

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik

Herausgegeben von Eva-Maria Thüne & Anna Nissen

CeSLiC
OCCASIONAL
PAPERS

M1

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik

herausgegeben von

Eva-Maria Thüne & Anna Nissen

Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers

M1

Monografie • M1

CeSLiC

Centro di Studi Linguistico-Culturali
ricerca-prassi-formazione
<https://site.unibo.it/ceslic/it/>

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik/
a cura di: Thüne, Eva-Maria; Nissen, Anna.

Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), 2021.
ISBN: 9788854970533. In Quaderni del CeSLiC. Occasional
Papers. A cura di: Miller, Donna Rose. ISSN: 1973-221x

ISSN: 1973-221x

ISBN: 9788854970533



Monografie • M1

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers
2021

General Editor
Donna R. Miller

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik

herausgegeben von

Eva-Maria THÜNE
Anna NISSEN

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers
Monografie • M1
2021

Indice / Inhaltsverzeichnis

Donna R. Miller, <i>Prefazione</i>	xi
Eva-Maria Thüne <i>Sprache, Identität und Erinnerung – Sprachbiographische Untersuchungen italienischer StudentInnen. Zur Einführung</i>	1
Anna Nissen & Angelica Querci <i>Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits</i>	11
Caterina Cogorni & Eva-Maria Thüne <i>Sprachenportraits und Farben</i>	37
Francesco Farina <i>Erinnerung an Sprache und Identitätsausdruck im Berliner Wendekorpus</i>	57
Isidora Andus <i>Die Sprachbiographie einer Serbin in Berlin</i>	77
Roberta Negri <i>Sprachbiographien im Elsass</i>	97

Eva-Maria Thüne insegna Lingua e Linguistica tedesca all'Università di Bologna dal 1997. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare alla linguistica testuale, all'analisi della lingua parlata e della conversazione e al tedesco come lingua straniera. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali (p.es. <https://mappaturaisraelkorpus.wordpress.com>). Nel 2017 è stata Bologna-Clare Hall-Fellow a Cambridge (UK), in seguito Life Member di Clare Hall. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Gerettet. Berichte von Kindertransport und Auswanderung nach Großbritannien*. 2019. Berlin-Leipzig (Hentrich & Hentrich).

Anna Nissen ha studiato filologia latina, letterature comparate e tedesco come lingua straniera presso la Freie Universität di Berlino, l'Università di Roma "La Sapienza" (soggiorno con borsa Erasmus a.a. 2013-2014) e presso la Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco di Baviera. Dall'ottobre 2018 lavora come lettrice DAAD presso l'Università di Bologna, dove tiene esercitazioni di lingua nei corsi di laurea triennale ed esercitazioni di scrittura accademica e di traduzione dall'italiano al tedesco nel corso di laurea magistrale internazionale del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere Moderne (LILEC).

Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata

Negli ultimi anni, nella linguistica applicata gli approcci autobiografici sono diventati sempre più rilevanti e numerosi, nonché differenziati per quanto riguarda la metodologia (cfr. Franceschini 2010, Busch 2013, Thoma 2018). Questo sviluppo è stato in parte favorito da una crescente diversificazione culturale e linguistica nelle società contemporanee caratterizzate da molteplici processi di migrazione (Stevenson 2019).

In questo contesto si collocano anche le analisi di biografie linguistiche, che non si basano solo su dati descrittivi di tipo sociolinguistico ma aprono una prospettiva a dati soggettivi basati su narrazioni multimodali che abbracciano anche forme espressive non verbali (Busch 2017). Tramite l'approccio biografico è possibile monitorare come vengono percepiti e vissuti 'da dentro' processi sociali in contesti di diversità linguistica; su questa base è poi possibile avanzare proposte sulla rilevanza dei cambiamenti del repertorio nell'arco della vita e sull'interazione tra fattori personali e sociali.

Tutti i contributi raccolti in questo volume hanno in comune un focus su biografie linguistiche, ma da differenti prospettive metodologiche: un primo gruppo di articoli è incentrato sulla ricostruzione soggettiva di eventi, sia di rilevanza storico-sociale collettiva (Farina, Negri) sia individuale (Andus). Altri sono legati alle biografie linguistiche nella didattica delle lingue straniere (Nissen/Querci) e all'interpretazione dei colori nella rappresentazione del repertorio linguistico (Cogorni/Thüne).

Parole chiave: biografia linguistica, *Spracherleben*, identità narrativa, multimodalità, repertorio linguistico, plurilinguismo

Volume sviluppato all'interno del Progetto di Eccellenza DIVE-IN *Diversità & Inclusione* del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne – Alma Mater Studiorum - Università di Bologna (iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR [L. 232 del 01/12/2016]).

Il volume 2 del 2022 sarà invece redatto in lingua italiana. Non si tratterà di semplici 'traduzioni' dei lavori compresi nel volume 1, bensì di rielaborazioni di essi con testi ora indirizzati a un altro mondo linguistico-culturale di lettori/lettrici, distinto da quello dei primi destinatari.



Donna R. Miller

General Editor dei Quaderni del CeSLiC

Bologna, li 23 dicembre 2021

Sprache, Identität und Erinnerung – Sprachbiographische Untersuchungen italienischer StudentInnen.

Zur Einführung

Eva-Maria Thüne*

Keywords: Sprachbiographien, Subjektive Methoden, multimodale Darstellungen, mehrsprachiges Repertoire, Deutsch als Fremdsprache

Die hier vorgelegte Sammlung von Aufsätzen besteht aus sprachbiographischen Untersuchungen, die in den letzten Jahren an der Universität Bologna unter meiner Anleitung entstanden sind. Zum einen sind es Untersuchungen, die Studentinnen und Studenten im Fach „Deutsche Sprache und Sprachwissenschaft“ (*German Linguistics*) durchgeführt haben; zum anderen sind es die Ergebnisse von Impulsen, die durch die Gastprofessur von Brigitta Busch im Wintersemester 2019/20 am *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne* (LILEC) ausgegangen sind. Zunächst soll ein zusammenfassender Überblick über die Grundlagen dieser Arbeiten gegeben werden; anschließend werden die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt.

Seit den 1970er Jahren spricht man in den Human- und besonders Sozialwissenschaften vom sogenannten *narrative turn* und dadurch werden **biographische Narrationen** auch in den Fokus der Angewandten Linguistik gerückt. War Sprache bisher eher eine Leerstelle in Biographien (vgl. Thoma 2018: 23), wird sie nun als Thema und in Narrationen in den Mittelpunkt gestellt und bietet die Grundlage für qualitative und interpretative Forschungsansätze. Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb und zur Mehrsprachigkeit stützen sich ab den 1980er Jahren z.B. auf Lerntagebücher und biographische Aufzeichnungen. Im englischsprachigen Raum etablierten sich drei Formen: *language diaries and journals*, *language biographies and autobiographies*, *language memories* (Pavlenko 2007: 164), die die Komplexität des sprachlichen Repertoires von SprecherInnen und deren unterschiedliche Entwicklung aufzeigen. Claire Kramsch (2009) hat über die Arbeit mit solchen Texten im Sprachunterricht ausführlich berichtet, wobei sie häufig auch literarische Texte sehr produktiv einsetzte (eine Sammlung von solchen Texten stellen für das Deutsche Busch & Busch 2008 vor, vgl. auch Thüne 2010). In dem Jahrzehnt danach gingen wesentliche Impulse von Brigitta Busch aus, deren theoretische Grundlagen und methodische Weiterentwicklungen sie mehrfach dargestellt hat (vgl. Busch 2013, 2017, 2017a, 2018 und 2018a und *passim*). Entscheidend dafür ist ein erweiterter Begriff des linguistischen Repertoires (vgl. Gumperz 1964), der die Entwicklung des Repertoires im Laufe des Lebens miteinbezieht (vgl. auch Blommaert 2010, Kap. 4). Busch verbindet darüber hinaus den interaktionalen Ansatz mit phänomenologischen Überlegungen (Merleau-Ponty 1974) und Pierre Bourdieus (1990) Begriff des *Habitus*, da Sprache auch Teil des leiblichen emotionalen Handelns und Gedächtnisses ist. Dies zusammen bildet

* Eva-Maria Thüne, Universität Bologna, evamaria.thune@unibo.it

die Grundlage für das Konzept des **Spracherlebens**, das grundlegend für **Sprachbiographien** ist.

Sprachbiographien haben im deutschsprachigen Raum mehrere methodisch unterschiedliche Ausrichtungen gefunden (vgl. dazu z.B. Franceschini 2010). Nadja Thoma (2018:22) fasst die linguistisch orientierten Ansätze wie folgt zusammen:

[...] Ansätze, die sich für die Entwicklung von Sprache über eine längere Zeitspanne hinweg und/oder für bestimmte sprachbezogene Themen, etwa Spracherhalt (Betten 2010, 2011), Spracherleben (Busch 2010; Busch und Reddemann 2013), ‚Sprachstörungen‘ (Tophinke 1994) oder Identitätskonstruktionen (König 2011, 2014) interessieren. Diesen Fragen gehen die Autor*innen mit sehr unterschiedlichen theoretischen Bezügen und methodischen Wegen nach: Während sich einige für sprachstrukturelle Fragen interessieren, die sie aus einer Außenperspektive betrachten, stellen andere die Perspektiven der Subjekte ins Zentrum ihrer Analysen.

Es ist das subjektive Erleben von individuellen und gesellschaftlichen Konstellationen von Spracherwerb, Sprachverlust und Sprachgebrauch in bestimmten historischen Momenten, wofür Sprachbiographien eine zusätzliche Informationsquelle darstellen. Soziolinguistische Untersuchungen zeigen zum Beispiel, dass zwischen den einzelnen Sprachen und Varietäten Hierarchien bestehen, d. h. einige Sprachen bzw. Varietäten für die Sprechenden (und in Gesellschaften) wichtiger sind als andere, was sowohl das Sprachverhalten als auch das Spracherleben beeinflussen kann. Das heißt, aus der SprecherInnenperspektive kann z.B. verfolgt werden, wie Sprachideologien und sprachpolitische Entscheidungen sich auswirken¹. Um den Wechsel der Bedeutung einer Sprache im Laufe des Lebens zu beschreiben, hat z.B. Rita Franceschini ein dynamisches Modell von Zentrum-Peripherie der Mehrsprachigkeit entwickelt: „Im Zentrum des Sprachsystems befinden sich jene Varietäten, die in einem bestimmten Moment des Lebens unter Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert“ (Franceschini 2001: 114). Eben solche Veränderungen und deren Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten und die Identität von SprecherInnen lassen sich in Sprachbiographien nachvollziehen.

Sprachbiographien werden oft durch multimodale Zugangsweisen² unterstützt, zu denen auch die sogenannten **Sprach(en)portraits**³ gehören. Um Vielsprachigkeit sichtbar zu machen, hatten Gogolin und Neumann (1991) und Krumm und Jenkins (2001) Körpersilhouetten vorgeschlagen, in die Sprachen mit verschiedenen Farben hineingemalt werden können. Diese Silhouetten wurden als Sprachenporträts zunächst in Schulen verwendet, um die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen sichtbar zu machen und das Sprachbewusstsein zu fördern⁴.

¹ Dazu Busch (2017: 52): „Language ideologies or discourses on language and language use, on linguistic normativity, appropriateness, hierarchies, taboos, etc., translate into attitudes, into the ways in which we perceive ourselves and others as speakers, and into the ways in which these perceptions are enacted in language practices that confirm, subvert or transform categorisations, norms and rules“.

² Vgl. Busch 2018; Purkartshofer 2010; die Webseite der Gruppe *Heteroglossia* (<http://heteroglossia.net/Home.2.0.html>).

³ Sowohl das Wort ‚Sprachporträt‘ als auch ‚Sprachenportrait‘ werden in der Forschungsliteratur benutzt; wir werden hier durchgängig ‚Sprachenporträt‘ verwenden.

⁴ „Krumm versteht solche Sprachenportraits ‚auch als Sprachbiographie‘ (Krumm 2002: 198), wenn die Kinder ihre Zeichnungen erläutern und beispielsweise angeben, welche Sprache sie mit wem und in welchen Kontexten sprechen oder welche Bedeutung Sprachen für sie haben“ (Thoma 2018: 33).

In den Sprachenportraits werden Sprachen durch Farben in Körperteilen platziert. Den Körperteilen wird im Allgemeinen eine metaphorische Funktion zugeschrieben (als Ausdruck von positiven Gefühlen kann sich z.B. eine Sprache an der Stelle des Herzens befinden oder eine für den Alltag nützliche Sprache in den Händen usw.). Analog dazu werden Farben zumeist unter symbolischen Aspekt interpretiert, z.B. steht Rot für starke, meist positive Gefühle. Aber nicht immer treffen diese Zuschreibungen zu, weil der persönliche Ausdruck von kulturellen Konventionen überdeckt werden kann⁵. Während anfänglich eine weibliche und eine männliche eher kindliche Figur benutzt wurden, verwendet Busch eine genderneutrale Figur, die weniger statisch ist und durch einen erhobenen Arm eine offene, grüßende Bewegung zeigt.

Durch den erweiterten Begriff des Sprachrepertoires werden nicht nur Sprachen, Varietäten und das Sprachverhalten in unterschiedlichen Gesprächssituationen einbezogen, sondern auch – durch den Blick nach Innen – die Erinnerung bzw. das Erzählen dessen, wie diese Sprachlichkeit von den SprecherInnen erlebt wurden. Und das geschieht oft mit einer körperlich-emotionalen Dimension, die auch die Vermischung der Sprachen im Erleben zeigt. Durch Bezeichnungen, Zuordnungen und Zuschreibungen werden Sprachen oft getrennt, in den Körperbildern der Sprachsilhouetten fließen die Sprachen zusammen, das Spracherleben trennt die Sprachen nicht. Gerade diese Dimension des Spracherlebens gewinnt besondere Bedeutung in den Sprachenportraits, ohne dass diese durch rationalisierende (sprachliche) Fassungen vorstrukturiert werden.

Visualisierungen, wie sie durch das Zeichnen entstehen, haben nach Busch drei wesentliche Funktionen (vgl. Busch 2013: 37):

- 1) Das Zeichnen öffnet einen Raum des Innehaltens⁶ [...] Die Beteiligten entscheiden ausgehend von ihrem Erleben selbst, was sie als Sprache definieren und welche Differenzierungen sie vornehmen wollen. [...]
- 2) Der visuelle Modus lenkt den Blick auf das Ganze (die Gestalt), auf Proportionen und Relationen der Teile zueinander [...] Platzierung, Form und Größe der Flächen, Farbwahl, Intensität, Sättigungsgrad etc. Dabei haben oft auch freigelassene Flächen eine spezifische Signifikanz. [...]
- 3) Das Bild dient als Ausgangspunkt und als Referenzpunkt für die nachfolgende interpretierende Erläuterung, es elizitiert und strukturiert sie. Körper- und Farbmaphorik, die durch das Bild nahegelegt werden, fließen häufig in das Erzählen ein.

Die Körpersilhouette wird zu einer visuellen Metapher des körperlich-emotionalen Spracherlebens und diese visuelle Darstellung macht eine andere Logik der Darstellung sichtbar (vgl. Kress und van Leeuwen 2001), denn die Bilder geben viele Möglichkeiten, Zusammenhänge und Gegensätze zu zeigen, ohne dies explizit begründen zu müssen. Dadurch entsteht Spielraum zur Interpretation und zum Dialog, denn in einem zweiten Schritt können die Sprachenportraits nun erläutert werden: Im Gespräch können Zusammenhänge entdeckt, vermutet oder auch erklärt werden. Dies kann z.B. in didaktischen Zusammenhängen sehr gut geschehen, in denen über Mehrsprachigkeit reflektiert wird. Bild und Text sind also zwei verschiedene Formen, sich selbst sprachbiographisch zu entdecken und können komplementär zueinander verstanden werden. Das Sprachenportrait liefert aber den roten Faden für die zusätzlichen Erläuterungen, wobei es freigestellt

⁵ Vgl. Lakoff und Johnson (1980); Dobrovolskij und Piirainen (2005).

⁶ In diesem Innehalten können auch vorgegebene Kategorien (wie Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Dialekt, Standardsprache, Familiensprache etc.) zurücktreten.

ist, ob oben (beim Kopf) oder unten (bei den Füßen) begonnen wird. Es ist ein „thinking in and with images“ (Busch 2018a: 7). Viele der Studierenden in Bologna haben an der Stelle begonnen, die ihnen am wichtigsten ist, oft beim Herzen.

Kurz zum didaktischen Verfahren: Nach der thematischen Einführung wurden alle Studierenden aufgefordert, ein Sprachenporträt für sich zu zeichnen. Anschließend sollten sie Dialogpaare bilden, bei denen sich die Paare wechselseitig erklärten, warum sie welche Sprache in welchen Teil des Körpers mit welcher Farbe gemalt haben. Diese Gespräche haben die Studierenden aufgezeichnet und später bearbeitet und kommentiert. Die Dialogsprache sollte Deutsch sein, aber oft wurden mehr Sprachen herangezogen, um sich verständlich zu machen. Durch die thematische Einführung wurde deutlich, dass es sich bei den Gesprächen nicht um Kompetenzprüfungen handelte - auch wenn dennoch in den Dialog eine Spannung aus der Sorge entstand, richtig zu sprechen. Sprachenportraits sind nun einerseits ein Artefakt (Produkt), aber durch die Gespräche werden sie zu etwas anderem. Denn ihre Bedeutung wird im Gespräch entwickelt und steht nicht nur als Kommentar zum Bild, sondern als metareflexive Weiterentwicklung vor allem des Spracherlebens. Busch betont: „the image, the caption, and the spoken (or written) interpretation of the image form a whole“ (2018a: 6). Die Studierenden wechseln dabei von der Innenperspektive des eigenen Erlebens zur Außenperspektive in ihrer Erklärung.

Die Hälfte der Beiträge in diesem Band stehen – wie oben schon erwähnt – direkt im Zusammenhang mit der Gastprofessur von Brigitta Busch im Wintersemester 2019/20 im Rahmen der Exzellenzinitiative des LILECs⁷. Die Stunden wurden von damaligen Studenten und Studentinnen des Fachs *German Linguistics* im internationalen Masterstudiengang *Language, Society and Communication* besucht. Ihre Arbeiten bilden die Grundlage der ersten drei Beiträge.

Die Studenten und Studentinnen kommen an die Universität Bologna mit vielen Erwartungen an die Studienzeit, die einerseits im Zusammenhang mit Bildungsidealen stehen, aber auch mit dem Wunsch, andere Personen zu treffen, andere Teile des Landes bzw. Europas durch den Kontakt mit Studierenden aus ganz Italien und durch ErasmusstudentInnen kennenzulernen. Es geht also um einen Lern- und Bildungsprozess, bei dem die sprachlichen Fähigkeiten ganz besonders noch einmal geschult werden und innere und äußere Mehrsprachigkeit erlebt werden kann.

Diese verschiedenen sprachlichen Repertoires der Studierenden spielen im Aufsatz von **Anna Nissen** und **Angelica Querci** eine besondere Rolle, denn sie analysieren die Gespräche, die die Studierenden über ihre Sprachenporträts geführt haben, aus linguistischer Sicht. Dabei geht es vor allem um das Kommunikationsverhalten und die Kennzeichen der gesprochenen Sprache. Besonders interessant ist, wie die Studierenden immer wieder ihre Mehrsprachigkeit einsetzen, um sich auszudrücken.

Caterina Cogorni und **Eva-Maria Thüne** beschäftigen sich in ihrem Aufsatz mit Farben, die in den Sprachenportraits der Studierenden benutzt und die in die Körpersilhouette eingezeichnet wurden. Es wird eine quantitative und qualitative Analyse vorgenommen und versucht, die Farbwahl in Verbindung mit den Sprachen zu interpre-

⁷ Die Exzellenzinitiative des Departments LILEC trägt den Titel DIVE-IN (*Diversità e Inclusione*) und wird vom italienischen Ministerium für Unterricht (*MIUR*) durch besondere Forschungsmittel gefördert. Genauere Informationen dazu: <https://lingue.unibo.it/it/dipartimento/premi-e-riconoscimenti/dipartimento-di-eccellenza-miur>.

tieren. Dabei stehen die Farben oft metaphorisch für komplexe Konzepte, die auch in der Beschreibung des Spracherlebens wieder vorkommen.

In den von **Brigitta Busch und Eva-Maria Thüne** interpretierten Texten geht es um „Spracherlebnisse“. Studierende berichteten vor der Beschäftigung mit dem Sprachenporträt von Situationen, in deren Mittelpunkt das Spracherleben steht. Ihre Aufgabe war es, ein solches Erlebnis auf knapp einer Seite so zu beschreiben, das Dritte es nachvollziehen konnten. Eine thematische Interpretation wurde dann gemeinsam im Gespräch in der Klasse versucht.

Zu den Arbeiten, die durch Brigitta Buschs Aufenthalt in Bologna inspiriert wurden, gehört auch die von **Isidora Andus**, die Sprachbiographien von SerbInnen in Berlin gesammelt hat. Diese Untersuchung steht im Zusammenhang mit anderen zuvor entstandenen Studien, in denen es um Sprachlern- und -verlernprozesse innerhalb bestimmter geschichtlicher Konstellation geht, wozu auch die Herausbildung und Veränderung sprachbezogener Haltungen und Ideologien gehört⁸.

Seit der Jahrtausendwende ist die Komplexität von Stadtsprachen unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit immer häufiger Gegenstand von Untersuchungen auch aus linguistischer Perspektive geworden (Blommaert 2010; Rindler, Schjerve und Vetter 2012). Metropolen wie Göteborg, Hamburg, Brüssel, Madrid (vgl. z.B. Extra und Yağmur 2004) wurden z.B. unter Rückgriff auf Zensusdaten beschrieben. Sprachliche Diversität an Wiener Schulen und in Wiener Familien allgemein stellten Brizić und Hufnagl 2011 dar und die zunehmende sprachinterne Differenzierung und Variation durch Sprachkontakt in Berlin wurde von Wiese 2012 behandelt.

Berlin ist auch das Zentrum der sprachbiographischen Analyse von Patrick Stevenson (2019), in der er das Spracherleben von fünf mehrsprachigen SprecherInnen in Neukölln auf der Grundlage von narrativen Interviews dokumentiert. Stevenson beschreibt, wie das Spracherleben die transnationalen Biographien und die Lebenswelt der SprecherInnen direkt und indirekt beeinflusst hat.

Auch **Francesco Farina** bezieht sich auf Berlin: Er geht von den Interviews im Berliner Wendekorpus und den Untersuchungen von Dittmar und Bredel (1999) aus und untersucht, wie BerlinerInnen den historisch einschneidenden Moment der Wende 1989 beschreiben, wie sie die Kommunikation zwischen Ost- und Westberlinern bewerten und was sie über ihr Spracherleben sagen.

Das Thema der Varietäten im Zusammenhang mit Bilingualismus wird von **Roberta Negri** aufgegriffen. Sie hat narrative Interviews zu Sprachbiographien im Elsass geführt und zeigt anhand einer Fallstudie, wie das Spracherleben im Spannungsfeld von Bilingualismus (Französisch, Deutsch) und Diglossie (Elsässer Ditsch und Standarddeutsch) in einem längeren historischen Zeitraum erinnert und verarbeitet wird. Fragen von Spracherhalt bzw. -verlust und Identitätskonstruktion werden hier aufgeworfen.

Die letzten drei Aufsätze verweisen stärker als die ersten auf die historische Dimension sprachbiographischer Forschung. In ihnen geht es nicht so sehr um das Abbilden des sprachlichen Repertoires in einem bestimmten Moment, sondern um die Perspektive auf das Aufwachsen in mehreren Sprachen und die lebensgeschichtliche Situierung von sprachlichen Erfahrungen über einen größeren Zeitraum, wenn historische Ereignisse spürbare Auswirkungen auf das Spracherleben haben können. Es sind daher Untersu-

⁸ Die Arbeit von Isidora Andus ist komplementär zu der von Marianna Menegus zu verstehen, die 2009 sprachbiographische Interviews mit in Berlin lebenden ItalienerInnen geführt hat (vgl. Menegus 2011) und zu der von Dania Santa Sansone mit in Stuttgart lebenden ItalienerInnen (Sansone und Thüne 2008).

chungen, in denen bestimmte SprecherInnengruppen im Rückblick über die Erfahrungen des Spracherwerbs, -wechsel und -verlusts in narrativen Interviews befragt wurden, ohne auch auf Sprachenporträts zurückzugreifen (vgl. Betten 2013 und Thüne 2019).

Mein Interesse an der Reflexion über Mehrsprachigkeit in Sprachbiographien hat viele Facetten: Ich habe mich mit historischen Formen der Mehrsprachigkeit beschäftigt, z.B. im sogenannten Israelkorpus, habe selbst ein Korpus mit narrativen Interviews zusammengestellt, das die Erfahrungen von jüdischen Kindern und Jugendlichen, die durch den „Kindertransport“ nach Großbritannien gelangt sind, betrifft (siehe Thüne 2019). Ich bin durch den Unterricht unmittelbar mit verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit beschäftigt (durch die Didaktik, die Reflexion über Spracherwerbsprozesse usw.). Nicht zuletzt bin ich selbst mehrsprachig und deswegen mit dem Spracherleben vertraut, mit den Fremd- und Selbstpositionierungen, die in verschiedenen sprachlichen, sozialen Kontexten vorkommen können (vgl. dazu auch Thüne 1998). Diese Ausgangsbasis führt dazu, begriffliche Dichotomien wie die von Muttersprachler vs. Nicht-Muttersprachler usw. zu hinterfragen.

Mit den in diesem Band gesammelten Beiträge möchten Anna Nissen und ich, die Herausgeberinnen, zeigen, wie Studierende ihr Sprachbewusstsein erhöhen können, indem sie ihr eigenes Sprachenporträt erstellen und ihre Sprachbiographie rekonstruieren. Die kreativen bildlichen Formen vermitteln einen guten Einstieg und schaffen eine individuelle Sensibilität für den Themenbereich. Die Durchführung und Auswertung von Dialogen zu Sprachbiographien bieten einen authentischen Sprech Anlass, bei dessen Auswertung auch viele Besonderheiten der gesprochenen Sprache vermittelt werden können. Gleichzeitig können Studierende durch das Sammeln von Sprachbiographien sich darin üben, kleine Korpora von multimodalen Daten zu erstellen, die sie mit Interpretationsverfahren eher soziolinguistischer und ethnographischer Tradition, wie das Erstellen und Auswerten von Fragebögen und das Planen und Durchführen von Leitfadeninterviews, verbinden können. Durch diese methodische Vielfalt sollen Impulse für weitere Studien zur innersprachlichen Mehrsprachigkeit gegeben werden, die in der sprachlichen Supersprachenvielfalt (*hyperdiversity*) der gegenwärtigen Migrationsgesellschaften immer noch ein Desiderat darstellen.

Literaturverzeichnis

- Betten, A. (2010) ‚Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz‘, in Franceschini, R. (Hg.), 29-57.
- Betten, A. (2011) ‚Zusammenhänge von Sprachkompetenz, Spracheinstellung und kultureller Identität – am Beispiel der 2. Generation deutschsprachiger Migranten in Israel‘, in Thüne, E.-M. und A. Betten (Hgg.), 55-88.
- Betten, A. (2013) ‚Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die „Jeckes“ in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität‘, in Deppermann, A. (Hg.), *Das Deutsch der Migranten*, Berlin: De Gruyter, 145-191.
- Blommaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brizic, K. und C.L. Hufnagl (2011) *Multilingual Cities ‚Wien‘. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen*, Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

- Bourdieu, P. (1990) *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien: Braumüller.
- Busch, B. (2010) ‚Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten‘, in Franceschini, R. (Hg.), 58-82.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2017) ‚Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben – The Lived Experience of Language‘, *Applied Linguistics* 38, 340–358.
- Busch, B. (2017a) ‚Biographical approaches to research in multilingual settings. Exploring linguistic repertoires‘, in Martin- Jones, M. und D. Martin (Hgg.) *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*, Abingdon: Routledge, 46-59.
- Busch, B. (2018) ‚Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung‘, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 93, 53–70.
- Busch, B. (2018a) ‚The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations‘. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 1–13. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP187_Busch_2016_Methodology_in_biograp.pdf
- Busch, B. und L. Reddemann (2013) ‚Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz‘, *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin* 11 (3), 23-33.
- Busch, B. und T. Busch (Hgg.) (2008) *Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoğlu*, Klagenfurt/ Celovec: Drava.
- Dittmar, N. und U. Bredel (1999) *Die Sprachmauer. Die Verarbeitung der Wende und ihre Folgen in Gesprächen mit Ost- und WestberlinerInnen*, Berlin: Weidler Buchverlag.
- Dobrovolskij, D. und E. Piirainen (2005) *Figurative Language. Cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Leiden: Brill.
- Extra, G. und K. Yağmur (Hgg.) (2004) *Urban Multilingualism in Europe*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Franceschini, R. (2001) ‚Sprachbiographien randständiger Sprecher‘, in Franceschini, R. (Hg.) *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*, Tübingen: Stauffenburg, 111–125.
- Franceschini, R. (Hg.) (2010) *Sprache und Biographie (Themenheft)*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40 (4).
- Gogolin, I. und U. Neumann (1991) ‚Sprachliches Handeln in der Grundschule‘, *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.
- Gumperz, J. J. (1964) ‚Linguistic and Social Interaction in Two Communities‘, *American Anthropologist* 66, 137-153.
- König, K. (2011) ‚Migration und Sprachidentität: Positionierungsverfahren in Sprachbiographien, in Thüne, E.-M. und A. Betten (Hgg.), 134-166.
- König, K. (2014) *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*, Berlin: De Gruyter.
- Kramersch, C. (2009) *The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G., und T. van Leeuwen (2001) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Oxon/New York: Routledge.
- Krumm, H.-J. (2002) ‚Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen‘ – Sprachenporträts: ein Zugang zu Sprachbiographien‘, *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 76, 197-202.

- Krumm, H.-J. und E.-M. Jenkins (2001) *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Lakoff, G. und M. Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menegus, M. (2010) ‚Formulierung, Reformulierung und Code-switching: Mündliche Textherstellung in Sprachbiographien italienischer Migrantinnen in Berlin‘, in Thüne, E.-M. und A. Betten (Hgg.), 195-225.
- Merleau-Ponty, M. (1974) *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: De Gruyter.
- Pavlenko, A. (2007) ‚Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics‘, *Applied Linguistics* 28 (2), 163-188.
- Purkartshofer, J. (2010) ‚Sprachliche Räume als Teil multilingualer Familienentwürfe – ausgesprochene Erwartungen werdender Eltern‘, in Thüne, E.-M. und A. Betten (Hgg.), 261-291.
- Rindler Schjerve, R. und E. Vetter (2012) *European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges*, Bristol: Multilingual Matters.
- Sansone, S. D. und E.-M. Thüne (2008) ‚Sprachbiographien italienischer Migranten in Deutschland‘, in *AION, Sezione germanica*, N.S. XVIII.1, 183–211.
- Stevenson, P. (2019) *Language and Migration in a Multilingual Metropolis. Berlin Lives*, London: Palgrave Macmillan.
- Thoma, N. (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*, Bielefeld: Transcript.
- Thüne, E.-M. (1998) ‚Estraneità nella madrelingua‘, in Thüne, E.-M. (Hg.) *All'inizio di tutto la lingua materna*, Torino: Rosenberg & Sellier, 57–92.
- Thüne, E.-M. (2010) ‚Sprachbiographien: empirisch und literarisch‘, in Bürger-Koftis, M., H. Schweiger und S. Vlasta (Hgg.) *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens Verlag, 59–80;
- Thüne, E.-M. (2019) *Gerettet. Berichte von Flucht und Emigration nach Großbritannien*. Berlin-Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Thüne, E.-M. und A. Betten (Hgg.) (2010) *Sprache und Migration*, Rom: Aracne.
- Topfink, D. (1994) *Sprachbiographie und Sprachstörung: Fallstudien zur Textproduktion bei birnorganischen Erkrankungen*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Wiese, H. (2012) *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*, München: Beck.

Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits

Anna Nissen & Angelica Querci*

In diesem Beitrag werden Beispiele für das Erstellen von kleinen mündlichen Korpora und deren Interpretation im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Das Material dafür stammt aus einem Unterrichtsprojekt zum Thema Sprachenportrait und gesprochene Sprache, das im akademischen Jahr 2019/2020 unter der Leitung von Prof. Eva-Maria Thüne und Prof. Brigitta Busch im Masterstudiengang ‚Language, Society and Communication‘ an der Universität Bologna durchgeführt wurde.

Im ersten Teil werden die Vorgehensweise bei der Erstellung des Korpus sowie die untersuchte Gruppe vorgestellt. Anschließend wird ein Dialog auf inhaltlicher Ebene untersucht, wobei der Fokus auf dem thematischen Aufbau liegt. Es folgt eine ausführliche Untersuchung der relevanten Aspekte der eingesetzten Formulierungsverfahren sowie des gezeigten dialogischen Verhaltens in den Gesprächen über die Sprachenportraits. An einem weiteren Dialog werden die Gesprächsführung sowie das Code-switching noch einmal verdeutlicht. Zum Abschluss wird ein Ausblick darauf geboten, welchen Nutzen, aber auch welche Grenzen das Erstellen von und Sprechen über Sprachenportraits als Teil des (universitären) Fremdsprachenunterrichts im Bereich der gesprochenen Sprache hat.

Keywords: Sprachenportrait, Spracherleben, mehrsprachiges Repertoire, gesprochene Sprache, Codeswitching, Fremdsprachendidaktik

1. Einleitung

Im universitären Fremdsprachenunterricht spielt die Mehrsprachigkeit der Studierenden noch zu oft keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle, wodurch eine wichtige Ressource ungenutzt bleibt. Sprachbiographisches Arbeiten im Unterricht bietet einen guten Ausgangspunkt, um dies zu ändern: Dazu eignet sich der Einsatz der von Gogolin und Neumann 1991 und Krumm/Jenkins 2001 vorgeschlagenen und von Busch (u.a.

* Anna Nissen, Universität Bologna, anna.nissen@unibo.de & Angelica Querci, Universität Bologna, querci.angelica@hotmail.it. Der Beitrag ist eine Weiterentwicklung von Angelica Quercis Masterarbeit mit dem Titel „Die gesprochene Sprache italienischer Studenten mit Deutsch als L2. Analyse von Dialogen über Sprachbiographien“, mit der sie im Oktober 2020 ihren Abschluss im Studiengang „Language, Society and Communication“ an der Universität Bologna erreichte. Für die Abschnitte 1, 3, 5 und 6 ist Anna Nissen verantwortlich, die Abschnitte 2 und 4 stammen von Angelica Querci. Unser herzlicher Dank gilt Prof. Eva-Maria Thüne für die fachliche Unterstützung und Beratung bei der Erstellung dieser Arbeit.

2013, 2017) weiterentwickelten Sprachenportraits, bei dem Abbildungen von Körper-silhouetten zur Verfügung gestellt werden, in denen Sprachen durch das Ausmalen mit verschiedenen Farben dargestellt werden können. Durch diesen multimodalen Ansatz wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, ihre eigene Mehrsprachigkeit, d.h. ihr Sprachrepertoire (Gumperz 1964 und daran anschließend Busch 2013, 2017), zu erkunden und zu reflektieren, was nicht nur auf die verschiedenen, im schulischen oder universitären Kontext erworbenen Fremdsprachen abzielt, sondern oftmals auch dazu führt, dass unerkannte Potenziale entdeckt werden (vgl. Einleitung zu diesem Band). Dazu gehören z.B. das zweisprachige Aufwachsen mit einer Sprache mit einem so genannten niedrigen sozialen Prestige, deren „Funktionalität bzw. der ‚Marktwert‘“ als nicht hoch genug angesehen wird, vgl. Oppenrieder und Thurmair 2003: 48 (in der hier untersuchten Gruppe ist das Albanische ein Beispiel dafür), und das Zutagetreten von den im Universitätsalltag oft ‚unsichtbaren‘ Dialekten (in Bologna z. B. die Dialekte Südtaliens, insbesondere das Neapolitanische und weitere Dialekte aus Kampanien), wodurch die Studierenden einen neuen Zugang zu diesem Bereich ihrer Identität erhalten. Zentral ist dabei das Konzept des Spracherlebens, das Busch (2013: 18-19) als die Frage danach formuliert, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachliche Interagierende wahrnehmen“. Die körperlich-emotionale Dimension des Spracherlebens und das sich Bewusstwerden des individuellen mehrsprachigen Repertoires treten bei der Arbeit an den Sprachenportraits deutlich zutage, wie insbesondere im dritten und fünften Abschnitt an zwei Dialogen exemplarisch aufgezeigt wird.

Daneben ermöglicht der Einsatz der Sprachenportraits im Unterricht den Erwerb wichtiger fachlicher Kompetenzen, denn nach dem Erstellen des eigenen Sprachenportraits werden die Studierenden aufgefordert, sich mündlich in selbstgewählten Zweierpaaren gegenseitig ihre Sprachenportraits vorzustellen, das Gespräch aufzuzeichnen und die so erstellten Aufzeichnungen mithilfe des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT2, vgl. Selting et al. 2009 und Knöbl und Steiger 2006)¹ zu transkribieren. Sie beschäftigen sich mit dem sprachlichen Ausdruck von Formulierungsverfahren (vgl. u. a. Schwitalla 2011: 173-174) und analysieren diese Phänomene der gesprochenen Sprache (zu deren Relevanz für den DaF-Unterricht vgl. u.a. Schwitalla 2010).

2. Vorstellung der Vorgehensweise und der Gruppe

2.1 Die Vorgehensweise

Jedes Individuum hat ein eigenes sprachliches Repertoire (vgl. Busch 2012), auf das es täglich zurückgreift und das aus sprachlichen und kommunikativen Ressourcen besteht. Es handelt sich dabei um Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente und nicht zuletzt auch um regionale und dialektale Varietäten, die dafür sorgen, dass, mit Busch 2012 gesprochen, „niemand [...] einsprachig“ ist. Diese Arbeit analysiert, wie das sprachliche Repertoire einer Gruppe italienischer Studierender ihre Dialoge beeinflusst, wenn sie auf Deutsch sprechen, dabei aber auch auf andere Ressourcen ihres Repertoires zurückgreifen.

¹ Vgl. dazu Anm. 2 und 3 sowie die Zusammenfassung zentraler Transkriptionssnormen im Anhang dieser Arbeit.

Das Projekt sah drei Phasen vor: In der ersten Phase erhielten die Studierenden die leere Sprachsilhouette und wurden aufgefordert, ihr persönliches Sprachenporträt zu erstellen, indem sie mit verschiedenen Farben die unterschiedlichen Körperteile (vgl. Busch 2018: 62-63 sowie die Einleitung zu diesem Band) ausmalten. Jede gesprochene Sprache – inklusive der Muttersprache und der Dialekte – sollte mit einer Farbe und einem Körperteil verbunden werden. Die Studierenden sollten das Sprachenporträt frei entwickeln und dabei über ihre Sprachen und deren Bedeutung in ihrem Leben nachdenken. In der zweiten Phase bildeten die Studierenden Paare und sollten sich über ihre Sprachenportraits verständigen, wobei sie durch Fragen und Antworten ihre jeweiligen Entscheidungen begründeten. Diese Gespräche wurden aufgezeichnet, damit sie die Dialoge in der dritten Phase mithilfe des GAT2-Systems transkribieren sollten. Im Unterricht wurden dazu verschiedene Ebenen von Transkripten, nämlich das Minimal- und das Basistranskript, besprochen, sodass diese Kenntnisse zumindest zum Teil in die Praxis umgesetzt werden.² Direktes Ziel dieses Unterrichtsprojekts ist es, die Mehrsprachigkeit der Studierenden auf diese nicht-sprachliche Weise darzustellen und ihnen die Möglichkeit zu geben, die subjektive Wahrnehmung ihrer Mehrsprachigkeit zu erkunden. Darüber hinaus betrachten die Autorinnen dieses Beitrags die Strategien, die die Studierenden verwenden, um ihre Schwierigkeiten beim Deutschsprechen zu überbrücken.

Weiterhin wird in der Analyse der soziale und intersubjektive Charakter sprachlichen Handelns in den Fokus genommen, weil die Studierenden darüber nachdenken müssen, welche Erfahrungen und Assoziationen die bekannten Sprachen auslösen können, und später ihre Auswahl in den Sprachenportraits begründen sollen. Aus der Analyse wird deutlich, dass die Verbindungen zwischen Farben, Körperteilen und Sprachen zumeist nicht zufällig sind, sondern z.B. von Lieblingsfarben, Erinnerungen der Kindheit, positiven oder negativen Gefühlen gesprochen wird, die die Sprachen selbst evozieren oder die mit einer bestimmten positiven oder negativen Erfahrung verbunden sind (zur Bedeutung der Farben siehe den Beitrag von Cogorni und Thüne in diesem Band).

2.2 Die Gruppe

Die italienischen Studierenden, deren Material hier vorgestellt wird, waren zum Zeitpunkt des Projekts zwischen 24 und 26 Jahre alt und besuchten das erste oder zweite Jahr des Masterstudiengangs „Language, Society and Communication“ in Bologna, wo sie neben Deutsch (Sprachniveau nach GER B2 – C1+) auch noch eine weitere Fremdsprache studierten. Insgesamt ist ihr sprachliches Repertoire äußerst vielfältig, da alle Studierenden über einen Bachelorabschluss in Fremdsprachen verfügen und aus verschiedenen Regionen Italiens stammen: Sieben von ihnen kommen aus Süditalien (Sizilien (1),

² In diesem Beitrag wird in erster Linie mit Minimaltranskripten gearbeitet, wobei einige Besonderheiten durch Kommentare angefügt werden; nur im Fall von Beispiel 17 wurde ein Basistranskript erstellt. Das Minimaltranskript enthält den Wortlaut der Redebeiträge und die wichtigsten Informationen zur Verlaufsstruktur des Gesprächs wie Überlappungen und Pausen. Im Basistranskript werden Turns in Intonationsphrasen segmentiert, die durch einen kohäsiven Tonhöhenverlauf als zusammenhängende Einheiten wahrgenommen werden. Zu den Auffälligkeiten, die hier auch im Minimaltranskript annotiert werden, zählt der Abbruch ohne Glottalverschluss (vgl. Selting et al. 2009: 374, Anm. 24), der typisch für italienische MuttersprachlerInnen ist, sowie Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen mit Extension und die Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise.

Basilikata (1), Apulien (2) und Kampanien (3)); sieben aus Mittelitalien (Marken (2), Toskana (3), Latium (2)) und acht aus dem Norden (Emilia-Romagna (4), Friaul (1), Venetien (2) und Piemont (1)). Darüber hinaus sprechen alle Studierenden neben Italienisch eine oder mehrere europäische Sprachen, nämlich Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch bzw. Deutsch. Einige von ihnen sprechen weitere Sprachen wie Russisch (5), Portugiesisch (3), Schwedisch (2), Arabisch (1), Albanisch (1) und Rumänisch (1). Außerdem zeigt sich der regionale bzw. dialektale Einfluss in der Wahrnehmung und bei der Beschreibung des eigenen Repertoires deutlich, vor allem bei denjenigen, die aus Süd- und Nordostitalien kommen, wo Dialekte und regionale Varietäten noch stärker verbreitet sind (vgl. Avolio 2011). Diese sprachliche Vielfalt hat sich auch auf die Gespräche ausgewirkt, wie aus den zahlreichen Fällen von Code-switching hervorgeht. Neben dem Codeswitching sind auch weitere sprachliche Phänomene zu bemerken, z.B. Pausen und Reparaturen. Diese Phänomene, die in den meisten Fällen die Vorstellung von etwas vermitteln, das mühsam hervorgebracht wird, bestätigen Riehl (2014: 102), der zufolge „die Sprecher in die andere Sprache wechseln, wenn sie Schwierigkeiten haben, das, was sie sagen möchten, in der Sprache der Interaktion auszudrücken“.

3. „Mit der deutschen Sprache habe ich sozusagen angefangen zu laufen“: Thematischer Aufbau eines Dialogs über ein Sprachenportrait

Zu Beginn soll an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden, wie eine Studentin, IG, ihr sprachliches Repertoire anhand ihres Sprachenportraits im Dialog schildert. Dabei werden bereits bestimmte sprachliche Merkmale sichtbar, die Ausdruck von Formulierungsverfahren sind (vgl. Fiehler 2016), welche später im vierten Abschnitt ausführlich behandelt werden. Auffällig ist, dass es sich bei dem Sprachenportrait von IG (Abb. 1) um ein sehr farbenfrohes Portrait handelt, das mit kräftigen, leuchtenden Farben ausgemalt wurde. In die Silhouette hat IG außerdem Mund und Ohren eingezeichnet. Da die Studentin dies im Laufe des Gesprächs selbst anspricht, wird darauf an späterer Stelle eingegangen. Im Vergleich dazu wirken andere Portraits (vgl. z. B. Abb. 2 in diesem Beitrag) weniger bunt, was erneut die Einzigartigkeit der jeweiligen Portraits zeigt.

IG beginnt ihre Erklärung mit einer Auflistung der sieben von ihr im Sprachenportrait dargestellten Sprachen, wobei ihr unmittelbar auffällt, dass eine Sprache fehlt:

- (1)
und ich habe Französisch vergessen, weil ich habe da nicht wirklich gedacht und, ich habe das zu spät,/ ich hab zu spät bemerkt, dass Französisch fehlte und deswegen/ ich sage das/ ich habe komplett vergessen, weil ich denke, ich habe in die letzten Jahren nicht viel Französisch gesprochen.³

³ In den Abschnitten 3, 5 und 6 wird mit einfachen orthographischen Transkripten gearbeitet, da es in erster Linie um die inhaltlichen Aspekte der Gespräche, d.h. die Darstellung des sprachlichen Repertoires und des Spracherlebens, geht. In Abschnitt 4 hingegen liegt der Fokus stärker auf den Phänomenen der gesprochenen Sprache, weshalb auf die Regeln des Minimaltranskripts nach GAT2, erweitert um einige Aspekte des Basistranskripts, zurückgegriffen wird (vgl. Anm. 2). Eine Übersicht über die hier verwendeten GAT 2-Transkriptionkonventionen finden sich im Anhang dieser Arbeit.

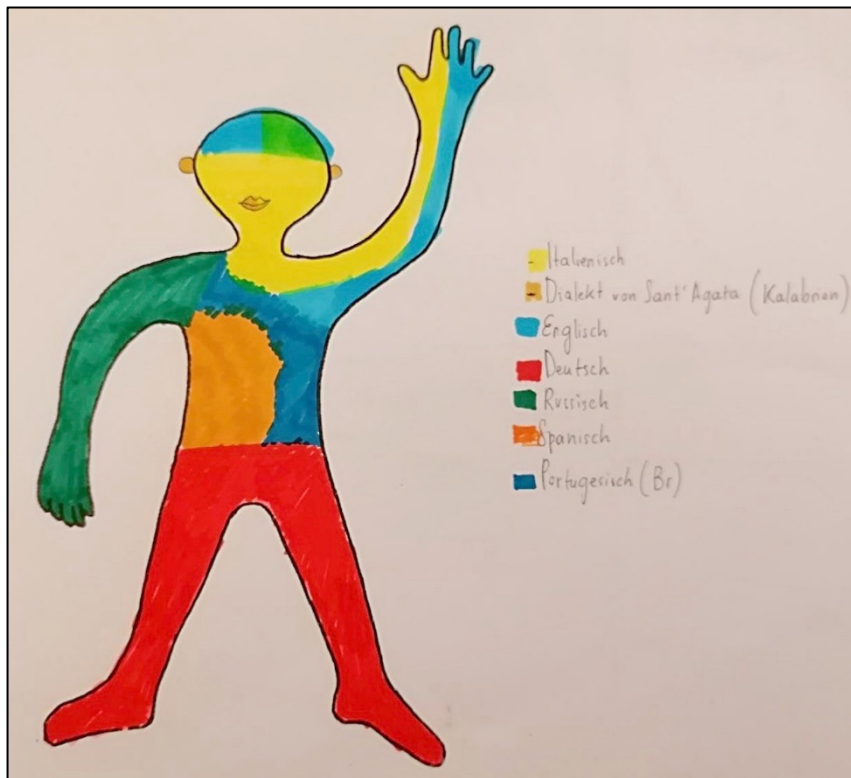


Abbildung 1: Sprachenportrait von IG

Die Gesprächspartnerin AD greift unterstützend und analysierend ein:

- (2)
ja, und das ist auch ein Signal für wie empfindest du die französische Sprache.

IG reagiert darauf und führt weiter aus:

- (3)
01 ja, aber, zum Beispiel vor zwei Tage habe ich Französisch gesprochen mit einem
02 Freund und ich konnte was sagen, also ja, ich konnte ziemlich viel sagen, [...] aber
03 man versteht mich, okay, und ich finde das auch sehr interessant, weil ich hab
04 Französisch fünf Jahre lang gelernt [...] danach als ich die Universität angefangen
05 habe, hab ich entschieden, ich wollte kein Französisch mehr lernen, und deshalb hab
06 ich Russisch gewählt und auch Deutsch und Englisch.

Die Sprecherin versucht an dieser Stelle im Gespräch selbst zu ergründen, warum sie die französische Sprache bei der Erstellung ihres Sprachenportraits vergessen hat und führt es letztlich auf die seltene Verwendung in den letzten Jahren zurück, auch wenn sie angibt, die Sprache jederzeit reaktivieren zu können, sollte es nötig sein. Deutlich tritt hier zutage, wie fließend Konzepte wie das Beherrschen und Vergessen von Fremdsprachen sind, wie es z.B. im ‚Dynamic Model of Multilingualism‘ von Herdina und Jessner 2002 beschrieben wird, das besagt, dass die Sprachkenntnisse eines Individuums beständigem Wandel unterliegen, der den sich verändernden kommunikativen Bedürfnissen der Person geschuldet sind. Dies belegt auch die weitere Ausführung IGs, die sich bewusst dafür entschieden hatte, trotz der vielen Jahre des Schulunterrichts an der Universität nicht

Französisch, sondern Russisch zu studieren. Diese Bemerkung stellt für sie die Überleitung zur ersten ausführlich beschriebenen Sprache dar, dem Deutschen:

- (4)
01 Also zuerst, Deutsch ist rot, also, das ist die Farbe der Liebe, weil ich einfach/ ich
02 liebe die deutsche Sprache. Und Deutsch sind meine Beine, weil/ also, das ist meine
03 Lieblingssprache. Ich habe meine erste Arbeitserfahrung in Deutschland gemacht und
04 auch mein Erasmus dort gemacht und dort hab ich für das erste Mal allein gewohnt,
05 also, ich/ich hab immer/früher habe ich immer mit meiner Familie gewohnt, und
06 niemals allein, und deshalb sind meine Beine, weil mit der deutschen Sprache habe
07 ich sozusagen angefangen zu laufen.

Beide Beine, bis knapp über Bauchnabelhöhe, sind in leuchtendem Rot gefärbt, wobei die Sprecherin durch die Farbwahl ihre positive emotionale Beziehung („Liebe“ und „Lieblingssprache“, Z. 01-03) zu der Sprache ausdrückt. Durch die Wahl des Körperteils Beine hebt sie zusätzlich hervor, dass sie auf Deutsch in Deutschland wichtige Entwicklungsschritte gemacht hat (erste Arbeitserfahrung, Z. 03, zum ersten Mal alleine wohnen, s. Z. 04). In dieser Beschreibung tritt deutlich das zutage, was Busch (2013: 18-20 und 2015) als „Spracherleben“ bezeichnet: IG nimmt ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache als sehr positiv wahr, denn sie ist mit der und durch die Sprache eigenständig geworden, wie sie in ihrer Beschreibung durch die Metapher des „Laufenlernens“ (Z. 06-07) zum Ausdruck bringt. Auf der Grundlage der Visualisierung in der Silhouette des Sprachenportraits wird hier auch in der anschließenden Beschreibung die körperlich-emotionale Dimension hervorgehoben: IG erlebt die deutsche Sprache auch als ein Instrument zur Selbstermächtigung und Emanzipation.

Ganz anders hingegen ist ihr Verhältnis zur russischen Sprache, die sie grün in dem herunterhängenden Arm einzeichnet:

- (5)
Und danach Russisch ist der rechte Arm und ich hab gedacht, dieser Arm bewegt sich nicht, und so fühle ich mich mit der russischen Sprache, also ich kann nicht wirklich Russisch sprechen, weil ich hab viel Grammatik gelernt, aber nie das wirklich gesprochen.

Die Sprecherin beschreibt an dieser Stelle sowohl ihr Verhältnis zu ihren beiden im Studium gewählten Sprachen als auch die Art und Weise, wie sie gelernt und verwendet hat: Während Deutsch eine zentrale Rolle in ihrem Leben einnimmt, sie eine Entwicklung spürt und sie sich der Sprache auch emotional verbunden fühlt, verkörpert Russisch für sie persönlich Stillstand, da sie sich trotz russischer und ukrainischer Freunde, mit denen sie die Sprache verwendet, wie sie im weiteren Verlauf des Gesprächs ausführt, „wie blockiert“ fühlt. Sie fügt jedoch hinzu, dass Grün die Farbe der Hoffnung sei und auch die ebenfalls grün gefärbte Hand darauf hinweisen solle, dass sie die Sprache in Zukunft weiter benutzen wolle. Die Schilderung des Sprachenportraits erfolgt mit deiktischen Referenzen in Bezug auf die Figur, d.h. die Sprecherin betrachtet nicht das Sprachenportrait von außen, sondern versetzt sich in ihrer Schilderung in es hinein, was aus der Benennung von rechts und links hervorgeht und auf sprachlicher Ebene durch das Personalpronomen „ich“ aufgegriffen wird: IG *ist* die dargestellte Figur, wie es auch Busch (2013: 23-24) zur leiblichen Dimension des Spracherlebens beschreibt.

In ihrer Beschreibung fährt IG mit Englisch fort, für das sie Blau gewählt hat und das sie, gemeinsam mit Gelb für Italienisch, in dem erhobenen linken Arm und im Kopf eingezeichnet hat:

- (6)
01 Ich fühle mich wie zweisprachig, vielleicht auch wenn ich/wenn mein Englisch nicht
02 so perfekt ist, aber das ist ein Gefühl und ja, das ist auch Italienisch und Englisch sind
03 halb und halb mein linker Arm, weil ich denke, dieser Arm bewegt sich und zeigt der
04 Welt, was bin ich, also ich bin halb Italienerin, aber halb/nicht Engländerin, sondern
05 Europäerin, europäisch, und ja deswegen, Englisch ist die Sprache der Welt.

An dieser Stelle wird das Thema Identität und Zugehörigkeit thematisiert, denn IG beschreibt ihr Verhältnis zur englischen Sprache, dank der sie sich als Europäerin, Teil einer offenen, mehrsprachigen Welt, beschreibt. Reflektiert hebt sie hervor, dass sie die Sprache zwar nicht perfekt beherrsche, aber sich dennoch gewissermaßen als zweisprachig fühle. Auch hier hat die Sprache ein ermächtigendes Moment inne (vgl. Busch 2013: 19).

Im Anschluss an diese Öffnung zur Welt geht IG auf den bereits in der anfänglichen Auflistung erwähnten süditalienischen Dialekt aus Sant'Agata, Kalabrien, dem Heimatdorf ihrer Eltern, ein, den die in Norditalien geborene und aufgewachsene Studentin zwar als Kind (wovon sogar eine Videoaufnahme existiert, s. Z. 02-03) „sehr gut“ gesprochen habe, nun aber nicht mehr:

- (7)
01 IG: Das ist/das sind meine Ohren und halb mein Mund, weil ich hab diesen Dialekt
02 viel gehört, aber nie wirklich gesprochen, also nur als ich ein Kind war, und es gibt
03 Videos von mir, als ich sehr gut Dialekt konnte, und jetzt habe ich alle diese Wörter
04 vergessen, also ich erinnere mich nicht, aber ich/wenn ich höre, ich verstehe –
05 AD: Also kannst nicht sprechen? –
06 IG: Ein bisschen, und wenn ich versuche, diese Spr/diesen Dialekt zu sprechen, dann
07 sagt meine Mutter, bitte hör auf, weil deine Aussprache ist schrecklich, und das ist
08 auch ihr Schuld, weil sie hat mir gesagt, dass ich konnte nicht/ich durfte kein Dialekt
09 sprechen, weil ich das manchmal in der Schule sprach, also in Padua –
10 AD: Also, das ist – ok, aber gefällt dir diese Sprache/dieser Dialekt? –
11 IG: Ja, ja, es gefällt mir sehr, ja.

IG spricht hier ein interessantes Phänomen an, nämlich den Verlust der Fähigkeit, den Dialekt ihrer Familie aktiv zu verwenden, obwohl sie dazu als Kind wohl imstande war, wovon sogar Aufnahmen als Beweismaterial existieren. Mit Hamers/Blanc (2000: 76-78) lässt sich hier von individueller Spracherosion und genauer noch von umweltbedingter Attrition sprechen, die auf den eingeschränkten Gebrauch der Sprache bzw. hier des Dialekts zurückzuführen ist. Um den Dialekt darzustellen, fügt sie der Silhouette Ohren und Mund hinzu, wobei die Ohren auf das passive Verstehen verweisen, was ihre Aussagen zu ihrer heutigen Verwendung des Dialekts unterstreicht. Auch soziolinguistische Aspekte spielen hier eine Rolle, wenn sie berichtet, dass ihr von der Mutter verboten wurde, in der Schule in Padua den süditalienischen Dialekt zu sprechen, vermutlich, um ihr eine mögliche ‚Stigmatisierung‘ als Südtalienerin zu ersparen (vgl. dazu auch die Abschnitte 4.3.1 und 5 in Bezug auf die Stellung der süditalienischen Dialekte). Ergebnis dieses Sprechverbots in der Kindheit ist aber, dass IG den Dialekt gar nicht mehr bzw., so die Beschreibung ihrer Mutter aus der Außenperspektive, nur mit einer „schreck-

lichen“ Aussprache spricht. IG selbst nimmt jedoch eine positive Wertung vor und gibt an, sich dem Dialekt dennoch emotional verbunden zu fühlen.

Zuletzt geht IG auf die beiden romanischen Sprachen Spanisch und (brasilianisches) Portugiesisch ein, die sie im Bauch eingezeichnet hat, da sie aufgrund der Ähnlichkeit zu Italienisch sehr „intuitiv“ für sie sind. Anschließend erfolgt der Wechsel der Gesprächsrollen, IG übergibt das Wort an AD:

(8)

IG: ja danke

AD: dankeschön

IG: (leise) ist das ein bisschen lang.

AD: okay, also, das ist mein Sprachportrait und ich habe vier/ fünf Sprachen repräsentiert.

Unter dem Gesichtspunkt des Gesprächsverlaufs erfolgt der Rollenwechsel problemlos, beide Gesprächsteilnehmerinnen finden sich sofort in die neue Rolle ein.

Zusammenfassend kann man sagen, dass IG in den gut neun Minuten, in denen sie im Gespräch mit AD ihr Sprachenportrait erläutert, der deutschen Sprache eine zentrale Rolle im Prozess des Erwachsen- und Selbstständigwerdens einräumt. Beginnend mit der Auflistung ihres umfangreichen sprachlichen Repertoires beschreibt sie Phänomene von Sprachverlust (im Fall des kalabrischen Dialekts), Fossilisierung (Einschätzung ihrer Russischkenntnisse), aber auch die Erschaffung einer europäischen, mehrsprachigen Identität, wobei sie Englisch gewissermaßen als Tor zur Welt deutet. Auf die vorgegebene Silhouette wird produktiv Bezug genommen, was durch das Beschreiben aus der Subjektperspektive deutlich wird. Nicht zuletzt zeigt sich einmal mehr die Bedeutung des Faktors Motivation, denn das Sprechen über ihr sprachliches Repertoire hat IG so sehr in den Bann geschlagen, dass sie sich am Ende sogar dafür entschuldigt, so lange gesprochen zu haben. In der Tat handelt es sich bei dem Gespräch des Paares IG–AD um die längste Aufzeichnung der untersuchten Gruppe (insgesamt 15:21 min, während sich die anderen Gespräche zwischen 6:30 und 14:00 min bewegen) und der Anteil von IG ist mit 9:10 min um 3 Minuten länger als der ihrer Partnerin AD.

4. Aspekte des sprachlichen und dialogischen Verhaltens in der untersuchten Gruppe

Nach dieser inhaltlichen und strukturellen Untersuchung eines vollständigen Gesprächs über ein Sprachenportrait soll nun auf zentrale Aspekte des sprachlichen und dialogischen Verhaltens in der untersuchten Gruppe eingegangen werden, wofür exemplarisch relevante Phänomene der gesprochenen Sprache mithilfe der gemäß den GAT2-Konventionen angefertigten Minimaltranskripte analysiert werden. Für die Gesprochene-Sprache-Forschung ist erst seit dem Aufkommen der Möglichkeit, Gespräche zu registrieren und wiederholt abzuspielen, eine linguistische Analyse möglich, denn man kann sich „nur beim wiederholten Hören [...] auf unterschiedliche Eigenschaften des Gesprochenen konzentrieren“ (Schwitalla (2011: 18). Zu beachten ist dabei, dass es sich bei den im Folgenden verwendeten Minimaltranskripten um überarbeitete Fassungen der im Unterricht von den Studierenden angefertigten Transkripte handelt. Auf die Problematik des Erstellens von Transkripten in einer Fremdsprache wird im sechsten Abschnitt dieser Arbeit eingegangen.

In der Analyse der Gespräche stehen die unterschiedlichen Formulierungsverfahren (vgl. für einen Überblick Fiehler 2016: 1243-1248) der Studierenden im Fokus, wobei „Formulieren“ mit Schwitalla (2011: 173)

nicht [heißt], dass für einen fertigen Gedanken eine passende sprachliche Form gefunden wird, sondern [...] die schöpferischen Bemühungen [meint] (Antos 1982, 100 ff.), im Verlauf des Sprechens Ausdrucksstrukturen zu finden, die dem, was man (eigentlich) sagen will, angemessen sind.

Es geht also um „alle diejenigen Äußerungsprozeduren, die ein Sprecher ‚ausprobiert‘ oder die ihm auch zur Hand sind, um Wissensinhalte in eine verstehbare sprachliche (nicht nur syntaktische) Form zu bringen“ (Schwitalla 2011: 174). Weiterhin ist es wichtig, dabei stets zu berücksichtigen, dass diese Verfahren des zögerlichen Formulierens sowohl vom Sprecher als auch vom Hörer initiiert werden können und damit Teil der Interaktion im Dialog sind. Es werden zunächst Verzögerungsphänomene wie Pausen, Vokal- und Spirantendehnungen und Reparaturen (vgl. Schwitalla 2011: 89-90) untersucht; anschließend sind Codeswitching und weitere Interferenzphänomene als Ausdruck der Vielsprachigkeit und des umfassenden Sprachenrepertoires der Sprecherinnen und Sprecher sowie als Formulierungsverfahren Teil der folgenden Analyse.

4.1 Problembearbeitungsverfahren: Pausen und Verzögerungsphänomene

Die Pausen sind das auffälligste Phänomen. Sie gehören einerseits zum regulären Sprechverhalten (vgl. Bose 1994: 121, dem zufolge beim Sprechen durchschnittlich nach 11 bis 13 Silben eine Pause gemacht wird), andererseits können sie insbesondere bei auffälligen Pausenmustern auch die Folge der Verwendung einer Fremdsprache sein. Es treten sowohl „stille“ als auch „gefüllte“ Pausen (s. u.) auf (letztere sind mit Schwitalla 2011: 75 als Gesprächspartikeln einzuordnen), deren Länge variiert und deren Positionen im Laufe des Gesprächs eine bestimmte Bedeutung haben. Am Anfang der Rede stellen sie häufig eine Planungszeit dar, um zu antworten oder um über neue Informationen nachzudenken, die der Sprecher einbringen will. Tatsächlich befinden sich laut Schwitalla (2011: 89) gefüllte Pausen dort, wo Wissensinhalte in einer sprachlichen Form eingefügt werden sollen. Außerdem weisen sie auf den Wunsch hin, weiterzusprechen. Andererseits kann eine Pause in der Endstellung aber auch ein Turnübernahmesignal sein, da es zeigt, dass der Sprecher die Versprachlichung seiner Gedanken beendet hat. Zu viele Pausen machen das Gespräch mühsam und sind Signale für die sprachliche und inhaltliche Unsicherheit des Sprechers.

Beispiele dafür sind (9) und (10):

(9) FD – VS (min 0.54-1.28)
 063 VS: °h äm:: (-) ((schnalzlaut)) äh und äh ich denke dass
 <<lachend>
 064 und ich> <<p> denke> dass äh sie äm teile äh meines äh_äh
 065 kulturellen_hintergrunds sind °h(schnalzlaut))
 066 dann hm äh habe ich äh mei:n kopf äh grau und äh blau äh:
 067 gefärbt °h äh: die: äh blau_äh farbe äh für äh das für_das
 068 englisch

In Beispiel (9) fallen die zahlreichen gefüllten Pausen auf, die hier einerseits auf Wortfindungsschwierigkeiten, andererseits auf das Bestreben nach der Sicherung der Sprecher-

rolle (vgl. Schwitalla 2011: 157), d.h. dem Festhalten an der Sprecherrolle hinweisen. Die von der Sprecherin VS verwendeten Gesprächspartikeln sind vor allem „äm“ und „äh“, zum Teil in gedehnter Form, z.B. in Z. 063. In Zeile 063-064 findet sich auch eine von Lachen begleitete Wiederholung, „ich denke, dass“, die im zweiten Anlauf nach Ausklingen des Lachens sehr leise gesprochen wird (im Text durch <<p>...> wiedergegeben). Das gesichtswahrende Lachen (vgl. Schwitalla 2011: 198) dient dabei der Überpielung der Unsicherheit der Sprecherin, die durch die vielen Pausen deutlich zutage tritt.

(10) ME – MF (min 2.55-4.20)

032 MF: äh:: russisch ist braun weil russisch für mich äh eine
 <<acc>
 033 sehr schwierige sprache ist> und_ähm: (-) äh: für mich war
 034 es sehr schwierig russisch_äh äh zu lernen und braun ist äh
 035 eine: dunkle farbe: die: äh (-) für mich
 036 ein bischen hm negativ ist °hh äh während franzö:sisch äh
 037 habe ich mit hellblau (.)gemalt weil: äh franzö:sisch:
 038 eine hm (-) äh be\ <<p>beruhigende:> sprache ist äh wie
 039 auch die hellblaue farbe: (.) und_äh (-) dann in den: äh: in
 040 den äh beinen habe ich: äh alle die sprache die ich kenne
 041 also französisch deutsch englisch und russisch °h
 042 dargestellt weil: sie die sprachen die: ich in meinem
 043 ba\ die: ich benutzen kann äh wenn ich: reise (-) und in
 044 den füßen nur italienisch weil_ähm (-) italienisch das
 045 fundament (.) in:\ so die wichtigste: sprache: meines
 046 lebens ist (.)

Beispiel (10) zeigt einundzwanzig gefüllte und zehn stille Pausen. Obwohl es sich bei letzteren um kurze (-) und Mikropausen (.) handelt, sind sie schon beim ersten Hören deutlich zu vernehmen und sie verlangsamen das Gespräch. Außerdem ist auch hier in Z. 038 eine Reduktion der Lautstärke festzustellen, die ein weiteres Zeichen von Unsicherheit ist. Auffällig auf der Ebene der Prosodie ist in Beispiel (10) gehäuft auftretende Vokal- bzw. Konsonantendehnung (dargestellt durch einen Doppelpunkt hinter dem gelängten Buchstaben, mehrere Doppelpunkte signalisieren eine ausgeprägtere Längenausdehnung), was das Gespräch weiter verlangsamt (z. B. „weil:“, „franzö:sisch“ in Z. 036-037 oder „in den:“ in Z. 039). Auch in Beispiel (9) sind Fälle von Vokaldehnung zu beobachten, aber sie sind in geringerer Zahl vorhanden (nur „mei:n“ in Z. 066). Möglicherweise handelt es sich dabei um Interferenzen aus dem Italienischen, wo gefüllte Pausen dank der oftmals auf Vokalen auslautenden Wörter häufig diese Form annehmen (vgl. Sciubba 2009: 246 sowie Frenguelli 2017: 49-50 für den Einsatz der „replicazione vocalica“, also Formen wie „ciaoooo“ oder „che noooiaa“, zur Erzeugung der Illusion von Mündlichkeit in schriftlichen Texten).

4.2 Formulierungsverfahren: Selbst- und Fremdkorrekturen, Expansionen

Die Sicht- bzw. vielmehr Hörbarkeit von Korrekturen stellt einen weiteren zentralen Aspekt gesprochener Sprache dar, die Schwitalla (2011: 34) auch als „Spuren der Gedankenbildung“ bezeichnet. Korrekturen lassen sich in selbst- und fremdinitiierte Korrekturen unterscheiden und sind damit ein typisches Phänomen dialogischen Sprechens. Sie enthalten drei Elemente: Das Reparandum, also den „Fehler“; die Reparatur, d.h. das Instrument zum Beheben des Fehlers, und die eigentliche Durchführung der

Reparatur, bei der der zu korrigierende Teil als „ungültig“ behandelt wird (vgl. Schwitalla 2011: 119).

Zunächst sollen einige Fälle der Selbstkorrektur betrachtet werden, ehe dann ein Beispiel für eine Fremdkorrektur angeführt wird.

(11) „wusste“ (AD – IG 2, min. 5.40-5.56)
 342 IG: (---) u:n:d: (.) was noch ah warum hast du? (-) weiss (-)
 343 gelassen <<dim> also (.) ni[cht alles>]
 344 AD: [ja ich weiß] nicht warum
 345 IG: [<<pp> zeich](.)nen>
 346 AD: [warum] <<acc> aber isch:\ich wei\weiß nicht\ich
 wusste
 347 nicht (-)> wie:_ich kann diese: (-) <<dim> so:> (1.4) der
 rest
 348 der korper

Beispiel (11) zeigt das probeweise Formulieren in der Mündlichkeit, das Versuchen und somit gewissermaßen Austesten verschiedener grammatischer Formen („ich wei/weiß nicht“) hin zur Selbstkorrektur der gesuchten Präteritumsform „ich wusste nicht“. Durch das beschleunigte Sprechtempo ist die Korrektursequenz auch prosodisch markiert, der Neustart setzt im ersten Versuch an der Silbengrenzen, im zweiten Anlauf dann am Phrasenanfang (Wiederholung von „ich“) an und folgt damit den syntaktischen Einheiten. Dieses frühzeitige Eingreifen in die eigene Sprachproduktion ist auf den präartikulatorischen Monitormechanismus zurückzuführen, bei der der Sprecher auf seine innere Stimme ‚hört‘ und die Äußerung noch vor Vollenden des Wortes abbricht (vgl. Riehl 2014: 54).

Eine weitere Form der Selbstreparaturen, nämlich die Expansion (vgl. Fiehler 2016: 1227-1228), findet sich in Beispiel (12):

(12) „das rational/meine rationale“ (AA – LT, min. 4.17-4.50)
 050 LT: [((schnalzlaut))] <<acc> ich habe meine> kopft äh blau für
 051 deutsch (---) gemalt? äh weil: äh:: deutsch stellt das
 rational
 052 /<<acc> meine> rationale körperteil dar (--) h° u:nd: (--) hm
 053 deutsch erinnert mich an: die syntax der satzbau u:nd an
 054 das: hm aussehen (-) der deutschen sprache ((schnalzlaut))
 u:nd

Die Sprecherin LT korrigiert durch eine Substitution „das rational“ (Z. 051) in „meine rationale Körperteil“ (Z. 052), was mit einer Erhöhung des Sprechtempos einhergeht. Dabei greift der postartikulatorische Monitormechanismus korrigierend ein, da LT die nicht intendierte Form zwar ausspricht, dann jedoch abbricht und mit erhöhtem Sprechtempo die gesuchte Form als Reparatur hinzufügt. Auf inhaltlicher Ebene wird hier ein gängiges Bild der deutschen Sprache reproduziert, dem zufolge sie als eindeutig und rational gilt, verdeutlicht auch durch die Bezugnahme auf die Syntax. Die Sprecherin verknüpft diese Stereotype in ihrem Sprachenportrait und dessen Beschreibung aber mit ihrem persönlichen Spracherleben: Der Kopf, der als Körperteil mit der ‚ratio‘, dem Verstand und der Vernunft, verbunden ist, ist für sie der Sitz der deutschen Sprache, Deutsch stellt gewissermaßen ihr rationales Körperteil dar, wie sie es ausdrückt. Dadurch wird die sprachideologische Verknüpfung im individuellen Spracherleben aufgelöst.

Das folgende Beispiel (13) zeigt eine Reparatur auf syntaktischer Ebene, die beim Wechsel der Gesprächsrollen auftritt, nämlich als AD die Sprecherrolle übernimmt:

(13) „ich bin dran“ (AD – SP, min. 4.10-4.19)
089 AD: (---) äh:: jetzt ist mein (-)\<<pp> s_mein>\(-) ich bin dran
090 (-) okay
091 SP: mh mh [((lacht))]
092 AD: [((lacht))] also für die farbe ich denke dass äh ich
(-)

Zur Sicherung der Sprecherrolle beginnt AD mit der Formulierung „jetzt ist mein“, die ohne Substantiv abbricht und möglicherweise durch eine Interferenzerscheinung mit der englischen Struktur „it’s my turn“ hervorgerufen wurde. Mit leiserer Stimme wiederholt er noch den zweiten Teil des Ausdrucks, ehe er sie in die idiomatisch korrekte Wendung „ich bin dran“, deren letztes Wort mit deutlichem Nachdruck gesprochen wird, korrigiert. Die Korrektur selbst schließt er mit der bekräftigenden Gesprächspartikel „okay“ ab, die diesen Wechsel der Sprecherrolle insgesamt kennzeichnet. Als dialogisches Verhalten lässt sich beobachten, dass die Hörerin SP die erfolgte Korrektur mit „mh mh“ und einem zustimmenden Lachen bestätigt, das AD ebenfalls aufgreift, ehe er mit seinen Ausführungen fortfährt.

Beispiel 14 führt uns schon in die Richtung des nächsten Abschnitts zum Thema Codeswitching, denn bei der hier vorgenommenen Selbstkorrektur geht es um die Behebung einer typischen Interferenzerscheinung aus dem Italienischen, nämlich der Verwendung des Verbs „studieren“ in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache:

(14) „studieren vs. lernen“ (AP – SM, min. 8.48-8.56)
235 SM: äh ich studiere oder (.) le\<<dim> lerne vielleicht>
[englisch]
236 AP: [ja lerne]
237 [würde ich sagen]
238 SM: [ja lerne] lerne englisch mein leben lang äh und
als ich

Die Sprecherin SM korrigiert sich nach kurzem Zögern selbst, drückt durch das angeschlossene „vielleicht“ allerdings noch einen leisen Zweifel aus, den ihr der Hörer AP durch seine unmittelbare Bestätigung „ja lerne“ jedoch sofort nimmt. Daraufhin gibt SM die komplette Phrase noch einmal korrekt wieder.

Das folgende Beispiel (15) zeigt die Einbeziehung eines nicht-sprachlichen Geräusches in die Selbstkorrektur, nämlich das Lachen:

(15) „<<lachend>>“ (AP – SM, min. 0.20-0.30)
09 AP: (.) äh also <<acc> zum beispiel habEn wir> italienisch die
10 venezian (.)vene (.)[<<lachend> venezianischer dialekt>]
11 SM: [zzz ((lacht))]
12 AP: entschuldigung (.) °h äh englisch (.) deutsch (-) dann

Das Lachen ist ein weiteres Mittel, um eine Reparatur zu vorzunehmen, was in diesen Gesprächen häufig auftritt. Es hat eine gesichtswahrende Funktion (vgl. Schwitalla 2011: 198) und dient dazu, einen Fehler verblassen zu lassen und die Störung der mehrmals wiederholten Korrekturen abubrechen. Deutlich tritt hier auch die Kooperation im Ge-

spräch zutage, die Hörerin SM greift unterstützend durch „z“ das Wort an der Stelle auf, an der der Sprecher AP abbricht.

Eines der wenigen Beispiele für ein Fremdreparatur aus dem hier behandelten Korpus findet sich in (16):

(16) „mehr genereller“ (AP – SM, min. 2.38-2.50)
 068 AP: (-) ((schnalzlaut)) <<acc> was wollte ich sag> äh ja (.)
 069 mehr genereller in italien?
 070 SM: ja <<lachend> mehr genelell (.) ge_ne_rel_ler>
 071 AP: ja ok ohne: mehr das ist die italienische [einfluss äh doch
 das
 072 verstehst du]
 073 SM: [<<lachend> ja
 074 natürlich>]

Diese Fremdreparatur ist in mehrfacher Hinsicht interessant, denn es lassen sich noch einmal verschiedene Strategien dialogischen Verhaltens daran festmachen: Der Sprecher AP verwendet „mehr genereller“, also eine für das Deutsche falsch verwendete doppelte Komparativform. Die Hörerin SM versteht, dass AP diesen Fehler gemacht hat und wiederholt ihn, wobei sie sich zunächst selbst verspricht („mehr genelell“), ehe sie ihn silbenweise wiedergibt („ge-ne-rel-ler“, Z. 70). Tatsächlich kennt die deutsche Sprache keine Doppelvergleichsstufe. Man kann hier die drei Elemente einer Reparatur beobachten: erstens das Reparandum „mehr genereller“ in der Äußerung von AD, zweitens die Reparatur durch SM, d.h. das Lachen, die Wiederholung des Fehlers und das silbenweise Wiedergeben und drittens die Durchführung der Reparatur von AP in dem Ausdruck „ja okay ohne mehr“. Der Fehler selbst ist, wie AD auch angibt, auf eine Interferenzerscheinung aus dem Italienischen zurückzuführen, wo die Komparativformen analytisch gebildet werden. Sehr schön zeigt sich hier das gegenseitige Helfen als Teil des kooperativen Dialogverhaltens. Das Gespräch dieser beiden Studierenden ist insgesamt von einem sehr aktiven Korrektur- und Dialogverhalten geprägt, auch an anderen Stellen lassen sich Beispiel für Selbstkorrektur finden, bei denen der/die GesprächspartnerIn den/die jeweils anderen darin bestärkt.

4.3 Formen mehrsprachigen Sprechens als Formulierungsverfahren

Ein wichtiger zu beobachtender Aspekt in den untersuchten Gesprächen betrifft den Ausdruck der Mehrsprachigkeit der SprecherInnen, der u.a. in den Formen mehrsprachigen Sprechens (vgl. Riehl 2014: 100) als Teil der Formulierungsverfahren zutage tritt. In den Gesprächen über die Sprachenportraits zeigt sich immer wieder ein entscheidender Aspekt des sprachlichen Repertoires: dass nämlich die Sprachen untereinander vernetzt sind und selbst wenn ein Gespräch in einer Hauptsprache, in diesem Fall Deutsch, geführt wird, die anderen Sprachen niemals komplett inaktiv sind, sondern mit oder ohne Absicht in das Gespräch einbezogen werden können. Die Studierenden sind sich dieses Aspekts bewusst und definieren sich zum Teil auch darüber, wie aus einigen Beispielen deutlich hervorgeht. In diesem Abschnitt soll daher untersucht werden, wie verschiedene Formen von Codeswitching, dem „Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion“ (Riehl 2014: 100), aber auch weitere Interferenzphänomene als mehrsprachige Formulierungsverfahren eingesetzt werden. Oftmals greifen die in Abschnitt 4.2 untersuchten

Reparaturen und die im Folgenden betrachteten Codeswitching-Phänomene ineinander und sind bei mehrsprachigen Individuen auch kaum separat zu untersuchen.

4.3.1 Fälle von funktionalem Codeswitching

Funktionales bzw. pragmatisch motiviertes Codeswitching kann aus unterschiedlichen Gründen erfolgen, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Die Riehl (2014: 102) zufolge häufigste Form von Codeswitching ist das Zitieren in einer anderen Sprache, wofür (17) ein Beispiel darstellt (zum besseren Verständnis im Basistranskript):

(17) „sei di Bolzano“ (GS – LB, min. 7.04-7.36)

0145 LB: hm:: das_ist_ein_sehr WICHTiges thema für_mIch, (.)
 0146 weil_ich_mit meinen WURzeln_äh verbUnden bin, (-)
 0147 und verteIdige(.) sie: (.) IMMER. (--)
 0148 du WEIßt_soga:r-
 0149 das_ich Wütend wErde-(.)
 0150 wenn ich jemanden Hö:re-(.)
 0151 der etwas SCHLECHtes über den sü:den sagt; (.)
 0152 zum_BEIspiel-(.)
 0153 wenn_die_leute uns_REden hören-
 0154 und MEHRmals_sagen. (.)
 0155 <<h> sei di bolZAno? (-)
 0156 [sei del trentIno?>] (---)
 0157 GS: [((lacht))]
 0158 LB: <<dim>!ES! (-)
 0159 !STÖRT! (-)
 0160 !MICH! (.) [!WIRKlich>]
 0161 GS: [((lacht))] °h (---) °h
 0162 <<lachend> ich WEIß_äh> (-)
 0163 <<acc> wie_du_reagierst-> (.)
 0164 und_äh(.) <<acc> ich_fühle_genAUso.>

Dieser Ausschnitt ist dem Gespräch zwischen zwei aus Süditalien stammenden Studentinnen entnommen, welches im fünften Abschnitt dieser Arbeit auch noch ausführlicher betrachtet wird. Inhaltlich geht es an dieser Stelle um das Thema Identität und die Sprecherin LB berichtet mit lebhafter Stimme über persönliche Erfahrungen, die sie als an ihrem Dialekt bzw. Akzent erkennbare Süditalienerin gemacht hat. In Z. 155-156 wechselt sie ins Italienische, um ein wörtliches Zitat anzuführen, „Sei di Bolzano? Sei del Trentino?“, vermeintlich ironische Fragen, die ihr aufgrund ihres Dialekts immer wieder gestellt wurden. Auch auf prosodischer Ebene ist die Äußerung deutlich als Zitat gekennzeichnet, die Sprecherin imitiert und parodiert durch einen deutlich überzogenen Fragestil die ursprüngliche Frage. Das Zitat kann an dieser Stelle gewissermaßen nur auf Italienisch gebracht werden und ist ein deutliches Beispiel der Aktivierung des ‚we-codes‘ (vgl. Blom und Gumperz 1972 und Gumperz 1982) zur Unterstreichung einer gemeinsamen Identität und dem Sich-Berufen auf gemeinsame bzw. ähnliche Erfahrungen. Die Hörerin GS bestärkt ihre Gesprächspartnerin, zunächst durch ein zustimmendes Lachen, dann auch durch verbale Bestätigung, „ich fühle genauso“.

Ebenfalls ein Beispiel für Codeswitching als Form des Zitierens findet sich in (18):

(18) „ruski“ (FD – VS 1, min. 0:51-1:23)

012 FD: vitalität und neuheit (-) in kopf habe ich auch ähm rus\die

013 russische sprache gefarbt <<acc> oder besser> ich habe nur
die
014 (-) <<acc> das wort> ruski äh geschrieben (.) im schwa:rz
u::nd
015 (-) der grund davor ist dass äh die rus\das russisch ist
016 für mich <<all> eine schwierige sprache> ähm ich muss
(-)immer
017 sehr viel darüber <<all> denken bevor zu sprechen und so
018 weiter> (.) u:nd es gibt viele rationalitä:t bei:m (-)
019 gespräch von russisch °h und dann in kopf <<acc> habe ich
auch>

Die Sprecherin FD berichtet über ihre Darstellung der russischen Sprache in ihrem Sprachenporträt. Sie erklärt, dass sie die Sprache nur durch das in Schwarz geschriebene Wort „ruski“ (dt. ‚Russisch‘) abgebildet hat, ohne einen Bereich des Porträts einzufärben wie bei den anderen eingezeichneten Sprachen. Das Wort „ruski“ in ihrer Beschreibung ist dabei als Zitat zu verstehen. Auch hier handelt es sich um die Darstellung des individuellen Spracherlebens, denn FD erläutert, dass sie die russische Sprache als sehr schwierig empfindet und sie für sie mit viel Nachdenken verbunden ist, was sie dann durch die Verbildlichung nicht in einer Farbe, sondern eben in einem ausgeschriebenen Wort zum Ausdruck bringt, ein Verfahren, das sich in keinem anderen Sprachenportrait der Gruppe findet und ein Zeichen des hohen Grads an Individualität der jeweiligen Zeichnungen ist.

Codeswitching vom Deutschen ins Italienische tritt in der untersuchten Gruppe ebenfalls als metakommunikative Äußerung bei Wortfindungsproblemen auf, ein Beispiel dafür findet sich in (19):

(19) „Come si dice deserto“ (AP – SM, min. 13.05-13.23)
350 SM: ich wählte die gelbe (.) farbe (.) äh (-) weil sie mich an
den
351 hm:: äh (---) <<acc> come si dice deserto>
352 AP: spe ähh (-) wüste [cre credo spe]
353 SM: [ja jaja] ja giusto [richtig
richtig]
354 AP: [ahh okay] [ah sì no è
vero]
355 è vero ((lacht))
356 SM: [also] sie erinnert mich an den (.) der wüstensand

Die Sprecherin SM möchte die Wahl der Farbe Gelb für die arabische Sprache erklären, findet für die zugrunde liegende Assoziation aber nicht das passende Wort auf Deutsch, weshalb sie auf Italienisch („come si dice deserto?“) um Hilfe bittet. AP hilft ihr daraufhin mit dem korrekten Begriff „Wüste“ aus, ebenfalls verbunden mit einem meta-kommunikative Codeswitching, nämlich der Zweifel ausdrückenden Hinzufügung „credo“.⁴ Die Sprecherin bestätigt zunächst, dass es sich dabei um das gesuchte Wort handelt und integriert es anschließend in der erweiterten Form des Kompositums „Wüstensand“ in ihre Erläuterungen. Deutlich tritt die hier die gegenseitige Unterstützung auf Dialogebene zutage, die viele der untersuchten Gespräche kennzeichnet.

⁴ Die Abbrüche von AP in Z. 352 erfolgen, anders als bei der Mehrheit der hier untersuchten SprecherInnen, mit Glottalverschluss, weshalb keine gesonderte Kennzeichnung durch das Backslash-Zeichen erfolgt, vgl. Anm. 3.

Nicht Wortfindungs-, sondern Ausspracheschwierigkeiten evozieren das Code-switching in den kampanischen Substandard im folgenden Fall (20):

(20) „non la so di sta parola“ (LB – GS, min. 3.02-3.20)

064 GS: ich glücklich (.) weil es bedeutete meine liebblingssprache
 065 zu benutzen (-) und äh (.) mit mutterspra\(.)
 066 [mutter_<<lachend> sprach_lern>]
 067 LB: [((lacht))]
 068 GS: °h <<lachend> zu sprechen> (-) [<<acc> non la so di sta
 069 parola>]
 070 LB: [((lacht))]
 071]
 072 GS: <<lachend> am Anfang> °h war es (.) nicht einfach °h

Die Sprecherin GS versucht, das Wort „Muttersprachler“ auszusprechen, aber sie verhaspelt sich mehrmals, was zu verschiedenen Selbstreparaturen und einer silbenweisen Aufteilung des Wortes führt. Anschließend kommentiert GS metalinguistisch diese Ausspracheprobleme, indem sie in Z. 068-069 sehr schnell gesprochenen den Satz „non la so di ’sta parola“ einschiebt (hier ist ‚non la so dire questa parola‘ auf Italienisch gemeint, also ‚ich kann dieses Wort nicht aussprechen‘), woraufhin sowohl die Sprecherin GS als auch die Hörerin LB mit gesichtswahrendem Lachen reagieren (vgl. Schwitalla 2011: 198). Neben der kommentierenden Funktion ist dieses Codeswitching in den Dialekt auch ein klares Beispiel des ‚we-codes‘, der für die beiden Gesprächspartnerinnen stärker noch als das Standarditalienische der süditalienische Dialekt ist, auf welchen sie in als problematisch gewerteten Gesprächssituationen zurückgreifen.

4.3.2 Codeswitching als Ausdruck des mehrsprachigen Repertoires

Neben den im vorherigen Abschnitt angeführten Fällen von funktionalem Codeswitching in die Erstsprache Italienisch bzw. in die italienischen Dialekte treten auch Fälle auf, in denen die SprecherInnen von Deutsch zu Englisch oder zu anderen von ihnen gesprochenen Fremdsprachen wechseln. Die Studierenden setzen dabei ihr mehrsprachiges Repertoire ein, einerseits, um sich verständlich zu machen, andererseits auch, um damit zu ‚spielen‘ und die ihnen gemeinsame Mehrsprachigkeit identitätsstiftend als eine Art von ‚we-code‘ zu verwenden. Die englische Sprache ist von den meisten der Studierenden als erste Fremdsprache gelernt worden und deswegen verwenden die SprecherInnen oftmals Englisch statt Deutsch, und zwar sowohl wenn sie nicht die deutsche Übersetzung kennen als auch wenn sie einige Termini in ihr umgangssprachliches, alltägliches Sprechen integriert haben und davon ausgehen können, dass ihre GesprächspartnerInnen diese Sprache ebenfalls beherrschen.

Die Beispiele (21) und (22), die aus demselben Dialog zwischen den Studentinnen FD und VS stammen, zeigen Fälle von Codeswitching ins Englische.

(21) „that’s all“ (FD – VS 1-2, min. 4.01-4.04/min. 0.00-0.16)

050 FD: <<acc> das ist alles> [((lacht))]
 051 VS: [((lacht))] that’s all (--) äh also
 052 das ist mei:n (-) body language portrait und (-) da meine
 053 mutter apulierin ist und mein vater sizilianer hab ich mei:n
 054 äh herz in <<lachend> zwei teile geteilt>

Dieses Beispiel bildet den Moment ab, in dem der Wechsel der Sprecherrollen dialogisch vorbereitet wird: die Sprecherin FD ihren Gesprächsbeitrag („turn“) mit dem Worten „das ist alles“, welche die neue Sprecherin auf Englisch mit „that’s all“ aufgreift und dann in die Beschreibung ihres Sprachenportraits startet, das sie, wiederum auf Englisch, als „body language portrait“ (Z. 052) bezeichnet. In Z. 051 handelt es sich bei „that’s all“ um Gesprächspartikeln im weiten Sinne (vgl. Schwitalla 2011: 157) bzw. um einen gezielt eingesetzten Diskursmarker (Blühdorn, Foolen und Loureda 2017), der das Ende des ersten Redebeitrags unterstreicht und der neuen Sprecherin VS zugleich Bedenkzeit verschafft, ehe sie nach einer stillen Pause mittlerer Länge das Wort übernimmt. Die Wahl der englischen Sprache an dieser Stelle hat etwas Spielerisches und charakterisiert zugleich das gesamte Gespräch zwischen FD und VS, wie in Beispiel (22) weiter verdeutlicht wird. FD hatte kurz zuvor noch über ihre Auffassung der englischen Sprache als *Lingua franca* berichtet, wodurch klar wird, dass beide Sprecherinnen ganz selbstverständlich über diese Sprache verfügen und sie als Teil ihres mehrsprachigen Repertoires sehen. Bei dem Codeswitching in Z. 052 hingegen scheint es sich um eine temporäre Ausdrucksschwierigkeit zu handeln, da der deutsche Begriff ‚Sprachenportrait‘ hinlänglich bekannt sein müsste. Möglicherweise fungiert das kurz zuvor ausgesprochene „that’s all“ als Auslösewort (vgl. Riehl 2014: 103-104), das dieses Codeswitching evoziert.

(22) „that’s it“ (FD – VS 2, min. 3.52-4.04)
 089 VS: abe:r ich weiß dass\äh (-) äh dass ich äh <<rall> noch
 besser
 090 l_lernen muss(-)>°h und (--)) that’s it[<<lachend °h>>]
 091 FD: [<<:->> that’s it>]

Beispiel (22) stellt das Ende der Sprachenportraitbeschreibung der Sprecherin VS dar, die ihren Gesprächsbeitrag mit dem Diskursmarker „that’s it“ (Z. 090) beendet. Die Hörerin greift die Formulierung mit lächelnder Stimme auf und schließt somit das Gespräch.

Eine weitere Fremdsprache, die in den Gesprächen vorkommt, ist Spanisch. Viele der Studierenden haben Spanisch als Fremdsprache gelernt und verbinden mit der Sprache bestimmte Formen des Spracherlebens. Ein Beispiel dafür findet sich in (23), wo die Verwendung der Sprache in erster Linie im Inhalt begründet liegt.

(23) „la pasión“ (GS – LB, min. 3.38-4.14)
 080 GS: dass: repräsentiert die spanische sprache: (.) und_äh er ist
 081 rot (.) weil es die farbe der leidenschaft [ist]
 082 LB: [la pasión]
 083 GS: ((lacht)) vale °h comunque (-)
 084 LB: [vai]
 085 GS: [ich studiere] diese sprache sehr gern (-) und_äh <<acc> das
 rot
 086 lässt mich an die kleidung von flamencotänzern> denken (.)
 wie
 087 du weißt_äh ich bin_äh balletttänzerin (.) und modern (.)
 abe:r
 088 ich mag alle tanzstile (-) so: lerne ich spanisch_äh (.)
 nicht
 089 nur weil es mir gefällt> sorne:/(.) sondern auch (.) um die
 090 spanische tanzkultur nahe:r zu kommen

GS spricht über die spanische Sprache, welche sie mit Rot verbindet, der „Farbe der Leidenschaft“ (Z. 081). Hier erwidert die Gesprächspartnerin LB ironisch mit der

spanischen Übersetzung „la pasión“ (Z. 082), die ein Codeswitching bei der Sprecherin GS auslöst, die lachend auf Spanisch „vale“ (Z. 083, auf Deutsch ‚ok, genau, einverstanden‘) erwidert. An diesem Punkt will die Sprecherin GS den eigentlichen Gesprächsfaden wieder aufnehmen, wechselt dazu ins Italienisch und setzt mit dem Diskursmarker „comunque“ (‘jedenfalls, wie dem auch sei‘) dem mehrsprachigen Spiel einen Schlusstrich, bestärkt durch die Aufforderung „vai“ (‘los!’) von LB. Ab Z. 085 setzt GS ihre Erläuterungen auf Deutsch fort und beschreibt ihre emotionale und körperliche Verbindung zur spanischen Sprache, die für sie mit ihrer Leidenschaft, dem Tanz, eng verbunden ist und deren Erlernen daher als sehr positiv erlebt wird (Z. 085). Die Freude an der Verwendung der Sprache hat sicherlich einen Beitrag zum vorherigen Codeswitching geleistet, das gewissermaßen auch als eine Art ‚kulturelles Zitat‘ betrachtet werden könnte.

Als weiteres Beispiel für einen kreativen Umgang mit dem mehrsprachigen Repertoire findet sich in (24), das ebenfalls dem Gespräch zwischen GS und LB entnommen ist. Wie bereits zu Beginn erwähnt, stammen beide aus Kampanien und nutzen ihre sehr ähnlichen Dialekte, nämlich LB das Neapolitanische und GS den Dialekt von Avellino, als ‚we-code‘, wie sich im Beispiel an zwei Stellen zeigt.

(24) „stordes Mädchen“ – „acciriten“ (GS – LB, min. 1.01-1.24)

023 GS: hm:: wei:l (.) die streifen (.) <<acc> den dialekt meiner
stadt

024 avellino> da:rstellen (.) und_äh ich habe ihn so dargestellt

025 (--) da: der dialekt (.) dem italienischen sehr ähnlich ist
(-)

026 a:be:r er hat seine: eigenen spezifischen eigeschaften

027 LB: ((schnalzt)) du bist ein stordes mädchen

028 GS: [ha ha ha]

029 LB: [richtig]

030 GS: acciriten (--) <<all> und lass mich weitermachen> °h (.)

In Z. 027 kommentiert die Hörerin LB GS‘ Erläuterungen der Darstellung ihres Dialekts mit der ironischen Wertung „du bist ein stordes Mädchen“. Das verwendete Adjektiv „stordo“ (auf Deutsch ‚dumm‘) ist typisch für den Dialekt von Avellino, erhält dabei aber die Endung {-es} entsprechend der deutschen Adjektivdeklinaton. LB setzt hier bewusst eine Ad-hoc-Entlehnung ein, die strukturell in das System der deutschen Sprache eingepasst wird (vgl. Riehl 2014: 105 sowie Beispiel 26 dieses Beitrages). Sie nimmt auf die vorherige Beschreibung des Dialekts der Sprecherin GS Bezug und greift den ironisch-scherzhaften Ton und den spielerischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit auf, der den Dialog insgesamt kennzeichnet. Gewissermaßen dient diese Entlehnung als Auslösewort für die Reaktion von GS in Z. 030, die mit einem neapolitanischen Ausdruck, nämlich der Interjektion „acciriten“ (auf Deutsch in etwa ‚häng dich auf‘ oder ‚bring dich doch selbst um‘). Besonders interessant ist auch hier die syntaktische Einpassung des dialektalen Ausdrucks in das deutsche Sprachsystem, denn an die eigentliche Dialektform „accirt“ (vgl. Tortoriello 2014) wird die deutsche Infinitivendung {-en} angefügt. Auch hier wird der kreative Umgang der Studentinnen mit ihrer Mehrsprachigkeit deutlich, denn die Ironie wird durch die Ähnlichkeit zum ‚tedeschese‘, der phantasievollen Imitation der deutschen Sprache in der italienweit beliebten satirischen Comicstrip-Reihe

„Sturmtruppen“ von Franco Bonvicini, bekannt als Bonvi, verstärkt.⁵ Unmittelbar darauf lenkt die Sprecherin jedoch wieder ihre Aufmerksamkeit und den Fokus des Gesprächs auf das zu beschreibende Sprachenportrait.

4.3.3 Phonetisch-phonologische und lexikalische Interferenzerscheinungen

Als letztes Phänomen dieser keinesfalls abschließenden Untersuchung der Gesprächsdaten soll auf phonetisch-phonologische und lexikalische Interferenzerscheinungen eingegangen werden. In der Mehrsprachigkeitsforschung wird diskutiert, ob es sich auch bei der Übernahme einzelner Wörter mit möglicher struktureller Anpassung an das System der Basissprache auch um Codeswitching handelt (eine knappe Zusammenfassung findet sich bei Riehl 2014: 105). Diese Debatte kann hier nicht weiter vertieft werden, die Varianten einer hybriden Sprechweise werden deshalb unter dem Oberbegriff der Interferenzerscheinungen zusammengefasst.

Im Beispiel (25) handelt es sich dabei um eine unbewusste Interferenz der italienischen Sprache auf die deutsche und zwar auf der Ebene der Aussprache:

(25) „schkema“ (AP – SM, min. 4.22-4.39)
 115 SM: ((schnalzlaut)) äh okay (-) hmm (--) die deutsche
 sprache\also:
 116 <<lachend> was ist mit dem deutschen passiert>
 117 AP: ja okay ich wollte: äh (.) ja äh darüber reden (.) also:
 warte
 118 [mal ((lacht))]
 119 SM: [okay ((lacht))] okay ja ja [entschuldigung]
 120 AP: [ja natürlich] mein schkema(.)
 121 <<lachend> mein schema:> (.) äh gibt es deutsch (.) auch
 (.)

Der Sprecher AP setzt an, die Darstellung der deutschen Sprache in seinem Sprachenportrait zu beschreiben, ein Thema, für das er sich erst einmal gedanklich etwas sammeln muss (vgl. Z. 117-118). Als er dann ansetzt, tritt bei dem Wort „Schema“ (welches er im Gespräch durchgehend verwendet, um sein Sprachenportrait zu bezeichnen) eine phonetische Interferenzerscheinung aus dem Italienischen auf, denn er spricht den stimmlosen velaren Okklusiv /k/ statt des stimmlosen postalveolaren Frikativs /ʃ/ aus, wie es die deutsche Lautlehre für das Wort ‚Schema‘ erfordert. Dagegen entspricht der Okklusiv /k/ der Aussprache des italienischen Worts ‚schema‘. Die Wörter sind in der Schreibung tatsächlich identisch, aber haben zwei verschiedene Aussprachen. Möglicherweise handelt es sich hierbei zusätzlich auch um eine unbewusste Vermeidungsstrategie, denn die deutsche Aussprache des Wortes ist homophon zu einer italienischen Beleidigung, ‚scema‘ (die feminine Form zu ‚scemo‘, auf Deutsch ‚Idiot, Dummkopf‘).

⁵ Es handelt sich dabei um eine satirische Darstellung des Zweiten Weltkriegs aus der Perspektive fiktiver Einheiten der deutschen Wehrmachtstruppen an der Front. Die auftretenden Personen sprechen ein makkaronisches Italienisch, in dem z.B. viele stimmlose durch stimmhafte Konsonanten (F statt V) ersetzt werden und quasi jedem zweiten Wort die berühmt gewordene Endung {-en} angehängt wird (z.B. „amiken o nemiken?“ statt „amico o nemico?“; zu Deutsch „Freund oder Feind?“), die somit zum sprachlichen Erkennungszeichen der „Sturmtruppen“ geworden ist. Vgl. den Webauftritt des Comics: <https://bonvi.it/sturmtruppen> (abgerufen am 06.04.2021).

AP korrigiert sich jedoch unmittelbar darauf selbst und begleitet die nun korrekte Aussprache mit einem Lachen.

Beispiel (26) hingegen zeigt eine Ad-hoc-Entlehnung, die als bewusst eingesetzte Strategie verstanden werden kann:

(26) „serenität“ (FD – VS 1; min. 1.57-2.25)
025 FD: italienisch ist <<:-> meine muttersprache> i\(-) ich äh
026 vertraue ihr (-) und italienisch ist hellblau (.) äh die is
ähm
027 serenität vertraueheit und ruhegkeit mich vermittelt (-) und
028 italienisch ist mit (-) den hände verbunden äh weil (.)
damit (.)
029 <<acc> tüne ich alles> (-) und es ist mehr als eine sprache
es
030 ist ähm <<acc> eine geste eine bewegung> und das leben

Die Sprecherin FD erklärt die Wahl der Farbe Hellblau für die Abbildung ihrer Muttersprache Italienisch, die von ihr als etwas Beruhigendes und Vertrautes wahrgenommen wird. Als erstes beschreibendes Substantiv wählt sie jedoch „Serenität“, ein Wort, das zwar als altertümlicher Ausdruck in der deutschen Sprache existiert, der Studentin jedoch eher nicht als solches bekannt ist, weshalb es an dieser Stelle als Ad-hoc-Entlehnung aus dem Italienischen (von ‚serenità‘, zu Deutsch ‚heitere Gelassenheit‘, mit dem Suffix {-tät} an die deutsche Morphologie angepasst) und damit als eine bewusste Strategie mehrsprachigen Sprechens bei Wortfindungsproblemen – angedeutet durch die kurze gefüllte Pause vor der Äußerung – zu verstehen ist. Zugleich gibt die Studentin direkt im Anschluss in Z. 28-30 noch ein Beispiel für ein stark körperlich geprägtes Spracherleben, in dem sie beschreibt, dass sie die italienische Sprache in ihre Hände gezeichnet hat, mit denen sie einerseits sämtliche alltägliche Tätigkeiten vollzieht, die andererseits zugleich die nonverbalen Aspekte der italienischen Sprache, die Gesten, widerspiegeln.

5. „fammi ’na domanda, ja?“ – Codeswitching und Gesprächsführung

Nachdem es im vorherigen Abschnitt um die verschiedenen Codeswitching-Phänomene ging und diese anhand von GAT 2-Basistranskripten im Detail dargestellt wurden, soll im Folgenden noch einmal ein Gespräch im Ganzen betrachtet werden, das stark von Sprachwechseln geprägt ist. Es handelt sich dabei um den Dialog zwischen den beiden Sprecherinnen GS und LB, die sich in der Einleitung in ihr Transkript selbst als eng befreundet vorstellen und weiter angeben, dass sie auch beide aus der süditalienischen Region Kampanien stammen. Das erste Codeswitching erfolgt direkt zu Beginn des Gesprächs: LB begrüßt GS mit „Hallo G[...]“, woraufhin diese lachend mit „Hallo“ antwortet. Dann erfolgt der Wechsel ins Italienische bzw. genauer in den kampanischen Substandard: LB fragt sehr schnell „e mo che dobbiamo di?“ (und was sollen wir jetzt sagen?), GS antwortet ebenfalls sehr schnell: „fammi ’na domanda, ja?“ (stell mir eine Frage, los?) – das „ja“ am Satzende ist hier nicht als deutsche Fragepartikel, sondern noch als regionaler, süditalienischer Ausdruck (ital. ‚dài‘, also ‚los‘) zu verstehen. LB steigt über den Diskursmarker und Internationalismus „okay“ in die deutsche Sprache ein und fährt

fort: „okay, also, kannst du mir bitte dein Bild beschreiben?“ Deutlich wird hier sofort, dass es sich um eine symmetrische Kommunikation handelt, und es herrscht trotz des Wissens um die Aufzeichnung des Gesprächs eine entspannte und motivierende Atmosphäre. Gleichzeitig macht das anfängliche Sprechen im kampanischen Substandard deutlich, dass es für die Studierenden trotz allem eine etwas artifizielle Situation ist, in der sie trotz ihrer gemeinsamen Erstsprache in der Fremdsprache Deutsch miteinander sprechen sollen. Dies lässt sich jedoch bei im Unterrichtskontext angesiedelten Gesprächen nur schwer vermeiden.

Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs kommt es immer wieder zu Code-switching; oftmals, um ein auf Deutsch fehlendes Wort zu kompensieren (z.B. direkt in der Antwort auf die Frage nach der Bildbeschreibung, GS: „ja gerne, also das ist mein, ich weiß nicht wie zu sagen, omino?“), woraufhin LB dies in der Antwort lachend aufgreift und ihr das eigentlich bekannte Wort zur Verfügung stellt: „ma come omino? vielleicht könntest du Portrait sagen?“). Auch finden sich in diesem Gespräch einige der im vierten Abschnitt beschriebenen Interferenzerscheinungen (LB: „du bist ein stordes Mädchen“, vgl. Beispiel 24 in Abschnitt 4.3.2) und auch einige weitere Einschübe (wie LB: „zitta un attimo però (sei still!), was sagte ich, ich habe den Faden verloren“ oder GS: „stai zitta, di' la verità che tenevi solo quel colore“, „sei still, sag die Wahrheit, eigentlich hattest du nur diese Farbe“). Der spielerische Umgang mit dem zur Verfügung stehenden Sprachrepertoire lässt hier an das von García (2009: 140) als „translanguaging“ beschriebene Verhalten mehrsprachiger SprecherInnen denken, die ihr gesamtes Repertoire einsetzen, um die kommunikativen Möglichkeiten zu maximieren (vgl. die Einleitung).

Interessant ist zu beobachten, dass die beiden Sprecherinnen trotz ihrer zum Teil deutlichen Schwierigkeiten, sich auf Deutsch auszudrücken, das Gespräch dennoch durchgängig am Laufen halten und die Kommunikation an keiner Stelle abreißt. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass sie auf emotionaler Ebene verbunden sind und sie durch die gegenseitige Unterstützung im Gespräch sprachliche Probleme überbrücken können. Zu Beginn ihrer Erläuterung verweist LB beispielsweise auf ihre Schüchternheit („ja, aber du weißt, dass ich schüchtern bin, aber ich versuche es“). Emotionen spielen in diesem Gespräch insgesamt eine große Rolle, wie auch die Antwort auf GS' Frage nach dem Grund für das „rote Band“ auf der Brust von LBs Silhouette (vgl. Abb. 2) bezeugt (als Basistranskript in Abschnitt 4.3.1, Beispiel 17):

(27)

01 LB: weil dies Band meinen Dialekt, das heißt den neapolitanischen Dialekt,
02 darstellt und Rot die Farbe der Liebe par excellence ist. [...] in der Tat liebe ich
03 meinen Dialekt und die Brust ist auch den Bereich, wo das Herz liegt und/äh was
04 ich noch sagen kann, das ist ein sehr wichtiges Thema für mich, weil ich mit
05 meinen Wurzeln verbunden bin und verteidige sie immer. Du weißt sogar, dass
06 ich wütend werde, wenn ich jemanden höre, der etwas Schlechtes über den Süden
07 sagt, zum Beispiel, wenn die Leute uns reden hören und mehrmals sagen: „sei di
08 Bolzano? Sei del Trentino?“

09 (GS lacht)

10 LB: Es. Stört. Mich. Wirklich!

11 GS (lachend): ich weiß, wie du reagierst und ich fühle genauso.

An dieser Stelle wird die Studentin, die sich kurz zuvor selbst als schüchtern beschrieben hat, sogar laut (Z. 10 „Es. Stört. Mich. Wirklich!“) – als Reaktion auf den berichteten Angriff auf ihre süditalienischen Wurzeln, für die sie stellvertretend den neapolitanischen

Dialekt anführt. Es handelt sich hierbei um ein markantes Beispiel von Spracherleben, denn die Empörung der Sprecherin richtet sich gegen eine normative Sprachideologie, in der das Sprechen eines süditalienischen Dialekts mit negativen Urteilen über die SprecherInnen verbunden wird. Beim Zitieren der Fragen wird diese Situation gewissermaßen erneut erlebt. Auch hier kommen die freundschaftliche Nähe und die gemeinsame Herkunft der Sprecherinnen zum Tragen, denn GS bestätigt in ihrer Antwort das von LB geschilderte Verhalten und die empfundenen Emotionen (Z. 11 „ich fühle genauso“). Das Gespräch hätte sich vermutlich anders entwickelt, stammte eine der Gesprächspartnerin aus Nord- oder Mittelitalien. Andererseits könnte diese Beziehung und der verbindende Dialekt auch zu dem verstärkten Auftreten von Codeswitching in diesem Dialog geführt haben.

6. Didaktischer Nutzen und Grenzen des Einsatzes von Sprachenportraits

Wie in den bisherigen Ausführungen bereits angedeutet werden konnte, stellt der Einsatz der Sprachenportraits im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Perspektive eine komplexe Aufgabenstellung dar, die einen mehrfachen Nutzen aufweist, der auf unterschiedlichen Alters- und Niveaustufen in verschiedener Art und Weise umgesetzt werden kann (vgl. auch Thoma 2018). Im Fall der hier vorgestellten Studierenden handelt es sich um fortgeschrittene Deutschlernende (GER-Niveau B2–C1+) im Studium der Auslandsgermanistik, bei denen sämtliche Stufen der Arbeit mit den Sprachenportraits zum Tragen kommen können:

- (1) Anfertigen des Sprachenportraits, intensives Auseinandersetzen mit dem Sprachrepertoire;
- (2) Partnergespräch mit KommilitonInnen über die jeweiligen Sprachenportraits, die Gespräche werden dabei aufgezeichnet;
- (3) Transkription der zuvor aufgezeichneten Gespräche mithilfe der GAT2-Konventionen, aktives und exaktes Hören wird gemeinsam mit dem Erwerb (korpus-)linguistischer Kompetenzen gefördert; Fokus auf die gesprochene Sprache, einen Aspekt, der sonst im Fremdsprachunterricht häufig zu kurz kommt;
- (4) Aufbereiten und Untersuchen der so geschaffenen Gesprächstranskripte zu den Sprachenportraits, dadurch Einblick in kommunikative Strategien von Mehrsprachigkeit, darunter linguistische Phänomene wie Codeswitching und Pausen.

In den letzten Jahren wurde vermehrt gefordert, die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht stärker zu berücksichtigen (vgl. dafür u.a. Schwitalla 2010; Richter 2002; Fiehler 2013 und 2015), was Hand in Hand mit der Forderung einhergeht, authentische Aufgabenstellungen mit Fokus auf den Inhalt bzw. das Produkt zu schaffen, wobei Sprache als Mittel zu einem Zweck eingesetzt wird (vgl. Bach und Timm 2013: 12) und somit handlungsorientierten Unterricht anzubieten (vgl. u.a. Roche, Reher und Simic 2012). Der Einsatz von Sprachenportraits bewegt sich in diese Richtung, da er auf den vier genannten Stufen fruchtbare Anknüpfungspunkte für den Unterrichtseinsatz bietet. Franceschini und Veronesi (2016: 248-249), die lernerbiographische Perspektiven im Fremdsprachenunterricht betrachten, sprechen dabei von einem „Lupeneffekt“, denn neben der Bewusstwerdung der eigenen Ressourcen aufseiten der Studierenden bieten die Sprachbiographien zugleich den Lehrenden Einsichten zu Einstellungen, Wertvorstellungen und generell Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen. Etwas proble-

matisch bleibt dabei jedoch die Authentizität der Sprachwahl, da die Studierenden, die über eine gemeinsame Erstsprache, nämlich das Italienische bzw. zum Teil sogar italienische Dialekte, verfügen, sich in der Fremdsprache Deutsch über ihr Sprachenportrait unterhalten sollen. Möglicherweise würde es sich hier in Zukunft anbieten, gezielt Austauschstudierende aus Deutschland miteinzubeziehen bzw. die Kooperation mit den TeilnehmerInnen ähnlicher Lehrveranstaltungen in Deutschland zu suchen, um die Sprachwahl Deutsch auch auf pragmatischer Ebene zu motivieren. Nichtsdestotrotz handelt es sich auch in diesem Format um eine anregende Aufgabe, der die Studierenden gern nachkommen.

Im ersten Schritt, der Erstellung der Sprachenportraits, werden die Studierenden dazu ermutigt, sich mit ihrem individuellen Sprachenrepertoire (vgl. Busch 2012) auseinanderzusetzen, was bedeutet, dass sie sich wertvoller Ressourcen bewusst machen (zur Rolle der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht vgl. Bredthauer und Engfer 2018 und zuletzt Gogolin, Hansen, McMonagle und Rauch 2020); durch die nichtlineare Darstellung in Form der Körpersilhouette bleibt dabei Raum für Kreativität und eigene Darstellungsmodi. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Sprachenportrait, das individuell bearbeitet und aufbereitet werden kann, ist zugleich ein wichtiger Vorbereitungsschritt für das anschließende Gespräch über das Portrait. Die Studierenden können sich vorbereiten und nutzen diese Chance auch, wie sich an den vermutlich der späteren Beschreibung dienlichen Notizen („Kopf“, „Hände“ etc.) im Portrait von KC (Abb. 2) erkennen lässt:

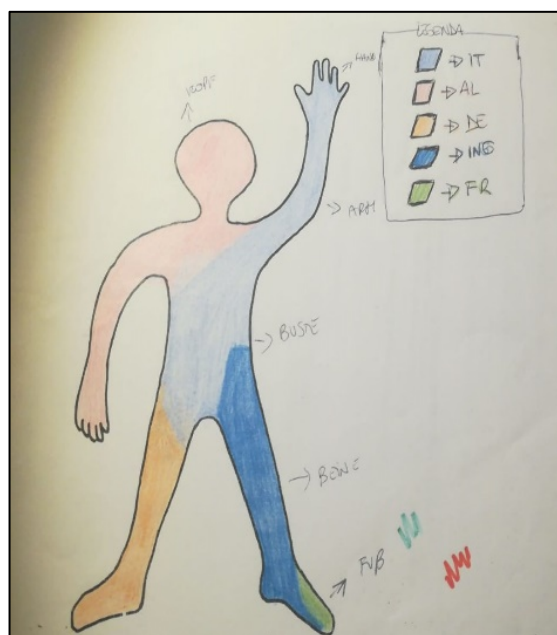


Abbildung 2: Sprachenportrait von KC

Diese Möglichkeit zur Vorbereitung ist ein wichtiger Faktor für ein positives Herangehen an Schritt 2, das Gespräch über die eigenen Portraits. Hinzu kommt die emotionale Einbindung, die sich allen hier untersuchten Gesprächen entnehmen lässt. Über die Erzählung des individuellen Spracherlebens setzen die Studierenden im Gespräch die Entdeckung und Erkundung ihres sprachlichen Repertoires weiter fort. Emotionen sind ein wichtiger Faktor im Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. Busch 2013: 24-25, Riemer 2016 und den Sammelband von Burwitz-Melzer, Riemer und Schmelter 2020) und

tauchen in den Gesprächen direkt und indirekt immer wieder auf. Oftmals sind die Studierenden gehemmt, vor einer großen Gruppe zu sprechen, insbesondere aus Angst, Fehler zu machen, wodurch die mündliche Beteiligung gerade bei schüchternen Personen oftmals sehr eingeschränkt ist und sich auf wenige Worte oder kurze Sätze beschränkt. Das Gespräch über das Sprachenportrait erlaubt es ihnen dagegen, mit KommilitonInnen über ein Thema, zu dem sie eine persönliche und emotionale Verbindung haben, in einen Dialog zu treten, einen längeren Gesprächsbeitrag zu liefern und sich zum Teil im Gespräch ihrer Gefühle bewusst zu werden. Riemer (2016: 269-270) betont die Relevanz der „Verhinderung bzw. Verringerung von Angst, insbesondere Sprechangst in der Fremdsprache“, was durch Unterrichtsmodelle erzielt werden könne, „die positive Gruppendynamik und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden inkl. unterstützender Feedback-Verfahren sowie hinreichender Sprechzeit von Lernenden vorsehen“. Diese Faktoren sind beim Einsatz von Sprachenportraits gegeben.

Der dritte Schritt, das Transkribieren der Gespräche, kann und muss an das sprachliche und akademische Niveau der Studierenden angepasst werden: Bei fortgeschrittenen Germanistik-Studierenden wie der hier beschriebenen Gruppe eignet es sich gut, um sie mit den Konventionen der GAT2-Transkription vertraut zu machen und dadurch zugleich Kompetenzen für den Linguistik-Unterricht zu entwickeln. Zugleich werden hier aber auch die Grenzen der Aufgabenstellung deutlich, denn für die italienischsprachigen Studierenden erweist es sich als sehr komplex, die auf Deutsch geführten Dialoge korrekt zu transkribieren. Eine detaillierte Einführung und Anleitung sowie eine enge Begleitung des Projekts im Unterricht sind nötig, um Missverständnisse und das Erlernen fehlerhaften Transkribierens zu unterbinden. Auch in den hier untersuchten Transkripten ließen sich zahlreiche Transkriptionsfehler finden, die von den Autorinnen dieses Beitrags stillschweigend korrigiert wurden. Ein Hauptproblem war dabei die dem italienischen Lautsystem folgende Transkription wie z.B. „oiropäerin“ (Beispiel aus dem im dritten Abschnitt betrachteten Dialog IG-AD), „maine“ oder „fielleicht“. Auch die Verwendung von Schwa in Reduktionssilben, in denen die Aussprache mit dem reduzierten Vokal dem Standard entspricht (z.B. in „sprachən“), deutet auf Unsicherheit hinsichtlich der Transkriptionsnormen hin. Diese Punkte müssten im Unterricht dezidiert besprochen werden.

Literaturverzeichnis

- Avolio, F. (2011) ‚Dialecti meridionali‘, *Treccani Enciclopedia dell'Italiano*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/dialecti-meridionali_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/dialecti-meridionali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (abgerufen am 21.02.2021).
- Bach, G. und Timm, J.-P. (Hgg.) (2013) *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden eines handlungsorientierten Unterrichts*, 5. aktualisierte Aufl., Stuttgart: Francke/UTB.
- Blom, J.-P. und Gumperz, J. J. (1972) ‚Social meaning in linguistic structures. Code Switching in Northern Norway‘, in: Gumperz, J. J. und Hymes, D. H. (Hgg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-434.
- Blühdorn, H., Foolen, A. und Loureda, O. (2017) ‚Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick‘, in: Blühdorn, H., Deppermann, A., Helmer, H. und Spranz-Fogasy, Th. (Hgg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 7-48.
- Bose, I. (1994) *Zur temporalen Struktur frei gesprochener Texte*, Frankfurt a. M.: Hector.

- Bredthauer, S. und Engfer, H. (2018) ‚Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?‘, *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*, <https://kups.uni-koeln.de/8092/> (abgerufen am 26.03.2021).
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. und Schmelter, L. (Hgg.) (2020) *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr.
- Busch, B. (2012) *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: facultas.
- Busch, B. (2015) ‚Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language‘, *Working Papers in Urban Language & Literacies* 145, 2–16.
- Busch, B. (2017) ‚Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language‘, *Applied Linguistics* 38 (3), 340–358.
- Busch, B. (2018) ‚Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung‘, *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 93, 53–70.
- Fiehler, R. (2013) ‚Die Besonderheiten gesprochener Sprache - gehören sie in den DaF-Unterricht?‘ in: Moraldo, S. M. und Missaglia, F. (Hgg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Heidelberg: Winter, 2013, 19-38.
- Fiehler, R. (2015) ‚Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache – und zwei Beispiele, wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann: Gesprächspartikeln und Formulierungsverfahren‘, in: Imo, W. und Moraldo, S. M. (Hgg.), *Interaktionale Sprache u. ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, 2015, 23-43.
- Fiehler, R. (2016) ‚Gesprochene Sprache‘, in: *Duden. Die Grammatik*. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.
- Franceschini, R. und Veronesi, D. (2016) ‚Lernerbiographische Perspektiven‘, in: Burwitz-Melzer, E., Melhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. und Krumm, H.-J. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Franke Attempto, 247-250.
- Freguelli, M. (2017) *Le competenze scritte degli adulti. Un'indagine preliminare su produzioni scritte in italiano*, unveröffentl. Masterarbeit Università degli Studi di Padova, http://tesi.cab.unipd.it/54345/1/Marta_Freguelli_2017.pdf (abgerufen am 26.03.2021).
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden WA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, I. und Neumann, U. (1991) ‚Sprachliches Handeln in der Grundschule‘, *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. und Rauch, D. (Hgg.) (2020) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gumperz, J. J. (1964) ‚Linguistic and Social Interaction in Two Communities‘, *American Anthropologist* 66, 137-153.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Hamers, J. F. und Blanc, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*, 2. Aufl., Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Herdina, Ph. und Jessner, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Cromwell Press Limite

- Knöbl, R. und Steiger, K. (2006) *Transkription: Transkriptionssysteme*, Institut für Deutsche Sprache: Mannheim.
- Krumm, H.-J. und Jenkins, E.-M. (2001) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Oppenrieder, W. und Thurmair, M. (2003) ‚Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit‘, in: Janich, N. (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*, Tübingen: Narr, 39-60.
- Richter, R. (2002) ‚Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht‘, *Info-DaF* 29 (4), 306-216.
- Riehl, C. M. (2014) *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riemer, C. (2016) ‚Affektive Faktoren‘, in: Burwitz-Melzer, E., Melhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. und Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 266-271.
- Roche, J., Reher, J. und Simic, M. (2012) *Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. – Bericht eines Pilotprojektes*. Münster: Lit-Verlag.
- Schwitalla, J. (2010) ‚Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren?‘, in: Foschi Albert, M., Hepp, M., Neuland, E. und Dalmas, M. (Hrsg.), *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*, München: Iudicium, 66-77.
- Schwitalla, J. (2011) *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*, 4., neu bearb. und erw. Aufl., Berlin: Erich Schmidt.
- Sciubba, M. E. (2009) *La costruzione di un corpus d'italiano giudiziario parlato. Questioni teoriche e di metodo nel trattamento informatico di strutture conversazionali*, unveröffentl. Doktorarbeit Universität degli Studi di Roma Tre, https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/455/1/Sciubba_costruzione_corpus_italiano_giudiziario_parlato.pdf (abgerufen am 26.03.2021).
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, Chr., Meyer, Chr., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. und Uhmann, S. (2009) ‚Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)‘, *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.
- Thoma, N. (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Tortoriello, G. (2014) ‚Acciret‘ non ‚suicidati‘, *Cinquecolonne Magazine*, 23.06.2014, <https://www.cinquecolonne.it/accirete-non-suicidati.html> (abgerufen am 26.03.2021).

Sprachenportraits und Farben

Caterina Cogorni & Eva-Maria Thüne*

Sprachbiographien werden oft durch multimodale Zugangsweisen¹ unterstützt, dazu gehören auch die sogenannten Sprachenportraits². In eine Körpersilhouette können die Sprachen einer Person eingezeichnet werden, so dass ein Bild des sprachlichen Repertoires besteht, das auf dem Sprach-erleben beruht. In diesem Aufsatz wird das Vorkommen von Farben in Sprachenportraits von Studierenden zunächst quantitativ dargestellt; in einem zweiten Schritt soll dann unter Rückgriff auf semiotische (Kress und van Leeuwen 2006) und kulturlinguistische Studien (Sharifian 2015 und 2017) der Bedeutung des Farbgebrauchs für die Darstellung nachgegangen werden. Abschließend wird ein Sprachenportrait mit Farben in seiner Gesamtheit beschrieben und interpretiert.

Keywords: Sprachbiographien, Sprachenportraits, Spracherleben, Farben, Multimodalität

1. Die Darstellung von Spracherleben in Sprachenportraits

Um Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, hatten Gogolin und Neumann (1991) sowie Krumm und Jenkins (2001) eine Körpersilhouette vorgeschlagen, in die Sprachen mit verschiedenen Farben hineingemalt werden können³. Diese Silhouette ist inzwischen

* Caterina Cogorni, Universität Bologna, caterina.cogorni@studio.unibo.it & Eva-Maria Thüne, Universität Bologna, evamaria.thuene@unibo.it. Der Beitrag ist eine Weiterentwicklung von Caterina Cogornis Masterarbeit mit dem Titel „Wie repräsentiert man Mehrsprachigkeit? Sprachenportraits und Farben: Eine multimodale Methode“, mit der sie im Oktober 2020 ihren Abschluss im Studiengang „Language, Society and Communication“ an der Universität Bologna erreichte. Für die Abschnitte 1 und 5 ist Eva-Maria Thüne verantwortlich, die Abschnitte 2 und 3 stammen von Caterina Cogorni, den Abschnitt 4 haben die Autorinnen zusammen verfasst. (Diese Studie wurde als Teil der Exzellenzinitiative des MIUR als Projekt DIVE-IN Diversity & Inclusion am Department für Moderne Sprachen, Literaturen und Kulturen - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna durchgeführt; [iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR [L. 232 del 01/12/2016].)

¹ Vgl. Busch 2018b; Purkartshofer 2011; die Webseite der Gruppe *Heteroglossia* (<http://heteroglossia.net/Home.2.0.html>), eine ausführliche Darstellung über die Entstehung und Entwicklung von Sprachenportraits und deren Verwendung in verschiedenen Forschungskontexten gibt Busch 2021.

² Sowohl das Wort ‚Sprachporträt‘ als auch ‚Sprachenportrait‘ werden in der Forschungsliteratur benutzt; wir werden hier durchgängig ‚Sprachenportrait‘ verwenden.

³ Vgl. dazu Krumm 2001 und die entsprechenden Abbildungen: http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf „Krumm versteht solche Sprachenportraits ‚auch als Sprachbiographie‘ (Krumm 2002: 198), wenn die Kinder ihre Zeichnungen erläutern und beispielsweise angeben, welche Sprache sie mit wem und in welchen Kontexten sprechen oder welche Bedeutung Sprachen für sie haben“ (Thoma 2018: 33).

verschiedentlich weiter-entwickelt worden. Für die hier beschriebene Untersuchung wurde die Vorlage von Brigitta Busch (2021) zugrunde gelegt. Neben Sprachbiographien, die durch den sogenannten *narrative turn* immer mehr an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Thüne in der Einleitung zu diesem Band) kamen Sprachenportraits in der Angewandten Linguistik im Zuge des *visual turn* in den 1990er Jahren (dazu Kalaja und Pitkänen-Huhta 2018) zur Anwendung. Ihr Fokus liegt – wie schon gesagt – in der Darstellung von individueller Mehrsprachigkeit, nämlich wie diese von Einzelnen erlebt wird und wie sie ihr Sprachrepertoire bewerten, erinnern und die Sprachen bzw. Varietäten zueinander in Beziehung setzen.

Unter **Spracherleben** fasst Busch das subjektive Erleben von individuellen und gesellschaftlichen Konstellationen sprachlicher Prozesse wie Spracherwerb, Sprachverlust und Sprachgebrauch in bestimmten historischen Momenten. Soziolinguistische Untersuchungen zeigen zum Beispiel, dass zwischen den einzelnen Sprachen und Varietäten Hierarchien bestehen, d. h. einige Sprachen bzw. Varietäten für die Sprechenden (und in Gesellschaften) wichtiger sind als andere, was sowohl das Sprachverhalten als auch das Spracherleben beeinflussen kann. Das heißt, aus der SprecherInnenperspektive kann z.B. verfolgt werden, wie Sprachideologien und sprachpolitische Entscheidungen sich auswirken⁴.

In Sprachbiographien und Sprachenportraits wird von einem erweiterten Begriff des **Sprachrepertoires**⁵ ausgegangen, bei dem nicht nur Sprachen, Varietäten und das Sprachverhalten in unterschiedlichen Gesprächssituationen einbezogen werden, sondern auch – durch den Blick nach Innen – die Erinnerung bzw. das Erzählen dessen, wie diese Sprachlichkeit von den SprecherInnen erlebt werden. Dies geschieht oft mit einer körperlich-emotionalen Dimension, die auch die Vermischung der Sprachen im Erleben zeigt⁶ und gerade diese Dimension des Sprach-erlebens kann in einem gewissen Gegensatz zu gemeinhin benutzten Bezeichnungen, Zuordnungen und Zuschreibungen stehen, durch die Sprachen unterschieden und getrennt werden. In den Körperbildern der Sprachsilhouetten kann man beides beobachten: Manchmal bleiben die Sprachen getrennt, manchmal fließen sie zusammen, in einem solchen Fall trennt die Person in ihrem Spracherleben die Sprachen nicht so, wie es die Bezeichnungen für Sprachen und Varietäten rational vorstrukturieren. In den **Sprachenportraits** kann man nun durch die visuelle Darstellung sehen, wie das Spracherleben ohne rationalisierende (sprachliche) Fassungen vorgestellt werden kann.

⁴ Dazu Busch (2017: 52): „Language ideologies or discourses on language and language use, on linguistic normativity, appropriateness, hierarchies, taboos, etc., translate into attitudes, into the ways in which we perceive ourselves and others as speakers, and into the ways in which these perceptions are enacted in language practices that confirm, subvert or transform categorisations, norms and rules“. Siehe dazu auch die Studie zu Positionierungen von Schülern und Schülerinnen in Südtirol von Verena Platzgummer 2021.

⁵ Vgl. zum Begriff des Sprachrepertoires Gumperz 1964, zu seiner Weiterentwicklung Blommaert 2010.

⁶ Vgl. dazu die Bezüge zur Phänomenologie (Merleau-Ponty 1974), Psychoanalyse (Dolto 1984) und Soziologie (Bourdieu 1990), mit denen Busch die körperbezogene Dimension des Spracherlebens erklärt. Dem zugrunde liegt die Annahme eines Körperbildes, das Menschen entwickeln; Busch (2021: 7) fasst dies folgendermaßen zusammen: „To summarise, the body image can be thought of as an imaginary, emotionally highly loaded representation of one’s body in relation to others. It is developing from early childhood onwards and forming a mostly unnoticed and constantly updated matrix that ‚sticks‘ to the subjects allowing them to imagine themselves in terms of biographical continuity and coherence. The social, intersubjective, relational, inter-human quality of the body image is seen as a central characteristic, as due to this quality, the body image is formed and transformed in interaction with others, having an impact on the subject’s way of interacting“. Das Sprachenportrait erlaubt somit einen Blick auch auf das Körperbild der Beteiligten.

Die Körpersilhouette ist eine visuelle Metapher des körperlich-emotionalen Spracherlebens und diese visuelle Darstellung macht eine andere Logik der Darstellung des Sprachrepertoires sichtbar (vgl. zu symbolischen Bildinterpretationen z.B. Kress und van Leeuwen 2006): Die Bilder geben viele Möglichkeiten, Konstellationen und Gegensätze zu zeigen, ohne dies explizit begründen und/oder in einen Zusammenhang bringen zu müssen. Kress und van Leeuwen nehmen eine sozial-semiotische Perspektive ein und sehen bei Zeichen – im Gegensatz zur Saussure’schen Semiotik – keinen vorgegebenen Zusammenhang zwischen Bedeutung und Bedeutungsträger, die Bedeutung der Zeichen wird vielmehr erst in einem Prozess der Bedeutungskonstitution ermittelt (Kress und van Leeuwen, 2006: 8). Diesem sozial-semiotischen Ansatz folgend definiert Busch Sprachenportraits als kontextgebundene komplexe Zeichen (Busch 2018b: 7), die jeweils in einer bestimmten Situation entstehen, in der die Teilnehmenden die Bedeutung der Sprachenportraits dialogisch konstruieren. Durch diese dialogischen Konstruktionen – wie es z. B. Nissen und Querci in ihrem Aufsatz in diesem Band zeigen – eröffnen sich die Sprachsilhouetten auch den Augen anderer: ihre Farben, die Vorkommnisse in den einzelnen Körperteilen, das Ganze dieser visuellen Metapher für individuelles Sprachrepertoire und Spracherleben. Im Gespräch können Zusammenhänge entdeckt, vermutet oder auch erklärt werden.

Bild und Text sind also zwei verschiedene Formen, sich selbst sprachbiographisch zu entdecken, und können komplementär zueinander verstanden werden. Das Sprachenportrait liefert den roten Faden für die zusätzlichen Erläuterungen, wobei es freigestellt ist, ob im Gespräch oben (beim Kopf) oder unten (bei den Füßen) begonnen wird. Die Subjektivität der Einzelnen tritt durch dies „thinking in and with images“ (Busch 2018b: 7) in den Vordergrund.

Im folgenden Abschnitt soll der Kontext, in dem die Sprachenportraits entstanden sind, genauer beschrieben werden. Zum Gesprächsverlauf sei aber vorweggenommen, dass viele der Studierenden in Bologna ihre Erklärungen mit der Stelle begonnen, die ihnen am wichtigsten war, oft beim Herzen, dass einige tatsächlich noch eigens in die Körpersilhouette eingezeichnet haben. Das Herz scheint eine bevorzugte Schnittstelle zwischen der Perspektive von ‚innen‘, also aus der Körpererfahrung, dem Spracherleben heraus, und dem Blick von ‚außen‘, auf den Körper zu sein. Dieses Phänomen des sich Überschneidens des Blicks von innen und von außen ist in Kunsttheorien bekannt und auch Busch (2021: 12) beschreibt den Körper insgesamt als eine solche Schnittstelle (*interface*):

From the perspective of arts theory, Schulz (2005) views the body as an important reference point in pictorial representations because it acts as an interface between the inner and outer world, between subjects who see pictures and, in turn, objects that are seen as pictures. The metaphorical transformation of the body into a picture facilitates a momentum of self-distancing, which makes it possible to experience oneself as one’s counterpart. This possibility for self-distancing is vested in the duality of being a subject–body and having an object–body (Merleau-Ponty, 1962). This duality corresponds to different ways of positioning in relation to the ‚world‘: the subject–body as centre of the here-and-now, to which the ‚world‘ is related, and the object–body as an observable phenomenon.

In den Sprachenportraits werden also Sprachen durch Farben an bestimmten Stellen, in bestimmte Körperteile eingezeichnet. D.h. es findet eine mehrschichtige Metaphorisierung statt: Die Körper-silhouette ist eine visuelle Metapher als solche, in diese wird nun in einem ersten Prozess durch eine räumliche Metaphorisierung eine Sprache in ein Körperteil

platziert und in eine räumliche Beziehung mit anderen Sprachen gesetzt. Traditionell werden auch Körperteilen metaphorische Funktion zugeschrieben: Als Ausdruck von positiven Gefühlen kann sich z.B. eine Sprache an der Stelle des Herzens befinden oder eine für den Alltag nützliche Sprache in den Händen usw. Damit verbunden ist ein weiterer metaphorischer Prozess, der mit der Farbwahl zusammenhängt: Welche Farbe steht für welche Sprache und wie ist die Farbgebung, d.h. gibt es einen stärkeren oder schwächeren Ton usw. Auch hier kann man nicht von absoluten Werten ausgehen, sie werden vielmehr jeweils in den Dialogen verdeutlicht. Die Legende, die Studierende zusätzlich ins Bild einzeichnen, hilft, die Zuordnung zu verstehen und sich auch später daran zu erinnern, denn ohne diese Legende zu den Farben und die Kommentare bleiben die Sprachenportraits als reines Produkt für BetrachterInnen oft unverständlich⁷.

2. Vorstellung der Vorgehensweise und der Gruppe

Wie der Aufsatz von Nissen und Querci in diesem Band beruht auch dieser Aufsatz auf Material, das in dem Projekt zu Sprachbiographien im Wintersemester 2019 im Kurs ‚German Linguistics‘ an der Universität Bologna entstanden ist (vgl. dazu die Einleitung in diesen Band von Thüne). An dieser Stelle sollen die wichtigsten Etappen noch einmal genannt und die Gruppenbeschreibung wieder aufgegriffen werden⁸.

Das Projekt sah drei Phasen vor: Nachdem in der ersten Phase die Studierenden ihr persönliches Sprachenportrait erstellt hatten, bildeten sie in der zweiten Phase Paare und unterhielten sich über ihre Sprachenportraits, wobei sie interaktiv ihre jeweiligen Entscheidungen, welche Sprache mit welcher Farbe wo eingetragen wurde, begründeten. Diese Gespräche wurden aufgezeichnet, und in der dritten Phase stellenweise mithilfe des GAT2-Systems (siehe Selting et al. 2009) transkribiert und ausgewertet.

Die Gruppe der an diesem Projekt beteiligten Studentinnen und Studenten waren zum damaligen Zeitpunkt zwischen 24 und 26 Jahre alt und besuchten das erste oder zweite Jahr des Masterstudiengangs ‚Language, Society and Communication‘ in Bologna, wo sie neben Deutsch (Sprachniveau nach GER B2+ – C1+) auch noch eine weitere Fremdsprache studierten. Insgesamt war ihr sprachliches Repertoire äußerst vielfältig, da alle Studierenden über einen Bachelorabschluss in Fremdsprachen verfügten und aus verschiedenen Regionen Italiens stammten: Sieben von ihnen aus Südtalien (Sizilien (1), Basilikata (1), Apulien (2) und Kampanien (3)); sieben aus Mittelitalien (Marken (2), Toskana (3), Latium (2)) und acht aus dem Norden (Emilia-Romagna (4), Friaul (1), Venetien (2) und Piemont (1)). Darüber hinaus sprachen alle Studierenden neben Italienisch eine oder mehrere europäische Sprachen, nämlich Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch bzw. Deutsch. Einige von ihnen verfügten noch über Kenntnisse in weiteren Sprachen wie Russisch (5), Portugiesisch (3), Schwedisch (2), Arabisch (1), Albanisch (1) und Rumänisch (1). Außerdem spielten regionale bzw. dialektale Varietäten in der Wahrnehmung und bei der Beschreibung des eigenen Repertoires eine Rolle. Die folgende Untersuchung wurde auf der Grundlage von 30 Sprachenportraits aus der Gruppe durchgeführt.

⁷ Eine Interpretation für ein einzelnes Sprachenportrait in seiner Gesamtheit wurde von Isidora Andus in ihrem Aufsatz in diesem Band entwickelt.

⁸ Die Vorstellung der Gruppe greift die Beschreibung von Nissen und Querci in diesem Band, S. 13-14 wieder auf.

3. Die Interpretation der Farben im Sprachenportrait

Farben können auf unterschiedliche Weise interpretiert werden, wobei kulturelle und konventionelle Aspekte eine bedeutende Rolle spielen. Insgesamt kann man sagen, dass Farben oft auch im individuellen Gebrauch meistens zunächst metaphorisch, anschließend symbolisch interpretiert werden, z.B. steht Grün für meist positive Gefühle. Aber nicht immer treffen diese Zuschreibungen zu, weil der persönliche Ausdruck von ganz unterschiedlichen kulturellen Konventionen überdeckt werden kann⁹, so steht Grüne eben nicht nur für positive Gefühle, sondern auch für Neid. Zweifellos ist aber die Bedeutung der Farben für unser Wahrnehmung insgesamt, denn Farben beeinflussen das Fühlen, Denken und Handeln.

Die konventionelle Bedeutung von Farben ist verschiedentlich thematisiert worden; es gibt aber insgesamt wenige wissenschaftliche Studien zu diesem Thema. Die Soziologin Eva Heller hat eine Reihe von Farbbedeutungen aufgelistet (Heller 1989); diese Bedeutungen sind auf der Grundlage von Befragungen von erwachsenen Deutschen gesammelt worden und zeigen, wie unterschiedlich sie sind:

1. Rot steht für Blut und Feuer, Leben und Liebe;
2. Blau steht für die Ferne, die „unbegrenzten Dimensionen“, Entspannung, Stille;
3. Gelb steht für Optimismus, Erleuchtung, Lebensfreude;
4. Orange steht für das Süße, Aromatische und Erfrischende; eng assoziiert mit Früchten;
5. Grün steht für Natur, Leben, Gesundheit, Jugend und Hoffnung;
6. Violett steht für Magie, Zauberei und Mystik, Macht und Eitelkeit;
7. Rosa steht für Weiblichkeit, Zärtlichkeit und Romantik;
8. Schwarz steht für Finsternis, das Böse, den Teufel, Unglück, Ende und Tod, negative Gefühle;
9. Grau steht für Schatten, Trug, Furcht, Unfreundlichkeit und Alter;
10. Braun steht für Erde und Geborgenheit, Faulheit, Gemütlichkeit, das Aromatische;
11. Weiß steht für Licht, Göttlichkeit, Anfang, Reinheit, Wahrheit, das Gute.

Diese Bedeutungen spiegeln die Mischung von individuellen und tradierten Bedeutungen gut wider. Sie können aber keinesfalls als absolut verstanden werden, denn im Laufe der Geschichte und in den verschiedenen Kulturen wurden diese und andere Zuschreibungen unterschiedlich entwickelt und in bestimmten historischen Phasen traten Aspekte des Bedeutungsradius stärker in den Vordergrund als andere. Dabei kann man feststellen, dass es immer wieder zu entgegengesetzten Assoziationen kommen kann (Bsp. bei Grün z.B. Neid). Weitere konventionelle Vorkommensweisen von Farben zeigen sich z.B. in Flaggen, die durch nationale Werte aufgeladen sind.

Das „Lesen“ der Struktur von Bildern spielt in Sprachenportraits eine wichtige Rolle. Kress und van Leeuwen 2006 fokussieren – wie schon erwähnt – auf den Prozess des *sign-making*, bei dem Signifikanten und Signifikanz (Form und Bedeutung) durch die Interpretation der Person, die ein Zeichen schafft, entstehen: Die Absicht der Person, die das Zeichen schafft, ist also der Schlüssel für das Verstehen. Aus diesem Grund ist die Anordnung der Zeichen im Bild für dessen Verstehen entscheidend: Ob nämlich ein Motiv rechts oder links, oben oder unten in einem Bild platziert wird, um dem Leser eine

⁹ Vgl. in Bezug auf den Gebrauch von Metaphern Lakoff und Johnson 1980; Dobrovolskij und Piirainen 2005.

bestimmte Botschaft zu vermitteln. Übertragen auf die Sprachenportraits geht es nun darum zu verstehen, welche Farbe z.B. oben oder unten in der Körpersilhouette eingetragen wurde und ob sie z.B. an anderer Stelle wieder vorkommt.

Es gibt drei zusammenhängende Systeme in der Komposition, die die Bedeutungen eines Bildes ergeben (Kress und van Leeuwen 2006: 177):

- „Information value“, d.h. das Platzieren von Elementen in bestimmte Bereiche des Bildes (rechts oder links, oben oder unten);
- „Salience“, z.B. bestimmte (zusätzliche) Elemente im Bild, um die Aufmerksamkeit des Betrachters in unterschiedlichem Maße zu gewinnen;
- „Framing“, die An- und Abwesenheit struktureller Elemente, die Bildelemente trennen oder verbinden.

Zur Interpretation der Bilder könnten diese drei Dimensionen folgendermaßen herangezogen werden: Der besondere Informationswert, die erste Dimension, kann sich in Sprachenportraits darin zeigen, welche Farben etwa eher in der linken oder rechten Körperhälfte benutzt wurden. Links steht für das jeweils Gegebene, rechts für das Neue. Die obere und die untere Seite stehen jeweils für das, was sein könnte (oben) und für das, was wirklich ist (unten). In Bezug auf die zweite Dimension (Hervorhebungen) ist es von Interesse, ob zusätzliche Elemente in die Körper-silhouette eingezeichnet wurden (z.B. Mund oder Ohren) und in Bezug auf die dritte Dimension (Rahmung), ob bestimmte Körperteile „leer“ geblieben sind, ob es farbliche Korrespondenzen gibt oder ob durch zusätzliche Zeichen eine Verbindung hergestellt wurde (z.B. durch Linien oder Pfeile). So ergibt sich in der Gesamtschau der Elemente die Möglichkeit, auch auf die Genauigkeit, mit der die Farben in die Silhouette platziert wurden (d.h. nur in einzelne Körperteile oder ob sie zusammenfließen) zu achten. Diese topographische Struktur der Sprachenportraits bleibt für BetrachterInnen meist undurchsichtig und erfordert die „Sinnggebung“ im Dialog mit dem/r/jenigen, der/die das Portrait gezeichnet hat.

In der folgenden Analyse der Farben werden quantitative Vorkommnisse von Farben mit qualitativen Analysen durch den Rückgriff auf Dialogbeispiele verbunden.

3.1 Farbvorkommnisse in den Sprachenportraits

Das folgende Schaubild stellt das Vorkommen von Farben dar, die von den Befragten in ihren Sprachenportraits benutzt wurden. Es sind insgesamt fünfzehn Farben, die je nach der Quantität ihres Vorkommens von Rot bis Weiß angeordnet wurden. Zudem wurden zwei „Sonderfälle“ aufgelistet. Es handelt sich um zweifarbige Streifen, d.h. grau-rosa Streifen und grüne Streifen, die aber nicht als eine Farbe betrachtet werden können, und die deshalb nicht in die Berechnung der einfachen Farben in der Abbildung 1 miteinbezogen wurden.

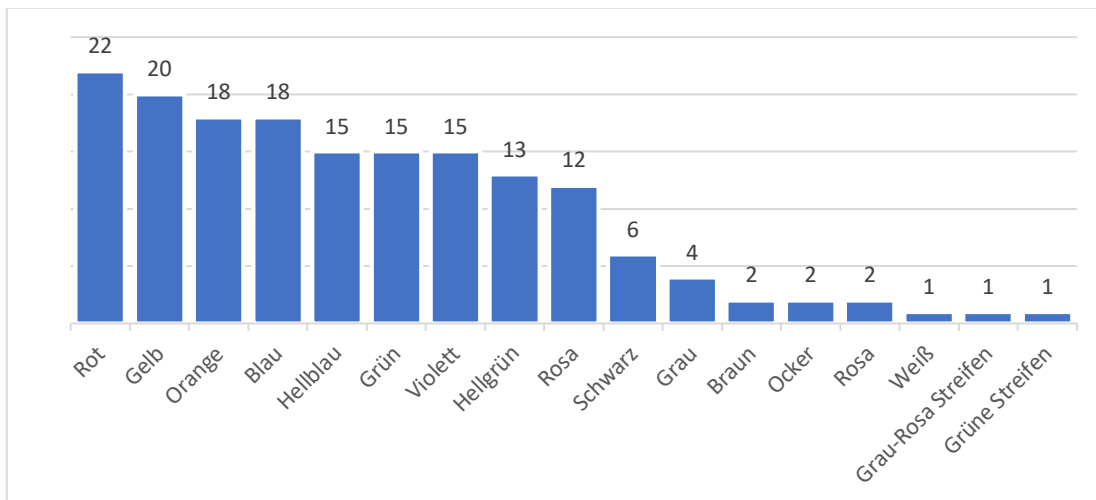


Abbildung 1: Farben in den Sprachenportraits

Mit Hilfe der Dialogteile der InformantInnen war es bei Farbschattierungen möglich, die einzelnen Farben zu verstehen. Die Befragten haben auch mehr als eine Farbe in bestimmten Körperteilen der Silhouette verwendet. Das Gesamtergebnis ist, dass 15 unterschiedliche Farben 185 Mal benutzt wurden. An dieser Stelle werden die Farbvorkommnisse allgemein interpretiert, anschließend in Verbindung mit den Körperteilen und Dialogbeispielen.

Die Farbe Rot kam am häufigsten vor, und zwar für unterschiedliche Körperteile (siehe dazu die folgenden Punkte). Der primäre Ausdruck dürfte in diesen Kontexten der Ausdruck der Intensität der Erfahrung, des Spracherlebens sein. Nach Rot wird Gelb als häufigste Farbe benutzt, wobei die Farbe in den Dialogen oft mit Sonne und mit Italien in Verbindung gebracht wurde. Orange, das als dritthäufigste Farbe vorkommt, ist eine Mischfarbe aus Rot und Gelb und kann ebenfalls als Ausdruck von Intensität verstanden werden (oft werden im Alltag Rot und Orange als Signalfarben benutzt). Blau und Hellblau bilden in gewisser Hinsicht eine Einheit und stehen symbolisch gesehen für ein eher distanzierteres Erleben, das aber positiv besetzt ist. Violett ist eine Mischfarbe (aus Rot und Blau) und kann mit sehr gegensätzlichen Assoziationen verbunden werden (sowohl positiv also auch negativ). Bei Grün, wie auch bei Hellgrün, handelt es sich wieder um eine Mischfarbe (aus Gelb und Blau) und es wird im Allgemeinen mit positivem Erleben verbunden. Auch Rosa ist eine Mischfarbe (z.B. Rot und Weiß), kann verschiedene Ausprägungen haben und wird oft mit etwas Kindlichem oder auch Kleinem assoziiert (vgl. Abschnitt 4).

Während Schwarz sechsmal vorkommt, findet sich Weiß nur einmal. Schwarz wird häufig mit negativen Erfahrungen verbunden (vgl. dazu den Ausdruck „schwarzsehen“), kann aber auch als unbunte Farbe für etwas Neutrales stehen. Für Weiß, das einmal vorkommt, trifft genau das Gegenteil zu, es bedeutet in der westlichen Welt Neutrales bzw. eher Positives. Eine weitere Mischfarbe ist Grau (Weiß und Schwarz), die viermal vorkommt; sie steht oft für einen Zwischenton, etwas Unspezifisches oder tendenziell Negatives (interessanterweise meint der Ausdruck „graue Maus“ jemanden, der auch als „farblos“, im Sinne von langweilig, bezeichnet werden kann). Grau gehört wie Weiß und Schwarz zu den „unbunten“ Farben mit unterschiedlichen Bedeutungen. Die Farbe Braun, auch eine Mischfarbe, meist ein abgedunkeltes Orange oder Rot, wird oft als Erdfarbe und dadurch mit der Erfahrung der Verwurzelung zusammengebracht. Bei Ocker, auch eine

Erdfarbe, handelt es sich wieder um eine Mischfarbe, bei der es mehrere Nuancen geben kann: Braun und Gelb, Braun und Rot. Ocker kommt im oberen Teil der Silhouette vor, z.B. als Haar. Zusätzlich gibt es in den Sprachenportraits gestreifte Körperteile, grüne Streifen und grau-rosa Streifen. Sie stehen für „gemischte Gefühle“, d.h. sie drücken unabhängig von der Farbgebung das Zusammenspiel von verschiedenen Erfahrungen aus.

In einem zweiten Schritt wurde das Vorkommen der Farben in den einzelnen Körperteilen quantifiziert und entsprechende Graphiken erstellt. Die Befragten haben verschiedene Farben in den einzelnen Körperteilen der Figur verwendet, um ihr Spracherleben darstellen zu können. Bei den „doppelten Körperteilen“ des Sprachenportraits (Händen, Armen, Beinen und Füßen) wurden mehr als eine Farbe benutzt. Nicht alle Körperteile wurden mit Farben ausgemalt: fast immer wurde der Kopf mit Farbe versehen, gefolgt vom Herzen, seltener kamen sie im Bauch vor, dafür wieder häufiger in den Armen, Beinen, Händen und Füßen. Deshalb werden die Graphiken zu Kopf, Herz, Bauch, Händen und Beinen als Beispiele dargestellt, begleitet von Kommentaren aus den Gesprächen der InformantInnen.

3.2. Körperteil *Kopf*

Die erste Graphik zeigt die Verteilung der Farben für den Kopf: Rot und Gelb kamen jeweils in neuen Fällen vor, gefolgt von Blau mit acht Vorkommnissen. Mit einem gewissen Abstand folgen Grün und Rosa (fünf), sowie Hellblau und Hellgrün (vier) und schließlich Violett (drei).

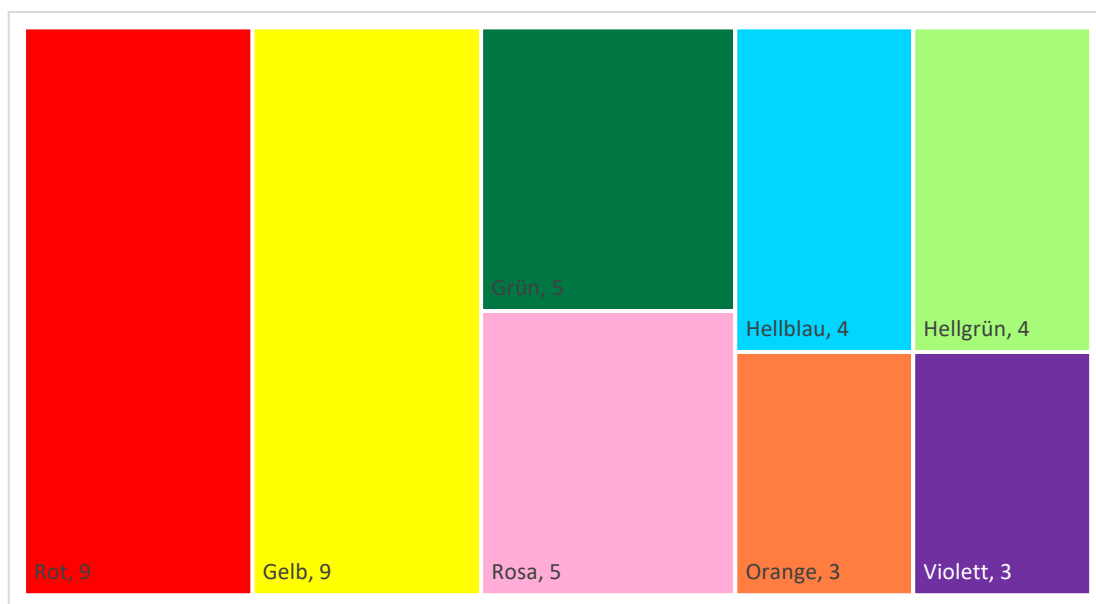


Abbildung 2: *Farben für Körperteil ‚Kopf‘*

Man kann aufgrund der Anzahl der verwendeten Farben (acht) und ihrer Häufigkeit vermuten, dass viele InformantInnen Sprachen primär als eine kognitive Erfahrung erleben, die durch die vielen Nennungen von Rot und Gelb als eine intensive, tendenziell positive Erfahrung erlebt wurde. Es gibt in den Dialogen viele Fälle, in denen erklärt wird, dass die Farbe als Ausdruck für etwas steht, was als besonders schwierig, schematisch und theoretisch erlebt wurde. Dies bedeutet nicht, dass diese Sprache nicht trotzdem positiv

besetzt werden kann. Ist das nicht der Fall, nimmt die Repräsentation unweigerlich eine negative Bedeutung an.

Ein Beispiel aus den Dialogen soll die Sinngebung der Farbwahl illustrieren:

Beispiel (1) Zitat FD¹⁰

0013 in kopf habe ich auch ähm rus (-) die russische sprache gefarbt
 0014 <<acc> oder besser> ich habe nur die (-)
 0015 <<acc> das wort> ruski äh geschrieben (-)
 0016 werde äh es von oben nach untn beschreiben
 0017 im schwarz und (-)der grund davor ist dass die rus (.)
 0018 das russisch ist von mich <<all> eine schwierige sprache>
 0019 und ich muss (-) immer sehr viel <<all> darüber denken
 0020 bevor zu sprechen und so weiter> (.)

3.3. Körperteil/Organ *Herz*

Während der Kopf Teil der Silhouette ist, haben etliche InformantInnen auch ein Herz als zusätzliches Element eigens in den Brustbereich hineingemalt (die Anzahl derjenigen ist geringer als die derjenigen, die den Kopf bunt gefärbt haben). Dies überrascht nicht, da das Herz im Allgemeinen als Sitz der Emotionen angesehen und mit positiven Gefühlen verbunden wird¹¹. Für Kopf und Herz wurde zwar dieselbe Anzahl von Farben benutzt (acht), aber nicht dieselben Farben, denn es fehlt Orange als Farbe im Herzen, dafür kommt neben Hellblau auch Blau vor. Auch hier ist wieder Rot die am häufigsten gewählte Farbe, gefolgt von Gelb. Im Gegensatz zum Kopf kann man beim Herzen feststellen, dass für viele Befragten die Farbwahl auf ein intensives emotionales Sprach-erleben zurückgeht, was im folgenden Beispiel erklärt wird.

Beispiel (2) Zitat AQ

0024 das herz ähm bedeutet dass ich ä: sieben monaten in
 deutschland
 0025 gewohnt habe ä: wo ich die hälfte meines herzes gelassen habe
 (-)
 0026 während die andere hälfte zu meinen zuneinigu/zuneigungen
 hier in
 0027 italien gehört

¹⁰ Die folgenden Transkripte sind eine vereinfachte Version des Minimaltranskript nach GAT2 (ohne Akzente).

¹¹ „The heart is primarily connected with positive emotions“, so Sherifian et al. (2008: 15).



Abbildung 2: *Farben für Körperteil ‚Herz‘*

3.4. Körperteil/Organ *Bauch*

Eine dritte Stelle in der Körpersilhouette, in der Farben platziert wurden, ist der Bauchbereich, er wurde aber insgesamt weniger häufig (neunmal) gewählt als Kopf und Herz. Außerdem wurden von den InformantInnen weniger Farben benutzt: Hellblau und Rosa wurden jeweils zweimal, Rot, Gelb, Orange, Blau und Rosa jeweils einmal verwendet. Mit diesen Farben wird in den meisten Fällen instinktives Spracherleben assoziiert.

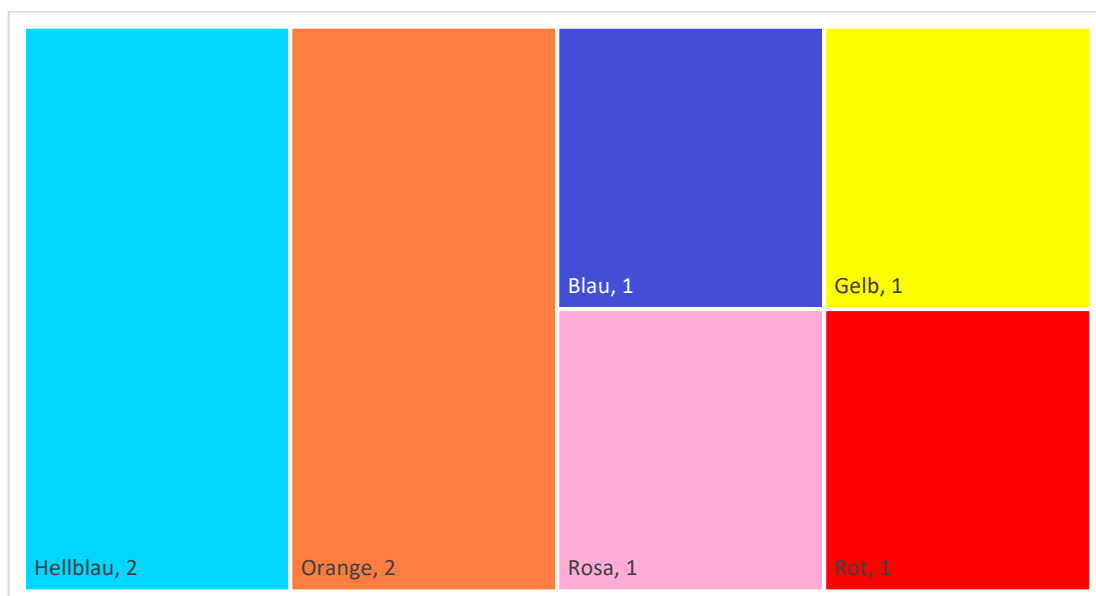


Abbildung 3: *Farben für Körperteil ‚Bauch‘*

In dem folgenden Auszug aus dem Gespräch zwischen den Befragten IA und VA geht es um die Sprachen, die IA im Bauch repräsentiert hat. Das Besondere dieses Beispiels ist,

dass IA zwei Farben benutzt hat und sie als blaue und rote Punkte in den Bauch eingezeichnet hat. Sie berichtet, dass Italienisch und Serbisch die Sprachen sind, die ihre Persönlichkeit beeinflussen. Deshalb befinden sie sich in ihren „Eingeweiden“.

Beispiel (3) Zitat IA und VA

0001 IA: ich lebe eh in italien eh seit sechs jahren und
 0002 VA: och gott
 0003 IA: ja⁻
 0004 VA: ((lacht))
 0005 IA: sehr lang eh ja ich weiß und eh die italienische sprache
 0006 und ihre kultur haben auf einer (-) gewisse weise (-) stark
 mein
 0007 eh wachstum als person geprägt
 0008 VI: also deine persönlichkei ist irgendwie wurde von beiden
 sprachen
 0009 beeinflusst oder-
 0010 IA: äh äh aber di diese vermischung von diesen zwei sprachen äh
 es
 0011 ist immer ein ss sensible sensibel
 0012 VA: ja mit dem französischen akzent genau
 0013 IA: sensible
 0014 VA: [sensibles] bles bles genau
 0015 IA: thema fr mich ja⁻

3.5. Körperteil *Hand/Hände*

Die Hände befinden sich unter den Körperteilen, in die am häufigsten Farben platziert wurden: Rot, Grün, Violett und Hellgrün wurden viermal benutzt, außerdem Gelb, Orange, Blau, Hellblau, Rosa und Schwarz.

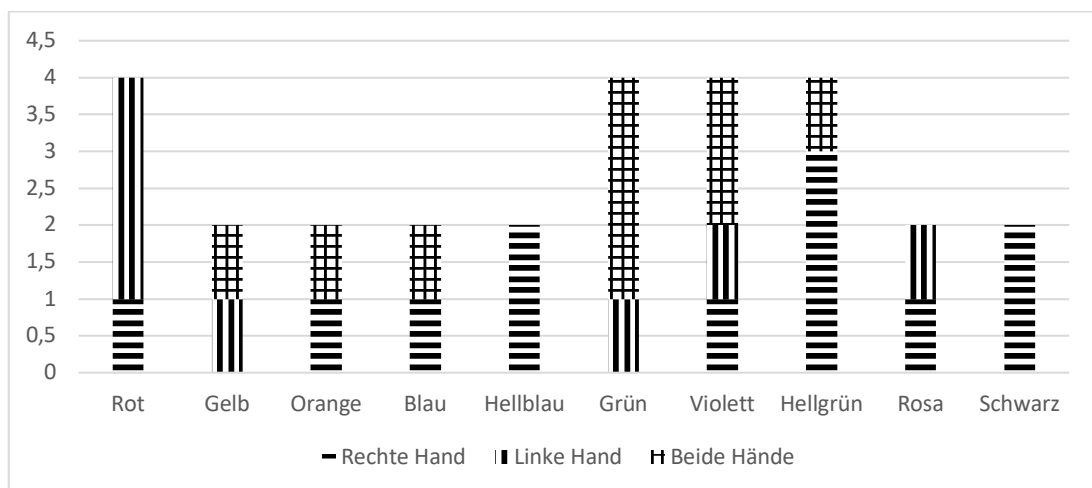


Abbildung 4: *Farben für Körperteil ‚Hand‘*

Das Histogramm zeigt, dass Farben in der rechten Hand häufiger vorkommen als in der linken. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Mehrheit der InformantInnen normalerweise ihre rechte Hand zum Schreiben benutzt bzw. die rechte Hand mit Handeln und Aktivität assoziiert. Oft stehen Hände auch als Symbole für Gesten, oft im Alltag, aber

auch für zukünftige Pläne in Bezug auf das Erlernen von Sprachen. In folgenden Beispielen wird dies deutlich:

Beispiel (4) Zitat MV

0180 und meine hände habe ich noch italienisch gefärbt (.) weil
sie
0181 ein so grundsätzliche körperteil sind (.) ich benutze sie so
0182 viel(.) vielleicht mehr als ich es bemerke soll ((lacht))
0183 viele menschen sagen zu mir du gestikuliert zu viel (.)

Beispiel (5) Zitat BN

059 BN: ja (---) und dann in meine hände
060 MV: hier spanisch ((lächelt))
061 BN: habe ich spanisch spanisch und norwegisch weil
062 MV: norwegisch
063 BN: ja (-) ich will sie lernen (---)
064 MV: also die hände sind wie eine kunftige [äh (-) eine
kunftige]

Beispiel (6) Zitat SM

033 aber deutsch und englisch sind auch ahm ahm in meine auf
meine:
034 auf meine hände weil ich ähm englisch und deutsch jedes tag
ähm
035 benutze

Neben den Händen wurden auch die Arme gefärbt, allerdings mit leicht veränderter Ausdrucksabsicht: Es gab seltener einen Unterschied zwischen rechts und links; Gelb war die häufigste Farbe. Da in der Körpersilhouette die beiden Arme unterschiedlich sind, einer zeigt nach unten, der andere nach oben, haben die Befragten oft einen Unterschied zwischen dem nach oben, der aktiv erscheint (und die eigene Agentivität¹² unterstreicht) und dem anderen, nach unten, der eher das Gegenteil darstellt, betont. Als Beispiel wird hier ein Auszug aus dem Gespräch zwischen IS und VA zitiert:

Beispiel (7) Zitat IS und VA

020 IS: die gelbe Farbe also es ist äh äh diese arm ist der arm
ist ein
021 bisschen äh nach äh unten eh gbogen
022 VI: wieso denn das

¹² Zur Definition von *agency* (Agentivität) beziehe ich mich auf Bamberg (1999: 221): „[T]his type of analysis aims at the linguistic means that do the job of marking one person, for instance, as the agent who is in control, while the action is inflicted upon the other; or how linguistic means do the job of marking the central character as being helplessly at the mercy of outside (quasi ‚natural‘) forces, or as being rewarded by luck or fate, or personal qualities [...]“. Vgl. auch Duranti (2004: 453): „the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e. g. in terms of their responsibility for a given outcome)“.

023 IS: um ja um äh dieses sozusagen gewicht schwierigkeit sogn
wir
024 also ist im gegenteil äh dieser arm nach (--) oben
gebogen
025 VI: ja
026 IS: um äh mein ehm meinen fortschritt äh dank meiner erasmus
027 erfahrung in frankreich und auch meine liebe für die
028 französische sprache zu zeigen

3.6. Körperteil *Bein/e*

In die Beine wurde die größte Anzahl von verschiedenen Farben platziert. Rot ist im Allgemeinen die am meisten verwendete Farbe. Sie kam einmal in einem rechten Bein, dreimal im linken und viermal in beiden Beinen vor, insgesamt also achtmal. An zweiter Stelle stehen Gelb und Grün, die im Ganzen sechsmal verwendet wurden. Orange, Blau, Hellblau, Violett, Hellgrün, Rosa, Grau, Braun, Hellrosa und Grau-Rosa Streifen kommen in geringerem Maße vor. Interessant im Fall der Beine ist, dass die meisten Farben entweder im rechten oder in beiden Beinen benutzt wurden, d.h. Rot, Gelb und Grün wurden viermal in beiden Beinen repräsentiert, und Blau viermal im rechten Bein, aber keine Farbe wurde so häufig für das linke Bein verwendet. Die Tatsache, dass die größte Anzahl von Farben in den Beinen der Figur dargestellt wurde, könnte darauf hinweisen, dass viele InformantInnen Sprache als Mobilität und Bewegung erfahren.

Beispiel (8) Zitat AA

015 AA: und äh englische und deutsche sprache befinden sich auch in
016 meinen beinen weil sie teil meiner zukunft sind (-).

Wie die Beine wurden sehr oft auch die Füße ausgemalt, teilweise mit anderen Farben, aber meistens mit derselben Aussageintention, d.h. als Ausdruck von Bewegung und Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten wie in Beispiel 9 deutlich wird (eine Ausnahme bildet das Beispiel in Abschnitt 4).

Beispiel (9) Zitat MV2

164 also füße sind einfach ein symbol der bewegung (.) mobilität
165 (.) der wanderung (-) und äm (.) meinen beinen habe ich auf
166 englisch gefärbt (-) weil ich habe gedacht es meine: erste
167 fremdsprache war und es ist eine: grundsätzliche sprache
168 einfach um in der welt (--) einfach besuchen zu können (.)
169 einfach sich in der welt (.) im ausland auch (.) wie sagt man
170 (-) kommunizieren (-) es ist eine grundsätzliche
voraussetzung um
171 eine gute kommunikation im ausland zu haben (-)

4. Ein Sprachenportrait

In diesem Abschnitt zeigen wir das Sprachenportrait der Studentin CC als Ganzes, um die Platzierung und das Zusammenspiel aller Farben in ihrer Gesamtheit sowie die Legende zu verdeutlichen. Dem Sprachenportrait folgt ein Text, der als Erklärung verfasst wurde. Bild

und Text ergänzen sich und werden an dieser Stelle vor allem im Hinblick auf die Kommentare zu den Farben interpretiert.

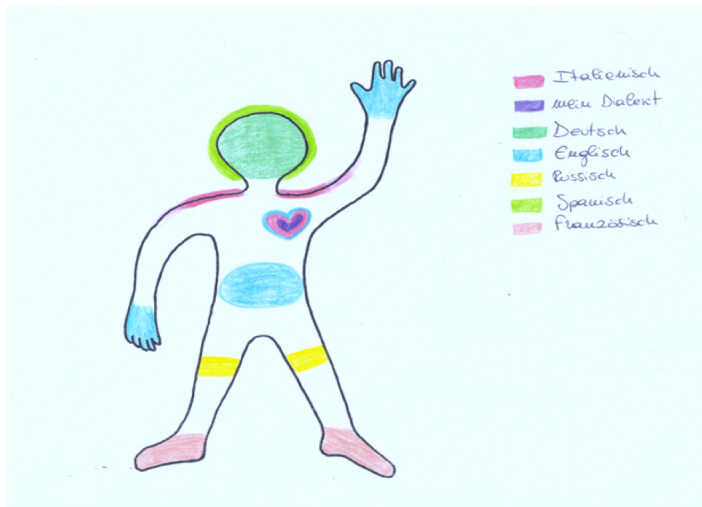


Abbildung 5: Sprachenportrait CC

In meinem Sprachenportrait habe ich sieben Sprachen dargestellt, von denen ich eine noch nicht gut kenne. Insbesondere kenne ich Italienisch, Deutsch und Englisch, und ich habe Französisch in der Mittelschule und Russisch im Bachelor gelernt. Spanisch kann ich ziemlich gut verstehen, aber nicht fließend sprechen, deshalb möchte ich diese Sprache besser lernen. Zusätzlich habe ich in der Figur den Dialekt von meiner Stadt Perugia repräsentiert. Die verwendeten Farben sind Rosa für Italienisch, Violett für meinen Dialekt, Grün für Deutsch, Hellblau für Englisch, Gelb für Russisch, Hellgrün für Spanisch und Hellrosa für Französisch. Die Farbauswahl war meist zufällig, mit Ausnahme von Englisch, Deutsch und Französisch, die ich mit bestimmten Farben verbunden habe: Englisch ist mit Hellblau dargestellt, weil sowohl die Sprache als auch die Farbe, meine Lieblinge sind, während Deutsch mit Grün wie die deutschen Wälder ist. Schließlich ist Französisch Hellrosa gefärbt, weil ich weder die Sprache noch die Farbe besonders mag. Was die Körperteile betrifft, habe ich die Sprachen aus bestimmten Gründen in der Figur von oben nach unten positioniert: Im Kopf gibt es Spanisch, was für meine geringe Kenntnis dieser Sprache steht, während ich innerhalb des Kopfes entschieden habe, Deutsch darzustellen, weil es eine rationale und stark strukturierte Sprache ist, die viel Konzentration braucht. Italienisch habe ich auf die Schultern gesetzt, denn es ist meine Muttersprache, die ich als meine Unterstützung für das Sprachenlernen bewerte. In meinem Herzen sind Englisch, Italienisch und mein Dialekt. Sie sind meine „Sprachen des Herzens“, weil ich mich mit ihnen verbunden fühle: Italienisch ist meine Muttersprache, mit der ich aufgewachsen bin; der Dialekt ist Teil meines Lebens und meiner Identität, er repräsentiert für mich, wer ich wirklich bin und woher ich komme. Englisch befindet sich in drei Körperteilen meines Sprachenportraits, d.h. im Herzen, im Bauch und in den Händen. Was das Herz betrifft habe ich Englisch dort positioniert, weil sie die Fremdsprache ist, der ich mich am nächsten fühle. Englisch ist auch meine instinktivste Sprache: Manchmal finde ich es einfach, auf Englisch zu sprechen; ich muss nur einer Rede auf Englisch folgen, um danach diese Sprache instinktiv weiter zu sprechen. Aus diesen Gründen habe ich Englisch auch in dem Bauch der Figur dargestellt. Schließlich ist Englisch auch in den Händen, denn sie ist heute die wichtigste Sprache der Welt, mit der man sich in allen Ländern der Welt verständigen kann, deshalb finde ich Englisch so hilfreich. Im unteren Teil des Körpers findet man

die russische Sprache, die ich sehr mag, die ich aber seit zwei Jahren nicht mehr studiert habe. Deshalb steht die Positionierung in den Beinen für ein graduelles Vergessen. Schließlich befindet sich Französisch in den Füßen des Sprachenportraits aus zwei Gründen: erstens habe ich diese Sprache nur in der Mittelschule gelernt und nicht mehr gesprochen, deshalb habe ich fast alles vergessen; zweitens sind in diesem Kontext für mich die Füße der Körperteil, der am besten die negativen Gefühle ausdrücken kann, tatsächlich mag ich Französisch nicht.

Der Text wurde mit einem gewissen zeitlichen Abstand zum Sprachenportrait verfasst und hat deshalb eine andere Form als die Zitatbeispiele aus den Dialogen, seine Funktion ist aber dieselbe. Die Struktur des Textes zeigt die Schwerpunkte, die die Autorin setzt: Sie beginnt mit einer Auflistung der sieben Sprachen, die ihr sprachliches Repertoire bilden und kommentiert dann bereits im ersten Teil die Farbwahl:

Die verwendeten Farben sind Rosa für Italienisch, Violett für meinen Dialekt, Grün für Deutsch, Hellblau für Englisch, Gelb für Russisch, Hellgrün für Spanisch und Hellrosa für Französisch. Die Farbauswahl war meist zufällig, mit Ausnahme von Englisch, Deutsch und Französisch, die ich mit bestimmten Farben verbunden habe: Englisch ist mit Hellblau dargestellt, weil sowohl die Sprache als auch die Farbe, meine Lieblinge sind, während Deutsch mit Grün wie die deutschen Wälder ist. Schließlich ist Französisch Hellrosa gefärbt, weil ich weder die Sprache noch die Farbe besonders mag.

Die Autorin unterscheidet zwischen den Farben, die sie „zufällig“ für Sprachen ausgewählt hat und denen, für die sie eine Begründung geben kann. Sie beginnt die Liste mit der Muttersprache Italienisch und ihrem regionalen Dialekt (von Perugia), dann nennt sie Russisch und Spanisch. So erfolgte die Wahl für „Rosa für Italienisch, [...] Violett für meinen Dialekt, [...] Gelb für Russisch, Hellgrün für Spanisch“ ihrer Meinung nach zufällig. Im Gegensatz dazu ist die Farbe Hellblau für Englisch die Lieblingsfarbe, d.h. es wird eine starke persönliche Verbindung zwischen der Sprache und der Farbe konstruiert. Anders verhält es sich bei Grün für Deutsch, weil die Farbe Grün ein typisches Konnotat für Deutschland darstellt, genauer gesagt für „die deutschen Wälder“. Schließlich folgt die Begründung für Hellrosa für Französisch, wobei es sich – im Gegensatz zu Englisch – um die Sprache und Farbe handelt, die am wenigsten gemocht werden. Problematisch scheint auf den ersten Blick die lexikalische Unterscheidung zwischen „Rosa für Italienisch“ und „Hellrosa für Französisch“. Hier spielen natürlich persönliche Farbwahrnehmungen mit hinein; beim genaueren Betrachten des Sprachenportraits fällt auf, dass Violett eine dunklere Version von Rosa ist, wie der Dialekt als eine ursprünglichere Varietät des Italienischen empfunden wird. Die Farben im Sprachenportrait weisen Bezüge auf, die die lexikalischen Elemente verschleiern.

Die Farbwahl muss, um sie besser zu verstehen, zusammen mit den anderen Textteilen, in denen es um die Körperteile geht, gelesen werden. Schon eingangs stellt die Autorin fest, dass sie sich für Spanisch interessiert und ihre Kompetenz in Zukunft verbessern will. Die Farbe Hellgrün bekommt somit eine positive Konnotation, schließlich wird Spanisch mit dem Kopf in Verbindung gebracht, wo es aufgrund der geringen Kenntnisse bisher noch wenig Raum einnimmt. Im Kopf befindet sich auch Deutsch, was einerseits auf die rationale Struktur der Sprache zurückgeführt wird, andererseits auf die kognitive Anstrengung (Konzentration), die für die Autorin beim Erlernen der Sprache nötig ist.

Interessant ist dann die Verbindung zur Muttersprache Italienisch, die sich auf den Schultern befindet und eine Unterstützung beim Sprachenlernen ist. Auch dieser Satz kann verschieden verstanden werden: Die Muttersprache erweist sich ein sicheres Gepäck, dass

der Autorin hilft, sich mit den anderen Sprachen auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung führt aber auch zu einem kontinuierlichen Sprachvergleich, der komplex und daher bisweilen durchaus beschwerlich sein kann (und deshalb auf den Schultern lasten könnte).

Ganz eindeutig positiv werden Englisch, Italienisch und der Dialekt als „Sprachen des Herzens“ bezeichnet, sie sind für die Autorin identitätsstiftend. Das Herz erscheint in einer Mehrzahl solcher kommentierenden Texte und wird oft auch als Symbol etabliert¹³. Während dies für die Muttersprache und den Herkunftsdialekt nicht überrascht, ist es im Fall von Englisch eine eindeutige Positionierung als Lieblingsfremdsprache. Dies wird noch betont, denn Englisch scheint auch in anderen Körperteilen auf (Bauch und Hände), womit weitere Implikationen verbunden sind, Englisch als instinktivste Sprache („aus dem Bauch“), und als Sprache, mit der man sich in der Welt verständigen kann, d.h. eine Sprache, die Handlungsmöglichkeiten eröffnet (Hände). Problematisch ist das Verhältnis zum Russischen, eine Sprache, die vom graduellen Vergessen bedroht ist, was für die Autorin der Grund dafür ist, Russisch im unteren Teil des Körpers anzusiedeln. Ganz unten, in den Füßen befindet sich aber Französisch, die Sprache, die der Autorin am wenigsten gefällt.

Vergleicht man Sprachenportrait und Text in ihrer Gesamtheit, zeigt sich, dass sowohl Farben als auch die damit assoziierten Sprachen wichtige Strukturelemente bilden. Dabei kann man zwischen narrativer Darstellung (im Text) und visueller Darstellung (im Bild) unterscheiden, die sich mithilfe von Wiederholungen und Fokussierungen entwickeln. Sowohl im Bild als auch im Text folgt die Informantin einer semiotischen Hierarchie von oben nach unten (vgl. Kress und van Leeuwen 2006): Was sich im Bild oben befindet wird besonders – positiv – hervorgehoben, die Teile, die sich unten befinden, haben weniger oder negative Bedeutung. Im Text erzeugt die Wiederholung eine besondere textuelle Relevanz: Die Muttersprache Italienisch wird dreimal, der Dialekt und Spanisch jeweils zweimal wiederholt, Englisch kommt an mehreren Stellen vor, ein Indiz für die Bedeutung, die dieser Sprache im Spracherleben gegeben wird. Im Bild entsteht ein Fokus durch das zusätzlich in die Vorlage hineingemalte Herz, dem als Symbol und durch den mehrfachen Farbgebrauch eine besonders wichtige Bedeutung im Spracherleben gegeben wird. Betrachtet man die Farbgebung in diesem Beispiel, wird deutlich, dass die von Heller vorgeschlagenen Bedeutungsdimensionen von Farben sich mit den individuell motivierten Farbgebungen nur z.T. überschneiden. So steht Grün allgemein für Natur, Leben, Gesundheit, Jugend und Hoffnung (Heller, s.o.); im Text differenziert die Autorin zwischen einerseits Grün, was sie mit Deutsch und dem deutschen Wald in Verbindung bringt, d.h. mit einem Aspekt der Natur, und andererseits mit Hellgrün, was sie mit Spanisch und ihrem Wunsch, Spanisch noch besser zu erlernen (also einer Hoffnung), assoziiert. Gelb steht bei Heller für Optimismus, Erleuchtung und Lebensfreude, die Informantin hingegen benutzt Gelb für eine Sprache (Russisch), die sie nur wenig beherrscht und langsam vergisst.

Bild und Text eröffnen zusammen einen Einblick in die Rekonstruktion des Spracherlebens. Die zentralen Themen bei der Beschäftigung mit Sprachenportraits sind die Wahrnehmung der Muttersprache, die Wahrnehmung anderer Sprachen und das Beschreiben des Erlebens der Sprachen. Die Dialoge und Texte dazu zeigen Ambivalenzen und Attribuierungen zu den Sprachen, Erwerbssituationen, Erinnerungen und Wünsche in Bezug auf Sprachen für die Zukunft, es sind nicht immer eindeutige Aussagen, sondern eine

¹³ Als literarisches Symbol zum Beispiel steht das Herz nicht nur allgemein für die Kraft des Lebens, sondern auch für die gesammelte Energie von Denken und Fühlen und für ein tieferes Wissen (vgl. Renger 2012). Eine ausführliche Interpretation von Texten zu Sprachenportraits befindet sich in Thüne und Post 2021.

Reihe von Zuschreibungen, die sich wechselseitig auf Farben und Körperteile auswirken. So entsteht ein Schnappschuss dessen, wie die Person ihr sprachliches Repertoire zu einem bestimmten Zeitpunkt vermittelt. Das Sprachenportrait kann wiederholt werden und es ist interessant, die verschiedenen Darstellungen aufzuheben und im Laufe der Zeit zu vergleichen, so wie es auch vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) empfohlen wird.

5. Abschließende Überlegungen

Die Studenten und Studentinnen, deren Sprachenportraits die Grundlage für die vorgestellten Überlegungen bilden, haben unterschiedliche Farben benutzt, um ihre Sprachen darzustellen. Wenn man z.B. die von Heller aufgelisteten Assoziationen zur Farbsymbolik vergleicht, kann man feststellen, dass bei Rot und Gelb die Assoziationen der StudentInnen durchaus in dieselbe Richtung gehen. Die am häufigsten verwendete Farbe ist in der Tat Rot und sie drückt in den verschiedenen Körperteilen vor allem die Intensität des Spracherlebens aus. Steht Gelb allgemein für Lebensfreude, dann findet dies seine Entsprechung bei den StudentInnen mit der Assoziation „Sonne“. Im weitesten Sinne entsprechen sich auch die Zuschreibungen bei den anderen Farben mit Ausnahme von Hellrosa, das CC negativ besetzt und von Weiß, das oft nicht bewusst eingesetzt wurde, sondern zufällig als frei gebliebener Raum in der Sprachensilhouette vorkam. Auch wird im Text von CC deutlich, dass sie die Verwendungen von Farben als zufällig bezeichnet. Inwiefern also direkte Werte damit verbunden werden, kann nicht immer oder – wie schon erwähnt – eher aus den Dialogen erschlossen werden.

Eine weitere Frage, die sich bei der Interpretation der Körpersilhouetten stellt, betrifft die Konzentration auf ganz bestimmte Körperteile. Dazu können die drei Interpretationsvorgaben von Kress und van Leeuwen herangezogen werden. Das erste Kriterium, der Informationswert, d.h. das Platzieren von Elementen in bestimmte Bereiche des Bildes (rechts oder links, oben oder unten), verweist darauf, dass die StudentInnen von oben nach unten vorgegangen sind. Dies wird durch die Tatsache bestätigt, dass der Kopf am häufigsten gefärbt wurde. Das Spracherleben in dieser Gruppe scheint rein quantitativ durch eine stark kognitive Komponente gekennzeichnet. Ist der Kopf das Körperteil, dem eine besondere Aufmerksamkeit zukommt, erfüllt es das Kriterium der „Saliency“. Manchmal wurden noch Ohren oder ein Mund oder sogar Haare als zusätzliche Elemente eingezeichnet, die für das Spracherleben relevant sind und auf die semiotisch hingewiesen wird. Ganz besonders trifft dies für ein zusätzlich eingemaltes Herz zu. In der europäischen Tradition gibt es eine lange dualistische Tradition, die Kopf (als Rationalität) und Herz (als Emotionalität) als zentralen Sitz menschlichen Verstehens entgegensetzt¹⁴. Zu diesem Dualismus gehört zunehmend auch der Bauch als inneres Organ und Ausdruck für elementar empfundenes körperbezogenes

¹⁴ Vgl. dazu Sherifian et al. (2008: 7): „The much discussed Cartesian dualism, characterized by a ‚disembodied rational mind‘, is a ‚mind-brain split‘ as well as a ‚mind-body split‘ (Stevens 1997: 268–269; see also Damasio 1994). The diachronic shift to the dominance of dualism in West Asian and Western thought, involving replacement of heart-expressions by head-expressions in related languages [...], is generally linked to the development in medicine and philosophy in the sixteenth and seventeenth centuries, when the ‚real‘ function of the heart was discovered“.

Erfahren¹⁵. Erstaunlicherweise werden weniger Farben für den Bauch verwendet, mit wieder unterschiedlicher Wertung, z.B. kommt Grün (was mit Natur assoziiert wird) nicht vor, stattdessen aber Orange (hier mit einem positiven Wert).

Für die dritte Kategorie ‚Framing‘ finden sich in den Sprachenportraits verschiedene Beispiele: Zum einen sind es die Stellen, an denen mehrere Farben gleichzeitig für bestimmte Körperteile benutzt werden (wie etwa bei Streifen oder Punkten), zum anderen sind es die leer gebliebenen Stellen in der Silhouette, die dadurch zeigen, dass das Sprachereleben an ganz bestimmten Körper-teilen besonders intensiv erfahren wird, andere lassen auch Raum für eventuelle zukünftige Entwicklungen. Werden Hände und Arme, Füße und Beine mit Farben versehen, zeigt sich dabei tendenziell der Ausdruck von Agentivität, d.h. von konkretem Handeln (z.B. bei den Händen als Ausdruck sprachlicher Gestik im Italienischen oder z.B. durch das alltägliche Verwenden etwa von Englisch) oder von Bewegung im Raum (z.B. können Sprachen Arbeitsmöglichkeiten generieren oder erlauben zu reisen).

Es zeigt sich an den Resultaten, dass es problematisch ist, die Verwendung von Farben mit absoluten Bedeutungen zu versehen. Dies wird noch zusätzlich bestätigt durch Aspekte, die hier nicht näher berücksichtigt wurden: leichtere oder stärkere Farbtöne derselben Farbe, Schraffierungen oder andere strukturgebende Farbgebungen, z.B. Striche, Kreise usw., die teilweise mit der Intensität des Spracherlebens zusammenhängen oder eher als Abstraktionen vom Sprachrepertoire und Spracherleben zu sehen sind¹⁶. Vieles muss also im Dialog geklärt werden, wie aus den Beispielen oben hervorging.

Bei dem Versuch, die Farben und ihre Frequenz in der Körperbildern zu analysieren, wird man einer Schnittstelle zwischen persönlichem Gebrauch und kultureller Tradition gewahr. Das trifft zum einen für die Farben¹⁷, zum anderen auch in der Körpersymbolik zu. Konzeptualisierung von Körperbildern haben in verschiedenen Kulturen eine lange Tradition, die in der Ethnolinguistik bzw. kulturellen Linguistik immer wieder Gegenstand der Untersuchung waren (vgl. dazu die Einzelstudien in Sharifian 2015 und den Überblick von Sharifian 2017). Aus dieser Perspektive wurden außerdem verstärkt Untersuchungen mit Bezug auf den Gebrauch von Metaphern durchgeführt (vgl. z.B. Sharifian et al. 2008), deren Wichtigkeit für kulturelle *frames*, *scripts* und mentale Modelle von der kognitiven Linguistik (vgl. auch dazu Sharifian 2017: 11) gezeigt wurde. Die Bedeutung gerade der Körperteile mit einer inneren Dimension für kulturelle Konzeptualisierungen, wie Kopf, Herz und Bauch, wurde in vergleichenden Studien besonders deutlich¹⁸, es handelt

¹⁵ Auch dazu Sharifian et al. (2008: 15): „The stomach and the intestines are not very productive domains in emotion conceptualizations and the author intimates that we are not dealing with a cultural model here, but with a more universal instantiation of embodiment“.

¹⁶ Vgl. dazu Busch (2018a: 92): „Analytical structures can also be looked at in terms of their degree of abstraction and their accuracy. Since linguistic repertoires are not exactly palpable entities, their representations will always be abstract to some degree“.

¹⁷ Vgl. zum Thema der unterschiedlichen kulturellen Konzeptionen von Farben Sharifian (2017: 8): „Several studies, for example, have shown differences in categorisation of colours, in particular blue and green, between Japanese and (American) English speakers (e.g., Uchikawa & Boynton, 1987). Kuriki et al. (2017, p. 2) note that the Japanese words *ao* (*blue*) and *midori* (*green*) were used more or less interchangeably [...]. In present-day Japanese, *ao* is still used to denote certain green things, as well as being an abstract color term for blue things in general, whereas *midori* always names only green things“. Finally, different languages may have different cultural *metaphors* involving colour. Some English expressions that reflect such cultural metaphors are *white lie*, *black sheep*, *black market*, *black humour*, *green old age*, *red tape*, etc. Just to focus on the first two, a harmless and trivial lie is conceptualised as a white lie, and a family member who is regarded as a disgrace to the family is conceptualised as the family’s black sheep“.

¹⁸ Vgl. Sharifian et al. (2008: 4): „Both cultural models of the mind and more scientific approaches in philosophy and/or medicine have in various cultures invoked central parts of the human body as the

sich dabei um sogenannte *embodied cultural metaphors*¹⁹ d.h. kulturelle Metaphern, die den Körper als Bildbereich entwickeln. Insgesamt bestätigen diese kulturlinguistischen Studien die Bedeutung der Arbeit mit Körperbildern²⁰.

Weitere Untersuchungen zu den Sprachenportraits könnten den Gebrauch von Metaphern in den Dialogen betreffen und eine genauere Analyse von sprachideologischen Positionierungen (vgl. Platzgummer 2021).

Literaturverzeichnis

- Bamberg, M. (1999) ‚Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishment of identities‘, *Challenges to Theoretical Psychology* 67: 220–227.
- Blommaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990) *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien: Braumüller.
- Busch, B. (2017) ‚Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language‘, *Applied Linguistics* 38 (3), 340–358.
- Busch, B. (2018a) ‚Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung‘, *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 93, 53–70.
- Busch, B. (2018b) ‚The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations‘, *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 1–13. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP187_Busch_2016_Methodology_in_biograp.pdf [Abrufdatum: 02.09.2021].
- Busch, B. (2021) ‚The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources‘, *International Journal of Multilingualism*, DOI: 10.1080/14790718.2021.1898618.
- Dobrovolskij, D. und Piirainen, E. (2005) *Figurative Language. Cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Leiden: Brill.
- Dolto, F. (1984) *L’image inconsciente du corps*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duranti, A (2004) ‚Agency in Language‘, in: A. Duranti (Hg.) *A companion to linguistic anthropology*, Malden: Blackwell, 451–474.
- Gogolin, I. und Neumann, U. (1991) ‚Sprachliches Handeln in der Grundschule‘, *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.
- Gumperz, J. J. (1964) ‚Linguistic and Social Interaction in Two Communities‘, *American Anthropologist* 66, 137-153.

locus of the mind. The major loci have been the abdomen region, the heart region and the head region or, more particularly, the brain region. These three types of conceptualizations can be labeled ‚abdominocentrism‘, ‚cardiocentrism‘, and ‚cerebrocentrism‘ (or ‚cephalocentrism‘), respectively. These three labels only intend to capture the idea that the region in question is the main centre, which does not exclude a similar role for body parts in other regions.”

¹⁹ „Conceptual metaphors are usually derived from bodily experiences; cultural models, however, filter bodily experiences for specific target domains of conceptual metaphors; and cultural models themselves are very often structured by conceptual metaphors“, Sharifian et al. 2008: 29).

²⁰ Sherifian et al. 2008: 13 „languages [...] reveal a tendency to employ the domain of internal body organs as a source of conceptualizations for the human faculties of thought and emotion, for personality traits, for mood, etc. This is not astonishing, in view of the fact that people all over the world, independent of their cultural back grounds and culture-specific conceptualization of the body itself, do have bodies that are basically similar and therefore necessarily share bodily experiences“.

- Heller, E. (1989) *Wie Farben wirken. Farbpsychologie. Farbsymbolik. Kreative Farbgestaltung*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kalaja, P. und Pitkänen-Huhta, A. (2018) ‚Visual methods in applied language studies‘, *Applied Linguistics Review*, 9 (2-3), 157-176.
- Kress, G., und van Leeuwen, T. (2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Oxon/New York: Routledge.
- Krumm, H.-J. und Jenkins, E.-M. (2001) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Lakoff, G. und Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1974) *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: De Gruyter.
- Nissen, A. und Querci, A. (2021) ‚Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits‘, in: E.-M. Thüne und A. Nissen (Hgg.), *Sprachbiographisches Arbeiten in der Angewandten Linguistik*, Bologna: Quaderni del Ceslic, Occasional Papers, M1, 11-36.
- Platzgummer, V. (2021) *Positioning the Self. A Subject-Centred Perspective on Adolescents’ Linguistic Repertoires and Language Ideologies in South Tyrol*, Dissertation an der Universität Wien.
- Purkartshofer, J. (2011) ‚Sprachliche Räume als Teil multilingualer Familienentwürfe – ausgesprochene Erwartungen werdender Eltern‘, in: E.-M. Thüne und A. Betten, 261-291.
- Renger, B. (2012) ‚Herz‘, in: G. Butzer und J. Jacob (Hgg.), *Metzlers Lexikon literarischer Symbole*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 180–181.
- Sharifian, F. (Hg.), (2015) *The Routledge Handbook of Language and Culture*, Abingdon: Routledge.
- Sharifian, F., (2017) *Cultural Linguistics. Cultural conceptualisations and language*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Sharifian, F., Dirven, R., Yu, N. und Niemeier, S. (Hgg.) (2008) *Culture, body, and language: conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*, Berlin/New York: Mouton De Gruyter.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, Chr., Meyer, Chr., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. und Uhmann, S. (2009) ‚Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)‘, *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.
- Thoma, N. (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*, Bielefeld: Transcript.
- Thüne, E.-M. (2021) ‚Sprache, Identität und Erinnerung – Sprachbiographische Untersuchungen italienischer StudentInnen. Zur Einführung‘, in: E.-M. Thüne und A. Nissen (Hgg.), *Sprachbiographisches Arbeiten in der Angewandten Linguistik*, Bologna: Quaderni del Ceslic, Occasional Papers, M1, 1-8.
- Thüne, E.-M. und Betten, A. (Hgg.), (2011) *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*. Rom: Aracne.
- Thüne, E.-M. und Post, S. (2021) ‚Sprachbiografien als didaktisches Instrument schulischer Reflexion über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf autobiografisches Schreiben in Sprachlernklassen‘, in: R. Behrendt und D. Kritz (Hgg.), *Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. Konzepte und Methoden*, Bielefeld: wbv, 77-94.

Erinnerung an Sprache und Identitätsausdruck im Berliner Wendekorpus

Francesco Farina*

Dieser Beitrag behandelt das mehrsprachige Sprachrepertoire von Personen im Berlin der Nachwendezeit. Anhand ausgewählter Gesprächsausschnitte aus dem Berliner Wendekorpus und mithilfe der Analyseinstrumente der Sprachbiographie werden narrative Interviews und die Erinnerung an die Varietäten in Berlin im Lichte der Identitätsarbeit der erinnernden und erzählenden Personen untersucht. Das Ziel dieses Aufsatzes ist eine Darstellung möglicher Analyseinstrumente für das kritische Überprüfen der sprachlich-diskursiven Gestalt des Identitätsausdrucks erinnernder Subjekte.

Keywords: Spracherleben, mehrsprachiges Repertoire, narrative Interviews, Berliner Wendekorpus

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird den Betrachtungen von Brigitta Busch (2013) folgend das Thema Mehrsprachigkeit aufgegriffen und mit der Frage nach den Sprachbiographien in Verbindung gesetzt. Im ersten Abschnitt stelle ich die beiden Konzepte in Bezug auf die Erfahrungen der Wiedervereinigung Deutschlands in Berlin dar. Dabei führe ich einige Begriffe aus der angewandten Linguistik und Semiotik im zweiten Abschnitt ein, die funktional für die weitere Analyse sind. Im dritten und letzten Abschnitt werden autobiographische Narrationen aus dem Berliner Wendekorpus analysiert, um die Beziehung der erinnernden und erzählenden Personen zum Phänomen der Mehrsprachigkeit im Berlin der Nachwendezeit und die Gestalt ihrer (soziolinguistischen) Identität anhand der Beobachtung und Problematisierung sprachlicher und diskursiver Elemente der betrachteten narrativen Interviews hervorzuheben.

* Francesco Farina, francesco.farina2@studio.unibo.it Diese Studie wurde als Teil der Exzellenzinitiative des MIUR als Projekt DIVE-IN Diversity & Inclusion am Department für Moderne Sprachen, Literaturen und Kulturen - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna durchgeführt; [iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR [L. 232 del 01/12/2016].

2. Mehrsprachigkeit im Berlin der Nachwendezeit

Der Untersuchungsgegenstand dieses Aufsatzes – die Erinnerung an das Erleben der Mehrsprachigkeit im Berlin der Nachwendezeit – ist mit den geopolitischen Ereignissen verbunden, die in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg stattgefunden haben, genauer gesagt mit dem Errichten der Berliner Mauer.¹ Formen der Mehrsprachigkeit – im Sinne der drei Bedeutungen, die Busch (2013: 9-10) erwähnt: (a.) Multidiskursivität (die Fähigkeit, mit der Sprache auf Räume und Zeiten zu verweisen, die sozialideologisch konstituiert sind), (b.) Vielstimmigkeit (die linguistische Positionierung von SprecherInnen gegenüber Weltanschauungen sowie Diskurse, die sozialideologisch konstituiert sind) und (c.) Sprachenvielfalt (die Entstehung von Elementen soziokultureller Differenzierung in der Sprache) – sollen vor dem Hintergrund der historischen Situation der Wiedervereinigung interpretiert werden. Berlin wurde aus soziolinguistischer Sicht zu einem einzigartigen Ort, an dem beobachtet werden kann, wie, bedingt durch eine politische, administrative und auch materielle Trennung, zwei unterschiedliche Sprachgemeinschaften² mit unterschiedlichen und speziellen Sprachrepertoires³ und kulturellen Identitäten entstehen konnten. Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staatseinheiten sowie von Ost- und West-Berlin stellte eine grundlegende Veränderung im sprachlichen und gesellschaftlichen *status quo* dar, die zu einer moralischen Neuorientierung (Dittmar und Bredel 1999: 31) und zur Auseinandersetzung mit neuen Diskursordnungen zwang (Fix 2014: 27). Diese „bestimmte[n] Gefüge[n] von Verhältnissen, also deren ‚Geordnetheit‘“ (Fix 2001: 78-79) in den diskursiven Praktiken und Praxen, oder – anders ausgedrückt – „all the accepted ways of formulating a message“ (Gumperz 1964: 138) im Rahmen einer bestimmten Sprachgemeinschaft und, insbesondere, in der des Berlins der Nachwendezeit, wurden „zu einem markierten Erkennungsmerkmal“ (Busch 2013: 29) der (soziolinguistischen) Identität der Personen. Nach dem Mauerfall und wegen der Spannungen im Zusammenhang mit sprachlicher (Ohn)Macht und Manifestationen der (Nicht-)Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (Busch 2013: 18-19) entstand bei den Mitgliedern der beiden Sprachgemeinschaften das Gefühl, dass ihnen der soziolinguistische Kontext, in dem sie (inter)agieren, fremd wurde. Die Verknüpfung dieser extralinguistischen Elemente mit der Sprache sowie mit ihrem Erleben und Wahrnehmen lässt sich in den narrativen Interviews nachvollziehen, die in den folgenden Abschnitten präsentiert werden.

¹ Nach der Niederlage des nationalsozialistischen Deutschlands im Zweiten Weltkrieg wurde dieses im August 1945 von den vier Siegermächten USA, Sowjetunion, Großbritannien und Frankreich in vier Besatzungszonen aufgeteilt. Aus den drei westlichen Zonen ging nach Verabschiedung des Grundgesetzes im Mai 1949 die Bundesrepublik Deutschland (BRD) hervor, während sich in der von der Sowjetunion verwalteten Zone ein von der Sowjetunion abhängiger Staat entwickelte, der weder über freie Wahlen noch über eine politische Opposition verfügte: die Deutsche Demokratische Republik (DDR). Mit dem Bau der Berliner Mauer am 13. August 1961 als Reaktion auf Fluchtversuche in den Westen konkretisierte sich dann das Spannungsverhältnis zwischen den staatlichen Einheiten und den internationalen Blöcken, zu denen sie gehörten.

² Mit Gumperz (1968: 381) lässt sich eine Sprachgemeinschaft als „any human aggregate characterized by regular and frequent interactions by means of a shared body of knowledge, verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language use“ beschreiben.

³ Unter dem Begriff „Sprachrepertoire“ versteht man, „all varieties, dialects or styles used in a particular socially defined population, and the constraints which govern the choice among them“ (Gumperz 1982: 51).

3. Sprachbiographien und narrative Interviews als Methode für die Analyse der Identitätsarbeit

Unter dem Begriff „Sprachbiographie“ versteht man „den Sachverhalt [...], dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“ (Tophinke 2002: 1). Die Beziehung von SprecherInnen zu(r) Sprache(n) kann also (a.) eine gelebte Geschichte des Erwerbes von Sprache(n) und Sprachvarietäten, (b.) eine erinnerte Geschichte von sprachbiographisch relevanten Erfahrungen oder (c.) eine schriftlich oder mündlich realisierte sprachliche Rekonstruktion einer Sprachbiographie herausbilden (Tophinke 2002: 1). Eine leicht davon abweichende Definition von „Sprachbiographie“ liefert Fix (2010: 11), die zwischen dem Gebrauch des Terminus in spracherwerbstheoretisch und soziolinguistisch orientierten Arbeiten unterscheidet. Dabei findet die Untersuchung der Rolle der Sprache im Leben der erzählenden Person aus der Gegenwarts Perspektive statt. Die Studien, die aus der zeitgeschichtlichen Perspektive der *Oral Language History* durchgeführt werden, beruhen auf der Annahme, dass die spezifischen Eigenschaften des Sprachgebrauchs von sprechenden Subjekten durch den Zusammenhang von sozio-politischen Veränderungen und sprachliche Entwicklung erklärbar sind. Von diesem letzten Standpunkt und von der Auffassung von Sprachbiographie als sprachliche Rekonstruktion ausgehend ist es möglich, die Semiose – kurz gesagt, der Prozess, durch welchen etwas an Bedeutung gewinnt (Morris 1988: 20) – des erzählenden Selbst der Sprache gegenüber in und mithilfe von Texten zu beobachten ist, die der/die ErzählerIn selbst erstellt. Ein nützliches Analysemittel, um dieses Ziel zu erreichen und das Verhältnis zwischen dem erzählenden Subjekt und dem mehrsprachigen Kontext zu untersuchen, bildet das narrative Interview (vgl. z.B. Deppermann 2013). Dank der Wiedergabe eines kommunikativen Ereignisses, bei dem eine interviewende Person das interviewte Subjekt anregt, seine biographischen Erlebnisse bezüglich eines bestimmten Phänomens zu rekonstruieren, erhält man Einsicht (a.) in Praxisbereiche, welche normalerweise verschlossen sind, (b.) in die historisch-biographische Dimension der persönlichen Erzählung der interviewten Person und (c.) in ihre subjektive Sinngebung und direkten Zugang auf Makrostrukturen.

Vergangene Erlebnisse durch einen erzählerischen Akt in der konkreten Form eines narrativen Interviews ins Bewusstsein zu rufen, hat eine identitätsstiftende und -konstruierende Funktion auf der individuellen und kollektiven Ebene, sodass die Identität der erzählenden Person als Text herausgebildet wird (Bruner und Weisser 1995; Smorti 1997, in Stame 2004: 8; Spieß und Tophinke 2018). Im Einklang mit den Beobachtungen über das Erleben der Mehrsprachigkeit erklären Spieß und Tophinke (2018: 195), dass die erzählende Person durch die verbale Vergegenwärtigung der eigenen Geschichte ihre Identitätsarbeit begründet, indem sie durch einen Akt von sozialer Positionierung⁴ (a.) ihre Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer soziokulturellen Gruppe ausdrückt und schafft, (b.) die Wissensaneignung, -verarbeitung, -organisation und -konstruktion etabliert, (c.) sich einer geteilten Weltanschauung interaktionell vergewissert und (d.) kommunikativ soziale Welten teilt. Dadurch seien Menschen mithilfe der verbal realisierten erzählerischen Vergegenwärtigung der Vergangenheit imstande, nicht nur ihre Biographie wieder zu erschaffen und zu rekonstruieren, sondern auch ihr Bedürfnis zu befriedigen,

⁴ Der Begriff lässt sich mit Davies und Harré (1990: 47) als „the appropriate expression with which to talk about the discursive production of a diversity of selves“ erklären.

die Bedeutung ihrer eigenen Geschichte und vor allem ihrer Existenz zu erläutern (Lorenzetti und Stame 2004: vii). Die pragmatischen Effekte der sprachlichen Ereignisse, die mittels der Methode des narrativen Interviews elizitiert werden, bringen es mit sich, dass Erzählungen als „sociolinguistic manifestations as well as discursive constructions of an array of social processes“ (Gimenez 2010: 199) bezeichnet werden können. Diese enthalten laut Bucholtz und Hall (2005: 594) Merkmale, die auf jeder Ebene der Sprachstruktur und des Sprachgebrauchs eintreten und, in Übereinstimmung mit der semiotischen Theorie der Indexikalität⁵, eine soziale Signifikanz tragen können.

Im Einklang mit Maurice Merleau-Ponty (2009: 214ff.), nach dem „Sprache zuerst und vor allem ein Sich-in-Bezug-Setzen, eine Projektion hin zum Anderen“ sei (Busch 2013: 23), erlaubt die Beobachtung (a.) dessen, was in den Interviews gesagt wird, (b.) der Art und Weise, wie die interviewten Personen das ausdrücken, was sie sagen, und (c.) der Zwecke der Aussagen (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 117) die persönliche Perspektiven der Interviewten auf breitere Phänomene hin zu analysieren. In der vorliegenden Studie richtet sich dabei der Fokus auf die (Neu)Definition des damaligen Sprachrepertoires der berlinischen Sprachgemeinschaft. Es handelt sich um eine Analyse der Reaktionen auf die Wiedervereinigung der beiden Sprachgemeinschaften und die darauf folgenden Konflikte bzw. Positionen, die die ErzählerInnen darin einnehmen. „Konflikt“ ist dabei als die Auseinandersetzung mit einem anderen Orientierungssystem zu verstehen, und zwar mit den alternativen „Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas 2005: 45). Konkret betrachtet, ergeben sich Konflikte in den narrativen Interviews des Berliner Wendekorpus in erster Linie wegen der Auseinandersetzung mit der Umbruchssituation, die der Kollaps der Deutschen Demokratischen Republik und die folgende Wiedervereinigung Deutschlands verursachte (Dittmar und Bredel 1999: 19-20), und die verbunden war mit dem Zwang, sich materiell und moralisch neu zu orientieren (Dittmar und Bredel 1999: 31). Hinzu kommt das Gefühl von Staatsverlust und Heimatlosigkeit (Dittmar und Bredel 1999: 21), und somit die Neukonfiguration u.a. des ehemaligen Sprachregimes (Busch 2013: 29) bzw. der oben schon erwähnten alten Ordnungen des Diskurses (Foucault 1996: 11, in Fix 2014: 27). Die Sammlung von mündlichen narrativen Interviews, welche von Ost- und WestberlinerInnen zwischen 1993 und 1996 gegeben wurden, beabsichtigten, „den ‚sozialen Umbruch‘, der mit dem Mauerfall 1989 eingetreten war, als Kollektion individueller Erfahrungen im Sinne eines ‚kollektiven Gedächtnisses‘ zu dokumentieren“ (Dittmar und Bredel 1999: 23). An dem Projekt nahmen 33 OstberlinerInnen und 28 WestberlinerInnen unterschiedlichen Alters und sozio-ökonomischen Hintergrunds teil, die insgesamt 50 narrative Interviews mit einer Gesamtdauer von 26 Stunden und 15 Minuten gaben. Heute stehen die aufgenommenen Gespräche in digitalisierter Form auf der Webseite der Datenbank für gesprochenes Deutsch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim unter der Sigle BW (Berliner Wendekorpus) zur Verfügung.⁶

⁵ Der Begriff geht auf Peirce' Zeichentheorie zurück und wird von Michael Silverstein als „the principle of contextualization of linguistic and other signs-in-use, seen as a component of the meaning of the occurring sign-forms“ (Silverstein 2009: 756) definiert.

⁶ www.dgd.ide-mannheim.de; siehe auch die kommentierten Beispiele auf der Seite der Bundeszentrale für Politische Bildung: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/301575/wendekorpus-eine-audio-zeitreise-in-die-deutsch-deutsche-vergangenheit>.

4. Die Vertextung des Selbst und der Mehrsprachigkeit: Beispiele aus dem Berliner Wendekorpus

In den folgenden Beispielen präsentieren Ost- und WestberlinerInnen ihre Erinnerungen an die Auseinandersetzung mit der neuen Realität, die nach den Ereignissen vom 9. November 1989 entstand. Der konkrete Fokus bei der Analyse der folgenden ausgewählten Passagen aus den narrativen Interviews liegt auf mehreren Punkten: a) auf der Frage nach der Dominanzverteilung des Hochdeutschen und des berlinischen Dialekts im ehemaligen Ost- und Westgebiet (Interview mit der 1971 geborenen Ostberlinerin Jenny, Abschnitt 4.1), b) auf dem Versuch, spezifische und stigmatisierte Varietätsmerkmale zu verbergen, die mit der Herkunft aus dem östlichen Teil der deutschen Hauptstadt zusammenfallen (Interview mit der 1943 geborenen Westberlinerin Alina, Abschnitt 4.2), c) auf den Stereotypen, die sich im unterschiedlichen Sprachgebrauch widerspiegeln (Interviews mit Jenny und mit der 1940 geborenen Westberlinerin Gudrun, Abschnitt 4.3) und d) auf der Sprachkritik, die auf divergierende Sprachgewohnheiten gerichtet wird (Interview mit dem 1948 geborenen Ostberliner Wolf und mit Gudrun Abschnitt 4.4).

4.1 Hochdeutsch und Berlinisch als Distanz- und Abgrenzungsmittel

Sprachvarietäten bilden eine geläufige Situation der Mehrsprachigkeit und gelten in der Sprachwissenschaft, stellvertretend dafür sei hier auf Calvet (1987) verwiesen, im politischen und sozialen von der/n Sprache(n) hergestellten „Schlachtfeld“ als „Waffen“, durch welche die Beziehungen zwischen Gruppen und Personen signalisiert und perlokutiv bestimmt werden. In der dialektal und soziolinguistisch heterogenen Situation von Berlin ließ sich eine von der Wiedervereinigung verursachte Diglossie⁷ zwischen dem westlichen und dem östlichen Sprachgebrauch erkennen, wobei der erste wegen seiner Nähe zur hochdeutschen Norm als H-Varietät und der zweite wegen seiner stärkeren diatopischen Prägung als L-Varietät wahrgenommen werden. Ein aussagekräftiges Zeugnis der damaligen soziolinguistischen Situation in Berlin findet man im narrativen Interview Nr. BW--_E_00018, wo die aus dem Osten stammende Erzählerin Jenny ihre eigene Erfahrung in der mehrsprachigen Situation, die von der Wende geschaffen wurde, und mit den damit verbundenen Stereotypen zum Ausdruck bringt. Durch eine häufige Verwendung von Heckenausdrücken, also „Vagheits- und Distanzierungssignalen“ (Schwitalla 2011: 155 mit Verweis auf Lakoff 1973, auf den die englische Bezeichnung „hedging“ zurückgeht), die zur verbalen und paraverbalen Ebene gehören und mithilfe wechselnder personaldeiktischer Ressourcen berichtet die Ostberlinerin nicht nur über die soziolinguistischen Umstände der deutschen Hauptstadt, sondern äußert sich auch über die Ausdrucksweisen von „WestlerInnen“ und „OstlerInnen“, aus denen sich Dynamiken ergeben, welche zwischenmenschliche und soziale Distanz schaffen.

⁷ Mit Ferguson (1959: 325) kann man Diglossie beobachten, wenn zwei (oder mehrere) Varietäten von einigen SprecherInnen unter bestimmten Bedingungen gesprochen werden. Von diesen Varietäten gilt eine als gehoben (auf Englisch „high variety“ oder, abgekürzt, „H variety“) und die andere als niedrig („low variety“ oder „L variety“). Dabei wird die gehobene Varietät von „a sector of society which excels through power, education, manners and/or heritage“ benutzt, während die niedergestellte Varietät „the language of the others“ darstellt (Kahane und Kahane 1979: 183).

Beispiel (1) Interview mit Jenny (DGD, BW--_E_00018, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD8B-4965-4001-6>), Ausschnitte 11–12)⁸

001 (2.0) und mit den komm wa eigentlich och zum großen teil
002 eigentlich relativ gut aus also da is *eigentlich nich so der
003 unterschied ost und west also kann man nich sagen * wir
004 arbeiten gut zusammn(2.0) äh: * m (15.0) (14.8) ja vielleicht
005 fällt mir jetzt noch was zur sprache ein * äh: ich habe
006 festgestellt daß die 'ostler zum beispiel in berlin mehr
007 berlinern als die westler wenn man mit westlern in
008 kontakt tritt^ dann bemühen die sich doch sehr um eine sehr
009 hochdeutsche ausdrucksweise * was dann auch irgendwo dazu
010 führt daß man * naja son bißchen dann auch selbst abstand
011 nimmt also was sind denn das jetzt für welche^ und * äh
012 fängt dann: manchmal auch an richtich hochdeutsch zu reden
013 weil man sich ja nich irgendwie so gebn will als sei man
014 irgendwie n bißchen minderbemittelt oder^ * hat nich ditselbe
015 wissen wie die (2.0) eh: dis is mir * ganz * besonders *
016 aufgefalln und was ich son bißchen schlümm finde an dieser
017 sprache bißchen schlümm finde an dieser sprache sind so:
018 kleine einschub wörter wie zum beispiel also((unverständlich))
019 übahaupt kein sinn^ und irgendwas ham die halt^ und * wat
020 jibts n da noch also dit sind sone wörter die ick wirklich
021 schlimm finde und wat ich mir auf kein fall anjewöhn möchte *
022 eh: ja (2.0) ja dann vielleicht noch mal ein paar * wörter zu
023 den oder worte zu den sogenannten 'freiheiten *die wir ja nun
024 * massenweise ham also was mich wirklich gefreut hat un immer
025 noch freut is daß wir eben jetzt eh: * ja * hört sich doof an
026 muß ick einfach so sagen reisen^ können * also ick
027 finds unheimlich aufregend^ da mal in diese länder zu fahrn
028 die man eben früher nich so besuchen konnte *und genieße das
029 auch und: * eigentlich sind meine ganzen nächsten ferien schon
030 alle verplant daß ich dann ebend 'dahin fahre und 'dahin fahre
031 und 'dahin fahre^ * und das macht mir wirklich sehr viel spaß*
032 andere freiheiten sind nun * so * großartig nicht dazugekommen
033 wenn ich jetzt bloß mal an die 'meinungsfreiheit denke * ich
035 meine die hattn wa ja vorher nu nich^ * aba mir kann ooch
036 keiner azähl'n daß wa nu heute auch die grenzenlose
037 meinungs freiheit ham * ick habs * bis jetzt * ebend schon *
038 äh: * sagn wa mal an eigenen leibe erfahrn was es heißt * äh:
039 nich seine eigne meinung sagn zu dürfen * is fängt dabei an
040 daß man eben beruflich gezwungen ist * äh: mit seiner
041 politischen meinung hinterm berg zu halten^ * sollte sie jetzt
042 groß von vielleicht von der gesamtmeinung ab abgehn s geht
043 weita *daß man seinn protest zu bestimmten politischen
044 ereignissen nicht ausdruck verleihen kann (2.0) daß ehm:
045 da von: (2.0) der polizei bemühungen untanomnn
046 werd'n daß man auf keinn fall seiner* meinung seine meinung
047 kund tut * ja^ * dis gefällt * mir also übahaupt nich * und *
048 mir fällt es jetzt auch immer schwer^ * äh: * so da ruhich zu
049 bleiben wenn ich wieda in der zeitung lese was für 'freiheiten
050 wir doch ham und wie demokratisch wir doch sind und * pipapo
051 natürlich hat sich viel zum positiven verändert * äh: (1.0)
052 (2.0) wenn man mal jetzt die letzten jahre so betrachtet aba

⁸ Die Ausschnitte aus der DGD werden hier der einfacheren Lesbarkeit halber jeweils neu nummeriert; die Angaben zu den Ausschnitten oben beziehen sich auf die Abschnitte in der DGD.

053 * herausheben möchte ich eigentlich persönlich bloß diese
 054 freiheit die ich mir nehmen kann * hinzureisen wo ich möchte *

Jennys Bericht über die Unterschiede im Berlin der Nachwendezeit beginnt mit einem kohärenten Widerspruch⁹. Mithilfe dieses rhetorischen Verfahrens und semantischer Ressourcen, die an der Oberfläche des Aussagens kaum sichtbar sind, bringt Jenny eine inhaltliche kontrastierende Beziehung zwischen „OstlerInnen“ und „WestlerInnen“ so zum Ausdruck, dass die stereotypische Abwertung der anderen Gruppe erfolgt, ohne dass die Botschaft inkohärent wirkt (vgl. „mit den komm wa eigentlich och zum großen teil eigentlich relativ gut aus“, Z. 001, und „also was sind denn das jetzt für welche“, Z. 011). Ziel dieser kommunikativen Strategie ist, das *face*¹⁰ der Sprecherin nicht zu bedrohen (Roth 2005: 202 ff.). Die Feststellung, dass in Ostberlin häufiger und stärker die berlinische Mundart verwendet wird, wird in Z. 006 in Form einer Beschreibung aus einer externen Perspektive realisiert: Die Gruppe, zu welcher auch die Erzählerin gehört, wird hier mit dem Substantiv „Ostler“ bezeichnet und ihre anderen Bezüge im Text werden durch das Personaldeiktikon „man“ realisiert („wenn man mit westlern in kontakt tritt“, Z. 007-008; „was dann auch irgendwo dazu führt daß man * naja son bißchen dann auch selbst abstand nimmt“, Z. 009-011; „weil man sich ja nich irgendwie so gebn will als sei man irgendwie n bißchen minderbemittelt oder“, Z. 013). Der Gebrauch des unpersönlichen „man“ widerspricht der normalen Tendenz autobiographischer Erzählungen in der 1. Person Singular (Lejeune und Eakin 1989: 4). Dadurch schafft Jenny epistemische Distanz, die die Identität der Erzählerin charakterisiert, die auch zur stigmatisierten Sprachgemeinschaft gehört (Busch 2013: 27). Die Stigmatisierung des Berlinischen und seiner SprecherInnen ebenso wie die Beobachtung, dass die Ostler mehr berlinern als die Westler, wird von (auch überlangen) Pausen und Signalen des Zögerns („wir arbeiten gut zusamnn (2.0) äh: * m (15.0) (14.8) ja vielleicht fällt mir jetzt noch was zur sprache ein“, Z. 003-005) und weiteren Heckenausdrücken begleitet („* äh: ich habe festgestellt“, Z. 005-006, „was dann auch irgendwo dazu führt daß man * naja son bißchen dann auch selbst abstand nimmt also was sind denn das jetzt für welche“ und * äh fängt dann“, Z. 009-011); außerdem bewertet Jenny durch das Adjektiv „minderbemittelt“ (Z. 014) aus der von ihr eingenommenen externen Perspektive die berlinernden Ostler; schließlich fügt sie ein Zitat ein „was sind denn das jetzt für welche“ (Z. 011), mit dem sie ihre eigene Rede reinszeniert, als ob sie als Teil eines inneren Monologs sich selbst anspricht (Roth 2005: 211) und die abweisenden Westdeutschen und WestberlinerInnen kritisiert.

Eine weitere kritische Beurteilung ist die – in den Augen Jennys – übertriebene Verwendung des Lexems „Freiheit“. Gegen den angeblichen Missbrauch dieses Wortes bezieht die Erzählerin sprachlich-diskursiv so Stellung, dass sie durch lexikalische und sprechsprachliche Mittel die soziopolitische subalterne Stellung von „OstlerInnen“ im Vergleich zu „WestlerInnen“ zum Ausdruck bringt. Die Betrachtung dieses zweiten heiklen Themas, das sich nicht nur auf die Sprache bezieht, sondern auch auf das soziopolitische Klima der Nachwendezeit, wird von etlichen Okkurrenzen von Heckenausdrücken begleitet, darunter dem Adjektiv „sogenannt“ in der an *hedging*-Signalen reichen Passage „ja dann vielleicht noch mal ein paar * wörter zu den oder worte zu den sogenannten

⁹ Damit ist mit Roth (2005: 202 ff.) das diskursive Verfahren gemeint, bei dem ein Stereotyp zum Ausdruck gebracht und danach dank einer adversativen Konjunktion zu einem konkreten Einzelfall zugunsten seiner Abschwächung zurückgeführt wird.

¹⁰ „Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes – albeit an image that others may share“, erklärt Goffman (1967: 5).

'freiheiten * die wir ja nun * massenweise ham' (Z. 022-024), das sowohl eine Sprachdysfluenz¹¹ im Diskurs als auch eine Distanzierung der Sprecherin vom Sprachgebrauch ausdrückt. Jennys Sprachkritik führt dann zu einem Vergleich zwischen den konkreten Lebensbedingungen und Möglichkeiten im wiedervereinigten Deutschland und in der damaligen DDR. Neben den bereits erwähnten wiederholt auftretenden Heckenausdrücken gibt es in den Passagen, die dem Thema gewidmet sind, einen interessanten Wechsel im Gebrauch der Personaldeiktika: Spricht die Erzählerin über ihr Leben im demokratischen wiedervereinigten Deutschland, dann benutzt sie Deiktika der 1. Person Singular (z.B.: „eigentlich sind meine ganzen nächsten ferien schon alle verplant daß ich dann ebend 'dahin fahre und 'dahin fahre und 'dahin fahre^ * und das macht mir wirklich sehr viel spaß“, Z. 029-031; „mir kann ooch keiner azähl'n daß wa nu heute auch die grenzenlose meinungsfreiheit ham“, Z. 035-037). Berichtet sie dagegen über die Umstände in der DDR und insbesondere ihre Erfahrung mit der damals verweigerten Meinungsfreiheit, dann optiert sie für ein „man“, hinter welchem die personale Identität der Erzählerin verschwindet (z.B. „ick habs * bis jetzt * ebend schon * äh: * sagn wa mal am eigenen leibe erfahrn was es heißt * äh: nich seine eigne meinung sagn zu dürfen * is fängt dabei an daß man eben beruflich gezwungen ist * äh: mit seiner politischen meinung hinterm berg zu halten“, Z. 037-041), wo Jenny durch *hedging*-Ausdrücke „* äh: * sagn wa mal“ den Wechsel zum Thema „Leben in der DDR“ und in den damit verbundenen sprachlichen Ressourcen signalisiert; „daß man seinn protest zu bestimmten politischen ereignissen nicht ausdruck verleihen kann“, Z. 043-044; „daß man auf keinn fall seiner * meinung seine meinung kund“, Z. 046-047. Durch diese Abweichung von der kanonischen deiktischen Form autobiographischer Erzählungen hin zum alternativen „man“ stellt die Sprecherin ihr Selbst zur Zeit der DDR als unsicher dar. Mithilfe lexikalischer Einheiten („unheimlich aufregend“, Z. 027; „genieße“, Z. 028; „wirklich sehr viel spaß“, Z. 031; „großartig“, Z. 032; „hinterm berg zu halten“, Z. 041; „mir fällt schwer“, Z. 048; „was für 'freiheiten wir doch ham“, Z. 049-050; „wie demokratisch wir doch sind und * pipapo“, Z. 050) wird Jennys Identität im Übergang deutlich, denn sie betont, weder mit der alten noch mit der neuen Ordnung des Diskurses zufrieden zu sein.

4.2 Sprachvarietäten und SprecherInnen

Im narrativen Interview Nr. BW--_E_00030 berichtet die die Wendeereignisse positiv bewertende Westberlinerin Alina u.a. über ihre Kontakte mit OstberlinerInnen und ihre Sprache. Beim Berichten über ihre Erlebnisse mit dieser berlinischen Mehrsprachigkeit in der Nachwendezeit präsentiert die Erzählerin Sprache als ein bedeutsames Mittel, um Ost- und WestberlinerInnen voneinander zu unterscheiden, wobei sie eine negative Auffassung der damaligen DDR, ihrer BürgerInnen und ihrer Sprachvarietät zum Ausdruck bringt. Folglich wirkt der ostdeutsche Sprachgebrauch in der Erzählung der Westberlinerin als ein *Schibboleth*¹².

¹¹ Sprachdysfluenz – *speech dysfluency* oder *speech disfluency* – bezeichnet in der sprachlichen Kommunikation die verschiedenen Pausen, Unregelmäßigkeiten oder nicht-lexikalischen Vokabeln, die innerhalb des Flusses einer ansonsten fließenden Sprache auftreten, vgl. Stangl 2021.

¹² Unter dem Begriff *Schibboleth* versteht man ein sprachliches Element, das typisch für eine Sprachvarietät ist, indem es sie eindeutig identifiziert (Cardona 1988: 278). *Schibbolethe* werden häufig in Verbindung mit dem (Mangel an) Prestige der durch sie identifizierte Sprachvarietät in Verbindung gebracht (Berruto 2014: 89).

Beispiel (2) Interview mit Alina (DGD, BW--_E_00030, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD95-8935-6501-1>, Ausschnitte 29–30)

001 BL: hm ((Ausatmen))? wie sieht n dis aus mit der sprache hast
 002 du da irgendwelche veränderungen bemerkt? (3.0)? oda eine
 003 beeinflussung?
 004 AL: ja denk ich schon na die beeinflussung daß ich ich denke
 005 einfach daß eh daß eh sie selba gemerkt ham werden wie
 006 stark sie eh sie ja ((Ausatmen)) wie stark sie doch
 007 abstachen vonn eh den westlichen jargon^ und daß jetzt so
 008 ihre bemühungen dahin st strebten also ihre schlagworte
 009 einfach so-n bißchen zu unterdrücken^ ((Ausatmen)) und um
 010 nich beständig jetzt hier als der ossi dastehn zu müssen_
 011 * ich hab da ne ganz niedliche begebenheit^ das warn die
 012 kinda von von meina freundin^ * ((Ausatmen)) in ostberlin
 013 die natürlich spontan eh in die welt zogen und und und
 014 überall hinreisen mußten was was sie übahaupt noch
 015 finanzieren konnten^ ((Ausatmen)) und eh dabei auch ganz
 016 niedliche erfahrungen jemacht ham ebent mit mit ehh
 017 westreisenden^ die dann au ebent auch über die oassis dann
 018 herzogen und hin und her und die also ((Ausatmen)) sich
 019 imma mit großen augen

Die durch eine Frage der interviewenden Person eingeleitete Beschreibung der soziolinguistischen Situation im Berlin der Nachwendezeit beginnt mit etlichen Beispielen für *hedging*, die sich sowohl auf der verbalen Ebenen („denk ich schon“, Z. 004; „na“, Z. 004; „ich ich denke einfach daß eh daß“, Z. 004-005) als auch auf der paraverbalen („eh“, Z. 005 und 006) zeigen und nicht selten von Wiederholungen begleitet werden („ich ich denke einfach daß eh daß“, Z. 005-006). Der Gebrauch von Heckenausdrücken lässt sich durch die abschwächende und schützende Funktion des Selbstbilds der Sprecherin erklären. Sie versucht, ihre stereotypische Darstellung der östlichen Sprachgewohnheiten zu erklären, die außerdem durch eine soziolinguistische Beobachtung („daß eh sie selba gemerkt ham werden“, Z. 005) verstärkt wird.

Zentral in Alinas Bericht ist die Anerkennung der abgrenzenden Rolle der Sprache bzw. der Sprachvarietäten und -gewohnheiten, welche die zwei Gruppen – WestberlinerInnen und OstberlinerInnen – sowohl intern als auch extern definieren. Was die östliche Sprachvarietät angeht, fragt die Westberlinerin die Interviewerin indirekt, ob es ihr auch aufgefallen sei, wie stark sich die ostdeutsche Sprachvarietät – deren BenutzerInnen nicht namentlich genannt werden, sondern nur mit dem Deiktikon der 3. Person Plural „sie“ (Z. 005) bezeichnet werden, das im Text keinen ausdrücklichen Referenten findet – „vonn [...] den westlichen jargon“ (Z. 007) abhebe. Durch die Verwendung des Terminus „Jargon“, der eine „Sondersprache bestimmter durch Beruf, Stand, Milieu geprägter Kreise mit speziellem [umgangssprachlichem] Wortschatz“ (Duden online, s.v.) bezeichnet, betont Alina die interne Kohäsion, die die westberlinische Sprachgemeinschaft in ihren Alltagskommunikation und *ex negativo* in dem alltäglichen Vergleich mit der ostberlinischen Sprachvarietät und deren BenutzerInnen gewinnt. In dieselbe Richtung lässt sich auch das Lexem „Schlagwort“ (Z. 008) interpretieren, das in einer kurzen Charakterisierung der ostberlinischen Sprachvarietät von der Erzählerin benutzt wird. Diese Beobachtung führt dann zum Kommentar über die untergeordnete Stellung des östlichen Sprachgebrauches im berlinischen Sprachrepertoire. Alina erwähnt nicht nur, dass im Westen und im Osten anders gesprochen wird, sondern – in einer Äußerung, die reich an sprechsprachlichen Phänomenen ist („so“, Z. 007; „st streben“,

Z. 008; „also“, Z. 008; „einfach so-n bißchen“, Z. 009) – sie stellt auch fest, dass die OstberlinerInnen sich bemühen müssen, „ihre schlagworte [...] zu unterdrücken“ (Z. 008-009), „um nich beständig jetzt hier als der ossi dastehn zu müssen“ (Z. 009-010). Über diese Behauptung hinaus wird es als etwas Negatives dargestellt, Teil der ostberlinischen Sprachgemeinschaft in der Mehrsprachigkeit der Bundeshauptstadt des wiedervereinigten Deutschlands zu sein. Besonders interessant auf der sprachlich-diskursiven Ebene dieser Äußerung ist der Gebrauch des Modalverbs „müssen“: Mithilfe eines Sprachgebrauches, der den westdeutschen Normen näher steht, ist es möglich, die eigene, von der Sprecherin als unerwünscht dargestellte ostdeutsche Herkunft zu verbergen, d.h. ihrem Zwang, der durch das Modalverb zum Ausdruck gebracht wird, gewissermaßen zu entkommen.

Im Einklang mit dieser Auffassung des ostberlinischen Sprachgebrauchs als Schibboleth steht außerdem die Anekdote¹³, deren Hauptfiguren die Kinder einer ostberlinischen Freundin der Sprecherin sind. Die Kleinen bemühen sich, sich nicht als Ostdeutsche zu präsentieren, bis sie sich mit dem DDR-spezifischen Wort „Broiler“ („Brathähnchen“ auf Hochdeutsch) verraten. In der beurteilenden Beschreibung spielen die lexikalischen Einheiten eine primäre Rolle. Durch „sie gaben sich als ossis nich zu erkenn“, „das is ja schon ma sowas bezeichnendes^ [...] daß also ((Ausatmen)) sie es eingtlich nicht sein wollten“ und das Lexem „Maskerade“ bestätigt für Alina noch einmal die problematische Position der ostberlinischen Sprachgemeinschaft und dass es vorzuziehen wäre, die Sprachvarietät Ostberlins zu verbergen. Hervorzuheben ist in der Passage das gemeinsame Lachen von Alina und der interviewenden Person. Dieses konversationelle Verfahren signalisiert dank seiner sozial-symbolischen Funktion eine *face*-schützende Distanz der Sprecherin zum Gegenstand der Aussage („weil nämlich der broiler auftauchte ((lacht)) und ((lacht))“, Roth 2005: 238) und – ähnlich wie „daß eh daß eh sie selba gemerkt ham werden“ – die Forderung einer Bestätigung der Gemeinsamkeit der Interaktion (Roth 2005: 238), indem es im Stereotypisierungsprozess zur Herabsetzung einer Person bzw. einer Gruppe und gleichzeitig zur Abschwächung dient (Roth 2005: 244).

4.3 Stereotype aus unterschiedlichen Standpunkten

Im narrativen Interview Nr. BW--_E_00018 thematisiert erneut die Ostberlinerin Jenny ihre Gefühle gegenüber den Kommunikationsunterschieden, die in der täglichen Begegnung mit BewohnerInnen der ehemaligen Hauptstadt der DDR und des westlichen Teils der deutschen Metropole vorkommen.

Beispiel (3) Interview mit Jenny (DGD, BW--_E_00018, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD9C-E525-7E01-C>, Ausschnitt 9)

```
001 (0.1) nee also * is blöde wenn wenn man dis so sagt aba
002 matrejell gesehen gehts mir wirklich besser *äh: (2.0)
003 andererseits is es aba so ich habs schon gesagt^ * hm * die
004 leute sind * im osten teilweise * herzlicher als im westn *
005 also ich hab nun zwar auch ah: sag ick jetzt westler^ als
006 freunde die sind nun ich so sonst wärn se auch nich meine
```

¹³ Vgl. Interview mit Alina (DGD, BW--_E_00030, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD95-8935-6501-1>, Ausschnitte 30-34).

007 freunde aba * äh: * wenn man dann wieda mit andern
 008 leuten zusammn kommt ises dann meistens so * daß es doch sehr
 009 'kalte leute sind und die nichts von sich gucken lassen und *
 010 nur mit sich beschäftigt sind und ein gar/ ein gar nicht die
 011 chance lassen irgendwie mal sich näher zu kommnn also

Die verallgemeinernden Aussagen der Erzählerin präsentieren sich als reich an Verzögerungsphänomenen (vgl. Schwitalla 2011: 89-90). Die Passage, die hier unter die Lupe genommen wird, beginnt mit einer Pause von einer Sekunde, der ein „nee also“ (Z. 001) und kurz darauf ein wiederholtes „wenn“ („is blöde wenn wenn man dis so sagt“, Z. 001) folgen, die als Beispiel für *hedging* gedeutet werden können. Dieses zögernde Sprechen lässt sich durch die Deutung der folgenden Inhalte erklären: Jenny gibt zu, dass ihr Leben im wiedervereinigten Deutschland aus finanzieller Perspektive im Vergleich zur Zeit der DDR deutlich positiver ist („matrejell gesehen gehts mir wirklich besser“, Z. 002). Trotzdem hebt die Ostberlinerin nicht ohne Zaudern – wie es sich von dem einleitenden sich kataphorisch auf die Aussage der Sprecherin selbst beziehenden Kommentar „is blöde wenn wenn man dis so sagt“ (Z. 001) erkennen lässt – die problematische Beziehung mit den neuen Umständen, insbesondere mit den WestberlinerInnen, hervor. Neben den Heckenausdrücken und den Signalen der Unsicherheit der Sprecherin, die häufig im Bericht vorkommen („* äh: (2.0)“, „äh:“ und „* äh: *“, Z. 002, 005 und 007; „ich habs schon gesagt“, Z. 003; „* hm *“, Z. 003; „teilweise“, Z. 004; „also“, Z. 005 und Z. 011; „nun zwar“, Z. 005; „sag ick jetzt“, Z. 005; das wiederholte „ein gar“, dem ein Abbruch und Neustart in „ein gar/ ein gar nicht die chance lassen irgendwie mal sich näher zu kommnn also“, Z. 010-011, folgen; „irgendwie“, Z. 011), spielen die von Jenny benutzten lexikalischen Einheiten eine zentrale Rolle in der Gestaltung des stereotypischen Bildes der Ost- und WestberlinerInnen. Was die Bewohner der ehemaligen Hauptstadt der DDR betrifft, behauptet Jenny „die leute sind * im osten teilweise * herzlicher als im westn“ (Z. 003-004). Hervorzuheben ist die Stellung der Präpositionalphrase „im osten“ nach dem Verb, als ob die Sprecherin erst später das Bedürfnis gefühlt hätte, das Thema ihrer Äußerung („die leute“) mithilfe eines geographischen Hinweises genauer zu bestimmen und den Unterschied mit den Westdeutschen stark zu markieren. Dagegen werden die BewohnerInnen des westlichen Teils der Stadt mit dem Kolloquialismus „Westlern“ bezeichnet, als „sehr 'kalte leute“ (Z. 008-009) apostrophiert und als verschlossen und ichbezogen beschrieben („die nichts von sich gucken lassen und * nur mit sich beschäftigt sind“, Z. 009-010). Zur Gestaltung der teilweise *face*-bedrohenden Botschaft trägt auch die diskursive Organisation bei, denn die Argumentation entfaltet sich nämlich erneut durch das Muster des kohärenten Widerspruchs: Ein Stereotyp – in diesem Fall, dass Westdeutsche abweisend und Ostdeutsche freundlich sind – wird zum Ausdruck gebracht und anschließend durch eine adversative Konjunktion zum Einzelfall abgeschwächt. Das lässt sich in der Passage des narrativen Interviews von Jenny zweimal beobachten: In Z. 002-004 sagt die Ostberlinerin „matrejell gesehen gehts mir wirklich besser * äh: (2.0) andererseits is es aba so ich habs schon gesagt^ * hm * die leute sind * im osten teilweise * herzlicher als im westn“, wo sie mit der Konjunktion „aber“ ihre Lebensbedingungen, die sich nach dem Mauerfall verbessert haben, mit der Konfliktbeziehung zwischen Ost- und Westdeutschen vergleicht, ohne dass ihre Äußerung als inkohärent erscheint (Roth 2005: 202). Noch deutlicher ist der argumentative Prozess in Z. 006-009 („die sind nu nich so sonst wärn se auch nich meine freunde aba * äh: * wenn man dann wieda mit andern

leuten zusammn kommt ises dann meistens so * daß es doch sehr 'kalte leute sind'), wo das Klischee der Wärme der Ostdeutschen und der Kälte der Westdeutschen auch mithilfe des Kommentars „sonst wärn se auch nich meine freunde“ (Z. 006-007) zuerst abgelehnt, dann jedoch mit dem „aba“ noch deutlicher hervorgehoben wird.

Kommunikationsunterschiede zwischen Osten und Westen und damit verbundene stereotypische Einstellungen sind auch Thema eines anderen narrativen Interviews, welches von der Westberlinerin Gudrun gegeben wurde. Im Sprechereignis Nr. BW--_E_00039 berichtet sie, dass sie nach dem Mauerfall, der als eine physische Eröffnung zu einer neuen Welt beschrieben wird, in ihrer Auseinandersetzung mit dem ostdeutschen sprachlich-kommunikativen Kontext diatopische Merkmale bemerkt. Sie nennt, wie viele andere Interviewte, das Wort „Broiler“ und die ostdeutsche amtliche Bezeichnung der Fahrberechtigung als „Fahrerlaubnis“. Außerdem spricht sie von einer im Osten vorherrschenden rigideren, mürrischen und im Vergleich zum Westen unfreundlicheren Art und Weise der Kommunikation, insbesondere zwischen SchülerInnen und Lehrkraft sowie zwischen Kindern und Eltern.

Obwohl die in Beispiel 4 verallgemeinernde Auffassung des Anderen, die nun im Interview von Gudrun thematisiert wird, derjenigen des Interviews von Jenny diametral entgegengesetzt ist (die Ostler werden hier als kälter und grantiger als die Westler dargestellt, dagegen präsentiert das Interview Nr. Nr. BW--_E_00018 die WestberlinerInnen als verächtlich und die OstberlinerInnen als liebenswürdig), lassen sich etliche Ähnlichkeiten in der Strukturierung des Berichts erkennen. In der Einleitung des Themas zögert Gudrun durch den Gebrauch von Heckenausdrücken, ihre negative Beurteilung der von ihr beobachteten kommunikativen Gewohnheiten in der ehemaligen DDR klar zum Ausdruck zu bringen (z.B. „und * eh * bei allen * eh persönlichen beziehungen * und auch netten kontakten“, Z. 001-002), insbesondere wenn es um die Beziehung zwischen Eltern und Kindern geht („wo man noch gemerkt hat * eh wer EBEND aus der ddr kommt aus ostberlin“, Z. 027-028; „das also auch * eh * wenich herzliches verhältnis *“, Z. 031; „wir habn also sehr nette * persönliche kontakte aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern in sehr unwirschen ton [...] gesprochen worden“, Z. 037-039). Dadurch signalisiert Gudrun ihr Unbehagen in dieser Gesprächspassage, denn ihre Kommentare enthalten negative Bewertungen und für sie als linksliberale Frau (Z. 006) könnte dies *face*-bedrohend sein.

In beiden Interviews liegt ein vermehrter Gebrauch von konnotierten lexikalischen Einheiten vor. In ihrer Beschreibung der Mitglieder der ostdeutschen Gemeinschaft, mit denen sie Kontakt hatte, greift Gudrun zum Ausdruck „kleinbürgerlicher Mief“ („daß doch ein zum teil ein recht * kleinbürgerlicher mief“, Z. 003). In diesem Satz versucht die Erzählerin, durch Heckenausdrücke ihre Aussage abzumildern, so z. B. durch das wiederholte „ein“ als Ausdruck des Zögerns in einem Abbruch. Dafür stellt das Verb „herrschen“ in Verbindung zum bereits erwähnten kleinbürgerlichen Mief in „daß doch ein zum teil ein recht * kleinbürgerlicher mief [...] dort geherrscht hat“, Z. 003-005 ein Beispiel für die Art und Weise dar, auf welche die östliche Lehrkraft an der Schule die SchülerInnen ansprach („der ton der dort geherrscht hat“, Z. 015; „da hab ich mich gefragt welcher ton muß geherrscht habn wenn * niemand fremdes dabei war“, Z. 022-023), ebenso wie für das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern („das also auch * eh * wenich herzliches verhältnis * [...] zwischen eltern und [...] kindern geherrscht hat“, Z. 031-035, wo deutliche Okkurrenzen für *bedging* auffallen).

Beispiel (4) Interview mit Gudrun (DGD, BW--_E_00039, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD9C-E525-7E01-C>, Ausschnitte 90–114)

001 GU: und * eh * bei allen * eh persönlichen beziehungen * und
 002 auch netten kontakten * hab ich mir nich vorstellen können
 003 daß doch ein zum teil ein recht * kleinbürgerlicher mief
 004 UM: hmhm_
 005 GU: dort geherrscht hat * ich hab mich immer für *
 006 linksliberal gehalten
 007 UM: hm_
 008 GU: und hab das eigentlich nich gut so gesehen
 009 UM: hmhm_
 010 GU: * und * was mich besonders negativ berührt hat^ * die art
 011 * wie in der schule mit den schülern umgegangn wird
 012 UM: hmhm_
 013 GU: dieses autoritäre verhalten *
 014 UM: hmhm_
 015 GU: der ton der dort geherrscht hat
 016 UM: hm_
 017 GU: eh * wir auch hatten kontakt zu ner * schule zu der
 018 körperbehinderten schule in lichtenberg
 019 UM: hmhm^
 020 GU: und wie die * lehrer mit den schülern gesprochen habn
 021 UM: hm_
 022 GU: in unserm beisein da hab ich mich gefragt welcher ton muß
 023 geherrscht habn wenn * niemand fremdes dabei war
 024 UM: hm_hm
 025 GU: das hat mich sehr negativ berührt * negativ is mir auch
 026 aufgefalln grad bei den * ersten kontakten bei diesen
 027 ersten fahrten ins umland * wo man noch gemerkt hat * eh
 028 wer EBEND aus der ddr kommt aus ostberlin * wie auch zum
 029 teil die eltern mit ihren kindern umgegangen sind
 030 UM: hmhm^
 031 GU: das also auch * eh * wenich herzliches verhältnis *
 032 UM: ja_
 033 GU: zwischen eltern und
 034 UM: ja
 035 GU: kindern geherrscht hat dis is natürlich jetzt
 036 verallgemeinert ich nehm also ausnahmen * da aus * ich sag
 037 immer wieder wir habn also sehr nette * persönliche
 038 kontakte aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern
 039 in sehr unwirschen ton [...] gesprochen worden

Was die diskursive Gestaltung der Argumentation betrifft, scheint der Aspekt der Kohärenz der Botschaften für Gudrun – ähnlich wie bei der Ostberlinerin Jenny – besonders bedeutsam, damit ihr *face* wegen der abwertenden Inhalte nicht verletzt werden kann. Um Kohärenz zu erzielen, organisiert Gudrun ihre Aussagen auf zwei Weisen: Am Anfang der Passage verbindet sie ihre Aussagen durch die additive Konjunktion „und“, sodass sie ihre eigenen Beobachtungen („und hab das eigentlich nich gut so gesehen“, Z. 008, bezüglich der kleinbürgerlichen Atmosphäre, die sie im Osten erlebt hat; „* und * was mich besonders negativ berührt hat“, Z. 010, mit kataphorischem Bezug auf die kommunikativen Gewohnheiten im schulischen Bereich) als natürliche Folge der ersten Proposition „ich hab mich immer für * linksliberal gehalten“ (Z. 005-006) präsentiert. Zu demselben Zweck dient das schon im narrativen Interview von Jenny (vgl. Kap. 4.1)

beobachtete rhetorische Verfahren des kohärenten Widerspruchs, das sich bei Gudrun in „dis is natürlich jetzt verallgemeinert ich nehm also ausnahmen * da aus * ich sag immer wieder wir habn also sehr nette * persönliche kontakte aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern in sehr unwirschen ton [...] gesprochen worden“ (Z. 035-039) findet. Die Sprecherin erkennt, dass ihre vorherigen Aussagen recht verallgemeinernd sind, deswegen präzisiert sie, dass sie die in ihrem Auge negativ bewerteten kommunikativen Gewohnheiten durch Beispiele erläutert hat („ich nehm also ausnahmen * da aus *“, Z. 036), und dass sie mit „OstlerInnen“ Freundschaft geschlossen hat, wobei sie ihr *face* als freundliche und offene Person sichert. Jedoch bestätigt Gudrun durch die adversative Konjunktion „aber“ in „aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern in sehr unwirschen ton [...] gesprochen worden“ (Z. 038-039), der ein *hedging*-Ausdruck und eine Proposition folgen, die mithilfe einer Verbform im Indikativ Präsens als Fakt dargestellt werden (Weinrich, 1993: 213), eindeutig das klischeehafte Bild des kalten Ostberliners.

4.4 Unterschiedliche Tendenzen im Sprachgebrauch

Die konfliktreiche Konstellation im Berlin der Nachwendezeit wird auch beim Vergleich der narrativen Interviews Nr. BW--_E_00027 und Nr. BW--_E_00039 deutlich. Im ersten der obengenannten Interviews ergreift Wolf das Wort. Der Mann, ein 1948 in Bochum geborener Ostberliner, der in der DDR in der SED (Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands) engagiert war, hebt sprachliche und diskursive Merkmale hervor, die als Indizien für das Aufeinanderprallen der Identitäten der EinwohnerInnen des östlichen und des westlichen Teils Berlins gelten können. Auffällig in Textbeispiel Nr. 5 ist der Gebrauch von Superlativen und insbesondere des Wortes „super“. Die negative Einstellung des Interviewten wird durch unterschiedliche Elemente deutlich: erstens durch Heckenausdrücke wie Diskurspartikeln („eh“, Z. 001; „ja“, Z. 001; „also“, Z. 002, 004, 009, 012 und 013), zweitens durch Abbrüche und Korrekturen („also ich find dat also ich fand das fürchterlich“, Z. 002-003; „das wort súper; also das war grad zur wendezeit; war dit ein wort was jeder inn mund nahm“, Z. 003-005; „also de nee dieses eh dieses wort super das wurde in den UNMÖGLICHSTEN dingen gebraucht“, Z. 009-010), drittens durch lexikalische Einheiten („ich find“, Z. 002; „ich fand“, Z. 002; „find ich“, Z. 013), welche seine Unsicherheit zum Ausdruck bringen. In der Rekonstruktion seiner sprachbiographischen Erfahrung ist außerdem der Versuch von Wolf zu beobachten, Zustimmung von der interviewenden Person zu erlangen. Um sein Ziel zu erreichen, zitiert Wolf kommunikative Situationen, in denen das Wort „super“ benutzt werden kann („das wetter war nich schön; es war einfach super“, Z. 007; „wie gehts dir, SUPER. hehehe hast du heute schon was gegessen? SUPER.“, Z. 010-011). Dass der Wahrscheinlichkeitsgrad der Beispiele dabei steigt, ist augenfällig: Im ersten Fall bedient sich Wolf einer indirekten Redewiedergabe (Z. 007) und im zweiten einer direkten Redewiedergabe (Z. 010-011), die durch das Lachen Wolfs (Z. 011 und Z. 012) lebendiger gemacht wird.

Beispiel (5) Interview mit Wolf (DGD, BW--_E_00027, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD93-29B5-5A01-B>, Ausschnitte 575–580)

001 WO: eh ja westdeutsche und westberliner die: verwenden sehr
002 viel superlative. also ich find dat also ich fand das
003 fürchterlich; obwohl ichs mitunter auch verwende; das wort
004 súper; also das war grad zurwendezeit; war dit ein wort
005 was jeder inn mund nahm,

006 JD: hm
 007 WO: das wetter war nich schön; es war einfach super. eh und eh
 008 JD: was noch?
 009 WO: also de nee dieses eh dieses wort super das wurde in den
 010 UNMÖGLICHSTEN dingen gebraucht; wie gehts dir, SUPER.
 011 hehehe hast du heute schon was gegessen? SUPER. ((lacht))
 012 also so ein käse eh; i: ja; ((lacht))
 013 eh also also solche solche superlative; eh eh find ich;

Allgemeiner werden die kommunikativen Gewohnheiten von WestberlinerInnen im Textbeispiel Nr. 6 beschrieben und im Lichte des liberalen Wirtschaftssystems der BRD problematisiert. Zögernd und mit Formulierungsschwierigkeiten (u.a. „na ja“, Z. 003; „ja“, Z.004; „der die art und weise wie man spricht“, Z. 003-004; das zweimal wiederholte „eh“, Z. 005-006; „ürgendwie“, Z. 011; „oder (0.2) eh ja verkaufen muß“, Z. 011; „glaub ich“, Z. 017) sowie mithilfe abwertender lexikalischer Elemente versucht Wolf, die Kraft seiner Äußerung abzuschwächen („das: spürt man. das spürt man glaub ich“, Z. 016-017). Für ihn ist es klar, dass die WestberlinerInnen sich besser als die OstberlinerInnen darstellen (Z. 005-007), und dass eine derartige diskursive Gewohnheit im Rahmen der westdeutschen ökonomischen Ordnung erworben wurde, wo die Notwendigkeit besteht, sich durch „ganz spezielle redewendungen“ (Z. 015-016) zu „verkaufen“ (Z. 011).

Beispiel (6) Interview mit Wolf (DGD, BW--_E_00027, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD93-29B5-5A01-B>, Ausschnitte 587–594)

001 JD: und außer super? is ihnen da aufgefallen? was fällt ihnen
 002 da auf? (3.0) fällt ihnen da überhaupt was auf?
 003 WO: so konkret weiß ich jetzt im moment gar nich; na ja die
 004 art und weise wie man spricht. (0.9) ja der die art und
 005 weise wie man spricht. die eh westdeutschen westberliner;
 006 * eh neigen eher dazu sich besser darzustellen; als wir das
 007 selber könn.
 008 JD: hmhm, und wie machen die das? ham sie das rausgekriegt?
 009 WO: nee das eh is sicher nicht trainiert; das das bringt das
 010 leben mit sich. wenn man sich in dieser gesellschaft
 011 ürgendwie verkaufen muß; oder (0.2) eh ja verkaufen muß;
 012 muß man sich * selber gut darstellen; das is n train das
 013 is n training is das mein ich.
 014 JD: hmhm,
 015 WO: und eh dieses training bringt dann * eh * ganz spezielle
 016 redewendungen sicherlich auch mit sich und denn eh das:
 017 spürt man. das spürt man glaub ich.
 018 JD: ja. und
 019 WO: dies unverkrampfte reden

Beispiele der „Marketing-Sprache“ von WestberlinerInnen sind Ausdrücke, die in der Folge des von den USA geleiteten westlichen Blocks aus dem Englischen in den westdeutschen Sprachgebrauch eingeflossen sind, wie dem folgenden Beispiel 7 zu entnehmen ist. Zu unterstreichen ist sowohl die leichte Abwertung dieser Tendenz durch lexikalische Elemente („solche sachen“, Z. 001; „diese ganze shops“, Z. 002) als auch die ebenfalls meist lexikalisch ausgedrückten gemischten Gefühle gegenüber dem Phänomen: Wenn der Erzähler gefragt wird, ob Anglizismen ihn stören, antwortet er stotternd „das eh st nein nein das stört mich nich sônderlich“ (Z. 005), dann fügt der Mann hinzu, dass ihm Anglizismen immer auffallen (Z. 005-006) und dass es nichts gebe, das den Erfolg

des Englischen verhindern könne (Z. 006-007), da es als eine Folge der Änderungen in der internationalen Wirtschaft anzusehen sei (Z. 007-009). Damit solle außerdem das Scheitern des Russischen als Sprache der internationalen Kommunikation in Verbindung gesetzt werden (Z. 011-013).

Beispiel (7) Interview mit Wolf (DGD, BW--_E_00027, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD93-29B5-5A01-B>, Ausschnitte 601–604)

001 JD: ja. und solche sachen wie wie wie anglizismen in der
002 sprache; also diese ganze shops und und und;
003 WO: ja ja. nö das eh
004 JD: stört sie das?
005 WO: das eh st nein nein das stört mich nich sonderlich; es
006 fällt mir hin und wieder schon mal auf; aber dagegen is
007 auch nüscht zu machen; das hängt einfach damit zusammen;
008 die bestimmende eh ökonomische macht in der welt; eh die
009 spricht diese sprache und eh dis is einfach ne logik das:
010 eh redewendungen da mit rueberkommen; völlig normal.
011 deshalb spricht keen mensch eh russisch; deshalb hat sich
012 ((unverständlich)) nich durchgesetzt; oder sonstwas ja, is
013 ja klar.

Ähnliche Beobachtungen macht die Westberlinerin Gudrun in dem bereits zitierten narrativen Interview Nr. BW--_E_00039: Nachdem sie kommunikative Unterschiede zwischen dem westdeutschen und dem ostdeutschen Sprachgebrauch (Textbeispiel Nr. 4) erwähnt hat, legt sie im Textbeispiel Nr. 8 soziolinguistische Unstimmigkeiten zwischen Westen und Osten dar. Prägend ist in der Passage die durch lexikalische und diskursive Mittel erzeugte Kritik am Berlinern, das im Auge der Erzählerin zu einer eindeutigen Charakteristik der EinwohnerInnen der ehemaligen Hauptstadt der DDR wird. Wenn die interviewende Person sie allgemein fragt, ob linguistische Diskrepanzen ihre Aufmerksamkeit erregen, beantwortet Gudrun die Frage kurz und knapp mit einem „ja sehr stark“ (Z. 003), was ihre Aufmerksamkeit für die Differenz zwischen den zwei Sprachgemeinschaften zum Ausdruck bringt, wie es die folgende Erklärung verdeutlicht: „also wenn einer besonders stark berlinert * eh * war es also anfangs so wußte man es is es kommt aus ostberlin“ (Z. 003-005). Diesen Schluss verstärkt Gudrun diskursiv durch einen Vergleich in Z. 014-015 („der lehrer der professor * eh also akademiker hat genauso berlinert wie n arbeiter“), der eine Art steigender Klimax mit zwei Elementen enthält („der lehrer der professor“). Damit begründet Gudrun die Behauptung, dass WestberlinerInnen über ein vielfältigeres Sprachrepertoire verfügten als die OstberlinerInnen, und dass das Berlinische im Westen „doch n schichten * ne schichtensprache“ darstelle (Z. 009-010). Bei der Darstellung ihrer Erfahrungen mit OstberlinerInnen lässt sich eine gewisse Zurückhaltung der Erzählerin beobachten, da sie ihre eigenen Äußerungen für *face*-bedrohend hält (wie schon gezeigt, bezeichnet sie sich in einer Passage ihres Interviews als „linksliberal“, Beispiel 4, Z. 006). Beispiele von *hedging* sind ebenfalls zu bemerken: Bei der Aussage, dass sich OstberlinerInnen durch das starke Berlinern erkennen lassen, bricht Gudrun die Formulierung ihres wenn-Satzes („wenn einer besonders stark berlinert“, Z. 003) mit einem „* eh *“ (Z. 004) ab, dann relativiert sie ihre Behauptung, die sie mithilfe der Verbform im Präsens des Indikativs „berlinert“ als Wahrheit (im Sinne von Weinrich 1993: 213) dargestellt hatte, durch ein kontextualisierendes „war es also anfangs so“ (Z. 004) und ein „wußte man“ (Z. 004) mit

derselben Funktion, wo das *verbum putandi* im Indikativ Präteritum „wusste“ und das Deiktikon „man“ eine vergangene – und deswegen nicht notwendig aktuelle und der gegenwärtigen Realität entsprechende (Weinrich 1993: 219) – Feststellung eines unbestimmten Subjekts ausdrückt. Zögernde Formulierungen kommen auch in den Z. 017-018 vor („und bei uns is es doch mehr * die sprache der * sozialen unterschicht (gewesen) ne^“), in denen die von geübte und *face*-bedrohende Sprachkritik durch verbale und paraverbale Elemente abgemildert wird und wo sie durch ein schließendes „ne^“ versucht, Zustimmung von der interviewenden Person zu bekommen.

Beispiel (8) Interview mit Gudrun (DGD, BW--_E_00039, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD9C-E525-7E01-C>, Ausschnitte 123–140)

001 UM: hm_ * und und sind dir sprachliche unterschiede
 002 aufgefalln^
 003 GU: ja sehr stark also wenn einer besonders stark berlinert *
 004 eh * war es also anfangs so wußte man es is es kommt aus
 005 ostberlin
 006 UM: hmhm_
 008 GU: denn_ * eh bei uns hat sich das doch sehr viel mehr
 009 vermischt und bei uns is es doch n schichten * ne
 010 schichtensprache gewesen
 011 UM: hmhm_
 012 GU: was drüben in ostberlin absolut nicht war
 013 UM: hm_
 014 GU: der lehrer der professor * eh also akademiker hat genauso
 015 berlinert wie n arbeiter
 016 UM: hm_
 017 GU: und bei uns is es doch mehr * die sprache der * sozialen
 018 unterschicht (gewesen) ne^
 019 UM: hmhm_
 020 GU: also ganz dann und nicht eh * also überhaupt dieses
 021 berlinern * abgesehen von diesen speziellen * ausdrücken
 022 UM: hm_
 023 GU: die man hatte he * broiler oder * statt führerschein * eh
 024 fahrerlaubnis
 025 UM: hm_
 026 GU: is_ auch n ganz typisches
 027 UM: hm_
 028 GU: wort was in ostberlin gewesen ist

Der letzte Punkt von Gudruns Sprachkritik und ihrer Betrachtung der kommunikativen Diskrepanzen zwischen Westen und Osten bezieht sich auf lexikalische Einheiten wie „Broiler“, das DDR-deutsche Wort für „Brathähnchen“, und „Fahrerlaubnis“, die offizielle Bezeichnung im Verkehrsrecht der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik der amtlichen Bescheinigung, die in der BRD „Führerschein“ genannt wird (Z. 023-024). Die zwei Beispiele für die damalige Standardvarietät der deutschen Sprache der DDR werden als „spezielle Ausdrücke“ in Z. 021 zurückgestuft. Dafür wird ein Adjektiv („speziell“) verwendet, das auch im oben erwähnten Interview von Wolf (Beispiel 6) in Bezug auf die für typisch westdeutschen gehaltene Anglizismen auftritt.

5. Fazit

Im Fokus dieses Beitrags standen Beispiele persönlicher Erlebnisse der Mehrsprachigkeit im wiedervereinigten Berlin und die diskursiven Manifestationen der Identität der erinnernden Subjekte, die in den analysierten autobiographischen Erzählungen vorkommen. Nach der anfangs skizzierten Beschreibung der soziolinguistischen Situation im Berlin der Nachwendezeit wurden einige Begriffe aus der angewandten Sprachwissenschaft eingeführt. Darunter spielte – zusammen mit den Konzepten Sprachgemeinschaft, Sprachrepertoire und Diglossie – die Auffassung von Mehrsprachigkeit von Busch (2013) eine wichtige Rolle. Im Lichte dieses Denkansatzes wurden die Erinnerungen von West- und OstberlinerInnen an die mehrsprachige Situation des Berlins der Nachwendezeit kritisch überprüft, die im Berliner Wendekorpus in Form von narrativen Interviews enthalten sind. Den Schwerpunkt dieses Beitrags bildeten die unterschiedlichen Aushandlungen der Identität der ErzählerInnen in Bezug auf die Dominanz von Hochdeutsch oder Berlinisch in den ehemaligen West- bzw. Ostgebieten der deutschen Hauptstadt (Abschnitt 4.1), der Stigmatisierung spezifischer Varietätsmerkmale, die mit der Herkunft aus dem östlichen Teil von Berlin zusammenfallen (Abschnitt 4.2), der Stereotype, die im unterschiedlichen Sprachgebrauch widergespiegelt werden (Abschnitt 4.3), und der Kritik divergierender Sprechgewohnheiten (Abschnitt 4.3). Ziel dieser Überlegungen war es auch, die Relevanz der Forschungsinstrumente der Sprachbiographie, des narrativen Interviews und die Analyse der dadurch elizitierten sprachlichen und diskursiven Daten zu betonen. Diese Werkzeuge sind fruchtbare Analysemittel für die Untersuchung der semiotischen Gestalt von historischen, soziokulturellen und sprachlichen Umbruchssituationen und ihrer Effekte auf die Ausarbeitung der Identität derjenigen, die einen derartigen Umbruch erleben.

Audiodatei

Datenbank für gesprochenes Deutsch, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, *Berliner Wendekorpus* (BW). Verfügbar unter dem Link: www.dgd.ids-mannheim.de (abgerufen am 09.08.2021).

Literaturverzeichnis

- Berruto, G. (2014) *Fondamenti di sociolinguistica*, Rom/Bari: Laterza.
- Bruner, J. und S. Weisser (1995) ‚L’invenzione dell’io: l’autobiografia e le sue forme‘, in Olson, D. R. und N. Torrance (Hgg.) *Alfabetizzazione e oralità*, Mailand: Raffaello Cortina, 137-157.
- Bucholtz, M. und K. Hall (2005) ‚Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach‘, *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585-614.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas.
- Calvet, L.-J. (1987) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Hachette.
- Cardona, G. R. (1988) *Dizionario di linguistica*, Rom: Armando.
- Davies, B. und R. Harré (1990) ‚Positioning: The Discursive Production of Selves‘, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), 43-63.

- Deppermann, A. (2013) ‚Interview als Text vs. Interview als Interaktion‘, *Forum: Qualitative Forschung / Forum: Qualitative Research*, 14 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2064> (abgerufen am 09.08.2021).
- Dittmar, N. und U. Bredel (1999) *Die Sprachmauer. Die Verarbeitung der Wende und ihrer Folge in Gesprächen mit West- und OstberlinerInnen*, Berlin: Weidler.
- Duden online = Dudenredaktion (o. J.), <http://www.duden.de/> (abgerufen am 04.11.2021).
- Ferguson, Ch. A. (1959) ‚Diglossia‘, *Word*, 15, 325-340.
- Fix, U. (2001) ‚Sprachbiographien‘, in Kühn, I., H.-J. Solms, G. Stickel, H. D. Schlosser, U. Fix und U. Albertsmann (Hgg.) *Ost-West-Sprachgebrauch – zehn Jahre nach der Wende*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 77-83.
- Fix, U. (2010) ‚Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung‘, *Zeitschrift für Literatur und Linguistik (LiLi)*, 160, 10-28.
- Fix, U. (2014) *Sprache, Sprachgebrauch und Diskurse in der DDR. Ausgewählte Aufsätze*, Berlin: Frank & Timme.
- Foucault, M. (1996) *Diskurs und Wahrheit: Die Problematisierung der Parrhesia. 6 Vorlesungen, gehalten im Herbst 1983 an der Universität von Berkeley, Kalifornien*, Berlin: Merve.
- Gimenez, J. C. (2010) ‚Narrative Analysis in Linguistic Research‘, in Litosseliti, Lia (Hg.) *Research Methods in Linguistics*, London/New York, NY: Continuum Intl Pub Group, 198-215.
- Goffman, E. (1967) *Interaction Rituals. Essays on Face-to-Face Behaviour*, Harmondsworth: Routledge.
- Gumperz, J. (1964) ‚Linguistic and Social Interaction in Two Communities‘, *American Anthropologist*, 66, 137-153.
- Gumperz, J. (1968) ‚The Speech Community‘, in Guha, M. (Hg.) *International Encyclopedia of Social Sciences* 9, New York: Emerald, 381-386.
- Gumperz, J. (1982) ‚Sociocultural knowledge in conversational inference‘, in Saville-Troike, M. (Hg.) *Linguistics and Anthropology*, Washington D.C.: Georgetown University Press, 191-212.
- Kahane, H und R. Kahane (1979), ‚Decline and survival of western prestige languages‘, *Languages*, 55, 183-198.
- Lakoff, G. (1973) ‚Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts‘, *Journal of Philosophical Logic*, 2 (4), 458–508.
- Lejeune, Ph. und P. J. Eakin (1989) (Hgg.), *On Autobiography*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lorenzetti, R. und S. Stame (2004) ‚Introduzione‘, in Lorenzetti, R. und S. Stame (Hgg.) *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*, Rom/Bari: Laterza, v-x.
- Lucius-Hoene, G. und A. Deppermann (2012) *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merleau-Ponty, M. (2009) *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard.
- Morris, Ch. W. (1988) *Grundlagen der Zeichentheorie: Ästhetik und Zeichentheorie*, Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Roth, M. (2005) *Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993-1996*, Tübingen: Stauffenburg.

- Schwitalla, J. (2011) *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*, 4., neu bearb. und erw. Aufl., Berlin: Erich Schmidt.
- Silverstein, M. (2009) ‚Pragmatic Indexing‘, in Mey, J. L. (Hg.) *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, Amsterdam – Philadelphia, PA: Elsevier, 756-759.
- Smorti, A. (1997) *Il sé come testo*, Firenze: Giunti.
- Spieß, C. und D. Tophinke (2018) ‚Alltagspraktiken des Erzählens‘, *Zeitschrift für Literatur und Linguistik (LiLi)*, 48 (2), 193-201.
- Stangl, Werner (2021) ‚Disfluenz – Dysfluenz‘, *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/28023/disfluenz-dysfluenz> (abgerufen am 2.11. 2021).
- Stame, S. (2004), ‚Narrazione e memoria‘, in Lorenzetti, R. und S. Stame (Hgg.) *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*, Rom/Bari: Laterza, 3-18.
- Thomas, A. (2005) *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*, Nordhausen: Traugott Bautz.
- Tophinke, D. (2002) ‚Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht‘, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 1-14.
- Weinrich, H. (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim: Duden.

Die Sprachbiographie einer Serbin in Berlin

Isidora Andus*

In der vorliegenden Arbeit wird durch die biographische und reflexive Methode der *Sprachbiographien* auf die Frage eingegangen, wie eine Migrantin aus Serbien im Laufe ihres Lebens Mehrsprachigkeit entwickelt und erlebt hat (vgl. zur Methode die Einleitung von Thüne in diesem Band). Ausgehend von einem Sprachenportrait wird veranschaulicht, inwiefern das Sprachrepertoire der Informantin ihre Migrationsgeschichte reflektiert. Der Fokus der Analyse wird auf den Prozess der Selbstkonstruktion und des Spracherlebens gelegt.

Keywords: Sprachbiographien, Sprachenportrait, Sprachrepertoire, Mehrsprachigkeit, Migration, Spracherleben

1. Migration von JugoslawInnen nach Deutschland

Die Mobilität der Menschen, die sich heute aufgrund unterschiedlicher Möglichkeiten rasant entwickelt, bringt eine zunehmende Anzahl von Personen dazu, sich auf die Suche nach einem besseren Leben zu begeben. Es existiert eine schon länger andauernde Migration von Südosteuropa (Ungarn, Kroatien, Slowenien, Serbien, Bulgarien, Bosnien und Herzegowina, Rumänien, Griechenland, Türkei) nach Mittel- und Westeuropa, die durch vornehmlich ökonomische und gesellschaftliche Ursachen sowie durch politische Krisen in einigen Zeiträumen gekennzeichnet ist. Die Historikerin Sylvia Hahn (2017: 15) beschreibt die Gründe dafür detaillierter:

Der Zusammenbruch der kommunistischen Regime 1989 und die kriegerischen Ereignisse im ehemaligen Jugoslawien stellten [...] eine Zäsur für die Arbeitsmigrationen und Bevölkerungsbewegungen in Europa dar [...]. Die Öffnung des

* Isidora Andus, Universität Bologna, isidora.andjus@gmail.com. Dieser Beitrag entstand aus meiner in Berlin durchgeführten wissenschaftlichen Untersuchung für meine Masterarbeit mit dem Titel „Sprachbiographien von SerbInnen in Berlin aus dem Jahr 2020“, mit der ich im März 2021 meinen Abschluss im Studiengang „Language, Society and Communication“ an der Universität Bologna erreichte. Ich danke Jana Löhr Ačkun, Miomir Nikolić, Slovena Mitrovski, Tamara Stefanovich und Toma Tasovac für ihre Großzügigkeit und Freundschaft. Gleichzeitig danke ich Prof. Dr. Eva-Maria Thüne, die mir geholfen hat, das wichtige Thema *Sprachbiographien* zu entdecken, und die mich bei der Erstellung dieser Arbeit entscheidend unterstützt hat. (Diese Studie wurde als Teil der Exzellenzinitiative des MIUR als Projekt DIVE-IN Diversity & Inclusion am Department für Moderne Sprachen, Literaturen und Kulturen – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna durchgeführt [iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR [L. 232 del 01/12/2016]).

einstmaligen „Eisernen Vorhanges“, der den Arbeitsmarkt in Europa für Jahrzehnte geteilt hatte, führte – neben der Neuzeichnung der politischen Karte Europas – zu neuen und ungeheuren Mobilitätsdynamik der Bevölkerung.

Die Entwicklung, insbesondere der jugoslawischen Migrationsdynamik, wurde – wie Hahn berichtet – dank einer in den 1960er Jahren vom Bund der Kommunisten Jugoslawiens angenommenen Migrationsideologie gefördert, was Jugoslawien zum einzigen sozialistischen Land werden ließ, das offiziell Teil der Anwerbemigration war (vgl. auch Goeke 2013: 4); die Migrationsströme aus den Ländern Südeuropas bzw. der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien waren deshalb bis 1991 hauptsächlich beruflicher und wirtschaftlicher Natur. Durch die Anwerbeverträge mit der Bundesrepublik Deutschland¹ (1968) wurde die Migration der Menschen aus den jugoslawischen Gebieten geregelt, was in den 1960er und 1970er Jahren zu einer Massenwerbung von Hunderttausenden jugoslawischer GastarbeiterInnen² führte: Sie verließen ihre Heimat, um der Armut zu entfliehen und/oder um wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen. Die Arbeitssuche gelang den jugoslawischen GastarbeiterInnen außerordentlich gut, unter anderem wegen ihrer hohen Qualifikationen im Vergleich zur Mehrheit der anderen MigrantInnen: Sie waren nämlich im Handwerk, Handel, Bauwesen usw. gut ausgebildet (vgl. Hahn 2017: 9)³. Auch wenn die jugoslawischen ArbeitnehmerInnen sich zu der Zeit als Personen einschätzten, die nur vorübergehend in Deutschland leben wollten und immer wieder die Rückkehr vor Augen hatten, fand die Rotation der Arbeitskräfte nie wirklich statt, wie Arbutina (2013: 5) feststellt:

Weder wollten viele Gastarbeiter in ihre immer noch armen Heimatländer zurückkehren, noch wollten ihre deutschen Arbeitgeber die einmal eingearbeiteten Mitarbeiter wieder gehen lassen. So wurden aus kurzfristig angeheuerten Arbeitern langfristig in Deutschland lebende Migranten, die dann auch ihre Familien nachkommen ließen. In dieser Zeit sagte der Schriftsteller Max Frisch: „Wir riefen Arbeitskräfte, es kamen Menschen“.

Mit dem Beginn der Jugoslawienkriege (1991–1999) nahm das Flucht- und Migrationsgeschehen zu und veränderte sich erheblich: Viele Flüchtlinge flohen von Kriegsgebieten in die Bundesrepublik, um dort Zuflucht zu finden und ihre Verwandten zu erreichen. 1995 war die Bundesrepublik Deutschland das Land, das die meisten Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien aufgenommen hatte – von insgesamt 734.970 Personen flüchteten 350.000 (48%) nach Deutschland⁴. Inzwischen lebt in Deutschland die zweite und dritte Generation von Menschen aus Ex-Jugoslawien: Die Jüngeren gelten als gut integriert, da viele Kinder von EinwanderInnen in der Bundesrepublik geboren wurden und ihre Ausbildung in deutschen Schulen absolvierten⁵; die Älteren haben den richtigen

¹ Die Bundesrepublik Deutschland war eines der wichtigsten Zielländer der jugoslawischen BürgerInnen (vgl. Pavlica 2005: 153).

² 1971 kamen 412.000 jugoslawische MigrantInnen nach Deutschland, einen ersten Höhepunkt erreichte die Zahl der gesamten südosteuropäischen Arbeitskräfte 1973, als es rund 700.000 Menschen allein aus Jugoslawien in Deutschland gab (vgl. Hahn 2017: 12-13).

³ Die jugoslawischen GastarbeiterInnen wurden damals „Jugos“ genannt, s. Arbutina (2013: 4).

⁴ Europäisches Forum für Migrationsstudien (1995) ‚Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Zielland‘, https://www.efms.uni-bamberg.de/ds27_2_d.htm [28.05.2021].

⁵ In dieser Hinsicht konstatiert Jutta Aumüller (2010: 8): „Erst in der dritten Generation lösen sich demnach die Bindungen an die Herkunftskultur und finden die Individuen ihre Orientierung in der Kultur des Aufnahmelandes“.

Augenblick für eine Rückkehr verpasst, da sie ihr Leben und ihre Familien in Deutschland gründeten und sich in die deutsche Kultur und das deutsche System einfügten. Von 11,4 Millionen der ausländischen Bevölkerung in Deutschland sind heute fast 1,4 Millionen BürgerInnen aus den Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens⁶.

2. Beispiel einer Migration aus Serbien: Slovena Mitrovski

In Rahmen meiner Masterarbeit, auf der dieser Beitrag basiert, wurden die Sprachbiographien von fünf aus Serbien stammenden und in Berlin lebenden Personen untersucht, die ihr Heimatland am Ende des letzten Jahrhunderts verlassen haben, um in Deutschland ein anderes Leben zu beginnen. Die sprachbiographischen Daten wurden zunächst über einen Fragebogen gesammelt und anschließend im Oktober und November 2020 mit Hilfe eines einleitenden Sprachenportraits durch narrative Interviews in Berlin ergänzt. Die Grundlage meines Interesses für diese Untersuchung liegt in meiner Biographie: Geboren in der serbischen Hauptstadt, bin ich im Alter von siebzehn Jahren nach Italien gezogen, um die französische und deutsche Sprache zu studieren. Dieser Schritt brachte mich nicht nur dazu, in der italienischen Sprache zu denken, sondern auch meine Weltanschauung tiefgreifend zu verändern.

Im Folgenden wird der Fall von Slovena Mitrovski, die aus Serbien stammt und heute in Berlin lebt, exemplarisch näher betrachtet. Das Format der Datenerhebung ist ein informelles, narratives Gespräch zwischen Slovena (Künstlerin) und mir (IA, Studentin), das 03:11:43 dauerte und das am Wohnsitz von Slovena in Berlin auf Deutsch durchgeführt wurde. Der Fokus des Interviews lag dabei auf der Sprachbiographie der Künstlerin. Aufgewachsen in der Nähe der serbischen Hauptstadt Belgrad, unterbrach Slovena im Alter von 23 Jahren ihr Veterinärmedizinstudium und zog 1976 mit ihrem damaligen Freund und späteren Ehemann nach Deutschland, weil seine Eltern schon seit 1961 als Angehörige der ersten Generation von jugoslawischen GastarbeiterInnen in Berlin arbeiteten:

Auszug (1) (00:08:16)⁷

Ich wollte erstmal Tierärztin werden, und habe dann diese medizinische Schule, [...], ich habe vier Semester studiert und dann kam ich nach Berlin, [...], mit 23 war ich schon in Berlin und ich wusste nicht, dass ich so lange in Berlin bleiben werde, ich hab gedacht, wir bleiben eine Weile, [...]. Mein Mann, mein zukünftiger Mann, mein Freund, seine Eltern waren Gastarbeiter, diese erste Generation, die kamen nach Berlin schon 61, das sind auch diese Verträge Tito und deutsche Außenministerium gewesen und dann kam ich, dann die waren schon da.

Obwohl Slovena zunächst nur für eine begrenzte Zeit in Deutschland bleiben wollte, entstand in ihr der Wunsch, die deutsche Sprache zu erlernen und Berlin zu erkunden.

⁶ Die BürgerInnen Ex-Jugoslawiens leben vor allem in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen, während spezifisch 20.385 SerbInnen ihren Wohnort in Berlin haben; s. Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021) ‚Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters‘, S. 13; 102; 103.

⁷ Die Zeitangaben in dieser Arbeit beziehen sich auf die Audioaufnahme des Interviews mit Slovena Mitrovski; die Zitate aus dem Interview werden in dieser Arbeit fortlaufend nummeriert und es wird mit ‚Auszug (Nummer)‘ Bezug darauf genommen.

Slovena half zu jener Zeit im jugoslawischen Gastronomiebetrieb ihrer Schwiegereltern aus und beschäftigte sich parallel dazu mit Kunstmalerei:

Auszug (2) (00:09:28)

Ich wollte erstmal Sprache lernen und ich wollte auch Berlin kennenlernen und ich habe gedacht, das ist schön, warum nicht, aber es war nicht von Anfang an geplant, dass wir auch hier leben bleiben, weil zur damaligen Zeit wir hatten dann ein Haus, seine Eltern haben zwei Häuser gebaut und wir hatten schon ein Haus und ich wollte mein Studium zu Ende machen und er wollte auch studieren, aber dann sind wir auch hier gekommen und das gefiel mir und dachte das ist schön, ein Jahr war auch sehr interessant, aber seine Eltern hatten damals zwei große Restaurants in Wannsee, es war wunderschön, dort zu leben, aber seine Eltern hatten andere Pläne, die wollten so gerne, dass wir auch in diesem Betrieb zusammen arbeiten in diesem Restaurant, mein Mann hat viel geholfen, ich auch [...], dann ich habe mich immer für Kunst interessiert, dann hatte ich auch Zeichnen und Malen studiert.

Nachdem Slovena sich definitiv in Berlin etabliert hatte (1976), hat sie auf ihrem Bildungsweg zuerst eine Kunstschule in Zürich besucht (Studienabschluss 1986) und anschließend ein Studium der Kunstgeschichte und der Geschichte des Mittelalters in Berlin abgeschlossen (2013). Slovena lebt mit ihrem Mann und drei Kindern in Berlin und widmet sich dem Verfassen von künstlerischen und kritischen Essays für Museen und der Organisation von Ausstellungen auf internationaler Ebene.

Das, was Slovenas Migrationsgeschichte auszeichnet, ist die Tatsache, dass sie nicht zur Gruppe der klassischen ArbeitsmassenmigrantInnen gehört, die in den 1970er Jahren aus Ex-Jugoslawien nach Deutschland kamen, sondern dass Slovena eher Angehörige einer Minderheit ist, die als hochgebildete Migrationselite verstanden werden kann. Ausgehend von ihren hohen Ausgangsqualifikationen (Abitur und zwei Studienabschlüsse), hat sie im Laufe ihrer Lebensgeschichte eine mehrsprachige Kompetenz entwickelt, denn außer ihrer Muttersprache (Serbisch) spricht sie heute Deutsch, Englisch und Italienisch. Durch den sprachbiographischen Ansatz soll diese Entwicklung aus subjektiver Perspektive veranschaulicht werden, „[...] to give recognition to the heterogeneity and singularity expressed in individual stories“ (Busch 2016: 2). Methodisch folge ich dabei dem Ansatz, der von einem Impuls durch ein Sprachenportrait mit anschließendem Gespräch ausgeht, wie er von Busch (2013: 35) beschrieben wurde.

3. Die Darstellung des Sprachrepertoires von Slovena anhand ihres Sprachenportraits

Slovena hat ihr sprachliches Repertoire in eine ausdrucksstarke bunte Sprachsilhouette eingezeichnet (s. Abb. 1). Das Bild selbst suggeriert durch den vielfältigen Gebrauch von Farben, dass ihr die Darstellung ihrer sprachlichen Ressourcen in spezifischen Teilen des Körpers Freude und Vergnügen bereitet hat, der Grund dafür ist unter anderem ihre Leidenschaft und ihre tägliche Beschäftigung mit Malerei. Ihr Sprachenportrait zeigt die Mehrsprachigkeit sehr deutlich und ist durch verschiedene Einheiten, Linien und Formen klar strukturiert. Einige von ihnen bleiben mehrdeutig, was im Gespräch, das nach dem Erstellen des Sprachenportraits erfolgte, noch weiter erklärt wird. Es fällt auch auf, dass Slovena sich nicht auf einzelne Körperbereiche konzentriert hat, sondern die ganze Silhouette komplett eingefärbt hat, ohne Stellen leer zu lassen.



Abbildung 1: Sprachenportrait von Slovena Mitrovski

Aus der Abb. 1 und der Legende kann man ablesen, dass vier Sprachen im Leben von Slovena präsent sind (s. S. 80). Die serbische Sprache ist ihre Muttersprache, die Slovena orange mit einer roten Nuance dargestellt hat. Diese Färbung beherrscht die ganze Körpersilhouette (Bauch, Hände, Füße, Augen, etc.), weil die Verbindungen zur Muttersprache ihren ganzen Körper durchdringen. Neben der Farbe Orange hat Slovena die grüne Farbe eingezeichnet, die Deutschlands Hauptstadt Berlin repräsentiert und die für das rationale Deutsch steht (der größte Teil ihres Kopfs ist grün gefärbt). Im Interview sagte sie (min. 00:01:35): „[Deutsch ist] rational und auch natürlich, für mich ist auch Deutsch, wenn ich an Berlin denke, das ist für mich grün, die Stadt ist grün.“ Diese Farbkombination und dieses körperliche Geflecht begründet sie wie folgt:

Auszug (3) (00:00:56)

Wenn ich etwas anfangen zu machen, dann ist es immer eine Mischung zwischen Erfahrung, was ich in Serbien gemacht habe und was ich auch in Deutschland dazu gelernt habe, es geht immer um eine Sache, angenommen ich fang an zu malen, und ich hab verschiedene Denkweisen, das ist immer eine Verbindung und das ist auch körperlich, es ist ein Gefühl von beiden, rational, emotional und das vermische ich und das tut auch sehr gut.

Deutsch und Serbisch stehen so bei Slovena in einer komplementären Beziehung. Diese kulturelle Dimension des Spracherlebens sieht Slovena auch für ihren künstlerischen Ausdruck als bedeutsam an, wenn sie sagt (00:02:06): „Was Kunst betrifft, dann ist auch [die] serbische Vorgehensweise sehr interessant und Mischung vor allem“. Dementsprechend definiert Slovena ihre künstlerische Tätigkeit als eine Zusammensetzung, die sowohl die serbische als auch die deutsche Seite beinhaltet. Indem die Farben gewissermaßen vereint sind und die Sprachen nicht als voneinander getrennte Entitäten erlebt werden, beschreibt sich Slovena als ein Individuum, das durch eine ständige Kopräsenz von Serbisch und Deutsch konstituiert wird (vgl. Busch 2010: 240). Welche Funktion dabei das Deutsche einerseits übernimmt, drückt Slovena folgendermaßen aus (00:01:56): „Deutsch ist eine Sprache, die sehr präzise ist und man

kann sehr gut verhandeln, man kann auch sehr gute Konzepte machen und, und, und“⁴. Andererseits assoziiert Slovena das Serbische (00:00:30) „[...] immer mit Emotionen und ja Emotion vor allem und auch Muttersprache, Verbindung“⁵. Außer diesen zwei Sprachen hat Slovena auch Englisch als bedeutende Sprache eingezeichnet. Als Angehörige der 1968er-Generation, wie sie sich selbst im Gespräch beschreibt, bringt Slovena diese Sprache mit Revolution, Blumenkindern, den Beatles und Rolling Stones zusammen. Englisch hat sie zunächst in Serbien in der Schule gelernt und später in einem Sprachzentrum in Berlin vertieft, wobei sie den Lernprozess immer mit Freude und Leichtigkeit erinnert:

Auszug (4) (00:02:24)

[...] ich habe Englisch in Serbien in der Schule gelernt, und das war für mich ganz normal, dass meine Generation Englisch spricht oder mindestens versteht. [Diese Sprache] bewegt auch, das ist jetzt eine Sprache, die man überall benutzt, die nicht nur bewegt, was macht auch Englisch, englische Sprache ist auch nicht so kompliziert zu lernen und das macht auch Freude.

Die Allgegenwärtigkeit von Englisch in der Welt hat Slovena konkret innerhalb ihrer gesamten Sprachsilhouette, in den Füßen, den Beinen, im Gesicht und den Armen in blau präsentiert. Die Verknüpfung der blauen Farbe mit der englischen Sprache veranschaulicht Slovena folgendermaßen:

Auszug (5) (00:04:17)

Englisch ist blau und das ist auch verbunden, die waren ein großes Imperium, die haben auch die ganze Welt erobert und [...] ich war auch in London erste Mal vor vielen Jahren, man bekommt das Gefühl, dass die tatsächlich die ganze Welt beherrscht haben, diese großen Häuser und auch das Königshaus, und das Ganze, die sind auch Royalisten [...], das ist sehr Englisch, diese aristokratische Denkweise.

Mit den aristokratischen Aspekten verbindet Slovena somit die englische Sprache, während sie schließlich die italienische Sprache mit ästhetischen Faktoren in Zusammenhang bringt. Italienisch liegt wie Serbisch im Bauchbereich, in dem Gefühle und Ästhetik angesiedelt sind. Um eine Erklärung hierfür zu liefern, zieht Slovena eine interessante Parallele zwischen Emotionen und Nahrung:

Auszug (6) (00:03:36)

Das ist alles mit sehr viel Emotion und auch Ästhetik verbunden, sehr viel Ästhetik, und auch mit was wir essen, das ist tatsächlich nicht nur Essen, dass wir funktionieren, sondern das hat auch mit Emotion zu tun, und auch glücklich zu sein, das ist eine weitere Dimension von Nahrung, das ist nicht nur Apfel, sondern es sieht schön aus und es ist rot.

Die italienische Sprache suggeriert diese ästhetische und eher emotionsbezogene Sichtweise, mit der Slovena das Alltagsleben betrachtet. Diese Sprache verursacht bei ihr ein Wohlbefinden, das sie selbst durch Reisen nach Italien spüren kann – sie liebt und genießt die Sonne in Italien, was sie in ihrem Sprachenportrait mit der Farbe Gelb ausgedrückt hat. Zusätzlich zur Wärme empfindet Slovena Liebe zur reichen Kultur und Kunst Italiens. Dies führte dazu, dass sie sich an ein Seminar vor 15 Jahren in Rom erinnerte, wo sie als Kunsthistorikerin die Möglichkeit erhielt, in den Vatikanischen Museen zahlreiche wertvolle Exponate, die nicht für Touristen zugänglich sind, zu betrachten.

Nachdem Slovena die Sprachen in ihre Sprachsilhouette eingezeichnet hatte, fügte sie schließlich noch die Ohren als äußerst wichtige Komponente ihres Körpers hinzu, denn es gelingt ihr heute, Sprachen schnell zu erkennen, je nachdem, wo sie sich gerade befindet: In Serbien beispielsweise hört sie sofort, wenn eine Unterhaltung auf Deutsch geführt wird. Es handelt sich laut Slovena hierbei um einen intensiven Sinneseindruck, das heißt, um eine differenziertere Wahrnehmung und Sensibilität beim Hören, der auf ihre sprachlichen Kompetenzen zurückzuführen ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Slovena über die Zeit durch unterschiedliche Lebenserfahrungen, durch Sprachunterricht und durch Arbeitsbedingungen im Migrationserleben diverse sprachliche Ressourcen der Interaktion entwickelt hat, die sie heute in unterschiedlichem Maße verwendet. Das Sprachenportrait zeigt nicht nur Slovenas Sprachrepertoire, sondern beschreibt auch, wie Slovena sich und ihre Mehrsprachigkeit wahrnimmt. Brigitta Busch erklärt (2013: 40), dass das Sprachenportrait dazu dient, nachzuvollziehen, „wie ein Sprecher sich und sein sprachliches Repertoire [...] als mehrsprachig repräsentiert“. Das Sprachrepertoire der Interviewten ist damit als eine mehrdimensionale und heteroglossische Darstellung zu verstehen, wobei neben der Muttersprache auch andere Sprachen eine wesentliche Rolle für die Selbstkonstruktion spielen. Welche Bedeutung nun das Serbische für Slovena hat, wie sie die deutsche Sprache erlebt und in welcher Form sich dies auf ihre individuelle Biographie ausgewirkt hat, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

4. Die Rolle der Muttersprache im Vergleich zur deutschen Sprache für die Identitätsbildung

In diesem und im folgenden Teil des vorliegenden Aufsatzes wird das Verhältnis der Muttersprache und der Sprache Deutsch in Slovenas Spracherleben behandelt. Dabei soll analysiert werden, wie ihre Migrationserfahrung auf sprachlich vermittelten Handlungen beruht, die als entscheidende Momente innerhalb ihrer Lebensgeschichte bezeichnet werden können (vgl. Stevenson 2013: 204). Es geht laut Ulla Fix (2010: 12) darum, die individuellen Sprachbewusstseinsinhalte der SprecherInnen mittels einer „Metaebene des Denkens und Sprechens über Sprache sowie des Erlebens *von* Sprache“ zu enthüllen. Die Untersuchung der Rolle der Muttersprache und der deutschen Sprache sowie des Spracherlebens von Slovena trägt zur Erkenntnis über die Beziehung zwischen ihrer Identität und ihren Sprachen bei. Wie Identitätszuschreibung mit Sprachen verknüpft ist, verdeutlicht Kresić (2016: 132) folgendermaßen:

Das Selbst zeichnet sich durch eine differenzierte Struktur aus, die sich in verschiedene Teilidentitäten (bezogen auf die Lebenskontexte *Arbeit, Freizeit, Familie* etc.) untergliedert. Individuell empfundene Kohärenz wird dabei durch die [...] Identitätsarbeit in Form sprachlich-narrativer, situativer Selbstthematisierungen sowie auf einer Metaebene durch ebenfalls sprachlich geäußerte, biographische Kernnarrationen erreicht [Keupp 1999]. Den in diesem psychologischen Modell bereits betonten sprachlichen Aspekt der Konstruktion des pluralen Selbst greift Kresić (2006, 224–236) auf und schlägt ein „Modell der multiplen Sprachidentität“ vor, das Identität als komplexe Struktur begreift und die Dynamik, sprachliche Konstruiertheit und Multiplizität von Identität betont.

Demnach nehmen die sprachlichen Positionen der Sprecherin innerhalb von Diskursen eine wichtige Rolle ein, die zu ihrer Identitätsbildung beitragen. Die hier auftretende Fragestellung ist: Wie hat die Erfahrung mit der deutschen Sprache das Spracherleben verändert? Zu diesem Punkt betont Pavlenko (1998: 4), dass das Erlernen einer anderen Sprache im Migrationskontext etwas erschüttert, das bisher standsicher und unbestreitbar erschien sowie eine Distanzierung von sich selbst mit sich bringt:

It is not surprising that self and translation become the key notions in the 'language learning' narratives. As pointed out by Mercer (1990): „Identity only becomes an issue when it is in crisis, when something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty“ (p. 43). Learning a second language in immigration or exile is often perceived as such a dislocation or de-centering of the subject. This feeling is poignantly summarized by a Russian-English bilingual, an American writer Alfred Kazin: „To speak a foreign language is to depart from yourself“ (Kazin, 1979, p. 27)

Anhand von zentralen Konzepten soll dargestellt werden, wie die Interviewpartnerin Slovena sich wahrnimmt, beschreibt und positioniert,⁸ um damit ihre Identitätskonstruktion zu erfassen. Sansone und Thüne (2008: 200) erläutern dazu Folgendes:

Der Begriff Positionierung beschreibt allgemein Sprachhandlungen, mit denen Interaktanten sich sowohl soziale Positionen als auch Identitäten zuschreiben. Ferner bestimmen Positionierungen persönliche Attribute, soziale Rollen, Eigenschaften und Motive, die von Seiten der Interaktanten durch sprachliche Handlungen beansprucht und zugewiesen werden und ihrerseits funktionell für die räumliche Herstellung und Darstellung der Identität in Gesprächen sind [...]. Die Perspektive der Positionierung lenkt die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die qualitative Dimension der Identitätskonstruktion, auf die klassische wiederkehrende Frage der Identität: was für ein Typ von Mensch bin ich, wie möchte ich von meinem Gesprächspartner gesehen und behandelt werden?

Dieser Blickwinkel ermöglicht es, die Muttersprache von Slovena als grundlegenden Teil ihrer Persönlichkeit festzulegen. Serbisch ist tief in ihrem Körper verankert: (11) „Das ist ein Teil von mir, das ist wie Herz, [...], das ist ein Teil meines Inneres“ (01:55:20). Als die Informantin gefragt wird, welche Verbindungen sie an die serbische Sprache knüpft, listet sie ihre Erfahrungen in der Jugend und emotionsbezogene Begriffe auf:

Auszug (7) (01:50:14)

Meine Wurzeln, dann auch der Duft serbischer Erde, [...], meine Kindheit, Schulzeit, Universität, erste Liebe, alles, auch schöne Reisen auch mit serbischen Gruppen, erste Reise war in Griechenland, [...], auch Partys, es war schöne Zeit, meine Eltern, mein Haus, meine Familie, das ist selbstverständlich, meine Mutter, Vater, Großeltern.

⁸ Zum Begriff der Positionierung vgl. Bamberg (1997: 336): „Building on Hollway (1984), Davies and Harré (1990) defined positioning as a discursive practice ‚whereby selves are located in conversations as observably and intersubjectively coherent participants in jointly produced story lines‘ (p.48). Thus, in conversations – due to the intrinsic social force of conversing – people position themselves in relation to one another in ways that traditionally have been defined as roles. More importantly, in doing so, people ‚produce‘ one another (and themselves) situationally as ‚social beings.‘“

Slovena konstruiert hier ihre Identität, indem sie sich an die Ereignisse ihrer Jugend und ihre nahestehenden Personen und Zeiträume erinnert, die mit ihrem Geburtsland (Serbien), ihrem Leben vor der ‚Migrationslaufbahn‘ und ihrer Muttersprache in Zusammenhang stehen. Durch ihre obenstehende Behauptung (Auszug 7) zeigt sich, „[...] wie sehr sich Sprache [...] mit Orten, [...], Stimmungen, körperlicher Berührung, Gefühlen, Farben und Gerüchen verbindet, eine Assoziation von Sprache und Sinneseindrücken“ (Busch & Busch 2010: 89). Im Übrigen merkt Slovena an, dass Serbisch in ihr stets ein Gefühl von Heimweh weckt:

Auszug (8) (01:50:49)

Ich habe immer eine gewisse Nostalgie [...] alles, was mit Kultur verbunden ist, [...] wenn ich an Serbien denke und auch wenn ich an das slawische Volk denke, das hat auch viel mit Sprachen zu tun und auch Geschichte, alte Geschichte.

Slovena sieht sich als eine emotionale Frau, in der die Gedanken an serbische Traditionen, Werte, Sprache und Geschichte ein Gefühl von Nostalgie hervorrufen. Die Muttersprache eröffnet für Slovena somit eine Perspektive zurück zu ihrer Vergangenheit und zu ihren Erinnerungen an einen sorgenlosen und vertrauten Zeitabschnitt. Dass die Muttersprache ein Gefühl von Vertrautheit verursacht, erklären Busch & Busch (ebd.: 88) damit, dass „[...] die Erfahrung eines ursprünglichen Vertrauens in die kommunikative Macht von Sprache mit der oder den Erstsprachen der frühen Kindheit verknüpft [wird]“. Deshalb positioniert sich die Interviewte als eine Person, für die die Verbindung zu ihrer Muttersprache und zu ihren slawischen Wurzeln untrennbar ist.

Gleichzeitig nimmt die deutsche Sprache im Leben von Slovena eine bedeutende Rolle ein. Slovena ist schon in ihrer Kindheit mit der deutschen Sprache in Kontakt getreten, weil in der ursprünglichen, ländlichen Umgebung von Belgrad deutsche BürgerInnen lebten, von denen eine ihre zweite Trauzeugin bei ihrer Hochzeit war:

Auszug (9) (01:13:29)

In Borča gab's eine Kirche, wo auch deutsche Minderheiten lebten, ich habe auch die deutsche Sprache gehört, [...], in der Schule lernte man Russisch, Französisch oder Englisch, mein Bruder wollte unbedingt Russisch lernen und ich habe Englisch gelernt, aber dann kam ich nach Deutschland und bin, es ist selbstverständlich, mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen, aber unsere zweite Trauzeuge war eine Deutsche, [...] und ihre Eltern sind auch Deutschen, die in Pančevo lebten, und es gibt auch nicht nur eine Kolonie, sondern auch eine Kirche, wo die sind, und auch ihre Mutter spricht Deutsch, ihre Muttersprache ist Deutsch und zweite Sprache ist Serbisch, es gibt in Vojvodina deutsche Dörfer.

Obwohl die deutsche Sprache in der Grundschulbildung von Slovena nicht enthalten war, fand sie es nach ihrem Umzug nach Deutschland als eine natürliche sowie gute Gelegenheit, die Sprache des Landes zu erwerben. Auf diese Weise konnte ihr Deutsch sowohl ihren Selbstaussdruck als auch das Verständnis für die Menschen um sie herum begünstigen:

Auszug (10) (01:27:23)

Das ist für mich [...] selbstverständlich, wenn ich in einem Fremdland lebe, das ist nicht auf Deutsch bezogen, sondern wenn ich in Italien lebe, ich wollte auch, dass ich auch Menschen in meiner Umgebung verstehe und dass ich auch mich

ausdrücken kann, ich habe mir nie Frage gestellt, warum lerne ich, für mich war das eine gute Gelegenheit, eine neue Fremdsprache zu lernen.

Im Alter von 23 hat die Informantin infolgedessen einen Grundsprachkurs beim Goethe-Institut in Berlin besucht. Abgesehen von diesem Sprachkurs⁹ verfolgte Slovena beim Sprachenlernen keinen strukturierten Ansatz, sondern sie lernte spontan anhand von Alltagssituationen und durch das Lesen. Durch die stetige Benutzung der deutschen Sprache (in alltäglichen Dialogen mit deutschen Freunden, bei der Arbeit, beim Radio hören oder Fernsehen) und die Migrationserfahrung hat die Befragte eine sogenannte Übergangsphase zur deutschen Sprache erlebt, die ihr einen direkten Zugang zur Kultur Deutschlands ermöglicht hat. Slovena erläutert, wie sie durch ihre Deutschkenntnisse die deutschsprachige Literatur im Original völlig anders verstehen konnte:

Auszug (11) (01:45:26)

Das ist vielleicht wie, eine neue Tür ist geöffnet und dann kannst du, zum Beispiel wenn du Hermann Hesse auf Deutsch liest, das ist ganz ein anderer Hermann Hesse, als ich auf Serbisch gelesen habe, [das] ist eine Übersetzung, das ist so, so slawisch Serbisch, dieser Übersetzer hat seine Emotionen und sein Verständnis in diesem Buch niedergeschrieben, und das ist weit weg entfernt, nicht weit weg, aber das ist eine Interpretation.

„Ich war auch froh [Hermann Hesse] auf Deutsch lesen zu können“, sagt Slovena (00:48:18) und drückt damit aus, dass ihr die deutsche Sprache ein tieferes Verständnis der deutschen kulturellen Einheit gegeben hat. Es öffnete sich für sie ‚eine neue Tür‘, was für neue Sichtweisen, Perspektiven und Zugehörigkeiten steht. Die deutsche Sprache als solche hat nicht nur als Kulturöffner fungiert, sondern hat ihr auch eine von mehreren Fenstern übersäte Konstellation geschenkt, die man mit einem neuen Leben vergleichen kann. Slovena berichtet in diesem Zusammenhang:

Auszug (12) (01:06:14)

Das ist nicht nur Literatur, das ist auch Musik, Oper, es gibt viel mehr was Kultur, auch Esskultur, ich habe auch viele deutsche Gerichte kennengelernt und das ist tatsächlich wie noch ein Leben, wie noch etwas dazu, das ist ein Reichtum, innerer Reichtum, es geht nicht nur um Materielles, sondern tatsächlich, das ist ein innerer Reichtum.

Die Sprecherin definiert sich folglich als eine offene Person, der die Kenntnis einer Fremdsprache ein völlig anderes Universum zugänglich gemacht hat, das sie verinnerlicht hat und das ihr gehört. Sie beschreibt sich als Person mit einem neugierigen Charakter, der das Erlernen und das Verstehen der neuen Sprache (zusammen mit der Kultur und allen anderen Aspekten, die sie impliziert) mit Freude und Wissbegier nutzt – durch die gewonnene Betrachtungsweise bildet Slovena ihre Identität, indem sie diese als ihren „inneren Reichtum“ bezeichnet. Die Tatsache, dass eine neue Fremdsprache zur Erlangung einer neuen Reichweite führt, stützen Treichel und Bethge (2010: 114), indem sie auf die bereits von Wilhelm von Humboldt formulierte These hinweisen:

⁹ Für Slovena waren die Grammatik (die Artikel) und die Aussprache (die Umlaute) die größten Herausforderungen beim Spracherwerb. Es muss hervorgehoben werden, dass diese sprachlichen Aspekte im Serbischen nicht vorhanden sind.

Sprache kann inneres Territorium und persönlicher Freiraum sein. Mit dem Erwerb einer Fremdsprache kann man sich von anderen absetzen, man gewinnt aber auch ein Ausdrucksspektrum hinzu, das alternative Denkweisen erzeugt und befreiend wirkt. Den Gedanken, dass es beim Erlernen einer neuen Sprache um die Bildung der gesamten Persönlichkeit und Erweiterung des Gesichtskreises geht, finden wir bereits bei Wilhelm von Humboldt formuliert: [...] „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte [...] die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn [...]“ (Humboldt 1836/1963, S. 434).

Außer dieser Dimension eröffnet die deutsche Sprache Slovena Vergleichsmöglichkeiten und unterstützt ihre Geisteshaltung und ihre Reflexionsfähigkeit durch Analyse, Strukturierung und Präzision:

Auszug (13) (01:01:00)

Wenn ich eine serbische Konversation führe über wichtige Sachen, dann komme ich nach Hause und übersetze das Gleiche auf Deutsch, [...], und dann merke ich, manche Sachen sind da nicht präzise, richtig geklärt, die Deutschen sagen, [die Gesprächsinhalte müssen] geklärt werden [...].

In diesem Beispiel beschreibt sich Slovena durch die erste Person Singular, „ich“, als ein einzelnes Individuum im Gegensatz zu der großen Kategorie „die Deutschen“ (die dritte Person Plural): Sie benutzt aktiv die Sprache „der Deutschen“, einschließlich der Normen und Standards der deutschen Sprache, um die serbischen Gespräche zu präzisieren. Als „eine Möglichkeit, auch manche Sachen zu überprüfen“ (01:00:48) hilft ihr die Übersetzung ins Deutsche, um sich zu fragen, ob die serbischen Inhalte exakt klagestellt sind oder ob sie doppeldeutig geblieben sind. Diese Fähigkeit des Vergleichens wird laut der Befragten auch durch das Lesen auf Deutsch gefördert (vgl. auch S. 85, Auszug 11) (01:03:06): „Es geht immer darum, ob etwas genauer und präziser ist und ich lese tatsächlich sehr gerne auch diese Wochenzeitung, weil die auch sehr seriös berichten und [...] so lernt man auch Essays zu schreiben“. Dies ist dadurch bedingt, dass die auf Deutsch formulierte Darstellung der Thematiken auf struktureller Genauigkeit, objektiven Fakten und Ernsthaftigkeit beruht, die in einem direkten Widerspruch zu vornehmlich emotionalen serbischen Diskursen stehen (vgl. Auszug 13). Die Interviewte bemüht sich demzufolge regelmäßig, in den serbischen Dialogen, in ihren serbischen Ausstellungskatalogen und in den serbischen Nachrichten ihr deutsches Sprachbewusstsein produktiv einzusetzen. Durch diese Identifizierungen (s. u. a. Auszug 13) definiert sich Slovena als eine wissensdurstige Frau, die ihr Leben mit dem Wunsch nach einer genaueren Ausdrucksweise, Selbstverbesserung und breiterem Wissen führt.

Die Suche nach Genauigkeit und die Neigung, Begriffe analytisch zu hinterfragen, spiegeln sich jedoch nicht nur im Gespräch wider, sondern laut Slovena auch in der Art und Weise, wie man eine Arbeit in Deutschland ausübt, beziehungsweise wie man sich mit der Kunsttechnik beschäftigt – es muss auf jede Kleinigkeit und jedes Detail geachtet werden, was Slovena selbst in hohem Maße schätzt und auch versucht, selbst umzusetzen. Die im Deutschen vorhandenen Sprachstrukturen und -formen tragen dazu bei, dass dies keine zu schwierige Aufgabe ist:

Auszug (14) (01:47:58)

Meine Nichte, die hat auch in Serbien an der Hochschule für Kunst studiert, Szenographie, und ihr Mann ist ein deutscher Tischler, [man kann sich nicht vorstellen], wie gut er ist, er hat eine Küche für meine Tochter 100 Mal gemessen, aber

als sie fertig war, das war eine Freude, das zu sehen, wie gut, ganz genau, Millimeter, er sagt, dass ist ein Millimeter, das spielt auch eine Rolle, und das ist wiederum Deutsch.

Slovena hat in der Tat durch ihr Migrationserlebnis und die deutsche Sprache nicht nur in ihrer künstlerischen Arbeit eine neue Methode (eine höhere Präzision und Aufmerksamkeit) eingeführt, sondern sie hat sich auch eine neue Lebensart angeeignet (zur *Embodiment*-These vgl. Thüne 2011: 242) – dieser Einfluss ist nämlich in den Empfindungen und im Handeln der Befragten deutlich präsent und manifestiert sich in ihrer Malerei und in ihrer Biographie, wie sie veranschaulicht (02:10:11):

Auszug (15) (02:10:11)

[Ich habe entdeckt], dass ich auch tatsächlich präzise sein kann, auch pünktlich sein kann, dass ich auch mehr Zeit für mich nehmen kann oder darf, bei uns hatte ich immer früher [...] viel Zeit an die anderen Mitmenschen, ich habe auch weniger über meine Zeit oder mich und meine Bedürfnisse nachgedacht, [...], auch sich richtig kennenzulernen, das ist sehr, sehr gut, und sich zu fragen, will ich das tatsächlich oder will ich das nicht.

Slovena schafft ihr Selbst, dem eine Vielzahl von in der Berliner Lebenswelt erlernten soziokulturellen Prinzipien und Verhaltensweisen zugrunde liegt, wodurch sie sich größere Autonomie und Selbsterkenntnis erarbeitet hat. Sie distanziert sich demzufolge von der Kategorie „bei uns“ (in Serbien) und sieht sich heute als eine durch neue, wertvolle Qualitäten und Eigenschaften gekennzeichnete, in Deutschland lebende Künstlerin.

Aus den oben genannten Gründen kann festgehalten werden, dass Slovenas Lebensweg als Modell einer biographischen Transformation bezeichnet werden kann (s. Treichel & Bethge 2010: 113): Personen wie Slovena, nämlich MigrantInnen der ersten Generation, können einschlägig bezeugen und erzählen, wie die Migration zu einer Erfahrung der Veränderung des Lebens führt (vgl. Stevenson 2013: 203). Der Zeitpunkt, in dem der erste tiefgreifende Wandel Slovenas Lebenswelt begann, beginnt mit ihrem Umzug nach Berlin als 23-jährige junge Frau: Um mit den Worten Stevensons (ebd.: 204) zu sprechen, geht es um den „erste[n] Akt in [der] Inszenierung [von Slovenas] Lebensgeschichte“; der zweite transformative Zeitpunkt repräsentiert Slovenas Ehe und die Gründung ihrer Familie in Berlin, als sie 33 Jahre alt war, gefolgt vom Aufbau ihrer Karriere als Künstlerin. Die Grundlage dieser entscheidenden Lebensmomente von Slovena liegt in ihrem Verhältnis zu der Fremdsprache Deutsch: Mit Hilfe der deutschen Sprache und der deutschen Kultur hat sie andersartige und zusätzliche Betrachtungsweisen verinnerlicht, die ihre Persönlichkeit nachhaltig tief prägen. Durch die deutsche Sprache hat Slovena ein neues Land entdeckt, das sie als Teil ihres immateriellen Eigentums beschreibt und das auch neben Serbisch ihre Identität bildet. Es lässt sich ferner feststellen, dass die Sprecherin dank der Deutschkenntnisse eine Selbstrealisierung erzielte, die durch größere Rationalität, strukturelle Gründlichkeit und tieferes Selbstbewusstsein charakterisiert ist. Diese Aspekte sind sowohl in ihrer Ausdrucksweise als auch in ihrer Mentalität präsent und machen die Person von Slovena von heute aus. Der Einsatz der deutschen Sprache, die hier als „ein Raum voller Möglichkeiten und Selbsterfüllung“ (ebd.: 207) bezeichnet werden kann, bestimmt und spiegelt die Lebenswelt und die Subjektivität der Informantin.

5. Spracherleben in der Muttersprache und der deutschen Sprache

Wie man sich innerhalb der Sprachen fühlt und sie wahrnimmt, steht im Vordergrund der sprachbiographischen Forschung, wie Busch (2013: 19) erläutert: „Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache bzw. im Sprechen wohlfühlt oder nicht“. Bei der Frage an Slovena, wie sie auf der einen Seite ihre Muttersprache erlebt, hat sie das Adjektiv „natürlich“ verwendet und zugegeben (01:55:47): „Natürlich ganz, ich habe auch nicht nachgedacht, wie fühle ich mich“. Angesichts des Sich-Wohlfühlens in der Muttersprache hat die Interviewte angegeben, sich nicht über dieses Gefühl Gedanken gemacht zu haben. Auf der anderen Seite erkennt die Interviewpartnerin, dass, seitdem sie im Deutschen sicherer geworden ist, sie in dieser Sprache auf eine andere Weise das Sich-Wohlfühlen erfährt: Sie spricht und denkt frei in alltäglichen deutschen Konversationen, aber manchmal zieht sie sich wegen Müdigkeit in sich zurück und äußert sich mit einer leiseren Stimme als üblich:

Auszug (16) (01:07:08)

Ich fühle mich gut, [...], mein Problem ist, dass ich manchmal zu leise spreche, wir hatten auch ein Seminar, wie man redet, wie man spricht, wenn du auch eine Vorlesung hast, irgendwas vorträgst, es gibt tatsächlich eine Methode, wie man laut ausspricht, dass das nicht nach innen kommt, sondern raus und ich hab manchmal, wenn ich zum Beispiel zu viel gearbeitet habe oder gelesen habe, bin ich dann sehr in mich zurückgezogen und dann bin ich nicht laut genug.

Slovena nimmt sich als manchmal stilles und nicht extrovertiertes Subjekt wahr. Wenn sie Deutsch spricht, kommt sie sich nicht fremd in Sprache vor, sondern meint, ein sprachbewusstes Verhältnis dazu als zum Serbischen zu haben. Es handelt sich laut Slovena um eine höhere Achtsamkeit im Umgang mit der Sprache – dies erweist sich insbesondere in der Fähigkeit des Schreibens auf Deutsch¹⁰. Sie berichtet, wie sie kürzlich beim Verfassen eines wissenschaftlichen Textes ausgesprochen vorsichtig war, damit er nach den Normen der deutschen Sprache fehlerfrei war; um dies zu erreichen, musste sie sich überwiegend auf die Artikel und die Rechtschreibung der Komposita konzentrieren:

Auszug (17) (01:24:15)

Manchmal ist der Artikel zu überprüfen, [...] zum Beispiel, wie das, was ich geschrieben habe für ein Museum, da musste ich tatsächlich mir Zeit nehmen, um meinen Text noch mal zu lesen und Klang zu hören, dass es tatsächlich deutlich ist, es gibt auch Zitate auf Deutsch, die ich übersetzt habe, [...], das kann man nicht eins zu eins, sondern man übersetzt Sinn, man muss tatsächlich immer überprüfen, [...]es gibt auch diese zusammengesetzte Worte, die sind wie ein Satz, muss ich tatsächlich gut aufpassen.

Durch diese Behauptung positioniert sich Slovena als eine gewissenhafte und sorgfältige Person, die häufig beim Schreiben der kunstwissenschaftlichen Artikel die Richtigkeit der linguistischen Aspekte bezweifelt, was sie dazu bringt, zu überprüfen, ob ihre Sätze exakt nach den Regeln der deutschen Sprache verfasst sind. Auch wenn der Gebrauch der deutschen Sprache oft eine Überprüfung verlangt, ist heute nach unzähligen in Deutschland verbrachten Jahren die Ratio und die Denkweise von Slovena durch diese Sprache

¹⁰ Das Schreiben auf Deutsch ist für die Sprecherin die Kompetenz, die ihr am schwersten fällt und die sie weiterentwickeln möchte.

geformt und konstituiert (s. S. 87, Auszug 15). Deutsch repräsentiert zusammen mit der Muttersprache, die eher als die Sprache der Emotionen und Gefühlen bezeichnet werden kann (s. S. 84, Auszug 7), Slovenas über die Zeit gebildeten und entwickelten sprachlichen Boden. Sie benutzt die beide sprachlichen Ressourcen ausgewogen und sie drückt sich in beiden sprachlichen Ressourcen gut aus, was dazu führt, dass sie sich sowohl im Serbischen als auch im Deutschen zu Hause fühlt. Als mehrsprachiges Individuum besitzt Slovena die Kompetenz, die Stevenson (2013: 213) „intersprachliche Fähigkeit“ nennt, das bedeutet, sie ist in der Lage, sich zwischen diesen zwei Sprachen zu bewegen. Serbisch und Deutsch ergänzen sich und keine lässt die andere vorherrschen – die gleichgewichtige sprachliche Benutzung macht Slovena geistig aktiv und gesund:

Auszug (18) (02:23:09)

[Ich benutze] beide Sprachen fast halb halb [...] und es ist schon verinnerlicht alles, [...] und dann ist da auch wie ein Kontrolleur, das tut sehr gut, [wenn ich vielleicht zu viel Deutsch gesprochen habe, dann kommen] serbische Wurzeln und sagen oh oh guck, nimmst du ein Buch wäre nicht schlecht, weil dieses Bewusstsein, dass man immer etwas gewinnt oder verliert, und das motiviert mich auch, das macht mich lebendig, vital, auch mental.

Slovena konstruiert ihre Identität durch die Anwesenheit und Verwendung der beiden Sprachsysteme und -welten, die ihre Innerlichkeit ausmachen („es ist schon verinnerlicht alles“). Sie beschreibt sich als eine hochmotivierte Person, die äußerst viel schätzt, geistige Tätigkeit auszuüben, indem sie sowohl Serbisch als auch Deutsch spricht und liest:

Auszug (19) (01:19:34)

Ich bin der Meinung, man muss sagen, eine Sprache ist immer mit Entwicklung verbunden, und wenn ich nur auf Serbisch oder in Serbisch mit meinem Mann rede [...] oder mit meinen serbischen Freunden, da ist tatsächlich, Wortschatz ist nicht groß und ich merke, der Wortschatz muss sich erweitern, und dann lese ich immer, ich lese Serbisch, Deutsch, Serbisch, Deutsch.

Aus diesem Grund gehören die beiden Sprachen zu ihren inneren Sprachen, die ihr die Möglichkeit eröffnen, das, was Pavlenko (1998: 4) „tone of self“¹¹ nennt, zu äußern. Die Erfahrung mit der deutschen Sprache hat Slovena daher als eine Art Vervollständigung ihres Selbst erlebt, die sowohl ihre persönliche als auch ihre berufliche Verwirklichung als Künstlerin förderte (vgl. Stevenson 2013: 214).

Darüber hinaus entwickelt die Sprecherin eine interessante allgemeine Vorstellung darüber, wie man sich in einer Sprache fühlt: Dies hängt ihr zufolge nicht von der Freiheit der Ausdrucksweise ab, sondern vor allem von spezifischen Themenkomplexen, die auf bestimmte Weise differenzierte Spracheinheiten auszeichnen. So ist für Slovena beispielsweise in deutschen Dialogen die rationale Dimension stärker ausgeprägt als die emotionale Dimension (vgl. Auszüge 3, 20). Ferner besteht die Sprache als solche für sie nicht nur aus einer Kombination von Wörtern, sondern aus einem Komplex von verschiedenen Faktoren (der Genetik, der Umgebung, der Esskultur), die sie beeinflussen. Diesen Standpunkt verdeutlicht Slovena folgendermaßen:

¹¹ Thüne (2001: 264) umfasst mit der *intrasubjektiven Kommunikation* alle „Situationen, in denen wir mit uns selber kommunizieren wie z.B. bei Selbstgesprächen, dem Vorformulieren von Gedanken und Gefühlen, Träumen etc.“

Auszug (20) (00:51:21)

Das hängt von der Thematik ab, wenn ich die deutsche Sprache spreche, und alles, was mit Emotion zu tun hat, ist etwas blasser bei mir, [...], es ist Herz dabei aber nicht so, es gibt eine Skala von 1 bis 10, das ist 7, [und Serbisch] 10 oder 20, das hängt tatsächlich von der Thematik ab und ich bin der Meinung, dass Sprache auch viel mit Genetik zu tun hat und auch Umgebung und was man auch isst, das spielt auch eine große Rolle, alles ist verbunden, auch Sprache kann gut oder nicht gut schmecken, das sind auch sehr wichtige Sachen, denke ich, das sind nicht nur Wörter und Buchstaben und so weiter, eine Sprache ist komplexer für mich.

Unter Berücksichtigung der oben dargelegten Wahrnehmungen, dem Spracherleben und den Positionierungen der Teilnehmerin lässt sich über das Verhältnis zwischen Serbisch und Deutsch zusammenfassend sagen, dass es sich um eine Beziehung der Versöhnung und Komplementarität handelt (s. S. 88, Auszug 18). Für Slovena zeichnet sich so ein Lebensweg ab, der aus einer Mischung serbischer und deutscher Prägung besteht (vgl. auch Leonardi 2010: 335¹²). Die ständige Auseinandersetzung und Kopräsenz zweier Kulturen und zweier Sprachen, die eine eindeutige Konsequenz ihrer Migrationsgeschichte ist, charakterisiert ihre Einstellungen. Dieses Phänomen ist eine typische Eigenart einer hybriden Identität, die Sansone und Thüne (2008: 209) folgendermaßen veranschaulichen:

Als Ergebnis eines [...] langjährigen Migrationsprozesses entwickelt sich eine Art hybride Identität, die innerhalb einer überwiegend monokulturellen Gesellschaft existiert. Eine in diesem Sinne verstandene hybride Identität impliziert stets die Konzepte Bikulturalität und Bilingualismus. Es handelt sich hierbei um eine Vermischung kultureller und sprachlicher Bezüge – die des Ursprungslandes [...] und die der effektiven Umwelt (Deutschland).

So empfindet Slovena eine Loyalität zum Geburtsort (Serbien), zu den dortigen Werten und Traditionen und parallel eine Identifizierung mit der lokalen Kultur ihres ausgewählten Migrationslandes (Deutschland). Die Befragte sagt (00:41:07), „ich weiß, woher ich komme, aber ich weiß, dass ich auch sehr gerne in Berlin lebe“ und konnotiert demzufolge Deutschland als ihre „zweite Heimat“ (03:09:08), die ihr zugehört und in der sie sich wohl fühlt. Um diese Beschaffenheit der doppelten konfliktlosen Zugehörigkeit der Interviewte zu untermauern, werden in der nachstehenden Tabelle die serbischen und deutschen Wörter je nach der Wertschätzung der Teilnehmerin vorgestellt (s. Tabelle 1¹³). Es werden ihre Ausdruckspräferenzen und -dispräferenzen für beide Sprachen angegeben. Aus der Tabelle ergibt sich, dass Slovena serbische und deutsche Äußerungen schätzt, die großteils Substantive, dabei vorwiegend ästhetische und emotionsbezogene Ausdrücke sind (*život* ‚Leben‘, Ästhetik). Es lässt sich außerdem eine Übereinstimmung zwischen zwei lexikalischen Präferenzen bemerken, die in beiden Sprachen erscheinen (Schönheit und Kinder). Im Gegensatz dazu symbolisieren die serbischen Wörter, die die Sprecherin weniger schätzt, eher schlechte Eigenschaften und Stimmungen der Men-

¹² Leonardi spricht in diesem Hinblick von einer Art ‚doppelten Identität‘ der meisten Jeckes (deutschsprachige jüdische Einwanderer), „die, wie der israelische Fernsehjournalist David Witzthum (Sohn jeckischer Eltern) in einem Interview mit Anne Betten behauptet, aus einer Mischung von deutscher Prägung und absolutem Engagement für Israel bestehe“.

¹³ Die Tabelle ist das Ergebnis von Slovenas Antworten auf die folgenden Fragen in der ersten Phase der Forschungsarbeit (d.h. Fragebogen): „Welche Wörter der deutschen/serbischen Sprache mögen Sie bzw. mögen Sie nicht so gern?“.

schen, die meist durch negative Adjektive gekennzeichnet sind (durch das Suffix *ne* [un], *nezadovoljan* ‚unzufrieden‘, *neiskren* ‚unaufrichtig‘), während die deutschen Ausdrucksdispräferenzen typische deutsche Formulierungen beinhalten, das heißt, zusammengesetzte Nomen (*Handschuhe*, *Schlupfwinkel*).

Serbisch		Deutsch	
Lexikalische Präferenzen	Lexikalische Dispräferenzen	Lexikalische Präferenzen	Lexikalische Dispräferenzen
lepota ‚Schönheit‘	avetinjnsko ‚gespenstisch‘	Freude	Handschuhe
sunce ‚Sonne‘	razočaran ‚enttäuscht‘	Ästhetik	Druckwerk
deca ‚Kinder‘	nezadovoljan ‚unzufrieden‘	slawisch	Schlupfwinkel
život ‚Leben‘	neiskren ‚unaufrichtig‘	Schönheit	Sukkurs
iskra ‚Funke‘	neprijatan ‚unangenehm‘	Kinder	Verfolgung

Tabelle 1: *Lexikalische Präferenzen und Dispräferenzen*

6. Schlussfolgerungen

Die jugoslawische Auswanderung repräsentiert einen wichtigen Teil der gesamten Migrationsgeschichte Deutschlands. Exemplarisch dafür wurde hier der Lebensweg der jugoslawischen bzw. genauer gesagt serbischen Migrantin Slovena Mitrovski nachgezeichnet und auf ihre heteroglossische Realität fokussiert, die durch sprachliche als auch kulturelle Diversität gekennzeichnet ist. Durch die sprachbiographische Herangehensweise wurde der Befragten die Gelegenheit gegeben, ihr Migrationserlebnis in einen Sinnzusammenhang zu stellen und die Bedeutung ihrer Erfahrungen mit ihrer Sprachlichkeit herauszuarbeiten (vgl. Pavlenko 2007: 164). Hierbei wurden die Migrations- und Mehrsprachigkeitserfahrung, die Bedeutung der Muttersprache und der Zweitsprache und das Spracherleben näher untersucht. Das Sprachrepertoire wurde durch ein Sprachenportraits verdeutlicht. Das Zeichnen dieses Sprachenportraits diente der Thematisierung der lebensweltlichen Sprachvielfalt der Interviewte und der Visualisierung ihres Sprachrepertoires (vgl. Busch 2008: 144). In der Sprachsilhouette hat sich die Informantin als mehrsprachiges Individuum positioniert und dadurch einen Einblick in ihre vielschichtige Persönlichkeitskonstruktion zugelassen. Als Resultat des Erwerbs der deutschen Sprache, der einen direkten Zugang zur deutschen Lebenswelt und Kultur zuließ, ergab sich, dass die deutsche Sprache eine wichtige Rolle für die Einstellungen der Interviewpartnerin sowie für die Erkundung komplett neuer Horizonte gespielt hat.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, aufzuzeigen, wie die Interviewte durch ihre Sprachen gelenkt und geformt wird. Durch die Erzählungen hat Slovena ihre Identität konstruiert, der die sprachlich vermittelten Erfahrungen zugrunde liegen (vgl. Stevenson 2013: 216). Die Migrationserfahrung und das Eindringen in die neue Sprachwelt hat zu einer bikulturellen Identität der Sprecherin geführt, die als eine sprachliche und kulturelle Vermischung beschrieben werden kann: Auf der einen Seite bestätigt Slovena ihre Zugehörigkeit zu ihrem Geburtsland (Serbien) und auf der anderen Seite sieht sie sich gleichzeitig unbestreitbar als Mitglied der neuen Kultur ihres selbstgewählten Wohnorts (Deutschland). In einem solch bikulturellen Umfeld fühlt sich Slovena sowohl im muttersprachlichen als auch im deutschsprachigen Territorium zu Hause (vgl. identifizierende Funktion der Sprache, Fix 2010: 20). Hierbei sind die folgenden Worte für die Sprecherin zutreffend (Treichel & Bethge 2010: 113): „Lebensgeschichten, in denen sich grundlegende Orientierungen ändern, sind Lebensgeschichten biographischer

Transformation“. Nach der ausschlaggebenden Veränderung im Lebensweg von Slovena, nämlich nach ihrer Migration nach Deutschland, fand sie sowohl private als auch berufliche Erfüllung, indem sie ihre Familie gegründet und ihre Karriere aufgebaut hat. Während dieser transformierenden Ereignisse in ihrem Lebenslauf hat sie ein neu sprachliches Repertoire geschaffen: Slovena hat eine enge Beziehung zur deutschen Sprache entwickelt, was eine starke Veränderung in ihrem Charakter und ihrem Verhalten bewirkte. Ferner ist Berlin ein Ort mit besonderem sozialen und kulturellen Potenzial, in dem besondere sprachliche Ressourcen persönliche und berufliche Entwicklungen befördern (vgl. Stevenson 2013: 214). So bestätigt Slovenas Migrationserlebnis als eine Art transformierender Lebenshandlung, dass die Sprache uns nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich verändert und dass sie als ein Mittel visualisiert werden kann, durch das man sich transformieren und neu ordnen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zunächst die Stadt Berlin heute als ein kosmopolitischer, globaler und vielsprachiger Ort¹⁴ symbolisch einen Spiegel der durch hybride Identität gekennzeichneten mehrsprachigen Migrantin darstellt. Das Migrationsgeschehen und die Zweitsprache haben die Biographie der Sprecherin tiefgreifend beeinflusst und ihre Weltperspektive verändert. Nicht zuletzt soll betont werden, dass ausschließlich durch die Mehrsprachigkeit der Wert und die Bedeutung der Muttersprache erkannt werden kann. Die Anerkennung und das Spüren dieses komplexen Zusammenhangs von sprachbiographischer Textur wird, wie Stevenson (2009: 15-16) ausführt, durch die Analyse von *Sprachbiographien* ermöglicht:

[*Sprachbiographien*] zeigen nicht (nur), wie jemand durch Sprechen zum Sprechen gebracht werden kann, sondern wie ein Leben durch Sprechen über Sprache gestaltet werden kann. Und sie zeigen, dass die eigene Sprache nur durch ihr Verhältnis zur Sprache der Anderen einen Sinn und einen Wert erhalten kann.

¹⁴ Zum Multilinguismus in Berlin s. Stevenson (2017).

Literaturverzeichnis

- Arbutina, Z. (2013) ‚Jugoslawische Gastarbeiter in Deutschland‘, *Deutsche Welle*, <https://www.dw.com/de/jugoslawische-gastarbeiter-in-deutschland/a-16475757> [Abrufdatum: 01.09.2021].
- Aumüller, J. (2010) ‚Wie viele Generationen dauert Integration? Wie Begriffe unser Bild von Gesellschaft prägen‘, *Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger MigrantInnen*, Heinrich Böll Stiftung: Berlin, 7–11. https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_dritte_generation.pdf [Abrufdatum: 01.09.2021]
- Bamberg, M. (1997) ‚Positioning between structure and performance‘, *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342.
- Busch, B. (2008) ‚Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika‘, in Furch, E. und H. Eichelberger (Hgg.), *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 139–149.
- Busch, B. (2010) ‚Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick – Zum Konnex von Politik und Spracherleben‘, in de Cilia, R., H. Gruber, F. Menz und M. Krzyzanowski (Hgg.), *Diskurs, Politik, Identität. Discourse, politics, identity. Festschrift für Ruth Wodak*, Tübingen: Stauffenburg, 235–244.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2016) ‚Methodology in biographical approaches in applied linguistics‘, *Working Papers in Urban Language & Literacies*, paper 187, 2–12.
- Busch, B. und T. Busch (2010) ‚Die Sprache davor. Zur Imagination eines Sprechens jenseits gesellschaftlich-nationaler Zuordnungen‘, in Bürger-Koftis, M., H. Schweiger und S. Vlasta (Hgg.), *Polyphonie. Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens, 81–103.
- Europäisches Forum für Migrationsstudien (1995) *Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Zielland*. https://www.efms.uni-bamberg.de/ds27_2_d.htm [Abrufdatum: 28.05.2021]
- Fix, U. (2010) ‚Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte‘, in Franceschini, R. (Hg.), *Sprache und Biographie. [Themenheft]. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 40 (4), 10–28.
- Goeke, P. (2013) ‚Historische Entwicklung der Migration‘, *Bundeszentrale für politische Bildung*, 3–7. www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/160545/historische-entwicklung [Abrufdatum: 01.09.2021]
- Hahn, S. (2017) ‚Migration aus Süd- und Südosteuropa nach Westeuropa: Kontinuitäten und Brüche‘, *Bundeszentrale für politische Bildung*, 8–17. www.bpb.de/252781 [Abrufdatum: 01.09.2021]
- Kresić, M. (2016) ‚Sprache und Identität‘, in Kilian, J., B. Brouër und D. Lüttenberg (Hgg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, Bd. 21. Berlin: Mouton de Gruyter, 122–140.
- Leonardi, S. (2010) ‚Wie Metaphern zur Konstruktion narrativer Identitäten beitragen: Eine Metaphernanalyse im Interviewkorpus »Emigrantendeutsch in Israel«‘, in Palander Collin, M., H. Lenk, M. Nevala, P. Sihvonen und M. Vesalainen, (Hgg.), *Constructing Identity in Interpersonal Communication / Construction identitaire dans la communication interpersonnelle / Identitätskonstruktion in der interpersonalen Kommunikation*, Helsinki (Société Néophilologique) [Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, Tome lxxxii], 323–336.

- Pavlenko, A. (1998) ‚Second Language Learning by Adults: Testimonies of Bilingual Writers‘, *Issues in Applied Linguistics*, 9(1), 3–19.
- Pavlenko, A. (2007) ‚Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics‘, *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.
- Pavlica, B. (2005) ‚Migracije iz Jugoslavije u Nemačku – Migranti, Emigranti, Izbeglice, Azilanti‘, *Medjunarodni problemi*, LVII, 1–2, 121–158. <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0025-8555/2005/0025-85550502121P.pdf> [Abrufdatum: 01.09.2021]
- Sansone, S. D. und E.-M. Thüne (2008) ‚Sprachbiographien italienischer Migranten in Deutschland‘, *AION, Sezione germanica*, N.S. XVIII (1), 183–211.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021) *Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200207004.pdf?__blob=publicationFile [Abrufdatum: 29.05.2021]
- Stevenson, P. (2009) *Die Sprache der Anderen* [Vortrag zur Verleihung des Jacob- und Wilhelm-Grimm-Preis]. <https://eprints.soton.ac.uk/338156/> [Abrufdatum: 01.09.2021]
- Stevenson, P. (2013) ‚SprachGeschichten mit Migrationshintergrund: demografische und biografische Sprachkenntnisse und Spracherleben‘, in Deppermann, A. (Hg.), *Das Deutsch der Migranten*, Berlin, Boston: de Gruyter, 193–221 (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2012).
- Stevenson, P. (2017) *Language and Migration in a Multilingual Metropolis: Berlin Lives*, UK: Palgrave Macmillan.
- Thüne, E.-M. (2001) ‚Erinnerung auf Deutsch und Italienisch. Zweisprachige Individuen erzählen‘, *Muttersprache* 3, 255–277.
- Thüne, E.-M. (2011) ‚Ich möchte gerne Deutsch perfekt sprechen« – Reflexionen zum »fremden« Akzent in italienisch-deutschen Sprachbiographien‘, in Thüne, E.-M. und A. Betten (Hgg.), *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*, Rom: Aracne, 225–257.
- Treichel, B. und K., Bethge (2010) ‚Neue europäische Mehrsprachigkeit. Zum Zusammenhang von Sprache und Biographie in europäischen Lebensgeschichten‘, in Franceschini, R. (Hg.), *Sprache und Biographie. [Themenheft]. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 40 (4), 107–128.

Sprachbiographien im Elsass

Roberta Negri*

Ziel dieses Beitrags ist es, durch die Analyse eines Fallbeispiels zu veranschaulichen, wie das persönliche Spracherleben im Elsass im Kontext der Zweisprachigkeit (Französisch, Deutsch) und der Diglossie (elsässische Varietäten und Standarddeutsch) erinnert und verarbeitet wird. Das hier untersuchte Beispiel, das einen Zeitraum umfasst, der einen großen Teil des 20. Jahrhunderts umspannt, ermöglicht die Analyse verschiedener Prozesse, die mit dem individuellen Sprachrepertoire und bestimmten Aspekten der narrativen Identitätskonstruktion verbunden sind und auf einer subjektiven Perspektive basieren, die in der Sprachbiographie zutage tritt.

Nach einer Rekonstruktion der persönlichen Spracherfahrungen und des Sprachrepertoires des Informanten werden die wichtigsten Faktoren untersucht, die die Sprachen und Varietäten des Repertoires beeinflussen. Der Artikel untersucht auch den Prozess der Konstruktion einer narrativen Identität am Beispiel der elsässischen Varietät.

Keywords: Elsass, *Malgré nous*, narrative Identität, Sprachbiographie, Spracherleben, Sprachrepertoire

1. Einleitung: Sprachbiographie, Neuinterpretation des Spracherlebens und Identitätskonstruktion

Das hier betrachtete Material ist das Ergebnis einer von der Universität Bologna finanzierten Feldforschung¹, die sich mit den Sprachbiographien deutschsprachiger ElsässerInnen befasst. Die Forschung zu den Sprachbiographien gewinnt seit den 1990er Jahren an Bedeutung, was mit dem Wandel in der Mehrsprachigkeits- und Sprachlernforschung hin zu einem konstruktivistischen und introspektiven Ansatz zusammenfällt (Busch 2013: 14, 16). Durch diesen Perspektivenwechsel wird Sprache nicht primär unter strukturellem Gesichtspunkt, sondern konkret im Kontext betrachtet;

* roberta.negri@studio.unibo.it

¹ Der Forschungsaufenthalt für die Abschlussarbeit wurde finanziert von der damaligen Neuphilologischen Fakultät der Universität Bologna, im Rahmen des Programms „Tesi all'estero“, und im Elsass im Zeitraum März bis Juni 2012 durchgeführt. Eine erste Analyse eines Teils der erhobenen Daten ist in der Masterarbeit mit dem Titel „*Repertori linguistici in Alsazia: biografie linguistiche di alsaziani tedescofoni*“ (Masterstudiengang „Lingua, Società e Comunicazione“, Verteidigung im November 2016 an der Universität Bologna) zu finden.

dies führte auch zum Einsatz qualitativer (mikro-)soziolinguistischer Methoden, darunter dem sprachbiographischen Interview.

Sprachbiographien konzentrieren sich auf die innere Einstellung des Subjekts zu den Sprachen, die es spricht, und auf das persönliche Spracherleben, nicht auf die Sprachen selbst. Streng genommen handelt es sich bei Sprachbiographien um *sprachliche Autobiographien* (Franceschini/Miecznikowski 2004: VII), die vor allem durch *narrative Interviews* gewonnen werden, d.h. Interviews, in denen die befragte Person fast ausschließlich frei antwortet, ihre Geschichte erzählen und sich erinnern kann (vgl. Franceschini 2010: 7, Baumann 2009: 33; Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 83). Die Themen, um die sich die Interviews drehen, betreffen die Sprachen, Dialekte und alle von der befragten Person gesprochenen Varietäten, die ersten Kontakte mit den Sprachen und ihre aktuelle Verwendung, die Veränderung der Sprachkenntnisse im Laufe der Zeit und – für jede Varietät – die Einstellungen, Gefühle und Erinnerungen. Zu diesen Themen und zur Aufgabe oder zum Verlust einer Sprache und/oder von Lernstrategien usw. formuliert die befragte Person neben der Schilderung ihrer eigenen Erfahrungen auch Interpretationen und subjektive Theorien (Grotjahn 2005).

Genau diese Themen, Interpretationen und Theorien werden im vorliegenden Artikel anhand der Sprachbiographie von Herrn S. beleuchtet: Herr S. ist ein mehrsprachiger Informant, der im Rahmen der 2012 durchgeführten Untersuchung interviewt wurde. Sein Sprachrepertoire umfasste zu diesem Zeitpunkt Französisch, Deutsch und den elsässischen Dialekt². Dass sein Interview als Gegenstand dieses Beitrags ausgewählt wurde, hängt mit der Ausführlichkeit, der Tiefe und dem Reichtum des Materials zusammen, das er während des Gesprächs entwickelte. Es bietet nämlich umfangreiche Möglichkeiten, die innere Perspektive des Sprechers in Bezug auf den Erwerb, die Verwendung, das Verschwinden und das Wiederauftauchen von Sprachen im *individuellen Sprachrepertoire* zu analysieren. Letzteres wird als die Gesamtheit der sprachlichen und kommunikativen Mittel verstanden, über die Personen in verschiedenen konkreten Situationen verfügt – oder nicht verfügt (Busch 2013: 31) – und die er je nach Kontext und Gesprächspartnern einsetzt (vgl. Gumperz 1964). Busch schlägt eine Erweiterung des Konzepts des Sprachrepertoires um die Dimension des „Spracherlebens“ vor (Busch 2017: 346) und greift dabei u.a. an die Überlegungen Blommaerts auf, wonach das persönliche Sprachrepertoire das gesamte Leben des Individuums „in a real socio-cultural, historical and political space“ (Blommaert 2009: 17) widerspiegelt. Diese Perspektive verdeutlicht die Relevanz der biographischen Dimension des Sprachrepertoires (Busch 2012).

Das Konzept des Sprachrepertoires lässt sich daher ausgezeichnet mit einer Untersuchung im Bereich der Sprachbiographie vereinbaren, die darauf abzielt, eine Theorie der Mehrsprachigkeit zu formulieren, die an die tatsächlichen sprachlichen Praktiken anknüpft und die Sprache als dynamisches System betrachtet, d.h. als einen kontinuierlichen „Aufbau und Ausbau von Fähigkeiten in Wechselwirkung mit der kommunikativen Umwelt“ (Franceschini/Miecznikowski 2004: XIV). Denn das Sprachrepertoire ist dynamisch und verändert sich ständig durch die Verflechtung von historisch-politischen, soziopolitischen, interaktionellen, persönlichen und biographischen Elementen (vgl. Busch 2010: 60; Busch 2017: 355), wie im Fall von Herrn S. zu beobachten ist (vgl. 4.1 und 4.2). Busch spricht insbesondere vom Sprachrepertoire als

² Zum besseren Verständnis und zur leichteren Lesbarkeit werden im Folgenden die Ausdrücke *Elsässisch* und *elsässischer Dialekt* für die vielen lokalen elsässischen Dialekte verwendet, die sich nicht zu einer einzigen Varietät zusammenfassen lassen.

etwas, das „in intersubjective processes located in the border between the self and the other“ konstituiert und umgesetzt wird (Busch 2017: 346). Sie betont auch die Bedeutung der (positiven oder negativen) emotionalen Erfahrungen in einzelnen oder wiederholten Interaktionen mit anderen für die Entwicklung des Repertoires, eines Repertoires, das sich im Laufe des Lebens als Reaktion auf die entstehenden Bedürfnisse und Herausforderungen verändert (Busch 2017: 349). Die Sprachbiographie ermöglicht es, ausgehend von der Gegenwart, den Brüchen in den persönlichen Spracherfahrungen Kohärenz und Kontinuität zu verleihen. Durch das Erzählen werden vergangene Ereignisse jedes Mal revidiert und neu dargestellt, sodass die gelebte Erfahrung zu etwas Objektivem, Kontrollierbarem und Leichterem für diejenigen wird, die sie erzählen und erinnern (vgl. Thüne 2008).

Der rote Faden des vorliegenden Bands (vgl. Thüne, Einleitung, 1-2) ist das Konzept des „Spracherlebens“, d.h. der gelebten Erfahrung von Sprache, das sich als die Art und Weise, wie „sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch 2013: 19) definieren lässt. Aus phänomenologischer Perspektive (vgl. Husserl 1982; Merleau-Ponty 2009) steht das Spracherleben in engem Zusammenhang mit emotionalen Erfahrungen, die positiv oder negativ beeinflussen, wie man die Sprachen im persönlichen Repertoire empfindet und folglich wie man sie behandelt, sich ihnen annähert oder von ihnen abgrenzt, sie benutzt oder nicht benutzt. Anhand der Sprachbiographie lässt sich rekonstruieren, wie wiederkehrende oder besonders traumatische Situationen aus Interaktionen mit anderen in das Sprachrepertoire eingehen und in Einstellungen, Gefühlen, gewohnheitsmäßigen Sprachpraktiken, Zurückstellungen und Sprachideologien usw. zutage treten (Busch 2017: 350).

Sprachlicher Pluralismus bedeutet, dass sprachliche, dialektale und stilistische Varietäten im Alltag miteinander verwoben sind und sich überschneiden (Busch 2013: 21). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass SprecherInnen zwischen den Varietäten im Repertoire und ihrer tatsächlichen Realisierung in konkreten Kontexten mehr oder weniger bewusst Hierarchien herstellen, die u.a. vom Status der Sprachen und von Identitätsfragen abhängen, die wiederum mit spezifischen biographischen Elementen des „Spracherlebens“ verbunden sind, wie auch in dem hier analysierten Fall zu beobachten ist (vgl. 4.2.1). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem Thema *Varietäten*, auf die der Informant in vielfältiger und sich überschneidender Weise zurückgreift und die er bei der Schilderung seiner sprachlichen Erfahrungen und seines persönlichen Sprachrepertoires beleuchtet (vgl. 4.1 ff.).

Generell gilt, dass Situationen, in denen Selbst- und Fremdwahrnehmung als nicht übereinstimmend empfunden werden, z.B. bei sprachlicher Ungleichheit, beim Individuum Gefühle des Unbehagens hervorrufen, die die Einschreibung der spezifischen sprachlichen Erfahrung in das persönliche Repertoire erleichtern (Busch 2017: 352). In diesem Beitrag wird exemplarisch gezeigt, wie dies durch verschiedene Positionierungen (vgl. Selbstpositionierung und Fremdpositionierung in Lucius-Hoene/Deppermann 2004) geschieht, die Aspekte der narrativen Identität von Herrn S. hervortreten lassen (vgl. 4.3.1).

2. Methodik und Korpus

Dieser Beitrag basiert auf einer qualitativen empirischen Studie, die sich an der *grounded theory*³ (Glaser/Strauss 1967; vgl. Gauthier 2003) orientiert. Diese Forschungsrichtung und die sprachbiographische Forschung haben gemeinsam, dass sie vom untersuchten Subjekt und seiner Perspektive ausgehen, um die Bedeutungen zu rekonstruieren, die das Subjekt seinen Erfahrungen verleiht, und weniger die Ergebnisse als vielmehr die Erfahrungen und Prozesse zu beobachten, die bestimmten Verhaltensweisen zugrunde liegen. Wenn die Sprachbiographie und das Sprachrepertoire theoretische Konzepte und methodische Instrumente darstellen, die für die Erforschung dieser Dimensionen nützlich sind (vgl. 1), besteht auch ein Bedarf an Datenerfassungstechniken, die für den Ausdruck von Gefühlen, Wahrnehmungen, Ausarbeitungen, Meinungen, Erinnerungen usw. geeignet sind. Die auf verschiedene Weise erhobenen Daten (durch Fragebögen, Interviews usw.) werden eingehend interpretiert, um dann Hypothesen und Theorien zu entwickeln, die auf den untersuchten Kontext anwendbar sind (Baumann 2009: 10; 17-18). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zielt die Stichprobe nicht darauf ab, eine zufällige und statistisch repräsentative Stichprobe der gesamten Bevölkerung im Elsass zu bilden, sondern ist vielmehr darauf ausgelegt, die notwendigen Elemente zur Untersuchung der Sprachbiographie ausgewählter SprecherInnen zu erfassen.

In diesem Sinne wurden ElsässerInnen, die Französisch, Elsässisch und Deutsch sprechen, zu ihrem mehrsprachigen Repertoire befragt. Die Auswahl der Personen (Stichprobenphase) fand hauptsächlich in einer Volkshochschule in Straßburg statt, wo zahlreiche ElsässerInnen Deutschkurse besuchten, um ihre früheren Sprachkenntnisse aufzufrischen und zu üben. Von der endgültigen Stichprobe, bestehend aus neun Erwachsenen (fünf Frauen und vier Männer über 50, geboren zwischen 1936 und 1960), wurden die Lern- und Erwerbsprozesse der Sprachvarietäten des persönlichen Repertoires, die Sprachwahl und -praxis, die Einstellungen, Repräsentationen und Wahrnehmungen in Bezug auf die gesprochenen Varietäten, die Reaktion auf den elsässischen Sprachkontext usw. untersucht. Dabei wurde entsprechend der folgenden methodischen Schritte vorgegangen: Dokumentation (Februar-Juni 2012); direkte und teilnehmende Beobachtung im Umfeld (vgl. Ritchie/Lewis 2003) der lokalen elsässischen Realität (März-Juni 2012); Vorbereitung und Durchführung von Fragebögen und Interviews mit ExpertInnen und KontaktpartnerInnen (z.B. Paul Adolf⁴) bezüglich der elsässischen sprachlichen Situation (Februar-Juni 2012); Vorbereitung und Durchführung von Fragebögen und Interviews zur Erstellung der Sprachbiographie einer kleinen Stichprobe von elsässischen GesprächspartnerInnen (März-Juni 2012). Der schriftliche Fragebogen zur Selbsteinschätzung in deutscher Sprache umfasste 70 Fragen (vgl. Negri 2016) und wurde im Vorfeld ausgehändigt, um die Einleitung einer metasprachlichen Reflexion zu erleichtern. Die Antworten auf die Fragebögen wurden in Vorbereitung auf die anschließenden Interviews ausgewertet. Die *narrativen* (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Baumann 2009) und *halbstrukturierten* (vgl. Savoie-Zajc 2003) *Interviews* wurden in deutscher Sprache geführt und aufgezeichnet; sie fanden hauptsächlich in den Wohnungen der Befragten statt und wurden in Form eines Dialogs mit Hilfe einer Liste von Leitfragen zu den Forschungsthemen strukturiert. Dabei hatte die befragte Person viel

³ Die *grounded theory* ist auf die Chicagoer Schule der 1960er Jahre zurückzuführen.

⁴ Vgl. https://als.m.wikipedia.org/wiki/Paul_Adolf (abgerufen am 09.02.2021), Paul Adolf zur sprachlichen Situation des Elsässischen.

Raum für ihre eigene Erzählung und wurde so wenig wie möglich unterbrochen. Die Themen der Interviews basierten auf persönlichen Spracherfahrungen aus subjektiver Sicht (wie Französisch, Elsässisch und Deutsch erworben und erlernt wurden, Sprachkenntnisse, frühere und gegenwärtige Kontexte und Häufigkeit der Verwendung, Beziehung zu sprachlich-kulturellen Aspekten, Wahrnehmungen und Vorstellungen über die elsässische Region und die elsässische Sprachfrage usw.).

Das so gesammelte Korpus besteht aus neun Interviews, fünf mit elsässischen Frauen und vier mit elsässischen Männern, die deutsch-, dialekt- und französischsprachig und zwischen 1936 und 1960 geboren sind. Die Gesamtdauer des gesammelten Korpus beträgt etwa 13,5 Stunden. Die längste Aufzeichnung dauert etwa 3 Stunden und die kürzeste etwa 30 Minuten. Die längste Aufzeichnung, die etwa drei Stunden dauert, liefert das Material für die in diesem Artikel vorgestellten Interpretationen und theoretischen Konstruktionen. Es handelt sich dabei um das Interview mit dem bereits erwähnten Herrn S.

3. Soziolinguistische Komplexität des Elsässischen: geographische Lage und kurzer Abriss der Sprachgeschichte

Um den Kontext zu verstehen, in dem sich die von Herrn S. erzählte Erfahrung entwickelt hat, ist es notwendig, einige Aspekte der komplexen und mehrdimensionalen soziolinguistischen Realität des Elsass zu betrachten, da sie den Bezugsrahmen und die historischen und soziolinguistischen Koordinaten bilden, die eng mit der Fallstudie verbunden sind.

Diese Komplexität ist u.a auf die geographische Lage des Elsass zurückzuführen. Das Elsass (französisch *Alsace*, elsässisch *Elsäss*) ist eine Kulturregion im Nordosten Frankreichs, die zwischen den Vogesen im Westen und dem Rhein im Osten liegt. Sie grenzt an zwei weitere französische Regionen: im Südwesten an die *Franche-Comté* und im Norden und Westen an Lothringen (mit dem sie seit dem 1. Januar 2016 zur Region *Grand Est* gehört⁵). Das elsässische Gebiet ist ein Grenzgebiet, da es im Norden und Osten Deutschland und im Süden die Schweiz als Nachbarn hat. Die Hauptstadt der Region ist Straßburg, ein wichtiger Flusshafen an der so genannten Rheinachse (französisch *axe rhénan*), die Basel (Schweiz) mit den großen Nordseehäfen verbindet (Nonn 2003: 294). Im Laufe der Geschichte machte die strategische Lage des Elsass in der Mitte Westeuropas und an der Grenze zwischen drei Staaten (vgl. Negruzzo 2005: 7) das elsässische Gebiet in verschiedenen geopolitischen Auseinandersetzungen sehr attraktiv.

Viele der soziolinguistischen Besonderheiten des Elsass hängen von diesen Auseinandersetzungen ab, die zusammen mit unzähligen anderen Aspekten in die elsässische Sprachfrage eingehen (vgl. Vogler 2003; Huck et al. 2007; Negri 2016: 36-41). Zum Zeitpunkt der Untersuchung existierten im Elsass mehrere Sprachvarietäten (hauptsächlich Französisch, Deutsch und elsässische Dialekte) in engem Kontakt nebeneinander. Um das dynamische Gleichgewicht der Sprachvarietäten im elsässischen Gebiet besser verstehen zu können, ist ein geraffter Rückblick auf die Sprachgeschichte angebracht.

Das Elsass, als strategisch günstig gelegene Grenzregion zwischen Frankreich und Deutschland, war im Laufe der Geschichte wiederholt Gegenstand der Ausein-

⁵ Vgl. <http://www.grandest.fr/presentation> (abgerufen am 02.09.2021).

andersetzungen zwischen den beiden Nachbarn und hat mehrfach seine politische Zugehörigkeit gewechselt, wobei eine Sprachpolitik betrieben wurde, die jedes Mal das Gleichgewicht zwischen den Sprachen des Gebiets beeinträchtigte. Insbesondere in der Zeit von 1870 bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die Geschichte des Elsass von mehreren Kriegen geprägt, in deren Folge die Bevölkerung viermal die Nationalität wechselte und Deutsch und Französisch sich als Amtssprachen abwechselten. Dieser historische Zeitraum von etwa einem Jahrhundert dient als Bezugsrahmen für die Analyse der Fallstudie.

Das elsässische Sprachrepertoire ist heute durch linguistische Kontinua (Bothorel-Witz 2007: 29) zwischen dem Standardfranzösischen und anderen Varietäten des Französischen, dem Standarddeutschen und anderen Varietäten des Deutschen, den elsässischen Dialektvarietäten und all ihren Ausprägungen gekennzeichnet. Die zahlreichen elsässischen Dialekte (Keck/Huck o. J.: 4) sind historisch auf dem Gebiet präsent und können nach einer der möglichen Unterteilungen der Dialektologie in drei Dialektvarietäten (*Rheinfränkisch*, *Niederalemannisch*, *Hochalemannisch*) zusammengefasst werden. Diese Dialekte überwinden regionale politische oder administrative Grenzen, stehen in einem Kontinuum mit den benachbarten deutschsprachigen Gebieten Deutschlands, der Schweiz, Luxemburgs und Lothringens (Lameli 2019) und sind nach verschiedenen möglichen Modellen in dialektalen Makrogebieten verteilt (Geiger-Jaillet 2008: 153).

Von 1648 bis 1870, als das Elsass unter dem politischen Einfluss Frankreichs stand, kam das Französische zu den anderen Sprachen hinzu (vgl. Lévy 1929a, b; Vogler 2003; Huck et al. 2007). In dieser Phase und insbesondere als Folge der Sprachpolitik nach der Französischen Revolution wurden die elsässischen Dialekte zu „dachlosen Sprachen“ (Hartweg 2019; Broadbridge 2000: 52-53). Von 1870 bis 1945 wechselten sich Französisch und Deutsch als Amtssprachen ab: Geopolitische Veränderungen und Veränderungen hinsichtlich der Verteilung und Gewichtung der Sprachvarietäten gingen Hand in Hand. Dennoch blieben die elsässischen Dialekte, auch wenn sie von Zeit zu Zeit von der Amtssprache beeinflusst wurden (Huck 2007a: 11), bis in die 1960er Jahre die Alltagssprache der großen Mehrheit der Bevölkerung.

Am Ende des Deutsch-Französischen Krieges 1870 wurde mit dem Frankfurter Vertrag 1871 fast das gesamte Elsass an das Zweite Reich abgetreten und blieb bis 1918, also rund achtundvierzig Jahre lang, unter dem Einfluss der deutschen Politik (Huck 2007a: 9). Die Anwendung einer Germanisierungspolitik führte dann zu einer Umkehrung des Status und des Gebrauchs der Sprachen des Territoriums: Standarddeutsch war nun die einzige Amtssprache, während man versuchte, das Französische in die Rolle einer Fremdsprache zu drängen (Lévy 1929b: 321). War die Umkehrung zunächst eher formal als substantiell, so hielt das Standarddeutsche allmählich Einzug in das Leben der Bevölkerung (Lévy 1929b: 341-342; 416), während das Französische zurücktrat (Vogler 2003: 241; Huck 2007a: 12). Die Mehrheit der Bevölkerung sprach jedoch in informellen mündlichen Situationen immer noch Dialekt (Huck 2007a: 11-12). Nach achtundvierzig Jahren deutscher Vorherrschaft hatte sich das Standarddeutsche, trotz seiner engen Verwandtschaft mit dem elsässischen Dialekt, gerade wegen der Politik der Zwangsgermanisierung nicht so durchgesetzt, wie man es erwartet hätte (Lévy 1929b: 505).

Am Ende des Ersten Weltkriegs, im November 1918, wurde die Ankunft der französischen Truppen von der Bevölkerung sehr positiv aufgenommen und die Republik Frankreich nutzte die Gelegenheit, das Elsass wieder unter ihren politischen Einfluss zu

bringen, ohne die BürgerInnen direkt durch eine Abstimmung zu beteiligen (Vogler 2003: 244; vgl. Huck 2007a: 8-9). Zwischen dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg (1918-1940) wurde die deutschsprachige Gemeinschaft schrittweise zu einer sprachlichen Minderheit. Frankreich verfolgte in dieser Phase eine Assimilationspolitik, die darauf abzielte, alle Spuren des deutschen Elsass zu beseitigen und den Status des Deutschen in den einer Fremdsprache zu verwandeln (Vogler 2003: 246; 252). Die ElsässerInnen sprachen nach wie vor meist ausschließlich Dialekt (vgl. Huck 2007a: 14, 24), aber Elsässisch wurde von den französischen Behörden als germanischer Dialekt verpönt (Vogler 2003: 252-253). Französisch, das von der Bevölkerung vor allem als gesprochene Sprache noch wenig verwendet wurde (vgl. Huck 2007a: 13), war erneut Amtssprache in allen öffentlichen Bereichen (Lévy 1929b: 509).

Im Zweiten Weltkrieg gehörte das Elsass, das 1940 de facto an das nationalsozialistische Deutschland des *Dritten Reichs* angegliedert worden war, wieder zum Einflussbereich der deutschen Politik (Huck 2007a: 8-9). Im Rahmen der Germanisierungspolitik während der nationalsozialistischen Besatzung (Vogler 2003: 260) wurde ab 1940 anstelle des Französischen das Standarddeutsche als Amtssprache durchgesetzt (Huck 2007a: 14, 25-26). Während der nationalsozialistischen Besatzung traten die Phänomene der *incorporation de force*⁶ und der *Malgré-nous*⁷ auf, was für die hier untersuchte Fallstudie besonders relevant ist (siehe 4.2.2). Es handelt sich dabei um ein tragisches und traumatisches Ereignis, das tiefe und dauerhafte Spuren in der elsässischen Geschichte und im kollektiven Gedächtnis hinterließ (Vogler 2003: 262; Huck 2007a: 14). Die *Malgré-nous* sind die aus dem Elsass und der Mosel stammenden Militärdeportierten⁸, die während des Zweiten Weltkriegs ab 1942 unter Zwang⁹ in die deutsche Armee eingegliedert wurden (Humbert 2014: 200). Meist an der russischen Front eingesetzt, erlebten sie die innere Zerrissenheit, die das Tragen der feindlichen Uniform mit sich brachte, indem sie ihr Leben für das deutsche Regime riskierten, während sie rechtlich gesehen weiterhin die französische Staatsangehörigkeit behielten¹⁰ (vgl. Vogler 2003: 262). Nach dem Krieg hatten viele Elsässer das Gefühl, keine Heimat mehr zu haben, sondern in einem Gebiet zu leben, das lediglich ein Streitobjekt zwischen Frankreich und Deutschland war (Vogler 2003: 265-267).

Ab 1945 wurde im erneut französischen Elsass wieder eine Sprachpolitik der Assimilation und der Französisierung (Vogler 2003: 269) betrieben, mit dem Ziel, das Französische als Amtssprache zu verbreiten und zu festigen und das Deutsche (Huck 2007a: 16 – schon länger die *langue de l'ennemi* (Huck 2007a: 14), nun aber auch die *langue des nazis* (Huck 2007a: 16) – zu entfernen, das im Elsass zum ersten Mal und für mehrere Jahre von der Schule ausgeschlossen wurde¹¹. Ähnlich verfuhr man mit dem Elsässischen, gegen das eine verunglimpfende Propaganda betrieben wurde (vgl. Vogler 2003: 284). Die französischen Behörden betrachteten diese Sprache, auch wenn sie im mündlichen Austausch immer noch vorherrschte, aufgrund ihrer Nähe zum Standarddeutschen als Hindernis für das Erlernen der französischen Sprache (Huck 2007a: 16). Für die

⁶ Zwangseingliederung in die deutsche Armee während des Zweiten Weltkriegs (vgl. <http://www.malgre-nous.eu/>, abgerufen am 02.09.2021).

⁷ Für weitere Informationen vgl. <http://www.malgre-nous.eu/> (abgerufen am 02.09.2021).

⁸ Insgesamt 130.000 (Humbert 2014: 200).

⁹ Diejenigen, die sich widersetzen, werden mit schweren Strafen belegt, die auch für Familienmitglieder gelten.

¹⁰ Im Krieg sind 32.000 *Malgré-nous* gefallen.

¹¹ Die deutsche Sprache wurde 1972 wieder in das elsässische Schulsystem eingeführt (Geiger-Jaillet 2007: 50).

ElsässerInnen wurde der Dialekt – ein unverwechselbares Merkmal der lokalen Kultur, aber zugleich auch eng mit dem Deutschen verbunden und daher abzulehnen – zum Ausdruck von Rückständigkeit und kultureller Unterentwicklung. Deutsch zu sprechen, rief zunehmend Schamgefühle hervor und wurde als Hindernis für den schulischen und sozialen Aufstieg und somit als Ursache für soziale Benachteiligung angesehen. Verschiedene Initiativen von oben¹² sowie akademische und schulische Behörden rieten vom Gebrauch ab. Der elsässische Akzent wurde Anlass für Hohn und Spott, und die SchülerInnen, die ihn im Schulgebäude und auch auf dem Hof benutzten, wurden in der Schule für ihren Akzent bestraft (Vogler 2003: 284-285). Schamgefühle entstanden also auch in Bezug auf den elsässischen Dialekt (vgl. Busch 2017: 352-354).

Die Assimilationspolitik der Französisierung fand somit einen fruchtbaren Boden und war besonders wirkungsvoll aufgrund der durch die besondere Beteiligung des Elsass am Zweiten Weltkrieg gereiften Schuldgefühle und der starken Ablehnung der deutschen Komponente innerhalb der ‚doppelten Kultur‘, die nun mit dem nationalsozialistischen Deutschland assoziiert wurde (Vogler 2003: 284). Nach dem Krieg entstand im Elsass ein Klima der moralischen Resignation bei gleichzeitiger materieller Verarmung; die Bevölkerung hatte Angst, für germanophil gehalten zu werden, was dazu führte, dass sie nicht bereit war, für das Deutsche einzutreten (Vogler 2003: 285). Darüber hinaus hinterließ die Erfahrung der *Malgré-nous*, deren Überlebende von der öffentlichen Meinung abgelehnt wurden, zusammen mit den gewaltsamen Säuberungsaktionen der Nachkriegszeit dauerhafte, wenn nicht gar unauslöschliche Zeichen des Leidens im politischen, sozialen und kulturellen Leben des Elsass (vgl. Vogler 2003). Ein *complexe alsacien*, d.h. ein Minderwertigkeitskomplex gegenüber der übrigen französischen Bevölkerung, verbreitete sich immer mehr, der durch eine öffentliche Meinung, die die elsässische Kultur als Kultur des Feindes ansah und den ElsässerInnen unzureichende Französischkenntnisse und einen starken und lächerlichen Akzent zuschrieb. Die elsässische Bevölkerung verinnerlichte das Unbehagen vollständig und nahm eine zunehmend passive Haltung ein. Sie hielt sich von politischen und sozialen Themen fern, die eng mit der lokalen Kultur und Sprache verbunden waren. Auch die Wahrnehmung der lokalen Geschichte und Kultur änderte sich, und die Ereignisse der Besatzung und die mit den Ungerechtigkeiten der ‚Säuberung‘ verbundenen Ressentiments wurden zu einem Tabuthema (Vogler 2003: 267).

Da die Verwendung des Dialekts (Duée 2002: 4) und des Deutschen immer mehr zurückging, wurden die beiden Varietäten zunehmend als unterschiedlich und distant wahrgenommen, während das Französische dank der Sprachenpolitik zunehmend als Prestigesprache galt (Vogler 2003: 284). Aber noch bis in die späten 1960er Jahre dominierte das Elsässische in den alltäglichen mündlichen Interaktionen (Huck 2007a: 15-16). In diesen Jahren, in denen Schuld und Scham noch immer die gängige Reaktion der elsässischen Bevölkerung auf die französische Sprachenpolitik der Nachkriegszeit waren, entwickelten sich erste Anzeichen für eine Wiederbelebung und Verteidigung der regionalen Kultur (Vogler 2003: 285; 317-318).

In den 1970er Jahren erfuhr das kulturelle Leben der Region unter der Führung von LehrerInnen und KünstlerInnen, die sich zunehmend einer elsässischen Identität bewusst wurden, eine Erneuerung, die dazu beitrug, Schuld- und Minderwertigkeitsgefühle zu überwinden und den Dialekt als Ressource und Reichtum aufzuwerten (vgl. Vogler 2003: 317-318). Obwohl das Elsässische nach wie vor weit verbreitet war, geriet seine

¹² Darunter die Plakatkampagne *Il est chic de parler français* (Vogler 2003: 284-285).

mündliche Vormachtstellung ins Wanken und nahm in Bezug auf Kenntnis, Verwendung und Überlieferung ab (Huck 2007a: 17). Seit den 1970er Jahren ging die Verwendung des Deutschen im Alltag zurück, obwohl es in der Kunst und der Literatur einen Aufschwung erlebte; das Vokabular verarmte immer mehr und die Syntax wurde immer fehlerhafter, die Zahl der Entlehnungen aus dem Französischen nahm zu und es kam immer häufiger zu Code-switching mit dem Französischen.¹³ Darüber hinaus blieb das Elsässische, getrennt vom Deutschen, mit einer ländlichen und handwerklichen Vergangenheit verbunden (Vogler 2003: 317-318).

Am Ende des 20. Jahrhunderts wurde Französisch die vorherrschende bzw. ausschließliche Sprache in allen Bereichen und für die nach 1940 Geborenen auch die einzige Schriftsprache, was dazu führte, dass das Standarddeutsch deutlich zurückging (Huck 2007a: 16-17). Während das Elsass also unmittelbar nach der Befreiung eine dialektsprachige Region in einer französischsprachigen Nation war, wird es am Ende des 20. Jahrhunderts zu einer weitgehend französischsprachigen Region mit einer kontinuierlich abnehmenden Dialektkomponente, in der Deutsch als Fremdsprache wahrgenommen und vom Elsässischen unterschieden wird. Es ist kein Zufall, dass im letzten Viertel des Jahrhunderts das neue Konzept der Dreisprachigkeit auftauchte, d.h. das Sprechen von Französisch, Elsässisch und Deutsch als unterschiedliche Sprachen, neben dem Konzept der Zweisprachigkeit (vgl. Berruto/Cerruti 2015: 82), d.h. dem Sprechen von Französisch und Deutsch in seinen Standard- und Dialektvarianten (Vogler 2003: 317-318).

Die zum Zeitpunkt der Untersuchung beobachtete sprachliche Entwicklung bestätigte die gegen Ende des 20. Jahrhunderts beobachteten Tendenzen. Im Jahr 2012 gab es zwar immer noch zahlreiche Hinweise auf ein zweisprachiges Elsass, aber auf den ersten Blick präsentiert es sich als einsprachige Realität: In der Hauptstadt Straßburg gab es keine sichtbaren Spuren der angeblichen Zweisprachigkeit: Straßennamen und Schilder trugen beispielsweise nicht die doppelte Aufschrift in Französisch und Elsässisch oder Deutsch, sondern waren einsprachig Französisch. In dieser Hinsicht ist seit 2017 mit der Einführung dreisprachiger Schilder an den Ortseingängen von Straßburg eine Trendwende zu erkennen.¹⁴ Für außenstehende BeobachterInnen schien die Stadt im Jahr 2012 jedoch von der französischen Sprache dominiert zu sein: In der öffentlichen Verwaltung sprachen die Angestellten das Publikum auf Französisch an; auf der Straße oder in den öffentlichen Verkehrsmitteln fanden die privaten Interaktionen meist auf Französisch statt. Gelegentlich traf man auf ältere Menschen, die im Bekannten- oder Freundeskreis Dialekt sprachen, die aber, wenn man sie aufforderte, mit einem Fremden zu sprechen, Französisch verwendeten. Die deutsche Sprache kam nur sehr selten und fast ausschließlich in Interaktionen zwischen ElsässerInnen und deutschsprachigen AusländerInnen vor.

Tatsächlich ist Standardfranzösisch, d.h. die Varietät des Französischen, die kodifiziert, mit einer präskriptiven Norm versehen ist, im Elsass eine Amtssprache, die auf normativer Ebene als Sprache des öffentlichen Bildungswesens und der Amtshandlungen der staatlichen Verwaltung anerkannt ist (Kobi 2014: 13), und auf nationaler Ebene das Modell, mit dem sich die Sprachgemeinschaft identifiziert, es dominiert zusammen mit seinen mündlichen Varianten alle Bereiche des privaten und öffentlichen

¹³ In diesem Fall handelt es sich um eine Mischung aus Ausdrücken und Wendungen auf Elsässisch und Französisch (Vogler 2003: 317).

¹⁴ Vgl. https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/neue-ortsschilder-fuer-strassburg_aid-2392306, abgerufen am 10.05.2021.

Lebens. Das Elsässische (von den einen als Sprache, von den anderen als Dialekt betrachtet), seit 2008¹⁵ eine Regionalsprache Frankreichs und damit zusammen mit den anderen Regionalsprachen Frankreichs als nationales Erbe anerkannt (Giannini/Scaglione 2011: 139; Kobi 2014: 19, 25, 28), geht immer weiter zurück. Die Vitalität¹⁶ des Dialekts ist sowohl bei den Erwachsenen als auch bei den Jugendlichen beeinträchtigt, und die Zahl der DialektsprecherInnen, heute meist ältere ElsässerInnen, nimmt immer mehr ab. Das Elsässische wird außerdem vor allem im nördlichen Elsass und in kleinen und mittleren Städten fast ausschließlich im privaten und familiären Kontext gesprochen, wobei häufig Codeswitching mit Französisch erfolgt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung gab es einen geringen Prozentsatz von DialektsprecherInnen unter dreißig Jahren; Kinder und Jugendliche sprechen tatsächlich fast ausschließlich Französisch, beherrschten den Dialekt auf elementarem Niveau und benutzten ihn nur mit ihren Großeltern (vgl. Negri 2016: 90-99). Dies legt auch das *Dreigenerationenmodell* nahe (Fishman 1972), wonach die Nichtweitergabe einer Sprache an die Kinder deren fast vollständiges Verschwinden aus dem sprachlichen Repertoire der Enkelkinder impliziert. Genau innerhalb von drei Generationen, beginnend nach dem Zweiten Weltkrieg, ist im Elsass ein allmählicher Rückgang der Verwendung des Dialekts zu verzeichnen.

Das Deutsche, insbesondere das Hoch- bzw. Standarddeutsche, hat im Elsass weder den rechtlichen Status einer Amtssprache noch ist es ko-offizielle Amtssprache. Es ist in den Schulen weit verbreitet und im Bildungssystem sowohl als Fremdsprache als auch als Unterrichtssprache (in zweisprachigen Schulen) präsent (vgl. Geiger-Jaillet 2007; Kobi 2014). Die deutsche Sprache wird auch in Wirtschaft und Handel als Arbeits- und Austauschsprache für die schriftliche und mündliche Kommunikation benutzt und ist die Arbeitssprache des Europarats mit Sitz in Straßburg.

Trotz der Tatsache, dass reale sprachliche Entwicklungen in der Regel langsamer verlaufen als Entscheidungen „von oben“ (vgl. Lévy 1929b: 506-508), hatten die französische Sprachpolitik der Assimilation und Zentralisierung, die ab der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg und dann noch konsequenter nach dem Zweiten Weltkrieg angewandt wurde, sowie die Politik der Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs entscheidende Auswirkungen auf das Gleichgewicht zwischen den elsässischen Varietäten. Gemäß der Ideologie der Einsprachigkeit bestimmen die insbesondere durch die Monopolisierung von Schule und Medien vermittelten Diskurse über das unterschiedliche Prestige der hierarchisch geordneten Sprachen des Elsass auch die Regeln für ihre korrekte Verwendung in den verschiedenen Lebensbereichen. Die Ideologie von Standardfranzösisch als Beispiel für Einheitlichkeit und Korrektheit führte dazu, dass die SprecherInnen dieses als einzigen akzeptablen Vergleichswert verinnerlicht haben. Die sprachliche Vielfalt, die durch das Vorhandensein des Elsässischen und des Deutschen im elsässischen Sprachrepertoire vorhanden war, wurde so ihrer Legitimation beraubt und disqualifiziert, was zu einem Verlust an Prestige und Funktionalität führte (vgl. Giannini/Scaglione 2011: 26-27; vgl. Busch 2013: 81-126). So kommt es, dass die Mehrsprachigkeit, die die elsässische Realität jahrhundertlang geprägt hat, durch die französische Einsprachigkeit ersetzt wurde. Seit Beginn des neuen Jahrhunderts scheinen PolitikerInnen jedoch Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit als ein zu erhaltendes Gut wahrzunehmen, und es gibt eine allgemeine Zunahme des Bewusstseins für

¹⁵ Gemäß Artikel 75-1, der als Änderung der Verfassung von 1958 eingeführt wurde (vgl. <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>, abgerufen am 02.09.2021).

¹⁶ Vgl. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf

Minderheiten- und gefährdete Sprachen sowie von Initiativen zu deren Schutz (vgl. Edinstitut 2012).

4. Die Sprachbiographie von Herr S., einem deutschsprachigen Elsässer

Die interpretativen Analysen in diesem Artikel befassen sich ausschließlich mit der sprachlichen Biographie eines einzigen Informanten: Herr S. ist Elsässer, spricht Französisch, Elsässisch und Deutsch und verfügt über ein ausgezeichnetes Sprachbewusstsein und metakognitive Reflexivität. Das Leben von Herrn S. umspannt eine Zeit des historischen Wandels, und seine sprachlichen Erfahrungen sind mit diesen Ereignissen verweben.

Das Interview bringt Themen an die Oberfläche, die für die Forschung im Bereich der Sprachbiographie von grundlegender Bedeutung sind: die Art und Weise des Erwerbs und des Erlernens der Sprachen des Sprachrepertoires, die Selbsteinschätzung von Sprachkenntnissen, der Ausdruck von Gefühlen und Erinnerungen im Zusammenhang mit sprachlichen Erfahrungen, sprachliche Repräsentationen usw. Darüber hinaus kehren bestimmte Motive, wie der ‚elsässische Komplex‘ und der Tod des Vaters im Krieg, immer wieder: sie werden flüchtig aufgegriffen oder vertieft und integriert, ohne Variation wiederholt oder neu formuliert. Diese zyklische Wiederholung kann mit der Relevanz dieser Motive in der sprachlichen Erfahrung des Informanten zusammenhängen.

Nach der Darstellung des Lebens und des sprachlichen Repertoires von Herrn S. (vgl. 4.1 ff.) werden im Folgenden anhand einiger Interviewsequenzen die persönlichen und gesellschaftspolitischen Variablen, die das Sprachrepertoire des Informanten beeinflussen (vgl. Busch 2013), sowohl inhaltlich als auch in der Form, in der sie ausgedrückt und sprachlich gestaltet werden, untersucht (vgl. 4.2 ff.). Anschließend werden einige diskursive Phänomene im Zusammenhang mit dem Interview analysiert, die die narrative Konstruktion von Identität offenbaren (vgl. 4.3). Einige der orthografisch transkribierten Aussagen von Herrn S. sind in runden Klammern angegeben (für die vollständige orthografische Transkription des Interviews siehe Negri 2016). In den genauer analysierten Passagen (orientiert am Minimaltranskript vgl. Selting et al. 2009) werden prosodische Angaben weggelassen, auch wenn sie für die Analyse des Textes wichtig wären. Der Informant wird mit der Sigle A2 bezeichnet, die Interviewerin mit A1.

4.1. Leben und Sprachrepertoire von Herrn S.

Herr S. wurde 1937 in Straßburg geboren und war zum Zeitpunkt des Interviews, das am 7. Juni 2012 in seinem Privathaus stattfand, 75 Jahre alt. Im Alter von 18 Jahren, nach Abschluss der weiterführenden Schule, trat er eine Stelle bei der Straßburger Post an, wie zuvor auch schon sein Vater, der als *Malgré nous* (s.o.) im Zweiten Weltkrieg gefallen war. Schon bald legte Herr S. Prüfungen ab, die es ihm ermöglichten, auf der Karriereleiter aufzusteigen, bis er 1968 schließlich Personalleiter bei der Telefongesellschaft *France Telecom* in Straßburg wurde. In der Zwischenzeit hatte er geheiratet. 1969 setzte er seine Arbeit für dieselbe Firma in Paris fort, wo er zwei Jahre lang mit seiner Frau blieb, die von Anfang an den Wunsch hatte, bald ins Elsass zurückzukehren. 1970 ging es daher nach Straßburg zurück, als Herr S. eine berufliche Chance bekam, eine verantwortungsvollere Aufgabe zu übernehmen. Im Jahr 2003 erkrankte seine Frau schwer; nachdem sie eine Zeit an den Rollstuhl gefesselt war, verstarb sie im Jahr 2009. Im Jahr 2012, zum

Zeitpunkt des Interviews, war Herr S. in Straßburg bereits im Ruhestand. Er ist sehr aktiv, treibt Sport und hat verschiedene kulturelle Interessen.

Herr S. ist mehrsprachig, spricht Elsässisch, Französisch und Deutsch. Sein Sprachrepertoire ist sehr dynamisch. Bei der Rekonstruktion seiner Erfahrungen tauchen zentrale persönliche Ereignisse auf, die einen Wendepunkt darstellen, und zwar nicht nur an sich betrachtet, sondern auch in Bezug auf sein Sprachrepertoire (siehe 4.2.2) und auf seine Identitätswahrnehmung (siehe 4.3 ff.) haben. Dabei handelt es sich insbesondere um den Verlust seines Vaters, Herrn S.' berufliche Etappen und den Tod seiner Frau. Darüber hinaus ist die Dynamik des Repertoires durch die unterschiedlichen Einschätzungen seiner Sprachkenntnisse durchläuft: besonders verändert sich die Bewertung seiner Deutschkenntnisse im Laufe der Zeit. Denn neben den Faktoren der persönlichen Erfahrung beeinflussen historisch-politische und soziale Variablen die Veränderungen im Repertoire (vgl. 3; 4.2.1). So bleibt die Beziehung von S. zum Französischen konstant positiv, die Beziehung zum Elsässischen und zum Deutschen weist hingegen Diskontinuitäten auf, die sich für eine umfassendere interpretative Analyse eignen. Für das Elsässische und das Deutsche werden deshalb die Erwerbs- und Lernmodalitäten, die Schwierigkeiten, die Selbsteinschätzungen der sprachlichen Kompetenzen, die Bereiche und die Häufigkeit des Sprachgebrauchs, wie sie sich aus der Sprachbiographie zum Zeitpunkt der Datenerhebung ergeben, im Detail betrachtet.

4.1.1. Elsässisch

Herr S. betrachtet Elsässisch als seine Muttersprache und schätzt seine Kenntnisse zum Zeitpunkt des Interviews als gut ein. Sein erster Kontakt mit dem Elsässischen geht auf seine Herkunftsfamilie zurück, in der seine Eltern und Großeltern – seine Großmutter spricht ausschließlich Dialekt – täglich untereinander und mit ihren Nachbarn Elsässisch sprechen (00:57:36 „Hab ich natürlich zu Hause Elsässisch gesprochen“)¹⁷.

Herr S. sprach in seiner Kindheit ausschließlich Elsässisch, bis 1945 das in der Schule obligatorisch gewordene Französisch Einzug in sein Sprachrepertoire hielt. Obwohl er allmählich dazu neigte, je nach Kontext die am besten geeignete Sprache zu wählen, sprach er einige Jahre lang hauptsächlich auf Elsässisch. Innerhalb der Familie, bei Freunden und Nachbarn sprach er Elsässisch und behielt es ab seinem 17. Lebensjahr ausschließlich für diese Domänen bei (00:35:09 „Und dann blieb Elsässisch nur eine kleine Sprache zu Hause“).

Zum Zeitpunkt des Interviews verwendet Herr S. Elsässisch nur selten, nicht täglich, und behält es sich für besondere Anlässe oder für bestimmte Themen vor. Während er beispielsweise mit seinem Bruder normalerweise Französisch spricht, findet die Interaktion, wenn es um ihre Jugend geht, auf Elsässisch statt (00:53:32 „Wir sprechen es, um unsere junge Jahre zu erinnern.“). Im Allgemeinen verwendet Herr S. das Elsässische nur selten, weder in alltäglichen Gesprächen noch in der Familie. Seine Frau, die ursprünglich aus Südfrankreich stammte, konnte kein Elsässisch und deshalb wurde zwischen den Eheleuten und mit den Kindern nur Französisch gesprochen (00:41:09 „Die sprechen nicht Elsässisch. Die können nicht Elsässisch. Meine zweite Tochter versteht Elsässisch, aber sie spricht nicht.“). Herrn S.' drei Kinder sprechen die Sprache nicht (vgl. Dreigenerationenmodell in Fishman 1972).

¹⁷ Jedem Zitat aus dem Interview ist eine Angabe der Anfangszeit in Stunden, Minuten und Sekunden (00:00:00) vorangestellt.

4.1.2. Deutsch

Der erste Kontakt von Herrn S. mit der deutschen Sprache fand innerhalb der Familie statt. Dank seiner Mutter, die Lieder auf Deutsch sang, hatte der Informant Zugang zu mündlich überlieferten deutschen Kulturtraditionen (00:52:14 „Meine Mutter war eine sehr sehr zarte Person, die die hat viel gesungen, die hat mir viele deutsche oder elsässische Sänge gelehrt“). Außerdem lasen mehrere Verwandte, darunter die Großeltern, nur deutsche Zeitungen (02:47:00 „Denn sie lasen besser auf Deutsch als auf Französisch“).

Während der nationalsozialistischen Besatzung besuchte Herr S., damals sechs Jahre alt, ein Jahr lang eine deutsche Grundschule. Dem Informanten zufolge erleichterte ihm die Beherrschung des Elsässischen, das er als Dialekt des Deutschen bezeichnet (00:42:54 „Elsässisch ist ein deutscher Dialekt.“), das Erlernen des Wortschatzes erheblich. Die deutsche Grammatik hingegen, insbesondere das System der Deklinationen, das im Elsässischen fehlt, machte ihm das Leben schwer (00:43:08 „Aber die Grammatik... Die Elsässer sprechen nicht wie die Deutsche, die Grammatik ist nicht dieselbe.“; 00:43:22 „Die Deklinierung ja, die elsässische Sprache dekliniert nicht.“).

Es folgte eine fünfjährige Pause vom Deutschunterricht, die von 1945 (dem Jahr der Befreiung und dem Beginn der zweiten französischen Grundschule) bis zum Jahr des Beginns der weiterführenden Schule reichte. Im Alter von zwölf Jahren hatte Herr S. wieder Deutschunterricht in der Schule, allerdings als erste Fremdsprache (00:57:43 „Im Gymnasium habe ich Deutsch als erste Fremdsprache gelernt“), für etwa zwei oder drei Stunden pro Woche; er lernt es weitere sieben Jahre in der Schule. Zu Hause widmete sich Herr S. selbstständig der deutschen Sprache, da er seinen Vater im Zweiten Weltkrieg verloren hatte und seine Mutter als Witwe mit drei Kindern immer sehr beschäftigt war (01:27:48 „Ich hatte niemand zu Hause, der mir helfen konnte“). Von seiner Mutter lernte er Gedichte von Heine (01:21:54 „Meine Mutter hat mich viele Gedichte von Heine gelehrt.“). In diesem Lebensabschnitt sprach Herr S. gelegentlich Deutsch, wenn in den Ferien nach Deutschland reiste, aber im Allgemeinen hatte er kaum Gelegenheit, Deutsch in anderen Zusammenhängen als in der Schule zu verwenden. Herr S. bewertet seine Deutschkenntnisse in dieser Zeit und am Ende des Gymnasiums als nicht sehr gut (00:59:00 „Sprach ich die Sprache nicht sehr gut, nur was ich in der Schule gelernt habe“; 01:02:39 „Als ich... aus der Hochschule ging, kann ich, konnte ich wie ein Tourist Deutsch sprechen“).

Nachdem er mit 18 Jahren die weiterführende Schule abgeschlossen hatte, konnte Herr S. seine akademische Ausbildung nicht fortsetzen und musste arbeiten, um die Familie zu ernähren, da das einzige Einkommen seiner Mutter die niedrige Kriegsrente ihres Mannes war. Herr S. bemühte sich um eine Stelle (01:28:24 „...sehr kleine Pension... Dann musste ich arbeiten mit 18 Jahren. Habe ich viele Examen gemacht natürlich, zu Hause gearbeitet um [...] bessere Stelle zu bekommen“). In dieser Phase verbrachte der Informant zwanzig Monate in Deutschland, in Baden-Baden, als französischer Wehrpflichtiger und verbesserte so, in Interaktionen mit Einheimischen bei Ausflügen, in Kneipen oder im Theater, seine Deutschkenntnisse (01:03:33 „Und dort habe ich mehr Deutsch gelernt“; 01:03:55 „Und dann ging es besser“).

Die deutsche Sprache trat jedoch nach der Hochzeit wieder in den Hintergrund, (01:04:09 „Und danach habe ich verheiratet mit einer Französin.“; 01:04:08 „Und dann gab es kein Deutsch mehr. Und...“; 01:04:14 „Ja, dann ist verschwunden. Das war schade...“). Für Herrn S. wurde Deutsch weitere zwölf Jahre ausgeklammert (01:04:33 „zwischen Klammer“), er benutzte es nur gelegentlich im Schwarzwald, wenn er dort als

Tourist unterwegs war. Erst als sein erstes Kind in der Schule Deutsch lernte, musste er es wieder verwenden, um bei den Hausaufgaben zu helfen.

Die deutsche Sprache trat erst verstärkt ins Leben des Informanten, als *France Telecom*, für die Herr S. arbeitete, eine Partnerschaft mit der entsprechenden deutschen Telefongesellschaft einging. In den 1980er Jahren beschloss Herr S., an der *Université populaire* (Volkshochschule) in Straßburg Deutschkurse (ca. 90 min. pro Woche) zu belegen. Im darauffolgenden Jahrzehnt kam es jedoch zu einer weiteren Unterbrechung, da S., der nun in seiner Firma für die Personalreform des gesamten Elsass zuständig war, angesichts der Zunahme seiner Verpflichtungen, seiner Verantwortung und seines Arbeitstempos die Deutschkurse aufgab, um sie erst nach seiner Pensionierung im Alter von 60 Jahren wieder aufzunehmen. Von da an nahm er zwölf Jahre lang – bis zum Zeitpunkt des Interviews – an den Deutschkursen an der *Université populaire* teil und widmete sich mit großem Interesse der Grammatik sowie der klassischen und zeitgenössischen deutschen Literatur. Dank der Kurse entdeckte er die Möglichkeit, an Lesungen deutscher AutorInnen in Städten jenseits der deutsch-französischen Rhein-grenze (Kehl und Offenburg) teilzunehmen.

Was die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse in Deutsch betrifft, so schätzte Herr S. diese zum Zeitpunkt der Datenerhebung als *gut* und besser als in der Vergangenheit ein: Er kann fließend sprechen und einfache Texte schreiben, z. B. private Briefe – keine Behördenbriefe –, er kann geschriebenes Deutsch (Zeitschriften, Romane und Kurzgeschichten) und mündlich gesprochenes Deutsch auf einem nicht allzu komplexen Niveau verstehen. Gespräche z.B. über Wirtschaft sind für ihn zu schwierig (01:48:03 „Ja... Wirtschaft... Habe ich viele ehh... fehlt viel. Das sehe ich am Fernsehen: Wenn es um Politik... Politik geht noch, aber Wirtschaft, fehlt viel“), insbesondere der Fachwortschatz und Abkürzungen (01:49:10 „Die Ökonomie, die Wirtschaft ist dieselbe. Nur die Worte sind dieselbe nicht“). Im Alltag spricht er kaum Deutsch; nur in Deutschkursen, bei Auslandsreisen (Deutschland, Andalusien, Tunesien usw.), Begegnungen mit deutschen Touristen, wo immer er sich gerade aufhält, und Besuchen bei deutschen Freunden in Deutschland. Herr S. befürchtet, dass seine Deutschkenntnisse durch den seltenen Gebrauch nachlassen könnten (00:39:28 „Ich spreche nie Deutsch. Ich habe die deutsche Sprache im Kopf. Ich konnte fließend ganz fließend sprechen und das verliert man“) und nutzt jede Gelegenheit, es zu üben (01:54:55 „Ich bin sehr froh Deutsch zu sprechen, Deutsch zu sprechen können. Ich spreche manchmal Deutsch, wenn man jemand den Weg fragt in der Stadt. Wenn ich sehe, dass er Deutscher ist, sage ich ‚Kann ich Ihnen helfen?‘“).

Andere Kanäle, die es Herrn S. erlauben, Deutsch zu verwenden, sind Radio, Fernsehen, Theater, Kino, Presse und seit 2000 deutsche Romane und Kurzgeschichten (01:45:38 „Also jetzt lese ich Romane, deutsche Romane ohne Schwierigkeit“). Philosophische Essays und Romane hingegen stellen immer noch eine Hürde dar (01:44:30 „Das ist mir schwieriger auf Deutsch als auf Französisch. Ich lese es, ich verstehe es, aber mein Kopf muss ein wenig mehr arbeiten“), seiner Meinung nach wegen der mangelnden Übung seinerseits und der sehr komplexen Syntax (01:46:43 „Die Sätze sind lang, lang lang ohne Punkt...“; 01:47:03 „Wenn man die deutsche Gymnastik nicht im Kopf hat, sucht man das Verb – das Verb ist immer hinten – dann muss man drei Zeilen lesen bis das Verb erscheint“; 01:47:15 „Und in Französisch schreiben ist nicht dasselbe. Also, die Gymnastik ist dieselbe nicht, darum ist es leichter im Zug oder in der Straßenbahn, ist es leichter einen französischen Roman zu lesen, denn die Umgebung ist nicht ruhig“).

Die Metapher¹⁸ der Grammatik als Gymnastik evoziert die Vorstellung und das Gefühl von körperlicher Anstrengung, Übung und suggeriert das Bild von artikulatorischen Schwierigkeiten und geistiger Ermüdung beim Üben der deutschen Sprache. Sie liefert auch eine interessante subjektive Theorie (vgl. Grotjahn 2005) des Informanten über die Nützlichkeit und Notwendigkeit regelmäßiger Sprachpraxis, um mit der Zeit festzustellen, dass er weniger ermüdet. Darüber betrachtet es Herr S. es als ein Hindernis (01:53:41 „Stolperstein“¹⁹), dass er manchmal bestimmte Wörter im Deutschen nicht finden kann, und auch dies führt dazu, dass er seine Sprachkenntnisse für nicht sehr gut hält (01:51:48 „Natürlich die Leute verstehen mich, ich spreche gut, aber manchmal verirre ich ein Wort auf Deutsch“; 01:51:59 „Das kommt nicht, das kenne ich aber das kommt nicht. Auf Französisch kommt das nicht vor. Nur wenn ich zwei Nächte oder drei Nächte nicht geschlafen habe oder wenn ich müde bin...“; 01:52:53 „In Deutsch muss ich dann und wann ein Wort suchen“). Herr S. hat jedoch eine positive Einstellung und hält seine Sprach- und Kommunikationsdefizite für korrigierbar (01:12:28 „Und dann geht es besser natürlich auf Deutsch, aber ich habe noch viele Progresse zu machen“; 01:54:25 „Für mich ist es gut, aber nicht sehr gut. Kommt vielleicht noch, aber heute ist es nur gut“; 01:45:13 „Aber in zwei Jahre zum Beispiel, wenn ich so weiter gehe, beherrsche ich immer noch mehr die deutsche Literatur und dann kann ich sagen, zum Beispiel, wenn alles gut geht, in 5 Jahren ist ein Buch, ein deutsches Buch, ist egal was für ein Buch, so leicht oder so interessant zu lesen als auf Französisch“).

Herr S. bedauert, dass seine Kinder nach dem Kontakt mit Deutsch als Fremdsprache in der Schule diese Sprache nicht sprechen (00:39:50 „Sogar meine Kinder sprechen nicht Deutsch“). Laut Herrn S. ist seine ‚gemischte‘ Ehe die Ursache dafür, dass er seinen Kindern kein Deutsch beigebracht hat (00:39:58 „Und dann sprachen wir natürlich Französisch alle beide und wir hatten wahrscheinlich nicht die Idee – das kam uns nicht in den Kopf – die beiden Sprachen sprechen. Zu Hause sprachen wir nur Französisch und die Kinder haben Deutsch als Fremdsprache gelernt“); die Ehen seiner Kinder mit Nicht-ElsässerInnen verursachen weitere Verluste (00:41:02 „Ist alles verloren“).

4.2. Variablen, die die Dynamik des Sprachrepertoires von Herrn S. beeinflussen

Während des Gesprächs veränderten sich die sprachlichen Darstellungen der Sprachen aus dem Repertoire von Herrn S. auf unterschiedliche Weise, was mit der dynamischen Beziehung des Informanten zu seinen Sprachen zusammenhängt. Mehrsprachige Individuen machen häufig komplexe, von Veränderungen geprägte Erfahrungen, und auch die persönliche Hierarchie der Varietäten des eigenen Repertoires wird im Laufe eines Lebens unter dem Einfluss verschiedener Faktoren mehrfach neu geordnet (vgl. Busch 2013; 2017). In der autobiographischen Erzählung von Herrn S. wird das Elsässische im Laufe des Interviews abwechselnd mit positiven und negativen Gegensätzen dargestellt (*eine arme Sprache/ eine reiche Sprache; am Ohr das Schönste; unperfekt; unrein* usw.) und sowohl als Dialekt (*ein deutscher Dialekt; ein Dialekt*) als auch als *Sprache* bezeichnet. Für das Deutsche hingegen ergibt sich im Laufe des Gesprächs eine deutliche Abgrenzung: Die

¹⁸ Angesichts der Komplexität der Forschungsfrage wird hier nicht weiter auf die Metaphertheorie eingegangen.

¹⁹ Hier in seiner ursprünglichen Verwendung, also unabhängig von der Bedeutung, die ihm durch die Initiative des deutschen Künstlers Gunter Demnig zugeschrieben wird (vgl. <http://www.stolpersteine.eu/>, abgerufen am 09.12.2021).

Darstellungen über das Deutsche sind zunächst nur negativ (*Sprache des Faschismus* usw.) und dann zunehmend und eindeutig positiv (*eine wunderbare Sprache; ein Spiel; musikalisch* usw.). Das Französische schließlich wird während des gesamten Interviews nur positiv wahrgenommen und dargestellt (*Sprache der Liebe* usw.). Die Beziehung von Herrn S. zum Elsässischen und zum Deutschen scheint also nicht konstant und nicht linear im Gegensatz zum Französischen.

Das diskursive Material, das von den Interviews mit Schwerpunkt Elsässisch und Deutsch geliefert wurde, ist rein quantitativ größer als das, das dem Französischen gewidmet ist; dadurch können die größere Anzahl und Vielfalt der sprachlichen Darstellungen, die mit den ersten beiden Sprachen verbunden sind, erklärt werden. Tatsache ist, dass die Sprachbiographie von Herrn S. jene Faktoren sichtbar macht, die sich in jeder Fallstudie als bestimmende Faktoren für die Prägung des individuellen Sprachrepertoires herausstellen. Dies sind vor allem Variablen wie der persönliche existenzielle und historische Kontext, das soziopolitische und soziokulturelle Umfeld, emotional-affektive Aspekte und die persönliche Motivation (Franceschini/Miecznikowski 2004: VIII-IX; Franceschini 2010: 9). Man spricht auch von der historisch-politischen und sozialen Dimension sowie von der emotionalen und affektiven Dimension des Sprachrepertoires (Busch 2017: 349-355) bzw. von dem bereits erwähnten Konzept des „Spracherlebens“ (vgl. 1 ff.), das sich auf das Gepäck an Emotionen bezieht, die das Verhältnis zu den Sprachen des persönlichen Repertoires und den Interaktionen mit anderen prägen. Häufig sind Gefühle des Unbehagens, des Kontrollverlusts in der Beziehung zu Sprachen mit Erfahrungen verbunden, die die Fähigkeit zur Interaktion durch Sprache in Frage stellen. Dies sind zum Beispiel Situationen, in denen man eine Diskrepanz zwischen der Fremd- und Selbstwahrnehmung empfindet, oder Ausgrenzungserfahrungen aufgrund des Sprachgebrauchs oder der Sprechweise sowie Situationen geringer kommunikativer Macht im Sprachgebrauch (Busch 2017: 352).

So beeinflussen historisch-politische und soziale Variablen sowie emotionale, affektive und motivationale Faktoren, die mit persönlichen Erfahrungen verbunden sind, die Beziehung von Herrn S. zu allen Sprachen seines Repertoires, einschließlich der linearen und konstanten Beziehung zum Französischen (vgl. Negri 2016). Während des Interviews widmet sich Herr S. jedoch von Zeit zu Zeit relevanten Aspekten der einen oder anderen Sprache in asymmetrischer Weise. Es ist daher interessant, einige Beispiele dafür zu betrachten, wie politisch auferlegte und verinnerlichte Konditionierungen der Beziehung von Herrn S. zum Elsässischen im historischen und soziopolitischen Kontext des Elsass zugrunde liegen (vgl. 4.2.1) und einige Beispiele dafür, wie existenzielle Fragen und damit verbundene emotionale und motivationale Faktoren die Einstellung von Herrn S. zum Deutschen beeinflussen (vgl. 4.2.2).

4.2.1. Das Gewicht gesellschaftspolitischer und historischer Faktoren im Elsass: Elsass hat einen Komplex

Busch spricht von „soziale[n] und politische[n] Machtkonstellationen“ (Busch 2013: 27), von sprachlichen Ideologien oder „metapragmatischen Diskursen“ (Busch 2017: 346), die Einfluss auf das Sprachrepertoire nehmen können, und meint damit vor allem die Sprachpolitik, z.B. Top-Down-Auflagen in Bezug auf den Sprachgebrauch sowie die Verbreitung von Diskursen und Ideologien über Sprache (Busch 2010: 58). Was solche Machtausübung wirksam machen würde, wäre dann ihre Verinnerlichung durch das Individuum (Busch 2017: 347), durch das Erlernen und Einhalten von pragmatischen

Regeln, in die sie kanalisiert werden (vgl. Busch 2010: 60), in einer Art Selbstunterordnung unter von außen diktierten Kategorien der Weltordnung.

Herr S. orientiert seine Interpretationen und Rekonstruktionen einer sozio-historischen Ordnung während des Interviews hauptsächlich auf das Elsässische, was die Auswirkungen der weit verbreiteten Diskurse über das Elsässische auf sein persönliches Sprachrepertoire erkennen lässt. Im Laufe seines Lebens neigt der Informant dazu, das Elsässische immer weniger zu verwenden, und dieser fortschreitende Rückgang scheint dessen Niedergang im Elsass nach dem Zweiten Weltkrieg widerzuspiegeln (vgl. 3). Die Sprachbiographie von Herrn S. ermöglicht es, die Variablen zu analysieren, die zu diesem Niedergang und zur Wahrnehmung und Darstellung des Elsässischen als „arme Sprache“ und ‚defizitär‘ geführt haben, und einen Zusammenhang zwischen den genannten Punkten und dem weit verbreiteten Minderwertigkeitskomplex herzustellen, der die elsässische Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg durchzieht (vgl. 3): ein Beispiel also für Spracherleben und die Stigmatisierung einer Sprache sowie die Verinnerlichung des Stigmas durch den Sprechenden (Busch 2013: 30, 174).

Wie bereits berichtet, erlebt der Informant also zwei Wechsel der Staatsangehörigkeit. Im Laufe des Gesprächs bringt Herr S. wiederholt und mit großem Engagement das Thema der elsässischen Geschichte zur Sprache und erklärt durch seine Rekonstruktion der zentralen Ereignisse der Sprachgeschichte und der französischen und deutschen Sprachpolitik auf dem elsässischen Gebiet die Ursachen des Minderwertigkeitsgefühls, des elsässischen Komplexes, der in der elsässischen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg verbreitet war (vgl. 3). Seiner Meinung nach ist der Ursprung dieses Komplexes noch weiter zurück zu verorten, nämlich in der ersten Nachkriegszeit, als im Elsass, das damals wieder zur französischen politischen Sphäre gehörte und dessen Bevölkerung nach fast fünfzig Jahren deutscher Herrschaft die französische Sprache nicht beherrschte, plötzlich eine zentralisierende Politik von der Regierung betrieben wurde, um das Gebiet zu „französieren“. Die elsässischen Politiker, die große Schwierigkeiten mit dem Gebrauch des Französischen in der Pariser Nationalversammlung hatten und wegen ihres elsässischen Akzents verspottet wurden, begannen, sich minderwertig zu fühlen, was sich dann auf die gesamte Bevölkerung, die immer noch größtenteils mundartlich und deutschsprachig war, ausdehnte. Herr S. kommt im Laufe des Interviews immer wieder auf diesen Komplex zurück, wobei er die Lexeme „Komplexe“/„Komplex“ oft hervorhebt und das Gefühl des Verlusts und der Orientierungslosigkeit betont, das in der elsässischen Bevölkerung durch die Auferlegung einer einzigen französischen Sprache und Kultur anstelle eines zweisprachigen und bikulturellen französischen und deutschen Modells hervorgerufen wird. Herr S. vermittelt sowohl in der historischen Perspektive als auch in der Gegenwart des Interviews mehrmals eine Wahrnehmung der französischen Regierung als auf Zentralisierung ausgerichtet.

Der Informant spricht von einem weiteren Gefühl des Verlusts und der Verlassenheit, wenn er von den Ereignissen im Zusammenhang mit der Annexion des Elsass durch die Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs berichtet. In dieser Phase war der Gebrauch der französischen Sprache nämlich völlig verboten (siehe 3). So erzählt S., dass die Regierung ab 1944 im befreiten und erneut französischen Elsass immer noch eine zentralisierende Politik verfolgte, die den ausschließlichen Gebrauch der französischen Sprache vor allem in institutionellen und administrativen Angelegenheiten vorschrieb. Herr S. erinnert dann an das absolute Verbot des Gebrauchs der elsässischen Sprache in der Schule und die implizite Aufforderung an die elsässische Jugend, die

während der nationalsozialistischen Besatzung in der deutschen Schule, Sprache und Kultur erzogen wurde, sich von nun an ausschließlich in die französische Sprache und Kultur zu vertiefen. So wird erneut ein Gefühl der Desorientierung hervorgerufen, eine unter den Jugendlichen weit verbreitete Enttäuschung über die Unmöglichkeit, das in den Jahren der Annexion erworbene deutsche Kulturgut in einem nunmehr monokulturellen und einsprachigen französischen Kontext zu nutzen.

Sprachideologien dienen dazu, die soziale, ethnische, nationale usw. Ein- oder Ausgrenzung zu bestimmen. Diese Ideologien beeinflussen die persönlichen Einstellungen stark, je nachdem, welche Sprachen im Repertoire als respektabel angesehen oder versteckt oder sogar eliminiert werden. Im Falle des Elsass, wo sich soziale Räume und die damit verbundenen Sprachregime mehrfach neu konfigurierten und damit auch die dominanten Sprachideologien von Zeit zu Zeit neu gezeichnet wurden, fühlten sich Individuen mehr als einmal nicht berechtigt, eine bestimmte Sprachvarietät zu verwenden oder mit einem elsässischen Akzent zu sprechen (Busch 2017: 348).

Herr S. spricht über die Schwierigkeiten junger Menschen, die in der Politik oder in der öffentlichen Verwaltung arbeiten, wenn sie keinen französischen sprachlichen und kulturellen Hintergrund haben. An dieser Stelle verweist Herr S. auf die Zuschreibung des elsässischen Wortes „Franzose“²⁰ (d.h. Franzose aus Zentralfrankreich) für alle nicht einheimischen ElsässerInnen, die die Zentralregierung, die sich der Politik der Französisierung verschrieben hatte, aus anderen französischen Orten ins Elsass versetzte, um die angeblichen sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten der Einheimischen auszugleichen. Der Informant spricht von einer regelrechten Invasion von ArbeitnehmerInnen aus ‚Kernfrankreich‘, d.h. aus allen anderen Regionen Frankreichs, und weist insbesondere auf die sprachlichen Schwierigkeiten und Unsicherheiten der jungen elsässischen Abgeordneten der Nationalversammlung hin, wo sie wegen ihres Akzents verspottet wurden:

(1) ((00:23:35-00:24:00))

001 A2: aber die neue
002 die (-) fünfundzwanzig dreißigjährige politiker
003 die hatten hatten immer diesen komplex
(...)
004 es war kein (--)
005 es war kein streit=
006 =es war es war nicht böse
007 aber sie haben sie haben immer (--)
008 sie wurden immer
008 ausgelacht
009 A1: ja ja
010 gespottet

In dieser Sequenz macht Herr S. seine Interpretationen des Komplexes der elsässischen Politiker explizit und verweist durch das Adverb „immer“ (003) auf eine große Zeitspanne, das Interview eingeschlossen, in der dieses Gefühls wahrgenommen wird. Auch an anderer Stelle des Interviews spricht Herr S. von diesem Komplex, der sowohl bei den elsässischen Politikern als auch in der elsässischen Bevölkerung noch immer

²⁰ Nach Aussage von Herrn S. war diese Eigenschaft zum Zeitpunkt des Interviews im Elsass noch vorhanden.

vorhanden ist, und von ihrer Unfähigkeit, ihn zu überwinden. Wenn der Informant die spöttische und verhöhnende Haltung der nicht-elsässischen Abgeordneten rechtfertigt (005 „es war kein Streit“, 006 „es war nicht böse“), zeigt sich eine zwiespältige Haltung, die wahrscheinlich auf die unbewusste Verinnerlichung der nach dem Zweiten Weltkrieg verbreiteten abschätzigen Reden über den elsässischen Akzent zurückzuführen ist. Die abwertende Propaganda gegen den elsässischen Dialekt, die sich unter anderem gegen den Akzent richtet, ist Teil der allgemeinen Sprachpolitik der französischen Regierung, die auf der Ideologie der Einsprachigkeit basiert (vgl. Busch 2013: 64), nach der die Realität in Dichotomien wie *rein/unvollkommen*, *angemessen/unangemessen*, *fein/grob* usw. eingeteilt wird. Im Frankreich der Nachkriegszeit werden solche Dichotomien auf das Paar *Standard/Dialekt* angewendet. Die Durchsetzung der Ideologie erfolgt durch die Verbreitung von Diskursen über Sprachen und deren korrekten Gebrauch an institutionellen Orten (Schule etc.) und stellt Hierarchien zwischen den Sprachen auf, die dann von den Individuen mehr oder weniger stark akzeptiert und erworben werden (vgl. Busch 2013: 81-106). Die Bitterkeit, die das letzte Partizip „gespottet“ (010) ausdrückt, verweist auf die persönliche Beteiligung des Informanten. Wenn es stimmt, dass Politiker die Bevölkerung repräsentieren, kann die Identifikation mit jemandem, der einen Minderwertigkeitskomplex nicht loswird, dazu führen, dass sich dieser Komplex auf persönlicher Ebene weiter verfestigt. Und tatsächlich ist das Motiv, sich über den Akzent der elsässischen Abgeordneten lustig zu machen, der oft mit dem deutschen Akzent verglichen wird, ein wiederkehrendes Motiv in dem Interview.

Schon die Wiederholung dieses Motivs in verschiedenen Momenten des Interviews deutet darauf hin, dass es nicht nur für die Rekonstruktion der soziolinguistischen Situation aus einer beschreibenden Außenperspektive, sondern auch für die persönliche Spracherfahrung des Informanten ein bedeutendes Thema ist. Tatsächlich gibt es eine Sequenz, die einen vom Informanten während der Schulzeit gepflegten Komplex thematisiert, in der dies sehr deutlich wird. Herr S. spricht über die Zusammensetzung seiner Klasse an der weiterführenden Schule: Ein Drittel seiner KlassenkameradInnen sind Kinder von mundartlich sprechenden ElsässerInnen, ein Drittel Kinder von Soldaten aus den Garnisonen von Straßburg und Kehl und ein Drittel ist jüdischer Herkunft. Abgesehen von den elsässischen KameradInnen sprechen alle anderen kein Elsässisch: Die Kinder der Soldaten kommen aus Zentralfrankreich und die Kinder jüdischer Herkunft sprechen nur Französisch oder Standarddeutsch:

(2) ((02:09:31-02:12:03))

001 A2: denn ich war dialeksprech mit zwölf
 002 als ich zwölf jahre alt war
 003 meine muttersprache ist dialekt
 ((...))
 004 und da war die elsässische sprach für mich
 005 wie unperfekt (.) unperfekt
 006 und da hab ich sie (.) ein wenig weggeschoben (--)
 ((...))
 007 also (.) sie war unrein
 008 die elsässische sprache war unrein
 009 für mich
 ((...))
 010 und da suchte ich
 011 zwischen zwölf (.) und siebzehn jahren ungefähr
 012 immer besser französisch sprechen

013 und habe die den dialekt weggeschoben
014 A1: ja
015 und das ist in mir geblieben
 ((...))
016 A2: die deutsche sprache ist perfekt
017 und die französische sprache ist perfekt=
018 =dialekt=ist=ein=dialekt=
019 =dialekt ist eine (.) arme sprache

Die Art und Weise, wie Herr S. seine Muttersprache Elsässisch wahrnimmt, und die Worte, die er dafür verwendet, spiegeln die Ansichten wider, die die französische Regierung nach dem Zweiten Weltkrieg über die Überlegenheit der Standardsprache gegenüber dem Dialekt verbreitet hat. So verwendet Herr S. negative Adjektive wie „unrein“ und „arm“, um das Elsässische zu beschreiben und bezieht die Gegensätze „perfekt“ / „unperfekt“ auf die Standardsprachen (Deutsch und Französisch) bzw. den Dialekt. Im Einklang mit der weit verbreiteten Ideologie der Einsprachigkeit und der sie stützenden Propaganda wird also die Standardsprache vom Informanten als perfekt und höherwertig angesehen, während der Dialekt abgewertet wird.

Für den Informanten scheint dieses Thema sehr heikel zu sein. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass die Sequenz (2) gegen Ende des Interviews liegt, wenn es dem Informanten leichter fällt, sich für sensible Themen zu öffnen. Darüber hinaus ist die Sequenz von Pausen, Seufzern, Zögern und einem verlangsamten Rhythmus geprägt, die die innere Last spürbar machen. Eine weitere Verlangsamung des Rhythmus tritt ein, wenn der Informant sein Gefühl der Unzulänglichkeit gegenüber der französischen Sprache durch eine Verallgemeinerung ausdrückt, die alle Elsässer betrifft (02:10:10 „Ich fühlte immer, dass die Elsässer nicht so gut Französisch sprechen“).

In der Sequenz taucht auch ein Gefühl der Minderwertigkeit und Einsamkeit auf, das durch die Verwendung des Adverbs „nur“ (02:09:17 „Wir waren nur ein Drittel“) explizit verbalisiert wird und sich auf die elsässischen SchülerInnen bezieht, die nur einen Teil der Klasse ausmachen. Der Informant scheint auch den Mehrwert der Sprachbeherrschung von SchülerInnen jüdischer Herkunft in Französisch und Deutsch hervorzuheben. Im Fall von Herrn S. kann man von einer Bewusstheit des persönlichen sprachlichen Repertoires ex negativo (Busch 2013: 18) sprechen, da sie aus der kindlichen Wahrnehmung des Informanten resultiert und im Vergleich zu anderen Mitschülern Defizite in der Beherrschung des Französischen im Nachhinein feststellt. Busch spricht in diesem Zusammenhang von dem Unbehagen und der Verwirrung, die sich aus dem plötzlichen Auftauchen in einer fremden Umgebung und der damit verbundenen Erkenntnis der Unzulänglichkeit des eigenen Sprachrepertoires in einem Kontext sprachlicher Pluralität und Vielfalt ergeben (Busch 2017: 342). Zum Vorgehen der LehrerInnen und der Schuleinrichtung liefert Herr S. kein diskursives Material, abgesehen von einer Erwähnung des Verbots, in der Schule Elsässisch und der Verpflichtung, Französisch zu sprechen, an einer anderen Stelle des Interviews.

Interessant ist, dass der Informant eine neue persönliche Auffassung des Elsässischen als „unperfekt“ und „unrein“ einbringt, die er nach der Schulerfahrung erworben hat. Von den im Klassenzimmer gewonnenen Gefühlen hing demnach die Entscheidung abhängen, das Elsässische beiseite zu legen (006 „und dann habe ich sie ein wenig weggeschoben“), um in das Französische einzutauchen (vgl. Busch 2017: 342). Es ist dabei zu beobachten, wie ein schulisches Umfeld, in dem der Standard dominiert, dem Dialektsprecher Gefühle der Scham und der Minderwertigkeit vermittelt, die ihn konditionieren und dazu bringen, seine Muttersprache aufzugeben (wobei der Emo-

tionsausdruck – durch Pausen, Abbrüche, Wiederholungen – während der Erzählung sehr stark ist).

In den folgenden Passagen wird die Assimilation der monolingualen Ideologie explizit gemacht, wenn Herr S. für Französisch und Deutsch das Attribut „perfekt“ verwendet und stattdessen Elsässisch einen untergeordneten Status als „arme Sprache“ zuweist. Die Beschleunigung des Sprechrhythmus in diesem Teil des Interviews scheint Hand in Hand mit dem Wunsch des Informanten zu gehen, die Beobachtung schnell abzuschließen, ohne sich mit weiteren Überlegungen oder Erkenntnissen aufzuhalten. Tatsächlich endet die Sequenz mit einer Reihe von Behauptungen, die den Informanten dazu bringen, seine Muttersprache als „arme Sprache“ zu definieren, deren Herkunft aus von oben aufgezwungenen ideologischen Diskursen Herrn S. nicht bewusst zu sein scheint (vgl. Busch 2017: 347).

4.2.2. Die Bedeutung von motivationalen, emotionalen und affektiven Faktoren für die deutsche Sprache: verloren und wiedergefunden

Psychologische Variablen, wie z. B. der persönlichen Motivation oder den mit Sprachen verbundenen Emotionen, können die Entwicklung des Repertoires beeinflussen. So speist sich die persönliche Motivation für eine Sprache aus einem komplexen Geflecht von Faktoren wie Lebenskraft, Neugierde, einem neuen Ziel usw. (Sansone/Thüne 2008: 188-189) oder durch unerwartete Impulse. Eine in diesem weiten Sinn verstandene Motivation kann dazu beitragen, eine vorübergehend „beiseite gelegte Sprache“ wieder aufzunehmen, wie im Fall des Informanten.

Im Fall von Herrn S. zeigt die Untersuchung des Gesprächsmaterials Diskontinuitäten in seiner Beziehung zur deutschen Sprache, die sich auf seine Sprachpraxis und -wahrnehmung zurückführen lassen und die zum Teil auf historische oder soziopolitische Faktoren und zum Teil auf emotionale und motivationale Faktoren zurückzuführen sind. In dem zentralen Teil des Interviews, der der Beziehung zur deutschen Sprache gewidmet ist, beruft sich der Informant hauptsächlich auf die erste Art von Faktoren und führt persönliche Überlegungen und erklärende Theorien an, die besonders artikuliert werden und eine eingehende Analyse vieler Aspekte dieses Phänomens ermöglichen. Hier soll ein Beispiel dafür gegeben werden, wie die zweite Art von Faktoren, emotionale und motivationale, und deren Ausarbeitung durch den Informanten einen grundlegenden Einfluss auf die Beziehung von Herrn S. zum Deutschen ausüben.

Herr S. identifiziert zwei grundlegende Phasen in der Entwicklung seiner Beziehung zur deutschen Sprache: erstens im äußeren Umfeld und in der Schule während der nationalsozialistischen Besetzung (vgl. 4.1.2). Diese Phase ist durch die Entfremdung von der deutschen Sprache gekennzeichnet und steht in engem Zusammenhang mit dem traumatischen Ereignis des Todes seines Vaters, der zunächst Soldat der französischen Luftwaffe war und dann als *Malgré-nous* zur deutschen Armee eingezogen wurde, d.h. er starb in deutsche Uniform:

(3) ((00:56:11-00:57:24))

Also für mich... es gibt zwei Etappen in meinem Leben. Ich hab als kleiner... als klein Kind hab ich Deutsch gehört, Deutsch, Elsässisch in der Familie, Deutsch während dem Krieg. Und für mich bis spät war die deutsche Sprache die Sprache des Faschismus, der Kraft. Ich liebte nicht, ich... die deutsche Sprache, gar nicht, und meine Mutter auch nicht, denn mein

Vater war *malgré-nous* und ist in Polen gestorben als deutscher Soldat. Er war Franzose und ist in deutscher Uniform gestorben und meine Mutter wollte nichts von den Deutschen hören, nach dem Krieg. [...] Und für mich war die deutsche Sprache Synonym von Kraft, von Krieg. Wie sagt man... Das gefiel... gefällte mir gar nicht.

Die Geschichte des Vaters löst negative Gefühle bei allen Familienmitgliedern aus, was zu einer Ablehnung der deutschen Sprache führt, die nun ein Synonym für Gewalt und Krieg ist. Herrn S.' Darstellung dieser negativen Gefühle werden durch das wiederholte Vorhandensein der Partikel „nicht“, in zwei Fällen verstärkt durch „gar“, vermittelt. Er geht nicht näher auf die Art dieser Gefühle ein, aber es ist anzunehmen, dass es sich z. B. um Angst, Groll, Besorgnis usw. handelt, und die häufigen Verzögerungen, Seufzer und Pausen vermitteln dies.

Die zweite Phase der Beziehung von Herrn S. zum Deutschen hingegen ist vielmehr durch eine schrittweise Annäherung an die Sprache unter dem Einfluss emotionaler und motivationaler Faktoren in verschiedenen Lebensabschnitten des Informanten gekennzeichnet. Ein erster Schritt in diese Richtung erfolgte interessanterweise bereits in der Schule, als sich die Einstellung von Herrn S. zu Deutsch, seiner ersten Fremdsprache, positiv entwickelt. Dank der „gute[n] Lehrer“ (00:58:09) und der Beschäftigung mit der deutschen Literatur – und insbesondere von Autoren wie Heinrich Heine, die während der Besatzungszeit verboten waren – kommt die Vergangenheit zurück (00:57:50 „...und da ist die... die... die... die... Vergangenheit wieder... wiedergekommen“), aber jetzt klingt sie anders (00:57:59 „Da hat mir... da hat mir... zum ersten Mal die... hat mir die deutsche Sprache anders geklingelt“). Man könnte auch von einer Wiederentdeckung sprechen, und in der Tat wird das Lexem „Entdeckung“ von Herrn S. während des Interviews häufig verwendet. Die Begegnung und Beziehung zu positiv bewerteten Persönlichkeiten, wie den Lehrkräften in der Schule und dann später in der Volkshochschule in Straßburg, bilden einen neuen Vermittlungsweg der deutschen Sprache und Literatur und haben einen entscheidenden Einfluss. Nach Kramsch (2009) werden in der Interaktion nämlich affektive Resonanzen aktiviert, die das Sprachenlernen bedingen.

In den folgenden Jahren wechselt der Prozess der Annäherung zwischen Momenten der „Stilllegung“ und der Wiederaufnahme der Sprache, je nach den jeweiligen Lebensumständen (siehe 4.1.2). Ein besonders bedeutsamer Moment in diesem langen Prozess ist mit den bereits erwähnten Arbeitsumständen verbunden: Herr S., Angestellter der französischen Telekom und verantwortlich für die Personalreform im Elsass, wird ausgewählt, um diese Reform in der Vertretung in Bonn, der damaligen Hauptstadt Deutschlands, zu implementieren:

(4) ((01:09:50-01:11:01))

Hab ich gesagt: Das ist unmöglich, das kann ich nicht machen. Ich kann natürlich sprechen vom schönen Wetter, vom guten Wein oder von einer schönen Stadt oder sogar von Goethe oder von Schiller, aber von technischen Problemen... Das ist unmöglich. [...] Ging ich mit meinem Dolmetscher und mit meinem Chauffeur nach Bonn [...] und alles war bereit und ich habe alles auf Deutsch herausgebracht. Die Dolmetscherin war da und hatte nichts zu machen und es hat mir sehr Freude gemacht, natürlich.

Herr S. spricht schneller, als er in dieser Sequenz seine Bedenken in Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache in einem beruflichen Kontext äußert („Das ist unmöglich“), was eine starke Leistungsangst hervorrief – auch wenn die Erzählung darüber von Ironie durchdrungen ist. Die Anwesenheit einer Dolmetscherin während der Geschäftsreise trug offensichtlich dazu bei, die Bedenken zu überwinden, aber die Auflösung kommt völlig unerwartet und überraschend, denn Herr S. war in der Lage, sich ganz allein auf Deutsch zu verständigen. Diese unerwartete Wendung und die Komplimente der deutschen Mitarbeiter sind eine positive Verstärkung für die endgültige Wiederaufnahme der Deutschkurse an der *Université populaire*. Die instrumentelle Motivation war also zunächst ausschlaggebend, bildete dann aber, zusammen mit positiven Erfahrungen und Rückmeldungen in der Kommunikation, einen Kreislauf, der unabhängig davon positiv verstärkend wirkte. Die gesamte Erzählung wird von dem Gefühl der Freude begleitet (Gebrauch des Substantivs „Freude“). Diese Freude an der deutschen Sprache ist ein wiederkehrendes Motiv im Interview.

Herr S. räumt ein, dass seine beruflichen Erfahrungen eine wesentliche Rolle als Motivationsfaktor im Prozess der Wiederaneignung der deutschen Sprache spielen, aber schon an der weiterführenden Schule gibt es eine starke Motivation für das Deutsche, das er zu Hause völlig selbstständig lernt. Auch während des Gesprächs ist die Motivation von Herrn S. für die deutsche Sprache fast greifbar, denn er nutzt die Gelegenheit, die Sprache zu üben und versucht, auch mit Hilfe des Wörterbuchs, so viel wie möglich bei der Sprache zu bleiben, um nicht Französisch zu benutzen.

In seiner autobiographischen Erzählung formuliert Herr S. erneut eine subjektive Theorie (s.o.) für seine sprachlichen Erfahrungen und interpretiert die deutsche Sprache als Sprache des Wendepunkts und als Mittel zur Verarbeitung einer traumatischen Vergangenheit:

(5) ((01:13:47-01:14:20))

Ich ich ich liebe sehr die deutsche Sprache, allgemein alles was deutsch ist, nicht nicht nicht speziell die deutsche Geschichte, aber die deutsche Kultur. Und ich habe die die die alte... die alte Phantasmen von dem Krieg und alles vergessen. [...] komplett vergessen. Ja, es ist eine... Manchmal frage ich mich: Wie hast du das so vergessen können? Und das ist wahrscheinlich durch die Sprache.

Der Informant verwendet die Metapher „alte Phantasmen“ und später „alte Teufel“ (Sequenz 6, 014), um damit auf vergangene Traumata zu verweisen. Durch die Sprache überwindet Herr S. den Alptraum des Krieges, was ein Beispiel dafür ist, wie Sprache und Kultur das Potenzial für Versöhnung und Wiedervereinigung haben:

(6) ((01:14:23-01:15:23))

001 A2: äh wenn die deutsche sprache
 002 A1: ja
 003 wie sagt man (.) äh
 004 wenn die deutsche sprache (-)
 005 gut ausgedrückt ist
 003 natürlich zart
 004 ich habe zart gesagt mh
 005 A1: schön

006 A2: schön
007 wenn sie schön ausgedrückt ist (-)
008 ist es für mich eine wunderbare sprache
009 aber wenn es grob ausgedrückt ist
010 oder stark
011 oder frech oder ähm (.) entschuldigung
012 dann kommen aber die alte (-) [lacht]
013 <<französisch> les vieux demons>
014 die die alte teufel
015 A1: ja ja
016 die teufel die alpträume die (.) incubi
017 A2: ja das kommt draus und
018 dann kann ich es nicht hören
019 für mich die geschichte ist eins
020 und die deutsche sprache ist anders
021 das ist vielleicht sehr schwer
022 zu auszudrücken

Die Entwicklung des Verhältnisses von Herrn S. zum Deutschen, ein Prozess erklärt, der an einem Punkt durch eine erste Phase der Entfremdung und eine anschließende Phase der allmählichen Wiedervereinigung gekennzeichnet ist, kann in Form einer sprachlichen Reorganisation nach einer biographischen Diskontinuität interpretiert werden. Sprache kann auf der Grundlage der *Dynamic System Theory* (Busch 2013: 63) als ein dynamisches System betrachtet werden, das durch die Impulse seiner mit der Umwelt interagierenden Subsysteme einem ständigen Wandel und einer Reorganisation unterliegt. So sind bedeutsame Erfahrungen wie der Krieg und biographische Brüche - der Tod des Vaters und die damit verbundenen Emotionen - mit Veränderungen im Repertoire verbunden, d.h. mit der Verdrängung des Deutschen beim Informanten und seiner gesamten Familie. Ein weiteres bedeutsames Ereignis aber unter positivem Vorzeichen ist die berufliche Laufbahn, die Herrn S. dem Deutschen wieder annähert.

4.3. Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit

Die Sprachbiographie von Herrn S. bringt Aspekte der Identität des Informanten ans Licht, die es ermöglichen, seine Identität als mehrsprachiger Elsässer reicher und umfassender zu verstehen. Solche partiellen Identitäten (vgl. Kresic 2006: 154) oder lokalen Identitäten (vgl. Lucius-Hoene/ Deppermann 2004: 200, 212) existieren nicht *a priori*, sondern entstehen als empirisches Konstrukt im Hier und Jetzt des Interviews, durch die verschiedenen Positionierungsakte des Interviewten. Es ist dabei möglich, einige sich entwickelnde Aspekte der Identität zu beobachten.

Zusammenfassend stellt sich heraus, dass Herr S. nicht einfach ein mehrsprachiger Elsässer ist, sondern ein mehrsprachiger Elsässer, der im Alltag frankophon ist, gelegentlich (in Bezug auf Gefühle, Poesie und Theater) dialekt- und deutschsprachig in Rückkopplung mit seiner – verdrängten und wiederentdeckten – deutschen Herkunft, und dessen wahre Stimme sich auf Deutsch und Elsässisch ausdrückt (vgl. Negri 2016).

Die narrative Identität des Informanten-Erzählers ist in ihrer selbstreferentiellen Dimension durch ein starkes Festhalten an vergangenen Erfahrungen und damit durch ein konfliktreiches Verhältnis zum elsässischen Dialekt gekennzeichnet, der sowohl „arm“ als auch „reich“ ist. Diese Identität wird auch durch eine Distanzierung und eine teilweise Ausarbeitung des Schamgefühls qualifiziert, das sich von einer selbstbezogenen negativen Emotion im Sinne einer Unsicherheit und eines Minderwertigkeitskomplexes in eine negative Emotion verwandelt, die sich auf das Objekt der Scham, d. h. den Dialekt,

überträgt. Wenn Herr S. in der Vergangenheit unter seinem Zustand als primärer Dialektsprecher litt, ist er in der Gegenwart des Interviews sondern mehrsprachig. Der Informant schreibt sich nämlich eine volle Kompetenz im Französischen – die immer positiv konnotiert war –, eine gute Kompetenz im Deutschen – einer verlorenen, wiederentdeckten und erneuerten Sprache – und eine doppelte kulturelle Zugehörigkeit zum Französischen und zum Elsässisch-Deutschen zu (02:23:33 „Da habe ich zwei Welte“, 02:23:36 „Ich lebe in zwei Welten“), wobei die deutsche Komponente zunächst verdrängt und dann wiedererlangt wurde:

(7) ((01:34:30-01:38:00))

Und das hat mir [...] das Gefühl gegeben, wie als ich ein ein Doppelkultur hätte, eine wirkliche Doppelkultur. [...] Ich bin kein Franzose. Ich bin Deutsch-Französisch. Ich bin nicht nur Französisch. Ich bin nicht nur Deutsch natürlich, ich bin nicht Deutsch, das ist meine Nationalität nicht, aber ich bin *zweikulturell* und das ist wahrscheinlich... das kommt wahrscheinlich von dem elsässischen Grund. [...] Das Gefühl habe ich seit zehn Jahren nur. [...] Ich spreche besser Französisch als Deutsch [...], aber ich ich habe... In mir selbst hab ich ein ein Grundsatz... ein Grund so gut Deutsch als Französisch mich auszudrücken.

Zum Zeitpunkt des Interviews erweist sich Herr S. daher als ein mehrsprachiger Elsässer mit einem komplexen Repertoire: mit Französisch als Alltagssprache, Elsässisch in bestimmten Domänen (z.B. Theater, Lektüren und in Gesprächen mit dem Bruder) und Deutsch als Sprache, die wieder aufgegriffen und immer weiterentwickelt wird.

5. Schlussfolgerungen

Die Sprachbiographie von Herrn S. ermöglicht es, den Blick auf die sprachliche Situation im Elsass qualitativ zu vertiefen und zu bereichern und gleichzeitig einen Beitrag zur theoretischen Entwicklung der Sprachbiographie und der Prozesse der Konstruktion und Rekonstruktion der narrativen Identität zu leisten. Die in diesem Beitrag durchgeführten Analysen zeigen, dass sich die im Kontext von Zugehörigkeit und emotionalem Erleben vorherrschenden sprachlichen Ideologien im Sprachrepertoire des Informanten widerspiegeln. Während es auf kollektiver Ebene theoretisch möglich ist, die Faktoren zu identifizieren und zu isolieren, können wir anhand der Sprachbiographie von Herrn S. beobachten, wie sich im konkreten Fall diese gemeinsamen Faktoren in einer kreativen, einzigartigen und unwiederholbaren Verflechtung mit individuellen Faktoren vermischen und die Dynamik des persönlichen Sprachrepertoires beeinflussen.

Während des Interviews folgt Herr S. beim Erzählen nicht einer linearen chronologischen Abfolge, sondern macht häufige Zeitsprünge. Diese Erzählung mittels Zeitsprüngen bringt Unerwartetes hervor – auch Verdrängtes – worüber spontan nachgedacht wird. Herr S. rekonstruiert nämlich seine sprachlichen Erfahrungen kontinuierlich auf der Grundlage eines nicht expliziten inneren roten Fadens, der es ihm ermöglicht, scheinbar unverbundene Ereignisse miteinander zu verbinden. Dank der autobiographischen Erzählung entsteht eine nichtlineare Dynamik in der Annäherung des In-

formanten an die Sprachen seines Repertoires, in Bezug auf die es möglich ist, Kontinuität und Verbindungen wiederherzustellen. Die Dynamik der sprachlichen Erfahrung von Herrn S. und seines Sprachrepertoires bestätigt den Gedanken, dass die Beziehung zu den eigenen Sprachen und zu Sprachen im Allgemeinen keine unveränderliche Größe ist, sondern sich im Laufe der Zeit und auf eine Weise verändert, die nicht unbedingt geradlinig verläuft oder bewusst ist.

Anhand des Gesprächsmaterials von Herrn S. lässt sich auch beobachten, wie die kontinuierliche Dynamik des individuellen Sprachrepertoires sowohl mit affektiv-emotionalen und motivationalen Faktoren der persönlichen Erfahrung (vgl. 4.2.2) als auch mit den komplexen sozio-politischen und historischen Faktoren des breiteren elsässischen Kontextes (vgl. 3), der durch Zweisprachigkeit und Diglossie gekennzeichnet ist (vgl. 4.2.1), verknüpft ist. Es wird deutlich, wie die sprachliche Erfahrung in diesem Zusammenhang im Laufe der Zeit erinnert und verarbeitet wird. In diesem Beitrag geht es deshalb auch um die historische Dimension der Forschung im Bereich der Sprachbiographie.

Im Akt des Erzählens und Erinnerns, der die historisch und vergangenheitsorientiert angelegten Sprachbiographien kennzeichnet, zeigt sich, wie oft die sprachlichen Entwicklungen des Individuums gesellschaftspolitische Prozesse und Transformationen widerspiegeln (vgl. Fix 2010: 11-12). Dies ist der Fall bei der Sprachbiographie von Herrn S., die zeigt, wie sich die Veränderungen im komplexen sozio-politischen und sprachlichen Kontext des Elsass in der Entwicklung seines Sprachrepertoires widerspiegeln (vgl. 4.2.1). Insbesondere die französische Assimilationspolitik, die in verschiedenen historischen Epochen auf dem elsässischen Gebiet betrieben wurde (vgl. 3), hat schwerwiegende Auswirkungen auf das Sprachrepertoire des Informanten. Durch die Analyse des Interviews mit Herrn S. ist es jedoch interessant festzustellen, wie sich trotz der langjährigen Anwendung einer auf Einsprachigkeit ausgerichteten Politik die Möglichkeit ergibt, eine mehrsprachige Identität zu entwickeln, die nicht a priori, sondern in der Gegenwart des Interviews konstruiert wird (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004). In der Tat zeigt sich, wie die Erzählung der sprachlichen Erfahrung mit der *Identitätskonstruktion* verflochten ist (vgl. 4.3).

Die Sprachbiographie von Herrn S. bestätigt, dass Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet werden kann. Der Befragte bringt immer wieder Gefühle der Wiederentdeckung und Erneuerung zum Ausdruck, die durch die Wiederannäherung an die deutsche Sprache entstehen, die er aufgrund traumatischer Ereignisse in seinem individuellen, familiären und kollektiven Leben aufgegeben hat. Das Wiedersehen mit der deutschen Sprache sorgt für eine Wiederaneignung der deutschen Herkunft (01:34:30 „deutscher Grund“), als kulturelle Bereicherung und als persönliches Wachstum. Sich sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch und Elsässisch, also in mehreren Sprachen, ausdrücken zu können, wird als große Freude empfunden, beschrieben und vermittelt. Die Mehrsprachigkeit ermöglicht es Herrn S., bewusst in mehreren Welten und Kulturen zu leben.

Literaturverzeichnis

- Baumann, B. (2009) *La ricerca empirica nell'acquisizione delle lingue straniere*, Rom: Carocci.
- Berruto G. und M. Cerruti (2015) *Manuale di sociolinguistica*, Novara: De Agostini.
- Blommaert, J. (2009) ‚Language, asylum, and the national order‘, *Current anthropology*, 50(4), 415-441.
- Bothorel-Witz, A. (2007) ‚Variétés en contact et représentations socio-linguistiques‘, in Huck D., A. Bothorel-Witz und A. Geiger-Jaillet, (Hgg.) *L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*, Université de Strasbourg, 29-45.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*, Harvard University Press.
- Broadbridge, J. (2000) ‚The ethnolinguistic vitality of Alsatian-speakers in southern Alsace‘, in Wolff, Stefan (Hg.) *German Minorities in Europe: Ethnic Identity and Cultural Belonging*, 47-62.
- Busch, B. (2010) ‚Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcen orientiertes sprachbiographisches Arbeiten‘, in Franceschini, R. (Hg.): *Sprache und Biographie, Themenheft, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 40 (4), 58–82.
- Busch, B. (2012) ‚The linguistic repertoire revisited‘, *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2017) ‚Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben—The lived experience of language‘, *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358.
- Duée, M. (2002) ‚L'alsacien, deuxième langue régionale de France‘, *Chiffres pour l'Alsace*, 12, 3-6.
- Edinstitut, (2012) *Etude sur le dialecte alsacien*, Strasbourg: Olca.
- Fishman, J. (1972) *The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society*, Rowley, MA: Newbury House.
- Fix, U. (2010) ‚Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung‘, in: Franceschini, R. (Hg.) *Sprache und Biographie, Themenheft, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 40 (4), 10–28.
- Franceschini, R. and J. Miecznikowski (Hg.) (2004) *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*, Bern: Peter Lang.
- Franceschini, R. (Hg.) (2010) *Sprache und Biographie, Themenheft, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 40 (4).
- Gauthier, B., (Hg.) (2003) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Geiger-Jaillet, A. (2007) ‚Les langues dans l'éducation et la formation‘, in Huck D., A. Bothorel-Witz und A. Geiger-Jaillet (Hgg.) *L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*, Strasbourg: Université de Strasbourg, 46-70.

- Geiger-Jaillet, A. (2008) *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris: L'Harmattan.
- Giannini S. und S. Scaglione (Hgg.) (2011) *Lingue e diritti umani*, Roma: Carocci.
- Glaser, B.G. und A.L. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Grotjahn, R. (2005). Subjektmodelle: Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 23–56.
- Hartweg, F. (2019) ‚Deutsch als Minderheitensprache in Frankreich‘, in Herrgen J. und J. E. Schmidt (Hgg.) *Deutsch*, Berlin/München/Boston: De Gruyter, 1077-1096.
- Huck, D. (2007a) ‚Dispositions légales, aspects historiques et sociaux‘, in Huck D., A. Bothorel-Witz und A. Geiger-Jaillet (Hgg.), *L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*, Strasbourg: Université de Strasbourg, 8-28.
- Huck, D. (2007b) ‚Langues et coopération dans l'espace frontalier (Alsace/Pays de Bade/Suisse)‘, in Huck D., A. Bothorel-Witz und A. Geiger-Jaillet (Hgg.), *L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*, Strasbourg: Université de Strasbourg, 71-73.
- Huck D., A. Bothorel-Witz und A. Geiger-Jaillet (Hgg.) (2007) *L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*, Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Humbert, L. (2014) ‚When Most Relief Workers Had Never Heard of Freud‘, in: Barkhof, S. und A.K. Smith (Hgg.), *War and Displacement in the Twentieth Century: Global Conflicts*, New York: Routledge.
- Husserl, E. (1982) *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First book: General introduction to a pure phenomenology*, Den Haag: Nijhoff.
- Keck, B. und D. Huck (o. J.) *Klëni Gschicht vùn de elsassische Sproch. Petite histoire linguistique de l'Alsace*, Strasbourg: Olca Alsace.
- Kobi, C., (2014) ‚L'enseignement de la langue régionale dans les écoles maternelles d'Alsace et de Moselle‘, *Revue RECERC, Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme* 8.
- Kramsch, C. J. (2009) *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*, Oxford University Press.
- Kresic, M. (2006) *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*, München: Iudicium Verlag.
- Lameli, Alfred (2019): Areale Variation im Deutschen „horizontal“: Die Einteilung der arealen Varietäten des Deutschen. In: Herrgen, Joachim / Jürgen Erich Schmidt (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Band 4: Deutsch. Unter Mitarbeit von Hanna Fischer und Brigitte Ganswindt. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 30.4), 185-205.

- Lévy, P. (1929a) *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. Des origines à la révolution française*, Bd. I, Paris: Les Belles Lettres.
- Lévy, P. (1929b) *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. Des origines à la révolution française*, Bd. II, Paris : Les Belles Lettres.
- Lucius-Hoene G. und A. Deppermann (2004) *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Wiesbaden, VS Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (2009) *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- Negri, R. (2016) *Repertori linguistici in Alsazia: biografie linguistiche di alsaziani tedescofoni* [unveröffentl. Masterarbeit], Università di Bologna.
- Negruzzo, S. (2005) *L'armonia contesa. Identità ed educazione nell'Alsazia moderna*, Bologna: Il Mulino.
- Nonn, H. (2003) ‚L'Alsace, une terre de contacts‘, in Vogler, B. (Hg.) *Nouvelle histoire de L'Alsace. Une région au cœur de l'Europe*, Toulouse: Editions Privat, 13-32.
- Ritchie, J. und J. Lewis (Hgg.) (2003) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, London: Sage.
- Sansone S.D. und E.-M. Thüne (2008) ‚Sprachbiographien italienischer Migranten in Deutschland‘, *AION, Sezione germanica*, N.S. XVIII.1, 183–211..
- Savoie-Zajc, L. (2003) ‚L'entrevue semi-dirigée‘, in Gauthier, B. (Hg.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 293-316.
- Selting, M. et al. (2009) ‚Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)‘, *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Thüne, E.-M. (2008) *Redewiedergabe des vielstimmigen Selbst*, Hannover, Internationales Symposium „Zeichen der Identität, Grenzen erkunden“.
https://www.academia.edu/19922052/Redewiedergabe_des_vielstimmigen_Selbst
(abgerufen am 28.11.2021).
- Thüne, E.-M. (2021) ‚Sprache, Identität und Erinnerung - Sprachbiographische Untersuchungen italienischer StudentInnen. Zur Einführung‘, in: Thüne, E.-M. und Nissen, A, (Hgg.) *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik*, Bologna, CeSLiC, 2021, 1 – 9.
- Vogler, B. (Hg.) (2003) *Nouvelle histoire de L'Alsace. Une région au cœur de l'Europe*, Toulouse: Editions Privat.