic narratives as data in applied linguistics*. In: *Applied Linguistics* 28, S. 163–188.
- Pennycook, Alastair (2010): *Language as a local practice*. London.
- Pfaff, Carol (2010): *Multilingual development in Germany in the crossfire of ideology and politics*. In: Okulska, Urszula/Cap, Piotr (Hg.): *Perspectives in politics and discourse*. (= *Discourse Approaches to Politics, Society and Culture* 36). Amsterdam, S. 328–357.

- Projektgruppe SPREEG (2001): Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Spracherhebung an Essener Grundschulen. In: ELiSe (Essener Linguistische Skripte elektronisch) 1/2, S. 75–89.
- Rampton, Ben (in diesem Band): From ‚Youth Language‘ to contemporary urban vernaculars.
- Rockmann, Ulrike (2010): Wer sind und wo leben die Zuwanderer in Berlin? Präsentation für Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. Internet: [www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/statistik/pk\\_praesentation\\_afs\\_bed\\_bf.pdf?start&ts=1307657666&file=pk\\_praesentation\\_afs\\_bed\\_bf.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/statistik/pk_praesentation_afs_bed_bf.pdf?start&ts=1307657666&file=pk_praesentation_afs_bed_bf.pdf) (Stand: 14.05.2012).
- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 22–23, S. 6–12.
- Statistik Austria (Hg.) (2002): Volkszählung 2001 Hauptergebnisse I – Österreich. Wien.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2006): Datenreport 2006: Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. In Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim (ZUMA). Bonn. Internet: [www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/datenreport/2006/teil2.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/datenreport/2006/teil2.pdf).
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden. Internet: [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile).
- Tophinke, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 76, S. 1–14.
- Treichel, Bärbel/Bethge, Katrin (2010): Neue europäische Mehrsprachigkeit. Zum Zusammenhang von Sprache und Biographie in europäischen Lebensgeschichten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 160, S. 107–128.
- Valentine, Gill/Sporton, Deborah/Bang Nielsen, Katrine (2009): The spaces of language: the everyday practices of young Somali refugees and asylum seekers. In: Collins, James/Slembrouck, Stef/Baynham, Mike (Hg.): Globalization and language in contact: Scale, migration and communicative practices. London, S. 189–206.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies 30, S. 1024–1054.
- Vertovec, Steven (2010): Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. In: International Journal of Social Science 6/199, S. 83–95.
- Wiese, Heike (in diesem Band): Das Potenzial multiethnischer Sprechergemeinschaften.
- Weiss, Karin/Dennis, Mike (Hg.) (2005): Erfolg in der Nische? Die Vietnamesen in der DDR und Ostdeutschland. (= Studien zu Migration und Minderheiten 13). Berlin.



Katharina Brizić (Wien)

## **Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts**

### **Abstract**

Das hier vorgestellte, zurzeit noch laufende Forschungsprojekt („Best success through Language Loss?“<sup>1</sup> 2008-2012/13) hat es sich zum Ziel gesetzt, dem traditionell soziologischen Thema der sozialen Ungleichheit aus linguistischer Perspektive nachzuspüren. Das Phänomen von zentralem Interesse sind die wiederkehrend ungleichen Bildungserfolge verschiedener, gerade auch migrantischer Bevölkerungsgruppen in Europa, wobei die Untersuchung ein Sample von rund 180 Kindern unterschiedlichster sozialer und migrantischer Herkunft in Wien im Fokus hat. Das Thema erfordert für die Methodik auf allen Ebenen vor allem interdisziplinäre Offenheit. Der vorliegende Artikel wird beschreiben, wie die Untersuchung diesem Anspruch gerecht zu werden versucht.

### **1. Einleitung**

Die hier vorzustellende Untersuchung, bewilligt und finanziert durch den österreichischen Forschungsfonds FWF, startete im Jahr 2008<sup>2</sup> und befindet sich zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels (Sommer 2012) in ihrem letzten Laufjahr. Angesiedelt ist die Untersuchung an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Wien, mit kooperierenden Institutionen in Österreich, Deutschland, den Niederlanden und der Türkei.

Da es sich um ein laufendes Forschungsprojekt handelt, liegen Ergebnisse noch nicht oder nur ansatzweise vor. Dieser Artikel wird sich daher vor allem mit der Idee und Zielsetzung befassen, die hinter dem Gesamtvorhaben steht, das heißt: mit den *Beweggründen* für die Untersuchung (Abschnitt 2), mit dem *theoretischen Rahmen* (Abschnitt 3) und mit der *Sample- und Datengenerierung sowie der Methodik insgesamt* (Abschnitt 4). *Erste Analysen* werden hingegen nur beispielhaft skizziert (Abschnitt 5), abgerundet durch *abschließende Bemerkungen* zum Gesamtprojekt (Abschnitt 6).

---

<sup>1</sup> Österreichischer Forschungsfonds FWF, Projektnummer P20263-G03.

<sup>2</sup> Die Laufzeit beträgt drei Jahre, mit der Möglichkeit der kostenneutralen Verlängerung um max. zwei weitere Jahre.

## 2. Beweggründe für die Untersuchung

Wiewohl ein linguistisches Unterfangen, widmet sich die hier vorgestellte Untersuchung ganz zentral dem Begriff der *sozialen Ungleichheit*, und damit also einem Kernthema nicht eigentlich der Linguistik, sondern der Soziologie: Diese definiert soziale Ungleichheit als dann gegeben,

[...] wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten. (Hradil/Schiener 2001, S. 30)

Die vielfältigen Gründe dafür, dass dieses soziologische Kernthema zum Leitfaden auch einer linguistischen Untersuchung wird, möchte ich hier in drei Schritten zusammenfassen.

Erstens manifestieren sich Phänomene sozialer Ungleichheit überaus häufig gerade auch *sprachlich*; dies trifft besonders auf die Bildungssysteme moderner Migrationsgesellschaften zu: Schulerfolg definiert sich hier – unter anderem – sehr klar auch als *Schulspracherfolg* (im Fall von Österreich: als erfolgreiches Abschneiden in der *Schulsprache*<sup>3</sup> Deutsch). Ein Beispiel, das für unseren Zusammenhang besonders interessant ist, mag den Zusammenhang verdeutlichen: Die Forschungsliteratur belegt hartnäckig wiederkehrende schulische Misserfolge gerade für bestimmte Herkunftsgruppen in der Migration; betroffen sind vor allem Schülerinnen und Schüler türkischer, marokkanischer und bengalischer Herkunft in Europa (Esser 2006; Maas/Mehlem 2002; Haque 2000 u.v.m.). Das „schwache Abschneiden“, das hier diagnostiziert wird, zeigt sich aber eben nicht nur hinsichtlich *Schulerfolg* (vgl. z.B. Tilmatine 1997; Herzog-Punzenberger 2003) und *Arbeitsmarkt* (Esser 2006; Weiss et al. 2007, S. 11), sondern gerade auch bereits in Bezug auf den Erwerb der jeweiligen *Schulsprache* (vgl. z.B. Rüesch 1998; Peltzer-Karpf et al. 2006). Die institutionelle Zuteilung von Schulerfolg – und damit von sozialem Aufstieg – scheint also eng daran geknüpft zu sein, wie sich die *sprachlichen* Leistungen der Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext äußern, wie sie wahrgenommen und beurteilt werden.

Zweitens stehen *sprachliche* Manifestationen sozialer Ungleichheit häufig in unmittelbarer Verbindung zu einer weiteren Erscheinungsform von Ungleichheit. Diese lässt sich am einfachsten mit dem Adjektiv *ethnisch* charakterisieren – inklusive aller problematischen Implikationen dieses Begriffs. Schon das oben genannte Beispiel der „schwachen Gruppen“ führt dies vor Augen. Es sei hier noch ergänzt um ein scheinbar ganz besonders „herkunftsspezifisches“ Forschungsergebnis: Zusätzlich zum genannten Abschneiden auf dem *Arbeitsmarkt*, im *Schulerfolg* und in der *Schulsprache* kann sich noch eine weitere, noch schwieriger zu verstehende Ungleichheit zei-

<sup>3</sup> Der Begriff ‚Schulsprache‘ bezeichnet hier jene Sprache, in der der Schulunterricht im jeweiligen Einwanderungsland stattfindet.



gen, und zwar im Bereich der *Familiensprachen* (vgl. z.B. Peltzer-Karpf et al. 2006<sup>4</sup>). Für augenscheinlich „ethnische“ Ungleichheiten gibt es also zahlreiche Belege auf den unterschiedlichsten Ebenen; die Ursachensuche bleibt jedoch schwierig. Denn schneiden soziale, gar „ethnisch“ oder „national“ definierte Gruppen gleichsam „kollektiv“ schwach ab, so drängen leicht Erklärungen in den Vordergrund, die die Ursachen innerhalb der Gruppen selbst lokalisieren – und damit die Problematik „ethnisieren“. Faktoren wie Intelligenz und Selbstvertrauen gehören hierher, ebenso wie familiäre Beziehungsqualitäten, Motivationen u.v.m. (vgl. z.B. Esser 2006): Es sind dies allesamt Erklärungen, die sich für den individuellen Sprachlern- und Schulerfolg als geeignet erwiesen haben, kaum aber großräumig und „kollektiv“, also entlang „nationaler“ oder „ethnischer“ Grenzen verteilt sein können. Ähnlich verhält es sich darüber hinaus auch mit dem Konzept der „Kultur“, die als Erklärung gerade für Spracherwerbsmisserfolge schlechterdings nicht in Frage kommt; wäre es doch wenig plausibel anzunehmen, dass manche Kulturen den Spracherwerb schlechter bewerkstelligen als andere, zumal den Erwerb der gruppen„internen“ Sprachen. Moderne Ungleichheitstheorien gehen daher davon aus, dass Kultur nicht *ursächlich* formt, sondern zunächst geformt *wird*, kollektive Phänomene also nicht nur hervorruft, sondern vor allem selbst zu ihnen gehört; Kultur ist damit weniger eine Ursache als vielmehr eine „Folge zugrundeliegender kollektiver (Lebens)Bedingungen“ (Hradil/Schiener 2001, S. 89). Indem sie der Kulturalisierung von Wirkungszusammenhängen entgegenstehen, leisten die genannten Ansätze dasselbe auch entgegen einer Ethnisierung: Wie Kulturen, so gehen auch „ethnisch“ oder sprachlich definierte Gemeinschaften zunächst selbst aus materiell, sozial, politisch u.s.w. ungleichen Lebensbedingungen hervor. *Sprachliche* und *ethnische* Ungleichheit oder Schichtung (z.B. im Bildungswesen) sind damit als sichtbare Ausprägungen tieferliegender Mechanismen von Ungleichheit zu verstehen (Gomolla/Radtke 2007).

Der dritte Beweggrund schließlich für unseren Fokus auf sozialer Ungleichheit verbindet die beiden bisher besprochenen Beweggründe miteinander: Die vielen Zusammenhänge zwischen *sprachlicher* und *ethnischer* sozialer Ungleichheit bedürfen, um besser verstanden zu werden, auch einer engeren Verbindung der mit ihnen befassten Forschungsdisziplinen, und damit auch einer *linguistischen* Ungleichheitsforschung. Gerade dass sich soziale Ungleichheit, insbesondere ethnische Schichtung, auch sprachlich manifestiert, eröffnet ja nicht nur soziologische, sondern zusätzlich vor allem linguistische Wege der Untersuchung. Lange haben sich dennoch Studien zu diesen verwandten Themen in voneinander getrennten Bereichen bewegt. Dies hatte beispielsweise zur Folge, dass „herkunftsspezifische“ Phänomene etwa innerhalb der Psycholinguistik (vgl. Peltzer-Karpf et al. 2006,

<sup>4</sup> Zur kritischen Reflexion dieser Studie siehe Brizić (2009).

besprochen in Brizić 2009) oder innerhalb der Soziologie (Esser 2006, S. 547) nur schwer interpretierbar waren; Fragen nach den Ursachen für diese Phänomene mussten bisher somit weitgehend offen bleiben (Stanat 2003; Söhn/Özcan 2006).

Das Hauptanliegen der hier vorzustellenden Untersuchung ist es deshalb, *beide* Disziplinen auf möglichst vielen Ebenen, d.h. inhaltlich-theoretisch wie auch methodisch, zu verbinden und in diesem Sinne so weit wie möglich in das *Sozio* der Linguistik (vgl. bereits Cameron 1990) vorzudringen. Im Kern geht es dieser Untersuchung also darum, *soziale Zusammenhänge* gerade aus einer *linguistischen Perspektive* zu durchleuchten, und damit vor allem auch *linguistisch* zu verstehen, wie denn die Mechanismen der Ungleichheit *soziale, gar sprachlich-ethnische Gruppen und Schichtungen* überhaupt erst konstruieren, bzw. auf welche Weise sich solche Schichtungen im Bildungswesen derart dauerhaft reproduzieren können, wie dies in modernen Migrationsgesellschaften eindrucksvoll der Fall ist (vgl. bereits Jungbluth 1994, S. 115; Rüesch 1998, S. 279; Kronig/Haeberlin/Eckhardt 2000, S. 42). Jedoch nicht allein die Reproduktion von Ungleichheit, sondern besonders auch das tiefere Verstehen ihres Gegenteils, des Durchbrechens einer dauerhaften sprachlich-ethnischen Schichtung, ist zentraler Gegenstand und Anliegen dieser soziolinguistischen Studie.

### 3. Theoretischer Rahmen

Um das traditionell soziologische mit einem linguistischen Verstehen sozialer Ungleichheit zu verbinden, wurde bereits für den theoretischen Rahmen zur vorliegenden Untersuchung nach verbindenden Elementen und Gemeinsamkeiten aus mehreren Disziplinen gesucht. *Vier* der für die Untersuchung identifizierten wichtigsten *theoretisch-interdisziplinären Verbindungen* werden im Folgenden ausgewählt und überblicksartig besprochen.

An erster Stelle ist, wenn es um soziale *Ungleichheit und Bildung* geht, ein Verständnis davon relevant, welche Rolle dabei die gesellschaftliche (hier: bildungspolitische) Ebene oder *Makroebene* in der Einwanderungsgesellschaft spielt, welches Gewicht ihr also im Vergleich zu anderen (z.B. institutionellen oder individuellen) Ebenen zukommt. Als bislang elaboriertestes, da auch empirisch erprobtes *soziologisches* Modell zum Zusammenspiel verschiedener Ebenen im Bildungserfolg gilt das ‚Modell der segmentierten Assimilation‘ aus einer US-amerikanischen Forschungsgruppe rund um Portes/Rumbaut (2001). Zusammenfassend besagt dieser Ansatz, dass die in der Migration erfolgreichsten Individuen ihren Erfolg gerade nicht aus dem Aufgeben, sondern aus dem Nutzbarmachen und Weiterführen von familiär bereits vorhandenen Sprachen und Beziehungen rekrutieren (ebd., S. 63 ff.). Das individuelle Nutzen von Ressourcen erweist sich jedoch seinerseits auch als

abhängig von den Bedingungen, die auf der gesellschaftlichen und damit „machtvolleren“ Ebene herrschen: „Our findings give a partial lie to the ‚Where there is a will, there’s a way‘ [...]“ (Portes/Rumbaut 2001, S. 267).

Nicht auf ungleiche Bildung, wohl aber auf *Ungleichheit und Spracherwerb* und die Rolle der gesellschaftlichen (hier: sprachenpolitischen) *Makroebene* bezieht sich demgegenüber ein Modell aus einer ganz anderen, traditionell von der Soziologie weiter entfernten linguistischen Disziplin: aus der *Forschung zu Language Shift*. Als das elaborierteste Modell gilt hier das ‚Gaelic Arvanitika Model‘ von Sasse (1992, S. 19; siehe auch Dressler/de Cillia 2006, S. 2260). Von besonderem Interesse ist dieses Modell aber nicht nur linguistisch, sondern – und hier liegt eine überraschende Verbindung – gerade auch soziologisch. Ganz ähnlich wie Portes/Rumbaut, so postuliert auch Sasse die an Auswirkungen überlegene Macht der gesellschaftlich-sprachenpolitischen Makroebene: Nur dieses „externe Setting“ kann genügend Druck erzeugen, um so weitreichende Folgen wie beispielsweise einen kollektiven Verlust von Sprachen und den Wechsel hin zu neuen, z.B. zu prestigereicherer Gemeinschaftssprachen auszulösen.

*Ein erstes relevantes Theorieelement zum Thema soziale Ungleichheit verbindet also die soziologische Bildungsforschung mit der linguistischen Forschung zu Language Shift.*

Als zweites Element, das für ein linguistisches Verständnis von Ungleichheit in der Migration relevant ist, erweist sich – neben der *Makroebene* der *Einwanderungsgesellschaft* – auch das der so genannten ‚Herkunftsgesellschaft‘. Überraschend zeigt sich in diesem Bereich, dass die Migration, und damit auch das angesprochene ‚Herkunftsland‘ von einst immigrierten Familien, zwar oft schon länger zurückliegt, gleichwohl aber immer noch Spuren hinterlässt: Soziale (hier: bildungs- und sprachenpolitische) Ungleichbehandlung dürfte ein so machtvoller Faktor sein, dass sich ihre Wirkung selbst über Staatsgrenzen und Familiengenerationen hinweg lange erhält. Parallel entstandene theoretische Ansätze dazu gibt es mittlerweile sowohl in der *Soziologie* (Feliciano 2006, aus dem oben genannten Team um Portes/Rumbaut) als auch in der *Soziolinguistik*: Hier ließen sich an einem kleinen Untersuchungssample erste Verbindungen zwischen dem Herkunfts- und dem Einwanderungskontext ausmachen; diese führen von sprachenpolitisch bedingten Erfahrungen der Marginalisation und Sprachaufgabe im familiären Herkunftsland bis hin zu Phänomenen „kollektiver“ Ungleichheit des Spracherwerbs in der Migration (*Sprachkapitalmodell*, Brizic 2007, S. 173 ff.).

*Das zweite relevante Theorieelement resultiert also aus einer Parallele zwischen neuerer soziologischer und soziolinguistischer Migrations- und Bildungsforschung.*

Dies führt direkt weiter zum dritten wesentlichen Element, einem Dreh- und Angelpunkt des Spracherwerbs: zur *Weitergabe oder aber Aufgabe von angesammeltem Sprachkapital* auf der *familiären Mesoebene*. Diese verbindet gesell-

schaftliche Prozesse von Sprachen- und Bildungspolitik in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft (Makroebene) mit dem individuellen Spracherwerb (Mikroebene) (Brizić 2007, orientiert u.a. an Bourdieu 1983). Auch dafür kommt die Grundlage aus der Soziologie (dort als ‚Intergenerationale Transmission‘ bezeichnet, vgl. Nauck/Diefenbach/Petri 1998); anders als dort haben wir es jedoch in unserem Zusammenhang vor allem mit Mechanismen der intergenerationalen *Sprach*-Transmission zu tun. Die Forschung zum Phänomen des Language Shift, auf der Ebene kollektiven Verlusts früher auch als „Sprachtod“-Forschung bezeichnet (Dressler/de Cillia 2006, S. 2259), gewinnt hier also erneut Bedeutung, wie schon vorhin auf der Makroebene.

Ganz klar sei hier jedoch gesagt, dass es in unserem Zusammenhang nicht etwa um Sprachwandel und -wechsel „an sich“ geht, um jene mannigfaltigen Prozesse also, die in jeglicher Sprachverwendung unablässig stattfinden und die für die Flexibilität und Kreativität menschlichen Spracherwerbs stehen; und ebensowenig geht es hier um Anliegen des Spracherhalts. Vielmehr interessiert, *dass* und *wie* Language Shift sehr oft auch mit einem Gefälle an Macht und mit klar getrennten gesellschaftlichen Positionen verbunden sein kann, und solcherart mit *höchst unterschiedlichen Bedingungen des Spracherwerbs*, höchst unterschiedlichen Graden der „Freiwilligkeit“ dieses Wechsels von „alten“ zu „neuen“ (Familien-)Sprachen (vgl. z.B. Wodak/Rindler-Schjerve 1985 als eine der detailliertesten Studien zum kollektiven Sprachwechsel; vgl. demgegenüber Pennycook 1999 zur Diskussion unterschiedlicher Positionen bezüglich Sprachwechsel und Spracherhalt). Immerhin ist selbst unter den Bedingungen von Ungleichheit jeglicher Spracherwerb, Sprachwandel und -wechsel als kreativ bewältigbar einzuschätzen, und der Begriff einer vorgestellten, gar starren „Muttersprachlichkeit“ ist damit auch für den vorliegenden Zusammenhang lange überholt (vgl. Rampton 1995, S. 336). Auf Basis dieser grundlegenden Erkenntnisse also interessieren hier nur am Rande die vielen je kontextbedingten Formen des Wechsels zwischen den Sprachen, gerade in der Migration (vgl. z.B. Harris 2006; Rampton 2006, 2011); vielmehr soll es um die Frage gehen, was denn eigentlich – bei gleichzeitig grundsätzlicher Flexibilität des Sprachwechsels an sich – dennoch die verschiedenen, oft deutlichen Phänomene „sprachlicher Ungleichheit“ ausmacht (vgl. z.B. die eingangs genannte Literatur), verbunden mit der Frage, ob und wie sich etwas derart „Kollektives“ wie soziale Ungleichheit denn auch in der familiären Sprachtransmission, in individuellen Sprachproduktionen und deren Beurteilung abbildet. Die Wirkungsmacht sozialer Ungleichheit würde es tatsächlich erwarten lassen, dass sie auf allen Ebenen Spuren hinterlässt; in diesem Zusammenhang kommt es auch nicht überraschend, dass beispielsweise in neueren Arbeiten zu Sprachkontakt und Sprachwandel zwischen dem „gängigen“

kontaktbedingten Wandel einerseits und dem Wandel in „endangered languages“ andererseits klar unterschieden wird (vgl. Chamoreau/Léglise (Hg.) 2012).

*Das dritte Theorieelement verbindet somit nicht nur Konzepte der soziologischen und soziolinguistischen Migrationsforschung, sondern beide wiederum mit Tendenzen und Konzepten aus der Forschung zu Sprachkontakt, Sprachwandel und Language Shift.*

Wesentlich direkter als bei der Weitergabe von Sprachen ist die Wirkungsmacht sozialer Ungleichheit bei der *Zuteilung von Bildungserfolg* analysiert worden, also auf der *schulisch-institutionellen Mesoebene* (Portes/Rumbaut 2001; Gomolla/Radtke 2007 u.v.m.). Auch hier findet also eine Form der intergenerationalen Transmission statt, wenngleich nicht familiär, sondern zwischen Lehrkräften und Lernenden. Ein besonders detaillierter Blick auf die Mechanismen dieser „Transmission“ oder „Verteilung“ von Bildungserfolg ist der Untersuchung von Gomolla/Radtke (2007) zum Funktionieren von Institutionen, im besonderen der Institution Schule, zu verdanken. Und es ist genau dieser institutionelle Aspekt, der auch für die hier besprochene soziolinguistische Untersuchung wesentlich und produktiv ist: Nicht nur ist ja die einzelne *Schulklasse als Teil der Institution Schule* zu betrachten, sondern ebenso auch die einzelne *Familie als Teil der „Institution“ (migrantische) Community*.

*Es verbindet diese vierte interdisziplinäre Übertragung von Konzepten also die (erziehungswissenschaftlich-soziologische) Bildungsforschung erneut mit der Forschung zu Language Shift, diesmal auf institutioneller Mesoebene.*

Dabei sind alle genannten Ebenen jeweils zu verstehen als *Orte nicht nur der Reproduktion von Ungleichheit, sondern auch des potenziellen Durchbrechens und Veränderns von Ungleichheit*, sei es sprachpolitisch-institutionell (Makro-/Mesoebene) oder auf der individuellen (Mikro-)Ebene der einzelnen Lehrkraft, des einzelnen Elternteils und des einzelnen Kindes.

#### 4. Samplebildung, Datensammlung und Analyse

Wie die Theorie, so orientieren sich auch die Methoden der Samplebildung, der Datensammlung und der Analyse an der beschriebenen Grenzwandlung zwischen *Sozio* und *Linguistik*, und damit auch zwischen dem *quantitativen* und dem *qualitativen* Paradigma der Ungleichheitsforschung.

Das *qualitative Kern-Sample* besteht aus rund 180 Kindern. Diese Zahl ist einerseits *groß genug*, um für statistische Analysen gerade noch sinnvoll in Frage zu kommen, und andererseits *klein genug*, um gerade noch den Aufwand qualitativ-linguistischer Analysen zu erlauben. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Haupterhebung im Schnitt 10 Jahre alt und befanden sich am

Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe – ein Übergang, der in Österreich wie auch in anderen mitteleuropäischen Bildungssystemen für die gesamte weitere Bildungslaufbahn entscheidend ist, da ab diesem Zeitpunkt die Schülerpopulation auf die angesehenen (Gymnasium) und weniger angesehenen Schultypen (Hauptschule)<sup>5</sup> aufgeteilt wird.

Insgesamt verteilten sich zur Zeit der Datenerhebung, also noch in der Grundschule, die Kinder des Samples auf 17 Schulen in zwei Wiener Bezirken mit hohem Migrantenanteil; die einzige Ausnahme bildete eine Gruppe von 13 Kindern im selben Alter, die nicht in Wien, sondern in Istanbul lebten bzw. leben, auch dort in einem migrantisch geprägten Stadtteil.<sup>6</sup>

Was die Migrationsgeschichte der rund 180 Familien betrifft, wurde versucht, einen möglichst weiten Bogen zwischen vielen unterschiedlichen Arten, Abschattierungen und Ausmaßen des so genannten ‚Migrationshintergrunds‘ zu spannen: Während bei einem Teil der Kinder die familiäre Migration schon weit zurückliegt oder überhaupt nur einen sehr kleinen Teil der Familie betroffen hat, waren andere Kinder selbst erst kürzlich zugewandert; und während es sich in der Wiener Gruppe fast immer um eine Migration aus Gründen der Arbeitssuche handelt, oft kombiniert mit Familiennachzug, sind die Familien des Samples in Istanbul fast immer Flüchtlinge, die im Zuge bewaffneter politischer Konflikte ihr ursprüngliches Gebiet in der Osttürkei zu verlassen gezwungen wurden.

Wie bei der familiären Migrationsgeschichte, so wurde auch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit eine breite Auffächerung des Samples angestrebt, von familiärer Einsprachigkeit über Zweisprachigkeit bis hin zu Vielsprachigkeit. Dabei wurde darauf geachtet, aus jeder der so genannten ‚Herkunftsgruppen‘ (Herkunftsländer Türkei, ehemaliges Jugoslawien) jeweils sowohl schulisch „stark“ als auch „schwach“ abschneidende Kinder einzubeziehen. Die breite Streuung war also auch hier wieder von größter Bedeutung, um am Ende eventuell erkennbare Muster in möglichst zahlreichen qualitativen Schattierungen, gleichsam auf einem „Ungleichheits-Kontinuum“, nachvollziehen zu können.

*Die qualitative Datenerhebung* bezog von Anfang an sowohl die einzelnen Wiener Bezirksschulinspektionen als auch sämtliche Schuldirektionen, Lehrkräfte und Eltern der Kinder mit ein, allein schon wegen des aufwändigen Verfahrens des Einholens der Bewilligungen auf allen Hierarchie-Ebenen. Dazu kamen im weiteren Verlauf noch eine Schulberatungsstelle und eine für die Sekundarstufe zuständige Schulbehörde.

<sup>5</sup> Dieser kürzlich zur ‚Neuen Mittelschule‘ umgewandelte österreichische Schultyp entspricht etwa der deutschen ‚Realschule‘.

<sup>6</sup> Unser Dank gilt hier den kooperierenden Personen an der Bilgi-Universität und dem Tarlabası Toplum Merkezi, beide in Istanbul.



Die erhobenen Daten setzen sich somit zusammen aus:

- 1) „faktischen“ Informationen (Daten aus *zwei offiziellen Bildungsdokumentationsquellen* sowie aus von seiten der *Schuldirektionen* gegebenen Auskünften);
- 2) diskursiv gewonnenem Material (mehrfache Gespräche mit den *Kindern* sowie gemeinsam mit den Kindern ausgefüllte Fragebögen zu ihren Familiensprachen; umfangreiche narrativ-biografische Interviews mit den *Eltern* in Türkisch, Kurdisch, Armenisch, Bosnisch/Serbisch, Deutsch, teils auch Rumänisch und Romanes; narrative, teils auch biografische Interviews mit den *Lehrkräften*, mit der Mitarbeiterin einer *Beratungsstelle* und dem Mitarbeiter einer *schulbehördlichen Stelle*, alle in Deutsch geführt);
- 3) schriftlichen Sprachproduktionen (Narrationen) der *Kinder*.<sup>7</sup> Dieser Teil lag sowohl in seiner Konzeption und Erhebung als auch bezüglich Analyse in der Verantwortung der Dissertantin des Projekts und wird in ihrer Dissertation umfassend dargestellt<sup>8</sup> (Blaschitz 2012); die Sprachen, in denen die Kinder Narrationen produzierten, sind Deutsch, Türkisch und Kurdisch sowie – allerdings nur mündlich – Romanes.

Ergänzt werden die genannten Datenquellen durch

- 4) Aufnahmen der mündlichen Nachbesprechungen mit dem *Interviewteam* und Aufbereitungen der umfangreichen Feldnotizen des gesamten *Datenerhebungsteams*.

Insgesamt sind es damit *zwei rote Fäden*, an denen sich die Datenerhebung zentral orientiert:

Erstens liegt das Schwergewicht explizit auf dem *Diskurs*, den diskursiv konstruierten, im Gespräch erinnerten, auch inszenierten Interpretationen und Bewertungen dessen, was die je eigene Sprach- und Bildungsbiografie sowie die des eigenen oder unterrichteten Kindes ausmacht und ausgemacht hat, Hemmnis oder Ressource bedeutet (hat). Es wurde diese Herangehensweise in enger Anlehnung an Gomolla/Radtke (2007) gewählt, deren Untersuchung die überragende Bedeutung der *Interpretation*, mehr als des „faktisch Geschehenen“, für den Bildungserfolg illustriert; es wurde deshalb auch im vorliegenden Projekt dem diskursiven Material der Vorzug gegenüber einem durch Beobachtung gewonnenen Material gegeben. Der Diskurs ist (auch) in unserem Fall *immer institutionell konnotiert*, selbst wenn z.B. die Interviews sehr oft bei den Familien daheim stattfanden, die Atmosphäre bei der Erhebung mit den Kindern möglichst locker gestaltet wurde und Ähnliches.

---

<sup>7</sup> In zwei Durchgängen, wobei bislang nur der erste Durchgang in die engere Analyse miteinbezogen werden konnte.

<sup>8</sup> Betreut von Konrad Ehlich, dem unser großer Dank gebührt.

Zweitens liegt das Schwergewicht der Untersuchung auf der *Narration*, die daher im Material sowohl auf der (Mikro-)Ebene der Kinder als auch auf der familiären sowie schulischen (Meso-)Ebene der Eltern und Lehrkräfte eine zentrale Rolle spielt: Narrationen zu elizitieren war sowohl eines der Ziele in den Interviews, hier mit biografischem Kern,<sup>9</sup> als auch das Ziel schlechthin in Bezug auf die Sprachproduktionen der Kinder. Der Grund dafür liegt nicht nur darin, dass die narrative Qualifizierung der Kinder einen zentralen Platz in der Sprachaneignung insgesamt (vgl. Ehlich 2007) wie auch im schulischen Kontext (Bredel 2001, S. 4) einnimmt, sondern vor allem darin, dass Narrationen auch in Ungleichheitskontexten eine Schlüsselrolle spielen dürften: In Situationen des Sprachwechsels unter sozial besonders schwierigen Bedingungen können Narrationen aus der „alten“ Familiensprache oft nicht mehr in die neue Sprache mit übernommen werden (vgl. Wodak/Rindler-Schjerve 1985, S. 23–24), was als eine bedeutsame Einbuße in Bezug auf das kindliche Spracherwerbsmaterial betrachtet werden kann. – Beide Schwergewichte der qualitativen Erhebung, der Diskurs und die Narration, wurden in der Folge auch für die Analyse der qualitativen Daten beibehalten.

*Die qualitative Analyse* des gesammelten Materials ist derzeit (2012) in Gang, der Abschluss wird für Anfang 2013 erwartet. Die Analyse gliedert sich in zwei Hauptphasen:

Nach der Aufbereitung der Daten (d.h. Bereinigung, Transliteration, zu großen Teilen Transkription) wurde zunächst jener Projektteil abgeschlossen, der die Analyse der schriftlichen Narrationen der Kinder beinhaltet: Auf ihrer Grundlage wurden „narrative Profile“ als wesentliches Material für den Blick auf die (Mikro-)Ebene der Kinder erstellt (umfassend dargestellt in Blaschitz 2012).

Die *erste Hauptphase der Gesamtanalyse*, die hier anschließt, besteht nun darin, sämtliche Daten zu jedem Kind zusammenzuführen und die Kinder wiederum zu sozialen Gruppen zusammenzufassen, wobei diese Gruppen in verschiedenster Weise definiert werden: sprachlich, nach subjektiver „Zugehörigkeit“, nach Herkunftsgebieten u.v.m.; dies geschieht jeweils in Relation zu dahinterliegenden gesellschaftlich-sozialen Hierarchien, wie etwa der bildungspolitischen Stellung einer Sprache in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft. Der Kern der qualitativen Analyse fügt nun zu den gesammelten „Fakten“ (von Geburtsorten bis zu Schulnoten und Überweisungsempfehlungen) und *kindlichen Sprachproduktionen* (Narrationen) auch die „diskursiven“ *Inhalte* (aus den Eltern- und Lehrerinterviews sowie aus den Gesprächen mit den Kindern, neben Feldnotizen) hinzu; diese werden nach diskursiven „Mustern“ durchleuchtet und zueinander in Relation gesetzt, um solcherart zu jenen Faktoren vorzudringen, die jeweils zu einer Repro-

<sup>9</sup> Orientiert u.a. an Rosenthal (1995).



duktion des „gruppentypischen“ Abschneidens oder aber zu einem Durchbrechen der Reproduktion („atypisches Abschneiden“) beigetragen haben könnten. Es geht hier also vor allem um eine diskursive Rekonstruktion *horizontaler Verläufe*, deren Widersprüche und deren Knackpunkte, an denen die Richtungen der einzelnen Bildungswege sich trennten und zu einem als „erfolgreich“ oder „schwach“ kategorisierten Abschneiden führten.<sup>10</sup>

Die *zweite Hauptphase der Gesamtanalyse* geht hingegen *vertikal* vor, indem sie nun nicht mehr die einzelnen Kinder und ihre Verläufe, sondern die verschiedenen sozialen Gruppen zueinander in Beziehung setzt und auf jene Variablen hin vergleicht, die für den Bildungsverlauf von zentraler Bedeutung sein könnten.

Ein *quantitatives Sample* bildet zusätzlich den umfassenderen Hintergrund für die beschriebene qualitative Kerngruppe: In Anlehnung an eine niederländische quantitative Sprachenerhebung (Extra/Yağmur (Hg.) 2004) und in enger Kooperation mit dem niederländischen Team<sup>11</sup> wurden im Rahmen unseres Projekts rund 20.000 *Wiener Grundschul Kinder* der 3. und 4. Schulstufen mittels Fragebogen zu ihrem familiären und schulischen sprachlichen Alltag befragt.<sup>12</sup> Auch das qualitative Sample, das hier nicht ganz ein Prozent ausmacht, ist selbstverständlich enthalten, um die qualitativen Ergebnisse in einen größeren Kontext zu stellen und zu überprüfen, ob und in welchem Ausmaß sich festgestellte „Muster“ und Zusammenhänge auch in den quantitativen Bereich hinein verfolgen lassen.

Insgesamt ist diese Form der Analyse dazu gedacht, Verbindungen in vielen verschiedenen Hinsichten herzustellen, soweit dies möglich ist: vom Mikro- in den Makrobereich, von qualitativen Erklärungen zu quantitativen Daten und umgekehrt, vom schulischen zum familiären Diskurs, von großflächigen Phänomenen sozialer Ungleichheit bis zurück zur Sprachproduktion des einzelnen Kindes, und letztlich also von allen genannten Ausgangspunkten hin zu dem, was als ein „schwaches“ oder „starkes“ Abschneiden in der Institution Schule verstanden wird.

## 5. Erste Einblicke in die Analysearbeit

Für eine linguistische Ungleichheitsforschung sind gerade *vielsprachige Bevölkerungsgruppen* von größtem Interesse: Komplexer, und damit durchaus auch

---

<sup>10</sup> Operationalisiert als die Überweisungsempfehlungen der Lehrkräfte sowie der Schultyp, an dem sich das Kind zwei Jahre nach der Hauptdatenerhebung befindet.

<sup>11</sup> Unser Dank für das Zurverfügungstellen des Materials und für die enge Kooperation gilt Guus Extra und Karin Berkhout, Universität Tilburg, Niederlande.

<sup>12</sup> Es beteiligten sich annähernd 90% der Wiener Grundschulen. Ein *vorläufiger* Bericht, für die Leserschaft der schulischen Praxis verfasst, ist bereits online: [www.oeaw.ac.at/dinamlex/Multilingual-Cities\\_Wien-2009\\_Endbericht-V1Stand20111111.pdf](http://www.oeaw.ac.at/dinamlex/Multilingual-Cities_Wien-2009_Endbericht-V1Stand20111111.pdf) (Stand 04.06.2012).

deutlicher als an anderen Gruppen manifestieren sich im Fall der Vielsprachigkeit vielfältige soziale Hierarchien, Bewertungs- und Abwertungsmechanismen gegenüber bestimmten Sprachen und sozialen Herkunftskonstellationen, die sich wiederum in familiären „Sprachenpolitiken“ und schulisch-institutionellen „Bildern“ niederschlagen. Es wurde dies im Übrigen bereits bei der Bildung unseres Samples wahrnehmbar: Die Kinder aus Familien mit mehr als zwei Alltagssprachen waren oft zugleich unter den schulisch als besonders „schwach“ eingeschätzten Kindern zu finden. Um die angesprochenen Zusammenhänge zu verdeutlichen, sollen hier zwei sehr gegensätzliche Beispielfälle in äußerster Kürze skizziert werden.

Das Kind SER, männlich und zur Zeit der Datenerhebung 10 Jahre alt, vereint in seinem familiären Hintergrund die Sprachen (bzw. Varietäten) Türkisch, Kurdisch-Zaza und Kurdisch-Kurmanci; dazu kommt aufgrund des Lebens in Österreich auch Deutsch. Die sprachliche Biografie der Familie von SER erfahren wir aus der Perspektive seiner Mutter, da sie es ist, die sich zum Interview zur Verfügung stellt.

Ihre Geschichte eröffnet die Mutter mit dem Beginn ihrer eigenen Schulzeit in der Osttürkei, einem im (außerschulischen, nichtinstitutionellen) Alltag dominant kurdischsprachigen Gebiet. Gleichzeitig führt die Mutter bereits ganz zu Beginn ihr Konzept des Begriffs der *eigenen Sprache* ein (siehe dazu Beispiel 1), einer Sprache, die familiär zunächst nicht weitergegeben wurde (*da unsere Sprache verboten war*, wie die Mutter vorangehend ausführt).

(1)

MU: Genelde bizimkiler sadece gizli bişey olduđu zaman kendi dilini konuşuyolardı.

%dt: Bei uns haben meine Eltern nur, wenn sie etwas Heimliches sprechen wollten, von ihrer eigenen Sprache Gebrauch gemacht.

MU: Onun yüzünden ben kendi dilimi onsekiz yaşına kaç/kadar hiç öğrenemedim.

%dt: Aus diesem Grund habe ich meine eigene Sprache bis zum achtzehnten Lebensjahr überhaupt nicht lernen können.

Die „eigene“ Sprache ist in diesem Konzept also bereits „eigen“ noch vor jedem Erwerbsprozess. Der Erwerb folgt im konkreten Fall erst später, und zwar als die Mutter in ihrer späteren Kindheit gerade durch die Aufforderung „*sprich nicht (Kurdisch)!*“ hellhörig wird und auf eigene Initiative die elterliche Sprache zu erlernen beginnt. In verstärktem Maß tut sie dies dann ab ihrer Migration nach Österreich, da hier Kurdisch-Zaza auch in Kursen

angeboten wird, ebenso wie Kurdisch-Kurmanci, das durch die Heirat mit einem Mann aus derselben Herkunftsregion ebenfalls in die Familie Einzug hält. Die Geburt des Kindes SER schließlich erfordert die Wahl der Sprache(n) zwischen Eltern und Kind; diese wird von der Mutter als eine klare Entscheidung zugunsten von Kurdisch-Zaza dargestellt, relativiert allerdings durch die Umgebung, die meint, *das Kind soll nicht durcheinander geraten*, worauf die Mutter mehr Deutsch verwendet, sowie durch den Kinderarzt, der meint, das Kind solle besser *die Muttersprache* erlernen – womit er allerdings Türkisch meint –, worauf die Mutter mehr Türkisch verwendet.

Die Tendenz zur Verwendung von Kurdisch gewinnt dennoch im Lauf der Jahre wieder an Boden. Zur Zeit der Erhebung beherrscht das Kind SER außer Deutsch sowohl Türkisch als auch Kurdisch-Zaza. Letzteres verbessert SER in einem selbstgewählten Kurs; zudem hat das Kind auch vor, Kurdisch-Kurmanci zu lernen, und zeigt eine hohe Affinität zu beiden kurdischen Varietäten sowie zu Deutsch, weniger hingegen zu Türkisch. Das Türkische erfüllt hier u.a. die Funktion eines „mittleren Brückenpfeilers“, da es zwischen dem Kurdischen und dem Deutschen vermittelnd notwendig war und ist. Die Funktion des „Eigenen“ dagegen fällt dem Kurdischen zu, mit hoher Neigung auch zum Deutschen, das für das Kind als ein „neues Eigenes“ bezeichnet werden könnte. Die sprachlich-lebensweltliche „Brücke“ des Kindes wird damit von den beiden „Eckpfeilern“ Kurdisch und Deutsch getragen.

Im linguistischen narrativen Profil in Deutsch (siehe weiter oben) schneidet das Kind sehr gut ab. Und auch die Lehrkraft des Kindes nimmt SER als außerordentlich erfolgreich und zudem als wissbegierig wahr; sie empfiehlt daher als Sekundarschultyp das Gymnasium, wo sich SER auch zum Zeitpunkt der Nacherhebung<sup>13</sup> immer noch befindet.

Das Kind HÜS, ebenfalls männlich, gleich alt und aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen, unterscheidet sich gleichwohl sehr grundlegend von SER. Die Familie von HÜS ist aus der zentralanatolischen Türkei (Akdağmadeni, Provinz Yozgat) nach Österreich migriert und stammt damit ebenfalls aus einem mehrheitlich kurdischsprachigen, jedoch in tiefgreifenden Sprachwechselprozessen befindlichen Gebiet. Dem zentralanatolischen Kurdischen fehlt die Anbindung an die kompakten kurdischsprachigen Gebiete der Osttürkei; u.a. auch deshalb gewinnt das Türkische im Alltag an Raum. Hinzu kommt ein türkeispezifisches, historisch gewachsenes exorbitant niedriges Prestige nicht nur des Kurdischen insgesamt, sondern im Speziellen der zentralanatolischen Gebiete.

<sup>13</sup> Rund zwei Jahre nach der Haupterhebung wurde überprüft, ob sich die Kinder (noch immer oder aber nicht mehr) in jenem Sekundarschultyp befinden, den die Lehrkraft am Ende der Grundschule empfohlen hatte.

Der Vater von HÜS, mit dem das Interview geführt wird, hat familiär praktisch ausschließlich Kurdisch-Kurmanci gelernt; mit seinem Schuleintritt in der Türkei wird jedoch das Türkische fast übergangslos dominant. Mit der Heirat gewinnt für kurze Zeit das Kurdische nochmals an Gewicht, da die Ehefrau (und spätere Mutter von HÜS) kaum über Türkischkompetenz verfügt.

Das Kind HÜS, bereits in Österreich aufgewachsen, gibt übereinstimmend mit seinem Vater an, Kurdisch überhaupt nicht zu sprechen – und dies, obwohl Kurdisch die einzige Sprache ist, die die Mutter beherrscht.<sup>14</sup> Die Mutter wird vom Vater etwas impliziter, von den Kindern dagegen explizit davon abgehalten, Kurdisch zu verwenden (Beispiel 2):

(2)

VA: O bazan konuşuyo çocuklarla, çocuklar da kıziyolar.

%dt: Sie spricht mit den Kindern manchmal (Kurdisch), und die Kinder ärgern sich darüber.

VA: Biz anlamıyoh, diyo. Biz anlamıyoh.

%dt: Sie sagen, wir verstehen nicht. Wir verstehen nicht.

Dass HÜS und seine Geschwister nicht Kurdisch können, bedauert der Vater *überhaupt nicht*; dies mit der Begründung, dass *gegenwärtig in der Türkei wahrlich nur Türkisch von Bedeutung ist*. Wie hoch aber schätzt der Vater seine eigene Türkischkompetenz ein, anhand einer vom Interviewer beispielhaft gebotenen Skala von „sehr gut“ über „mittelmäßig“ bis „schlecht“ (Beispiel 3)?

(3)

VA: Yani şimdi orta dereceli olabilir, Yozgat'ın Türkçe'si orta dereceli olur.

%dt: Es kann halt mittelmäßig sein, Yozgat-Türkisch kann nur mittelmäßig sein.

VA: Tam • • ne Türkçe değil hene İstanbul'un Türkçe bi değişik.

%dt: Es ist kein genaues Türkisch. Istanbuler Türkisch ist anders.

VA: (Tam) ince bunlarınkı. Bizimki kalın.

%dt: Es ist ganz fein, ihr Türkisch. Unseres ist grob.

<sup>14</sup> Da sie in ihrer Kindheit in der Türkei keine Schule besucht hatte, kam sie nur wenig in Kontakt mit dem Türkischen.

Und in welcher Sprache besteht nun also die höchste Kompetenz (Beispiel 4)?

(4)

VA: Ya şu anda ben en iyi dil şu anda ... şu anda ben Avusturya`da yaşadığım için,

%dt: Na ja, derzeit, ich, die beste Sprache, derzeit ... da ich derzeit in Österreich lebe,

VA: bi Avusturya vatandaşı olduğum için, şu anda ben istiyorum ki keşke ben Almancam tam net olsa.

%dt: österreichischer Staatsbürger bin, wünsche ich mir, daß mein Deutsch einwandfrei wäre.

INT: Ama kendinizi en iyi hangi dilde ifade ediyorsunuz siz?

%dt: Aber in welcher Sprache drücken Sie sich am besten aus?

VA: E şu anda ben Almanca`yı şu anda istiyorum.

%dt: Ich will jetzt Deutsch, ich will die deutsche Sprache.

INT: İstiyorsunuz ama, gerçekte?

%dt: Sie wollen (es), aber in der Realität?

VA: Ha gerçekte tabi ki Türkçe. Türkçe ama, Almanca`yı istiyorum ben.

%dt: Gut, in der Realität natürlich Türkisch. Türkisch, aber ich will Deutsch.

Die familiär vorgenommene Bewertung der drei beteiligten Sprachen – Kurdisch, Türkisch und Deutsch – wird vom Vater in hoher Übereinstimmung mit dem Kind HÜS dargestellt: Das Kurdische versucht die Familie so vollständig wie möglich hinter sich zu lassen, selbst zum Preis einer hochgradig eingeschränkten Kommunikation mit der Mutter; das Türkische steht immerhin auf der Stufe einer Staatssprache, der es jedoch in Österreich an aktuellem Rang fehlt. Einzig Deutsch hat Bedeutung erhalten und gewinnt immer noch dazu.

Im narrativen Profil schneidet HÜS nur wenig schwächer als SER, jedoch in krassem Gegensatz zu seinem eigenen schulischen Erfolg ab: Das Kind befindet sich gar knapp an einer Sonderschulzuweisung. Von der Lehrkraft wird HÜS als extrem schwach, zugleich aber gerade auch als extrem beflissener *Streber* wahrgenommen (Beispiel 5) –

(5)

LEHR: Er zerkreuzigt sich in Deutsch, er zerfuzelt sich.

– eine Darstellung also einer immensen Deutsch- und Aufstiegsmotivation des Kindes, die sich mit den Ausführungen des Vaters im Interview hochgradig deckt.

Insgesamt entsteht damit das Bild eines Kindes unter hohem Druck, das, ganz im Gegensatz zu SER, keine „Brücke“ zwischen „alten“ und „neuen“ Sprachen errichtet, sondern in stetigem „Gipfelsturm“ begriffen scheint, weg von Kurdisch, weg von Türkisch, hin zu Deutsch.

Neben SER und HÜS finden sich in unserem Sample zahlreiche weitere Beispiele des Umgangs mit Vielsprachigkeit und der bedeutenden Rolle von „Übergangssprachen“, darunter genauer zu untersuchende Parallelen zwischen der kurdischen Gruppe einerseits (mit verschiedenen kurdischen Varietäten plus Türkisch, manchmal auch Arabisch, Tscherkessisch etc.) und der Minderheit der Roma andererseits (mit verschiedenen Varietäten des Romani plus Serbisch, manchmal auch Makedonisch, Albanisch, Rumänisch oder Türkisch). Die hier skizzierten Beispiele sind keinesfalls dazu angetan, die Komplexität des untersuchten Zusammenspiels zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene auch nur annähernd darzustellen oder einen Ausblick auf die Ergebnisse zu bieten. Vielmehr sind sie dazu gedacht, einen *ersten Blick auf die Art der untersuchten Zusammenhänge* zu werfen, und zwar exemplarisch *anhand nur eines einzigen ausgewählten roten Fadens unter vielen*, die sich voraussichtlich durch das umfangreiche Material hindurch verfolgen lassen.

## 6. Abschließende Bemerkungen

Das grundlegende Ziel der hier dargestellten Untersuchung ist das Identifizieren von Möglichkeiten, um aus neuen Perspektiven auf alte Phänomene zu schauen. Das alte Phänomen, die soziale Ungleichheit, menschengemacht und somit durch den Menschen veränderbar (Kreckel 1997, S. 13), birgt viel Potenzial für neue Perspektiven, wenn man bedenkt, wie wenig untersucht beispielsweise ein so verbreitetes Phänomen wie Language Shift im Kontext von Ungleichheit immer noch ist. Die neuen Perspektiven können aber nicht nur aus Phänomenen entstehen, die neu in Ungleichheitszusammenhängen betrachtet werden, sondern auch aus methodischen Herangehensweisen, die neu in Ungleichheitszusammenhängen angewendet werden. Ein möglichst sensibles Ausloten der Verbindungen und Grenzen zwischen der meist quantitativen Bildungsforschung und der qualitativen (Sozio-)Linguistik bleibt deshalb die vielleicht größte Herausforderung dieser Untersuchung.

Der qualitative Zugang mag dennoch bisher die Oberhand behalten haben: Das Erübrigen von Zeit, um Befragte ausführlich zu Wort kommen zu lassen, hat die Datenerhebung geprägt und wird auch die Analyse des umfangreichen Materials ausmachen. Wie sonst könnten so komplexe und zutiefst persönliche Informationen wie die Weitergabe und der Verlust von Familiensprachen (bei den Eltern) oder aber die Weitergabe und der Verlust von Bildungszielen (bei den Lehrkräften) überhaupt angesprochen, diskursiv ausgebreitet und – vielleicht – verstanden werden? Und wie könnte die Bedeutung, die Menschen diesen und vielen anderen Aspekten geben, eruiert werden, wenn das extensive Zu-Wort-Kommen, im Schulalltag ohnehin zu selten realisiert, auch in einer Untersuchung schließlich fehlt?

Das empirisch möglichst sensible Zuhören steht in enger Verbindung mit einer auch theoretisch „sensibilisierenden“ Herangehensweise (Denzin 1970, S. 14 f.), also einer möglichst großen Offenheit besonders für neue Konzepte, um solcherart zu einem Bilden von Theorie zu gelangen, das der interdisziplinären Herangehensweise dieser Untersuchung am ehesten entspricht (vgl. Brannen 1992, S. 4 ff.).

Dass jedoch, bei solch qualitativen Herangehensweisen, die Einbettung in soziale Zusammenhänge allzu oft fehle, wurde der Linguistik einst vorgeworfen (Esser 2006, S. 21). Die begonnene Untersuchung versucht, diese Kritik ernst zu nehmen.

## Literatur

- Blaschitz, Verena (2012): Dimensionen der Erfassung narrativer Qualifizierung bei Zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache. 2 Bde. Dissertation. Wien.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. (= Soziale Welt; Sonderbd. 2). Göttingen, S. 183–198.
- Brannen, Julia (1992): Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In: Brannen, Julia (Hg.): Mixing methods: Qualitative and quantitative research. Aldershot u.a., S. 3–37.
- Bredel, Ursula (2001): Ohne Worte: Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: Didaktik Deutsch 11, S. 4–21.
- Brzić, Katharina (2009): Ressource Familiensprache. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In: Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hg.): Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache. (= Mehrsprachigkeit 23). Münster, S. 23–42.
- Brzić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. (= Internationale Hochschulschriften 465). Münster u.a.

- Cameron, Deborah (1990): Demythologizing sociolinguistics: why language does not reflect society. In: Joseph, John Earl/Taylor, Talbot J. (Hg.): *Ideologies of language*. (= Routledge Politics of Language Series). London u.a., S. 79–93.
- Chamoreau, Claudine/Léglise, Isabelle (Hg.) (2012): *Dynamics of contact-induced language change*. (= Language Contact and Bilingualism 2). Berlin/New York.
- Denzin, Norman K. (1970): *The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods*. 2. Aufl. London.
- Dressler, Wolfgang U./de Cillia, Rudolf (2006): *Spracherhaltung, Sprachverfall, Sprachtod. Language maintenance, language decline and language death*. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.): *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Bd. 2. 2., neu bearb. Auflage. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.2). Berlin/New York, S. 2258–2271.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. (= Bildungsreform 11). Berlin, S. 11–77.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M u.a.
- Extra, Guus/Yağmur, Kutlay (Hg.) (2004): *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*. (= Multilingual Matters Series 130). Clevedon u.a.
- Feliciano, Cynthia (2006): *Beyond the family: the influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children*. In: *Sociology of Education* 79, S. 281–303.
- Gomolla, Mechthid/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
- Haque, Zubaida (2000): *The ethnic minority „underachieving“ group? Investigating the claims of „underachievement“ amongst Bangladeshi pupils in British secondary schools*. In: *Race, Ethnicity and Education* 3, 2, S. 145–168.
- Harris, Roxy (2006): *New ethnicities and language use*. (= Language and Globalization). Basingstoke u.a.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): *Ethnic segmentation in school and labour market? 40 years legacy of Austrian guestworker policy*. In: Crul, Maurice/Vermeulen, Hans (Hg.): *The future of the second generation. The integration of migrant youth in six European countries*. (= International Migration Review 37,4/144). New York, S. 1120–1124.
- Hradil, Stefan/Schiener, Jürgen (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 8., überarb. u. aktual. Aufl. Opladen.



- Jungbluth, Paul (1994): Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 113–125.
- Kreckel, Reinhard (1997): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit.* (= *Theorie und Gesellschaft* 25). Frankfurt a.M./New York.
- Kronig, Winfried/Haerberlin, Urs/Eckhart, Michael (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* (= *Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* 26). Bern.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2002): *Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland.* In: Oltmer, Jochen (Hg.): *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS.* (= *Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien* 11). Osnabrück, S. 333–366.
- Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petri, Kornelia (1998): *Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 701–722.
- Peltzer-Karpf, Annemarie et al. (2006): „A kući sprecham Deutsch.“ Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen. Wien.
- Pennycook, Alastair (1999): *Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world.* In: Shaw, Jonathan/Lubelska, Diana/Nouillet, Michelle (Hg.): *Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development.* Internet: [www.languages.ait.ac.th/hanoi\\_proceedings/contents.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/contents.htm) (Stand: 08.09.2008).
- Portes, Alejandro/Rumbaut, Rubén G. (2001): *Legacies: the story of the immigrant second generation.* Berkeley/London.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing. Language and ethnicity among adolescents.* (= *Real Language Series*). London u.a.
- Rampton, Ben (2006): *Language in late modernity: interaction in an urban school.* (= *Studies in Interactional Sociolinguistics* 22). Cambridge u.a.
- Rampton, Ben (2011): *From ‚multi-ethnic adolescent heteroglossia‘ to ‚contemporary urban vernaculars‘.* In: *Language & Communication* 31, S. 276–294.
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen.* Frankfurt a.M. u.a.
- Rüesch, Peter (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse.* (= *Explorationen* 18). Bern u.a.
- Sasse, Hans-Jürgen (1992): *Theory of language death.* In: Brenzinger, Matthias (Hg.): *Language death. Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa.* (= *Contributions to the Sociology of Language* 64). Berlin/New York, S. 7–30.

- Söhn, Janina/Özcan, Veysel (2006): The educational attainment of turkish migrants in Germany. In: Turkish Studies 7, S. 101–124.
- Stanat, Petra (2003): Migration und Sozialschicht. Determinanten der Schulleistungen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. Unveröffentlichtes Manuskript zum Vortrag, gehalten bei der 64. Tagung der AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung), 29.09.–02.10.2003, Universität Hamburg. Hamburg.
- Tilmatine, Mohamed (1997): L'enseignement des langues maternelles en Europe: la fin d'une mystification? In: Tilmatine, Mohamed (Hg): Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: langue maternelle ou langue d'etat? Paris, S. 69–101.
- Weiss, Hilde et al. (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden.
- Wodak, Ruth/Rindler-Schjerve, Rosita (1985): Funktionen der Mutter beim Sprachwechsel: Konsequenz für die Primärsozialisation und Identitätsentwicklung. Wiesbaden.

## **Kommunikation zwischen Zuwanderern und Einheimischen**



Ulrich Reitemeier (Mannheim)

## **Zur kommunikativen Realisierung von Differenzorientierung in Situationen zwischen Aussiedlern und Einheimischen**

### **Abstract**

Dieser Beitrag befasst sich mit der kommunikativen Praxis zwischen Aussiedlern und Ansässigen. Aus soziologisch-interaktionistischer Perspektive wird gefragt, wie migrationsbedingte Differenzen in dieser kommunikativen Praxis zur Geltung kommen. Nach Ausführungen zum Konzept der Differenzorientierung werden zunächst kommunikative Strategien des Umgehens mit aussiedlerspezifischem Differenzbewusstsein vorgestellt. Anhand eines institutionellen und eines öffentlich-medialen Kommunikationsereignisses werden dann – mittels verstehentheoretischer Analysekonzepte – kontextspezifische Praktiken des Relevantmachens von Differenzidentität aufgezeigt. Eine überblicksartige Darstellung kommunikativer Realisierungsweisen von Differenzorientierung schließt den Beitrag ab.

### **1. Die theoretische Perspektive: Differenzorientierung**

Betrachtet man „das Deutsch der Migranten“ im Kontext seines Gebrauchs – damit meine ich vornehmlich Kommunikationssituationen zwischen Migranten und Ansässigen – stößt man auf eine kommunikative Praxis, die in hohem Maße von Prozessen des Wahrnehmens und Relevantmachens von unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten, ethnischen Identitäten und kulturellen Differenzen bestimmt ist. Der Begriff der kulturellen Differenz ist im Migrationsdiskurs – den öffentlichen und fachwissenschaftlichen Debatten über nationale wie auch globale Erwünschtheit, Notwendigkeit und Folgen von Wanderungsbewegungen – von zentraler Bedeutung. Er fungiert als allgemeine Erklärungsfigur für Integrationsprobleme moderner Gesellschaften, zugleich ist er Ausgangspunkt gesellschaftstheoretischer Überlegungen, die nach Vergesellschaftungsformen über kulturelle Grenzen hinweg fragen. Im sozialkonstruktivistischen Verständnis wird kulturelle Differenz allerdings nicht nur in den großen gesellschaftlichen Diskursen „produziert und reproduziert, sondern auch in der konkreten Begegnung von Individuen prozesshaft immer wieder neu hergestellt“ (Dreher 2007, S. 138). In diesem Verständnis stellt sich kulturelle oder – wie ich im Weiteren sagen möchte – migrationsbedingte Differenz als ein Problem kommunikativer Praxis dar, das daraus resultiert, dass kollektive Identitätsmerkmale, die sich different zur eigenen Gruppenzugehörigkeit verhalten, als relevant

für die Gestaltung einer Situation und für die Regulierung gemeinsamer Belange angesehen werden. Auf diese Problemstruktur kommunikativen Handelns beziehe ich mich mit dem Begriff der Differenzorientierung.

Differenzorientierung – die erhöhte Aufmerksamkeit für disparate Gruppenzugehörigkeiten und für das Anderssein des Gegenübers – speist sich aus kulturell erworbenen Wissensbeständen, aus Deutungsmustern für Eigenes und Fremdes, aus stabilen Selbst- und Fremdbildern usw. Die Aktualisierung bzw. der Gebrauch solcher sedimentierter Wissensbestände unterliegt stets situationskonkreten Handlungs- und Interpretationsbedingungen.<sup>1</sup> In die Untersuchung kommunikativer Praktiken des Relevantmachens von Differenzidentität müssen daher immer auch soziale Rahmenbedingungen und praktische Umstände ihres Gebrauchs einbezogen werden.

In kommunikativen Praktiken des Relevantmachens migrationsbedingter Differenzen werden Fragen der Akzeptanz des jeweils Anderen und der Kollektivzugehörigkeit, die er repräsentiert (sei es als Angehöriger der Aufnahmegesellschaft oder sei es als jemand aus einer bestimmten Herkunftskultur) virulent. Auf dem Wege der kommunikativen Realisierung von Differenzorientierung werden die durch Migration entstandenen Lebenslagen in Situationen mit Ansässigen aktualisiert und hineinvermittelt. Insofern lassen sich kommunikative Praktiken des Relevantmachens migrationsbedingter Differenzen auch als Schlüssel zum Verständnis der Besonderheiten der kommunikativen Praxis zwischen Migranten und Ansässigen ansehen.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie die kommunikative Praxis zwischen Migranten und Ansässigen durch das *handling* der zwischen ihnen bestehenden kulturellen Differenzen bestimmt wird. Ich gehe also den Besonderheiten einer kommunikativen Praxis nach, in der migrationsbedingte Differenzen für die Beteiligten handlungs- und interpretationsleitend sind und für den kommunikativen Austausch relevant gemacht werden. Für die empirische Verfolgung dieser Fragestellung kommt es darauf an, Praktiken der kommunikativen Realisierung von Differenzorientierung zu identifizieren und in ihrem kontextspezifischen Gebrauch zu untersuchen.

Diese Perspektive auf kommunikative Praxis steht den soziologisch-interaktionistischen Ansätzen nahe, die kommunikatives Handeln in seiner Funktion für Vergemeinschaftungs- und Dissoziierungsprozesse und in seiner Funktion für die Reproduktion institutioneller Strukturen und sozialer Ungleichheit untersucht.<sup>2</sup> Sie orientiert sich ferner an den gesprächsanalytischen Ansätzen, die sich mit Prozessen der Selbst- und Fremdefinition

<sup>1</sup> Siehe hierzu auch Berger/Luckmann (1969) sowie Liebhart/Menasse/Steinert (Hg.) (2002).

<sup>2</sup> Als neuere Untersuchung seien hier genannt die Arbeiten von Scheffer (1998, 2001) über das Asylbewerberverfahren, die Studie von Riedel (2001) über ethnische Zuordnungen in der Face-to-face-Interaktion, die Arbeit von Grothe (2008) über kulturelle Differenz in der psychologischen Beratung von Migranten aus der GUS und die Untersuchung von Wasilenski (2011) über Fremdheit, Macht und bürokratische Rationalität in der Behördenkommunikation.

in Kommunikationszusammenhängen befassen und die untersuchen, wie dabei diskriminierende Momente zum Tragen kommen.<sup>3</sup> Die hier eingenommene Untersuchungsperspektive hat also keine Affinität zu Ansätzen der Erforschung sprachcode-bedingter Verständigungsschwierigkeiten.<sup>4</sup>

Das Feld der kommunikativen Praxis zwischen Migranten und Ansässigen kann immer nur aspektuell und ausschnittshaft beleuchtet werden. So kann es hier – bedingt durch das mir zugängliche Datenmaterial<sup>5</sup> – nur um Situationen zwischen Aussiedlern und Einheimischen gehen. Eine weitere Beschränkung besteht darin, dass kommunikative Realisierungsweisen von Differenzorientierung nur für ausgewählte Ereignisse dargestellt werden können. Zunächst gehe ich in Kapitel 2 auf die besondere Identitätslage russlanddeutscher Aussiedler und auf daraus resultierende kommunikative Strategien des Umgehens mit selbstbezogener Differenzwahrnehmung ein. In Kapitel 3 zeige ich dann für eine institutionell gerahmte Situation, einem Gespräch aus der Aussiedlerberatung, wie im Kontext professionellen Unterstützungshandelns das Innehaben einer differenten Identität als deutschstämmige Zuwanderer relevant gemacht wird (Kapitel 3.2). Anhand von Materialien aus der öffentlichen Diskurssphäre, in Tageszeitungen veröffentlichten Leserbriefen, gehe ich ferner darauf ein, wie im Integrationskonflikt von beiden Seiten (einer spezifischen Gruppe von Aussiedlern und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft) kulturelle Differenz für das ortsgesellschaftliche Zusammenleben relevant gemacht wird (Kapitel 3.3). Die empirische Rekonstruktion der kommunikativen Praktiken, mittels derer migrationsbedingte Differenz unter den jeweiligen Rahmenbedingungen markiert wird, erfolgt in Anlehnung an die gesprächsanalytische Methode, in die ich verstehenstheoretische Analyseprinzipien einbeziehe (siehe hierzu Kapitel 3.1). Spezifika der kommunikativen Praxis zwischen Aussiedlern und Ansässigen zeige ich abschließend in einer kurzen analytischen Abstraktion auf (Kapitel 4).

## **2. Die besondere Fremdheitsposition von Aussiedlern und Formen des kommunikativen Umgangs mit Wissen um die eigene Differenzidentität**

Die Herausbildung einer erhöhten Aufmerksamkeit für Differentes in Bezug auf Ansässige ist unauflöslich mit der Fremdheitsposition verknüpft

<sup>3</sup> Siehe hierzu Hinnenkamp (1989) sowie Kallmeyer (2002).

<sup>4</sup> Siehe hierzu beispielsweise den Forschungsüberblick von Rost-Roth (1994) und die Bibliografie von Hinnenkamp (1994).

<sup>5</sup> In einem längeren Feldforschungsprozess in den 1990er Jahren habe ich den Integrationsprozess deutschstämmiger Zuwanderer erkundet und empirische Dokumente von Situationen, in denen sie in Kontakt mit Einheimischen treten, erhoben; siehe hierzu Reitemeier (2006). Für Leserbrieftexte aus 2001 schulde ich Jörn Rabeneck Dank.

(vgl. Schütz 1972). Für die Ausformung von Differenzorientierungen, die bei den Migranten selbst aufkommen, spielt eine entscheidende Rolle, wie nah oder wie fern sie sich der aufnehmenden Gesellschaft, ihrer Kultur und Geschichte fühlen können. Aufgrund der migrationsgeschichtlichen Hintergründe und der für Aussiedler geschaffenen Aufnahmeregelungen, haben deutschstämmige Zuwanderer hier andere Anschlussmöglichkeiten an die Aufnahmegesellschaft als fremdländische Zuwanderer. Welche Bedeutung die Position des „historischen Heimkehrers“ (Reitemeier 2006) für die Identitätsarbeit von Aussiedlern und für die sich dabei ausbildende Differenzorientierung gegenüber Ansässigen hat, sei im Folgenden erläutert. Vor dem Hintergrund der besonderen Identitätslage deutschstämmiger Zuwanderer beleuchte ich dann zwei Strategien, mittels derer aussiedlerspezifische Differenzorientierung in Kommunikationssituationen mit Ansässigen zur Geltung kommt.

Als Zuwanderer geraten Aussiedler in eine Fremdheitsposition, in der sie – wie andere Migranten auch – einem Stigmatisierungsrisiko ausgesetzt sind. Wie sich dieses im Nachbarschaftskontext realisieren kann, sei kurz an zwei Episoden veranschaulicht:

- In einer Erstbegegnungssituation erwidert eine einheimische Frau einer russlanddeutschen Frau auf Nennung ihres Herkunftslandes: *in russland is mein mann gebliebe er is nich mehr zurickegekomm vom krieg.*
- Ein einheimischer Mann verfolgt ein Gespräch, in dem eine russlanddeutsche Frau einer einheimischen Frau offenbart, dass sie unter Heimweh und Trennungsschmerz leidet; der Mann mischt sich dann ein mit den Worten: *hat jeder zu wissen, wo die heimat ist.*<sup>6</sup>

Wo deutschstämmige Zuwanderer solchen Reaktionsweisen ausgesetzt sind, fühlen sie sich nicht nur diskriminiert und abgewiesen, sondern auch in ihrem kulturellen Selbstbild als „Kulturdeutsche“ (Meng 2001) missverstanden und verunglimpft. Es soll hier aber nicht um die innere Verarbeitung von Stigmatisierungs- und Marginalisierungserfahrungen gehen, sondern um Probleme in der kommunikativen Praxis mit Ansässigen und um deren Erzeugungsmechanismen.

Beide Episoden zeigen, wie Aussiedler über ihr Herkunftsland und über ihren Fremdheitsstatus als Interaktionsgegenüber identifiziert werden. Sie geben auch eine erste Anschauung davon, wie das Markieren migrationsbedingter Differenzen die Herstellung von Vertrauens- und Kooperationsgrundlagen für weiteres gemeinsames Handeln erschweren kann. Generell ist der Aufbau von Reziprozitätsbeziehungen in Begegnungen zwischen

<sup>6</sup> Bei beiden Zitaten handelt es sich nicht um authentische Äußerungen von Einheimischen, sondern um die Wiedergabe fremder Rede im Rahmen eines Interviews zu Erlebnissen nach der Ankunft in Deutschland.



Zuwanderern und Ansässigen dadurch erschwert, dass erstere von letzteren eigentlich nicht als Individuen wahrgenommen werden, sondern nur als „Fremde eines bestimmten Typs“ (Simmel 1968). Ein Interagieren in der „reinen Wir-Beziehung“ (Schütz 1972) ist dabei nicht möglich. Dem Neuankömmling schlägt dabei der Verdacht und Vorwurf „zweifelhafter Loyalität“ entgegen. Alfred Schütz fasst mit diesem Begriff das Erstaunen der Alteingesessenen, dass „der Fremde nicht die Gesamtheit von deren Kultur- und Zivilisationsmustern als den natürlichen und angemessenen Lebensstil akzeptiert“ (ebd., S. 68).<sup>7</sup> Das Wissen darum, dass sich Einheimische im Umgang mit Neuankömmlingen davon leiten lassen, ob und wie die dominanten Kulturmuster bestätigt und übernommen werden, ist auch für das Kommunikationsverhalten der Neuankömmlinge orientierungsrelevant.

Der Zweifel an der Loyalität der Aussiedler ist nicht bloß als Grundeinstellung in der ansässigen Bevölkerung existent, er ist auch in institutionalisierter Form evident, nämlich in dem für „Volkszugehörige“<sup>8</sup> geschaffenen Aufnahme- und Anerkennungsverfahren. Sie geraten unter einen besonderen Beweisdruck des Deutschseins. Im aussiedlerrechtlichen Regelungskontext wird Aussiedlern eine Biografie als „kulturell Deutsche“ abverlangt, ihre Deutschstämmigkeit muss verifizierbar sein in Form von Abstammungsdokumenten, kulturellem Wissen und Sprachkenntnissen sowie in Form des Nachweises einer Bekenntnishaltung zum Deutschtum.

Dass sich deutschstämmige Zuwanderer dem Verdacht einer zweifelhaften Loyalität und insbesondere dem Beweisdruck einer Identität als kulturell Deutsche ausgesetzt sehen, ist folgenreich für die Ausgestaltung ihrer Kommunikationsrolle in Situationen mit Einheimischen. In den Kontakten zu Alteingesessenen – insbesondere zu den institutionellen Akteuren – werden kommunikative Strategien wichtig, die geeignet dafür sind, Diskrepanzen zwischen der beanspruchten Identität als kulturell Deutsche und der faktisch gelebten Biografie zu minimieren und zu verbergen. Hier las-

<sup>7</sup> Für Schütz (1972) ist diese Wahrnehmungsweise von Fremden symptomatisch für das Verkennen der tatsächlichen Vorgänge bei den Neuankömmlingen. Jene, die den Fremden zweifelhafte Loyalität gegenüber den neuen Kulturmustern unterstellen, „verstehen nicht, dass der Fremde im Übergangszustand diese Muster nicht als ein schützendes Obdach betrachtet, sondern als Labyrinth, in welchem er allen Sinn für seine Verhältnisse verloren hat“ (ebd. S. 69). In dieser Haltung der zweifelhaften Loyalität – sei es, dass es die Haltung des Zuwanderers zur Aufnahmegesellschaft ist, oder sei es die Unterstellung der Ansässigen gegenüber dem Zuwanderer – ist angelegt, was ich hier als Differenzorientierung bezeichne.

<sup>8</sup> Das Staatsangehörigkeitsrecht der Bundesrepublik Deutschland ist am Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*), nicht am Territorialprinzip (*ius soli*) orientiert. Es schützt vor Verlust der deutschen Staatsangehörigkeit und billigt Deutschstämmigen Aufnahme- und Einbürgerungsrechte zu. Im Staatsangehörigkeitsrecht hat diese Schutzfunktion ihren Niederschlag im Konstrukt des Statusdeutschen gefunden. Somit trifft das Staatsangehörigkeitsrecht der Bundesrepublik Deutschland nicht nur die Unterscheidung zwischen Staatsangehörigen und Staatsfremden, es berücksichtigt mit dem Begriff der Volkszugehörigkeit eine dritte Gruppe: Personen, die von Deutschen abstammen, aber nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

sen sich folgende Strategien unterscheiden: a) die Demonstration von Anschlussfähigkeit an die nationale Identitätskategorie sowie b) Strategien des Verbergens der Differenzidentität.

Zu a) Die Demonstration von Anschlussfähigkeit an die nationale Identitätskategorie realisiert sich zum einen in kommunikativen Praktiken, die Informationen über das eigene Selbst oder über die Familie so aufbereiten, dass sie in ihrem dokumentarischen Wert für die Zugehörigkeit zu deutscher Kultur akzentuiert sind. So, wenn in Situationen des ersten Kennenlernens eine Familiengeschichte herausgestellt wird, die *alles erhalten hat, was zum Deutschen Menschen gehört*.<sup>9</sup> Oder wenn ältere Familienmitglieder als Träger, Vermittler und auch als Re-Importeure deutschen Liedgutes stilisiert werden usw. Biografisches bzw. Familiengeschichtliches wird dabei so präsentiert, als wäre es nur für die Aufrechterhaltung von Verbundenheitsgefühlen mit deutscher Kultur, nur für das Erreichen des Ziellandes, nur für das angestrebte Leben in Deutschland relevant. Die Demonstration von Anschlussfähigkeit an die nationale Identitätskategorie realisiert sich zum anderen in Äußerungen der Selbstverpflichtung auf Aneignung des zentralen Vergemeinschaftungssymbols der Sprache. Typisch dafür ist, sich oftmals für schlechte Deutschkenntnisse zu entschuldigen und in Absichtserklärungen zu versichern, um Aneignung der noch fehlenden Fertigkeiten bemüht zu sein.<sup>10</sup> Im Kern (und als Eigensicht formuliert) wird bei dieser Präsentationsweise des eigenen Selbst angezeigt: „Ich weiß, dass ich den für mich geltenden Identitätsauflagen nicht gerecht werde, aber ich bin aufrichtig darum bemüht, sie zu erfüllen.“

zu b) Funktional für das Verbergen von Differenzidentität sind Praktiken kommunikativer Selbstbeschränkungen. Die in meinen Daten beobachteten Formen kommunikativer Selbstbeschränkung erstrecken sich auf Minimierung von Antwortformaten, darauf, expandierte Formate biografischen Sprechens zu vermeiden, Äußerungsformate mit Themen abschneidenden Implikationen zu verwenden und nicht zuletzt darauf, die Rolle des passiven Kommunikationsteilnehmers oder gar des Sprachohnmächtigen anzunehmen.<sup>11</sup> Auf dem Wege kommunikativer Selbstbeschränkung können sozial relevante Informationen über das eigene Selbst unter Kontrolle gehalten und es können andere, dem Herkunftsland geschuldete Loyalitäten verborgen werden. Diese Strategien sind an der Aufdeckungsrelevanz<sup>12</sup> von

<sup>9</sup> Zitat aus einem familiengeschichtlichen Gespräch.

<sup>10</sup> Ich beziehe mich hier auf Gesprächsaufnahmen aus Beratungsstellen sowie auf Interviews mit Sozialarbeitern, aus der Aussiedlerhilfe.

<sup>11</sup> Ich konnte diese Identitätsstrategie hauptsächlich in Situationen beobachten, in denen Aussiedler es mit sozialpädagogisch tätigen Eingliederungsprozessoren zu tun hatten.

<sup>12</sup> Ich übernehme diesen Ausdruck aus Hinzenkamp (1989); als aufdeckungsrelevant gelten Eigenschaften von Interaktionsbeteiligten, die in „dem konventionellen Erwartungshorizont des situativen Rahmens krass inkompatibel und diskrepant erscheinen“ (ebd., S. 126).

Identitätsmerkmalen orientiert. Dazu zählt nicht nur alles, was auf nicht-deutsche Biografiebestandteile verweist, sondern auch Identitätsdarstellungen, die Unzufriedenheit mit oder Leiden an der neuen Lebenssituation offen zu erkennen geben. Kommunikative Selbstbeschränkungen haben allerdings auch etwas mit dem Wunsch, nicht aufzufallen zu tun, den Boll (1993) unter Aussiedlern festgestellt hat (ebd., S. 304). Wo diese kommunikativen Strategien zur Anwendung kommen, markieren Aussiedler – in Antizipation des Zweifels an ihrer Identität als kulturell Deutsche – selbst das Innehaben einer Identität, die sich different zur geforderten Identitätsausstattung verhält.

### 3. Exemplarische Analysen zu Anlässen und Praktiken des Relevantmachens von Differenzidentität

#### 3.1 Methodologische Vorbemerkungen

Das Konzept der kommunikativen Realisierung von Differenzorientierung zielt auf Fremd- und Selbstdefinitionen und auf die Markierung vorhandener bzw. nicht vorhandener Vergemeinschaftungsgrundlagen. Es betrachtet die kommunikativen Praktiken, in denen solche Definitionsprozesse ablaufen, nicht isoliert, sondern in ihren sozialen und interaktiven Hervorbringungszusammenhängen. Gefordert ist daher eine analysemethodische Vorgehensweise, die den interaktiven Produktionsbedingungen kommunikativer Züge Rechnung trägt. Hierauf sind die im IDS-Projekt „Verstehen in der verbalen Interaktion“<sup>13</sup> entwickelten begrifflichen Instrumentarien zugeschnitten. Mit den in verstehenstheoretischer Perspektive entwickelten Untersuchungskonzepten lassen sich kommunikative Praktiken des Relevantmachens von Differenz insbesondere als Beiträge zur Bearbeitung praktischer Probleme der Intersubjektivität fokussieren. So werden Besonderheiten der kommunikativen Praxis zwischen Migranten und Ansässigen beschreibbar als Phänomene, die aus dem Umgang mit interaktionskonstitutiven Erfordernissen der wechselseitigen Anerkennung als Interaktionsgegenüber und der Etablierung gemeinsam geteilter Wissensgrundlagen resultieren.

Praktische Probleme der Herstellung von Intersubjektivität manifestieren sich insbesondere in solchen kommunikativen Handlungen, die eigens dafür ausgeführt werden, bestimmte Verstehensleistungen eines Interaktionspartners sicher zu stellen. Wenn auf explizite Weise Aktivitäten der Verstehenssicherung (etwa in Form einer Belehrung) vorgenommen werden, zeugt dies von Störungen des *common ground* (Clark 1992), der in dieser Situation voraus-

<sup>13</sup> Siehe hierzu Deppermann (2007); Deppermann/Schmitt (2008); Schmitt/Deppermann (2009) sowie die in Deppermann et al. (2010) enthaltenen Beiträge.

gesetzt und für unverzichtbar gehalten wird. Praktische Probleme der Herstellung von Intersubjektivität werden des Weiteren indiziert in verstehensdokumentarischen Implikationen, die kommunikative Handlungen besitzen.

Die verstehensdokumentarische Funktionalität kommunikativer Handlungen resultiert daraus, dass es sich dabei um reaktive Züge handelt und Handelnde damit – auf explizite oder implizite Weise – anzeigen, wie eine vorgängige Handlung bei ihnen „angekommen“ ist, wie sie von ihnen verstanden wird und inwieweit sie ihr gewonnenes Verständnis der vorausgegangenen Aktivität als Grundlage des weiteren Verständigungsprozesses ansehen. Da eine Verstehensdokumentation aber kein getreues Abbild der Intentionen oder des „gemeinten Sinns“ der Vorgängeraktivität sein kann (vgl. Schneider 2004, S. 314), ist sie indikativ dafür, ob Intersubjektivität besteht oder aber gefährdet ist.

Verstehensdokumentationen stellen nicht automatisch *common ground* sicher, sie bieten aber empirische Ansatzpunkte zur Untersuchung „ob und in welchen Hinsichten ein für die gegenwärtigen praktischen Zwecke hinreichend gemeinsames Verständnis erzielt wurde“ (Deppermann/Schmitt 2008, S. 236). Wie handlungsfeldspezifische Untersuchungen zu Verfahren der Verstehensdokumentation gezeigt haben, sind die in nachfolgenden Aktivitäten realisierten Verstehensdokumentationen zudem indikativ hinsichtlich sozialer Rahmenbedingungen und sozialstruktureller Verhältnisse, in die Kommunikationsereignisse eingebunden sind (vgl. Deppermann et al. 2010). Beschreibungen des spezifischen *recipient designs*<sup>14</sup> von Äußerungen, in denen Aktivitäten der Verstehenssicherung vollzogen und Verstehensdokumentationen hervorgebracht werden, ermöglichen Aussagen darüber, wie in Interaktionszusammenhängen, das Relevantmachen von Differenzidentität erfolgt.

Im Folgenden untersuche ich anhand des erwähnten Beratungsgespräches, wie anlässlich spezifischer Erfordernisse der Verstehenssicherung Differenzidentität der beteiligten Aussiedler fokussiert und relevant gemacht wird. Die Beiträge zur Leserbriefdebatte untersuche ich hinsichtlich ihrer verstehensdokumentarischen Gehalte, also als kommunikative Züge, die Aufschluss darüber geben, wie im Kontext eines Integrationskonfliktes Entäußerungen der jeweils anderen verstanden und interpretiert werden.

### 3.2 Das Relevantmachen von Differenzidentität in Praktiken der Verstehenssicherung

In dem hier zu Grunde liegenden Gespräch spielt der in Kapitel 2 erwähnte aussiedlerrechtliche Regelungskontext eine wichtige Rolle. Ein Aussiedler-Ehepaar sucht die Beratungsstelle eines Wohlfahrtsverbandes auf, weil der Ehemann einen nachteiligen Anerkennungsbescheid von der Eingliede-

<sup>14</sup> Dieses Konzept geht zurück auf Sacks/Schegloff/Jefferson (1974); ausführlicher hierzu Schmitt/Deppermann (2009).

rungsbehörde erhalten hat (die Anerkennung als Familienangehöriger nach § 7 Absatz 2 des BVFG, nicht die als Volkszugehöriger).<sup>15</sup> Dies ist sozialversicherungsrechtlich von Nachteil und kann als Verletzung des ethnischen Identitätsbewusstseins empfunden werden.

Das Ehepaar ist gemeinsam in die Beratungsstelle gekommen, aufgrund besserer Deutschkenntnisse redet hauptsächlich die Ehefrau mit dem Berater. Dem Aussiedler-Ehepaar geht es darum, mit Hilfe des Beraters Widerspruch gegen den ergangenen Anerkennungsbescheid einzulegen. Der Berater begegnet diesem Vorhaben zunächst mit großer Skepsis. In einer ersten Reaktion stuft er dieses Vorhaben als chancenlos ein. Er willigt in dieses Vorhaben dann aber ein, nachdem es der Klientenpartei gelungen ist, deutlich zu machen, dass sie durchaus über widerspruchstaugliche Begründungen verfügt. Obwohl er eine Unterstützungszusage gemacht hat, bekundet er – verknüpft mit Vorhaltungen wegen unzulänglicher Sprachlernbemühungen – aber weiterhin Zweifel am Erfolg eines Widerspruchs. Der Berater signalisiert allerdings auch, dass er diese Thematik abschließen möchte. Dies scheidet aber daran, dass die Ehefrau – veranlasst durch den Vorhalt mangelnder Sprachlernbemühungen – vehement damit fortfährt, Gründe dafür anzuführen, dass ihr Mann das Deutsche nicht erlernen konnte. Der Berater blockt die fortgesetzten Bemühungen der Klientin, die schlechten Deutschkenntnisse ihres Mannes zu rechtfertigen, dann ab, um ihr sinngemäß zu sagen, dass das anerkennungsrechtliche Problem des Ehemannes letztlich ein selbstverschuldetes ist. Wie dieses Abblocken mit Gesprächsaktivitäten der Klientenpartei verknüpft ist, wird in den noch folgenden Transkriptionsausschnitten zu sehen sein; für eine erste Orientierung seien die Äußerungen des Beraters als monologische Gesprächsaktivität nur mit Notationen für Gesprächspausen wiedergegeben:

jetzt hören sie doch einmal zu es geht auch um das (0.7)  
 dass oftmals (0.5) die leute (0.7) nicht (0.6) glauben  
 (0.8) dass (0.8) es hier so ist wie die leute erzählen und  
 dass es so schwer is die glauben oftmals die kommen nach  
 deutschland kommen nach deutschland und das is alles so  
 (.) und dann glauben sie hier wäre wunderrepublik verstehen  
 sie (0.5) aber keine (0.3) ist nicht wa (.) nie ma (0.4)  
 bundesrepublik wa (0.7) so und einfach is es hier nicht und  
 viele machen drüben schon etwas kaputt was dann schwierig  
 ist hier (0.8) ordentlich wieder zurecht zu machen(0.6)

<sup>15</sup> Der § 7 Absatz 2 des Bundesvertriebenengesetzes findet Anwendung auf Ehegatten und Abkömmlinge von Spätaussiedlern, die selbst nicht die Volkszugehörigkeitsvoraussetzungen erfüllen. Während mit der Einbürgerung nach § 4 aussiedlerspezifische Eingliederungshilfen in Anspruch genommen werden können, ist dies bei der Anerkennung nach § 7 Absatz 2 nur begrenzt möglich. Hier dürfte am Schwersten wiegen, dass bei Einbürgerung nach § 7 Absatz 2 keine Ansprüche auf Leistungen aus der Rentenversicherung bestehen.

Aus verstehentheoretischer Perspektive kann man die Gesprächsaktivitäten des Beraters als eine spezifische Form der Verstehenssicherung ansehen – er fordert spezifische Verstehensleistungen von der Klientenpartei an einer Stelle, an der deren Kommunikationsverhalten mit seiner Sicht auf den Fall und mit seinen handlungsschematischen Orientierungen kollidiert. Er schafft unter Bezugnahme auf die Kollektividentität der Zuwanderer eine Situation, in der die Klientenpartei akzeptieren muss, darüber belehrt zu werden, wie er den Fall prinzipiell sieht und darüber, „worum es auch geht“. Im Folgenden seien die kommunikativen Praktiken herausgearbeitet, mittels derer der Berater diese autoritative Form der Versicherung realisiert:

- (1) Entzug des Rederechts der Klientenpartei und Zuweisung einer Gesprächsposition als Zuhörerin

Der Entzug des Rederechts erfolgt nach vorausgegangener Markierung von Widerspruch, der auf das Äußerungsverhalten der Ehefrau bezogen ist:

663 FW: das geht (0.7) über das (0.6) zwölf jahre kohlgrobe  
 664 (0.5)  
 665 FW: wenn [er hat]  
 666 SM: **[nein ]**  
 667 FW: in büro gegessen mit kugelschreiber ich habe  
 668 SM: frau (...)  
 669 FW: nie (.)  
 670 SM: **nein**  
 671 **jetzt hören sie doch einmal zu**  
 672 **es geht auch um das** (0.7) dass oftmals (0.5) die

Ein solches Äußerungsformat, in dem eine Beteiligte energisch dazu aufgefordert wird, aufzuhören zu reden und stattdessen zuzuhören, zeugt davon, dass der Sprecher ungehalten über das Gesprächsverhalten seines Gegenübers geworden ist. Der Berater behandelt die Klientin hier als Person, deren Verhalten nicht weiter hingenommen werden kann, als Person, die mit ihrem zuvor gezeigten Verhalten Gründe dafür geliefert hat, ihr das Rederecht zu entziehen, und die sich selbst in eine Position manövriert hat, in der sie sich anhören muss, was es von seiner Seite zu sagen gibt. Das Abblocken des Argumentationsverhaltens der Klientin wird so legitimiert als ein Verhalten, das sich durch Ignoranz bzw. mangelnde Berücksichtigung von Dingen, die die Klientin nicht zur Sprache gebracht hat, legitimiert. Der Berater (SM) reagiert auf das anhaltende Vorbringen widerspruchstauglicher Argumente der Klientin (FW) bzw. auf das anhaltende Rechtfertigen der schlechten Deutschkenntnisse ihres Ehemannes. In Zeile 666 und Zei-

le 670 markiert er eine Widerspruchsposition gegenüber dem, was die Klientin vorbringt, dann blockt er ihr Gesprächsengagement mit der Aufforderung zuzuhören ab.

Indem der Berater zum Zuhören auffordert, beansprucht er Rederecht für eine längere Gesprächsdauer. Das *recipient design* dieser Äußerung reagiert auf vorgängige kommunikative Aktivitäten der Klientenpartei und es ist funktional dafür, für eine geplante Gesprächsaktivität eine damit kompatible kommunikative Beteiligungsform der Klientin zu definieren (nämlich: statt weiter zu reden, auf das zu hören, was der Berater zu sagen hat und Verstehensleistungen zu erbringen). Im Zusammenwirken der Aufforderung, Zuhörbereitschaft zu zeigen, und der Themen ankündigenden und zugleich gesprächsreflexiven Formel *es geht auch um das* (Z. 672) wird eine Relevanzmarkierung für die Klientenpartei produziert, sie besagt: „Was ich Ihnen jetzt gleich sagen werde, ist für Sie von außerordentlicher Bedeutung.“

Das energische Abblocken der Klientin und das strenge Einfordern von Gesprächsdisziplin und Zuhörbereitschaft, lässt nicht nur erkennen, dass der Berater über das Kommunikationsverhalten der Klientin ungehalten geworden ist, es lässt auch erkennen, dass er dieses Beteiligungsverhalten als eines wahrnimmt, bei dem etwas noch nicht so gesehen wird, wie es seiner Auffassung nach gesehen und verstanden werden sollte, und als ein Beteiligungsverhalten, dem es an Offenheit für das, was es noch zu bedenken gibt, mangelt.

(2) Zuschreibung einer Differenzidentität auf dem Wege der Fremdkategorisierung<sup>16</sup>

„Worum es auch geht“ und was der relevante Punkt ist, den der Berater der Klientin klar machen will, wird folgendermaßen entwickelt.

672	<b>es geht auch um das (0.7) dass oftmals (0.5) die</b>
673	<b>leute (0.7) nicht</b>
674	<b>(0.6) glauben (0.8) dass (0.8) es</b>
675	<b>hier so ist [wie die leu]te erzählen</b>
676 FW:	[ (...) ]
677 SM:	<b>[und dass es]</b>
678 FW:	[ja das ]
679 SM:	<b>so schwer is</b>

<sup>16</sup> In Czyżewski et al. (Hg.) (1995) werden verschiedene Aufgaben sozialer Kategorisierung unterschieden: die auf das eigene Selbst bezogene, die auf anwesende Interaktionspartner (Adressatenkategorisierung) bezogene und die auf Dritte bzw. nicht Anwesende bezogene Fremdkategorisierung.



680 FW: das [is andere sie glauben das is ]  
 681 SM: **[die glauben oftmals die kommen nach]**  
 682 FW: is nich so [schlimm]  
 683 SM: **[nach ]**  
 684 **deutsch[land]**  
 685 FW: [die ]  
 686 deutsch[land]  
 687 FW: [die ]  
 688 **kommen nach deutschland und das is alles**  
 689 SM: **so (.)**  
 690 **und dann glauben sie hier wär wunderrepublik**  
 691 FW: hmhm

Der Berater umreißt hier eine Haltung gegenüber der Aussiedlung nach Deutschland, der die Vorstellung eines unkomplizierten Übergangs- und Aufnahmeprozesses zugrunde liegt (kommen nach deutschland und das ist alles; Z. 688). Dass er darin eine unangemessene Haltung gegenüber den Anforderungen des Einbürgerungsprozesses sieht, macht er deutlich, indem er behauptet, dass die nach Deutschland kommenden „Leute“ sich vorstellen würden, Deutschland sei eine „Wunderrepublik“ (und dann glauben sie hier wär wunderrepublik; auf Bedeutungsgehalte dieses Wortspiels komme ich noch zurück). Indem der Berater von „den Leuten“ spricht, vermeidet er eine eindeutig an die Klientenpartei adressierte Personenreferenz, er nimmt stattdessen eine Fremdkategorisierung vor. Diese ist nicht explizit auf die Klientenpartei bezogen, durch ihre Generizität<sup>17</sup> inkludiert sie aber das Aussiedler-Ehepaar.

Indem der Berater mit *die leute* einen Ausdruck wählt, der sich auf die Kollektivität bezieht, der das Aussiedler-Ehepaar angehört, vermeidet er es, die Vorwurfsqualität seiner Äußerung („die in Rede stehenden Leute haben falsche Vorstellungen von der Wirklichkeit“) ganz direkt und ausschließlich für die anwesende Klientenpartei zu formulieren. Im Ausweichen auf die allgemeine soziale Kategorie („die Leute“) und im gleichzeitigen Absehen von einer expliziten Benennung dieser Kategorie (etwa in Termini, die geläufig für Zuwanderer aus dem Osten sind) wird ein ganz besonderes *recipient design* produziert: Ein den Adressaten vorhaltbarer Sachverhalt – defizientes, nicht mit den Identitätsanforderungen des Aufnahme- und Anerkennungsverfahren konform gehendes Migrationsverhalten – wird schonend kommuniziert, indem zum Mittel der Fremdkategorisierung gegriffen wird.

<sup>17</sup> Zur Markierung von Generizität bei sozialen Kategorisierungsvorgängen siehe auch Czyzewski et al. (Hg.) (1995, S. 42 ff.).



Der Berater spricht einen problematischen Punkt an, der auf das Aus-siedler-Ehepaar wie auch auf die Zuwanderergruppe, der es angehört, zu-trifft (jedenfalls seinem Verständnis nach). Er macht dies auf eher behutsame und vorsichtige Weise, wie sich an dem verzögerten Sprechen und der Veränderung des Tonfalls zeigt, in einer Form, in der es ihm möglich ist, Rücksicht auf das *face* der Klientenpartei zu nehmen. Der situative Gewinn der indirekten Adressierungsform besteht darin, etwas, das beanstandet werden soll, als etwas zur Sprache zu bringen, das eine Kollektivität betrifft, so dass es auch auf die, die es als konkretes Interaktionsgegenüber unmittelbar angeht, beziehbar ist, es aber vermieden werden kann, sie allein zum Adressaten des Kritikwürdigen zu machen.

In den dann folgenden Aktivitäten des Beraters, dem Sprechen über *die leute* und über deren Kollektiveigenschaft, wird erkennbar, dass er von spezifischen Annahmen bezüglich der Handlungsorientierungen der Klientenpartei und der bei ihr ablaufenden Verstehensprozesse geleitet ist. Indem er über nicht Anwesende bzw. über *die leute* spricht, und diesen die Eigenschaft zuweist, falsche Vorstellungen von Deutschland und seinen Einbürgerungsbedingungen zu haben, expliziert er sozusagen seine partnerbezogenen Verstehensannahmen, also den Verstehenshorizont, die Handlungsorientierungen und das interpretationsleitende Wissen, das er der Klientenpartei unterstellt.

Indem der Berater von der Klientenpartei spezifische Verstehensleistungen fordert und auch indem er die soziale Kategorie, der das Ehepaar angehört, als eine charakterisiert, die sich durch fehlgehende Vorstellungen vom Aufnahmeland auszeichnet, macht er nicht nur deutlich, von welchen generellen Unterstellungen gegenüber der Migrantengruppe er ausgeht, er zeigt auch, wie er das situative Verhalten der Klientenpartei versteht: Er liefert eine Verstehensdokumentation, mit der er sowohl auf das aktuelle Gesprächsverhalten der Klientenpartei wie auch auf deren Verhalten in der Sache, um die es der Klientenpartei geht (Widerspruch gegen § 7 Absatz 2), reagiert.<sup>18</sup>

Mit dem Ansprechen fehlgehender Vorstellungen und auch mit den eindringlichen Aufforderungen der Klientenpartei, Verstehensleistungen zu erbringen, wird erkennbar, dass es für den Berater schon im vorgängigen Verhalten der Klientenpartei etwas gegeben hat, was seine kategorienbezogene Unterstellung bestätigt.<sup>19</sup> Diese Sicht auf das situative Agieren der

<sup>18</sup> Das dabei verwendete Verfahren der Verstehensdokumentation, funktioniert nach der Logik, „individuelle Verhaltensmanifestationen als Kollektivmerkmal – als Merkmal, an dem sich Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Kategorie offenbart – zu interpretieren“.

<sup>19</sup> Die hier realisierte Verstehensdokumentation spiegelt das Klientenverhalten zwar als allgemeines und kategoriengebundenes Verhalten, für das singuläre Ereignis stellt sich aber die Frage, wie und an welchen Stellen des Gesprächs sich die Klientenpartei als von fehlgehenden Vorstellungen über Deutschland geleitet präsentiert hat. Es würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen, den retrospektiven Verankerungen der in diesem Ausschnitt

Klientenpartei behandelt der Berater als eine, die nicht von dieser geteilt wird, sondern mit Verstehensappellen im *common ground* erst noch verankert werden muss.

(3) Übergehen klientenseitiger Abwehrversuche der mittels Fremdkategorisierung vorgenommenen Identitätsbestimmung

Die Klientenpartei versucht zwar, sich von den in Rede stehenden „Leuten“ abzugrenzen, sie kommt damit aber nicht durch, wie in Zeile 679 ff. zu sehen ist. Unter Ausschöpfung des Rederechts übergeht der Berater den Versuch der Klientenpartei, die per Fremdkategorisierung vorgenommene Markierung defizienter Identitätsausstattung (Zuschreibung fehlgehender Vorstellungen von Deutschland) zurückzuweisen.

(4) Explizite Aufforderung, Verstehen zu dokumentieren

Die Aktivitäten der Verdeutlichung „falscher Vorstellungen von Deutschland“ sind bestückt mit einer appellhaften Verstehensansweisung und dem expliziten Einfordern einer ratifizierenden Verstehensdokumentation (der die Ehefrau des Aussiedlerpaares dann auch Folge leistet, wie in Zeile 692 zu sehen ist).

689            und dann glauben sie hier wär wunderrepublik  
 690 FW:    hmhm  
 691 SM:    **verstehen [sie]**  
 692 FW:                    **[ja ]**  
 693            (0.5)  
 694 SM:    **aber keine (0.3)**  
 695            **ist nicht wa (.) nie ma (0.4)**  
 696            **bundesrepublik wa (0.7)**

Auch die nach kurzer Gesprächspause angeschlossene Einordnung der Vorstellungen der „Leute“ als realitätsfremd und unzutreffend – zunächst in Zeile 694 und 695 auf Deutsch realisiert in den verkürzten Aussagesätzen, die den Realitätsgehalt des zuvor charakterisierten Deutschlandbildes apodiktisch bestreiten (*aber keine is nicht*), dann auf polnisch (*nie ma*)<sup>20</sup> – trägt dazu bei, diesen Geltungsanspruch zu festigen (bzw. Aushandlungen

---

realisierten Verstehensdokumentation im Detail und für den kompletten vorgängigen Gesprächsprozess nachzugehen.

<sup>20</sup> Beim Abhören der Tonaufnahme ist das *nie ma* zweifelsfrei als Entlehnung aus der polnischen Sprache zu identifizieren; *nie ma* bedeutet so viel wie „ist nicht“, „gibt es nicht“. Zwar realisiert der Berater hier gewissermaßen eine sprachliche Fehlanpassung, das Aussiedler-Ehepaar spricht russisch, nicht polnisch, es manifestiert sich in dieser Form des Code-Switchings aber zumindest ein Bemühen um Sprachangleichung.

darüber zu unterbinden). Das fehlgehende Bild von Deutschland wird dabei auch mit Mitteln des *metaphorical code-switchings* (vgl. Blom/Gumperz 1972)<sup>21</sup> bekräftigt.

#### (5) Zuschreibung von Problemverantwortlichkeit

Im Weiteren bezieht der Berater sich wieder auf das statusrechtliche Anerkennungsverfahren, allerdings mit relativ vagen Ausdrucksmitteln:

697 SM: **so und einfach is es hier nicht**  
 698 **und viele machen drüben schon etwas kaputt was**  
 699 **dann schwierig ist hier (0.8)**  
 700 **ordentlich wieder zurecht zu machen(0.6)**  
 701 mh .h  
 702 also (.) sie holen das ab

Das Kaputtmachen, von dem der Berater in Zeile 698 spricht, referiert auf Probleme, die es im Anerkennungsverfahren geben kann. Diese Probleme ordnet der Berater ein als Probleme, die durch entsprechendes Fehlverhalten im Herkunftsland hervorgerufen werden und nachträglich schwer zu beheben sind. Insofern, als diese Einordnungen auf den konkreten Fall gemünzt sind, weist der Berater der Klientenpartei hier Verantwortlichkeit für das Problem, das sie mit der statusrechtlichen Behandlung des Ehemannes hat, zu und liefert einen *account* dafür, weshalb er dem Widerspruchsvorhaben skeptisch gegenübersteht.

Resümee: In dem Gesprächsausschnitt findet ein Belehrungsvorgang statt, der auf aktuelles Beteiligungsverhalten der Klientenpartei reagiert. Wie schon das bloße Anliegen der Klientenpartei (Widerspruch einlegen gegen einen nachteiligen Anerkennungsbescheid) wird auch ihr aktuelles Beteiligungsverhalten, insbesondere das der Ehefrau, gedeutet als Ausdruck einer Realitätssicht, die von Fehlannahmen geleitet ist. Die fehlgehende Realitätssicht wird allerdings nicht als individuelles Defizit, sondern als ein für die Migrantengruppe typisches behandelt. Mit dem Relevantmachen dieses Kollektivmerkmals reagiert der Berater darauf, dass für ihn kein wirklicher *common ground* zwischen ihm und dem Aussiedler-Ehepaar bezüglich der Eigenverantwortung für das anerkennungsrechtliche Problem besteht. Das Relevantmachen der Aussiedler-Identität, die sich different zu den im Einbürgerungsprozess geltenden Identitätsmaßstäben verhält, betreibt der Berater

<sup>21</sup> Beim metaphorischen Code-Switching werden Veränderungen der Interpretationsbedingungen von Äußerungen angezeigt. Beim situativen Code-Switching hingegen sind Veränderungen sprachstilistischer Art an Veränderungen des sozialen Rahmens gekoppelt (vgl. Blom/Gumperz 1972).

mit dem Entzug des Rederechts und der Beschneidung von Aushandlungschancen, in einer Form der Verstehenssicherung also, bei der es darauf ankommt, dass das Gesagte widerspruchlos akzeptiert wird.

In der Äußerung, die das Wortspiel *wunderrepublik* enthält, schreibt der Berater der Klientenpartei inadäquate, die Realitäten in Deutschland verkennende Vorstellungen von Aufnahme- und Einbürgerungsbedingungen zu.<sup>22</sup> Was dabei abläuft, ist etwas anderes als eine bloße Kategorienzuweisung. Verdeutlicht werden hier Anforderungen an Aussiedler aus der Sicht eines im institutionellen Hilfe- und Eingliederungssystem tätigen Professionellen. Der Berater konfrontiert die Klientenpartei mit Normalformernwartungen, bei denen unterstellt wird, dass vor und nach der Ausreise strikt rational an den Voraussetzungen eines reibungslosen Erwerbs des vollwertigen Anerkennungsstatus gearbeitet wird. Klientenseitiges Verhalten wird dabei verstanden auf der Basis hochabstrakter Typisierungen, die für den Prozess „Deutschwerdung“ auf dem Antragsweg gelten. Solche Typisierungen sind abgelöst von den lebensweltlichen, biografischen und situationskonkreten Umständen, unter denen die Klientenpartei den Aussiedlungsprozess erlebt und gestaltet. Sie machen Differenzidentität aus einer absolut-moralischen Perspektive relevant. Mit dem Begriff der absoluten Moral<sup>23</sup> beziehen sich ethnomethodologisch orientierte Autoren auf Orientierungsbestände von Gesellschaftsmitgliedern, die als kulturelle Maßstäbe für legitimes, erwünschtes, nützliches usw. Verhalten in einer Gesellschaft existent sind.

### 3.3 Das Relevantmachen von Differenzidentität in schriftlich kommunizierten Verstehensdokumentationen

Der kommunikative Austausch, auf den ich nun eingehen möchte, ist ein medial vermittelter. Es geht darin um einen länger schwelenden Konflikt zwischen einer besonderen Gruppe von Aussiedlern und der Mehrheitsgesellschaft. Dieser Konflikt wurde in verschiedenen Arenen ausgetragen, als eine solche Arena fungierten die Leserbriefforen verschiedener Tageszeitungen. Der Leserbrief des Sprechers einer aus Aussiedlern mennonitischen Glaubens zusammengesetzten Elterninitiative hatte die Wirkung

<sup>22</sup> Das Wortspiel wird in der Redefigur der Litotes entwickelt, so wird die gegenteilige Bedeutungsimplication dessen, was eine *wunderrepublik* ist, hervorgehoben. Was aber sind Bedeutungsimplicationen der Wortschöpfung *wunderrepublik*? Orientiert man sich an der Wortkonstruktion, hat man es mit einem Kompositum zu tun, das womöglich der Bezeichnung „Wunderland“ nachgebildet ist, die in der Märchenliteratur einen festen Platz hat. Charakterisiert werden damit Erwartungshaltungen und Vorstellungswelten, die auf restriktionsfreie und alle Wünsche erfüllende Verhältnisse gerichtet sind. Die Ersetzung des Wortbestandteils „Land“ durch „Republik“ lässt die nationalstaatliche Verfassung des Landes, in dem Aussiedler aufgenommen werden, stärker hervortreten als der Ausdruck „Wunderland“.

<sup>23</sup> Dieses Konzept geht zurück auf Douglas (1970), der damit das Phänomen kollektiv geteilter Wertvorstellungen in die ethnomethodologische Untersuchungsperspektive einbezogen hat.

eines initialen Zugs, ihm folgten mit den Leserbriefen aus der Mehrheitsgesellschaft eine Reihe von reaktiven Zügen. Wie Gesprächsbeiträge in der *Face-to-face*-Kommunikation auch lassen sich diese schriftlichen Entäußerungen hinsichtlich darin dokumentierter Leistungen des Verstehens von Vorgängerhandlungen und dem dabei erfolgenden Relevantmachen von Differenzidentität untersuchen.<sup>24</sup>

Zu dem Ereigniszusammenhang, in dem es zur Leserbriefdebatte kam: Aus religiösen Beweggründen war es für eine Gruppe mennonitischer Zuwanderer aus der GUS nicht akzeptabel, ihre Kinder an dem schulischen Pflichtprogramm der Klassenfahrten mit Übernachtung teilnehmen zu lassen. Sie gründeten eine Elterninitiative zur Aufhebung des Zwangs zur Teilnahme an Klassenfahrten. Schon vorher war es zu Spannungen mit Schulleitern, Lehrern, Organen der Schulpflegschaft und Schulbehörden gekommen, der Konflikt wurde nach und nach in die Öffentlichkeit getragen und er zog Kreise bis hin zur Einschaltung des Kultusministeriums und des Bundesverfassungsgerichtes.

In der Auseinandersetzung ging es natürlich um mehr als um den pädagogischen Wert von Klassenfahrten. Dies zeigte sich insbesondere in solchen Leserbriefen, in denen verstärkt das Verhältnis zwischen den beiden Lagern problematisiert wurde. Zur Intensivierung des Integrationskonfliktes haben vor allem solche Leserbriefe beigetragen, die über das eher sachbezogene Argumentieren für oder gegen Klassenfahrten weit hinausgingen und den bestehenden Konflikt als durch Migration entstandene Spannungen zwischen kulturellen Gemeinschaften thematisierten.<sup>25</sup> Im Kern ging es darum, dass die Zuwanderergruppe einen Anspruch auf ein Weiterleben im religiös fundierten Eigenkulturellen geltend gemacht hat, dieser Anspruch von der Mehrheitsgesellschaft jedoch nicht gebilligt wurde.

Das gesamte Spektrum der in dieser Auseinandersetzung eingenommenen Positionen kann hier nicht vorgestellt werden,<sup>26</sup> ich gehe lediglich auf Textpassagen ein, in denen Position bezogen wird zum Zuwandererstatus bzw. zum Gruppenverhältnis „Neuankömmlinge-Ansässige“. Auch gehe ich nur auf solche Textpassagen ein, in denen thematische Referenzen auf Sinnsetzungen der jeweils anderen festzustellen sind.

Zunächst drei Ausschnitte aus dem Leserbrief eines Wortführers der Gruppe mennonitischer Aussiedler. Aus dem ersten geht hervor, wie der Anspruch auf eine Differenzidentität erhoben wird – als Einwilligung in strukturelle Integrationserfordernisse und als Zurückweisung kultureller Integrationsleistungen:

<sup>24</sup> Ausführlicher zum analysemethodischen Vorgehen bei der Auswertung der Leserbriefdebatte Reitemeier (2009).

<sup>25</sup> Zur konflikt-intensivierenden Bedeutung der Thematisierung sozialer Eigenschaften von „Gegnern“ siehe Messmer (2003).

<sup>26</sup> Siehe hierzu Reitemeier (2009).

*Bei der Integration muss die Frage beantwortet werden, Integration woraus und wohin. Wir befürworten eine sprachliche und berufliche Integration. Eine religiöse und kulturelle Integration in eine säkulare Welt lehnen wir ab. (Lb 1)*

Der Leserbriefschreiber reagiert hier dezidiert auf Akkulturationsdruck und Integrationserwartungen, der gegenüber seiner zugewanderten und konfessionell gebundenen Wir-Gemeinschaft besteht. Mit der Zurückweisung der Erwartung religiöser und kultureller Anpassungsleistungen wird – wie an anderen Stellen des Leserbriefes auch – gleichsam der Anspruch auf ein Weiterleben im Eigenkulturellen geltend gemacht. Aus dem zweiten Ausschnitt geht hervor, wie der Anspruch auf eine Differenzidentität legitimiert wird. Das Interessante daran ist, dass dazu auf politische, kulturelle und moralische Verhältnisse der Gesellschaft, die Integrationserwartungen hat und Akkulturationsdruck ausübt (auf sie wird im Leserbrief mit dem Ausdruck „unsere ‚Gegner‘“ referiert), verwiesen wird:

*Unsere „Gegner“ [...] betreiben kulturellen Imperialismus, indem sie ihr synkretistisches Kulturkorsett unter dem Etikett „Integration“ anderen Gesellschaften aufzuzwingen versuchen. Diese „Leitkultur“ hatte in der Vergangenheit ja bekanntlich eine „braune“ und eine „rote“ Spur gehabt. (Lb 1)*

Und an späterer Stelle heißt es:

*Wir wollen als Christen unsere Kinder gemäß Eph. 6,4 „in der Zucht und Ermahnung zum Herrn erziehen.“ Die säkulare Welt hat da andere Erziehungsziele. Die antiautoritäre Erziehung hat in Deutschland schon zwei Generationen „verdorben.“ (Lb 1)*

Der Leserbriefschreiber wirft der Mehrheitsgesellschaft bzw. den „Gegnern“ vor, *kulturellen Imperialismus zu betreiben* und anderen Gruppen ihr *synkretistisches Kulturkorsett aufzuzwingen*. Dieser Vorwurfsgehalt wird im letzten Satz des betreffenden Absatzes dadurch gesteigert, dass die vom Autor so empfundene Leitkulturpolitik als Ausfluss diktatorischer Herrschaftssysteme in Deutschland eingestuft wird (*eine „braune“ und eine „rote“ Spur*). Vorausgegangene Stellungnahmen der so genannten Gegner werden von dem Protagonisten der Elterninitiative interpretiert als massive Bedrohung der kulturellen Identität, an der er und seine Wir-Gemeinschaft festhalten wollen.

Ich komme nun zu Textstellen aus Leserbriefen, die von Vertretern der Mehrheitsgesellschaft verfasst wurden. An den Reaktionen auf den Leserbrief des Sprechers der Elterninitiative lässt sich ablesen, wie dessen Position zu Integrationsfragen bei ihnen „angekommen“ ist.

(1) Das Einräumen einer nur partiellen Integrationsbereitschaft (und die Verweigerung von Integration in die säkulare Welt) wurde von Leserbriefschreibern aus der Mehrheitsgesellschaft „beantwortet“,

a) mit der Geltendmachung einer unabdingbaren Pflicht zur Integration und dem rigorosen Absprechen eines Rechts auf ein Weiterleben im Eigenkulturellen; hierzu zwei Zitate:

*Soweit ich informiert bin, gibt es erstens in einer Demokratie das Mehrheitsrecht und zweitens nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten. Eine Pflicht ist hierbei, sich zu integrieren. Nicht vollständig, nein, aber so weit, wie es zum Zusammenleben nötig ist. (Lb 20)*

*Einen Staat im Staate gründen zu wollen ist nicht drin, ein Ghetto-Gebilde schon gar nicht. Als Aussiedler hat Herr XYZ sicher alle Vergünstigungen in Anspruch genommen, die teilweise überzogen geboten worden sind, nun sollte er auch die Pflichten erfüllen, die er unserem Staat schuldig ist. (Lb 16)*

b) Auf die eingeschränkte Integrationsbereitschaft wurde zudem reagiert, indem die Leserbriefschreiber sich und anderen dieses Verhalten mittels bestimmter Motivkonstruktionen erklärten. Diese Deutungs- und Erklärungsversuche operieren im Wesentlichen mit der Zuschreibung kultur- und gemeinschaftsschädigender Ziele, die von den „Integrationsverweigerern“ verfolgt werden. Ein Beispiel:

*Offensichtlich gibt es einige Mitbürger, die wollen einen Teil unserer gewachsenen liberalen Kultur in Deutschland in die Richtung ihrer radikal fundamentalistischen Grundüberzeugung verändern. (Lb 23)*

(2) Dass der Sprecher der Elterninitiative der Mehrheitsgesellschaft ein „synkretistisches Kulturkorsett“ vorgeworfen und sie an ihre „roten“ und „braunen“ Vorläufer erinnert hat, wird in den Leserbriefen aus der Mehrheitsgesellschaft

a) auf ein inferiores kulturelles Wissen zurückgeführt; so werden in dem folgenden Zitat dem Elternsprecher Defizite in der Aufarbeitung der diktatorischen Vergangenheit Deutschlands angelastet:

*An dieser Äußerung merkt man, dass Herr XYZ mindestens 40 Jahre Aufarbeitung dieser schrecklichen Vergangenheit nicht miterlebt hat. (Lb 20)*

b) In den Leserbriefen aus der Mehrheitsgesellschaft zeigte sich ferner, dass der Leserbrief des Sprechers der Elterninitiative aufgenommen wurde als generelle Kritik an den gesellschaftlichen und moralischen Verhältnissen im Aufnahmeland. Auf diese „Deutschland-Kritik“ wird reagiert, mit Zuschreibungen moralisch verwerflicher Einwanderungsmotive (dem Motiv, der Suche eines besseren Lebens in Deutschland):

*Auch wir sind der Meinung: keiner sollte bei uns in dem wirtschaftlich so ergiebigen Land länger bleiben als er es erträgt. (Lb 24)*



c) Die in dem Leserbrief des Elternsprechers massiv vorgetragene Kulturkritik an Deutschland wurde zudem mit Ankündigungen schärferer Reaktionen und einer „härteren Gangart“ beantwortet:

*Bisher war es ruhig. Er hat es geschafft, dass diese „Farbe“ evtl. wieder aufflackert. (Lb 24)*

*Ich bin mir nicht sicher, zu welcher Generation ich gehöre. Zu der verdorbenen oder zu der, die Schuld daran ist, das unsere Kinder verdorben sind. Aber ich bin mir sicher, dass Sie mit Ihrem Brief übers Ziel hinaus geschossen sind. Und wenn Sie sich als eine verfolgte Minderheit fühlen, dann sind Sie auf dem besten Weg dorthin, falls Sie nicht schon da sind. (Lb 14)*

Resümee: Der kurze Streifzug durch die Textausschnitte macht deutlich, dass in dieser Auseinandersetzung zwischen „Etablierten und Außenseitern“ (Elias/Scotson 1990) Differenzorientierung auf dem Wege des Zuweisens inferiorer kultureller Ausstattungen erfolgt (siehe die Verweise auf diktatorische Verhältnisse und auf die „verderbliche“ Erziehungskultur in Deutschland im Leserbrief des Protagonisten der Elterninitiative; siehe den Vorhalt, dass der Protagonist an Aufarbeitung historischer Katastrophen und Irrtümer nicht teil hatte im Leserbrief 20). Der Streifzug hat ferner gezeigt, dass das „Verstehen“ der kommunikativen Handlungen der jeweils anderen mittels diskreditierender Motivkonstruktionen erfolgt (siehe die Unterstellung, dass unter dem Deckmantel der Integration Leitkulturpolitik betrieben wird; siehe die Zuschreibung wirtschaftlicher Vorteilssuche in den Leserbriefen 24 und 16). Unter wechselseitiger Zuweisung von „Schuld“ am Konflikt (siehe den Vorhalt des Aufzwingens eines synkretistischen Kulturkorsetts im Leserbrief des Protagonisten; siehe die Vorhalte, fraglos bestehenden Integrationspflichten nicht nachzukommen und einen „Staat im Staate“ gründen zu wollen in den Leserbriefen 20 und 16) und in der Attribuierung von Feindschaft (siehe die Anspielungen auf die rote und braune Vergangenheit Deutschlands; siehe das Androhen einer härteren Gangarten in den Leserbriefen 24 und 14) wird Differenzidentität in konflikt-eskalierender Weise relevant gemacht. Das im Gebrauch solcher kommunikativen Praktiken deutlich werdende praktische Problem der Herstellung von Intersubjektivität kann in Anlehnung an Messmer (2003) bestimmt werden als „Ersetzung von Verstehensbereitschaft durch Feindwahrnehmung“ (ebd., S. 237).

#### 4. Abschließende Betrachtungen

Ich habe versucht, anhand ausgewählter empirischer Materialien Charakteristika der kommunikativen Praxis zwischen Aussiedlern und Ansässigen herauszuarbeiten. Diese Materialien repräsentieren kommunikative Ereignisse aus der Zeit des Ankommens und Sich-Einlebens in Deutschland.



Ferner repräsentieren sie Beziehungskonstellationen, die stark von Ressentiments gegenüber den „fremden Deutschen“ (Malchow/Tayebi/Brand 1990) – und von Antagonismen zwischen Mehrheitsgesellschaft und zugewandelter Minderheit – geprägt sind. Aussagen über die kommunikative Praxis, die sich nach längerer Aufenthaltsdauer, auf anderen Schauplätzen und unter anderen Vergesellschaftungsbedingungen einstellt, setzen entsprechende Datenmaterialien voraus. Dies gilt natürlich auch für die kommunikative Praxis zwischen Ansässigen und Zuwanderern aus anderen Ländern und mit anderen Migrationsbiografien als die der Zuwanderer der ersten Generation. Den hier angestellten empirischen Beobachtungen kann somit nur die Funktion zukommen, die Phänomenebene zu verdeutlichen, auf der – ausgehend von dem sozialkonstruktivistischen Rahmenkonzept der Differenzorientierung und unter Anwendung verstehenstheoretischer Analyseprinzipien – Charakteristika der kommunikativen Praxis zwischen Migranten und Ansässigen herausgearbeitet werden können.

Auf der Basis der hier vorgestellten kommunikativen Realisierungsweisen von Differenzorientierung lässt sich diese kommunikative Praxis in allgemeiner Form beschreiben als eine Praxis, die sich auszeichnet,

- durch Formen der Selbstpräsentation, die symptomatisch für Identitätsverfassungen extremen Fremdheitserlebens sind, wie dies beispielsweise bei den in Kapitel 2 erwähnten Aussiedlerinnen, die im Nachbarschaftskontext auf Einheimische trafen, der Fall war oder wie dies in Strategien kommunikativer Selbstbeschränkung zum Ausdruck kommt;
- durch Formen der Selbstpräsentation, in denen Zuwanderer mit Vorbehalten bezüglich ihres Deutschseins und bezüglich ihrer Aufenthaltsberechtigung umgehen (siehe die in Kapitel 2 behandelte Strategie zur Demonstration von Anschlussfähigkeit an die nationale Identitätskategorie);
- durch Formen der Selbstpräsentation, in denen Zuwanderer Position beziehen zu Integrationserwartungen und Akkulturationsdruck, wie dies beispielsweise in der Stellungnahme des Protagonisten zu Fragen der Integration geschieht (siehe Kapitel 3.3);
- durch Gebrauch abstrakter Normalform-Typisierungen für akzeptables/nichtakzeptables Verhalten von Migranten seitens der Ansässigen (siehe die Zuschreibung von Selbst-Verantwortlichkeit für Probleme, die Zuwanderer haben, in Kapitel 3.2);
- durch Markierungen des Fremdheitsstatus von Zuwanderern mittels demonstrativer Bemühungen um Perspektiveneinnahme seitens der Ansässigen (in dem Beratungsgespräch in Kapitel 3.2 realisiert in der face-schonenden Formulierungsweise des Beraters beim Verdeutlichen des Selbstverschuldeten bzw. der Verantwortungszuschreibung für das statusrechtliche Problem und auch in dem Bemühen um Sprachangleichung);

- durch den Gebrauch stereotyper und diskriminierender Bilder bezüglich der soziokulturellen Gemeinschaft, denen die jeweils anderen angehören, wie sich dies in Formen der Ab- und Ausgrenzungskommunikation (siehe Kapitel 2) sowie in Formen diskreditierender Motivzuschreibungen, in der Kommunikation von Feindbildern und in Formen der Drohkommunikation (siehe Kapitel 3.3) realisiert;
- durch spezifische – aus der Orientierung an migrationsbedingter Differenz resultierende – praktische Probleme der Herstellung von Intersubjektivität bzw. Reziprozität; sie werden u.a. sichtbar in antizipatorischen Bearbeitungen des prinzipiellen Zweifels an der Aufenthaltsberechtigung und an dem Zugehörigkeitsanspruch zu den Deutschen (Demonstration von Anschlussfähigkeit an die nationale Identitätskategorie; Präferenzen für kommunikative Selbstbeschränkungen); praktische Probleme der Intersubjektivität manifestieren sich ferner im Gebrauch von Verfahren autoritativer Verstehenssicherung durch institutionelle Funktionsträger (siehe Kapitel 3.2) sowie in Akten demonstrativer Bekundung nur eingeschränkter oder nicht vorhandener Bereitschaft zum Fremdverstehen (siehe Kapitel 2 und 3.3).

## Literatur

- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Blom, Jan-Petter/Gumperz, John Joseph (1972): Social meaning in linguistic structure. Code-switching in Norway. In: Gumperz, John Joseph/Hymes, Dell (Hg.): Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication. New York, S. 407–434.
- Boll, Klaus (1993): Kulturwandel der Deutschen aus der Sowjetunion: Eine empirische Studie zur Lebenswelt rußlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik. (= Schriftenreihe der Kommission für Ostdeutsche Volkskunde in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.V. 63). Marburg.
- Clark, Herbert H. (1992): Arenas of language use. Chicago u.a.
- Czyżewski, Marek et al. (Hg.) (1995): Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa. Opladen.
- Deppermann, Arnulf (2007): Verstehen im Gespräch. In: Eichinger, Ludwig M./Kämper, Heidrun (Hg.): Sprache – Kognition – Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2006). Berlin/New York, S. 225–261.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 36, S. 220–245.

- Deppermann, Arnulf et al. (2010): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. (= Studien zur Deutschen Sprache 52). Tübingen.
- Douglas, Jack D. (1970): Deviance and respectability: The social construction of moral meanings. In: Douglas, Jack D. (Hg.): Deviance and respectability. The social construction of moral meanings. New York/London, S. 3–30.
- Dreher, Jochen (2007): Konstitutionsprinzipien ‚kultureller Differenz‘: Zur Analyse der Konstruktion kultureller Grenzbestimmungen in grundlagentheoretischer Absicht. In: Dreher/Stegmaier (Hg.), S. 129–151.
- Dreher, Jochen/Stegmaier, Peter (Hg.) (2007): Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a.M.
- Grothe, Jana (2008): Psychosoziale Beratung und kulturelle Differenz. Eine qualitative Studie zur Kommunikation zwischen einheimischen Beratern und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion. (= Schriftenreihe Schriften zur pädagogischen Psychologie 37). Hamburg.
- Hinnenkamp, Volker (1989): Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. (= Linguistische Arbeiten 232). Tübingen.
- Hinnenkamp, Volker (1994): Interkulturelle Kommunikation. (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft 11). Heidelberg.
- Kallmeyer, Werner (2002): Sprachliche Verfahren der sozialen Integration und Ausgrenzung. In: Liebhart/Menasse/Steinert (Hg.), S. 123–181.
- Liebhart, Karin/Menasse, Elisabeth/Steinert, Heinz (Hg.) (2002): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. (= Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit 5). Klagenfurt.
- Malchow, Barbara/Tayebi, Keyumars/Brand, Ulrike (1990): Die fremden Deutschen. Aussiedler in der Bundesrepublik. Tübingen.
- Meng, Katahrina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. (= Studien zur Deutschen Sprache 21). Tübingen.
- Messmer, Heinz (2003): Der soziale Konflikt. Kommunikative Emergenz und systemische Reproduktion. (= Qualitative Soziologie 5). Stuttgart.
- Reitemeier, Ulrich (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. (= Studien zur Deutschen Sprache 34). Tübingen.
- Reitemeier, Ulrich (2009): Zum Fremdverstehen im Integrationskonflikt. Fallstudie zu einer Auseinandersetzung zwischen Alteingesessenen und freikirchlichen Zuwanderer/innen. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 10(3), Art. 18. Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903181> (Stand: 21.05.2012).

- Riedel, Almut (2001): Ethnische Zuordnung und soziale Ungleichheit in Face-to-face-Interaktionen. Drei Fallbeispiele aus sprachsoziologischer Perspektive. In: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Schmidtke, Oliver (Hg.): Klassen und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden, S. 221–242.
- Rost-Roth, Martina (1994): Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93, S. 9–45.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In: Language 50, 4, S. 696–735.
- Scheffer, Thomas (1998): Jenseits der Konversation. Zur Konzeptualisierung von Asylanhörungen anhand der ethnografischen Analyse ihrer Eröffnung. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie/Revue suisse de sociologie/Swiss Journal of Sociology 24, S. 291–326.
- Scheffer, Thomas (2001): Asylgewährung. Eine ethnografische Analyse des deutschen Asylverfahrens. (= Qualitative Soziologie 1). Stuttgart.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2009): „damit sie mich verstehen“: Genese, Verfahren und recipient design einer narrative Performance. In: Buss, Mareike et al. (Hg.): Theatralität des sprachlichen Handelns: eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften. München u.a., S. 83–112.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2004): Grundlagen der soziologischen Theorie. Bd. 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse, Systemtheorie. Wiesbaden.
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze. Bd. II: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag, S. 53–69. [Erstveröffentlichung: The stranger. In: American Journal of Sociology 1949, S. 499–507].
- Simmel, Georg (1968): Exkurs über den Fremden. In: Simmel, Georg: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. (= Gesammelte Werke, Georg Simmel 2). 5. Aufl. Berlin, S. 509–512. [Erstauflage 1908].
- Wasilenski, Sandra (2011): Fremdheit, Macht und Rationalität – Interkulturelle Kommunikation in behördlichen Strukturen. In: Arbeitskreis Ethnologie und Migration (ArEtMi) e.V. (Hg.): Migration – Bürokratie – Alltag. Ethnographische Studien im Kontext von Institutionen und Einwanderung. (= EuroMed, Studien zur Kultur- und Sozialanthropologie des euromediterranen Raumes 7). Berlin, S. 37–66.

Ludger Hoffmann/Uta Quasthoff (Dortmund)

## **Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen. Kommunikation mit und über Behörden**

*besser je jeden monat oder so kommt eine so was genau wie sie.  
FRAgen oder interessant finden unsere LEben. (Yakup)*

### **Abstract**

Das Projekt „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen“ (LiLaC)<sup>1</sup> zielt auf die interdisziplinäre Analyse der Möglichkeiten und Schwierigkeiten sprachlicher Teilhabe an der Kommunikation mit Behörden. Wir zeigen u.a., wie sozial vergleichbare Gruppen – deutsch Erstsprachige und Mehrsprachige mit türkischen Einwanderungshintergrund – die Logik der Behördenkommunikation, insbesondere die Dimension expliziter Schriftlichkeit, wahrnehmen und wie sie ihre Erfahrungen mit Behördenkommunikation in narrativen Interviews artikulieren. Die Untersuchung gab den Interviewten die Möglichkeit, ihre persönliche Erfahrung bis hin zur Bedrohung der eigenen Position und Identität durch Erzählen und Verständigung im Gespräch relevant für Andere werden zu lassen. Diese Artikulation eigener Erfahrung mit einer von ihrer Alltagslogik und ihrer Normalitätskonstruktion abweichenden Kommunikationsform in einem Gesprächstyp, der durch soziale Distanz gekennzeichnet ist, unterziehen wir im vorliegenden Beitrag einer sprachwissenschaftlichen Analyse. Dabei führen wir vor, wie Einwanderer aus zwei Generationen, die Deutsch in unterschiedlichem Ausmaß beherrschen, ihre jeweiligen sprachlichen und diskursiven Ressourcen nutzen, um Erfahrung über Distanz hinweg zu teilen.

### **1. Theoretischer Hintergrund: Kulturelle und sprachliche Hürden und Ressourcen im Umgang mit Behörden**

Das Projekt „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration/Literacy between Languages and Cultures“ (im Folgenden: LiLaC, siehe Fußnote 1) setzte sich zum Ziel, Mechanismen der gesellschaftlichen Ausgrenzung bzw. Teilhabe exemplarisch in einem sprachlich-kommunikativen Feld zu rekonstruieren und damit einer Bearbeitung zugänglich zu machen (vgl. Abschlussbericht des Projekts und Quasthoff i.Dr.). Der Umgang mit Behörden hat in diesem Sinne Schlüsselcharakter: Einerseits regeln Behörden in differenzierten Gesellschaften den Zugang zu materiellen und anderen gesellschaftlichen Unterstützungsangeboten in unterschiedlichen Feldern bzw. verlangen vom Bürger Beteiligung an recht-

<sup>1</sup> Wir danken der VolkswagenStiftung für die Förderung der Studiengruppe „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration“ (Laufzeit: 01.11.2007–30.04.2010; 01.09.2011–30.05.2012) im Rahmen des Schwerpunkts „Migration und Integration“.

lichen Prozessen, sind also *gatekeeper* für gesellschaftliche Teilhabe. Andererseits erfordern erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikationen mit Behörden nicht nur besonders ausgebaute sprachliche und kommunikative Kompetenzen auf Seiten der Klient/innen, sondern die „Welt der Behörden“ wird auch unter kulturellen Gesichtspunkten insbesondere von Menschen mit einem schrift- und institutionenfernen Alltag oft als fremd und nicht vereinbar mit der eigenen Identität wahrgenommen (Lareau 2003). Die Kommunikation mit Behörden hat also besondere Hürden zu überwinden und erfordert besondere Ressourcen.

### 1.1 Generalisierte Kommunikation als Hürde: Behörden und Bürger

Am Anfang stehen das Gesetz, die Verordnung, der Erlass, die von der Behörde umzusetzen sind und Kommunikationen auslösen (vgl. Hoffmann 1992). Diese Kommunikationen beziehen an von institutioneller Logik bestimmten Stellen im Ablauf den Bürger ein, der auf Anforderung Daten liefern, Anträge ausfüllen oder Entscheidungen akzeptieren soll. (vgl. Becker-Mrotzek 2001; Rehbein 1998). Behördenkommunikation aus Sicht der Behörde zielt so nicht primär auf Verständigung, sondern auf abschließende Problemlösung nach rechtlichen Vorgaben in angemessenem Zeitrahmen.

Während es für den Klienten interessant ist, wie eine Entscheidung ausfällt und ob sie sich mit seinen Ansprüchen und Vorstellungen von Gerechtigkeit deckt, muss der/die Entscheider eine Vielzahl individueller Anliegen in gleicher und rechtlich gegenüber vorgesetzten Instanzen begründbarer Weise bearbeiten. Er muss eine Sache in überschaubarer Zeit erledigen und diesen Vorgang dokumentieren. Dabei helfen Routinen und Schematisierungen, die einen möglicherweise komplexen Sachverhalt auf die entscheidungsrelevanten Fragen reduzieren und alles Individuelle und Besondere ausblenden.

Der Vorgang der Verwaltung eröffnet keine umfassende Fall-Bearbeitung wie in den Fällen von Gericht oder Medizin (vgl. Hoffmann 2013). Diese Institutionen arbeiten im Unterschied zur prototypischen Behörde von Fall zu Fall, mit Einzelfällen medizinischer Versorgung oder rechtlicher Entscheidung und bauen ein fallspezifisch zu entwickelndes Wissen auf. Vor Gericht hat der Betroffene Anspruch auf „rechtliches Gehör“ (Grundgesetz Art. 103), kann seine Sache also darstellen. Im Verwaltungsverfahren sind die Möglichkeiten beschränkter. Der Klient ist eher Lieferant der nötigen Daten und passiver Rezipient von Entscheidungen, die er allerdings auf eine gerichtliche Fallebene heben kann, indem er beim Verwaltungsgericht klagt.

Vorgeschichte, Konstellation, Bedingungen und vorgesehene Ausgänge solcher Verfahren bleiben den Klienten weitgehend verborgen, ihnen geht es um ihr eigenes, eigensinniges Anliegen. Während sie das Eigene zur Geltung bringen wollen, finden sie sich einer Fallgruppe subsumiert, für die es so und nicht anders laufen muss. Dem institutionellen Wissen der Behör-

denseite (Normen, Abläufe, Standards, Begründungsrepertoire) steht ein unspezifischeres Alltagswissen der Klienten (gespeist aus vereinzelt Beobachtungen, Erfahrungen, Hörensagen etc.) mit bestimmten Vorstellungen angemessener und gerechter Problemlösung gegenüber. Ist ein Vorgang eröffnet, stehen beiden Seiten unterschiedliche Handlungswege zur Verfügung. Die Handlungen der Mitarbeiter der Behörde zielen auf eine Entscheidung, sie filtern und präparieren heraus, was dafür benötigt wird und sorgen für die verfahrenstypische „Entscheidungsdrift“: Jeder Schritt engt – geleitet durch institutionelle Relevanzen – die Alternativen ein und kanalisiert den Weg zu rascher, ökonomischer Entscheidung, so dass ein spezifischer Handlungsdruck entsteht. Die Klienten gehen bis zum Schluss von einer offenen Entscheidung aus, häufen Informationen an, die aus ihrer Sicht (wenngleich oft nicht aus Behördensicht) wichtig sind; zudem bringen sie sich auch stärker emotional ein, sehen ihre Identität tangiert und tendieren zu einer Personalisierung.

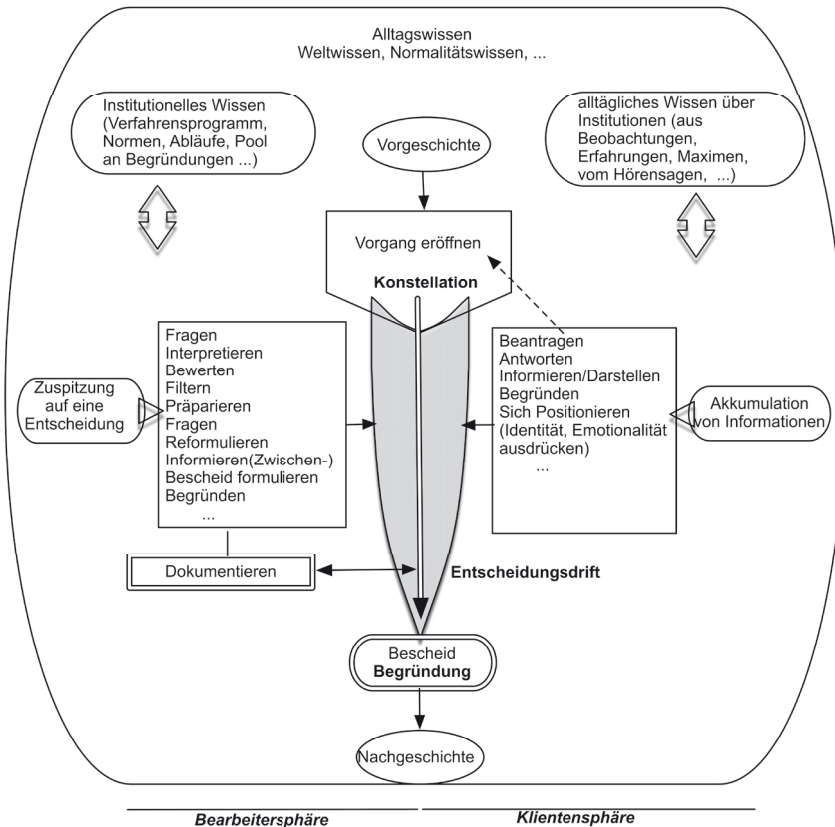


Abb. 1: Vorgänge bei Behörden: Wissen, Handeln und Entscheidungsdrift



Kommunikation mit Behörden bedeutet für Bürgerinnen/Bürger: Ihre kommunikative Welt (was sie glauben, was sie für richtig und gerecht – für „normal“ – halten und üblicherweise tun) stößt auf institutionelles Wissen, auf Rahmenbedingungen und Abläufe, die ihnen allenfalls oberflächlich zugänglich sind. Bürgerinnen/Bürger verstehen sich in ihrem Alltag als Subjekte gesellschaftlichen Handelns, sie werden aber als Klienten von Institutionen Objekte der Vorgänge und sind betroffen von Entscheidungen, die sie aus den genannten Gründen nicht nachvollziehen können

Das Verwaltungshandeln bedarf der Dokumentation, um seine Legitimität zu verdeutlichen und dem Vorwurf von Willkür begegnen zu können. Die Kommunikationen zielen auf die Erzeugung dokumentierbarer Daten, auf die Entscheidungsbegründungen zurückgreifen können, und damit auf eine explizite, schriftnahe Formulierung. Für den Bürger/die Bürgerin trägt diese Dokumentationspflicht also gerade nicht zur Transparenz bei, sondern zur Wahrnehmung von Kommunikationszielen, die nicht am eigenen Anliegen orientiert sind.

Im Sinne der beschriebenen Kommunikationserwartungen ist das Formular als Textform typisch für die Behörde. Es soll ökonomisch sein und die Behörde entlasten, indem es genau die aus ihrer Sicht notwendigen Informationen abfragt und andere ausschließt. Es kanalisiert Kommunikation und basiert auf rechtsbezogenen Relevanzentscheidungen. Das Formular erlaubt, die Äußerungen am Verfahrensanfang (*Antrag stellen*) oder dort, wo zusätzlich personenspezifische Informationen gebraucht werden, selektiv aufzunehmen und für einen weiteren Zugriff bereit zu halten. Was die Slots füllt, ist bis auf Weiteres die institutionelle Wahrheit als Entscheidungsgrundlage. Indem der Ausfüllende den Vorgaben folgt, sieht er von seinen individuellen Umständen ab und reiht sich ein in die Gruppe derjenigen, für die das Formular gemacht ist. Das Formular ist vom Verfahrensende her konzipiert und liefert aus dieser Perspektive nur diejenigen Daten in kategorisierter Form, die zur Entscheidung der Institution nötig sind (Gülich 1981). Es ist in seiner offenen, an der Ergänzungsfrage orientierten Struktur auf Komplettierung durch den Klienten angewiesen, erst durch sie wird es zum Text. Die schriftliche Eingabe eines Klienten ist damit auf die Behebung eines behördlichen Wissensdefizits reduziert. Der Klient muss sich die Anmutungen der Vorgabe zu eigen machen. Der entstandene Text wird dem Klienten voll zugerechnet. Er kann sich als Person nur in allgemeinen Kategorien (Name, Alter, Geschlecht etc.) einbringen.

Das Formular verlagert also die Kommunikation auf einen Zweckbereich außerhalb direkter Verständigung und eröffnet damit ein Spektrum an Möglichkeiten von Missverständnissen, die unbemerkt bleiben können. Mit ihrer problemzentrierten, an rechtlichen Vorgaben und Termini orientierten Schriftsprache bauen Behörden eine Zugangsbarriere auf. Institutions-



spezifische Formulierungen sind ein Problem und die Anweisungen zum Ausfüllen helfen wenig, etwa wenn erst rechtliche Hintergründe verstanden werden müssen.

Die Wissensdifferenz zieht erhebliche Verstehensdifferenzen nach sich, die schriftlich nicht zu überwinden, aber auch lokal oft nicht zu klären sind. Das bringt offizielle oder private Vermittler ins Spiel, die wissen, was da genau gefragt wird und wie eine günstige Antwort aussehen kann. Mit einem Vermittler ist man allerdings nicht mehr ganz Herr seiner Sache, der Graben kann sich vertiefen.

## 1.2 Konsequenzen der unterschiedlichen Kommunikationslogiken: Wahrnehmungen und Ressourcen auf Klientenseite

Nicht zuletzt auf Grund der beschriebenen unterschiedlichen Rahmenbedingungen behördengesteuerter und alltagseingebetteter Kommunikationsprozesse sind systematische Belastungen der Behördenkommunikationen erwartbar, die auch bereits beschrieben wurden (u.a. Gülich 1981; Becker-Mrotzek 2001; Rehbein 1998). Der Einblick in die Wahrnehmung dieser Kommunikationsformen, der im Rahmen des subjektzentrierten autobiografischen Erzählens ermöglicht wird, zeigt demgegenüber zusätzlich die konkrete, zum Teil sehr unterschiedliche, zum Teil systematische Art, wie diese „Logik“ der Kommunikation von schriftfernen Klienten auch emotional erlebt wird und welche Bewältigungs- oder Vermeidungsstrategien sie aus dem Erleben ableiten. Damit werden die Mechanismen behördlicher Kommunikation konkret erfassbar und können so im Rahmen des Möglichen im konkreten Vollzug der Behördenkommunikation bearbeitet werden (vgl. Müller 2012).

Unsere Analysen der narrativen Interviews (siehe unten Abschnitt 2) zeigen, dass die Interviewten in ihren Erzählungen über Behördenkontakte gegenüber den ihnen mehr oder weniger fremden Zuhörerinnen im Allgemeinen ein „Zwei-Welten-Szenario“ aufbauen, die „normale“ Welt alltäglicher Erwartungen, Handlungs- und Deutungsmuster und demgegenüber die fremde Welt der Behörde, die als willkürlich, oft sogar als feindlich, jedenfalls emotional belastend wahrgenommen wird. Die narrative „Aufgabe“ der kommunikativen Vermittlung eines positiven Selbstbilds im und mit dem Erzählen wird durch das Positionieren (Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Quasthoff ersch.demn.) des Selbst in der „normalen“ Welt erledigt, in die auch die ZuhörerInnen mit unterschiedlichen narrativen Verfahren der Persuasion bzw. der Einladung zur Zustimmung einbegriffen werden. Die Behördenvertreter hingegen erscheinen aus dieser Perspektive, der die beschriebene besondere Handlungslogik der Behörde meist verschlossen ist, bestenfalls als Vertreter einer kulturell fremden Welt. Häufig werden sie aller-

dings auch personalisiert als Menschen erlebt, die dem erzählten Ich willkürlich, unfreundlich, feindlich gegenüber treten und die so sein Gesicht und seine Würde bedrohen (Quasthoff ersch.demn.).

Die Erzählungen – sowie die Kommentare beim Ausfüllen der Formulare (siehe unten Abschnitt 2) – ermöglichen der Forschung auch Einblicke in Ressourcen und Strategien, die unsere aus benachteiligten Milieus stammenden Studienteilnehmer entwickelt haben, um den Anforderungen möglichst erfolgreich und unbeschädigt nachzukommen. Naturgemäß sind diese Verfahren sehr unterschiedlich, aber eine Tendenz zum Vermeiden, die zum Delegieren, zum Teil aber auch zum Aufgeben von Ansprüchen (vgl. Beispiel 8, Z. 82 ff. unten) führen kann, ist sehr häufig erkennbar. Daneben gibt es aber auch Selbstdarstellungen im Auftreten gegenüber Behörden, die den Erzähler als Wissenden agieren lassen, der sich vom Behördenvertreter nicht steuern und seiner Rechte berauben lässt.

Diese rekonstruktiv erarbeiteten Beobachtungen sind abgedeckt durch quantitative Befunde des Projekts, die zeigen, dass Autonomie und Transparenz wesentliche Bestimmungsstücke der Wahrnehmung von Behördenkontakten sind und dass gerade Eingewanderte häufig von sich glauben, die behördlichen Abläufe gut zu durchschauen (Quasthoff i.Dr.). Andere geben sich den Interviewerinnen gegenüber als erfahren und erfolgreich, indem sie herausstellen, dass sie in Behördengesprächen gezielt Höflichkeits- und andere kommunikative Strategien anwenden, die ein angenehmes Klima im Gespräch erzeugen (und die Klienten dadurch vor Gesichtsverlust schützen?) sowie ein positives Ergebnis befördern sollen (vgl. Bsp. 10, Z. 25 ff. unten).

Beim Ausfüllen von Formularen kommunizieren die Teilnehmer/innen oft die Unmöglichkeit eines angemessenen Ausfüllens, was zu unterschiedlichen Strategien der Klienten führt: Delegieren, das Suchen persönlicher Gespräche in der Behörde oder der „Mut zur Lücke“, d.h., das Formular wird bewusst unvollständig ausgefüllt mit dem Ziel, daraufhin Hinweise zum richtigen Ausfüllen zu bekommen.

## 2. Empirischer Hintergrund: Methodische Anlage des Projekts

LiLaC triangulierte im interdisziplinär linguistisch-psychologischen Zugriff zwei quantitative Fragebogenstudien (Pilot- und Hauptstudie) und eine qualitative, rekonstruktiv-linguistisch vorgehende Studie mit einer systematischen Teilstichprobe (N = 57) von autobiografischen narrativen Interviews, die den Ergebnissen der Pilotstudie (N = 178) vertiefend nachgehen und Hypothesen für die abschließende Hauptstudie (N = 576) generieren sollte.

Die Stichproben bestanden aus zwei Untersuchungsgruppen: mit (türkischem) und ohne Einwanderungshintergrund, die jeweils etwa zu gleichen Teilen drei Altersgruppen (60, 40, 20 Jahre) sowie Frauen und Männer um-

fassten. Die Teilnehmer der Studie stammten aus benachteiligten Milieus und wurden in einem milieubasierten Zugang im Ruhrgebiet rekrutiert (zu den Ergebnissen der quantitativen Studie vgl. LiLaC Abschlussbericht 2010 und Quasthoff i.Dr.).

Der vorliegende Beitrag nutzt wesentlich die Audioaufzeichnungen und Aufbereitungen der narrativen Interviews, die in einer angepassten Form dem Schützeschen (Schütze 1983) Erhebungsverfahren folgten. Der Gesprächsimpuls lautete: „Würden Sie mir etwas von sich erzählen, wie Ihr Leben bisher verlaufen ist? Gibt es ein Erlebnis mit Behörden, an das Sie sich besonders erinnern?“ Es wurde den Interviewten also freigestellt, in welcher Detaillierung oder Raffung bzw. in welchem Diskursformat sie autobiografisch Relevantes erzählen. Der Zugzwang in eine zusammenfassende, generalisierend deutende und gleichzeitig im persönlichen Erleben verankernde Kommunikationsform war jedoch deutlich – auch durch das Wissen über unser Forschungsanliegen – etabliert. Die Interviewerinnen waren Mitarbeiterinnen des Projekts, die den Interviewten im Allgemeinen lediglich durch Telefonate oder Vorgespräche im Rahmen der Rekrutierung bekannt waren. Es gab zwei bilingual deutsch-türkische Interviewerinnen, eine davon mit eigenem Migrationshintergrund, so dass in einigen Interviews auch ins Türkische geschwicht wurde. Prinzipiell sollten die Interviews jedoch auf Deutsch geführt werden, denn die sprachlichen und kommunikativen Aktivitäten in diesem Setting von Distanzkommunikation (Maas 2008) sollten Hinweise über die Formen und Verfahren geben, die die Sprecher/innen im Mündlichen benutzen, um selten geäußerte und vergleichsweise komplexe Inhalte im Gespräch mit jemandem zu kommunizieren, der ersichtlich ihre Alltagserfahrungen nicht teilt. Genau diesen Aspekt der mündlichen Erzählungen werden wir in den folgenden Analysen betrachten.

### **3. Umgang mit distanzsprachlichen Anforderungen in der mündlichen Kommunikation: Zwei Generationen von Eingewanderten im narrativen Interview**

Die narrativen Interviews sollten Raum für den Ausdruck individueller Erfahrungen mit Behörden schaffen, denjenigen also eine Stimme geben, über die sonst eher gesprochen wird. Für die Analysen lieferten die Aufzeichnungen zugleich Zugänge zu den Lebenswelten, zum Wissen und – mittelbar und unmittelbar – zum sprachlichen Handeln der Altersgruppen (ungefähr) Zwanzig-, Vierzig- und Sechzigjähriger.<sup>2</sup>

Das sprachliche Repertoire in einer vergleichsweise informellen, aber dennoch durch soziale Distanz und nicht geteiltes Wissen gekennzeichneten Situation gibt Aufschlüsse über die Beherrschung jener Explizitform

---

<sup>2</sup> „Generation“ wird hier also nur auf Altersgruppen bezogen.

(Maas 2008) der deutschen Standardsprache, die für die schriftliche Behördenkommunikation benötigt wird. Oft sind in Behördengesprächen Vorgesichte und Ziel eines Antrags, Begründungen und Erklärungen in Verbindung mit Eigenheiten der eigenen Biografie verständlich darzulegen. Die Sachbearbeiter brauchen Klarheit über die Anspruchsgrundlagen; bei angemessener Explizitheit und Plausibilität in der Darlegung des Sachverhalts ist es z.B. einfacher zu verdeutlichen, welche Dokumente als Belege etc. noch beizubringen sind.

Zum notwendigen sprachlichen Repertoire sollten also Formen gehören, die den inneren und äußeren Zusammenhang von Sachverhalten, den roten Faden (die Kontinuität von Redegegenständen), die Abfolge von Ereignissen, das Gewicht einzelner Elemente des Gesagten, das Verhältnis des individuellen Anliegen zu allgemeinen Bestimmungen und Regelungen verdeutlichen können. Unter Nutzung lokaler sprachlicher Mittel ist es möglich, hinreichend ausführliche und konturierte globale Darstellungen, Begründungen, Erklärungen zu geben, die erwartete Genres in institutionellen Gesprächen sind.

Was formuliert wird, bedarf der Grundlagen im Wissen der Handelnden. Dies ist natürlich wesentlich das Sprach- und Handlungswissen, hier besonders das Wissen über die Institutionen, um die es geht. Das Institutionswissen speist sich nicht aus wissenschaftlicher Analyse, sondern aus wiederkehrenden Erfahrungen und Darstellungen Anderer.

Die Interviewfrage nach Erfahrungen mit Behörden eröffnet unterschiedliche kommunikative Handlungswege und Wissensaktivierungen (Abb. 2):

- Es werden, da freie Wahl des Darstellungsformats und Erwartbarkeit für größere Formen gegeben ist, persönliche Erfahrungen erzählt oder in Erzählfragmenten wiedergegeben. Persönliche Erlebnisse, die als besonders erwartungsdivergent, skandalös, kaum auflösbar, gut verallgemeinerbar gelten, lassen den Erzähler in einem besonderen Licht erscheinen. Sie dienen seiner spezifischen Positionierung und bilden eine Grundlage für geteiltes Bewerten wie für Generalisierungen. Die Interviewten können durch den Darstellungszweck geprägte Erzählungen mit Planbruch und Relevanzpunkt realisieren, sie können aber auch singuläre, kaum verkettete narrative Fragmente der erlebten Wirklichkeit assertieren.
- Eine andere Möglichkeit ist ein unmittelbarer Ansatz bei generellen Erfahrungen mit den Behörden und ihren (insbesondere schriftlichen) Kommunikationsformen, der zu Verallgemeinerungen, Einschätzungen, Bildern, Maximen<sup>3</sup> und Darstellungen typischer Abläufe kommt, daran öfter Kritik oder auch Vorschläge anschließt.

<sup>3</sup> Zu Strukturformen des Wissens wie partikulärem Erlebniswissen, Sentenz, Maxime, Einschätzung, Bild kann auf die Untersuchung von Ehlich/Rehbein (1977) zurückgegriffen werden.

In allen Fällen wissen die Befragten, dass mehr als eine rein subjektive Position erwartet wird. Das individuell Partikuläre ihrer Erlebnisse sollte mit verallgemeinerungsfähigen Aussagen über die Behördenkommunikation vermittelt sein. Die Einzelgeschichte erhält ihren Wert als Beleg für ein Allgemeines: dafür, wie es normalerweise zugeht, wie jemand behandelt werden kann, woran man scheitern kann, wie auf Klienten eingegangen wird etc. Das generalisierte Wissen wiederum bedarf der Rückkoppelung an persönliche, nachvollziehbar verarbeitete Erlebnisse sowie an Erfahrungen Anderer, an denen das Allgemeine ablesbar, mit denen es zu belegen ist. Erfahrungen sind selbst schon im Wissen verarbeitet, kategorisiert, mit Bewertungen ausgestattet.

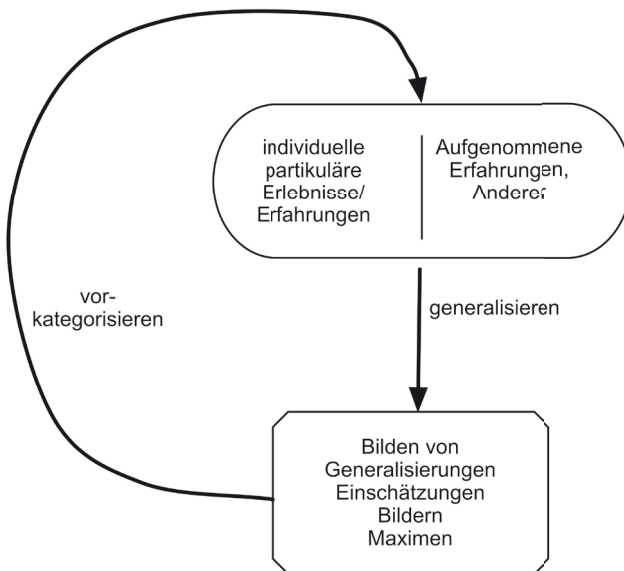


Abb. 2: Erfahrung und Generalisierung im Wissen

Vom eigenen Erleben zu abstrahieren, gelingt nicht allen. Ein aus dem Erfahrungswissen gespeister Sprecherplan und das Erzählgerüst vermögen auch über Formulierungsprobleme hinweg zu tragen.

Wir werden im Folgenden zeigen, wie eingewanderte Sprecher/innen sich diesen Anforderungen im Deutschen stellen. Wir betrachten dabei zunächst die älteren Sprecher, die im Allgemeinen auch durch einen eingeschränkteren Sprachstand im Deutschen zu charakterisieren sind. Hierbei wird besonders auf die lokalen grammatischen und lexikalischen Mittel fokussiert. In einem weiteren Analyseschritt (3.2) wenden wir uns dann den Sprecher/innen der zweiten Generation zu und nehmen dabei besonders Bezug auf die globalen Verfahren und die Wahl der Genres seitens der Interviewten.

### 3.1 Die erste Generation im Interview

Angehörige der älteren Generation in unserer Stichprobe sind Menschen im Alter von ca. 60 Jahren, die größtenteils schon vor 30–50 Jahren emigriert sind, um den Arbeitskräftemangel in Deutschland zu beheben. Damals wurde nicht langfristig gedacht, nicht sprachen- und bildungspolitisch geplant. Es gab kaum Integrationsangebote oder Sprachkurse. Der Erwerb vollzog sich in der natürlichen Umgebung besonders des Arbeitsplatzes, die Sprachkenntnisse im Deutschen entwickelten sich aus den unmittelbaren Verständigungsbedürfnissen heraus. Eine Gruppe von Mittlern, die Deutsch hinreichend beherrschte, erleichterte das Leben und es entstand langsam eine eigene Infrastruktur aus Läden, Reisebüros, Banken etc. Diese Altersgruppe hat es im Gespräch mit Behörden weniger leicht, ihr Darstellungsanliegen nachvollziehbar selbst zu transportieren. Es fehlt meist formeller Deutschunterricht und so ist der Zugang zur Standard- und Schriftkommunikation besonders schwierig.

Was vordergründig unter diesem Gesichtspunkt der institutionellen Erwartungen als Defizit erscheinen könnte, stellt sich in einem kompletten Bild des Kommunikationsverhaltens anders dar. Diese Menschen bewegen sich im Alltag in Kommunikationszusammenhängen, in denen sie sich mit Angehörigen, Freunden und Vermittlern in der ersten Sprache austauschen können. Ihre Mehrsprachigkeit (in unserer Gruppe ist es nicht selten Dreisprachigkeit, z.B. Kurdisch, Türkisch, Deutsch) sorgt für ein besonderes Sprachbewusstsein: Sie sehen Kommunikationsmittel nicht als selbstverständlich gegeben, den Rückgriff auf gemeinsame Wissensfolien und geteiltes Musterwissen sowie sprachenübergreifende Ausdrucksprinzipien als notwendig an. Für sie sind die Nutzung verschiedener Repertoires und der Wechsel der Mittel – je nach Konstellation – normal und hilfreich. Man lebt in mehreren kommunikativen Welten und sucht sie im Zusammenspiel zu nutzen.

Im folgenden Beispiel 1 stellt Yakup ein einschneidendes biografisches Erlebnis dar, wie er mit Unterstützung der Behörde nach dem Tod seiner Frau ihre sechs Kinder nach Deutschland holen konnte. Yakup zerlegt den Erzählplan in Teilpläne und realisiert Elemente der Geschichte separiert und ohne spezifische Mittel der Konnexion,<sup>4</sup> auch ohne das wichtigste Mittel thematischer Kontinuität, die Anapher (Anaphern sind bei ihm extrem selten<sup>5</sup>).

**Beispiel 1:** Interviewerin (Beiträge kursiv); Yakup (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.; Transkription: segmentiert, Zeichen im Anhang)

01 nach acht jahren türkei meine frau tot (-) und bleibt  
kinder alleIne (-)

<sup>4</sup> Zu den hier beanspruchten Kategorien der grammatischen Analyse vgl. Hoffmann (2012).

<sup>5</sup> Zwei Vorkommen nur, einmal in der unpersönlichen Verwendungsweise („SIE habe geholf.“), ein weiteres Vorkommen („ihn“) ist schwer zu verstehen.

02 kleines kind ZWEI jahre und großes kind DREIzehn (-)  
 03 verSTEHST du?  
 04 jǎ

Die Segmente (1) und (2) markieren die Konstellation seiner Geschichte. In den Segmenten (1) und (2) verbindet er symbolische Sprachmittel über die lineare Abfolge, operative Prozeduren fehlen fast ganz (sie sind in den Plural-/Kasussuffixen zu finden).<sup>6</sup> Die Struktur scheint also dem zu entsprechen, was Ehlich (2007, Bd. 2, S. 375 ff.) „elementare propositionale Basis“ nennt, die als grundlegende Ableitungsstufe mit rein symbolischen Konstituenten gekennzeichnet ist.

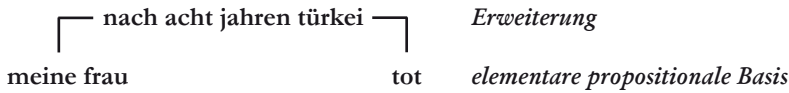


Abb. 3: epB nach Ehlich

Der erste Teil ist verblos und hat im Kern eine prädikative Einheit mit der Prädikation „tot“ und der Subjektion „meine Frau“. Die Einheit ist zeitlich und räumlich spezifiziert, wobei „Türkei“ artikellos bleibt und nicht durch eine Präposition relationiert ist. Syntaktisch haben wir den fürs Türkische typischen Aufbau, wobei im Türkischen auch eine minimale oder adjektivische Prädikation möglich ist (Nominalsatz):

Adverbiale Gruppe → Subjektausdruck → Verb/prädikatives Nomen/Adjektiv.

Die adverbiale Gruppe zeigt funktional-syntaktisch einen differenzierten Aufbau (Abb. 4).

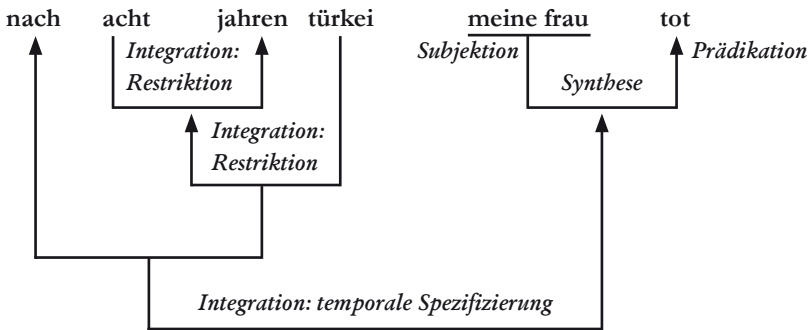


Abb. 4: Aufbau und syntaktische Operationen

<sup>6</sup> In der Funktionalen Pragmatik sind nach Ehlichs Erweiterung des Bühlerschen Feldkonzepts Prozeduren die grundlegende Funktionseinheit: Zeigen, Nennen, Lenken, Operieren (die Sprachverarbeitung unterstützen), mit Sprache Malen. Organisiert sind sie in Feldern (deiktisches Feld, Symbolfeld, Lenkfeld, Operationsfeld, Malfeld) (vgl. Ehlich 2007).



Yakup verfügt über ein elementares Repertoire an Präpositionen (in den Daten: *nach, mit, in, vor, für*). Er kann Sachverhalte durch Koordination mit *und* verknüpfen und so zum Ausdruck bringen, dass der Tod seiner in der Türkei lebenden Frau zur Folge hat, dass seine Kinder allein waren. Eine Nebensatzstruktur<sup>7</sup> (z.B. mit finalelem *so dass*) wird nicht realisiert, der Hörer muss den Zusammenhang selbst auf der Basis seines Wissens herstellen.

Das zweite Konjunkt hat ein präsentes Verb, das in seiner Form fest erscheint, es kongruiert nicht<sup>8</sup> („bleibt“); funktional kann es einen Sachverhalt vergegenwärtigen und situationsunabhängig gestalten.

Der Aufbau der dritten gedanklichen Einheit (2) ist ohne verbindendes Element, nur durch die lineare Abfolge funktional aufzubauen. Sie ist verblos und setzt skalare Endpunkte mit dem kleinsten und dem größten Kind als Redegegenständen, deren Alter präzisiert wird. Die funktionale Struktur muss wiederum der Hörer entwickeln, der eine gedankliche Umkehrung (über die Altersangabe würde präzisiert) nicht mit seinem Weltwissen vereinbaren könnte. Die Zahladjektive sind hervorgehoben (im zweiten Konjunkt: Analepse von ‚Jahre‘). Die Äußerung zielt darauf, dass die Rezipientin unmittelbar den gedanklichen Kern, die Zuordnungen von Gegenstand und Charakteristikum, entnimmt. Der Sprecher kann allerdings ein mögliches Problem antizipieren und in diesem Bewusstsein sucht er eine Absicherung durch die Frage nach dem Verstehen (3), damit er seine Erzählung fortsetzen kann:

**Beispiel 2:** Interviewerin (Beiträge kursiv); Yakup (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.)

- 05 ich bin alleIne.  
 06 jǎ.  
 05 nach MELdeamt gewesen-  
 07 ich hab gesacht so was meine frau ist tot.  
 08 hm̃  
 09 wir haben sechs kinder ich bin HIER meine kinder in  
 türKEI (-)  
 10 WAS machen?  
 11 jǎ.  
 12 un de de damen haben gesagt deine kinder name vorname  
 un (-) geburtsDATum SCHREIben (-) mir GEBen.  
 13 jǎ.

<sup>7</sup> Nebensätze wie im Deutschen gibt es im Türkischen, das mit Suffixen arbeitet und äquivalente partizipiale Formen, Konverbien, Verbalnomen vorsieht, nicht.

<sup>8</sup> Im Türkischen wird Kongruenz in der 3. Person am Verb nicht angezeigt, wenn schon (z.B. durch ein Zahlwort oder die Konstitution einer Gruppe) klar ist, dass das Subjekt eine Vielheit meint. Auch mit unbelebten Nomen muss keine Pluralkongruenz hergestellt werden (*bu film-ler ilginç* ‚dies(e) Film-Pl (sind) interessant‘).



14 wir haben alles geSCHRIEben-  
 15 jǎ  
 16 und die dame abgegebt und die dame schreibt für ANdere  
 dame-  
 17 hm̃  
 18 unterHALten gewesen fü fü fünf minuten (-) in fünf  
 minuten ne?  
 19 jǎ  
 20 un die komm/ dame sagt (-) schne:ll GEHN deine kinder  
 ich kann hier HOLEn-  
 21 jǎ  
 22 nach SCHULE gehn (-) deine kinder muss nach SCHULE.  
 23 jǎ  
 24 gehen schnell deine kinda holen DEUSCHland wieda.  
 25 e ja wir holen deine kinder zurück nach deutschland.

Die ersten Erzählschritte kennzeichnen das Ereignis (Besuch beim Meldeamt) als vollendet und damit vergangen (Perfekt); gewichtet ist, dass er allein (ohne Vermittler) auf dem Amt war.

Mit Segment (07) wird eine Dialogszene vergegenwärtigt, eingeleitet mit einer Inquit-Formel. „So“ als Aspektdeixis markiert einen Aspekt des Unbestimmten (bezogen auf das Indefinitum „was“). Was immer er genau gesagt hat, er hat gesagt, dass seine Frau tot ist. Die Konstellation wird komplettiert in (09): Mit hervorgehobenem „hier“ wird sein Lebensort Deutschland fokussiert und dem Lebensort seiner Kinder in serieller Gegenüberstellung kontrastiert. Damit arbeitet er eine Komplikation heraus, die zu bearbeiten ist, wenn vom Normalitätswissen (Kinder sollten bei ihren Eltern sein) ausgegangen wird. Mit der Distanz ergibt sich ein Handlungsproblem: „WAS machen?“ (10).

Mit dieser Äußerung importiert Yakup das Beratungsmuster, mit dem er vertraut ist, bahnt sprachlich eine Interpretation der Situation als Beratung (Musterumstieg) an. Der Problemvortrag macht eine Planbildung und Formulierung von Handlungswegen auf der Gegenseite erwartbar. Die Problemkonstellation ist maximal offen formuliert. Die Rezipienten sind zugleich mit der Frage konfrontiert, welche institutionellen Konsequenzen ein Rat haben kann. Das Ziel bleibt implizit (z.B.: „Für die Kinder muss gesorgt werden“) und soll sich von selbst verstehen.

Es kommt aber nicht zu Ratschlägen, sondern in einem Übersprung zu direkten, am Ziel orientierten Handlungsanweisungen der „Damen“, denen Yakup gefolgt ist. Der Anweisung wird eine infinitivische, einem Befehl oder einer Zeitnotsituation angemessene Form gegeben (12). Der Fortgang wird dann knapp und resultatorientiert (Perfekt/Partizip II: 14, 16) mit Vergegenwärtigung des institutionellen Ablaufs („die Dame schreibt für ANdere Dame“, 16) skizziert, der eigentliche Prozess mit seinen Hintergründen ist

dem Klienten wohl fremd. Die Form „haben ... geschrieben“ (14) bringt einen nicht weiter ausgeführten Zwischenschritt, den Prozess des Aufschreibens, ins Spiel. Die lineare Abfolge folgt ansonsten der Ereignislinearität, die zur Unterstützung genutzt wird.

Für den Klienten Yakup ist der institutionelle Prozess in seinem Wissen unmittelbar mit dem Übergang zur Schriftlichkeit verbunden. Dies ist ein unterschiedliche Gesellschaften verbindendes Strukturelement.

Der Dialog der Sachbearbeiterinnen wird wiederum vom Resultat her versprachlicht und in seiner Dauer spezifiziert (18). Das Resultat kondensiert Yakup mit dem für ihn und die Behörde beanspruchten Prädikat „Holen“ (20): Die Behörde macht es rechtlich möglich, dass er die Kinder holt. Diese gemeinsame Aktion wird in (22) in einer Redewiedergabe begründet mit einer gesellschaftlichen Notwendigkeit, angezeigt durch den generalisierenden Ausdruck des inkongruenten, formelhaften Modalverbs „muss“. Die Modalitätsangabe operiert auf dem Handlungsprädikat „nach Schule (gehen)“, das redupliziert den Rahmen bildet, also auch retrograd. Die Wiederholungen intensivieren das entscheidende Ereignis.

Es gelingt also eine modale Begründung des Handelns der Agenten der Behörde. In (24) wird die an Yakup gerichtete Handlungsanweisung wiederholt – wiederum infinitivisch als vergegenständlichtes Handlungskonzept. Die Dringlichkeit, die der Angelegenheit von der Behörde gegeben wird, wird deutlich („schnell“).

Die Äußerungsabfolge entspricht der Ereignisfolge: Somit wird das Wissen um das Erzählmuster genutzt, um das Gesagte in eine Struktur zu bringen, die allein mit der linearen Abfolge, nicht mit anderen operativen grammatischen Mitteln markiert werden kann (siehe Abschnitt 3.2). Eingesetzt wird der szenisch erweiternde (Selmani 2012) Konjunktoren *und*, für lokale Orientierungen auf den institutionellen Raum die Lokaldeixis *hier*, ansonsten symbolische Mittel (Präpositionen: *nach*, *in*, *für*, *mit*, Nomen basale Adjektive wie Zahladjektive, basale Verbformen).

Die Redeweise in dieser Varietät der ersten Generation ist eine vergegenständlichende. Die Gedanken sind elementar symbolisch versprachlicht, die Verarbeitung durch Rezipienten wird weitgehend ohne operative lexikalische Mittel gestützt. Operativ stehen nur die Serialisierung (Zusammengehöriges, syntaktisch zu Integrierendes, aber auch inhaltlich Kontrastierendes steht benachbart, siehe unten Abschnitt 3.2.2) und für die relevanten Momente die Akzentuierung zur Verfügung. Einzelne Teile sind vermutlich fest geprägt, etwa die Formulierung mit „muss“, die in Varietäten der ersten Generation häufig ist und wie ein Notwendigkeitsoperator (ohne Verbflexion) eingesetzt wird. Lexikalisch finden sich vor allem Basisausdrücke.

Auffällig ist, dass generelle Aussagen und Quantifizierungen fehlen. Yakup beschränkt sich auf das Partikuläre und überlässt alle Weiterungen und Implikationen den Rezipienten. Gleichwohl kann Yakup verdeutlichen,

was der Punkt seiner Geschichte im Verhältnis zu den Anforderungen des Interviews ist: dass in diesem Fall die Behörde schnell und aktiv eingegriffen, ihn unterstützt und die Rückholung seiner sechs Kinder rechtlich ermöglicht hat, so dass sie in Deutschland in die Schule gehen konnten. Das gelingt ihm durch Inanspruchnahme des alltäglichen Wissens über solche Institutionen: Behörden gelten nicht als schnell arbeitende Einrichtungen, es bedarf komplizierter, detaillierter Anträge und diverser Bearbeitungsstationen. Das ist im Fall der Rückholung seiner Kinder ganz anders und das Tempo der Problemlösung wird auch in der sprachlich kondensierten Form von Yakup herausgearbeitet.

Yakup beschränkt sich auf die Wiedergabe von partikulärem Erlebniswissen, verzichtet scheinbar auf Generalisierungen. In der Wissensverarbeitung der Rezipientin baut sich jedoch induktiv ein Kontrast zu anderen Erfahrungen oder Annahmen auf, der die Besonderheit und Relevanz des Ereignisses profiliert. Dass Yakup erfolgreich ist, sieht man an der folgenden Sequenz:

**Beispiel 3:** Interviewerin (kursiv); Yakup (recte)

- 27 *haben die ihnen gut geholfen?*
- 28 Yak: ja.
- 29 *haben die ihnen geholfen?*
- 30 ja habn SIE habe geho:lf.

Abbildung 5 fasst die Analysebefunde zusammen.

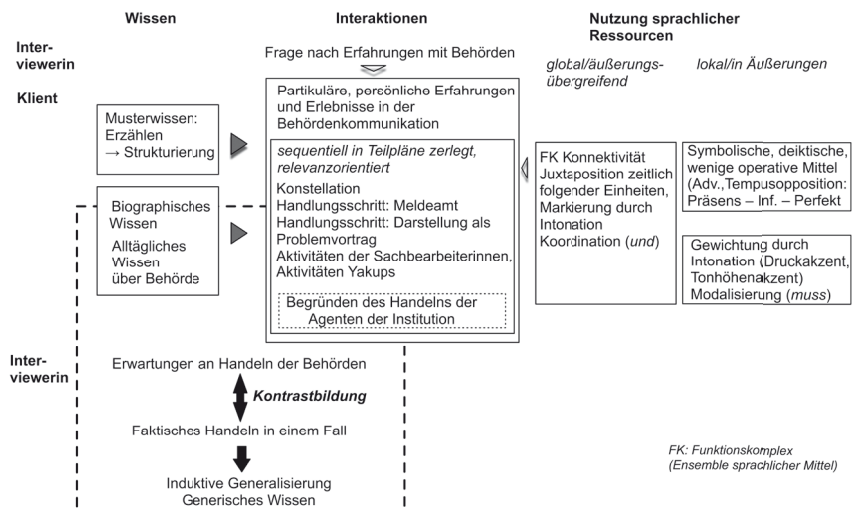


Abb. 5: Das Interview mit Yakup: Wissen, Interaktion, sprachliche Ressourcen

Wie stark die Ereignisse in einer solchen Varietät im Verhältnis zu einer narrativen Form, wie sie sprachenübergreifend im Repertoire zur Verfügung steht, kondensiert sein können, zeigt eine spätere Passage:

**Beispiel 4:** Interviewerin (kursiv); Yakup (recte)

- 31 un wir haben nach essen kino gewesen eine auto GEKAUFT  
gebrauchte auto-
- 32 ja.
- 33 und FAHREN nach türkei fü meine kinda neue pass jede  
kind-

In dieser Passage wird wiederum eine Ereigniskette kondensiert:

Fahrt nach Essen zum Autokino-Gebrauchsmarkt → Kauf eines gebrauchten Autos → Fahrt in die Türkei → neue Pässe für jedes Kind beantragt und erhalten

Der *symbolische Modus* geht auf eine gedankliche Basis zurück, die vor der Herstellung eines Kommunikats liegt, für die der Hörer systematisch einzubeziehen ist. Der Hörer muss die Relationen zwischen den Gegenständen, die zeitlichen und räumlichen Spezifikationen, die Wissensadressierungen weitgehend selbst erarbeiten und das Gesagte strukturell rekonstruieren. Dazu muss er auf alle Wissensbestände zurückgreifen: das Wissen über die Welt und normale Abläufe, das Wissen über Ereignisfolgen und Resultate, das Wissen um Handlungsmuster (Erzählschritte) etwa. Die spezifische Wissensverankerung, die im Deutschen durch Abtönungspartikeln und Modalitäten (Modalverben, Modalpartikeln), durch den Komplex der Determination und spezifische Konnektoren geleistet wird, kann er nicht nutzen; Gründe und Motive der Handlungen bleiben ungenannt. Die Intonation wird bereits für den Äußerungsaufbau und die Einheitenbildung sehr stark genutzt; die Gewichtung basiert fast ausschließlich auf der Intonation. Die Wortstellung stellt Zusammengehöriges nebeneinander, wird aber seltener durch Nachstellung des Relevanten zusätzlich für die Gewichtung genutzt.

In dem zuletzt vorgestellten Interview finden wir keine expliziten Generalisierungen über die Behördenkommunikation. Yakup hat ein implizites und induktives Verfahren gewählt, der Rezipient muss eigene Schlüsse ziehen. Wir finden solche Generalisierungen aber in anderen Interviews mit Angehörigen der ersten Generation durchaus. Das gilt beispielsweise für Hanif.

**Beispiel 5:** zwei Interviewerinnen (1: Sprachen: deutsch/türkisch; 2: türkisch/deutsch; Beiträge kursiv); Hanif (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 64 J.; 1. Gen.)

- 01 dann schicken sie die leute für NICHTS (-) surück.  
[...]
- 02 (-) °h das hat mit dem SPRAche (-) nix\_zu\_tun-  
natürlich bisschen zu tun aber es ist (-) MÄCHtligkeit  
zu tun.
- 03 da muss man ACHten (-) wenn der beamte FREI ist- (-)  
FERTig dieser AKte ist-
- 04 dann kann man (-) zweite akte SÄgen und bitten-
- 05 wenn NICH fertig dann muss man WÄRTen.
- 06<sup>1</sup> *hmhm* (---) *jă-*
- 07 (---) aus DEM grund (-) schicken sie VIEle leute  
surück.

Hanif versucht zu erklären, warum die Leute auf dem Amt „für NICHTS“ zurückgeschickt werden, also ihre Sache nicht sofort bearbeitet wird, weil sie erst etwas ausfüllen sollen etc. Seine These ist: Die Menschen werden so behandelt, wenn sie die Macht („Mächtigkeit“) der Beamten nicht respektieren. So ein mangelnder Respekt drücke sich darin aus, dass man nicht wartet, bis der Beamte frei ist, den vorigen Fall/die vorige Akte bearbeitet hat. Dahinter stehen institutionelle Wissensmaximen wie:

- (a) Beachte die institutionelle Rollen- und Rederechtsverteilung!
- (b) Rede erst, wenn du gefragt wirst!
- (c) Präsentiere dich als bescheiden und unterwürfig!

Ein solcher Wissenshintergrund wird hier mit einer subordinierenden Struktur in einen allgemeinen Konditionalzusammenhang umgesetzt: ‚Wenn der Beamte frei ist, fertig ist, dann kann man sein Anliegen vorbringen, sonst nicht.‘ Modalisiert wird diese konditionale Erklärung eines Zusammenhangs durch das Modalverb „muss“ (03, 05) – hier kongruent flektiert. Ist das Antezedens erfüllt, eröffnet sich ein Handlungsraum, charakterisiert durch das Modalverb „kann“ (04). Auch die negierte Kondition ist versprachlicht („wenn nicht ...“). Abschließend wird der Zusammenhang noch einmal explizit als Grund für das Datum ‚Zurückschicken‘ angeführt, so dass sich eine Rahmenstruktur für (01–07) ergibt. Die argumentative Kette ist mit komplexen Mitteln des deutschen Repertoires realisiert. Hanif etabliert einen Erklärungszusammenhang (Abb. 6). Mit einer Erklärung macht der Sprecher jemand anderem oder sich selbst einen Zusammenhang von Sachverhalten oder Sachverhaltselementen so klar, dass er ihn ins Wissen integriert

und als allgemeine Orientierung des Handelns genommen werden kann. Die einzelnen Äußerungen werden auf der Basis eines übergreifenden globalen Musterwissens interpretierbar (vgl. Abb. 5).

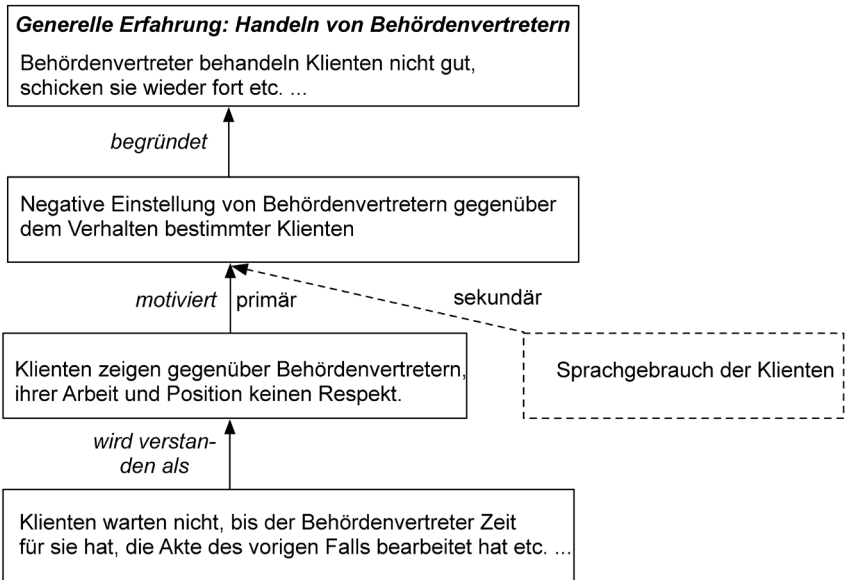


Abb. 6: Erklärung eines Zusammenhangs: Handeln von Behördenvertretern (Hanif)

Hanif spricht später die Maxime (a) explizit an und zeigt, wie er institutionelle Problemsituationen bewältigt; er manifestiert ein entwickelteres institutionelles Wissen.

### Beispiel 6: Interviewerinnen (kursiv); Hanif (recte)

- 08 (2.5s) nasıl anlatayım<sup>9</sup> wie kann ich erzÄHlen- mit  
diesem fachbeAMten-
- 09<sup>1</sup> hm̄h̄m̄
- 10 die wollen nicht °hh ob ich mehr weiß als DER.
- 11<sup>2</sup> jà.
- 12 ich SCHWÖre,
- 13 (---) KANN es sein (--)
- 14 aber (-) die wollen KEIne (mensch will) hören. (--)
- ob der WERK-statt oder oder oder (--)
- RAThaus oder (-)
- eGAL. beamten (-) egal welche beamten (-)
- die wollen nicht (-) was Hören. (-) ob ob der (-) m mensch (--)
- mehr ahnung als DER-

<sup>9</sup> Dt.: ‚Wie erkläre/erzähle (Optativ) ich (das)‘.

- 15<sup>2</sup> hm̃  
 14 seine beRUF.  
 16<sup>1</sup> jà.  
 17 GIBT es (-) mehr (-) ahnung aber (-) die wollen nicht Hören.  
 18<sup>1</sup> hm̃hm̃  
 19 un deswegen sag ich manchmal- ja- (-) ich WEIß nicht genau- =aber sie wissen MEHR als ich.  
 20 [Ich hab keine AHnung davon.]  
 21<sup>2</sup> [(lacht )]  
 22 sie können mir HELfen bisschen.  
 23<sup>1</sup> hm̃hm̃  
 24 und der ist so ((unv.))  
 25<sup>2</sup> ((lacht ))  
 26<sup>1</sup> ((unv.)) ((lacht ))  
 27 JAja- LOCKer (-- ) arbeitet locker-

Der Einstieg von Hanif erfolgt mit Formeln in zwei Sprachen, die er öfter nutzt, um zu thematisieren: Thema sind die „fachbeAMten“. Aus dem Zusammenhang ergibt sich, dass er nicht nur Beamte, sondern überhaupt ‚Fachleute, Experten‘ meint, vgl. (14). Er beschreibt eine Einstellung von Klienten, die in der Kommunikation eine Hürde darstellen kann. Fachleute akzeptieren in ihrer Rolle nicht, dass Klienten, Kunden etc. mehr Fachwissen in ihrem Bereich („Beruf“) beanspruchen. Hanif schließt als Beleg ein Erzählsegment an, das eine gegenläufige Einstellung exemplifiziert: Weil er diese Erfahrung hat, versucht er, Unwissenheit zu demonstrieren (20 ff.), damit das Gegenüber „locker“ bleibt. Außerdem kann er den Experten so in die Helferrolle bringen und sich helfen lassen; die Anerkennung der Expertise des Gegenübers eröffnet dem Experten den Raum („können“, 22) für eine Unterstützung des Klienten.

Hanif bringt alltägliches Institutionswissen ein, das auch in Institutionsanalysen – etwa zum Gericht – so beschrieben wird. Daraus kann eine Handlungsmaxime für Klienten abgeleitet werden (zu Maximien Hoffmann 1983).

Seine Einstellungsthese formuliert Hanif komplex. *Wollen* formuliert als Modalität ein Handlungsziel; der Ziel-Sachverhalt wäre eingeleitet mit *dass* zu formulieren. Was Hanif, der mit *ob* konstruiert, andeutet, ist aber, dass es keine Rolle spielt, ob eine Alternative („der Klient weiß mehr“, „der Klient weiß weniger“) gegeben ist. Der Experte interessiert sich nicht für das faktische Wissen, seine Kompetenz ist es, die nicht in Frage gestellt werden soll. These (10) und die Differenzierung (14) bekräftigt Hanif mit der aus multiethnischen Kontexten bekannten Formel „ich schwöre“,<sup>10</sup> die

<sup>10</sup> Wiese (2012, S. 70) sieht die Formel *ich schwör* im Kiezdeutsch zu einer die Wahrheit des Gesagten akzentuierenden modalen Partikel konvertiert, analog zum abschwächenden *glaubich*.

wie ein Operator vorangestellt ist (12). In der Differenzierung kennzeichnet er die Alternative mit dem Modalverb „KANN“ als Teil einer Formel („wie immer es mit dem Wissen steht ...“). Durch die Listenstruktur verbunden mit der Akzentuierung treten in (14) die Experten in den Vordergrund, auf sie und ihre Einstellung kommt es an. In (18) verdeutlicht er konditional den seiner Argumentation als generelle Prämisse zugrundeliegenden Zusammenhang: Wenn Leute kompetenter sind, so wollen das die Experten nicht hören.

Diese Erklärung für Probleme, die manche Klienten haben, hat Hanif für sich in eine Handlungsmaxime umgesetzt, der er folgt: Er gibt mangelndes Wissen vor, schiebt die Kompetenz dem Gegenüber zu (20, 22).

Es gelingt Hanif, die Interviewerinnen an seiner Wertung teilhaben zu lassen, was sie durch Lachen ausdrücken. Der komische Effekt in der Synchronisierung ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen Durchblick und Statement „ich hab keine Ahnung davon“ (20).

Wir sehen, dass und wie Angehörige der ersten Generation mit einer spezifischen Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen nicht nur das Erzählmuster und das Musterwissen für sich nutzen, sondern auch generelle Erfahrungen, Erklärungszusammenhänge und Handlungsmaximen formulieren können.

Sprachlich greifen sie auf angenommene Gemeinsamkeiten der Sprachen zurück:

- Der funktionale Aufbau ist durch elementare Strukturen aus Ausdrücken der Subjektion und oft nominalen, seltener verbalen Prädikationsausdrücken bestimmt, die gedankliche Kerne mit Symbolfeldmitteln realisieren.
- Mittel des operativen Feldes, die den Hörer in der Sprachverarbeitung stützen, werden nicht extensiv genutzt.
- Die lineare Abfolge in den Sprachen wird als Grundfolie der Verbalisierung und des Verstehens eingesetzt: Im Bedeutungsaufbau Zusammengehöriges oder zeitlich beim Erzählen aufeinander Folgendes wird benachbart realisiert (Behaghels erstes Gesetz), die Serialisierung markiert funktionale Zusammengehörigkeit ansetzend bei einer Zweiteiligkeit (Gegenstand vor/nach Charakteristikum; Subjektion vor/nach Prädikation); für den Hörer bedeutet das eine Unterstützung bei integrativen syntaktischen Prozeduren, die den Aufbau etwa von Wortgruppen als kommunikativen Einheiten gewährleisten, während die Verbindung entfernterer Einheiten selbst erschlossen werden muss.
- Strukturaufbau und Relevanz werden intonatorisch markiert (Gewichtungsakzent mit Akzentintensivierung im Vergleich zum türkischen Tonhöhenakzent).
- Erwartungsfolien bleiben längerfristig im (diskursiv aufgebauten) Laufwissen.



- Weltwissen wird stärker vorausgesetzt.
- Vom Hintergrund (Thema, weniger Relevantes) aus schreitet man zum Wichtigeren voran.
- Was ohnehin thematisch ist oder gerade fokussiert, wird nicht verbalisiert zugunsten des Wichtigen (Strukturvorbild: „Null-Anapher“ des Türkischen: allein Verbform der 3. Person Singular).

Die Kommunikation bedarf somit verstärkter, aufmerksamer Rezeptionstätigkeit und unterschiedliche Wissensbestände parallel zu nutzende Wissensverarbeitung auf der Hörerseite.

### 3.2 Die zweite Generation im Interview

Die Menschen in der mittleren Altersgruppe unserer Stichprobe sind etwa 40 Jahre alt. Sie sind in der Regel mit beiden Sprachen sukzessiv, gelegentlich auch simultan, bilingual aufgewachsen, bieten aber gegenüber der jüngsten und der ältesten Altersgruppe ein vergleichsweise heterogenes sprachbiografisches Bild: Klassische L1-L2-Konstellationen (mit informellem, aber auch durch Kurse unterstütztem Erwerb des Deutschen) und Fälle von kindlichem Bilingualismus bzw. auch kindlichem und jugendlichem L2-Erwerb kommen vor.

Jedenfalls sind die ca. 40-Jährigen als Kinder der ersten Generation häufig sprachlich sehr viel beweglicher im Deutschen als die ca. 60-Jährigen.

#### 3.2.1 Die Verknüpfung von generischen und partikularen Darstellungsmodi auf globaler Ebene

Die nachfolgende Analyse nimmt die eingangs geführte Diskussion um die Kommunikationsanforderungen, denen sich die Interviewten ausgesetzt sehen, in eher globaler, auf den Diskurszusammenhang orientierter Betrachtungsweise wieder auf: Die zu leistende Verbindung von Partikularem und Generellen in der interaktiven Etablierung von Erfahrungen wird nun primär unter dem Gesichtspunkt der Verwendung von Genres/sprachlichen Handlungsmustern rekonstruiert, für deren Realisierung die beschriebenen lexikalischen, syntaktischen, aber auch intonatorischen Repertoires in unterschiedlicher Weise verwendbar sind.

In beiden Analysen geht es um Rekonstruktion sprachlich-kommunikativer Praktiken unter dem Gesichtspunkt komplexer Formulierungsanforderungen in Distanzkommunikation (siehe auch unten Abschnitt 4).

Wie erwähnt gibt es angesichts des breiten globalen Zugzwangs für das Gespräch verschiedene Anschlussmöglichkeiten für den Gesprächsbeginn: Eine Möglichkeit des globalen Aufbaus ist der „generische Einstieg“: Generelle Erfahrungen mit Behörden werden zusammengefasst, typische Abläufe

werden thematisiert. Bei diesem Diskursmodus steht der Gesprächsteilnehmer vor der Aufgabe, die allgemeinen Einschätzungen im persönlichen Erleben zu verorten, zu konkretisieren, authentisch zu machen (Quasthoff 2002).

Der „partikuläre Einstieg“ setzt demgegenüber bei persönlichen Erfahrungen an, ausgebaute Erzählungen singulärer Erlebnisse oder mindestens Erzählfragmente werden wiedergegeben. Hier steht der Sprecher angesichts des Kontextes vor der Notwendigkeit, den verallgemeinerbaren Charakter des eigenen Erlebens kommunizieren zu müssen: Ihre Typizität oder auch Erwartungswidrigkeit, die wiederum die Gültigkeit der allgemeinen Erwartung aufruft, müssen mit Hilfe entsprechender Mittel dargestellt werden.

Ayşe wählt das erstgenannte Verfahren und beginnt das Interview – nachdem sie ihr Alter und ihre Kinderzahl genannt hat – in der folgenden Weise:

**Beispiel 7:** Interviewerin (Sprachen: deutsch/türkisch); Ayşe (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.: FEBA25)

008           ich habe äh mit den behörden äh geLEgentlich zu  
tun.  
009           ich/ beim ARbeitsamt?  
010           bei AUSländeramt?  
011           bei (3.9 sek.) RATHaus?  
012           (8 sek.) oder zum BEIspiel?  
013           SCHWERbehinderungsanträge?  
014           oder RENTenanträge?  
015           da is mir AUFgefallen?  
016           also bei den anträgen sind äh? ((räuspert))  
017           ich persÖNlich habe immer erstmal?  
018           überHAUPT kein überblick-  
019           okee die aDRESse?  
020           teleFONnummer?  
021           geBURTSdaten ja:-  
022           aber da werden so FRAGEN gestellt?  
023           da WEIß ich nicht-  
024           was ich ANkreuzen könnte?  
025           WEIL?  
026           die FRAGEN sind sehr so-  
027           verZWICKelt.  
028           man weiß NICHT äh?  
029           was da wirklich so geMEINT ist.  
030 INT       HM`HM`.  
031 AYS       die FRAGEbögen äh?  
032           sind meistens zu FÖRMlich.

- 033 BEIspielsweise-  
 034 (4 sek.) beim ARbeitsamt zum beispiel?  
 035 arbeitsLOSengeldantrag-  
 036 zu st/ um ein arbeitsgeldlosen geldantrag z/ zu  
 stellen zu können.  
 037 äh da werden z/ zehn zwanzig blätter einfach  
 ABgegeben?  
 038 muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?

Ein mikroanalytischer Zugang zu den jeweiligen Besonderheiten der globalen Organisation und inhaltlichen Gestaltung der diskursiven Einheiten in den narrativen Interviews wird durch die drei Dimensionen globaler Diskurskompetenz ‚Kontextualisierung‘, ‚Vertextung‘ und ‚Markierung‘ (Quasthoff 2009) bereit gestellt. ‚Kontextualisierung‘ im Mündlichen meint im speziellen Zusammenhang des erwähnten globalen Kompetenzmodells grob die Fähigkeit, eine diskursive Einheit im Gespräch anschlussfähig zu machen, sie also formal und inhaltlich gemäß den relevanten globalen Zugzwängen zu gestalten. Das dynamische Konzept der Kontextualisierung schließt aber ebenso Verfahren ein, entsprechende Kontexte selbst herzustellen, sich also quasi „selbst unter Zugzwang zu setzen“. Die Art der Aufnahme der erwähnten Gesprächserwartungen und ihre konkrete Umsetzung zwischen Generischem und Partikularem ist also in diesem Sinne zunächst eine Frage der Kontextualisierung. Die Dimension der ‚Vertextung‘ bezieht sich demgegenüber auf die Fähigkeit, die Diskurseinheit inhaltlich gemäß den Erwartungen des Genres zu gestalten und die entsprechend relevanten Inhalte sequenziell aufzubauen und zu relationieren. Die ‚Markierung‘ schließlich bezeichnet die Fähigkeit, die globalen Strukturen der Kontextualisierung und Vertextung in einer Weise explizit zu versprachlichen, die den Anforderungen des Genres, der Modalität und der lokalen Verständigungsaufgabe entspricht.

Betrachtet man Ayses Äußerungen nach diesen Facetten ihrer Diskurskompetenz, so lassen sich die folgenden Beobachtungen machen:

Sie kontextualisiert ihre Äußerungen, indem sie gleich zu Beginn des Interviews ihre Aufgabe im Sinne einer Expertin für die eigenen Erfahrungen definiert:

- 008 ich habe äh mit den behörden äh geLEgentlich zu  
 tun.  
 009 ich/ beim ARbeitsamt?  
 010 bei AUSländeramt?  
 011 bei (3.9 sek.) RATHaus?  
 012 (8 sek.) oder zum BEIspiel?  
 013 SCHWERbehinderungsanträge?  
 014 oder RENtenanträge?

Diese eigenen Erfahrungen selbst präsentiert sie in einer gewissen Unsicherheit zwischen Bezug auf die eigene Wahrnehmung („da is mir AUFgefallen?“) und generalisierender Einschätzung („also bei den anträgen sind äh?“ ((räuspert))‘, bis sie dann – wiederum neu ansetzend – sehr explizit („ich perSÖNlich“) ihre persönlichen Schwierigkeiten thematisiert:

015 da is mir AUFgefallen?  
 016 also bei den anträgen sind äh? ((räuspert))  
 017 ich perSÖNlich habe immer erstmal?  
 018 überHAUPT kein überblick-  
 019 ok die aDRESse?  
 020 teleFONnummer?  
 021 geBURTSdaten ja:-  
 022 aber da werden so FRAGEN gestellt?  
 023 da WEIß ich nicht-  
 024 was ich ANkreuzen könnte?  
 025 WEIL?  
 026 die FRAGEN sind sehr so-  
 027 verZWICKelt.  
 028 man weiß NICHT äh?  
 029 was da wirklich so geMEINT ist.

Dieses Switchen zwischen persönlichen Wahrnehmungen („da WEIß ich nicht- was ich ANkreuzen könnte?“) und generischen Einschätzungen von Behördenkommunikation („die FRAGEN sind sehr so- verZWICKelt.“, „man weiß NICHT äh? was da wirklich so geMEINT ist“) wird in diesen gesprächseinleitenden Äußerungen virtuos inszeniert und im weiteren Verlauf der Vertextung durchgehalten: Nachdem am Anfang (Z. 16 f.) durch den *false start* eher eine gewisse Unentschlossenheit zwischen den Darstellungsmodi dargestellt wird, inszeniert Ayşe im weiteren Verlauf die Kombination der Modi perfekt dadurch, dass sie generische Schilderungen (Z. 26–29), markiert durch „man“ und generische Referenzformen: „die Fragen“, verknüpft mit explizit markierten Sequenzen wie in Zeile 33 f. („BEIspielsweise- (4 sek.) beim ARBEITSamt zum beispiel?“), die die allgemeinen Einschätzungen konkretisieren und illustrieren und ihnen auf diese Weise Authentizität verleihen. Die Einheit wird strukturell durch ein stark generalisierendes Fazit geschlossen, das beide Perspektiven bündelt und das als thematische Orientierung für die anschließenden Sequenzen dient:

038 muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMMern?

Wie schon mehrfach im Verlauf der bisherigen Rekonstruktion erwähnt, wird dieser Eindruck des souveränen Umgangs mit den Anforderungen des Interviews auch durch die expliziten Markierungen erzeugt, die die Kon-

textualisierungs- und Vertextungsstrukturen sehr deutlich versprachlichen. Ayşe benutzt frequentative Adverbien (*gelegentlich, immer, meistens*), das indefinite Personalpronomen *man* sowie generische Referenzformen: „die FRAGEN sind sehr so- verZWICKelt“. Mit „da“ (Z. 22, 23) setzt sie einen unspezifischen Anschluss ein, der ebenfalls weite Gültigkeit der entsprechenden Aussage kommuniziert. Agens- und verblose Konstruktionen sind im Kontext der generischen Diskursform ein Stilmittel und verursachen keine Verständigungsprobleme („okee die aDRESse? teleFONnummer? geBURTSdaten ja“).

Es zeigt sich also deutlich, dass Ayşe ihre Gesprächsrolle in diesem Interview so kontextualisiert, dass allgemeine Erfahrungen in einer Weise vertextet werden müssen, die gleichzeitig die Legitimität und Authentizität dieser Erfahrungen – und damit die Zuständigkeit (Quasthoff 1990) der Sprecherin – interaktiv etablieren. Sie rahmt ihre einleitenden Äußerungen damit klar in einem generischen Genre, was besonders deutlich wird, wenn man betrachtet, wie sie fortfährt:

**Beispiel 8:** Interviewerin (Sprachen: deutsch/türkisch); Ayşe (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.: FEBA25)

038            muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?  
 039            man muss äh die bescheide alles selber NACHrei-  
                   chen-  
 040            selber NACHforschen-  
 041            NACHgucken-  
 042            NACHsuchen-  
 043            und äh wenn man äh an den behörden äh HINGeht?  
 044            und die anträge so vorsch äh VORlegt-  
 045            da wird immer da is äh da FEHLT immer was-  
 046            muss man immer wieder entweder NACHreichen?  
 047            oder da wird einfach geSAGT?  
 048            sie müssen auch-  
 049            sie sollten auch DIE stelle-  
 050            oder DIE stelle noch-  
 051            ANkreuzen-  
 052            oder selber beANTworten-

Nach dem generalisierenden Gesprächseinstieg und dem schließenden Fazit konkretisiert Ayşe sequenziell elaborierend ihr abschließendes Fazit in Form einer konditionell gerahmten, sozusagen virtuellen, Ablaufschilderung (Z. 43–53), die durch die Wenn-Dann-Struktur und die mehrfache Verwendung von „immer“ (Z. 43–46) besonders betont den Charakter einer ausnahmslosen Aussage gewinnt. Durch diesen starken Gültigkeitsanspruch

verleiht Aysel der Aussage den Charakter einer Art These, die nach globalen Kohärenzerwartungen begründet oder belegt werden müsste. Die Beleg-erzählung (Quasthoff 1980) folgt prompt. Sie wird angeschlossen mit der Markierung „ich persönlich“, die auch schon im Rahmen der einleitenden Schilderung als Diskursmarker für das Switchen in die eigene Anschauung benutzt wurde. Hier jedoch leitet die Formel einen Wechsel des Genres ein – von der generischen Schilderung zur persönlichen Erzählung:

### Fortsetzung Beispiel 8:

053           ich persönlich habe die erfahrung geMACHT?  
 054           äh bei einem äh ANtrag-  
 055           da äh war die äh (2 sek.) äh beAMTIn?  
 056           sehr unhöflich auch geWESen-  
 057           da war so ein paar stellen einfach Offen  
               gelassen-  
 058           da weil ich selber nicht WUSste-  
 059           ob ich da ANkreuzen sollte-  
 060           ob ich das für mich a/ANSpreche?  
 061           was ich da äh ankreuzen SOLLte?  
 062           wo ich sie so/wo sie mich danach geFRAGT hat-  
 063           warum ich das nicht gemacht hätte?  
 064           hab ich geSAGT-  
 065           weil ich das nicht so richtig WUSste?  
 066           da hat sie mir einfach äh ein/ein paar stellen so  
               geZEIGT?  
 067           ich sollte das selber MACHen.  
 068           das war für MICH.  
 069           so mit einem TON-  
 070           ICH persönlich habe mich mit den/  
 071           mit die äh beAMten  
 072           so selber geSTRITten?  
 073 INT       HM`HM`  
 074 AYS       ich habe geSAGT?  
 075           sie sind (2 sek.) HIER?  
 076           um MICH zu bedienen?  
 077           um mir zu HELfen.  
 078           nich um mich so äh zu beLEIdigen?  
 079           persÖNlich?  
 080           ANGreifen?  
 081           dieses recht hätte sie nich-  
 082           ich hab die ganze ANträge zusammengeschmissen?  
 083           ich hab geSAGT-

084 ich verZIChte auf das geld-  
 085 was sie mir noch (--) NACHreichen wollen-  
 086 ABER?  
 087 habe ich auch geSAGT?  
 088 dass SIE/?  
 089 dass sie mit mir/ dass sie sich mit mir so  
 ANgelegt hat?  
 090 das lass ich mir nicht geFALlen?  
 091 aber sie SOLLe?  
 092 bitte auch die ANderen-  
 093 nicht so beHANDeln.  
 094 ich war so (-) verÄRgert?  
 095 dass ich einfach die anträge SEIN gelassen habe-  
 096 und dann WEGgegangen bin.  
 097 INT HM`HM`

Ayşe zeigt sich auch in der narrativen Diskursform in allen drei globalen Dimensionen außerordentlich kompetent: Sie kontextualisiert ihre Erzählung als Beleg für ihre allgemeine Behauptung. Sie vertextet vorausschauend um den Planbruch der Geschichte und baut diesen durch genretypische Formen (die Partikel „einfach“, Z. 66) und Verfahren (Redewiedergabe, affektive Elemente: „mit einem TON“, Z. 69) breit aus. Sie beendet die Episode mit einer Pointe (Z. 82–85), in der sie sich nach der Opferrolle wieder – wenn auch durch Verzicht – als Akteurin etabliert, und führt diese narrative Rolle bis zur Schließung fort, indem sie sich als Fürsprecherin anderer Klienten agieren lässt. Sie markiert schließlich ihre globale Erzählstruktur u.a. durch Singularitätsmarker, Partikeln, affektive und prosodische Mittel, unterschiedliche Formen der Redewiedergabe.

Wir sehen also, wie Ayşe mittels ihrer Verfügbarkeit über verschiedene globale Genres den komplexen Zugzwängen der Intervieweröffnung differenziert nachkommen kann und es ihr auf Grund ihres entsprechenden Markierungsrepertoires sogar gelingt, die Darstellungsformen auf virtuose Weise zu verknüpfen und so die ungewohnten Zugzwänge des narrativen Interviews besonders überzeugend umzusetzen. Unmittelbar nach der Erzählung switcht sie z.B. wieder sehr prononciert in einen verallgemeinernden Darstellungsmodus:

### Fortsetzung Beispiel 8:

098 AYS aber allgeMEIN?  
 099 ist es SO?  
 100 nach meine MEInung nach her-

Diese situative Aufgabe, diskursiv generische mit partikularen Diskursformen zu verbinden, wird in unserem Korpus in der 1. Generation so gut wie nie und in der 2. Generation eher selten durch eine derart klar markierte Verknüpfung entsprechender Genres gelöst. Wie die Analyse von Yakup in Abschnitt 3.1 gezeigt hat, werden eher serialisierende Äußerungsformen bevorzugt. Im nächsten Abschnitt wenden wir uns einer möglichen Erklärung für diese Beobachtung der Präferenz für bestimmte Genres zu.

### 3.2.2 Sequenzierende vs. integrierende Genres

Die Anforderungen unterschiedlicher – mündlicher – Genres bzw. Handlungsmuster als verfestigte Lösungen für kommunikative Aufgaben setzen – so die Erklärung – unterschiedliche Notwendigkeiten für den sprachstrukturellen Ausbau auf lokaler Ebene (Quasthoff 2012).

Das Erzählen (persönlicher Erlebnisse) ist strukturell wesentlich geprägt durch ein die Chronologie der Ereignisse abbildendes Serialisierungsprinzip sowie weitere eher implizite Verfahren:

- Die Kohärenzstruktur des Narrativen ist wesentlich eine zeitlich basierte, weniger eine der Kausalität oder anderer Relationen zwischen Propositionen wie etwa der logischen Folgerung;
- zeitliche Verhältnisse müssen im Allgemeinen nicht expliziert werden, sondern werden durch Abfolge der „narrative clauses“ (Labov/Waletzky 1967) sozusagen analog ausgedrückt;
- Wichtiges wird von weniger Wichtigem durch Detaillierung bzw. Raffung unterschieden;
- der Einsatz weiterer kommunikativer Mittel, die sprachübergreifend eingesetzt werden (Prosodie, siehe oben Abschnitt 3.1), gehört zum Genre und wirkt mithin nicht als „Notlösung“.

Rekonstruktive Gattungen (Bergmann/Luckmann 1995), die durch diese Art der globalen Organisation geprägt sind, nennen wir in Anlehnung an Quasthoff (2012) sequenzierende Genres. Sie eignen sich für die Kommunikation partikularen Wissens, prototypisch ist die Erzählung persönlicher Erlebnisse in ihrer Singularität, deren Allgemeingültigkeit zwar hergestellt werden kann (siehe oben Abschnitt 3.1), was aber eines zusätzlichen sprachlichen Aufwandes bedarf.

In Genres, die eher generisches Wissen kontextuell ins Gespräch einpassen und versprachlichen, wie etwa Erklärungen oder Argumentationen, müssen vielfältige Zusammenhänge zwischen zum Teil komplexen, nicht episodischen Wissensbeständen hergestellt und auf den Adressaten zugeschnitten werden. Ein Linearisierungsprinzip für die Verkettung steht nicht in ähnlicher Weise wie beim Erzählen zur Verfügung, die reine Abfolge von



Äußerungen trägt weniger semantisches Gewicht. Insbesondere bei Argumentationen muss eine Vielzahl möglicher Relationen zwischen Behauptung und Begründungen bzw. zwischen Begründungen und ihrem jeweiligen Gültigkeitsanspruch (konditional, konzessiv, inferentiell) versprachlicht werden.

Integrierende Genres stellen also höhere Ansprüche an die Verfügbarkeit sprachlicher Formen und Verfahren. Deshalb kann die Nutzung sequenzierender Genres eine Ressource für Sprecher einer zweiten Sprache mit eingeschränktem Repertoire sein.

Şengül ist wie Ayşe 41 Jahre alt. Obwohl sie durchaus flüssig im Deutschen wirkt, hat sie eine klare Präferenz für sequenzierende Darstellungsformen, die sie nicht wie Ayşe mit verallgemeinernden Aussagen verknüpft. Sie wählt entsprechend auch eine ganz andere einleitende Kontextualisierung für das Interview („das ERSte problem“):

**Beispiel 9:** Interviewerin (deutsch/türkisch); Şengül (EMAR01) (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.)

001 SEN soll ich jetzt ANfangen?  
 002 INT JA´  
 003 würd ich einfach (-) SAgen.  
 004 dass wir?  
 005 SEN JA`  
 006 also das ERSte problem fing an bei mir?  
 007 äh (-) durch die TRENnung von mein mann?  
 008 INT HM`HM`  
 009 SEN ((räuspert)) das war-  
 010 VOR den sommerferien.  
 011 er is dann AUSgezogen?  
 012 und hat sich ne ANDere konto genommen-  
 013 in BOTtrop bei sparkasse-  
 014 und bin dann extra zum JOBcenter hin?  
 015 und hab dann den behörden erzÄHLT?  
 016 dass ich dieses alte KONto  
 017 also dieses geMEINSames konto-  
 018 ich beHALte?  
 019 äh (-) und eben halt mein EXmann-  
 020 sich ne NEUe eröffnet hat.  
 021 INT HM´HM´  
 022 SEN das hat dann auch dann son äh der behÖRde?  
 023 der von/ der dafür ZUständig war?  
 024 alles selbst AUSgefüllt?  
 025 un da musst ich WARTen?

026           äh ich glaub ne WOCHe?  
 027           bis ich DA-  
 028           den beSCHEID gekriegt hab?  
 029           JA`  
 030           wie ich das dann am DURCHblättern war?  
 031           hab ich dann geSEhen-  
 032           dass es gar nich mein KONtonummer war?  
 033           also die/ die nummer war für/ für mich total  
               FREMD?  
 034           hab dann drei tage LANG-  
 035           am telefon geSESSen?  
 036           von MORgens-  
 037           bis MITtags.  
 038           hab KEInen-  
 039           anner LEItung gehabt?  
 040           bin dann am FREItag dann dahin gegangen.  
 041           (-)aber direkt dann zu meinem FARNmanager?  
 042           öh immer zu dem (-) beAMten da?  
 043           bin dann REINGegangen-  
 044           weil ich nämlich Wütend war.  
 045           (-- ) und hab dann geSAGT?  
 046           ich möchte gern den SPREchen?  
 047           un dann IST das ja bei denen so?  
 048           dass man sich erst vorne bei der ANmeldung-  
 049           ANmelden muss.  
 050 INT       HM`HM`  
 051 SEN       aber da wird man dann auch nicht RIChtig-  
 052           äh wie soll ich dat SAgen?  
 053           kriegt man auch kein richtigen aus/AUSkunft von  
               denen.

Şengül setzt in ihrer hier nicht vollständig wiedergegebenen Erzählung ganz auf die Verwendung narrativer Mittel. In der Wiedergabe zeitlicher Ausdehnungen nutzt sie das Mittel der Raffung:

034           hab dann drei tage LANG-  
 035           am telefon geSESSen?  
 036           von MORgens-  
 037           bis MITtags.  
 038           hab KEInen-  
 039           anner LEItung gehabt?

Ansonsten detailliert sie entsprechend dem szenischen Muster sehr stark und nutzt die übrigen Mittel des szenischen Ausbaus der Planbrüche und Episoden.

Die Schließung der ausführlichen Erzählung erfolgt durch eine klare Lösung:

141           wurd dann auch n scheck-  
142           äh (2 sek.) AUSgefüllt für mich.

Interessant für die These der geringeren sprachstrukturellen Anforderungen sequenzierender Genres ist ein Blick auf die Verfahren, die Şengül anwendet, wenn sie allgemeinere Zusammenhänge ausdrückt. Eingebettet in ihre Erzählung sieht sie in der distanzsprachlichen Kommunikation die Notwendigkeit, ihrer ZuhörerIn behördliche Zuständigkeiten zu erklären:

040           bin dann am FREItag dann dahin gegangen.  
041           (-)aber direkt dann zu meinem FARNmanager?  
042           öh immer zu dem (-) beAMten da?

Die Interviewerin bestätigt hier nicht mit einem *continuer*, der Erklärungsversuch scheint nicht gelungen. Die folgende Erklärsequenz wird von der ZuhörerIn nur partiell hinsichtlich des geschilderten Ablaufs bestätigt:

047           un dann IST das ja bei denen so?  
048           dass man sich erst vorne bei der ANmeldung-  
049           ANmelden muss.  
050 INT      HM`HM`  
051 SEN      aber da wird man dann auch nicht RICHTig-  
052           äh wie soll ich dat SAgen?  
053           kriegt man auch kein richtigen aus/AUSkunft von  
              denen.

Die Relevanz der eingebetteten Erklärung für die nachfolgende Episode wird jedoch nicht klargemacht:

054           ja da hab ich mich den/ mit dem ersma ANgelegt?  
055           dass das diesmal SEIN fehler is?  
056           und nich MEINS.

Die wichtigste Beobachtung in Şengüls Erklärversuch ist jedoch ihre Markierung von Formulierungsproblemen in Zeile 52: „äh wie soll ich dat SAgen?“. Indem sie ihre Unsicherheit in der Versprachlichung erklärender (nicht aber narrativer) Sequenzen markiert, stellt sie sich dar als diesen Genreanforderungen nicht gewachsen (unabhängig davon, ob dies ihrer tatsächlichen Kompetenz entspricht).

So ist es nicht erstaunlich, dass Şengül auch die Chance, in der Überleitung (Z. 144 ff.) nach der Schließung (Z. 141 f.; Hausendorf/Quasthoff 1996) der Erzählung die Verbindung zu allgemeineren Aussagen herzustellen, nicht nutzt:

### Fortsetzung Beispiel 9:

141           wurd dann auch n scheck-  
 142           äh (2 sek.) AUSgefüllt für mich.  
 143 INT      HM´HM`  
 144 SEN      und das problem JETZT-  
 145           HEUte?  
 146           HATte ich-  
 147           äh mit meinem SOHN.  
 148           der HAT-  
 149           JETZT-  
 150           ähm die/ die hauptschulABgangzeugnis.  
 151           und hat sich dann DAMals?  
 152           dann beim JOBcenter gemeldet?  
 153           ((räuspert)) und SOLLte dann-  
 154           ne arbeit von EIN euro fünfundzwanzig machen?  
 155           dieses MALer lackierer.  
 156           und dat is nicht [SEIN] (-) ding?  
 157 INT      [HM´HM`]  
 158 SEN      er möchte gern KFZ-mechaniker?  
 159 INT      HM´HM`  
 160 SEN      dem ham se dann gesAGT?  
 161           er MUSS das machen?  
 162           JA  
 163           er is SECHzehn?  
 164           in der puberTÄT?

Diese Überleitung leistet keine Generalisierung der persönlichen Erfahrung – das Skandalon wird in narrativer Einbettung deutlich kommuniziert, aber sprachlich nicht in Relation zu Behördenerfahrungen generell gesetzt. Auch das aktuelle „Problem“ (Z. 144) wird sequenzierend in Form einer narrativen Rückblende präsentiert und entsprechend narrativ weiter entfaltet.

Nachdem Şengül also für Sprecher steht, die trotz durchaus vorhandener Sprachkompetenz im Deutschen darstellen, dass sie sich den Formulierungsanforderungen integrierender Genres nicht gewachsen sehen und die keine systematische Verknüpfung partikularer Darstellungsformen zur Kommunikation generischen Wissens unternehmen, zeigt das folgende Bei-

spiel eine Sprecherin, die eine klare Präferenz für integrierende Genres hat, es aber auch versteht, die verallgemeinernden Verfahren in sequenziellen Genres zu nutzen.

Vahide ist ebenfalls 41 Jahre alt. Sie kontextualisiert ihre Rolle zu Beginn ihres Interviews ganz ähnlich wie Ayşe, indem sie ihren Erfahrungsbereich mit Behörden spezifiziert (Z. 9) und ansonsten mit der Nennung biografischer Stationen den autobiografischen Impuls des Zugzwangs aufnimmt:

**Beispiel 10:** Interviewerin (deutsch/türkisch); Vahide (VTSE67) (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.)

001 Int: ja-  
 002 Vah: [kann ich reden jetzt?][ ]  
 003 Int: [also'] [ja natürlich. ]  
 004 Vah: [ja. ]  
 005 Int: [(lacht) ]  
 006 Vah: es ist SO (-) seit zweiundneunzig bin ich  
 geschieden und lebe (-) hab' DREI kinder alleine  
 erzogen-  
 007 und ich hab n zur zeit nur ein KIND zu hause (-)  
 die JÜNGste?  
 008 (-) die wird neunzehn?  
 009 also (-) ich hab seit zweiundneunzig vom  
 jobcenter gelebt (-) da ich in der scheidung war  
 erstmal-  
 010 und danach hab ich mir SELBER eine arbeit (-)  
 gesucht-  
 011 in der bischhöflicher bistum schulzentrum (-)  
 arbeite als vier stunden-  
 [...]

Sie stellt sich dar als jemand, die relativ unabhängig von Behörden (Z. 10) initiativ wird und trotz sozialer Benachteiligung erfolgreich mit Behörden umgeht:

015 DAMALS habe ich ja (-) äh also obwohl ich  
 sozialempfänger war (-) habe ich meine deutsche  
 staatsangehörigkeit bekommen.  
 016 mit meinen ZWEI kindern (-) eine konnte ich nicht  
 weil der papa nicht unterschrieben hatte-  
 017 ALSO (-) ich war damals mit meinen papieren in  
 ausländerbehörde hab mich da reinge vorgestellt-

- 018 die haben mir gesagt (-) JA sie können (-)  
bringen sie so und so die äh-
- 019 papiere mit (-) und dann bin ich GEworden (-) und  
seit vierundneunzig bin ich auch staats (-)  
deutsche staatsangehöriger.

Der globale Modus dieser Ausschnitte ist eher sequenzierend – sie gibt einen chronologischen Bericht, in dem sie aber geschickt und sprachlich explizit („obwohl“) den Widerspruch zwischen ihrer Ausgangslage und ihrem erfolgreichen Antrag herausstellt (Z. 15), bevor sie dann den Vorgang wieder in seiner zeitlichen Abfolge reiht (Z. 16–19).

In Zeile 20 leitet sie sehr prononciert eine Verallgemeinerung ein und verknüpft so – ähnlich wie Ayşe – sequenzierende mit integrierenden Diskursaktivitäten:

### Fortsetzung Beispiel 10:

- 020 also ich kann NICHT sagen (-) dass ich von den  
BeHÖRden probleme hab.
- 021 bis jetzt auch nicht (-) okee es gibt EINIGE  
zeiten (-) tagen (-) wo die mir sagen-
- 022 das STIMMT nich oder DIES stimmt nicht (-) aber  
ich versuch WENigstens meine sache zu erledigen  
weil das für MICH gut is nicht für denjenigen der  
da sitz (-) ne (-) DER hat ja nicht den problem  
(-) ICH hab ja den problem.
- 023 und wenn ich ANSTÄNDIG LEben möchte (-) ohne  
problem (-) muss ich doch irgendwie ne lücke  
finden wo ich sagen kann (-) so jetzt habe ich die  
lücke-
- 024 jetzt bin ich ruhig (-) ich hab meine papiere  
erledigt (-) FERTIG AUS.

Hier zeigt sie, dass sie durchaus über das Repertoire integrierender Genres verfügt: Sie ist in der Lage, Ausnahmen von der Gültigkeit (Z. 21) generischer Aussagen (Z. 20) zu kommunizieren, auch wenn sie das nicht mit Hilfe einer konzessiven Konjunktion tut. Sie begründet allgemeine Handlungsprinzipien in einer argumentativen Sequenz (Z. 22) und sie nutzt konditionale Konstruktionen zur Markierung des generischen Charakters ihrer Maximen (Z. 23).

Als „generisch Kompetente“ zeigt Vahide in der Fortsetzung ihres Gesprächsbeitrags, wie serialisierende Organisationsformen erfolgreich zur Kommunikation von generischen Aussagen genutzt werden können. Sie

spricht im folgenden Ausschnitt weiter über die Lebensphilosophie, die sie im Umgang mit Behörden entwickelt hat und die aus ihrer Sicht zu ihren Erfolgen führt. Die Sequenz beginnt zunächst fast in Form einer Empfehlung generisch:

### Fortsetzung Beispiel 10:

025           [. . . ] MAN kommt höflich an (-)

Hier switcht Vahide dann aber – wiederum ähnlich wie Ayse – in eine beispielhafte Konkretisierung, die diesmal aber nicht in Form einer singulären Belegerzählung gegeben wird, sondern global als eine Art habituelle – generische – Narration gerahmt ist:

                  ich geh zum beispiel hin und sag-  
 026           klopf erstmal (-) darf ich bitte REIN.  
 027           dann sagen sie (-) natürlich kommen sie rein (-)  
                   und da frag ich an wen ich MUSS-  
 028           meinen nachNAME (-) und dann sagen sie entweder  
                   zu mir (-) dann sag ich erstmal (-) guten morgen.  
 029           wie gehts ihnen (-) alles klar (-) schön (-)  
                   schöne wetter sag ich so (-) ne (-) gespräch an  
                   (-) fang.  
 030           dann sagen sie (-) JA bitteschön worum es geht  
                   (-) ich sag ja bitte (-) es geht um die sAche (-)  
                   ich hab das irgendwie nicht verstanden-  
 031           was ich machen muss und so (-) dann wird mir das  
                   ERKLÄRT (-) und soweit ich das verstehe-  
 032           und dann sag ich okee danke (-) ich wünsch  
                   ihnen schönen tag (-) werd ich auch gleichzeitig  
                   so angesprochen (-) sag ich TSCHÜSS.  
 033           also dann mach ich meine SACHEN (-) und geh  
                   nochmal hin.  
 034           und dann weiß derJENIGE (-) beim zweites mal (-)  
                   wenn sie mich sieht-  
 035           ja hi frau eigenername (-) und (-) haben sie  
                   schon die papiere und so-  
 036           sag ich (-) JA-

Dieses globale Format einer generischen narrativen Diskurseinheit hat den großen Vorteil, dass die Sprecherin die narrativen Mittel der Sequenzierung als zeitreferenzielles Mittel sowie die der Detaillierung und der Redewiedergabe nutzen und trotzdem allgemeine Wissensbestände vermitteln kann.

Im Unterschied zu Şengül fällt es Vahide angesichts ihres kompetenten Einsatzes globaler Repertoires auch nicht schwer, am Ende ihrer Diskurs-einheit zunächst die Verallgemeinerung auf andere Settings (Z. 37) und dann den allgemeinen Bezug integrierend zu formulieren:

### Fortsetzung Beispiel 10:

037           äh auch wenn ich meine MAMA zum ärzten bringen  
musste oder so-

038           ich komm immer höflich AN (-) und ich werd auch  
höflich angenommen.

039           ich weiß nicht warum so viele leute sagen (-) JA  
meine sache wird nicht gemacht (-) meine DIES  
sache-

040           ich seh das nur so an (-) dass derJENIGER mit dem  
wut dahin geht.

041           und äh dass das nur an denen beamten liegt der  
fehler (-) NEIN (-) es liegt auch manchmal auch  
an DIE.

Unter dem Licht der Möglichkeiten und Grenzen, die mit unterschiedlichen globalen Organisationsformen im Diskurs einher gehen, lassen wir abschließend noch einmal Yakup aus der 1. Generation zu Wort kommen, um zu zeigen, wie auch er mit deutlich eingeschränkteren verbalen Mitteln das Sequenzierungsprinzip ebenfalls nutzt, um hochkomplexe generische Sachverhalte zum Ausdruck zu bringen. Er spricht über seine frühere Rolle als Alleinerziehender von sechs Kindern und bedient sich ebenfalls des Mittels der generischen Narration, um zu kommunizieren, wie vielfältig seine Aufgaben waren und wie verantwortungsvoll er sie gelöst hat (vgl. auch Quasthoff 2012):

### Beispiel 11: Yakup (BAST06) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.)

382           =den morgen äh bin aufstehen vier uhr-

383           (1s) und äh wie heißt er der (-- ) essen oder früh  
frühstücken oder.

384           (1) den TAsche für KINder alles äh (-)  
kontrolliern machen-

385           und FRÜHstück vün TISCH LEgen-

386           (-- ) und anRUFen-

387           muss AUFstehen welche sechs uhr (-) äh eine se  
sieben uhr-

388           ein NEUN oder SO-



389 hier musst so zettel LEsen-  
 390 (1) bis WANN (-) muss anru:fen.  
 391 (---) un de kommt kinder alles de de ESsen-  
 392 tisch steht (-- ) was braucht-  
 393 (---) und alles habe gott sei dank alles gemacht.  
 394 (-) alleine.

Die Nutzung sequenzierender Genres bietet also eine Ressource für die Kommunikation globaler Zusammenhänge, die auf unterschiedlichen Niveaus sprachlicher Repertoires genutzt werden kann.

Allerdings verlangen komplexe Kommunikationsanlässe, wie sie in Behörden vorkommen, durchaus auch die Beherrschung integrierender Genres einschließlich ihrer sprachstrukturellen Mittel.

#### 4. Gesamtstruktur der kommunikativen Anforderungen in den narrativen Interviews

In der Zusammenschau zeigt Abbildung 7 auf einer anderen Darstellungsebene die Gesamtstruktur des Interviews als Zusammenspiel von Wissen, Handeln und sprachlichen Mitteln, wie sie sich aus den – hier nur exemplarisch präsentierten – Interviewdaten ergibt. Eingetragen sind die von allen beteiligten Agenten und den Klienten genutzten Wissensformen, sprachlichen Handlungen und grammatischen Mittel.

Das geteilte Wissen um Genres bzw. Muster wird eingesetzt, um Darstellungszusammenhänge zu etablieren. Alltägliches Wissen über die Welt, über Institutionen und normale Abläufe wird besonders beansprucht, so dass erst in der Wissensverarbeitung (Kontrastierung mit eigenem Wissen, eigenen Erfahrungen und eigenen Erwartungen) der angestrebte Effekt eintritt.

Auf der Seite der sprachlichen Mittel sind Serialisierung und tonale Konturierung für die Abgrenzung der Einheiten und die Präsentation des im funktionalen Aufbau Zusammengehörigen wichtig. Der Akzent erscheint auf der lokalen Ebene als entscheidendes Mittel der Gewichtung. Koordination durch Konjunkturen, Subordination, quantifizierende Ausdrücke, thematische Fortführung durch Anaphern finden sich in allen Interviews, aber weniger häufig in der ersten Generation. Deixis, auch lokale wie *hier*, schaffen einen gewissen Ausgleich. Quantifizierungen können durch gereichte partikuläre Erfahrungen ersetzt sein, aus denen Schlüsse zu ziehen sind.

Erzählvarianten und Generalisierungen mit Begründungen, Erklärungen, Vorschlägen, Maximen bilden die Handlungskerne. Zwischen den Formen wird öfter gewechselt. Die mit dem Interview gestellte Aufgabe, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch allgemeine Wissensbestände

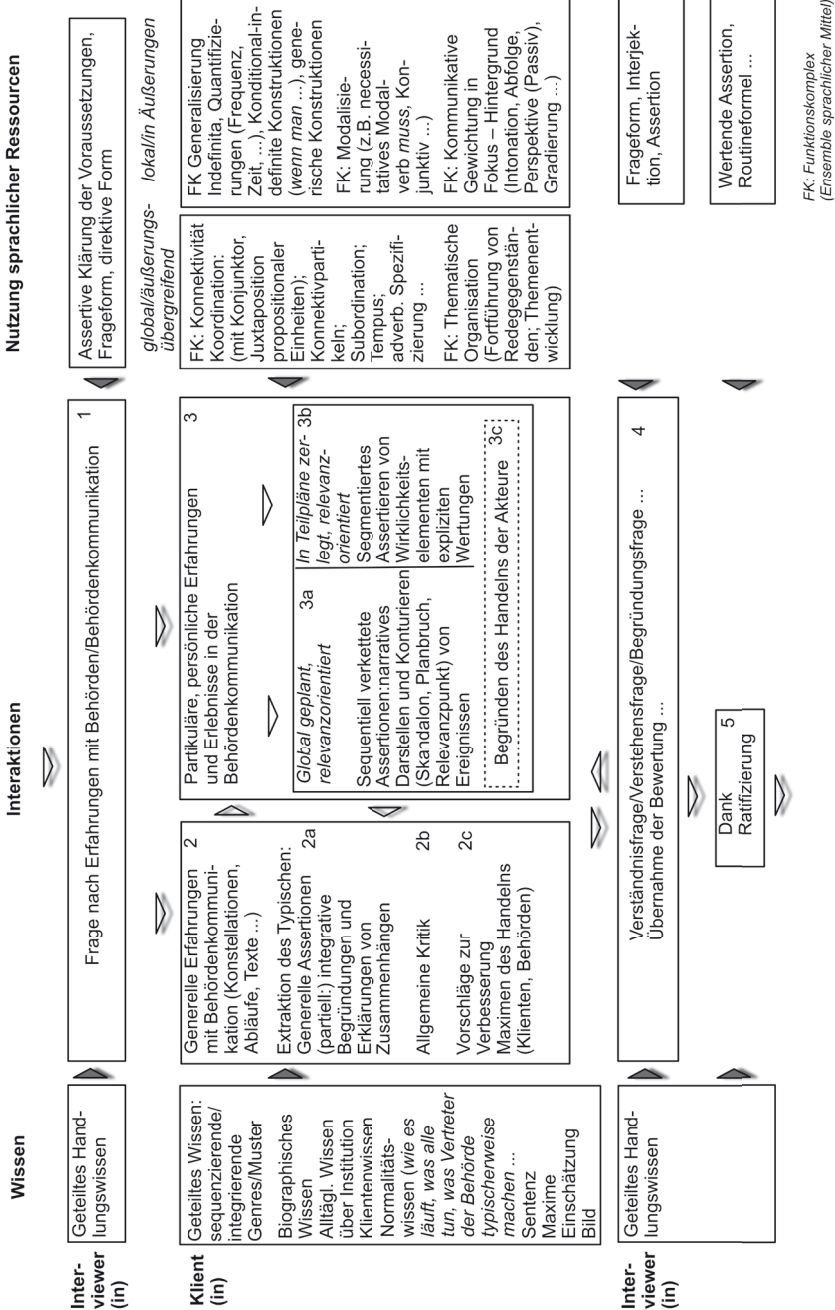


Abb. 7: Wissen, Interaktionen und sprachliche Mittel im Interviewkern

(Einschätzungen, Bilder etc.) abzurufen und einzubringen, wird erkannt und auch bearbeitet. Sequenzierende Genres/Muster werden als Ressource für die Kommunikation partikularen Wissens auch sprachenübergreifend eingesetzt, die für Argumentationen mit Begründungen und Erklärungen relevanten integrativen Formen stehen in eingeschränkterer Weise zur Verfügung.

Behördenkommunikation ist ein Thema, das alle beschäftigt und über das alle etwas zu sagen haben. Dass das Interview selbst institutionellen Charakter hat, wurde von den Interviewten offenbar nicht in Analogie zur Behördenkommunikation wahrgenommen. Das lag sicher daran, dass die Interviewerinnen zurückhaltend und solidarisch agieren und den ErzählerInnen gerade die kommunikative Selbstbestimmung überließen, die Klienten in Behördenkommunikation so oft vermissen (siehe oben Abschnitt 1.2). So war viel darüber zu erfahren, welche Rolle Behördenkommunikation in den Biografien der Menschen spielt. Und wir konnten zeigen, welche Ressourcen nicht-muttersprachliche Sprecher des Deutschen in institutioneller Kommunikation nutzen. Für beide Einblicke sind wir ihnen dankbar.

### Transkriptionszeichen (orientiert an GAT, HIAT)

Silbe in Großbuchstaben	Gewichtungsakzent
:	Längung
–	Verschleifung
.	fallendes Grenztonmuster
?	steigendes Grenztonmuster
-	progredientes Grenztonmuster
/	Abbruch
hḿ, hm̀, hm̄, hm̂, hm̆	Silbenton (Interjektionen, Responsive)
(-)	Pause ca. 0.25 Sek.
(--)	Pause ca. 0.5 Sek.
(---)	Pause (ca. 0.75 Sek.)
°h	hörbares Einatmen
°hh	stärker hörbares Einatmen
((unv. ))	unverständliche Passage
((lacht))	Nonverbale Äußerung, beschrieben in der Doppelklammer
(1)	Segmentierte und nummerierte Äußerung (Handlungseinheit)
[	Gleichzeitiges Sprechen

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus et al. (Hg): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York, S. 1505–1526.
- Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hg): Aspects of oral communication. (= Research in Text Theory 21). Berlin/New York, S. 289–304.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bde. Berlin/New York.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hg): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. (= Uni-Taschenbücher. Pädagogik, Linguistik, Psychologie, Soziologie 642). München, S. 36–115.
- Gülich, Elisabeth (1981): Formulare als Dialoge. In: Radtke, Ingulf (Hg): Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. (= Der öffentliche Sprachgebrauch 2). Stuttgart, S. 322–356.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Wiesbaden. [Neu aufgelegt bei: Verlag für Gesprächsforschung; Internet: [www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm](http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm) (Stand: 08.08.2012).]
- Hoffmann, Ludger (1983): Kommunikation vor Gericht. (= Kommunikation und Institution 9). Tübingen.
- Hoffmann, Ludger (1992): Wie verständlich können Gesetze sein? In: Grewendorf, Günter (Hg): Rechtskultur als Sprachkultur: zur forensischen Funktion der Sprachanalyse. Frankfurt a.M., S. 122–157.
- Hoffmann, Ludger (2012): Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Hoffmann, Ludger (2013): Der Fall des Rechts und wie er zur Sprache kommt. In: Bergmann, Jörg/Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hg): Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm, June (Hg): Essays on the verbal and visual arts. (= Proceedings of the Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society 1966). Seattle/London. [Dt. Übers.: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg) (1973): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. (= Fischer Athenäum Taschenbücher 2016). Frankfurt a.M., S. 78–126.]
- Lareau, Anette (2003): Unequal childhoods. Class, race, and family life. Berkeley.
- LiLaC Abschlussbericht (2010): Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration/Literacy between languages and cultures: resources and obstacles for integration. Wissenschaftliche Ergebnisse. Internet: [http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/VW\\_Ergebnisse.pdf](http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/VW_Ergebnisse.pdf) (Stand: 08.08.2012).

- Lucius-Hoene, Gabriele/Depperman, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, S. 166–183. Internet: <http://gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf> (Stand: 08.08.2012).
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. (= Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück 15). Göttingen.
- Müller, Claudia (2012): Vor und hinter dem Schreibtisch: Hilfestellungen für die Behördenkommunikation. In Kooperation mit Uta Quasthoff und Ludger Hoffmann. Internet: [www.kulturwissenschaften.tu-dortmund.de/lilac/cms/de/broschuere/index.html](http://www.kulturwissenschaften.tu-dortmund.de/lilac/cms/de/broschuere/index.html) (Stand: 08.08.2012).
- Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. (= Kommunikation und Institution 1). Tübingen.
- Quasthoff, Uta M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von „Alltag“ und „Institution“ am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen. In: Ehlich, Konrad et al. (Hg): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen, S. 66–81.
- Quasthoff, Uta M. (2002): Global and local aspects of perspectivity. In: Graumann, Carl/Kallmeyer, Werner (Hg): Perspective and perspectivation in discourse. (= Human Cognitive Processing 9). Amsterdam/Philadelphia, S. 323–346.
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3). Baltmannsweiler, S. 84–100.
- Quasthoff, Uta M. (2012): Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres: Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen? In: Roll, Heike/Schilling, Andrea (Hg): Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grießhaber zum 65. Geburtstag. Duisburg, S. 47–66.
- Quasthoff, Uta (ersch.demn.): Positioning as membership categorization in two worlds: The case of narratives about public authorities.
- Quasthoff, Uta (i.Dr.): Mehrsprachigkeit und institutionelle Kommunikation. Ersch. in: Ekinci-Kocks, Yüksel et al. (Hg): Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung. Tübingen.
- Rehbein, Jochen (1998): Die Verwendung von Institutionensprache in Ämtern und Behörden. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hg): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 2. Halbbd. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14). Berlin/New York, S. 660–675.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, S. 283–293.

Selmani, Lirim (2012): Die Grammatik von *und*. Mit einem Blick auf seine albanischen und arabischen Entsprechungen. (= Mehrsprachigkeit 30). Münster.

Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München.

## **Erwerb des Deutschen als Zweitsprache**





Petra Schulz (Frankfurt a.M.)

## Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen<sup>1</sup>

### Abstract

Ob und welche kritischen Phasen für den Zweitspracherwerb existieren, wird im Hinblick auf Erwerbsverlauf und Erwerbsgeschwindigkeit kontrovers diskutiert. Für den Vergleich mit einsprachigen Lernern bietet der frühe Zweitspracherwerb ein ideales Untersuchungsfeld, da hier der Kontakt zur zweiten Sprache mit etwa drei Jahren, noch während des Erstspracherwerbs, einsetzt. Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel der w-Fragen untersucht, wie frühe Zweitsprachler die Interpretation von syntaktisch-semantisch komplexen Strukturen meistern. Die längsschnittlichen Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts MILA mit dem Untertest w-Fragen aus LiSe-DaZ erhoben. Quantitative und qualitative Analysen belegen, dass sich die untersuchten frühen Zweitsprachler weder im Erwerbsverlauf noch in den Erwerbsmustern von den einsprachigen Lernern unterscheiden und dass sie ihnen in Bezug auf die Erwerbsgeschwindigkeit sogar überlegen sind. Für den w-Fragen-Erwerb ist folglich das Ende der kritischen Phase nicht vor dem dritten Geburtstag anzusetzen.

### 1. Einleitung

Antwortet ein Kind auf die Frage „Mit wem hast du heute gespielt?“ mit „Ja“ oder „Verstecken“, kann der Fragende daraus schließen, dass das Kind die Interpretation dieses Frageformats noch nicht gemeistert hat. Solche Ergänzungs- oder Informationsfragen, im Folgenden w-Fragen genannt, spielen im Kindergarten- und Schulalltag eine wichtige Rolle: Sie dienen nicht nur der Strukturierung von Dialogen und dem Wissensaustausch, sondern auch der Wissensüberprüfung. Ihre zielsprachliche Interpretation lässt sich nur indirekt an den adäquaten Antworten ablesen, im obigen Beispiel etwa „mit Sara“ oder „mit ganz vielen Kindern“. Obgleich die menschliche Sprachkompetenz das Sprachverstehen ebenso wie die Sprachproduktion umfasst (Chomsky 1986), hat sich die (Erst-)Spracherwerbsforschung lange auf die Erforschung der Sprachproduktion anhand von Spontansprachkorpora konzentriert (Schulz/Grimm 2012). Dieser Fokus ist mit wenigen

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag basiert auf Daten aus dem Projekt MILA, *Center for Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA)*, das seit 2008 durch die LOEWE-Initiative der Hessischen Landesregierung gefördert wird. Mein Dank geht an die teilnehmenden Kinder und deren Eltern, an die beteiligten Institutionen sowie an die studentischen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen von MILA für die Unterstützung.

Ausnahmen (z.B. Marinis/Chondrogianni 2011) auch für die Erforschung des Zweitspracherwerbs, sowohl für das Deutsche als auch für andere Sprachen, zu beobachten.

Im vorliegenden Beitrag zum frühen Zweitspracherwerb wird daher der Schwerpunkt auf das Sprachverstehen gelegt. Am Beispiel der w-Fragen wird untersucht, wie frühe Zweitsprachler, d.h. Kinder, die mit dem Erwerb des Deutschen im Alter zwischen 2 und 4 Jahren beginnen, im Vergleich mit einsprachigen Altersgenossen die zielsprachliche Interpretation von syntaktisch-semantisch komplexen Strukturen meistern. Im Rahmen des längsschnittlich angelegten Projekts MILA (The Role of Migration Background and Language Impairment in Children's Language Achievement) wurde das w-Frage-Verstehen mittels eines standardisierten Tests (Untertest WF aus dem Sprachtest LiSe-DaZ von Schulz/Tracy 2011) erhoben. Für den vorliegenden Beitrag wurden die längsschnittlichen Daten von 31 monolingualen Kindern und 17 frühen Zweitsprachlernern aus der MILA-Stichprobe über einen Zeitraum von zwei Jahren anhand von fünf Testzeitpunkten analysiert.

In Abschnitt 2 werden kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb aus generativer Perspektive einander gegenüber gestellt; die Klassifikation nach Spracherwerbstyp wird von der Klassifikation nach Migrationshintergrund abgegrenzt. Abschnitt 3 fasst den Forschungsstand zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen zusammen. Während zur Sprachproduktion verschiedene Studien – meist basierend auf Spontansprachanalysen – vorliegen, stand das Sprachverstehen der frühen Zweitsprachler bis dato nur selten im Mittelpunkt der Forschung. In Abschnitt 4 wird der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung skizziert: Nach der Beschreibung der Struktur einfacher w-Fragen werden die bisherigen Befunde zur Produktion und zum Verstehen von w-Fragen in Erst- und Zweitspracherwerb zusammengefasst. Abschnitt 5 bildet mit der Beschreibung der Methode, der Untersuchungsfragen, der Probanden und der Ergebnisse den empirischen Kern des vorliegenden Beitrags. In Abschnitt 6 werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Untersuchungsfragen und der bisherigen Forschung diskutiert. Der Beitrag endet in Abschnitt 7 mit einem Fazit für Wissenschaft und Bildungspolitik.

## 2. Varianten des Spracherwerbs

### 2.1 Spracherwerb, generell, generativ

Der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen stellt eine der grundlegendsten menschlichen Fähigkeiten dar. Neuere Erklärungsansätze gehen davon aus, dass der Sprachlerner dabei eine eigenaktive Rolle einnimmt, die es ihm erlaubt, aus dem sprachlichen Input die Strukturen der Umgebungsspra-

che zu erschließen (siehe Tracy 2008; Schulz/Grimm 2012). Eine explizite Unterweisung durch die Bezugspersonen findet dabei nicht statt, d.h. der Spracherwerb findet ungesteuert statt. Dass der Spracherwerb in der Mehrzahl aller Fälle erfolgreich ist und unter unterschiedlichen Umweltbedingungen gelingt, liegt generativen Forschungsansätzen zufolge daran, dass der Sprachlerner eine sprachspezifische Prädisposition besitzt. Diese manifestiert sich durch das angeborene spezifisch menschliche Sprachwissen – die Universalgrammatik – sowie durch sprachspezifische Erwerbsstrategien. Sowohl die Zugänglichkeit zur Universalgrammatik und zur einzelsprachlichen Fixierung der Parameter als auch die Wirksamkeit der Spracherwerbsstrategien gilt als zeitlich begrenzt. Um muttersprachliche Kompetenz zu erwerben, ist daher aus generativer Sichtweise neben dem – qualitativ und quantitativ ausreichenden – sprachlichen Input ein Erwerbsbeginn innerhalb eines bestimmten Zeitfensters, der kritischen oder sensiblen Phase, notwendig (Tracy 2000; Meisel 2009). Neben dem Erstspracherwerb bietet insbesondere der Zweitspracherwerb ein ideales Untersuchungsfeld, um Relevanz und Dauer der kritischen Phase sowie die Wirksamkeit von Mechanismen zum Erwerb grammatischer Kompetenzen zu untersuchen (vgl. Unsworth 2005).

In der generativen Spracherwerbsforschung wird davon ausgegangen, dass das Sprachsystem ein von anderen kognitiven Fähigkeiten unabhängiges Modul darstellt; der Spracherwerb verläuft weitgehend unabhängig von der non-verbale kognitiven Entwicklung. Zudem wird angenommen, dass das Sprachmodul selbst modular aufgebaut ist, so dass beispielsweise der Aufbau der einzelnen Teilsysteme der Grammatik wie Lexikon oder Syntax unterschiedlichen Erwerbsstrategien folgen kann.

Alle hier genannten Charakteristika gelten unabhängig davon, ob der Sprachlerner eine oder mehrere Sprachen erwirbt. Welche besonderen Eigenschaften den frühen Zweitspracherwerb auszeichnen, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

## 2.2 Früher Zweitspracherwerb, Migrationshintergrund und Migrantendeutsch

Im Erstspracherwerb ist das chronologische Alter des Lerners zwangsläufig identisch mit der Kontaktdauer, d.h. mit der Länge des systematischen Kontakts mit der Zielsprache. Bei bilingualen Kindern dagegen fällt die Kontaktdauer nicht automatisch mit dem chronologischen Alter zusammen, sondern wird durch das Alter bei Erwerbsbeginn bestimmt. Beim simultan bilingualen Erwerb beginnt der Erwerb einer weiteren Sprache ab Geburt oder bis vor dem zweiten Geburtstag (de Houwer 1995; Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000). Im Zweitspracherwerb dagegen liegt der Erwerbsbeginn zwischen zwei Jahren und dem Erwachsenenalter. Die Differenzierung des

Zweitspracherwerbs in verschiedene Subtypen beruht auf der Annahme, dass erhebliche Unterschiede im Erwerbssalter zu jeweils eigenen Gesetzmäßigkeiten für Erwerbsverlauf und -erfolg führen, die ggf. mit der Existenz von kritischen Phasen zu erklären sind. Sowohl über die Anzahl der Spracherwerbssubtypen als auch über die jeweiligen Altersgrenzen herrscht noch weitgehend Unklarheit. So wird häufig zwischen einem Erwerbssalter zwischen 2 bis 7 Jahren und später als 7 Jahren unterschieden (z.B. Krashen 1973; Hyltenstam 1992; Nicholas/Lightbown 2008). In jüngeren Studien wird innerhalb des Vorschulalters noch einmal nach einem Erwerbsbeginn vor oder nach dem vierten Geburtstag differenziert (Schwartz 2003; Tracy 2008; Meisel 2009; Rothweiler 2009; Schulz/Grimm 2012). Diesem Ansatz folgend wird als *früher Zweitspracherwerb* der Erwerb einer zweiten Sprache zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag bezeichnet und als *kindlicher Zweitspracherwerb* ein Erwerb mit einem Erwerbsbeginn deutlich nach dem vierten Geburtstag. Sofern es sich um die Zielsprache Deutsch handelt und das Erwerbssalter erkenntlich ist, wird im Folgenden auch vereinfacht von *Kindern mit DaZ* (Deutsch als Zweitsprache) im Gegensatz zu *Kindern mit DaM* (Deutsch als Muttersprache) die Rede sein.

Frühe Zweitsprachlerner zeichnen sich dadurch aus, dass sie, anders als Erstsprachlerner, zum Zeitpunkt des ersten Kontakts mit der Zweitsprache bereits auf erworbenes Sprachwissen aus ihrer Erstsprache zurückgreifen können und zudem über vielfältige kognitive Fähigkeiten und Weltwissen verfügen. Ungeklärt ist, ob der frühe Zweitspracherwerb noch in die kritische Phase fällt und ob die Erwerbsmechanismen, die den Erstspracherwerb ermöglichen, noch aktiv sind. Offen ist zudem, ob und in welcher Weise beim frühen Zweitspracherwerb, wie für den Zweitspracherwerb Erwachsener belegt (vgl. White 2000), ein Transfer aus der Erstsprache erfolgt, der sich dann je nach Erstsprache begünstigend oder erschwerend auf den Erwerb der Struktur in der Zweitsprache auswirkt.

Bisherige Studien zum frühen Zweitspracherwerb beschränkten sich vor allem auf die morpho-syntaktische Entwicklung in Bezug auf die Sprachproduktion. Daher ist offen, inwiefern die Ergebnisse spezifisch für die untersuchte Modalität und den untersuchten Bereich sind, – zumal sich zunehmend Evidenz für die Existenz multipler kritischer Phasen für die verschiedenen sprachlichen Kernbereiche wie Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexikon findet (z.B. Long 1990; Locke 1997; Bialystok 1997; Schwartz 2003).

Aus dieser Forschungslage ergeben sich zwei zentrale Aspekte, die für die Charakterisierung des frühen Zweitspracherwerbs zentral sind und deren Untersuchung einen Beitrag zur Frage der kritischen Phase(n) leisten kann: (a) die Qualität des Erwerbs und (b) die Erwerbsgeschwindigkeit. Der Aspekt der Qualität des Erwerbs umfasst die Fragen danach, ob die Erwerbsstufen und ihre Abfolge in Erst- und frühem Zweitspracherwerb gleich

sind und ob die Fehlermuster in den jeweiligen Entwicklungsphasen den gleichen Regeln unterliegen. Dabei gilt es Analysekrterien für Gleichheit festzulegen und die interindividuelle Variation innerhalb der Gruppe der frühen Zweitsprachler in Bezug auf Kontaktdauer und Alter bei Erwerbsbeginn zu berücksichtigen. Aufgrund der grundsätzlichen Dissoziation zwischen Performanz und interner grammatischer Repräsentation sollte zudem von beobachteten Unterschieden bzw. Übereinstimmungen nicht zwangsläufig auf das grammatische System geschlossen werden (siehe Schulz 2012). Der zweite Aspekt der Erwerbgeschwindigkeit beinhaltet zum einen die Frage, ob und wann – d.h. nach welcher Kontaktdauer und in welchem Alter – eine Struktur im Vergleich zum monolingualen Erwerb beherrscht wird, und zum anderen, wie schnell jeweils einzelne Erwerbsstufen erreicht werden. Auch hier stellt die interindividuelle Variation innerhalb der Zweitsprachler eine Herausforderung für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse dar.

Generell stellt sich die Frage, welche Kriterien eine adäquate Vergleichsgruppe zu einer Gruppe von monolingualen Sprachlernern erfüllen sollte. In linguistischen Studien werden in erster Linie sprachliche Faktoren wie chronologisches Alter, Kontaktdauer und Alter bei Erwerbsbeginn kontrolliert, während nicht-sprachliche Faktoren wie Geschlecht, nonverbale Intelligenz und Bildungshintergrund weniger Berücksichtigung finden (z.B. Tracy/Thoma 2009; Schönenberger/Rothweiler/Sterner 2012). Dagegen verwenden psychologische und sozialwissenschaftliche Studien, die nicht-sprachliche Faktoren typischerweise sorgfältig kontrollieren, häufig eine Klassifikation der Lerner nach *Migrationshintergrund*, d.h. danach, ob ein oder beide Elternteile außerhalb Deutschlands geboren wurden, statt nach Spracherwerbstyp. Die in diesen Studien häufig berichteten schlechteren sprachlichen Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund (z.B. IGLU, Bos et al. 2007; PISA, Klieme et al. 2010) werden folglich auf den Migrationsstatus selbst zurückgeführt anstatt auf die häufig unterschiedliche Erwerbsbiographie der Kinder mit Migrationshintergrund. Viele der Kinder mit Migrationshintergrund haben den ersten systematischen Kontakt zum Deutschen mit Eintritt in den Kindergarten (vgl. Schulz/Tracy 2011) und damit ca. drei Jahre später als die typischerweise einsprachig aufwachsenden Kinder ohne Migrationshintergrund.<sup>2</sup> Dass diese Kinder in altersparallelisierten Studien häufig besser abschneiden als gleichaltrige Kinder mit Migrationshintergrund kann daher aus linguistischer Sicht nicht überraschen. Erschwerend kommt hinzu, dass das Merkmal *Migrationshintergrund* nicht mit dem Spracherwerbstyp *früher Zweitspracherwerb* identisch ist. Dies zeigen Beispiele von einsprachig aufwachsenden Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil ebenso

<sup>2</sup> Die unselektierte Rekrutierungsstichprobe für das Projekt MILA (n = 600) im Raum Frankfurt beispielsweise umfasste zu 60% mehrsprachige Kinder; davon waren eine Hälfte frühe Zweitsprachler und die andere Hälfte simultan bilingual aufwachsende Kinder.

wie Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind und die trotzdem Deutsch als frühe Zweitsprache erwerben (vgl. Rauch/Grimm/Schulz eingereicht). Folglich sind *Migrationshintergrund* und damit auch *Migranten-deutsch* für die Spracherwerbsforschung keine sinnvollen Kategorien.

Wenn es darum geht, verlässliche Aussagen über die Sprachentwicklung und die sprachlichen Fähigkeiten von kindlichen Lernern zu gewinnen, ist aus linguistischer Perspektive eine Klassifikation nach Spracherwerbstyp, die Kontaktdauer und Alter bei Erwerbsbeginn umfasst, anstatt nach Migrationshintergrund zwingend erforderlich. Von der sozialwissenschaftlichen Forschung ließe sich lernen, nicht-sprachliche Faktoren wie nonverbale Intelligenz und Bildungshintergrund, in denen sich in den oben genannten Studien Kinder mit und ohne Migrationshintergrund häufig gravierend unterscheiden, stärker zu berücksichtigen.

### 3. Was wir über den frühen Zweitspracherwerb (nicht) wissen

#### 3.1 Sprachproduktion

Der frühe Zweitspracherwerb des Deutschen wird erst seit Anfang der 2000er Jahre intensiv aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erforscht (vgl. Ahrenholz (Hg.) 2006). Der Tradition der Spracherwerbsforschung folgend liegt der Fokus auf der Sprachproduktion und insbesondere auf der Morpho-Syntax (vgl. Schulz/Grimm 2012). In längsschnittlich angelegten Spontansprachstudien wurden anhand kleiner Stichproben vor allem Kinder mit Türkisch, Arabisch und Russisch als Erstsprache untersucht. Neben Kasus und Genus (Lemke 2009; Hopp 2011; Schönenberger/Rothweiler/Sterner 2012; Tracy/Lemke 2012) stand vor allem der Erwerb von Verbstellung, Verbflexion und Subjekt-Verb-Kongruenz (Haberzettl 2005; Rothweiler 2007; Thoma/Tracy 2006; Chilla 2008; Tracy/Thoma 2009) im Mittelpunkt der Forschung.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass bei einem Erwerbsbeginn zwischen zwei und vier Jahren in Bezug auf den Erwerbsverlauf und die Erwerbsmuster große Parallelen zum Erstspracherwerb bestehen. In Bezug auf die Erwerbsgeschwindigkeit gibt es zudem Belege dafür, dass – vermutlich bedingt durch das bereits vorhandene grammatische Wissen aus der Erstsprache – bestimmte Entwicklungsschritte sogar schneller durchlaufen werden als im monolingualen Erwerb des Deutschen (Rothweiler 2007; Thoma/Tracy 2006; Tracy/Thoma 2009). Zu Beginn werden Mehrwortäußerungen mit unflektierten Verben in der rechten Satzklammer produziert. Nach 6 bis 12 Kontaktmonaten werden Verbzweit-Stellung und Subjekt-Verb-Kongruenz realisiert. Flektierte Verben werden zielsprachlich in Verbzweit-Position produziert und kongruieren mit dem Subjekt (modulo kleinere vor allem verbspezifische Abweichungen); auch w-Fragen mit overtem w-Pro-



nomen werden in dieser Phase analog zum Erstspracherwerb produziert. Der Erwerb von Nebensätzen erfolgt nach 12 bis 18 Kontaktmonaten. Wie im Erstspracherwerb sind im frühen Zweitspracherwerb nicht-flektierte Verben in der Verbzweit-Position und mehrteilige Verbgefüge wie *habe gesehen* in der linken Satzklammer sehr selten zu beobachten.<sup>3</sup> Einschränkend ist festzuhalten, dass diese Ergebnisse auf der Auswertung von Spontansprachkorpora basieren und die beispielsweise von Demuth (1996) geforderte Absicherung durch ergänzende experimentelle Untersuchungen nicht erfüllen. Pilotergebnisse zum Untertest Sprachproduktion aus dem standardisierten Test LiSe-DaZ sowie die Normierungsergebnisse bestätigen den raschen Erwerb der Satzklammer anhand von Querschnittsdaten (Schulz/Tracy/Wenzel 2008; Schulz/Tracy 2011).

### 3.2 Sprachverstehen

Die zielsprachliche Produktion einer Struktur geht nicht notwendigerweise mit deren korrekter Interpretation einher. Diese Dissoziation zwischen Produktion und Verstehen wurde im Erstspracherwerb anhand von Studien zum Wortschatz und zu verschiedenen syntaktischen Strukturen untersucht (vgl. Schulz 2007). Im Gegensatz zur Sprachproduktion ist das Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb generell noch wenig erforscht (siehe jedoch Marinis/Chondrogianni 2011 für türkisch-englische Zweitsprachler). Eine der ersten Untersuchungen zum Deutschen als Zweitsprache stammt von Penner (1998), der Defizite bei *Ausländerkindern* in der deutschen Schweiz, z.B. im Bereich der Nominalphrase, feststellte. Im pädagogischen Kontext konstatierte Knapp (1999) bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache das Problem *verdeckter Sprachschwierigkeiten*, die er u.a. auf Verstehensprobleme zurückführt, welche in der Alltagskommunikation häufig nicht auffallen. Erste detailliertere Studien zur Interpretation von semantischen Phänomenen wie anaphorischen Ausdrücken (Ose/Schulz 2010), exhaustiven w-Fragen und quantifizierten Sätzen (vgl. Schulz/Grimm 2012) weisen insgesamt darauf hin, dass die frühen Zweitsprachler auf dem Weg zur zielsprachlichen Interpretation prinzipiell den gleichen Erwerbsverlauf und ähnliche Erwerbsmuster wie im Erstspracherwerb aufweisen. In Bezug auf die Erwerbsgeschwindigkeit wurde – bei einem Erwerbsbeginn mit 3 Jahren – generell ein Abstand von etwa einem Jahr gegenüber den monolingualen Kindern festgestellt, was wie in der Sprachproduktion gleichbedeutend mit einem schnelleren Durchlaufen der Erwerbsphasen wäre. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass die Studien jeweils als Querschnittsdesign mit wenigen Altersgruppen angelegt waren. Zur Absiche-

<sup>3</sup> Bei einem späteren Erwerbsbeginn zwischen 6;0 und 8;0 sind diese Strukturen (z.B. *Ich habe gesehen die Batterie*), die an den Zweitspracherwerb Erwachsener erinnern, jedoch dokumentiert (Haberzettl 2005).

rung der Ergebnisse wären aufgrund der größeren Variation innerhalb der Gruppe der frühen Zweitsprachlerner zusätzlich Längsschnittstudien hilfreich, die es erlauben, die Veränderung der Lernergrammatiken innerhalb eines Individuums nachzuzeichnen.

## 4. W-Fragen

### 4.1 Struktur von w-Fragen

W-Fragen, die auch als Ergänzungs- oder Informationsfragen bezeichnet werden, zählen zu den im Sprachangebot besonders häufigen Satztypen. Während Aussagen wie „Max hilft dem Hund“ eine Proposition ausdrücken, drücken Fragen mehrere alternative Propositionen aus. Entscheidungsfragen wie „Hilft Max dem Hund?“ sind mit einer Situation, in der Max dem Hund hilft oder nicht hilft, kompatibel und fordern als Antwort folglich je nach Situation *ja* oder *nein*. Bei w-Fragen wie „Wem hilft Max?“ besteht die adäquate Antwort aus der Liste der Individuen, für die gilt, dass Max ihnen hilft, beispielsweise {Fritz, Moritz, Otto}. Ob diese so genannte exhaustive Lesart jeweils der Default ist oder aufgrund pragmatischer Inferenzen zustande kommt, ist strittig (vgl. die Diskussion in Schulz/Roeper 2011). Besteht die Liste lediglich aus einem Element wie {Moritz}, ist die exhaustive Antwort gleichbedeutend mit dieser Einer-Liste. Im Folgenden wird nur auf w-Fragen eingegangen, die ein w-Pronomen enthalten und bei denen die exhaustive Antwort eine Einer-Liste ist. Für die Erörterung multipler w-Fragen wie „Wer hilft wem?“ sei auf Schulz/Roeper (2011) verwiesen.

W-Fragen werden im Deutschen durch w-Bewegung gebildet, d.h. genau ein w-Fragepronomen wird satzinitial in eine Nicht-Argument-Position bewegt, wie in (1a) illustriert. Neben dieser overten w-Bewegung muss das Verb in eine Position bewegt werden, die das Merkmal [+w] tragen kann, um das so genannte wh-Criterion (Rizzi 1996) zu erfüllen, das zwischen w-Operator und Träger des w-Merkmals eine Spezifikator-Kopf-Relation erfordert. Die Frage, welche Spezifikatorposition das w-Pronomen aufnimmt, wird hier nicht erörtert, da sie für die weitere Diskussion keine Rolle spielt.<sup>4</sup>

- (1) a. Wem<sub>i</sub>[+w] hilft<sub>i</sub>[+w] Max t<sub>i</sub> t<sub>j</sub>?  
 b. Max hilft WEM?

Verbleibt das w-Pronomen wie in (1b) in situ, ergibt sich im Deutschen nur die Möglichkeit der Lesart als Echofrage. In w-in-situ-Sprachen (z.B. Türkisch, Chinesisch) werden w-Fragen ohne satzinitiale Bewegung des w-Pronomens gebildet (Dayal 2002).

<sup>4</sup> Guasti (2002) zufolge bewegt sich das w-Pronomen in die SpecCP; siehe jedoch Grewendorf (2002, S. 235) für Argumente zugunsten der Nicht-Operatorposition SpecFinP.



W-Fragen lassen sich nach der Art der bewegten Konstituente als Argumentfragen (2a–c) oder Adjunktfragen (2d) klassifizieren.

- (2) a. Wer<sub>i</sub> hilft t<sub>i</sub> dem Hund?  
 b. Wen<sub>i</sub> füttert Max t<sub>i</sub>?  
 c. Wem<sub>i</sub> hilft Max t<sub>i</sub>?  
 d. Wann<sub>i</sub> /wo<sub>i</sub> /warum<sub>i</sub> füttert Max den Hund t<sub>i</sub>?

Während Argumentfragen jeweils eine Konstituente erfragen, die durch die thematische Rolle des Verbs obligatorisch ist (Subjekt (2a), Akkusativobjekt (2b) bzw. Dativobjekt (2c)), ist die erfragte Konstituente in Adjunktfragen wie (2d) nicht durch das Thetaraster des Verbs vorgegeben.

#### 4.2 Erwerb von w-Fragen im Erst- und Zweitspracherwerb

Im monolingualen Spracherwerb werden erste Fragestrukturen mit w-Frage-Bedeutung ohne overttes w-Pronomen (3) bereits mit ca. 20 Monaten produziert, gefolgt von w-Fragen mit overttem w-Fragepronomen (4) (Penner 1994; Tracy 1994). Bis etwa zum dritten Geburtstag werden die verschiedenen Fragepronomen in den aktiven Wortschatz aufgenommen, in der Reihenfolge wo/was < wer < wie < warum < wann.

- (3) a. Der Flöte is?  
 b. Isn das?  
 (4) a. Wo ist Max?  
 b. Warum der auch ein Keks isst?

Auf dem Weg zur zielsprachlichen Struktur sind neben Verbzweit-Formaten (4a) auch w-Fragen mit Verbend-Stellung (4b) zu beobachten (Tracy 1994). Jedoch gibt es keine Evidenz für w-Fragen, in denen das w-Pronomen in situ, d.h. in der Basisposition, verbleibt (Guasti 2002) wie in „der auch ein Keks isst warum“.

Das Verstehen von w-Fragen stellt eine komplexe Lernaufgabe dar, da der Lerner nicht nur erkennen muss, dass nach einem im Satz nicht realisierten Satzglied gefragt wird, sondern auch, um welches Satzglied es sich handelt. Jüngere Kinder antworten auf w-Fragen zu Beginn wie auf Entscheidungsfragen mit *ja* oder *nein*, was darauf hindeutet, dass sie das w-Pronomen nicht interpretieren. In einem nächsten Erwerbsschritt wird die w-Frage mit einer Konstituente beantwortet, die jedoch nicht immer dem erfragten Satzglied entspricht (Siegmüller/Herzog/Herrmann 2005). Die zielsprachliche Interpretation von w-Fragen gelingt im Alter von ca. 4 Jahren (Penner 1999; Schulz/Tracy/Wenzel 2008). In experimentellen Studien zu verschiedenen Sprachen zeigte sich zudem, dass die zielsprachliche Interpretation von Argumentfragen eher erworben wird als die von Adjunktfragen und dass innerhalb der Argumentfragen Subjektfragen eher als Objektfragen zielsprachlich interpretiert werden (Friedmann/Novogrodsky 2011).

Der Erwerb von w-Fragen bei frühen Zweitsprachlernern stand bis dato nur selten explizit im Fokus von Erwerbsstudien. Im Rahmen der Untersuchung der Produktion von Verbzweit-Strukturen finden sich Belege dafür, dass erste w-Strukturen bereits die zielsprachliche Verbbewegung aufweisen, wie die w-Fragen in (5), die beide von einem Kind nach ca. 6 Kontaktmonaten geäußert wurden (Tracy/Lemke 2012). Lediglich die nicht-zielsprachliche Verwendung des Fragepronomens *wenn* statt *wann* und die inkorrekte Kasusmarkierung des definiten Artikels in (5b) sind auffällig.

- (5) a. Warum hast du des? RNV (3;5 Jahre, ca. 8 KM)  
 b. Wenn gehen wir in der Gruppe?

Eine Spontansprachanalyse von acht frühen Zweitsprachlernern mit Türkisch als Erstsprache und einem Alter bei Erwerbsbeginn zwischen 2;7 und 4;3 von Chilla/Bonnesen (2011) bestätigt, dass w-Fragen nach einem Jahr Kontaktdauer zielsprachlich gebildet werden und dass Abweichungen vor allem durch fehlendes Verb (6a) oder seltener durch fehlendes Subjekt (6b) entstehen. Lediglich bei einem Lerner (Alter bei Erwerbsbeginn: 4;3 Jahre) sind vereinzelt w-Fragen mit w-in-situ belegt (7). Ob dieser Unterschied tatsächlich auf das Erwerbsalter > 4;0 zurückzuführen ist, wie Chilla/Bonnesen (2011, S. 430) behaupten, scheint angesichts der schmalen Datenbasis jedoch fraglich.

- (6) a. Was das? Eser (3;11 Jahre, 11 KM)  
 b. is das? Eser (3;11 Jahre, 11 KM)
- (7) a. Ich bin wo? Fikret (4;11 Jahre, 8 KM)  
 b. Und gehst du hierhin wo? Fikret (5;06 Jahre, 15 KM)

Untersuchungen zur Interpretation einfacher w-Fragen bei frühen Zweitsprachlernern ergaben bis dato widersprüchliche Ergebnisse. Penner (2003) zufolge weisen Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache gegenüber monolingualen Kindern gravierende Probleme mit w-Fragen auf (47% gegenüber 85% korrekte Antworten). Andererseits zeigten Querschnittsdaten einer Pilotversion des Sprachtests LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011, siehe Abschnitt 5.4) mit 88 drei- bis sechsjährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, dass das zielsprachliche Verständnis von w-Fragen mit etwa sechs Jahren bzw. nach 26 Kontaktmonaten erworben wird (Schulz/Tracy/Wenzel 2008; Wenzel/Schulz/Tracy 2009). Offen ist folglich zum einen, wann und wie schnell w-Fragen zielsprachlich interpretiert werden und zum anderen, wie der Erwerbsverlauf im Vergleich zu monolingualen Lernern aussieht. Offen ist darüber hinaus, welchen Einfluss nicht-sprachliche Faktoren wie Bildungshintergrund und nonverbale Intelligenz auf das w-Frage-Verstehen besitzen. Diesen Fragen wurde im Rahmen des Forschungsprojekts MILA in einer Längsschnittstudie nachgegangen.

## 5. Empirische Studie: Interpretation einfacher w-Fragen

### 5.1 Hintergrund der Studie: Das Projekt MILA

In dem Projekt MILA wird die Sprachentwicklung bei Kindern mit DaM und DaZ, jeweils mit und ohne spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES), untersucht. Insgesamt werden je 60 DaM- und 60 DaZ-Kinder in einem kombinierten Längs- und Querschnittsdesign mittels unterschiedlicher Methoden (standardisierte Testverfahren, Spontansprache, psycholinguistische Experimente) über einen Zeitraum von fünf Jahren begleitet (siehe Grimm/Schulz 2012). Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 skizzierten Forschungslage verfolgt MILA das Ziel, die Sprachkompetenz früher Zweit-sprachlerner des Deutschen umfassend zu charakterisieren und dabei insbesondere bis dato weniger erforschte Bereiche wie das Sprachverstehen und den Erwerb semantischer und phonologischer Fähigkeiten bei Kindern mit DaZ zu berücksichtigen. Aufgrund des Gruppendesigns lassen sich – anders als in bisherigen Fallstudien – sowohl der Einfluss externer Faktoren wie Bildungshintergrund auf die Sprachentwicklung untersuchen als auch Beziehungen zwischen den sprachlichen und nichtsprachlichen Fähigkeiten wie der nonverbalen Intelligenz bestimmen (vgl. Grimm et al. eingereicht). Das Längsschnittsdesign ermöglicht es zudem, wie in den erwähnten Fallstudien individuelle Entwicklungsverläufe zu beschreiben. Mit diesem multimethodischen Ansatz schließt MILA an aktuelle Studien in Holland, Kanada und Israel an, in denen jeweils mehrsprachige Kinder mit sprachunauffälligem und sprachauffälligem Erwerbsverlauf anhand verschiedener Verfahren untersucht werden. Um eine möglichst große Vergleichbarkeit zwischen der DaZ- und der DaM-Gruppe zu erreichen, mussten die sprachunauffälligen Kinder bestimmte Einschluss-Kriterien erfüllen, die in Tabelle 1 zusammengefasst sind.

DaM	DaZ
Monolingualer Erwerb des Deutschen	Nicht-deutsche Muttersprache Beginn des Deutscherwerbs nach dem 2. Geburtstag
Altersentsprechender nonverbaler IQ	Altersentsprechender nonverbaler IQ
Normales Hörvermögen	Normales Hörvermögen
Keine Sprachtherapie	Keine Sprachtherapie
Altersgerechte T-Werte in LiSe-DaZ <sup>5</sup>	Altersgerechte T-Werte in LiSe-DaZ
Alter zwischen 3;6 und 3;11 Jahre	Alter zwischen 3;6 und 3;11 Jahre

Tab. 1: Einschlusskriterien für die sprachunauffälligen Gruppen der MILA-Gesamtstichprobe zum ersten Testzeitpunkt

<sup>5</sup> T-Wert < 40 in höchstens einem Untertest.

In Bezug auf die Erstsprache der DaZ-Kinder wurden keine weiteren Einschlusskriterien festgelegt. Innerhalb der DaZ-Gruppe sind insgesamt 18 verschiedene Erstsprachen vertreten, mit Türkisch ( $N = 17$ ), Serbisch und Kroatisch ( $N = 4$ ) und Arabisch ( $N = 4$ ) als den häufigsten Sprachen.

## 5.2 Untersuchungsfragen

Ob der frühe Zweitspracherwerb noch in die Phase fällt, in der der Spracherwerb nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten und ähnlich erfolgreich wie der Erstspracherwerb verläuft, ist nach wie vor ungeklärt. Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen zu leisten. Folgende spezifische Fragen zu Erwerbsgeschwindigkeit und Qualität stehen im Mittelpunkt unserer Studie:

- (8) a. Geschwindigkeit des Erwerbs
- Wie schnell werden die einzelnen Erwerbsstufen in der Interpretation von w-Fragen erreicht?
  - Wann wird die w-Frage-Struktur zielsprachlich interpretiert?
- b. Qualität des Erwerbs
- Sind die Erwerbsstufen und ihre Abfolge gleich?
  - Unterliegen die Fehlermuster in der jeweiligen Entwicklungsphase den gleichen Regeln?

Aufgrund des relativ niedrigen Alters bei Erwerbsbeginn wird erwartet, dass die frühen Zweitsprachlerner die Interpretation von w-Fragen ähnlich schnell und in ähnlicher Weise wie Erstsprachlerner meistern, d.h. nach ca. drei Jahren Kontakt mit der Zielsprache, wobei die Interpretation von Argumentfragen leichter fallen sollte als die von Adjunktfragen. W-Fragen gehören zu den kerngrammatischen regelgeleiteten Bereichen der Sprache, die weniger vom konkret verfügbaren Sprachangebot der Umgebung, sondern eher von den angeborenen Strukturen für Frageformate abhängen. Daher sind Einflüsse nicht-sprachlicher Faktoren wie Bildungshintergrund und nonverbale Intelligenz nicht zu erwarten.

## 5.3 Probanden

Die Datengrundlage bilden MILA-Teilstichproben von 31 Kindern mit DaM (13 Mädchen, 18 Jungen) und 17 Kindern mit DaZ (9 Mädchen, 8 Jungen), für die für alle fünf Testzeitpunkte vollständige Datensätze vorliegen. Das Durchschnittsalter dieser DaM-Gruppe betrug zum ersten Erhebungszeitpunkt 3;8 Jahre (44.6 Monate;  $SD = 2.2$ ). Die DaZ-Gruppe war zum ersten Erhebungszeitpunkt ebenfalls 3;8 Jahre alt (44.3 Monate;  $SD = 2.0$ ) und hatte im Durchschnitt 10.2 Monate Kontakt zum Deutschen ( $SD = 4.5$ ; 5–19 Monate). Das Alter bei Erwerbsbeginn lag durchschnittlich bei 2;8

Jahren (24–41 Monate). Innerhalb der DaZ-Gruppe sind neun verschiedene Erstsprachen vertreten, wobei Türkisch ( $N = 6$ ), Serbisch und Kroatisch ( $N = 3$ ), Russisch ( $N = 2$ ) und Persisch ( $N = 2$ ) die am häufigsten genannten Sprachen darstellen.

Die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten wurden im Alter von 4;2 Jahren ( $DaM = 50$  Monate,  $SD = 1.9$ ;  $DaZ = 50.4$  Monate,  $SD = 1.7$ ) mit Hilfe der nonverbalen Untertests „Wiedererkennen von Gesichtern“, „Handbewegungen“ und „Dreiecke“ aus dem K-ABC (Melchers/Preuss 2003) untersucht. Sowohl in der  $DaM$ - als auch in der  $DaZ$ -Gruppe liegen die Testwerte in den nonverbalen Subtests des K-ABC über dem kritischen Wert von 70 Punkten ( $DaM$ : 90.7 Punkte,  $SD = 13.3$ ;  $DaZ$ : 84.6 Punkte,  $SD = 14.4$ ). Damit weisen alle Kinder eine altersentsprechende kognitive Intelligenz auf. Die Unterschiede zwischen der  $DaM$ - und der  $DaZ$ -Gruppe sind nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test,  $z = -1.362$ ;  $p = .173$ ).

Als Maß für den Bildungshintergrund wurde mittels Fragebogen die Dauer der Schulbildung von Vater und Mutter erhoben. Im Durchschnitt besuchten die Mütter in der  $DaM$ -Gruppe die Schule 11.3 Jahre ( $SD = 1.6$ ) und die Väter 10.9 Jahre ( $SD = 2.7$ ). In der  $DaZ$ -Gruppe betrug die Schulbesuchsdauer der Mütter durchschnittlich 8.6 ( $SD = 3.9$ ) und die der Väter 9.5 Jahre ( $SD = 3.5$ ). Erwartungsgemäß zeigte sich, dass die Mütter der  $DaZ$ -Kinder eine signifikant kürzere Schulbesuchsdauer aufweisen als die Mütter der  $DaM$ -Kinder; für die Väter war der Unterschied nicht signifikant (Mütter:  $p = .014$ ; Väter:  $p = .124$ , T-Test).

#### 5.4 Methode

Die Interpretation von w-Fragen wurde anhand des Untertests WF aus dem standardisierten Sprachtest LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) erfasst. Um die längsschnittliche Entwicklung abzubilden, wurden die Analysen jeweils auf der Grundlage der Rohwerte statt der T-Werte durchgeführt.

Der Untertest WF basiert auf der Methode der Questions-after-Story, die es erlaubt, die grammatische Kompetenz gezielt und ohne Einfluss von Kontexteffekten und Weltwissen des Kindes zu untersuchen (de Villiers/Roeper 1996). Im Test WF wird dem Kind ein Bild gezeigt und die dort abgebildete Situation kurz beschrieben. Die Protagonisten sowie die Mehrzahl der Bilder entstammen dem Untertest zur Sprachproduktion, der anhand eines Bilderbuchs eine Abenteuergeschichte erzählt (siehe Schulz/Tracy 2011, S. 33 ff.) und der jeweils vorher durchgeführt wurde. Nach der Bildbeschreibung stellt der Testleiter eine w-Frage, die sich auf ein Element des Bildes bzw. der Situation bezieht und die nur korrekt beantwortet werden kann, wenn die Struktur der w-Frage korrekt interpretiert wird, wie in Beispiel (9) und Abbildung (1) illustriert. Das Kind kann verbal mit der erfragten Konstituente antworten oder auf das entsprechende Objekt zeigen.

- (9) Testleiter: Ibo hilft dem Hund aus der Tonne. Er ist eingesperrt und kann nicht allein raus.  
 Testfrage: Wem hilft Ibo aus der Tonne?  
 Semantisch korrekte Antwort: Dem Hund/den Hund/Hund/das Hund.  
 Abweichende Antworten: Ja/die zwei/die Mülleimer/Tonne.

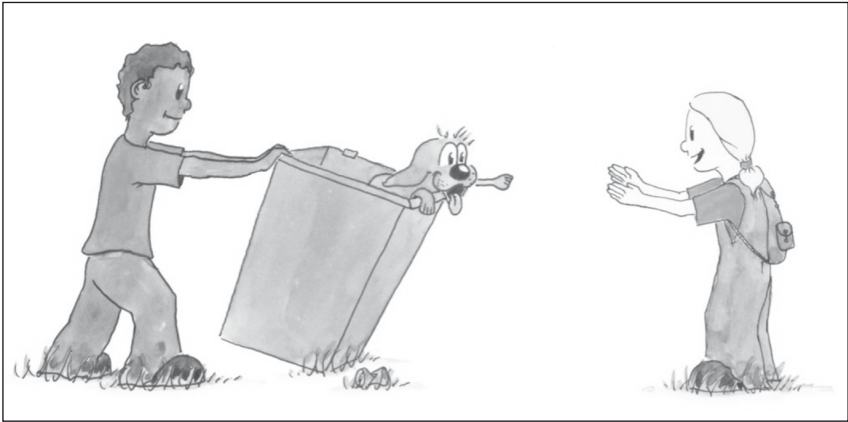


Abb. 1: Beispielitem für den Untertest WF

Insgesamt umfasst der Untertest WT neben zwei Übungsitens, die das Kind mit der Methode vertraut machen und die nicht in die Analyse eingehen, 10 Testitens: 6 Argumentfragen (2 Subjekt: *wer*, 4 Objekt: *wen*, *wem*) und 4 Adjunktfragen (*womit*, *wann*). Die Auswahl der fünf w-Fragepronomen erfolgte aufgrund der prototypischen Zugehörigkeit zu den einzelnen Fragetypen und der attestierten frühen Verwendung im aktiven kindlichen Wortschatz sowie auf den Ergebnissen mehrerer Pilotversionen.

Neben der quantitativen Auswertung wurden in einer zusätzlichen qualitativen Auswertung nicht-zielsprachliche Antworten nach der Art der Abweichung wie folgt klassifiziert: Keine Antwort, Ja/Nein-Antwort, w-Antwort mit zusätzlicher Konstituente (z.B. in (9) *die zwei*) oder mit abweichender Konstituente (z.B. in (9) *Tonne*). Die Reihenfolge der genannten Fehlertypen spiegelt dabei den Erwerbsfortschritt wider; so ist die Antwort mit einer abweichenden Konstituente fortschrittlicher als die Antwort mit Ja/Nein.

## 5.5 Durchführung

Alle Kinder nahmen im Abstand von ca. jeweils sechs Monaten an insgesamt fünf Erhebungen teil. Neben LiSe-DaZ wurden zu den verschiedenen Testzeitpunkten jeweils weitere Erhebungen durchgeführt. Alle Kinder wurden individuell von geschulten Projektmitarbeitern in der Kita bzw. auf

Wunsch der Eltern zu Hause untersucht. Die Erhebungen wurden videographiert, wobei Erhebung und Auswertung jeweils durch unterschiedliche Mitarbeiterinnen erfolgte.

## 5.6 Ergebnisse

*Erwerbsgeschwindigkeit.* Um die Geschwindigkeit von DaM- und DaZ-Kindern im Erwerb der Interpretation von w-Fragen zu untersuchen, wurden für jeden Testzeitpunkt jeweils die Mittelwerte korrekter Antworten für die beiden Lernergruppen berechnet. Tabelle 2 fasst die statistischen Kennwerte und die Ergebnisse der MANOVA<sup>6</sup> pro Testzeitpunkt zusammen.

Alter	DaM		DaZ		MANOVA
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
3;8	74.19	18.93	32.94	24.69	.000***
4;2	84.51	14.10	59.42	24.87	.000***
4;8	89.36	8.14	76.47	20.90	.004**
5;2	91.61	9.34	75.29	21.25	.001**
5;8	91.29	9.22	86.47	11.15	.115

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

Tab. 2: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) der korrekten Antworten für die DaM- und DaZ-Gruppe und MANOVA

Die DaM-Gruppe schneidet zu jedem Testzeitpunkt deskriptiv besser ab als die DaZ-Gruppe; diese Unterschiede sind für die ersten vier Testzeitpunkte signifikant. Legt man ein Mastery-Kriterium von rund 90% korrekten Antworten an, beherrschen die einsprachigen Lerner die Interpretation von w-Fragen im Alter von 4;8 und die frühen Zweitsprachlerner im Alter von ca. 5;8. Abbildung 2 illustriert die Entwicklungsverläufe beider Lernergruppen.

Während die DaM-Lerner w-Fragen bereits im Alter von 3;8 Jahren in knapp Dreiviertel aller Fälle beherrschen, gelingt dies der DaZ-Gruppe bei gleichem chronologischen Alter in lediglich einem Drittel der Fälle. Jedoch nehmen die Verstehensleistungen der DaZ-Lerner innerhalb eines Jahres sehr stark zu. Mit 4;8 erreichen sie die gleichen Leistungen wie die DaM-Gruppe mit 3;8 und haben im Alter von 5;8 ihre einsprachigen Altersgenossen fast eingeholt, – trotz der naturgemäß insgesamt wesentlich geringeren Kontaktdauer zum Deutschen (DaM = 67 Monate; DaZ = 34 Monate).

<sup>6</sup> Multivariate Varianzanalyse für mehr als eine abhängige Variable.



Daraus lässt sich schließen, dass die frühen Zweitsprachler in der Interpretation der w-Fragen insgesamt eine höhere Erwerbsgeschwindigkeit aufweisen als die einsprachigen Lerner.

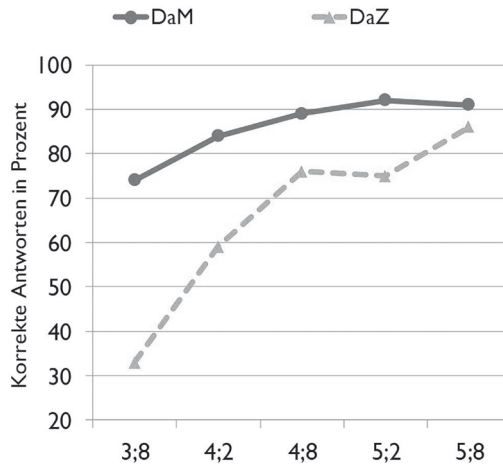


Abb. 2: Untertest w-Fragen. Prozentsatz zielsprachlicher Antworten für Kinder mit DaZ und DaM nach Alter

In einem nächsten Schritt wurden Subjekt-, Objekt- und Adjunkt-w-Fragen getrennt analysiert, um zu klären, ob auch innerhalb der drei w-Fragetypen eine höhere Erwerbsgeschwindigkeit zu beobachten ist. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die statistischen Kennwerte und die Ergebnisse der MANOVA pro Testzeitpunkt.

Generell schneidet die DaM-Gruppe zu jedem Testzeitpunkt in allen drei Fragetypen deskriptiv besser ab als die DaZ-Gruppe (bis auf die Subjekt-w-Fragen mit 5;8 Jahren, wo beide Gruppen 100% erreichen). In den Subjekt-w-Fragen ist die Verstehensleistung der DaZ-Gruppe zu den ersten zwei Testzeitpunkten signifikant schlechter als die der DaM-Gruppe. In den Objekt- und den Adjunkt-w-Fragen schneidet die DaZ-Gruppe jeweils zu den ersten vier Testzeitpunkten signifikant schlechter ab als die DaM-Gruppe. Legt man das Mastery-Kriterium von rund 90% korrekten Antworten an, beherrschen die DaM-Kinder die Interpretation von Subjekt-w-Fragen bereits zum ersten Testzeitpunkt mit 3;8 und die DaZ-Kinder im Alter von 4;8, nach 22 Monaten Kontakt zum Deutschen. Objekt-w-Fragen werden von den DaM-Kindern mit 4;8 Jahren beherrscht und von den DaZ-Kindern mit 5;8 Jahren, nach 34 Kontaktmonaten. Die Interpretation von Adjunkt-w-Fragen gelingt DaM- und DaZ-Kindern bis zum Alter von 5;8 noch nicht sicher. Wie für die w-Fragen insgesamt zeigt sich auch für die Subtypen, dass die Verstehensleistungen der DaZ-Lerner innerhalb des Untersuchungszeitraums sehr stark zunehmen. Jeweils innerhalb eines Jahres



zeigen sie in den Subjekt- und Objekt-w-Fragen Leistungen, die mit denen ihrer einsprachigen Altersgenossen vergleichbar sind, – trotz der insgesamt wesentlich geringeren Kontaktdauer zum Deutschen.

Alter	Fragetyp	DaM		DaZ		MANOVA
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
3;8	SUB	93.55	17.04	58.82	40.45	.001**
	OBJ	71.77	20.14	32.35	36.19	.001**
	ADJ	66.93	30.54	20.59	22.07	.001**
4;2	SUB	100.00	0.00	82.35	30.32	.002**
	OBJ	83.87	21.94	70.59	29.63	.084
	ADJ	77.42	23.59	36.76	26.69	.001**
4;8	SUB	98.39	8.98	91.18	19.65	.087 <sup>T</sup>
	OBJ	94.35	10.63	79.41	29.63	.014*
	ADJ	79.84	17.58	66.18	23.29	.027*
5;2	SUB	100.00	0.00	97.06	12.13	.180
	OBJ	91.93	13.52	75.00	34.23	.018*
	ADJ	87.10	16.92	64.71	29.39	.002**
5;8	SUB	100.00	0.00	100.00	0.00	-
	OBJ	94.35	10.62	89.71	17.81	.262
	ADJ	83.87	19.95	76.47	20.67	.231

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>T</sup>  $p < .10$

Tab. 3: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) der korrekten Antworten nach Fragetyp für die DaM- und DaZ-Gruppe und Signifikanz laut MANOVA (*p*)

*Qualität des Erwerbs.* Um zu klären, ob die Erwerbsstufen und ihre Abfolge gleich sind, wurden innerhalb der DaM- und der DaZ-Gruppe jeweils die

Interpretationsleistungen für Subjekt-, Objekt- und Adjunkt-w-Fragen miteinander verglichen. Deskriptiv ergab sich sowohl in der DaM- als auch in der DaZ-Gruppe für den Prozentsatz korrekter Antworten das erwartete Ergebnis: Subjekt > Objekt > Adjunkt (siehe Tabelle 3). Paarweise Vergleiche der Mittelwerte innerhalb beider Lerner-Gruppen mittels MANOVA bestätigten dieses Ergebnis im Wesentlichen. So interpretierten sowohl DaM- als auch DaZ-Kinder Adjunkt-w-Fragen zu jedem Testzeitpunkt signifikant seltener korrekt als Subjekt-w-Fragen (alle  $p$ s < .05).

Anhand des oben angegebenen Erwerbsalters, das auf dem Mastery-Kriterium von 90% korrekten Antworten basiert, lassen sich die quantitativen Unterschiede zwischen den Fragetypen auch für die Erwerbsreihenfolge bestätigen. In der DaM-Gruppe werden Subjekt-w-Fragen (3;8) eher als Objekt-w-Fragen (4;8) und diese eher als Adjunkt-w-Fragen beherrscht, die noch bis 5;8 nicht als sicher erworben gelten können. Die Analyse der Daten der DaZ-Gruppe ergibt die gleiche Erwerbsreihenfolge: Subjekt-w-Fragen (4;8) werden eher als Objekt-w-Fragen (5;8) beherrscht, und Adjunkt-w-Fragen sind bis 5;8 noch nicht sicher erworben.

Damit ergibt sich für beide Lernergruppen die gleiche Erwerbsreihenfolge: Subjekt > Objekt > Adjunkt.

Um zu klären, ob die Fehlermuster von DaM- und DaZ-Lernern in der jeweiligen Entwicklungsphase den gleichen Regeln unterliegen, wurde exemplarisch die Verteilung der nicht-zielsprachlichen Antworten für den ersten und den dritten Testzeitpunkt analysiert. Um eine Vergleichbarkeit der Fehlertypen zu erreichen, erfolgte jeweils eine Umrechnung der Gesamtanzahl der inkorrekten Antworten auf 100%. In beiden Gruppen liegt jeweils nur ein geringer Anteil an nicht analysierbaren Antworten vor (zwischen 0% und 7%). Die weiteren Fehler wurden in der Reihenfolge ihrer Annäherung an die zielsprachliche Interpretation folgenden vier Kategorien zugeordnet: keine Antwort, Ja/Nein, zusätzliche Konstituente, abweichende Konstituente (siehe Abschnitt 5.4). Bis auf den Fehlertyp „Ja/Nein“ sind alle Kategorien in der DaM- und in der DaZ-Gruppe vertreten. Erwartungsgemäß bildet der Antworttyp „abweichende Konstituente“, der eine spätere Erwerbsphase signalisiert, in der DaM-Gruppe die häufigste Fehlerkategorie. Ja/Nein-Antworten, die aus der Nichtinterpretation des w-Pronomens resultieren, sind in dieser Gruppe zum ersten Testzeitpunkt mit 3;8 Jahren nicht (mehr) zu beobachten. In der DaZ-Gruppe überwiegen ebenfalls die Fehler der Fehlerkategorie „abweichende Konstituente“. Der Anteil von Ja/Nein-Antworten beträgt zunächst 14% und geht innerhalb eines Jahres auf 2.5% zurück. Insgesamt bestätigt diese Fehleranalyse, dass sich DaM- und DaZ-Kinder in Bezug auf die Erwerbsmuster nicht wesentlich unterscheiden. Die Unterschiede in der Häufigkeit spiegeln unterschiedliche Erwerbsstadien wider.

*Einfluss externer Faktoren.* In einem letzten Schritt wurde der Einfluss der externen Faktoren „nonverbale Intelligenz“ und „Bildungshintergrund“ auf die Verstehensleistung bei w-Fragen analysiert. Die non-verbale Intelligenz wurde anhand des Gesamtwertes des im Alter von 4;2 Jahren durchgeführten Intelligenztests K-ABC erfasst. Der Bildungshintergrund wurde, wie in der sozialwissenschaftlichen Forschung üblich, über die Schulbesuchsdauer der Mutter definiert. Zwischen der nonverbalen Intelligenz und den Leistungen im Verstehen von w-Fragen zum gleichen Testzeitpunkt ergaben sich weder in der DaM- noch in der DaZ-Gruppe statistisch signifikante Zusammenhänge (einseitige Pearson-Korrelation, DaM:  $r = .192$ ; DaZ:  $r = .401$ ). Dass die Korrelation für die DaZ-Gruppe höher ausfällt als für die DaM-Gruppe, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass auch die nonverbalen Untertests des K-ABC nicht gänzlich sprachfrei sind. Obgleich die Mütter der DaZ-Kinder eine signifikant kürzere Schulbesuchsdauer aufweisen als die Mütter der DaM-Kinder, ergaben sich zudem wie erwartet weder für die DaM- noch für die DaZ-Lerner Zusammenhänge zwischen dem Bildungshintergrund und der Fähigkeit, w-Fragen zu verstehen (einseitige Pearson-Korrelationen für 4;2 Jahre, DaM:  $r = .072$ ; DaZ:  $r = -.049$ ).

## 6. Diskussion: Wer versteht wann was?

Die Fragen nach der Erwerbsgeschwindigkeit (8a) lassen sich auf der Grundlage der in Abschnitt 5.6 dargestellten Ergebnisse wie folgt beantworten: Im Alter von 5;8 haben frühe Zweitsprachler im Wesentlichen die zielsprachliche Interpretation von w-Fragen gemeistert. Damit liegen sie im Vergleich mit monolingualen Lernern lediglich ein Jahr zurück. Das gleiche Bild ergibt sich für die Beherrschung der verschiedenen Subtypen: Subjekt-w-Fragen werden von den DaZ-Kindern mit 4;8 (DaM: 3;8) und Objekt-w-Fragen mit 5;8 (DaM: 4;8) beherrscht; Adjunkt-w-Fragen werden weder in der DaZ- noch in der DaM-Gruppe bis zum Alter von 5;8 sicher zielsprachlich interpretiert. Im Vergleich zu den monolingualen Altersgenossen werden die einzelnen Erwerbsstufen in der Interpretation von w-Fragen – legt man die Kontaktdauer zum Deutschen zugrunde – rascher durchlaufen. Dieser Erwerbsverlauf bestätigt die querschnittlichen Ergebnisse bisheriger Studien zur zielsprachlichen Interpretation von w-Fragen im monolingualen Erwerb (Penner 1999; Siegmüller/Herzog/Herrmann 2005) und im frühen Zweitsprach-Erwerb (Schulz/Tracy/Wenzel 2008). Darüber hinaus findet sich, anders als von Penner (2003) konstatiert, im Bereich des w-Frage-Verstehens keinerlei Evidenz für eine Stagnation im frühen Zweitspracherwerb. Die hohe Erwerbsgeschwindigkeit entspricht den Befunden für den Erwerb der Satzstruktur in der Sprachproduktion (Tracy/Thoma 2009).

Die Untersuchungsfragen nach der Qualität des Erwerbs (8b) lassen sich wie folgt beantworten: In der DaM- und der DaZ-Gruppe sind die Erwerbsstufen identisch. Subjekt-w-Fragen werden jeweils vor Objekt-w-Fragen und diese vor Adjunkt-w-Fragen beherrscht; auch der jeweilige Anteil korrekter Antworten entspricht dieser Erwerbsreihenfolge. Eine Analyse der Fehlermuster in beiden Lernergruppen bestätigt, dass die gleichen Fehlertypen zu beobachten sind und dass diese in der jeweiligen Entwicklungsphase den gleichen Regeln unterliegen. Zu Beginn des w-Fragen-Erwerbs sind Ja/Nein-Antworten zu beobachten, die aus der Nicht-Interpretation des w-Fragepronomens resultieren; diese sind nur in der DaZ-Gruppe attestiert. Die Antwort mit einer inkorrekten Konstituente entspricht dem fortschrittlichsten Fehlermuster; dieses ist in der DaM-Gruppe häufiger als in der DaZ-Gruppe festzustellen.

Die Ergebnisse dieser Studie zum w-Frage-Verstehen liefern weitere Evidenz für Parallelen zwischen frühem Zweitspracherwerb und monolingualem Spracherwerb. Dass die Interpretation von w-Fragen Teil der spezifisch sprachlichen, kerngrammatischen Kompetenz ist, lässt sich schließlich daraus ableiten, dass keine Korrelation zwischen der Fähigkeit zur Interpretation von w-Fragen und externen Faktoren wie Bildungshintergrund und nonverbale Intelligenz gefunden wurde.

## 7. Fazit

Frühe Zweitsprachler interpretieren einfache w-Fragen mit ca. fünf-einhalb Jahren zielsprachlich, nach knapp drei Jahren Kontakt mit dem Deutschen und chronologisch nur ca. ein Jahr später als monolinguale Sprachlerner. Damit bestätigt sich das für den Morpho-Syntax-Erwerb in der Sprachproduktion gefundene Erwerbsmuster: Bei einem frühen Erwerbsbeginn ist keine Stagnation des Spracherwerbs, sondern im Gegenteil ein rascheres Durchlaufen der Erwerbsphasen zu beobachten. Auch in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge und die nicht-zielsprachlichen Antwortmuster für w-Fragen verhalten sich frühe Zweitsprachler wie einsprachige Lerner.

Zwei Schlüsse lassen sich für die Spracherwerbsforschung aus diesen Ergebnissen ziehen: Das Ende der kritischen Phase für den erfolgreichen Erwerb der w-Fragen liegt nicht vor dem dritten Geburtstag. Zudem scheinen die typologischen Unterschiede zwischen w-Fragen im Deutschen und den verschiedenen Erstsprachen der DaZ-Kinder nicht zu einem negativen Transfer für die korrekte Interpretation von w-Fragen zu führen.

Für Sozialwissenschaften und Bildungspolitik folgt aus diesen Ergebnissen: Geht es um Sprache, sollte statt Migrationshintergrund der Spracherwerbstyp der Kinder erfasst werden; das setzt detaillierte Informationen

zur Spracherwerbsbiographie der Lerner voraus. Um vorhandene Sprachfähigkeiten der frühen Zweitsprachler und Erwerbsfortschritte adäquat abbilden zu können, müssen bei altersparallelisierten Erhebungen zusätzlich das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer berücksichtigt werden.

Das hier gezeichnete optimistische Bild für die Erfolgsaussichten des frühen Zweitspracherwerbs sollte jedoch über Dreierlei nicht hinwegtäuschen: dass für andere Erwerbsphänomene frühere kritische Perioden gelten können, dass für den späteren Bildungserfolg die Beherrschung der kerngrammatischen Bereiche Pflicht ist und nicht die Kür, die automatisch den gelungenen Aufsatz erzeugt, und dass die im deutschen Bildungssystem immer noch starke Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft (vgl. Klieme et al. 2010) häufig eine Bildungsbarriere darstellt, die unabhängig von der Sprache wirkt – für Kinder mit Migrationshintergrund, für frühe Zweitsprachler und für die späteren Migrantendeutschen.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2006): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.
- Bos, Wilfried et al. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.
- Bialystok, Ellen (1997): The structure of age: in search of barriers to second language acquisition: In: *Second Language Research* 13, 2, S. 116–137.
- Chilla, Solveig (2008): Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache. (= Schriftenreihe Philologia 124). Hamburg.
- Chilla, Solveig/Bonnesen, Matthias (2011): A crosslinguistic perspective on child SLA. The acquisition of questions in German and French. In: *Linguistische Berichte* 228, S. 413–442.
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. London.
- Dayal, Veneeta (2002): Single-pair vs. Multiple-pair answers: wh in-situ and scope. In: *Linguistic Inquiry* 33, 3, S. 512–520.
- De Houwer, Annick (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (Hg.): *The handbook of child language*. (= Blackwell Handbooks in Linguistics 2). Oxford, S. 219–250.
- Demuth, Katherine (1996): Collecting spontaneous production data. In: McDaniel/McKee/Cairns (Hg.), S. 3–22.
- De Villiers, Jill G./Roeper, Tom (1996): Questions after stories: on supplying context and eliminating it as a variable. In: McDaniel/McKee/Cairns (Hg.), S. 163–187.

- Friedmann, Naama/Novogrodsky, Rama (2011): Which questions are most difficult to understand? The comprehension of wh-questions in three subtypes of SLI. In: *Lingua* 121, S. 367–382.
- Grewendorf, Günther (2002): *Minimalistische Syntax*. Tübingen/Basel.
- Grimm, Angela et al. (einger.): Die Rolle interner und externer Faktoren auf grammatische Fähigkeiten im Erst- und frühen Zweitspracherwerb.
- Grimm, Angela/Schulz, Petra (2012): Forschungsmethoden der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. (= DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 1). Berlin/Boston, S. 195–218.
- Grimm, Hannelore (Hg.) (2000): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie (Themenbereich C, Theorie und Forschung; Ser. 3, Sprache)*. Bd. 3. Göttingen.
- Guasti, Maria Theresa (2002): *Language acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, MA.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. (= *Linguistische Arbeiten* 495). Tübingen.
- Hopp, Holger (2011): Internal and external factors in the child L2 development of the German determiner phrase. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 3, S. 238–264.
- Hylenstam, Kenneth (1992): Non-native features of near-native speakers. On ultimate attainment of childhood L2 learners. In: Harris, Richard, J. (Hg.): *Cognitive processing in bilinguals*. (= *Advances in Psychology* 83). Amsterdam, S. 351–368.
- Klieme, Eckhard et al. (2010): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule* 31, 5, S. 30–33.
- Krashen, Stephen D. (1973): Lateralization, language learning and critical period. Some new evidence. In: *Language Learning* 23, S. 63–74.
- Lemke, Vytautas (2009): *Der Erwerb der DP: Variation im frühen Zweitspracherwerb*. Dissertation. Universität Mannheim.
- Locke, John L. (1997): A theory of neurolinguistic development. In: *Brain and Language* 58, S. 265–326.
- Long, Martyn (1990): Maturational constraints on language development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, S. 251–285.
- Marinis, Theodoros/Chondrogianni, Vicky (2011): Comprehension of reflexives and pronouns in sequential bilingual children: do they pattern similarly to L1 children, L2 adults, or children with specific language impairment? In: *Journal of Neuro-linguistics* 24, 2, S. 202–212.
- McDaniel, Dana/McKee, Cecile/Cairns, Helen (Hg.) (1996): *Methods for assessing children's syntax*. (= *Language, Speech, and Communication*). Cambridge, MA.

- Meisel, Jürgen (2009): Second language acquisition in early childhood. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, S. 5–34.
- Melchers, Peter/Preuß, Ulrich (2003): Kaufman-Assessment Battery for Children: K-ABC. Individualtest zur Messung von Intelligenz und Fertigkeiten bei Kindern im Alter von 2;6 bis 12;5 Jahren. Durchführungs- und Auswertungshandbuch. 6. Aufl., deutschsprachige Fassung. Leiden. [Original von Alan S. Kaufman und Nadeen L. Kaufman.]
- Nicholas, Howard/Lightbown, Patsy M. (2008): Defining child second language acquisition, defining roles for instruction. In: Philp, Jenefer/Oliver, Rhonda/Mackey, Alison (Hg.): *Second language acquisition and the younger learner: child's play?* (= *Language Learning and Language Teaching* 23 ). Amsterdam, S. 27–51.
- Ose, Julia/Schulz, Petra (2010): Was fehlt Jonas – Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): *DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.*, S. 79–97.
- Penner, Zvi (1994): Asking questions without CPs? On the acquisition of wh questions in Bernese Swiss German and Standard German. In: Hoekstra, Teun/Schwartz, Bonnie (Hg.): *Language acquisition studies in Generative Grammar.* (= *Language Acquisition & Language Disorders* 8). Amsterdam, S. 177–214.
- Penner, Zvi (1998): Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Eine Pilotstudie bei Schulkindern in der deutschen Schweiz. In: Wegener, Heide (Hg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb.* (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik: Serie A; 24*). Tübingen, S. 241–261.
- Penner, Zvi (1999): Screening-Verfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Gebrauchsanweisung für die BenutzerInnen. (= *Schriftenreihe des Heilpädagogischen Seminars Zürich 14A*). Luzern.
- Penner, Zvi (2003): *Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern.* (= *Forschung für die Praxis*). Berg, Thurgau.
- Rauch, Wolfgang/Grimm, Angela/Schulz, Petra (einger.): *Der Zusammenhang von Arbeitsgedächtnis und grammatischen Fähigkeiten im Erst- und frühen Zweitspracherwerb.*
- Rizzi, Luigi (1996): Residual verb second and the wh-criterion. In: Belletti, Adriana/Rizzi, Luigi (Hg.): *Parameters and functional heads. Essays in comparative syntax.* (= *Oxford Studies in Comparative Syntax*). New York, S. 63–90.
- Rothweiler, Monika (2007): Multilingualism and specific language impairment. In: Auer, Peter/Wei, Li (Hg.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication.* (= *Handbooks of Applied Linguistics* 5). Berlin/New York, S. 229–246.
- Rothweiler, Monika (2009): Critical periods and SLI. Comment on Jürgen Meisel „Second language acquisition in early childhood“. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, S. 49–57.



- Schönenberger, Manuela/Rothweiler, Monika/Sterner, Franziska (2012): Case marking in child L1 and early child L2 German. In: Gabriel, Christoph/Braunmüller, Kurt (Hg.) *Multilingual individuals and multilingual societies* (= Hamburg Studies on Multilingualism 13). Amsterdam, S. 3–22.
- Schulz, Petra (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf, Ulrich/Moser Opitz, Elisabeth (Hg.): *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten.* (= Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik 4). Baltmannsweiler, S. 67–86.
- Schulz, Petra (2012): Why and how individual differences matter for linguistic theory and experimental research but not for UG. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2, 3, S. 298–303.
- Schulz, Petra/Grimm, Angela (2012) Spracherwerb. In: Drügh, Heinz et al. (Hg.): *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen.* Stuttgart/Weimar, S. 155–172.
- Schulz, Petra/Roeper, Tom (2011): Acquisition of exhaustivity in wh-questions: a semantic dimension of SLI? In: *Lingua* 121, 3, S. 383–407.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). (= Hogrefe-Vorschultests). Göttingen.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie/Wenzel, Ramona (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen.* Freiburg i.Br., S. 17–42.
- Schwartz, Bonnie D. (2003): Child L2 acquisition: paving the way. In: Beachley, Barbara/Brown, Amanda/Colin, Frances (Hg.): *BUCLD 27: Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference of Language Development.* Sommerville, MA, S. 26–50.
- Siegmüller, Julia/Herzog, Carmen/Herrmann, Heike (2005): Syntaktische und lexikalische Aspekte beim Verstehen von Informationsfragen – ein Vergleich zwischen Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit ungestörter Sprachentwicklung. In: *L.O.G.O.S. interdisziplinär* 13, S. 29–35.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz (Hg.), S. 58–79.
- Tracy, Rosemarie (1994): Raising questions: formal and functional aspects of the acquisition of wh-questions in German. In: Tracy, Rosemarie/Lathey, Elsa (Hg.): *How tolerant is Universal Grammar: essays on language learnability and language variation.* (= Linguistische Arbeiten 309). Tübingen, S. 1–34.
- Tracy, Rosemarie (2000): Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In: Grimm (Hg.), S. 3–39.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* 2., überarb. Aufl. Tübingen.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm (Hg.), S. 495–535.



- Tracy, Rosemarie/Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Dimroth, Christine/Jordens, Peter (Hg.): Functional categories in learner language. (= Studies on Language Acquisition 37). Berlin/New York, S. 1–43.
- Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (2012): Young L2 and L1 learners: more alike than different. In: Watorek, Marzena/Benazzo, Sandra/Hickmann, Maya (Hg.): Comparative perspectives on language acquisition – a tribute to Clive Perdue. (= Second Language Acquisition 61). Bristol, S. 303–323.
- Unsworth, Sharon (2005): Child L2, adult L2, child L1: differences and similarities. A study on the acquisition of object scrambling in Dutch. Utrecht.
- Wenzel, Ramona/Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2009): Herausforderungen und Potential der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (Hg.): Dokumentation der FörMig-Herbsttagung 2007: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FörMig-Edition 5). Münster u.a., S. 45–70.
- White, Lydia (2000): Second language acquisition: from initial to final state. In: Archibald, John (Hg.): Second language acquisition and linguistic theory. Malden, MA, S. 130–150.



Ulrich Mehlem (Frankfurt a.M.)

## **Literate und narrative Textgestaltung in der Zweitsprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen einen Stummfilm auf Deutsch**

### **Abstract**

Während die Entwicklung narrativer Kompetenzen in gesprochener Sprache häufig als Voraussetzung literaler Kompetenzen gesehen wird, stellt der Beitrag die strukturelle Verschiedenheit beider Kompetenzbereiche heraus. Dabei wird an der mehrfach kritisierten Vorstellung eines Kontinuums zwischen einem oraten und einem literaten Pol sprachstruktureller Mittel ebenso festgehalten wie an der analytischen Trennung zwischen einer medialen und einer sprachstrukturellen Dimension. Am Beispiel mündlicher und schriftlicher Erzählungen eines Stummfilms durch Erstklässler türkischer Herkunft in ihrer Zweitsprache Deutsch werden zunächst interaktive Prozesse der Textproduktion unter den Bedingungen des Diktierens und des kooperierenden Schreibens rekonstruiert, aus denen sich zwei unterschiedliche Formen eines Scaffolding durch erwachsene Interaktionspartner ergeben. Es schließen sich eine orat-literat-Analyse des Gebrauchs von Nominalphrasen in den Texten sowie narrative Analysen an, die die Realisierung globaler Erzählstrukturen, die sprachliche Gestaltung der Wiederaufnahme und den Gebrauch direkter und indirekter Figurenrede untersuchen. Die Verteilung der Texte entlang der beiden Kontinua zeigt ein partielles Auseinandertreten der narrativen und literaten Indikatoren, die jeweils stärker in den mündlichen bzw. schriftlichen Texten in Erscheinung treten. Im Fazit wird der Beitrag medialer Strukturierungshilfen für die konzeptuelle Schreibaufgabe herausgearbeitet.

### **1. Mediale, narrative und literale Kompetenzen im ersten Schuljahr**

In der neueren Diskussion zum Erwerb literater Kompetenzen im Vor- und Grundschulalter wird von einer engen Beziehung zwischen literaten und narrativen Fähigkeiten ausgegangen (Andresen 2005, 2011; Dehn 2011; Feilke 2007; Maas 2008, 2010; Merklinger 2011; Ulich 2003). Die Entstehung satzübergreifender Diskurseinheiten in gesprochener Sprache erscheint als wichtige Ressource zum Schreiben von Texten, die über einfache Listen oder die Gestaltung einzelner Sprechakte im Medium der Schrift hinausgehen. Mögliche Ausgangspunkte hierfür sind die Rezeption vorgelesener Schriftsprache in Bilderbuchinteraktionen (Lonigan/Whitehurst 1998; Hargrave/Sénéchal 2000; Kraus 2005), die Teilhabe an mündlichen

Erzählsituationen mit Erwachsenen und älteren Kindern oder Rollenspiele (Andresen 2002), in denen fiktionale Kontexte sprachlich hergestellt werden.

Maas (2008, S. 335) gebraucht die Metapher des Bootens oder Bootstrappings für den Zusammenhang beider Kompetenzbereiche, denen dadurch aber auch unterschiedliche Ebenen der Komplexität zugewiesen werden: Mithilfe des einfacheren Programms der Erzählinteraktion werde das komplexere der Literalität gestartet. Dabei geht er aber von einem skalaren Konzept von Literalität aus, an dessen Polen sich orate und literate Strukturen gegenüberstehen. Zu den wichtigsten Parametern der Literalität, die Maas auf der sprachstrukturellen Ebene verankert, zählen syntaktische Integration und lexikalische Explizitheit.

In ihrem mit einem anthropologischen Gegensatz von Nähe- und Distanzsprache argumentierenden Modell stellen Koch/Oesterreicher (1985, 2007) zehn grundlegende Parameter auf, die zwischen ihren extremen Ausprägungen ebenfalls Kontinua, vor allem aber Ungleichzeitigkeiten aufweisen. Der Entwicklungsprozess des ‚Distanzsprechens‘ setzt zwar zunächst enge Vertrautheit der Interaktionspartner am ‚Nähepol‘ des Kontinuums voraus. Die in diesem Rahmen entstehende Interaktion entwickelt sich dann in Richtung monologisches Sprechen und Referenz außerhalb des gemeinsamen raum-zeitlichen Kontexts (‚Distanzpol‘), lange bevor andere Parameter des Distanzpol wie die Antizipation des ‚generalisierten Lesers‘ oder die Themenentfaltung entlang einer bestimmten Textsorte erreicht werden.

Feilke (2007, S. 34) hat eine deutliche Kritik dieses Kontinuummodells von Literalität formuliert. Danach müsse ein Schrifttext „[...] in jedem Fall den Bedingungen konzeptioneller Schriftlichkeit genügen, wenn eine Form der Distanzkommunikation vorliegt“. Das Beispiel des Gebrauchs von direkter oder indirekter Rede in fiktionalen Texten, in dessen Kontext er diese These vorträgt, spricht dagegen bereits selbst gegen diese dichotomische Sichtweise: Es gibt in fiktionalen Texten eben sehr unterschiedliche Möglichkeiten, die Redewiedergabe von Protagonisten zu gestalten, die vielleicht mehr oder weniger literat sind, aber gewiss nicht einfach den Anforderungen der Textsorte genügen oder nicht genügen.

Die unterschiedlichen literalen Textwelten und Diskurstraditionen, denen – bei Beherrschung ihrer formalen Mittel – konzeptionelle Schriftlichkeit zugesprochen wird, liegen selbst auf unterschiedlichen Stufen innerhalb dieses Kontinuums, je nachdem, welche sprachstrukturellen Indikatoren hierfür veranschlagt werden. Gemessen am Merkmal der syntaktischen Integration liegen Gesetzestexte weit näher am literalen Pol als etwa Märchen, wie dies innerhalb des fiktionalen Genres für den Gebrauch der indirekten Rede gegenüber der direkten gilt. In der Faktoranalyse eines großen Korpus gesprochener und geschriebener Sprache am Beispiel des Englischen hat Biber (1988) verschiedene Parameter ermittelt, auf denen dieselben Texte jeweils

unterschiedlich positioniert sein können. Der Parameter des Narrativen liegt dort quer zu den Skalen, in denen sich orate und literate Strukturen gegenüberstehen. Mithilfe sprachstruktureller Indikatoren lässt sich also nicht nur die Idee eines Kontinuums von sprachlichen Äußerungen/Texten begründen, sondern auch das Auseinandertreten genuin literaler und narrativer Indikatoren, wie dies im Folgenden am Beispiel von Schülertexten aus dem ersten Schuljahr untersucht werden soll.

An der Idee des Kontinuums von oraten und literaten Strukturen muss aber auch aus sprachdidaktischer Perspektive festgehalten werden: Sprachlerner erwerben die entsprechenden sprachlichen Strukturen über zahlreiche Zwischenstufen, in denen die Ansprüche Erwachsener an die entsprechende Gestaltung der Texte noch unvollständig realisiert sind. Dabei können nicht nur Zielkonflikte zwischen einer stärker literaten oder narrativen Ausgestaltung der Texte auftreten; vielmehr werden diese auch noch von den jeweils unterschiedlichen Zwängen des phonischen oder grafischen Mediums überlagert.

Eine ganze Reihe narrativer Kompetenzen kann weder einfach in das andere Medium übertragen werden, noch den Anforderungen der Kontextentbindung und des Bezugs auf einen generalisierten Leser gerecht werden. Es ist das Verdienst der neueren linguistischen Erzählforschung, die gesprochene Sprache in Alltagskontexten zum Ausgangspunkt nahm (Labov/Waletzky 1967; Labov 1972; Quasthoff 1980; Heath 1983), gerade die besonderen Leistungen dieser Erzähler demonstriert zu haben, die durch die Brille eines literarischen Erzählens weder in ihrer komplexen Struktur noch in ihrer Funktionalität erkannt wurden. Nicht zuletzt in der neueren Literatur selbst spielt die Figur des begnadeten, aber illiteraten Erzählers eine wichtige Rolle. In ihrer Typologie unterschiedlicher Verlaufsformen des Erzählerwerbs in der Grundschule arbeitet etwa Ohlhus (2005) die Unterschiede zwischen einem szenischen und einem elaborierenden Erzähltyp heraus, die beide auch auf unterschiedliche Weise den Wechsel des Mediums verarbeiten.

So nehmen Diskurspartikeln gerade keinen expliziten Bezug auf das von Sprecher und Hörer geteilte Wissen, signalisieren aber vielleicht gerade dadurch in besonders wirkungsvoller Weise unterschiedliche narrative Funktionen (Maas 2010, S. 109 ff.). Wörtliche Rede leistet eine Perspektivierung der Erzählung auf genauso effektive Weise, wenn die unterschiedlichen Sprecherrollen prosodisch markiert werden, wie durch explizite Einbettungen in Einleitungssätze. Die Identifizierung eines Protagonisten bei der Wiederaufnahme kann narrativ genauso wirkungsvoll durch eine Rede signalisiert werden, in der der Bezug zum früheren Geschehen deutlich wird, wie durch eine entsprechende Relativsatzkonstruktion. Umgekehrt führt die Herstellung von Referenzindeutigkeit, strikter Chronologie und expliziter konnektiver Verknüpfung der Äußerungen vielleicht zu einem literaten, aber

narrativ nicht sehr wirkungsvollen Text, wie sich nicht zuletzt an den schulisch normativ orientierten Umgestaltungen von Erzähltexten in der Grundschule zeigt.

Aufgrund dieser Wirkungen medialer Faktoren ist die scharfe Trennung von Medium und Konzeption vor allem in Kochs und Oesterreichers Konzeption in die Kritik geraten. Die Autoren gehen von der Dichotomie einer grafischen oder phonischen Realisierungsform von Sprache aus, die unabhängig von einer spezifischen Versprachlichungsstrategie auf der Ebene der Konzeption zu analysieren ist. Mit dem Begriff der Skribalität akzentuiert Maas (2008) entsprechend eine reproduzierende Schreibpraxis, die von den höheren literaten Funktionen des Schreibens abgekoppelt sein kann, historisch etwa durch den Gegensatz von Sekretärs- und Autorfunktion in der abendländischen Schriftgeschichte (Ludwig 2005, S. 146–170). Ein Schreiber, der den durch den diktierenden Autor phonisch realisierten konzeptuell schriftlichen Text auch grafisch realisiert, braucht nach diesem Verständnis über keine Textkompetenz im konzeptionellen Sinne zu verfügen.

Wrobel (2010, S. 32) spricht in seiner Kritik an Koch und Oesterreicher von der ‚Liquidierung des Medialen‘ und versammelt unterschiedliche Argumente gegen das Nähe-Distanz-Modell, deren Gemeinsamkeit die Rückwirkung medialer Aspekte auf die Konzeption einer Äußerung ist. Ein Teil dieser Kritik bezieht sich allerdings nur auf die Unschärfe der anthropologischen Nähe-Distanz-Parameter, wie sie sich teilweise auch bei Maas (2008) findet. Darüber hinaus greift Wrobel (2010, S. 38) aber auch auf Luhmanns Medientheorie zurück, die von einer strikten Differenz und Unübersetzbarkeit beider Formen ausgehe. Die Schwäche dieser Argumentation liegt wiederum in der Unterstellung einer bloßen Äußerlichkeit des Mediums. Die Unterscheidung ist dagegen nur als analytische sinnvoll: Keine sprachliche Äußerung kann unabhängig von einem bestimmten Medium bestehen, aber in der Analyse ihrer sprachlichen Form lassen sich durchaus mediale und strukturelle Aspekte voneinander trennen. Dieses zeigt sich – und soll im Folgenden auch herausgearbeitet werden – nicht zuletzt bei Schreibanfängern, deren medial schriftliche Realisierung eines Textes Planungskapazitäten von der strukturell-konzeptuellen Ebene abzieht.

Im ersten Schuljahr überlagern sich beide Kompetenzbereiche in besonderer Weise mit der medialen Dimension. Auch wenn vereinfachenden Modellierungen, die den Erwerb basaler Schreibfähigkeit von der Textkompetenz abkoppeln (Whitehurst/Lonigan 1998), nicht zuzustimmen ist und also der Text – auf allen seinen Ebenen – von Anfang an als Herausforderung für den Schreiber präsent ist (Weinhold 2000), spielt die Bewältigung des Mediums Schrift allein schon quantitativ eine viel entscheidendere Rolle. Um Schreibanfänger zunächst von den medialen Aufgaben der Schrift zu entlasten, hat Merklinger (2011) das experimentelle Verfahren des Diktie-

rens in einer Weise weiterentwickelt, die den Kindern in einer dialogischen Situation bereits einige mediale, aber vor allem konzeptuelle Besonderheiten des Schreibens erfahrbar macht. Der Einfluss dieses Designs auf Elemente der Textstruktur soll dabei ebenso berücksichtigt werden wie seine Wirkung auf die narrative Gestaltung.

Im Folgenden soll es darum gehen, an fünf Fallstudien herauszuarbeiten, wie Erstklässler mit Türkisch als Erstsprache im Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Zweitsprache Deutsch auf unterschiedliche Weise den partiellen Gegensatz narrativer und literarer Strukturen bearbeiten. Als Textgenre wurde mit einem Stummfilm ein reproduktives gewählt, das zwar im Sinne einer schulisch erwarteten ‚literaten‘ Textsorte höhere Anforderungen stellt als die Erlebniserzählung, andererseits weniger auf die Ko-Konstruktion von kindlichem Erzähler und erwachsenem Zuhörer angewiesen ist (Hausendorf/Quasthoff 2005; Kern/Quasthoff 2005; Becker 2001).

Nach einer Vorstellung des Projektkontextes, aus dem die Daten entstammen (Teil 2), werden zunächst die interaktiven Entstehungskontexte von zwei der später analysierten Texte analysiert, bei denen ein dem Merklinger-Design verwandtes Verfahren des Diktierens gewählt, aber durch den anschließenden Wechsel zur Schreiber- bzw. Autorenrolle weiterentwickelt wurde (Teil 3). So eröffnen sich Einblicke in Praktiken von Erstklässlern, die unter den medialen Anforderungen des Schreibens auch Probleme der Textstruktur bearbeiten. Es folgt eine Auswertung der gesprochenen und geschriebenen Texte nach dem Verfahren der *orat-literat-Analyse* (Maas 2010). Schließlich werden einige narrative Aspekte der Texte mithilfe von Indikatoren untersucht, die sich nicht mit den Indikatoren der *orat-literat-Analyse* decken. Die unterschiedlichen Dynamiken beider Kompetenzbereiche werden am Beispiel der untersuchten Texte in der abschließenden Zusammenfassung herausgearbeitet.

## 2. Das Projekt LAS und die Datengrundlage der Analyse

Die Daten wurden in dem Projekt ‚Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von Migration und Mehrsprachigkeit‘ (LAS)<sup>1</sup> erhoben. Dieses interdisziplinäre und international vergleichende Projekt untersuchte jeweils an einer ersten und siebten Klasse im Ruhrgebiet einerseits und in Istanbul andererseits, wie Migrationen und Mehrsprachigkeit und ihre spezifischen Sprachen- und Minderheitenkonstellationen über die

---

<sup>1</sup> Ich danke Anja Boneß, Helena Olfert und Inken Sürig, die an der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung des Materials beteiligt waren, sowie Christoph Schroeder und Yazgül Şimşek für wertvolle Hinweise bei der Analyse der Texte.

sprachlich-kulturelle Ausstattung einzelner Schülerinnen und Schüler in die schulische Praxis eingehen. Dabei stehen Schriftspracherwerbsprozesse auf der Ebene basaler Lese- und Schreibkompetenzen einerseits und der Textkompetenz andererseits in einem besonderen Fokus. Berücksichtigt wurde außerdem, wie die schulisch organisierte Vermittlung von Literalität in historisch-kulturelle Wissens- und Sprachauffassungen eingebettet ist. Schulisches Lernen sollte gleichzeitig als ein Beschränkungs- und Ermöglichungszusammenhang in den Blick genommen werden, in dem durch bestimmte soziale Aktivitäten Lernprozesse angestoßen, aber auch blockiert werden, Literalität aber immer durch spezifische Interaktionen hindurch erworben wird, auch wenn sich Schreibkompetenzen in der Perspektive des Herausretrens aus der Interaktion entwickeln (vgl. Mehlem 2010).

Dazu wurden die Schulklassen über einen Zeitraum von neun Monaten wöchentlich besucht, wobei jeweils eine Unterrichtsstunde videografiert und zusätzliche Notizen angefertigt wurden. Das in der Stunde verwendete oder von den Schülern erstellte schriftliche Material wurde soweit möglich kopiert und mit der Videoanalyse in Beziehung gesetzt. Im Fokus der Betrachtung standen jeweils sechs Schüler, deren Erstsprache mit der Unterrichtssprache identisch war (Deutsch als L1 in Deutschland, Türkisch als L1 in der Türkei), und sechs Schüler mit einer von der Schulsprache abweichenden Familiensprache (in Deutschland überwiegend Schüler mit Türkisch als L1; Schüler mit Kurdisch als L1 in der Türkei).

Die Analyse der Unterrichtsinteraktion und der Schreibprodukte der Schüler wurde ergänzt durch sprachliche Tests, die jeweils zu Beginn und zum Ende des Untersuchungszeitraums durchgeführt wurden. Dabei wurden sowohl gesprochene als auch geschriebene Äußerungen, bei den mehrsprachigen Schülern in beiden Sprachen, in verschiedenen Textsorten erhoben. Zu den Analysen des Projektes gehören Fallstudien ein- und mehrsprachiger Schüler, auf die sich die hier vorgestellte Analyse stützt (Boneß et al. i.Vorb.).

Als Impuls für die Nacherzählungen der Kinder und ihre späteren Verschriftungen diente ein Stummfilm, der zu diesem Zweck erstellt wurde. Der fehlende Ton sollte nicht nur die Phantasie der Kinder anregen, sondern auch die wörtliche Wiederholung von Gesagtem ausschließen. Die Geschichte weist die klare Struktur einer Komplikation (eine Frau verliert einen Umschlag mit Geld), eines Konflikts (die beiden Finder streiten darüber, ob sie den Umschlag zurückgeben, also nach ihrem Besitzer suchen sollen) und einer Auflösung auf (die Besitzerin wird gefunden und bedankt sich bei den Findern), erleichtert also die Etablierung einer hierarchischen Erzählstruktur, auch wenn diese in der Regel von Erstklässlern noch nicht erreicht wird (vgl. Boueke et al. 1995).

Der Test wurde zweimal durchgeführt, um Fortschritte in der narrativen und literalen Entwicklung über den Zeitraum von acht Monaten feststellen zu können. Im ersten Testdurchlauf wurden die Kinder nach der



mündlichen Aufnahme des spontan erzählten Films gebeten, dem Interviewer eine Version des Textes zu diktieren, damit ‚man sie später noch einmal lesen kann‘ nach einer von Pontecorvo und Zuccheromaglio (1989) erstmals verwendeten Methode, die in die schriftvorbereitende Praxis vieler Kindergärten Eingang gefunden hat (Ulich 2003) und in den letzten Jahren von Merklinger (2011) und Hüttis-Graff (2011) weiterentwickelt wurde. Im zweiten Testdurchlauf wurde bereits die erste Version diktiert, während nun die zweite direkt vom Schüler aufgeschrieben wurde.

### 3. Von der Diktiersituation zur interaktiven Schreibsituation

Die erste Dimension der Analyse der Schülertexte fokussiert auf den interaktiven Kontext, in dem zunächst der diktierte, dann der geschriebene Text entsteht. Bereits bei der Beschreibung des Untersuchungsdesigns wurde darauf hingewiesen, dass in den beiden Tests ein Diktierdesign verwendet wurde, das mit dem in der Zwischenzeit veröffentlichten von Merklinger (2011) große Ähnlichkeiten aufweist. Unter Bezug auf die dort entwickelten Analysekatégorien werden zunächst zwei der Transkripte genauer untersucht (Abschnitt 3.1).

In derselben 1:1-Situation fand nach dem Diktieren ein Rollenwechsel statt: Das diktierende Kind sollte nun selbst die Schreiberrolle übernehmen. Alle Äußerungen von Interviewer und Kind, die diesen Prozess begleiten, wurden ebenfalls aufgezeichnet. Im Design des Projekts war ein vollständig vom Interviewer unabhängiges Schreiben vorgesehen (analog zu den Schreibaufgaben der Schule). Dieses Szenario wurde näherungsweise nicht in allen Texten durchgehalten. Bei zwei Mädchen kam es während des Schreibens zu zahlreichen Rückfragen und Kommentaren bzw. Impulsen, Antworten und Vorschlägen des Interviewers bzw. der Interviewerin. Was als ‚Unfall‘ erschien, kann als eine Verlängerung des Merklinger-Designs in das frühe Schreiben hinein reanalysiert werden: Durch einen Vergleich der Diktier- und der Schreibinteraktionen können unterschiedliche Grade des Heraustretens des Schreibers aus der Interaktion miteinander verglichen werden. Interessant ist dabei vor allem, was die Kinder – im Unterschied zur Diktiersituation – beim eigenen Schreiben thematisieren (Abschnitt 3.2).

#### 3.1 Interaktionen beim Diktieren

Das Ziel, die Kinder bereits im Mündlichen Sprachgebrauch zu konzeptueller Schriftlichkeit herauszufordern (Merklinger 2011, S. 82), kann nur erreicht werden, wenn die Skriptorin nicht in einen mündlichen Dialog mit dem Kind eintritt, sondern indem sie die neue Aufgabe medial und konzeptuell zur Geltung bringt. Medial geschieht dies zunächst dadurch, dass sie

beim Schreiben mitspricht und dadurch dem Kind die Entschleunigung des Schreibprozesses immer wieder signalisiert. Merklinger spricht davon, „die Langsamkeit des Mediums hörbar“ zu machen (2011, S. 84). Dieses Design wird durch die Sitzanordnung von Kind und Skriptorin und die Verwendung von Großbuchstaben, die dem Kind den Nachvollzug des Schreibens erleichtert, unterstützt.

Auch in unserem Falle saßen Kind und Skriptor nebeneinander und das Kind konnte sehen, was geschrieben wurde, allerdings wurden nicht nur keine Großbuchstaben verwendet, sondern die Schreiber schrieben auch in ihrer gewöhnlichen Handschrift, was Lesbarkeit für die Kinder weitgehend ausschloss.

Im Umgang mit der Diktiersituation zeigen sich bereits bei den zwei untersuchten Transkripten deutliche Unterschiede: Während FEH<sup>2</sup> sich dem Rhythmus des Mitschreibens der Skriptorin anpasst und nur wenig unterbrochen werden muss, um das Aufschreiben ihres Textes zu sichern, reiht SEV mehrmals in schneller Abfolge mehrere Äußerungen hintereinander, sodass der Skriptor beim Mitschreiben an einer deutlich früheren Äußerung ansetzt und einige Äußerungen SEV's gar nicht mitgesprochen werden. Von 23 Äußerungen FEH's spricht die Skriptorin beim Schreiben 17 (73,9%) mit, während von 28 Äußerungen SEV's nur 14 (50%) vom Skriptor wiederholt werden, und diese zum Teil mit einer erheblichen Verzögerung. FEH hat sich also bereits viel stärker als SEV den medialen Anforderungen des Schreibprozesses angepasst, was sich auch später auf ihren eigenen Schreibprozess auswirken wird.

Auch konzeptuell greift bei Merklinger (2011, S. 90 f.) die Skriptorin in den Text ein, indem sie zwar den Wortlaut des Kindes wiederholt, dabei aber Explizitformen verwendet, auf die Sprachgemessenheit achtet und grammatische Fehler korrigiert. Bei der Korrektur von lernersprachlichen Äußerungen waren wir im LAS-Projekt insgesamt jedoch zurückhaltender, um auch beim Schreibprozess des Kindes einen möglichst genauen Einblick in seinen eigenen Sprachstand zu bekommen. Wie bei der textstrukturellen Seite, ergaben sich jedoch auch im morphologisch-syntaktischen Bereich widersprüchliche Verhaltensanforderungen, die zu unterschiedlichen Lösungen führten.

Da die Aufgabenstellung insofern von Merklingers Design abwich, als die Erzählung des Films zu einem Ende geführt werden musste, war die Entscheidung, wann der Text fertig war, nicht allein dem Kind überlassen, sondern selbst ein Indikator für die Realisierung der Erzählstruktur. Den-

<sup>2</sup> Wie im Abschlussbericht des Projekts LAS wurden hier für die Probanden pseudonymisierte Kürzel verwendet. Um einen Vergleich mit früheren Analysen dieser und anderer Texte der Kinder zu ermöglichen (Mehlem 2010, 2011), werden die jeweiligen Kodierungen einander zugeordnet: KER = Kemal, OSM = Ahmed, FEH = Fatma, SEV = Esra.

noch kommen direkte Impulse, mit der Geschichte fortzufahren, in den Interaktionen nur sehr selten vor. Bei langen Pausen (z.B. FEH\_T2\_20) las z.B. die Skriptorin nochmals den bisher geschriebenen Text vor, um dem Kind den Anknüpfungspunkt zu erleichtern, oder stellte die Frage ‚und dann?‘ (FEH\_T2\_84).

Beide Mädchen thematisieren die verschiedenen Aspekte des Schreibprozesses eher selten. Unter dem Eindruck der Verlangsamung des Erzähltempo spricht FEH immer einzelne Sätze und zerlegt zweimal einen Satz in kleinere Äußerungseinheiten, während SEV mehrmals in den spontanen mündlichen Erzählfluss zurückfällt und – nach dem schreibbegleitenden Sprechen des Skriptors – nur je einmal das letzte Wort eines Satzes vorspricht bzw. wiederholt (SEV\_T2\_22/24). SEV thematisiert außerdem an einer Stelle einen vom Skriptor geschriebenen Buchstaben und fragt nach seinem Lautwert (SEV\_T2\_44–45). Dreimal korrigiert FEH im Nachhinein ihre Äußerungen, wobei sie das Vorhergehende zweimal explizit als fehlerhaft kennzeichnet (FEH\_T2\_59/82) bzw. einmal einen Teil der vorher gesprochenen Äußerung leicht verändert wiederholt. Dadurch signalisiert sie der Skriptorin, welche Teile ihres gesprochenen Textes keinen Eingang in die Schrift finden sollen. SEV problematisiert an keiner Stelle, ob der vom Skriptor artikulierte Text ihre Äußerungen tatsächlich vollständig wiedergibt.

### 3.2 Interaktionen beim Schreibprozess zweier Schülerinnen

Unmittelbar im Anschluss an das Diktat erhält das Kind die Aufgabe, die Erzählung selbst aufzuschreiben. Dabei steht der vom Skriptor festgehaltene Text nicht als direkte Quelle für das Kind zur Verfügung, wohl aber kann er vom Skriptor als Orientierungshilfe hinzugezogen werden. Das Design sah aber vor, dass möglichst das Kind allein auf allen Ebenen der Textproduktion eine neue Version des Textes erstellt.

Nur zwei der fünf Schreibszenen zeichnen sich durch eine intensive Interaktion zwischen schreibendem Kind und Feldassistenten aus. Die Interaktion dient gleichsam als Gerüst für den Schreibprozess, der mit ca. 25 Minuten die normale Spanne einer üblichen Schreibaufgabe im ersten Schuljahr deutlich übersteigt. Die Kinder befinden sich also in einer Situation, in der sie in besonderer Weise zum Schreiben eines längeren Textes herausgefordert werden.

Bei FEH fällt vor allem auf, dass sie mit äußerster Konzentration zu Werke geht. Der eigentliche Schreibvorgang wird kaum durch längere Denkpausen oder Nebeninteraktionen mit der Interviewerin unterbrochen. SEV dagegen ist immer wieder abgelenkt oder versucht, ihren Gesprächspartner von der Schreibaufgabe abzulenken.

### 3.2.1 Der mediale Schreibprozess als Gerüst

Von den 18 satzförmigen Einheiten, die FEH schreibt, werden nur in sieben Fällen Planungsprobleme auf der Satzebene angesprochen. Dabei spielt sich zwischen beiden nach anfänglichen Unsicherheiten ein Verfahren ein, bei dem FEH die Interviewerin fragt, ob sie ein bestimmtes Wort schreiben soll. Da sich diese Frage nur beantworten lässt, wenn FEH's Schreibplan bekannt ist, fragt die Interviewerin zurück, was sie denn schreiben will, worauf FEH meist die entsprechende Erklärung in Form einer Wortgruppe oder eines ganzen Satzes gibt. Die Entstehung dieser kooperativen Strategie wird im Folgenden erläutert.

Zu Beginn ist zwischen beiden noch nicht geregelt, wie bei Schwierigkeiten im Schreibprozess vorgegangen werden könnte. Nach der Niederschrift der ersten Äußerung macht FEH eine lange Pause. Die Interviewerin versucht ihr zu helfen, indem sie auf ihre bereits vorliegende Verschriftung zurückgreift (FEH\_T2\_136–140), aber FEH hat wohl schon einen Plan für den nächsten Satz, der mit ‚der‘ beginnt (FEH\_T2\_141). Allerdings kann die Interviewerin ihr die Frage, ob sie nun ‚der‘ schreiben soll, ohne eine Verbalisierung des ganzen Schreibplans nicht beantworten. Sie liest daher den diktierten Text von FEH vor, der keinen entsprechenden Satz enthält (FEH\_T2\_144–149). Darauf insistiert FEH auf dem ‚der‘, das sie dreimal wiederholt; ermutigt durch INT schreibt sie nun diesen Satz („der hat was verloren“) weiter, indem sie immer eine kleine Wortgruppe wiederholt, die auch das zu schreibende Wort enthält, und dann auf die Buchstabenebene wechselt.

Das zweite Planungsproblem auf Textebene entsteht nach dem zweiten Satz. FEH liest ihr ganzes bis dahin Geschriebenes vor und überlegt sehr lange, bevor INT die inhaltliche Frage nach dem Fortgang der Handlung zweimal stellt (FEH\_T2\_171/173) und das vorhergehende Ereignis nochmals benennt (172).

#### Transkriptauszug 1

		verbale Interaktion	Schreibung
171	INT:	was passiert dann ?	
172	INT:	dann hat das mädchen was verloren .	
173	INT:	und dann ?	
174	FEH:	kommt mädchen und jung ne ?	
175	INT:	genau .	
176	FEH:	kommt noch mal .	
177	FEH:	[kə] [ʔo] ... [tə] [ko:m:t].	<kommt>

178	FEH:	mädchen .	<Mecen>
179	FEH:	und .	<und>
180	FEH:	und [ʔi:] ne ?	<iung>
181	INT:	hmhm, genau, richtig .	

Nun spricht FEH selbst den ganzen dritten Satz (174) vor, der als Schreibplan durch INT bestätigt wird (175). Danach wechselt FEH von der Satzebene auf die Wortebene, indem sie sich die Wörter ‚kommt‘ (176), ‚Mädchen‘ (178) sowie ‚und‘ (179) zurechtlegt. In den Äußerungen 177 und 180 befindet sie sich dagegen auf der segmentalen Ebene, auf der einzelne Lautsegmente herausgelöst und in Buchstaben übersetzt werden. Mithilfe von Rückfragen an die Interviewerin, die den größten Teil ihrer Interaktionen ausmachen, gelingt es FEH, in den basalen Schreibprozess eine klare Struktur zu bringen.

Gleichzeitig wird der konzeptuelle Planungsprozess stärker nach innen verlagert. Erst bei Satz 6 bittet sie INT wieder um Hilfe bei der Schreibung eines Wortes, womit aber der gesamte inhaltliche Schreibplan in Frage steht:

#### Transkriptauszug 2

207	FEH:	muss ich wieder ‚das‘ schreiben ne ? (16:51)
208	*IV2:	was willst du denn sagen ?
209	FEH:	dann hat das jung das mädchen gegeben .
210	*IV2:	hmhm@i .

#### Textauszug 1

genommen und dann hat das jung  
 dann hat das jung das Mecen geben

Es ist durch die Aufnahme nicht zweifelsfrei rekonstruierbar, an welcher Stelle im Schreibprozess FEH diese Frage stellt: bei dem später zu ‚dann‘ korrigierten ‚das‘ am Anfang oder beim ‚das‘ vor ‚Mecen‘ in der Mitte der zweiten Zeile. Sie hat aber diesen Satz vor Augen, der tatsächlich zweimal das Wort ‚das‘ enthält. Bei ihrer Frage an INT setzt FEH voraus, dass diese allein aufgrund der bereits geschriebenen Wörter diesen Schreibplan schon kennt. Erst durch deren Nachfrage wird der Schreibplan in Gestalt des Satzes expliziert, und nun kann INT die Korrektheit des zweiten ‚das‘ bestätigen. In den vier verbleibenden übergreifenden Planungsstellen nimmt FEH immer ein fehlendes Wort oder eine konkrete Wortschreibung zum Anlass,

um von der Interviewerin auch Hilfe bei der Textplanung zu bekommen, die nun aber zu Ende geführt wird, ohne dass jeweils der ganze geplante Satz vor der Niederschrift artikuliert wird.

### 3.2.2 Der konzeptuelle Schreibprozess als Gerüst

In der zweiten Schreibszene werden insofern die Rollen von Autor und Skriptor getauscht, als jetzt der Interviewpartner diktiert und das Kind weitgehend die Skriptorenrolle übernimmt. Von den zehn Sätzen, aus denen SEV's Text am Ende besteht, lassen sich sechs auf den Input des Interviewers zurückführen, einer entsteht gemeinsam aus den Redeanteilen beider, nur drei werden von SEV selbst formuliert (SEV\_T2\_141, 155–159; 191, 198; 201–215). Von den acht diktierten Sätzen des Interviewers, kennzeichnet dieser selbst einen als nicht relevant, ein weiterer wird von SEV nicht weiter beachtet. Drei der diktierten Sätze sind gegenüber dem Original nur auf wenige Worte reduziert, nur drei Sätze werden einigermaßen vollständig in den Text übernommen. Von den vier von ihr selbst formulierten Sätzen tauchen dagegen drei vollständig in der Verschriftung auf. Zwei der weggelassenen Sätze und ein stark reduzierter Satz sind übrigens Einleitungssätze von wörtlicher Rede (siehe unten).

Das Ineinandergreifen der Schreibprozesse auf den verschiedenen Ebenen soll wieder durch einen Ausschnitt veranschaulicht werden:

#### Transkriptauszug 3

147	INT:	was hast denn da gerade geschrieben ?
148	INT:	sach mal .
149	INT:	lies doch noch mal .
150	SEV:	[d] [u] .
151	INT:	du .
152	SEV:	[bə] [R:] [ʔi] [ts] [də] [ʔa] [z] .
153	INT:	bringst ne ?
154	SEV:	hmhm
155	SEV:	[ʔi] [ʃ] .
156	INT:	ja genau .
157	INT:	[ʃ] .
158	SEV:	[ʃ] .
159	SEV:	[də] [ʔa] [hə] [ʔi] [n] dahin .

SEV liest nicht den geschriebenen Text vor, sondern buchstabiert ihn. Das Angebot des Interviewers, der ein Wort und damit einen möglichen Schreibplan SEV's rekonstruiert (153), bestätigt sie zwar, führt die Äußerung aber nicht weiter, sondern fährt im schreibbegleitenden Lautieren fort (155). Nur das letzte Wort des Satzes wird nochmals als Ganzes gelesen (159). SEV operiert hier nicht auf drei, sondern überwiegend nur auf einer, der segmentalen (medialen) Ebene des Schreibprozesses, was sich auch darin zeigt, dass sie zwischen Wörtern keine Spatien setzt und so auch nicht mehr auf sie als bedeutungstragende Einheiten zurückgreifen kann:

Textauszug 2

DUBRIDASP isch Dahnin

Dies erklärt nun auch die starke Übernahme der Textplanung durch den Interviewer, die – im Sinne der Verteilung unterschiedlicher Jobs durch unterschiedliche Sprecher bei der gemeinsamen interaktiven Hervorbringung der Erzählung – als partielle Übernahme der Autorfunktion verstanden werden kann. Als weiterer Faktor, der z.B. bei FEH nicht in Erscheinung trat, sind die zahlreichen Versuche SEV's, aus der Schreibsituation auszusteigen, zu berücksichtigen. Von ihren ca. 80 Äußerungen während des Schreibens zielen allein 14 darauf, dass sie ein Wort nicht schreiben kann (220, 283), oder dass der Interviewer schreiben soll (224, 287) bzw. über etwas anderes, nämlich die bevorstehende Kirmes (263, 269), zu reden. Neben den zahlreichen Ermunterungen, mit denen der Interviewer SEV bei der Stange hält, stellt vielleicht auch die teilweise Übernahme der Diktierfunktion einen Versuch dar, der Schreiberin nach dem Übergabeprinzip zunächst nur die lokale/ mediale Textgestaltung zu übertragen. Diese Strategie erweist sich insofern als erfolgreich, als SEV tatsächlich – im Unterschied zur Schreiberin ALE (siehe unten) – auch im Geschriebenen die Geschichte abschließt.

#### 4. Literare Strukturen am Beispiel von Nominalphrasen

Für die Analyse des Verhältnisses orater und literater Strukturen wurde im Anschluss an Maas (2008, 2010) ein Verfahren entwickelt, bei dem die formalen sprachlichen Merkmale des Textes und auch einige funktionale Aspekte berücksichtigt wurden. Im Folgenden werden – am Beispiel der Nominalphrasen – die Ergebnisse dieser Analyse jeweils für die diktierten und die geschriebenen Texte vorgestellt.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Das Verfahren wird derzeit noch modifiziert, um auch sprachübergreifende Vergleiche mit dem Türkischen und dem Kurdischen zu ermöglichen. Insofern sind kleinere Abweichungen zu anderen Formen der Auszählung in anderen Publikationen aus dem Projektkontext möglich.

Gegenüber rein quantitativen Maßen wie der lexikalischen Dichte (also dem Verhältnis von Funktions- und Inhaltswörtern, vgl. Laufer/Nation 1995; O’Loughlin 1995; Read 2000) und der lexikalischen Diversität (type-token-ratio), die in neueren Studien zur Entwicklung akademischer Sprache bei Vorschul- und Grundschulkindern eine große Rolle spielen (Schleppegrell 2004; Leseman et al. 2007, 2009), hat die orat-literat-Analyse den Vorteil, dass sie auch bei relativ geringen Textmengen Aussagen zum Grad der Literalität eines Textes ermöglicht.

Ausgehend vom Bühlerschen Begriff des Symbolfelds (Bühler 1934; Maas 2010, S. 7 ff.) kann literate Sprache zunächst so verstanden werden, dass mithilfe von lexikalischen Wortformen auf Sachverhalte in der Welt referiert wird. Im Bereich der nominalen Kategorien wären also lexikalische NPs zunächst Kandidaten für literate Strukturen im Gegensatz zu pronominal oder nullmarkierten Argumentpositionen. Aber schon der Blick auf einfache Texte zeigt, dass ein solches Vorgehen die Leistungen der Anapher und der Koordinatenreduktion bei der Generierung kontextentbundener Satzstrukturen ausklammert. Diese müssen deshalb in die Analyse einbezogen werden. Ein weiterer Faktor ist die zentrale Funktion des Satzes (im Gegensatz zur Äußerung als kommunikativer Einheit einerseits und zur semantisch bestimmten Proposition andererseits), die Maas als Nexusfeld eines Prädikats (ebd., S. 82) definiert. Damit bilden alle nominalen Argumentpositionen eines Prädikats, und nicht nur die realisierten, einen weiteren unverzichtbaren Bezugspunkt. Die schon auf der Ebene der Diktier- und Schreibinteraktionen als für den Erfolg des Schreibens ausschlaggebende Kategorie des Satzes erhält damit auch für die orat-literat-Analyse eine besondere Relevanz.

Aus der bisherigen Darstellung ergibt sich eine skalare Struktur der Kategorie literat (ebd., S. 92 ff.). Für die folgende Analyse wurden vier Zwischenstufen gebildet, mit deren Hilfe die auf einem Kontinuum vom oraten zum literaten Pol auftretenden unterschiedlichen Ausprägungen von Nominalphrasen kodiert wurden. Dabei wird im Sinne der Entfaltung der Darstellungsfunktion der Sprache als erstes Kriterium der literaten Textstruktur die lexikalische Explizitheit gewählt, ergänzt durch Aspekte der Textkohäsion mithilfe unterschiedlicher pronominaler Formen sowie Markierungen der Referenteneinführung und Wiederaufnahme.

- 1) Am oraten Pol sind zunächst nicht lexikalische Nominalphrasen, die zur Referenteneinführung dienen, angesiedelt, ebenso direkte Verweise auf den Film sowie Referenzen auf den Sprecher oder den Hörer, bloße Markierungen am Verb, die nicht in Kontexten von Koordinatenreduktion stehen, schließlich Tilgungen von Nominalphrasen in (aus der Perspektive eines vollständigen Satzes) obligatorischen Kontexten.



- 2) Als neutral gelten Referenteneinführungen mit Indefinitpronomen oder Quantifizierer ‚jemand‘, ‚zwei‘, pronominale Wiederaufnahmen mit dem Demonstrativum ‚der‘, unmarkierte lexikalische Nominalphrasen, die in Kontexten der Referenteneinführung stehen (oder indefinit markierte Nominalphrasen, die nicht in Kontexten der Referenteneinführung stehen).
- 3) Als literat gelten lexikalische Nominalphrasen, wenn sie in Kontexten der Einführung indefinit markiert sind, sowie definit markierte oder nullmarkierte Nominalphrasen in allen übrigen Kontexten; darüber hinaus aber auch Personalpronomina der ersten und zweiten Person sowie Wiederaufnahmen durch das anaphorische Pronomen ‚er‘ (bzw. ‚der‘ in Sätzen unmittelbar nach der Referenteneinführung); schließlich Indefinitpronomen, die auf einen Kontext verweisen, in dem keine definite Referenz möglich oder nötig ist.
- 4) Als fortgeschritten literat gelten durch Adjektivattribut, Genetivattribut oder Relativsatz erweiterte Nominalphrasen, wobei hier nicht zwischen Links- und Rechtserweiterung der NP unterschieden wird (vgl. Ravid et al. 2002; Ravid 2006).

Bei den Kategorien der orat-literat-Analyse sollen zunächst lernersprachliche Phänomene kategorisch ausgeklammert werden. So werden im Falle der Nominalflexion Normabweichungen bei den Genus- und Kasusmarkierungen der Artikel, Pronomina und Adjektive nicht berücksichtigt. Da sich aber die Definitheitsmarkierung mit der Textstruktur überlagert, mussten zumindest Fälle der nicht-definiten Referenteneinführung berücksichtigt werden. Auch fehlende pronominale Subjektmarkierungen, die auch in oraten Texten von L1-Sprechern auftreten könnten, und fehlende Objektmarkierungen wurden daher in die orat-literat-Analyse einbezogen, da sie auch Lücken in der Argumentstruktur des Satzes darstellen, die im interaktiven Kontext vom Hörer leichter gefüllt werden können.

An der folgenden Gegenüberstellung der beiden Textanfänge von FEH soll das Verfahren der orat-literat-Analyse demonstriert werden:

Transkriptauszug 4

	FEH D3 (diktiert)		FEH D4 (schriftlich)
01	da kommt ne frau . (+)	01	Da kommt Mecen (0).
02	der hatte was .		
03	der (+) hat was (0) verloren .	02	Der (+) Hat Was (0) Valon.
04	und ähm da kommt mädchen (0)und junge (0) .	03	kommt Mecen (0) und jung. (0)

	FEH D3 (diktiert)		FEH D4 (schriftlich)
05	ham die (+) das (0) gesehen .	04	Der (0) Habn Das (0)gesen.
06	und dann ähm@i erstmal hat die jung (+) gesehen.		
07	und dann hat die mädchen (+) gesehen .		
08	ähm und der und der mädchen (+) und jung (0) haben reingeguckt .		
09	äh und dann habm (-) das gesehen .		
13	erstmal hat die jungen (+) (-) genommen .	05	und Dan Hat Das jung (+)(-) gnomen.
14	und dann +...	06	und Dan Hat Das jung +//.
15	hat n mädchen (0) was (0) gesagt .		
16	und dann hat die ähm junge (+) das geld (+) in die mädchen (+) gegeben .	07	Dan Hat Das jung (+)(-) Das Mecen (+)geben.

Die fehlenden Artikel bei den Referenteneinführungen in D3-4 sowie D4-1 und D4-3 deuten hier auch auf ein lernersprachliches Problem hin, allerdings ist im ersten mündlichen Satz zumindest ein reduzierter unbestimmter Artikel vorhanden. Diese wirken sich aber auch auf die mangelnde Kontextentbundenheit des Textes aus. Dagegen spielen die abweichenden Genusmarkierungen für die Verständlichkeit des Textes keine Rolle bis auf D4-4, wo zwischen der Singularform ‚der‘ und der Pluralform des Verbs Inkongruenz besteht, die sich eventuell durch einen Bruch im Schreibplan erklären lässt. Das Fehlen von im Deutschen obligatorischen Subjekt- (D3-9) oder Objektpositionen (D4-5 und D4-7) wirkt sich ebenfalls auf die Explizitheit des Textes aus. Die Verteilungen entlang des orat-literat-Kontinuums sind damit mündlich 1:6:12 und schriftlich 2:6:4, ergeben also einen deutlich weniger literaten geschriebenen Text.

In der folgenden Übersicht sind die absoluten Zahlen in den deutschen Texten der fünf Kinder jeweils getrennt für mündlich (D3) und schriftlich (D4) dargestellt. Zur Berechnung des Literalitätsindex wurden zunächst die vier literalen Kategorien mithilfe der Faktoren 0,1,2 und 3 gewichtet, dann addiert und schließlich durch die Summe aller Nominalphrasen dividiert.

		lit –	neutral 0	lit +	lit ++	gesamt	Index-lit
FEH	D3	4	13	16	0	33	1,36
	D4	6	9	13	0	28	1,25
OSM	D3	0	6	9	0	15	1,60
	D4	4	3	4	0	11	1,00
KER	D3	1	15	12	1	29	1,45
	D4	0	3	13	0	16	1,81
ALE	D3	0	16	38	0	54	1,70
	D4	2	2	13	0	17	1,65
SEV	D3	0	12	14	1	27	1,59
	D4	2	2	10	1	15	1,67

Tab. 1: Verteilung der Nominalphrasen und Literalitätsindex in den diktieren (D3) und geschriebenen (D4) Erzählungen

Die Tabelle zeigt zunächst große quantitative Unterschiede zwischen den gesprochenen und geschriebenen Texten bis auf FEH, deren beide Texte etwa gleich viele Nominalphrasen enthalten. Demgegenüber scheinen die Verschiebungen des Literalitätsindex zwischen mündlich und schriftlich bei den drei Mädchen nur gering: Bei FEH und ALE nehmen literate Markierungen etwas ab, bei SEV dagegen zu. Aus diesem Bild fallen einerseits OSM mit einer starken Abnahme literater Strukturen im Schriftlichen und KER mit einer fast ebenso großen Zunahme. Auffällig ist die Zunahme besonders orater Strukturen in allen schriftlichen Texten bis auf KER's. Bei SEV ist die starke Unterstützung durch den Interviewer in Rechnung zu stellen, weshalb dieser Text in der LAS-Auswertung nicht berücksichtigt wurde. Die Erwartung einer Zunahme literater Indikatoren durch den Medienwechsel wird also nur durch KER bestätigt. Dies entspricht aber zahlreichen Befunden aus Analysen früher Verschriftungen, in denen die Explizitheit des mündlichen Textes unterschritten wurde (Maas/Mehlem 2003).

## 5. Narrative Kompetenzen am Beispiel globaler Elemente der Erzählstruktur

### 5.1 Die Erzählung als hierarchische Struktur

Die orat-literat-Analyse erlaubt keine Aussagen über die semantische Kohärenz eines Textes und seine besonderen Merkmale mit Bezug auf eine bestimmte Textsorte. Die einzelnen Elemente werden nur in ihrer globalen Verteilung erfasst, durch die Unterscheidung von Referenteneinführung und Wiederaufnahme werden nur ansatzweise unterschiedliche Funktionen im

Text einbezogen. Lexeme und Pronomina als Mittel der Kohäsion können zwar identifiziert werden, aber nicht ihr Beitrag zur Textkohärenz. Deshalb wird nun im zweiten Schritt eine auf die Kohärenz bezogene Perspektive eingenommen.

Bei der Analyse der narrativen Struktur der Texte wird auf ein eher traditionelles Verfahren der Rekonstruktion der ‚kognitiven Geschichte‘ (Quasthoff 1980; Hausendorf/Quasthoff 2005) bzw. der Musterrealisierung (Rehbein 2007) zurückgegriffen. Dabei geht es zunächst um die Identifizierung relevanter Ereignisknoten, die ein hierarchisches Gefüge bilden. In Anknüpfung an und Weiterentwicklung des Bielefelder Geschichtenschemas (Boueke et al. 1995; Wolf/Boueke/Schülein 2007) wurde speziell für den Fall des Stummfilms aufbauend auf Blaschitz (2010, S. 105) ein Analyseraster entwickelt, das zunächst bestimmte Inhaltelemente innerhalb von Szenen oder Episoden identifiziert.

Szene 1	1	Protagonistin A	Szene 5	(9)	Besitzersuche Teil 1: Protagonistin D (Erfolgslose Suche)
	1a	Weg Büro		7a	Annäherung an Protagonistin D
	2	Verlust des Kuverts		7b	Anliegensschilderung an Protagonistin D
	2a	Nicht-Bemerken Verlust		7c	Verneinung Protagonistin D
Szene 3	3	Protagonisten B und C		8	Verweis auf A durch Protagonistin D
	4	Finden des Kuverts		9	Besitzersuche Teil 2: Suche nach A
	4a	Inhalt des Kuverts: Geld	Szene 6	10	Annäherung an Protagonistin A ‚gefunden‘
Szene 4	5a	<i>Konflikt: Behalten-Wollen</i>		10a	Anliegensschilderung an Protagonistin A
	5b	An sich-Nehmen Kuvert: Protagonist C		10b	Fühlen in Hosentasche: kein Geld
	5c	<i>Konflikt: Zurückgeben-Wollen</i>		11a	Freude
	5d	<i>Kritik B an C</i>		11b	Dank
	6a	Überlegung weiteres Verfahren		11c	Übergabe Kuvert und Geld
	6b	Nachgeben von C		11d	Bestätigung: mein Geld!
	6c	Lösung Konflikt: Besitzersuche			

Tab. 2: Szenengliederung des Films und Zuordnung von Inhaltelementen

Aus dieser Tabelle lässt sich noch keine hierarchische Struktur der Inhaltselemente ableiten. Diese kann mithilfe eines zuerst im Rahmen der *story grammar* entwickelten Baumdiagramms veranschaulicht werden: Für die Realisierung der Geschichte des Films ist es entscheidend, dass die Elemente 1–4 und 9–10 realisiert werden: Die Einführung der Protagonistin A installiert gleichzeitig einen Agentenplan (Weg ins Büro), der durch den zunächst unbemerkten Verlust des Kuverts gebrochen wird (Komplikation). Das Auftreten der beiden Finder (2. Episode = Szene 3) stellt noch keine Auflösung des Planbruchs dar, da nun das Kuvert erst noch zu seiner Besitzerin gebracht werden muss. Die dritte Episode (Konflikt) markiert insofern den ersten Schritt zur Auflösung, als die beiden Finder sich darauf einigen, nach dem Besitzer zu suchen. Über die zunächst erfolglose Suche als retardierenden Moment (4. Episode, Szene 5) gelangt der Umschlag in Episode 5 wieder in die Hände der Protagonistin A.

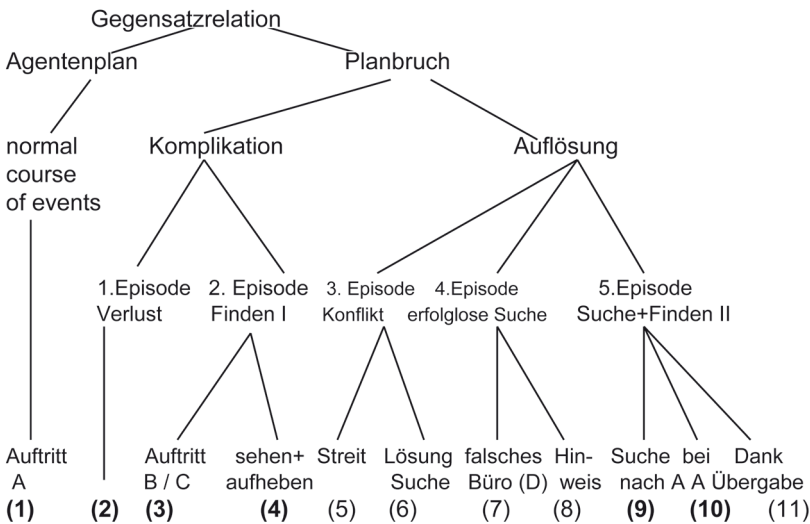


Abb. 1: Baumstruktur der Stummfilmerzählung (nach Quasthoff 1980, S. 105)

## 5.2 Globale Erzählstrukturen in den Schülertexten

Im Gegensatz zu älteren Schülern haben die Erstklässler unseres Projekts von sich aus den Konflikt in der Regel nicht oder nur in einer Weise thematisiert, der den genauen Hintergrund des Streits als moralisches Dilemma nicht erkennen ließ. Dagegen wurde von einigen Schülern die erfolglose Suche aufgrund des gut sichtbaren Raumwechsels und des Auftretens der Protagonistin D angesprochen, bevor die Auflösung in der 5. Episode thematisiert wurde. Ein Index der narrativen Struktur wurde gebildet, in dem jedes sprachlich realisierte Inhaltselement aufgrund seiner Stellung in der

Relationsstruktur unterschiedlich gewichtet wurde: Die bereits erwähnten Hauptknoten wurden mit fünf Punkten gewichtet, das Nichtbemerken des Verlusts und Freude und Dank bei der Übergabe als Komplikation und Auflösung verstärkende Elemente der ‚psychologischen Nähe‘ (Boueke et al. 1995) mit vier Punkten, ein Bezug zum Konflikt der dritten Episode mit drei, die vierte Episode mit zwei und jedes weitere, auch unspezifische Inhaltselement mit nur einem Punkt. Bei den Hauptknoten wurde darüber hinaus berücksichtigt, in welchem Umfang das Inhaltselement aufgrund der sprachlichen Form seiner Realisierung identifizierbar ist. Dabei wurde zwischen vollständig identifizierbar (5 Punkte), nur teilweise identifizierbar (3 Punkte) und nicht identifizierbar (1 Punkt) unterschieden.

Hieraus ergibt sich folgende Verteilung für die bereits untersuchten zehn Texte (siehe Tab. 3). Dabei bezieht sich die erste Zahl ausschließlich auf den Knoten der Wiederaufnahme von A, die zweite auf die Realisierung der Hauptknoten, die dritte auf alle Inhaltselemente.

		narrativer Index		
		Wiederaufnahme der Protagonistin A	Hauptknoten	gesamt
FEH	D3	6	26	37
	D4	10	30	44
OSM	D3	3	22	30
	D4	2	20	22
KER	D3	10	30	46
	D4	8	28	37
ALE	D3	10	30	59
	D4	0	20	32
SEV	D3	10	26	47
	D4	10	26	40

Tab. 3: Index der narrativen Struktur

Interessanterweise treten bei allen Schülern, wenn auch auf unterschiedlichem Ausgangsniveau, bei der schriftlichen Textversion z.T. deutliche Rückschritte gegenüber dem Mündlichen auf. Die einzige Ausnahme ist FEH, die sich in der schriftlichen Version steigert. Besonders gut lässt sich die unterschiedliche Qualität der narrativen Struktur an der Wiedereinführung der Protagonistin A erkennen, die im Schlussteil der Erzählung als diejenige identifiziert werden muss, die am Anfang den Umschlag verloren hat. Drei

der fünf Kinder realisieren diese Aufgabe angemessen im Mündlichen, zwei im Schriftlichen. OSM gelingt es in beiden deutschen Versionen nicht, die Pointe zu erfassen. ALE bricht die schriftliche Erzählung kurz vor der Schlussepisode ab. An den unterschiedlichen Formen der sprachlichen Realisierung dieser Schlüsselstelle sollen nicht nur die unterschiedlichen Grade der semantisch-narrativen Realisierung verdeutlicht, sondern auch gegenüber der orat-literat-Analyse abgegrenzt werden.

### 5.3 Syntaktische Form und narrative Funktion der Wiederaufnahme

Die Wiedereinführung der Protagonistin A kann mit sehr verschiedenen sprachlichen Mitteln realisiert werden. Im LAS-Korpus finden sich folgende Varianten:

- 1) restriktiver Relativsatz  
„Wo ist diese Frau, das das Geld verloren hat.“ (SEV D3, D4)
- 2) nicht-restriktiver Relativsatz  
„sie haben gefunden, den das gehört“ (KER D3)
- 3) indirekter Fragesatz  
„da wollte das Medchen fragen, wem das Geld gehört.“ (KER D4)  
„sie haben gefragt ob die gehört.“ (FEH D4)
- 4) definite NP mit direkter Rede  
„und dann hat gesagt **die frau. ja, das gehört mir.**“ (FEH D3, 26-27; D4)

Neben diesen Formen treten auch sprachliche Mittel auf, die keine eindeutige Identifizierung mehr zulassen:

- 5) Deixis  
„(14) gehen sie nach dem 15 ähm mädchen 16 die sagt 17 woanders ist **das**“ (OSM D3)
- 6) Indefinitpronomen  
„Dann sind sie zu **einer anderen** gegangen.“ (OSM D4)

Unter dem Gesichtspunkt der narrativen Struktur (Realisierung der Auflösung) sind alle Strukturen gleich gut, solange sie dem Hörer die Identifizierung der ersten Protagonistin und den Nachvollzug der ‚Heimkehr‘ des verlorenen Umschlags ermöglichen. Daher konnten die Lösungen 1–4 unbeschadet ihrer unterschiedlichen syntaktischen Struktur als vollständige Realisierung des narrativen Knotens gewertet werden, während nur die Hypotaxen 1–3 auch auf dem orat-literat-Kontinuum komplexe Strukturen darstellen.

Für die Verständlichkeit der Erzählung sind allerdings solche Formulierungen besser, die den Auflösungsknoten nicht nur einmal, sondern mehrfach thematisieren, und so eine Spannung vom Beginn bis zum Ende der Suche aufbauen. In der folgenden Tabelle sind die Texte nach diesen unterschiedlichen Realisierungen eingeordnet.

keine Identifizierung möglich	einfache Realisierung (Knoten 10)	einfache vollständige und weitere unvollständige Realisierung	doppelte Realisierung (Knoten 6/7 und 10)	dreifache Realisierung (Knoten 7, 9 und 10)
OSM D3 OSM D4 ALE D4	FEH D3	ALE D3 KER D4	SEV D3 SEV D4 KER D3	FEH D4

Tab. 4: Vorankündigung und Gestaltung des Auflösungsknotens

Interessanterweise sind es neben dem mündlichen Text von KER die beiden schriftlichen Texte von SEV und FEH, denen eine bessere Strukturierung des Auflösungsknotens gelingt. Der Relativsatz, den SEV in der mündlichen Version verwendet, gehört zu den wenigen Sätzen, die sie auch bei der Verschriftung selbst formuliert. Beide Schreiberinnen können also die Interaktion teilweise auch zur narrativen Ausgestaltung beim Schreibprozess nutzen.

#### 5.4 Formen der Figurenrede

Die im vorhergehenden Abschnitt untersuchten unterschiedlichen Lösungen bei der Wiederaufnahme verweisen auf einen weiteren Aspekt, in dem literate und narrative Strukturen auseinander treten: den Gebrauch der Figurenrede. In ihrer narrativen Funktion kommt der Figurenrede vor allem im szenischen Erzählen eine Schlüsselstellung zu: Sie thematisiert das Geschehen aus der Perspektive einer Figur und erlaubt die Veranschaulichung des Gegenhandelns der Akteure durch einen Wortwechsel. Auch können die Handlungsziele der Akteure durch eine Rede wiedergegeben werden, ohne dass Modalkonstruktionen verwendet werden müssen. Bei der Verteilung der direkten Rede in den Texten werden zunächst Fälle uneingeleiteter und eingeleiteter Rede unterschieden.

		KER		OSM		FEH		SEV		ALE	
		D3	D4	D3	D4	D3	D4	D3	D4	D3	D4
direkte Rede	+ eingebettet			1		2	3	3	1	6	
	- eingebettet							2	2	2	2
indirekte Rede	+ eingebettet	2	1			2					
	- eingebettet									1	
gesamt		2	1	1	0	2	5	5	3	9	2

Tab. 5: Formen der Figurenrede



Die Tabelle zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen zwei Gruppen von Texten: Nur Texte der drei Mädchen weisen relativ hohe Anteile wörtlicher bzw. indirekter Rede auf, wobei bei ALE und SEV jeweils die mündlichen, bei FEH aber der schriftliche Text in diesem Bereich (>4) liegen. Dies sind auch die Texte mit dem höchsten Grad narrativer Entfaltung; in dieser Hinsicht stellt nur KER's mündlicher Text eine Ausnahme dar, der aber als einziger eine Art von berichteter Rede enthält.

Nicht eingebettete direkte Rede tritt besonders häufig in den beiden schriftlichen Texten von ALE und SEV und außerdem in SEV's mündlichem Text auf. In den mündlichen Texten lässt sich ein Fehlen der Einleitungssätze z.T. dadurch erklären, dass zwischen zwei Akteuren eine schnelle Wechselrede stattfindet, die das jeweilige Gegenhandeln besonders hervorhebt. Dies gilt für die beiden mündlichen Texte von SEV und ALE, in denen z.T. ein identischer Wortlaut wiederholt wird. Mit Rehbein (2007) lassen sich hier Spuren der in der türkischen Erzählkultur beliebten schnellen Wechselrede erkennen, und in der Tat findet sich diese auch besonders ausgeprägt in einem der türkischen Texte von SEV.

#### Transkriptauszug 5

- 07 SEV: İki tane kadınla ve bir tane adam geldi .  
 Mit zwei Frauen... und ein Mann kam  
 IV: hmhm .
- 08 SEV: şöyle diler +“bu bizim değil” - „bizim” .  
 Sie sagten: „Das gehört uns nicht.“ -  
 „Doch, uns!”  
 IV: hmhm .
- 09 RAH: +“bizim değil” - „bizim” .  
 „gehört uns nicht.“ - „Doch, uns!”  
 IV: hmhm .

In Bezug auf die beiden Kontinua orat-literat und narrativ entfaltet würden derartige Strukturen einerseits dem oraten, andererseits dem narrativ entfaltenen Pol zustreben.

Dies verhält sich zunächst konträr zu den Anforderungen der Schriftlichkeit, in der ja eine Rahmung des ‚kommunikativen Fensters‘ (Pohl 2004, S. 5) gerade nicht durch Prosodie erfolgen kann. Eine aus der Interaktionssituation z.T. rekonstruierbare Erklärung kann darin gesehen werden, dass durch die Zwänge der medialen Bewältigung eine Konzentration auf den für die Handlung am wenigsten verzichtbaren Sachverhalt stattfindet.

Alle Einleitungssätze der direkten bzw. indirekten Rede bis auf einen sind vorangestellt. Hier ist die Erklärung Pohls heranzuziehen, der von einem ikonischen Verhältnis zwischen Konstatieren der Rede und der Wiedergabe des Redehalts ausgeht (Pohl 2004, S. 8). Die einzige Abweichung von diesem Prinzip bei FEH lässt sich dadurch erklären, dass im Schreibprozess der Einleitungssatz unvollendet bleibt und daher eine zweite Fassung nochmals nachgeschoben wird. Dass andererseits die Ausgestaltung des Redebegleitsatzes zwar literater Explizitheit, aber nicht zwingend narrativer Gestaltung dient, bestätigt Pohls Analyse insofern, als professionelle Erzähler die größere semantische Komplexität der Begleitsätze wieder abbauen (ebd., S. 10 f.).

### 5.5 Narrative und literale Indikatoren im Überblick

Die Grafik (Abb. 2) bestätigt zunächst den grundsätzlichen Trend einer relativ starken Übereinstimmung literaler und narrativer Indikatoren. Die mündlichen und schriftlichen Texte der fünf Schüler lassen sich in einem Cluster anordnen, das bei steigender narrativer Komplexität auch mit einer größeren Explizitheit der Nominalphrasen einhergeht. Dieser allgemeine Trend wird aber von den unterschiedlichen Schülern auf sehr verschiedene Weise realisiert. In den schriftlichen Texten wird tendenziell eine größere Explizitheit, in den mündlichen eine stärkere narrative Entfaltung erreicht. Dies entspricht der Ausgangshypothese, dass in der frühen Phase des Schreibprozesses die Absorption durch das Medium eine größere sprachliche Entfaltung stärker behindert als die explizitere Markierung der Nominalphrasen. Allerdings folgen nur drei Schüler eindeutig diesem Trend. FEH nutzt gerade den Schreibprozess, um die narrative Komplexität zu erhöhen, während OSM in seiner Verschriftung sowohl literal wie narrativ hinter das im Mündlichen Erreichte zurückfällt.

## 6. Zusammenfassung

Ziel der hier vorgestellten Analyse war es, den Gebrauch des Deutschen in gesprochener und geschriebener Sprache durch Erstklässler mit türkischer Erstsprache im Spannungsverhältnis narrativer und literater Indikatoren darzustellen. Ausgehend von einem Untersuchungsdesign, das die Erfahrung des Diktierens für die Auseinandersetzung mit medialer und konzeptueller Schriftlichkeit nutzt und die verbale Interaktion mit dem Interviewer ins Schreiben hinein verlängert, konnte gezeigt werden, in welchem Maße die Strukturierung des Textes auch auf der medialen Ebene zur inhaltlichen Strukturierung beiträgt. Dabei konnten zwei unterschiedliche Verfahren von Scaffolding unterschieden werden, bei denen die Schreiberinnen ihren

erwachsenen Gesprächspartnern die Übernahme eines Teil ihrer Aufgaben abragen: FEH ließ sich die richtige Schreibung zahlreicher Grapheme, aber auch einzelner Wörter bestätigen, um den konzeptuellen Prozess nach anfänglichen Unsicherheiten zunehmend nach innen zu verlagern, während SEV sich überwiegend auf den Schreibprozess auf der segmentalen Ebene konzentrierte und die konzeptuelle Arbeit zu großen Teilen dem Interviewer überließ. Dabei erwies sich für FEH die Strategie der Wortsegmentierung mittels Spatien als besonders hilfreich, um zwischen den hierarchiehöheren Ebenen der Textstruktur und den basalen der Phonem-Graphem-Beziehungen hin und her zu wechseln. SEV, die über diese Möglichkeit nicht verfügte, konnte ihren geschriebenen Text dagegen nicht mehr als Orientierung nutzen und die Autorenrolle nur ansatzweise übernehmen.

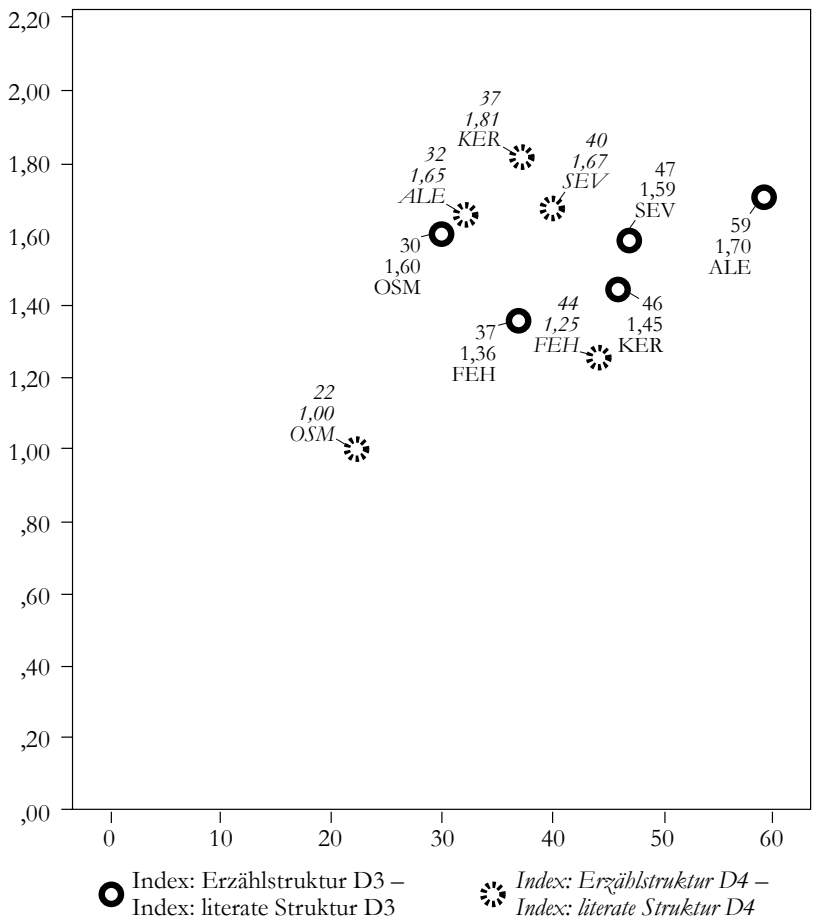


Abb. 2: Gegenüberstellung des literaten und des narrativen Index

Auch wenn literate und narrative Ausgestaltung tendenziell in dieselbe Richtung wirken, eröffnen sich durch den Gebrauch gesprochener und geschriebener Sprache jeweils unterschiedliche Optionen: Die stärkere narrative Ausgestaltung gelingt vor allem in gesprochener Sprache, während hier beim Schreiben mehr Abstriche in Kauf genommen werden als bei der literaten Strukturierung. In didaktischer Hinsicht stellt die Diktiersituation ein wichtiges Instrument zur Herausforderung der jungen Schreiber durch mediale und konzeptuelle Schriftlichkeit dar, deren Weiterführung ins Schreiben hinein auch im Sinne eines Übergabepinzips genutzt werden kann, so dass auch für Kinder mit geringeren literalen Ressourcen längere und inhaltlich komplexere Texte möglich werden. Die mediale Komponente des Schriftspracherwerbs könnte mit diesen Prozessen stärker verzahnt werden, indem schon möglichst früh Spatien und Interpunktion für die Gliederung des Textes auf mehreren inhaltlichen und formalen Ebenen genutzt werden, die einen Zugriff auf die jeweilige Medium-Form-Korrelation ermöglicht.

## Literatur

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben: Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. (= Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart.
- Andresen, Helga (2011): Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. In: Hüttis-Graff/Wieler (Hg.), S. 151–180.
- Blaschitz, Verena (2010): „Ja grisgot was wollten sie“ – Analyse narrativer Texte 10jähriger Kinder mit Migrationshintergrund. In: Mehlem, Ulrich/Sahel, Said (Hg.): Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung. Freiburg i.Br., S. 93–112.
- Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler.
- Biber, Douglas (1988): Variation across speech and writing. Cambridge u.a.
- Boneß, Anja et al. (i.Vorb.): Literacy acquisition in schools in the context of migration and multilingualism. A binational survey.
- Boueke, Dietrich et al. (1995): Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 2., durchges. Aufl. Jena.

- Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 129–151.
- Feilke, Helmuth (2007): Textwelten der Literalität. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag. (= Europäische Studien zur Textlinguistik 4). Tübingen, S. 25–37.
- Hargrave, Anne C./Sénéchal, Monique (2000): A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. In: *Early Childhood Research Quarterly* 15, S. 75–90.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (2005 [1996]): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell. Internet: [www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf](http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf). [1. Aufl. 1996 Opladen].
- Heath, Shirley B. (1983): *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge u.a.
- Hüttis-Graff, Petra (2011): Diktierte Texte zu Medienfiguren: Chancen und Grenzen des Diktierens. In: Hüttis-Graff/Wieler (Hg.), S. 207–228
- Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hg.) (2011): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg i.Br.
- Kern, Friederike/Quasthoff, Uta M. (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental perspectives. In: Quasthoff, Uta M./Becker, Tabea (Hg.): *Narrative interaction*. (= *Studies in Narrative* 5). Amsterdam u.a., S. 15–56.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35, S. 346–375.
- Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. (= *VEP-Aktuell* 5). Landau, S. 109–129.
- Laufer, Batia/Nation, Paul (1995): Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. In: *Applied Linguistics* 16, S. 307–322.
- Labov, William (1972): *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. (= *Conduct and Communication* 3). Philadelphia.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967 [1973]): *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In: Helm, June (Hg.): *Essays on the verbal and visual arts*. (= *Proceedings of the Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* 1966). Seattle u.a., S. 12–44. [Dt. Ausg. 1973: *Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. Frankfurt a.M., S. 78–126.]

- Leseman, Paul P.M. et al. (2007): Home literacy as a special language environment to prepare children for school. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, S. 334–355.
- Leseman, Paul P.M. et al. (2009): Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy*. Wiesbaden, S. 289–316.
- Lonigan, Christopher J./Whitehurst, Grover J. (1998): Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. In: *Early Childhood Research Quarterly* 13, S. 263–290.
- Ludwig, Otto (2005): *Geschichte des Schreibens*. Bd. 1: Von der Antike bis zum Buchdruck. Berlin/New York.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. (= Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück 15). Göttingen.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien* 73, S. 21–150.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Unveröff. Manuskript. Osnabrück.
- Mehlem, Ulrich (2010): Schreibenanlässe und Schreibprozesse in der Grundschule – Literalität durch Interaktion. In: Mehlem, Ulrich/Sahel, Said (Hg.): *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung*. Freiburg i.Br., S. 133–160.
- Mehlem, Ulrich (2011): *Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit – Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch*. In: Hornberg, Sabine/Valtin, Renate (Hg.): *Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? – empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*. (= DGLS-Beiträge 12). Berlin, S. 112–135.
- Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hg.) (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. (= Mehrsprachigkeit 1). Münster u.a.
- Merklinger, Daniela (2011): *Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren*. Freiburg i.Br.
- Ohlhus, Sören (2005): *Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten*. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hg.): *Literale Textentwicklung: Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. (= Forum angewandte Linguistik 45). Frankfurt a.M. u.a., S. 43–68.
- O’Loughlin, Kieran (1995): Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. In: *Language Testing* 12, S. 217–237.
- Pohl, Thorsten (2004): *Einbettungsstrukturen der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen*. In: *Didaktik Deutsch* 16, S. 5–14.
- Pontecorvo, Clotilde/Zucchermaglio, Cristina (1989): From oral to written language: preschool children dictating stories. In: *Journal of Reading Behavior* 21, S. 109–126.

- Quasthoff, Uta (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. (= Kommunikation und Institution 1)*. Tübingen.
- Ravid, Dorit (2006): Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. In: *Journal of Child Language* 33, S. 791–821.
- Ravid, Dorit et al. (2002): Subject NP patterning in the development of text production: speech and writing. In: *Written Language and Literacy* 5, S. 69–94.
- Read, John (2000): *Assessing vocabulary. (= The Cambridge Language Assessment Series)*. Cambridge.
- Rehbein, Jochen (2007): Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Meng/Rehbein (Hg.), S. 393–459.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah.
- Ulich, Michaela (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, Sigrid (Hg.): *Die Bildungsbereiche im Kindergarten: Basiswissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg i.Br., S. 106–124.
- Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg i.Br.
- Whitehurst, Grover J./Lonigan, Christopher J. (1998): Child development and emergent literacy. In: *Child Development* 69, S. 848–872.
- Wolf, Dagmar/Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder (2007): Erzählen nach Bilder geschichten und freies Erzählen. In: Meng/Rehbein (Hg.), S. 155–182.
- Wrobel, Arne (2010): *Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen. (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik A, 7)*. Duisburg, S. 27–45.





Ursula Bredel (Hildesheim)

## **Silben und Füße im Deutschen und Türkischen – Orthographierwerb des Deutschen durch türkischsprachige Lerner/innen**

### **1. Einleitung**

Eine wichtige und häufig unterschätzte Aufgabe beim Erwerb einer zweiten Sprache ist es, sich die rhythmisch-prosodischen Muster der Zielsprache anzueignen (Kaltenbacher 1998; Gut/Trouvin/Barry 2007; Rautenberg 2012). Wie erfolgreich Lerner/innen dabei sind, ist auch davon abhängig, ob sie analoge Muster in ihrer Ausgangssprache vorfinden und damit bereits für eine zielsprachennahe Rhythmus- und Akzentwahrnehmung sensibilisiert sind. Liegen solche analogen Muster nicht vor, ist es Aufgabe von Lehrprogrammen, die Rhythmus- und Akzentstrukturen als relevante Lernhilfen sichtbar zu machen.

Soweit ich sehe, liegen hier bislang kaum zielführende Konzepte vor (so auch Richter 2008). Findet der Zweitspracherwerb in der Grundschule statt, ist sogar das Gegenteil der Fall. Denn im Schriftspracherwerb, der den weitaus intensivsten Teil des Deutschunterrichts der Grundschule ausmacht, werden die Kinder mit noch genauer zu beschreibenden Schreib- und Lese-Lern-Verfahren auf die phonologische Segmentstruktur festgelegt; Rhythmus und Akzent werden nivelliert bzw., wie zu zeigen sein wird, für andere Arbeitsaufgaben funktionalisiert, so dass eine zielsprachennahe Orientierung an rhythmisch-prosodischen Strukturen tendenziell blockiert wird.

Das hat Auswirkungen nicht nur auf den Erwerb der gesprochenen Sprache, sondern auch auf den Schriftspracherwerb selbst. Denn die Schrift buchstabiert nicht einfach Lautketten aus, sondern ist selbst rhythmus-sensitiv. Verschriftet werden neben segmentalen Lauteigenschaften, Silben- und Akzentmuster, morphologische und syntaktische Strukturen. Eine einseitige Fixierung der Kinder auf die lautlich-segmentale Seite der Schrift führt nicht nur zu einer vereinseitigten Schrifttheorie, sondern zugleich dazu, dass weitere strukturelle Eigenschaften, darunter Silben- und Akzentmuster, weder in den Aufmerksamkeitsfokus der Kinder gelangen noch für das Schreiben und Lesen genutzt werden können. Wie u.a. Ashby (2006) gezeigt hat, ist aber gerade die Realisierung der prosodisch-rhythmischen Struktur eine wesentliche Komponente für die Leseflüssigkeit.

Im vorliegenden Beitrag geht es nach einem Abriss über herkömmliche, im Erstunterricht zugrundegelegte Schriftspracherwerbsmodelle und ihre Folgen für die Sprachwahrnehmung um die Rekonstruktion der Wortschreibung des Deutschen; gezeigt wird, wie phonographische, silbische, prosodische und morphologische Eigenschaften im Kernwortschatz miteinander interagieren, um eine reguläre Wortschreibung zu erzeugen.

Eine Gegenüberstellung des Deutschen und des Türkischen wird zeigen, dass sowohl in Bezug auf die Akzent- als auch in Bezug auf die Rhythmusstrukturen relevante Unterschiede bestehen, die bei Kindern mit Türkisch als erster Sprache zu Problemen beim Zugriff auf die für die Verschriftung deutscher Wörter wichtigen prosodischen Strukturen führen können, die durch fehlgehende Lehr-Lernprogramme weiter verschärft werden.

Zuletzt werden neuere Modelle des Schriftspracherwerbs vorgestellt, die es auf der Grundlage einer ausgebauten Schrifttheorie erlauben, den Lerner/innen von Beginn an einen Zugriff auf diejenigen Einheiten zu ermöglichen, die Fixpunkte für das geschriebene und für das gesprochene Deutsch darstellen.

## 2. Schriftspracherwerbsmodelle im Anfangsunterricht

Schulische Lehrwerke kommen in der Regel ohne eine explizite Schrifttheorie aus. Ihre Vorgehensweisen beruhen auf der *common sense*-Annahme, das Deutsche sei zugrundeliegend eine Lautschrift, die geschriebene Sprache bilde – wenigstens im Prinzip – die Lautsprache ab, mithin sei die gesprochene Sprache das Modell für die geschriebene. Damit ist zugleich die Erwerbsrichtung festgelegt: Als Ausgangspunkt für den Erwerb gelten die (bereits bekannten) Laute, von denen aus die (noch unbekannt) Buchstaben erschlossen werden sollen, wobei nicht zwischen Phonen/Phonemen oder Graphen/Graphemen unterschieden wird, weshalb für die folgende Darstellung – die begriffliche Ungenauigkeit in Kauf nehmend – weiter von „Lauten“ und von „Buchstaben“ gesprochen wird.

Was die Bearbeitung von Lauten einerseits und Buchstaben andererseits angeht, werden weder die einen noch die anderen als Repräsentanten eines je eigenen medialen Systems erfasst. Vielmehr werden Buchstaben mit ihrem Lautwert so vollständig identifiziert, dass sie nicht mit ihrem Buchstabennamen, sondern mit einem artikulatorischen Lautwert eingeführt und weiterbearbeitet werden. Der Buchstabe <B,b> heißt in der Schule nicht *Be*, sondern [bə], <F,f> heißt nicht *Eff*, sondern [f] usf.

Um zur korrekten Schreibung zu gelangen, sollen die Kinder, nachdem sie die einzelnen Laut-Buchstaben-Beziehungen in dieser Weise kennengelernt haben, in einem zweiten Schritt jedes Wort in einer Art Pilotsprache artikulieren, um „jeden Laut herauszuhören“, und diesen dann entsprechend

verschriften. Diese Pilotsprache ist nun nichts anderes als eine Buchstabenanalyse, was dadurch verbrämt wird, dass die Buchstaben nicht beim Namen genannt, sondern wie Laute behandelt werden. Mit der Pilotsprache wird zur Voraussetzung gemacht, was zu erwerben ist.

Die Fixierung auf die Laut-Buchstaben-Beziehung und damit einhergehend die Priorisierung des Schreibens vor dem Lesen im Anfangsunterricht macht sich auch in den theoretischen Modellierungen des Lernprozesses geltend. Das gilt sowohl für die Modellierung der so genannten Vorläuferfähigkeiten als auch für die Modellierung des Schriftspracherwerbsprozesses in den ersten Schuljahren:

Als wichtigste Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb gilt seit ca. 20 Jahren die so genannte Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne. Die Fähigkeit, so die Annahme, Laute aus dem Lautstrom auszugliedern, bilde einen wesentlichen Prädiktor für den Erfolg beim Schriftspracherwerb (Marx 1992). Dabei wird übersehen, dass die segmentale Lautanalyse in Wahrheit Schriftanalyse ist. Sie bildet sich nicht vor dem Eintritt in den Schriftspracherwerbsprozess heraus, sondern ist die Folge der Auseinandersetzung mit der Schrift (Huneke 2008; Birk/Häffner 2005). Ein Training der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb, wie es beispielsweise von Schneider/Roth/Küspert (1999) vorgeschlagen und vielfach praktiziert wird, ist somit vorgezogener Schriftspracherwerb, nicht seine Vorbereitung.

Die Annahme, die Ausgliederung von Lauten stelle den Ausgangspunkt im Schriftspracherwerb dar, ist auch modellbildend für die Konzeptualisierung von Entwicklungspfaden des Schriftspracherwerbsprozesses, die seit den 1980er Jahren nach dem Vorbild Piagets den Charakter von Phasenmodellen haben. Das bekannteste ist wohl das Modell der Psychologin Uta Frith (1985), die davon ausgeht, eine zunächst zu beobachtende logographematische Phase (ganzheitliche Symbolerkennung) werde von einer alphabetischen Phase (Orientierung am Einzellaut) abgelöst, auf die dann eine orthographische Phase (Orientierung an Schreibnormen) folge. In den Folgejahren wurden mit zum Teil erheblichen Differenzierungen weitere solcher Phasenmodelle zur Diskussion gestellt (z.B. Valtin 1997; Thomé 1999, 2003; Scheerer-Neumann 1998; zu einem Überblick Becker 2008). Über alle Unterschiede im Detail hinweg weisen diese Modelle eine Gemeinsamkeit auf: Sie konzipieren den Schriftspracherwerbsprozess unter Absehung des Unterrichtsangebots, das zu den entsprechenden Schreib- und Leseresultaten führt, die als Indikatoren für die Zuordnung zu einer Phase gelten. So läuft die gesamte Schriftspracherwerbsforschung Gefahr, als Ontologie zu modellieren, was in Wahrheit instruktionsbedingt ist. Nicht zufällig sehen alle Modelle die Orientierung am Einzellaut als Eintrittskarte in die Schrift, also genau derjenigen Einheit, mit der die schulische Instruktion startet.

Die quasireifungstheoretischen Modelle bilden nun umgekehrt auch die Grundlage für die Absicherung der Didaktisierung des Anfangsunterrichts, der seine zentrale Aufgabe darin sieht, die „erste Phase“, also die Lautwahrnehmung anzustoßen. Es entsteht ein nicht aufzulösender *circulus vitiosus*, der auch Konsequenzen für die Analyse misslungener Schriftspracherwerbsbiographien hat: Kindern, die einen verlangsamten Eintritt in die nächste „Phase“ zeigen, wird nicht selten eine verzögerte Individualentwicklung bescheinigt; das Unterrichtsangebot als auslösender Faktor kommt auf der Basis eines als „natürlich“ gedachten Erwerbsprozesses nicht in Betracht.

Flankiert wird der hier dargestellte Zirkel durch allgemeine lerntheoretische Grundannahmen, die ebenfalls seit den 1980er Jahren das Bild des Lernens in der Grundschule prägen: In Abgrenzung zu behavioristischen Lernmodellen, in denen das Lernangebot von außen als Input und zugleich als Intake für Lernprozesse gesehen wird, führte die Adaption konstruktivistischer Theoreme dazu, das Lernen als eigenaktiven Prozess zu modellieren. In Bezug auf den Schriftspracherwerbsprozess spricht Eichler bereits 1976 von der „inneren Regelbildung“. Gemeint ist, dass Kinder im Lernprozess den Input eigenständig aufgreifen und im selbstständigen Umgang mit der Schrift deren Gesetzmäßigkeiten entdecken. In der Didaktik hat dieser zunächst produktive Begriff im Konzert mit der bereits benannten quasireifungstheoretischen Auffassung eine unglückliche Auslegung erfahren: Man meinte daraus ableiten zu können, dass Schreiben- und Lesenlernen letztlich nicht gesteuert, sondern als „individuelle“ Vorgänge lediglich begleitet werden könnten. Gestützt wird diese Auffassung wiederum durch allgemeinpädagogische Trends, die – übrigens ganz im Widerspruch zu den als überindividuell konzipierten Phasenmodellen – dem Individuum und dem individuellen Lernen den Vorrang vor dem gemeinsamen Lernen geben. Eine Auffassung, die ihre Wurzeln in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts hat und die mit den beginnenden 1980er Jahren bildungspolitisch reanimiert wurde. Die Folgen für den Anfangsunterricht sind dann häufig so genannte freie Lernangebote, offener Unterricht und die Förderung der so genannten Kreativität. Auf eine (Vor-)Strukturierung des Lernangebots wird weitgehend verzichtet.

Ein Modell, in dem geradezu idealtypisch alle Komponenten des lerntheoretischen Diskurses der vergangenen 30 Jahre gebündelt sind, und das deshalb als „vorläufige[r] Höhepunkt in der didaktischen Bewegung“ (Blumenstock 1993, S. 90) gesehen wurde, stellt das Programm „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen dar, das sich nicht zufällig mit den beginnenden 1980er Jahren epidemisch an Schulen verbreitete und das an Schlichtheit unübertroffen ist: Die Kinder erhalten zu Beginn des Schriftspracherwerbsprozesses eine so genannte Anlauttabelle mit Bild-Buchstabenpaaren. Der Anfangsbuchstabe des Wortes, das den jeweils abgebildeten Gegenstand bezeichnet, ist mit dem dem Bild zugeordneten Buchstaben identisch. Durch

genaues Hinhören und genaues Aussprechen sollen Laut für Laut eines Wortes aufgespürt und der entsprechende Buchstabe dafür notiert werden. Ganz im Sinne der Phasentheorie wird nicht erwartet, dass ein Wort „orthographisch korrekt geschrieben wird; es genügt zunächst, wenn es lautgetreu, d.h. phonetisch vollständig notiert [...] wird“ (Reichen 2001, S. 27). Und dem reifungstheoretisch fundierten Konstruktivismus folgend geht Reichen davon aus, dass „Lernprozesse didaktisch gesehen nur begrenzt gesteuert und kontrolliert werden“ können (ebd., S. 20) und definiert Lernen als etwas, „was jedes Kind alleine schafft (oder eben nicht)“ (ebd.). Dem Primat des Schreibens vor dem Lesen folgend wird auf das Lesen nicht nur vollständig verzichtet, es wird vielmehr für schädlich gehalten; so meint Reichen, es sei „wichtig, dass im Verlauf des Lernprozesses kein Kind jemals gezwungen wird, etwas zu lesen“ (Reichen 1988, S. 8). Weiter heißt es: „Wer gegen Ende des III. Quartals noch nicht liest, soll mehr schreiben“ (ebd., S. 48).

Vergleichsstudien, die seit den beginnenden 1990er Jahren die Wirksamkeit von „Lesen durch Schreiben“ im Vergleich mit lehrgangsgebundenen Modellen untersuchen, erhalten alle denselben Befund: Die mit „Lesen durch Schreiben“ beschulerten Kinder waren überall die schwächsten (vgl. Metzke 2008). Den Schulalltag scheinen solche Befunde nicht zu belasten: Wie Störmer (2008) gezeigt hat, fehlt die Anlauttabelle in fast keiner Grundschulklasse.

An einem eher mikroskopischen Beispiel soll hier gezeigt werden, welche Schwierigkeiten bei der Verschriftung auf der Grundlage der durch die Anlauttabelle gegebenen Informationen über die Schrift entstehen. Abbildungen 1 und 2 zeigen ein Schreib- und ein Lesenotat von Robert, der versucht, sich das Wort *Gurke* zu erschließen (Schreibnotat, Abb. 1 in Anlehnung an Vogt 2004, S. 131). Die Notate zeigen auch, warum viele Kinder nicht lesen können, was sie geschrieben haben.

0 1 2 3                      4 5 6                      7                      8                      9

[Aufgabe]	Gurke
R [vE]	gə ...  go'a::: ...   k <sup>h</sup> .k <sup>h</sup> ..k <sup>h</sup> .....k <sup>h</sup> ...   goa'k <sup>h</sup> e:::...
R [Schr]	G                                      a                                      k                                      e

Abb. 1: Schreibnotat eines Erstklässers

[Aufgabe]	<Gake> (Eigenschreibung für <Gurke>)
R (vE):	gə...?a::: ... gə?a::: ... ga: ... g?a::: ... k <sup>h</sup> ... ga:k <sup>h</sup> ... ?e::: ... ga:k <sup>h</sup> e::: ... ga:k <sup>h</sup> e:

Abb. 2: Lesenotat eines Erstklässers

Beim Schreiben können wir folgende Verfahren beobachten: Die Konsonanten werden von Robert koartikuliert, das stimmhafte [g] wird zu einer Schwasilbe ausgebaut, das stimmhafte [k] aspiriert. Die Verschriftung der reinen Konsonantbuchstaben <g> und <k> zeigt jedoch, dass Robert hier bereits eine Abstraktionsleistung vollzogen hat und zwischen Kern- und Koartikulation unterscheidet. Erheblich größere Probleme bereiten Robert die Vokale: Sie werden, gemäß der Pilotsprache, in ihrer gespannten Langversion artikuliert. Beim öffnenden Diphthong [ʊø] wird die Artikulation während dieser Überdehnung auf den Zweitbestandteil verlagert; die „genaue Aussprache“ führt so zur Herausarbeitung von [ɑ], das mit <a> verschriftet wird. Einen sehr deutlichen Hinweis darauf, wie die Pilotsprache die Normalaussprache überlagert, gibt die Bearbeitung des zweiten Silbennukleus: Robert gibt dem Reduktionsvokal die Vollartikulation [e]; er überschreibt seine Normalaussprache, um zum Buchstaben <e> zu gelangen.

Die Akzentgebung ist in die Erschließung der vokalischen Nuklei eingespannt. Robert akzentuiert jeweils dort, wo er eine Laut-Buchstaben-Zuordnung vornimmt. Ich spreche von einem Arbeitsakzent.

Auch beim Lesen wird der Arbeitsakzent aktiv: Robert akzentuiert bei der Lautsynthese beide vokalischen Kerne. Sein Leseresultat, die Folge von zwei akzentuierten Silben, entspricht so nicht der trochäischen Normalaussprache. Dass Robert nicht versucht, die Wortform [gɑ:k<sup>h</sup>e:] mit einem Lexikoneintrag zu verbinden, gibt auch einen Einblick in seine Lesetheorie: Für ihn ist Lesen ganz offenbar die vollständige Zusammenfügung („Synthese“) von in Buchstaben abgelegten Lautwerten, nicht die Erfassung einer Bedeutung. Kinder, die den Sprung in die Strukturanalyse statt des linearen Abarbeitens von Buchstabenketten nicht meistern, erkennen wir häufig noch weit über den Anfangsunterricht hinaus daran, dass sie sich durch ganze Sätze und Texte regelrecht hindurchfuhrwerken, ohne dass sie versuchen, den Sinn zu erfassen (vgl. Noack 2004).

### 3. Die Wortschreibung des Deutschen

Die genauere Analyse der Schreib- und Leseprobe von Robert hat gezeigt, dass erhebliche Unterschiede zwischen dem Konsonantismus und dem Vokalismus bestehen: Während Robert bei der Konsonantenverschriftung und -lesung zu zielsprachennahen Repräsentationen gelangt ist, stellen sich bei den Vokalen in beiden Modi erhebliche Probleme ein. Das betrifft zum einen, wie bereits angesprochen, den Wortakzent, der zugunsten des Arbeitsakzents neutralisiert wird, zum anderen betrifft es die Vokalqualität/-quantität.

Wie schon häufig festgestellt wurde, ist das System der Vokalbuchstaben im Deutschen unterspezifiziert. Akzeptiert man die reguläre <ie>-Schrei-

bung als Basisgraphem für [i:] (Thomé 1999) und lässt die Diphthonge zunächst unberücksichtigt (vgl. dazu umfassend Berg/Fuhrhop 2011), stehen 9 Vokalgrapheme mindestens 16 Vokalen gegenüber.

Allein dieser Befund zeigt, dass die Wortschreibung des Deutschen nicht allein über die Phonographie erklärt ist. Für eine systematische Rekonstruktion des Systems der Wortschreibung, die es erlaubt, die Vokalqualität/-quantität vorauszusagen, ist vielmehr eine hierarchische, nicht-lineare Struktur anzunehmen, wie sie in der Linguistik seit längerem diskutiert wird (vgl. z.B. Maas 1992; Weingarten 2004).

Den Ausgangspunkt eines hierarchischen Modells des graphematischen Wortes bildet der trochäische Fuß (*kaufen, Gurke, flattern, Spinne*), das prosodische Basismuster des deutschen Kernwortschatzes. Abbildung 3 stellt eine mögliche Modellierung dar:

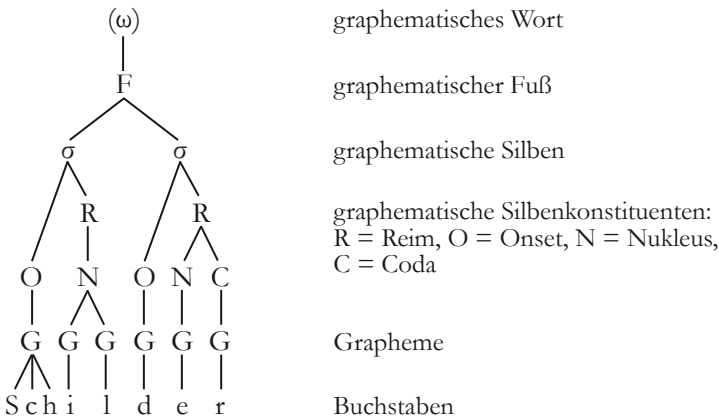


Abb. 3: Konstituentenstruktur des graphematischen Wortes (nach Primus/Evertz 2011)

Die Auswertung der (terminalen) Buchstabenfolge führt dieser Darstellung zufolge nicht direkt zu einer phonologischen Repräsentation und damit zu einem lexikalischen Eintrag, sondern über die Ermittlung des Graphemstatus zur Bildung von Silben und Füßen mit kanonischer Akzentstruktur und von dort aus zur Zuordnung eines Lautwertes. Erst so wird vorhersehbar, welcher vokalische Wert von einem Vokalbuchstaben kodiert ist:

Die zweite, stets unbetonte Silbe (Reduktionssilbe) weist regelhaft den Buchstaben <e> im Nukleus auf. Es handelt sich jedoch keinesfalls um eine phonographische Abbildung von [e:] oder [ɛ], sondern um einen optischen Marker, der das Vorliegen einer (unbetonten) Silbe indiziert. Seine phonologische Repräsentation kann dem nuklearen <e> der Reduktionssilbe erst in Relation mit dem Buchstaben der Reduktionssilbenkoda zugewiesen werden. Im vorliegenden Fall resultiert aus der Verrechnung des Nukleus <e> mit der Koda <r> das tiefe Schwa [ɐ].



Bei der ersten, betonten Silbe, die im Gegensatz zur Reduktionssilbe einen komplexen Nukleus aufweist, liegen die Verhältnisse wie folgt: Ein nicht-verzweigender Nukleus (*La-den, ge-ben*) indiziert einen gespannten Langvokal, ein verzweigender Nukleus (*lan-den, gel-ben*) indiziert i.d.R. einen ungespannten Kurzvokal. Soll ein Kurzvokal erzeugt werden, ohne dass hinreichendes phonologisches Material zur Verfügung steht, wird der internukleare Konsonantbuchstabe verdoppelt (*Klad-de, Eb-be*). Phonologisch entspricht dies einem Silbengelenk (Eisenberg 2006), graphematisch entsteht ein verzweigender Nukleus (Primus/Evertz 2011).

Zwei weitere orthographische Markierungen weisen die Silbe als zentrale Zugriffsgröße aus: Das silbeninitiale *h* (*flehen, Mühe*) und das Dehnungs-*h* (*Kohle, fehlen*). Das silbeninitiale *h* indiziert die Silbengrenze, die ansonsten wegen des adjazenten Kontakts von zwei Vokalbuchstaben unmarkiert bliebe; das Dehnungs-*h* stellt sicher, dass der folgende Konsonant (*n, m, r, l*) nicht die Coda der Vollsilbe, sondern den Onset der Reduktionssilbe belegt. Man spricht deshalb auch vom silbenschießenden *h*.

Mit diesen fünf orthographischen Mustern (offene Hauptsilbe, geschlossene Hauptsilbe, Doppelkonsonantschreibung, silbeninitiales *h* und Dehnungs-*h*) sind alle silben- und fußbasierten orthographischen Gesetzmäßigkeiten der Kernwortschreibung erfasst.

Die Ausbuchstabierung der morphologischen Struktur verlangt jedoch nach einer weiteren analytischen Differenzierung. Im Deutschen gilt das so genannte Stammkonstanzprinzip: Stämme werden in allen Umgebungen so ähnlich wie möglich geschrieben. Silben- und Stamm- bzw. Morphemgrenzen sind nicht deckungsgleich; wohl aber ist die Position der Morphemgrenze – ausgehend von dem Modell in Abbildung 3 – vorhersagbar: Sie liegt zwischen dem Onset und dem Reim der Reduktionssilbe. Das in Abbildung 3 gezeigte Grundmuster kann in Bezug auf die Stammkonstanzschreibung also wie in Abbildung 4 dargestellt erweitert werden.

Wir schreiben deshalb <kommt> wg. <komm|en>, <geht> wg. <geh|en>, <legt> wg. <leg|en>, <Schild> wg. <Schild|er> usw. Mit phonographischen Repräsentationen haben diese Strukturen nur noch sehr vermittelt zu tun.

Wird den Lerner/innen der Einblick in die Hierarchie des graphematischen Wortes durch eine Fixierung auf Laut-Buchstaben-Beziehungen verwehrt, schneidet man ihren Lese-Schreib-Erwerb systematisch von der erforderlichen kognitiven Durchdringung des Sprachsystems ab und versperrt ihnen wichtige Einsichten in den Bau der Schrift und der Sprache.

Die Probleme mit einem eindimensionalen Schriftspracherwerbskonzept vervielfachen sich bei Kindern mit Deutsch als zweiter Sprache: Denn sie verfügen nicht notwendig über die sprachstrukturellen Muster, die zur Aufschlüsselung der Schriftsprache (auch ohne Unterstützung durch Lernprogramme) aktiviert werden müssen.



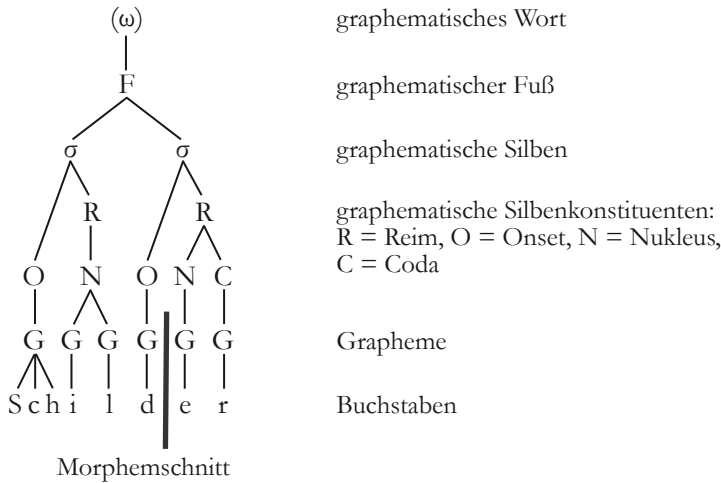


Abb. 4: Silben- und Morphemschnitt

Bei türkischen Lerner/innen gilt dies vor allem für Silben- und Fußstrukturen. Eine Rekonstruktion der typologischen Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Rhythmus- und Akzentmustern kann zeigen, welche Hürden türkische Lerner/innen auf dem Weg zur Schrifterkennung nehmen müssen.

#### 4. Rhythmus und Akzent im Deutschen und im Türkischen

Typologisch wird unterschieden zwischen Sprachen mit gebundenem, d.h. tendenziell vorhersagebarem Wortakzent, und Sprachen mit freiem, d.h. tendenziell distinktivem Wortakzent. Das Türkische gehört zum ersten Typ; es präferiert Ultimabetonungen, weist also tendenziell eine jambische Struktur auf (zu Wörtern mit lexikalischem Akzent im Türkischen vgl. Domahs et al. 2012). Bei Sprachen mit gebundenem Akzent ist es gleichgültig, ob der Akzent auf ein Stammmorphem oder ein grammatisches Morphem fällt. Domahs et al. (2012) stellen die Regularität des türkischen Wortakzents an folgender Beispielskette dar:

- |                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| ki'tap               | Buch                       |
| kitap'lar            | Bücher                     |
| kitaplar'ım          | meine Bücher               |
| kitaplarım'da        | in meinen Büchern          |
| kitaplarım'da'ki     | der in meinen Büchern      |
| kitaplarım'dakı'ler  | die in meinen Büchern      |
| kitaplarım'dakiler'e | zu denen in meinen Büchern |

In Sprachen mit freiem Wortakzent (z.B. Russisch) wird die Betonung lexikalisch distinktiv genutzt. Das Deutsche nutzt den Wortakzent zur Bedeutungsunterscheidung nur in wenigen Fällen (z.B. bei der Unterscheidung von Partikel- und Präfixverben des Typs ' *um-fabren* vs. *um-'fabren*) und gilt deshalb häufig typologisch als Zwischentyp (Wängler 1974). Im Kernwortschatz ist jedoch eine deutlich morphologische Komponente erkennbar: Betont wird der Stamm, die rechts- und linksadjazenten funktionalen Morpheme sind unbetont (' *fab-ren*, *Be-'such*), wobei die linksadjazenten, unbetonten Morpheme in der Regel Derivationsmorpheme sind. Eine jambische Struktur (*Be-'such*) verweist im Deutschen mithin auf Wortbildung. Eine trochäische Struktur verweist auf Grundformen (' *Tan-te*) oder auf flektierte Formen (' *Stif-te*). An diesen setzt, wie oben gezeigt, die Orthographie an.

Eine zweite typologische Klassenbildung wird für die Unterscheidung zwischen dem Deutschen und dem Türkischen relevant: Das Deutsche gehört zur Familie der akzentbasierten Sprachen, das Türkische zur Familie der silbenbasierten Sprachen. In akzentbasierten Sprachen ist die Abfolge von Akzenten rhythmusstiftend. In silbenbasierten Sprachen ist die Quantität von Silben ausschlaggebend für die rhythmische Struktur (Abercrombie 1967). Die neuere Forschung hat immer deutlicher herausgearbeitet, dass die verschiedenen Rhythmuswahrnehmungen nicht auf einer einzelnen, phonetischen Eigenschaft (Isochronie von Akzenten bzw. Silben), sondern auf einem Bündel von phonologischen Merkmalen beruhen (Dauer 1983; Auer/Uhmann 1988; Auer 2001; Richter 2008):

<b>silbenbasierte Sprachen (z.B. Türkisch)</b>	<b>akzentbasierte Sprachen (z.B. Deutsch)</b>
einfache Silbenstruktur (präferiert CV)	komplexe Silbenstruktur
klare Silbengrenzen	Ambisilbizität
keine Vokalreduktion	Vokalreduktion
keine distinktive Vokalquantität	distinktive Vokalquantität
Vokalharmonie möglich	keine Vokalharmonie
keine schwachtonigen Funktionswörter	schwachtonige Funktionswörter

Tab. 1: Silbenzählende und akzentzählende Sprachen

Die Spracherwerbsforschung der vergangenen gut 20 Jahre hat Rhythmus- und Akzentmuster zunehmend als Schlüssel für die Ermittlung auch lexikalischer und grammatischer Strukturen durch Lerner/innen entdeckt:

So ist seit längerem bekannt, dass die Betonungsmuster in der Phase des kanonischen und bunten Babbelns, also noch vor Eintritt in den Wortschatzerwerb bereits die zielsprachenspezifischen Betonungsmuster aufwei-

sen: Türkische Kinder babbeln bevorzugt mit Ultimabetonung, deutsche mit Pänultimabetonung. Penner (2007) spricht im Zusammenhang mit der Herausarbeitung der zielsprachenkonformen Akzentmuster zu Recht von „Gussformen“, in die im späteren Erwerb die Wörter eingetragen werden.

Bekannt ist auch, dass Kinder bei der Ermittlung des Wortmaterials einer Sprache die Betonung als Indikator für Wortgrenzen nutzen. Im Deutschen gilt Betontheit – grosso modo – als Indikator für eine wortinitiale Position (Weber et al. 2004), in der Produktion werden Amphibrachien auf Trochäen verkürzt (*Manda' rine* → ' *rine*, *Ba' nane* → ' *nane*). Türkische Kinder nutzen die wortfinale Position als Indikator für Wortgrenzen.

Auch zur Ermittlung der Wortstruktur greifen deutsche und türkische Kinder auf verschiedene Informationen aus dem Input zurück: Während für deutsche Kinder Betontheit als Indikator für lexikalisches Material und Unbetontheit als Indikator für grammatisches Material gelten, schlüsseln Kinder mit türkischer Erstsprache die interne Wortstruktur auf der Grundlage des Vokalismus auf: Vokalische Varianz (Vokalharmonie) gilt als Indikator für grammatisches Material, vokalische Stabilität als Indikator für lexikalisches Material.

Neben dem Erschließen der Strukturen von Wörtern ist zugleich die Inventarisierung und Verarbeitung bereits angeeigneten Wortmaterials von Bedeutung. In verschiedenen Studien wurde ermittelt, dass prosodisch-rhythmische Analogien das Speichern von lexikalischen Einheiten begünstigen (Weinert 1996). Durch Strukturähnlichkeiten im Wortmaterial werden zusätzlich die Speicherkapazität (Grimm 2003) und die Effizienz der Informationsverarbeitung erhöht (Glück/Obergföll 2009).

Ein weiterer Befund im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Nutzung von Akzenten ist für uns von außerordentlichem Interesse: Für Sprecher mit Französisch als Erstsprache, einer Sprache mit gebundenem Wortakzent, die Spanisch, eine Sprache mit freiem Wortakzent lernten, ermittelten Dupoux et al. (1997) eine Form von „Betonungstaubheit“ – die Lerner/innen waren nur bedingt in der Lage, den spanischen Wortakzent wahrzunehmen. Vorhersagbare Akzente scheinen auch bei der Wahrnehmung der Erstsprache nur bedingt bewussthheitsfähig zu sein. So konnten Domahs et al. (2012) zeigen, dass türkische Muttersprachler/innen abweichende Wortakzente bei nativen Wörtern mit lexikalischem Akzent sicherer detektieren als abweichende Wortakzente bei nativen Wörtern mit gebundenem Akzent.

## 5. Der Schriftspracherwerb von Kindern mit Türkisch als Erstsprache

Spätestens in den 1970er Jahren war die Erkenntnis nicht mehr abzuweisen, dass die Kinder der so genannten „Gastarbeiter“, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben hatten, im deutschen Schulsystem signifikant geringeren Erfolg hatten als Kinder mit deutscher Muttersprache. Das Essener Projekt zur sprachlichen Entwicklung türkischer Schüler kann als einer der wichtigen Startpunkte zur Erforschung der Sprachentwicklung türkischer Schüler/innen in Deutschland gelten, das seine Aufgabe auch darin sah, Lehrern und Lehrerinnen gesicherte Wissensbestände für eine optimierte Sprachförderung zur Verfügung zu stellen. Die in diesem Zusammenhang entstandene Publikation von Meyer-Ingewersen/Neumann/Kummer (1977) bezieht den Erwerb der Schriftsprache explizit ein. Ermittelt werden, im Sinne einer kontrastiven Erwerbshypothese, überwiegend Fehler, die durch einen oberflächennahen Transfer vom Türkischen auf das Deutsche entstehen können (z.B. Auslassung von Reduktionsvokalbuchstaben (\*<Bsuch> für <Besuch>) und/oder vokalharmonische Verschriftung (\*<Glizın> für <gelesen>, Pracht 2012, S. 19), Einfügen von Sprossvokalbuchstaben (\*<Birif> für <Brief>), Nichtrealisierung der Gelenkschreibung (\*<falen> für <fallen>)).

Eine veränderte Sicht auf (Schrift-)Spracherwerbsprofile wurde in den 1980er Jahren mit der Interlanguagehypothese eingeleitet. Fehler in der Zielsprache wurden nicht mehr als Folgen eines unmittelbaren Transfers aus der Erstsprache, sondern als autonome Lernerhypothesen über die Schrift gedeutet. Damit war es auch möglich, Schreibweisen zu erklären, für die es weder in der Erst- noch in der Zweitsprache analoge Muster gibt. Auf der Grundlage der Interlanguagehypothese sortierte Thomé (1987) die Fehlschreibungen von Erst- und Zweitsprachensprecher/innen danach, welche Probleme tatsächlich nur bei Zweitsprachensprecher/innen vorkommen und deshalb tatsächlich als Interferenzen aufzufassen waren, und welche Fehler in beiden Gruppen vorkamen und darauf zurückzuführen sind, dass sowohl Erst- als auch Zweitsprachensprecher sich eine neue sprachliche Modalität aneignen müssen, für die sie z.T. eigene Hypothesen ausbilden. Im Ergebnis, so stellte Thomé fest, waren lediglich zwischen 2,7% und 4,8% eindeutig als Interferenzfehler identifizierbar.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Becker (2011), die ermittelt hat, dass die Fehlschreibungen von Kindern mit Türkisch als erster Sprache nicht qualitativ, wohl aber quantitativ von den Fehlschreibungen von Kindern mit Deutsch als erster Sprache abweichen. Die Hauptschwierigkeiten scheinen in den Schärfungs- und Dehnungsmarkierungen zu liegen, also in der Verschriftung des Vokalismus (vgl. dazu auch Steinig et al. 2009).

Dies hat, so die hier vertretene These, nur sehr bedingt mit einem Transfer von der Erst- auf die Zweitsprache zu tun, ist aber auch nicht unabhängig von der Erstsprache: In Anlehnung an Dupoux et al. (1997) gehe ich davon aus, dass Kinder mit Türkisch als Erstsprache wegen der schwächer ausgeprägten Akzentwahrnehmung (Betonungstauheit) – einen erschwerten Zugriff auf silben- und akzentbedingte Schreibungen und damit auf die Verschriftung des Vokalismus (Dehnung/Schärfung) haben.

Dass auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache bei der Wortschreibung am intensivsten mit den Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen zu kämpfen haben, verweist nun aber auf ein tiefergehendes Problem, das in Kapitel 2 bereits angesprochen worden ist: Der herkömmliche Unterricht gestattet es weder Kindern mit Deutsch noch Kindern mit Türkisch als Erstsprache, die rhythmisch-prosodischen Muster des Deutschen als schreib- und leserelevante Größen wahrzunehmen und zu nutzen. Mit der Fixierung auf die segmentale Lautseite der Schrift und durch die Aktivierung der Pilotsprache wird der Akzent der Normalaussprache nicht nur unterdrückt, sondern durch den Arbeitsakzent (siehe oben) überschrieben.

Dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache dennoch tendenziell besser abschneiden als Kinder mit Türkisch als Erstsprache, ist möglicherweise dadurch bedingt, dass sie unter Absehung der Unterrichtsinstruktionen ihr rhythmisch-prosodisches Wissen aktivieren können, über das Kinder mit Türkisch als Erstsprache nachweislich nicht in demselben Maße verfügen.

Ganz in diesem Sinne resümiert Becker (2011) ihre Ergebnisse: Lerner/innen mit Türkisch als Erstsprache, so die Autorin, greifen beim Schriftspracherwerb eher auf resultative Ressourcen zurück, nutzen also – im Sinne der Analogiebildung – stärker bereits angeeignetes Wissen z.B. über Wortbilder; Lerner/innen mit Deutsch als Erstsprache orientieren sich stärker an sprachlichen Regularitäten, die ihnen aus ihrer Muttersprache vertraut sind.

## 6. Rhythmus und Akzent sehen lernen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden ist, kann eine Didaktik, die Buchstaben einseitig als Abbilder von Lauten interpretiert, weder Kindern mit Deutsch als Erstsprache noch Kindern mit einer anderen Erstsprache gerecht werden. Bei Kindern mit Türkisch als erster Sprache macht sich dieser didaktische Kunstfehler jedoch stärker bemerkbar als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache, weil sie über die Betonungsmuster zur Aufschlüsselung der orthographischen Verhältnisse im Deutschen nicht hinreichend verfügen.

Nun sind in den vergangenen gut 15 Jahren Schriftspracherwerbsmodelle entwickelt worden, die es den Lerner/innen erlauben, von Beginn an die rhythmisch-prosodischen Strukturen für die Verschriftung zu nutzen.

Im Fokus standen zunächst nicht Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprachen. Inspiriert waren diese Neuentwicklungen vielmehr durch Entwicklungen der Sprachwissenschaft, die die Schrift seit den 1980er Jahren immer deutlicher als autonomes sprachliches Teilsystem konturiert hat. Beim Eintritt in die Schrift, so die moderne Sprachdidaktik, muss nicht eine Übersetzung der gesprochenen in die geschriebene Sprache geleistet werden; vielmehr muss die Schrift als autonomes Teilsystem mit eigenen Gesetzmäßigkeiten erschlossen werden.

Trotz großer Unterschiede im Detail wählen alle alternativen Lernprogramme das trochäische Basismuster als Ausgangspunkt. Es bildet nicht nur die Grundlage für die Orthographie (vgl. Kap. 3), sondern ist zugleich dasjenige Muster, auf das Kinder mit Deutsch als Erstsprache in der Regel besonders gut zugreifen können. Wie diese Modelle gerade den Erwerb der deutschen Orthographie auch bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache unterstützen können, soll im Folgenden skizziert werden. Dabei sehe ich von schrifttheoretischen Differenzen der Einzelvorschläge weitgehend ab. Dargestellt werden sollen die grundsätzlichen Zugriffsweisen der Modelle auf die Schreibung des Deutschen.

Hinney (1997, 2010) modelliert den Rechtschreibunterricht auf der Grundlage von Schlüsselwörtern (Trochäen), in denen die phonologischen Informationen der Schreibsilbe systematisch aufgefunden werden können; die morphologischen Vererbungen (Stammkonstanz) werden darauf aufbauend operativ erschlossen.

Graphisch wird die trochäische Struktur durch Silbenbögen anschaulich gemacht, die morphologische Ableitung wird mit einer eigenen optischen Form davon abgegrenzt (Abb. 5). Die klare Unterscheidung zwischen basalen, trochäischen Wortschreibungen und den darauf aufbauenden morphologischen Mustern wird im Unterricht als ein Nacheinander modelliert, wobei silbische und morphologische Informationen mit zunehmender Lese- und Schreiberfahrung auch integrativ genutzt werden.

Eine wichtige Rolle spielt bei Hinney der Aufbau metasprachlichen Wissens, das es den Schüler/innen gestattet, die eigenen Wortschreibungen kriteriengeleitet zu überprüfen. Im herkömmlichen, lautbasierten Unterricht hilft hier nur das Wörterbuch.

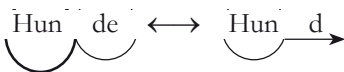


Abb. 5: Visualisierung von Silben-/Fuß- und Wortstrukturen nach Hinney (1997)

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind mindestens drei Komponenten des Modells von Hinney (1997) besonders lernförderlich: Die Visualisierung des trochäischen Grundmusters gestattet es den Kindern, die typischen Wortstrukturen des Deutschen zu entdecken und kognitiv zu

verstetigen. Die analytische Herangehensweise erlaubt eine systematische Auswertung von Silbeneigenschaften. Das Moment der Sprachbewusstheit, das gerade im Zweitspracherwerb eine große Rolle spielt (Jeuk 2007), ist konstitutiver Teil des Programms.

Auch bei Röber-Siekmeyer (1997) und Röber (2009) steht der trochäische Fuß am Anfang. Er wird für Lerner/innen im Bild eines Hauses (für die betonte Silbe) und einer Garage (für die unbetonte Silbe) visualisiert, in denen jeweils der Onset und der Reim von Haupt- und Reduktionssilbe abgebildet sind:

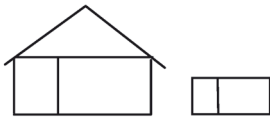


Abb. 6: Didaktisches Basismuster nach Röber (2009)

Für Kinder mit Türkisch als Ausgangssprache ist diese Visualisierung von außerordentlichem Nutzen: Denn sie können den typischen Wortakzent des Deutschen, das trochäische Muster, *sehen lernen*. Zusätzlich gestattet das Modell auch die Aufschlüsselung des Vokalismus: Steht im „zweiten Zimmer“ des Hauses nur ein Vokalbuchstabe (<Ru> in <Ruder>), kann er sich ausbreiten – er wird lang und gespannt realisiert; steht dort ein Paar aus Vokal- und Konsonantbuchstabe (<Hun> in <Hunde>), kann sich der Vokal nicht ausbreiten – er wird kurz und ungespannt realisiert. Der Reduktionssilbennukleus wird durch seine Position in der Garage als zu reduzierender Vokal sichtbar gemacht.

Nicht eigens modelliert wird im vorliegenden Modell die morphologische Struktur; die Ableitung morphologischer Schreibungen muss mit eigenen Mitteln bearbeitet werden (Röber 2009, S. 245 ff.).

Ansetzend am Vorschlag von Röber hat Bredel (2009) ein Modell zur Diskussion gestellt, in dem die Silben-/Fußstruktur und die morphologische Struktur simultan sichtbar gemacht werden. Silben- und Fußstrukturen sind analog zu Röber Modell und unter Beachtung des verzweigenden Nukleus (vgl. Abb. 3) strukturiert; der Morphemschnitt ist zusätzlich durch Einfärbung markiert (Abb. 7).

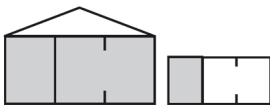


Abb. 7: Didaktisches Basismuster nach Bredel (2009)

In jüngerer Zeit hat Pracht (2012) einen Ansatz zur Diskussion gestellt, der sich auf neuere lerntheoretische Annahmen stützt. Hintergrund ist neben der orthographietheoretischen Orientierung am trochäischen Basismuster

und basaler morphologischer Strukturen (Präfigierung, Flexion), die jedoch, soweit ich es erkennen kann, nicht konsequent visualisiert werden, eine schemabasierte Konzeptualisierung von Erwerbsprozessen: Prototypische Muster einer Sprache, so die Annahme, werden kognitiv schematisiert und dienen als Orientierungs- und Ausgangspunkt für die Entdeckung von Gesetzmäßigkeiten, die durch Übertragung weiterverarbeitet werden und so ganze Paradigmen konfigurieren. Pracht geht davon aus, dass „kompetente, gut funktionierende Schrift-/Sprachverarbeitung [...] in hohem Maße auf einem gut ausgebauten Netzwerk verlässlich verfügbarer und flexibel verwendbarer schrift-/sprachlicher Schemata [beruht]“ (ebd., S. 6). Auf dieser Grundlage arbeitet sie schemabildende Strukturen der Schriftsprache heraus: Am Anfang steht das trochäische Basismuster, das bei Pracht wie in Abbildung 8 visualisiert wird. Die Kreisgrößen symbolisieren die Betonungsverhältnisse; die Lerner/innen haben zuvor mit großen und kleinen Steinen die Betonung von Wörtern gelegt und übertragen diese Visualisierung nun auf den Schreibprozess.

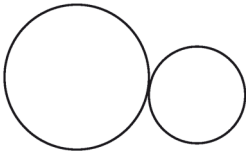


Abb. 8: Didaktisches Basismuster nach Pracht (2012)

Ausgehend davon, dass die Deutsche Orthographie „gesprochensprachliche Muster gleichsam visualisiert und expliziert“ (ebd., S. 9), argumentiert Pracht, dass dieses Lernangebot nicht nur den Schriftspracherwerb unterstützt, sondern dass gerade für Lerner/innen mit Deutsch als zweiter Sprache „anhand der schriftsprachlichen Muster auch die Strukturmuster der gesprochenen Sprache zugänglich und transparent werden, so dass [...] die Lernenden sich ein zunehmend differenziertes Bild von der Sprache machen können“ (ebd.).

## 7. Die Schrift als Modell für die Lautsprache – Fazit

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags bildete die Annahme, dass die Arbeit an rhythmisch-prosodischen Mustern für Lerner/innen des Deutschen nicht nur für den Laut-, sondern auch für den Schriftspracherwerb grundlegend ist.

Gezeigt wurde, dass diese Arbeit von herkömmlichen, auf einer zirkulären Tradition aufruhenden Lese-/Schreiberwerbsmodellen nicht nur nicht gefördert, sondern sogar doppelt erschwert wird: Die einseitige Fixierung auf die segmentale Laut-Buchstaben-Beziehungen und die damit erforder-



lich werdende „Pilotsprache“ aktiviert statt der Normalaussprache, an der die Akzent- und Rhythmusstrukturen erprobt werden können, einen Arbeitsakzent, der für die Erschließung der segmentalen Struktur gebraucht wird. Darüber hinaus gestattet es die ausschließlich an der Schreibrichtung ausgerichtete Schriftdidaktik nicht, die in der Orthographie abgelegten Rhythmus- und Akzentstrukturen sehen zu lernen.

Dass Lerner/innen mit türkischer Ausgangssprache mit den herkömmlichen Methoden auf – meist unerklärt bleibende – Lernhemmnisse stoßen, wurde auf der Basis der Gegenüberstellung der türkischen und deutschen Rhythmus- und Akzentstrukturen und deren Konsequenzen für die Erfassung und Analyse von Wörtern und ihrer Strukturen zur Diskussion gestellt.

Neuere Modelle, die Akzent- und Rhythmus sensitivität sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache aufgreifen und für den (Schrift-)Spracherwerb produktiv machen, wurden in Kapitel 6 vorgestellt.

Durch die Priorisierung der Lese- vor der Schreibrichtung und durch Orientierung am deutschen Kernwortschatz und hier am trochäischen Basismuster (als Grundlage für die Schemabildung) sowie durch die Visualisierung von Vokalqualitäten und -quantitäten ergeben sich daraus gerade für Lerner/innen mit Türkisch als Erstsprache folgende Lerngelegenheiten:

Zum einen wird der Wortbegriff systematisch erarbeitet: Ein an der Orthographie ausgerichteter Schriftspracherwerb führt zum Aufbau einer kognitiven Repräsentation der trochäischen „Gussform“, der Wortgrenzen und der internen Struktur von Wörtern (lexikalische/grammatische Morpheme). Zum anderen können die Lerner/innen Silben- und Akzentmuster des Deutschen, genauer: die Vokalquantität/-qualität in der Hauptsilbe, die Vokalreduktion in der Reduktionssilbe und die silbeninterne Phono-/Graphotaktik systematisch ableiten.

Zentral ist dabei, dass die Lerner/innen die Struktur der Schrift durch die Priorisierung der Leserichtung nicht nur für die Ermittlung der Wortschreibung, sondern zugleich für die Ermittlung der prosodischen Muster des Deutschen nutzen können: Sie können sehen lernen, was sie (ohne Unterstützung) nicht hören können.

Noch stehen profunde Analysen über die Wirksamkeit der hier vorgeschlagenen orthographiebasierten Lese-/Schreiblehrgänge aus. Einige qualitative Untersuchungen zeigen jedoch, dass nicht nur Kinder mit Türkisch, sondern auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache von einem in dieser Weise strukturierten Zugriff auf das Schriftsystem profitieren (Röber 2006; Weinhold 2010; Krauß 2010).

Bei quantitativen Studien erhalten wir widersprüchliche Ergebnisse: Während Rautenberg (2012) bei Kindern, die silbenbasiert unterrichtet wurden, gegenüber solchen, die lautbasiert unterrichtet wurden, einen deutli-

chen Vorsprung sieht, waren die Unterschiede bei Weinhold (2009) nur in Bezug auf die Lesefähigkeiten, nicht aber in Bezug auf die Rechtschreibleistungen signifikant.

Eine empirische Herausforderung für die Zukunft ist die Entwicklung von Testmaterialien, die auf einer sachgerechten Modellierung der Rechtschreibkompetenz beruhen (Blatt/Frahm 2011): Denn nicht nur die aktuell praktizierten Lese-Schreibmethoden, sondern auch die auf dem Markt befindlichen standardisierten Lese-/Rechtschreibtests basieren auf der Annahme, das Deutsche sei zugrundeliegend eine Lautschrift. So wird etwa die Richtigschreibung von „lautgetreuen Wörtern“ getestet – Wortmaterial, das auf eine bestimmte Schrifttheorie verweist bzw. diese zur Grundlage für die Modellierung der Rechtsschreibkompetenz macht, die orthographie- und lerntheoretisch in die falsche Richtung weisen.

## Literatur

- Abercrombie, David (1967): *Elements of general phonetics*. Edinburgh.
- Ashby, Jane (2006): Prosody in skilled silent reading: evidence from eye movements. In: *Journal of Research in Reading* 29, S. 318–333.
- Auer, Peter (2001): Silben- und akzentzählende Sprachen. In: Haspelmath, Martin et al. (Hg.): *Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 20). Berlin/New York, S. 1391–1399.
- Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1988): Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7, S. 214–259.
- Becker, Tabea (2008): Modelle des Schriftspracherwerbs: Eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Didaktik Deutsch* 25, S. 78–95.
- Becker, Tabea (2011): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache: eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler.
- Berg, Kristian/Fuhrhop, Nanna (2011): Komplexe Silbenkernschreibungen im Englischen im Vergleich mit dem Deutschen. In: *Linguistische Berichte* 228, S. 443–466.
- Birk, Elisabeth/Häffner, Sonja (2005): Was ist phonologische Bewusstheit? Schrifttheoretische Analyse einer psychologischen Fragestellung. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen*. (= *Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg* 45). Heidelberg, S. 53–72.
- Blatt, Inge/Frahm, Sarah (2011): Rechtschreibtests. In: Bredel, Ursula/Reißeig, Tilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieunterricht*. (= *Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 5). Baltmannsweiler, S. 546–570.
- Blumenstock, Leonhard (1993): Schriftspracherwerb: mit oder ohne Fibel? In: Haarmann, Dieter (Hg.): *Handbuch Grundschule*. Bd. 2: *Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*. Weinheim/Basel, S. 81–99.

- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System – Orthographieverwerb als Systemerwerb. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39, 153, S. 135–154.
- Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.) (2011): *Schriftsystem und Schriffterwerb: Linguistisch, didaktisch, empirisch.* (= Reihe Germanistische Linguistik 289). Berlin/New York.
- Bredel, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (Hg.) (2004): *Schriftspracherwerb und Orthographie.* (= Diskussionsforum Deutsch 16). Baltmannsweiler.
- Dauer, Rebecca M. (1983): Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. In: *Journal of Phonetics* 11, S. 51–62.
- Domahs, Ulrike et al. (2012): Processing (un-)predictable word stress: ERP evidence from Turkish. In: *Language and Cognitive Processes*, S. 1–20. Internet: [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01690965.2011.634590](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01690965.2011.634590) (Stand 13.06.2012).
- Dupoux, Emmanuel et al. (1997): A destressing ‘deafness’ in French? In: *Journal of Memory and Language* 36, S. 406–421.
- Eichler, Wolfgang (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, Adolf (Hg.): *Lesenlernen: Theorie und Unterricht.* (= Sprache und Lernen 44). Düsseldorf, S. 246–264.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort.* 3., durchges. Aufl. Stuttgart u.a.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn E./Marshall, John C./Coltheart, Max (Hg.): *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading.* London, S. 301–330.
- Glück, Christian/Obergföll, Katharina (2009): „ein-dei-dei (eins-zwei-drei)“ – Diagnostik des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bei aussprachegestörten Kindern. In: *Die Sprachheilarbeit* 54, 4, S. 138–145.
- Grimm, Hannelore (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention.* 2., überarb. Aufl. Göttingen u.a.
- Gut, Ulrike/Trouvain, Jürgen/Barry, William (2007): Bridging research on phonetic descriptions with knowledge from teaching practice – The case of prosody in non-native speech. In: Gut, Ulrike/Trouvain, Jürgen (Hg.): *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice.* (= Trends in Linguistics: Studies and Monographs 186). Berlin/New York, S. 5–21.
- Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt a.M. u.a.
- Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel/Müller/Hinney (Hg.), S. 47–100.
- Huneke, Hans-Werner (2008): Was Kinder vor der Schule können sollen. Schriftvorbereitende Kompetenzen in Bildungsplänen der Bundesländer für Kindertageseinrichtungen – ein Vergleich. Internet: [www.symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/beitraege/praesentationen\\_vortraege/08Huneke.pdf](http://www.symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/beitraege/praesentationen_vortraege/08Huneke.pdf) (Stand 13.06.2012).

- Jeuk, Stefan (2007): Schriftaneignung und Grammatisierung bei mehrsprachigen Kindern im Anfangsunterricht. In: Haueis, Eduard/Schallenger, Stefan (Hg.): (Schrift-)Spracherwerb und Grammatik(kali)sierung. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 73). Duisburg u.a., S. 34–55.
- Kaltenbacher, Erika (1998): Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In: Wegener, Heide (Hg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Serie A, 24). Tübingen, S. 21–38.
- Krauß, Andrea (2010). Orthographieerwerb von Beginn an. Ein silbenorientiertes Konzept für den Anfangsunterricht. In: Bredel/Müller/Hinney (Hg.), S. 133–150.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. (= Reihe Germanistische Linguistik 120). Tübingen.
- Marx, Harald (1992): Methodische und inhaltliche Argumente für und wider eine frühe Identifikation und Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Diagnostica 38, S. 249–268.
- Metze, Wilfried (2008): Lernwegorientierter Schriftspracherwerb im Spiegel der Empirie und des Schulalltags. Internet: [www.wilfriedmetze.de/Vortrag\\_Zurich\\_31.5.08.pdf](http://www.wilfriedmetze.de/Vortrag_Zurich_31.5.08.pdf) (Stand 13.06.2012).
- Meyer-Ingwersen, Johannes/Neumann, Rosemarie/Kummer, Matthias (1977): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Band 1. (= Scriptor-Taschenbücher, Literatur + Sprache + Didaktik 105). Kronberg i.Ts.
- Noack, Christina (2004): Lesekompetenzen von badischen und norddeutschen Hauptschülern. Ein phonologisches Analysekonzept zur Dekodierfähigkeit. In: Bredel/Siebert-Ott/Thelen (Hg.), S. 104–122.
- Penner, Zvi (2007): Vom Sprachrhythmus zur Rechtschreibung. Die sprachrhythmischen Grundlagen der deutschen Orthographie. (= Sprachkompetent für die Schule). Bern.
- Pracht, Henrike (2012): Schemabasierte Basialphabetisierung im Deutschen. Ein Praxisbuch für Lehrkräfte. Münster.
- Primus, Beatrice/Evertz, Martin (2011): The graphematic foot in English and German. Manuskript. Köln
- Rautenberg, Iris (2012): Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen. Baltmannsweiler.
- Reichen, Jürgen (1988): Lesen durch Schreiben. Heft 1: Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen: lesedidaktische, lernpsychologische und schulpädagogische Grundlagen eines vom Schüler selbstgesteuerten Schriftspracherwerbs. 3. Aufl. Hamburg.
- Reichen, Jürgen (2001): „Hannah hat Kino im Kopf“: Die Reichen-Methode „Lesen durch Schreiben“ und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg.
- Richter, Julia (2008): Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie. (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 22). Baltmannsweiler.

- Röber, Christa (2006): Die Systematik der Orthographie als Basis von Analysen von Kinderschreibungen. Eine empirische Untersuchung zur Schreibung der i-Laute. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. (= Linguistische Arbeiten 509). Tübingen, S. 71–102.
- Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler.
- Röber-Siekmeier, Christa (1997): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im Offenen Unterricht. 3., erg. u. neu ausgest. Aufl. (= Beltz Praxis; Reihe Werkstattbuch Grundschule). Weinheim.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1998). Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, Ludowika/Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S. 31–46.
- Schneider, Wolfgang/Roth, Ellen/Küspert, Petra (1999). Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewußtheit bei Kindergartenkindern. In: Kindheit und Entwicklung 8, S. 147–152.
- Steinig, Wolfgang et al. (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster u.a.
- Störmer, Maike (2008): Fibel und/oder Anlauttabelle. Gibt es noch einen Methodenstreit in der Grundschule? Internet: [www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/schindler/downloads/files/Examensarbeit.Methodenstreit-Fibel-Anlauttabelle.pdf](http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/schindler/downloads/files/Examensarbeit.Methodenstreit-Fibel-Anlauttabelle.pdf) (Stand 20.5.2012).
- Thomé, Günther (1987): Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. (= Sammlung Groos 33). Heidelberg.
- Thomé, Günther (1999): Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. (= Theorie und Vermittlung der Sprache 29). Frankfurt a.M. u.a.
- Thomé, Günther (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. (= Uni-Taschenbücher 8235; Pädagogik, Sprachwissenschaft). Paderborn, S. 369–379.
- Valtin, Renate (1997): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule. Bd. 2: Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. 3., aktual. u. neu ausgest. Aufl. Weinheim/Basel, S. 76–88.
- Vogt, Miriam (2004): Gurke gesehen, /g..goA::k.k.kE::/ gesprochen und <Gake> geschrieben: Dokumentation und Analyse von Schreibprozessen mit Hilfe von Transkripten. In: Bremerich-Vos, Albert/Löffler, Cordula/Herné, Karl-Ludwig (Hg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Festschrift für Carl Ludwig Naumann zum 60. Geburtstag. Freiburg, S. 125–144.
- Wängler, Hans-Heinrich (1974): Grundriss einer Phonetik des Deutschen: mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik. 3., durchges. Aufl. Marburg.
- Weber, Christiane et al. (2004): Discrimination of word stress in early infant perception: electrophysiological evidence. In: Cognitive Brain Research 18, S. 149–161.

- Weinert, Franz E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. (= Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D; Praxisgebiete; Serie 1; Pädagogische Psychologie 2). Göttingen u.a., S. 1–118.
- Weingarten, Rüdiger (2004): Die Silbe im Schreibprozess und im Schriftspracherwerb. In: Bredel/Siebert-Ott/Thelen (Hg.), S. 6–21.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1–4. In: *Didaktik Deutsch* 27, S. 53–73.
- Weinhold, Swantje (2010): Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Ergebnisse einer Untersuchung kontroverser Methoden für den Schriftspracherwerb. In: *Grundschulmagazin* 4, S. 11–15.

# **Das Deutsch der Migranten – eine Zwischenbilanz (Podiumsdiskussion auf der 48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache)**

## **1. Die Einführung (durch den Moderator, Ludwig M. Eichinger)**

Auf der Podiumsdiskussion, die am Ende des zweiten Tagungstages angesetzt war, ging es einerseits darum, Dinge zu sortieren, die im bisherigen Tagungsverlauf schon eine Rolle gespielt hatten. Von den Personen, die auf dem Podium saßen, war außerdem zu erwarten, dass sie nicht nur von ihren jeweiligen Tätigkeitsprofilen her Neues zur thematischen Diskussion beizutragen hätten, sondern auch von ganz unterschiedlichen Richtungen an unser Thema herangehen würden.

Wenn man betrachtet, worauf bei der Podiumsdiskussion bereits zurückgeblickt werden konnte, so waren das die Referate des ersten Tages, in denen verschiedene linguistische und soziolinguistische Deutungsmöglichkeiten der durch das Tagungsthema angedeuteten sprachlichen und gesellschaftlichen Lagen präsentiert worden waren, und die Beiträge des zweiten Tages, in denen es um einschlägige Sprachbiographien, individuellere Muster des Sprachgebrauchs in mehrsprachigen Kontexten und deren theoretische Modellierung ging.

Auf dem Podium saßen die drei Linguisten Jannis Androutsopoulos (Hamburg), Konrad Ehlich (Berlin) und Rita Franceschini (Bozen), dazu kam Matthias Makowski (München), der Leiter der Sprachabteilung des Goethe-Instituts. In der Reihenfolge der Vorstellung kam als Erste Frau Franceschini, die den Lehrstuhl für allgemeine Sprachwissenschaft und Soziolinguistik an der Universität Bozen innehat. Gleichzeitig ist sie dort Vorsitzende des „Zentrums für Mehrsprachigkeit“, einer Institution, die im Kontext der mehrsprachigen Landschaft von Südtirol in Bozen eine Art natürlichen Sitz hat – auf jeden Fall, wenn man das vom deutschen Sprachgebiet aus sieht, in dem die Südtiroler Verhältnisse einen paradigmatischen Mehrsprachigkeitsfall darstellen. Sie ist aber nicht erst dort zur Mehrsprachigkeitsforscherin geworden, sondern hat ihre Erfahrungen, die sie nicht zuletzt an den Schweizer Verhältnissen gemacht hat, dorthin mitgebracht. Sie bringt dadurch verschiedenartige Erfahrungen in die Diskussion ein. So hat sie sich einerseits mit den neuronalen Verhältnissen beim sprachlichen Agieren mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher auseinandergesetzt, sie hat aber auch erst unlängst als neue Herausgeberin der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik ein Themenheft zu Sprachbiographien

erscheinen lassen. Ein zweites Statement wurde von Konrad Ehlich vorgelesen, der von 1992 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2007 Leiter des Instituts für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik an der Universität München war und nun seit 2009 Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin ist. Auch hier seien von den vielen Anknüpfungspunkten, die seine wissenschaftliche Tätigkeit für das Thema des Podiums böte, nur zwei genannt: seine langjährige Tätigkeit als führender Forscher im Bereich des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache, und in der theoretischen Modellierung dieser Bereiche kommt ihm in diesem Umfeld eine herausgehobene Rolle zu. Dazu kommt aber, dass er das Phänomen Mehrsprachigkeit aus einander ergänzenden Perspektiven fokussiert: zum einen als Theoretiker einer Pragmatik der Mehrsprachigkeit, dazu aber auch unter gesellschaftspolitischem Aspekt als der Sprachsoziologe, als der er sich ebenfalls vielfach geäußert hat. Als ehemaliger Vorsitzender des Germanistenverbandes stellt er in unserem Kreis auch eine Art offizielle germanistische Instanz dar. Der dritte Linguist in der Runde war Jannis Androutsopoulos, Professor für Linguistik des Deutschen/Medienlinguistik an der Universität Hamburg und Fellow am FRIAS (Freiburg Institute for Advanced Studies). Er ist einer der Linguisten, die sich am intensivsten mit Jugend- und Mediensprache auseinandergesetzt haben. Verschiedene seiner Tätigkeitsfelder sind für unser Podium einschlägig, so hat er ebenso intensiv zur Heteroglossie in der Populärkultur geforscht wie er Ethnolekte und urbane Zwei- und Mehrsprachigkeit unter Jugendlichen wissenschaftlich in den Blick genommen hat. Von der „Erfindung der Ethnolekte“ hat er unlängst geschrieben, und das sollte auch hier Anlass zur Diskussion bieten.

Abgerundet wurde das Podium durch Matthias Makowski, den Leiter der Spracharbeit des Goethe-Instituts. Er ist auch Germanist, und hat bei einem der Altpräsidenten des IDS, Siegfried Grosse, promoviert, wichtiger für uns ist aber sicherlich, dass wir mit ihm in seiner Funktion im Goethe-Institut eine Person auf dem Podium hatten, die sich praktisch mit Fragen der sprachlichen Integration, ihren gesetzlichen Umständen, ihrer didaktischen Praxis und ihrer Handhabung in einem demokratischen Sinne zu beschäftigen hat. Er ist amtlich verantwortlich für den Bereich Integrationskurse, Sprachkurse für Zuzügler, Sprachprüfungen dieses Typs und ähnliche Dinge. Dadurch hat er Erfahrungen und Kompetenzen, die bei solch einer Diskussion nicht fehlen dürfen.



## 2. Die Eingangsbeiträge des Podiums<sup>1</sup>

[Moderation] Jannis Androutsopoulos versprach mit den angedeuteten Thesen zur „Erfindung“ der Ethnolekte sich gegenüber dem Tagungsthema, so wie es formuliert war, am kritischsten zu positionieren, damit sollte er das Podium eröffnen.

### 2.1 Jannis Androutsopoulos (Hamburg)

Ich will im Anschluss an meine im Vorfeld dieser Veranstaltung angestellten Überlegungen, aber auch aufgrund der Eindrücke und Ideen, die sich während der Tagung herauskristallisiert haben, vier Punkte in aller Kürze und daher auch einigermaßen pointiert festhalten. Ausgehen will ich dabei von der grundlegenden Feststellung, dass jegliche Vorstellung von Sprache und von Sprachen generell diskursiv hergestellt wird. Solche Vorstellungen entstehen also in einer metasprachlichen Auseinandersetzung reflexiver Praktiken, wie das auch im Laufe dieser Tagung schon formuliert wurde. Auf diesem Weg entstehen gemeinsam geteilte Vorstellungen von Sprache und Dialekten und von sprachlichen Kontakten. Im Grundsatz gilt das auch für die Vorstellung vom „Deutsch der Migranten“. Das Überraschende ist aber vielleicht, dass das „Deutsch der Migranten“ in der diskursiven Aushandlung der Nicht-Migranten gemacht wird. Dass diese diskursive Konstruktion *hauptsächlich* von Nicht-Migranten hergestellt wird, gilt mehr oder weniger für die Sprachwissenschaft, das gilt aber auch für andere Wissenschaften, das gilt vermutlich umso mehr für die Sprachpolitik, also für verschiedene Modellierungen des Zusammenhangs von Sprache und Integration auf bundes- wie auf landespolitischer Ebene.

Was ich mir an dieser Stelle wünschen würde, wäre ein stärkerer Einbezug der Innenperspektive, mehr Beteiligung von Menschen mit Migrations- und Mehrsprachigkeitserfahrung an diesen diskursiven Herstellungsprozessen. Um nicht missverstanden zu werden: Damit soll nicht den Nicht-Migranten das Einfühlungsvermögen in diese Fragestellung abgesprochen, noch soll damit der migrantische Hintergrund zum Allheilmittel für eine erfolgreiche Forschung in diesem Bereich erklärt werden. Gesagt werden soll nur: Mehr Innenperspektiven wären interessant, wären fruchtbar, würden auch andere Fragestellungen als die jetzt üblichen in den Vordergrund bringen.

Damit zu den angekündigten vier Punkten. Der erste Punkt ist: Zwar wird in der wissenschaftlichen Diskussion – auch auf dieser Tagung – versucht, an das „Deutsch der Migranten“ möglichst unvoreingenommen

<sup>1</sup> Die Beiträge werden hier größtenteils jeweils in den eigenen Worten der Teilnehmer der Podiumsdiskussion wiedergegeben.

heranzugehen, ja die Existenz eines einheitlichen Phänomens mit diesem Namen infrage zu stellen. Dennoch ist nach wie vor die Tendenz in unserer Diskussion unübersehbar, dass es bei dem, was wir tatsächlich erforschen, dann doch noch ziemlich viel nur um die Benachteiligten, Unterprivilegierten, die Menschen mit geringem gesellschaftlichem Kapital, Menschen, denen geholfen werden muss, geht. Das ist natürlich ein notwendiger Blickwinkel: Mir scheint aber darin dennoch eine gewisse Verengung der Bandbreite von Migrationstypen und -karrieren und auch der Bandbreite von sprachlichen Kompetenzen, die damit einhergehen, stattzufinden. Wo sind – und auch das wurde während der Tagung schon einmal angemahnt – wo sind dann die migrantischen Regisseure, Fußballspieler, Unternehmer, Politiker und so weiter? Also nicht die Personen, die aus nicht-bildungsfernen Schichten kommen, die aber dennoch einen migrantischen Hintergrund haben, sich dann eben das Deutsche als Fremd- oder Zweitsprache angeeignet haben und dann auch so verwenden. Für einen angemessenen Blick braucht es eine Erweiterung des Spektrums jenseits der Benachteiligungsperspektive, die sich – wenn auch sicher nicht absichtlich in den Vordergrund gerückt – immer noch in der Auswahl unserer Forschungsgegenstände niederschlägt.

Der zweite Punkt: Dass das Deutsche der Migranten, so die These, hauptsächlich von Nicht-Migranten diskursiv hergestellt wird, führt in der sprachwissenschaftlichen Betrachtung und vor allem dann auf einer sprachpolitischen Ebene zu einer Loslösung des Deutschen von komplexeren mehrsprachigen Praktiken. Dagegen ist der Gebrauch des Deutschen aus der Perspektive von Mehrsprachigen, von Migranten, immer Folge eines komplexen Spracherwerbs, und es ist Teile einer komplexen sprachlichen Praxis, wo immer es verwendet wird, sei es im Alltag, im Beruf, in der Profession oder wo sonst. Was bringt da diese Loslösung, diese Herauslösung des Deutschen? Sie ist weder realistisch noch sprachpolitisch zielführend. Wie sehr kann man letzten Endes gute Kampagnen für das Deutsche machen, wenn man die Mehrsprachigkeit im Leben von Migranten nicht symbolisch anerkennt. Dass das geschieht, kann man an verschiedenen Kampagnen für Sprache und Integration sehen, wenn sie mit Schlagzeilen wie den folgenden für den Gebrauch des Deutschen werben: „Sag’s auf Deutsch!“ oder „Trau Dich! Sag’s auf Deutsch“. Verstärkt wird dieses monolinguale Konzept durch Clips mit den Brüdern Klitschko und anderen Prominenten, die alle stolz verkünden: „Ich habe mich auch getraut. Ich habe es auch auf Deutsch gesagt.“ Diese ganzen Kampagnen geben keine Hinweise auf die vorhandene Mehrsprachigkeit, vielmehr marginalisieren sie die Mehrsprachigkeit symbolisch. Sie befinden sich damit im Fahrwasser einer Konzeption der doppelten Einsprachigkeit. Mit solchen Kampagnen kommuniziert uns die Bundesregierung: „Es ist wichtig, dass Du in diesem Land Deutsch lernst.“ Dass dieses Deutsche in der Realität immer Teil mehr-

sprachiger Praktiken ist und dass das für alle Beteiligten von Vorteil ist, wird aber eben nicht erwähnt und damit auch nicht symbolisch gewürdigt. Es wäre sinnvoll, mehr in diese Richtung zu gehen, und dass das geht, sieht man an Werbekampagnen, die von der Wirtschaft lanciert werden, und in denen Zweisprachigkeit oder genereller Mehrsprachigkeit zu – positiv bewerteten – Identitätsmerkmalen von beworbenen Kunden stilisiert werden.

Der dritte Punkt: Das „Deutsch der Migranten“ wird nach wie vor ziemlich stark unter den Vorzeichen von „Standardismus“ und „Homogenismus“ diskursiv bearbeitet. Standardismus meint das Postulat des Vorrangs der Standardsprache, das quasi sprachideologisch zur Messlatte und zum Standard für alles andere deklariert wird. Homogenismus meint das Postulat der Einheitlichkeit. Das Postulat der Einheitlichkeit von Varietäten einschließlich der Standardsprache. Man erkennt, wie diese beiden Postulate implizit wirken, insbesondere an der Art und Weise, wie Ethnolekte und Ähnliches in den Medien verhandelt werden. Dort werden sprachliche Praktiken, die doch sehr flüssig sind und sehr veränderlich und anpassungsfähig, plötzlich einfach zu fest umgrenzten Idiomen, Stilen mit Begrenzungen. Sie tragen dann auch Namen, oder: Etiketten, mit denen bestimmte Merkmale – oder deren Fehlen – assoziiert werden. Hier wird vor allem in einer Medienpraxis, aber durchaus auch in der Sprachwissenschaft eine eigene und spezifische Homogenität erschaffen. Ich will gerne zugeben, dass ich hier auch aus Fehlern der eigenen Vergangenheit gelernt habe. Worum es in der Sache geht, wird klar, wenn man sich ansieht, wie diese Benennungen und Etiketten gestaltet sind. Sie heißen „Kanakisch“, „Kanaksprach“, „Ethnolekt“ oder „Migrantenslang“. Diese ganzen Labels sind nicht einfach nur deskriptive Statements, sie rufen vielmehr weitere – bewertende – diskursive Prozesse auf.

Vierter und letzter Punkt: Es ist sicher einiges wahr an der unter Linguisten verbreiteten Feststellung, dass die Linguisten in der öffentlichen Diskussion generell kein Gehör fänden. Dennoch ist aber genauso wahr, dass ihre Statements doch dort eingesetzt werden; die linguistischen Kompetenzen, wenn auch im konkreten vielleicht nicht so sehr geschätzt, sind als Stützen von Diskurspositionen unverzichtbar in der ganzen Berichterstattung über Varietäten des Deutschen, Sprache und Integration und ähnliche Themen. Die Position, dass das eine die Fiktion der Medien sei und auf einem ganz andern Blatt die Wirklichkeit der Sprachwissenschaftler stehe, ist zu einfach. Auch Linguisten sind, sobald sie sich öffentlich äußern, Teil dieser Fiktionen, nicht zuletzt durch die Präkontextualisierung wissenschaftlicher Statements in der medialen Berichterstattung. Die Verschränkung zwischen den beiden Welten einzubeziehen und ernst zu nehmen, wäre ein wichtiger Schritt im Sinne der wissenschaftlichen „Korrektur“ der öffentlichen Diskurse – nicht nur über Sprache und Migration.

[Moderation]: Weil ihr Beitrag in gewisser Weise an den ersten anschließt, weil es in ihm auf jeden Fall auch um die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung, vielleicht sogar um eine notwendige Individualisierung geht, ist der nächste Beitrag der von Rita Franceschini.

## 2.2 Rita Franceschini (Bozen)

Die Kunst auf einem solchen Podium, auf dem sich die Teilnehmer, wenn sie das Thema ernsthaft besprechen, oft gar nicht so uneinig sind, liegt darin, dann doch – durchaus im Sinne der Wahrheitsfindung, aber nicht zuletzt auch zur Unterhaltung des Publikums – gegensätzliche Positionen zu inszenieren. Deshalb versuchen wir auch ein bisschen pointiert zu sagen: „Wir können es aber auch anders offerieren.“ Deshalb möchte ich mit einer Reaktion beginnen, die ich hatte, als ich die Einladung bekommen habe und natürlich wissend, was das IDS ist und mit allem Respekt gegenüber allen Personen, die ich aus dem IDS kenne, dachte: „Das ist schon ein komischer Titel!“, der eigentlich sagt: Es ist Deutsch, *das* Deutsch *der* Migranten. Aber nicht nur das. Stellen Sie sich vor, man hätte eine Tagung, die heißt: „*Das* Deutsch *der* Deutschen.“ Dann wären Sie in der Lage, Sie müssten festlegen, was die Deutschen sind. Hoppala! Also das wäre eine ganz brisante Frage. Das würden Sie nie tun. Oder?

Dann hätte man dieselbe Definitionssituation wie jetzt, wo man beim Titel dieser Tagung ja sagen müsste, was sind eigentlich Migranten, was ist *das* Deutsch. Wenn wir das tun wollten, kämen wir wie alle anderen in eine riesige Bredouille, aber – eine provokante These – man traute sich das doch eher gegenüber Personengruppen, die man noch als randständig betrachtet. Da hat man die Definitionsmacht, da übt man sie aus, da guckt man sich diese verschiedenen Gruppen und Personen in ihren Eigenheiten an. Dabei sieht man, dass man, wenn man die sprachlichen Auffälligkeiten, die man beobachtet, nur als Fehler sieht, in die Irre geführt wird. Wenn man genauer hinsieht, bemerkt man, dass eben beispielsweise bei Spracherwerb, auch beim Mehrspracherwerb, ähnliche Phänomene auftreten, nicht immer die gleichen, nicht in derselben Häufigkeit, auch doch ähnliche Phänomene: Kasus, Genus etc. sind noch nicht fix. Deshalb auch meine These, dass zwar das Deutsch der Migranten, wenn es das in dieser Allgemeinheit gibt, oder seine Sprecher zum Deutschen ein anderes Verhältnis haben als die monolingualen Sprecher der Mehrheitsprache. Im Vergleich zu ihnen können sie als Randgruppen verstanden werden, allerdings als Randgruppen, die unter den heutigen Verhältnissen in Europa ebenso einen gleichberechtigten Zugang zum Deutschen haben. Diese Personen haben andere Lebenswege, was das Sprachenlernen angeht, und daher können sie das Deutsche anders aussprechen und anders nutzen. Wenn man als Linguist allerdings

genau betrachtet, in welchen Bereichen der Grammatik eigentlich bei einem solchen Typ von Spracherwerb Schwankungen vorkommen, sieht man, dass sowohl beim Erstspracherwerb, als auch beim Zweitspracherwerb, insgesamt die Merkmale dieses speziellen Deutsch erscheinen, das eben nicht das „fertige“ Deutsch von monolingualen Sprechern ist. Man zeige mir im Übrigen jemanden, der immer nur monolingual aufwächst und lebt. Obwohl wir uns fragen müssen, ob es das überhaupt gibt, nehmen wir das als Norm an. Die Sprecher, die nicht einen solchen Zugang haben, lernen Deutsch jedenfalls mit charakteristischen Merkmalen derjenigen Anteile im Deutschen, die generell nicht so fest fixiert sind. Sie legen uns also damit eigentlich dar, welches die schwachen Stellen im grammatischen System sind. Diese beobachteten Auffälligkeiten an diesen fluktuierenden Stellen des Sprachsystems sind Indikatoren, eine Art Lackmuspapier, um die Festigkeit des Sprachsystems zu testen.

Aber auch in anderer Hinsicht möchte ich das einheitliche und klassifizierende Reden vom „Deutsch der Migranten“ in Frage stellen. Ich denke, es gibt noch eine andere Sicht auf die ganze Sache, auf die ich eigentlich hinwirken möchte. In ihrer vermeintlichen Neutralität ist diese Formulierung eigentlich fast eine Art Euphemismus. Ruft sie doch in der prototypischen Sicht die Vorstellung von Unterschichtmigranten, Migranten der zweiten und vielleicht der dritten Generation wach. Andere Vertreter kommen eigentlich nicht in den Fokus, die man sehen könnte, wenn man den Blick weiten würde, nämlich Personen, die mit einem mehrsprachigen Hintergrund eben in ihrem Repertoire auch Deutsch haben. Die Wendung zu dieser Vielfalt von sprachlichen Verhältnissen ist die neue Sicht, die auf dieser Tagung bei den Beiträgen zu den Sprachbiographien ganz deutlich geworden ist. Das hier von den meisten benutzte Konzept des Repertoires entspricht auf der personellen Ebene dem Begriff des flexiblen Sprechers. Eines Sprechers also, der sich in seinem Repertoire einer ganzen Bandbreite von sprachlichen Optionen bedienen kann, und sich mittels dieses Stils einer adaptiven Vielfalt, mit diesen ganzen verschiedenen Repertoires und Kombinationen davon eine soziale Identität gibt, die von anderen so gesehen wird, durch die er sich aber eben auch selbst definiert. Eine solche Ausprägung sozialer Identität finden wir nicht zuletzt bei Jugendlichen, die mit der Vielfalt ihrer Sprachen und Sprechweisen, mit diesem Repertoire jonglieren. Man spricht von der Bricolage, einem Basteln mit Sprachen. Da werden Dinge neu zusammengesetzt und man mokiert sich auf diese Weise manchmal auch über das an Homogenität und Monolingualität orientierte Kategorisieren der sprachlichen Welt. Die individuelle Sicht auf die Konstruktion der Wirklichkeit in einer Person, die mit der Analyse von Sprachbiographien geleistet wird, ergänzt so die zweifellos nötige Frage nach den Bedingungen des sozialen Kontextes. Man muss das nicht verabsolutieren, aber man sieht bei dieser Sicht auf das Individuum mit seinen Möglich-

keiten den ganzen Reichtum und auch die Veränderbarkeit des eigenen Repertoires. Man sieht auch, dass Personen, die mit einer Sprache, oder zwei, aufgewachsen sind, die eine z.B. im Alter von dreißig Jahren besser sprechen, um mit fünfzig die Dominanzverhältnisse zu wechseln. Es gibt auch Verläufe, die so reichhaltig sind, dass wir ihrer mit unseren sprachwissenschaftlichen Mitteln noch nicht so ganz Herr geworden sind.

Die dritte These wäre: Was wir vor allem bei den Jugendlichen gesehen haben, ist eigentlich „Neudeutsch“, eine generell neue Art von Deutsch. Auch Jugendliche, die keinen Migrationshintergrund haben, sondern eher in monolingualen Kontexten aufgewachsen sind, reden Deutsch nicht wie die vorhergehende Generation. Sie nutzen andere sprachliche Mittel. Nicht zuletzt stehen sie im Kontakt mit Mitgliedern ihrer Alterskohorte, die eine andere sprachliche Sozialisationsgeschichte haben, und von denen sie viele sprachliche Mittel mitbekommen. Sie reichern ihr Repertoire an, oft auch nur mit Versatzstücken, also einzelnen Konstruktionen, die sie dann in ihr eigenes Deutsch einbauen. Dieser Prozess des Einbauens in die eigene Rede ist wesentlich. Die Soziolinguistik hat derzeit noch nicht die Mittel, um diese Art von Variabilität, diese viel höhere Variabilität, zu erfassen. Hier bedarf es einer Methodendiskussion, vielleicht nicht einmal mit dem Ziel, die ganze Bandbreite von Mehrsprachigkeit in den Griff zu bekommen; wichtig wäre es zunächst einmal, diesen sprachlichen Reichtum einfach einmal in adäquater Weise darstellen zu können. Eine adäquate Modellierung wäre eine, die auch die Akteure für sich akzeptieren könnten. So gesehen ist die Titelformulierung dieser Tagung schon in Ordnung, allerdings muss einem klar sein, dass sie eine Kategorisierung von außen darstellt und daher nur für eine bestimmte Bandbreite von Erscheinungen adäquat ist.

[Moderation]: Ich gebe ohne viele Worte an Herrn Ehlich weiter, von dem wir uns erhofft haben, dass er die deutschen Verhältnisse, deren Komplexität sich die bisherigen Diskutanten gewidmet haben, im Hinblick auf eine transnationale Perspektive einer europäischen Mehrsprachigkeit öffnet.

### 2.3 Konrad Ehlich (Berlin)

Ich will zu fünf Punkten kurz etwas bemerken.

Der erste betrifft ebenfalls dieses Konstrukt der Linguistik, das sich im Titel dieser Tagung findet: „Das Deutsch der Migranten“. Schon im ersten Vortrag wurde der allgemeine Anspruch dieser Formulierung reduziert: Eine ganze Reihe von Migranten wurde von vorneherein gleich einmal außer Betracht genommen. Eigentlich ist aber die Realität unserer sprachlichen Situation in Deutschland und in Europa insgesamt durch eine Vielfalt auch der Typen von Migration gekennzeichnet, was durch diese einheitliche und

generalisierende Formulierung eher verdeckt wird. Wir haben mit einem breiten Spektrum von Varietäten zu rechnen, die sich in unseren Gesellschaften finden lassen. Sie sind zweifellos von größerer und geringerer Permanenz. Wir haben Anlass, das bei unserem linguistischen Tun nicht auszublenken, sondern als Objekt unserer Beschreibung und Analyse ernst zu nehmen. Die Realität dieser verschiedenen Varietäten macht sich nicht zuletzt im Sprachwissen der Sprechenden bemerkbar. Wie sehr wir dort differenzieren können, mag sich je nach dem Objekt der Untersuchung und den sozialen Bedingungen des Sprachgebrauchs unterscheiden, ob es z.B. um die Klassifikation neuer Phänomene wie „Kiezdeutsch“ oder historische Stufen der Variation (z.B. „Obersächsisch“) geht. Wir haben eine Realität des sprachlichen Individuums und so neu ist auch das eigentlich nicht. Wir haben in gewisser Weise analoge Prozesse mit der polnischen Migration gegen Ende des 19. Jahrhunderts und der Einschätzung dessen, was daraus entstanden ist (z.B. Bewertung von „Ruhrgebietsdeutsch“), und hierher gehört auch die „mehrsprachige“ Realität dessen, was mit der Dichotomisierung in die Kategorien Dialekt und (Hoch-)Sprache aus dieser eigentlich angemessenen systematischen Sichtweise auch so ein bisschen aus dem Blick herausgenommen worden ist.

Zweiter Punkt: Das mehrsprachige Individuum in Europa lebt in einer Situation der konsolidierten Einsprachigkeit. Sie ist das Ergebnis des Projekts Nation, eines offenbar unheimlich erfolgreichen Projekts, das von Europa ausgehend inzwischen praktisch die ganze Welt erreicht hat, mit allen Positiva und allen Negativa. Wenn wir auf die Positiva schauen, dann ist die Standardvarietät, ist die Hochsprache, zunächst einmal nur eine bedeutende sowohl horizontal wie vertikal wirksame große Ressource für Kommunikation in großen Räumen. Horizontal eben diatopisch, vertikal als schichtenübergreifend und insofern als etwas, was in diesen sehr komplexen Gesellschaften eine zentrale Rolle spielt. Zu den Negativa gehört, dass in Folge dieses Konzepts das Bild des einsprachigen Individuums das Leitbild und das gesellschaftliche Ideal darstellte – eine Sicht, die durchaus auch der Linguistik nicht fremd war. Es ist die Folge großer historischer Veränderungsprozesse, dass sich ein Denkmodell herausgebildet hat, bei dem Mehrsprachigkeit neben Einsprachigkeit steht. Das ist sowohl gesellschaftlich wie individuell eine gewaltige Herausforderung. Das Denken in den Bahnen des erfolgreichen Modells der Nationalität mit ihrer Einsprachigkeit in der jeweiligen Hochsprache ist ganz tief im Bewusstsein verankert. Die europäische Union ist nun allerdings ein Raum, in dem dieses Denken herausgefordert wird, dass wir zu einem neuen Sprachdenken kommen, das einerseits nicht einfach zurückfällt in die Zeit vor diesem „Projekt Nation“, das aber andererseits in der Lage ist, ein Konzept zu entfalten, in dem Mehrsprachigkeit einen substanziell anderen Stellenwert hat, als das „Projekt Nation“ erlaubt. Das fängt dann damit an, dass wir eine andere Art von Demokratie brau-



chen, um der auf dieser Tagung angesprochenen Faktizität in urbanen Räumen Europas gerecht zu werden; derzeit aber bleiben wir sozusagen gegenüber diesen Entwicklungen zurück.

Mein dritter Punkt: Sprache ist nicht einfach nur in einem kleinen Kreis selbstgenerierend, der im Übergang von einer Generation zur anderen die Sprache weiterträgt. Sprache ist eine zentrale Aufgabe der Bildungsinstitutionen. Das gehört mit zu dem Kontext des „Projekts Nation“ und das wird auch so bleiben. Unsere Berücksichtigung von Sprache in den Schulen ist aber ebenfalls ganz bezogen auf dieses Konzept herrschender europäischer Nationalsprachen. Da gibt es Deutsch, da gibt es Englisch, da gibt es Französisch und, wenn es gut geht, vielleicht noch ein paar andere Sprachen in den Schulen einzelner bundesdeutscher Länder. Wir brauchen aber als Ausdruck eines veränderten Sprachdenkens in Deutschland und ganz Europa ein Gesamtsprachencurriculum. Und dieses Gesamtsprachencurriculum wird auch in der Lage sein, die Rolle der tatsächlich gebrauchten und der Bildungssprachen gegenüber den Schülern zu verantworten in Mathematik – das ist auf der Tagung von Rosemarie Tracy angesprochen worden – in vielen anderen Fächern. Das wirkt alles separiert nebeneinander her, geht in Umsetzung der jeweiligen Universitätsdisziplinen ... Ein Gesamtsprachencurriculum kann darüber hinaus wirken. In einem solchen Gesamtsprachencurriculum ist Sprache umfassend mit den verschiedenen Basisqualifikationen mit zu berücksichtigen. Das hat nicht zuletzt etwas mit der illusiologischen Dimension zu tun. Und ich denke, damit diese, damit ein neuer Stellenwert von Sprache, der innerhalb des schulischen Gesamtcurriculums Realität werden kann und anerkannt werden kann, bedarf es unter anderem einer anderen Qualifizierung der Lehrenden und der zukünftigen Lehrenden. Wir brauchen eine universitäre Ausbildung, in der Pflichtelemente in Bezug auf Sprache für alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer vorgesehen sind, wie das jetzt im nordrhein-westfälischen Modell zum ersten Mal so verankert worden ist. Wir brauchen Sprachkonsolenten – Quasthoff hat vorher diese Frage gestellt – wir brauchen Leute, die Spezialisten und Spezialistinnen sind mit einer linguistischen Qualifizierung in den Institutionen der Bildung sowohl in Bezug auf die Erzieherinnen und Erzieher wie in Bezug auf die Lehrerinnen und Lehrer. Hier ist Politik gefordert. Politik in einem sehr schwierigen Umfeld. Stichwort: Föderalismus der Bundesrepublik Deutschland.

Mein vierter Punkt: Kommunitäre Dimension. Individuell und gesellschaftlich stehen wir vor der Herausforderung einer multiplen Identitätsbildung und das ist kein leichtes Ding. Machen wir uns da keine Illusionen. Diese multiple Identitätsbildung setzt eine Art von praktizierter Alltags-Multikulturalität um, Umgang mit dem Fremden, ohne dass ich mich in meiner Identität gefährdet sehe, durch den Umstand dieser differenzierten Realität, die unsere sprachliche Wirklichkeit heute anstellt und hat. Das



heißt, weggehen von dem, was Herr Androutsopoulos jetzt eben benannt hat, diesen Modellsatz der Defizite, hin zu einer neuen Sicht, in der der Ressourcencharakter dieser Mehrsprachigkeit, dieser faktischen Mehrsprachigkeit, als gesellschaftlicher Realität auch eine gesellschaftliche Anerkennung gewinnt.

Mein letzter Punkt: Das heißt nämlich für unsere Disziplin oder unsere Disziplinen, dass wir uns auch, und das wird auch ein sehr komplexer Prozess, denke ich, und ein sehr herausfordernder Prozess, dass wir uns auf den Weg machen müssen zu einer eingreifenden Linguistik. Wir sind darin vielfach, also die Disziplin ist in vielfältiger Weise ein gebranntes Kind. Die Reaktion ist dann, sozusagen, ein Rückzug auf eine deskriptive, deskriptiv orientierte Selbstverständigung. Ich denke, wir tun gut daran, wenn wir darüber hinausgehen, nicht alte Fehler wiederholen, sondern, sozusagen in einem solchen europäischen Mehrsprachigkeitshorizont, Sprache in einer neuen Weise mehr in die öffentliche Diskussion bringen.

[Moderation]: Damit wären wir in gewisser Weise die theoretisch wissenschaftlichen Positionen durchgegangen. Das Goethe-Institut und andere Institutionen haben es mit einer anderen Ebene zu tun, nämlich mit dem Sachverhalt, wie komplex dieser auch immer sein mag, gewisse Anforderungen im Hinblick auf mehrsprachiges Funktionieren in einem dominant deutschsprachigen Kontext vorzubereiten und möglicherweise abzuprüfen. Die Frage, wie das und was da geschieht, ist eine praktische Probe aufs Exempel für das angemessene Umgehen mit den Bedingungen moderner gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – und nicht ohne politische Implikationen.

#### 2.4 Matthias Makowski (München)

Als ich vor gut einem halben Jahr des Plakats an einer deutschen Universität ansichtig wurde, habe ich mir gedacht: „Aha! Das Deutsch der Migranten. Da könnte vielleicht das Goethe-Institut etwas dazu zu sagen haben.“ Warum? Das Thema „Migration“ ist eines der großen Leitthemen unserer kulturellen Programmarbeit im Ausland. Wir sind als Goethe-Institut, Sie wissen das wahrscheinlich, an hundertfünfzig Orten in der Welt vertreten, mit großen, mit kleinen Instituten und dort, wo wir in partnerschaftlichem Dialog versuchen, ein kleines Schaufenster Deutschlands zu sein, sind wir in ganz vielen Ländern an ganz vielen Standorten ganz intensiv und viel intensiver in Migrationsprozessen involviert, als wir es hier in Deutschland sind. Wenn wir eine Bewertung vornehmen würden, die haben wir hier jetzt noch nicht vollzogen, und das werden wir wahrscheinlich auch nicht tun, aber die Brisanz der Problematik ist an vielen Stellen der Erde weitaus größer als wir sie hier in Deutschland sehen. Also das ist der erste Ansatz, weshalb das

Goethe-Institut alle Fragen spannend findet, die mit Migration zu tun haben. Wir mögen das Wort nicht, aus den verschiedenen Gründen. Wir versuchen auch, um politisch umfassender antworten zu können, das als ein Phänomen der Mobilität zu betrachten. Wir wissen, dass wir auch in gewissem Umfang eine klare Position vermeiden, wenn wir das Ganze mit dem schöneren Wort „Mobilität“ bezeichnen, aber letztlich gehört die Migration doch in diesen Gesamtkontext. Für das Goethe-Institut ist das Deutsch der Migranten das Deutsch, das sie „können“: Das Deutsch der Migranten wird geprüft. Es wird geprüft ganz im Sinne einer normgesetzkonsolidierten Einsprachigkeit. Geprüft wird es nur unter anderem durch das Goethe-Institut und diese Prüfungen haben, im Unterschied zu früher, allerdings heute Folgen. Als ich zum Goethe-Institut kam, gab es natürlich auch schon Prüfungen, Sprachprüfungen, die waren auch wichtig für uns, aber es hatte auch etwas von „l'art pour l'art“. Es hat natürlich auch etwas mit dem Schulzugang zu tun gehabt, DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) und alles, was im Hintergrund steht, aber im Grunde: Existenzielle Folgen hatten solche Prüfungen in der Regel nicht. Das hat sich geändert. Es wird geprüft in den Herkunftsländern von Migranten, im Rahmen des Ehegattennachzugs. Das ist eine Geschichte, die mit dem Jahr 2007 begonnen hat, mit dem Gesetz, demzufolge eine Vielzahl von Menschen, die nach Deutschland zuwandern, vor der Einreise Grundkenntnisse der deutschen Sprache nachweisen müssen. Und dazu bedient man sich eines Tests, zum Beispiel „Sprachdeutsch 1“ des Goethe-Instituts. Das misst auf dem Niveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, das Niveau A1. Das macht nicht nur das Goethe-Institut, das machen auch Andere.

Wir messen und wir prüfen die deutsche Sprache aber auch an einer anderen Stelle. Man prüft auch in Deutschland die deutsche Sprache. Der Deutchtest für Zuwanderer, den das Goethe-Institut im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (BMI) entwickelt hat und den es seit 2009 gibt, ist ein für die Zielgruppe der in Deutschland lebenden Menschen nicht-deutscher Muttersprache ausgerichteter Test, der das Niveau B2 prüft. Das ist nicht ganz so problematisch, weil damit keine Abschiebung verbunden ist für den Fall, dass man ihn nicht besteht. In anderen Ländern ist das dauerlicherweise durchaus eine reale Frage.

Doch wenn man ein Kulturinstitut ist, wenn man sich auch anschaut, aus welchem Kontext die Mitarbeiter des Goethe-Instituts kommen, kann man sich vorstellen, dass diese plötzliche politische Dimension unseres Handelns, ein Institut, das immer auch auf seine politische Unabhängigkeit besonderen Wert gelegt hat, zu heftigen internen Diskussionen geführt hat. Ein wichtiges Argument dabei war aber auf jeden Fall, dass es darum ging, die unabweislichen gesetzlich geforderten Schritte möglichst professionell umzusetzen. Gerechtfertigt haben wir diesen Zugang damit, dass wir um die Prüfung herum einen *Cordon sanitaire* gelegt haben, mit vielen Beratungs-

angeboten, Hilfsangeboten, bis hin zu psychologischer Beratung und der Beschäftigung mit Aufgaben, mit denen wir noch nie zu tun hatten. Beispielsweise haben wir in diesem Kontext mit vielen Menschen zu tun, die das Schriftsystem erst erwerben müssen.

Ich will zum Ende kommen. Ich möchte nur deutlich machen: Das Thema, das wir vorhin hier so reflexiv diskutierten, hat beim Goethe-Institut eine richtige Krise ausgelöst, die dazu führte, dass wir uns bekennen mussten, wollen wir da mitmachen, oder wollen wir da nicht mitmachen. Und da man sich nicht waschen kann ohne sich nass zu machen, haben wir uns dann entschieden, wir machen da mit und wissen, dass wir uns mit diesem Projekt durchaus anfechtbar machen. Und vielleicht kann ich an dieser Stelle erst einmal aufhören.

### 3. Die Diskussion auf dem Podium

Drei Punkte spielten in der weiteren Diskussion auf dem Podium die zentrale Rolle; es ging um das Konzept „Deutsch der Migranten“, um die Frage der gesellschaftlichen „Regulierung“ der Diversität und um die Frage eines demokratisch angemessenen Konzepts von Integration – und einer entsprechenden Praxis.

Konrad Ehlich betonte dabei insbesondere den Zusammenhang der politischen Bedeutung europäischer Konzepte von Mehrsprachigkeit mit einem neuen Verständnis von Integration in der primär monolingual orientierten Gesellschaft der Bundesrepublik. In dieser Hinsicht sei der bewusste Schritt hin zu den Integrationskursen, die nicht einfach auf sprachliche Assimilation zielten, ein merklicher Fortschritt. Im selben Sinne erläuterte Matthias Makowski das Konzept des Goethe-Instituts, den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache als Teil der Förderung einer europäischen Mehrsprachigkeit zu fördern, als eine Art Skandalon für die Sprecher vergleichsweise großer Sprachen wie des Deutschen, aber als eine Art nützlicher Irritation, die darauf aufmerksam macht, dass Mehrsprachigkeit eigentlich eine Leistung ist, die eher von den Sprechern „kleiner“ Sprachen erbracht wird, die aber auch von den Sprechern der „großen“ und Schulfremdsprachen zu erwarten wäre. Frau Franceschini hob in diesem Zusammenhang besonders hervor, dass es nicht um ein einfaches Mehr geht, sondern dass eine funktionale Mehrsprachigkeit anzustreben ist, die den differenzierten sprachlichen Bedürfnissen des Individuums in einer Gesellschaft entspricht. Bei der Begegnung mit unterschiedlichen sprachlichen Profilen geht es darum, Diversität als selbstverständlich zu akzeptieren, und die Existenz einer multiplen Identität nicht als Bedrohung anzusehen. Von einer anderen Seite griff Jannis Androutopoulos den Gedanken der Diversität auf, nämlich in einer Aufforderung an die Politik, sich an der „kundenorientierten“ Differenzierungsfähigkeit der Wirtschaft und der Werbung ein Beispiel zu nehmen.

Einvernehmlich wurde beklagt, dass offenbar der Aufbruch zu einem Mehrsprachigkeitskonzept („Muttersprache + 2“) in der europäischen Union im politischen Geschäft wieder ermattet sei.

Nach der Öffnung in das Publikum wurden weithin diese Punkte weiter diskutiert. Zum Abschluss kam es zu einer Diskussion über eine sinnvolle Interpretation der mit dem Tagungstitel „Das Deutsch der Migranten“ angesprochenen Sachverhalte. Man konnte sich vergleichsweise leicht darauf verständigen, dass die Verhältnisse von Mehrheitssprache, Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, die sich in den letzten Jahrzehnten in Folge von Migration ergeben haben, im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen der Beteiligung des Einzelnen an der Interaktion in der Öffentlichkeit eines demokratischen deutschsprachigen Staates sowohl einer wissenschaftlichen Untersuchung wie einer Diskussion über die daraus sich ergebenden Befunde zu ziehenden praktischen Folgen wert sind. Und das ist nur einer der Texte, zu denen der kurze Titel passt.