

ARBEITEN UND MATERIALIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE

Serap Devran

DEUTSCH-TÜRKISCHE MIGRATION: DIE DARSTELLUNG NARRATIVER IDENTITÄTEN VON STUDENTINNEN IN ISTANBUL

Eine biografie- und interaktionsanalytische Pilotstudie



INSTITUT FÜR
DEUTSCHE SPRACHE

amades

ARBEITEN UND MATERIALIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE
BAND 51

amades

ARBEITEN UND MATERIALIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE

Serap Devran

**DEUTSCH-TÜRKISCHE MIGRATION:
DIE DARSTELLUNG NARRATIVER IDENTITÄTEN
VON STUDENTINNEN IN ISTANBUL**

Eine biografie- und interaktionsanalytische Pilotstudie



INSTITUT FÜR
DEUTSCHE SPRACHE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

amades

ARBEITEN UND MATERIALIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

Band 51

ISBN: 978-3-937241-57-9 · ISSN: 2196-4157

Redaktion: Melanie Steinle

Satz: Joachim Hohwieler

© 2017 Institut für Deutsche Sprache

R 5, 6-13

68161 Mannheim

www.ids-mannheim.de

Umschlaggestaltung unter Verwendung einer Fotografie von Serhan Devran

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung der Copyright-Inhaber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung und Vertrieb im Eigenverlag.

VORWORT

Die Pilotstudie ist während eines einjährigen Forschungsaufenthaltes am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim im Jahr 2015/2016 entstanden. An erster Stelle möchte ich deshalb dem Wissenschaftlichen und Technischen Forschungsrat in Ankara für die großzügige finanzielle Unterstützung durch ein TÜBİTAK 2219-Postdoc-Stipendium danken.

Mein besonderer Dank gilt Ludwig Eichinger für die Einladung an das IDS, die meinen Aufenthalt am Institut mit einem eigenständigen Arbeitsplatz in der Bibliothek ermöglicht hat. Für die fachliche Betreuung der Arbeit danke ich Arnulf Deppermann, der mich in zahlreichen Sprechstundengesprächen durch anregende Ratschläge, Hinweise und Kommentare betreut hat. Die Veröffentlichung dieses Buches wäre ohne seine Unterstützung nicht möglich gewesen. Ihm und den Mitarbeitern der Abteilung Pragmatik des IDS Thomas Spranz-Fogasy, Wilfried Schütte, Ralf Knöbl, Ibrahim Cindark, Jörg Zinken verdanke ich außerdem die kritischen Anregungen bei unseren gemeinsamen Datenanalysesitzungen.

In diesem Rahmen gilt mein herzlichster und größter Dank Inken Keim. Unsere regelmäßigen Gespräche in Mannheim haben stets dazu beigetragen, dass ich tiefere Dimensionen der Gesprächsanalyse erfassen konnte. Darüber hinaus danke ich für die zahlreichen Stunden, die wir mit der gemeinsamen Besprechung und Anfertigung des gesamten Manuskripts verbracht haben.

Weiterhin danke ich Thomas Schmidt, Wilfried Schütte und Jenny Wintercheid für die Übernahme meiner Daten in den Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch (FOLK) und die Veröffentlichung des Gesamtkorpus in der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD) und im Archiv für Gesprochenes Deutsch (AGD). An dieser Stelle verdient Tines Durairajah ein besonderes Lob für die Mitarbeit an der Transkription meiner Gesprächsdaten.

Ohne die Aufnahmeerklärung meiner Interviewpartner/innen, der Studierenden in Istanbul, hätte ich die Gesprächsdaten nicht erheben können. Mein besonderer Dank gilt ihnen. Für ihr Engagement und ihre Offenheit, die sie mir in den Gesprächen entgegenbrachten, möchte ich allen zusätzlich danken.

Dank auch an das IDS-Bibliotheksteam, allen voran Monika Pohlschmidt, für Ihre unschätzbare Unterstützung.

Mannheim, im September 2016

Serap Devran

INHALT

I.	Einleitung	11
1.	Zustandekommen und Anlage der Pilotstudie	13
2.	Auswahl der Informantinnen und Spezifik der Gesprächssituation	19
3.	Analyse – Konzepte für narrative Identität.....	21
3.1	Positionierung.....	22
3.2	Komponenten des Positionierungskonzepts.....	24
4.	Einführung in das Buch	27
II.	Narrative sprachbiografische Selbstdarstellung und Agentivität – <i>Ihr habt mir mein Leben verdorben</i>	31
1.	Gegenstand und Ziel dieses Kapitels.....	33
2.	Analysekonzepte	35
2.1	Der sprachbiografische Ansatz.....	35
2.2	Das Agency-Konzept	36
3.	Auswahl der Informantin und Materialbeschreibung.....	41
4.	Alternativer Selbstentwurf: Deutschland als verpasste Chance.....	45
5.	Erfahrung von Kommunikationsunfähigkeit.....	49
5.1	Verlust des Deutschen	49
5.2	Türkisch: nie gelernt	50
6.	Forderung an die Eltern: Veränderung der Lebensbedingungen.....	53
6.1	Wiedergewinnung von Deutsch	54
6.2	Kritische Selbsteinschätzung der Deutschkompetenz.....	55
6.3	Kritik an der mangelnden Deutschkompetenz der Mutter	56
7.	Abrechnung mit den Eltern und neue Selbstverortung	59
7.1	Zurückweisung der kulturellen Präferenz der Eltern	59
7.2	Kampf um die Anerkennung einer eigenständigen Zugehörigkeit	61
8.	Zusammenfassung und Ausblick.....	65

III.	Die narrative Verortung der Deutsch-Türkischen Identität und Positionierung – <i>Hin und Her</i>	67
1.	Gegenstand und Ziel dieses Kapitels	69
2.	Das Konzept Positionierung	71
3.	Kurzcharakterisierung des Gesprächsverlaufs	75
4.	Konfrontation mit einer deutschen Berufsberaterin – ethnisch-soziale Degradierung	77
5.	Konfrontation mit dem türkischen Schuldirektor	81
6.	Kooperation mit einer deutschen Sachbearbeiterin: Zusicherung des „Pendler“-Status	85
7.	Konflikt mit der deutschen Ausländerbehörde: Kampf um den „Pendler“-Status	89
8.	Verortung der narrativen Identität	97
9.	Zusammenfassung und Ausblick	99
IV.	Narrative Fremd- und Selbstbilder und soziale Kategorien – <i>Ich bin anders</i>	101
1.	Gegenstand und Ziel dieses Kapitels	103
2.	Das Konzept der sozialen Kategorisierung	105
3.	Kurzcharakterisierung des Gesprächs	111
4.	Ausgrenzungserfahrungen in der deutschen Schule in Innsbruck und erste Abgrenzung gegenüber türkischstämmigen Jugendlichen	113
5.	Komplexer Entwurf einer positiven Selbstkategorie im Kontrast zur negativen Fremdkategorie	119
5.1	Ahu in Relation zur Innsbrucker Gesellschaft.....	119
5.2	Ahu in Relation zu den „auffälligen türkischen Jugendlichen“.....	121
5.3	Positive soziale Kontakte.....	124
6.	Aufbau einer Bildungsbiografie	129
6.1	Schulisches Erfolgserlebnis: Maturaerzählung.....	129
6.2	Entscheidung für ein Germanistikstudium in Istanbul.....	132

7.	Die Sicht der türkischen Umwelt auf „Rückkehrer“	137
7.1	Die Sicht der Familie auf Ahu	137
7.2	Der stereotype Blick der Türkeitürken auf türkische Jugendliche im Ausland	141
8.	Bilingualismus und Bikulturalität als Grundvoraussetzung für Ahus neue Lebenswelt	143
9.	Zusammenfassung und Ausblick	145
	Literatur	147
	Anhang: Transkriptionskonventionen	153
	Anhang: Transkripte	155
	Interview mit Nesrin	155
	Interview mit Berna	166
	Interview mit Ahu.....	180

I. EINLEITUNG

1. ZUSTANDEKOMMEN UND ANLAGE DER PILOTSTUDIE

In den letzten Jahren beschäftigt das Thema deutsch-türkische Migration bzw. Remigration in die Türkei in den beiden Ländern verschiedene Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Bildung und Wissenschaft. Der Umfang dieser Auswanderung ist statistisch nicht erhoben.¹ Es liegt lediglich die zusammengefasste Abwanderungsziffer von 40.000 Personen jährlich vor.

Nach dem Jahresgutachten „Migrationsland 2011“ des Sachverständigenrates der deutschen Stiftungen für Integration und Migration sind im Jahre 2009 35.410 Türkischstämmige ausgewandert. Aus der Zahl lässt sich aber nicht schließen, um welche Altersgruppen es sich dabei handelt, welchen Bildungsgrad diese Personen hatten, ob es sich um junge zur Schulausbildung oder zum Studium in die Türkei umgesiedelte Migrant/innen oder um qualifizierte Arbeitsmigrant/innen oder Rentner/innen handelt.

Die von mir hier vorgelegte Pilotstudie ist weit davon entfernt die deutsch-türkische Migration statistisch zu erfassen. Eines meiner Ziele war zu zeigen, wie facettenreich Migrationsverläufe sein können und die Hintergründe der Migration aus Sicht einer bestimmten Gruppe von jungen Menschen darzustellen.

Die Migration in die Türkei stellt für viele in den deutschsprachigen Ländern geborenen und aufgewachsenen jungen Menschen einen essentiellen Wendepunkt in ihrem Leben dar. Für sie hat die Migration in die Türkei verschiedene Gründe: z.B. die Rückkehrentscheidung der Eltern, diskriminierende Erfahrungen in deutschen Schulen, eine Erfolg versprechende Schulausbildung und/oder ein Studium an einer türkischen Universität mit Perspektive auf eine berufliche Ausbildung, z.B. im Bildungsbereich, in internationalen Unternehmen oder im Tourismus.

Die Forschung in Deutschland hat sich bislang wenig mit der Migration Türkeistämmiger in die Türkei beschäftigt. Die ersten empirischen Untersuchungen stammen aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich (vgl. Schwenk 1988; Abali/Widman 1990; Kuhberg 1992; Treffers-Daller/Daller 1995; Schäfer 1995). Zu nennen ist die Untersuchung von Daller (1999), der den Stand und die Entwicklung der bilingualen Sprachfertigkeiten von „Rückkehrer/innen“ in türkischen Schulen und an den türkischen Universitäten untersucht

¹ „Bei den Fortzügen werden in der amtlichen Wanderungsstatistik die Fälle erfasst, bei denen sich die Personen bei den Meldebehörden abmelden und dabei angeben, dass sie ins Ausland ziehen und keine weitere Wohnung im Bundesgebiet bewohnen (Statistisches Bundesamt 2006a)“ (Ette/Sauer 2010, S. 68).

hat. Mit den Unterschieden in der mündlichen und schriftlichen Deutschkompetenz von deutsch-türkischen Student/innen in der Türkei beschäftigt sich die Arbeit von Bilen/Develi (1995).

Neuere Studien liegen im Bereich der qualitativen Sozialforschung. Sie sind inhaltlich ausgerichtet und beschäftigen sich mit den Auswanderungsmotiven von „Transmigrant/innen“, die in Deutschland ihre Hochschulabschlüsse erreicht haben und „auf dem türkischen Arbeitsmarkt ihr Glück versuchen“ (vgl. Sievers et al. 2010; Soytemel 2011; Aydın/Pusch 2011; Baraulina/Kreienbrink 2012; Pusch (Hg.) 2013).²

Eine Forschung, die interaktionsanalytisch die sozialen und sprachlichen Erfahrungen von deutsch-türkischen Migrant/innen in der Türkei zu erfassen versucht, steht noch aus. Da die in Deutschland gemachten Erfahrungen nach der Rückkehr in die Türkei im Rahmen der dort gemachten Erfahrungen neu interpretiert werden, ist meines Erachtens der Einblick in diesen Bereich interessant. Hierzu soll mit der vorliegenden Pilotstudie ein Beitrag geleistet werden.

Auslöser für die vorliegende biografie- und interaktionsanalytische Pilotstudie waren meine Erfahrungen mit biografischen Interviews und Interviewanalysen im Rahmen des Projekts „Heirat und Migration aus der Türkei“ (Keim et al. 2012), das am Institut für Deutsche Sprache entstand. Aufenthalte als Gastwissenschaftlerin in dieser Zeit ermöglichten es mir, die Entstehungsphasen des Heiratsmigrationsprojekts zu beobachten und an den Analyse-Sitzungen teilzunehmen.

Aufgrund meines eigenen Migrationshintergrundes und meiner langjährigen Erfahrungen in der Türkei konnte ich viele Gemeinsamkeiten in den Lebenswelten der nach Deutschland ausgewanderten türkischen Frauen feststellen, aber auch viele Unterschiede in den Migrationsverläufen.

Komplementär zu den biografischen Erfahrungen türkischer Heiratsmigrant/innen in Deutschland wollte ich in Istanbul den Blick von „Rückkehrer/innen“³ auf ihr Leben in Deutschland und der Türkei erfassen. Ausgangsbasis für die Pilotstudie waren meine Beobachtungen als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Universität in Istanbul, dass es in den Studiengängen der Germanistik viele „Rückkehrer/innen“ gibt; einige haben gute, andere weniger gute mündliche und schriftliche Deutschkompetenzen. In Gesprächen mit

² Nach Polat (2013, S. 207) weisen die Gründe zur Abwanderung auf drei Migrationsmotive hin. Das sind berufliche und karrierebezogene Motive (Aydın/Pusch 2011; Sievers/Griese/Schulte 2010), geringe gesellschaftliche berufliche Anerkennung in Deutschland (Sievers/Griese/Schulte 2010) und emotionale Verbundenheit mit der Türkei (Sezer/Dağlar 2009).

³ Der Begriff 'Rückkehrer' ist in Anführungszeichen gesetzt, da es sich nicht um Rückkehrer im eigentlichen Sinne handelt. Die betreffenden Personen haben den Begriff von ihren Eltern bzw. Großeltern übernommen, die als Arbeitermigrant/innen nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz migriert sind.

ihnen ist mir aufgefallen, dass meine eigenen Migrationserfahrungen nicht nur in meinen individuellen Voraussetzungen und Bedingungen gründen, sondern dass es allgemeinere, übergreifendere Aspekte der Migration und Remigration gibt: das Gefühl, in beiden Gesellschaften ausgegrenzt zu sein, mangelndes Selbstbewusstsein aufgrund von Defiziten in beiden Sprachen, schlechte Beurteilungen in den Bildungsinstitutionen. Vor allem aber fielen mir bestimmte Selbst- und Fremdbilder auf, die charakteristisch für deutsch-türkische Migrant/innen zu sein scheinen.

Folgende Aspekte interessierten mich besonders:

- Wie verorten sich die jungen Deutsch-Türk/innen, die „zurückgekehrt“ sind, ethnisch, national, kulturell und familiär?
- Wie bewerten sie die biografischen Erfahrungen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz?
- Welchen Bildungsweg in Deutschland durchliefen sie und wie waren die Bedingungen des Deutscherwerbs?
- Wie werden aus der Rückschau die Erfahrungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz dargestellt und welche sprachlichen Mittel werden bei der Darstellung verwendet?
- Was hat zur Migrationsentscheidung geführt?
- Wie wird die neue Lebenswelt in der Türkei im Kontrast zur vorherigen Lebenswelt erfahren und bewertet und wie werden die neuen Erfahrungen sprachlich ausgedrückt?
- Wie werden die Kompetenzen in beiden Sprachen beurteilt?
- Gibt es Mischungen, wie werden sie beurteilt und welchen Stellenwert hat das Mischen bei den unterschiedlichen Migrationsprofilen?

Meine Informant/innen waren Studierende im letzten Studienjahr in der Germanistik an einer Universität in Istanbul. Sie hatten ein vertrauensvolles Verhältnis zu mir als Betreuungsperson und Dozentin aufgebaut und waren bereit über ihre Erfahrungen in Deutschland und nach der Migration in die Türkei zu sprechen. Vor dem Gespräch führte ich alle Studierenden in mein Projektvorhaben ein. Ich erklärte, dass sie zur Darstellung ihrer Perspektive breiten Raum hätten und in der für sie 'natürlichen' Sprechweise auf Deutsch, Türkisch oder gemischt erzählen könnten. Ich habe ohne Fragebögen gearbeitet. Es gab nur die folgenden drei Vorgaben: die Darstellung der verschiedenen Lebensphasen, das Erleben in Deutschland, Österreich oder der Schweiz und in der Türkei und die Gründe für die Re-Migration in die Türkei. Für die Durchführung des Interviews habe ich mich für eine offene, möglichst 'natürliche' Gesprächsführung entschieden. Das Gespräch führte ich mit der in der Ethnografie beschriebenen charakteristischen Art: zurückhaltend, interessiert, empathisch, auf die Erzählung generierende Fragen oder Bemerkungen

fokussiert. Auf diese Weise habe ich mit 40 Studierenden ca. 60-minütige autobiografische Interviews geführt. Alle Gespräche habe ich mit einem Olympus-Flashrecorder aufgezeichnet. Nach den Interviews habe ich Beobachtungsprotokolle zu behandelten Themen, Ereignissen, Erfahrungen, zur Sprachwahl, zur Selbst- und Fremdeinschätzung und deren Bewertung erstellt.

Auf der Basis der bisherigen Materialerschließung (Beobachtungsprotokolle und Gesprächsprotokolle von 40 Gesprächen), habe ich zwölf Gespräche anteilig nach Geschlecht ausgewählt, sie mehrfach abgehört und detailliert protokolliert.⁴ Daraus hervorgegangen sind die im Folgenden dargestellten Beobachtungen:

- Es gibt typische Migrationsverläufe und typische Stationen für die Migration in die Türkei.
- Die Migration in die Türkei wird vor allem von den Informant/innen als dramatischer Bruch erlebt, die in einer eher traditionellen türkischen Familie leben und in denen alleine die Eltern über die Migration entscheiden.
- Die Migration in die Türkei wird von den Informant/innen als Lösung für eine gute schulische und berufliche Ausbildung gesehen, die sich im deutschen Bildungssystem und in der deutschen Gesellschaft ausgegrenzt fühlten.

Wenn die Informant/innen über ihre Erinnerungen an Deutschland erzählen, sprechen alle über die Erfahrungen in Kindergarten und Schule. Der deutsche Kindergarten wird mit den liebevollen Betreuerinnen und einem breiten Spielangebot sehr positiv geschildert. In den Kindergruppen, die ethnisch gemischt waren, fühlten die Informant/innen sich wohl und lernten etwas Deutsch. Die meisten waren gute Grundschüler/innen und hatten – wie ihre Eltern – hohen schulischen Ehrgeiz und hohe Berufsziele, z.B. Arzt, Architekt, Anwalt (vgl. auch Keim 2008).

Die Informant/innen beschreiben zwei grundsätzlich unterschiedliche Lebenswelten, die ihre Schulzeit in Deutschland prägten: Zum einen die Lebenswelten der Migrantengemeinschaft und zum anderen die Lebenswelten außerhalb. Das Leben in beiden Welten führte zu charakteristischen, sozialen und sprachlichen Entwicklungen (vgl. ebd.): Im „Ghetto“ erlebten sie eine hohe sozi-

⁴ Ein Korpus mit insgesamt 12 Aufnahmen, Transkripten, Dokumentationsmaterialien und Zusatzmaterialien ist im Archiv für Gesprochenes Deutsch (AGD), in der zentralen Sammelstelle für Korpora des gesprochenen Deutsch in der Abteilung Pragmatik des Instituts für Deutsche Sprache bereitgestellt. Drei Aufnahmen aus diesem Korpus sind ins Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch (FOLK) aufgenommen und seit März 2016 der wissenschaftlichen Öffentlichkeit über die Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD) zur Verfügung gestellt. Die Veröffentlichung der übrigen neun Aufnahmen erfolgt im Juni 2019.

ale Kontrolle, die kulturell begründet wurde; es wurde weder Türkisch noch Deutsch „richtig“ gesprochen. Außerhalb der Migrantengemeinschaft gab es bessere schulische Ergebnisse und die Chance für mittlere bzw. höhere Schulabschlüsse, die sie aufgrund der besseren Förderung in Schulen mit niedrigem Migrantenanteil erreichen konnten.

Stationen der Rückkehr: Wenn die Familien bereits Großstadterfahrung in der Türkei hatten, erstrebten sie die Rückkehr in eine Großstadt, bevorzugt nach Istanbul. Bei einer Rückkehr in die ländlichen Herkunftsorte fürchteten sie Konflikte mit den Einheimischen, Konflikte, wie sie sie oft bei den jährlichen Heimfahrten erlebten. Da die Kinder in Deutschland sozialisiert waren, hatten sie andere Denk-, Verhaltens- und Sprechweisen erworben, die von den Einheimischen als „fremd“ abgelehnt und belacht wurden.⁵ Außerdem fürchteten die Eltern die enge soziale Kontrolle der Dorfgemeinschaft, der sie sich selbst nicht mehr unterziehen wollten.

Die Migration in die Türkei wird von den Informant/innen, die durch die Entscheidung der Familie als Jugendliche auswandern mussten, als dramatischer Bruch erlebt. Die Basis für solche Familienentscheidungen ist das in traditionellen türkischen Familien vorherrschende kollektive Familienmodell. Da die Eltern bereits bei der Auswanderung nach Deutschland die Rückkehr in die Türkei planten, war es für sie selbstverständlich, dass das auch für die Kinder gut und richtig wäre. Die Wünsche der Kinder, ihre anderen Sozialisationserfahrungen und ihre soziale, schulische und berufliche Weiterentwicklung wurden bei den Rückkehrentscheidungen nicht berücksichtigt.

Informant/innen, die diese Erfahrungen machten, thematisieren vor allem folgende Erfahrungen nach der Umsiedlung in die Türkei:

- Sie hatten Angst ihr Deutsch zu verlernen.
- In der Türkei wurden sie ausgelacht wegen ihres schlechten Türkisch und der Mischung beider Sprachen, Deutsch und Türkisch.
- Sie fielen durch Kleidung und Verhalten auf.
- Sie erlebten ihr türkisches soziales Umfeld als bedrückend und eng.
- Sie fühlten sich von den Türken als „Almancı“ (Deutschländer) abgelehnt und abgewertet.
- Sie hatten große Probleme bei der schulischen Eingliederung und Berufsausbildung.
- Das Germanistikstudium erschien als einzige Studienmöglichkeit, da sie für andere Studiengänge nicht ausreichend vorbereitet waren.
- Auch in Deutsch hatten und haben sie Probleme, vor allem im Bereich der Schriftsprachlichkeit.

⁵ Zu Konflikten zwischen türkischen Kindern, die in Deutschland aufgewachsen sind, und Dorfbewohnern in der Türkei vgl. auch Keim (2008).

- Als Verdienstmöglichkeiten während und nach dem Studium bleibt für sie oft nur die schlecht bezahlte Arbeit in Call-Centern deutscher Firmen; andere Berufe wie z.B. im Tourismus oder im Bildungsbereich sind schwerer zu erreichen.
- Trotzdem wird die Arbeit im Call-Center von vielen auch positiv gesehen, da sie dabei Deutsch praktizieren und ausbauen können.

Für Informant/innen, die nach der höheren Schule in Deutschland (im jungen Erwachsenenalter) zur weiteren akademischen Ausbildung in die Türkei migrierten, spielten familiäre Entscheidungen meist keine große Rolle. Sie bestimmten im Wesentlichen selbst über ihre Migration in die Türkei, auch wenn die Familie in Deutschland blieb. Die meisten dieser Informant/innen haben die deutsche oder die doppelte Staatsbürgerschaft. Diese Informant/innen thematisieren folgende Erfahrungen in den beiden Ländern:

- In Deutschland lebten sie außerhalb der türkischen Migrantengemeinschaft, bevorzugt wurde ein deutsches Umfeld.
- In den Schulen in Deutschland erfuhren sie ebenfalls negative Bewertungen ihrer Deutschkenntnisse; evtl. erfolgte ein Wechsel in ein Gymnasium mit einem höherem Migrationsanteil.
- Sie erlebten ebenfalls Vorurteile den Türken gegenüber in der deutschen Schule und Gesellschaft in Deutschland.
- Das Studieren in Deutschland stellte für sie eine hohe Herausforderung dar; für ein Germanistikstudium in Istanbul jedoch hatten sie gute sprachliche Voraussetzungen.
- Sie haben gute Berufsperspektiven für Jobs in internationalen Unternehmen in der Türkei.
- Sie verorten sich in der Türkei als Deutsch-Türken oder Weltbürger.
- Sie bewerten Mischungen als Halbsprachigkeit, obwohl sie sie im Alltag praktizieren.

Die vorliegende Pilotstudie ist eine biografie- und interaktionsanalytische Untersuchung mit dem Ziel, die narrativ hergestellten Identitäten von Studierenden in Istanbul mit dem Konzept der Positionierung zu erfassen. In Kapitel 2 dieser Einleitung begründe ich die Auswahl der drei Informantinnen und charakterisiere die Spezifik der Gesprächssituation, in der sie ihre Erfahrungen, Einstellungen und Lebenswege in Deutschland bzw. Österreich und der Türkei schildern. In Kapitel 3 skizziere ich den theoretischen und methodischen Rahmen für die Analyse der autobiografischen Interviews, in denen die Informant/innen Aspekte ihrer narrativen Identität konstruieren. Kapitel 4 gibt eine kurze Einführung in das vorliegende Buch.

2. AUSWAHL DER INFORMANTINNEN UND SPEZIFIK DER GESPRÄCHSSITUATION

Wie bereits erwähnt, waren meine Informant/innen Studierende an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an einer Universität in Istanbul. Aus den transkribierten Gesprächsmaterialien habe ich drei Interviews mit jungen Frauen ausgewählt, die aufgrund meiner bisherigen Materialerschließung charakteristisch zu sein scheinen für bestimmte Migrationserfahrungen und -verläufe. Zwei der Frauen, Nesrin⁶ und Berna, sind in Deutschland geboren und aufgewachsen; die dritte, Ahu, ist in der Türkei geboren und erst im Alter von acht Jahren nach Österreich gezogen. Nesrin (Hauptkapitel II) entwirft den Entwicklungsprozess von einer von den Entscheidungen ihrer Familie betroffenen und darunter leidenden Jugendlichen bis zur selbstbewussten jungen Frau, die über ihr Leben selbst entscheidet. Das Leitmotiv in ihrer biografischen Darstellung ist die Beziehung zum Deutschen; Deutsch wird für sie zum Symbol bei der Durchsetzung ihres neuen Lebensziels. Berna (Hauptkapitel III), die sich im deutschen Bildungssystem negativ beurteilt und als nicht lernfähig behandelt fühlt, sieht die Migration in die Türkei als Ausweg, um eine akademische Ausbildung zu erreichen. Sie stellt die Entwicklung von einer hilflosen Jugendlichen zu einer selbstbewussten Person dar, die sich in zwei Welten verortet und sich dafür die rechtliche Grundlage zu verschaffen weiß. Ahu (Hauptkapitel IV), die trotz großer Anfangsschwierigkeiten in der Grundschule in Österreich einen höheren Schulabschluss schafft und sich dann für ein Studium in der Türkei entscheidet, entwirft in Auseinandersetzung mit negativen Fremdbildern von österreichischer und türkischer Seite ein positives Selbstbild, mit dem es ihr gelingt, zu beiden Bezugswelten Distanz herzustellen und für sich eine kleine befriedigende deutsch-türkische Lebenswelt zu schaffen.

Die drei Gesprächspartnerinnen kamen aus meinem Arbeitsumfeld, und es bestand bereits eine berufliche und persönliche Beziehung zwischen ihnen und mir. Bevor wir die Gespräche führten, kannte ich sie durch die jahrelange Betreuung als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Sie kannten meine Migrationsgeschichte und wussten, dass ich als junge Frau von Deutschland in die Türkei migriert war. Auf der Basis unseres gemeinsamen Hintergrundwissens zur Migration von Deutschland in die Türkei konnte vieles vorausgesetzt werden. Die Interviewerin und die Interviewten konnten auf Annahmen und Bewertungen in Bezug auf das Thema „Deutsch-Türkische Migration“ rekurrieren ohne beim Zuhören oder Erzählen dem Detaillierungszwang ausgesetzt

⁶ Die Namen der Informantinnen sowie von anderen Personen, Orten und Einrichtungen wurden zur Einhaltung des Datenschutzes anonymisiert.

zu sein. Gleichzeitig spielte aber auch die institutionelle Distanz zwischen Interviewerin (Dozentin) und Interviewten (Studentinnen) eine entscheidende Rolle. Aus dieser Konstellation ergab sich einerseits eine Zurückhaltung der Interviewerin, die den Erzählprozess nicht durch verständnisklärende Nachfragen unterbrechen musste. Andererseits beeinflusste die institutionelle Beziehung zwischen Interviewerin und Interviewten die Auswahl und Behandlungsintensität von Themen in Bezug auf die Lebenssituation der Informant/innen an der Universität.

Ich leitete die Interviews durch die Aufforderung ein, über Erfahrungen in Deutschland bzw. Österreich und der Türkei zu erzählen, Erfahrungen, die die Informant/innen in ihren Familien, in Bildungsinstitutionen und ihrem sozialen Umfeld gemacht hatten, und den Einfluss dieser Erfahrungen auf die schulische, soziale und persönliche Entwicklung zu schildern. Die Informant/innen konnten davon ausgehen, dass sie offen und vertrauensvoll über ihr Leben in zwei Welten erzählen konnten, was sie einer Person ohne Migrationshintergrund gegenüber vermutlich nicht in einer solchen Ausbreitung und Intensität getan hätten.

3. ANALYSE – KONZEPTE FÜR NARRATIVE IDENTITÄT

Für die Analyse der autobiografischen Interviews greife ich auf Konzepte zurück, die die Rekonstruktion der narrativ hergestellten Identität zu erfassen suchen, vor allem auf das Positionierungskonzept.

In einem Beitrag von 2015 beschäftigt sich De Fina mit Ansätzen, die die Verbindung von Erzählung und Identität reflektieren. Ihr Fokus liegt auf modernen, poststrukturalistischen Ansätzen, die darin übereinstimmen, dass Erzählungen oft verwendet werden, um individuelle und kollektive Identitäten auszudrücken. Diese Ansätze gehen davon aus, dass Identitäten nicht aus einem Set von Eigenschaften bestehen, die einem Individuum zugeschrieben werden, sondern dass sie in Gesprächen durch semiotische Prozesse emergieren, in denen Menschen Bilder von sich und anderen konstruieren. Soziale KonstruktivistInnen heben die Pluralität und Polyphonie von Identität hervor, auch, dass widersprechende Identitätsaspekte in demselben Individuum koexistieren können. D.h., es besteht Konsens darüber, dass das „Selbst“ keine essentielle Ausdrucksform eines Individuums ist, sondern eine historische und interaktionale Konstruktion, die ständiger Arbeit und Revision unterworfen ist.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten gibt es, so De Fina, Differenzen zwischen biografisch orientierten und interaktional orientierten Ansätzen. Erstere gehen davon aus, dass der Prozess der Identitätsherstellung in Erzählungen das Ziel hat, ein kohärentes Selbst zu präsentieren und dass die Fähigkeit eine „life story“ zu produzieren, einen positiven Effekt auf die Selbst-Identität des Erzählers hat (De Fina 2015, S. 352). Im Fokus solcher Analysen stehen die Selbstpräsentationen des Erzählers in szenischen Darstellungen. Ein Ergebnis dieser Untersuchungen ist, dass bei der Selbstpräsentation des Erzählers Moralität und Agentivität eine bedeutende Rolle spielen. Erzähler bemühen sich, sich selbst als seriös und ethisch handelnde Personen darzustellen, die im Kontrast zu Kontrahenten der Geschichte stehen.

Interaktionistische Ansätze dagegen fokussieren den Prozess der narrativen Identitätskonstruktion und die Strategien, die Erzähler und andere Gesprächsbeteiligte anwenden, um bestimmte Identitäten gesprächswise herzustellen, sie zu bestätigen oder infrage zu stellen. Kognitive und psychologische Aspekte spielen hier keine Rolle, sondern die Analyse konzentriert sich auf die sozialen Aspekte der interaktiven Bedeutungskonstitution. Aspekte von Identität werden in Handlungen hergestellt, die vom Analytiker beobachtbar sind.

Interaktionistische Ansätze knüpfen an ethnomethodologische, ethnografische und konversationsanalytische Ansätze an. Sie gehen von der lokalen Hervorbringung von Identitätsaspekten aus, wie sie in Gesprächssequenzen

emergieren und in Verbindung zu Bedeutungsrahmen gebracht werden, auf die die Beteiligten bei der Aushandlung rekurren. Zentral für lokale Aushandlungen sind die Ansätze der Membership Categorization Analysis (MCA), die von Sacks (1972, 1992a, b) eingeführt und u.a. von Antaki/Widdicombe (Hg.) (1998) weiterentwickelt wurden. Neben der Bedeutung, die Kategorisierungsphänomene für die Identitätsanalyse haben, beziehen sich narrative Analytiker auch auf das Konzept der Indexikalität (Silverstein 1976), das untersucht, in welcher Weise sprachliche Konstrukte auf Elemente des sozialen Kontexts hinweisen (sie indizieren), ohne sie explizit zu benennen. Über Indexikalität werden Assoziationen zwischen bestimmten Lauten, Wörtern, Stilen, und sozialen Eigenschaften hervorgerufen. Identitätsarbeit wird durch explizite Kategorisierung ebenso wie durch indexikalische Prozesse geleistet.

3.1 Positionierung

In den Sozialwissenschaften ist das Interview ein gängiges Verfahren des Datengewinns. Als Vorteile gelten die Ökonomie der Erhebung, die Vergleichbarkeit der Daten und die Möglichkeit, Einsicht in Lebensbereiche zu erhalten, die der direkten Beobachtung nicht zugänglich sind. Deppermann (2013a) diskutiert den Unterschied zwischen Ansätzen, die das Interview als Text, und solchen, die es als Interaktion verstehen. Nach dem Text-Verständnis werden Interviews unter inhaltlichen Gesichtspunkten analysiert und als Zugang zu einer vorgängigen sozialen oder psychischen Wirklichkeit betrachtet. Der interaktionale Ansatz versteht Interviews dagegen als situierte Praxis, in welcher im Hier und Jetzt von Interviewer und Befragten gemeinsam soziale Sinnstrukturen hergestellt werden.

Das „Positioning“-Konzept kommt aus der angelsächsischen diskursiven Psychologie, ist mit den Namen Davies und Harré (1990) verbunden und wurde als Alternative zu kognitiven und non-diskursiven Konzepten der narrativen Analyse eingeführt. Doch auch in diesen Arbeiten, so De Fina/Georgakopoulou (2012, S. 162), wird das Individuum bestimmten vor-existierenden Positionen zugeordnet, z.B. kulturell verfügbaren sozialen Positionen, die a priori postuliert werden.

Gegen diesen Positionierungsansatz wenden sich konversationsanalytische Ansätze, die zeigen, wie Beteiligte durch interaktionale und sprachliche Handlungen lokal Identitäten herstellen; zu ihnen zählen die Arbeiten von Bamberg (1997), Lucius-Hoene/Deppermann (2004) und Wortham (2001). Sie zeigen, dass sich auch das Sprechen über Sachverhalte immer im Kontext sozialer Handlungen vollzieht, die mehr als nur Informationen sind.

Lucius-Hoene/Deppermann (2004) schlagen das Konzept der Positionierung als Instrument zur empirischen Erforschung narrativer Identitäten auf der Basis von autobiografischen Erzählungen vor.

Als empirisches Konstrukt vereint 'narrative Identität' die diachrone, auf einen Plot hin orientierte Perspektive des Erzählens mit den alltäglichen oder institutionellen sprachlichen Praktiken der Identitätsherstellung und -darstellung. [...] Im Erzählen von Selbsterlebtem muss der Erzähler sich selbst als Handlungsträger der Geschichte, als geschichtlich und gegenwärtig Erlebender und als durch Erfahrungen geprägter Akteur kenntlich machen. (ebd., S. 167)

Die Autoren argumentieren, dass mithilfe des Positionierungskonzepts ein materialgestützter Zugang zu Prozessen der Identitätskonstitution in Erzählungen geleistet werden kann, „da es die identitätsrelevanten darstellerischen wie performativen Handlungen von Erzählern zu rekonstruieren erlaubt“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 166). Dabei wird zwischen verschiedenen Ebenen unterschieden, zwischen Selbst- und Fremdpositionierungen in der Erzählzeit, Positionierungen dargestellter Figuren innerhalb der erzählten Zeit und die Relation zwischen erzählendem und Erzähltem Ich. Mit der Fremdpositionierung geht meist eine komplementäre Selbstpositionierung einher, z.B. als Person, die sich in der Welt des Adressaten auskennt und ähnliche Erfahrungen gemacht hat.

Narrative Identität wird bestimmt „als die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 75). Das Konzept der Positionierung verstehen Lucius-Hoene/Deppermann (2004, S. 168) als eine

Meta-Perspektive auf erzählerische Darstellungen, die für die Analysearbeit Erkenntnis leitend und als heuristische Suchhaltung eingesetzt wird. Sie macht sich erzähl- wie konversationsanalytische Konzepte nutzbar, um zu einem empirisch fundierten Konzept der narrativen Identität zu gelangen.

Ausgehend von Bambergs Positionierungskonzept (1997) beschreibt Deppermann (2013b) folgende Ebenen der Identitätskonstitution: Auf der ersten Ebene wird die zeitliche und biografische Dimension von Identität verhandelt, das Handeln des Erzählers gegenüber anderen Charakteren in der erzählten Welt. Besondere Anforderungen sind biografische Kontinuität und Übereinstimmung bzw. Distanz zwischen früheren und jetzigen Beurteilungen.

Auf der zweiten Ebene werden interaktionsrelevante Aspekte von Identität zwischen dem Erzähler und anderen Interaktionsbeteiligten in der konkreten Erzählsituation verhandelt. Hier spielt das *recipient design*, d.h. der Adressatenzuschnitt von Äußerungen, eine entscheidende Rolle: Indem Sprechende ihre Beiträge auf Vorannahmen, Wissen und Erwartungen zuschneiden, die sie beim Adressaten aufgrund gemeinsamer Erfahrungen oder der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kategorien vermuten, positionieren sie ihn als Person mit bestimmten Eigenschaften und Einstellungen.

Auf der dritten Ebene werden Beziehungen und Verknüpfungen zwischen dem lokalen Geschehen und allgemeinen, übergreifenden sozialen Diskursen

mit Bezug auf gesellschaftliche Werte und Normen verhandelt. Selbst- und Fremdpositionierungen werden sowohl auf der Ebene der Darstellung vergangener Ereignisse als auch auf der Ebene der aktuellen Interaktion im Interview vollzogen. Sie betreffen sowohl das erzählte als auch das erzählende Selbst und sie können sich aus der Unterschiedlichkeit der diachronen und interaktionalen Perspektive ergeben.

Obgleich das Konzept „Positionierung“ sich als nützliches Instrument für die Analyse von Identität(en) erwiesen hat, gibt es aus der Perspektive von De Fina (2015) doch einige Probleme: Die Unterscheidung der Ebenen sei in authentischen Erzählungen nicht immer möglich, vor allem die Unterscheidung zwischen der zweiten und der dritten Ebene. Während die zweite Ebene fest in der Erzählsituation verankert ist, und Erzähler von autobiografischen Ereignissen über die in der erzählten Welt dargestellten Eigenschaften sich auch in der aktuellen Situation gegenüber den anderen Interaktanten positionieren, sei der Bezug zur dritten Ebene jedoch

particular challenging in that part of effectiveness of interactional positioning derives from narrators' ability to represent themselves as certain kinds of persons beyond the limits of the current interaction, and therefore their interactional identities are often related to broad social categories of belonging. (De Fina 2015, S. 369)

De Fina/Georgakopoulou (2012) plädieren für den Einbezug von ethnografischem Wissen bei der Positionierungsanalyse und verfolgen einen eigenen theoretischen und methodischen Ansatz zur Rekonstruktion narrativer Identität: „Geschichtenerzählen als Praxis“. Dabei wird auch die Einbettung einer Erzählung in soziale Kontexte zu erfassen versucht, die über das aktuelle Gesprächsereignis hinaus weisen. Aus dieser Perspektive sind die in Erzählungen ausgehandelten Identitäten eng verknüpft mit den Rechten, Pflichten und Aufgaben, die durch spezifische soziale Aktivitäten und soziale Kontexte indiziert sind.⁷

3.2 Komponenten des Positionierungskonzepts

Zu den Komponenten des Positionierungskonzepts gehören „Agency“, soziale Kategorisierung und ethnografisches Wissen.

a) Agency: Diese Komponente umfasst das, was der Erzähler macht, indem er dem Geschehen in seinen Erzählsätzen eine Urhebererschaft oder Wirkkom-

⁷ So müssen z.B. Erzähler, die in institutionellen Kontexten (Sozialamt, Arbeitsamt, Gericht etc.) Geschichten erzählen, lernen, wie sie ihre situationellen Identitäten managen und wie sie institutionell akzeptable Identitäten in ihre Geschichten verpacken, um erfolgreich zu sein. Deshalb plädieren die Autorinnen dafür, die institutionelle Rolle des Interviewers bei der Ko-Konstruktion von Bedeutung und von Identitäten in besonderer Weise zu berücksichtigen.

ponente sprachlich zuordnet. Agency umfasst also die Zuschreibung von Aktivität vs. Passivität, Autonomie vs. Heteronomie, Schuld vs. Unschuld, Verantwortung vs. Unfähigkeit zur Verantwortung etc. Lucius-Hoene (2012) beschäftigt sich mit der Frage nach dem subjektiven Erleben von Handlungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit aus der Perspektive der Gesprächsbeteiligten und plädiert für eine Agency-Analyse auf drei Ebenen: auf der Ebene der Erzählung und ihrer sprachlichen Merkmale; auf der Ebene der interaktiven Erzeugung und der involvierten Rollen und auf der Ebene der Geschichtenversion und -moral. Die drei Ebenen überlagern sich oft im Akt des Erzählens und können nur analytisch getrennt werden.

Auf der ersten Ebene betrachtet die Agency-Analyse die Erzählsätze, die Wahl von Prädikaten, die semantischen Rollen und die satzsemantischen Konstruktionen. Die Agency-Analyse auf der zweiten Ebene untersucht die Gestaltung der kommunikativen Rollen, die interaktiven und adressatenorientierten Aktivitäten und den Anspruch des Erzählers auf epistemische Autorität. Auf der dritten Ebene wird die Leistung des Erzählten für die Identitätsarbeit des Erzählers betrachtet.

Die Autorin entwickelt für die Analyse von Agency eine Suchheuristik. Auf der ersten Ebene ist z.B. interessant, wie der Erzähler in der aktuellen Situation im Hinblick auf Agency verstanden werden will, wie er die Verursachung eines Geschehens konzipiert, wie er die Frage nach Absicht, Verantwortlichkeit und Kontrolle behandelt und wem er die Handlungsmacht zuschreibt.

b) Soziale Kategorisierung: Eine zentrale Komponente der Positionierungsaktivitäten ist die soziale Kategorisierung. Selbst- und Fremdpositionierungen beinhalten die Zuschreibung und Inanspruchnahme von Facetten sozialer und personaler Identität, z.B. die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oder die Zuschreibung moralischer Eigenschaften. Über soziale Kategorien wird der Bezug zu Charakteristiken auf der sozialen Makro-Ebene hergestellt, ausgehend von den lokal hergestellten Eigenschaften, z.B. im Bereich von Gender- und ethnischen Kategorien. Bei sozialen Kategorisierungen spielt das Konzept der Indexikalität eine entscheidende Rolle, das den Prozess zu erfassen sucht, durch den Verbindungen zwischen sprachlichen Elementen und übergreifender sozialer Bedeutung im laufenden Prozess der Bedeutungskonstitution hergestellt werden.

In dem Beitrag von 2013 diskutiert Deppermann das Verhältnis zwischen *membership categorization* im Sinne von Sacks (1972) und dem Positionierungskonzept, stellt Gemeinsamkeiten dar und zeigt, inwieweit das Positionierungskonzept über das der *membership categorization* hinausweist. Beide Konzepte betrachten die Zuschreibung von Aktivitäten, moralischen Bewertungen und Facetten von Identität. *Membership categorization* und die Zuschreibung von Kategorien gebundenen Eigenschaften und Handlungen sind grundlegende Praktiken des Positionierens.

Doch Positionierungsforscher waren an autobiografischen Selbstrepräsentationen interessiert und an den verschiedenen Facetten von Identität, die in autobiografischen Erzählungen entfaltet werden und die eine narrative Identität ausmachen. Auf der Basis der Analyse eines Gesprächsausschnitts aus einem Frotzel-Gespräch unter Jugendlichen zeigt Deppermann Folgendes (2013b, S. 78ff.): Um Identitätsfacetten, die durch witziges, frotzelndes Sprechen transportiert werden, zu erfassen, müssen Turnkonstruktionen, stimmliche Performanz, Ironie, Lachen, *double-voicing* (Günthner 1999) und ethnografisches Hintergrundwissen in die Analyse einbezogen werden. D.h. die *membership categorization*-Analyse muss ergänzt werden durch die Berücksichtigung von Praktiken, die über das explizite Benennen und prädikative Zuschreiben hinausgehen. Das sind vor allem folgende kommunikative Praktiken: Enaktieren, Inszenieren, Turn-Design, Praktiken des Footing-Wechsels und des *double-voicing*, die zu Stilisierungen von Identitäten verwendet werden können (Deppermann 2013b, S. 74). Eine umfassende Positionierungsanalyse zeigt Praktiken der gesprächsweisen Identitätskonstruktion, die mit der *membership categorization*-Analyse nicht entdeckt werden können, die aber entscheidend für ein umfassendes Verständnis der Identitätskonstruktion sind:

Positioning goes beyond MCA (membership categorization analysis) in terms of its interest in identities in interaction by attending to the biographical dimensions of identity, namely continuity, change, and individuality of identities. (Deppermann 2013b, S. 83)

c) Ethnografisches Wissen: Um die lokale und soziale Bedeutung der vorher genannten Praktiken erfassen zu können, ist es nötig, ethnografisches Wissen, über das die Akteure verfügen, einzubeziehen, um indexikale, sozio-stilistische Funktionen verstehen zu können, die mit bestimmten Sprechweisen verbunden werden.

Deppermann (2013b) plädiert für eine Positionierungsanalyse auf drei Ebenen: Die biografischen Dimensionen von Identität werden auf der ersten Ebene (im Sinne Bambergs) hergestellt: multiple Zeitreferenzen, zeitlich weit auseinander liegende Bögen von Ereignissen und Erfahrungen, die Herstellung von individueller Einzigartigkeit durch detaillierte Darstellungen. Auf der zweiten Ebene wird die Identitätskonstruktion von „self“ und „other“ interaktiv hergestellt und ausgehandelt. Auf der dritten Ebene spielt das sozialkulturelle Hintergrundwissen eine Rolle. Für diese Ebene gilt:

Level-3 positioning does not so much refer to distinct practices, but rather to interpretative resources participants draw on when producing and understanding displays of identities. (Deppermann 2013b, S. 83)

Wissen über kulturelle Diskurse ist für Gesprächsbeteiligte wie für Analytiker notwendig um umfassend zu verstehen, wie Identitäten im Gespräch entfaltet und ausgehandelt werden.

4. EINFÜHRUNG IN DAS BUCH

Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Analysen autobiografischer Interviews mit drei Informantinnen knüpfen an das Positionierungskonzept von Lucius-Hoene/Depperman (2004) und Deppermann (2013b) an. In jedem Hauptkapitel wird eine Komponente des Konzepts in besonderer Weise bei der narrativen Herstellung von Identitätsaspekten fokussiert. Bei der Analyse der Daten der drei Interviews ist mir der Stellenwert des kulturellen Wissens für die Bedeutungsanalyse deutlich geworden, da sich die Erzähler in der Situation und die Akteure in der Geschichte in ihren Handlungen an Traditionen, Diskursen, Werten verschiedener Kulturen orientieren, z.B. an bestimmten türkischen Familien- und Gesellschaftsmodellen, an gesellschaftlichen Diskursen und sozialen Stereotypen, die in bestimmten historischen Zeiträumen relevant waren.

Die Bedeutung der institutionellen Einbettung der Gesprächssituation für die narrative Identitätskonstruktion ist für mich derzeit noch wenig greifbar. Ich gehe jedoch davon aus, dass das wechselseitig geteilte Wissen zwischen Interviewerin und Interviewten über Migrationserfahrungen von Deutschland in die Türkei für den Verlauf der Gespräche und für die narrative Identitätskonstruktion eine große Rolle spielen. Die Interviewten kennen meine eigene Migrationsgeschichte in groben Zügen. Außerdem bin ich für sie in der institutionellen Position einer Dozentin der Fachrichtung, in der sie bereits erfolgreich sind oder werden wollen. Solche Gesprächsvoraussetzungen sind im Hintergrund der Interaktion immer präsent, auch wenn sie im Vordergrund des Gesprächs wenig greifbar sind, da die Interviewerin sich kommunikativ stark zurücknimmt und ihre Beteiligung über weite Gesprächsstrecken auf Rückmeldesignale beschränkt. Möglicherweise lassen sich solche Fragen leichter klären, wenn alle Interviews ausgewertet sind.

Auffallend bei den drei Gesprächen ist die narrative Darstellung der Informantinnen von den Jugendlichen, die in Deutschland/Österreich unter schulischen, sozialen und sprachlichen Problemen gelitten haben. Nach der Migration in die Türkei machen sie zunächst wieder negative schulische Erfahrungen. In den folgenden Phasen der Identitätskonstruktion wird die Bewältigung der Probleme in beiden Lebenswelten thematisiert, und es erfolgt die Selbstpositionierung als durchsetzungsfähige und selbstbestimmte junge Frauen. Die hier festgestellten biografischen Konstruktionen sind an weiterem Material zu überprüfen im Hinblick auf folgende Fragen: Inwieweit spielt dabei die institutionell eingebundene Gesprächssituation eine Rolle sowie die Beziehungsstruktur zwischen Studentinnen und ihrer Dozentin? Inwieweit spielt die Geschlechtsspezifika eine Rolle, das Gespräch unter Frauen? Möglicherweise lassen sich diese Fragen durch die Analyse von Interviews mit Studenten weiter verfolgen.

In Hauptkapitel II steht das Konzept Agentivität im Vordergrund der Analyse. Die Informantin Nesrin, in Berlin geboren und mit 12 Jahren mit der Familie in die Türkei migriert, entwirft einen Entwicklungsprozess von dem aus seiner vertrauten Umgebung herausgerissenen Kind bis zur selbstbewussten jungen Frau, die über ihr eigenes Leben entscheidet. Diese Entwicklung lässt sich sehr gut an der agentivischen Darstellung ihrer narrativen Identitätskonstruktion verfolgen. Am Beginn ihrer autobiografischen Erzählung verweist sie auf die leidvoll erlebten Ereignisse nach der Migration in die Türkei durch alternative positive Lebensentwürfe.

Nachdem ihr klargeworden ist, dass sie in der türkischen Provinz keine sprachliche, soziale und berufliche Perspektive hat, setzt sie bei den Eltern den Umzug in die Großstadt Istanbul durch, besucht ein deutsches Gymnasium und schafft die Aufnahme zum Germanistikstudium in Istanbul. Bei der Schilderung dieser Lebensphase zeigt Nesrin starke Agentivität. Im letzten Teil des Interviews erfolgt die Abrechnung mit den Eltern, die Nesrin für ihr Leid verantwortlich macht. Sie kritisiert die mangelnde Türkischkompetenz der Mutter in der Öffentlichkeit und stellt sie als „Almanca“ bloß. Sie schreibt den Eltern Schuld an ihrem Leid zu und begründet das mit deren Traditionsgebundenheit. Hier erfolgt eine Umkehr von Agentivität: Die vorherigen Verursacher von Nesrins Leid erfahren jetzt Leid durch sie.

Durchgehend werden beide Sprachen, Deutsch und Türkisch, zum Symbol für verschiedene Lebenswelten und Lebensentwürfe. Das Leitmotiv bei Nesrins biografischer Darstellung ist ihre Beziehung zum Deutschen: Zu Beginn der Darstellung ist Deutsch Symbol für einen nicht-erfüllbaren Lebensraum; gegen Ende der biografischen Darstellung wird Deutsch für sie zum Symbol für die Durchsetzung eines neuen eigenständigen Lebensraums.

Stand in Hauptkapitel II die Auseinandersetzung mit der Familie im Vordergrund der biografischen Rekonstruktion, steht in Hauptkapitel III die Auseinandersetzung mit deutschen und türkischen Institutionenvertretern im Fokus der Darstellung. Bei der Analyse spielt das Positionierungskonzept eine wesentliche Rolle. Auch die Informantin Berna ist in Deutschland geboren und entscheidet sich mit 16 Jahren in die Türkei auszuwandern. In der narrativen Präsentation des biografischen Selbstentwurfs stellt Berna ihre Entwicklung von einem unerfahrenen Mädchen, das sich im deutschen Bildungssystem nicht gefördert fühlt, zu einer zielorientiert handelnden jungen Frau dar. In der Auseinandersetzung mit deutschen und türkischen Institutionenvertretern wird der Konflikt zwischen individueller Selbstbehauptung und den Strukturen, Normen, Arbeitsroutinen und ethnisch-sozialen (Vor-)Urteilen von Institutionen manifest. In Reaktion auf deren Machtverhalten zeigt Berna ihre Entwicklung von der durch die Handlungsmächtigkeit der anderen überrollten, agentivisch schwachen Jugendlichen bis hin zur provokativen, ihre Interessen laut und hartnäckig durchsetzenden jungen Frau. Berna positioniert sich in diesen Szenen durch provokatives Hinterfragen und initiatives Einför-

dem ihrer Rechte. Der hier gezeigten hohen Agentivität entspricht auch das Selbstbild, das sie gegen Ende des Gesprächs entwirft: Sie positioniert sich als eine transnational orientierte Person, die sich in zwei Lebenswelten verortet und sich dafür die rechtliche Grundlage zu verschaffen weiß, auch im Hinblick auf ihre zukünftige Familie.

In Hauptkapitel IV fokussiert die Informantin Ahu, als Achtjährige nach Österreich eingewandert und nach der Matura dort in die Türkei ausgewandert, ihre Lebenswelten in beiden Ländern. Dabei entwirft sie ein Panorama sozialer Kategorien, von deren Angehörigen sie sich abgelehnt fühlt und von denen sie sich ihrerseits scharf abgrenzt.

In der narrativen Präsentation der biografischen Phasen in Österreich und in der Türkei schafft Ahu für sich selbst Alleinstellungsmerkmale im Vergleich zu und durch Kontrast zu negativen Fremdbildern. Sie entwirft sich in jeder Lebenswelt, in Innsbruck und in Istanbul, als Sonderkategorie, die in keine der gesellschaftlich jeweils vorhandenen ethnisch-sozialen Kategorien passt. Für die Analyse spielt das Konzept sozialer Kategorisierung die entscheidende Rolle.

Das Schlüsselereignis in der narrativen Selbstpräsentation bildet die Inszenierung der Maturaprüfung. Hier positioniert sich Ahu gegenüber der Interviewerin als kommunikativ äußerst erfolgreiche Person, die herausfordernde Situationen bravourös meistert. Über diese außergewöhnliche Fähigkeit stellt sie biografische Kontinuität zwischen dem Leben in Innsbruck und dem in Istanbul her. Bei der Entscheidung über den Studienort nach der Matura macht sich Ahu das Negativurteil der Innsbrucker über die Studierfähigkeit von Türken zueigen und entscheidet sich für die Migration in die Türkei. Dort setzt sie sich in Kontrast zu ihrer türkischen Verwandtschaft und deren restriktiven Verhaltensregeln für junge Frauen. Bei der Darstellung beider Lebensphasen, in Innsbruck und in Istanbul, gelingt es Ahu, sich im Kontrast zu umgebenden sozialen Welten kleine soziale Inseln zu schaffen und sich mit Menschen ähnlicher sozial-kultureller und sprachlicher Orientierung ein sozial zufriedenstellendes Leben zu gestalten.

**II. NARRATIVE SPRACHBIOGRAFISCHE
SELBSTDARSTELLUNG UND AGENTIVITÄT –
*IHR HABT MIR MEIN LEBEN VERDORBEN***

1. GEGENSTAND UND ZIEL DIESES KAPITELS

In literarischen Zeugnissen der ersten Migrantengeneration in Deutschland (z.B. „In zwei Sprachen leben“, 1983 herausgegeben von Irmgard Ackermann, München) sprechen Vertreter dieser Generation, die so genannten „Gastarbeiter“ davon, dass der Erwerb des Deutschen gezwungenermaßen geschah, um das Überleben zu sichern. Die notwendige Zweisprachigkeit war für die Sprecher auch mit der Angst verbunden, die alte „eigentliche“ Identität zu verlieren. Die Anstrengung, zwischen zwei Sprachen und zwei Kulturen leben zu müssen, wurde von vielen schmerzlich empfunden, und der Wunsch nach Heimkehr war groß. Da außerdem der Aufenthalt in Deutschland aufgrund der meist befristeten Arbeitsverhältnisse nur zeitlich begrenzt geplant werden konnte, war die Motivation zur sprachlichen Integration im Zielland nur schwach, die emotionale und kulturelle Bindung an das Herkunftsland stark und der Wunsch nach Rückkehr groß.

Während es eine Reihe von Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprache und Identität im Migrationskontext gibt, vor allem Arbeiten zur zweiten/dritten türkischstämmigen Generation in Deutschland, ist über die Situation von „Rückkehrerfamilien“ in der Türkei wenig bekannt. Vor allem gibt es keine Forschung zur Situation von Kindern der ehemaligen „Gastarbeiter“, die in Deutschland sozialisiert wurden und zur Schule gingen, aber von den Eltern im jugendlichen Alter in ein für sie fremdes Land (oft auch gegen ihren Willen) mitgenommen wurden und sich in der Herkunftsregion oder dem Herkunftsort der Eltern schulisch und sozial eingliedern mussten. Diese Kinder hatten ihre Deutschfertigkeiten noch nicht ausgebaut und kannten Türkisch nur als eher dialektal geprägte Familiensprache. Standardtürkisch und Schrifttürkisch waren ihnen fremd. Bisher ist nichts darüber bekannt, wie der Bruch mit der Welt der Kindheit/Jugend in Deutschland erlebt und verarbeitet wurde, ob und wie der Prozess der Eingliederung ins Herkunftsland und den Herkunftsort der Eltern gelang, und wohin sich die Betroffenen in ihrem zukünftigen Leben orientieren.

Im Folgenden gilt mein Interesse einem dieser Kinder. Die Informantin Nesrin schildert ihren biografischen Werdegang, wie sie als Zwölfjährige aus ihrem bisherigen Lebenskontext gerissen wurde und mit der Familie in die Türkei auswandern musste. Die Türkei kannte sie bisher nur aus Urlaubsreisen und aus Erzählungen der Eltern. Nesrin erlebt die Auswanderung als dramatischen Bruch mit ihrem bisherigen Leben und erlebt in der Türkei nur Fremdheit, Ausgestoßensein und totalen Verlust. Die wichtigsten Phasen ihrer Lebensgeschichte entwirft sie entlang ihrer sprachlichen und kulturellen Kompetenzen und deren Bewertungen. Ziel meiner Analyse ist es, die verschiedenen Phasen ihrer Lebensgeschichte im Zusammenhang mit den verschiedenen Aspekten ihrer sprachlich-kulturellen Identität zu rekonstruieren.

Dabei spielen folgende Fragen eine Rolle:

- Wie wird der biografische Bruch dargestellt und wie wird die alte Lebenswelt im Kontrast zur neuen erfahren und bewertet?
- Welche sprachlichen Mittel werden zur Referenz auf die verschiedenen Lebenswelten verwendet (Sprachwahl, Metaphern, Formeln, Neubildungen etc.)?
- Was sind die relevanten Selbst- und Fremdpositionierungen, mit welchen sprachlichen Mitteln und Verfahren werden sie hergestellt und wie werden sie bewertet?
- Welche Rolle spielt dabei die Dar- und Herstellung von Agentivität?

Für die Analyse des Gesprächs knüpfe ich an das Positionierungskonzept an und fokussiere vor allem Aspekte von Agentivität, wie sie bei der narrativen Darstellung von Identität eingesetzt werden. Über die Agentivitätsanalyse lässt sich sehr gut die Entwicklung der Informantin erfassen, die sie von der leidenden Jugendlichen über die protestierende junge Erwachsene bis hin zur selbstbewussten und selbstständigen jungen Frau entwirft. Außerdem knüpfe ich auch an sprachbiografische Ansätze an, die Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen der Sprecher im Zusammenhang mit ihrer narrativen Identität und ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen erfassen.

2. ANALYSEKONZEPTE

2.1 Der sprachbiografische Ansatz

Einschneidende Erlebnisse, wie z.B. der Bruch mit dem „Geburtsland“, können nach der Migration in das Herkunftsland der Eltern auf dem Hintergrund der aktuellen Erfahrungen, wie z.B. den Umgang mit Sprachen in der neuen Lebenswelt neu geordnet und interpretiert werden. Mit solchen Fragen beschäftigt sich eine seit Mitte der 1990er Jahre sich entwickelnde Forschungsrichtung, der sprachbiografische Ansatz.⁸ Diese Untersuchungen befassen sich mit den unter verschiedenen sozialisatorischen Bedingungen der Migration zustande gekommenen Einstellungen und Bewertungen von Sprachen, dem Umgang mit verschiedenen Sprachen, Sprachvarietäten, Sprachrepertoires und mit den Entwicklungen von Sprachkompetenzen. Von Interesse waren vor allem Fragen nach den Bedingungen für den erfolgreichen bzw. weniger erfolgreichen Erwerb mehrerer Sprachen, nach den emotionalen und identitären Bezügen zum Gebrauch von Sprachen, nach Erwerbsbiografien etc. Der sprachbiografische Ansatz ist eine spezielle Form des biografischen Ansatzes; Personen stellen die Geschichte ihrer Sprachen und ihres Sprachgebrauchs dar, ihr sprachliches Erleben in mehrsprachigen Familien und mehrsprachigen sozialen Kontexten. Der sprachbiografische Ansatz versucht, das individuelle Erleben von Mehrsprachigkeit zu erfassen.

Eine in meinem Zusammenhang interessante Forschung ist in dem Basel-Prag-Projekt von Mitte bis Ende der 1990er Jahre entstanden.⁹ Ziel des Projekts „Leben in mehreren Sprachen“ war es, den Zusammenhang zwischen Sprachbiografie und dem erfolgreichen Lernen mehrerer Sprachen mithilfe von narrativ hervorgebrachter sprachlicher Autobiografie zu erfassen. Datenerhebungsmethode war das freie narrative Interview (vgl. Schütze 1987). Zu den Projektfragen gehörten vor allem: Welche retrospektiven Vorstellungen entwickeln die autobiografischen Erzähler in Bezug auf einen erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Erwerbsprozess; welche Schlüsselerlebnisse, welche identitären Konflikt, welche Spracheinstellungen des sozialen Umfelds etc. sind von Bedeutung? Solche Aspekte spielen auch in dem folgenden Interview mit der Informantin Nesrin eine zentrale Rolle.

⁸ Ich beziehe mich bei der Beschreibung des sprachbiografischen Ansatzes auf Franceschini (2010), auf die Einleitung des von ihr herausgegebenen Themenheftes „Sprache und Biographie“ der Zeitschrift LiLi.

⁹ Vgl. dazu u.a. Franceschini (2002); die Autorin verweist auch auf weitere Literatur aus diesem Projekt.

Die bisherige Sprachbiografieforschung hat gezeigt, dass Lebensgeschichten in Zusammenhang mit der Verwendung und Fertigkeit in verschiedenen Sprachen gebracht werden können; dass Sprachkompetenzen sich je nach Lebenslage verändern, geringer werden oder sich weiterentwickeln können; und dass Einstellungen zu erworbenen, vergessenen oder gewünschten Sprachen in Zusammenhang mit Identitätsaspekten gebracht werden können. Der sprachbiografische Ansatz in der von Franceschini (2002) beschriebenen Version lässt sich zu dem von mir gewählten Positionierungskonzept zur Analyse narrativer Identität direkt in Bezug bringen, wenn die Informantin sprachbiografische Aspekte in Zusammenhang mit ihrer narrativen Identitätskonstruktion setzt. Dabei sind die folgenden von Franceschini angeführten Fragen (2010, S. 8) von Interesse:

- Welchen Stellenwert erhalten die eigenen Sprachen in der biografischen Erzählung?
- Spiegelt sich die Dynamik der lebensgeschichtlichen Veränderung in den sprachlichen Repertoires? Gibt es Muster, typische Bewegungen, die beschrieben werden?
- Welche Rolle spielen die verfügbaren Sprachkompetenzen beim Ausdruck von sozialer Zugehörigkeit und von Emotionen?

2.2 Das Agency-Konzept

Nach Lucius-Hoene/Deppermann (2002) und Lucius-Hoene (2012) ist Agency ein Konzept, in dem linguistisch konstruierte Handlungsspielräume sichtbar werden und das die Versprachlichung von „Handlungsmöglichkeiten und Handlungsinitiativen“ erfasst (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 59).

Agency umfasst sechs Dimensionen:

- Aktivität vs. Passivität, d.h. nicht Handelnder, sondern von Handlungen Betroffener zu sein; dabei zählt intentionale Unterlassung auch als Handeln,
- Handlungsverursachung durch das Selbst (Autonomie) oder andere (Heteronomie),
- Bewusstheitsgrad des Verhaltens, wobei vorbewusste Routinehandlungen eine wichtige Variante sind,
- Kontrolle und Kontrollierbarkeit und damit Verantwortlichkeit des Handelns,
- Intentionalitäts- und Planungsgrad: Während strategische und spezifisch situiert entworfene Handlungen einen hohen Grad von Agency aufweisen, haben konventionelle, sozial präformierte Routinehandlungen einen mittleren Grad und unabsichtliche, ungeplante Handlungen geringe Agency; autonomes Handeln impliziert intentionales Handeln,
- Moralische Beurteilung hinsichtlich (Zweck-)Rationalität und ethischer Qualität des Handelns. (Deppermann 2015, S. 65)

Die Zuschreibung von Aktivität vs. Passivität, Autonomie vs. Heteronomie etc. kann sich zwischen maximaler Handlungsmacht einerseits und Widerfahrnis andererseits ansiedeln. Lucius-Hoene (2012) beschäftigt sich mit der Frage nach dem subjektiven Erleben von Handlungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit. Je nachdem, ob der Erzähler Handlungen und Ereignisse als selbst oder von anderen herbeigeführt, durch Zufall, Schicksal oder von höheren Mächten bestimmt, präsentieren möchte, wird er mit linguistischen Mitteln der Steigerung bzw. der Abschwächung die Zuschreibung von Agentivität modalisieren. Agentivität umfasst also das, was der Erzähler sprachlich macht, indem er dem Geschehen in seinen Erzählsätzen eine Urhebererschaft oder Wirkkomponente zuordnet.

Die Analyse von Agentivität findet auf drei Ebenen statt (vgl. auch Einleitung, Kap. 3):

- auf der ersten Ebene der Erzählung und ihrer sprachlichen Merkmale; hier betrachtet die Analyse die Erzählsätze, die Wahl von Prädikaten, die semantischen Rollen und satzsemantische Konstruktionen;
- auf der zweiten Ebene der interaktiven Erzeugung und der involvierten Rollen; die Analyse auf dieser Ebene untersucht die Gestaltung der kommunikativen Rollen, den Anspruch auf epistemische Autorität, die interaktiven Aktivitäten und die adressatenorientierten Aktivitäten;
- auf der dritten Ebene der Geschichtenversion und -moral wird die Leistung des Erzählten für die Bewältigung und Identitätsarbeit des Erzählers betrachtet.

Die drei Ebenen überlagern sich oft im Akt des Erzählens. Lucius-Hoene (2012) entwickelt für die Analyse auf jeder Ebene eine Suchheuristik.

Der Fokus meines Beitrags liegt auf der ersten Ebene: Die Erzählsätze repräsentieren, wie der Erzähler in der aktuellen Situation im Hinblick auf Agency verstanden werden will, wie er die Verursachung eines Geschehens konzipiert, wie er die Frage nach Absicht, Verantwortlichkeit und Kontrolle behandelt und wem er die Handlungsmacht zuschreibt. Die zweite Ebene, in der im Fokus die Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer steht, bleibt bei der folgenden Analyse weitgehend unberücksichtigt. Die Spezifik der Gesprächssituation bestand aus dem uneingeschränkten Erzählrecht der Informantin und der äußerst zurückhaltenden Haltung der Interviewerin. Vor dem Gespräch erklärte die Interviewerin, dass die Informantin bei der Darstellung ihrer Erfahrungen, ihrer Erlebnisse und der Ereignisse in Deutschland und nach der Migration in die Türkei über ein uneingeschränktes Rederecht verfügen konnte, und dass ihr während des Interviews keine Fragen gestellt würden, außer wenn sie zur Klärung des Dargestellten erforderlich wären.

Für die Analyse der sprachlichen Darstellung von Erfahrungen, Erlebnissen und Ereignissen sind die Erzählsätze von Interesse, die zum einen zeigen, dass etwas geschieht, das die Handlung oder die Ereignisfolge der Erzählung

vorantreibt, und zum anderen vermitteln, dass eine Person oder etwas dieses Geschehen zustandekommen lässt und daran beteiligt ist. In solchen Sätzen sind die Prädikatsausdrücke und die durch sie bestimmten semantischen Rollen als analytische Instrumentarien von Bedeutung. Prädikatsausdrücke in typischen Sätzen, die auf Fragen wie „was passiert dann?“ Auskunft geben, sind nach Lucius-Hoene (2012, S. 49) zum Beispiel:

- Aktionsprädikate: indizieren eine Handlung oder Tätigkeit,
- Prozessprädikate: stellen einen Vorgang dar,
- Statusprädikate: beschreiben einen Zustand, der veränderlich ist,
- Qualitätsprädikate: beziehen sich auf dauernde unveränderliche Eigenschaften.

Prädikatsausdrücke zeigen einerseits, um was für eine Art des Geschehens es sich in der Geschichte handelt, andererseits bestimmen sie die semantischen Rollen, in denen die beteiligten Personen und Wirkmächte auftreten. D.h. wie der Erzähler sich selbst und andere in Bezug auf das Geschehen sieht, wird durch die semantischen Rollen vermittelt, die von den Prädikatsausdrücken zugewiesen werden (vgl. Lucius-Hoene 2012, S. 50).

In Bezug auf semantische Rollen geht es um Fragen wie: Wer hat was getan? Wem ist was geschehen? Was hat sich verändert? Sind es Personen, Institutionen, Naturkräfte, soziale Bewegungen, die das Geschehen bewirken? Lucius-Hoene (ebd., S. 51) führt in Anknüpfung an von Polenz (1988, S. 169-174) folgende semantische Rollen auf, die für die Analyse von Agentivität Bedeutung haben:

- Eine Handlung oder Interaktion ist ausgerichtet auf eine Person.
- Eine Person erfährt an sich einen psychischen oder physischen Vorgang oder Zustand.
- Eine Person ist von einer Handlung betroffen.
- Ein Sachverhalt stellt die Ursache für einen anderen Sachverhalt dar, auch als kausale Verknüpfung.
- Eine Person, Sache oder Handlung wird bei einer Handlung vom Agens als Instrument (Werkzeug, Mittel) genutzt.

Mittels dieser Analyseinstrumentarien, den Prädikatsausdrücken und den semantischen Rollen, sind die Agentivitätsanalysen in Bezug auf das Erleben des Erzählers und der in der Geschichte handelnden Personen präzise zu erfassen. Um die Agentivität der in den autobiografischen Narrationen dargestellten Personen analytisch zu erfassen, folge ich der von Lucius-Hoene (2012, S. 53f.) angeführten Suchheuristik (vgl. ebd.):

- Wie vollzieht sich das Geschehen, die Handlung oder der Vorgang?
- Wer/was handelt? Wodurch kommt das Geschehen voran? Um welche Art von Wirkmächten handelt es sich?
- Welche semantischen Rollen werden eingeführt?
- Liegt Handlung oder Geschehen als anonymes Ereignis vor? Wird der Handlung Absicht unterstellt?
- Welche semantischen Rollen sind dem Erzählen zugeordnet?
- Wie verhalten sich andere Personen der Geschichte zur Handlung oder dem Geschehen bzw. zum Erzähler?
- Ändern sich die semantischen Rollen der Personen/Instanzen im Verlauf der Geschichte?

3. AUSWAHL DER INFORMANTIN UND MATERIALBESCHREIBUNG

Die im Folgenden dargestellte Informantin Nesrin ist ein Kind ehemaliger „Gastarbeiter“, die nach einem längeren Arbeitsaufenthalt in Deutschland wieder mit der Familie in die Türkei zurückkehrten. In solchen Familien führte die Rückkehr meist in die Herkunftsorte. Durch den jahrelangen Aufenthalt im Ausland hatten sich die familiären Beziehungen meist stark verändert: Die in Deutschland Lebenden waren neuen Einflüssen ausgesetzt; die zurückgebliebenen Verwandten hatten sich verändert und die ausgewanderten Verwandten nur als Urlaubsbesucher erlebt. Nach der Rückkehr wurden oft tiefgreifende Differenzen zwischen beiden Familienteilen offenkundig und führten oft zu wechselseitigen Ablehnungen. Von der einheimischen türkischen Bevölkerung wurden die Rückkehrer oft als „Almançı“¹⁰ (Deutschländer) abgewertet. Vor allem die Kinder von Rückkehrern hatten große Probleme sich in die Herkunftsorte ihrer Eltern einzuleben.

Solche Erfahrungen spielen in dem ca. einstündigen Gespräch mit Nesrin eine zentrale Rolle. Nesrin ist in Deutschland geboren, in Berlin aufgewachsen und musste im Alter von 12 Jahren mit ihrer Familie in die türkische Provinz am Schwarzen Meer auswandern. Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist Nesrin 30 Jahre alt und im letzten Studienjahr der Germanistik an der Universität in Istanbul. Als sie im Soziolinguistik Seminar über mein Forschungsprojekt zu deutsch-türkischen „Rückkehrern“ erfuhr, bot sie an, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen.

Im Gespräch schlägt Nesrin einen weiten Bogen von der Geburt in Deutschland bis zum Beruf in Istanbul. Da die Migration in die Türkei nicht ihr Wunsch war, sondern die Entscheidung der Eltern, erlebt sie die Phase nach der Rückkehr in die türkische Provinz als ‚Kulturschock‘. Die Verarbeitung des Bruchs und das leidvolle Sich-Eingewöhnen in die neue türkische Umwelt durchzieht das gesamte Gespräch. Dabei macht Nesrin wesentliche biografische Phasen an ihrem Verhältnis zur deutschen Sprache und an ihrer wechselnden Deutschkompetenz fest.

¹⁰ Cindark erklärt in seiner Arbeit „Migration, Sprache und Rassismus“ (2010, S. 29, Fußnote 29): „Die Bezeichnung ‘Almançı’ ist eine Kreation der Türkeitürken für die in Deutschland/Europa lebenden Migranten aus der Türkei und wird gewöhnlich mit „Deutschländer“ übersetzt. Das Wort ist eine Synthese aus „Alman“ (Deutscher) und „Yabancı“ (Fremder) und könnte demnach auch mit „Fremddeutscher“ übersetzt werden. Der Begriff wird von Türkeitürken (oftmals) abfällig gebraucht.“

Nesrin räumt der Darstellung über die Erfahrungen in Deutschland einen großen Raum ein. Mit positivem Blick auf den deutschen Kindergarten und die Schule erzählt sie über liebevolle Bezugspersonen, individuelle Betreuung und das breite Angebot, die/das sie dort erfahren hat. Sie war in einem ethnisch gemischten Kindergarten, fühlte sich wohl und hatte mit den anderen Kindern viel Deutsch gesprochen. Sie war eine gute Grundschülerin, hatte schulischen Ehrgeiz und hohe Berufsziele; sie wollte Architektur studieren. Mit den Eltern sprach sie Türkisch, mit den Geschwistern Deutsch-Türkisch gemischt. Wenn die Familie deutsche Fernseh-Sendungen anschaute, übersetzte Nesrin für die Eltern ins Türkische. Nesrin betont mehrmals, dass sie mit Verwandten, die in Deutschland in einer Migrationsgemeinschaft lebten, keinen Kontakt haben wollte. Sie waren türkisch-traditionell orientiert, konnten kaum Deutsch und sprachen nur dialektales Türkisch.

Bei der Erzählung über ihr Leben nach der Rückkehr an den Heimatort der Eltern in der türkischen Provinz, stellt Nesrin ausführlich den damals erlebten Kulturschock dar. Sie kam in ein englischsprachiges Anadolu-Gymnasium, das kein Sprachangebot in Deutsch hatte. Sie konnte kaum Englisch, wurde wegen ihres schlechten Türkisch ausgelacht und fühlte sich als „Deutschländerin“ ausgegrenzt. Sie musste mit zwei Sprachen, die sie nicht beherrschte – Standardtürkisch und Englisch – zurechtkommen und sie erlebte den Verlust der deutschen Sprache. Deutsch konnte sie nur durch den Briefkontakt mit einer deutschen Freundin anwenden.

Nesrin sieht in der türkischen Provinz die Ursache für ihre damalige sprachliche und soziale Verarmung. Sie fordert von ihren Eltern, entweder nach Deutschland zurückzukehren oder nach Istanbul umzuziehen, und setzt ihre Forderung durch. In einem deutschsprachigen Anadolu-Gymnasium¹¹ in Istanbul holt sie sich Hilfe bei einem deutschen Lehrer, um ihre verlorene Deutschkompetenz wiederzugewinnen. Sie schafft die Aufnahme zum Germanistikstudium, jobt nebenbei im Callcenter als Kundenbetreuerin und kann dort im Kontakt mit Deutschen ihr Deutsch ausbauen. Aus der Rückschau auf ihr Leben nach der Migration zieht Nesrin das Resümee, dass es ihr trotz widriger Zustände gelungen ist, sich die Voraussetzungen für einen eigenständigen Lebensweg durch ein Universitätsstudium zu schaffen.

¹¹ Die Anadolu-Gymnasien (rund 350) sind weiterführende staatliche Schulen, die ihre Schüler durch Fachunterricht in einer Fremdsprache (Deutsch, Englisch oder Französisch) auf das Hochschulstudium vorbereiten. Der Besuch der Gymnasien ist durch eine zentrale Aufnahmeprüfung geregelt und ist abhängig von einem bestimmten Punkte-Durchschnitt, den die Kinder vorweisen müssen, um einen Platz an einer der Anadolu-Gymnasien zu erhalten. Derzeit gibt es 12 Anadolu-Gymnasien in deutscher Sprache oder mit Deutsch als Fremdsprache. Deutschland fördert die Schulen durch die Entsendung von deutschen Lehrern.

Die Analyse folgt dem Lauf der Ereignisdarstellung. Nesrin orientiert sich im Wesentlichen an der chronologischen Abfolge der biografischen Ereignisse: Kindergarten und Schule in Deutschland, der Umgang mit Deutsch und Türkisch in der Familie, die Migration der Familie in die Türkei, Leben und Schule in der türkischen Provinz, Umzug nach Istanbul und Besuch des deutschsprachigen Anadolu-Gymnasiums, Germanistikstudium. Gegen Ende des Gesprächs erfolgt eine explizite Kritik am traditionellen Leben ihrer Eltern und an deren mangelnder Sprachkompetenz.

4. ALTERNATIVER SELBSTENTWURF: DEUTSCHLAND ALS VERPASSTE CHANCE

Nachdem Nesrin die Migration in die Türkei kurz beschrieben hat, entwirft sie vor dem Hintergrund ihrer neuen Lebenssituation ein alternatives Wunschleben; d.h. sie entwirft, wie schön ihr Leben hätte sein können, wenn sie in Deutschland geblieben und nicht in die Türkei ausgewandert wäre. In drei Schritten entfaltet sie mithilfe irrealer Satzkonstruktionen diese Wunschvorstellung:

891 NU¹² WENN ich in deutschLAND-(0.6)
892 NU äh geBLIEben wäre,
893 NU also wenn wir NICHT umgezogen wärn,
894 NU würde ich beSTIMMT architektur studiern (.);
895 ZY hm_hm
896 NU (0.81) äh das_is immer noch in: mein HER ein so-
897 NU WAS mich beRÜHRT wirklich °h
898 ZY hm_hm
899 NU (.) äh:: (0.74) auch wenn ich so was s:eHE (.) werd ich
dann (.) manchmal jetzt-
900 NU TRAUrig also;
901 NU [nämlich]das war dann HALT °h (0.27)
902 ZY [hm_hm]
903 ZY hm_hm
904 NU ((Mundgeräusch)) was ich wollte;
905 NU (0.26)
906 ZY hm_hm
907 NU (0.77) u:nt (1.35) IN deutschland (.) wenn ich sowieso in
deutschLAND wär würd ich-
908 NU (.) hm WÜRde von mir sowieso viel BESseres werden als
JETZT;
909 NU (2.21) [((Mundgeräusch))] AUCH (.) die umgebung oder AUCH-
910 NU (1.42) [(0.37)]die geLEgenheiten was du in
DEUTSchland hast hast_e hier nicht;

Sie beginnt den Entwurf für ein alternatives Leben in Deutschland mit WENN ich in deutschLAND-(0.6) äh geBLIEben wäre, also wenn wir NICHT umgezogen wärn, (891/892) und macht durch die Verwendung des Personalpronomens *wir* deutlich, dass die Übersiedlung in die Türkei nicht ihre Entscheidung, sondern die ihrer Familie war. Anschließend führt sie aus, welchen Beruf sie gewählt hätte, wenn sie in Deutschland geblieben wäre: würde ich

¹² Zur Erläuterung der Siglen: NU bezeichnet die Informantin Nesrin, ZY ist die Interviewerin.

beSTIMMT architektur studiern (.); (894). Dass ein ihr erstrebtes Architekturstudium nur in Deutschland möglich erscheint, impliziert, dass sie diesen Bildungsweg in der Türkei nicht gehen konnte. Auf der Basis meines ethnografischen Wissens dürfte der Grund dafür gewesen sein, dass es für sie damals in der türkischen Provinz nicht möglich war, die Wissenslücken zu schließen, um die Voraussetzungen für ein Architekturstudium in der Türkei zu erfüllen. Deshalb musste sie das Germanistik-Studium wählen; dafür hatte sie die Voraussetzungen, aber es entsprach nicht ihrem Wunsch und nicht ihren Fähigkeiten.

Dann bewertet sie den Kontrast zwischen Wunsch und Realität und verwendet dafür eine Formel zum Ausdruck tiefer emotionaler Betroffenheit: *äh das is immer noch in: mein HER ein so-* (896). Die Äußerung erinnert an die türkische Formel „hala kalbimde sızdır“ (‘es ist immer noch in meinem Herzen so ein Schmerz’), die charakteristisch ist für arabeske türkische Liebeslieder.¹³ Mit solchen arabesken Formeln wird in Liebesliedern der Schmerz über einen Herzenswunsch ausgedrückt, der aufgrund eines selbst- oder fremdbestimmten Ereignisses unerfüllt geblieben ist. Diese Formel überträgt Nesrin ins Deutsche, bricht dann aber die formelhafte Äußerung ab und reformuliert ihre Schmerzempfindung: *WAS mich beRÜHRT wirklich. äh:: (0.74) auch wenn ich so was s:eHE (.) werd ich dann (.) manchmal jetzt- TRAUrig also; (897-900)*. Die in der Reformulierung verwendeten Ausdrücke „berührt werden“ und „traurig werden“ gehören zu Nesrins deutschsprachigem Repertoire für emotionale Ausdrücke. Nesrins Formulierungen für Schmerz und Trauer über die verpasste Lebenschance in Deutschland – zunächst in einem türkischen, dann in einem deutschen Format – spiegeln den Kontrast, der für sie zwischen den Lebenswelten „Türkei“ und „Deutschland“ immer noch besteht. Dann stellt sie dar, wodurch ihre Trauer ausgelöst wird: *auch wenn ich so was s:eHE (.) werd ich dann (.) manchmal jetzt- TRAUrig also; [nämlich] das war dann HALT (...) was ich wollte; (899/904)*. Bei dem deiktischen Ausdruck *wenn ich so was s:eHE* deutet sie auf modere Hochhäuser, die sie vom Zimmer, in dem unser Gespräch stattfindet, sehen kann. D.h. der Auslöser für ihre Trauer sind architektonisch anspruchsvolle Bauwerke. In Momenten, in denen Nesrin solche Bauwerke sieht, erlebt sie auch heute noch – darauf verweist die Präsensform der Verben – die verpasste Chance eines Architekturstudiums in Deutschland besonders eindringlich. Schöne Gebäude lösen in ihr, der Architektur-Begeisterten, nicht Freude aus, sondern Trauer über den unerfüllten Berufswunsch.

¹³ Vgl. Sibel Ocak (2012, S. 229, Fußnote 21). Sie beschreibt die arabeske Kultur in der Türkei als eine stets präsenste des Leids, der Sehnsucht und des Schmerzes. „Als Konsumenten der arabesken Musikrichtung gelten in der Türkei insbesondere Menschen aus der Unterschicht (vgl. Baraz/Diaconu 2006, S. 231). Bekanntester Vertreter der Arabesk-Musik in der Türkei ist Orhan Gencebay, den auch Fatih Akin in seinem Dokumentarfilm über die türkische Musikkultur ‘Crossing the Bridge’ (2005) vorstellt.“

Der alternative Lebensentwurf, der bisher auf die Berufsebene bezogen war, wird im letzten Schritt auf die gesamte Lebenssituation bezogen: u:nt (1.35) IN deutschland (.) wenn ich sowieso in deutschLAND wär würd ich-. hm WÜRde von mir sowieso viel BESSeres werden als JETZT; AUCH (.) die umgebung oder AUCH- die geLEgenheiten was du in DEUTschland hast hast_e hier nicht; (907-910). Nesrin entwirft für sich ein völlig anderes Leben in Deutschland, das in maximalem Kontrast zu ihrer Lebenssituation in der Türkei steht: In Deutschland hätte sie bessere Berufschancen, ein anderes soziales Umfeld und vielfältige Möglichkeiten, um ihre Fähigkeiten zu entwickeln. In dieser Darstellung wird Deutschland zum Synonym für „unbegrenzte Möglichkeiten“ im beruflichen und sozialen Bereich, für Dinge, die Nesrin dort erleben könnte, die ihr aber in ihrer gegenwärtigen Lebenswelt versagt sind. Den Kontrast zu diesem positiven Deutschlandbild bildet die Lebenswelt in der Türkei, die über die Kontrastherstellung zum Synonym für „persönliche, soziale und berufliche Einschränkung“ wird.

Die positive Charakterisierung Deutschlands erfolgt über die Merkmale „optimale Entwicklungsmöglichkeiten“ (viel BESSeres werden) und „anregendes soziales Umfeld“ (die umgebung oder AUCH- die geLEgenheiten). Die positive Entwicklung eines Menschen ist aus Nesrins heutiger Perspektive abhängig von solchen Bedingungen, die sie in Deutschland gegeben sieht, aber nicht in der Türkei.

Fazit: Über den alternativen Lebensentwurf, der ihrem Wunsch entspricht, aber in Kontrast zu ihrer Lebenssituation in der Türkei steht, stellt sich Nesrin als eine leidende Person dar, die nur geringe Handlungsmöglichkeiten aufgrund von nicht selbst zu verantwortenden Umständen hatte, die verhindert haben, dass ihr Wunsch sich erfüllen konnte. Das, was sie erreichen wollte, wurde ihr durch den Umzug in die Türkei verwehrt. Sie stellt sich als auch heute noch Schmerz-Erfahrende dar. Das für ihren Schmerz verantwortliche Agens wird an keiner Stelle explizit genannt, sondern nur über pronominale Referenz angedeutet. Nesrin positioniert sich gegenüber ihrer Familie als unter deren Handlungen Leidende; der Interviewerin gegenüber positioniert sie sich als nicht ursächlich verantwortlich dafür, dass sie einen Ausbildungsweg hat wählen müssen, der nicht ihrem Wunsch entsprach.

5. ERFAHRUNG VON KOMMUNIKATIONSUNFÄHIGKEIT

5.1 Verlust des Deutschen

Der Umzug in die Türkei hat für Nesrin dramatische Konsequenzen in Bezug auf ihre deutschen Sprachkompetenzen. Da sie keine Möglichkeit hatte in Deutsch zu kommunizieren, verlor sie Deutsch. Den Verlust der Sprache verbindet sie mit dem Verlust ihrer Identität:

982 NU manche (.) sachen also zum beisp_ ja tasche bedeutet (.)
das oder stuhl bedeutet das (.) aber so °h äh_n SATZ zu
bilden oder äh (.) kommunizieren (.) ging dann NICHT mehr;
983 (1.16)
984 NU ähm DAS war für mich auch sowieso die (0.2) KAtastrophe-
985 NU (0.61) äh: (1.08) ICH hab mir immer gesacht-
986 NU (0.23) zu MEInen eltern AUCh;
987 NU stellen_se v eh ich bin in deutschLAND geboren DA
aufgewachsen °h und ich kann die SPRAche nicht mehr;
988 NU °hh das tut je WIRKlich jemandem sehr sehr weh,

Nesrin beginnt mit der Feststellung, dass ihr Ausdrucksvermögen in Deutsch auf die Bezeichnung einzelner Gebrauchsgegenstände reduziert war, und sie komplexe Sachverhalte nicht mehr ausdrücken konnte: manche (.) sachen also zum beisp_ ja tasche bedeutet (.) das oder stuhl bedeutet das (.) aber so °h äh_n SATZ zu bilden oder äh (.) kommunizieren (.) ging dann NICHT mehr; (982). Nesrin konnte Beziehungen zwischen Sachverhalten nicht mehr verbalisieren, keine Satzkonstruktionen mehr bilden, sich nicht adäquat mit anderen verständigen und weder Emotionen noch abstrakte Zusammenhänge verbalisieren. Die Reduktion auf Einwortäußerungen erlebte sie als Verlust von Autonomie: ähm DAS war für mich auch sowieso die (0.2) KAtastrophe- (984). Mit dem Erleben der Unfähigkeit, sich auszudrücken und mitzuteilen, verbindet sie den Verlust ihrer persönlichen und sozialen Identität. Dieses Erleben formuliert sie in Selbstgesprächen und in Gesprächen mit den Eltern folgendermaßen: ICH hab mir immer gesacht- zu MEInen eltern AUCh; ich bin in deutschLAND geboren DA aufgewachsen °h und ich kann die SPRAche nicht mehr; (985/986/987).

Aus der Verlustererfahrung werden für sie Geburtsort, Sozialisation und Sprache zur identitätsstiftenden Einheit, die durch die Migration in die Türkei zerstört worden ist. Wie tief ihre Verstörung damals war und auch heute noch ist, drückt sie aus durch: das tut je WIRKlich jemandem sehr sehr weh, (988). Sie stellt ihr Erleben nicht als individuelles damaliges Unglück dar (z.B. „das tat mir sehr weh“), sondern es wird durch die Verwendung

des Indefinitpronomens *jemandem* und durch die Präsensform *tut* als für jedermann nachvollziehbaren Zustand generalisiert. Die Beschreibung ihres damaligen Zustands durch *Katastrophe* erinnert an die Statusprädikate aus der Liste der Prädikatsausdrücke (vgl. Lucius-Hoene 2012, S. 49), die einen unveränderlichen Zustand beschreiben. Nesrin erlebte die damalige Reduktion ihres Ausdruckvermögens als einen schrecklichen Verlust.

5.2 Türkisch: nie gelernt

Auch im Türkischen machte sie die Erfahrung, dass sie nur reduzierte Ausdrucksmöglichkeiten hatte; sie verwendete „falsche“ Wörter oder sprach sie „falsch“ aus. Doch statt aus ihrer Umgebung Unterstützung zur Verbesserung ihrer Türkischkenntnisse zu erfahren, wurde sie nur ausgelacht. Das stellt sie im folgenden Gesprächsausschnitt dar:

1118 NU manchmal (.) wo ich das WORT vielleicht FALSCH (.) äh
ausgedrückt habe-

1119 NU oder auch von der hm::-

1120 ZY hm_hm

1121 NU klingt (.) äh dings halt ähm-

1122 NU (2.96)

1123 ZY vom KLANG her,

1124 NU vom klang her JA auch aus_ieem-

1125 ZY aussprache

1126 NU AUSsprache falsch ausgedrückt-

1127 NU °hh (.) ham sie sich lustig gemacht tot gelacht-

1128 NU was weiß ich;

1129 NU und das hat mich dann AUCH sehr berührt also STATT-

1130 NU DAS zu machen könntet ja ihr mir sagen ey,

1131 NU nesrin du hast das falsch gesagt und das richtige ist DAS
unt,

1132 NU °h (0.33) das KAM nie;

Nesrin beginnt mit der Feststellung, dass es ihr öfter passiert ist, dass sie den situativ adäquaten Ausdruck nicht anwenden konnte und ihre Sprechweise nicht dem türkischen Standard entsprach: *manchmal (.) wo ich das WORT vielleicht FALSCH (.) äh ausgedrückt habe- [...] vom KLANG her* (1118-1123) und von der *AUSsprache* (1126). Vermutlich gab es in ihren Äußerungen viele Transfers aus dem Deutschen im Bereich von Lexik, Prosodie und Phonetik.¹⁴ Ihr „Türkisch“ hatte wahrscheinlich Ähnlichkeiten mit dem Tür-

¹⁴ In der gesprochenen Sprache befinden sich die auffallendsten Unterscheidungen zwischen dem Deutschen und Türkischen im Bereich von Akzentsetzung, Intonationsverlauf und Phonetik. Der Unterschied in der Akzentsetzung besteht darin, dass im Türkischen in der Regel Wort- und Satzakkzent am Ende des Wortes bzw. des Satzes auftreten.

kisch vieler Migrantenkinder in Deutschland, die Türkisch nicht im Unterricht, sondern im familiären Umfeld erworben und bereits im Kindergartenalter türkische Elemente mit deutschen und anderssprachigen Elementen vermischt haben. (Zu deutsch-türkischen Mischungen von Migrantenkindern und -jugendlichen vgl. u.a. auch Aslan 2005; Cindark 2010; Keim 2008; Keim et al. 2012; Sirim 2009.) Im nächsten Zug beschreibt Nesrin die Reaktion der Anderen auf ihre sprachlichen Auffälligkeiten: *ham sie sich lustig gemacht tot gelacht- was weiß ich; (1127)*. Diese Art der Reaktion erlebte Nesrin als Ausgrenzung, ausgedrückt durch die Steigerung von „lustig gemacht“ zu „totgelacht“, und sie fühlte sich zutiefst verletzt: *und das hat mich dann AUCH sehr berührt (1129)*.

Um Nesrins damalige Verletzung verstehen zu können, sind einige Hintergrundinformationen notwendig: Die Einstellungen, Haltungen und Stereotypen, die vor ca. 20 Jahren viele Einheimische aus der türkischen Schwarzmeer-Provinz den „Rückkehrern“ aus Deutschland entgegen brachten, habe ich selbst erlebt.

Deutsch hatte kein Prestige wie z.B. Englisch oder Französisch, die als Fremdsprachen hoch geschätzt waren. Deutsch gehörte zu den mitgebrachten Merkmalen der Rückkehrer, die die Einheimischen belächelten oder auch verachteten. Die deutschsprachigen Fähigkeiten der Rückkehrer wurden weder in den Familien noch im neuen sozialen Umfeld geschätzt. Vielmehr wurden die Rückkehrer wegen des Einflusses deutschsprachiger Elemente auf die türkische „Muttersprache“ ausgelacht und als „schlechte Muttersprachler“ verhöhnt. Ihnen wurden auch kognitive Defizite zugeschrieben im Sinne von: „wer seine Muttersprache nicht (mehr) kann, der ist dumm, ungebildet und tölpelhaft“. Die Darstellung ihrer Reaktion auf das ausgrenzende und verletzend Verhalten der Umwelt und *das hat mich dann AUCH sehr berührt (1129)* impliziert, dass Nesrin Erfahrungen dieser Art gemacht hat.

Danach formuliert sie einen alternativen Handlungsentwurf für die Anderen, den sie sich als Reaktion auf ihr abweichendes Türkisch gewünscht hätte: *also STATT- DAS zu machen könntet ja ihr mir sagen ey, nesrin du hast das falsch gesagt und das richtige ist DAS (1129-1131)*.

Es gibt jedoch auch Ausnahmen. Zum Beispiel verschiebt sich bei suffigierten Wörtern der Akzent oft auf die vorangehende Silbe (vgl. Cimilli/Liebe-Harkort 1976, S. 12). Im Deutschen dagegen liegt der Wortakzent häufig auf der ersten Silbe. In zusammengesetzten Wörtern hat meistens das erste Wort den Akzent, etc. Einer der auffallendsten Normverstöße tritt bei der Artikulation von Konsonanten auf. Zum Beispiel >bir< (eins/ein/eine) [biɪ] statt [bir] wird phonetisch durch den Unterschied >R< [ɹ] statt >r< [r] angezeigt. Ein weiterer Kontrast ergibt sich bei der Qualität von Vokalen. Während im Deutschen kurze, geschlossene und lange offene Vokale bedeutungsunterscheidende Qualität haben, gibt es im Türkischen keine langen Vokale (vgl. Bayrak 2012, S. 65).

Die gewünschte Reaktion wäre gewesen:

- sie als Zugehörige der Peergroup zu behandeln, verdeutlicht durch die jugendsprachliche Adressierung mit Aufmerksamkeitsmarker *ey, nesrin,*
- sie freundschaftlich auf den Fehler hinzuweisen *du hast das falsch gesagt,*
- ihr die richtige Formulierung vorzugeben und das *richtige ist DAS.*

Doch ein solches unterstützendes Verhalten der Anderen blieb aus: *unt, das KAM nie; (1132).* In der Szene entwirft sie, wie man ihr hätte helfen können Türkisch zu erwerben. Dabei weist sie auch auf ein Agens hin: Es sind ihre Mitschüler, angezeigt durch die Adressierung *ey, nesrin,* die sie hätten unterstützen können. Durch den Entwurf einer gewünschten Handlungsweise der Anderen, der in maximalem Kontrast zur Realität steht, verdeutlicht Nesrin wieder ihre damalige Hilflosigkeit und Ausgrenztheit.

Kurze Zeit später beschreibt sie ihre sprachlichen Auffälligkeiten, die durch Transfers aus dem Deutschen bedingt waren:

1196 NU *un nach_ner WEIlle ham sie sich darüber lustig gemacht;*
 1197 NU *weil ich aus deutschland komme-*
 1198 NU *weil mein: (.) diaLEKT oder so die AUSsprache dann halt falsch war,*

Fazit: Nesrin ist das einzige Kind in einer Kleinstadt in der türkischen Provinz, das in einem anderen Land sozialisiert wurde. Sie erlebt die sprachlichen und sozialen Fähigkeiten, die sie in Deutschland erworben hat, in der neuen Umwelt als wertlos und hat keine Möglichkeiten, ihr bereits erworbenes sprachliches Wissen weiterzuentwickeln. Im Gegenteil, sie muss es durch neues Wissen ersetzen, bei dessen Erwerb sie keine Unterstützung aus ihrem neuen Umfeld erhält. Das Bewusstwerden der Unmöglichkeit, sich in einer der beiden Sprachen adäquat auszudrücken und soziale Anerkennung zu gewinnen, erlebt sie als „Katastrophe“; eine Welt bricht zusammen, ohne Aussicht darauf, dass sie eine neue aufbauen könnte. Nesrin erlebt den Verlust sozialer Handlungsfähigkeiten und kognitiver Ausdrucksmöglichkeiten als Verlust ihrer Identität. Die verlorene Sprache Deutsch wird dafür zum Symbol. Das damals erlebte Leid beschäftigt sie auch heute noch, wie die generalisierten Äußerungen von Berührtheit, Trauer und Schmerz zeigen.

6. FORDERUNG AN DIE ELTERN: VERÄNDERUNG DER LEBENSBEDINGUNGEN

Nesrin sah in der türkischen Provinz die Ursache für ihre sprachliche und soziale Verarmung. Sie forderte von ihren Eltern, nach Deutschland zurückzukehren oder in die Großstadt Istanbul umzuziehen.

1232 NU UN:D wo ich dann HALT in der (.) sechs sieben ACHten
KLASse war;
1233 NU hab ich dann zu mein vater gesagt ENTweder nach (.)
DEUTSCHland oder istanbul;
1234 NU ICH studier nicht mehr.
1235 NU (0.2)
1236 ZY hm[hm]
1237 NU [ich]LASS die schule.
1238 NU nämlich (.) ich hab mein deutsch WIRKlich verLOren,
1239 NU UND ich möchte das NICHT verliern.
1240 NU ((Hintergrundgeräusch)) °h un:d hier in sinop zu BLEIben
macht (.) w_w nutzt mir AUCH nichts,

Nesrin bildet einen Erinnerungsprozess nach, in dem die Entscheidung stattfindet, die sie allein getroffen hat: UN:D wo ich dann HALT in der (.) sechs sieben ACHten KLASse war; (1232). Das Ergebnis ihres Entscheidungsprozesses stellt sie dann in einer verkürzten Szene mit dem Vater dar, in der sie ihm eine ultimative Forderung vorträgt: hab ich dann zu mein vater gesagt ENTweder nach (.) DEUTSCHland oder istanbul; (1233). Zur Verstärkung schiebt sie die Drohung nach: ICH studier nicht mehr.[ich] LASS die schule. (1234/1237). Mit der Drohung die Schule abzubrechen, trifft sie beim Vater einen wunden Punkt, da er weiterführende Bildungspläne für seine Tochter hat. Dann begründet sie ihre Forderung, indem sie ihm die Ausweglosigkeit ihrer Situation vorführt: nämlich (.) ich hab mein deutsch WIRKlich verLOren, UND ich möchte das NICHT verliern. (1238/1239).

Dem Vater gegenüber nennt sie den Verlust des Deutschen als Grund für ihre Forderung und macht ihm deutlich, dass Deutsch für ihr weiteres Leben fundamental ist: UND ich möchte das NICHT verliern. (1239). Die Ausweglosigkeit ihrer Situation drückt sie durch den Verlust der deutschen Sprache aus und macht Deutsch wieder zum Symbol für den Verlust der früheren Lebenswelt. Im nächsten Zug appelliert sie an die Einsicht des Vaters: un:d hier in sinop zu BLEIben macht (.) w_w nutzt mir AUCH nichts,. Sinop (am Schwarzen Meer) als Herkunfts- und Rückkehrort der Eltern hat für sie

keine Zukunftsperspektive. Mit diesem Argument hat sie Erfolg: Der Vater lässt sich überzeugen und die Familie zieht nach Istanbul um. Dort besucht Nesrin ein deutschsprachiges Gymnasium.

Fazit: In dieser Szene positioniert sich Nesrin als eine Person, der es gelingt, dem Vater ihre Situation und ihren Wunsch nachvollziehbar zu machen. Dadurch dass sie implizit an seinen Bildungswunsch für die Tochter appelliert, gelingt es ihr auch den Umzug der Familie nach Istanbul durchzusetzen. Sie zeigt starke Agentivität durch

- die ultimative Forderung an den Vater, entweder nach Deutschland zurückzukehren oder nach Istanbul umzuziehen;
- die Drohung, keine Ausbildung zu machen;
- den Hinweis, dass sich an dem Ort, den die Eltern in der Türkei gewählt haben, für sie keine Lebensperspektive eröffnet.

Die Hervorhebung der eigenen Perspektive erfolgt durch die mehrfache Verwendung des Personalpronomens *ich*

- beim Erinnerungsprozess, wann ihre Entscheidung zustande kam: UN:D wo ich dann [...] (1232);
- bei der Hervorhebung der Eigenagentivität: hab ich dann [...] (1233);
- in der zweimaligen expliziten Drohung: ICH studier nicht mehr (1234); ich LASS die Schule (1237);
- bei der Begründung der Eigenenhandlung: nämlich (.) ich hab [...] (1238);
- bei der expliziten Formulierung ihres Wunsches: UND ich möchte [...] (1239).

Die Berücksichtigung der Perspektive der Eltern kommt nur in dem Verweis auf deren Herkunftsort Sinop zum Ausdruck und wird als nutzlos für sie selbst bewertet: nutzt mir AUCH nichts, (1240).

6.1 Wiedergewinnung von Deutsch

Im deutschsprachigen Anadolu-Gymnasium in Istanbul holt sich Nesrin von einem deutschen Lehrer Hilfe zur Verbesserung ihrer Deutschkompetenzen. Das stellt sie im folgenden Gesprächsausschnitt dar:

- 1267 NU UN:D wo ich dann zu reiner (.) äh hin (.) äh mit reiner
geredet habe-
- 1268 NU hat er mir (.) zu mir gesagt (.) JA du hast einen-
- 1269 NU (0.53) zum GLÜCK immer noch dieses-
- 1270 NU (0.67) die ausch also dieses diaLEKT mit den äh dieses akZAN-
- 1271 NU dieses deutsch (0.27) un:d (.) der hat mir dann immer geHOLfen-

In der Darstellung der Interaktionssituation mit dem Lehrer positioniert sich Nesrin als selbstbewusste und zielgerichtet handelnde Person: Sie sucht den Lehrer aus eigener Initiative auf, duzt ihn, spricht ihn mit dem Vornamen an und fragt ihn nach seinen Eindrücken zu ihrem Deutsch. Sie ist initiativ, überwindet die Barriere zu einer Autoritätsperson, schafft es, eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen und erreicht, dass der Lehrer ihr hilft. Sie zeigt starke Agentivität. Mit der Wahl des Lehrers und ihrer Initiativen ihm gegenüber hat sie Erfolg. Das, was in der türkischen Provinz zu ihrem sozialen Ausschluss geführt hatte, ihr Deutsch gefärbtes Türkisch, bewertet er positiv: Glücklicherweise (zum GLÜCK (1269)) seien die prosodischen Merkmale, Akzentsetzung und Aussprache eines authentischen Deutsch bei ihr noch vorhanden. Durch die Anerkennung ihrer Deutschkompetenz erfährt Nesrin eine Neubewertung ihrer Person und ihrer Fähigkeiten.

Die Unterstützung des Lehrers erlebte sie während der gesamten Schulzeit, und ihre Erfolge in Deutsch bildeten die Grundlage für das spätere Germanistikstudium. Mit der Wiedergewinnung und Entwicklung ihrer Deutschkompetenz gewann Nesrin Selbstvertrauen. Sie lernte auch, sich sprachlich und sozial in verschiedenen Rollen zu bewegen, als Jugendliche im Studium und beruflich als erfolgreiche zweisprachige Kundenbetreuerin in einem Callcenter.

6.2 Kritische Selbsteinschätzung der Deutschkompetenz

An ihrem ersten Tag an der Universität erlebte Nesrin eine weitere sprachliche Hürde. Sie stellte fest, dass ihr zum Germanistikstudium die Kompetenz im schriftsprachlichen Wissenschaftsdeutsch fehlte. Bisher dachte sie, dass sie Deutsch kann. Doch dann wurde ihr klar, dass sie nur eine Teilkompetenz in Deutsch erworben hatte. Selbstironisch kommentiert sie die damalige Selbsteinschätzung ihrer Deutschkompetenz:

1307 NU (.) die sprache kam mir SO anders vor also die (.) das war
so eine-
1308 ZY [hm]
1309 NU (1.0) HOCH geSCHMÜCKte oder ne GANZ andere SPRache was (.)
da er ge (.) geREdet hat-
1310 NU ich hab gesucht (.) EY alter ich kann kein DEUTSCH;
1311 NU (0.52) <<lachend> ich DACHte dass ich deutsch kenne >>-

Nesrin beschreibt ihre Eindrücke bei ihrem ersten Vorlesungsbesuch in Literaturwissenschaft: (.) die sprache kam mir SO anders vor also (1307). Sie erlebt die Unterschiede zwischen ihrem in der Schule erworbenen Alltagsdeutsch und der Sprech- und Darstellungsweise eines literaturwissenschaftlichen Professors und beschreibt sie folgendermaßen: das war so eine- (1.0) HOCH geSCHMÜCKte oder ne GANZ andere SPRache was (.) da er ge (.) geREdet hat- (1309).

Dann schlüpft sie in die Rolle einer Jugendlichen, die zur elaborierten Schriftsprache des Professors ihre eigene jugendsprachlich geprägte Ausdrucksweise kontrastiert: ich hab gesacht (.) EY alter ich kann kein DEUTSCH; Selbstironisch korrigiert sie die bisherige Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Deutschkompetenz: <<lachend> ich DACHte dass ich deutsch kenne >- (1311).

Fazit: Hier positioniert sich Nesrin als eine Person, die ihre damalige, jugendlich überzogene Selbsteinschätzung korrigieren und sich einer realistischen Selbstsicht öffnen konnte. Der Interviewerin (ihrer Lehrerin) gegenüber stellt sie sich agentivisch stark dar durch den Blick auf ihre sprachlichen Schwächen, an deren Beseitigung sie im Laufe des Studiums erfolgreich gearbeitet hat. Selbstironie drückt sie auch durch das Lachen aus.

6.3 Kritik an der mangelnden Deutschkompetenz der Mutter

Im folgenden Gesprächsausschnitt charakterisiert Nesrin das „Gastarbeiterdeutsch“ der ersten Migrantengeneration,¹⁵ das auch ihre Mutter spricht. Unter „Gastarbeiterdeutsch“ wird das ungesteuert erworbene Deutsch ehemaliger türkischer Gastarbeiter verstanden; es ist ein auf bestimmte Lebensbereiche reduziertes Deutsch, das sich durch den routinisierten Gebrauch im Alltag weitgehend stabilisiert hat. Gastarbeiterdeutsch wurde und wird auch viele Jahre nach der Rückkehr in die Türkei im Gespräch unter Rückkehrern verwendet, gelegentlich auch einheimischen Türken gegenüber. Im folgenden Gesprächsausschnitt zeigt Nesrin, dass ihre Mutter gelegentlich auch diese Sprachform verwendet. In einer Szene führt sie vor, wie die Mutter diese Sprachform verwendet, und in ihren Kommentaren zeigt sie, wie sie sie bewertet.

1631 NU (...) °h aber meine MUTter (.) wie gesagt (.) DIE hat
immer ja so (.)-
1632 NU TARzanca hat man das ja äh:: ausgedrückt-
1633 ZY hm_hm
1634 NU dieses deutschTürkische,
1635 ZY °h
1636 NU kann sich schon immer noch (.) an diese wörter,
1637 NU [er äh:](0.58) erinnern-
1638 ZY [hm_hm]
1639 NU °h
1640 (0.42)

¹⁵ Vgl. Keim (1978). Keim hat mit ihrer Pilotstudie „Gastarbeiterdeutsch: Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter“ erste Beobachtungen zum damals noch nicht erforschten Bereich gesammelt und mit linguistischen Verfahren analysiert.

1641 NU benutzt die AUCH immer NOCH,
 1642 NU (.) dieses (.) GRILL machen,
 1643 ZY hm_hm
 1644 NU (0.4) äh (.) KELLer
 1645 ZY hm_hm
 1646 NU auch wenn sie mit den türkischen NACHbarn hier redet,
 1647 ZY hm_hm
 1648 NU °h äh: lass uns das in KELLer oder (.) lass uns GRILL machen-
 1649 NU ich so anne NICHT grill-
 1650 NU das heißt in türkisch (.) MANGal also-

Nesrin bezeichnet das Deutsch der Mutter als TARzanca (Tarzanisch): [...] °h aber meine MUTter (.) wie gesagt (.) DIE hat immer ja so (.)-TARzanca hat man das ja äh:: ausgedrückt- dieses deutschTürkische. (1631-1634) und beschreibt es als Deutsch-Türkisch gemischte Sprachform. Die Bezeichnung „Tarzanisch“ wurde von Türken für das reduzierte Türkisch gegenüber Ausländern, hauptsächlich deutschen Touristen gegenüber verwendet.¹⁶ Die Bezeichnung wurde auch von der ersten Arbeitergeneration in Deutschland für das reduzierte Deutsch gegenüber Deutschen gebraucht,¹⁷ wenn deutsche Wörter in türkische Strukturen eingepasst wurden, grammatische Elemente fehlten (z.B. Verbflexion, Präpositionen, nominale Flexion) und nur kurze Sätze verwendet wurden, z.T. „Ein-Wort“-Sätze und viele Wiederholungen.¹⁸ Mit: kann sich schon immer noch (.) an diese wörter, [er äh:](0.58) erinnern- benutzt die AUCH immer NOCH, (1636/1637/1641) beschreibt Nesrin, dass die Mutter auch nach vielen Jahren der Rückkehr diese Art des Sprechens immer noch verwendet. Sie formuliert gemischte Äußerungen in verschiedenen Gesprächssituationen, z.B. auch beim gemeinsamen Grillen mit ihren türkischen Nachbarn:(.) dieses (.) GRILL machen, äh (.) KELLer auch wenn sie mit den türkischen NACHbarn hier redet, äh: lass uns das in KELLer oder (.) lass uns GRILL machen- (1642-1648).

¹⁶ Vgl. Hinnenkamp (1982), der in seiner vergleichenden Studie „Foreigner Talk und Tarzanisch“ am Beispiel des Deutschen und des Türkischen die Sprechweise gegenüber Ausländern untersucht hat. Es handelt sich dabei um das Deutsch (Foreigner Talk) der Deutschen gegenüber der in Deutschland lebenden Ausländern im Kontrast zum Türkischen (Tarzanca) der Türken deren Ausländern gegenüber.

¹⁷ In der oben genannten Studie Hinnenkamps bezeichnen türkische Informanten das Tarzanische als „Dil çorbası“, als eine „Sprachsuppe“, in der Sprachen miteinander vermischt werden (1982, S. 145). Zur Veranschaulichung des Tarzanischen als „Sprachsuppe“ hier noch einige Beispiele aus der oben genannten Studie (ebd., S. 146): „lohn – umuz“ (Lohn – unser) anstelle der türkischen Bezeichnung „maaş – imuz“; das Adjektiv „krank“ wird in verschiedenen Variationen verwendet, wie zum Beispiel „krank – yapmak“ (krank – machen) oder „krankta“ (Krankheit – in) anstelle der türkischen Bezeichnung „hasta olmak“ oder „rahatsız olmak“.

¹⁸ Zur detaillierten Beschreibung der Sprachstruktur von Tarzanca Hinnenkamp (1982, S. 102ff., 112).

Die in der Forschung angeführten Merkmale wie Ausfall von Artikel, Kasus, Präposition kommen auch in der Äußerung der Mutter vor, in GRILL machen und in dem Ausdruck in KELLER. Nesrin korrigiert die gemischte Äußerung der Mutter *ich so anne NICHT grill- das heißt in türkisch* (.) MANGAL also- (1649/1650) und führt vor, wie die Äußerung in Türkisch formuliert werden müsste. Sie zeigt damit, dass sie die Sprache der Mutter aus der Sicht türkischer Standardsprecher auffällig findet. Hier übernimmt sie deren Perspektive, die die Sprechweise der „Deutschländer“ als defizitär einstufen, und vertritt sie gegenüber ihrer Mutter.

Aus der Sicht von Sprechern des Istanbuler Türkisch – das medial als Standardtürkisch verbreitet wird – werden Sprecher, die durch Soziolekte, Dialekte und Tarzanca vom Standard abweichen, als sprachlich und sozial inkompetent bewertet. Dieses Wissen hat Nesrin durch schmerzhaftes Erfahrung als Migrantin mit schlechter Türkischkompetenz erworben (vgl. oben Kap. 5.2). An dieser kleinen Szene, in der sie die Mutter korrigiert, spricht sie als Standardsprecherin und macht die Mutter in Gegenwart der türkischen Nachbarn zu einer „Deutschländerin“. Aus der Perspektive türkischer Standardsprecher kann man sich über „Deutschländer“ offen lustig machen, auch in Gegenwart der Sprecher. Der Hintergrund dafür ist, dass die Tarzanca sprechenden Deutschländer oft auch eine enge Verbundenheit zu national-türkischen Traditionen pflegen, und der Kontrast zwischen beidem – schlechtes Türkisch/Tarzanca vs. Traditionsverbundenheit – macht sie aus der Perspektive einheimischer Türken zu lächerlichen Personen.

In dieser Szene entblößt Nesrin, eine Angehörige der zweiten Migrantengeneration, ihre Mutter als Angehörige der ersten Generation in Gegenwart von türkischen Einheimischen und macht sich offen über sie lustig. Nesrin positioniert sich gegenüber der Mutter als sprachlich kompetente Person, die es sich erlaubt sie zu korrigieren. Den türkischen Nachbarn gegenüber stellt sie sich als konform mit deren Sicht auf die Deutschländer und deren Bewertungen dar. Der Interviewerin gegenüber positioniert sie sich in der aktuellen Erzählsituation als sprachgewandt und sprachbewusst. In der Kritik am gemischten und grammatisch fehlerhaften Sprachgebrauch der Mutter kommt ihre sprachliche Normorientierung zum Ausdruck, die sie als Studentin der Germanistik ihrer Lehrerin gegenüber deutlich macht.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs berichtet Nesrin über ihre sprachlichen Erfahrungen im Callcenter in Istanbul, in dem sie viele ausländische Kunden aus Deutschland betreut. Das sind auch türkische Kunden der ersten Migrantengeneration, die seit vielen Jahren in Deutschland leben und schlechte Deutschkenntnisse haben. Auch vor diesem Hintergrund ist die Schärfe von Nesrins Kritik an der Mutter zu sehen: Nesrin verurteilt diese Türken, die, obwohl sie viele Jahre in Deutschland leben, Deutsch nie richtig gelernt haben.

7. ABRECHNUNG MIT DEN ELTERN UND NEUE SELBSTVERORTUNG

7.1 Zurückweisung der kulturellen Präferenz der Eltern

Bei der Rückkehrentscheidung der Eltern spielte die Fürsorge für die Großeltern in der Heimat eine entscheidende Rolle. Nesrins Situation, ihre Sozialisation und schulische Ausbildung in Deutschland wurden bei der Entscheidung ebenso wenig berücksichtigt wie ihre Zukunftsperspektiven. Im folgenden Gesprächsausschnitt stellt Nesrin das in einer Konfrontationsszene mit ihrer Mutter dar:

1966 NU ich hab immer zu denen gesagt ja NUR wegen eurer-
1967 NU (.) äh: (0.44) (.) MENTalität-
1968 NU (0.59) habt (0.39) IHR mein (.) LEBen verdorben
eigentlich;
1969 ZY (.) hm_hm
1970 NU (0.63) nur weil IHR weil EUre eltern in der türkei (.) warn-
1971 NU (0.42) seid ihr nach türkei umgezogen (.) unt-
1972 NU (0.53) aber MICH dabei habt ihr n_nicht-
1973 NU ALso (.) nicht daran gedacht WAS wird sie machen;
1974 NU (1.53) und das war dann halt das SCHLIMMste;
1975 NU und immer noch wenn ich das sage sagt sie <<rall> ja aber
°h bei meiner ZEIT war es auch so >-
1976 NU da DAS war DEIne zeit.

Nesrin beginnt die Darstellung mit der an die Interviewerin gerichteten Erklärung, in der sie einen schweren Vorwurf an die Eltern formuliert: ich hab immer zu denen gesagt ja NUR wegen eurer- (.) äh: (0.44) (.) MENTALität-(0.59) habt (0.39) IHR mein (.) LEBen verdorben eigentlich; (1966-1968). Nesrins Vorwurf enthält zwei Aspekte: die „Mentalität“ der Eltern sieht sie als Ursache dafür, dass sie Nesrins Leben verdorben haben. Mit der abstrakten Bezeichnung „Mentalität“ ist ein Bedeutungsrahmen indiziert, der auf dem Hintergrund meiner ethnografischen Kenntnisse Folgendes umfasst: Eine weit verbreitete Sicht unter türkischen Arbeitsmigranten war, nachdem genügend Ersparnisse im Ausland erwirtschaftet waren, in die Türkei zurückzukehren und sich dort eine Existenz aufzubauen.¹⁹ Wegen dieser Ori-

¹⁹ Für die meisten Arbeitsmigranten war eine langfristige Lebensplanung in Deutschland unter anderem auch wegen der rechtlichen Regelungen und der wirtschaftlichen Situation in Deutschland kaum möglich. Sie hatten vor allem befristete Aufenthaltsgenehmigungen und Arbeitsverträge befristet auf zwei Jahre. Zudem wurde die Rückkehr der Arbeitsmigranten von der deutschen Seite aus durch die Auszahlung der Rentenbeiträge im Jahre 1984 gefördert.

entierung schränkten die türkischen Arbeitsmigranten ihr Leben in Deutschland auf ein Minimum ein, sparten das verdiente Geld und lebten immer nur auf die Rückkehr hin. Die Situation der Kinder, die den deutschen Kindergarten und die deutsche Schule besuchten, wurde nicht berücksichtigt.

Diese Ignoranz in Bezug auf die Situation der Kinder, die deren Leben total verändert hat, wirft Nesrin ihrer Mutter vor. Dann konkretisiert sie den Vorwurf und deckt die Handlungsmotive der Eltern auf: nur weil IHR weil EUre eltern in der türkei (.) warn- seid ihr nach türkei umgezogen (.) unt- (0.53) aber MICH dabei habt ihr n_nicht- ALso (.) nicht daran gedacht WAS wird sie machen; (1970-1973). Ausschlaggebend für die Rückkehrentscheidung war also die Fürsorge für die Großeltern. Nach der Generationenverpflichtung, die in der Türkei immer noch in weiten Bevölkerungsteilen gilt, war es selbstverständlich, dass die erwachsenen Kinder sich um die alten Eltern kümmerten und sie versorgten, da die wenigsten ausreichende Renten- und Krankenversicherungen hatten. Für die Familie wäre es eine Schande gewesen, die alten Eltern in ein Altersheim zu geben. Das ist eine immer noch tief verwurzelte Tradition, vor allem in ländlichen Gebieten (vgl. Schiffauer 1991; Nauck/Schönflug (Hg.) 1997; Kağıtçıbaşı/Sunar 1997; Sirim 2012). Inbezug auf die eigenen Kinder gingen Eltern davon aus, dass das, was für sie selbst gut ist, auch für die Kinder gut ist. Diese traditionsbezogene Haltung verurteilt Nesrin aufs Schärfste: (1.53) und das war dann halt das SCHLIMMste; (1974).

Dann stellt Nesrin dar, dass der kulturbasierte Generationenkonflikt immer wieder zu Auseinandersetzungen mit der Mutter führt. Jedes Mal, wenn sie das Thema anspricht, ist die Reaktion der Mutter die gleiche: und immer noch wenn ich das sage sagt sie <<rall> ja aber °h bei meiner ZEIT war es auch so >- (1975). Die Mutter nennt hier explizit ihre traditionsgebundene Handlungsorientierung als Beweggrund für die Migration in die Türkei, mit der sie das Unglück der Tochter auslöste. Die Haltung der Mutter bewertet Nesrin als der Vergangenheit verhaftet: DAS war DEIne zeit. (1976). Sie zieht eine klare Grenze zwischen den Wertorientierungen der Mutter und ihren eigenen.

Fazit: Nesrin positioniert sich gegenüber der Mutter als eine selbstbewusste, eigenständige Person, die sich von der Tradition und dem sGenerationenmodell der Eltern verabschiedet. Sie zeigt starke Agentivität, indem sie in einer offenen Szene den Konflikt mit der Mutter austrägt, ihr in Bezug auf die Rückkehrentscheidung falsche Prioritäten vorwirft und ihre traditionelle Denk- und Handlungsweise mit Entschiedenheit zurückweist. Der Interviewerin gegenüber positioniert sie sich als starke, konfliktfähige und modern denkende junge Frau. Das sind Eigenschaften, die sie auch bei der Interviewerin unterstellen kann.

7.2 Kampf um die Anerkennung einer eigenständigen Zugehörigkeit

Im folgenden Gesprächsausschnitt diskutiert Nesrin mit ihrer Mutter die eigene kulturelle Zugehörigkeit und zeigt, welche Aspekte für sie entscheidend sind.

1998 NU und wenn ich zu meiner mutter sage ich bin DA geborn-
 1999 NU (0.96) ich möchte mal-
 2000 (0.59)
 2001 NU HINGehen und mal kucken also was::-
 2002 ZY hm_hm
 2003 NU sich da geÄNdert hat ALso-
 2004 NU [°h](.) auch (.) was weiß ich (.),
 2005 ZY [hm_hm]
 2006 NU ich vermiss auch dieses KÄsekuchen oder (.) ANdere sachEN
 von deutschland was es dann halt hier nich GIBT °h (.)
 dann sach se JA was willst_en da machen;
 2007 NU <<all> ja (.) dann geh zu deiner heimatstadt AUCH nicht >,
 2008 NU (0.27)
 2009 ZY hm_hm
 2010 NU (0.52) das ist nicht das gleiche <<f> das IST das gleiche
 du bist da geBOren (.) in sinop und ich bin in DEUTSCHland
 geboren >.
 2011 NU [al]so °h (.) für DICH hat_s (.) vielleicht nicht so VIEL
 (-) bedeutet es nicht so viel aber für mich SCHON also;
 2012 ZY [hm]
 2013 NU (.) °h (0.24) äh meine SCHUle meine umGEbung-
 2014 NU meine KINDheit ist da also;
 2015 NU °h
 2016 ZY hm_hm
 2017 NU (.) un:t (0.24) aber wie gesacht (.) das war von (.) VOLL
 egoistisch von meinen eltern was sie gemacht haben,
 2018 ZY hm_hm
 2019 NU (0.44) äh die ham (.) nur (.) an SICH gedacht (.) und nich
 an MICH,
 2020 ZY (0.66)
 2021 NU auch mit den SPRACH (.) oi (.) auch mit den SCHUlen und so also-
 2022 NU °h äh ich bin schon FROH dass ich die (.) UNI gewonnen
 HÄBe;

Die Auseinandersetzung mit der Mutter stellt Nesrin in einer generalisierten Szene dar. Sie beginnt mit einem Wenn-Dann-Format; im Wenn-Teil der Äußerung: und wenn ich zu meiner mutter sage ich bin DA geborn- ich möchte mal- HINGehen und mal kucken also was::- sich da geÄNdert hat ALso- [°h](.) auch (.) was weiß ich (.),ich vermiss auch dieses

KÄsekuchen oder (.) ANdere sachen von deutschland was es dann halt hier nich GIBT ° [...] (1998-2006) drückt sie ihren Wunsch aus nach Deutschland zu fahren, nach Veränderungen zu schauen und die Dinge wieder zu sehen, die sie seit damals vermisst (z.B. Käsekuchen) und die es in der Türkei nicht gibt. Im Dann-Teil folgt die Reaktion der Mutter: dann sach se JA was willst_en da machen; (2006). Die Wahl des Darstellungsformats zeigt, dass es sich bei der Auseinandersetzung zwischen Mutter und Tochter um eine immer wiederkehrende Situation handelt. Die lapidare Äußerung der Mutter drückt Unverständnis für den Wunsch der Tochter aus. Die umfassendere Bedeutung, die die Äußerung der Mutter für Nesrin hat, wird aus ihrer folgenden Antwort deutlich: <<all> ja (.) dann geh zu deiner heimatstadt AUCH nicht >, (2007).

Dass Nesrin hier die Bezeichnung „Heimatstadt“ verwendet, impliziert, dass sie die Äußerung der Mutter in dem Sinne verstanden hat, dass diese Deutschland nicht als Nesrins Heimat sieht. Sie kontert, dass die Mutter dann auch nicht in die eigene Heimatstadt (Sinop) gehen sollte. Für Nesrin hat die Bezeichnung „Heimatstadt“ zwei Bezüge: Für sie selbst referiert sie auf Deutschland, für die Mutter auf Sinop. Nesrin zieht hier eine klare Linie zwischen dem Heimat-Verständnis der Mutter und dem eigenen Verständnis. Das Heimatverständnis der Mutter gründet in einer, in der Türkei immer noch weit verbreiteten Tradition, nach der „Heimat“ als der Ort verstanden wird, in der die (Groß-)Familie über mehrere Generationen hinweg lebte. Dieser Ort wird auch dann noch als „Heimat“ verstanden, wenn nachgeborene Familienmitglieder auswandern und in fremden Ländern ihren Lebensmittelpunkt finden. Das sieht Nesrin anders: Für sie ist Deutschland, wo sie geboren und aufgewachsen ist, das Herkunfts- und Heimatland. Es hat für sie den gleichen emotionalen Stellenwert, wie für die Mutter die türkische Heimatregion der Vorfahren. Dieser Gleichstellung von traditionellem und „neuem“ Verständnis von Heimat widerspricht die Mutter: (0.52) das ist nicht das gleiche . (2010). Doch Nesrin besteht auf der Gleichheit: <<f> das IST das gleiche. du bist da geBOren (.) in sinop und ich bin in DEUTSCHland geboren >. (2010). Damit bricht sie auch mit der Tradition, in der die Eltern ihre Zugehörigkeit definieren, und stellt dem ihr neues Verständnis von „Heimat“ gegenüber.

Im folgenden Kommentar: [al]so °h (.) für DICH hat_s (.) vielleicht nicht so VIEL (-) bedeutet es nicht so viel aber für mich SCHON also; (2011) zeigt sie Verständnis für die Position der Mutter, dass für sie Deutschland keine emotionale Bedeutung hat. Aber gleichzeitig stuft sie die Eigenperspektive hoch: äh meine SCHULE meine umGEBung- meine KINDheit ist da also; (2013,2014). Die dreifache Verwendung des Possesivpronomens „meine“ und die starke Akzentuierung der Nomina unterstreicht die Bedeutung ihres neuen Verständnisses von Zugehörigkeit, das sich durch die Sozialisation in Deutschland herausgebildet hat.

Der abschließende Blick auf die eigene Situation enthält einen umfassenden Vorwurf an die Eltern: un:t (0.24) aber wie gesacht (.) das war von (.) VOLL egoistisch von meinen eltern was sie gemacht haben, (0.44) äh die ham (.) nur (.) an SICH gedacht (.) und nich an MICH, auch mit den SPRACH (.) oi (.) auch mit den SCHULen und so also-. (2017-2021). Hier stellt Nesrin einen autoepistemischen Erkenntnisprozess dar, in dem sie die eigene Lebenssituation als durch schuldhaftes Verhalten der Eltern hervorgebracht bewertet. Im Gegensatz zu ihren vorangegangenen Leiddarstellungen nennt sie hier explizit das Agens und den Verursacher ihres Leids. Aus der Rückschau schreibt sie den Eltern ein von egoistischen Motiven geprägtes Handeln zu, in dem es keinen Raum für die Interessen und das Wohlergehen der Tochter gab; die Eltern sind die Verursacher des Leids der Tochter. Aus Nesrins Perspektive sind sie schuldig. In der vorangegangenen Szene bewertet sie das Handeln der Mutter noch als traditionsbedingt falsch; in der jetzigen Beurteilung schreibt sie den Eltern eine persönliche Schuld zu: Aus egoistischen Motiven haben sie die eigene Tochter vernachlässigt. Dass es Nesrin trotz widriger Umstände, Vernachlässigung durch die Eltern und langen leidvollen Erfahrungen gelungen ist, sich mit Mut, Hartnäckigkeit und Durchsetzungsvermögen die Voraussetzungen für einen eigenständigen Lebensweg durch ein Universitätsstudium zu schaffen, erfüllt sie mit Stolz. Das drückt sie in ihrer abschließenden Feststellung aus: äh ich bin schon FROH dass ich die (.) UNI gewonnen HAbe; (2022).²⁰ Die ungewöhnliche Formulierung „die Uni gewinnen“ bedeutet im gegebenen Kontext: Die Aufnahmeprüfung zur Universität bestehen und das Studium erfolgreich abschließen.

Nesrins neu gewonnene Unabhängigkeit und Eigenständigkeit zeigt sich auch bei der Planung für die Zukunft. Für das noch ungeborene Kind wünscht sie sich, dass es bikulturell und bilingual aufwächst:

2227 NU und auf JEden fall ich möchte dass mein kind (.) WENN
ich_n kind kriege;

2228 NU (0.23) dass es auf JEden fall auch zweisprachig auf (.) ähwächst-

2229 NU °h (.) ich werd mit ihm (.) PERmanent nur nämlich auf
deutsch reden;

Nesrin plant, dass auch zukünftig Deutsch in ihrem Leben eine zentrale Rolle spielt, sowohl im privaten Bereich als auch im beruflichen. Nach dem Studienabschluss hat sie sich den Weg nach Deutschland durch einen Ausbildungsvertrag mit einer deutschen Firma gesichert. Somit kann sie regelmäßig und rechtlich abgesichert den Kontakt zu Deutschland aufrechterhalten.

²⁰ Es fallen eine Reihe Transfers aus dem Türkischen auf, wie z.B. „Uni gewinnen“ „üniversity kazanmak“. Auch bei einigen Präpositionen liegt eine türkische Struktur zugrunde. Die Sprachperformanz in der Darstellung der unterschiedlichen Lebensphasen der Informantin soll an anderer Stelle behandelt werden.

8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Nesrin entwirft einen Entwicklungsprozess von der anfänglich leidenden, von den Entscheidungen Anderer betroffenen Jugendlichen bis zur selbstbewussten jungen Frau. Diese Entwicklung lässt sich sehr gut an der agentivischen Darstellung ihrer narrativen Identitätskonstruktion verfolgen.

Am Beginn ihrer autobiografischen Erzählung verweist sie implizit auf die leidvoll erlebten Ereignisse nach der Migration in die Türkei durch alternative positive Lebensentwürfe. Das Agens ihres Leids wird dabei nicht explizit genannt; es sind unbestimmte und noch unbekannte Umstände. Der Ausdruck von Leid ist nicht nur auf vergangene Erfahrungen, sondern auch auf gegenwärtiges Erleben bezogen.

Bei der Schilderung der Schulerfahrungen in der türkischen Provinz wird Leid weiterhin thematisiert und auch auf die Verursacher des Leids verwiesen. In einer kleinen Szene entwirft Nesrin für ihre Mitschüler, wie ein sie unterstützendes Verhalten aussehen könnte. Damit ist impliziert, dass die Mitschüler die Verursacher ihres damaligen Leids waren.

Starke Agentivität stellt Nesrin zum ersten Mal in der Konfrontationsszene mit dem Vater dar, in der sie ihm ihre ausweglose Situation klarmacht, einen Ortswechsel fordert und mit Schulabbruch droht, wenn ihre Forderung nicht erfüllt wird. Sie setzt den Umzug nach Istanbul durch. Auch die Darstellung von Nesrins Handlungen in den Bildungsinstitutionen in Istanbul sind von starker Agentivität geprägt: Sie erbittet sich Hilfe von einem deutschen Lehrer und schafft die Aufnahme an der Universität. Im Studium wird sie sich den Unterschieden ihrer Kompetenzen bewusst und wird fähig zur kritischen Selbsteinschätzung, angezeigt durch ironische Distanz zu ihrer noch ungenügenden Deutschkompetenz.

Im letzten Teil des Interviews erfolgt die Abrechnung mit den Eltern, vor allem der Mutter. Hier erfolgt eine Umkehr von Agentivität, d.h. eine Umkehrung von Agens und Patiens: Die vorherigen Verursacher ihres Leids erfahren jetzt Leid durch Nesrin. Das erfolgt zunächst durch die Kritik an der Türkischkompetenz der Mutter. Nesrin stellt sich agentivisch als eine starke Person dar, die es sich erlaubt die Mutter als „Almanca“ mit mangelnder Türkischkompetenz vor ihren türkischen Nachbarn zu entblößen. Indem sie die Mutter in der Öffentlichkeit kritisiert, bricht sie auch mit den für eine türkische Tochter geltenden Rollenverpflichtungen. Widerspruch oder gar Kritik an den Eltern in der Öffentlichkeit sind für Kinder, vor allem für Töchter verboten. In der familieninternen Auseinandersetzung mit der Mutter setzt sich Nesrin in Kontrast zu deren traditioneller Orientierung, zieht eine klare Grenze zwischen sich und der Mutter und schreibt den Eltern Schuld an ihrem Leid zu. Deren schuldhaftes Handeln sieht sie nicht nur in der Tradi-

tionsverhaftung begründet, sondern vor allem auch in persönlichem Egoismus. Für sich selbst entwickelt Nesrin ein Selbstbild mit starker Orientierung an Vorstellungen von Individualität und Eigenständigkeit im Kontrast zu der traditionell kollektiven Orientierung der Eltern. Damit erwirbt sie eigenständige Positionen.

Durchgehend werden beide Sprachen, Deutsch und Türkisch, zum Symbol für verschiedene Lebenswelten und Lebensentwürfe. Das Leitmotiv bei Nesrins biografischer Darstellung ist ihre Beziehung zum Deutschen: Zu Beginn der Darstellung ist Deutsch Symbol für einen nicht-erfüllbaren Lebensraum; gegen Ende der biografischen Darstellung wird Deutsch für sie zum Anknüpfungspunkt und Symbol für die Durchsetzung eines neuen eigenständigen Lebensraums.

**III. DIE NARRATIVE VERORTUNG DER
DEUTSCH-TÜRKISCHEN IDENTITÄT UND
POSITIONIERUNG – *HIN UND HER***

1. GEGENSTAND UND ZIEL DIESES KAPITELS

Basis für die folgende Analyse ist das Gespräch mit der Informantin Berna, die im süddeutschen Raum geboren und aufgewachsen und das deutsche Schulsystem teilweise durchlaufen hat.

Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist sie 24 Jahre alt und seit acht Monaten mit einem bosnischstämmigen Mann verheiratet. Acht Jahre zuvor mit 16 Jahren ist sie in die Türkei umgesiedelt. Ich lernte sie als ca. 20-Jährige an der Abteilung der Deutschen Sprache und Literatur der Universität in Istanbul kennen. Sie verfügte über sehr gute Deutschkenntnisse, besuchte unregelmäßig die Seminare, weil sie nebenbei arbeiten musste. Als sie mir in einem Gespräch über die Gründe ihrer Migration in die Türkei erzählte, wurde sie als potenzielle Informantin interessant. Nach negativen Erfahrungen in der Schule in Deutschland hat Berna die Rückkehr in die Türkei als Ausweg für ein erfolgreiches Leben gesehen. Auf meine Anfrage nach einem Interview erklärte sie sich bereit, mit dem Hinweis, dass sie viel zu erzählen habe.

Ziel des folgenden Beitrags ist es, die von der Informantin Berna im Gespräch mit der Interviewerin hergestellten Selbst- und Fremdpositionierungen in der Darstellung der Begegnungen mit Institutionenvertretern und die aus der Darstellung hervorgehenden Aspekte der eigenen narrativen Identität zu rekonstruieren.

2. DAS KONZEPT POSITIONIERUNG

Für die Analyse von Identitätszuschreibungen, -konstruktionen, -rekonstruktionen in autobiografischen Erzählungen ist vor allem das Positionierungskonzept (Bamberg 1997, 1999) heranzuziehen, das von Lucius-Hoene/Deppermann (2004) erweitert wurde (vgl. Einleitungsteil Kap. 3 dieser Arbeit). Nach Lucius-Hoene/Deppermann (2004, S. 168) bezeichnet

Positionierung [...] zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind.

Die Perspektive der Positionierung hebt vor allem auf die qualitative Dimension der Identitätskonstruktion ab und geht aus von der klassischen Identitätsfrage: „Was bin ich für ein Mensch, als was für ein Mensch möchte ich von meinem Interaktionspartner betrachtet und behandelt werden?“. Sie fokussiert diejenigen Aspekte sprachlicher Handlungen, mit denen ein Sprecher sich in einer Interaktion zu einer sozial bestimmbaren Person macht, eben eine bestimmte „Position“ im sozialen Raum für sich in Anspruch nimmt und mit denen er dem Interaktionspartner zu verstehen gibt, wie er gesehen werden möchte (Selbstpositionierungen). Mit einer solchen Selbstpositionierung ebenso wie mit Adressierungen des Interaktionspartners und auf ihn bezogenen Handlungen weist er auch diesem eine soziale Position zu und verdeutlicht ihm damit, wie er ihn sieht (Fremdpositionierungen).

Durch wechselseitige und voranschreitende Positionierungsaktivitäten werden also in der Interaktion ständig Identitätsaspekte beansprucht, akzeptiert, modifiziert, zurückgewiesen und ausgehandelt. Jede Positionierungsaktivität beeinflusst die folgenden Handlungsmöglichkeiten im Gespräch und viele Positionierungsaktivitäten sind nur verständlich als Reaktion auf vorangehende Positionierungen. Selbst- und Fremdpositionierung sind dabei miteinander verwoben: Indem ich für mich selbst in einer Interaktion bestimmte Identitätsaspekte reklamiere, weise ich auch meinem Interaktionspartner bestimmte Identitätsaspekte zu. Eine Position innerhalb einer Interaktion kann persönliche Merkmale, wie z.B. 'Unabhängigkeit', die mit ihr verbundenen Rechte, wie z.B. 'Kompetenz' oder 'Betroffenheit' und moralische Attribute und Ansprüche eines Sprechers, wie z.B. 'Opferstatus' oder 'Ankläger' aufzeigen.

Positionierungen werden nicht mit einer bestimmten Klasse von sprachlichen Akten vollzogen – es ist eine Funktion beliebiger sprachlicher Handlungen, Positionen zuzuweisen. Positionierungen können direkt und explizit

oder indirekt und implizit stattfinden. Selbst- oder Fremdcharakterisierung, Rollenzuweisung und moralische Kategorisierung können mit einer Äußerung sehr eindeutig ausgedrückt oder aber eher versteckt bzw. nur vage angedeutet werden und damit der Interpretation des anderen überlassen werden. Dieses ständige Mitlaufen von Positionierungen en passant zeigt sich auch daran, dass ein Hörer grundsätzlich bei jeder Äußerung auf die Selbst- und Fremdpositionierungen, die mit ihr verbunden sind, reagieren und diese thematisieren kann. Positionierungsaktivitäten verweisen häufig über das explizit Gesagte hinaus; sie können auch auf soziale und moralische Deutungshorizonte mit komplexen diskursiven Regeln und Konventionen hinweisen. Ihre Geltung und ihre Interpretationsrelevanz für die mit einer Äußerung vollzogenen Positionierungen sind vielfach sehr vom Kontext und der Interaktionssequenz abhängig, so dass es unsinnig wäre, Typen von Äußerungen als solchen invariante Positionierungsgehalte zuschreiben zu wollen.

Die von Lucius-Hoene/Deppermann (2004) aufgeführten unterschiedlichen Positionierungsaktivitäten auf den verschiedenen Ebenen des Erzählens sind folgende:

- Das Ich des Sprechers spaltet sich aufgrund des speziellen Vergangenheitsbezuges des Erzählens in ein (gegenwärtiges) erzählendes Ich (als aktueller Sprecher und Interaktionspartner) und ein (früheres) Erzähltes Ich (als Akteur in der Geschichte) auf.
- Das erzählende Ich positioniert das Erzählte Ich in Relation zu anderen Personen der Geschichte (Inszenierungen); Erzählung kann die Funktion als Rechtfertigung, Beweis, Anklage, Belustigung etc. einnehmen.
- Durch die Positionierung des Erzählten Ichs und anderer Personen der Geschichte positioniert sich das erzählende Ich in der aktuellen Situation/ Lebensphase so, wie es sich jetzt sieht (z.B. distanziert, kritisch etc. zu seinen vergangenen Handlungen) und wie es vom Gesprächspartner gesehen werden will.
- Durch Selbst-Positionierungsaktivitäten finden auch Fremdpositionierungen in der aktuellen Situation statt: Der Erzähler kann sich z.B. als Experte gegenüber dem Gesprächspartner darstellen, von ihm Zustimmung unterstellen, explizit einfordern etc. Durch die Art und Weise, wie er sich selbst darstellt, zeigt er dem Gesprächspartner nicht nur, wie er gesehen werden will, sondern auch wie er ihn sieht und als was er ihn sieht.

In den vielen Facetten der Positionierungsarbeit kann man häufig feststellen, dass darin ganz verschiedene Aspekte von Identität relevant gemacht werden können. Dabei stehen nicht nur die Identitäten, die in der erzählten Zeit (z.B. bei Konfrontationserzählungen) dem Ich von anderen und ihm selbst zugeschrieben werden, zueinander im Gegensatz. Auch die Selbstpositionierung des Erzählten Ich der Geschichte kann deutlich von den Positionierungs-

aktivitäten abweichen, die der Erzähler direkt und indirekt aktuell gegenüber dem Hörer vornimmt. Somit stehen gerade auch geschichtliche Selbstpositionierung und aktuelle, performative Selbstpositionierung in einem Spannungsverhältnis zueinander.

Im Zentrum dieses Hauptkapitels steht die Analyse narrativer Selbst- und Fremdpositionierungen, wie sie von der Informantin Berna und bei der Darstellung der verschiedenen biografischen Phasen sukzessive hergestellt werden. Dabei interessieren mich vor allem folgende Aspekte:

- welche ethnischen Zuschreibungen sind in dem Gespräch bei der Selbst- und Fremdpositionierung relevant und wie werden sie hergestellt?
- mit welchen charakteristischen Eigenschaften und Handlungsweisen werden sie her- und dargestellt?
- wie und mit welchen sprachlichen Mitteln und Verfahren erfolgt soziale Positionierung und Bewertung?

Ziel ist es also, die interaktive und sprachliche Herstellung der Positionierungen zu analysieren, die in der erzählten Zeit und der Erzählzeit relevant sind, und zu zeigen, wie und mit welchen Mitteln und Verfahren im Hier und Jetzt der Interviewsituation durch die Zuschreibung von Eigenschaften, Handlungsweisen und Einstellungen Selbstpositionierungen und/oder Fremdpositionierungen dargestellt werden, und wie die aus der Darstellung hervorgehenden Positionen und Aspekte der eigenen narrativen Identität konstruiert werden.

3. KURZCHARAKTERISIERUNG DES GESPRÄCHSVERLAUFS

Das ca. einstündige Gespräch mit Berna findet nach den Lehrveranstaltungen an der Universität in meinem Arbeitszimmer statt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Berna im letzten Jahr des Germanistikstudiums.

Berna erzählt sehr ausführlich über ihre Kindheit und ihre Familie. Sie ist das dritte Kind türkischer Eltern. Die Mutter, die zentrale Person in der Familie, ist sprach- und bildungsorientiert.²¹ Sie fordert die Kinder auf, zuhause Deutsch miteinander zu sprechen, da sie befürchtet, dass sie wegen sprachlicher Probleme Schulschwierigkeiten bekommen könnten. Berna betont an dieser Stelle, dass sie mit ihren Geschwistern und mit den Freunden auf Deutsch gespielt, gelesen, geschrieben und Zeichentrickfilme angeschaut hat. Türkisch war mit den Eltern und Großeltern Verständigungssprache. Doch meistens hörte Berna nur zu, weil sie türkisch gut verstand aber schlechter sprach. In der Grundschule ging sie ab der zweiten Klasse in den Türkischunterricht. Soweit sie sich erinnern kann, hatte sie immer Probleme in Türkisch, besonders in Lesen und Schreiben. So blieb Türkisch für Berna eine Sprache, die vor allem auf den familiären Bereich bebeschränkt ist. Deutsch dagegen ist bis heute in allen Lebensbereichen die dominierende Sprache mit einem hohen Stellenwert.

In der Darstellung ihrer Geschichte geht Berna übergangslos auf die negativen Erfahrungen mit deutschen Lehrern über. In der vierten Klasse bekam sie, obwohl sie einen guten Notendurchschnitt hatte, keine Empfehlung für das Gymnasium mit der Begründung, dass „*sie nicht noch schlechter wird*“. So musste Berna in die Realschule gehen, wo ihre schulischen Leistungen und ihr Bildungswille geringgeschätzt wurden. Es fehlte ihr die Motivation, sich von unten nach oben hochzuarbeiten.²² Zudem verstand sie nicht, weshalb sie schriftlich immer schlecht bewertet wurde.

²¹ Nach Keim et al. (2012, S. 106) ist die Bildungsorientierung in Migrantenfamilien ein weitverbreitetes Phänomen und steht der öffentlichen Meinung in Deutschland entgegen, dass türkische Eltern aufgrund der eigenen geringen schulischen Voraussetzungen bildungsfern seien und die Schulbildung ihrer Kinder nicht fördern bzw. nicht unterstützen würden. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass türkische Eltern hohe Bildungsziele für die Kinder haben und dass vor allem Töchter von den Müttern unterstützt werden, damit sie akademische Bildungsabschlüsse erreichen.

²² Laut der Studie des Instituts für Soziologie an der Johannes Gutenberg Universität Mainz ist der deutlichste Indikator für eine Gymnasialempfehlung das Bildungsniveau der Eltern. Das ist selbst bei Kindern mit gleichen Leistungen entscheidend. „Der Übergang ins Gymnasium ist also bis zu einem gewissen Grad nicht leistungsgerecht. Kinder weniger gebildeter und einkommenschwächerer Eltern werden ein Stück weit diskriminiert“ (www.uni-mainz.de/presse/24855.php, Stand: 9.7.2015).

Das Gespräch mit Berna ist aus folgenden Gründen interessant:

- Berna erzählt sehr offen und in einem hohen Sprechtempo über ihre Erfahrungen in Deutschland und in der Türkei; wichtige Szenen stellt sie dramatisierend dar.
- Im Rahmen der Biografiedarstellung konstruiert Berna einen transnationalen Selbstentwurf. In zunehmendem Maße stilisiert sie sich als Akteurin, die sich sozial und sprachlich sowohl in der Türkei als auch in Deutschland verortet und für den Pendler-Status kämpft.²³ In spannenden Konfliktdarstellungen mit Institutionenvertretern aus beiden Ländern rekonstruiert sie ihren biografischen Weg von der jungen unerfahrenen Person zur widerständigen, zielbewussten Akteurin.

Eine Spezifikum des Interviews ist, dass ich, da ich selbst einen Migrationshintergrund habe, an manchen Stellen nicht nach Hintergrundinformationen frage, an anderen Stellen solche Fragen stelle, die eine Interviewerin ohne Migrationshintergrund nicht stellen könnte. Da Berna auf das geteilte Wissen mit mir als Interviewerin rekurren kann, verläuft das Gespräch in einer vertrauten Atmosphäre; sie unterstellt bei mir Kenntnis über die dargestellten Sachverhalte und Erfahrungen und vertraut auf mein Verständnis für ihre Darstellung des Erlebten.

Die Analyse folgt dem Lauf der Ereignisse, wie sie Berna in ihrer autobiografischen Erzählung darstellt: Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilie, Stellenwert der Sprachen in der Familie und im sozialen Umfeld in Deutschland, Kindergarten, Grund- und Realschule in Deutschland, „Rückkehr“ und deutschsprachige Anadolu-Gymnasien in Istanbul, Germanistik-Studium, deutsche Behörden, Bilingualismus und Bikulturalität in der Familie, türkisches Umfeld, Berufsziele in der Türkei. Es fällt dabei auf, dass sie den Handlungen ihres Erzählten Ichs mit zunehmender Bewusstheit unterschiedliche Grade von Agentivität zuweist.

²³ Gesetzliche Regelung des Freizügigkeits- und Aufenthaltsrechts von Personen mit türkischem Migrationshintergrund, die z.B. aufgrund eines Studiums ihren Lebensmittelpunkt in der Türkei haben.

4. KONFRONTATION MIT EINER DEUTSCHEN BERUFSBERATERIN – ETHNISCH-SOZIALE DEGRADIERUNG

In der vorletzten Klasse der Realschule findet in der Schule ein Gespräch mit einer Berufsberaterin statt. Berna führt in das Thema ein und stellt das Ereignis der Beratung selbstinitiativ folgendermaßen dar.

123 BC²⁴ (1.14) °hh (0.2) U:ND ich wollt eigentlich medizIN
studier_n,
124 BC (0.23) UNT (.) durch DIEse (.) daMALS gab_s (.)-
125 BC ja diese beTREUungen (.) die in die SCHULE kamen;
126 BC JA was willst du sp_später WERden-
127 BC °h
128 SD hm
129 BC wie is es mit dein DURCHschnitt was denkst du was du
WIRST,
130 BC °h da hat_ne FRAU zu mir wirklich-
131 (0.36)
132 BC sehr hartnäckich in;
133 BC (.) en_BLATT vor MIR (.) HINgelegt-
134 BC dann HAB ich so gemeint <<t> JA >;
135 BC was ist daMIT,
136 BC °h da hat sie zu mir gemeint LIES mal deinen NAMen,
137 (0.65)
138 BC da hab_i gsagt <<t> ja WIEso > ich weiß doch wie ich heiß,
139 (0.34)
140 BC hat sie gemeint LIES mal deinen NAMen hab ich gesagt ja
berna cakır,
141 (0.21)
142 BC h° durch DAS wirst du so VIEle schwierigkeiten HABen-
143 BC ich emPFEHL dir einen anderen JOB;
144 (0.33)
145 SD hmhm
146 BC da <<t> hab_i gsagt nee oDER > ? °hh dann bin ich in
DIEsem JAHR;
147 BC hh°
148 (0.45)
149 BC °h da war ich sechzehneinhalb kurz vor SIEBzehn-
150 (0.7)
151 BC bin ich ins URlaub gekommen in türkeI,

²⁴ Zur Erläuterung der Siglen: BC bezeichnet die Informantin Berna, SD ist die Interviewerin.

Die Berufsberatung stellt sie als Konfliktszene dar, in der sie durch die Berufsberaterin überrumpelt und ethnisch-sozial degradiert wird. Mit der Nennung ihres (Berufs-)Wunsches Medizin zu studieren, und der anschließenden Information, die Berna an die Zuhörerin richtet, dass „ja damals“, also zu Bernas Schulzeit Betreuer in die Schulen kamen, rahmt sie das Ereignis als selbstverständlich bekannt ein und wechselt in die Zeit, in dem das Ereignis stattgefunden hat. Die Szene beginnt mit einem uneingeleiteten dreiteiligen Fragebombardement der Beraterin, das Berna keine Zeit zur Reaktion gibt: JA was willst du sp_später WERden- wie is es mit dein DURCHschnitt was denkst du was du WIRST, (126/129). Die Frage: was denkst du was du WIRST, (129) impliziert eine Sicht der Beraterin, wonach es für die Schülerin nur eine vorhersehbare Berufslaufbahn gibt. Im nächsten Handlungsschritt legt die Berufsberaterin der Schülerin wortlos ein Blatt hin. Durch die drei aufeinanderfolgenden Fragen und das wortlose Blatt hinlegen, gewinnt das Verhalten der Beraterin eine typisierte und machtdemonstrierende Dimension, die Berna als übermächtig erlebt. Im nächsten Schritt stellt sie ihre Reaktion darauf dar: <<t> JA >; was ist daMIT, (134/135). Die Rückfrage zeigt, dass Berna die Vorgängerhandlung unklar ist. Im nächsten Zug verstärkt die Frau ihre Handlungsmacht mit der Aufforderung: LIES mal deinen NAMen, (136). Im wörtlichen Sinn erscheint diese Aufforderung einer 16-jährigen Realschülerin gegenüber nicht plausibel. Berna fragt auch sofort zurück: <<t> ja WIEso > ich weiß doch wie ich heiß, (138) und zeigt, dass sie den Sinn der Aufforderung nicht verstanden hat. Die Frau wiederholt die Aufforderung LIES mal deinen NAMen, (140). Berna folgt jetzt und liest hab ich gesagt ja berna cakir, (140). Jetzt folgt der Höhepunkt der szenischen Darstellung: Die Beraterin deutet auf Bernas türkischen Namen und stellt fest: durch DAS wirst du so VIEle schwierigkeiten HABen- ich emPFEHL dir einen anderen JOB; (142/143).

Hier wird deutlich, dass aus Sicht der Beraterin Berna keine Aussicht auf den gewünschten Medizinerberuf hat, da ihr Namen auf die ethnisch-soziale Herkunft verweist. So wie Berna die Szene darstellt, ist das Verhalten der Berufsberaterin in hohem Maß diskriminierend. Ihrer Argumentation liegt der Schluss zugrunde: Menschen mit türkischen Namen haben im deutschen Bildungssystem keine Aussicht auf hohe akademische Abschlüsse. Bernas Reaktion [da]<<t> hab_i gsagt nee oDER > ? (146) ist Ausdruck von Überraschung und Sprachlosigkeit.²⁵

Kurze Zeit später zieht Berna das Resümee aus ihren negativen Erfahrungen mit der Berufsberaterin:

²⁵ Die Bedeutung von Bernas jugendsprachlicher Äußerung nee oDER ergibt sich aus der dargestellten Situation heraus und könnte in einem anderen Kontext ebenso Ausdruck von Freude auf eine überraschende Angelegenheit sein.

- 165 BC °hh ich HASse das wenn mich leute KLEINdrücken,
 166 (0.28)
 167 BC oder in der art und WEIse und-
 168 BC die ART und weise schon wie DIE zu mir KAM und das geSAGT
 hat (.) das hat mir ÜBERhaupt nicht gefallen-
 169 BC ich hatte GAR keine lust mehr in der (.) in DEUTSCHland zu
 studier_n oder sonst WAS ich hab gedacht für WAS,
 170 BC °h wenn die mir schon so KOMMT LIES mal wie du heißt,
 171 BC °h (.) so hast du schwierigkeiten in der SCHULE oder sich
 DICH zu erhöhEn oder SONSTiges-
 172 BC °h hab_i dacht NEE ich bleib in der türkeI;

Mit der Äußerung °hh ich HASse das wenn mich leute KLEINdrücken, (165) stellt Berna aus der heutigen Perspektive die Konsequenz aus dem damaligen Diskriminierungsereignis dar: Die Größe ihres inneren Widerstands gegenüber dem, was die Berufsberaterin mit ihr gemacht hat – klein gemacht und ausgegrenzt – drückt sie durch die emotionale Bezeichnung HASse aus. Durch die Art der Darstellung ihrer Bewertung der machtdemonstrierenden Handlungen der Beraterin markiert Berna deutlich den Geltungsbereich ihres Verständnisses von der Situation: die ART und weise schon wie DIE zu mir KAM und das geSAGT hat (.) (168). Gleichzeitig rekurriert sie auf die gemeinsame Erfahrungswelt mit der ZuhörerIn und deren Verständnis für das Dargestellte.

Anschließend ergänzt sie ihre Feststellung, in dem sie die in der erzählten Zeit als übermächtig erlebte Handlung der Beraterin als unangemessen bewertet: das hat mir ÜBERhaupt nicht gefallen- (168). Die herabsetzenden Handlungen der Berufsberaterin führten zu einem inneren Widerstand Bernas gegen eine Schulkarriere in Deutschland: ich hatte GAR keine lust mehr in der (.) in DEUTSCHland zu studier_n oder sonst WAS ich hab gedacht für WAS, (169). Die Konsequenz aus dieser Erfahrung war, dass sie die Perspektive der Beraterin übernimmt und nicht mehr in Deutschland studieren will, da sie aufgrund ihrer ethnisch-sozialen Herkunft keine Möglichkeit für eine erfolgreiche schulische und berufliche Karriere sieht. Aus dieser Erfahrung heraus trifft sie später die Entscheidung: NEE ich bleib in der türkeI. (172). Sie sieht die Türkei als Ausweg bzw. als Fluchtweg; die Türkei wird zur Ressource für schulische und berufliche Alternativen, die ihr in Deutschland wegen ihrer Herkunft verwehrt erscheinen.

Fazit: Die Berufsberatung, die ihr einen Bildungsweg hätte eröffnen können, stellt die ErzählerIn als gescheitert dar. Die Positionierung der Berufsberaterin als unkooperativ und Macht demonstrierend wird durch folgende Mittel hergestellt:

- durch drei Fragen in schneller Abfolge ohne der Adressatin Möglichkeit zur Antwort einzuräumen,

- durch Vorlegen eines Blattes ohne Erklärung,
- dadurch, dass die Beraterin keine Informationen über berufliche und schulische Aufbaumöglichkeiten gibt, sondern durch das Aufzeigen von ethnisch-sozialen Grenzen das Berufsziel zunichte macht.

Berna erlebt die Berufsberaterin als übermächtig und ausländerfeindlich. Dadurch fühlt Berna sich als inkompetentes und studierunfähiges Migrantenkind positioniert und entscheidet sich für die Flucht in die Türkei.

Im Anschluss an die oben dargestellte Szene fährt Berna mit Großmutter und Mutter in den Urlaub in die Türkei. Am letzten Urlaubstag eröffnet sie ihrer Familie, dass sie nicht nach Deutschland zurückkehren, sondern in der Türkei bleiben wird. Im Hinblick auf lebenswichtige Entscheidungen ist diese Art der Mitteilung für eine Sechszehnjährige eher ungewöhnlich. Erwartbar wäre, dass sie als Schülerin im vorletzten Schuljahr mit den Eltern über ihre Entscheidung diskutieren würde. Doch Berna informiert die Familie weder über das Widerfahrnis mit der Beraterin, noch über ihre Absicht, aus Deutschland in die Türkei zu migrieren. Damit positioniert sie sich gegenüber ihrer Familie als eine Person, die über ihren zukünftigen Lebensweg selbst entscheidet. Sie erwähnt nicht einmal, dass sie lange nachgedacht hat, sondern stellt ihre Entscheidung so dar, als ob es nichts gäbe, was in Erwägung gezogen werden müsste. D.h. Berna erkennt ihre türkische Herkunft als biografische Ressource und sieht sie als einzige Möglichkeit, sich eine akzeptable Zukunft aufzubauen.

5. KONFRONTATION MIT DEM TÜRKISCHEN SCHULDIREKTOR

Nachdem Berna in die Türkei übergesiedelt ist, beginnt für sie dort der Schulalltag. Zu den ersten Schulerlebnissen gehört für sie das Aufeinanderprallen verschiedener Schulkulturen. Ihren Umgang damit stellt sie in einer Konfliktszene mit dem Rektor der neuen Schule dar. Im Gegensatz zur vorherigen Konfliktszene mit der Berufsberaterin zeigt sich Berna in dieser Konfliktszene als widerständig. Sie lässt sich von der Machtdemonstration des Rektors nicht abschrecken, sondern funktionalisiert die Konfrontation mit ihm zu einer komischen Szene zu ihrem Vorteil um.

- 319 BC (0.53) okTOber mitte okTOber hab ich in der SCHULE
angefangen SPÄT;
- 320 BC (0.53) erster tag war der SCHRECKlichste tag meines LEBens
ich musste klamotten anziehen die uni <<lachend> form °h
>;
- 321 BC <<lachend> hey das war so witzig ich hab gedacht ich >-
- 322 BC (0.16) bin wie_en KLAUN-
- 323 BC °hh vollgeschminkt VOLL die HAARre geh ich da HIN-
- 324 (1.18)
- 325 BC da ka:m der rektor zu mir und hat gesagt so kommsch NICH
hier rein;
- 326 (0.28)
- 327 BC <<t> hab_i gsagt ja wieso > ,
- 328 (0.48)
- 329 BC die sind doch ALLe angezogen wie ICH;
- 330 (0.16)
- 331 BC JA aber mit DER schminke komms nich rein;
- 332 (0.17)
- 333 BC so was hab ich denn SCHMINke ich hab nur make UP.
- 334 BC <<h> NEIN muss weg > <<all> weisch na hab_i gsagt > nee
das mach ich nich WEG-
- 335 BC BIN nach hause;
- 336 BC °hh dann meine oma VOLL schockiert-
- 337 BC ja WIEso bist_n jetzt DA,
- 338 BC kusura bakma hat mich eh RAUSgeschmissen;
- 339 BC °h da is sie mit mir WIEder in die SCHULE,
- 340 BC °h so in der ERSten WOche,
- 341 (0.61)
- 342 BC ehm hat ich so UNglaubliche schwierIGkeitn-
- 343 BC weil die habn mich ALLe nich akZEptiert;

Berna beginnt die szenische Darstellung mit einer expliziten Selbstpositionierung gegenüber der Interviewerin als unterhaltsame Gesprächspartnerin, die eine lustige Geschichte zu erzählen weiß. Vorausgreifend markiert sie die Darstellung als *so witzig* und charakterisiert den ersten Schultag lachend als *SCHRECKlichsten tag meines LEBens*. Der Hintergrund für das im folgenden Dargestellte ist, dass in der Türkei jede Schule auf einer Schuluniform besteht, die aus der Kombination weiße Bluse, graue Strickjacke, grauer Faltenrock, weiße Kniestrümpfe und schwarze Schuhe besteht. Berna musste ebenfalls eine Schuluniform anziehen, wollte aber gleichzeitig nicht auf die äußere Aufmachung verzichten, die für sie in der Schule in Deutschland üblich war. Sie stylte sich als flippiges Mädchen *vollgeschminkt VOLL die HAARre* (323) und charakterisiert die Komik, die durch den Kontrast zwischen der biedereren Schuluniform und der großer Aufmachung entstand selbstironisch *wie_en KLAUN-* (322). Durch den jugendsprachlichen Ausdruck: *<<lachend> hey das war so witzig ich hab gedacht ich >-* (321) positioniert sich Berna explizit als eine Person, die auf gleicher Augenhöhe mit der ZuhörerIn steht, und macht die ZuhörerIn zur Verbündeten, die sie in die folgende amüsante Situation einbezieht. Dann schildert sie die Begegnung mit dem Schulrektor, der im Schulhof auf sie zukommt. Er weist sie in barschen Ton von der Schule: *so kommsch NICH hier rein;* (325). Durch den Wechsel in schwäbischen Dialekt *kommsch* und die alltagssprachliche grobe Formulierung typisiert sie ihn als wenig Respekt einflößende Person. Seine unspezifische Formulierung (er expliziert nicht, warum „sie so nicht reinkommt“) eröffnet Berna die Möglichkeit zur klärenden und gleichzeitig provokativen Nachfrage: *<<t> hab_i gsagt ja wieso >*, (327). Sie weist dabei auf ihren Kleidungsstil: *die sind doch ALLe angezogen wie ICH;* (329). Damit verdeutlicht sie, dass sie keinen Grund für die Abweisung sieht. Darauf präzisiert der Schuldirektor seine Anweisung: *JA aber mit DER schminke komms nich rein;* (331). Berna widerspricht jetzt offen und stuft die Schminke zu alltäglichem Make-up herab: *so was hab ich denn SCHMINke ich hab nur make UP.* (333). Doch der Rektor besteht auf der strikten Einhaltung der Schulordnung, zu der offensichtlich auch gehört, ungeschminkt zu sein: *<<h> NEIN muss weg >* (334). Jetzt widersetzt sich Berna: *nee das mach ich nich WEG* (334) und verlässt die Schule.

Auf Zureden der Großmutter geht sie doch wieder in die Schule, hat aber Schwierigkeiten mit den türkischen Schülern. Sie wird ausgelacht wegen ihrem schlechten Türkisch. In den Fächern Mathematik, Chemie, Physik und Biologie ist sie gut, auch in Deutsch hat sie gute Noten. Doch als ihr Türkisch auch mit Nachhilfeunterricht nicht besser wird, wechselt sie auf ein Anadolu-Gymnasium, in dem viele Rückkehrer sind.

398 BC °hh hab ich die SCHUle gewechselt weil ich da nich mehr konnte;

399 BC ich hab gsagt NEE ich bleib hier nich <<lacht> lange-

400 BC (.) bin ich zu tevik fikret anadolu lisesi gegangen;

In der neuen Schule fühlt sie sich zugehörig, die Lehrer sind verständnisvoll und der Direktor ist *easy*.

Fazit: Interessant sind die unterschiedlichen Konfrontationsszenen mit deutschen und türkischen Institutionenvertretern, die als Machtdemonstranten positioniert werden. Während Berna die deutsche Berufsberaterin als übermächtig handelnd darstellt und sich selbst als Person mit niedriger Agentivität – sie fühlt sich überrollt und flieht –, widersetzt sie sich dem türkischen Schuldirektor. Sie zeigt hohe Agentivität, die folgendermaßen hergestellt wird:

- sie leistet offenen Widerstand,
- sie widerspricht zweimal und fordert Begründungen,
- sie stuft das Verbot des Rektors herab und bagatellisiert es,
- sie verwendet mehrfach das Personalpronomen *ich* (327/329/333) in den Handlungsdarstellungen des Widerstands.

Sie positioniert sich gegenüber der türkischen Autoritätsperson durchweg als starke Persönlichkeit und ihr gelingt, es der Konfrontation komische Züge abzugewinnen (KLAUN/witzig (321/322)). Damit positioniert sie sich der Interviewerin gegenüber als unterhaltsame Gesprächspartnerin, die zu Eigenhandlungen in der erzählten Zeit amüsiert-ironisch Distanz zeigt.

Nach dem Abschluss des Gymnasiums bewarb sich Berna um einen Studienplatz in Germanistik. Eine Lehrerin am Gymnasium, die selbst Migrationshintergrund hat, riet ihr zur Germanistik, da sie in Deutsch ausreichende Kenntnisse besaß. Berna, die eigentlich lieber naturwissenschaftliche Fächer studieren wollte, ließ sich überzeugen, dass ein Germanistikstudium der leichtere Weg wäre. Die ersten Jahre des Studiums beschreibt Berna als wenig erfolgreich: Sie war unmotiviert, nahm nicht gerne an den Seminaren teil und bestand nur wenige Prüfungen. In der semesterfreien Zeit ging sie nach Deutschland und blieb mehrere Monate bei ihrer Familie. In der Türkei arbeitete sie neben dem Studium in einer ausländischen Firma. Durch Heirat verlagerte Berna ihren Lebensmittelpunkt immer mehr in die Türkei, wollte aber weiterhin nach Deutschland pendeln. Damit wurde sie mit rechtlichen Problemen konfrontiert.

6. KOOPERATION MIT EINER DEUTSCHEN SACHBEARBEITERIN: ZUSICHERUNG DES „PENDLER“-STATUS

Berna wollte sowohl ihre türkische Staatsangehörigkeit als auch ihren deutschen Aufenthaltstitel behalten. Um den Aufenthaltstitel in Deutschland nicht zu verlieren, musste sie als türkische Staatsbürgerin alle sechs Monate nach Deutschland reisen.²⁶ Da Berna sich damals nicht darüber im Klaren war, ob ihre Heirat mit einem türkischen Staatsbürger Konsequenzen für ihren Aufenthaltstitel in Deutschland haben würde, erkundigte sie sich bei der deutschen Ausländerbehörde. Die folgende Szene zeigt die Kooperation zwischen einer deutschen Sachbearbeiterin und Berna. Berna stellt sich selbst als vorausdenkend dar und reagiert auf die Angebote der Sachbearbeiterin sachlich. Im Gegensatz zu der vorherigen Konfrontationsszene wird die deutsche Sachbearbeiterin hier als engagierte und gut informierte Beraterin dargestellt, die das Problem ihrer Klientin ernst nimmt und ihr zeigt, dass es gesetzlich leicht lösbar ist. Im folgenden Gesprächsausschnitt fragt Berna die Sachbearbeiterin, inwieweit sich ihre rechtliche Situation in Bezug auf den Aufenthaltstitel ändert, wenn sie heiratet:

635 BC zweitausend-
636 BC (0.2) ZEHN bin ich noch mal in deutschland gewesen und hab
mich erkundigt;
637 BC ich hab gesagt;
638 BC °hh wahrscheinlich werde ich innerhalb zwei JAHren,
639 BC (0.43) oder EIN jahr aber ich denk (.) zwei tausend ZWÖLF-
640 BC (0.83) werde ich heiraten oder zweitausendELF und-
641 BC °hh ja wie kann ich das MACHen;
642 BC (0.26) da hat so_ne FRAU zu mir gesagt-
643 BC °h <<h> gar kein proBLEM > ? (.) sie brauchen nun eh:m-
644 BC °hh h° ne beSCHEInigung-
645 BC (.) ode:r eh von jemanden der sie finanziell unterSTÜTZT-
646 BC die beLEGE? °hh und_n-
647 (0.29)
648 BC ehm FOto von IHnen ?
649 (0.42)
650 BC <<len> und was wollt wollten die noch von mir;
651 (1.33)

²⁶ Der Aufenthaltstitel in Deutschland erlischt, wenn der Ausländer aus einem seiner Natur nach nicht vorübergehenden Gründe ausreist (Ausnahme: gesetzliche Wehrpflicht im Heimatstaat), und wenn der Ausländer ausgereist und nicht innerhalb von sechs Monaten oder einer von der Ausländerbehörde bestimmten längeren Frist wieder eingereist ist (<http://dejure.org/gesetze/AufenthG/51.html>, Stand: 9.7.2015).

- 652 BC <<all> nee EIgentlich NICHTS >,
 653 (0.36)
 654 BC und ZEHN euro haben die gesagt;
 655 BC °h <<all> da geb ich dir so_ne beSCHEInigung >,
 656 BC °h dass du DANN (.) keine sechs monate in deutschland-
 657 (0.26)
 658 BC und sechs monate (.) in der türkei oder sonst wo leben
 musst;
 659 BC °h hab ich gemeint dass ich längere zeit dort leben KANN
 hat sie gemeint JA;
 660 BC <<acc> dafür kriegsch du dann so_ne beSCHEInigung,
 661 BC °h tusch dann zwischen den PASS rein,
 662 BC °h und sobald du dann ehm im flughafen bist wenn
 schwierigkeiten sein sollTE einfach herVOR zeigen und
 sagen ich hab_ne erLAUBnis >;
 663 SD hmhm
 664 BC hab ich gemeint oKEY;
 665 BC °h das kann ich JEder zeit machen JA das dauert nur zehn
 minuten;

Berna leitet die Darstellung ihrer Erzählung durch die zeitliche und räumliche Rahmung der Situation in der deutschen Behörde ein.

Sie will wissen, wie im Fall der Heirat ihr Aufenthaltstitel sein wird: ja wie kann ich das MACHen; (641). Die Sachbearbeiterin versichert ihr, dass das aus rechtlicher Sicht²⁷ <<h> gar kein probleM > ? (643) sei und nennt die notwendigen Unterlagen ne beSCHEInigung- ode:r eh von jemanden der sie finanziell unterSTÜTZT- die beLEGE?, ehm Foto von IHnen? (644/645/646/648). Für die Behörde ist wichtig, dass Berna nachweist, dass ihr Lebensunterhalt gesichert ist, wenn sie sich in Deutschland aufhält. Nach kurzer Unterbrechung (Selbstvergewisserung, Geldzahlung (650/654)) wechselt sie wieder in die szenische Darstellung mit dem Angebot der Sachbear-

²⁷ Im Falle einer länger als sechs Monate dauernden Ausreise können türkische Staatsangehörige bei der Ausländerbehörde vor ihrer Ausreise eine längere Frist zur Wiedereinreise beantragen. Die Einreise nach Deutschland nach einer Aufenthaltsdauer von bis zu 12 Monaten in der Türkei ist nur dann möglich, wenn der Ausländer den Fortbestand seiner Niederlassungserlaubnis durch eine Bescheinigung der Ausländerbehörde nachweist. Sollte der Ausländer versäumt haben, einen Antrag auf einen Nachweis seiner Niederlassungserlaubnis zu stellen, kann er, sofern er sich vor seiner Ausreise länger als 15 Jahre rechtmäßig in Deutschland aufgehalten hat, und soweit sein Lebensunterhalt gesichert ist, die Niederlassungserlaubnis wiedererlangen. Entscheidend für dieses Privileg nach § 51 Absatz 2 AufenthG ist die Ausländerbehörde davon zu überzeugen, dass der Lebensunterhalt im Falle einer späteren Wiedereinreise gesichert ist. Die Beweislast für das Vorliegen ausreichender Mittel zur Sicherung des Lebensunterhalts liegt dabei bei dem Ausländer. Der Lebensunterhalt ist dann gesichert, wenn er ohne Inanspruchnahme öffentlicher Mittel (Sozialleistungen) bestritten werden kann und ein ausreichender Krankenversicherungsschutz besteht. (www.anwalt.de/rechtstipps/verlust-der-niederlassungserlaubnis-bei-laengerer-ausreise_059042.html, Stand: 15.6.2015).

beiterin: <<all> da geb ich dir so_ne beSCHEInigung >, dass du DANN (.) keine sechs monate in deutschland- (0.26)und sechs monate (.) in der türkei oder sonst wo leben musst; (655/656/658). Mit einer solchen Bescheinigung kann Berna auch nach einer Frist von zwölf Monaten in der Türkei nach Deutschland einreisen, ohne befürchten zu müssen, dass ihr deutscher Aufenthaltstitel erlischt. Damit die Sachbearbeiterin ihr diese Bescheinigung ausstellen kann, muss Berna bestimmte rechtliche Voraussetzungen erfüllen. Sie muss eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis nachweisen können und außerdem, dass ihr Lebensunterhalt in Deutschland ohne Inanspruchnahme öffentlicher Mittel gesichert ist.²⁸ Berna geht auf das Angebot ein und schafft sich durch die Nachfrage hab ich gemeint, dass ich längere zeit dort leben KANN (659) Sicherheit für eine längere Aufenthaltszeit in der Türkei. Die Sachbearbeiterin bestätigt JA; und versichert ihr, dass die Sache in Ordnung geht. Gleichzeitig rät sie Berna, die Bescheinigung zu ihrem Pass zu legen, damit sie sie, wenn nötig, bei der deutschen Grenzpolizei vorzeigen kann: tusch dann zwischen den PASS rein, °h und sobald du dann ehm im flughafen bist wenn schwierigkeiten sein sollTE einfach hervOR zeigen und sagen ich hab_ne erllAUBnis >; (661/662). Darauf stimmt Berna zu: hab ich gemeint oKEY; (664).

Berna setzt hier eine gelungene Kooperation zwischen einer institutionellen Beraterin und ihrer Klientin in Szene. Sie positioniert die Beraterin als eine kooperative Person, die im Sinne der Klientin handelt, ihr bei der Problemlösung hilft und konkrete Handlungsanweisungen gibt. Die Kooperativität der institutionellen Beraterin wird durch folgende Mittel dargestellt:

- sie stellt ein Beratungsgespräch in familiärer Atmosphäre her,
- spricht alltagssprachlich und dialektal,
- sie duzt Berna und spricht wie eine Vertraute, die Berna Ratschläge erteilt.

Im Vergleich zu der vorgegangenen Konfliktszene mit der deutschen Institutionenvertreterin erfolgt die Einbeziehung der Adressatin Berna implizit durch die Ausfüllung der Rolle einer Expertin, die ihre Klientin ernst nimmt und sie berät. Die Rolle der ernsthaft Ratsuchenden erfüllt Berna, indem sie sich als verantwortungsbewusste Person positioniert, die sich sachkundig machen und frühzeitig über die rechtlichen Bedingungen erkundigen will, mit denen sie sich einen Pendler-Status sichern kann.

²⁸ Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist der Interviewerin die rechtliche Lage selbst nicht klar. Bei der Analyse des folgenden Gesprächsausschnitts „Konflikt mit der deutschen Sachbearbeiterin“ (Kap. 4.4) wäre das Hintergrundwissen zu Bernas Aufenthaltsstatus: befristete Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungsberechtigung, bezüglich ihrer hohen agentivischen Handlung relevant. Auf die schriftliche Nachfrage der Interviewerin, ob sie zum Zeitpunkt des Gesprächs die Niederlassungsberechtigung hatte, hat sich die Interviewte nicht zurückgemeldet.

7. KONFLIKT MIT DER DEUTSCHEN AUSLÄNDERBEHÖRDE: KAMPF UM DEN „PENDLER“-STATUS

Zwei Jahre später ging Berna wieder zur Ausländerbehörde. Sie war seit acht Monaten verheiratet und zuversichtlich, dass sie das angekündigte Schreiben von der deutschen Behörde bekommen konnte. Zunächst schien die Behördenangelegenheit auch reibungslos zu verlaufen: Wie die Vorgängerin sicherte ihr auch die neue Sachbearbeiterin zu, dass der Antrag zur Fristverlängerung des Aufenthalts bearbeitet werden könnte. Doch als bürokratische Unklarheiten auftauchen, kommt es zu Missverständnissen zwischen der Sachbearbeiterin und Berna, und das Gespräch steigert sich Zug um Zug zu einem offenen Konflikt, den Berna folgendermaßen in Szene setzt. Die Konfliktdarstellung besteht aus drei Phasen:

a) Planbruch in der Behördenangelegenheit und erstes Missverständnis

726 BC <<h> und dann PLÖTZlich nee des geht nicht >;
727 (0.16)
728 BC <<t> ich hab eine AKte hier vor mir liegen >;
729 (0.17)
730 BC <<t> hab_i gsagt > was für eine akte bin ich STRAFtätig
was habe ich gemacht >-
731 (0.53)
732 BC ich MACH doch nichts-
733 (0.31)
734 BC ICH (.) ich komm extra her und sag dass ich verheiratet
bin und gib ihnen beSCHEID,
735 (0.71)
736 BC anscheinend ist das nich RICHTig was ich mach;

Der Planbruch kommt durch die Feststellung der Sachbearbeiterin zustande: <<h> und dann PLÖTZlich nee des geht nicht >; (726). Völlig unerwartet macht sie klar, dass Bernas Anliegen nicht bearbeitet werden kann. Mit PLÖTZlich leitet sie die unvorhersehbare Komplikation ein, die für Berna im Widerspruch zu den Abmachungen mit der Behörde vor zwei Jahren steht. Dann folgt die Begründung der Sachbearbeiterin für die plötzlich neue Sachlage: <<t> ich hab eine AKte hier vor mir liegen >; (728). Darauf reagiert Berna mit drei dicht aufeinander folgenden Fragen: was für eine akte bin ich STRAFtätig was habe ich gemacht >- (730). Sie zeigt, dass *akte* für sie keine verständliche Bezeichnung ist; doch anstatt auf eine Klärung des Sach-

verhalts zu dringen und die Bedeutung des Verwaltungsbegriffs AKte zu erfragen, reagiert Berna folgendermaßen: Sie räumt der Sachbearbeiterin keinen Raum zur Beantwortung der ersten Frage ein, stuft den unbestimmten Verwaltungsausdruck AKte zu 'Strafakte' hoch und spitzt durch die Infragestellung einer fiktiven Straftat bin ich STRAftätig was habe ich gemacht (730) die Darstellung auf eine Anklage zu, die nicht passiert ist. Damit unterstellt sie der Sachbearbeiterin, dass sie sie als potenziell straffällig einschätzt, und positioniert sie als eine Person, die ihrer türkischstämmigen Klientin ein Strafvergehen zutraut. Dann wechselt Berna zur Verteidigung ihrer aktuellen Handlungen: ich MACH doch nichts- ICH (.) ich komm extra her und sag dass ich verheiratet bin und gib ihnen besCHEID, (732/734). Sie stellt klar, dass sie ihren Pflichten nachgekommen ist und die Sachbearbeiterin über ihren neuen Familienstand informiert hat. Aus einer der Sachbearbeiterin unterstellten Sicht stellt sie ihr eigene Handlung infrage: anscheinend ist das nich RIChtig was ich mach; (736).

Auf der ersten Konfliktstufe drückt Berna vor dem Hintergrund ihrer rechtlich ungeklärten Situation in einer Art Überreaktion auf den Verwaltungsterminus „Akte“ ihre Angst vor dem Verlust des Aufenthaltsstatus aus. Als ihr die Sachbearbeiterin den Sachverhalt zu erklären versucht, kommt es zum nächsten Missverständnis, ohne dass das erste geklärt wäre. Das stellt Berna im folgenden Gesprächsausschnitt dar.

b) Zweite Konfliktstufe und Steigerung der Unterstellungen

738 BC °h da hat die zu mir gesagt-
 739 (0.33)
 740 BC <<h> NEE verstehen sie mich nicht FALSCH sie sind
 ABgemeldet > seit_m JAHR;
 741 (0.74)
 742 BC hab_i gsagt <<h> WIE bitte?
 743 (0.35)
 744 BC wie bin ich denn hier REINgekommen wenn ich abgemeldet bin
 > ?
 745 (0.58)

Berna beginnt mit der Erklärung der Sachbearbeiterin: da hat die zu mir gesagt- (738) <<h> NEE verstehen sie mich nicht FALSCH sie sind ABgemeldet > seit_m JAHR; (740). Der Versuch der Sachbearbeiterin, das erste Missverständnis zu entschärfen (verstehen sie mich nicht FALSCH (740)), misslingt. Sie bearbeitet Bernas Verstehensproblem nicht und erklärt nicht die Bedeutung von „Akte“, sondern sie führt einen neuen Verwaltungsterminus ABgemeldet ein, ohne ihn näher zu spezifizieren. Das löst bei Berna eine weitere Steigerung von Angst aus. ABgemeldet interpretiert sie in einem für sie äußerst gefährlichen juristischen Rahmen, nämlich, dass sie ihren Aufenthaltsstatus bereits verloren hat. Sie zeigt sich geschockt: <<h> WIE bitte?

(742) und fragt dann zurück: wie bin ich denn hier REINgekommen wenn ich abgemeldet bin > ?, (744). Sie drückt Ratlosigkeit aus, widerlegt mit der Rückfrage aber gleichzeitig die vorherige Befürchtung: Das Aufenthaltsrecht kann sie gar nicht verloren haben, da ihr ja die Einreise nach Deutschland am Flughafen nicht verwehrt wurde.

In der szenischen Darstellung zeigt Berna, dass ihre damalige Aufregung und ihre Angst vor dem Verlust des Aufenthaltsrechts zu groß waren, als dass sie sachlich auf die Äußerungen der Sachbearbeiterin hätte reagieren und in angemessener Form um Präzisierung bitten können. Sie ging zu Beginn der Interaktion mit der Sachbearbeiterin von der Annahme aus, dass sie die Bescheinigung für den Pendler-Status problemlos erhalten könnte, wie ihr das ja in der vorherigen Beratung zugesichert worden war. Als plötzlich Probleme auftauchen, deutet sie sie in einem für sie bedrohlichen juristischen Rahmen. Vor diesem Hintergrund inszeniert sie ihre Überreaktion als verstehbare Reaktion und rechnet mit dem Verständnis ihrer Gesprächspartnerin, die an dieser Stelle auch nicht reagiert.

Als die Sachbearbeiterin von Berna den Pass fordert, da sie ihn zur Bearbeitung der Akte brauche, kommt es zum Konflikthöhepunkt.

c) Dritte Konfliktstufe und Abbruch der Kommunikation

Das Einfordern des Passes löst bei Berna Panik aus; sie nimmt an, dass die Sachbearbeiterin ihren Pass einbehält, weil ein Rechtsbruch vorliegt, durch den der Aufenthaltstitel verloren gehen könnte.

746 BC hat_se gemeint-
 747 BC <<t> ICH weiß es nicht;
 748 BC °h sie haben_ne akte HIER >-
 749 BC °h h° hat sie mein PASS genommen zuERST-
 750 BC hat gesagt ich muss mir erst die akten anschaun;
 751 (0.41)
 752 BC hab ich zu ihr gesagt-
 753 BC können sie bitte mein PASS geben;
 754 (0.86)
 755 BC was SOLL des eiGENTlich?
 756 [(0.29)]
 757 [(hintergrundgeräusch)]
 758 BC da: bin ich auch_n bisschen eigentlich AUFgeregt gewesen
 weil ich WAR erstmal schoCKIERT ich hab gemeint das kann
 doch nicht sein,
 759 BC °h h° weil-
 760 BC °hh
 761 (0.34)
 762 BC deutschlandbeTRUG nennt;
 763 (0.29)
 764 BC SIE das ANscheinend aber ich hab das doch gar nich gemacht-

- 765 BC ich war jede sechs monate in DEUTSCHland (.) auch wenn ich
 (.) NICH-
- 766 BC °h in EINem stück die sechs monate verbracht hab-
- 767 BC war ich öfTERS in DEUTSCHland;

Die Sachbearbeiterin weist mit °h sie haben_ne akte HIER >- (747/748) zum zweiten Mal auf akte hin, ohne die Bedeutung zu klären; d.h. sie lässt Berna weiterhin im Unklaren. Als sie den Pass verlangt (hat sie mein PASS genommen (749)), befürchtet Berna, dass sie ihn zur Sicherung ihrer Abschiebung aus Deutschland einbehalten will. Die reduzierte Informationsvermittlung steigert Bernas Unbehagen; sie reagiert aufgeregt, ungehalten und fordert den Pass zurück: können sie bitte mein PASS geben; (753) was SOLL des eigENTlich? (755). An die Interviewerin gerichtet, erklärt sie ihre damalige emotionale Verfassung; da: bin ich auch_n bisschen eigentlich AUFgeregt gewesen weil ich WAR erstmal schoCKIERT, (758). Hier beschreibt sie zum ersten Mal der Interviewerin gegenüber offen ihren damaligen emotionalen Zustand und positioniert sich als reife Person, die aus heutiger Sicht ihre Mitverantwortung für die damalige Eskalation und das Scheitern der Kommunikation mit der Behörden-Angestellten sieht. Dann deckt Berna die eigene Interpretation über das Verhalten der Sachbearbeiterin auf; sie vermutet, dass diese ihr Rechtsbruch vorwirft: ich hab gemeint das kann doch nicht sein, °h h° weil- °hh (0.34) deutschlandbeTRUG nennt; (0.29) SIE das ANscheinend. (758/759/762/764). Diesem weitgehenden Vorwurf stellt sie die eigene Arglosigkeit und Rechtstreue gegenüber aber ich hab das doch gar nich gemacht- ich war jede sechs monate in DEUTSCHland; (764/765).

In Begleitung ihrer Cousine als Zeugin geht Berna am nächsten Tag wieder zur Behörde und fordert provokativ eine Erklärung zur „Akte“. Jetzt klärt sich der Sachverhalt als relativ harmlos auf: Berna war postalisch abgemeldet und die Behörde konnte ihr keinen Brief zustellen. Berna hatte, da sie die meiste Zeit in der Türkei lebte, die Meldeadresse ihrer Cousine in Deutschland angegeben und vergessen, den eigenen Namen an deren Briefkasten zu schreiben. Eine einfache Sachlage, für die Berna die Verantwortung trägt, und die leicht in Ordnung hätte gebracht werden können. Als die Sachbearbeiterin wieder zu Bernas eigentlichem Anliegen, dem Pendler-Status, zurückkommen will, eskaliert die Situation:

- 823 BC °h h° <<t> meine kusine war auch daNEben >;
- 824 BC °h sie hat gemeint <<len> sie machen NUR SCHWIErigkeiten
 umsonst >;
- 825 (0.32)
- 826 BC <<all> um mit sie diesen zettel jetzt nicht geben >;
- 827 BC °hh <<h> und DANN hat die frau RICHTig zu mir gesagt >,
 828 (0.69)

829 BC °hh h° <<h> MÄDchen meld dich doch ab;
 830 (0.84)
 831 BC GEH doch in die TÜRkei;
 832 BC (.) LEB dort;
 833 (0.18)
 834 BC wenn du WILLST dann können wir dir JEderzeit ein visum
 geben >;
 835 (0.5)
 836 SD hm
 837 BC <<all> hab ich_se angeschaut und hab gsacht > sie machen
 doch wohl witze oder?
 838 (0.41)
 839 BC des_SOLL ich-
 840 (0.76)
 841 BC <<p> wieso soll ich MEInen > (.) aufENThalt aufgeben? <<f>
 für WAS denn > ,

Berna lässt ihre Cousine, die Zeugin des Vorfalles war (<<t> meine kuzine war auch daNEben >; (823)), den Verdacht äußern, dass die Behörde Ausländern absichtlich Schwierigkeiten macht, weil sie ihnen den Pendler-Status nicht genehmigen will: sie hat gemeint <<len> sie machen NUR SCHWIErigkeiten umsonst >; <<all> damit sie diesen zettel jetzt nicht geben >; (834). D.h. sie führt die Cousine als Gewährsfrau für die Richtigkeit ihrer Deutung in Bezug auf das Verhalten der Behörde Ausländern gegenüber an. Die flapsige Bezeichnung diesen zettel für das amtliche Dokument zusammen mit der sehr weitreichenden Unterstellung, anspruchsberechtigten Ausländern Rechte vorzuenthalten, führt zur Eskalation der Situation. Jetzt wechselt auch die Sachbearbeiterin von der sachlichen Ausdrucksweise einer Behördenvertreterin zu einer Sprecherin, die auf die Unterstellungen persönlich betroffen und ärgerlich reagiert: <<h> und DANN hat die frau RIChtig zu mir gesagt >, <<h> MÄDchen meld dich doch ab;(0.84)GEH doch in die TÜRkei; (.) LEB dort;(0.18) (827/829/831/832).

Der Wechsel der Interaktionsmodalität in den Äußerungen der Behördenvertreterin zeigt sich auf folgenden Ebenen:

- Wechsel von behördensprachlichen Formulierungen (Akte, abgemeldet) zu alltagssprachlichen Äußerungen in dem dreigliederigen Vorschlag mit knappen Aufforderungen;
- Wechsel von der durch Distanz geprägten Rollenkonstellation „Behördenvertreterin – Klienten“ zur Konstellation „Erwachsene-Kind“, angezeigt durch duzen, die Bezeichnung MÄDchen, knappe imperativische Aufforderungen;
- Inhaltlich bedeutet die Äußerung <<h> MÄDchen meld dich doch ab;(0.84) GEH doch in die TÜRkei; (.) LEB dort; (829–831), dass Berna auf ihren Aufenthaltstitel in Deutschland verzichten soll.

Verpackt als Ratschlag folgt dann die aus Sicht der Behörde mögliche Alternative, ein Touristenvisum, das Berna beantragen kann, wenn sie nach Deutschland reisen will (wenn du WILLST dann können wir dir JEderzeit ein visum geben >; (834)). Diesen Vorschlag weist Berna empört zurück: <<all> hab ich_se angeschaut und hab gsacht > sie machen doch wohl witze oder? (837) und stellt die Sinnlosigkeit dieser Zumutung, ein gesetzlich zugesichertes Recht freiwillig aufzugeben, dar: <<p> wieso soll ich MEInen > (.) aufENThalt aufgeben? <<f> für WAS denn >, (841). Anstatt Berna zu dem Pendler-Status zu verhelfen, so stellt Berna das dar, will die Sachbearbeiterin sie dazu bringen, auf den Rechtstitel in Deutschland zu verzichten. Als Ersatz für den Verlust des Aufenthaltsrechts bietet sie ihr die Kategorie „Tourist“ an. Das würde für Berna eine starke juristische Herabstufung bedeuten, gegen die sie sich zur Wehr setzt. Sie untermauert ihre Position durch Verweis auf die Rechtslage, die ihr ein Anwalt vorher erklärt hat: Da sie in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und sich bis zur Vollendung ihres 15. Lebensjahres rechtmäßig in Deutschland aufgehalten hat, räumt ihr der deutsche Staat bestimmte Rechte ein. Diese Rechte will Berna von der Behörde einfordern. Die Behördenvertreterin jedoch – gereizt durch den dramatischen Verlauf der Auseinandersetzung – rät ihr auf dem Höhepunkt des Konflikts dazu, auf diese Rechte zu verzichten. Damit setzt sie sich über die Gesetzeslage hinweg, lässt sich in ihrer persönlichen Betroffenheit/Gereiztheit zu einem Handeln hinreißen, das aus Bernas Sicht nur noch Macht demonstriert.

Fazit: Berna positioniert die Sachbearbeiterin als eine herrschaftsausübende Person, die der Klientin gegenüber intransparent und unkooperativ handelt. Das wird dargestellt durch:

- reduzierte Informationsvermittlung,
- keine/verzögerte Aufklärung der Sachlage und damit keine Entspannung der Situation,
- Verzögerung der Sachbearbeitung,
- nicht-akzeptabler Lösungsvorschlag mit dem der Verlust von Rechten verbunden ist: Touristen-Status statt Pendler-Status.

Den unkooperativen, herabsetzenden Handlungen der Sachbearbeiterin gegenüber positioniert sich Berna als Person mit starker Agentivität. Das stellt sie dar durch folgende sprachliche Mittel:

- sie stellt Fragen, fordert Erklärungen,
- verteidigt ihre Absichten als aufrichtig,
- reflektiert ihre emotionale Verfassung der Interviewerin gegenüber,
- weist unangemessene Ratschläge der Behördenfrau zurück,
- untermauert ihr Recht auf den Pendler-Status durch Zitieren der Rechtslage.

Durch die Darstellung der oben genannten Handlungen positioniert Berna das Erzählte Ich als eine agentivisch starke Person der unkooperativen Sachbearbeiterin gegenüber. Zugleich positioniert sie sich implizit der ZuhörerIn gegenüber, als eine kompetente Person, die sich von unvorhersehbaren Problemen nicht abschrecken lässt. Die metakommunikative Bewertung ihrer emotionalen Verfassung, dass sie sich von der Machtdemonstration der Sachbearbeiterin hat hinreißen lassen, ist zugleich eine Rechtfertigung der Interviewerin gegenüber, dass die Überreaktion auf ihre Unerfahrenheit im Umgang mit Behördenangelegenheiten zurückzuführen ist. Dadurch arbeitet sie gegen eine mögliche Reaktion der Interviewerin, die Bernas übersteigerte emotionale Reaktion kritisieren könnte.

8. VERORTUNG DER NARRATIVEN IDENTITÄT

Bernas Motivation, hartnäckig um den Pendler-Status zu kämpfen, kann erst vor folgendem Hintergrund verstanden werden: Für den durchschnittlichen türkischen Staatsbürger ist das Reisen ins Ausland mit einem Touristenvisum mit großen bürokratischen und finanziellen Umständen verbunden. Außerdem ist für eine in Deutschland geborene und sozialisierte Türkin die Reise nach Deutschland nicht gleichzusetzen mit einer Auslandsreise, sondern sie hat einen besonderen emotionalen Charakter. Charakteristisch für Deutsch-Türken, wenn sie in der Türkei leben, ist aus meiner bisherigen Kenntnis der Wunsch nach fortwährendem Kontakt zu dem vertrauten sozialen Umfeld und der Sprache Deutsch. Das wird jungen Menschen erst nach der Einwanderung in das Land der Eltern bewusst. Die Türkei ist für sie zunächst ein fremdes Land, mit dem sie sich ständig auseinandersetzen müssen. Diese Erfahrung wird in allen Interviews mit jungen deutsch-türkischen Erwachsenen ausgedrückt. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung, die der Pendler-Status für Berna hat, erst klar; er sichert ihr die Zugehörigkeit zu beiden Ländern. Das reflektiert sie im folgenden Gesprächsausschnitt:

2496 BC °h ja ich bin es jetzt geWÖHNT HIN und HER zu fliegen;
2497 (-)
2498 BC es macht mir langsam auch irgendwie Spaß-
2499 BC HIN;
2500 (-)
2501 BC bleib DORT-
2502 (--)
2503 BC KOMM (.) bleib HIER (.) wieder HIER;
2504 BC (-) DORT-
2505 BC (-) ich weiß gar nicht wo mein WOHNort ist;
2506 BC wirklich ich könnte überall LEBen ((lacht));
2507 BC °hhh des is-
2508 BC (-) schon_o (.) komplIZIERT eigentlich-
2509 BC (-) ja WENN (.) ich-
2510 BC (-) der geDANke schon dass ich mein PASS aufgeben muss;
2511 BC (.) aso;
2512 BC (-) AUFgeben muss;
2513 BC (-) NEE;
2514 ((hintergrundgeräusch))
2515 BC wenn mir der PASS dass ich tur äh der der geDANke dass ich dann türKEI verlassen muss-
2516 BC NEE;
2517 (-)

2518 BC s_PASST mir nicht;
 2519 BC (.) BEIdes PASST mir nicht;
 2520 BC °h so muss_i ne Lösung finden-

Berna beschreibt hier den biografischen Selbstentwurf des Sich-nicht-eindeutig-verorten-könnens (ja ich bin es jetzt geWÖHNT HIN und HER zu fliegen; (2496)). Das ständige Wandern zwischen den beiden Welten drückt sie mit elliptischen Formulierungen und der Häufung von Deiktika aus: HIN; (-) bleib DORT- (--) KOMM (.) bleib HIER (.) wieder HIER; (-) DORT- (-) (2499/2501/2503/2504). Dass sie sich auch lokal nicht verorten kann, stellt sie folgendermaßen dar: ich weiß gar nicht wo mein WOHNort ist; ich könnte überall LEBen. (2505/2506). Sie ist zweisprachig, bikulturell und ohne Vorstellung von einem Ort, der ihr Lebensmittelpunkt sein könnte. Für Berna wäre es ein ernstes Problem, wenn sie sich für die deutsche oder türkische Zugehörigkeit entscheiden müsste: ja WENN ich- (-) der gedANke schon dass ich mein PASS aufgeben muss; (.) aso; (-) AUfgeben muss; (-) NEE; wenn mir der PASS dass ich tür äh der der gedANke dass ich dann türKEI verlassen muss- NEE; s_PASST mir nicht; (.) BEIdes PASST mir nicht; (2509-2519). Was Berna hier ausdrückt, gilt für alle meine Informant/innen. Sie sehen sich als bilinguale und bikulturelle Menschen, und die eindeutige Zuordnung zu einer nationalen Kategorie „deutsch“ oder „türkisch“ ist für sie nur schwer leistbar. Der Verlust der deutschen oder der türkischen Staatszugehörigkeit wäre auch für Berna unerträglich. Für sie ist die Zugehörigkeit zu beiden Welten unabdingbar, und dafür will sie kämpfen: so muss_i ne Lösung finden- (2520).

Aus dem biografischen Selbstverständnis, das Berna hier ausdrückt, spricht starke Agentivität im Hinblick auf ihre Planung für die Zukunft und ihren Willen zur Durchsetzung ihrer Absichten. So positioniert sie sich der Zuhölerin gegenüber, die sie dadurch implizit ebenfalls als eine Person positioniert, die über ein ähnliches Wissen über beide Welten verfügt wie Berna. Auch für ihre Zukunft plant Berna ein zweisprachiges und bikulturelles Leben. Das noch ungeborene Kind soll nach ihrem Wunsch zweisprachig aufwachsen und neben Türkisch auch Deutsch lernen, damit es mit den Verwandten in Deutschland vertraut werden kann und später die Chance auf ein Studium in Deutschland hat.

Nachtrag: Zwei Jahre nach unserem Gespräch hat Berna einen Pendler-Status erreicht. Sie lebt in der Türkei, arbeitet in einer ausländischen Firma und pendelt regelmäßig nach Deutschland, um Familie und Freunde zu besuchen.

9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der narrativen Präsentation des biografischen Selbstentwurfs stellt Berna ihre Entwicklung von einem unerfahrenen Mädchen zu einer selbstbewussten und zielorientierten jungen Frau dar. In der Auseinandersetzung mit Institutionenvertretern wird der Konflikt zwischen individueller Selbstbehauptung und den Strukturen, Normen, Arbeitsroutinen und ethnisch-sozialen (Vor-)Urteilen von Institutionen manifest. Bei der szenischen Darstellung von Handlungen, bei der Bewertung von Handlungsschritten und in ihren Ausdrucksweisen positioniert Berna sich zunehmend als jemand, die sich von der Betroffenheit durch die Handlungen anderer löst und sich zu einer aktiv, bewusst und verantwortlich handelnden Person entwickelt.

Aus dem unerwarteten Diskriminierungsereignis bei der Berufsberatung in Deutschland, ausgelöst durch die Unkooperativität und Machtdemonstration der Berufsberaterin, zieht sie den Schluss, dass sie aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit in Deutschland keine beruflich und sozial befriedigende Zukunftsperspektive hat, und sieht die Türkei als Ausweg. In der Türkei zeigt sie sich den Anforderungen gewachsen trotz großer Anstrengungen um soziale und sprachliche Anerkennung. In Deutschland gelingt es ihr nach hartnäckigen Auseinandersetzungen über längere Zeiträume hinweg den begehrten Aufenthaltstitel zu erreichen, der ihr ein unbeschwertes Pendeln zwischen den beiden Lebenswelten ermöglicht.

Das im Laufe der biografischen Darstellung sich verändernde Selbstbild, das Berna von sich entwirft, ist besonders gut rekonstruierbar in den Begegnungen mit Institutionenvertretern, die ihr gegenüber Macht ausüben (wollen). In Reaktion auf deren Machtverhalten zeigt sie ihre Entwicklung von der durch die Handlungsmächtigkeit der anderen überrollten, agentivisch schwachen Jugendlichen bis hin zur provokativen, ihre Interessen laut und hartnäckig durchsetzenden jungen Frau. Bei der allmählichen Veränderung ihrer Selbstdarstellung zeigt Berna auch unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten je nach Verhalten des Gesprächspartners: In der Interaktion mit der gut informierenden Sachbearbeiterin positioniert sie sich als die kooperative Gesprächspartnerin. Im Gespräch mit der Sachbearbeiterin, die nur minimale Informationen liefert, steigert sie sich in eine angstbesetzte Auseinandersetzung, in der sie sich zu Übertreibungen und Unterstellungen hinreißen lässt. Bernas Agentivität kommt in diesen Szenen zum Ausdruck durch provokatives Hinterfragen und initiatives Einfordern ihrer Rechte. Der hier gezeigten hohen Agentivität entspricht auch das Selbstbild, das sie gegen Ende des Gesprächs entwirft: Sie positioniert sich als eine transnational orientierte Person, die sich in zwei Lebenswelten verortet und sich dafür die rechtliche Grundlage zu verschaffen weiß, auch im Hinblick auf ihre zukünftige Familie.

**IV. NARRATIVE FREMD- UND SELBSTBILDER
UND SOZIALE KATEGORIEN – *ICH BIN
ANDERS***

1. GEGENSTAND UND ZIEL DIESES KAPITELS

Ziel des folgenden Kapitels ist es, die von der Informantin Ahu im Gespräch mit der Interviewerin hergestellten sozialen und ethnischen Kategorien und deren charakteristische Eigenschaften und Handlungsweisen zu rekonstruieren und den Zusammenhang zwischen sozialen Kategorien und Selbst- und Fremdpositionierung zu klären. Grundlage der folgenden Analyse ist ein ca. einstündiges Gespräch mit Ahu, einer Studentin, die in Österreich ihren höheren Schulabschluss gemacht und nach der Matura sich für ein Studium in Istanbul entschieden hat. Sie gehört zu den Studierenden, denen die Familie die Entscheidung der Schulkarriere, der Studienrichtung und des Studienortes überlassen hat.

Ahu ist im Alter von 8 Jahren von Istanbul nach Innsbruck (Österreich) zu ihrem Vater migriert. Sie kommt dort in die Grundschule und macht die Erfahrung des Ausgeschlossen-Seins aufgrund fehlender Deutschkenntnisse. Die vierte Klasse muss sie wiederholen, schafft dann den Übergang ins Gymnasium und lebt dort im Internat. Sie erfährt viel Unterstützung durch Lehrerinnen und hat Erfolg in der Abschlussprüfung. Nach der Matura entscheidet sie sich für ein Germanistikstudium in Istanbul. Dort lebt sie bei ihren Verwandten. Auf meine Anfrage nach einem Interview willigte sie sofort ein.

2. DAS KONZEPT DER SOZIALEN KATEGORISIERUNG

In der neueren Forschung gibt es verschiedene Ansätze zur sozialen Kategorisierung aus soziologischer, sozialpsychologischer, soziolinguistischer und interaktionsanalytischer Perspektive. Aus soziologischer Perspektive beschäftigt sich Sacks (1972, 1992a, b) mit Prozessen und Verfahren der sozialen Kategorisierung und entwickelt einen methodischen Apparat zur Erschließung des sozialen Hintergrundwissens, das Gesprächsbeteiligte im Prozess der sozialen Kategorisierung aktivieren und das ihrem Verstehen zugrunde liegt.

Sacks geht von der Beobachtung aus, dass Gesellschaftsmitglieder in Gesprächssituationen zur sozialen Orientierung in ihrer Welt mit Hilfe bestimmter Kategorien sich und andere Personen als Mitglieder bestimmter Gruppen klassifizieren. Diese Kategorien sind in übergeordnete Kategoriensammlungen, in so genannte *Membership Categorization Devices* (MCDs) integriert, deren einzelne Kategorien von den Gesellschaftsmitgliedern als zusammengehörig (*go together*) angesehen werden. Sie bilden eine Kollektion, in die andere beliebige Kategorien nicht aufgenommen werden können. Wichtige Begriffe des von Sacks entwickelten Apparates sind „Kategoriensystem“ und „kategoriengebundene Aktivität“. Eine Sammlung von Kategorien ist oft in einem System organisiert, in dem die Relationen zwischen Kategorien und ihren Eigenschaften sozial-kulturell festgelegt sind, z.B. „Kleinfamilie“, „Großfamilie“, „Ehepaar“, „Mannschaft“, „Inländer-Ausländer“, „Abteilung in einem Betrieb“ usw. In diesen Kategoriensystemen sind Aufgaben, Rechte und Pflichten der Mitglieder geregelt. Am klassischen Beispiel „The baby cried. The mommy picked it up“ (1972) macht Sacks deutlich, dass Kategorisierungen als Elemente des alltäglichen Wissensvorrats zu verstehen sind. Sacks formuliert allgemeine Anwendungsregeln und Hörermaximen für die Kategorisierung. Wenn ein Kategorienschema (z.B. „Mannschaft“) auf eine Gruppe von Menschen angewandt wird, bleibt seine Anwendung solange relevant bis die im Schema vorgesehenen Positionen durch die Zuordnung von Mitgliedern gesättigt sind. Oder wenn zur Kategorisierung einer Person eine Kategorie aus einem bestimmten Schema verwendet wird, dann werden Folgepersonen ebenfalls mit Kategorien aus diesem Schema kategorisiert.

Kategorisierungen müssen nicht explizit zum Ausdruck gebracht werden, wie im angegebenen Beispiel die Kategorien „Kind“ und „Mutter“ und die mit ihnen verknüpften Handlungen „schreien“ und „auf-den-Arm-nehmen“ (*category bound activities*), um das sinnvolle Verstehen der Äußerung zu steuern. Auf Kategorien lässt sich auch implizit Bezug nehmen durch Handlungsbeschreibungen oder Eigenschaften, die in einem Gespräch genannt werden. Nach Sacks gibt es in jeder Gesellschaft eine begrenzte Anzahl an Basiskate-

goren, denen die meisten Gesellschaftsmitglieder zugeordnet werden können. Das sind Kategorien wie Geschlecht, Alter, Nation, Konfession, Ethnie. Solche Kategorien sind „inference rich“, d.h. über sie erschließt sich ein weites Hintergrundwissen über die Personen, die ihnen zugeordnet werden.

In Gesprächen erscheinen soziale, kulturelle oder ethnische Kategorien im Zusammenhang mit der Selbst- und Fremdzuordnung meist als zweiwertige Klassifikationsmuster: Frau vs. Mann; Kind vs. Erwachsener; Einheimischer vs. Fremder; Moslem vs. Christ etc. Sprecher unterscheiden dichotomisch zwischen „ich/wir“-Zuordnungen und „du/ihr“-Zuordnungen. Die Erkennbarkeit einer Person kann erfolgen, wenn Sprecher und Hörer über einen gemeinsamen Wissenshintergrund zu Kategoriensammlungen und der kategoriengebundenen Tätigkeiten und Eigenschaften verfügen, d.h. über ein Wissen über die Eigenschaften und Handlungsweisen, die für die genannten Kategorien erwartbar sind.

Sacks' Arbeiten sind wissenssoziologisch orientiert. Sie berücksichtigen den Prozess der sprachlichen Realisierung und die interaktiv hergestellte Bedeutungskonstitution und Bewertung von Kategorien nicht. Neuere soziolinguistisch-gesprächsanalytisch ausgerichtete Arbeiten haben die Kategorisierungsanalyse weiterentwickelt. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stehen die sprachlichen Wahlmöglichkeiten, die für Gesprächsteilnehmer in aktuellen Gesprächssituationen bestehen, um Personen bzw. Personengruppen sozial zu kategorisieren.

Im Rahmen des Konzepts des kommunikativen sozialen Stils haben Kallmeyer/Keim (1994) und Keim (1995) gezeigt, wie der Zusammenhang zwischen fallspezifischer Kategorisierung, interaktional ausgehandelter Selbst- und Fremdzuordnung und der Inbezugsetzung zu übergeordneten sozial-kulturell relevanten Mustern und Orientierungen hergestellt wird. Kategorisierungen können explizit durch Benennungen und Zuordnung/Zuschreibung von kategoriengebundenen Eigenschaften und Handlungsweisen durchgeführt werden; sie können aber auch implizit durch indexikale Mittel und sprachliche Symbolisierungen (Sprach- oder Code-Wechsel), durch Inszenierungen und Enaktieren evoziert werden und die Bewertungen von kategoriengebundenen Handlungen können durch explizite Aussagen oder durch ironische, witzige oder Distanz und Abscheu ausdrückende Modalisierungen realisiert werden.

Die gesprächsweise Selbst- und Fremdzuordnung zu bestimmten Kategorien hat Konsequenzen für die Interaktion, da dadurch bestimmte Eigenschaften und Handlungen erwartbar sind, die im Interaktionsverlauf eingelöst, modifiziert oder in Frage gestellt werden können. Eine Person kann sich und andere verschiedenen sozialen Kategorien zuordnen und damit verschiedene Aspekte ihrer Identität fokussieren. Es können aber auch nur bestimmte Aspekte einer Kategorie hervorgehoben werden, andere bleiben im Hintergrund.

Bei der sprachlichen Realisierung des Kategorisierungsprozesses unterscheiden Drescher/Dausendschön-Gay (1995) das „Etikettieren“ und „Evozieren“ sozialer Kategorien. „Etikettieren“ bedeutet, dass zu Beginn eines Gesprächs eine Kategorie explizit benannt und im Gesprächsverlauf durch die Darstellung von kategoriengebundenen Eigenschaften und Handlungen angereichert wird. So werden in meinem, unten in Kapitel 4 vorgestellten Gesprächsmaterial „die Türken“ explizit durch den Kategoriennamen eingeführt und dann Zug um Zug durch typische Merkmale charakterisiert. Mit „Evozieren“ bezeichnen die Autoren den umgekehrten Prozess: Zuerst wird eine Kategorie durch die Darstellung bzw. Beschreibung kategoriengebundener Eigenschaften und Handlungen allmählich aufgebaut und am Ende wird die Kategorie durch ein bestimmtes Lexem benannt. Auf eine explizite Zuordnung kann aber auch verzichtet werden und das Indizieren einer sozialen Kategorie kann in einer szenischen (Konflikt-)Darstellung erfolgen, in der eine Person in der für eine bestimmte Kategorie charakteristischen Weise spricht und handelt. Das ist z.B. der Fall im vorangegangenen Hauptkapitel, in dem die Informantin Berna eine Auseinandersetzung zwischen sich und einer Berufsberaterin in Szene setzt (vgl. oben Kap. II).

Bei der konversationellen Bearbeitung von Kategorien betonen Czyzewski et al. (1995) vor allem die sprachlichen Formen der Referenz auf Personen und Orte. Besonders typische Formulierungsverfahren sind Generalisierung und Kontrastierung. Neben dem deiktischen Gebrauch des Personalpronomens „wir“ gibt es auch den generischen Gebrauch. So kann sich die deiktische Verwendung des „wir“ auf die anwesenden Mitglieder einer sozialen Gruppe beziehen, während sich der generische Gebrauch des „wir“ auf die anwesenheitsunabhängige Mitgliedschaft der Personen einer sozialen Gruppe beziehen kann. Für die Markierung von Generizität sind auch die Indefinitpronomina „man“, „alle“, „jeder“ etc. von Bedeutung. Lexikalische Formen der Personenreferenz sind neben Namen und spezifischen Bezeichnungen (z.B. Orts- und Berufsbezeichnungen) auch Schimpf- und Spottnamen und diskriminierende Bezeichnungen für nationale und ethnische Gruppen (vgl. ebd., S. 45). Durch die Wahl der Referenzmittel kann den Personen, auf die in Gesprächen referiert wird, eine besondere Bedeutung zukommen, so z.B. durch den Gebrauch des Demonstrativpronomens kombiniert mit einem Nomen, das signalisiert, dass es sich schon um eine eingeführte und bekannte Person handelt. In ähnlicher Weise appellieren Partikeln wie „ja“, „halt“ oder „doch“ an etwas schon Gehörtes, Gesehenes, Gelesenes. Im Kontext der Kategorisierung kann man auch auf Personen durch Ortsreferenzen „hier“, „dort“ und Zeitreferenzen „früher“, „jetzt“ verweisen.

Prozesse der Selbst- und Fremdkategorisierung sind eng verknüpft mit dem Identitätsmanagement in Gesprächen. Nach Antaki/Widdicombe (Hg.) (1998) bedeutet eine Identität haben „being cast into a category with associated characteristics and features“. Keim (2008, Teil III, Kap. 4) und Keim et al. (2012,

S. 385ff.) beschreiben folgende sprachliche Mittel und Verfahren, die bei der Analyse des von ihr untersuchten Materials im Prozess der sozialen Selbst- und Fremduordnung durch Kategorisierung eine Rolle spielen: Die namentliche Nennung einer Kategorie, der eine Person oder eine Personengruppe zugeordnet werden; die Darstellung charakteristischer Eigenschaften und Handlungsweisen von Personen oder Personengruppen, die als kategoriengebundene Merkmale interpretierbar sind, und von den Gesprächsteilnehmern einer sozialen Kategorie zugeordnet werden; die explizite oder implizite Bewertung der Kategorie bzw. ihrer Eigenschaften und Handlungsweisen; und das Indizieren einer Kategorie durch sozial-symbolisierende Verfahren; dabei werden charakteristische Handlungs- und Sprechweisen „in Szene“ gesetzt, d.h. es wird durch Enaktieren oder in szenischen Darstellungen durchgeführt, wie Angehörige einer Kategorie sprechen und handeln. In Bezug auf das Identitätsmanagement der Gesprächsteilnehmer im Prozess der sozialen Kategorisierung sind explizite oder implizite Bewertungen, Zustimmungen oder Abgrenzungen zum eigenen Sprechen und Handeln von zentraler Bedeutung.

In seiner umfassenden empirischen Untersuchung zu sprachlichen Formen, Mitteln und Verfahren, mit denen soziale Zugehörigkeit ausgedrückt werden kann, unterscheidet Hausendorf (2000, Kap. 6-8) drei Aufgaben: Zuordnen, Zuschreiben und Bewerten. **Zuordnen** ist die Minimalanforderung für soziale Kategorisierung im Gespräch (ebd., S. 179) und bedeutet, Personen als Mitglieder einer Gruppe kenntlich zu machen. Das kann auf unauffällige Weise geschehen, wie beim Verfahren des „Anzeigens von Zugehörigkeit“, bei dem kein Klärungs- oder Vergewisserungsbedarf besteht. Zugehörigkeit kann auch auffällig hergestellt werden durch Verfahren der ausdrücklichen Herstellung von Gewissheit und Verfahren der Hervorhebung von Zugehörigkeit. Beim Klären von Zugehörigkeit spielen „which type questions“ eine Rolle, die als Antwort die Nennung einer bestimmten Kategorie verlangen. Beim Hervorheben wird die besondere Relevanz von Zugehörigkeit im Hier und Jetzt der Interaktion herausgestellt durch Klassifizierung, Verallgemeinerung, Kontrastierung und Ab- oder Ausgrenzung.

Im Vergleich zum reinen Zuordnen ist **Zuschreiben** zu einer sozialen Kategorie eine komplexere interaktive Aufgabe (ebd., S. 311ff.). Beim Zuschreiben wird auf Personen als „Träger gruppenspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen Bezug genommen“ (ebd.). Hierbei kommen vor allem solche Eigenschaften und Verhaltensweisen in den Blick, die sich als „gut“ oder „schlecht“ einordnen lassen. Als sprachliche Mittel des Zuschreibens listet Hausendorf die „ausdrückliche Feststellung gruppenspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen“ auf und die „exemplifizierte Veranschaulichung“, z.B. durch Redewiedergabe, Beispielerzählungen, Illustrationen.

Die dritte Aufgabe, das **Bewerten**, stellt eine äußerst komplexe interaktive Anforderung dar, die durch explizite Kundgabe von Zu- oder Abneigung, durch Solidarisierungsbekundung oder Achtungsverweigerung realisiert werden kann. Charakteristisch für moralische Kommunikation ist, dass sie durch eine Skala mit den Polen 'Achtung' bzw. 'Missachtung' bestimmt ist, denen die Bewertungen „gut“ und „böse“ bzw. „schlecht“ zugrundeliegen. Ein moralisches Urteil kann durch emotional-affektives Engagement zur Schau gestellt werden; es kann auch als Entrüstung, Empörung, Betroffenheit oder als Stolz geäußert werden. Der Einsatz von Affektkundgaben ist ein rhetorisches Verfahren, um den Zuhörer zu einer affektiv-emotionalen Solidarisierung einzuladen. Beim Vorführen bzw. Demonstrieren von gruppenbezogenen Einstellungen stehen die mit diesen Einstellungen verbundenen Gefühle und Affekte im Mittelpunkt. Einen besonderen Fall stellt das reflexive Bewerten dar, das dadurch zustandekommt, dass Bewertungen bewertet werden. D.h. Bewertungen, die zur eigenen Person oder Gruppe zum Ausdruck gebracht werden, werden vom Sprecher wieder bewertet. Das spielt in Kapitel 7 unten eine wesentliche Rolle.

Die angeführten Forschungsarbeiten zur sozialen Kategorisierung bieten viele theoretische und analytische Anknüpfungspunkte für die im Folgenden dargestellte exemplarische Analyse. Für die Analyse und Beschreibung von Kategoriensystemen sind der Ansatz von Sacks und die Arbeiten der Bielefelder Forschungsgruppe interessant. Gute Anknüpfungspunkte für die Beschreibung von Kategorisierungsprozessen und für die Erfassung und Beschreibung der im Kategorisierungsprozess für die Selbst- und Fremddarstellung verwendeten sprachlichen Mittel und Verfahren sind die Analysen von Drescher/Dausendschön-Gay (1995), Kallmeyer/Keim (1994), Keim (1995, 2008) und die Arbeit von Hausendorf (2000) von Interesse. Die genannten Kategorisierungsanalysen lassen sich nahtlos an das Positionierungskonzept von Deppermann (2013b) anschließen (vgl. oben Einleitung, Kap. 3). Dort plädiert er für eine über die Sackssche (1972) Analyse hinausgehende und durch konversationsanalytische Konzepte, wie Turnkonstruktion und *recipient design*, Modalisieren, Inszenieren, Enaktieren und Symbolisieren durch Sprach- und Code-Wechsel, wesentlich erweiterte Kategorisierungsanalyse für die in Gesprächen hergestellte Selbst- und Fremdpositionierung. Solche Kategorisierungsanalysen wurden in den genannten Arbeiten bereits aspekt- und detailreich geleistet, allerdings ohne die Verwendung des Positionierungskonzepts.

Im Zentrum dieses Hauptkapitels steht die Analyse narrativer Selbst- und Fremdbilder, wie sie in dem Gespräch zwischen der Informantin Ahu und der Interviewerin sukzessive hergestellt, bestärkt, detailliert oder modifiziert werden. Dabei interessieren vor allem folgende Aspekte:

- welche ethnischen und/oder sozial-kulturellen Kategorien sind in dem Gespräch bei der Selbst- und Fremdzuzuordnung relevant und wie werden sie hergestellt?
- welche charakteristischen Eigenschaften und Handlungsweisen werden ihnen zugeschrieben?
- wie und mit welchen sprachlichen Mitteln und Verfahren erfolgen Selbst- und Fremdpositionierung und Bewertung mittels sozialer Kategorisierung?

Ziel ist es also, die interaktive und sprachliche Herstellung der relevanten Kategorien zu analysieren, die in der erzählten Zeit und der Erzählzeit relevant sind, und zu zeigen, wie und mit welchen Mitteln und Verfahren im Hier und Jetzt der Interviewsituation die Zuschreibung von Eigenschaften, Handlungsweisen und Einstellungen zur eigenen oder zu anderen ethnischen und sozial-kulturellen Gruppe/n dargestellt wird, und wie die aus der Darstellung hervorgehenden Positionen und Aspekte der eigenen narrativen Identität konstruiert werden.

3. KURZCHARAKTERISIERUNG DES GESPRÄCHS

Das ca. einstündige Gespräch mit Ahu findet nach der Lehrveranstaltung in meinem Arbeitszimmer an der Universität in Istanbul statt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Ahu Mitte zwanzig und im letzten Studienjahr in der Germanistik. Ich lernte sie im dritten Studienjahr kennen und hatte vor dem Interview schon viel über ihre Migration erfahren.

Ahu erzählte mir ausführlich über ihre Erfahrungen in der Grundschule und im Gymnasium in Innsbruck/Österreich, das sie mit der Matura abschloss. Obwohl sie in Österreich hätte einen Studienplatz erhalten können, hat sie sich für das Germanistikstudium in Istanbul entschieden. Da sie sehr gute Deutschkenntnisse hat und sich selbstbewusst und erfolgreich präsentieren kann, hat sie in ihrer Studiengruppe eine Sonderstellung erreicht, die sie ihrer Meinung nach in Österreich nicht hätte erreichen können. Sie sieht sich als „Gewinnerin“ der Migration in die Türkei.

Ein Spezifikum des Interviews ist, dass meine Interaktionsbeteiligung während der Darstellung der Innsbrucker Zeit minimal ist und im Wesentlichen aus Rückmeldesignalen besteht. Als Ahu ihre Erfahrungen in Istanbul darstellt, wird meine Beteiligung stärker, da ich selbst Migrationserfahrungen von Deutschland in die Türkei habe. An einigen Stellen formuliere ich Vorannahmen, auf die Ahu so reagiert, dass sie zu ihrem Entwurf eines positiven Selbstbildes passen.

Die Analyse folgt dem Lauf der Ereignisse, wie sie Ahu in der narrativen Präsentation ihrer Biografie darstellt. Sie orientiert sich im Wesentlichen an der chronologischen Abfolge der Ereignisse: Grundschule in Innsbruck, Internat-Gymnasium, soziales Umfeld in Innsbruck, Maturaprüfung, „Rückkehr“ und Germanistik-Studium in Istanbul, türkisches Umfeld, Bilingualismus und Bikulturalität im Arbeitsumfeld.

4. AUSGRENZUNGSERFAHRUNGEN IN DER DEUTSCHEN SCHULE IN INNSBRUCK UND ERSTE ABGRENZUNG GEGENÜBER TÜRKISCHSTÄMMIGEN JUGENDLICHEN

Im ersten Jahr in Innsbruck kam Ahu in die vierte Klasse der Volksschule. Sie konnte kein Wort Deutsch und wurde zum Auswendiglernen von Texten aufgefordert, die sie in der Schularbeit als Leistungsnachweis einreichen musste. Sie fühlte sich fremd und ausgegrenzt und wurde oft ausgelacht. Die erlebte Ausgrenzung führte dazu, dass sie sich von den Mitschüler/innen immer mehr distanzierte. Einzige Kontakte waren eine Halbtürkin in der Klasse und zwei Freundinnen im Hort, von denen sie etwas Deutsch lernte. Ahu musste die vierte Klasse wiederholen. Da in der neuen Klasse zehn türkische Kinder waren, ging es ihr besser, weil sie sich in Türkisch unterhalten konnte. Die Lehrer reagierten jedoch mit Ablehnung und Verboten, Türkisch war nicht gestattet. Unter den türkischen Schülern führte das zum engen Zusammenschluss; sie versteckten sich vor den Lehrern und redeten heimlich Türkisch.

Aus der heutigen Sicht bewertet Ahu den damals engen Kontakt unter türkischsprachigen Kindern kritisch, da er verzögernden Einfluss auf ihren Deutscherwerb hatte. Heute kann sie auch verstehen, dass Lehrer Schwierigkeiten mit Kindern haben, die sich durch Türkisch-Sprechen abgrenzen.

Nach der fünften Klasse schaffte Ahu den Übergang ins Gymnasium, dort waren keine türkischen Schüler in ihrer Klasse. Hier erlebte sie zum ersten Mal, wie türkische Kinder und Jugendliche von den einheimischen Klassenkameradinnen gesehen und beurteilt werden, und sie erfuhr die österreichische Perspektive auf die eigene ethnische Gruppe. Sie freundete sich nicht mit Einheimischen an, sondern nur mit anderen Ausländern. Ihre beste Freundin war eine Ägypterin. Da sie außerhalb der Schule den islamischen Religionsunterricht besuchte, lernte sie wieder türkische Kinder kennen. Doch im Gegensatz zur Grundschulzeit suchte Ahu jetzt nicht den Kontakt zu ihnen, sondern sie gab sich alle Mühe diesen zu vermeiden. Die Gründe dafür führt sie im folgenden Ausschnitt aus einem längeren Gesprächsbeitrag an:

- 236 AA²⁹ ich hab richtig drauf AUFgepasst dass ich KEine türkischen
freunde habe-
- 237 AA °hhh WEIL (0.39) die (.) also ICH fand sie ALle ein
bisschen (0.22) anDERS als ich,
- 238 AA [die t]ürken die DORT gewohnt haben,
- 239 ZY [hm]

²⁹ Zur Erläuterung der Siglen: AA bezeichnet die Informantin Ahu, ZY ist die Interviewerin.

240 AA °hh
 241 ZY hmhm
 242 (0.4)
 243 AA un DESwegen wollt ich,
 244 (0.27)
 245 AA <<all> ich mein des klingt sicher geMEIN aber >>
 246 AA °h es WAR so-
 247 AA ich KANN jetzt nicht lügen;
 248 AA ich wollt NICHTS mit denen zu tun hab[en;]
 249 ZY [u]nd WAS hat dich da (.) äh von denen
 250 (0.26)
 251 AA ferne[hal ((Lachansatz)) °hh]JA weil ERStens (.) dass
 die TÜrken meist so ein schlechtes BILD hatten;
 252 ZY [abg ferngehalten]
 253 AA in innsbruck °hh u::nt (.) äh äh äh es war wirklich SO (.)
 w we_man auf der STRAße ging-
 254 AA und man hat IRgendwie so_ne so_ne juGENDgruppe gesehn die
 geSCHRIEN haben-
 255 AA und sich AUFgeführt ham wie die ÄRGSten;
 256 AA °hh
 257 (0.38)
 258 AA hat man dann IMmer gleich gemerkt dass es TÜrken sind;
 259 AA WARN_s auch immer (.)
 260 AA es warn IMmer die TÜrken,
 261 AA °h die IRgnd (0.87) EIN (.)-
 262 AA ich (.) w (0.42) DRECK (0.24) ((Lachansatz)) °h AUFgebaut ham-
 263 ZY hm
 264 AA und ich WOLLT (.) nich daZUgehörn;
 265 ZY hmhm
 266 AA ich WOLLT nich dass die LEUte so über mich DENken so ja
 typisch (0.35) tür[kisch halt-]
 267 ZY [türkisch]
 268 AA ja typisch TÜrkin (.)-
 269 AA die sind halt ALle so.
 270 AA [und s]o;

Mit der Feststellung ich hab richtig drauf AUFgepasst dass ich KEine türkischen freunde habe- (236) zieht Ahu eine klare Grenze zwischen sich und den gleichaltrigen türkischstämmigen Schüler/innen. Die selbstinitiierte Begründung für die Entscheidung formuliert sie folgendermaßen: °hhh WEIL (0.39) die (.) also ICH fand sie ALle ein bisschen (0.22) andERS als ich, [die t]ürken die DORT gewohnt haben, (237/238). Die Formulierung erfolgt zögernd: Das lange Einatmen vor der Subjunktion „weil“ und die anschließende lange Pause, der Abbruch nach dem bestimmten Artikel „die“, die kurze Pause vor dem mit „also“ eingeleiteten Neustart, sowie die Pause vor der Feststellung der Eigenschaft „anders“, die Ahu lexikalisch mit „ein

bisschen“ herabstuft, sind Verzögerungs- und Abschwächungssignale, die darauf hinweisen, dass Ahu es sich mit der Begründungsformulierung nicht leicht macht. Vor dem Hintergrund des vorher Geschilderten – in der Grundschulzeit hatte sie nur türkische Freunde – kommt Ahus Entscheidung jetzt unerwartet und macht den besonderen Begründungsaufwand verständlich, vor allem ihrer türkischen Gesprächspartnerin gegenüber. Die Generalisierung „alle“ (Türken) in ICH fand sie ALLe ein bisschen (0.22) anDERS als ich schränkt Ahu in der folgenden, durch Rechtsausklammerung hervorgehobenen Sequenz auch sofort ein zu die türken die DORT gewohnt haben. D.h. Ahu grenzt sich nicht gegenüber „allen“ Türken ab, sondern nur gegen einen lokal und sozial sehr eng begrenzten Ausschnitt: gegen die Menschen türkischer Herkunft, die damals in Innsbruck in ihrer Nachbarschaft bzw. ihrem Lebensumfeld wohnten. Das wird angezeigt durch das Determinativ „die“, den deiktischen Ausdruck „dort“ und das Vergangenheitstempus. Die Formulierung der Konsequenz: un DESwegen wollt ich, (243) bricht Ahu ab, schiebt eine metakommunikative Bewertung ein: <<all> ich mein des klingt sicher gemeIN aber >- (245) es WAR so- ich KANN jetzt nicht lügen; (246/247) und beendet erst dann die Konsequenzformulierung: ich wollt NICHTS mit denen zu tun haben;. Damit zieht sie eine klare Grenze zwischen sich und „den Türken dort“.

Interessant ist die eingeschobene Sequenz, eine selbstreflexive Bewertungssequenz. Im ersten Formulierungsteil, der die negative Bewertung der eigenen Haltung durch „gemein“ enthält, zeigt Ahu, dass ihr klar ist, dass aus der Perspektive der türkischen Interviewerin ihre deutliche Abgrenzung gegenüber der eigenen ethnischen Gruppe fragwürdig erscheinen könnte. Im zweiten „aber“-Teil hebt sie dann hervor, dass sie – selbst bei Berücksichtigung einer durch die Interviewerin möglicherweise verkörperten Außenperspektive, die diese jedoch nicht geäußert hat – zu keiner anderen Haltung gegenüber „den Türken dort“ hätte kommen können und auch jetzt nicht kommen kann, es sei denn, sie müsste lügen. Durch dieses Darstellungsformat gelingt es ihr, die negative Bewertung der „Türken dort“ hervorzuheben und ihrer türkischen Gesprächspartnerin gegenüber gleichzeitig plausibel zu machen, dass sie gar nicht anders konnte, als sich von ihnen abzugrenzen.

Damit hat sie die Neugierde der Interviewerin geweckt, die nach den Hintergründen für Ahus Abwehrhaltung fragt: und WAS hat dich da (.) äh von denen(0.26) .

Noch bevor die Interviewerin das adäquate Verb hat wählen können, vervollständigt Ahu die Frage („ferngehalten“) und beginnt dann mit einer expandierten Detaillierung der Gründe, die sie zur Abgrenzung gegenüber „den Türken dort“ veranlasst haben: JA weil ERStens (.) dass die türken meist so ein schlechtes BILD hatten in innsbruck u::nt (.) äh äh äh es war wirklich SO (251/253). Der erste Grund für die Abgrenzung ist das schlechte Image, das „die Türken“ aus der Sicht der Innsbrucker Gesellschaft

hatten, eine Sicht, die Ahu übernimmt und bestätigt. In einer generalisierten Szenenbeschreibung führt sie dann typische Handlungsweisen der genannten Gruppe auf: (.) w we_man auf der STRAÙe ging- und man hat IRgendwie so_ne so_ne jugENDgruppe gesehn die geSCHRIEN haben- und sich AUFGeführt ham wie die ÄRGSten; hat man dann IMmer gleich gemerkt dass es TÜRken sind; (253/254/255/258).

Die vorher angeführte Kategorie „die Türken dort“ wird jetzt durch die generalisierte Szenenbeschreibung weiter spezifiziert zu „irgend so eine Jugendgruppe“, die „man auf der Straße in Innsbruck“ beobachten konnte und die unangenehm auffielen. Die angeführten Handlungsweisen der Gruppe „geschrien“ und „sich aufgeführt wie die Ärgsten“ werden durch die Wahl des Wenn-Dann-Formats, die Wahl des generalisierten Pronomens „man“ und das Temporaladverb „immer“ als typisch für diese Gruppe dargestellt. D.h. immer wenn in Innsbruck auf der Straße Jugendliche durch die genannten Merkmale negativ auffielen, handelte es sich um türkische Jugendliche: hat man dann IMmer gleich gemerkt dass es TÜRken sind; (258). Die beiden sicht- und hörbar unangenehmen Handlungsweisen der türkischen Jugendlichen ergänzt Ahu dann durch ein weiteres Merkmal, das nicht von außen erkennbar ist, sondern auf einem über einen längeren Zeitraum erworbenen sozialen Hintergrundwissen basiert: es warn IMmer die TÜRken, die IRgnd (0.87) EIN (.)- ich (.) w (0.42) DRECK (0.24) ((Lachansatz)) °h AUFGebaut ham- (261-263).

Interessant ist, dass Ahu hier nicht aus der Ich-Perspektive erzählt, sondern durch die Verwendung des Indefinitpronomens „man“ generalisiert; das, was sie „immer“ wieder beobachtet und erlebt hat, konnten alle in Innsbruck ebenfalls erleben: Moralisch verwerfliche, möglicherweise auch kriminelle Handlungsweisen, die sie mit dem Ausdruck „Dreck aufgebaut“, einer Zusammensetzung aus den beiden Phraseologismen „Mist bauen“ und „Dreck am Stecken haben“ charakterisiert. Aus der Sicht der Innsbrucker Gesellschaft bieten sie Anlass für eine gesellschaftliche Ächtung. Mit diesen Zuschreibungen stellt Ahu ein derart negatives Bild von türkischen Jugendlichen in Innsbruck her, dass ihre scharfe Abgrenzung gegenüber der eigenen ethnischen Altersgruppe in Innsbruck plausibel erscheint: und ich WOLLT (.) nicht daZÜgehörn; (264). Dann fügt sie noch einen weiteren Grund für die Abgrenzung hinzu: ich WOLLT nicht dass die LEUte so über mich DENken so ja typisch (0.35) tür[kisch halt-] ja typisch TÜRkin (.)-die sind halt ALLe so. (268/269/270). In dem den Innsbruckern zugeschriebenen generalisierten Zitat so ja typisch (0.35) tür[kisch halt werden die aufgelisteten negativen Handlungsweisen ethnisch spezifiziert und als „typisch türkisch“ eingeordnet. Von einer solchen Zuordnung will Ahu nicht betroffen sein, sie grenzt sich in aller Deutlichkeit davon ab. Ahu berücksichtigt bei der Abgrenzungsentscheidung vor allem die Sicht ihrer Umwelt auf die Negativkategorie; d.h sie orientiert sich an einem gesellschaftlich festgelegten Kanon,

dem Kriterien für 'gute' menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen zugrunde liegen; Personen, die diesen Kriterien nicht entsprechen, wird Achtung entzogen.

Fazit: Die für Ahu relevante soziale Kategorie, zu der sie sich in maximalen Kontrast setzt, sind die „auffallenden türkischen Jugendlichen in Innsbruck“. Der Prozess der Fremdkategorisierung und die Selbstverortung in Relation dazu verläuft folgendermaßen:

Zuerst wird die Fremdkategorie genannt als „die Türken die dort gewohnt haben“. Ahu charakterisiert sie im Vergleich zu sich selbst als „ein bisschen anders“. Dann erfolgt die Zuschreibung charakteristischer Eigenschaften und Handlungsweisen in drei Stufen mit Steigerung der negativen Qualität:

- Zunächst die generalisierte Sicht der Innsbrucker Umwelt auf die Kategorie in Form der Metapher „schlechtes Bild“; dann die Eingrenzung und Spezifizierung der Kategorie zu „türkische Jugendgruppen auf der Straße (in Innsbruck)“;
- dann die Zuschreibung von beobachtbaren negativen Handlungsweisen „geschrien“ und „sich aufgeführt wie die Ärgsten“;
- abschließend die auf gesellschaftlich erworbenem Wissen basierende Zuschreibung von moralisch verwerflichen Handlungsweisen „Dreck aufgebaut“.

Im Anschluss an den Prozess der negativen Fremdkategorisierung erfolgt dann die explizite Abgrenzung von der Kategorie durch das Statement „nicht dazugehören wollen“. Die endgültige Abkehr von der ethnischen Altersgruppe ist vor allem auch motiviert durch die Berücksichtigung der Perspektive der Innsbrucker Gesellschaft, die die Handlungsweisen der Fremdkategorie als „typisch türkisch“ negativ bewertet.

Dass Ahu sich von der Kategorie der „auffälligen türkischen Jugendlichen“ abgrenzt, bedeutet allerdings nicht, dass sie ihre ethnische Identität als Türkin aufgibt. Im Gegenteil: Sie beschließt der Innsbrucker Gesellschaft zu zeigen, dass es auch „andere Türken“ bzw. „andere türkische Jugendliche“ gibt. Das macht sie im folgenden Kapitel 5 deutlich.

5. KOMPLEXER ENTWURF EINER POSITIVEN SELBSTKATEGORIE IM KONTRAST ZUR NEGATIVEN FREMDKATEGORIE

Nach der Phase des Abgrenzens von den „auffälligen türkischen Jugendlichen“ arbeitet Ahu an der Herstellung eines positiven Selbstbildes. Dazu wählt sie ein komplexes, mehrperspektivisches Kontrastierungsverfahren. Zunächst setzt sie sich in Relation zur Innsbrucker Gesellschaft und beleuchtet deren Sicht auf sich selbst; dann richtet sie einen fiktiven Appell an die Innsbrucker, um deren Blick zu weiten und auf türkische Jugendliche zu lenken, die in maximalem Kontrast zu den „auffälligen Jugendlichen“ stehen (5.1). Daraufhin lenkt Ahu den Blick auf die „auffälligen Jugendlichen“, charakterisiert deren Sicht auf sich selbst und stellt einen expliziten Vergleich zwischen sich und ihnen her (5.2). Abschließend charakterisiert sie ihre beste Freundin als Beispiel für eine gelungene und gewinnbringende soziale Beziehung (5.3).

5.1 Ahu in Relation zur Innsbrucker Gesellschaft

Ahu beginnt die folgende Darstellung mit der Absichtserklärung, dass sie mit ihrer eigenen Person der Innsbrucker Umwelt „beweisen“ will, dass es auch andere, „nicht-schlechte“ türkische Jugendliche gibt.

272 AA °h ich wollt beWEIsen dass man auch ANders sein kann;
273 AA °hh man hat auch meistens NIE geglaubt dass ich aus der
TÜRkei kom;
274 ZY hmhm
275 AA [m]
276 ZY [hm]hm
277 AA (0.54) ((schmatzt)) °h <<all> ich glaub auch weGEN m ich
mein ich bin jetzt auch NICH >-
278 AA (0.24) PLOND blond oder so aber ein bisschen heller,
279 AA °hhh U::ND un ich hatte keine (.) türkischen FREUNde des
gibt_s ja DORT gar nicht weil die TÜRken hängen mit TÜRken
ab;
280 AA °hhh und desweng warn ham sich immer alles so geWUNdert
als ich gesagt hab dass ich aus der TÜRkei komm,
281 ZY hmhm
282 AA °hh un
283 (0.27)
284 AA <<len> für mich war das HALT der urSTOLZ >,
285 AA [das]s ICH eben (.) ANders bin;
286 ZY [hmhm]

287 AA °hh und eben dass dass des der beWEIS war (.);
 288 ZY hmhm
 289 AA SEHT_S,
 290 AA (0.31) nicht ALLE türken-
 291 AA (.) °h [sind SCH]LECHT(.);
 292 ZY [hmhm]
 293 AA es gibt auch WELche die ins gymNASium gehn-
 294 AA °h die die GSCHIEIT sind-
 295 ZY hmhm
 296 AA die DEUTSCH können-
 297 AA °hh
 298 ZY hmhm
 299 (0.31)
 300 AA ((schmatzt)) u:nd HIN und HER (.);
 301 AA JA [ich]weiß nich ob das geMEIN is (.)-
 302 ZY [hm]
 303 AA wahrSCHEINlich;
 304 AA °h aBER (.) w ja;

Als ersten Punkt der Beweiskette führt sie auf, dass sie bei ersten Begegnungen mit Innsbruckern in der Regel nicht als „typisch türkisch“ wahrgenommen wird. Sie vermutet, dass das an ihrem Äußeren liegt, von dem sie glaubt, dass es aus Innsbrucker Perspektive zu „typisch türkischen“ Merkmalen in Kontrast steht: <<all> ich glaub auch weGEN m ich mein ich bin jetzt auch NICH >-PLOND blond oder so aber ein bisschen heller. Ahu ist dunkelblond, hat helle Haut und ist groß gewachsen. Aufgrund dieser Merkmale entspricht sie nicht dem Bild der „typischen Türkin“, das sie bei den Innsbruckern vermutet: dunkelhaarig, klein bis mittelgroß, mit dunklem Teint. Der zweite Punkt in ihrer Beweiskette stellt eine Steigerung im Vergleich zum ersten Punkt dar. Es geht nicht mehr um äußerliche Merkmale, sondern um soziales Verhalten, das nur auf der Basis längerer Beobachtung und Erfahrung identifizierbar wird: U::ND un ich hatte keine (.) türkischen FREUNDe des gibt_s ja DORT gar nicht weil die TÜRken hängen mit TÜRken ab; (279).

Ahu vermied soziale Kontakte zu Gleichaltrigen aus der eigenen ethnischen Gruppe, eine Strategie, die sie auf der Basis des in ihrer Umwelt vorherrschenden Musters für türkische Jugendliche entwickelte: Dort wo sie lebte, pflegten „Türken“ ausschließlich Kontakte mit anderen „Türken“. Durch die strikte Kontaktvermeidung gelang es ihr, ein Alleinstellungsmerkmal zu entwickeln, das dazu beitrug, dass sie aus der Perspektive der Innsbrucker Umwelt nicht als „Türkin“ negativ wahrgenommen wurde. Diese beiden Merkmale, das Äußere und die Wahl der Freunde, gehörten für die österreichische Umwelt zu den Kategorien definierenden Merkmalen für „Türken“, so sah Ahu das damals: und desweng warn ham sich immer alle so geWUNdert als ich gesagt hab dass ich aus der TÜRkei komm, (280). Die soziale Anerkennung

durch die Innsbrucker Umwelt erfüllte sie mit Genugtuung und Stolz: <<len> für mich war das HALT der urSTOLZ >, dass ICH eben (.) ANders bin;. Damit ist Ahu der Beweis gelungen (und eben dass dass des der beWEIS war(.)), dass sie nicht zu den „schlechten Türken“ gehört. Sie schließt den Bogen zum Beginn ihrer Beweisführung (ich wollt beWEIsen dass man auch ANders sein kann) und wendet sich in einer fiktiven Szene mit einem Appell SEHT_S, (0.31) an die Innsbrucker Gesellschaft, fordert sie zur Revision ihres bisherigen Türkenbildes auf, behauptet, dass nicht alle Türken schlecht sind (nicht ALLE türken- (.) °h [sind SCH]LECHT(.)) und führt detailliert aus, welche Eigenschaften die „nicht-schlechten Türken“ haben: es gibt auch WELche die ins gymNASium gehn- °h die die GSCHIEIT sind- die DEUTSCH können- (0.31) ((schmatzt)) u:nd HIN und HER (.); (289/290/291/293/294/296/300).

Die Kontrastkategorie der „nicht-schlechten Türken“ wird durch die Merkmale „höhere Schulbildung, Intelligenz und hohe Deutschkompetenz“ konstituiert. Im Gegensatz zu den Kategorien definierenden Merkmalen für Türken, die Ahu bei den Österreichern vermutet – anderes Aussehen, sozial auffallendes Verhalten, soziale Kontakte ausschließlich innerhalb der ethnischen Gruppe – haben die Merkmale der Positivkategorie, die Ahu entwirft, eine andere Qualität: Sie beziehen sich auf Leistung, Können und Bildungserfolg. Das sind Merkmale, die Ahu erfüllt: Sie war Gymnasiastin, erfolgreich und hat eine hohe Kompetenz in Deutsch. Mit diesem Entwurf einer positiven Kontrastkategorie stellt Ahu, zunächst noch implizit, ein positives Selbstbild her vor dem Hintergrund des negativen Bildes, das sie bei der Innsbrucker Gesellschaft wahrgenommen hat.

Direkt im Anschluss erfolgt wieder eine selbstreflexive, moralisierende Äußerung, mit der Ahu ihre deutliche Abgrenzung gegenüber der ethnischen Altersgruppe der türkischen Gesprächspartnerin gegenüber herabstuft: JA [ich]weiß nich ob das gemeIN is (.)- wahrSCHEINlich; °h aBER (.) w ja; (301/303/304).

Dieses Darstellungsmuster – Negativkategorisierung der türkischen Jugendlichen, deutliche Abgrenzung von ihnen durch explizite oder implizite positive Selbstkategorisierung und anschließende selbstreflexive Bewertung als „gemein“ u.ä. – durchzieht das gesamte Gespräch. Damit relativiert Ahu gegenüber der Interviewerin ihre dezidierte Abgrenzung von den „türkischen Jugendlichen“ und ihre negative Sicht auf sie.

5.2 Ahu in Relation zu den „auffälligen türkischen Jugendlichen“

Kurze Zeit später fokussiert Ahu wieder die „auffälligen türkischen Jugendlichen“. Sie stellt zunächst deren Blick auf sich selbst dar, dann die eigene Sicht auf die Jugendlichen und schließt mit einem Vergleich ab.

336 AA °hh ÄH (.) (...) außerdem ham sie immer gesagt JA;
 337 ZY ((Lachansatz))
 338 AA (0.51) HEY istanbuler ((unverständlich)) weil die warn ja
 HALT ALLe (.) aus nem andern geBIET aus der türkei,
 339 AA °hhh und für sie war_s sogar KOMisch wie ich TÜRKisch rede
 s_war so HOCHnäsig (.) für sie;
 340 ZY hmhm
 341 AA [WEIL ich ja]diesen °h istanbuler akZENT hab un so;
 342 ZY [hmhm]
 343 AA die ham mich halt IMmer-
 344 AA istanbuler und so geNANNT;
 345 AA °hhh u:nd JA und dann hab ich au ma AUCh gedacht SCHAU die
 sind halt ANders;
 346 ZY hm
 347 ZY hmhm
 348 AA unt WAR auch SO;
 349 AA [als]o
 350
 351 (0.2)
 352 ZY hmhm
 353 AA es war so ALS würden wir eine andere SPRAche sprechen;
 354 AA °h obwohl WIR
 355 (0.37)
 356 AA ALLe türkisch gesprochen ham;
 357 AA [weil uns]ere inteRESSen-
 358 ZY [hmhm]
 359 AA °hh unser lebensART-
 360 ZY hmhm
 361 AA es war EINFach all [es so]GANZ ander [s](.) und so;
 362 ZY [hmhm]
 363 ZY [hmhm]
 364 (0.2)
 365 AA [AUCh]wenn ich es WOLLte wür w KÖNNT wir wahrscheinlich
 keine freunde sein;
 366 ZY [hmhm]
 367 AA °hhh weil es nich [t daz]u(.) gep also wei (.) WEIL wir
 nicht zuSAMmen gepASST hätten gl [aube ich;]

Ahu beginnt die Darstellung mit einem generalisierten Zitat, mit dem die auffälligen Jugendlichen sie regelmäßig adressierten: Sie hieß nur die „Istanbulerin“, eine Bezeichnung, mit der die Jugendlichen, die aus nem anderen geBIET aus der turkey (338) stammten, einen Kontrast zwischen sich und Ahu auf mehreren Ebenen herstellten: regional, sozial und sprachlich. Ahu ist für sie eine Großstädterin, in einem großstädtischen Kontext sozialisiert, und sie spricht Standardtürkisch.

Diese Art der Abgrenzung impliziert, dass die jugendlichen Sprecher kontrastierende Eigenschaften für sich beanspruchten: Sie kamen vom Land, waren in einem eher dörflichen Kontext sozialisiert und sprachen einen türkischen Dialekt. Für sie war Ahus Türkisch „komisch“ und sie empfanden ihre Art zu sprechen als „hochnäsiger“. Aufgrund dieser abschätzigen Sicht der Jugendlichen auf sich selbst kommt Ahu zur Erkenntnis: und dann hab ich [...] AUCH gedacht SCHAU die sind halt ANders; (345).

Nach dieser Erkenntnis, hervorgehoben durch die apodiktische Feststellung *unt WAR auch SO*, (348) stellt Ahu einen Vergleich zwischen beiden Kategorien her, der Fremd- und der Eigenkategorie, wie sie von den anderen gesehen wird und wie sie selbst sie sieht. Sie sieht auf mehreren Ebenen deutliche Unterschiede:

- Auf der Ebene von Sprache und Sprechweise: es war so ALS würden wir eine andere SPRAche sprechen; °h obwohl WIR (0.37) ALLe türkisch gesprochen ham; (353/354/355/356). Obwohl Angehörige beider Kategorien über die Nationalsprache Türkisch verfügten, verwendeten sie aufgrund der unterschiedlichen regionalen und sozialen Herkunft unterschiedliche Sprachformen (Standard vs. Dialekt) und praktizierten unterschiedliche Kommunikationsformen. Ahu beurteilte die Jugendlichen als „anders“, die beurteilten sie als „komisch“ und „hochnäsiger“.
- Angehörige beider Kategorien hatten unterschiedliche interESsen- (357) und eine unterschiedliche lebensART- (359) ausgebildet. Diese Charakterisierung erinnert an die Beschreibung von sozialen Welten (vgl. Debus/Kallmeyer/Stickel (Hg.) 1994-1995), die sich grundlegend unterscheiden in Bezug auf sozial-ökologische Lebensräume, Bildungskarrieren, sprachlich-kommunikative Praktiken und ästhetische Präferenzen. Die Feststellung von grundlegenden Differenzen in vielen Lebensbereichen wird generalisiert durch *es war EINFach alles so GANZ anders* (361).
- Aufgrund der Darstellung tiefgreifender Differenzen zwischen sich und den Jugendlichen zieht Ahu die Konsequenz, die sie als alternativlos begründet: Auch wenn sie gewollt hätte, eine Freundschaft mit ihnen wäre nicht möglich gewesen, da sie einfach *nicht zuSAMmen gePASST* (367) hätten.

Danach listet Ahu weitere Merkmale der negativen Kategorie „auffällige Jugendliche“ auf, die auf den Inhaltsdimensionen liegen, die für die Herstellung der positiven Eigenkategorie relevant waren: Bildungsmöglichkeit, Bildungsfähigkeit und Bildungserfolg. In diesen drei Dimensionen schreibt Ahu den Jugendlichen jetzt negative Merkmale zu:

406 AA ((schmatzt)) ah es gibt viele privatschuln aber manche sind einfach besser und die andern sind halt schlechter un diese LEUte halt in dieser schule warn-

407 AA °hh HALT (.) ein bisschen ANders;
 408 ZY hmhm
 409 (0.41)
 410 AA also (.) AUCH vom vom von-
 411 AA °hh (.) DER (.) <<lachend > intelligenz her vielleicht[cht >;]
 412 ZY [hmhm]
 413 AA irgendwie °h
 414 ZY hmhm
 415 AA und SO die warn auch ALle schlecht in der schule und so-
 416 AA ALLgemein die schule war
 417 (0.47)
 418 AA [nicht so]TOLL-
 ((...))

Die Jugendlichen, von denen Ahu sich abgrenzt, besuchten schlechte Schulen, waren weniger intelligent und schlechte Schüler. Auf diese explizite negative Fremdkategorisierung erfolgt wieder eine moralisierende Selbstreflexion:

426 AA °h <<h> ah ich schäme mich so dass ich so geDACHT hab aber > ,

Wie auch in den vorangegangenen Formulierungen für selbstreflexive Kommentare wählt Ahu ein „Ja-Aber-Format“. Im Ja-Teil erfolgt die moralisierende Selbstbezeichnung durch „das ist gemein von mir“ oder „ich schäme mich“, die im Aber-Teil stark relativiert wird durch z.B. „ich konnte nicht anders“. Im vorliegenden Fall wird die Formulierung des Aber-Teils offen gelassen, aufgrund der sequenziellen Position ist der Inhalt jedoch inferierbar: Die Abgrenzung gegenüber den „Anderen“ war für Ahu ohne Alternative.

5.3 Positive soziale Kontakte

Nach der ausführlichen Charakterisierung und Negativbewertung der „auffälligen türkischen Jugendlichen“ lenkt Ahu den Blick auf ihre beste Freundin. Sie ist ebenfalls Ausländerin in Innsbruck, jedoch keine Türkin, sondern Ägypterin. Die Gründe, warum Ahu sich mit ihr so gut verstand, sind folgende:

431 AA [also](.) meine beste freundin hatt ich-
 432 ZY [hmhm]
 433 AA DIE kam aus ägypten,
 434 AA °hh und die mentalität hat EH (.) FAST (.) irgendwie SO
 ALso ganz gut gepasst-
 435 ZY hmhm
 436 AA wir sind ja ziemlich ÄHNLICH,
 437 AA °hhh un NOCH dazu konnte sie kein türkisch das war perfekt
 weil wir ham nur auf DEUTSCH reden müssen-
 438 ZY hmhm

- 439 ZY hmhm
 440 (0.28)
 441 AA ((schnalzt)) und DESwegen halt war sie für mich keine
 gefahr;
 442 AA °h aber die TÜrken schon.

Mit der Akzentuierung des Determinativs *DIE* in *DIE* kam aus ägypten, (433) lenkt Ahu den Blick auf die Besonderheiten der Freundin: Sie kam aus Ägypten, hatte eine ähnliche „Mentalität“ wie Ahu selbst, und sie musste mit ihr, da sie kein Türkisch konnte, Deutsch sprechen. Bei der Darstellung der Wahl der Freundin ist das Merkmal „Deutschsprechen“ hervorgehoben. Unter diesem Aspekt (Kontakt mit einer Deutschsprechenden) wäre eine Österreicherin als Freundin die ideale Wahl gewesen. Doch Ahu wählt keine Österreicherin, sondern eine andere gut Deutsch sprechende Ausländerin. Diese Wahl begründet sie durch eine „ziemlich ähnliche Mentalität“, die die beiden Mädchen verband. Da sie dieses Merkmal im Fall der Ägypterin hervorhebt, ist inferierbar, dass es bei einer Österreicherin nicht gegeben gewesen wäre. D.h. die Bedeutung von „Mentalität“, so kann angenommen werden, bezieht sich auf einen ähnlichen religiös-kulturellen und sozialen Hintergrund der beiden Mädchen: Beide waren muslimisch, kamen aus einer bildungsorientierten Migrantenfamilie in Österreich, waren zielstrebige Schülerinnen und verwendeten Deutsch als Verkehrssprache.

Der religiös-kulturelle Hintergrund, die Bildungsorientierung, der Migrationshintergrund und die Notwendigkeit, Deutsch zu sprechen sind die ausschlaggebenden Merkmale für die Wahl der Freundin. Damit setzt Ahu die Freundin sowohl in Kontrast zu gleichaltrigen Österreicherinnen, als auch zu den Jugendlichen der eigenen ethnischen Gruppe. Interessant ist, dass bei der Begründung für die Wahl einer Freundin Österreicherinnen nicht in den narrativen Fokus kommen. Sie spielen bei der Darstellung der Ausschlag gebenden Merkmale keine Rolle, und die Gründe für ihre Abwahl bleiben im Hintergrund. In den Fokus kommen nur die negativ bewerteten jugendlichen Türken. In der Konsequenzformulierung und DESwegen halt war sie für mich keine gefahr; h aber die Türken schon (441/442) setzt Ahu die ägyptische Freundin explizit in Kontrast zur Negativkategorie der „auffälligen türkischen Jugendlichen“. Aufgrund der sequenziellen Position bezieht sich die Beurteilung „die Freundin war keine Gefahr für mich, aber die Türken schon“ auf die gesamte Charakterisierung: Die Freundin hat all die Eigenschaften, die Ahus Selbstbild spiegeln und ihre positive Entwicklung unterstützen. Die türkischen Jugendlichen dagegen stehen in maximalem Kontrast zu ihrem Selbstbild und würden ihrer positiven Entwicklung entgegenstehen.

Fazit: Ahus Kategorisierungsleistung ist vielfältig und perspektivenreich. Zunächst liegt der Fokus auf der Sicht der Innsbrucker Gesellschaft auf sich selbst und auf die „auffälligen türkischen Jugendlichen“, wie Ahu sie vermu-

tet bzw. aus Beobachtungen erschließt. Gegen beide Fremdsichten entwirft sie ein Gegenbild mit positiven Eigenschaften, eine eigene Sonderkategorie.

Ahu beginnt mit der Charakterisierung „türkischer Frauen“, wie sie sie aus der österreichischen/Innsbrucker Perspektive vermutet:

- Äußeres: dunkelhaarig und -häutig, klein bis mittelgroß;
- sie haben ausschließlich Kontakte innerhalb der türkischen Gruppe.

Zu diesem bei den Innsbruckern vermuteten Bild setzt sie sich in Kontrast:

- Äußeres: Sie hat helle Haut, helle Haare und ist groß gewachsen;
- sie hat keine sozialen Kontakte zu Türken.

Dann folgt der Blick der Innsbrucker auf türkische Jugendliche, den Ahu aus eigener Erfahrung bestätigen kann. Aus der Innsbrucker Perspektive sind die relevanten Eigenschaften und Handlungsweisen türkischer Jugendlicher:

- sie „schreien auf der Straße“;
- sie „führen sich auf wie die Ärgsten“;
- sie haben „Dreck am Stecken“, d.h. sie zeigen inakzeptables, möglicherweise auch (klein)kriminelles Verhalten.

Gegen diese Negativkategorie entwirft sie für sich ein positives Selbstbild mit folgenden Eigenschaften:

- sie ist bildungsorientiert und erfolgreich;
- sie ist intelligent und
- sie hat eine hohe Kompetenz in Deutsch.

Nachdem Ahu sich mit der Sicht der Innsbrucker Gesellschaft auf sich selbst und die „auffälligen türkischen Jugendlichen“ kategoriell auseinandergesetzt hat, richtet sie den Fokus auf diese Jugendlichen selbst. Sie stellt zunächst dar, wie diese sie (Ahu) wahrnehmen, sie beurteilen und sich von ihr abgrenzen. Dabei entwirft sie die Kategorie der „türkischen Großstädterin“ aus der Sicht der türkischen Dörfler, wie sie sie erlebt hat:

- Sie wird als „Istanbulerin“ adressiert. Diese Bezeichnung konnotiert eine weltläufig sozialisierte Großstädterin.
- Sie spricht „komisches“ Türkisch, „Istanbuler Akzent“. Diese Charakterisierung verweist auf Standardtürkisch im Gegensatz zu den regionalen Dialekten der Jugendlichen aus dörflichen/ländlichen Regionen.
- Sie wird als „hochnäsiger“ beurteilt. Diese Bewertung lässt auf die schmerzlich erfahrene Differenz schließen, die Jugendliche ländlicher/dörflicher Herkunft im Kontakt mit gewandten, Standard sprechenden Großstädtern erleben; von denen fühlen sie sich abgewertet und sie grenzen sich ihrerseits von ihnen ab.

Nach dem Blick der Jugendlichen auf Ahu folgt der Vergleich zwischen Ahu und den Jugendlichen. Dieser Vergleich erinnert an Beschreibungen von Differenzen, die zwischen Angehörigen unterschiedlicher sozialer Welten bestehen. Ahu charakterisiert aus der eigenen Perspektive „auffällige türkische Jugendliche“ und schreibt ihnen folgende Eigenschaften zu. Sie

- sprechen, auch bei gleicher Nationalsprache, eine „andere Sprache“. Das verweist auf Unterschiede in den Sprech- und Kommunikationsweisen,
- haben „andere Interessen“. Das verweist auf Unterschiede in der intellektuellen, geschmacklichen und bildungsmäßigen Orientierung,
- pflegen eine „andere Lebensart“. Hier wird auf Unterschiede in den Lebensräumen, in sozialen Kontakten und in der Lebensführung verwiesen.

Abschließend charakterisiert Ahu ihre beste Freundin als „perfektes“ Beispiel für eine soziale Kategorie, mit deren Angehörigen sie befreundet sein kann und deren Freundschaft für sie sozialen Gewinn bedeutet. Die Freundin

- ist ebenfalls Ausländerin in Österreich und hat einen Migrationshintergrund,
- sie ist keine Türkin (den Kontakt mit Türken meidet Ahu aus oben genannten Gründen),
- sie hat eine ähnliche „Mentalität“ wie Ahu; d.h. sie kommt aus einem ähnlichen bildungsorientierten und religiös-kulturellen Milieu,
- die Kommunikation mit ihr muss in Deutsch stattfinden; d.h. Ahu kann mit der Freundin ihre deutschsprachige Praxis verbessern.

Mit dieser intensiven, expandierten und perspektivisch reichen Kategorisierungsarbeit liefert Ahu eine umfassende Analyse von kategoriellen Bedeutungssystemen, die in ihrer Lebenswelt eine Rolle spielen. Die Analyse fungiert gleichzeitig auch als Basis, von der aus sie ihre Abgrenzung und ihren besonderen Lebensweg der Gesprächspartnerin gegenüber plausibilisieren und das Ausmaß ihres sozialen, schulischen und beruflichen Erfolgs eindrücklich darstellen kann.

6. AUFBAU EINER BILDUNGSBIOGRAFIE

6.1 Schulisches Erfolgserlebnis: Maturaerzählung

Nach der Phase der perspektivenreichen Kategorisierungsprozesse wechselt die Interviewerin das Thema und leitet zu Ahus Schulkarriere in Österreich über. Als die Interviewerin feststellt, dass Ahu trotz der geschilderten schulischen Schwierigkeiten eine erfolgreiche Schülerin war und mit der Matura abgeschlossen hat, wird das zum Auslöser einer expandierten Erzählung über die Matura-Prüfung. Im gesamten Gespräch ist das die einzige Sequenz mit expandierten Inszenierungen. Das macht den folgenden Gesprächsausschnitt zu einer Art Schlüsselereignis, das zentral für Ahus Selbstpositionierung wird:

497 ZY ja dann has du_s gymnasium abgeschlossen mit abitur;
498 AA ((schmatzt)) °hh JA (.) un da hatt ich einen GÜten erFOLG,
499 AA ((Lachansatz)) °h <<lachen > und_s hat mir KEIner geglaubt
ich AUCH nicht >-
500 ZY ((lacht))
501 AA aber die matura war (.) PERfekt ich könnt_s JEden tag noch
mal machen-
502 ZY hmhm
503 AA obwohl_s alle HASsen;
504 AA °h ich fand_s TOLL weil die lehrer TOLL warn;
505 ZY hmhm
506 AA °hh UNT
507 (0.39)
508 AA ja schriftliCH (.) E matura war schon schwer-
509 AA da war ich auch nicht SO gut;
510 AA °hh aber die MÜNDliche (.)-
511 ZY hmhm
512 AA ich war auch die EINzige an dem tag die einen erfolg
Überhaupt °hh [bekom]men hat;
513 ZY [hmhm]
514 ZY hmhm
515 AA (0.51) ((schmatzt)) unt (0.7) man SAGT auch-
516 AA (0.22) also HIER ham mir das AUCH viele leute gesagt dass
ich halt GUT bin mit präsentIERN und SO-
517 AA °hhh (.) ((schmatzt)) un da HATT ich halt sozusagen-
518 ZY hmhm
519 (1.23)
520 AA die [MÖglichk]eit JA.
521 ZY [gewünschte +++++]
522 AA die VORSitzende war da-

523 AA un ich hab geREdet-
 524 AA °hh UND geredet-
 525 AA und sie hat dann geMEINT ja du hast SO ein
 selbstvertrauen;
 526 AA °hhh äh man hat des gefühl AUCH wenn du NICHTS wüsstest-
 527 ZY hmhm
 528 (0.25)
 529 ZY hmhm
 530 AA würdest du TROTZdem da sitzen mit SO einem bewusstsein-
 531 AA °h
 532 (0.49)
 533 AA erzÄHLN wo ma_s also dass ma sich TROTZdem denkt <<p> BOAH
 die weiß so viel >;
 534 ZY hmh[m][hmhm]
 535 AA [°h][obWOHL-]
 536 AA <<lachend> du gar NICHTS weiß >;
 537 AA [des des]KANN ich gut-
 538 ZY [hmhm]
 539 AA <<lachend> DES hab ich in der schule geLERNT dieses >-
 540 AA °hhh ((schmatzt)) äh so tun als WÜSST ich so viel obwohl
 ich nicht so viel <<lachend> WEIß >-

Die mehrfache Herausstellung des Ereignisses mit vorausgreifenden Positivbewertungen machen es zum Schlüsselereignis. Ahu beginnt mit der Positivbewertung un da hatt ich einen Guten erFOLG (498), die durch die folgende Äußerung noch hochgestuft wird: <<lachend > und_s hat mir KEIner geglaubt ich AUCH nicht >- (499). Durch das Lachen und die Feststellung, dass die Prüfung für alle Beteiligten, einschließlich der Sprecherin selbst, unerwartet gut verlief, drückt Ahu eine distanziert-amüsierte Haltung gegenüber dem damaligen Erleben aus. Dann folgt eine zweite Positivbewertung mit einer Steigerung des qualifizierenden Adjektivs; die Prüfung war nicht nur „gut“, sondern verlief „perfekt“: aber die matura war (.) PERfekt ich könnt_s JEden tag noch mal machen- obwohl_s alle HASsen; (501-503).

Beide Äußerungen haben ein zweiteiliges Darstellungsformat: Im 1. Teil erfolgt die explizite Positivbewertung des Ereignisses aus der Sicht der Sprecherin; im 2. Teil wird das Prüfungsereignis aus einer generalisierten Außensicht als schwierig und sogar als „hassenswert“ (obwohl_s alle HASsen) beurteilt. Dadurch dass Ahu die angstbesetzte Außensicht in Kontrast zur eigenen Leistung setzt, erscheint diese überaus eindrucksvoll.

Mit diesem Darstellungsformat gelingt ihr die Selbstpositionierung als Person, die – zur Überraschung aller – fähig ist, außergewöhnliche Herausforderungen, die bei ihren Altersgenossen Angst- und Hassgefühle hervorrufen, anzunehmen und zu meistern. Dass das Prüfungsereignis so „perfekt“ verlief, begründet Ahu auch durch eine sehr gelungene Kooperation zwischen Prüfern und Prüfling: ich fand_s TOLL weil die lehrer TOLL warn; (504).

Auch damit gelingt ihr ein Alleinstellungsmerkmal: Sie erlebte Prüfer, die sie zu Höchstleistungen motivierten und mit deren Unterstützung es ihr gelang, eine so ausgezeichnete Leistung hervorzubringen. Nach einer Pause erfolgt eine selbstreflexive Einschränkung, in der Ahu einräumt, dass der schriftliche Prüfungsteil nicht so erfolgreich verlief, die Aufgabenstellung schwer war, und sie nicht so gut abschnitt. Mit diesem selbst-herabstufenden Zug mildert sie das vorangegangene Selbstlob ab, bereitet aber gleichzeitig die nächste Hochstufung der eigenen Leistung vor.

Dann beginnt die eigentliche Ereignisdarstellung. Die Orientierungssequenz ich war auch die EINzige an dem tag die einen erfolg ÜBerhaupt °hh [bekom]men hat (512) enthält wieder ein Alleinstellungsmerkmal, Ahu war an diesem Tag der einzige erfolgreiche Prüfling. In der nächsten Äußerung wechselt sie von der Darstellung des damaligen Prüfungsereignisses zu einem Vorgriff auf ihre aktuelle Arbeitswelt in Istanbul: also HIER ham mir das AUCH viele leute gesagt dass ich halt GUT bin mit präsentIERN und SO- (512). In der generalisierenden Feststellung hebt Ahu eine besondere Fähigkeit hervor, die in ihrem jetzigen Arbeitsumfeld in Istanbul (das deiktische HIER referiert auf Istanbul) positiv aufgefallen ist: ihre Fähigkeit sich gut zu präsentieren. In dem zeitlichen Vorgriff fokussiert sie das Thema „präsentieren“, das in der Prüfungserzählung dann szenisch entfaltet wird. Die Prüfungssituation damals bot ihr die ideale Möglichkeit, diese besondere Fähigkeit zu entdecken und einzusetzen (un da HATT ich halt sozusagen die MÖGlichkeit JA, 517-520). Mit der direkten Inbezugsetzung zwischen dem Erfolgserleben in der Vergangenheit und in der aktuellen Lebensphase in Istanbul gelingt es ihr, biografische Kontinuität herzustellen und sich als eine in ihrer Berufswelt dauerhaft erfolgreiche Person zu positionieren.

Mit der Nennung der Prüfungsvorsitzenden und einer (noch) unspezifischen Beschreibung ihrer Eigenhandlung beginnt die Prüfungsszene: die VORsitzende war da- un ich hab geREDet- °hh UND geredet- (522/523/524). Erst die Redewiedergabe der Prüfungsvorsitzenden gibt Aufschluss über die Qualität der Eigenhandlung und enthält die detaillierte Beschreibung und Bewertung der Prüfungsleistung. Sie bildet den Höhepunkt der Ereignisdarstellung: und sie hat dann gEMEINT ja du hast SO ein selbstvertrauen; °hhh äh man hat des gefühl AUCH wenn du NICHTS wüsstest- würdest du TROTZdem da sitzen mit SO einem bewusstsein- erzÄHLN wo ma_s also dass ma sich TROTZdem denkt <<p> BOAH die weiß so viel >> [°h] [obWOHL-] <<lachend> du gar NICHTS weiß >> (525-536). Die Prüfungsvorsitzende lobt explizit Ahus Selbstvertrauen, mit dem es ihr gelingt, sich als gut vorbereitet darzustellen und die Prüfer zu überzeugen. Dann schränkt die Vorsitzende jedoch die positive Bewertung ein: Sie traut Ahu zu, dieses Selbstbewusstsein selbst in solchen Fällen überzeugend zu demonstrieren, in denen sie wenig oder sogar nichts weiß. D.h. sie charakterisiert und bewertet Ahus Fähigkeit und die in der Prüfungssituation angewandte Handlungsstrategie un-

ter zwei Aspekten: zum einen positiv „Ahu kann sich überzeugend präsentieren“ und zum anderen negativ „Ahu kann ggfs. auch blenden“. Der negative Aspekt wird allerdings herabgestuft (lachend gesprochen); Ahu stellt die Handlung der Vorsitzenden so dar, dass der Eindruck entsteht, sie habe Ahu durchschaut, sei jedoch gewillt, in der aktuellen Prüfungssituation, gleichsam augenzwinkernd, nur den positiven Aspekt gelten zu lassen.

In dem anschließenden Kommentar zur damaligen Leistung stellt Ahu fest, dass sie gut im Anwenden der Strategie des „Blendens“ ist, und bestätigt damit, amüsiert lachend, die damalige Einschätzung der Prüfungsvorsitzenden. Dann deckt sie Hintergründe auf und stellt dar, wo sie die Strategie des „sich gut Präsentierens“ und des „Blendens“ erworben hat: <<lachend> DES hab ich in der schule geLERNT dieses >- äh so tun als WÜSST ich so viel obwohl ich nicht so viel <<lachend> WEIß >- (537-540). Es handelt sich um eine früh in der deutschen Schule gelernte Strategie, erwachsen aus der Not des türkischsprachigen Kindes, das sich nach Erfahrungen des Ausgegrenzt-werdens wegen geringer Deutschkenntnisse zu behaupten gelernt hat. Es ist eine Strategie, mit der das Gefühl von Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit hinter demonstrativ nach außen getragem Selbstbewusstsein versteckt werden kann. Die aus Schwäche erwachsene Strategie führte in der Maturaprüfung zum Erfolg, und diese moralisch durchaus zweischneidige Fähigkeit offenbart Ahu aus der Distanz sichtlich amüsiert.

6.2 Entscheidung für ein Germanistikstudium in Istanbul

Nach der Maturaprüfung entscheidet sich Ahu für ein Studium der Germanistik. Damit beginnt eine intensive Phase des Abwägens, wo sie studieren soll, in Österreich oder in der Türkei. Für eine Rückkehr in die Türkei sprechen familiäre Gründe, da die meisten Mitglieder ihrer Familie in Istanbul leben, von ihnen könnte sie Unterstützung im Studium bekommen (Unterkunft, Verpflegung, Schutz).

Gegen ein Studium in Österreich, obwohl sie hier in der Gymnasialzeit viel Unterstützung durch das Lehrpersonal erfahren hat, sprechen mehrere Gründe. Da sind die frühen Erfahrungen des Ausgegrenztseins und des Nicht-Dazu-Gehörens in der Grundschule: ich hab immer gesagt irgendwann werde ich mich entscheiden wo ich lebe [...] irgendwann geh ich zurück (1.16) weil (.) ich nich hier her gehör (627-630). Dieses Gefühl erlebte sie immer wieder, wenn in Diskussionen in ihrer österreichischen Umwelt die „Türken“ und ihr negativ bewertetes Verhalten zum Gegenstand gemacht wurden. Vor allem aber ist die folgende Erfahrung ausschlaggebend: Als sie ihrem österreichischen Umfeld den Wunsch präsentiert, in Österreich Germanistik zu studieren, wird sie ausgelacht und ihr wird klar gemacht, dass „man“ den „Türken“ ein solches Studium nicht zutraut. Auf die Frage der

Interviewerin, was Türken denn aus der Sicht der Österreicher studieren, antwortet Ahu folgendermaßen:

- 713 ZY [un WAS stud]iern sie? [die Türken]
 714 AA ((schmatzt)) °h
 715 (0.37)
 716 AA JA: (.) andere dinge halt die NICHT (.) so viel mit
 DEUTSCH zu tun [haben.]
 717 ZY [hm]
 718 AA (.) mit der SPRACHE nich[t so vie]ll zu tun haben weil;
 719 ZY [hm]
 720 AA °hh
 721 (0.28)
 722 AA <<betonend> die TÜRken (.) ja nicht so gut DEUTSCH können
 >;
 723 ZY hmhm hm
 724 AA °hh (.) un daRAN hab ich AUCH geglaubt (.);
 725 AA ich HAB-
 726 (0.3)
 727 AA ma geDACHT (.) ein eine türKIN oder ein türKE-
 728 (0.59)
 729 AA KANN
 730 (0.25)
 731 AA IN (.) DEUTSCHland oder in österreich ni[cht]
 732 ZY [NICHT st]udieren;
 733 AA ja
 734 (0.21)
 735 ZY hmhm
 736 (0.48)
 737 AA also etwas des mit der sprache-
 738 AA [zu tu]n hat de[s is](.) LUSTig;

Ahu präsentiert die weit verbreitete Meinung der Österreicher, dass Türken unfähig sind Sprachen zu studieren (716-718). Das begründet sie durch ein Quasi-Zitat aus österreichischer Perspektive: <<betonend> weil die TÜRken (.) ja nicht so gut DEUTSCH können >;. Diese österreichische Sicht auf die Sprach- und Studierfähigkeit von Türken übernimmt Ahu: un daRAN hab ich AUCH geglaubt (724) und macht sie für sich zu einer Art Regel: ich HAB- ma geDACHT (.)eine türKIN oder ein türKE- (0.59) KANN (0.25) IN (.) DEUTSCHland oder in österreich ni[cht] (724-731). Bevor sie die Formulierung zu Ende führen kann, ergänzt die Interviewerin durch [NICHT st]udieren und Ahu bestätigt diese Formulierung (ja, 733).

An dieser Stelle arbeiten Ahu und die Interviewerin eng zusammen, und die auf geteiltem Wissen basierende Gemeinsamkeit – beide haben als Migrantenkinder negative Einschätzungen ihrer Bildungsfähigkeit erfahren – wird durch Ahus Bestätigung bestärkt. Die besondere Sprechweise, das langsame,

akzentuierte und rhythmische Sprechen, die Pausen, und die apodiktische Formulierung verleihen der Äußerung den Charakter einer Regel, die Österreicher und Deutsche für junge Türken und Türkinnen gemacht haben.

Interessant ist, dass Ahu entgegen ihrer bisher dargestellten Reaktionen auf negative Fremdbilder (siehe Kap. 5.1 und 5.2) hier kein positives Gegenbild entwirft, dem sie sich zuordnen könnte. Sie übernimmt die negative Außensicht „Türken sind unfähig Sprachen zu studieren“ als auch für sie selbst gültig. D.h. zum damaligen Zeitpunkt, der Entscheidungsphase nach der Maturaprüfung, ist die negative Außensicht für sie als Angehörige der ethnischen Kategorie „Türkin“ ausschlaggebend. Sie entscheidet sich gegen ein Studium in Österreich und für die Migration in die Türkei.

Nach kurzer Pause kommentiert Ahu aus heutiger Perspektive die damalige Grundlage für ihre Entscheidung: de[s is](.) LUSTig; (738). Auch hier zeigt sie wieder belustigte Distanz zu vergangenen Erfahrungen und Entscheidungen: Sie ist heute der lebende Gegenbeleg für das negative Fremdbild, das für sie damals entscheidungsbestimmend war. Sie hat ein Germanistikstudium erfolgreich abgeschlossen und arbeitet als akademische Mitarbeiterin an der Deutschabteilung einer Universität in Istanbul.

Der Entschluss gegen ein Germanistikstudium in Innsbruck und die damit verbundenen kategoriellen ethnischen Zuschreibungen werden folgendermaßen hergestellt:

- Zunächst wird die generalisierte Sicht der Österreicher auf die Studierfähigkeit von Türken festgestellt: „Die Türken können keine Sprachen studieren“.
- Dann folgt die Begründung für diese Feststellung in Form eines Quasi-Zitats der Österreicher: „Weil die Türken nicht so gut Deutsch können“.
- Ahu übernimmt diese negative Fremdsicht: „daran hab ich auch geglaubt“ und macht sie zur Grundlage für die Entscheidung über den Studienort.
- Dann formuliert sie die Negativsicht der Österreicher auf Türken in Form einer allgemeingültigen Regel: „Eine Türkin oder ein Türke kann in Deutschland oder Österreich nicht studieren“.
- Aus heutiger Perspektive amüsiert sie sich über diese Negativzuschreibungen, die sie damals übernommen, inzwischen jedoch widerlegt hat.

Aus heutiger Sicht erwies sich die Entscheidung für ein Germanistik-Studium in Istanbul als richtig; Ahu genoss den Erfolg im Studium, hatte gute Noten und Spaß am Studieren. Gleichzeitig setzt die Anerkennung, die sie in der neuen akademischen Umwelt erfährt, sie so stark unter Druck, dass die Erfahrungen aus der frühen Schulzeit in Innsbruck wieder lebendig werden: Gefühle des Versagens aus der Zeit, als sie noch kaum Deutsch konnte und ausgelacht wurde. Solche Gefühle will sie nie mehr erleben. Sie hat gelernt, dass Erfolg zwei Seiten hat: Bei guter Leistung bekommt sie Anerkennung; wenn

sie keine guten Leistungen (mehr) erbringt, wird sie ausgelacht und fühlt sich als Versagerin. Die schlimmen Erfahrungen aus der frühen Schulzeit bestärken in ihr den Willen, nie mehr zur Versagerin zu werden bzw. von ihrer Umwelt nie mehr als solche wahrgenommen zu werden:

981 AA was aBER auch (.) ziemlich viel DRUCK macht-
982 AA [von ein]em WEIL dann denkt ma sich BOAH;
983 ZY [hmhm]
984 AA °h jetzt muss ich IMmer gut sein weil we_man EINmal damit beginnt-
985 AA °h wenn (.) EINmal alle sagen sie ist SO gut (.)-
986 ZY hmhm
987 AA dann MUSST du immer gut sein weil wenn du_s nicht mehr
bist dann bist du sozusagn versager die halt (.) die es
halt NICH geschafft hat;
988 AA °hhh
989 ZY hmhm
990 ZY h[m]
991 AA [u]nt
992 (0.52)
993 AA das will ich NICHT mehr sei[n;]

7. DIE SICHT DER TÜRKISCHEN UMWELT AUF „RÜCKKEHRER“

7.1 Die Sicht der Familie auf Ahu

Die Verwandten und Bekannten, die Ahu früher in den Ferien als nette Tanten, Cousinsen und Freundinnen erlebt hat, erlebt sie jetzt als Kritikerinnen, die sie als „ein bisschen anders“ sehen. Auf die Frage der Interviewerin was heißt das stellt Ahu die Sicht ihrer türkischen Familie und ihrer Umwelt in Istanbul auf sich selbst dar:

1596 AA also (.) als UNsere familie (.) und die MITglieder unserer
familie (.) °hh KEIne ahnung was m was die damit MEInen
dass ich ANders bin;
1597 AA aber ich glaub EINFach dass ich-
1598 ZY °h
1599 AA <<len> NICHT so paranoid bin (.) wie sie all [e (.) zus]
ammen >,
1600 ZY [hmhm]
1601 AA °hh
1602 (0.21)
1603 AA und
1604 (0.35)
1605 AA JA dass ich einfach lockerer bin;
1606 ZY (.) hm[hm]
1607 AA [t](.) HIER als frau muss man immer so_n BISSchen-
1608 AA °hh ((schmatzt))
1609 (0.21)
1610 ZY hm
1611 AA äh s [so geben (.) J]A und auch so geben (.) SO ich bin
jetz eine FRAU und ich bin was beSONderes un du musst mich
jetz ANders-
1612 ZY [sich in acht nehmen]
1613 AA °h
1614 ZY be[handeln]
1615 AA [irgendwie be]HANDeln und ich bin TOLL und ich bin keine
ahnung eine GÖTTin;
1616 AA °h
1617 ZY hm[hm]
1618 AA [un]d so und
1619 (0.53)

1620 AA hm daran hab ich nie gedacht ich bin ein mensch alle sind
 menschen wir sin alle gleich °hh awa (.) für sie is des
 halt nicht so (.) [h° (.) °h]
 1621 ZY hmhm

Mit der an die Interviewerin gerichteten Erläuterung: also (.) als UNSere familie (.) und die MITglieder unserer familie (.) °hh KEINE ahnung was m was die damit MEInen dass ich ANders bin; (1596) stellt Ahu dar, dass sie den Vorstellungen der Familie nicht entspricht, dass sie ANders ist, dass ihr aber nicht ganz klar ist, was damit gemeint ist. Dann führt sie aus, was sie aus ihrer Sicht von den Verwandten unterscheidet. Sie hält sich selbst für NICHT so paranoid (.) wie sie alle (.) zusammen. Nachdem die Interviewerin nicht auf die Qualifizierung NICHT so paranoid reagiert, expandiert Ahu die Selbstzuschreibung zu einfach lockerer bin (1599/1605). Nicht so „paranoid“ wird durch „einfach lockerer“ näher bestimmt; d.h. es hat eine andere Bedeutung als im allgemeinen Wortsinn, der mit „nicht so krankhaft misstrauisch“ paraphrasiert werden könnte. Welcher sozio-kulturelle Bedeutungsrahmen damit eröffnet wird, in denen diese Qualifizierungen verortet und entschlüsselt werden können, illustriert Ahu durch eine generalisierte Szene, in der eine Frau einem Mann gegenüber das wechselseitig angemessene Verhalten thematisiert: HIER als frau muss man immer so_n BISschen-äh s [so geben (.) J]A und auch so geben (.) SO ich bin jetzt eine FRAU und ich bin was BESONderes un du musst mich jetzt ANders-[irgendwie be]HANDeln und ich bin TOLL und ich bin keine ahnung eine GÖTTin; (1607-1615). Mit der Verwendung des deiktischen Ausdrucks HIER als frau verweist sie auf die „Frau in der Türkei“, und sie führt für Angehörige dieser Kategorie aus, wie sie sich geben muss, damit sie von einem Mann fordern kann, dass er sie durch sein Verhalten zu etwas „Besonderem“ macht und sie sich als seine GÖTTin fühlen kann. Die Kategorie „Frau“, die Ahu hier entwirft, bezieht sich auf junge Frauen, die, von der Familie kontrolliert, Kontakte mit fremden Männern den gesellschaftlichen Regeln entsprechend gestalten. Die aufgelisteten Handlungsweisen werden durch die Wahl des generalisierten Pronomens „man“ und das Temporaladverb „immer“ als typisch für diese Gruppe von jungen Frauen charakterisiert. Um die volle Bedeutung dieser generalisierten Szene verstehen zu können, ist ethnografisches Wissen dazu notwendig, wie das Verhalten zwischen Männern und Frauen in der sozialen Welt in der Türkei, in der Ahu lebt, geregelt ist.

In der türkischen Gesellschaft gibt es in weiten Teilen der Bevölkerung traditionell ausgerichtete Verhaltensregeln, die die Geschlechterbeziehungen charakterisieren. Sie sind wesentlicher Bestandteil der Sozialisation von heranwachsenden Frauen, vor allem jungen Frauen aus so genannten „guten Familien“ und werden in der Regel in der Familie von der Mutter und den Tanten an die jüngere Generation vermittelt.

Um zu gewährleisten, dass sich eine junge Frau öffentlich im Kontakt mit Männern angemessen verhält, wird sie schon früh dazu erzogen, sich als „anständige“ Frau in der Öffentlichkeit zu präsentieren: den Blick senkend, sich abwendend, nicht offen lachend, insgesamt desinteressiert und abweisend. Eine Frau darf mit einem fremden Mann nur das besprechen, was den allgemeinen Höflichkeitsregeln entspricht und nichts, was auf ein persönliches Interesse an ihm schließen lassen könnte.

Offener Blick, offenes Lachen und die Bereitschaft zur Kommunikation über den notwendigen Informations- und Höflichkeitsaustausch hinaus könnten Männer als einladend und auch als Interesse der Frau an einem engeren persönlichen Kontakt verstehen. Eine junge Frau, die durch offenes, heiteres Verhalten auffällt, wird schnell als leichtfertig verurteilt. Das schadet ihrem guten Ruf und dem sozialen Ansehen ihrer Familie. Außerdem führt es dazu, dass sie in ihrem sozialen Umfeld nicht mehr als potenzielle Braut interessant ist.

Für einen Mann wird eine Frau als Kandidatin für eine feste Beziehung interessant, wenn sie die Regeln für ein angemessenes Verhalten in der Öffentlichkeit berücksichtigt, nämlich sich distanziert im Kontakt mit Männern zeigt. Ein Mann zeigt sein ernsthaftes Interesse an einer Frau, indem er ihr Respekt und Hochachtung entgegen bringt. Damit signalisiert er, dass sie für ihn einen hohen Stellenwert hat, dass sie die Auserwählte ist.

Vor diesem Hintergrund kann die Bedeutungskonstitution in Ahus Darstellung folgendermaßen rekonstruiert werden. Dass sie NICHT so paranoid ist wie ihre Umwelt, kann im gegebenen Kontext folgendermaßen paraphrasiert werden: Ahu beachtet in der Öffentlichkeit die Verhaltensregeln für junge Frauen nicht allzu genau, setzt sich ggfs. auch darüber hinweg und riskiert dadurch das misstrauische Beobachtetwerden durch ihre Umwelt. Das zeigt auch, dass sie selbstsicher genug ist, gesellschaftliche Erwartungen nicht allzu ernst zu nehmen, soziale Regeln zu brechen und sich Fremden, auch fremden Männern freundlich zuzuwenden. Das führt Ahu an einer anderen Stelle im Interview näher aus. Wenn sie z.B. in ein Taxi steigt, spricht sie freundlich mit dem Taxifahrer, unterhält sich mit ihm über ihre Erfahrungen im Ausland und das Leben als Studentin in Istanbul; sie ist auch bereit, über ihn berufliche Kontakte zu knüpfen. Für ihr offenes, auf andere zugehendes Verhalten wird sie immer wieder von Verwandten gerügt. Vor diesem Hintergrund bestärkt die Zuschreibung dass ich einfach lockerer bin die Bedeutung, dass Ahu entscheidet, ob sie die sozialen Regeln einhält oder sich über sie hinwegsetzt. Sie kontrastiert ihr eigenes Verhalten zu dem gesellschaftlich erwarteten und hier vorgeführten typischen Verhalten für eine junge Frau, die sich an einem idealisierten Frauenbild (GÖTTIN) orientiert und die für ihr unnahbares und distanzierendes Verhalten erwartet, dass man ihr Respekt und Achtung entgegenbringt.

Auf die Frage der Interviewerin, wie die Familienmitglieder Ahu kategorisieren, stellt sie deren Sicht dar, so wie sie sie vermutet. In dieser Gesprächsphase ist die Beteiligung der Interviewerin an der Herstellung der Fremdsicht auf Ahu interessant:

1622 ZY [ja WIE (.) kate]gorisieren SIE dich als a
 1623 (0.27)
 1624 ZY LEICHT,
 1625 AA °h
 1626 ZY LEICHTfertig oder wa;
 1627 AA JA ich glaub so als ein BISSchen ZU lockER und und des[das
 ich]so ein BISSchen in der LUFT schwebe-
 1628 ZY [hm]
 1629 AA [und s]o;
 1630 ZY [hmhm]
 1631 AA [und °h de]s wahre LEben nich kenne-
 1632 ZY [also nich mit]
 1633 AA °hh ((schmatzt)) KEIne ahnun[k;]
 1634 ZY hmhm
 1635 ZY [dass]du in der TRAUMwe[lt lebst;]
 1636 AA [GENau;]
 1637 AA (.) weil
 1638 (0.3)
 1639 ZY hmhm
 1640 (0.41)
 1641 AA wenn ich mehr SPAß hab glaub ich einfach als sie;

Noch bevor Ahu die Frage, wie die Familienmitglieder sie kategorisieren, beantworten kann, schlägt die Interviewerin das qualifizierende Adjektiv LEICHTfertig vor. Sie spricht aus der Perspektive der Familie und schlägt eine negative Sicht auf Ahu vor. Ahu schwächt diese Version ab, indem sie die Perspektive wechselt und bei der Beschreibung ihres eigenen Verhaltens an eine vorherige Qualifizierung anknüpft und sie zu ein BISSchen ZU lockER steigert. Die folgenden Ausführungen klären, welche Bedeutung sie der Qualifizierung zuweist: ein BISSchen in der LUFT schwebe- [und °h de]s wahre LEben nich kenne-. Sie sieht sich von den Verwandten als naive junge Frau charakterisiert, die das wahre LEben nicht kennt. Das bedeutet im gegebenen Kontext: als eine junge Frau, die die sozialen Konsequenzen ihres offenen und freundlichen Umgangs mit Fremden (noch) nicht kennt bzw. sie nicht allzu ernst nimmt. Die genannten Merkmale fasst die Interviewerin unter dem Oberbegriff leben in der Traumwelt zusammen. Das bestätigt Ahu, hebt aber sofort die positiven Aspekte hervor. Für sie bedeutet leben in der Traumwelt nicht Realitätsferne und Missachtung realer Gefahren, wie sie das bei ihrer Familie vermutet. Für sie bedeutet das Leben in einer Traumwelt, dass sie mehr SPAß am Leben hat. Im Kontext des bisher Dargestellten bedeutet das,

dass Ahu für sich die Freiheit des Regelbruchs in Anspruch nimmt und genug Selbstsicherheit hat, um Grenzen zu überschreiten und sich neue interessante Erlebensräume zu eröffnen, zu denen andere junge Frauen keinen Zugang haben.

Das sind die Hintergründe für die Beurteilung von Ahu als „anders“. Die türkische Umwelt erklärt sich ihr „Anderssein“ damit, dass sie aus dem Ausland kommt; und das ist aus Ahus Sicht der Grund dafür, dass man ihr eine gewisse „Narrenfreiheit“ einräumt.

7.2 Der stereotype Blick der Türkeitürken auf türkische Jugendliche im Ausland

Im Anschluss an die Selbstpositionierung in Relation zu dem in der türkischen Umwelt vermuteten Bild über sich selbst stellt Ahu das negative Bild über türkische Jugendliche in Österreich und Deutschland dar, das sie bei ihrer Familie vermutet. Als Angehörige dieser ethnischen Kategorie setzt sie sich dann in Relation zu diesem Negativbild.

- 1736 AA [((Lachansatz))]<<lachend> hm ich denk ma oKAY >-
(...)
- 1741 AA (0.61) keine ahnung ich e e verSTEH ich auch die WARN noch
nie im ausland-
- 1742 AA °h und ich GLAUB die WISSen nur das was es so im-
- 1743 AA (0.54) ((schmatzt)) in den MEDIen und so SEHN diese ganzen
jugendlichen die sich da jetzt zu °hh saufen sag ich tut
mir leid aber (.) KOMasaufen (.) oder (.) drogen NEHMEN bla:--
(...)
- 1748 AA DES wird der DES sieht DES (.) DESS man denkt ja immer
dass (.) solche SACHen IMmer MEHR im AUSland-
(...)
- 1751 AA ((schmatzt)) GEBen;
(...)
- 1755 AA und ja und die denken (.) also sie sind FROH dass ich
KEINE (.) drogensüchtige bi[n,]
(...)
- 1757 AA °hh dass ich nicht alkoHOLabhängig bin-
- 1758 AA und das REICHT ihnen scho:n ((Lachansatz));
- 1759 AA °hh f also DESwegen bin ich EH gut genug für s[ie;]
(...)
- 1762 AA WEIL ich des nicht bin;

Leicht lachend stellt Ahu fest, dass das Folgende auf einer Vermutung ihrerseits basiert (ich denk ma oKAY, ich GLAUB), und sie führt zwei plausible Begründungen für die negative Sicht ihrer Familie an: ich e e verSTEH ich

auch die WARN noch nie im ausland- und ich GLAUB die WISSEN nur das was es so im- (0.54) ((schmatzt)) in den MEDIEN und so SEHN (1741/1742/1743). Da die Mitglieder ihrer Familie noch nie im Ausland waren, konnten sie sich auch noch nie ein Bild von der Situation vor Ort machen und kennen nur die medial vermittelte negative Sicht über türkische Jugendliche in Österreich oder Deutschland. Die Generalisierung umfasst alle türkischen Jugendlichen im Ausland, die durch drei Merkmale charakterisiert werden: die sich da jetzt zu °hh saufen sag ich tut mir leid aber (.) KOMAsaufen (.) oder (.) drogen NEHMEN bla::-. Die nächste Generalisierung man denkt ja immer dass (.) solche SACHen IMmer MEHR im AUSland- beschreibt die weit verbreitete Annahme in der türkischen Gesellschaft, dass die Gefahr für soziale Verwahrlosung für die im Ausland lebenden türkischen Jugendlichen höher ist als in der Türkei. Und – so vermutet Ahu belustigt – da sie keine Ähnlichkeit mit diesem stereotypen Negativbild hat, sind ihre Verwandten FROH dass ich KEIne (.)drogensüchtige bin, dass ich nicht alkoHOLabhängig bin- (1755/1757).

Vor dem Hintergrund einer medial vermittelten katastrophalen Lebenswelt im Ausland hat sich Ahu aus der Sicht ihrer Verwandten ganz gut entwickelt: DESwegen bin ich EH gut genug für s[ie;] (1759). D.h. ihr „Anderssein“ und ihr „Lockersein“ werden vor dem Hintergrund möglicher sozialer Verwahrlosung als das kleinere Übel akzeptiert. Ahu entwirft hier – spielerisch modalisiert – aus der Sicht ihrer Familie eine Sonderkategorie für sich selbst; sie hat vor dem Hintergrund schrecklicher Alternativen abgeschwächt positive Eigenschaften. Zu der ihrer Familie unterstellten Sicht nimmt sie selbst eine amüsiert-distanzierte Haltung ein.

Bei der Selbstpositionierung zur türkischen Umwelt entwirft Ahu für sich zwei Sonderkategorien; zum einen setzt sie sich in Bezug zu den aus ihrer Sicht einschränkenden, traditionellen türkischen Sozialregeln für junge Frauen und nimmt für sich ein größeres sozial-räumliches Territorium in Anspruch. Zum anderen setzt sie sich zu einer bei ihrer Familie vermuteten, Angst besetzten Vorstellung über im Ausland lebende türkische Jugendliche in Kontrast und erreicht vor diesem Hintergrund eine positive Bewertung ihrer „Andersartigkeit“.

8. BILINGUALISMUS UND BIKULTURALITÄT ALS GRUNDVORAUSETZUNG FÜR AHUS NEUE LEBENSWELT

Nach dem Studienabschluss in Germanistik in Istanbul wünscht sich Ahu, dass Deutsch auch weiterhin zu ihrem Leben gehört. Der Beruf als Dolmetscherin in einem internationalen Unternehmen bietet ihr gute Voraussetzungen dafür. Da viele Mitarbeiter/innen in deutschen Firmen Migrationserfahrungen in Österreich oder Deutschland haben und über bikulturelles und bilinguales Wissen verfügen, kann Ahu in ihrem Arbeitsumfeld auf ein weit geteiltes Hintergrundwissen rekurrieren. Das ist sehr wichtig für sie, da sie nach der Rückkehr in die Türkei erlebte, wie anstrengend die Kommunikation mit monolingualen Türken für sie war: Alles musste mehrfach erklärt werden, kulturelle Hintergründe, institutionelle Bedingungen, politische Zusammenhänge, alles musste detailliert ausgeführt werden. Das empfand Ahu als anstrengend, zumal sie oft keine türkischen Entsprechungen für deutsche Bezeichnungen kannte und deutsche Bezeichnungen nicht verwenden konnte. Mit Menschen zu sprechen, die beide Sprachen können und in beiden Gesellschaften zuhause sind, empfindet sie wesentlich angenehmer und entspannter. Sie kann jederzeit die Sprache wechseln, der kulturelle Bezug in Bezeichnungen und Formulierungen wird verstanden, und sie hat das befriedigende Gefühl verstanden zu werden.

Als Ahu den Stellenwert des Deutschen in ihrer neuen Lebenswelt so intensiv darstellt, stellt die Interviewerin fest, dass Deutsch für sie viel mehr bedeutet, als nur eine zweite Sprache zu sein. Nach dem Rückblick auf ihre Zeit in Innsbruck, wo sie doch gerne geblieben wäre, wenn ihre Familie dort hätte leben können, kommt sie zur Gegenwart und entwirft ihr neues Leben in Istanbul.

1849 AA [°hh]ja ich hab IMmer gesagt-
(...)
1851 AA ich will in innsbruck BLEIben-
1852 AA °h wenn ich ALle menschen (.) die ich gern hab in der
türkei HIER hätte;
1853 AA °h aber man KANN diese beiden-
(...)
1857 AA kULTURN die LÄNder die MENsChen nich zusambringn-
1858 AA ma MUSS sich entscheiden;
1859 AA °h und ich hab des gefühl dass ich imma sozusagn HIER so
eine WELT aufbau;
(...)

- 1861 AA so_n so_n so_n °h KLEInes innsbruck IRgendwo (.) °hh wo
ich halt so ein paar LEUte kenne die DEUTSCH können-
- 1862 AA °h irgenwo ARBeite wo man deutsch spricht-
- 1863 AA °h und SO (.) und somit mich IRgendwie ein bisschen
zufrieden gebe;

Mit der Verwendung des deiktischen Ausdrucks **HIER** in wenn ich **ALLe** menschen (.) die ich gern hab in der türkei **HIER** hätte (1852) referiert Ahu auf Innsbruck. Da dieser Wunsch nie hätte in Erfüllung gehen können, musste sie sich entscheiden und sie entschied sich für Istanbul. In ihrem neuen Lebensumfeld in Istanbul hat sie begonnen, sich eine eigene Welt aufzubauen. In der Formulierung **HIER** so eine **WELT** aufbau (1859) referiert der deiktische Ausdruck **HIER** auf Istanbul. Die neue Welt in Istanbul wird für sie ihr „kleines Innsbruck“ mit folgenden Charakteristika:

- Sie lebt mit Menschen, die auch „Deutsch können“.
- Sie arbeitet, „wo man Deutsch spricht“.

Ein „kleines Innsbruck“ ist Ahus Metapher für ihr neues Leben in Istanbul, und „Deutsch sprechen/können“ die Metapher für eine deutsch-türkische Bikulturalität und Bilingualität in ihrer neuen Lebenswelt. Unter diesen Bedingungen kann sie sich nach dem Verlust des alten Lebens in Innsbruck mit dem neuen Leben ein bisschen zufrieden geben; sie verortet sich jetzt als „österreichische Türkin“ in Istanbul.

Deutsch hat für Ahu auch einen hohen Stellenwert im Zusammenhang mit der Familienplanung. Sie möchte, dass ihr Kind bilingual aufwächst. Türkisch wird es in der türkischen Familie erwerben, der Deutscherwerb fällt in ihre Verantwortung. Sie wünscht sich Deutsch als die Sprache zwischen Mutter und Kind.

9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der narrativen Präsentation der biografischen Phasen in Österreich und in der Türkei schafft Ahu für sich selbst Alleinstellungsmerkmale im Vergleich zu und durch Kontrast zu negativen Fremdbildern. Sie entwirft sich in jeder Lebenswelt, in Innsbruck und in Istanbul, als Sonderkategorie, die in keine der gesellschaftlich jeweils vorhandenen ethnisch-sozialen Kategorien passt.

Innsbruck: In Innsbruck ist für Ahu die relevante soziale Kategorie, zu der sie nicht gehören will und zu der sie sich in maximalen Kontrast setzt, die der „auffallenden türkischen Jugendlichen“ mit Eigenschaften, die vor allem aus der Sicht der Innsbrucker Gesellschaft auffallen und deren Negativbewertung Ahu übernimmt („geschrien“, „sich aufgeführt wie die Ärgsten“ und „Dreck aufgebaut“). Die endgültige Abkehr von der eigenen ethnischen Altersgruppe ist motiviert durch die Berücksichtigung der Perspektive der Innsbrucker Gesellschaft, die die negativen Handlungsweisen als „typisch türkisch“ bewertet.

Aus der Sicht der Innsbrucker gehört Ahu aufgrund ihres Äußeren und ihrer sozialen Kontakte nicht zu dieser Kategorie, d.h. aus der Sicht der Innsbrucker gehört sie, so stellt sie es dar, zu einer Sonderkategorie.

Den Innsbruckern gegenüber entwirft sich Ahu selbst als Sonder- und Positivkategorie mit allgemein anerkannten Eigenschaften, die die auffälligen Jugendlichen nicht erfüllen (bildungsorientiert, höhere Schule, gutes Deutsch). Beim Vergleich zwischen den auffälligen Jugendlichen und sich selbst, stellt sie zunächst dar, wie sie von ihnen gesehen wird (typische Istanbulerin/Großstädterin, „komisches Türkisch“ und „hochnäsiger“), und postuliert dann – trotz derselben ethnischen Herkunft – die völlige Unvereinbarkeit der beiden Lebenswelten. Nur die ägyptische Freundin, der sie dieselben Eigenschaften zuschreibt, die für sie als Sonderkategorie relevant sind (Bildungsorientierung, höhere Schule, gutes Deutsch), und die außerdem wie sie Ausländerin in Innsbruck ist und aus einer muslimischen Familie stammt (ähnliche Mentalität), gehört ebenfalls zur Sonderkategorie; die Freundschaft mit ihr erlebt sie als sozialen Gewinn. Damit positioniert sich Ahu (eingschränkt auch die Freundin) als Ausnahmeerscheinung in der Welt der türkischen Jugendlichen in Innsbruck und in der Welt der Innsbrucker Gesellschaft. Sie gehört zu keiner dieser Welten, wird in beiden Welten als nicht dazugehörig betrachtet und ordnet sich selbst auch keiner dieser Welten zu.

Das Schlüsselereignis in der narrativen Selbstpräsentation bildet die Inszenierung der Maturaprüfung. Hier positioniert sich Ahu gegenüber der Interviewerin als kommunikativ äußerst erfolgreiche Person, die herausfordernde Situationen (die für andere angestbesetzt sind) bravourös meistert. Über diese außergewöhnliche Fähigkeit stellt sie biografische Kontinuität zwischen dem Leben in Innsbruck und dem in Istanbul her. Bei der Entscheidung über den

Studienort nach der Matura macht sich Ahu das Negativurteil der Innsbrucker über die Studierfähigkeit von Türken zueigen und entscheidet sich für die Migration in die Türkei. Das ist das einzige Mal in der narrativen Identitätsherstellung, dass Ahu kein positives Selbstbild gegen ein negatives Fremdbild entwirft.

Istanbul: In Istanbul trifft Ahu auf gesellschaftliche Anforderungen, die sie aus Sicht ihrer Familie als junge unverheiratete Frau nicht erfüllt. Außerdem wird sie mit der negativen Sicht des türkischen Umfelds auf sich als türkische Jugendliche, die im Ausland gelebt hat (Merkmale „komasaufen“, „drogen nehmen“, „ein sozial verkommenes Leben führen“), konfrontiert. Da sie jedoch nicht zu dieser Negativkategorie gehört, entwirft sie für sich wieder eine Sonderkategorie, mit der es ihr gelingt, sich den familiären Ansprüchen zu entziehen, für sich neue Erfahrungsräume zu erschließen und sich gleichzeitig die Akzeptanz ihrer Familie zu sichern. Ahus Darstellung der Istanbuler Erfahrungen ist mehrfach amüsiert-distanziert modalisiert, ebenso wie ihre Sicht auf die Ängstlichkeit ihrer Familie, mit der Ahus unangepasstes Verhalten in der türkischen Umwelt beobachtet wird. Damit positioniert sich Ahu auch als souveräne Akteurin gegenüber der türkischen Interviewerin.

Bei der Darstellung beider Lebensphasen, in Innsbruck und in Istanbul, gelingt es Ahu, sich im Kontrast zu umgebenden sozialen Welten kleine soziale Inseln zu schaffen und sich mit Menschen ähnlicher sozial-kultureller und sprachlicher Orientierung ein sozial zufriedenstellendes Leben zu gestalten.

LITERATUR

- Abali, Ünal/Widmann, Horst (1990): Zur Reintegration türkischer Migrantenkinder. Versuch einer Übersicht. In: Steinig, Wolfgang (Hg.): Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat. Sprachliche, schulische und psychische Probleme remigrierter Kinder und Jugendlicher in den Herkunftsländern ausländischer Arbeitnehmer. München: Attikon, S. 17-37.
- Ackermann, Irmgard (1983): In zwei Sprachen leben: Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (Hg.) (1998): Identities in talk. London: Sage.
- Aslan, Sema (2005): Aspekte des kommunikativen Stils einer Gruppe weltläufiger Migranten türkischer Herkunft: Die „Europatürken“. In: Deutsche Sprache 32, S. 327-356.
- Aydın, Yaşar/Pusch, Barbara (2011): Abwanderung von hochqualifizierten deutschen StaatsbürgerInnen türkischer Herkunft. www.migration-boell.de/web/migration/46_2872.asp (Stand: 10.9.2016).
- Bamberg, Michael (1997): Positioning between structure and performance. In: Journal of Narrative and Life History 7 (1-4), S. 335-342.
- Bamberg, Michael (1999): Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishment of identities. In: Maiers, Wolfgang et al. (Hg.): Challenges to theoretical psychology. Selected/edited proceedings of the Seventh Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology Berlin, 1997. North York: Captus University Publications, S. 220-227.
- Baraulina, Tatjana/Kreienbrink, Axel (2012): Transnationale Lebensführung von RemigrantInnen in der Türkei? RückkehrerInnen in Ankara und Antalya. In: Pusch (Hg.), S. 235-251.
- Baraz, Zeynep/Diaconu, Mădălina (2006): Die volkstümliche Musik des Musikantenstadls in Beziehung zu nahöstlichen Arabesk und südosteuropäischen Manele. In: Binder, Susanne/Fartacek, Gebhard (Hg.): Der Musikantenstadl. Alpine Populärkultur im fremden Blick. Wien/Münster: Lit. Verlag, S. 229-248.
- Bayrak, Ayhan (2012): Phonetische Interferenzen der Studenten deutscher Muttersprachler beim Erlernen des Türkischen. In: Contemporary Online Language Education Journal 2 (2), S. 58-74.
- Bilen, Günay/Develi, Hülya (1995): Sprachstandsanalyse bei den GermanistikstudentInnen des ersten Semesters an der Istanbul Universität. In: Open Journal Systems 9, S. 169-183. www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/view/1023013149/1023012371 (Stand: 20.1.2015).
- Cimilli, Nükhet/Liebe-Harkort, Klaus (1976): Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf: Schwann.
- 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: Narr.

- Czyzewski, Marek et al. (1995): Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Daller, Helmut (1999): Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland. (= Europäische Hochschulschriften. Reihe 21, Linguistik, 211). Frankfurt a.M.: Lang.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1990): Positioning: The discursive construction of selves. In: *Journal for the Theory of Social Behavior* 20, S. 43-63.
- 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: De Gruyter.
- De Fina, Anna (2015): Performing self, positioning others. In: De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hg.): *Handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, S. 351-368.
- De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (2012): *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2013a): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 14 (3), Art. 13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> (Stand: 20.10.2016).
- Deppermann (2013b): How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does 'Positioning' offer more than 'Membership Categorization'? Evidence from a mock story. In: *Narrative inquiry* 23, S. 62-88. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bsz:mh39-15334> (Stand: 20.10.2016).
- Deppermann, Arnulf (2015): Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend: Sprachliche Praktiken der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung als Täter und Opfer. In: Scheidt, Carl Eduard et al. (Hg.): *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*. Stuttgart: Schattauer, S. 64-75.
- Drescher, Martina/Dausendschön-Gay, Ulrich (1995): 'sin wer an son immobilienmakler da eh gekommen'. Zum sprachlichen Umgang mit sozialen Kategorien im Gespräch. In: Czyzewski, Marek et al. (Hg.): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 85-119.
- Ette, Andreas/Sauer, Lenore (2010): *Auswanderung aus Deutschland. Daten und Analysen zur internationalen Migration deutscher Staatsbürger*. Wiesbaden: Springer VS.
- Franceschini, Rita (2002): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: Adamzik, Kirsten/Roos, Eva (Hg.): *Biografie linguistische – Biographies langagières – Biografias linguisticas – Sprachbiographien*. In: *Bulletin VALS-ASLA – Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 76, S. 19-33.
- Franceschini, Rita (2010): Einleitung. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 160: Sprache und Biographie, S. 7-9.

- Günthner, Susanne (1999): Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. In: *Journal of Pragmatics* 31, S. 685-708.
- Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. (= Reihe Germanistische Linguistik 215). Tübingen: Niemeyer.
- Hinnenkamp, Volker (1982): Foreigner Talk und Tarzanisch: Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und des Türkischen. Hamburg: Buske.
- Hinnenkamp, Volker (2000): „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In: *Der Deutschunterricht* 5/2000, S. 96-107.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem/Sunar, Diane (1997): Familie und Sozialisation in der Türkei. In: Nauck, Bernhard/Schönpflug, Ute (Hg.), S. 145-161.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (1994): Bezeichnungen, Typisierungen und soziale Kategorien: Untersucht am Beispiel der Ehe in der Filsbachwelt. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Kommunikation in der Stadt*. Bd. 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 4.1). Berlin/New York: De Gruyter, S. 318-386.
- Keim, Inken (1978): Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 41). Tübingen: Narr.
- Keim, Inken (1995): *Kommunikation in der Stadt*. Bd. 3: Kommunikative Stilik einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt. Mit zwei Beiträgen von Werner Kallmeyer. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 4.3). Berlin/New York: De Gruyter.
- Keim, Inken (2008): Die „türkischen Powergirls“: Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. 2., durchges. Aufl. (= Studien zur Deutschen Sprache 39). Tübingen: Narr.
- Keim, Inken et al. (2012): Heirat und Migration aus der Türkei. Biographische Erzählungen junger Frauen. (= Studien zur Deutschen Sprache 58). Tübingen: Narr.
- Kuhberg, Heinz (1992): Logitudinal L2-attricion versus L2-acquisition, in three Türkisch children – empirical findlings. In: *Second Language Research* 8, S. 138-154.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2012): „Und dann haben wir's operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In: Bethmann, Stephanie et al. (Hg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 40-70.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Inter-*

- aktion 5, S. 166-183. www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2004/ga-lucius.pdf (Stand: 20.10.2016).
- Nauck, Bernhard/Schönflug, Ute (Hg.) (1997): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke.
- Ocak, Sibel (2012): Ich bin hierher gekommen, weil mein Mann ein guter Mensch ist – Migration und die Entscheidung für ein paarbezogenes Familienmodell. In: Keim et al., S. 217-266.
- Polat, Serpil (2013): Ethnizität revisited: Zur Bedeutung von Lebensvorstellungen im Kontext transnationaler Biographisierungen. In: Pusch (Hg.), S. 197-215.
- Pusch, Barbara (Hg.) (2013): Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei. Wiesbaden: Springer VS.
- Sacks, Harvey (1972): On the analyzability of stories by children. In: Gumperz, John/Hymes, Dell (Hg.): Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 325-345.
- Sacks, Harvey (1992a): Lectures on conversation. 2 Bde. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey (1992b): Category-bound activities: The baby cried. Praising, warning and challenging. In: Jefferson, Gail (Hg.): Lectures on conversation. Bd. 1. Oxford: Blackwell, S. 584-589.
- Schäfer, Karlheinz (1995): Sprach- und andere Probleme bei Schülern der deutschsprachigen Anadolu-Schulen. In: Treffers-Daller/Daller (Hg.), Bd. 2, S. 47-55.
- Schiffauer, Werner (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland. Eine Ethnographie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Teil 1. Hagen.
- Schwenk, Helga (1988): Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler. Tübingen: Narr.
- Schwitalla, Johannes (1995): Kommunikation in der Stadt. Bd. 4: Kommunikative Stilistik zweier sozialer Welten in Mannheim-Vogelstang. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 4.4). Berlin/New York: De Gruyter.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353-402. www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf (Stand: 20.1.2015).
- Sezer, Kamuran/Dağlar, Nilgün (2009): Die Identifikation der TASD mit Deutschland. Abwanderungsphänomen der TASD beschreiben und verstehen. (= TASD-Spektrum 2). Krefeld/Dortmund: Futureorg Institut.
- Sievers, Isabel/Griese, Hartmut/Schulte, Rainer (2010): Bildungserfolgreiche Transmigration. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsels.
- Silverstein, Michael (1976): Shifters, linguistic categories, and cultural description. In: Basso, H. Keith/Selby, A. Henry (Hg.): Meaning in anthropology. Albuquerque: University New Mexico Press, S. 11-55.

- Sirim, Emran (2009): Das Türkische einer deutsch-türkischen Migrantinnengruppe. (= *amades* – Arbeitspapiere und Materialien zur Deutschen Sprache 33). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Sirim, Emran (2012): Ich habe mich völlig umsonst unterdrücken lassen – Scheitern des traditionellen Ehemodells. In: Keim et. al, S. 169-214.
- Soytemel, Yasemin (2011): Triumphale Heimkehr als Selbstbehauptung. Narrative türkisch-deutscher Jugendlicher in Berlin. In: Kroh, Jens/Neuenkirch, Sophie (Hg.): Erzählte Zukunft. Zur inter- und intragenerationellen Aushandlung von Erwartungen. Göttingen: Wallstein, S. 190-204.
- Treffers-Daller, Jeanine/Daller, Helmut (1995): Zwischen den Sprachen. Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeiten türkischer Rückkehrer aus Deutschland. 2 Bde. Istanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- von Polenz, Peter (1988): Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. 2., durchges. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Wortham, Stanton (2001): Narratives in action. A strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press.

ANHANG: TRANSKRIPTIONSKONVENTIONEN

GAT 2 (Selting et al. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	unmittelbarer Anschluss neuer Sprecher/innenbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause v. ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen v. ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende der Intonationsphrase

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Verändertes Tonhöhenregister

<<t> was >	tiefes Tonhöhenregister
<<h> was >	hohes Tonhöhenregister

Sonstige Konvention

<<erstaunt> was >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
-------------------	--

Lachen und Weinen

ha ha he he hi hi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> was >	Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo >	„smile voice“

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
?hm?hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> was >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek.))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extensionen

<<f> was >	forte, laut
<<ff> was >	fortissimo, sehr laut
<<p> was >	piano, leise
<<pp> was >	pianissimo, sehr leise
<<all> was >	allegro, schnell
<<len> was >	lento, langsam
<<cresc> was >	crescendo, lauter werdend
<<dim> was >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> was >	accelerando, schneller werdend
<<rall> was >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> was > glotalisiert, „Knarrstimme“
 <<flüsternd> was > Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie
 angegeben

ANHANG: TRANSKRIPTE**Interview mit Nesrin**

793 NU °hh also in DEUTSCHland macht man ja alles un
 [das ma]cht das dann das macht dann den (.)
 kind auch glücklich;

794 ZY [hm]

795 NU dann [weiß]te auch °h

796 ZY [hmhm]

797 (0.32)

798 NU zu WAS du eigentlich ähm

799 (0.22)

800 NU °h

801 ZY (.) begabu[ng]

802 NU [be]gabst BIST oder was dir halt SPAß [macht;]

803 ZY [hmhm]

804 (0.23)

805 NU du hast die gelegenheit jedes zu probiern;

806 ZY hmhm

807 NU °h aber hier halt (.) in_er türkei is es nich
 s[o(.) du musst d]ann halt auch finanZIELL
 darauf achten hier;

808 ZY [hmhm hm]

809 NU [°h]

810 ZY [hmh]m

811 NU äh und in DEUTSCHland-

812 (0.21)

813 NU °h ((schmatzt)) in der schule gibt man JA-

814 NU (.) fast alles (.) <<all> auch dieses englisch also was
 ich in deutschland geLERNT habe in zwei jahn (.) mit dem
 englischen °h benutz isch immer noch hier >;

815 ZY (.) hmhm

816 NU °h nähmlich ähm-

817 (0.77)

818 NU das wird SO gel geler äh uns geLERNT-

819 (0.82)

820 NU als ob wir wirklich in

821 (0.5)

822 NU ENGLand sind;
 823 ZY hmhm
 824 (1.05)
 825 NU ((schmatzt))
 826 (0.24)
 827 NU langsam (.) nicht so (.) Eilig
 828 (0.67)
 829 NU also
 830 ZY (.) hmhm (.)
 831 NU langsam (.) damit wir das wirklich gut
 832 (0.21)
 833 NU eignen (.) wie unsere deutsch (.)kennt[niss]e
 (.) o oder türkischkenntnisse-
 834 ZY [hmhm]
 835 NU °h ((schnieft)) <<all> (.) aber als ich dann hier in der
 türkei war war_s dann wieder umgekehrt hab ich alles
 vergessen nämlich[ich;]
 836 ZY [hm]
 ((Auslassung))
 891 ZY ((schmatzt)) und wie warst du in der schule,
 892 ZY (1.22)
 893 NU ((schmatzt leise)) (0.86) ((schmatzt)) also (.) BESser als
 mittel also ganz (.) gut schon NICHT also nich meine
 ganzen noten warn nicht eins;
 894 NU aber SCHON eins zwei-
 895 (0.25)
 896 ZY hmhm
 897 (1.06)
 898 NU WENN ich in deutschLAND-
 899 NU (0.53) äh geBLIEben wäre,
 900 NU also wenn wir NICHT umgezogen wärn,
 901 NU würd ich beSTIMMT architektur studiern (.);
 902 ZY hmhm
 903 NU (0.22) ((schmatzt leise)) (0.36) äh das_is immer noch in:
 mein HER ein so-
 904 NU WAS mich beRÜHRT wirklich °hh (.) äh:: (0.74) auch wenn
 ich so was s:eHE (.) werd ich dann (.) manchmal jetzt-
 905 ZY hmhm
 906 NU TRAUrig also;
 907 NU [nämlich]das war dann HALT °h (0.27)
 908 ZY [hm]
 909 ZY hmhm
 910 NU ((schmatzt)) (.) was ich wollte (0.26)
 911 ZY hmhm

912 NU (0.77) u:nt (1.35) IN deutschland wenn ich sowieso in
deutschLAND wär würd ich-

913 NU (.) w WÜRde von mir sowieso viel BESseres werden als
JETZT;

914 NU (2.19) ((schmatzt)) AUCH (.) die umgebung oder AUCH-

915 NU (1.42) [((schmatzt))]

916 ZY [hm]hm

917 NU die geLEgenheiten was du in DEUTSchland has haste hier
nicht;

918 ZY hmhm

919 NU (0.5)

920 ZY °h (.) und äh die rückkehr DANN (.) mit der fünften kl

921 NU °hhh

922 ZY ah nach der fü[nft]en;

923 NU [((schmatzt))]

924 ZY +++

925 ZY hm

926 (0.46)

927 NU in (.) klitzekleine stadt sinop;

928 (0.23)

929 NU ((schmatzt)) °hh

930 ZY hmhm

931 (0.62)

932 NU UN

933 (0.29)

934 NU DA fing_s dann an also zuerst mit der schule sowieso-

935 NU die ham zuerst gesagt DU (.) kriegst zwei monate kurs
englisch englischkurs un danach (.) musst ich so_ne
PRÜfung bestehen un °h dann war ich auf einmal in einer
ENGLischen (0.86) anadolu lisesi-

936 ZY hmhm

937 ZY (.) hmhm

938 NU (.) ((schmatzt)) °h (0.2) UNT (0.3) langsam (.) hm war_s
dann auch mit meinem DEUTSCH-

939 NU sehr (.) SCHLECHT (.) weil;

940 NU [da haltt_ich (.) GAR keinen zum reden;

941 ZY [hmhm]

942 NU (0.41)

943 ZY hmhm

944 NU °h (.) UNT (.) tja °h (0.22) äh dreimal im monat n von
meiner (.) freundin (.) einen brief zu bekommen und auf
deutsch zu (.) schreiben reicht ja auch nicht-

945 NU °hh (0.48) UN: (0.55) im ERSten jahr ging_s noch also wo
ich im sommerferien in DEUTSCHland war-

946 NU (.) mit dem mit meinem deutsch aber danach halt (.) ä:h
hab ich_s dann ver (0.51) verLERNT;

- 947 NU (0.22)
- 948 ZY hmhm
- 949 NU (0.27) isch konnte SCHON also °h (0.21) manche (.) sachen
also zum beisp_ ja tasche bedeutet (.) das oder stuhl
bedeutet das aber so °h äh_n SATZ zu bilden oder sich äh
kommuniziern (.) ging dann NICHT mehr (0.25) °hh (0.4) ähm
DAS war für mich auch sowieso die (0.2) KATAstrophe-
- 950 NU (0.61) äh: (1.08) ICH hab mir immer gesacht (0.23) zu
MEInen eltern AUCH (.) stellen sie vor eh ich bin in
deutschLAND (.) geborn da aufgewachsen °h und ich kann die
SPRACHE nicht mehr;
- 951 ZY °hhh
- 952 NU des tut (.) jetzt WIRKlich jemandem sehr sehr weh,

(Auslassung)
- 1077 NU und mit meim türkischen ham sie SEHR (0.91) sich darüber
LUSTig gemacht,
- 1078 NU (0.18) °h (0.3) hm ((schnalzt)) weil ich ja halt;
- 1079 NU (0.68) die (0.86) SACHen oder die WÖRTER (.) nur kannte was
mir eigentlich (.) REICHen sollte in DEUTSCH [land mit d]
im türkischen;
- 1080 ZY [hmhm]
- 1081 NU °hh (0.24) UN:T (0.96) manchmal (.) f (.) wo ich das WORT
vielleicht FALSCH äh (.) ausgedrückt habe-
- 1082 NU oder auch von der hm::-
- 1083 ZY (.) hmhm
- 1084 NU klingt (.) äh dings halt (.) ähm-
- 1085 (2.96)
- 1086 ZY vom KLANG her,
- 1087 NU vom klang her JA auch aus ieem-
- 1088 ZY (.) aussprache
- 1089 NU AUSsprache falsch ausgedrück-
- 1090 NU °hh (.) ham sie sich lustig gemacht tot gelacht-
- 1091 NU was weiß ich-
- 1092 NU un_das hat mich dann AUCH sehr berührt also STATT-
- 1093 NU DAS zu machen könntet ja (.) ihr mir sagen ey,
- 1094 NU nesrin du hast das falsch gesacht und das richtige is DAS
unt,
- 1095 NU (.) °hh (0.33) das KAM nie;
- 1096 NU (0.32)
- 1097 ZY hmhm
- 1098 NU (0.42) UN:D (0.84) ((schmatzt)) (.) dann ham die auch
gesacht JA (.) wo ich dann halt mein zeugnis bekommen
habe;
- 1099 NU mein erstes zeugnis mit °h (.) DREI;
- 1100 NU (0.73) f (.) äh fünf (.) nee (.) EINS;

- 1101 NU (.) also in der türkischen eins (.) in der deutschen dann
(.) entspricht es der SECHS;
1102 (0.31)
1103 NU [°h](.) un: dann ham sie gesacht <<t> JA meine
enkelkinder sind dann SCHLAUer siehste du bist DOOF >>-
1104 ZY [hmhm]
1105 (0.28)
1106 ZY hm [hm]
1107 NU [was w]eiß ich und ich war (.) zwölf oder DREIzehn
als[o;]
1108 ZY [hm]
1109 NU °h
1110 (0.41)
1111 NU äh (.) was für ne schlaueit oder was für ne DUMMheit-
1112 NU (.) °h
1113 (0.99)
1114 ZY hm[hm]
1115 NU [was]wollt ihr damit SAgen also ich komm aus
deutschLAND ich w
1116 (0.21)
1117 NU wusste nich mal dass ich (.) hier ENGLisch studiere un (.)
dafür is_es ja SOWieso noch [gu]t;
1118 ZY [hm]
1119 NU als[o]°h (.) okay ich hab (.) ja drei
EINsen (.) abe[r]°h
1120 ZY [hm]
1121 ZY [hmhm]
1122 ZY hmhm
1123 NU trotz dessen also;
1124 (0.31)
1125 NU in diesem KLEInen (.) zeitraum was ich gemacht habe
1126 (0.2)
1127 NU ging dann halt nur DAS,
1128 NU (.) °hhh
1129 ZY hmhm
1130 (0.47)
1131 NU ja meine eltern ham NICHT darauf reagiert haben gesacht,
1132 NU ja es is schon okay-
- ((Auslassung))
- 1168 NU °hh (.) UNT (.) °hh un nach_ner WEIle ham sie sich darüber
lustig gemacht;
1169 NU weil ich aus DEUTSCHland komme-
1170 NU weil mein: (.) diaLEKT oder so die AUSsprache dann halt
falsch war,
1171 ZY (.) hmhm

- 1172 NU (0.42) ((schmatzt)) °h (.) un_denn halt den türkischen-
 1173 NU (0.44) die (.) jo nee des türkisch (0.33) äh: (0.2) ALS
 (1.77) nee n (0.38) <<all> äh das möchte ich jetzt sahn > ja
 also mit dem dialekt hab ich jetzt das türkische eigentlich
 da gelernt;
- 1174 NU °h und ich WUSSte °h also ich DACHte (.) n-
 1175 NU besser geSACHT dass-
 1176 NU (0.2) überALL in der türkei,
 1177 NU (0.33) SO geredet wir[d;]
 1178 ZY [h]mhm
 1179 NU °h (0.2) weil (.) jeder redet ja mit dem dialekt oder
 mit den °h (.) wörtern die halt (.) ne ANDre (.) hm
 ((schmatzt)) bedeutung haben;
- 1180 ZY (.) hmhm
 1181 NU °hh (0.48) UNT h° (0.2) dann fing dann (xxx xxx xxx) mit
 dem dialekt auch noch äh hab ich dann gleisch (0.23) ä:h
 (0.28) hab ich dann AUCh so angefangen zu reden-
- 1182 ZY hmhm
 1183 NU (0.55) ((schmatzt)) °h (0.44) UN:D wo ich dann HALT in der
 sechs sieben ACHten KLASse war;
 1184 NU hab ich dann zu mein vater gesacht ENTweder nach
 DEUTSCHland oder istanbul;
 1185 NU ICH studier nicht mehr.
 1186 NU (0.2)
 1187 ZY hm[hm]
 1188 NU [ich L]ASS die schule.
 1189 NU nämlich (.) ich hab mein deutsch WIRKlich verLOren,
 1190 NU UND ich möchte das NICHT verliern.
 1191 NU ((Hintergrundgeräusch)) °h un:d hier in sinop zu BLEIben
 macht (.) w_w nutzt mir AUCh nichts,
 1192 NU °hh un::t (0.62) dann bin ich dann RAUS,
 1193 NU hab dann (.) geHORCHT was: mein vater mit meiner mutter so
 REdet-
- 1194 NU un meine mutter hat gesagt-
 1195 NU WAS jetzt nur weil nesrin sagt (.) °h äh wenn wir jetzt dann
 nach deutschland oder nach istanbul (0.56) umziehn oder
 WAS und mein vater hat gesacht du weißt wie erg (.)
 ehrgeizig sie ist-
- 1196 NU und wenn sie SACHT ich geh nicht zur schule dann wird sie
 au_nicht zur schul[e gehn;]
 1197 ZY [hmhm]
 1198 NU (.) °hhh
 1199 ZY hmhm
 1200 (0.31)
 1201 NU un_daraufhin siebenunneunzig äh h° ham dann mein elter von
 istanbul sich ein (.) haus gekauft;
 1202 NU (0.64) mein wunsch war immer noch nach DEUTSCHland aber,

- 1203 NU (0.64)
- 1204 NU ((Kurzer, unverständlicher Laut)) istanbul ging ja auch
noch (.) also_n ent äh hm große stadt (.) wenigstens (.)
[°h (.)]besser als sinop °h (.) unt hier war ich dann
halt in ahmet keleşođlu lisesi das war dann auf
(.) deutsch also (.) sprache fremdsprache
deutsch;
- 1205 ZY [hmhm]
- 1206 ZY hm
- 1207 ZY (0.27)
- 1208 NU °h
- 1209 ZY (0.85)
- 1210 NU ja un DA hatte ich einen lehrer (.)-
- 1211 NU reiner jenisch (.) ((schmatzt)) der hat mir SEHR SEHR
geholfen nämlich-
- 1212 NU (1.1) ((schmatzt)) äh (0.89) verstehn konnt ich SCHON
deutsch,
- 1213 NU (0.21)
- 1214 NU (.) also egal was (.) über was sie reden (.) verstehn
(0.34) is okay aber °h (.) reden (0.6) war bei mir_n
großes problem (.) ((schmatzt)) °hh (0.21) UN:D wo ich
dann zu reiner (.) äh hin (.) äh_mit reiner geredet habe-
- 1215 NU hat er mir (.) zu mir gesagt (.) JA du hast einen-
- 1216 NU (0.53) zum GLÜCK immer noch dieses-
- 1217 NU (0.67) die aussch also dieses diaLEKT mit den äh dieses akZAN-
- 1218 NU dies[es]deutsch (0.27) un:d (.) der hat mir dann immer
geHOLfen-
- 1219 ZY [hm]
- 1220 NU und ich hab dann immer Bücher gelesen UNT-
- 1221 NU (0.21) manchmal immer mit ihm auf DEUTSCH geredet der hat
mich dann IMmer (.) verbessert-
- 1222 NU (0.36) °h (.) unt-
- 1223 NU (0.88) DANN (.) war dann mein DEUTSCH-
- 1224 NU (0.39) schon ein vie (.) ein bisschen besser;
- 1225 ZY (.) hmhm
- 1226 NU (0.21) ((schmatzt)) hab das dann wieder erneuert gelernt,
- 1227 NU °hh (0.29) UND mit der universität war_s dann halt-
- 1228 NU (0.33) äh: hacettepe universität <<lachend> germanistik >-
- 1229 NU (0.28) << lachend > am ersten tach ich kann mich (0.28)
ganz gut erinnern >;
- 1230 NU ich bin-
- 1231 NU (.) °h (.) ich saß-
- 1232 NU °hh (.) und voll so mit der-
- 1233 NU (.) hm (.) << lachend > angeberei ich kann ja deutsch
sowieso >-
- 1234 NU (0.26)
- 1235 ZY hmhm

- 1236 NU ((schmatzt)) (.) und saß da un dann (.) sind dann die ganzen lehrer reingek (.) kommen (.) in die klasse und °h herr babaoglu hat dann angefangen zu reden,
- 1237 NU °h (.) un (0.55) ich hab mich dann umgedreht zu meiner freundin-
- 1236 NU zu ayse un hat gesagt-
- 1238 NU (0.55) redet der DEUTSCH;
- (Auslassung)
- 1609 NU also (.) meine schwester (.) ((Einatmen und Schmatzen gleichzeitig)) hat (.) im laufe (.) äh das deutsche auch verlernt-
- 1610 ZY (.) hmhm
- 1611 (0.21)
- 1612 NU also;
- 1613 (0.83)
- 1614 NU (.) wie früher kann sie (.) auch nich mehr das deutsche (.) beherrschen ((Nasales Einatmen und Schmatzen, 0,4 Sek.)) [a]ber_m
- 1615 ZY h[m]
- 1616 (0.35)
- 1617 NU äh (.) n (.) letztens hat sie mir gesagt (.) rede Du mit mir deutsch;
- 1618 ZY (.) hmhm
- 1619 NU (.) zu hause (.) damit ich das deutsche wieder-
- 1620 ZY (.) hmhm
- 1621 NU beherrschen (.) kann (.) °h (.) und jetzt ab und zu manchma man wir_s so (.) machen wir das so zu hause dass isch dann halt mit meiner schwester deutsch rede [°h];
- 1622 ZY [hm]hm
- 1623 NU sie macht dann hal (.) t (.) a
- 1624 (0.2)
- 1625 NU vielleicht die grammatikfehler (.) ich
- 1626 (0.81)
- 1627 NU korrigier_s dann ich sach dann nicht so du musst das dann so sagen °h (.) nämlich die meint dann auch also so viele jahre war ich in deutschland unt °h (.) äh jetzt auf ein mal kann ich das nich mehr wie früher (.) un_das
- 1628 (0.37)
- 1629 NU hat dann glaub ich (.) ihr auch weh getan;
- 1630 ZY (.) hm_hm
- 1631 NU ((schmatzt)) und (.) °h aber meine MUTter (.) wie gesagt (.) DIE hat immer ja so (.)-
- 1632 NU TARzanca hat man das ja äh:: ausgedrückt-
- 1633 ZY hm_hm

1634 NU dieses deutschTürkische,
1635 ZY °h
1636 NU kann sich schon immer noch (.) an diese wörter,
1637 NU [er äh:](0.58) erinnern-
1638 ZY [hm_hm]
1639 NU °h
1640 (0.42)
1641 NU benutzt die AUCH immer NOCH,
1642 NU (.) dieses (.) GRILL machen,
1643 ZY hm_hm
1644 NU (0.4) äh (.) KELLer
1645 ZY hm_hm
1646 NU auch wenn sie mit den türkischen NACHbarn hier redet,
1647 ZY hm_hm
1648 NU °h äh: lass uns das in KELLer oder (.) lass uns GRILL
machen-
1649 NU ich so anne NICHT grill-
1650 NU das heißt in türkisch (.) MANGal also-
1651 NU [°h]die würden mich doch wüsch (.)verstehn ich so ja
(.) aber nein die verstehn dich nich also du hast
es nämlich jahrelang (.) genutz °h un_in deutschland
hat (.) dich jeder okay
1652 ZY [hm_hm]
1653 (0.22)
1654 NU wo man wusste_s aber hier in der türkei weiß man das nicht
[(.) °hh](.) unt
1655 ZY [hm_hm]
1656 (0.39)
1657 NU ((schmatzt)) aber wie gesucht also (.) n (.) deutsch
red_ich jetzt nur hier_n
1658 (0.62)
1659 ZY a[n der uni]
1660 NU [in der schu (.) äh]an der uni (.) mit freunden die halt
deutsch (.) g äh (.) kä (.) äh °h (.) die deutsche sprache
beherrschen wenn ich mit siir zum beispiel (.) meine
freundin die (.) noch in deutschland is
1661 (0.24)
1662 ZY hm_hm
1663 NU ((schnalzt)) (.) telefonier oder
1664 (0.38)
1665 NU hal[t]°h (.) äh über internet so äh (.) ich
mich (.) äh [den]n(.) kommuniziere
de red_ich mit ihr
deutsch-
1666 ZY [hm]
1667 ZY [hm]

- 1668 ZY hm hm
 1669 NU ((Nasales Einatmen, 0,6 Sek.)) ((schmatzt)) (.) manchmal
 sag ich ihr auch siir
 1670 (0.2)
 1671 NU äh (.) wenn [wir zu v]iel TÜRKisch reden (.) lass uns (.)
 DEUTSCH reden (.) nämlic[h]
 ((Auslassung))
- 1952 NU ((...)) ich hab auch zu meiner mutter (.) letztens gesagt °h
 (.) du bis (.) äh:: seit (.) was weiß ich-
 1953 (0.23)
 1954 NU fas (.) warst dreißig jahre in deutschland °h-
 1955 (0.59)
 1956 NU is_es euch NICHT eingefallen zu einem deu (.) deutschkurs
 zu gehen;
 1957 ZY (.) hmmm
 1958 (0.27)
 1959 NU ((schnalzt))
 1960 (0.23)
 1961 NU ja wir ham immer gedacht ja w (.) dass wir (.) nach zwei
 jahrn oder nach drein jahrn wieder zurück [kehrn] (.)
 das is doch egal auch wenn_s nur zwei monate sind oder
 dr[ei]monate °h (.) oder ((Kurzes nasales Einatmen))
 1962 ZY [hm hm]
 1963 ZY [hm]
 1964 ZY hm
 1965 (0.3)
 1966 NU ich hab immer zu denen gesagt ja NUR wegen eurer-
 1967 NU (.) äh: (0.44) (.) MENTalität-
 1968 NU (0.59) habt (0.39) IHR mein (.) LEBen verdorben
 eigentlich;
 1969 ZY (.) hm hm
 1970 NU (0.63) nur weil IHR weil EUre eltern in der türkei (.) warn-
 1971 NU (0.42) seid ihr nach türkei umgezogen (.) unt-
 1972 NU (0.53) aber MICH dabei habt ihr n_nicht-
 1973 NU ALso (.) nicht daran gedacht WAS wird sie machen;
 1974 NU (1.53) und das war dann halt das SCHLIMmste;
 1975 NU und immer noch wenn ich das sage sagt sie <<jammernd> ja
 aber °h bei meiner ZEIT war es auch so >>-
 1976 NU da DAS war DEIne zeit.
 ((Auslassung))
- 1988 NU ((schmatzt)) danach wo ich dann noch mal noch (.) nach
 1989 (0.2)
 1990 NU DEUTSCHland wollte äh-

1991 (0.89)
1992 NU die ANmeldung hatt ich ja sowieso in der türkei;
1993 ZY hm
1994 (0.33)
1995 NU un (.) mein vater hat mich dann damals nomal (.) irgendwo
(.) angemeldet (.) bei jemand anderen hat gezeigt dass ich
beim deutschkurs war dass ich dieses aufenthalts bekomme
°hh (.) ging nich aber (.) ((Schmatzendes Einatmen))
1996 (0.2)
1997 NU un:d (.) seit zweitausenddreie kann ich hab ich auch gar
kein AUFenthalts (.) erlaubnis mehr;
1998 NU und wenn ich zu meiner mutter sage ich bin DA geborn-
1999 NU (0.96) ich möchte mal-
2000 (0.59)
2001 NU HINgehen und mal kucken also was::-
2002 ZY hm_hm
2003 NU sich da geÄNdert hat ALso-
2004 NU [°h](.) auch (.) was weiß ich (.),
2005 ZY [hm_hm]
2006 NU ich vermiss auch dieses KÄsekuchen oder (.) ANdere sachEN
von deutschland was es dann halt hier nich GIBT °h (.)
dann sach se JA was willst_en da machen;
2007 NU <<all> ja (.) dann geh zu deiner heimatstadt AUCH nicht >,
2008 NU (0.27)
2009 ZY hm_hm
2010 NU (0.52) das ist nicht das gleiche <<f> das IST das gleiche
du bist da geBOren (.) in sinop und ich bin in DEUTSCHland
geboren >.
2011 NU [al]so °h (.) für DICH hat_s (.) vielleicht nicht so VIEL
(-) bedeutet es nicht so viel aber für mich SCHON
also;
2012 ZY [hm]
2013 NU (.) °h (0.24) äh meine SCHUle meine umGEBung-
2014 NU meine KINDheit ist da also;
2015 NU °h
2016 ZY hm_hm
2017 NU (.) un:t (0.24) aber wie gesagt (.) das war von (.) VOLL
egoistisch von meinen eltern was sie gemacht haben,
2018 ZY hm_hm
2019 NU (0.44) äh die ham (.) nur (.) an SICH gedacht (.) und nich
an MICH,
2020 ZY (0.66)
2021 NU auch mit den SPRACH (.) oi (.) auch mit den SCHULen und so
also-
2022 NU °h äh ich bin schon FROH dass ich die (.) UNI gewonnen
HABe;
2023 ZY hm_hm

Interview mit Berna

- 090 BC (0.37) normalerweise war ich in gyMi-
- 091 BC (0.39) sollte ich eigentlich REIN °h (.) ABER (.) die
LEHRerin hat gemeint NEE da wird sie sich verschlechtern
und DIES und DAS ähm;
- 092 BC °h nicht dass sie noch schlimmer wird-
- 093 BC (0.32) soll sie DOCH lieber ins REALschule und DANN HOCH
irgendwann-
- 094 BC °h [da hat]meine mutter gemeint NEE lieber
nich von ganz oben ANfangen-
- 095 SD [hm]
- 096 BC °h
- 097 SD hmhm
- 098 BC geh lieber in die REALschule danach kannst du dich noch
erHÖhen wenn du willst-
- 099 BC °h darauf (.) hab ich auch keine LUST eigENTlich geHABT
hab gesagt <<t> NEE >;
- 100 SD hmhm
- 101 BC hh° wenn ich jetzt von (.) oben nach unten gehe <<t> okay
das is schon schlimm >;
- 102 BC aber von unten nach Oben hab ich jetzt auch keine lust
MEHR,
- 103 BC °hh hab ich in der realschule angefangen in der KLASse (.)
gab_s uns nur zwei TÜRKen,
- 104 SD hmhm
- 105 (0.38)
- 106 BC die EIne war die ZEYhan-
- 107 BC ((lacht)) h° kann ich mich noch gut erinnern und ICH da
warn kaum TÜRken eigentlich-
- 108 BC (.) DORT bei uns,
- 109 BC ((mundbewegung)) [((unverständlich))]
- 110 SD [warst da]jetzt in
Obertürkheim oder,
- 111 BC hmhm
- 112 SD hmhm
- 113 BC °hh sie warn alle auf der HAUPTschule EIgentlich,
- 114 BC (0.57) wo ich dann in ER O TE war;
- 115 BC °h (.) ehm wollt ich eigentlich französische SPRache
lernen-
- 116 BC meine mutter hat gemeint NEE NEE englisch ist viel BESser-
- 117 BC und dann hab ich das DOCH nicht;
- 118 BC hab ich mit ENGLisch-
- 119 BC und ENGLisch hab ich mein LEBen lang nicht gemocht-
- 120 BC mag ich IMmer noch nicht;
- 121 BC also mit ENGLischen SPRache ich weiß nicht WIEso °hh (.)-
- 122 BC ich mag die sprache NICHT-

123 BC (1.14) °hh (0.2) U:ND ich wollt eigentlich mediZIN
studier_n,
124 BC (0.23) UNT (.) durch DIEse (.) daMALS gab_s (.)-
125 BC ja diese beTREUungen (.) die in die SCHule kamen;
126 BC JA was willst du sp_später WERden-
127 BC °h
128 SD hm
129 BC wie is es mit dein DURCHschnitt was denkst du was du
WIRST,
130 BC °h da hat_ne FRAU zu mir wirklich-
131 (0.36)
132 BC sehr hartnäckich in;
133 BC (.) en_BLATT vor MIR (.) HINGelegt-
134 BC dann HAB ich so gemeint <<t> JA >;
135 BC was ist daMIT,
136 BC °h da hat sie zu mir gemeint LIES mal deinen NAMen,
137 (0.65)
138 BC da hab_i gsagt <<t> ja WIEso > ich weiß doch wie ich heiß,
139 (0.34)
140 BC hat sie gemeint LIES mal deinen NAMen hab ich gesagt ja
berna cakir,
141 (0.21)
142 BC h° durch DAS wirst du so VIEle schwierigkeiten HABen-
143 BC ich emPFEHL dir einen anderen JOB;
144 (0.33)
145 SD hmhm
146 BC na <<t> hab_i gsagt nee ODER > ? °hh dann bin ich in
DIEsem JAHR;
147 BC hh°
148 (0.45)
149 BC °h da war ich sechzehneinhalb kurz vor SIEBzehn-
150 (0.7)
151 BC bin ich ins URlaub gekommen in türKEI,
152 (0.26)
153 BC °h
154 ((rufen im hintergrund))
155 BC UNT (.) ich bin nu mal WIRKlich,
156 (0.62)
157 BC ich bin WIDder.
158 BC (.) JA (.) STIER.
159 BC also äh WIDderstier sag ich,
160 BC °h
161 SD widder vom STERN-
162 BC st sternzeichen genau;
163 BC UNT ähm-
164 BC bei SOLchen sachen bin ich SEHR hartnäckig also-
165 BC °hh ich HASse das wenn mich leute KLEINdrücken,

- 166 (0.28)
167 BC oder in der art und WEIse und-
168 BC die ART und weise schon wie DIE zu mir KAM und das geSAGT
hat (.) das hat mir ÜBERhaupt nicht gefallen-
169 BC ich hatte GAR keine lust mehr in der (.) in DEUTSCHland zu
studier_n oder sonst WAS ich hab gedacht für WAS,
170 BC °h wenn die mir schon so KOMMT LIES mal wie du heißt,
171 BC °h (.) so hast du schwierigkeiten in der SCHUle oder sich
DICH zu erHöhen oder SONSTiges-
172 BC °h hab_i dacht NEE ich bleib in der türKEI;

(Auslassung))

318 BC °hh letztendLICH hab ich dann HIER;
319 BC (0.53) okTOber mitte okTOber hab ich in der SCHUle
angefangen SPÄT;
320 BC (0.53) erster tag war der SCHRECKlichste tag meines LEbens
ich musste klamotten anziehen die uni <<lachend> form °h >;
321 BC <<lachend> hey das war so witzig ich hab gedacht ich >-
322 BC (0.16) bin wie_en KLAUN-
323 BC °hh vollgeschminkt VOLL die HAARre geh ich da HIN-
324 (1.18)
325 BC ta ka:m der rektor zu mir und hat gesagt so kommsch NICH
hier rein;
326 (0.28)
327 BC <<t> hab_i gsagt ja wieso >,
328 (0.48)
329 BC die sind doch ALle angezogen wie ICH;
330 (0.16)
331 BC JA aber mit DER schminke komms nich rein;
332 (0.17)
333 BC so was hab ich denn SCHMINke ich hab nur make UP.
334 BC <<h> NEIN muss weg > <<all> weisch na hab_i gsagt > nee
das mach ich nich WEG-
335 BC BIN nach hause;
336 BC °hh dann meine oma VOLL schockiert-
337 BC ja WIEso bist_n jetzt DA,
338 BC kusura bakma hat mich eh RAUSgeschmissen;
339 BC °h da is sie mit mir WIEder in die SCHUle,
340 BC °h so in der ERSten WOche,
341 (0.61)
342 BC ehm hat ich so UNglaubliche schwierIGkeitn-
343 BC weil die habn mich ALle nich akZEptiert;
344 (0.23)
345 BC obWOHL ich DIE:-
346 (1.72)

- 347 BC DRITte war glaub ich da war NOCH (.) NEE die VIERte war
ich;
- 348 BC da war noch DREI leute die im die-
- 349 BC h° im septEMber schon angefangen haben die AUCh aus
DEUTSCHland kamen;
- 350 BC aus FRANKfurt,
- 351 BC °hh u:nda von der SCHWEIZ und berLIN war_s glaub [ich,]
- 352 SD [welche,]
- 353 SD SCHUle war das;
- 354 (0.65)
- 355 BC des war yedikule anadolu;
- 356 SD hmhm;
- 357 (0.88)
- 358 BC aber der REKtor hatte etwas gegen mich ICH weiß ni:cht;
- 359 (0.49)
- 360 BC ich_i MEIner art und weise hat ihm überHAUPT nicht
gefallen;
- 361 BC jede woche war meine oma unten;
- 362 (0.46)
- 363 BC JEde woche haben die sich über mich beSCHWERT und meine
oma hat gesagt KINDchen so gehts nicht weiter-
- 364 BC hab_i gsagt ja oKEY-
- 365 BC °hh ich werd mich_n bisschen EINstelln-
- 366 (0.72)
- 367 BC wenigstens versUCHn-
- 368 BC versprechen kann ich_s zwar NICHT aber,
- 369 BC °h eGAL was ich gemacht hab-
- 370 (0.44)
- 371 BC MEIN fehler;
- 372 BC °hhh TÜRKischen unterrichten hat ich UNglaubliche
schwierigkeit;
- 373 BC mit mathe und so NICH weil mathe hab ich schon (.) früher
auch geliebt gehabt aso mathe MAG ich physik-
- 374 BC °h chemie bio hab ich IMmer gemocht;
- 375 BC °hh DEUTSCH (.) hat ich unterrichten hat ich GAR keine
schwierigkeiten aber mit türkisch hat ich UNglaubliche;
- 376 BC °h aso meine NOTen waren ALLgemein gut-
- 377 BC (0.41) AUßer-
- 378 BC (1.22) TÜRKisch unterricht;
- 379 BC (0.3) aso-
- 380 BC (0.67) ich weiß GAR nicht was ich da alles MACHen sollte
des mit pf-
- 381 (0.96)
- 382 BC GRAMmatik türkisch grammatik;
- 383 (0.37)
- 384 BC OAH ich versteh das immer noch nicht-

- 385 BC °hh un LETZT endlich hab_i gsagt da MUSS ich irgendwie durch-
386 BC hab gesagt zu meiner oma ich brauch HILfe-
387 (1.2)
388 BC ich weiß nicht-
389 (0.61)
390 BC jemand soll KOMmen nach hause und mir HELfen oder
SONSTiges ich komm da nich mehr DURCH-
391 BC °h da gabs irgendwie: so_ne beKANNte anSCHEInend die hat
gesagt ich helf dir in der woche zwei drei STUNDen-
392 BC °hh hab ich das zwar en_BISSchen verSTANDen aber letzt
endlich hab ich gsagt nee ich-
393 BC °h ich verSTEH allgemein die WÖRter nich;
394 BC °h ich WEISS zwar-
395 BC DASS gehen laufen komm_n sitz_n-
396 BC aber die SPRACHE die-
397 BC °h literaturSPRACHE auf TÜRKisch die war unglaublich schwer-
398 BC °hh hab ich die SCHULE gewechselt weil ich da nich mehr
konnte;
399 BC ich hab gsagt NEE ich bleib hier nich <<lacht>> lange-
400 BC (.) bin ich zu tevik fikret anadolu lisesi gegangen;
401 (1.33)
402 BC da wars (.) wirklich (.) eigentlich-
403 (0.4)
404 BC relax aso (.) die SCHULE (.) die hatte sehr viele (.) aus-
405 (0.92)
406 BC aus_m AUSland aso von europa her gabs da viele stuDENTen
und sch also nicht stuDENTen jetzt-
407 BC °h normale SCHÜler-
408 BC °h UND (.) der rektor war auch ganz gut drauf ein JAHR
lang hab ich DORT studiert-

(Auslassung)
- 618 BC [ü]berbauschwierigkeiten,
619 SD [hm]
620 BC (0.46) mit_m deutschen staat mit den behörden EIgentlich
grad,
621 BC wegen mein PASS,
622 BC (0.38) hmhm (0.78) na jaja weil ich jetzt verheiratet bin
sollt ich ei normalerweise-
623 (0.71)
624 BC mein pass ÄNDern,
625 SD hm hmhm
626 BC weil der nachname ist zwar berna TSCHAKIR aber kam noch
dazu kemer-
627 (0.22)

- 628 BC [°h]((mundgeräusch))
[da bin ich da HINGegangen,]
- 629 SD [hmm]
- 630 [((papiergeräusch))]
- 631 BC (0.92) nein daVOR-
- 632 BC ein Jahr davor bevor ich geheiratet-
- 633 BC (1.04) NEE warte-
- 634 BC wann war des,
- 635 BC zweitausend-
- 636 BC (0.2) ZEHN bin ich noch mal in deutschland gewesen und hab
mich erkundigt;
- 637 BC ich hab gesagt;
- 638 BC °hh wahrscheinlich werde ich innerhalb zwei JAHren,
- 639 BC (0.43) oder EIN jahr aber ich denk (.) zwei tausend ZWÖLF-
- 640 BC (0.83) werde ich heiraten oder zweitausendELF und-
- 641 BC °hh ja wie kann ich das MACHen;
- 642 BC (0.26) da hat so_ne FRAU zu mir gesagt-
- 643 BC °h <<h> gar kein problem > ? (.) sie brauchen nun eh:m-
- 644 BC °hh h° ne beSCHEInigung-
- 645 BC (.) ode:r eh von jemanden der sie finanziell unterSTÜTZT-
- 646 BC die beLEGE? °hh und_n-
- 647 (0.29)
- 648 BC ehm FOto von IHnen ?
- 649 (0.42)
- 650 BC <<len> und was wollt wollten die noch von mir;
- 651 (1.33)
- 652 BC <<all> nee EIgentlich NICHTS > ,
- 653 (0.36)
- 654 BC und ZEHN euro haben die gesagt;
- 655 BC °h <<all> da geb ich dir so_ne beSCHEInigung > ,
- 656 BC °h dass du DANN (.) keine sechs monate in deutschland-
- 657 (0.26)
- 658 BC und sechs monate (.) in der türkei oder sonst wo leben
musst;
- 659 BC °h hab ich gemeint dass ich längere zeit dort leben KANN
hat sie gemeint JA;
- 660 BC <<acc> dafür kriegsch du dann so_ne beSCHEInigung,
- 661 BC °h tusch dann zwischen den PASS rein,
- 662 BC °h und sobald du dann ehm im flughafen bist wenn
schwierigkeiten sein sollTE einfach herVOR zeigen und
sagen ich hab_ne erLLAUBnis >;
- 663 SD hmm
- 664 BC hab ich gemeint oKEY;
- 665 BC °h das kann ich JEder zeit machen JA das dauert nur zehn
minuten;
- 666 (0.23)

- 667 BC hab ich gemeint okey;
- 668 BC °h da war ich wieder HIER hab mich halt mit der SCHULE ein
bisschen beschäftigt was ich-
- 669 (0.2)
- 670 BC zwei jahre lang kaum gemACHT habe-
- 671 BC <<cresc> hab ich gsagt jetzt_n bisschen gas geben > ,
- 672 BC °hhh u:nt °h nach der heirat bin ich wieder HINGegangen,
- 673 (0.73)
- 674 BC bin ich wieder hingeFLOgen,
- 675 (0.44)
- 676 BC °h h° und dann bin ICH (.) mit meiner oMA (.) und ihren ehm-
- 677 (0.85)
- 678 BC rentenbeSCHEInigung-
- 679 (0.49)
- 680 BC und_n SCHREIben dass sie auch mich bis-
- 681 (0.53)
- 682 BC ehm hierhin finanZIERT hat-
- 683 BC und im FALLE wenn ich wieder nach-
- 684 (0.28)
- 685 BC deutschland kommen sollte auch mich finanzieren wird-
- 686 BC °h h° ja mit diesem ZETtel sollte ich anSCHEInend wenn ich
sein <<all> also wenn es sein sollte dass ich dann wieder
für immer komme überhaupt nicht danach in die türkei
fliege >-
- 687 BC °h dass ich KEIN hartz vier oder so beantragen kann;
- 688 BC na hab ich gmeint ich brauch das auch nicht;
- 689 BC °h han die gmeint ja TROTZdem-
- 690 BC °h dass is halt SO ehm geSETZlich wenn ich dieses
zetTELchen hab diese beSCHEInigung-
- 691 BC dass ich längere zeit in AUSland leben kann sobald ich
wieder hierHERkomme weil ich ja dann kein JOB hab (.)
NICHTS hab-
- 692 BC °h damit ich sagen kann-
- 693 (0.26)
- 694 BC damit ich nicht-
- 695 (0.35)
- 696 BC SAge (.) ich brauch jetzt hilfe von euch;
- 697 (0.22)
- 698 BC weil das war MEIne entscheidung dass ich dann hier
herfliegen kann;
- 699 BC °h hab_i gmeint <<all> NEE des is kein problem finanziell
ham wir keine SCHWIErigkeiten >-
- 700 BC °h ich könnte Überall leben;
- 701 BC familie GROß;
- 702 BC °hh °h da hat die frau gesagt ja oKEY bring dann die
sachen vorBEI (.) am nächsten tag bin ich dann wieder da
HINGegangen,

703 (0.2)
704 BC nach zwei jahREN (.) wo ich mich eigentlich erkUNDigt
hatte dass es geht-
705 BC °hhh bin ich da wieder HINGegangen-
706 BC (0.81) war naTÜRlich_ne andere frau da;
707 BC war die alte nicht mehr da-
708 BC HAB ich zu ihr gesagt,
709 BC JA ich bin halt desWEGen gekommen ich wollte_ne
bescheinigung haben also erLAUBnis oder_n zetTELchen was
ihr mir eigentlich machen wolltet;
710 BC unt ich weiß jetzt nicht wie das heißt,
711 BC °h damit ich längere zeit im <<h> AUSland bleiben KANN h° >
712 (0.23)
713 BC da hat die frau gesagt-
714 (0.22)
715 BC genau wie der andere,
716 (0.16)
717 BC vor zwei jahren-
718 BC <<h> a kein problem >,
719 (0.19)
720 BC <<acc> ham_se denn die ganzen ZETtel dabei > ? hab ich
gsagt JA die war erst mal schoCKIERT,
721 (0.56)
722 BC WEIL ich hatte ALles dabei-
723 (0.24)
724 BC war VORbereitet-
725 (0.91)
726 BC <<h> und dann PLÖTZlich nee des geht nicht >;
727 (0.16)
728 BC <<t> ich hab eine AKte hier vor mir liegen >;
729 (0.17)
730 BC <<t> hab_i gsagt > was für eine akte bin ich STRAftätig
was habe ich gemacht >-
731 (0.53)
732 BC ich MACH doch nichts-
733 (0.31)
734 BC ICH (.) ich komm extra her und sag dass ich verheiratet
bin und gib ihnen beSCHEID,
735 (0.71)
736 BC anscheinend ist das nich RIChtig was ich mach;
737 (0.2)
738 BC °h da hat die zu mir gesagt-
739 (0.33)
740 BC <<h> NEE verstehen sie mich nicht FALSCH sie sind
ABgemeldet > seit_m JAHR;
741 (0.74)
742 BC hab_i gsagt <<h> WIE bitte?

- 743 (0.35)
744 BC wie bin ich denn hier REINGekommen wenn ich abgemeldet bin
> ?
745 (0.58)
746 BC hat_se gemeint-
747 BC <<t> ICH weiß es nicht;
748 BC °h sie haben_ne akte HIER >-
749 BC °h h° hat sie mein PASS genommen zuERST-
750 BC hat gesagt ich muss mir erst die akten anschauen;
751 (0.41)
752 BC hab ich zu ihr gesagt-
753 BC können sie bitte mein PASS geben;
754 (0.86)
755 BC was SOLL des eiGENTlich?
756 [(0.29)]
757 [(hintergrundgeräusch)]
758 BC da: bin ich auch_n bisschen eigentlich AUFgeregt gewesen
weil ich WAR erstmal schoCKIERT ich hab gemeint das kann
doch nicht sein,
759 BC °h h° weil-
760 BC °hh
761 (0.34)
762 BC deutschlandbeTRUG nennt;
763 (0.29)
764 BC SIE das ANscheinend aber ich hab das doch gar nicht gemacht-
765 BC ich war jede sechs monate in DEUTSCHland (.) auch wenn ich
(.) NICH-
766 BC °h in EINem stück die sechs monate verbracht hab-
767 BC war ich öFTERS in DEUTSCHland;
768 (0.85)
769 BC hab ich zu der gesagt NEE ich will jetzt mein PASS und so
GEH ich-
770 BC °h hat sie gemeint JA nehmen sie ihren PASS,
771 BC °hh h° aber ich kann hier keine beARBEItung machen;
772 (0.79)
773 BC sie müssen nochmal MORgen komm;n;
774 BC am nächsten tag bin ich dann NOCHmal hingegangen desch
war_schon der dritte besuch;
775 (0.2)
776 BC °hh h° hab ich gsagt <<h> JA was is JETZ > ? (0.23) was is
das für_ne AKte? hab ich jemanden UMgebracht,
777 (0.26)
778 BC ohne das ich das weiß? °hh h° <<len> NEE natürlich nich
frau TSCHKIR es geht um nämlich darum sie wurden
abgeMELdet,
779 BC °h weil sie anscheinend einen BRIEF bekommen haben > ,

780 (0.26)
781 BC und im brief standen (.) im briefkasten stand ihr NAME
nicht;
782 (1.24)
783 BC na hab_i gsagt JA (.) eh wie bitte?
784 (1.24)
785 BC und von der POST her können sie das NICH sehen die
umleitungen oder allgemein,
786 BC °h wie kann es sein die ganzen briefe komma (.) an die
STRAÙe halt-
787 (0.23)
788 BC ix ix ix,
789 BC °hh hewi gsagt ICH-
790 (0.33)
791 BC wie KANN es SEIN?
792 (0.58)
793 BC ich hab_n ANschluss auf mich;
794 (0.41)
795 BC <<all> und ich bekomme BRIEFE das gibts doch NICH wie kann
es sein dass ich jetzt diesen brief nich bekomm_n hab >;
796 BC °hh so jetzt sag_n se mal wirklich die WAHRheit wieso
wurde ich denn abgemeldet;
797 BC °h h° <<h> JA: ehm hier stand HALT >-
798 (0.17)
799 BC <<t> im briefkaschten steht ihr NAME nicht >;
800 (0.31)
801 SD hmhm
802 (0.58)
803 BC bin ich zum BRIEFkasten hin;
804 BC °h hab_n ganz GROÙen-
805 BC °h SCHILD-
806 (0.35)
807 BC wirklich drauf geKLE:BT-
808 (0.19)
809 BC so dass es auf jeden fall-
810 (0.37)
811 BC DRAUF bleibt,
812 BC °h h° heb_i gsagt jetzt hab ich_n NAMen;
813 BC kann ich bitte meine anMELdung hab_n;
814 BC °h h° nee das dauert eine WOche;
815 (0.8)
816 BC <<all> hab_i gsagt WAS dauert_ne WOche >,
817 BC (0.25) ich bin noch UMgezogen damals,
818 (0.34)
819 BC hmhm
820 (0.3)

- 821 BC <<t> da bin ich nämlich zu meiner kuZine umgezogen >,
822 BC °h h° <<all> UND (.) eh was dauert ne woCHE das dauert nur
fünf miNuten habe ich gesagt das hab ich doch SCHON mal
gemacht >,
823 BC °h h° <<t> meine kuzine war auch daNEben >;
824 BC °h sie hat gemeint <<len> sie machen NUR SCHWIERigkeiten
umsonst >;
825 (0.32)
826 BC <<all> um mit sie diesen zettel jetzt nicht geben >;
827 BC °hh <<h> und DANN hat die frau RICHTig zu mir gesagt > ,
828 (0.69)
829 BC °hh h° <<h> MÄDchen meld dich doch ab;
830 (0.84)
831 BC GEH doch in die TÜRkei;
832 BC (.) LEB dort;
833 (0.18)
834 BC wenn du WILLST dann können wir dir JEderzeit ein visum
geben >;
835 (0.5)
836 SD hm
837 BC <<all> hab ich_se angeschaut und hab gsacht > sie machen
doch wohl witze oder?
838 (0.41)
839 BC des_SOLL ich-
840 (0.76)
841 BC <<p> wieso soll ich MEInen > (.) aufENThalt aufgeben? <<f>
für WAS denn > ,
842 BC °h <<f> gesetzLLICH > (.) hab_ich gesach ich war <<all>
davor war ich auch kurz vor_m anwalt bevor ich da
hingegangen bin >;
843 BC °hh <<len> geSETZlich is_es wenn man >-
844 BC °h sechszehn JAHre lang-
845 BC sogar jetzt vierzehn anscheinend;
846 BC vierZEHN jahre lang in DEUTschland lebt,
847 (0.28)
848 BC dort aufgew geboren und aufgewachsen ist hat man das recht-
849 (0.31)
850 BC °h oKEY;
851 BC man muss natürlich sechs monate DA und sechs monate dann
HIER bleiben aber,
852 BC °h ich bin da HINgegangen für diese besCHEInigung und
erLAUBnis,
853 (0.38)
854 BC die hat mir das nicht gegeben anSCHEInend-
855 BC (.) weil ich plötZLICH dann nicht mehr versichert war;
856 (0.4)

857 BC °h hab_i gsagt ja ICH (.) kann versichert SEIN oder NICHT
das ist doch MEINE sache;

858 BC °hh NEE das geht NICHT;

859 BC <<all> und angemeldet hat sie mich bis dahin immer noch
nicht >;

860 BC °hhh da hab ich so_ne NUMmer nochmal geZogen bin in andren
zimmer hab mich einfach anGemeldet? und das ging in fünf
miNuten;

861 BC hat die frau zu mir gesagt das dauert ne WOche;

862 BC ich hab mich wieder angemeldet,

863 BC (.) bin RUNter hab auch die bestÄTigung komm_n,

864 BC bestätigung geNOMmen,

865 (0.29)

866 BC °hh da bin ich zur a o KA,

867 (0.94)

868 BC °h h° da war so_ne LIEbe frau,

869 (0.13)

870 BC ich hab gesagt;

871 BC also (.);

872 BC könnt ihr mir irgendwie HELfen-

873 BC die machen mir SCHWIErigkeiten für etwas das eigentlich
SCHWACHsinn is-

874 BC ich soll jetzt verSICHert sein,

875 (0.19)

876 BC für WAS;

877 (0.39)

878 BC °h da hat die frau gesagt wenn sie in der türkei
verSICHERT sind auch wenn_s nich in der e u is-

879 (0.29)

880 BC SIND (.) sie sind ja EINmal versichert;

881 (0.38)

882 BC sie BRAUCHen nich noch_ne versicherung;

883 BC °hh mit der ham_wer LANG geredet zzwei stunden war ich
bestimmt dort,

884 BC °h h° die frau hat-

885 (0.23)

886 BC sogar ÖFTers auch (.) die frau verSUCHT zu erreichen,

887 (0.1)

888 BC bei o:rdnungsamt,

889 (0.53)

890 BC °h h° die hat gemeINT des des is SCHWACHsinn;

891 BC was sie von dir WILL des-

892 (0.08)

893 BC BRAUCHT sie nicht;

894 (0.28)

895 BC die versicherung BRAUCHT sie nicht;

896 BC die macht dir NUR schwierigkeiten damit du wirklich dein-
 897 BC °h AUFenthalt AUFgibst-
 898 BC und in die türkei gehst;
 899 (0.68)
 900 BC da hab ich zu der geSAGT <<h> nee das mach ich aber nicht >;
 901 BC °hh h° da hat sie mir auch ihre KARte geben und hat gesagt-
 902 BC im FALLe wenn sie das nochmal sagt-
 903 BC bitte nochmal hier anrufen,

((Auslassung))

2426 BC ha letzt endlich leb ich hier JETZT (.) seit pfh-
 2427 (0.64)
 2428 BC knapp acht JAHren,
 2429 (1.04)
 2430 BC <<t> u:nt >-
 2431 (0.69)
 2432 BC mit der ZEIT merk ich SCHON dass ich irgendwo:;
 2433 BC wenn ich DEUTSCH spreche auch_n BISSchen,
 2434 (0.29)
 2435 BC STOTter;
 2436 BC <<all> ne so gott BITte was passiert JETZT >,
 2437 SD hm
 2438 BC °h h° das ist aber nur weil ich_s-
 2439 (0.38)
 2440 BC SCHNELler denke,
 2441 (0.22)
 2442 SD hmhm
 2443 BC in der türkischen SPRache-
 2444 BC weil ich jetzt die türkische SPRache so REde ich rede die
 UNglaublich SCHNELL,
 2445 BC h° (-) und des PASST sich irgendwie mit der DEUTschen
 SPRache auch an-
 2446 SD hmhm
 2447 BC [weil früher hab ich]die deutsche sprache
 sehr LANGsam;
 2448 SD [hmhm]
 2449 (0.67)
 2450 BC [geSPRO]chen geHABT ich denk JETZT-
 2451 SD [hmhm]
 2452 (0.2)
 2453 BC POH ich rede die ja WIE DIE türkische SPRache,
 2454 (0.23)
 2455 BC wie_ne raKEte-
 2456 BC und dann-
 2457 BC °h h° ((unverständlich, ca. 0.6 Sek.)) fang ich an zu
 stottern,

2458 SD hmhm
2459 BC aber nich dass ich das vergesse,
2460 (0.26)
2461 BC ha MANCHmal fällt es mir IRGENDwie nicht ein;
2462 BC manchmal fällt mir das DEUTsche wort ein das TÜRKische
nicht;
2463 ((hintergrundgeräusch))
2464 BC dann überLEG ich überLEG ich (.)-
2465 BC ich so o gott;
2466 (0.19)
2467 BC WAS war des TÜRKische,
2468 BC WEIß ich nicht;
2469 BC °h MANCHmal fällt mir das TÜRKische ein aber das DEUTsche
kommt plötzlich NICHT,
2470 BC (-) °h LETZTens das war so witzig-
2471 BC AUFzug;
2472 (--)
2473 BC EY-
2474 (0.31)
2475 BC luftzug-
2476 (--)
2477 BC WIE wie war des NOCHmal (.) so lüft äh wie war-
2478 BC °h nee was war des TÜRKische? ich hab WEder das TÜRKische
noch das DEUTsche im kopf gehabt;
2479 BC °h war_s PLÖTZlich-
2480 (-)
2481 BC WEG.
2482 (-)
2483 BC häb_i sag immer mein GOTT;
2484 BC ich bin SCHLIMM;
2485 BC °hh h° WEIL irgenWIE-
2486 BC °h ich GEH ja wieder immer (.) nach DEUTSCHland und wieder
hier HER;
2487 BC also anPASSen hab ich mich NIRGENDS.
2488 BC °h also wenn sie jetzt SAgen würden berna-
2489 BC dein PASS ist weg-
2490 (-)
2491 BC ich glaub ich HÄTT wochen un_MONate lang WEInen;
2492 BC obWOHL ich hier nicht LEBe,
2493 BC °hh Aber wenn die SAgen würden-
2494 BC türkeI is fertig,
2495 BC (-) ich denk ich hätt da AUCH MONate lang WEInen,
2496 BC °h ja ich bin es jetzt geWÖHNT HIN und HER zu fliegen;
2497 (-)
2498 BC es macht mir langsam auch irgendwie spaß-
2499 BC HIN;
2500 (-)

2501 BC bleib DORT-
 2502 (--)
 2503 BC KOMM (.) bleib HIER (.) wieder HIER;
 2504 BC (-) DORT-
 2505 BC (-) ich weiß gar nicht wo mein WOHNort ist;
 2506 BC wirklich ich könnte überall LEBen ((lacht));
 2507 BC °hhh des is-
 2508 BC (-) schon_o (.) komplIZIERT eigentlich-
 2509 BC (-) ja WENN (.) ich-
 2510 BC (-) der geDANke schon dass ich mein PASS aufgeben muss;
 2511 BC (.) aso;
 2512 BC (-) AUFgeben muss;
 2513 BC (-) NEE;
 2514 ((hintergrundgeräusch))
 2515 BC wenn mir der PASS dass ich tur äh der der geDANke dass ich
 dann türKEI verlassen muss-
 2516 BC NEE;
 2517 (-)
 2518 BC s_PASST mir nicht;
 2519 BC (.) BEIdes PASST mir nicht;
 2520 BC °h so muss_i ne Lösung finden-
 2521 BC aber GRAD,
 2522 ((einatmen, ca. 1.08 Sek.))
 2523 BC lass ich des JETZT v:vor mir HERgehen-
 2524 BC ich warte einfach bis die mich NOCHmal rufen und bis ich
 dann NOCHmal HINGehe und mich VORstelle-
 2525 BC ja HALlo ich bins WIEder;
 2526 (0.89)
 2527 BC MAL guck_n;

Interview mit Ahu

233 AA meine BESTen freunde warn alle ausländer (.),
 234 AA [abe]r KEIne türken-
 235 ZY [hm]
 236 AA ich hab richtig drauf AUFgepasst dass ich KEIne türkischen
 freunde habe-
 237 AA °hhh WEIL (0.39) die (.) also ICH fand sie ALLe ein
 bisschen (0.22) anDERS als ich,
 238 AA [die t]ürken die DORT gewohnt haben,
 239 ZY [hm]
 240 AA °hh
 241 ZY hmhm
 242 (0.4)
 243 AA un DESwegen wollt ich,
 244 (0.27)

245 AA <<all> ich mein des klingt sicher gemeIN aber >-
246 AA °h es WAR so-
247 AA ich KANN jetzt nicht lügen;
248 AA ich wollt NICHTS mit denen zu tun hab[en;]
249 ZY [u]nd WAS hat dich
da (.) äh von denen
250 (0.26)
251 AA fernege[hal ((Lachansatz)) °hh]JA weil ERStens (.) dass
die TÜRken meist so ein schlechtes BILD hatten;
252 ZY [abg fernegehalten]
253 AA in innsbruck °hh u::nt (.) äh äh äh es war wirklich SO (.)
w we_man auf der STRAße ging-
254 AA und man hat IRgendwie so_ne so_ne jugENDgruppe gesehn die
geSCHRIEN haben-
255 AA und sich AUFgeführt ham wie die ÄRGSten;
256 AA °hh
257 (0.38)
258 AA hat man dann IMmer gleich gemerkt dass es TÜRken sind;
259 AA WARN_s auch immer (.);
260 AA es warn IMmer die TÜRken,
261 AA °h die IRgnd (0.87) EIN (.)-
262 AA ich (.) w (0.42) DRECK (0.24) ((Lachansatz)) °h AUFgebaut ham-
263 ZY hm
264 AA und ich WOLLT (.) nich daZUgehörn;
265 ZY hmhm
266 AA ich WOLLT nich dass die LEUte so über mich DENken so ja
typisch (0.35) tür[kisch halt-]
267 ZY [türkisch]
268 AA ja typisch TÜRkin (.)-
269 AA die sind halt ALLe so.
270 AA [und sjo;
271 ZY [hm]
272 AA °h ich wollt beWEIsen dass man auch ANDers sein kann;
273 AA °hh man hat auch meistens NIE geglaubt dass ich aus der
TÜRkei komm;
274 ZY hmhm
275 AA [m]
276 ZY [hm]hm
277 AA (0.54) ((schmatzt)) °h <<all> ich glaub auch weGEN m ich
mein ich bin jetzt auch NICH >-
278 AA (0.24) PLOND blond oder so aber ein bisschen heller,
279 AA °hhh U::ND un ich hatte keine (.) türkischen FREUNde des
gibt_s ja DORT gar nicht weil die TÜRken hängen mit TÜRken
ab;
280 AA °hhh und desweng warn ham sich immer alles so geWUNdert
als ich gesagt hab dass ich aus der TÜRkei komm,
281 ZY hmhm

282 AA °hh un
 283 (0.27)
 284 AA <<len> für mich war das HALT der urSTOLZ >,
 285 AA [das]s ICH eben (.) ANders bin;
 286 ZY [hmhm]
 287 AA °hh und eben dass dass des der beWEIS war (.);
 288 ZY hmhm
 289 AA SEHT_S,
 290 AA (0.31) nicht ALLE türken-
 291 AA (.) °h [sind SCH]LECHT(.);
 292 ZY [hmhm]
 293 AA es gibt auch WELche die ins gymNASium gehn-
 294 AA °h die die GSCHEIT sind-
 295 ZY hmhm
 296 AA die DEUTSCH können-
 297 AA °hh
 298 ZY hmhm
 299 (0.31)
 300 AA ((schmatzt)) u:nd HIN und HER (.);
 301 AA JA [ich]weiß nich ob das geMEIN is (.)-
 302 ZY [hm]
 303 AA wahrSCHEINlich;
 304 AA °h aBER (.) w ja;
 305 ZY hmhm
 306 (0.26)
 307 ZY hmhm
 308 AA also ich HATte auch gar keine (.) <<dim> türkischen freu >
 [nde;]
 309 ZY [hmhm]
 310 (0.26)
 311 AA °hh
 312 ZY hmhm
 313 ZY bist du mit denen NIE in kontakt [gekommen,]
 314 AA [((schmatzt))°h] DOCH
 (.);
 315 AA [ä]h weil ich hatt n isLAMunterricht in einer andern
 schul[e-]
 316 ZY [hmhm]
 317 ZY [hmh]m
 318 AA des war so_n WAHLpflichtfach;
 319 AA °hh und die sch schwester hildegard hat mich geZWUNgen
 320 (0.57)
 321 AA daHINzugehn-
 322 (0.24)
 323 AA ich wollt gar nicht;
 324 AA weil es halt weiter WEG war-

- 325 AA °h und sie meinte <<all> NEIN jeder muss ihre religion
kennenlernen un des KANNST du nicht und das DARFST du
nicht und du MUSST da hingehn und SO >,
326 ZY hm
327 AA °hhh (.) u:nd DA gab_s halt;
328 (0.37)
329 AA [t]ürken in der klasSE;
330 ZY [hm]
331 AA ich mein naTÜRlich (.) HAB ich mit denen geRedet und so in
der klasse aber,
332 AA °h SO außerHALB der schule hab ICH (.) MICH jetzt nich mit
denen geTROFFen oder so;
333 ZY hmhm
334 AA GAR nicht;
335 ZY hmhm
336 AA WOLLT ich auch nicht;
337 ZY hmhm
338 (0.86)
339 AA ja
340 (0.37)
341 AA ich dachte ja die_s (.);
342 AA oh gut ah boah bin ich jetzt <<all> ich hab nich so drüber
geredet aber wenn ich jetzt drüber rede find ich mich
urgemein grade >-
343 AA °hh ÄH (.) KEINE ahnung außerdem ham sie immer gesagt JA;
344 ZY ((Lachansatz))
345 (0.51)
346 AA HEY istanbuler ((unverständlich)) weil die warn ja HALT
ALLE (.) aus nem andern gebIET aus der türkei,
347 AA °hhh und für SIE war_s sogar KOMisch wie ich TÜRKisch rede
s war so HOCHnäsig (.) für sie w[eil ich ja]diesen °h
istanbuler akzent hab un so;
348 ZY hmhm
349 ZY [hmhm]
350 AA die ham mich halt IMmer-
351 AA istanbuler und so geNANNT,
352 AA °hhh und JA und dann hab ich au ma AUCH gedacht SCHAU die
sind halt ANDers;
353 ZY hm
354 ZY hmhm
355 AA und (.) WAR auch SO;
356 AA [als]o
357 ZY [hmhm]
358 (0.2)
359 ZY hmhm
360 (0.37)

361 AA ALle türkisch gesprochen habn;
 362 AA [weil uns]ere intereSSen-
 363 ZY [hmhm]
 364 AA °hh unser lebensART (.) es war EINFach all
 [es so]GANZ ander[s](.) und so
 365 ZY hmhm
 366 ZY [hmhm]
 367 ZY [hmhm]
 368 (0.2)
 369 AA [AUCH]wenn ich es WOLLte wür w KÖNNT wir
 wahrscheinlich keine freunde sein °hhh
 weil es nich[t daz]u(.) gep also wei (.) WEIL wir
 nicht zuSAMmengePASST hätten
 gl[aube ich;]
 370 ZY [hmhm]
 371 ZY [hmhm]
 372 ZY [hmhm](.) °h ham dich die
 Mädels au istanbuler genannt;
 373 (0.23)
 374 AA ((schmatzt)) äh JA-
 375 ZY (.) hmhm
 376 (0.48)
 377 AA °h aBER (.) die JUNGS halt schon meh[r;]
 378 ZY [hm]
 379 AA (.) ja: °hh
 380 (0.96)
 381 AA die mädels warn HALT (.) bisschen ruhiger und SO-
 382 ZY hmhm
 383 AA aBER natürlich auch;
 384 (1.0)
 385 AA anders
 386 ZY hmhm
 387 (0.85)
 388 AA ja (.) un des war AUCH-
 389 AA °hh ((schmatzt)) ((Sprechansatz, 1.38s)) also keine
 privatschule,
 390 (0.45)
 391 ZY [hmhm]
 392 AA [((schmatzt))]
 393 (0.28)
 394 AA sondern so eine °h
 395 (0.71)
 396 AA ich WEIß nicht
 397 (0.22)
 398 AA so IRgendeine schule HALT (.) IRgendwo,
 399 ZY hmhm
 400 AA °h

401 (0.26)
402 AA u::nt
403 (0.65)
404 AA j:a
405 (0.78)
406 AA es is immer so AUCh hier,
407 AA °h hm hm hm ob (.) also es is immer ANders wo du HINGehst
ich mein wie soll ich das erklärn,
408 AA °hh
409 (1.11)
410 AA ((schmatzt))
411 ZY hm
412 (0.31)
413 AA ((schmatzt)) ah es gibt viele privatschuln aber manche
sind einfach besser und die andern sind halt schlechter un
diese LEUte halt die in dieser schule warn °hh HALT (.)
ein bisschen ANders
414 ZY hmhm
415 (0.41)
416 AA also (.) AUCh vom vom von-
417 AA °hh (.) DER (.) <<lachend > intelligenz her vielei[cht > ;]
418 ZY ° [hmhm]
419 AA irgendwie °h
420 ZY hmhm
421 AA und SO die warn auch ALle schlecht in der schule und so
ALLgemein die schule war
422 (0.47)
423 AA [nicht so]TOLL-

((Auslassung))

442 AA außerdem HATT ich meine freunde-
443 AA ich hab KEIne gebraucht;
444 AA [also](.) meine beste freundin hatt ich-
445 ZY [hmhm]
446 AA DIE kam aus ägypten,
447 AA °hh und die mentalität hat EH (.) FAST (.) irgendwie SO
ALso ganz gut gepasst-
448 ZY hmhm
449 AA wir sind ja ziemlich ÄHNlich,
450 AA °hhh un NOCh dazu konnte sie kein türkisch das war perfekt
weil wir ham nur auf DEUTSCH reden müssen-
451 ZY hmhm
452 ZY hmhm
453 (0.28)
454 AA ((schnalzt)) und DESwegen halt war sie für mich keine
gefahr;

- 455 AA °h aber die TÜrken schon.
 456 ZY ((schmatzt))
 457 (0.3)
 458 ZY un die ägypterin war AUCH nicht in deutschland geborn;
 459 (0.33)
 460 AA oh JA (.) sie i in innsbruck geborn;
 461 ZY sie is in innsbruck ge[bor]
 462 AA [JA;]
 463 (0.32)
 464 AA °hh und SIE war eben für mich keine gefahr,
 465 ZY hmhm
 466 (0.27)
 467 ZY hmhm
 468 AA aber die ANdern konnten mich SO ein bisschen hab ich das
 gefühl gehabt RUNterzieh;
 469 AA °h wenn ich mit ihnen JETZT-
 470 ZY hmhm
 471 (0.21)
 472 AA herumHÄNG dass sie (.) mich halt RUNterzieh einfach dass
 ich dann SCHLECHter werde-
 473 AA °h [dass ich]dann NUR noch türkisch rede,
 474 ZY [hm]
 475 AA °hh un diese erFAHrung HATT ich schon mal.
 476 (0.29)
 477 ZY hmh[m]
 478 AA [d]ass ich KEIN deutsch konnte und DAS-
 479 AA [s]DES halt-
 480 ZY [hmhm]
 481 (0.79)
 482 AA nicht TOLL war und des wollt ich nicht noch mal-
 483 ZY das wolltest du nich
 484 (0.33)
 485 ZY noch mal [miterleben]
 486 AA [m DURCHmach]en JA;

 ((Auslassung))

 522 ZY ja dann has du_s gymasium abgeschlossen mit abitur,
 523 AA ((schmatzt)) °hh JA (.);
 524 AA un da hatt ich einen GÜten erfOLG,
 525 AA ((Lachansatz)) °h <<lachen > und_s hat mir KEIner geglaubt
 ich AUCH nicht >-
 526 ZY ((lacht))
 527 AA aber die matura war (.) PERFekt ich könnt_s JEden tag noch
 mal machen-
 528 ZY hmhm
 529 AA obwohl_s alle HASsen;

530 AA °h ich fand_s TOLL weil die lehrer TOLL warn;
531 ZY hmhm
532 AA °hh UNT
533 (0.39)
534 ZY hmhm
535 ZY hmhm
536 ZY hmhm
537 (0.51)
538 AA ((schmatzt)) unt
539 (0.7)
540 AA man SAGT auch-
541 (0.22)
542 AA also HIER ham mir das AUCH viele leute gesagt dass ich
halt GUT bin mit präsentIERN und SO-
543 AA °hhh (.) ((schmatzt)) un da HATT ich halt sozusagen-
544 ZY hmhm
545 (1.23)
546 AA die [MÖglichk]eit JA.
547 ZY [gewünschte +++++]
548 AA die VORSitzende war da-
549 AA un ich hab geREdet-
550 AA °hh UND geredet-
551 AA und sie hat dann geMEINT ja du hast SO ein selbstvertrauen;
552 AA °hhh äh man hat des gefühl AUCH wenn du NICHTS wüsstest-
553 ZY hmhm
554 (0.25)
555 ZY hmhm
556 AA würdest du TROTZdem da sitzen mit SO einem bewusstsein-
557 AA °h
558 (0.49)
559 AA erzÄHLN wo ma_s also dass ma sich TROTZdem denkt <<p> BOAH
die weiß so viel >;
560 ZY hmh[m] [hmhm]
561 AA [°h] [obWOHL-]
562 AA <<lachend> du gar NICHTS weiß >;
563 AA [des des]KANN ich gut-
564 ZY [hmhm]
565 AA <<lachend> DES hab ich in der schule geLERNT dieses >-
566 AA °hhh ((schmatzt)) äh so tun als WÜSST ich so viel obwohl
ich nicht so viel <<lachend> WEIß>-

(Auslassung))

637 ZY ja un nach (.) so einem erfolgreichen abschluss[s]
638 AA [j]a
639 (0.5)
640 AA ((schmatzt))

641 ZY was hat dich bewegt jetzt (0.77) nach izmir [zu komm;]
642 AA [°hh]
mein ego;
643 AA ((Lachansatz)) °hh AH h°
644 ZY was heißt das;
645 (0.81)
646 AA ich WOLLT dann am ende gar nicht;
647 AA (.) das problem war Eben dass ich hier HER kommen musste;
648 ZY hmhm
649 AA °hh
650 (0.41)
651 AA u:nt (.) des war ja nicht MEIne entscheidung;
652 (0.25)
653 AA un ich hab IMmer gesagt,
654 AA °h irgendwann werde ICH mich entscheiden WO ich lebe;
655 AA [un nich die a]ndern;
656 ZY [hmhm]
657 AA °hhh (.) un IRgendwann geh ich zuRÜCK;
658 (1.16)
659 AA WEIL (.) ich NICHT hierher gehör;
660 AA °h
661 ZY also (.) du
662 (0.48)
663 ZY äh
664 AA nach innsbruck
665 ZY nach innsbruck °h
666 AA un des hab ich SO oft gesagt und und STÄndig s (.) seitdem
ich NEUN bin;
667 AA °hhh dess ich des IRgendwann mal autoMAtisch gesagt hab
ohne darüber nachzudenken ob ich es überhaupt WILL oder
nicht WILL;
668 ZY hmhm
669 AA °h und da ich_s auch jedem gesagt hab ham auch alle damit
geRECHnet dass ich zurückkomme;
670 AA [also]niemand hat irgendwie °h jetz drangedacht dass ich
NICHT komme;
671 ZY [hm]
672 (0.28)
673 AA °hh
674 ZY hmhm
675 (0.23)
676 AA un eben dann war ich in der ACHten zur maturazeit und ha
h° <<h> da wollt ich gar nicht mehr und so > °hh aber ich
hab_s ja JAHrelang immer geSAGT also konnt ich nicht mehr
zurück;
677 ZY (.) hmhm

678 AA °hh
679 (0.27)
680 AA unt (.) mein PAPA hat sogar dann auch gesagt immer JA und
jetz bist dann bald fertig dann gehst ja zurück GELL und so
und ich so ja ja natürlich ich [will auch]gar nicht hier
SEIN und so aber
ich WOLLte
eigentlich
dort sein-

681 ZY [hmhm]
682 AA °hhh ja un dann hatt ich mein ticket,
683 ZY hmhm
684 (0.64)
685 AA und saß DA un dachte mir-
686 AA ahu <<len> was TUST du (.) was MACHST du >
687 ZY hmhm
688 AA °hh <<all> aber dann war_s SCHON zu spät (0.3) da war ich
SCHON hier >
689 ZY (.) hmhm
690 AA °hh un ich glaub es soll ein bisschen auch die angst ICH
weil ich ja nicht so gut in der schule war hat (.) hab ich
immer gedacht,
691 AA °h dass ich des STUdium in innsbruck °h
692 ZY hmhm
693 AA hm NICHT schaffe.
694 (0.22)
695 ZY hmhm
696 AA weil_s ja dann NOCH schwieriger wird;
697 AA (.) un da hab ich dann NICHT mehr so nette lehrer die
hinter mir herrennen und sagen KOMM gib deine hausaufgabe
ab ahu BITte bitte bitte;
698 AA °h
699 ZY hmhm
700 AA DA (.) isses deiner professorin WURSCHT ob du da bist oder
was machst oder [nich]t machst.
701 ZY [hmhm]
702 AA °hh
703 (0.57)
704 AA un das hat dann bisschen angst gemacht-
705 (0.36)
706 ZY hmhm
707 (0.3)
708 AA un ich wollt ja auch DORT germanistik studiern;
709 (0.35)
710 ZY hmhm
711 (0.2)

712 AA °hh (.) aber dann dacht ich mir NEIN mit so einem DEUTSCH-
 713 (0.84)
 714 AA was ich hab,
 715 (0.27)
 716 ZY hmh[m]
 717 AA [d]es SCHAFF ich nicht,
 718 ZY hmhm
 719 AA un außerdem würden mich glaub ich alle auslachen hab ich
 mir gesagt eine TÜRkin,
 720 (0.21)
 721 ZY hmhm
 722 AA die germanistin is,
 723 (0.23)
 724 AA [kling]t lustig.
 725 ZY [hm]
 726 (0.26)
 727 AA [wei]l(.) die türken
 728 ZY [hmhm]
 729 (0.39)
 730 AA sind ja IMmer SO (.) für die ja
 731 (0.55)
 732 AA ((schmatzt)) IRgendwas (.) die [TÜR]ken halt.
 733 ZY [hm]
 734 (0.28)
 735 AA die [WER]den nichts.
 736 ZY [hm]
 737 AA °h und eben germaNISTin-
 738 ZY hmhm
 739 (0.37)
 740 ZY hm[hm]
 741 AA [es]((Sprechansatz)) meine freunde finden_s noch
 immer lustig;
 742 (0.27)
 743 ZY hmhm
 744 AA dass ich germanistik studier.
 745 ZY (.) hmhm
 746 (0.2)
 747 AA WEIL (.) türken so was glaub ich für sie nicht machen das
 machen türken einfach nicht;
 748 (0.33)
 749 AA <<lachend > sie studiern einfach KEIN germanistik des
 gibt_s ni[cht >;]
 750 ZY [hm]hm
 751 AA °hhh und eben un ich da[chte dann]
 752 ZY [un WAS stud]iern sie?
 753 AA ((schmatzt)) °h

754 (0.37)
755 AA JA: (.) andere dinge halt die NICHT (.) so viel mit
DEUTSCH zu tun [haben.]
756 ZY [hm]
757 AA (.) mit der SPRACHE nich[t so vie]ll zu tun haben weil;
758 ZY [hm]
759 AA °hh
760 (0.28)
761 AA <<betonend> die TÜRken (.) ja nicht so gut DEUTSCH können >;
762 ZY hmhm hm
763 AA °hh (.) un daRAN hab ich AUCH geglaubt (.);
764 AA ich HAB-
765 (0.3)
766 AA ma geDACHT (.) ein eine türKIN oder ein türKE-
767 (0.59)
768 AA KANN
769 (0.25)
770 AA IN (.) DEUTSCHland oder in österreich ni[cht]
771 ZY [NICHT st]udieren;
772 AA ja
773 (0.21)
774 ZY hmhm
775 (0.48)
776 AA also etwas des mit der sprache-
777 AA [zu tu]n hat de[s is](.) LUSTig;

(Ausschlussung))

845 AA ja
846 (1.12)
847 AA dann war ich [hier]
848 ZY [un]dann bist du HIER (.) gelande[t.]
849 AA [j]a
(Lachansatz)) also eigentlich (.) WOLLT ich jetzt (.)
NICHT
850 ZY hmhm
851 (0.3)
852 AA hierher (.),
853 AA °hh
854 ZY hmhm
855 (0.26)
856 AA ich wollt ja ähm lehr auf lehrant also (.) almanca
öğretmenliği
857 ZY hmhm
858 AA eigentlich,
859 AA (.) °hh

860 (1.0)
861 AA <<all> aber ich hatte auch jetzt nicht wirklich eine
AHnung >;
862 (0.31)
863 ZY hmhm
864 AA also über den unterschied (.) was jetzt HIER gemacht wird
was DORT gemacht wird <<all> es war einfach der name (.) >.
865 ZY hmhm
866 AA almanca öğretmenliği unt;
867 (0.55)
868 ZY hmh[m]
869 AA [das]hat mich halt ANgespröchen,
870 (1.14)
871 AA u:nd also als ich erfahrn hab dass ich halt (.) germanistik
HIER studier war ich jetzt nicht SO begeistert-
872 AA °hh aber wegen der UNI weil_s halt eine GUTE uni is hab
ich mir gedacht eGAL;
873 (0.22)
874 ZY hmhm
875 (0.27)
876 AA also
877 (0.3)
878 AA dieser NAME is ja halt auch (.) wa[s;]
879 ZY [etik]ett
880 AA (.) GENau;
881 (0.53)
882 ZY [hmhm]
883 AA [°hh]
884 (0.5)
885 AA ((Sprechansatz))
886 (0.33)
887 AA is also HIER muss man einfach so denkN;
888 AA in innsbruck ja is WURSCHT wo du WAS studierst;
889 AA °h aber ich hab geLERNT dass es hier wichtig ist w[o m]an
WAS studiert (.) WEIL,
890 ZY hmhm
891 ZY [hm]
892 AA °h dann hast du einfach vorrank-
893 ZY hmhm
894 (0.23)
895 ZY hmhm
896 (0.83)
897 AA anstatt (.) dass du (.) KEINE ahnung außerhalb izmir
IRgendwo studierst;
898 ZY hm[hm]
899 AA [°h]das ham sie mir beigebracht,
900 (0.2)

901 AA [un dacht i]ch ma ha okay-
902 ZY [hmhm]
903 AA ege KENNT man (.),
904 ZY hmhm
905 AA is gut,
906 (0.22)
907 ZY hmhm
908 AA °hh <<all> aber ich hab auch im internet nachgelesen dass
man we_man halt (.) irgendwas (0.26) mit DEUTSCH machen
will,
909 AA °h des hal ege die BESTe
910 ZY hmhm
911 ZY (.) hmhm
912 ZY hmhm
913 ZY hmhm
914 (0.23)
915 AA ich hab mir auch gedacht <<len> wenn ich was mache dann
also > m weils m was mit DEUTSCH
916 (0.27)
917 AA mach;
918 AA dann will ich_s HIER machen;
919 ZY hmhm
920 AA ((schmatzt)) weil (.) eben SO positive kommentare
imm[er]standen;
921 ZY [hmhm]
922 ZY hmhm
923 (0.75)
924 AA JA un dann (.) hab ich ANgefangen,

((Auslassung))

966 AA °hh und so in der ZWEIten un in der DRITten überhaupt,
967 (0.29)
968 AA war ich dann SO begeistert,
969 (0.2)
970 AA [((Lachansatz))]<<lachend> von diesem studium ich weiß
nicht warum aber > °hh irgendwie hat_s mir dann (.)
plötzlich so gut gefallen,
971 ZY [hmhm]
972 ZY (.) hm[hm]
973 AA [ich]glaub hat auch was m damit zu tun dass (.)
meine NOTen auch gut warn-
974 AA °hh un des ALles so-
975 ((AA schnipst))
976 (0.57)
977 AA l[äu]ft
978 [((AA schnipst))]

979 (0.28)
980 AA [also]o
981 ZY [hmhm]
982 (1.27)
983 AA <<all> ich hab überhaupt nicht damit gerechnet ich dachte
ich werd wieder so schlecht wie > [in der sch]ule-
984 ZY [hmhm]
985 AA °hh weil ich HAB dieses (.) gefühl NIE erlebt gut zu sein;
986 ZY hmhm
987 (0.94)
988 AA NIE;
989 (0.27)
990 AA ich war nicht GUT-
991 (0.27)
992 ZY hmhm
993 AA nur matura halt war (.) d eben guten erfolg des war für
mich (.) BOAH-
994 (0.38)
995 ZY hmhm
996 AA des ERSte mal etwas erreicht im leben mit [zwan]zig;
997 ZY [hmhm]
998 AA °hh und so un mein papa hat zum ERSten mal gesagt dass er
so STOLZ is auf mich und s[o]°hh un das zu hörn war halt
999 ZY hmhm
1000 ZY [hm]hm
1001 (0.34)
1002 ZY hmhm
1003 (0.52)
1004 AA schon was (.) gutes,
1005 AA °hh
1006 (0.33)
1007 AA und JA: (.) unt-
1008 (0.51)
1009 AA da war ich hier AUCH gut-
1010 (0.2)
1011 ZY hmhm
1012 AA h° °hh un JETZ sagen es ALle-
1013 ZY (.) hmhm
1014 AA was aBER auch (.) ziemlich viel DRUCK macht-
1015 AA [von ein]em WEIL dann denkt ma sich BOAH;
1016 ZY [hmhm]
1017 AA °h jetz muss ich IMmer gut sein weil we_man EINmal damit beginnt-
1018 AA °h wenn (.) EINmal alle sagen sie ist SO gut (.)-
1019 ZY hmhm
1020 AA dann MUSST du immer gut sein weil wenn du_s nicht mehr
bist dann bist du sozusagn versager die halt (.) die es
halt NICH geschafft hat;

1021 AA °hhh
1022 ZY hmhm
1023 ZY h[m]
1024 AA [u]nt
1025 (0.52)
1026 AA das will ich NICHT mehr sei[n;]

((Auslassung))

1615 AA also (.) als UNsere familie (.) und die MITglieder unserer
familie (.) °hh KEine ahnung was m was die damit MEInen
dass ich ANders bin;
1616 AA aber ich glaub EINFach dass ich-
1617 ZY °h
1618 AA <<len> NICHT so paranoid bin (.) wie sie all [e (.) zus]
ammen >,
1619 ZY [hmhm]
1620 AA °hh
1621 (0.21)
1622 AA und
1623 (0.35)
1624 AA JA dass ich einfach lockerer bin;
1625 ZY (.) hm[hm]
1626 AA [t](.) HIER als frau muss man immer so_n BISSchen-
1627 AA °hh ((schmatzt))
1628 (0.21)
1629 ZY hm
1630 AA äh s [so geben (.) J]A und auch so geben (.) SO ich
bin jetzt eine FRAU und ich bin was beSONderes un du musst
mich jetzt ANders-
1631 ZY [sich in acht nehmen]
1632 AA °h
1633 ZY be[handeln]
1634 AA [irgendwie be]HANdeln und ich bin TOLL und ich bin keine
ahnung eine GÖTtin;
1635 AA °h
1636 ZY hm[hm]
1637 AA [un]d so und
1638 (0.53)
1639 AA hm daran hab ich nie gedacht ich bin ein mensch alle sind
menschen wir sin alle gleich °hh awa (.) für sie is des
halt nicht so (.) [h° (.) °h]
1640 ZY hmhm
1641 ZY [ja WIE (.) kate]gorisieren SIE dich
als a
1642 (0.27)
1643 ZY LEICHT,

1644 AA °h
 1645 ZY LEICHTfertig oder wa;
 1646 AA JA ich glaub so als ein BISSchen ZU lockER und und des
 [das ich]so ein BISSchen in der LUFT schwebe-
 1647 ZY [hm]
 1648 AA [und s]o;
 1649 ZY [hmhm]
 1650 AA [und °h de]s wahre LEben nich kenne-
 1651 ZY [also nich mit]
 1652 AA °hh ((schmatzt)) KEIne ahnun[k;]
 1653 ZY hmhm
 1654 ZY [dass]du in der
 TRAUMwe[lt lebst;]
 1655 AA [GENau;]
 1656 AA (.) weil
 1657 (0.3)
 1658 ZY hmhm
 1659 (0.41)
 1660 AA wenn ich mehr SPAß hab glaub ich einfach als sie;
 1661 ZY hmhm hm hmhm
 1662 (0.24)
 1663 ZY okay

 ((Auslassung))

 1698 ZY [(wie leben sie) denn]
 1699 (0.34)
 1700 AA ((schmatzt)) oder für viele menschen °h
 1701 (0.38)
 1702 AA is_es halt irgendWIE (.) we_man aus_em ausland KOMMT dann-
 1703 AA °h
 1704 (0.37)
 1705 AA m ist man ANders;
 1706 AA (.) und ich hab NIE (.) gewusst WAS (.) man damit MEINT
 (.) dass man anders is aber,
 1707 AA °hhh ja DESwegen tun sie immer so als-
 1708 (0.75)
 1709 AA <<all> ((schmatzt)) wie soll ich das SAgen >-
 1710 AA °h
 1711 (0.28)
 1712 AA als würden sie (.) mich TROTZdem akzeptiern;
 1713 AA [tro]tzDEM;
 1714 ZY [hm]
 1715 ZY hmhm
 1716 AA obWOHL ich aus ös[terreich komm.]
 1717 ZY [hmhm (.) hmhm]

- 1718 AA °hh un EIgentlich würd_s hier STÖRN (.) die ART wie ich
lebe aber sie kommt ja aus öster[reich al]so JA.
- 1719 ZY hmhm
- 1720 ZY [hmhm]
- 1721 (1.16)
- 1722 AA da sagen wir jetzt NICHTS.
- 1723 AA °h
- 1724 ZY als ob des en defizit is;
- 1725 AA <<h> ja > ,
- 1726 ZY hmhm
- 1727 AA UND
- 1728 (0.29)
- 1729 AA ((Lachansatz)) keine ahnung i i am anfang hab ich so
geKÄMPFT mit denen dass ich °hh trotzdem ein ganz normaler
mensch bin und sie sollen mich nicht bitte ANDers be also
(.) behandeln-
- 1730 AA °hh <<rall> aber (.) irgendwann hab ich aufgegeben >;
- 1731 (0.26)
- 1732 AA [und je]tzt
- 1733 ZY [hmhm]
- 1734 (0.23)
- 1735 AA NUTZ ich des sogar aus;
- 1736 AA °hh ich hab einfach also (.) JA ich zieh mich so an wie
ich will-
- 1737 AA °h ich REde so wie ich will und ich weiß des STÖRT sie-
- 1738 AA °hh abe::r (.) <<dim> ich sag dann immer ja bei +++ in
innsbruck des normal ich hab jetzt nicht dran
- 1739 (0.24)
- 1740 AA [den]ken können dass sie das stört es tut mir leid >;
- 1741 ZY [hm]
- 1742 AA °hhh <<lachend> u:nd DANN sagen sie ja oKAY (.) und ich
find des immer so lustig DASS > °h [sie]MIR alles
erlauben sozusagen weil ICH-
- 1743 ZY hmhm hmhm
- 1744 ZY [hm]
- 1745 AA aus innsbruck komme.
- 1746 ZY hmhm (.) hm
- 1747 AA WEIL (.) die LEben d also die jugendlichen sind dort ja-
- 1748 AA [alLE]irgendwie und und und und GANZ schlecht.
- 1749 ZY [hmhm]
- 1750 AA °h
- 1751 ZY hm[hm]
- 1752 AA [un]d für SIE hab ich mich eigentlich EH ganz gut-
- 1753 AA (0.4)
- 1754 ZY hm[hm]
- 1755 AA [ir]genwie(.) bewahr aSO-

- 1756 AA (1.03)
- 1757 ZY ((schmatzt)) e[ntwickelt]
- 1758 AA [geHAL]ten;
- 1759 AA KEIne ahnung was man da JETZT sagt;
- 1760 AA (.) °hh (0.28)
- 1761 ZY du BIST nich auf der schiefen
bah[n geraten;]
- 1762 AA [<<lachend> JA (.) genau >-]
- 1763 AA <<ff> (sagen all) also DAFür dass du DORT gew also dass du
DORT gelebt hast und so °hh bist du EIgentlich EH ganz
TOLL;
- 1764 AA [((Lachansatz))]<<lachend> hm ich denk ma oKAY >-
- 1765 ZY [hmhm]
- 1766 AA °hh was is innsbruck DANN überhaupt so ein-
- 1767 AA hm (0.22)
- 1768 ZY hmhm
- 1769 AA (0.61) keine ahnung ich e e verSTEH ich auch die WARN noch
nie im ausland-
- 1770 AA °h und ich GLAUB die WISSen nur das was es so im-
- 1771 AA (0.54) ((schmatzt)) in den MEDIen und so SEHN diese ganzen
jugendlichen die sich da jetzt zu °hh saufen sag ich tut
mir leid aber (.) KOMasaufen (.) oder (.) drogen NEHMEN bla::-
- 1772 ZY hm
- 1773 AA °h
- 1774 ZY hmhm
- 1775 (0.26)
- 1776 AA DES wird der DES sieht DES (.) DESS man denkt ja immer
dass (.) solche SACHen IMmer MEHR im AUSland-
- 1777 ZY hmhm
- 1778 (0.7)
- 1779 AA ((schmatzt)) GEBen;
- 1780 AA °hh
- 1781 ZY hmhm
- 1782 (0.29)
- 1783 AA und ja und die denken (.) also sie sind FROH dass ich
KEIne (.) drogensüchtige bi[n,]
- 1784 ZY [hm]hm hmhm
- 1785 AA °hh dass ich nicht alkoHOLabhängig bin-
- 1786 AA und das REICHT ihnen scho:n ((Lachansatz));
- 1787 AA °hh f also DESwegen bin ich EH gut genug für
s[ie;]
- 1788 ZY hmhm
- 1789 ZY [hm](.) hmhm
- 1790 AA WEIL ich des nicht bin;
- 1791 (0.67)
- 1792 AA ((schmatzt)) ja
- 1793 (0.28)

1794 ZY hmhm
1795 (1.19)
1796 AA ((schmatzt))
1797 ZY okay
1798 (1.14)
1799 ZY °h (.) JA und wenn du mal kinder hast,
1800 (0.32)
1801 ZY oder WILLST du überhaupt kinder ha
1802 (0.2)
1803 AA ((schmatzt))
1804 (0.25)
1805 AA ja des Ändert sich jeden tag;
1806 AA ((lacht)) °h << lachend > manchmal schon manchmal
überhaupt NICHT >;
1807 ZY na
1808 AA °h aber JA DOCH (.)natürl[ich;]
1809 ZY [hm](.) hm
[hm]
1810 AA [also]später irgenwann mal
1811 ZY hmhm
1812 AA (0.41) EIN kind;
1813 ZY (.) hmhm
1814 AA ((schnieft)) will ich schon;
1815 AA (0.41)
1816 ZY hmhm
1817 AA (0.71)
1818 ZY un wie sprichst du dann,
1819 AA (.) DEUTSCH (.) naTÜRlich-
1820 AA ah (.) °hhh also ich WILL von anfang an-
1821 (0.26)
1822 AA soFORT wenn_s auf der welt is-
1823 AA also ich WILL das meine ERsten worte schon-
1824 AA °h
1825 ZY deutsche
1826 AA DEUTSCH sind;
1827 AA °hh und DASS (.) er oder sie halt NICHTS anderes kennt von
mir (.) außer (.) deut[sch;]
1828 ZY [deut]sch
1829 (0.2)
1830 AA ja weil TÜRKisch lernt (.) se is ja üb überhaupt irgendwie-
1831 AA °hh von der ganzen familie;
1832 (0.32)
1833 ZY hmhm
1834 (0.48)
1835 AA ((schmatzt)) (.) m und meine ANGST is dass er deutsch
nicht so gut kann weil ich ja dann die EINZige bin;
1836 (0.46)

1837 ZY die dann deutsch[spricht;]
1838 AA [ja die]einzigste bezugsperson eigentlich
also mit der er dann
1839 (0.58)
1840 AA DEUTSCH reden kann-
1841 AA °h ABE::r ich beruhige mich immer damit (weil/wenn) ich
ma sag JA ich verbring ja mei a also wahrscheinlich die
meiste zeit mit dem kind-
1842 AA °hh
1843 ZY hmhm
1844 (0.27)
1845 AA also
1846 (0.41)
1847 AA wird e
1848 (0.38)
1849 AA es sicher (.) LERNen (.) hoffentlich un wenn nich dann
1850 (0.38)
1851 AA später <<lachend> IRgenwie MUSS es lernen (.) [also wur]
scht wie JA >;
1852 ZY [+++]
1853 AA °hh weil ich will wenigstens mit meinem KIND-
1854 (0.37)
1855 AA DEUTSCH reden können;
1856 ZY hmhm
1857 AA °h WENN schon mit niemanden aus der fami[lie;]
1858 ZY [hm]
1859 AA (.) oder,
1860 ZY (.) hmhm
1861 (0.5)
1862 AA ja
1863 (0.39)
1864 AA un außerdem denk ich dass es auch
1865 (1.94)
1866 AA also was GÜtes is;
1867 (0.35)
1868 AA weil
1869 (0.3)
1870 ZY hmhm
1871 AA (.) eine fremdsprache zu können
1872 (0.28)
1873 ZY hmhm
1874 AA (.) is jetzt n also nicht etwas EINFaches man lernt_s halt
nicht so le[icht;]
1875 ZY [hm]
1876 AA °hh
1877 (0.29)
1878 AA und

- 1879 ZY aber ich hab den eindruck es is MEHR als ne fremdsprache
für dich;
- 1880 (0.47)
- 1881 AA [°hh]ja ich hab IMmer gesagt-
- 1882 ZY [DEUTSCH.]
- 1883 AA ich will in innsbruck BLEIben-
- 1884 AA °h wenn ich ALLe menschen (.) die ich gern hab in der
türkei HIER hätte;
- 1885 AA °h aber man KANN diese beiden
- 1886 (0.69)
- 1887 AA ((schmatzt))
- 1888 (0.29)
- 1889 AA kultURN die LÄNder die MENsChen nich zusammbriNg-
- 1890 AA ma MUSS sich entscheiden;
- 1891 AA °h und ich hab des gefühl dass ich imma sozusagn HIER so
eine WELT aufbau;
- 1892 ZY hmhm
- 1893 AA so_n so_n so_n °h KLEInes innsbruck IRgendwo (.) °hh wo
ich halt so ein paar LEUte kenne die DEUTSCH können-
- 1894 AA °h irgenwo ARbeite wo man deutsch spricht-
- 1895 AA °h und SO (.) und somit mich IRgendwie ein bisschen
zufrieden gebe;
- 1896 ZY hmhm
- 1897 ZY (.) hmhm
- 1898 AA dass ich nich GANZ wegkomme;
- 1899 ZY (.) hm[hm]
- 1900 AA [vo]n insbruck
- 1901 ZY (.) hmhm
- 1902 (0.6)
- 1903 AA un DESwegen will ich eben halt
- 1904 (0.27)
- 1905 AA SCHON irgenwo arbeiten (.) wo man deutsch sprich[t o]der
KANN wenig[stens;]
- 1906 ZY [hmhm]
- 1907 ZY [hmhm]
- 1908 AA un dass mein KIND wenigstens deu[tisch ka]nn;

