

Ludger Hoffmann/Uta Quasthoff (Dortmund)

## Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen. Kommunikation mit und über Behörden

*besser je jeden monat oder so kommt eine so was genau wie sie.  
FRAGEN oder interessant finden unsere LEBEN. (Yakup)*

### Abstract

Das Projekt „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen“ (LiLaC)<sup>1</sup> zielt auf die interdisziplinäre Analyse der Möglichkeiten und Schwierigkeiten sprachlicher Teilhabe an der Kommunikation mit Behörden. Wir zeigen u.a., wie sozial vergleichbare Gruppen – deutsch Erstsprachige und Mehrsprachige mit türkischen Einwanderungshintergrund – die Logik der Behördenkommunikation, insbesondere die Dimension expliziter Schriftlichkeit, wahrnehmen und wie sie ihre Erfahrungen mit Behördenkommunikation in narrativen Interviews artikulieren. Die Untersuchung gab den Interviewten die Möglichkeit, ihre persönliche Erfahrung bis hin zur Bedrohung der eigenen Position und Identität durch Erzählen und Verständigung im Gespräch relevant für Andere werden zu lassen. Diese Artikulation eigener Erfahrung mit einer von ihrer Alltagslogik und ihrer Normalitätskonstruktion abweichenden Kommunikationsform in einem Gesprächstyp, der durch soziale Distanz gekennzeichnet ist, unterziehen wir im vorliegenden Beitrag einer sprachwissenschaftlichen Analyse. Dabei führen wir vor, wie Einwanderer aus zwei Generationen, die Deutsch in unterschiedlichem Ausmaß beherrschen, ihre jeweiligen sprachlichen und diskursiven Ressourcen nutzen, um Erfahrung über Distanz hinweg zu teilen.

### 1. Theoretischer Hintergrund: Kulturelle und sprachliche Hürden und Ressourcen im Umgang mit Behörden

Das Projekt „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration/Literacy between Languages and Cultures“ (im Folgenden: LiLaC, siehe Fußnote 1) setzte sich zum Ziel, Mechanismen der gesellschaftlichen Ausgrenzung bzw. Teilhabe exemplarisch in einem sprachlich-kommunikativen Feld zu rekonstruieren und damit einer Bearbeitung zugänglich zu machen (vgl. Abschlussbericht des Projekts und Quasthoff i.Dr.). Der Umgang mit Behörden hat in diesem Sinne Schlüsselcharakter: Einerseits regeln Behörden in differenzierten Gesellschaften den Zugang zu materiellen und anderen gesellschaftlichen Unterstützungsangeboten in unterschiedlichen Feldern bzw. verlangen vom Bürger Beteiligung an recht-

<sup>1</sup> Wir danken der VolkswagenStiftung für die Förderung der Studiengruppe „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration“ (Laufzeit: 01.11.2007–30.04.2010; 01.09.2011–30.05.2012) im Rahmen des Schwerpunkts „Migration und Integration“.

lichen Prozessen, sind also *gatekeeper* für gesellschaftliche Teilhabe. Andererseits erfordern erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikationen mit Behörden nicht nur besonders ausgebaute sprachliche und kommunikative Kompetenzen auf Seiten der Klient/innen, sondern die „Welt der Behörden“ wird auch unter kulturellen Gesichtspunkten insbesondere von Menschen mit einem schrift- und institutionenfernen Alltag oft als fremd und nicht vereinbar mit der eigenen Identität wahrgenommen (Lareau 2003). Die Kommunikation mit Behörden hat also besondere Hürden zu überwinden und erfordert besondere Ressourcen.

### 1.1 Generalisierte Kommunikation als Hürde: Behörden und Bürger

Am Anfang stehen das Gesetz, die Verordnung, der Erlass, die von der Behörde umzusetzen sind und Kommunikationen auslösen (vgl. Hoffmann 1992). Diese Kommunikationen beziehen an von institutioneller Logik bestimmten Stellen im Ablauf den Bürger ein, der auf Anforderung Daten liefern, Anträge ausfüllen oder Entscheidungen akzeptieren soll. (vgl. Becker-Mrotzek 2001; Rehbein 1998). Behördenkommunikation aus Sicht der Behörde zielt so nicht primär auf Verständigung, sondern auf abschließende Problemlösung nach rechtlichen Vorgaben in angemessenem Zeitrahmen.

Während es für den Klienten interessant ist, wie eine Entscheidung ausfällt und ob sie sich mit seinen Ansprüchen und Vorstellungen von Gerechtigkeit deckt, muss der/die Entscheider eine Vielzahl individueller Anliegen in gleicher und rechtlich gegenüber vorgesetzten Instanzen begründbarer Weise bearbeiten. Er muss eine Sache in überschaubarer Zeit erledigen und diesen Vorgang dokumentieren. Dabei helfen Routinen und Schematisierungen, die einen möglicherweise komplexen Sachverhalt auf die entscheidungsrelevanten Fragen reduzieren und alles Individuelle und Besondere ausblenden.

Der Vorgang der Verwaltung eröffnet keine umfassende Fall-Bearbeitung wie in den Fällen von Gericht oder Medizin (vgl. Hoffmann 2013). Diese Institutionen arbeiten im Unterschied zur prototypischen Behörde von Fall zu Fall, mit Einzelfällen medizinischer Versorgung oder rechtlicher Entscheidung und bauen ein fallspezifisch zu entwickelndes Wissen auf. Vor Gericht hat der Betroffene Anspruch auf „rechtliches Gehör“ (Grundgesetz Art. 103), kann seine Sache also darstellen. Im Verwaltungsverfahren sind die Möglichkeiten beschränkter. Der Klient ist eher Lieferant der nötigen Daten und passiver Rezipient von Entscheidungen, die er allerdings auf eine gerichtliche Fallebene heben kann, indem er beim Verwaltungsgericht klagt.

Vorgeschichte, Konstellation, Bedingungen und vorgesehene Ausgänge solcher Verfahren bleiben den Klienten weitgehend verborgen, ihnen geht es um ihr eigenes, eigensinniges Anliegen. Während sie das Eigene zur Geltung bringen wollen, finden sie sich einer Fallgruppe subsumiert, für die es so und nicht anders laufen muss. Dem institutionellen Wissen der Behör-

denseite (Normen, Abläufe, Standards, Begründungsrepertoire) steht ein unspezifischeres Alltagswissen der Klienten (gespeist aus vereinzelt Beobachtungen, Erfahrungen, Hörensagen etc.) mit bestimmten Vorstellungen angemessener und gerechter Problemlösung gegenüber. Ist ein Vorgang eröffnet, stehen beiden Seiten unterschiedliche Handlungswege zur Verfügung. Die Handlungen der Mitarbeiter der Behörde zielen auf eine Entscheidung, sie filtern und präparieren heraus, was dafür benötigt wird und sorgen für die verfahrenstypische „Entscheidungsdrift“: Jeder Schritt engt – geleitet durch institutionelle Relevanzen – die Alternativen ein und kanalisiert den Weg zu rascher, ökonomischer Entscheidung, so dass ein spezifischer Handlungsdruck entsteht. Die Klienten gehen bis zum Schluss von einer offenen Entscheidung aus, häufen Informationen an, die aus ihrer Sicht (wenngleich oft nicht aus Behördensicht) wichtig sind; zudem bringen sie sich auch stärker emotional ein, sehen ihre Identität tangiert und tendieren zu einer Personalisierung.

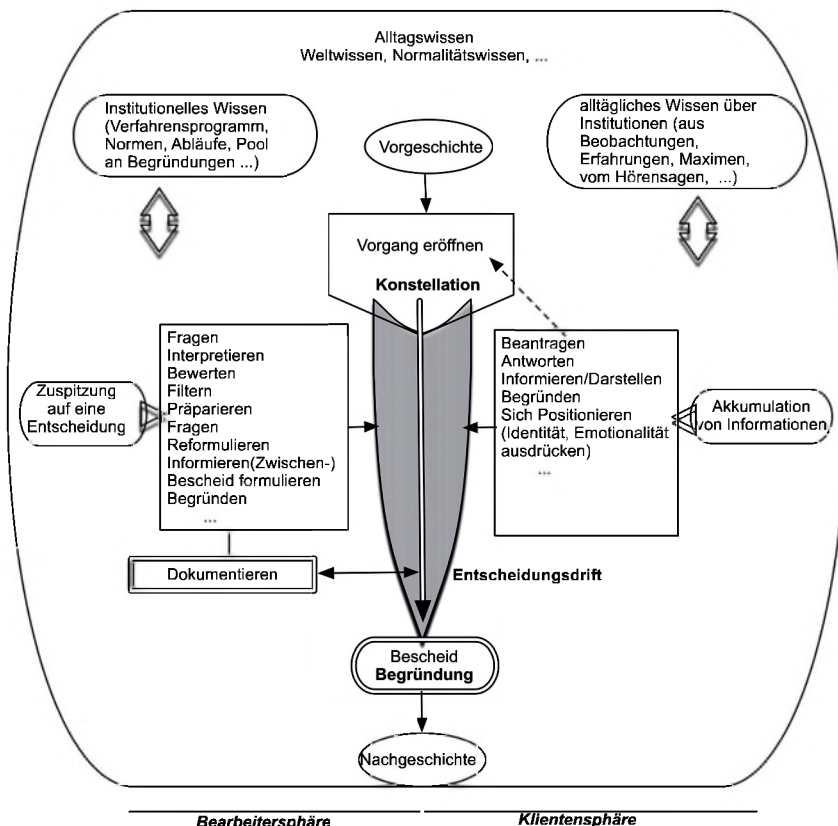


Abb. 1: Vorgänge bei Behörden: Wissen, Handeln und Entscheidungsdrift

Kommunikation mit Behörden bedeutet für Bürgerinnen/Bürger: Ihre kommunikative Welt (was sie glauben, was sie für richtig und gerecht – für „normal“ – halten und üblicherweise tun) stößt auf institutionelles Wissen, auf Rahmenbedingungen und Abläufe, die ihnen allenfalls oberflächlich zugänglich sind. Bürgerinnen/Bürger verstehen sich in ihrem Alltag als Subjekte gesellschaftlichen Handelns, sie werden aber als Klienten von Institutionen Objekte der Vorgänge und sind betroffen von Entscheidungen, die sie aus den genannten Gründen nicht nachvollziehen können

Das Verwaltungshandeln bedarf der Dokumentation, um seine Legitimität zu verdeutlichen und dem Vorwurf von Willkür begegnen zu können. Die Kommunikationen zielen auf die Erzeugung dokumentierbarer Daten, auf die Entscheidungsbegründungen zurückgreifen können, und damit auf eine explizite, schriftnahe Formulierung. Für den Bürger/die Bürgerin trägt diese Dokumentationspflicht also gerade nicht zur Transparenz bei, sondern zur Wahrnehmung von Kommunikationszielen, die nicht am eigenen Anliegen orientiert sind.

Im Sinne der beschriebenen Kommunikationserwartungen ist das Formular als Textform typisch für die Behörde. Es soll ökonomisch sein und die Behörde entlasten, indem es genau die aus ihrer Sicht notwendigen Informationen abfragt und andere ausschließt. Es kanalisiert Kommunikation und basiert auf rechtsbezogenen Relevanzentscheidungen. Das Formular erlaubt, die Äußerungen am Verfahrensanfang (*Antrag stellen*) oder dort, wo zusätzlich personenspezifische Informationen gebraucht werden, selektiv aufzunehmen und für einen weiteren Zugriff bereit zu halten. Was die Slots füllt, ist bis auf Weiteres die institutionelle Wahrheit als Entscheidungsgrundlage. Indem der Ausfüllende den Vorgaben folgt, sieht er von seinen individuellen Umständen ab und reiht sich ein in die Gruppe derjenigen, für die das Formular gemacht ist. Das Formular ist vom Verfahrensende her konzipiert und liefert aus dieser Perspektive nur diejenigen Daten in kategorisierter Form, die zur Entscheidung der Institution nötig sind (Gülich 1981). Es ist in seiner offenen, an der Ergänzungsfrage orientierten Struktur auf Komplettierung durch den Klienten angewiesen, erst durch sie wird es zum Text. Die schriftliche Eingabe eines Klienten ist damit auf die Behebung eines behördlichen Wissensdefizits reduziert. Der Klient muss sich die Anmutungen der Vorgabe zu eigen machen. Der entstandene Text wird dem Klienten voll zugerechnet. Er kann sich als Person nur in allgemeinen Kategorien (Name, Alter, Geschlecht etc.) einbringen.

Das Formular verlagert also die Kommunikation auf einen Zweckbereich außerhalb direkter Verständigung und eröffnet damit ein Spektrum an Möglichkeiten von Missverständnissen, die unbemerkt bleiben können. Mit ihrer problemzentrierten, an rechtlichen Vorgaben und Termini orientierten Schriftsprache bauen Behörden eine Zugangsbarriere auf. Institutions-

spezifische Formulierungen sind ein Problem und die Anweisungen zum Ausfüllen helfen wenig, etwa wenn erst rechtliche Hintergründe verstanden werden müssen.

Die Wissensdifferenz zieht erhebliche Verstehensdifferenzen nach sich, die schriftlich nicht zu überwinden, aber auch lokal oft nicht zu klären sind. Das bringt offizielle oder private Vermittler ins Spiel, die wissen, was da genau gefragt wird und wie eine günstige Antwort aussehen kann. Mit einem Vermittler ist man allerdings nicht mehr ganz Herr seiner Sache, der Graben kann sich vertiefen.

## 1.2 Konsequenzen der unterschiedlichen Kommunikationslogiken: Wahrnehmungen und Ressourcen auf Klientenseite

Nicht zuletzt auf Grund der beschriebenen unterschiedlichen Rahmenbedingungen behördengesteuerter und alltagseingebetteter Kommunikationsprozesse sind systematische Belastungen der Behördenkommunikationen erwartbar, die auch bereits beschrieben wurden (u.a. Gülich 1981; Becker-Mrotzek 2001; Rehbein 1998). Der Einblick in die Wahrnehmung dieser Kommunikationsformen, der im Rahmen des subjektzentrierten autobiografischen Erzählens ermöglicht wird, zeigt demgegenüber zusätzlich die konkrete, zum Teil sehr unterschiedliche, zum Teil systematische Art, wie diese „Logik“ der Kommunikation von schriftfernen Klienten auch emotional erlebt wird und welche Bewältigungs- oder Vermeidungsstrategien sie aus dem Erleben ableiten. Damit werden die Mechanismen behördlicher Kommunikation konkret erfassbar und können so im Rahmen des Möglichen im konkreten Vollzug der Behördenkommunikation bearbeitet werden (vgl. Müller 2012).

Unsere Analysen der narrativen Interviews (siehe unten Abschnitt 2) zeigen, dass die Interviewten in ihren Erzählungen über Behördenkontakte gegenüber den ihnen mehr oder weniger fremden Zuhörerinnen im Allgemeinen ein „Zwei-Welten-Szenario“ aufbauen, die „normale“ Welt alltäglicher Erwartungen, Handlungs- und Deutungsmuster und demgegenüber die fremde Welt der Behörde, die als willkürlich, oft sogar als feindlich, jedenfalls emotional belastend wahrgenommen wird. Die narrative „Aufgabe“ der kommunikativen Vermittlung eines positiven Selbstbilds im und mit dem Erzählen wird durch das Positionieren (Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Quasthoff ersch.demn.) des Selbst in der „normalen“ Welt erledigt, in die auch die ZuhörerInnen mit unterschiedlichen narrativen Verfahren der Persuasion bzw. der Einladung zur Zustimmung einbegriffen werden. Die Behördenvertreter hingegen erscheinen aus dieser Perspektive, der die beschriebene besondere Handlungslogik der Behörde meist verschlossen ist, bestenfalls als Vertreter einer kulturell fremden Welt. Häufig werden sie aller-

dings auch personalisiert als Menschen erlebt, die dem erzählten Ich willkürlich, unfreundlich, feindlich gegenüber treten und die so sein Gesicht und seine Würde bedrohen (Quasthoff ersch.demn.).

Die Erzählungen – sowie die Kommentare beim Ausfüllen der Formulare (siehe unten Abschnitt 2) – ermöglichen der Forschung auch Einblicke in Ressourcen und Strategien, die unsere aus benachteiligten Milieus stammenden Studienteilnehmer entwickelt haben, um den Anforderungen möglichst erfolgreich und unbeschädigt nachzukommen. Naturgemäß sind diese Verfahren sehr unterschiedlich, aber eine Tendenz zum Vermeiden, die zum Delegieren, zum Teil aber auch zum Aufgeben von Ansprüchen (vgl. Beispiel 8, Z. 82 ff. unten) führen kann, ist sehr häufig erkennbar. Daneben gibt es aber auch Selbstdarstellungen im Auftreten gegenüber Behörden, die den Erzähler als Wissenden agieren lassen, der sich vom Behördenvertreter nicht steuern und seiner Rechte berauben lässt.

Diese rekonstruktiv erarbeiteten Beobachtungen sind abgedeckt durch quantitative Befunde des Projekts, die zeigen, dass Autonomie und Transparenz wesentliche Bestimmungsstücke der Wahrnehmung von Behördenkontakten sind und dass gerade Eingewanderte häufig von sich glauben, die behördlichen Abläufe gut zu durchschauen (Quasthoff i.Dr.). Andere geben sich den Interviewerinnen gegenüber als erfahren und erfolgreich, indem sie herausstellen, dass sie in Behördengesprächen gezielt Höflichkeits- und andere kommunikative Strategien anwenden, die ein angenehmes Klima im Gespräch erzeugen (und die Klienten dadurch vor Gesichtsverlust schützen?) sowie ein positives Ergebnis befördern sollen (vgl. Bsp. 10, Z. 25 ff. unten).

Beim Ausfüllen von Formularen kommunizieren die Teilnehmer/innen oft die Unmöglichkeit eines angemessenen Ausfüllens, was zu unterschiedlichen Strategien der Klienten führt: Delegieren, das Suchen persönlicher Gespräche in der Behörde oder der „Mut zur Lücke“, d.h., das Formular wird bewusst unvollständig ausgefüllt mit dem Ziel, daraufhin Hinweise zum richtigen Ausfüllen zu bekommen.

## 2. Empirischer Hintergrund: Methodische Anlage des Projekts

LiLaC triangulierte im interdisziplinär linguistisch-psychologischen Zugriff zwei quantitative Fragebogenstudien (Pilot- und Hauptstudie) und eine qualitative, rekonstruktiv-linguistisch vorgehende Studie mit einer systematischen Teilstichprobe (N = 57) von autobiografischen narrativen Interviews, die den Ergebnissen der Pilotstudie (N = 178) vertiefend nachgehen und Hypothesen für die abschließende Hauptstudie (N = 576) generieren sollte.

Die Stichproben bestanden aus zwei Untersuchungsgruppen: mit (türkischem) und ohne Einwanderungshintergrund, die jeweils etwa zu gleichen Teilen drei Altersgruppen (60, 40, 20 Jahre) sowie Frauen und Männer um-

fassten. Die Teilnehmer der Studie stammten aus benachteiligten Milieus und wurden in einem milieubasierten Zugang im Ruhrgebiet rekrutiert (zu den Ergebnissen der quantitativen Studie vgl. LiLaC Abschlussbericht 2010 und Quasthoff i.Dr.).

Der vorliegende Beitrag nutzt wesentlich die Audioaufzeichnungen und Aufbereitungen der narrativen Interviews, die in einer angepassten Form dem Schützeschen (Schütze 1983) Erhebungsverfahren folgten. Der Gesprächsimpuls lautete: „Würden Sie mir etwas von sich erzählen, wie Ihr Leben bisher verlaufen ist? Gibt es ein Erlebnis mit Behörden, an das Sie sich besonders erinnern?“ Es wurde den Interviewten also freigestellt, in welcher Detaillierung oder Raffung bzw. in welchem Diskursformat sie autobiografisch Relevantes erzählen. Der Zugzwang in eine zusammenfassende, generalisierend deutende und gleichzeitig im persönlichen Erleben verankernde Kommunikationsform war jedoch deutlich – auch durch das Wissen über unser Forschungsanliegen – etabliert. Die Interviewerinnen waren Mitarbeiterinnen des Projekts, die den Interviewten im Allgemeinen lediglich durch Telefonate oder Vorgespräche im Rahmen der Rekrutierung bekannt waren. Es gab zwei bilingual deutsch-türkische Interviewerinnen, eine davon mit eigenem Migrationshintergrund, so dass in einigen Interviews auch ins Türkische geschwicht wurde. Prinzipiell sollten die Interviews jedoch auf Deutsch geführt werden, denn die sprachlichen und kommunikativen Aktivitäten in diesem Setting von Distanzkommunikation (Maas 2008) sollten Hinweise über die Formen und Verfahren geben, die die Sprecher/innen im Mündlichen benutzen, um selten geäußerte und vergleichsweise komplexe Inhalte im Gespräch mit jemandem zu kommunizieren, der ersichtlich ihre Alltagserfahrungen nicht teilt. Genau diesen Aspekt der mündlichen Erzählungen werden wir in den folgenden Analysen betrachten.

### **3. Umgang mit distanzsprachlichen Anforderungen in der mündlichen Kommunikation: Zwei Generationen von Eingewanderten im narrativen Interview**

Die narrativen Interviews sollten Raum für den Ausdruck individueller Erfahrungen mit Behörden schaffen, denjenigen also eine Stimme geben, über die sonst eher gesprochen wird. Für die Analysen lieferten die Aufzeichnungen zugleich Zugänge zu den Lebenswelten, zum Wissen und – mittelbar und unmittelbar – zum sprachlichen Handeln der Altersgruppen (ungefähr) Zwanzig-, Vierzig- und Sechzigjähriger.<sup>2</sup>

Das sprachliche Repertoire in einer vergleichsweise informellen, aber dennoch durch soziale Distanz und nicht geteiltes Wissen gekennzeichneten Situation gibt Aufschlüsse über die Beherrschung jener Explizitform

---

<sup>2</sup> „Generation“ wird hier also nur auf Altersgruppen bezogen.

(Maas 2008) der deutschen Standardsprache, die für die schriftliche Behördenkommunikation benötigt wird. Oft sind in Behördengesprächen Vorgesichte und Ziel eines Antrags, Begründungen und Erklärungen in Verbindung mit Eigenheiten der eigenen Biografie verständlich darzulegen. Die Sachbearbeiter brauchen Klarheit über die Anspruchsgrundlagen; bei angemessener Explizitheit und Plausibilität in der Darlegung des Sachverhalts ist es z.B. einfacher zu verdeutlichen, welche Dokumente als Belege etc. noch beizubringen sind.

Zum notwendigen sprachlichen Repertoire sollten also Formen gehören, die den inneren und äußeren Zusammenhang von Sachverhalten, den roten Faden (die Kontinuität von Redegegenständen), die Abfolge von Ereignissen, das Gewicht einzelner Elemente des Gesagten, das Verhältnis des individuellen Anliegens zu allgemeinen Bestimmungen und Regelungen verdeutlichen können. Unter Nutzung lokaler sprachlicher Mittel ist es möglich, hinreichend ausführliche und konturierte globale Darstellungen, Begründungen, Erklärungen zu geben, die erwartete Genres in institutionellen Gesprächen sind.

Was formuliert wird, bedarf der Grundlagen im Wissen der Handelnden. Dies ist natürlich wesentlich das Sprach- und Handlungswissen, hier besonders das Wissen über die Institutionen, um die es geht. Das Institutionswissen speist sich nicht aus wissenschaftlicher Analyse, sondern aus wiederkehrenden Erfahrungen und Darstellungen Anderer.

Die Interviewfrage nach Erfahrungen mit Behörden eröffnet unterschiedliche kommunikative Handlungswege und Wissensaktivierungen (Abb. 2):

- Es werden, da freie Wahl des Darstellungsformats und Erwartbarkeit für größere Formen gegeben ist, persönliche Erfahrungen erzählt oder in Erzählfragmenten wiedergegeben. Persönliche Erlebnisse, die als besonders erwartungsdivergent, skandalös, kaum auflösbar, gut verallgemeinerbar gelten, lassen den Erzähler in einem besonderen Licht erscheinen. Sie dienen seiner spezifischen Positionierung und bilden eine Grundlage für geteiltes Bewerten wie für Generalisierungen. Die Interviewten können durch den Darstellungszweck geprägte Erzählungen mit Planbruch und Relevanzpunkt realisieren, sie können aber auch singuläre, kaum verkettete narrative Fragmente der erlebten Wirklichkeit assertieren.
- Eine andere Möglichkeit ist ein unmittelbarer Ansatz bei generellen Erfahrungen mit den Behörden und ihren (insbesondere schriftlichen) Kommunikationsformen, der zu Verallgemeinerungen, Einschätzungen, Bildern, Maximen<sup>3</sup> und Darstellungen typischer Abläufe kommt, daran öfter Kritik oder auch Vorschläge anschließt.

<sup>3</sup> Zu Strukturformen des Wissens wie partikulärem Erlebniswissen, Sentenz, Maxime, Einschätzung, Bild kann auf die Untersuchung von Ehlich/Rehbein (1977) zurückgegriffen werden.

In allen Fällen wissen die Befragten, dass mehr als eine rein subjektive Position erwartet wird. Das individuell Partikuläre ihrer Erlebnisse sollte mit verallgemeinerungsfähigen Aussagen über die Behördenkommunikation vermittelt sein. Die Einzelgeschichte erhält ihren Wert als Beleg für ein Allgemeines: dafür, wie es normalerweise zugeht, wie jemand behandelt werden kann, woran man scheitern kann, wie auf Klienten eingegangen wird etc. Das generalisierte Wissen wiederum bedarf der Rückkoppelung an persönliche, nachvollziehbar verarbeitete Erlebnisse sowie an Erfahrungen Anderer, an denen das Allgemeine ablesbar, mit denen es zu belegen ist. Erfahrungen sind selbst schon im Wissen verarbeitet, kategorisiert, mit Bewertungen ausgestattet.

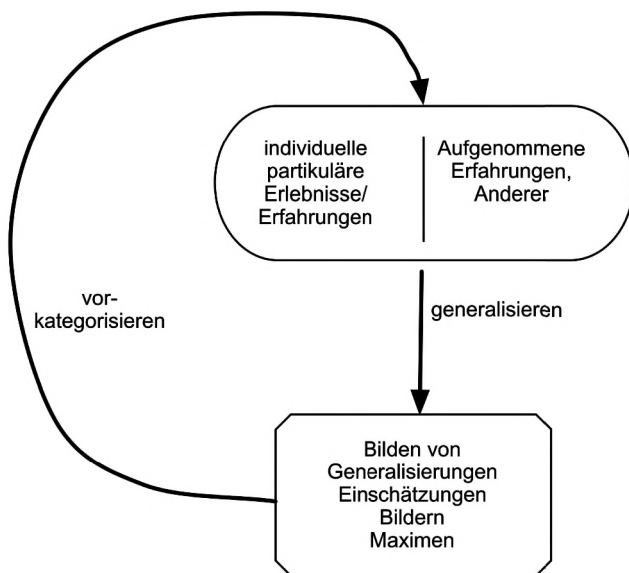


Abb. 2: Erfahrung und Generalisierung im Wissen

Vom eigenen Erleben zu abstrahieren, gelingt nicht allen. Ein aus dem Erfahrungswissen gespeister Sprecherplan und das Erzählergerüst vermögen auch über Formulierungsprobleme hinweg zu tragen.

Wir werden im Folgenden zeigen, wie eingewanderte Sprecher/innen sich diesen Anforderungen im Deutschen stellen. Wir betrachten dabei zunächst die älteren Sprecher, die im Allgemeinen auch durch einen eingeschränkteren Sprachstand im Deutschen zu charakterisieren sind. Hierbei wird besonders auf die lokalen grammatischen und lexikalischen Mittel fokussiert. In einem weiteren Analyseschritt (3.2) wenden wir uns dann den Sprecher/innen der zweiten Generation zu und nehmen dabei besonders Bezug auf die globalen Verfahren und die Wahl der Genres seitens der Interviewten.

### 3.1 Die erste Generation im Interview

Angehörige der älteren Generation in unserer Stichprobe sind Menschen im Alter von ca. 60 Jahren, die größtenteils schon vor 30–50 Jahren emigriert sind, um den Arbeitskräftemangel in Deutschland zu beheben. Damals wurde nicht langfristig gedacht, nicht sprachen- und bildungspolitisch geplant. Es gab kaum Integrationsangebote oder Sprachkurse. Der Erwerb vollzog sich in der natürlichen Umgebung besonders des Arbeitsplatzes, die Sprachkenntnisse im Deutschen entwickelten sich aus den unmittelbaren Verständigungsbedürfnissen heraus. Eine Gruppe von Mittlern, die Deutsch hinreichend beherrschte, erleichterte das Leben und es entstand langsam eine eigene Infrastruktur aus Läden, Reisebüros, Banken etc. Diese Altersgruppe hat es im Gespräch mit Behörden weniger leicht, ihr Darstellungsanliegen nachvollziehbar selbst zu transportieren. Es fehlt meist formeller Deutschunterricht und so ist der Zugang zur Standard- und Schriftkommunikation besonders schwierig.

Was vordergründig unter diesem Gesichtspunkt der institutionellen Erwartungen als Defizit erscheinen könnte, stellt sich in einem kompletten Bild des Kommunikationsverhaltens anders dar. Diese Menschen bewegen sich im Alltag in Kommunikationszusammenhängen, in denen sie sich mit Angehörigen, Freunden und Vermittlern in der ersten Sprache austauschen können. Ihre Mehrsprachigkeit (in unserer Gruppe ist es nicht selten Dreisprachigkeit, z.B. Kurdisch, Türkisch, Deutsch) sorgt für ein besonderes Sprachbewusstsein: Sie sehen Kommunikationsmittel nicht als selbstverständlich gegeben, den Rückgriff auf gemeinsame Wissensfolien und geteiltes Musterwissen sowie sprachenübergreifende Ausdrucksprinzipien als notwendig an. Für sie sind die Nutzung verschiedener Repertoires und der Wechsel der Mittel – je nach Konstellation – normal und hilfreich. Man lebt in mehreren kommunikativen Welten und sucht sie im Zusammenspiel zu nutzen.

Im folgenden Beispiel 1 stellt Yakup ein einschneidendes biografisches Erlebnis dar, wie er mit Unterstützung der Behörde nach dem Tod seiner Frau ihre sechs Kinder nach Deutschland holen konnte. Yakup zerlegt den Erzählplan in Teilpläne und realisiert Elemente der Geschichte separiert und ohne spezifische Mittel der Konnexion,<sup>4</sup> auch ohne das wichtigste Mittel thematischer Kontinuität, die Anapher (Anaphern sind bei ihm extrem selten<sup>5</sup>).

**Beispiel 1:** Interviewerin (Beiträge kursiv); Yakup (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.; Transkription: segmentiert, Zeichen im Anhang)

01 nach acht jahren türkei meine frau tot (-) und bleibt  
kinder alleIne (-)

<sup>4</sup> Zu den hier beanspruchten Kategorien der grammatischen Analyse vgl. Hoffmann (2012).

<sup>5</sup> Zwei Vorkommen nur, einmal in der unpersönlichen Verwendungsweise („SIE habe geholf.“), ein weiteres Vorkommen („ihn“) ist schwer zu verstehen.

02 kleines kind ZWEI jahre und großes kind DREIzehn (-)  
 03 verSTEHST du?  
 04 jǎ

Die Segmente (1) und (2) markieren die Konstellation seiner Geschichte. In den Segmenten (1) und (2) verbindet er symbolische Sprachmittel über die lineare Abfolge, operative Prozeduren fehlen fast ganz (sie sind in den Plural-/Kasussuffixen zu finden).<sup>6</sup> Die Struktur scheint also dem zu entsprechen, was Ehlich (2007, Bd. 2, S. 375 ff.) „elementare propositionale Basis“ nennt, die als grundlegende Ableitungsstufe mit rein symbolischen Konstituenten gekennzeichnet ist.

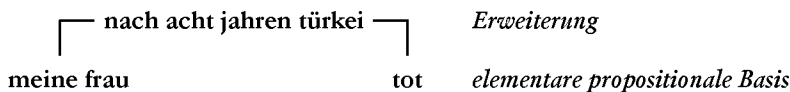


Abb. 3: epB nach Ehlich

Der erste Teil ist verblos und hat im Kern eine prädikative Einheit mit der Prädikation „tot“ und der Subjektion „meine Frau“. Die Einheit ist zeitlich und räumlich spezifiziert, wobei „Türkei“ artikellos bleibt und nicht durch eine Präposition relationiert ist. Syntaktisch haben wir den fürs Türkische typischen Aufbau, wobei im Türkischen auch eine minimale oder adjektivische Prädikation möglich ist (Nominalsatz):

Adverbiale Gruppe → Subjektausdruck → Verb/prädikatives Nomen/ Adjektiv.

Die adverbiale Gruppe zeigt funktional-syntaktisch einen differenzierten Aufbau (Abb. 4).

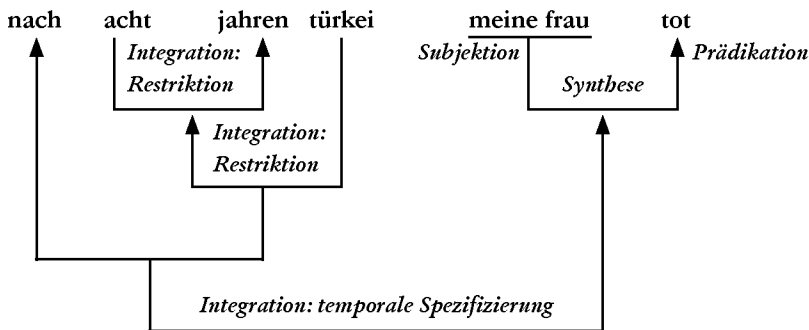


Abb. 4: Aufbau und syntaktische Operationen

<sup>6</sup> In der Funktionalen Pragmatik sind nach Ehlichs Erweiterung des Bühlerschen Feldkonzepts Prozeduren die grundlegende Funktionseinheit: Zeigen, Nennen, Lenken, Operieren (die Sprachverarbeitung unterstützen), mit Sprache Malen. Organisiert sind sie in Feldern (deiktisches Feld, Symbolfeld, Lenkfeld, Operationsfeld, Malfeld) (vgl. Ehlich 2007).

Yakup verfügt über ein elementares Repertoire an Präpositionen (in den Daten: *nach, mit, in, vor, für*). Er kann Sachverhalte durch Koordination mit *und* verknüpfen und so zum Ausdruck bringen, dass der Tod seiner in der Türkei lebenden Frau zur Folge hat, dass seine Kinder allein waren. Eine Nebensatzstruktur<sup>7</sup> (z.B. mit finalelem *so dass*) wird nicht realisiert, der Hörer muss den Zusammenhang selbst auf der Basis seines Wissens herstellen.

Das zweite Konjunkt hat ein präsentes Verb, das in seiner Form fest erscheint, es kongruiert nicht<sup>8</sup> („bleibt“); funktional kann es einen Sachverhalt vergegenwärtigen und situationsunabhängig gestalten.

Der Aufbau der dritten gedanklichen Einheit (2) ist ohne verbindendes Element, nur durch die lineare Abfolge funktional aufzubauen. Sie ist verblos und setzt skalare Endpunkte mit dem kleinsten und dem größten Kind als Redegegenständen, deren Alter prädiert wird. Die funktionale Struktur muss wiederum der Hörer entwickeln, der eine gedankliche Umkehrung (über die Altersangabe würde prädiert) nicht mit seinem Weltwissen vereinbaren könnte. Die Zahladjektive sind hervorgehoben (im zweiten Konjunkt: Analepse von ‚Jahre‘). Die Äußerung zielt darauf, dass die Rezipientin unmittelbar den gedanklichen Kern, die Zuordnungen von Gegenstand und Charakteristikum, entnimmt. Der Sprecher kann allerdings ein mögliches Problem antizipieren und in diesem Bewusstsein sucht er eine Absicherung durch die Frage nach dem Verstehen (3), damit er seine Erzählung fortsetzen kann:

**Beispiel 2:** Interviewerin (Beiträge kursiv); Yakup (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.)

- 05 ich bin ALLEIne.  
 06 *jā.*  
 05 nach MELdeamt gewesen-  
 07 ich hab gesacht so was meine frau ist tot.  
 08 *hm̃*  
 09 wir haben sechs kinder ich bin HIER meine kinder in  
 türKEI (-)  
 10 WAS machen?  
 11 *jā.*  
 12 un de de damen haben gesagt deine kinder name vorname  
 un (-) geburtsDATum SCHREIben (-) mir GEBen.  
 13 *jā.*

<sup>7</sup> Nebensätze wie im Deutschen gibt es im Türkischen, das mit Suffixen arbeitet und äquivalente partizipiale Formen, Konverbien, Verbalnomen vorsieht, nicht.

<sup>8</sup> Im Türkischen wird Kongruenz in der 3. Person am Verb nicht angezeigt, wenn schon (z.B. durch ein Zahlwort oder die Konstitution einer Gruppe) klar ist, dass das Subjekt eine Vielheit meint. Auch mit unbelebten Nomen muss keine Pluralkongruenz hergestellt werden (*bu film-ler ilginç* ‚dies(e) Film-Pl (sind) interessant‘).

14 wir haben alles geSCHRIEben-  
 15 jǎ  
 16 und die dame abgegebt und die dame schreibt für ANdere  
 dame-  
 17 hmǎ  
 18 unterHALten gewesen fü fü fünf minuten (-) in fünf  
 minuten ne?  
 19 jǎ  
 20 un die komm/ dame sagt (-) schne:ll GEHN deine kinder  
 ich kann hier HOLEn-  
 21 jǎ  
 22 nach SCHULE gehn (-) deine kinder muss nach SCHULE.  
 23 jǎ  
 24 gehen schnell deine kinda holen DEUSCHland wieda.  
 25 e ja wir holen deine kinder zurück nach deutschland.

Die ersten Erzählschritte kennzeichnen das Ereignis (Besuch beim Meldeamt) als vollendet und damit vergangen (Perfekt); gewichtet ist, dass er allein (ohne Vermittler) auf dem Amt war.

Mit Segment (07) wird eine Dialogszene vergegenwärtigt, eingeleitet mit einer Inquit-Formel. „So“ als Aspektdeixis markiert einen Aspekt des Unbestimmten (bezogen auf das Indefinitum „was“). Was immer er genau gesagt hat, er hat gesagt, dass seine Frau tot ist. Die Konstellation wird komplettiert in (09): Mit hervorgehobenem „hier“ wird sein Lebensort Deutschland fokussiert und dem Lebensort seiner Kinder in serieller Gegenüberstellung kontrastiert. Damit arbeitet er eine Komplikation heraus, die zu bearbeiten ist, wenn vom Normalitätswissen (Kinder sollten bei ihren Eltern sein) ausgegangen wird. Mit der Distanz ergibt sich ein Handlungsproblem: „WAS machen?“ (10).

Mit dieser Äußerung importiert Yakup das Beratungsmuster, mit dem er vertraut ist, bahnt sprachlich eine Interpretation der Situation als Beratung (Musterumstieg) an. Der Problemvortrag macht eine Planbildung und Formulierung von Handlungswegen auf der Gegenseite erwartbar. Die Problemkonstellation ist maximal offen formuliert. Die Rezipienten sind zugleich mit der Frage konfrontiert, welche institutionellen Konsequenzen ein Rat haben kann. Das Ziel bleibt implizit (z.B.: „Für die Kinder muss gesorgt werden“) und soll sich von selbst verstehen.

Es kommt aber nicht zu Ratschlägen, sondern in einem Übersprung zu direkten, am Ziel orientierten Handlungsanweisungen der „Damen“, denen Yakup gefolgt ist. Der Anweisung wird eine infinitivische, einem Befehl oder einer Zeitnotsituation angemessene Form gegeben (12). Der Fortgang wird dann knapp und resultatorientiert (Perfekt/Partizip II: 14, 16) mit Vergegenwärtigung des institutionellen Ablaufs („die Dame schreibt für ANdere Dame“, 16) skizziert, der eigentliche Prozess mit seinen Hintergründen ist

dem Klienten wohl fremd. Die Form „haben ... geschrieben“ (14) bringt einen nicht weiter ausgeführten Zwischenschritt, den Prozess des Aufschreibens, ins Spiel. Die lineare Abfolge folgt ansonsten der Ereignislinearität, die zur Unterstützung genutzt wird.

Für den Klienten Yakup ist der institutionelle Prozess in seinem Wissen unmittelbar mit dem Übergang zur Schriftlichkeit verbunden. Dies ist ein unterschiedliche Gesellschaften verbindendes Strukturelement.

Der Dialog der Sachbearbeiterinnen wird wiederum vom Resultat her versprachlicht und in seiner Dauer spezifiziert (18). Das Resultat kondensiert Yakup mit dem für ihn und die Behörde beanspruchten Prädikat „Holen“ (20): Die Behörde macht es rechtlich möglich, dass er die Kinder holt. Diese gemeinsame Aktion wird in (22) in einer Redewiedergabe begründet mit einer gesellschaftlichen Notwendigkeit, angezeigt durch den generalisierenden Ausdruck des inkongruenten, formelhaften Modalverbs „muss“. Die Modalitätsangabe operiert auf dem Handlungsprädikat „nach Schule (gehen)“, das redupliziert den Rahmen bildet, also auch retrograd. Die Wiederholungen intensivieren das entscheidende Ereignis.

Es gelingt also eine modale Begründung des Handelns der Agenten der Behörde. In (24) wird die an Yakup gerichtete Handlungsanweisung wiederholt – wiederum infinitivisch als vergegenständlichtes Handlungskonzept. Die Dringlichkeit, die der Angelegenheit von der Behörde gegeben wird, wird deutlich („schnell“).

Die Äußerungsabfolge entspricht der Ereignisfolge: Somit wird das Wissen um das Erzählmuster genutzt, um das Gesagte in eine Struktur zu bringen, die allein mit der linearen Abfolge, nicht mit anderen operativen grammatischen Mitteln markiert werden kann (siehe Abschnitt 3.2). Eingesetzt wird der szenisch erweiternde (Selmani 2012) Konjunktork *und*, für lokale Orientierungen auf den institutionellen Raum die Lokaldeixis *hier*, ansonsten symbolische Mittel (Präpositionen: *nach*, *in*, *für*(*r*), *mit*, Nomen basale Adjektive wie Zahladjektive, basale Verbformen).

Die Redeweise in dieser Varietät der ersten Generation ist eine vergegenständlichende. Die Gedanken sind elementar symbolisch versprachlicht, die Verarbeitung durch Rezipienten wird weitgehend ohne operative lexikalische Mittel gestützt. Operativ stehen nur die Serialisierung (Zusammengehöriges, syntaktisch zu Integrierendes, aber auch inhaltlich Kontrastierendes steht benachbart, siehe unten Abschnitt 3.2.2) und für die relevanten Momente die Akzentuierung zur Verfügung. Einzelne Teile sind vermutlich fest geprägt, etwa die Formulierung mit „muss“, die in Varietäten der ersten Generation häufig ist und wie ein Notwendigkeitsoperator (ohne Verbflexion) eingesetzt wird. Lexikalisch finden sich vor allem Basisausdrücke.

Auffällig ist, dass generelle Aussagen und Quantifizierungen fehlen. Yakup beschränkt sich auf das Partikuläre und überlässt alle Weiterungen und Implikationen den Rezipienten. Gleichwohl kann Yakup verdeutlichen,

was der Punkt seiner Geschichte im Verhältnis zu den Anforderungen des Interviews ist: dass in diesem Fall die Behörde schnell und aktiv eingegriffen, ihn unterstützt und die Rückholung seiner sechs Kinder rechtlich ermöglicht hat, so dass sie in Deutschland in die Schule gehen konnten. Das gelingt ihm durch Inanspruchnahme des alltäglichen Wissens über solche Institutionen: Behörden gelten nicht als schnell arbeitende Einrichtungen, es bedarf komplizierter, detaillierter Anträge und diverser Bearbeitungsstationen. Das ist im Fall der Rückholung seiner Kinder ganz anders und das Tempo der Problemlösung wird auch in der sprachlich kondensierten Form von Yakup herausgearbeitet.

Yakup beschränkt sich auf die Wiedergabe von partikulärem Erlebniswissen, verzichtet scheinbar auf Generalisierungen. In der Wissensverarbeitung der Rezipientin baut sich jedoch induktiv ein Kontrast zu anderen Erfahrungen oder Annahmen auf, der die Besonderheit und Relevanz des Ereignisses profiliert. Dass Yakup erfolgreich ist, sieht man an der folgenden Sequenz:

**Beispiel 3:** Interviewerin (kursiv); Yakup (recte)

- 27 *haben die ihnen gut geholfen?*
- 28 Yak: ja.
- 29 *haben die ihnen geholfen?*
- 30 ja habn SIE habe geho:lf.

Abbildung 5 fasst die Analysebefunde zusammen.

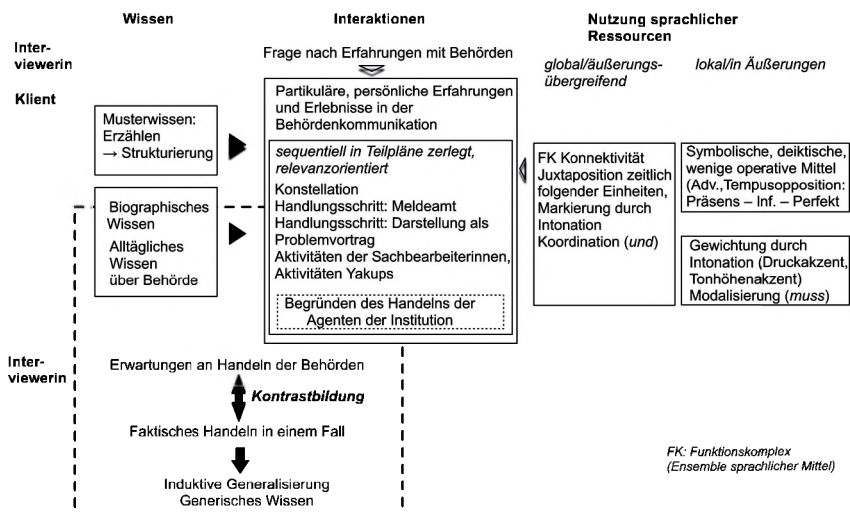


Abb. 5: Das Interview mit Yakup: Wissen, Interaktion, sprachliche Ressourcen

Wie stark die Ereignisse in einer solchen Varietät im Verhältnis zu einer narrativen Form, wie sie sprachenübergreifend im Repertoire zur Verfügung steht, kondensiert sein können, zeigt eine spätere Passage:

**Beispiel 4:** Interviewerin (kursiv); Yakup (recte)

- 31 un wir haben nach essen kino gewesen eine auto GEKAUFT  
gebrauchte auto-
- 32 ja.
- 33 und FAHREN nach türkei fü meine kinda neue pass jede  
kind-

In dieser Passage wird wiederum eine Ereigniskette kondensiert:

Fahrt nach Essen zum Autokino-Gebrauchsmarkt → Kauf eines gebrauchten Autos → Fahrt in die Türkei → neue Pässe für jedes Kind beantragt und erhalten

Der *symbolische Modus* geht auf eine gedankliche Basis zurück, die vor der Herstellung eines Kommunikats liegt, für die der Hörer systematisch einzubeziehen ist. Der Hörer muss die Relationen zwischen den Gegenständen, die zeitlichen und räumlichen Spezifikationen, die Wissensadressierungen weitgehend selbst erarbeiten und das Gesagte strukturell rekonstruieren. Dazu muss er auf alle Wissensbestände zurückgreifen: das Wissen über die Welt und normale Abläufe, das Wissen über Ereignisfolgen und Resultate, das Wissen um Handlungsmuster (Erzählschritte) etwa. Die spezifische Wissensverankerung, die im Deutschen durch Abtönungspartikeln und Modalitäten (Modalverben, Modalpartikeln), durch den Komplex der Determination und spezifische Konnektoren geleistet wird, kann er nicht nutzen; Gründe und Motive der Handlungen bleiben ungenannt. Die Intonation wird bereits für den Äußerungsaufbau und die Einheitenbildung sehr stark genutzt; die Gewichtung basiert fast ausschließlich auf der Intonation. Die Wortstellung stellt Zusammengehöriges nebeneinander, wird aber seltener durch Nachstellung des Relevanten zusätzlich für die Gewichtung genutzt.

In dem zuletzt vorgestellten Interview finden wir keine expliziten Generalisierungen über die Behördenkommunikation. Yakup hat ein implizites und induktives Verfahren gewählt, der Rezipient muss eigene Schlüsse ziehen. Wir finden solche Generalisierungen aber in anderen Interviews mit Angehörigen der ersten Generation durchaus. Das gilt beispielsweise für Hanif.

**Beispiel 5:** zwei Interviewerinnen (1: Sprachen: deutsch/türkisch; 2: türkisch/deutsch; Beiträge kursiv); Hanif (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 64 J.; 1. Gen.)

- 01 dann schicken sie die leute für NICHTS (-) surück.  
[...]
- 02 (-) °h das hat mit dem SPRAche (-) nix\_zu\_tun-  
natürlich bisschen zu tun aber es ist (-) MÄCHtligkeit  
zu tun.
- 03 da muss man ACHten (-) wenn der beamte FREI ist- (-)  
FERTig dieser AKte ist-
- 04 dann kann man (-) zweite akte SAGen und bitten-
- 05 wenn NICH fertig dann muss man WARTen.
- 06<sup>1</sup> *hımhım* (---) *jǎ-*
- 07 (---) aus DEM grund (-) schicken sie VIEle leute  
surück.

Hanif versucht zu erklären, warum die Leute auf dem Amt „für NICHTS“ zurückgeschickt werden, also ihre Sache nicht sofort bearbeitet wird, weil sie erst etwas ausfüllen sollen etc. Seine These ist: Die Menschen werden so behandelt, wenn sie die Macht („Mächtigkeit“) der Beamten nicht respektieren. So ein mangelnder Respekt drücke sich darin aus, dass man nicht wartet, bis der Beamte frei ist, den vorigen Fall/die vorige Akte bearbeitet hat. Dahinter stehen institutionelle Wissensmaximen wie:

- (a) Beachte die institutionelle Rollen- und Rederechtsverteilung!
- (b) Rede erst, wenn du gefragt wirst!
- (c) Präsentiere dich als bescheiden und unterwürfig!

Ein solcher Wissenshintergrund wird hier mit einer subordinierenden Struktur in einen allgemeinen Konditionalzusammenhang umgesetzt: ‚Wenn der Beamte frei ist, fertig ist, dann kann man sein Anliegen vorbringen, sonst nicht.‘ Modalisiert wird diese konditionale Erklärung eines Zusammenhangs durch das Modalverb „muss“ (03, 05) – hier kongruent flektiert. Ist das Antezedens erfüllt, eröffnet sich ein Handlungsraum, charakterisiert durch das Modalverb „kann“ (04). Auch die negierte Kondition ist versprachlicht („wenn nicht ...“). Abschließend wird der Zusammenhang noch einmal explizit als Grund für das Datum ‚Zurückschicken‘ angeführt, so dass sich eine Rahmenstruktur für (01–07) ergibt. Die argumentative Kette ist mit komplexen Mitteln des deutschen Repertoires realisiert. Hanif etabliert einen Erklärungszusammenhang (Abb. 6). Mit einer Erklärung macht der Sprecher jemand anderem oder sich selbst einen Zusammenhang von Sachverhalten oder Sachverhaltselementen so klar, dass er ihn ins Wissen integriert

und als allgemeine Orientierung des Handelns genommen werden kann. Die einzelnen Äußerungen werden auf der Basis eines übergreifenden globalen Musterwissens interpretierbar (vgl. Abb. 5).

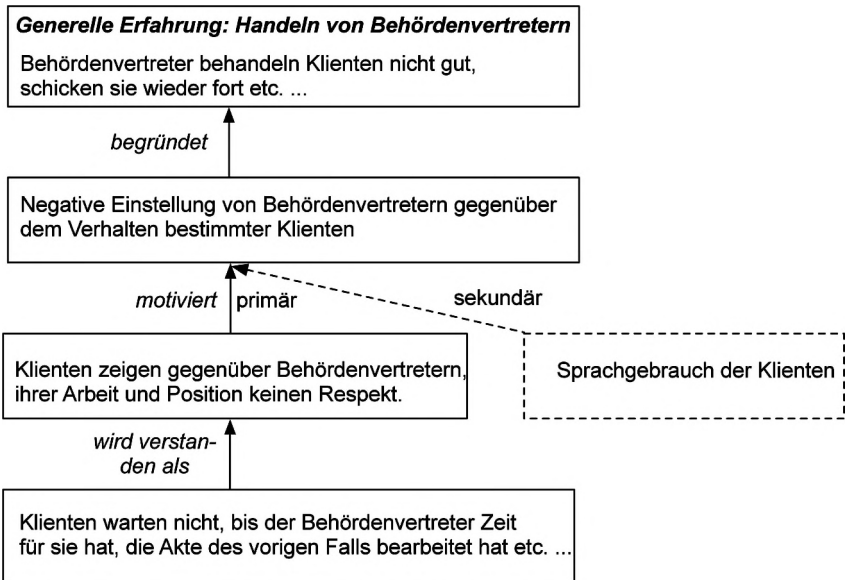


Abb. 6: Erklärung eines Zusammenhangs: Handeln von Behördenvertretern (Hanif)

Hanif spricht später die Maxime (a) explizit an und zeigt, wie er institutionelle Problemsituationen bewältigt; er manifestiert ein entwickelteres institutionelles Wissen.

### Beispiel 6: Interviewerinnen (kursiv); Hanif (recte)

- 08 (2.5s) *nasıl anlatayım*<sup>9</sup> wie kann ich erzÄHlen- mit  
diesem fachbeAMten-
- 09<sup>1</sup> *hmhm*
- 10 die wollen nicht °hh ob ich mehr weiß als DER.
- 11<sup>2</sup> *jâ.*
- 12 ich SCHWÖre,
- 13 (---) KANN es sein (--)
- 14 aber (-) die wollen KEIne (mensch will) hören. (--)
- der WERK-statt oder oder oder (--)
- RAThaus oder (-)
- eGAL. beamten (-) egal welche beamten (-)
- die wollen nicht (-) was Hören. (-) ob ob der (-) m mensch (--)
- mehr ahnung als DER-

<sup>9</sup> Dt.: ‚Wie erkläre/erzähle (Optativ) ich (das)‘.

- 15<sup>2</sup> hm̃  
 14 seine beRUF.  
 16<sup>1</sup> jà.  
 17 GIBT es (-) mehr (-) ahnung aber (-) die wollen nicht Hören.  
 18<sup>1</sup> hm̃hm̃  
 19 un deswegen sag ich manchmal- ja- (-) ich WEIß nicht genau- =aber sie wissen MEHR als ich.  
 20 [Ich hab keine AHnung davon.]  
 21<sup>2</sup> [((lacht ))]  
 22 sie können mir HELfen bisschen.  
 23<sup>1</sup> hm̃hm̃  
 24 und der ist so ((unv.))  
 25<sup>2</sup> ((lacht ))  
 26<sup>1</sup> ((unv.)) ((lacht ))  
 27 JAja- LOCKer (-- ) arbeitet locker-

Der Einstieg von Hanif erfolgt mit Formeln in zwei Sprachen, die er öfter nutzt, um zu thematisieren: Thema sind die „fachbeAMten“. Aus dem Zusammenhang ergibt sich, dass er nicht nur Beamte, sondern überhaupt ‚Fachleute, Experten‘ meint, vgl. (14). Er beschreibt eine Einstellung von Klienten, die in der Kommunikation eine Hürde darstellen kann. Fachleute akzeptieren in ihrer Rolle nicht, dass Klienten, Kunden etc. mehr Fachwissen in ihrem Bereich („Beruf“) beanspruchen. Hanif schließt als Beleg ein Erzählsegment an, das eine gegenläufige Einstellung exemplifiziert: Weil er diese Erfahrung hat, versucht er, Unwissenheit zu demonstrieren (20 ff.), damit das Gegenüber „locker“ bleibt. Außerdem kann er den Experten so in die Helferrolle bringen und sich helfen lassen; die Anerkennung der Expertise des Gegenübers eröffnet dem Experten den Raum („können“, 22) für eine Unterstützung des Klienten.

Hanif bringt alltägliches Institutionswissen ein, das auch in Institutionsanalysen – etwa zum Gericht – so beschrieben wird. Daraus kann eine Handlungsmaxime für Klienten abgeleitet werden (zu Maximen Hoffmann 1983).

Seine Einstellungsthese formuliert Hanif komplex. *Wollen* formuliert als Modalität ein Handlungsziel; der Ziel-Sachverhalt wäre eingeleitet mit *dass* zu formulieren. Was Hanif, der mit *ob* konstruiert, andeutet, ist aber, dass es keine Rolle spielt, ob eine Alternative („der Klient weiß mehr“, „der Klient weiß weniger“) gegeben ist. Der Experte interessiert sich nicht für das faktische Wissen, seine Kompetenz ist es, die nicht in Frage gestellt werden soll. These (10) und die Differenzierung (14) bekräftigt Hanif mit der aus multiethnischen Kontexten bekannten Formel „ich schwöre“,<sup>10</sup> die

<sup>10</sup> Wiese (2012, S. 70) sieht die Formel *ischnwör* im Kiezdeutsch zu einer die Wahrheit des Gesagten akzentuierenden modalen Partikel konvertiert, analog zum abschwächenden *glaubich*.

wie ein Operator vorangestellt ist (12). In der Differenzierung kennzeichnet er die Alternative mit dem Modalverb „KANN“ als Teil einer Formel („wie immer es mit dem Wissen steht ...“). Durch die Listenstruktur verbunden mit der Akzentuierung treten in (14) die Experten in den Vordergrund, auf sie und ihre Einstellung kommt es an. In (18) verdeutlicht er konditional den seiner Argumentation als generelle Prämisse zugrundeliegenden Zusammenhang: Wenn Leute kompetenter sind, so wollen das die Experten nicht hören.

Diese Erklärung für Probleme, die manche Klienten haben, hat Hanif für sich in eine Handlungsmaxime umgesetzt, der er folgt: Er gibt mangelndes Wissen vor, schiebt die Kompetenz dem Gegenüber zu (20, 22).

Es gelingt Hanif, die Interviewerinnen an seiner Wertung teilhaben zu lassen, was sie durch Lachen ausdrücken. Der komische Effekt in der Synchronisierung ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen Durchblick und Statement „ich hab keine Ahnung davon“ (20).

Wir sehen, dass und wie Angehörige der ersten Generation mit einer spezifischen Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen nicht nur das Erzählmuster und das Musterwissen für sich nutzen, sondern auch generelle Erfahrungen, Erklärungszusammenhänge und Handlungsmaximen formulieren können.

Sprachlich greifen sie auf angenommene Gemeinsamkeiten der Sprachen zurück:

- Der funktionale Aufbau ist durch elementare Strukturen aus Ausdrücken der Subjektion und oft nominalen, seltener verbalen Prädikationsausdrücken bestimmt, die gedankliche Kerne mit Symbolfeldmitteln realisieren.
- Mittel des operativen Feldes, die den Hörer in der Sprachverarbeitung stützen, werden nicht extensiv genutzt.
- Die lineare Abfolge in den Sprachen wird als Grundfolie der Verbalisierung und des Verstehens eingesetzt: Im Bedeutungsaufbau Zusammengehöriges oder zeitlich beim Erzählen aufeinander Folgendes wird benachbart realisiert (Behaghels erstes Gesetz), die Serialisierung markiert funktionale Zusammengehörigkeit ansetzend bei einer Zweiteiligkeit (Gegenstand vor/nach Charakteristikum; Subjektion vor/nach Prädikation); für den Hörer bedeutet das eine Unterstützung bei integrativen syntaktischen Prozeduren, die den Aufbau etwa von Wortgruppen als kommunikativen Einheiten gewährleisten, während die Verbindung entfernterer Einheiten selbst erschlossen werden muss.
- Strukturaufbau und Relevanz werden intonatorisch markiert (Gewichtungsakzent mit Akzentintensivierung im Vergleich zum türkischen Tonhöhenakzent).
- Erwartungsfolien bleiben längerfristig im (diskursiv aufgebauten) Laufwissen.

- Weltwissen wird stärker vorausgesetzt.
- Vom Hintergrund (Thema, weniger Relevantes) aus schreitet man zum Wichtigeren voran.
- Was ohnehin thematisch ist oder gerade fokussiert, wird nicht verbalisiert zugunsten des Wichtigen (Strukturvorbild: „Null-Anapher“ des Türkischen: allein Verbform der 3. Person Singular).

Die Kommunikation bedarf somit verstärkter, aufmerksamer Rezeptionsfähigkeit und unterschiedliche Wissensbestände parallel zu nutzende Wissensverarbeitung auf der Hörerseite.

### 3.2 Die zweite Generation im Interview

Die Menschen in der mittleren Altersgruppe unserer Stichprobe sind etwa 40 Jahre alt. Sie sind in der Regel mit beiden Sprachen sukzessiv, gelegentlich auch simultan, bilingual aufgewachsen, bieten aber gegenüber der jüngsten und der ältesten Altersgruppe ein vergleichsweise heterogenes sprachbiografisches Bild: Klassische L1-L2-Konstellationen (mit informellem, aber auch durch Kurse unterstütztem Erwerb des Deutschen) und Fälle von kindlichem Bilingualismus bzw. auch kindlichem und jugendlichem L2-Erwerb kommen vor.

Jedenfalls sind die ca. 40-Jährigen als Kinder der ersten Generation häufig sprachlich sehr viel beweglicher im Deutschen als die ca. 60-Jährigen.

#### 3.2.1 Die Verknüpfung von generischen und partikularen Darstellungsmodi auf globaler Ebene

Die nachfolgende Analyse nimmt die eingangs geführte Diskussion um die Kommunikationsanforderungen, denen sich die Interviewten ausgesetzt sehen, in eher globaler, auf den Diskurszusammenhang orientierter Betrachtungsweise wieder auf: Die zu leistende Verbindung von Partikularem und Generellen in der interaktiven Etablierung von Erfahrungen wird nun primär unter dem Gesichtspunkt der Verwendung von Genres/sprachlichen Handlungsmustern rekonstruiert, für deren Realisierung die beschriebenen lexikalischen, syntaktischen, aber auch intonatorischen Repertoires in unterschiedlicher Weise verwendbar sind.

In beiden Analysen geht es um Rekonstruktion sprachlich-kommunikativer Praktiken unter dem Gesichtspunkt komplexer Formulierungsanforderungen in Distanzkommunikation (siehe auch unten Abschnitt 4).

Wie erwähnt gibt es angesichts des breiten globalen Zugzwangs für das Gespräch verschiedene Anschlussmöglichkeiten für den Gesprächsbeginn: Eine Möglichkeit des globalen Aufbaus ist der „generische Einstieg“: Generelle Erfahrungen mit Behörden werden zusammengefasst, typische Abläufe

werden thematisiert. Bei diesem Diskursmodus steht der Gesprächsteilnehmer vor der Aufgabe, die allgemeinen Einschätzungen im persönlichen Erleben zu verorten, zu konkretisieren, authentisch zu machen (Quasthoff 2002).

Der „partikuläre Einstieg“ setzt demgegenüber bei persönlichen Erfahrungen an, ausgebaute Erzählungen singulärer Erlebnisse oder mindestens Erzählfragmente werden wiedergegeben. Hier steht der Sprecher angesichts des Kontextes vor der Notwendigkeit, den verallgemeinerbaren Charakter des eigenen Erlebens kommunizieren zu müssen: Ihre Typizität oder auch Erwartungswidrigkeit, die wiederum die Gültigkeit der allgemeinen Erwartung aufruft, müssen mit Hilfe entsprechender Mittel dargestellt werden.

Ayşe wählt das erstgenannte Verfahren und beginnt das Interview – nachdem sie ihr Alter und ihre Kinderzahl genannt hat – in der folgenden Weise:

**Beispiel 7:** Interviewerin (Sprachen: deutsch/türkisch); Ayşe (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.: FEBA25)

008           ich habe äh mit den behörden äh geLEgentlich zu  
tun.  
009           ich/ beim ARbeitsamt?  
010           bei AUSländeramt?  
011           bei (3.9 sek.) RATHaus?  
012           (8 sek.) oder zum BEIspiel?  
013           SCHWERbehinderungsanträge?  
014           oder RENTenanträge?  
015           da is mir AUFgefallen?  
016           also bei den anträgen sind äh? ((räuspert))  
017           ich persÖNlich habe immer erstmal?  
018           überHAUPT kein überblick-  
019           okee die aDRESse?  
020           teleFONnummer?  
021           geBURTSdaten ja:-  
022           aber da werden so FRAGEN gestellt?  
023           da WEIß ich nicht-  
024           was ich ANkreuzen könnte?  
025           WEIL?  
026           die FRAGEN sind sehr so-  
027           verZWICKelt.  
028           man weiß NICHT äh?  
029           was da wirklich so gemeINT ist.  
030 INT       HM`HM`.  
031 AYS       die FRAgebögen äh?  
032           sind meistens zu FÖRMlich.

- 033 BEIspielsweise-  
 034 (4 sek.) beim ARbeitsamt zum beispiel?  
 035 arbeitsLOSengeldantrag-  
 036 zu st/ um ein arbeitsgeldlosen geldantrag z/ zu  
 stellen zu können.  
 037 äh da werden z/ zehn zwanzig blätter einfach  
 ABgegeben?  
 038 muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?

Ein mikroanalytischer Zugang zu den jeweiligen Besonderheiten der globalen Organisation und inhaltlichen Gestaltung der diskursiven Einheiten in den narrativen Interviews wird durch die drei Dimensionen globaler Diskurskompetenz ‚Kontextualisierung‘, ‚Vertextung‘ und ‚Markierung‘ (Quasthoff 2009) bereit gestellt. ‚Kontextualisierung‘ im Mündlichen meint im speziellen Zusammenhang des erwähnten globalen Kompetenzmodells grob die Fähigkeit, eine diskursive Einheit im Gespräch anschlussfähig zu machen, sie also formal und inhaltlich gemäß den relevanten globalen Zugzwängen zu gestalten. Das dynamische Konzept der Kontextualisierung schließt aber ebenso Verfahren ein, entsprechende Kontexte selbst herzustellen, sich also quasi „selbst unter Zugzwang zu setzen“. Die Art der Aufnahme der erwähnten Gesprächserwartungen und ihre konkrete Umsetzung zwischen Generischem und Partikularem ist also in diesem Sinne zunächst eine Frage der Kontextualisierung. Die Dimension der ‚Vertextung‘ bezieht sich demgegenüber auf die Fähigkeit, die Diskurseinheit inhaltlich gemäß den Erwartungen des Genres zu gestalten und die entsprechend relevanten Inhalte sequenziell aufzubauen und zu relationieren. Die ‚Markierung‘ schließlich bezeichnet die Fähigkeit, die globalen Strukturen der Kontextualisierung und Vertextung in einer Weise explizit zu versprachlichen, die den Anforderungen des Genres, der Modalität und der lokalen Verständigungsaufgabe entspricht.

Betrachtet man Ayses Äußerungen nach diesen Facetten ihrer Diskurskompetenz, so lassen sich die folgenden Beobachtungen machen:

Sie kontextualisiert ihre Äußerungen, indem sie gleich zu Beginn des Interviews ihre Aufgabe im Sinne einer Expertin für die eigenen Erfahrungen definiert:

- 008 ich habe äh mit den behörden äh geLEgentlich zu  
 tun.  
 009 ich/ beim ARbeitsamt?  
 010 bei AUSländeramt?  
 011 bei (3.9 sek.) RATHaus?  
 012 (8 sek.) oder zum BEIspiel?  
 013 SCHWERbehinderungsanträge?  
 014 oder RENTenanträge?

Diese eigenen Erfahrungen selbst präsentiert sie in einer gewissen Unsicherheit zwischen Bezug auf die eigene Wahrnehmung („da is mir AUFgefallen?“) und generalisierender Einschätzung („also bei den anträgen sind äh?“ ((räuspert))‘, bis sie dann – wiederum neu ansetzend – sehr explizit („ich perSÖNlich“) ihre persönlichen Schwierigkeiten thematisiert:

015 da is mir AUFgefallen?  
 016 also bei den anträgen sind äh? ((räuspert))  
 017 ich perSÖNlich habe immer erstmal?  
 018 überHAUPT kein überblick-  
 019 ok die aDRESse?  
 020 teleFONnummer?  
 021 geBURTSdaten ja:-  
 022 aber da werden so FRAGEN gestellt?  
 023 da WEIß ich nicht-  
 024 was ich ANkreuzen könnte?  
 025 WEIL?  
 026 die FRAGEN sind sehr so-  
 027 verZWICKelt.  
 028 man weiß NICHT äh?  
 029 was da wirklich so geMEINT ist.

Dieses Switchen zwischen persönlichen Wahrnehmungen („da WEIß ich nicht- was ich ANkreuzen könnte?“) und generischen Einschätzungen von Behördenkommunikation („die FRAGEN sind sehr so- verZWICKelt.“, „man weiß NICHT äh? was da wirklich so geMEINT ist“) wird in diesen gesprächseinleitenden Äußerungen virtuos inszeniert und im weiteren Verlauf der Vertextung durchgehalten: Nachdem am Anfang (Z. 16f.) durch den *false start* eher eine gewisse Unentschlossenheit zwischen den Darstellungsmodi dargestellt wird, inszeniert Ayşe im weiteren Verlauf die Kombination der Modi perfekt dadurch, dass sie generische Schilderungen (Z. 26–29), markiert durch „man“ und generische Referenzformen: „die Fragen“, verknüpft mit explizit markierten Sequenzen wie in Zeile 33f. („BEIspielsweise- (4 sek.) beim ARBeitsamt zum beispiel?“), die die allgemeinen Einschätzungen konkretisieren und illustrieren und ihnen auf diese Weise Authentizität verleihen. Die Einheit wird strukturell durch ein stark generalisierendes Fazit geschlossen, das beide Perspektiven bündelt und das als thematische Orientierung für die anschließenden Sequenzen dient:

038 muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?

Wie schon mehrfach im Verlauf der bisherigen Rekonstruktion erwähnt, wird dieser Eindruck des souveränen Umgangs mit den Anforderungen des Interviews auch durch die expliziten Markierungen erzeugt, die die Kon-

textualisierungs- und Vertextungsstrukturen sehr deutlich versprachlichen. Ayşe benutzt frequentative Adverbien (*gelegentlich, immer, meistens*), das indefinite Personalpronomen *man* sowie generische Referenzformen: „die FRAGEN sind sehr so- verZWICKelt“. Mit „da“ (Z. 22, 23) setzt sie einen unspezifischen Anschluss ein, der ebenfalls weite Gültigkeit der entsprechenden Aussage kommuniziert. Agens- und verblose Konstruktionen sind im Kontext der generischen Diskursform ein Stilmittel und verursachen keine Verständigungsprobleme („okee die aDRESse? teleFONnummer? geBURTSdaten ja“).

Es zeigt sich also deutlich, dass Ayşe ihre Gesprächsrolle in diesem Interview so kontextualisiert, dass allgemeine Erfahrungen in einer Weise vertextet werden müssen, die gleichzeitig die Legitimität und Authentizität dieser Erfahrungen – und damit die Zuständigkeit (Quasthoff 1990) der Sprecherin – interaktiv etablieren. Sie rahmt ihre einleitenden Äußerungen damit klar in einem generischen Genre, was besonders deutlich wird, wenn man betrachtet, wie sie fortfährt:

**Beispiel 8:** Interviewerin (Sprachen: deutsch/türkisch); Ayşe (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.: FEBA25)

038            muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?  
 039            man muss äh die bescheide alles selber NACHrei-  
                   chen-  
 040            selber NACHforschen-  
 041            NACHgucken-  
 042            NACHsuchen-  
 043            und äh wenn man äh an den behörden äh HINGeht?  
 044            und die anträge so vorsch äh Vorlegt-  
 045            da wird immer da is äh da FEHLT immer was-  
 046            muss man immer wieder entweder NACHreichen?  
 047            oder da wird einfach geSAGT?  
 048            sie müssen auch-  
 049            sie sollten auch DIE stelle-  
 050            oder DIE stelle noch-  
 051            ANkreuzen-  
 052            oder selber beANTworten-

Nach dem generalisierenden Gesprächseinstieg und dem schließenden Fazit konkretisiert Ayşe sequenziell elaborierend ihr abschließendes Fazit in Form einer konditionell gerahmten, sozusagen virtuellen, Ablaufschilderung (Z. 43–53), die durch die Wenn-Dann-Struktur und die mehrfache Verwendung von „immer“ (Z. 43–46) besonders betont den Charakter einer ausnahmslosen Aussage gewinnt. Durch diesen starken Gültigkeitsanspruch

verleiht Ayşe der Aussage den Charakter einer Art These, die nach globalen Kohärenzerwartungen begründet oder belegt werden müsste. Die Beleg-erzählung (Quasthoff 1980) folgt prompt. Sie wird angeschlossen mit der Markierung „ich persönlich“, die auch schon im Rahmen der einleitenden Schilderung als Diskursmarker für das Switchen in die eigene Anschauung benutzt wurde. Hier jedoch leitet die Formel einen Wechsel des Genres ein – von der generischen Schilderung zur persönlichen Erzählung:

### Fortsetzung Beispiel 8:

053           ich persönlich habe die erfahrung geMACHT?  
 054           äh bei einem äh ANtrag-  
 055           da äh war die äh (2 sek.) äh beAMTIn?  
 056           sehr unhöflich auch geWESen-  
 057           da war so ein paar stellen einfach OFFen  
               gelassen-  
 058           da weil ich selber nicht WUSSte-  
 059           ob ich da ANkreuzen sollte-  
 060           ob ich das für mich a/ANSpreche?  
 061           was ich da äh ankreuzen SOLLte?  
 062           wo ich sie so/wo sie mich danach geFRAGT hat-  
 063           warum ich das nicht gemacht hätte?  
 064           hab ich geSAGT-  
 065           weil ich das nicht so richtig WUSSte?  
 066           da hat sie mir einfach äh ein/ein paar stellen so  
               geZEIGT?  
 067           ich sollte das selber MACHen.  
 068           das war für MICH.  
 069           so mit einem TON-  
 070           ICH persönlich habe mich mit den/  
 071           mit die äh beAMten  
 072           so selber geSTRITten?  
 073 INT       HM`HM`  
 074 AYS       ich habe geSAGT?  
 075           sie sind (2 sek.) HIER?  
 076           um MICH zu bedienen?  
 077           um mir zu HELfen.  
 078           nich um mich so äh zu beLEIdigen?  
 079           persÖNlich?  
 080           ANGreifen?  
 081           dieses recht hätte sie nich-  
 082           ich hab die ganze ANträge zusammengeschnissen?  
 083           ich hab geSAGT-

084 ich verZIChte auf das geld-  
 085 was sie mir noch (--) NACHreichen wollen-  
 086 ABER?  
 087 habe ich auch geSAGT?  
 088 dass SIE/?  
 089 dass sie mit mir/ dass sie sich mit mir so  
 ANgelegt hat?  
 090 das lass ich mir nicht gefALlen?  
 091 aber sie SOLLe?  
 092 bitte auch die ANderen-  
 093 nicht so beHANDeln.  
 094 ich war so (-) verÄRgert?  
 095 dass ich einfach die anträge SEIN gelassen habe-  
 096 und dann WEGgegangen bin.  
 097 INT HM`HM`

Ayşe zeigt sich auch in der narrativen Diskursform in allen drei globalen Dimensionen außerordentlich kompetent: Sie kontextualisiert ihre Erzählung als Beleg für ihre allgemeine Behauptung. Sie vertextet vorausschauend um den Planbruch der Geschichte und baut diesen durch genretypische Formen (die Partikel „einfach“, Z. 66) und Verfahren (Redewiedergabe, affektive Elemente: „mit einem TON“, Z. 69) breit aus. Sie beendet die Episode mit einer Pointe (Z. 82–85), in der sie sich nach der Opferrolle wieder – wenn auch durch Verzicht – als Akteurin etabliert, und führt diese narrative Rolle bis zur Schließung fort, indem sie sich als Fürsprecherin anderer Klienten agieren lässt. Sie markiert schließlich ihre globale Erzählstruktur u.a. durch Singularitätsmarker, Partikeln, affektive und prosodische Mittel, unterschiedliche Formen der Redewiedergabe.

Wir sehen also, wie Ayşe mittels ihrer Verfügbarkeit über verschiedene globale Genres den komplexen Zugzwängen der Intervieweröffnung differenziert nachkommen kann und es ihr auf Grund ihres entsprechenden Markierungsrepertoires sogar gelingt, die Darstellungsformen auf virtuose Weise zu verknüpfen und so die ungewohnten Zugzwänge des narrativen Interviews besonders überzeugend umzusetzen. Unmittelbar nach der Erzählung switcht sie z.B. wieder sehr prononciert in einen verallgemeinernden Darstellungsmodus:

### Fortsetzung Beispiel 8:

098 AYS aber allgeMEIN?  
 099 ist es SO?  
 100 nach meine MEInung nach her-

Diese situative Aufgabe, diskursiv generische mit partikularen Diskursformen zu verbinden, wird in unserem Korpus in der 1. Generation so gut wie nie und in der 2. Generation eher selten durch eine derart klar markierte Verknüpfung entsprechender Genres gelöst. Wie die Analyse von Yakup in Abschnitt 3.1 gezeigt hat, werden eher serialisierende Äußerungsformen bevorzugt. Im nächsten Abschnitt wenden wir uns einer möglichen Erklärung für diese Beobachtung der Präferenz für bestimmte Genres zu.

### 3.2.2 Sequenzierende vs. integrierende Genres

Die Anforderungen unterschiedlicher – mündlicher – Genres bzw. Handlungsmuster als verfestigte Lösungen für kommunikative Aufgaben setzen – so die Erklärung – unterschiedliche Notwendigkeiten für den sprachstrukturellen Ausbau auf lokaler Ebene (Quasthoff 2012).

Das Erzählen (persönlicher Erlebnisse) ist strukturell wesentlich geprägt durch ein die Chronologie der Ereignisse abbildendes Serialisierungsprinzip sowie weitere eher implizite Verfahren:

- Die Kohärenzstruktur des Narrativen ist wesentlich eine zeitlich basierte, weniger eine der Kausalität oder anderer Relationen zwischen Propositionen wie etwa der logischen Folgerung;
- zeitliche Verhältnisse müssen im Allgemeinen nicht expliziert werden, sondern werden durch Abfolge der „narrative clauses“ (Labov/Waletzky 1967) sozusagen analog ausgedrückt;
- Wichtiges wird von weniger Wichtigem durch Detaillierung bzw. Raffung unterschieden;
- der Einsatz weiterer kommunikativer Mittel, die sprachübergreifend eingesetzt werden (Prosodie, siehe oben Abschnitt 3.1), gehört zum Genre und wirkt mithin nicht als „Notlösung“.

Rekonstruktive Gattungen (Bergmann/Luckmann 1995), die durch diese Art der globalen Organisation geprägt sind, nennen wir in Anlehnung an Quasthoff (2012) sequenzierende Genres. Sie eignen sich für die Kommunikation partikularen Wissens, prototypisch ist die Erzählung persönlicher Erlebnisse in ihrer Singularität, deren Allgemeingültigkeit zwar hergestellt werden kann (siehe oben Abschnitt 3.1), was aber eines zusätzlichen sprachlichen Aufwandes bedarf.

In Genres, die eher generisches Wissen kontextuell ins Gespräch einpassen und versprachlichen, wie etwa Erklärungen oder Argumentationen, müssen vielfältige Zusammenhänge zwischen zum Teil komplexen, nicht episodischen Wissensbeständen hergestellt und auf den Adressaten zugeschnitten werden. Ein Linearisierungsprinzip für die Verkettung steht nicht in ähnlicher Weise wie beim Erzählen zur Verfügung, die reine Abfolge von

Äußerungen trägt weniger semantisches Gewicht. Insbesondere bei Argumentationen muss eine Vielzahl möglicher Relationen zwischen Behauptung und Begründungen bzw. zwischen Begründungen und ihrem jeweiligen Gültigkeitsanspruch (konditional, konzessiv, inferentiell) versprachlicht werden.

Integrierende Genres stellen also höhere Ansprüche an die Verfügbarkeit sprachlicher Formen und Verfahren. Deshalb kann die Nutzung sequenzierender Genres eine Ressource für Sprecher einer zweiten Sprache mit eingeschränktem Repertoire sein.

Şengül ist wie Ayşe 41 Jahre alt. Obwohl sie durchaus flüssig im Deutschen wirkt, hat sie eine klare Präferenz für sequenzierende Darstellungsformen, die sie nicht wie Ayşe mit verallgemeinernden Aussagen verknüpft. Sie wählt entsprechend auch eine ganz andere einleitende Kontextualisierung für das Interview („das ERSte problem“):

**Beispiel 9:** Interviewerin (deutsch/türkisch); Şengül (EMAR01) (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.)

001 SEN soll ich jetzt ANfangen?  
 002 INT JA`  
 003 würd ich einfach (-) SAgen.  
 004 dass wir?  
 005 SEN JA`  
 006 also das ERSte problem fing an bei mir?  
 007 äh (-) durch die TRENnung von mein mann?  
 008 INT HM`HM`  
 009 SEN ((räuspert)) das war-  
 010 VOR den sommerferien.  
 011 er is dann AUSgezogen?  
 012 und hat sich ne ANDere konto genommen-  
 013 in BOTtrop bei sparkasse-  
 014 und bin dann extra zum JOBcenter hin?  
 015 und hab dann den behörden erzÄHLT?  
 016 dass ich dieses alte KONTto  
 017 also dieses gemeINSames konto-  
 018 ich behALte?  
 019 äh (-) und eben halt mein EXmann-  
 020 sich ne NEUe eröffnet hat.  
 021 INT HM`HM`  
 022 SEN das hat dann auch dann son äh der behÖRde?  
 023 der von/ der dafür ZUständig war?  
 024 alles selbst AUSgefüllt?  
 025 un da musst ich WARTen?

026           äh ich glaub ne WOCHe?  
 027           bis ich DA-  
 028           den besCHEID gekriegt hab?  
 029           JA`  
 030           wie ich das dann am DURCHblättern war?  
 031           hab ich dann geSEhen-  
 032           dass es gar nich mein KONtonummer war?  
 033           also die/ die nummer war für/ für mich total  
               FREMD?  
 034           hab dann drei tage LANG-  
 035           am telefon geSESSen?  
 036           von MORgens-  
 037           bis MITtags.  
 038           hab KEInen-  
 039           anner LEItung gehabt?  
 040           bin dann am FREItag dann dahin gegangen.  
 041           (-)aber direkt dann zu meinem FARNmanager?  
 042           öh immer zu dem (-) beAMten da?  
 043           bin dann REINGegangen-  
 044           weil ich nämlich WÜtend war.  
 045           (-- ) und hab dann geSAGT?  
 046           ich möchte gern den SPREchen?  
 047           un dann IST das ja bei denen so?  
 048           dass man sich erst vorne bei der ANmeldung-  
 049           ANmelden muss.  
 050 INT       HM`HM`  
 051 SEN       aber da wird man dann auch nicht RIChtig-  
 052           äh wie soll ich dat SAgen?  
 053           kriegt man auch kein richtigen aus/AUSkunft von  
               denen.

Şengül setzt in ihrer hier nicht vollständig wiedergegebenen Erzählung ganz auf die Verwendung narrativer Mittel. In der Wiedergabe zeitlicher Ausdehnungen nutzt sie das Mittel der Raffung:

034           hab dann drei tage LANG-  
 035           am telefon geSESSen?  
 036           von MORgens-  
 037           bis MITtags.  
 038           hab KEInen-  
 039           anner LEItung gehabt?

Ansonsten detailliert sie entsprechend dem szenischen Muster sehr stark und nutzt die übrigen Mittel des szenischen Ausbaus der Planbrüche und Episoden.

Die Schließung der ausführlichen Erzählung erfolgt durch eine klare Lösung:

141           wurd dann auch n scheck-  
142           äh (2 sek.) AUSgefüllt für mich.

Interessant für die These der geringeren sprachstrukturellen Anforderungen sequenzierender Genres ist ein Blick auf die Verfahren, die Şengül anwendet, wenn sie allgemeinere Zusammenhänge ausdrückt. Eingebettet in ihre Erzählung sieht sie in der distanzsprachlichen Kommunikation die Notwendigkeit, ihrer ZuhörerIn behördliche Zuständigkeiten zu erklären:

040           bin dann am FREItag dann dahin gegangen.  
041           (-)aber direkt dann zu meinem FARNmanager?  
042           öh immer zu dem (-) beAMten da?

Die Interviewerin bestätigt hier nicht mit einem *continuer*, der Erklärungsversuch scheint nicht gelungen. Die folgende Erklärsequenz wird von der ZuhörerIn nur partiell hinsichtlich des geschilderten Ablaufs bestätigt:

047           un dann IST das ja bei denen so?  
048           dass man sich erst vorne bei der ANmeldung-  
049           ANmelden muss.  
050 INT    HM`HM`  
051 SEN    aber da wird man dann auch nicht RICHTig-  
052           äh wie soll ich dat SAgen?  
053           kriegt man auch kein richtigen aus/AUSkunft von  
              denen.

Die Relevanz der eingebetteten Erklärung für die nachfolgende Episode wird jedoch nicht klargemacht:

054           ja da hab ich mich den/ mit dem ersma ANgelegt?  
055           dass das diesmal SEIN fehler is?  
056           und nich MEINS.

Die wichtigste Beobachtung in Şengüls Erklärversuch ist jedoch ihre Markierung von Formulierungsproblemen in Zeile 52: „äh wie soll ich dat SAgen?“. Indem sie ihre Unsicherheit in der Versprachlichung erklärender (nicht aber narrativer) Sequenzen markiert, stellt sie sich dar als diesen Genreanforderungen nicht gewachsen (unabhängig davon, ob dies ihrer tatsächlichen Kompetenz entspricht).

So ist es nicht erstaunlich, dass Şengül auch die Chance, in der Überleitung (Z. 144 ff.) nach der Schließung (Z. 141 f.; Hausendorf/Quasthoff 1996) der Erzählung die Verbindung zu allgemeineren Aussagen herzustellen, nicht nutzt:

### Fortsetzung Beispiel 9:

141           wurd dann auch n scheck-  
 142           äh (2 sek.) AUSgefüllt für mich.  
 143 INT      HM´HM`  
 144 SEN      und das problem JETZT-  
 145           HEUTE?  
 146           HATte ich-  
 147           äh mit meinem SOHN.  
 148           der HAT-  
 149           JETZT-  
 150           ähm die/ die hauptschulABgangzeugnis.  
 151           und hat sich dann DAMals?  
 152           dann beim JOBcenter gemeldet?  
 153           ((räuspert)) und SOLLte dann-  
 154           ne arbeit von EIN euro fünfundzwanzig machen?  
 155           dieses MALer lackierer.  
 156           und dat is nicht [SEIN] (-) ding?  
 157 INT      [HM´HM`]  
 158 SEN      er möchte gern KFZ-mechaniker?  
 159 INT      HM´HM`  
 160 SEN      dem ham se dann gesAGT?  
 161           er MUSS das machen?  
 162           JA  
 163           er is SECHzehn?  
 164           in der puberTÄT?

Diese Überleitung leistet keine Generalisierung der persönlichen Erfahrung – das Skandalon wird in narrativer Einbettung deutlich kommuniziert, aber sprachlich nicht in Relation zu Behördenerfahrungen generell gesetzt. Auch das aktuelle „Problem“ (Z. 144) wird sequenzierend in Form einer narrativen Rückblende präsentiert und entsprechend narrativ weiter entfaltet.

Nachdem Şengül also für Sprecher steht, die trotz durchaus vorhandener Sprachkompetenz im Deutschen darstellen, dass sie sich den Formulierungsanforderungen integrierender Genres nicht gewachsen sehen und die keine systematische Verknüpfung partikularer Darstellungsformen zur Kommunikation generischen Wissens unternehmen, zeigt das folgende Bei-

spiel eine Sprecherin, die eine klare Präferenz für integrierende Genres hat, es aber auch versteht, die verallgemeinernden Verfahren in sequenziellen Genres zu nutzen.

Vahide ist ebenfalls 41 Jahre alt. Sie kontextualisiert ihre Rolle zu Beginn ihres Interviews ganz ähnlich wie Ayşe, indem sie ihren Erfahrungsbereich mit Behörden spezifiziert (Z. 9) und ansonsten mit der Nennung biografischer Stationen den autobiografischen Impuls des Zugzwangs aufnimmt:

**Beispiel 10:** Interviewerin (deutsch/türkisch); Vahide (VTSE67) (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.)

001 Int: ja-  
 002 Vah: [kann ich reden jetzt?][ ]  
 003 Int: [also'] [ja natürlich. ]  
 004 Vah: [ja. ]  
 005 Int: [(lacht) ]  
 006 Vah: es ist SO (-) seit zweiundneunzig bin ich  
 geschieden und lebe (-) hab' DREI kinder alleine  
 erzogen-  
 007 und ich hab n zur zeit nur ein KIND zu hause (-)  
 die JÜNGste?  
 008 (-) die wird neunzehn?  
 009 also (-) ich hab seit zweiundneunzig vom  
 jobcenter gelebt (-) da ich in der scheidung war  
 erstmal-  
 010 und danach hab ich mir SELBER eine arbeit (-)  
 gesucht-  
 011 in der bischhöflicher bistum schulzentrum (-)  
 arbeite als vier stunden-  
 [...]

Sie stellt sich dar als jemand, die relativ unabhängig von Behörden (Z. 10) initiativ wird und trotz sozialer Benachteiligung erfolgreich mit Behörden umgeht:

015 DAMALS habe ich ja (-) äh also obwohl ich  
 sozialempfänger war (-) habe ich meine deutsche  
 staatsangehörigkeit bekommen.  
 016 mit meinen ZWEI kindern (-) eine konnte ich nicht  
 weil der papa nicht unterschrieben hatte-  
 017 ALSO (-) ich war damals mit meinen papieren in  
 ausländerbehörde hab mich da reinge vorgestellt-

- 018 die haben mir gesagt (-) JA sie können (-)  
bringen sie so und so die äh-
- 019 papiere mit (-) und dann bin ich GEworden (-) und  
seit vierundneunzig bin ich auch staats (-)  
deutsche staatsangehöriger.

Der globale Modus dieser Ausschnitte ist eher sequenzierend – sie gibt einen chronologischen Bericht, in dem sie aber geschickt und sprachlich explizit („obwohl“) den Widerspruch zwischen ihrer Ausgangslage und ihrem erfolgreichen Antrag herausstellt (Z. 15), bevor sie dann den Vorgang wieder in seiner zeitlichen Abfolge reiht (Z. 16–19).

In Zeile 20 leitet sie sehr prononciert eine Verallgemeinerung ein und verknüpft so – ähnlich wie Ayşe – sequenzierende mit integrierenden Diskursaktivitäten:

### Fortsetzung Beispiel 10:

- 020 also ich kann NICHT sagen (-) dass ich von den  
BeHÖRden probleme hab.
- 021 bis jetzt auch nicht (-) okee es gibt EINIGE  
zeiten (-) tagen (-) wo die mir sagen-
- 022 das STIMMT nich oder DIES stimmt nicht (-) aber  
ich versuch WENigstens meine sache zu erledigen  
weil das für MICH gut is nicht für denjenigen der  
da sitz (-) ne (-) DER hat ja nicht den problem  
(-) ICH hab ja den problem.
- 023 und wenn ich ANSTÄNDIG LEben möchte (-) ohne  
problem (-) muss ich doch irgendwie ne lücke  
finden wo ich sagen kann (-) so jetzt habe ich die  
lücke-
- 024 jetzt bin ich ruhig (-) ich hab meine papiere  
erledigt (-) FERTIG AUS.

Hier zeigt sie, dass sie durchaus über das Repertoire integrierender Genres verfügt: Sie ist in der Lage, Ausnahmen von der Gültigkeit (Z. 21) generischer Aussagen (Z. 20) zu kommunizieren, auch wenn sie das nicht mit Hilfe einer konzessiven Konjunktion tut. Sie begründet allgemeine Handlungsprinzipien in einer argumentativen Sequenz (Z. 22) und sie nutzt konditionale Konstruktionen zur Markierung des generischen Charakters ihrer Maximen (Z. 23).

Als „generisch Kompetente“ zeigt Vahide in der Fortsetzung ihres Gesprächsbeitrags, wie serialisierende Organisationsformen erfolgreich zur Kommunikation von generischen Aussagen genutzt werden können. Sie

spricht im folgenden Ausschnitt weiter über die Lebensphilosophie, die sie im Umgang mit Behörden entwickelt hat und die aus ihrer Sicht zu ihren Erfolgen führt. Die Sequenz beginnt zunächst fast in Form einer Empfehlung generisch:

### Fortsetzung Beispiel 10:

025           [. . . ] MAN kommt höflich an (-)

Hier switcht Vahide dann aber – wiederum ähnlich wie Ayse – in eine beispielhafte Konkretisierung, die diesmal aber nicht in Form einer singulären Belegerzählung gegeben wird, sondern global als eine Art habituelle – generische – Narration gerahmt ist:

ich geh zum beispiel hin und sag-  
 026           klopf erstmal (-) darf ich bitte REIN.  
 027           dann sagen sie (-) natürlich kommen sie rein (-)  
               und da frag ich an wen ich MUSS-  
 028           meinen nachNAME (-) und dann sagen sie entweder  
               zu mir (-) dann sag ich erstmal (-) guten morgen.  
 029           wie gehts ihnen (-) alles klar (-) schön (-)  
               schöne wetter sag ich so (-) ne (-) gespräch an  
               (-) fang.  
 030           dann sagen sie (-) JA bitteschön worum es geht  
               (-) ich sag ja bitte (-) es geht um die sACHE (-)  
               ich hab das irgendwie nicht verstanden-  
 031           was ich machen muss und so (-) dann wird mir das  
               ERKLÄRT (-) und soweit ich das verstehe-  
 032           und dann sag ich okee danke (-) ich wünsch  
               ihnen schönen tag (-) werd ich auch gleichzeitig  
               so angesprochen (-) sag ich TSCHÜSS.  
 033           also dann mach ich meine SACHEN (-) und geh  
               nochmal hin.  
 034           und dann weiß derJENIGE (-) beim zweites mal (-)  
               wenn sie mich sieht-  
 035           ja hi frau eigenername (-) und (-) haben sie  
               schon die papiere und so-  
 036           sag ich (-) JA-

Dieses globale Format einer generischen narrativen Diskurseinheit hat den großen Vorteil, dass die Sprecherin die narrativen Mittel der Sequenzierung als zeitreferenzielles Mittel sowie die der Detaillierung und der Redewiedergabe nutzen und trotzdem allgemeine Wissensbestände vermitteln kann.

Im Unterschied zu Şengül fällt es Vahide angesichts ihres kompetenten Einsatzes globaler Repertoires auch nicht schwer, am Ende ihrer Diskurs-einheit zunächst die Verallgemeinerung auf andere Settings (Z. 37) und dann den allgemeinen Bezug integrierend zu formulieren:

### Fortsetzung Beispiel 10:

- 037           äh auch wenn ich meine MAMA zum ärzten bringen  
musste oder so-
- 038           ich komm immer höflich AN (-) und ich werd auch  
höflich angenommen.
- 039           ich weiß nicht warum so viele leute sagen (-) JA  
meine sache wird nicht gemacht (-) meine DIES  
sache-
- 040           ich seh das nur so an (-) dass derJENIGER mit dem  
wut dahin geht.
- 041           und äh dass das nur an denen beamten liegt der  
fehler (-) NEIN (-) es liegt auch manchmal auch  
an DIE.

Unter dem Licht der Möglichkeiten und Grenzen, die mit unterschiedlichen globalen Organisationsformen im Diskurs einher gehen, lassen wir abschließend noch einmal Yakup aus der 1. Generation zu Wort kommen, um zu zeigen, wie auch er mit deutlich eingeschränkteren verbalen Mitteln das Sequenzierungsprinzip ebenfalls nutzt, um hochkomplexe generische Sachverhalte zum Ausdruck zu bringen. Er spricht über seine frühere Rolle als Alleinerziehender von sechs Kindern und bedient sich ebenfalls des Mittels der generischen Narration, um zu kommunizieren, wie vielfältig seine Aufgaben waren und wie verantwortungsvoll er sie gelöst hat (vgl. auch Quasthoff 2012):

### Beispiel 11: Yakup (BAST06) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.)

- 382           =den morgen äh bin aufstehen vier uhr-
- 383           (1s) und äh wie heißt er der (-- ) essen oder früh  
frühstücken oder.
- 384           (1) den TAsche für KINder alles äh (-)  
kontrolliern machen-
- 385           und FRÜHstück vün TISCH LEgen-
- 386           (-- ) und anRUfen-
- 387           muss AUFstehen welche sechs uhr (-) äh eine se  
sieben uhr-
- 388           ein NEUN oder SO-

389 hier musst so zettel LEsen-  
 390 (1) bis WANN (-) muss anru:fen.  
 391 (---) un de kommt kinder alles de de ESsen-  
 392 tisch steht (-- ) was braucht-  
 393 (---) und alles habe gott sei dank alles gemacht.  
 394 (-) alleine.

Die Nutzung sequenzierender Genres bietet also eine Ressource für die Kommunikation globaler Zusammenhänge, die auf unterschiedlichen Niveaus sprachlicher Repertoires genutzt werden kann.

Allerdings verlangen komplexe Kommunikationsanlässe, wie sie in Behörden vorkommen, durchaus auch die Beherrschung integrierender Genres einschließlich ihrer sprachstrukturellen Mittel.

#### 4. Gesamtstruktur der kommunikativen Anforderungen in den narrativen Interviews

In der Zusammenschau zeigt Abbildung 7 auf einer anderen Darstellungsebene die Gesamtstruktur des Interviews als Zusammenspiel von Wissen, Handeln und sprachlichen Mitteln, wie sie sich aus den – hier nur exemplarisch präsentierten – Interviewdaten ergibt. Eingetragen sind die von allen beteiligten Agenten und den Klienten genutzten Wissensformen, sprachlichen Handlungen und grammatischen Mittel.

Das geteilte Wissen um Genres bzw. Muster wird eingesetzt, um Darstellungszusammenhänge zu etablieren. Alltägliches Wissen über die Welt, über Institutionen und normale Abläufe wird besonders beansprucht, so dass erst in der Wissensverarbeitung (Kontrastierung mit eigenem Wissen, eigenen Erfahrungen und eigenen Erwartungen) der angestrebte Effekt eintritt.

Auf der Seite der sprachlichen Mittel sind Serialisierung und tonale Konturierung für die Abgrenzung der Einheiten und die Präsentation des im funktionalen Aufbau Zusammengehörigen wichtig. Der Akzent erscheint auf der lokalen Ebene als entscheidendes Mittel der Gewichtung. Koordination durch Konjunkturen, Subordination, quantifizierende Ausdrücke, thematische Fortführung durch Anaphern finden sich in allen Interviews, aber weniger häufig in der ersten Generation. Deixis, auch lokale wie *hier*, schaffen einen gewissen Ausgleich. Quantifizierungen können durch gereichte partikuläre Erfahrungen ersetzt sein, aus denen Schlüsse zu ziehen sind.

Erzählvarianten und Generalisierungen mit Begründungen, Erklärungen, Vorschlägen, Maximen bilden die Handlungskerne. Zwischen den Formen wird öfter gewechselt. Die mit dem Interview gestellte Aufgabe, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch allgemeine Wissensbestände

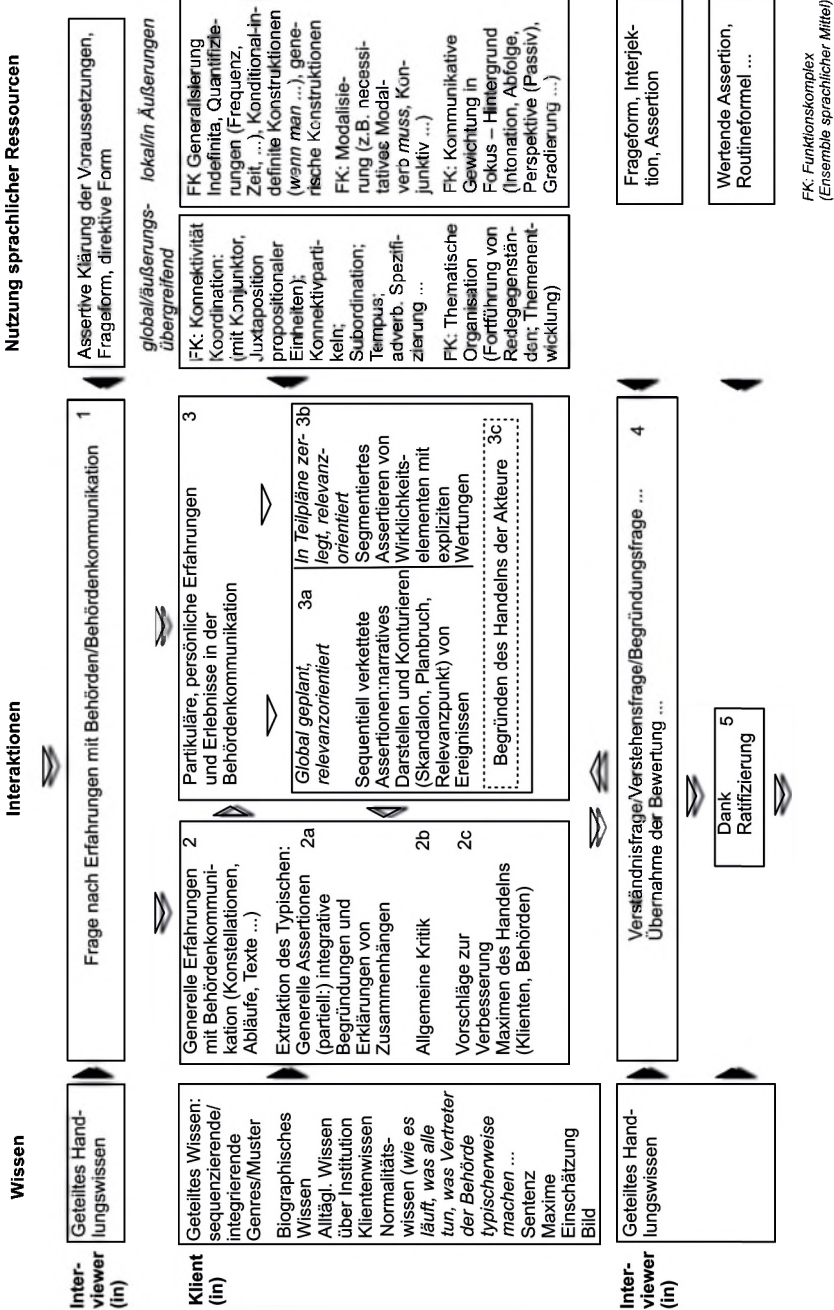


Abb. 7: Wissen, Interaktionen und sprachliche Mittel im Interviewkern

(Einschätzungen, Bilder etc.) abzurufen und einzubringen, wird erkannt und auch bearbeitet. Sequenzierende Genres/Muster werden als Ressource für die Kommunikation partikularen Wissens auch sprachenübergreifend eingesetzt, die für Argumentationen mit Begründungen und Erklärungen relevanten integrativen Formen stehen in eingeschränkterer Weise zur Verfügung.

Behördenkommunikation ist ein Thema, das alle beschäftigt und über das alle etwas zu sagen haben. Dass das Interview selbst institutionellen Charakter hat, wurde von den Interviewten offenbar nicht in Analogie zur Behördenkommunikation wahrgenommen. Das lag sicher daran, dass die Interviewerinnen zurückhaltend und solidarisch agieren und den ErzählerInnen gerade die kommunikative Selbstbestimmung überließen, die Klienten in Behördenkommunikation so oft vermissen (siehe oben Abschnitt 1.2). So war viel darüber zu erfahren, welche Rolle Behördenkommunikation in den Biografien der Menschen spielt. Und wir konnten zeigen, welche Ressourcen nicht-muttersprachliche Sprecher des Deutschen in institutioneller Kommunikation nutzen. Für beide Einblicke sind wir ihnen dankbar.

### **Transkriptionszeichen (orientiert an GAT, HIAT)**

Silbe in Großbuchstaben	Gewichtungsakzent
:	Längung
—	Verschleifung
.	fallendes Grenztonmuster
?	steigendes Grenztonmuster
-	progredientes Grenztonmuster
/	Abbruch
hḿ, hm̀, hm̄, hm̂, hm̃	Silbenton (Interjektionen, Responsive)
(-)	Pause ca. 0.25 Sek.
(--)	Pause ca. 0.5 Sek.
(---)	Pause (ca. 0.75 Sek.)
°h	hörbares Einatmen
°hh	stärker hörbares Einatmen
((unv. ))	unverständliche Passage
((lacht))	Nonverbale Äußerung, beschrieben in der Doppelklammer
(1)	Segmentierte und nummerierte Äußerung (Handlungseinheit)
[	Gleichzeitiges Sprechen

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus et al. (Hg): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York, S. 1505–1526.
- Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hg): Aspects of oral communication. (= Research in Text Theory 21). Berlin/New York, S. 289–304.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bde. Berlin/New York.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hg): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. (= Uni-Taschenbücher. Pädagogik, Linguistik, Psychologie, Soziologie 642). München, S. 36–115.
- Gülich, Elisabeth (1981): Formulare als Dialoge. In: Radtke, Ingulf (Hg): Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. (= Der öffentliche Sprachgebrauch 2). Stuttgart, S. 322–356.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Wiesbaden. [Neu aufgelegt bei: Verlag für Gesprächsforschung; Internet: [www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm](http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm) (Stand: 08.08.2012).]
- Hoffmann, Ludger (1983): Kommunikation vor Gericht. (= Kommunikation und Institution 9). Tübingen.
- Hoffmann, Ludger (1992): Wie verständlich können Gesetze sein? In: Grewendorf, Günter (Hg): Rechtskultur als Sprachkultur: zur forensischen Funktion der Sprachanalyse. Frankfurt a.M., S. 122–157.
- Hoffmann, Ludger (2012): Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Hoffmann, Ludger (2013): Der Fall des Rechts und wie er zur Sprache kommt. In: Bergmann, Jörg/Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hg): Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm, June (Hg): Essays on the verbal and visual arts. (= Proceedings of the Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society 1966). Seattle/London. [Dt. Übers.: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg) (1973): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. (= Fischer Athenäum Taschenbücher 2016). Frankfurt a.M., S. 78–126.]
- Lareau, Anette (2003): Unequal childhoods. Class, race, and family life. Berkeley.
- LiLaC Abschlussbericht (2010): Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration/Literacy between languages and cultures: resources and obstacles for integration. Wissenschaftliche Ergebnisse. Internet: [http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/VW\\_Ergebnisse.pdf](http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/VW_Ergebnisse.pdf) (Stand: 08.08.2012).

- Lucius-Hoene, Gabriele/Depperman, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166–183. Internet: <http://gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf> (Stand: 08.08.2012).
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension.* (= Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück 15). Göttingen.
- Müller, Claudia (2012): Vor und hinter dem Schreibtisch: Hilfestellungen für die Behördenkommunikation. In Kooperation mit Uta Quasthoff und Ludger Hoffmann. Internet: [www.kulturwissenschaften.tu-dortmund.de/lilac/cms/de/broschuere/index.html](http://www.kulturwissenschaften.tu-dortmund.de/lilac/cms/de/broschuere/index.html) (Stand: 08.08.2012).
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags.* (= Kommunikation und Institution 1). Tübingen.
- Quasthoff, Uta M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von „Alltag“ und „Institution“ am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen. In: Ehlich, Konrad et al. (Hg): *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen.* Opladen, S. 66–81.
- Quasthoff, Uta M. (2002): Global and local aspects of perspectivity. In: Graumann, Carl/Kallmeyer, Werner (Hg): *Perspective and perspectivation in discourse.* (= Human Cognitive Processing 9). Amsterdam/Philadelphia, S. 323–346.
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3). Baltmannsweiler, S. 84–100.
- Quasthoff, Uta M. (2012): Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres: Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen? In: Roll, Heike/Schilling, Andrea (Hg): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik.* Wilhelm Grißhaber zum 65. Geburtstag. Duisburg, S. 47–66.
- Quasthoff, Uta (ersch.demn.): Positioning as membership categorization in two worlds: The case of narratives about public authorities.
- Quasthoff, Uta (i.Dr.): Mehrsprachigkeit und institutionelle Kommunikation. Ersch. in: Ekinci-Kocks, Yüksel et al. (Hg): *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung.* Tübingen.
- Rehbein, Jochen (1998): Die Verwendung von Institutionensprache in Ämtern und Behörden. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hg): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft.* 2. Halbbd. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14). Berlin/New York, S. 660–675.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, S. 283–293.

Selmani, Lirim (2012): Die Grammatik von *und*. Mit einem Blick auf seine albanischen und arabischen Entsprechungen. (= Mehrsprachigkeit 30). Münster.

Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München.