

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

Studia Germanistica Upsaliensia

61

Gelebte Mehrsprachigkeit im Plattenbau

Untersuchungen von Narrativen und Praktiken
russlanddeutscher junger Erwachsener

Constanze Ackermann-Boström



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Ihresalen, Engelska parken, Humanistiskt centrum, Thunbergsvägen 3L, Uppsala, Friday, 26 October 2018 at 13:00 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in German. Faculty examiner: Prof. Dr. Konstanze Marx (Institut für Deutsche Sprache; Mannheim).

Abstract

Ackermann-Boström, C. 2018. Gelebte Mehrsprachigkeit im Plattenbau. Untersuchungen von Narrativen und Praktiken russlanddeutscher junger Erwachsener. *Studia Germanistica Upsaliensia* 61. 216 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-0440-3.

This thesis focuses on the lived multilingualism of a group of young Russian-German adults who as children migrated together with their families from post-Soviet states to the Federal Republic of Germany during the 1990s. Today these adults live in a 'Plattenbau' housing estate in a small town in one of the new federal states of Germany. The large pre-fabricated concrete-slab system-built housing estates that were built during the GDR-era are today generally considered as deprived areas due a combination of decreasing population and high unemployment.

This thesis shows how young Russian-Germans create a multilingual community of practice and use various aspects of language and non-linguistic resources for identity construction. The data analysed in this thesis comes from ethnographic studies conducted during three phases of fieldwork between Spring 2011 and Spring 2012. The data was collected at a youth centre where the group of young Russian-German adults regularly met.

Combining intensive participant observation, field notes, photos, and narrative interviews the thesis is a mixed-method investigation. Underpinning the analysis of the research data are theoretical models of the relationship between language, identity, and space. Methodologically this study combines linguistic ethnography, narrative analysis, and membership categorization analysis.

The thesis argues that an ethnographical-narrative approach is a powerful tool that is able to highlight the role of language(s) and non-linguistic resources for identity construction in social spaces, illustrates how young Russian-Germans construct a web of multilingual identities by using social categories to position themselves and others, and shows how the lived multilingualism of young Russian-German adults influences all aspects of their social lives. For example, the thesis shows the maintenance of Russian as a heritage language within Russian-German families, yet and an avoidance of visible signs of the Russian-German heritage in public spaces.

Keywords: Russian-Germans, community of practice, identity, migration, small stories, multilingualism, linguistic ethnography, narrative, space, positioning, heritage language, proper names, categorization, East Germany, Plattenbau

Constanze Ackermann-Boström, Department of Modern Languages, German, Box 636, Uppsala University, SE-75126 Uppsala, Sweden.

© Constanze Ackermann-Boström 2018

ISSN 0585-5160

ISBN 978-91-513-0440-3

urn:nbn:se:uu:diva-360023 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-360023>)

Sai qual è un errore che si fa sempre? Quello di credere che la vita sia immutabile, che una volta preso un binario lo si debba percorrere fino in fondo. Il destino invece ha molta più fantasia di noi. Proprio quando credi di trovarti in una situazione senza via di scampo, quando raggiungi il picco di disperazione massima, con la velocità di una raffica di vento tutto cambia, si stravolge, e da un momento all'altro ti trovi a vivere una nuova vita.

(Susanna Tamaro: „Va' dove ti porta il cuore“)

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Einleitung..... | 13 |
| 1.1 | Bisherige Forschung zu Russisch als heritage language..... | 14 |
| 1.2 | Fragestellungen und Ziele..... | 17 |
| 2 | Theoretischer Rahmen..... | 18 |
| 2.1 | Sprache, Raum und Migration..... | 18 |
| 2.1.1 | Raum als soziales Konstrukt..... | 19 |
| 2.1.2 | Transnationale Räume..... | 25 |
| 2.2 | Identität und Positionierung..... | 27 |
| 2.3 | Community of Practice..... | 32 |
| 2.4 | Affinity space..... | 34 |
| 3 | Methodischer Rahmen..... | 37 |
| 3.1 | Linguistische Ethnographie..... | 37 |
| 3.2 | Narrative als Forschungsinstrument..... | 43 |
| 3.3 | Membership Categorization Analysis..... | 48 |
| 4 | Datenerhebung und Analysemethoden..... | 52 |
| 4.1 | Forschungsethische Überlegungen..... | 52 |
| 4.2 | Untersuchungsort..... | 54 |
| 4.3 | Kontaktaufnahme und Forschungsaufenthalte..... | 57 |
| 4.4 | Datenerhebung..... | 59 |
| 4.4.1 | Teilnehmende Beobachtung..... | 60 |
| 4.4.2 | Narrative Interviews..... | 66 |
| 4.5 | Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer..... | 69 |
| 4.6 | Interviewdurchführung..... | 73 |
| 4.7 | Untersuchungskorpus und Materialaufbereitung..... | 74 |
| 5 | Das Kinder- und Jugendzentrum als Raum von Mehrsprachigkeit..... | 78 |
| 5.1 | Voraussetzungen für Interaktionen im Kinder- und Jugendzentrum..... | 78 |
| 5.2 | Mehrsprachige Praktiken im Kinder- und Jugendzentrum..... | 88 |
| 5.3 | Zusammenfassung..... | 96 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 6 | Sprachgebrauch und Spracherleben..... | 98 |
| 6.1 | Sprachliche Praktiken in sozialen Räumen..... | 98 |
| 6.2 | Sprachreflexionen und -einstellungen..... | 131 |
| 6.3 | Zusammenfassung..... | 145 |
| 7 | Identitätskonstruktionen in Erzählungen..... | 149 |
| 7.1 | „Russen sind Schweine“: Ausgrenzung in der Schule..... | 150 |
| 7.2 | „als ich ich dann auf einmal auf russisch telefoniert habe“: Verheimlichung der Mehrsprachigkeit im Freundeskreis..... | 154 |
| 7.3 | „ihr redet wie Ausländer“: Verortung als nicht-authentische Russischsprecherinnen..... | 159 |
| 7.4 | „wir hatten russische Hochzeit“: Positionierungen durch Feste und Bräuche..... | 167 |
| 7.5 | Zusammenfassung..... | 174 |
| 8 | Personennamen als Ressource der Identitätskonstruktion..... | 177 |
| 8.1 | Bedeutungszuschreibungen durch Namenswechsel..... | 179 |
| 8.2 | Russische Namen als sichtbarer Identitätsmarker..... | 186 |
| 8.3 | Zusammenfassung..... | 191 |
| 9 | Schlussbemerkungen..... | 195 |
| | Literaturverzeichnis..... | 197 |
| | Anhang..... | 209 |
| | Anhang 1: Tabellarische Übersicht zu den Interviews..... | 209 |
| | Anhang 2: Übersicht über die wichtigsten Transkriptionskonventionen nach GAT 2..... | 210 |
| | Anhang 3: Interviewleitfaden..... | 213 |
| | Anhang 4: Einwilligungserklärung..... | 215 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Wohnblock | 56 |
| Abbildung 2: Vorderansicht eines Wohnblocks | 56 |
| Abbildung 3: Feldnotizen | 63 |
| Abbildung 4: ATLAS.ti-Screenshot | 76 |
| Abbildung 5: Vorderansicht des Kinder- und Jugendzentrums | 80 |
| Abbildung 6: Anliegerstraße | 80 |
| Abbildung 7: Grundriss des Kinder- und Jugendzentrums | 82 |
| Abbildung 8: Zimmer 1 | 83 |
| Abbildung 9: Zimmer 2, Spielkonsole | 84 |
| Abbildung 10: Zimmer 2, Computer | 85 |
| Abbildung 11: Zimmer 3 | 85 |
| Abbildung 12: Informationsflyer, deutschsprachige Seite | 93 |
| Abbildung 13: Informationsflyer, russischsprachige Seite | 95 |

Vorwort

Auch wenn nun am Ende dieses Dissertationsprojekts nur ein Name auf der Titelseite steht, so wäre es ohne die Hilfe zahlreicher Menschen nicht möglich gewesen, es zu verwirklichen.

Ganz besonders danke ich den Kindern und Jugendlichen, die ich während meiner Feldforschungsaufenthalte kennenlernen durfte. Ein herzlicher Dank gilt hier vor allem A., A., D., I., J., K., L. und S.! Сердечное вам спасибо за ваше доверие! Serdetschnoje vam spasibo za vasche doverije! Ebenso bedanke ich mich bei allen Mitarbeiterinnen für die tolle Zusammenarbeit und herzlichen Gespräche während meiner Forschungsaufenthalte. Danke, dass ich mich stets als Teil eures Teams gefühlt habe!

Meinen ‚Doktormüttern‘ gilt ein besonderer Dank für die Hilfe jeglicher Art während der letzten Jahre. Prof. Dr. Dessislava Stoeva-Holm, Assoc. Prof. Dr. Susanne Tienken und Prof. Dr. Leena Huss haben mich mit ihren klugen Gedanken, ihrer Diskussionsbereitschaft und ihrem Enthusiasmus stets unterstützt. Danke dafür, dass ihr immer an mich geglaubt habt und mir drei Felsen in der Brandung wart!

Prof. Dr. Kirk Sullivan danke ich herzlich für seine nützlichen Hinweise beim Schlusseminar und die sprachliche Korrektur des englischsprachigen Abstracts. Danke auch an Tara Al-Jaf und Yael Dilger für die Unterstützung bei der Erstellung der Transkriptionen. Prof. Dr. Nina Berend und Dr. Ralf Knöbl danke ich für die praktischen Hinweise zur linguistischen Feldforschung.

Mein Dank gilt auch allen Kolleginnen und Kollegen am Institut für moderne Sprachen der Universität Uppsala, an dem Mehrsprachigkeit täglich gelebt wird. Danke für alle Gespräche, Unterstützung und Ablenkung, die oft so wichtig waren. An dieser Stelle sei auch der regelmäßige Gedankenaustausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer schwedischer Universitäten zu nennen, der für mich stets bereichernd war.

Anna Maria Lundins stipendiefond und *Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala* haben durch ihre großzügige finanzielle Unterstützung die Feldforschungsaufenthalte und Konferenzreisen ermöglicht.

Mein herzlichster Dank gilt auch Dr. Nicolaus Janos Raag, ohne dessen Hilfe und ständige Aufmunterung das Promotionsstudium wesentlicher trister gewesen wäre. Vor allem in der stressigen Schlussphase war er mir eine unersetzliche Stütze.

Dank auch an Dr. Alexandra Petrulevich für alle wichtigen Hinweise und Unterstützung des Projekts. Henrike Bohlin danke ich für ihre Freundschaft und praktische Hilfe. Dr. Josefin Lindgren und Dr. Johanna Salomonsson sei herzlich für ihre stete Ermutigung und Unterstützung gedankt. Stort tack även till Dr. Vera Wilhelmsen, Dr. Moa Ekbohm, Dr. Jannie Teinler, Erika Berglind Söderqvist, Malin Löfström och Dr. Padideh Pakpour. Ert stöd betyder mycket för mig! Tack även till alla kollegor i 'Gula Villan' som stödde mig jämt. Tack för alla kramar och positiva tankar!

Jag tackar även mina vänner Linnea Kjeldgård, Sara Ödmark, Peter Li, Amanda Thomsen och Vaike Raag för allt pepp och stöd. Tack för att ni tror på mig! Einen lieben Dank auch an Jenny Mellberg und Marta Emanuele. Danke, dass ihr Teil meines Lebens seid!

Ohne die ständige Unterstützung meiner Familie wäre dieses Projekt nicht zu Ende geführt worden.

Tack till mina svärföräldrar Anette Boström och Ingemar Björkman för all hjälp och stöd.

Meiner Mama Helgard Ackermann danke ich für ihre unerschütterliche Liebe und Unterstützung. Danke, dass du mir stets Wurzeln und Flügel gegeben hast!

Nicht zuletzt will ich den drei wichtigsten Menschen in meinem Leben danken:

Min älskade Per, tack för att du finns! Tack för att du är forskningsassistent, personligt IT-stöd, privatfotograf och mentaltränare i en person. Tack för din kärlek och ditt stöd under alla dessa år! Utan dig hade den här avhandlingen inte blivit färdig. Jag älskar dig!

Mein geliebter Folke, meine geliebte Miriam: Jetzt ist Mamas Buch endlich fertig. Danke für eure Liebe und dass ihr mich stets erinnert, was das Wichtigste im Leben ist!

Uppsala, im September 2018

Constanze Ackermann-Boström

1 Einleitung

Der Begriff *Plattenbau* ist grundsätzlich mit Wohnsiedlungen verknüpft, die im Zuge von groß angelegten Wohnungsbauprogrammen ab den 1960er Jahren in großer Anzahl auf dem Gebiet der ehemaligen DDR gebaut wurden. Das Leben der Menschen in diesen Plattenbausiedlungen, ihre Erfahrungen und Hoffnungen, ihr Können und Wissen, worüber und wie sie sprechen, sind bisher sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend unbeachtet geblieben.

Diese Arbeit widmet sich jungen russlanddeutschen Erwachsenen, die die Anonymität in einer Plattenbausiedlung durchbrochen und in einem Kinder- und Jugendzentrum für jugendliche Migrantinnen und Migranten in einer Kleinstadt in Sachsen-Anhalt zueinander gefunden haben. Ihre *gelebte Mehrsprachigkeit* ist Thema dieser Arbeit verbunden mit einem gesellschaftspolitischen Anliegen, die Bedeutung des Kinder- und Jugendzentrums als Raum für Integration und für die Biographie junger, mehrsprachiger Menschen und für deren Alltag zu zeigen und zu würdigen.

Unter gelebter Mehrsprachigkeit verstehe ich ein Netz von verbalen und non-verbalen Praktiken, Einstellungen und Positionierungsaktivitäten, die zur Konstruktion von Identitäten beitragen. Gelebte Mehrsprachigkeit ist im Grunde genommen kein neuer Begriff, sondern wird besonders in der Romanistik und der Inklusionspädagogik verwendet (vgl. Arquint 2014; Cichon 2006; Schlaak 2015). In dieser Arbeit nutze ich das erklärt inkludierende Potential des Begriffes, werde ihn jedoch anhand konkreter analytischer Dimensionen des Raumes sowie des Narrativen theoretisch-methodisch erweitern.

Gelebte Mehrsprachigkeit beinhaltet immer auch räumliche Dimensionen. Somit folgt diese Arbeit dem Paradigma einer Soziolinguistik der Superdiversität, wie sie z.B. von Creese/Blackledge (2010) und Blommaert/Rampton (2011) vertreten wird.

Als soziolinguistische Arbeit bewegt sie sich an der Schnittstelle von verschiedensten Forschungsrichtungen, die sich mit Sprache und Sozialem beschäftigen. In dieser Arbeit wird von einem praxeologischen Ansatz ausgegangen. Sprachgebrauch ist an die Interaktion gebunden und folglich immer lokal und soziohistorisch verortet. Somit wird Sprache in dieser Arbeit nicht nur als Kommunikationsmittel verstanden, sondern es wird vielmehr die Position vertreten, dass Sprache soziales Handeln ist (Linell 1998).

Davies/Harré (1990: 46) konstatieren, dass auch Identität an interaktive Prozesse gebunden ist:

An individual emerges through the processes of social interaction, not as a relatively fixed end product but as one who is constituted and reconstituted through the various discursive practices in which they participate.

Identität wird nach diesem Ansatz somit sprachlich konstituiert und situativ hervorgebracht. In diesem Sinne ist Identität keine starre Eigenschaft, die in der Interaktion abgebildet wird, sondern sie wird durch die Interagierenden „jedes Mal aktualisierend bestätigt und/oder weiterentwickelt“ (Wiesner 2014: 28).

Sprachgebrauch wird in dieser Arbeit als diskursive und soziale Praxis verstanden, die kontextabhängig ist. In diesem Verständnis wird auch davon ausgegangen, dass Identität als sozial-interaktive Konstruktion sich sprachlich manifestiert und somit auch situativ erforscht werden muss (vgl. auch Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 48–51). Dafür eignen sich dialogisch konzipierte Forschungsansätze, die Sprachgebrauch sowohl als Kommunikation als auch als diskursive Praxis verstehen und die es ebenso ermöglichen, die Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen. Um gesellschaftliche Superdiversität (Vertovec 2007) untersuchen zu können, muss ein mehrfacher Zugang zu den Forschungsgegenständen gewählt werden. Hier bietet sich eine Verknüpfung verschiedenster methodischer und theoretischer Konzepte an, um die Verbindung von Sprachgebrauch und Identitätskonstruktionen der russlanddeutschen jungen Erwachsenen erfassen zu können (vgl. Creese/Blackledge 2010; Li 2011).

1.1 Bisherige Forschung zu Russisch als heritage language

Indem die russlanddeutschen Migrantinnen und Migranten die russische Sprache auch nach dem Umzug nach Deutschland, wenn auch begrenzt, weiterhin verwenden, kann sie als sogenannte *heritage language* (Bondi Johannessen/Salmons 2015; Montrul 2016; Page/Putnam 2015) weitergeführt werden.¹ Heritage languages sind normalerweise nicht die Sprache(n), die von der Mehrheitsbevölkerung in dem jeweiligen Land gesprochen werden.

¹ In der deutschsprachigen Forschungsliteratur wird häufig auch der Begriff „Herkunftssprache“ (Brehmer/Mehlhorn 2015; Meng/Protassova 2016) verwendet, der m.E. nicht optimal ist, da er semantisch nur auf die Herkunft der Eltern- bzw. Großelterngeneration fokussiert. Der Terminus *heritage language* mit seiner Doppeldeutigkeit (Erbe bzw. Vererbtes) spiegelt im Gegensatz sowohl den Ursprung einer Sprache, als auch die Sprachbewahrung in den Sprachgemeinschaften wider. Mögliche Termini im Deutschen wären daher ‚vererbte Sprache‘ oder ‚Erbsprache‘, die m.E. zu bevorzugen wären.

Vielmehr sind es die Sprecherinnen und Sprecher einer heritage language, die ihre Sprache(n) in eine neue Sprachlandschaft überführen (Montrul 2016), wie z.B. die russische Sprache der russischsprachigen Migrantinnen und Migranten aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion in Deutschland. Der Begriff heritage language umfasst laut Rothman (2009: 156) Sprachen, die vor allem innerhalb des Familienkreises gesprochen und somit auch innerhalb der Familien an die folgenden Generationen weitergeführt werden.

Russisch als heritage language gehört zum Sprachrepertoire der jungen russlanddeutschen Erwachsenen, worunter der Gebrauch aller „Sprachen, Varietäten, Codes und Register ebenso wie ein akkumuliertes Wissen über situationsadäquate Verwendung und gesellschaftliche Bewertungen von Sprache“ (Busch 2011: 51) zu verstehen ist.

So ist es nicht verwunderlich, dass man sich mit der Zuwanderung der russlanddeutschen Aussiedlerinnen und Aussiedler in vielen Forschungsgebieten mit dem Thema Russisch als heritage language in Deutschland auf die eine oder andere Weise auseinandersetzt. Vor allem im Bereich der Pädagogik und der Soziologie behandeln zahlreiche Forschungsarbeiten das Thema Integration der Russlanddeutschen in der Bundesrepublik Deutschland. Diese Untersuchungen beleuchten das Thema Integration vor allem aus einer wirtschaftlich-ökonomischen oder sozial-kulturellen Perspektive (vgl. z.B. Baumeister 1991; Dornseifer-Seitz 2006; Wierling 2004). Im Bereich der Sprachwissenschaft² waren es zunächst Forschungsarbeiten, die auf den Erwerb der deutschen Sprache der zugewanderten Russischsprachigen³ fokussierten (vgl. z.B. Bast 2003; Böttger 2008; Haberzettl 2005; Kallfell 2012; Kostyuk 2005). Ein Teil der Publikationen beschäftigte sich auch mit Fragen der Sprachdidaktik des Deutschen als Zweitsprache der russlanddeutschen Lernerinnen und Lerner (vgl. z.B. Glumpler 1992; Worbs 1995).

Innerhalb der deutschsprachigen Slawistik entstanden auch zahlreiche Forschungsarbeiten, die sich u.a. mit verschiedenen Aspekten des Spracher-

² Im Folgenden werden nur linguistische Forschungsarbeiten präsentiert, die sich mit Russisch als heritage language in Deutschland beschäftigen. Daneben existiert ebenso ein großes Forschungsfeld innerhalb der dialektologischen Forschung, in dem die deutsche Sprache in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion untersucht wird. Dazu zählt z.B. auch die Sprachinselforschung, die als Schnittstelle zwischen klassischer Dialektologie und soziolinguistischen Ansätzen definiert werden kann. Die Sprachinselforschung zum Russlanddeutschen beschäftigt sich nicht nur mit dialektologischen Aspekten, sondern auch mit Sprachkontaktphänomenen, die in Sprachinseln vorkommen (vgl. z.B. Andersen 2016; Berend 2006, 2011). In diesem Zusammenhang sei auch der von Berend (1997) herausgegebene „Wolgadeutsche Sprachatlas (WDSA)“ zu nennen.

³ Zu den Russischsprechenden in Deutschland zählt man sowohl die russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen und -aussiedler und ihre Familienangehörigen, die jüdischen Kontingentflüchtlinge als auch weitere russischsprachige Migrantinnen und Migranten, die z.B. auf Grund des Studiums, der Arbeit oder Heirat usw. sich dauerhaft in der Bundesrepublik Deutschland aufhalten. Isurin/Riehl (2017) liefern einen guten Überblick über die verschiedenen russischsprachigen Gruppen.

werbs des Russischen von Kindern aus bilingualen Familien in Deutschland beschäftigen (vgl. z.B. Anstatt 2009, 2011; Anstatt/Dieser 2007; Gagarina 2008). Brehmer/Mehlhorn (2015) analysieren Spracheinstellungen und sprachliche Kompetenzen sowie mögliche Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Bereichen von zwei russischsprachigen Familien.

Ebenso existieren kontaktlinguistische Forschungsstudien, die Sprachkontaktphänomene des Sprachenpaares Russisch-Deutsch auf verschiedenen sprachlichen Ebenen untersuchen (vgl. z.B. Anstatt 2008; Goldbach 2005; Rethage 2012).

Soziolinguistische Studien fokussieren vor allem auf Fragen der Identitätskonstruktion der Russlanddeutschen und welche Rolle den Sprachen zugeschrieben wird (vgl. z.B. Meng/Protassova 2002, 2003; Ries 2013; Roll 2003; Schnar 2010), aber auch auf Sprachgebrauch und Spracherhalt nach dem Umzug nach Deutschland (vgl. z.B. Achterberg 2005; Naumova 1999; Wiarda 2000).

Die bis heute bedeutendsten soziolinguistischen Untersuchungen zur sprachlichen Situation der Russlanddeutschen in Deutschland wurden im Rahmen des am Institut für Deutsche Sprache angesiedelten Projekts „Sprachliche Integration von Aussiedlern“ durchgeführt.

In der 1998 veröffentlichten Publikation „Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistische-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen“ beschreibt Berend ausführlich die sprachliche Situation der Russlanddeutschen in ihrem Heimatland, das Einwirken des Russischen auf den russlanddeutschen Dialekt der Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie die sprachlichen Veränderungen im Sprachgebrauch der deutschen Hochsprache. Berend (1998) konstatiert dabei, dass sich das Varietätenregister der Russlanddeutschen seit dem Umzug nach Deutschland durch die hochdeutsche Standardsprache erweitert hat. Darüber hinaus stellt sie fest, dass die Sprachwahl der von ihr befragten Personen sowohl von der kommunikativen Situation als auch dem Kommunikationspartner abhängt. Die russische Sprache ist weiterhin dominant, allerdings vermeiden die Russlanddeutschen die russische Sprache aus Angst vor sozialer Diskriminierung in Deutschland. Vor allem in Kommunikationssituationen mit Nicht-Russlanddeutschen kommt es zur Verdrängung sowohl der russischen Sprache als auch des russlanddeutschen Dialekts.

Die zweite wichtige Forschungsarbeit des oben genannten Forschungsprojekts (Meng 2001) legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung der deutsch-russischen Zweisprachigkeit von russlanddeutschen Familien. Die Untersuchung beruht auf einer mehrjährigen Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Verhältnisse russlanddeutscher Großfamilien. Meng (2001) zeigt in ihrer Studie anhand von Sprachbiographien, wie sich die familiären Konversationen und die Rolle der verschiedenen Varietäten innerhalb der Familie verändern. Dabei vergleicht sie auch die Sprachlernprozesse der Kinder mit denen der Eltern- und Großelterngeneration. Ziel

der Untersuchung ist die Deskription einer generationsdifferierenden Sprachentwicklung, die Meng (2001) in einen historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang setzt.

1.2 Fragestellungen und Ziele

Wie in Abschnitt 1.1 deutlich wird, ist das Forschungsfeld zu Russisch als heritage language in Deutschland breit gefächert. Meines Erachtens fehlen jedoch Untersuchungen, die einen ethnographisch-linguistischen Ansatz verfolgen. Ebenso lassen sich kaum Arbeiten finden, die die sprachliche Situation von Russlanddeutschen in den neuen Bundesländern untersuchen,⁴ die auf Grund ihrer historischen Entwicklung und soziopolitischen Lage wissenschaftlich noch nicht erschlossene Untersuchungsorte darstellen.

Mit der vorliegenden Arbeit soll deshalb ein Beitrag im Sinne einer Soziolinguistik der Superdiversität (vgl. z.B. Blommaert 2010; Coupland 2003; Heller 2007; Johnstone 2016) geleistet werden, um die kommunikativen Praktiken und Spracheinstellungen von russlanddeutschen Migrantinnen und Migranten in Gebieten zu untersuchen, die bisher von der soziolinguistischen Forschung größtenteils unberücksichtigt geblieben sind.

Vor dem Hintergrund verschiedener Raumkonzepte – verbunden mit ethnographischer Feldforschung und narrativen Interviews – werden verbale und non-verbale Praktiken von russlanddeutschen jungen Erwachsenen an einem Kinder- und Jugendzentrum in einer Plattenbausiedlung einer ostdeutschen Kleinstadt untersucht. Wichtige Fragestellungen sind hier vor allem: Welchen Wert weisen die russlanddeutschen jungen Erwachsenen ihrer heritage language zu? Mit welchen Einstellungen und Vorstellungen begegnen die russlanddeutschen jungen Erwachsenen ihrer heritage language, aber auch anderen Sprachen in ihrem Lebensumfeld? Wie positionieren sie sich gegenüber diesen Sprachen und welche Bedeutung haben die verbalen und non-verbalen Praktiken für die Konstruktion von Identitäten?

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut. Nach einem einleitenden Kapitel 1 wird in Kapitel 2 der theoretische Rahmen im Bereich Sprache und Raum, Praktiken sowie Sprache und Vergemeinschaftung präsentiert. Danach erfolgt die Darstellung des methodischen Rahmens in Kapitel 3, in dem die Forschungsmethoden diskutiert werden. In Kapitel 4 werden die Datenerhebung sowie die angewandten Analysemethoden vorgestellt. In Kapitel 5, 6, 7 und 8 folgen schließlich konkrete Analysen des erhobenen Materials. Im abschließenden Kapitel 9 erfolgt eine kurze Zusammenfassung der zentralen empirischen Befunde sowie eine Evaluierung des theoretischen und methodischen Ansatzes.

⁴ Ausnahmen bilden hier nur Naumova (1999) und Brehmer/Mehlhorn (2015), die Untersuchungen in Thüringen bzw. Leipzig durchführten.

2 Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel wird der theoretische Rahmen, der dieser Arbeit zu Grunde liegt, präsentiert und diskutiert. In 2.1 werden zunächst verschiedene Raumkonzepte vorgestellt und auf den Begriff der transnationalen Räume eingegangen. Abschnitt 2.2 beschäftigt sich mit dem Identitätsbegriff und dem Konzept der Positionierung. Anschließend soll der Begriff *Community of Practice* in Abschnitt 2.3 geklärt werden. Das Theoriekapitel schließt mit einer Diskussion des Begriffes *Affinity space* in Abschnitt 2.4 ab.

2.1 Sprache, Raum und Migration

Sprachräume sind bereits seit Beginn der modernen Sprachwissenschaft Objekte von wissenschaftlichem Interesse. Schon die ersten sprachgeographischen Untersuchungen beschäftigten sich mit der Beziehung zwischen Sprache und Raum. Dabei wurde der Raum immer als eine absolute Größe angesehen, die in exakten Parametern vermessen und somit definiert werden kann. Ein Sprachraum wurde dementsprechend als Verortung von sprachlichen Varietäten angesehen. Die ersten areallinguistischen und dialektologischen Untersuchungen beruhten auf dieser Definition des Raumbegriffs. Sie betrachteten Sprachraum immer als eine physische Größe. Aber auch in der Soziolinguistik ging man zunächst von konstanten und in sich homogenen Sprachgefügen innerhalb einzelner Nationalstaaten aus. So konzentrierte man sich sowohl auf die horizontale, diatopische Verteilung als auch auf die vertikal, diastratische Verbreitung nach Geschlecht, sozialer Schicht oder Altersgruppen, wie Busch (2013: 129) bemerkt.⁵

Ausgangspunkt der hier vorgestellten theoretischen Rahmung des Raumbegriffs ist der sogenannte *spatial turn* in den 1970er Jahren, infolge dessen die Kategorie Raum nicht mehr als absolute, sondern als relative Größe angesehen wurde. Vielmehr richtet sich der Fokus nun auf kommunikative und diskursive Konzeptualisierungen des Raumes (vgl. u.a. Harvey 2006; Löw 2001). Jaworski/Thurlow (2010: 6-7) konstatieren: „[T]he focus of scholarly interest is nowadays often less on space *per se* as it is on *spatialization*, the

⁵ Man denke hierbei nur an die ersten areallinguistischen Untersuchungen zur Erstellung von Sprachatlanten oder die ersten soziolinguistischen Untersuchungen, die sich oft mit sprachlichen Erscheinungen in Städten (vgl. v.a. Labov 1966) oder Stadtteilen beschäftigten.

different processes by which space comes to be represented, organized and experienced. [Hervorhebung im Original]“ Der Begriff Raum wird dabei als soziales Konstrukt betrachtet, das durch menschliche Interaktion geschaffen wird. Dies hat auch zur Folge, dass auch das Konzept des Sprachraums nicht mehr als konstante und in sich homogene Größe angesehen werden kann. Vielmehr handelt es sich bei Sprach- und Sprechergemeinschaften bzw. Sprachräumen um komplexe Gebilde, die von sprachlicher Heterogenität gekennzeichnet sind.⁶ Unter Spatialisierung ist also hier ein Prozess der sowohl räumlichen als auch sozialen Praktiken zu verstehen, die miteinander interagieren und so komplexe Bedeutungskonstrukte⁷ konstruieren (vgl. Jaworski/Thurlow 2010: 8).

2.1.1 Raum als soziales Konstrukt

Bereits oben wurde angedeutet, dass der Begriff Raum seit dem spatial turn nicht länger als konstante und in sich homogene Größe angesehen werden kann. Vielmehr wird Raum in der hier vorliegenden Arbeit als soziales Konstrukt verstanden, d.h. Räume können als soziale Phänomene definiert werden, die somit von gesellschaftlichen Veränderungen abhängig sind (vgl. hierzu auch Löw 2001). Unsere Gesellschaften sind im höchsten Grad von räumlichen Bewegungen beeinflusst. Gerade im Zuge der Migration wird die Bedeutung von Räumen besonders deutlich. So konstatiert Blommaert (2010: 6):

Movement of people across space is therefore never a move across empty spaces. The spaces are always someone's space, and they are filled with norms, expectations, conceptions of what counts as proper and normal (indexical) language use and what does not count as such.

Da in dieser Arbeit verbale und non-verbale Praktiken von russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen und -aussiedlern mit Migrationshintergrund untersucht werden sollen, bietet es sich an zunächst Raumtheorien zu diskutieren. Theoretische Ausgangsbasis bilden hierbei die Raumkonzepte von Henri Lefebvre, Michel de Certeau und Jurij Lotman, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Henri Lefebvre (2006) geht von einem dreigeteilten Verständnis der Kategorie Raum aus. Raum definiert Lefebvre (2006: 330) zunächst als soziales Produkt, das durch soziale Praktiken konstituiert wird und folglich als ein wahrgenommener, konzipierter und gelebter Raum verstanden wird.

⁶ Vertovec (2007) fasst dies unter dem Begriff „superdiversity“ zusammen.

⁷ Scollon/Wong Scollon (2003) bezeichnen dies als „semiotic aggregates“.

Dabei geht Lefebvre von zwei grundlegenden Annahmen aus. Zum einen muss der physische Raum als eine Art Basis des diskursiven Raumes angesehen werden. Er ist „der Ursprung [*l'origine*], das Ursprüngliche [*l'originel*] des sozialen Prozesses, vielleicht Grundlage jeder ‚Ursprünglichkeit‘ [*l'originalité*]“ (Lefebvre 2006: 330).⁸ Raum als physische Größe existiert also weiter, sie rückt jedoch in den Hintergrund der Betrachtung. Zum anderen impliziert Lefebvre (2006: 331–332) weiter, dass jede Gesellschaft ihre eigenen, spezifischen Räume konzipiert und produziert, die unter anderem für die Kontinuität einer Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen. Raum ist somit im Verständnis Lefebvres (2006) an seine bestimmte Zeit, seine Schaffung und seine Form an eine jeweilige Gesellschaft gebunden. Dies erschwert laut Lefebvre (2006: 331) auch die Untersuchung von sozialen Räumen, da Räume immer komplexe Konstruktionen sind und zahlreiche Überschneidungen von verschiedenen Repräsentationen⁹ beinhalten können, die oft in Formen von Symbolen wie Denkmälern, Gebäuden oder Kunstwerken repräsentiert sind, die den Raum auf diese Weise „in einem Zustand der Koexistenz und des Zusammenhalts“ (Lefebvre 2006: 332) halten. Aus diesen Vorüberlegungen leitet Lefebvre sein triadisches Verständnis des Raumbegriffs ab.

Die räumliche Praxis [*pratique spatiale*] ist laut Lefebvre (2006: 333–335) der wahrgenommene Ort [*espace perçu*] und beinhaltet „die Produktion und Reproduktion, spezielle Orte und Gesamträume, die jeder sozialen Formation eigen sind“ (Lefebvre 2006: 333). Sie sichert die Kontinuität einer gesellschaftlichen Gruppe und sorgt auch für einen relativen sozialen Zusammenhalt. Dies bedeutet gleichzeitig für die Mitglieder einer sozialen Gruppe, dass sie über gewisse Kompetenz und Performanz (Lefebvre 2006: 333) verfügen müssen, um Teil dieses wahrgenommenen Raumes zu sein. Dies können z.B. Sprachkenntnisse, soziale Verhaltensweisen oder kulturelle Codes sein, die man kennen muss, um als Mitglied einer sozialen Gemeinschaft erkannt und akzeptiert zu werden. Die Raumpraktiken sind also ein „Gefüge von mehr oder weniger habitualisierten, typisierten, institutionalisierten oder ritualisierten sprachliche Praktiken“ (Busch 2013: 137), die einen sozialen Raum als solchen konstituieren.

Als zweite Kategorie nennt Lefebvre (2006: 333) die Raumrepräsentationen [*représentations de l'espace*], die Konzepte über den Begriff Raum beinhalten. Dies können z.B. politische Verhältnisse, aber auch wissenschaftliche Erkenntnisse, Ideologien, Traditionen usw. sein. Raumrepräsentationen sind

⁸ In den direkten Zitaten erscheinen die französischen Begriffe kursiviert in eckiger Klammer. Dies ist aus der Übersetzung (Lefebvre 2006) übernommen.

⁹ Für Lefebvre (2006: 331) enthält jeder soziale Raum soziale Reproduktionsverhältnisse [*rapports sociaux de reproduction*] und Produktionsverhältnisse [*rappports de production*], die miteinander verwoben sind. Unter Reproduktion versteht Lefebvre (2006: 331) „die bio-physiologischen Beziehungen zwischen den Geschlechtern, den Altersstufen sowie die jeweilige Organisation der Familie“. Die Produktionsverhältnisse hingegen umfassen „die Aufteilung und Organisation der Arbeit, also die hierarchisierten sozialen Funktionen“.

konzipierte Räume [*espace conçu*], d.h. ideologische Konzepte und wissenschaftliche Vorstellungen, die als vorherrschende Diskurse das Verhältnis zwischen Sprache und Raum steuern. Für Lefebvre (2006: 339) sind „Raumrepräsentationen [...] von einem stets relativen und sich verändernden Wissen (einer Mischung aus Erkenntnis und Ideologie) durchdrungen. Sie sind also objektiv und dennoch korrigierbar [Hervorhebung im Original]“, da sie an eine gewisse historische Zeit oder politische Ideologie gebunden sind. Die Raumrepräsentationen sind abstrakt und „Teil der sozialen und politischen Praxis“ (Lefebvre 2006: 339) und somit ständigen Veränderungen unterworfen. Hierzu können z.B. Gesetzgebungen und Normvorstellungen, Ordnungsregeln, Erlasse, aber auch gewisse politische Haltungen und Diskurse gerechnet werden, die in einer Gesellschaft existieren (Busch 2013: 137–138).

Die dritte Kategorie sind laut Lefebvre (2006: 333) die Repräsentationsräume [*espaces de représentation*], die als gelebte oder erlebte Räume [*espace vécu*] definiert werden können. Sie weisen laut Lefebvre (2006: 333) „komplexe Symbolisierungen auf, sind mit der verborgenen und unterirdischen Seite des sozialen Lebens, aber auch mit der Kunst verbunden“. Es handelt sich also um belebte Räume, die durch Bilder und Symbole innerhalb einer Gesellschaft vermittelt werden. Für Lefebvre (2006: 339) sind die Repräsentationsräume „nie zur Kohärenz und auch nicht zum Zusammenhalt verpflichtet. Sie sind vom Imaginären und vom Symbolismus durchdrungen“. Sie sind laut Lefebvre (2006: 340) Resultat einer individuellen oder gesellschaftlichen Geschichte und somit an eine Zeit bzw. einen soziohistorischen Kontext gebunden:

Der Repräsentationsraum wird erlebt, gesprochen; er besitzt einen Kern oder ein affektives Zentrum [...]. So kann er auf verschiedene Weise charakterisiert werden: als gerichtet, situiert, relational, weil er wesentlich qualitativ, im Fluss und dynamisch ist.

Der gelebte Raum ist gleichzeitig, so Lefebvre (2006: 336),

der beherrscht, also erlittene Raum, den die Einbildungskraft zu verändern und sich anzueignen sucht. Er legt sich über den physischen Raum und benutzt seine Objekte symbolisch – in der Form, dass diese Repräsentationsräume offensichtlich [...] zu mehr oder weniger kohärenten nonverbalen Symbol- und Zeichensystemen tendieren.

Hier geht es also um die subjektive Interpretation, d.h. um die Art und Weise, wie ein Mensch einen Raum deutet und sich zu ihm in Beziehung setzt. Unter Repräsentationsräumen versteht Lefebvre folglich die individuelle Erfahrung und Interpretation mit denen ein Subjekt einen Raum versteht, erlebt und gleichzeitig gestaltet. Somit sind Räume im Sinne Lefebvres individuell sowie dynamisch und veränderlich.

Es wird hier deutlich, dass ein Raum im Verständnis von Lefebvre ein sich ständig im Wandel befindendes soziales Konstrukt ist, das durch soziale Praktiken konzipiert und konstituiert wird. Der Mensch existiert dementsprechend nicht einfach in einem Raum, sondern er konstituiert ihn gleichzeitig durch sein eigenes soziales Handeln. Erst das Subjekt, als Mitglied einer sozialen Gruppe, so Lefebvre (2006: 337), verbindet die oben beschriebenen Raumdimensionen durch sein soziales Handeln zu einer Dreiheit. Überträgt man diese Überlegungen auf die Beziehung zwischen Sprache und Raum, so lässt sich konstatieren, dass sprachliche Äußerungen auch im Raum verortet sein müssen.

Auch die Definition des Raums als soziales, belebtes und vernetztes Konstrukt von Michel de Certeau bewegt sich nah an dem Raumkonzept von Henri Lefebvre. De Certeau (2006) argumentiert, dass Räume immer durch menschliche Handlungen produziert werden. Dies erläutert er am Beispiel des Gehens, das als tägliche Praktik einen städtischen Raum erschafft. Dabei differenziert de Certeau (2006: 345) zwischen Raum [*espace*] und Ort [*lieu*]. Unter Orten versteht de Certeau (2006: 345) „die Ordnung (egal, welcher Art), nach der Elemente in Koexistenzbeziehungen aufgeteilt werden. [...] Ein Ort ist also eine momentane Konstellation von festen Punkten. Er enthält einen Hinweis auf eine mögliche Stabilität“. Der Raum dagegen ist laut de Certeau (2006: 345) „ein Geflecht von beweglichen Elementen. Er ist gewissermaßen von der Gesamtheit der Bewegungen erfüllt, die sich in ihm entfalten“. Der Raum ist in Relation zum Ort, so de Certeau (2006: 345), „ein Wort, das ausgesprochen wird, das heißt, von der Ambiguität einer Realisierung ergriffen und in einen Ausdruck verwandelt wird, der sich auf viele verschiedene Konventionen bezieht“. Räume sind somit performativ konnotiert und veränderlich, sie ergeben sich erst aus den gegebenen Kontexten. Sie sind im Gegensatz zu den Orten „weder eine Eindeutigkeit noch die Stabilität von etwas ‚Eigenem‘“ (de Certeau 2006: 345). Für de Certeau (2006: 345) ist der Raum „ein Ort, mit dem man etwas macht“. Im französischen Originaltext wird der Zusammenhang zwischen Raumkonzeption und Praktiken noch deutlicher, dort heißt es: „l’espace est un lieu pratiqué“ (de Certeau 1990: 173).

In de Certeaus Verständnis sind Orte also statisch konzipiert, während Räume durch Bewegungen erzeugt werden und somit veränderlich sind. Räume und Bewegungen sind folglich eng miteinander verbunden. Räume werden im Verständnis von de Certeau erst durch dynamische Prozesse entfaltet. Dies impliziert auch die Definition von Räumen als belebte und dynamische Entitäten. Sie sind nicht mehr als territoriale oder physische Einheiten definierbar, sondern es handelt sich bei Räumen um diskursive Konstruktionen, die nur durch den Menschen erfahrbar werden. Räume sind, wie oben beschrieben, keine statischen Entitäten, sondern sind einer ständigen Rekontextualisierung unterworfen. Sie entstehen laut de Certeau erst durch Alltagspraktiken, d.h. durch menschliche Erfahrung des Raumes. Dies geschieht

laut de Certeau (2006: 346) vor allem durch Erzählungen, „die unaufhörlich Orte in Räume und Räume in Orte verwandeln“. Somit werden Räume narrativiert, d.h. der Raum wird mit Hilfe von sprachlichen Praktiken konstruiert und dadurch nicht nur sprachlich beschrieben, sondern erst durch das Erzählen erschlossen. Dies bedeutet auch, dass Räume in einem solchen Raumverständnis nicht mehr an physische Örtlichkeiten gebunden sind, sondern sie können ebenso in Erinnerungen, Bildern oder auch in virtuellen Räumen durch soziales Handeln geschaffen werden.

Besonders gut lässt sich dies am Beispiel des Internets verdeutlichen, wie Noack/Oppermann (2010: 275) konstatieren:

Die Entwicklung des Internets trägt mit dazu bei, Raum nicht mehr länger als gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen und damit von Räumen auszugehen, die es nicht immer schon gibt, sondern die erst durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht werden.

Das Internet als virtueller Raum wird erst durch das soziale Handeln der Internetnutzerinnen und -nutzer als Raum konstruiert und auf diese Weise mit Bedeutungen gefüllt. Zwar existieren z.B. soziale Medien als (vor)programmierte Webseiten. Sie werden jedoch erst durch die Nutzergemeinschaft mit Inhalten gefüllt und somit als soziale (virtuelle) Räume konstruiert.

Hier lässt sich auch an de Certeaus Theorien zu den Alltagspraktiken anknüpfen. So werden die Alltagspraktiken als „Aneignungspraktiken“ (de Certeau 1988: 19) charakterisiert, d.h. durch soziale Praktiken werden Gegenstände oder Produkte umfunktioniert und sich auf diese Art und Weise zu eigen gemacht. De Certeau (1988: 16) bezeichnet diese Praktiken als „Netz einer Antidisziplin“, die er als Taktiken definiert. Darunter versteht de Certeau (1988: 89) ein „Handeln aus Berechnung, das durch das Fehlen von etwas Eigenem bestimmt ist. [...] Die Taktik hat nur den Ort des Anderen“. Dabei bilden die Taktiken den Gegenpol zu den Strategien. De Certeau (1988: 23) definiert die Strategie als „Berechnung von Kräfteverhältnissen [...]. Sie setzt einen Ort voraus, der als etwas Eigenes umschrieben werden kann, und der somit als Basis für die Organisation seiner Beziehung zu einer bestimmten Außenwelt [...] dienen kann“. Die Voraussetzung einer Strategie ist also ein Machtbereich, der von der Umgebung abgegrenzt wird. Die Taktik hingegen verfügt über keine eigene Macht per se, sondern kann nur in fremde Orte eindringen. Dabei muss sie laut de Certeau (1988: 89) „mit dem Terrain fertig werden, das ihr so vorgegeben wird, wie es das Gesetz einer fremden Gewalt organisiert. [...] Sie wildert darin und sorgt für Überraschungen“. Durch soziales Handeln können Orte erlebt und gestaltet werden und somit zu Räumen umfunktioniert werden. Diese sind jedoch immer dynamisch und veränder-

lich. Durch eine solche Differenzierung wird auch deutlich, dass es hauptsächlich die Taktiken sind, die de Certeau als Alltagspraktiken bezeichnet und die sich auch in seiner Differenzierung von Ort und Raum widerspiegeln.

Im Folgenden soll auf Jurij Lotmans Theorie des semiotisierten Raumes, in welchem kommunikative Prozesse stattfinden, eingegangen werden. Er nennt ihn Semiosphäre (Lotman 2010: 163). Die Semiosphäre ist dabei laut Lotman (2010: 163–164) „nicht die Summe aus einzelnen Sprachen [...], sondern gewissermaßen die Bedingung dafür, dass diese Sprachen überhaupt existieren und funktionieren“. Sprachraum und Sprachen stehen somit in einem reziproken Verhältnis.

Sprachräume sind in Lotmans Verständnis heterogene Entitäten, d.h. in ihnen existieren verschiedene sprachliche Varianten. Sie weisen darüber hinaus in ihrer Struktur auch eine gewisse Asymmetrie auf. Lotman (2010: 169–170) versteht darunter, dass es zu Überlappungen und Durchkreuzungen von verschiedenen sprachlichen Varianten kommen kann. Diese Asymmetrie zeigt sich auch im inneren Aufbau der Semiosphäre. So besteht die Semiosphäre nach Lotman (2010: 169) aus einem Zentrum und einer Peripherie. „Das Zentrum der Semiosphäre bilden die am weitesten und strukturell am stärksten organisierten Sprachen.“ (Lotman 2010: 169) Die Semiosphäre lässt sich also als eine Art Sprachraum verstehen, in dessen Zentrum eine gewisse normierende sprachliche Variante etabliert ist, die mit anderen sprachlichen Varianten in Konflikt geraten kann. Lotman (2010: 171) stellt fest, dass dieses Spannungsverhältnis vor allem in der Peripherie am deutlichsten ausgeprägt ist. In der Peripherie der Semiosphäre wird also die Heterogenität des sprachlichen Raumes am deutlichsten.

Geht man also davon aus, dass Sprachräume durch soziale Praktiken und sprachliche Handlungen konstruierte Räume sind, stellt man fest, dass Räume auf der einen Seite zwar heterogen und asymmetrisch sind, auf der anderen Seite jedoch auch eine Art Homogenität und Einheitlichkeit aufweisen. Sprach- und Kulturräume konstituieren sich nämlich erst durch Grenzziehungen, die die Welt in einen inneren und einen äußeren Raum aufteilen.

Grenzen und Grenzziehungen stehen im Lotmanschen Verständnis (2010: 174) „am Beginn jeder Kultur“ und bilden somit den Ausgangspunkt jeder Einteilung von sprachlichen Räumen. Der innere Raum steht dafür für das Eigene, das Vertraute. Der äußere Raum stellt dabei das Unbekannte, das Fremde dar (Lotman 2010: 174). Vor allem die Grenzgebiete sind für Lotman (2010: 178) Orte der Spannungen und Konflikte, da sie einer gewissen Dynamik unterliegen. Die im Zentrum vorherrschenden Normen werden zu den Grenzen hin immer schwächer und dominieren somit nicht mehr. Diese Abschwächung bildet auch die Grundlage für Grenzüberschreitungen und die Entwicklung von neuen Diskursen. Lotman (2010: 182) versteht die Grenze als ambivalente Einheit und bezeichnet sie als filternde Membran, die zwei benachbarte Räume miteinander verbindet. So wird die Grenze für Lotman

(2010: 190) auch zum Ort des permanenten Dialogs, an dem Grenzüberschreitungen möglich sind.

In den hier vorgestellten Raumkonzeptionen wird deutlich, dass Räume stets einem konstanten Wandel unterworfen sind und dass sie durch verschiedenste Praktiken sozialer, sprachlicher oder diskursiver Art geschaffen werden können. Räume sind somit eng mit sozialer Praxis verknüpft und können somit nicht mehr als gegebene lokale Größen verstanden werden. So lässt sich auch schlussfolgern, dass sprachliche und räumliche Praktiken nicht voneinander zu trennen sind, da Räume durch sprachliche Praktiken geschaffen werden (Busch 2013: 140).

Eine solche Konzeptualisierung des Raumbegriffs findet sich auch in der Migrationsforschung wieder, in der der klassische territoriale Raumbegriff traditionell dominiert hat und oft „mit einem nationalstaatlich markierten Raumbegriff, mit einer Sicht von Raum und Örtlichkeit als statischem ‚Behälter‘ kultureller Traditionen [...]“ (Bachmann-Medick 2006: 296) gleichgesetzt wurde. Im Zuge einer steigenden Globalisierung und einer verstärkten Internationalisierung von Gesellschaften durch Migrationsbewegung bedarf es auch hier eines neuen Raumkonzeptes, um die Superdiversität (Vertovec 2007) innerhalb einer Gesellschaft erfassen zu können. Hierbei bietet sich das Konzept des transnationalen Raumes an, das im folgenden Abschnitt erläutert werden soll.

2.1.2 Transnationale Räume

Der Begriff des Transnationalismus hat sich seit den 1990er Jahren in der Migrationsforschung etabliert (Faist 2006). Darunter verstehen Basch/Schiller/Blanc-Szanton (1994: 7)

the processes by which immigrants forge and sustain multi-stranded social relations that link together their societies of origin and settlement. We call these processes transnationalism to emphasize that many immigrants today build social fields that cross geographic, cultural and political borders.

Ein wichtiges Merkmal für eine transnationale Perspektive sind für Basch/Schiller/Blanc-Szanton (1994) die vielfältigen Beziehungen, die Migrantinnen und Migranten grenzüberschreitend durch soziales Handeln zwischen ihren Herkunfts- und ihren Aufnahmeländern bilden (vgl. hierzu auch Faist/Fausser/Reisenauer 2013). Diese transnationalen Beziehungen können unterschiedlicher Art sein und verschiedenste Lebensbereiche umfassen. So bemerken Faist/Fausser/Reisenauer (2013: 16):

Transnationality connotes the social practices of agents – individuals, groups, communities, and organizations – across the borders of nation-states. The term

denotes a spectrum of cross-border ties in various spheres of social life – familial, socio-cultural, economic and political – ranging from travel, through sending financial remittances, to exchanging ideas.

Transnationalität ist laut Faist/Fauser/Reisenauer (2013: 13) ein dynamischer Prozess, der von Migrantinnen und Migranten aktiv durch ihr soziales Handeln gesteuert wird, jedoch stark variieren kann. Transnationale soziale Praktiken lassen sich als eine Art grenzüberschreitende Kreisläufe verstehen, die verschiedenste Bereiche des menschlichen Lebens berühren. Dabei kann zwischen sozialen und symbolischen Bindungen unterschieden werden. Unter sozialen Bindungen versteht Faist (2006: 12) „eine kontinuierliche Serie interpersonaler Transaktionen [...], denen die Beteiligten gemeinsame Interessen, Verpflichtungen, Erwartungen und Normen zuschreiben“. Symbolische Bindungen hingegen sind laut Faist (2006: 12) „kontinuierliche Transaktionen, die direkt oder indirekt stattfinden können und an welche die Beteiligten gemeinsame Bedeutungszuschreibungen, Erinnerungen und Zukunftserwartungen knüpfen“. Diese können, so Faist (2006: 12) weiter, „über unmittelbare Beziehungen zwischen Personen hinausgehen, indem sie sich allgemeiner an Mitglieder desselben Glaubens, derselben Sprache, Ethnizität oder gar Nationalität richten“. Dabei kann es sich folglich um familiäre Kontakte mit der Verwandtschaft oder Freunde im Heimatland handeln, zu denen man Kontakt über verschiedenste Telekommunikationsmedien hält, sie finanziell unterstützt und/oder regelmäßig besucht. Unter transnationalen sozialen Praktiken lassen sich aber auch Religionsgemeinschaften verstehen, die über einen gemeinsamen Glauben miteinander in Beziehung stehen. In den oben beschriebenen sozialen und symbolischen Bindungen sind verschiedenste Ressourcen individueller und kollektiver Art eingebunden, über die Migrantinnen und Migranten verfügen (Faist 2006). Dazu zählen laut Faist (2006) sowohl ökonomisches Kapital (z.B. Grundbesitz, Ersparnisse), als auch kulturelles Kapital (z.B. Schulzeugnisse, Sprachkenntnisse) und soziales Kapital (z.B. familiäre Netzwerke) sowie symbolisches Kapital (z.B. kollektive Erinnerungen, Gemeinschaftsgefühl).¹⁰ Vor allem die sozialen und symbolischen Ressourcen ermöglichen es einer Person, sich in Netzwerken und Gemeinschaften zu engagieren und gemeinsame Interessen zu verfolgen (Faist 2006; vgl. hierzu auch Bourdieu 1983).

Durch diese dynamischen Bindungen entstehen transnationale soziale Räume, die wie folgt definiert werden können:

By transnational spaces we mean relatively stable, lasting and dense sets of ties reaching beyond and across the borders of sovereign states. They consist of combinations of ties and their contents, positions in networks and organiza-

¹⁰ Faist übernimmt hier die Terminologie der verschiedenen Kapitalformen von Bourdieu (1983) bzw. Bourdieu (1993).

tions, and networks of organizations that can be found in at least two geographically and internationally distinct places. (Faist/Faust/Reisenauer 2013: 54; vgl. auch Faist 2000: 195–198)

Dabei kann zwischen verschiedenen transnationalen sozialen Räumen differenziert werden, die auf Grund von transnationalen Beziehungen und Praktiken als soziale Konstruktionen entstehen. Faist (2000: 202–210) führt dabei drei Idealtypen der transnationalen sozialen Räume an. Darunter versteht er erstens transnationale Kleingruppen („transnational kinship groups“), zu denen er z.B. transnationale Familien zählt, bei denen ein oder mehrere Familienmitglieder im Ausland arbeiten, um ihre Familien im Heimatland zu unterstützen. Zweitens zählen ebenso transnationale Kreisläufe („transnational circuits“), wie multinationale Unternehmen oder Handelsnetzwerke, dazu. Als drittes werden ebenso transnationale Gemeinschaften („transnational communities“) unterschieden, unter denen man Kulturvereine, Religionsgemeinschaften, aber auch Diasporagruppen ausmachen kann.

2.2 Identität und Positionierung

Lange Zeit galten Faktoren wie soziale, ethnische und kulturelle Zugehörigkeiten usw. als relativ fest, d.h. als vorgefertigte gesellschaftliche Tatsachen. In einer solchen essentialistischen Vorstellung besitzt jeder Mensch *eine* Identität, weil man z.B. zu einer bestimmten sozialen Gruppe gehört oder über gewisse Eigenschaften verfügt (Benwell/Stokoe 2006: 2–3), d.h. die Biographie eines Menschen definiert somit gleichzeitig dessen Identität. In einem solchen statischen Konzept wurden also Identität und Biographie „als etwas Stabiles, Dauerhaftes und Unverrückbares“ (Keupp et al. 2002: 22) angesehen. Die gesellschaftlichen Veränderungen in den postmodernen Gesellschaften führten auch zu einer veränderten Sichtweise auf Identität, wie De Fina/Georgakopoulou (2012: 155–159) bemerken.

Bereits in den 1960er Jahren argumentierten Berger/Luckmann (1966), dass die soziale Wirklichkeit eben nicht objektiv ist, sondern durch Menschen geschaffen wird. In dieser konstruktivistischen Sichtweise werden also alle sozialen Kategorien durch kommunikative Prozesse erzeugt und verhandelt. Sie sind nicht als biographische Fakten vorgegeben.

Das Identitätskonzept in dieser Arbeit folgt dieser konstruktivistischen Perspektive und geht davon aus, dass Identität an den spezifischen situativen und interaktiven Rahmen der Interaktion gebunden ist. Bucholtz/Hall (2005: 585–586) betrachten Identität als ein

relational and sociocultural phenomenon that emerges and circulates in local discourse contexts of interaction rather than a stable structure located primarily in the individual psyche or in fixed categories.¹¹

De Fina/Georgakopoulou (2012: 158) betonen dabei, dass Identitäten folglich als Prozess statt einer bereits im Vorfeld existierenden Entität angesehen werden müssen. Identität manifestiert sich somit erst in der konkreten Interaktion und kann daher auch nur in dieser untersucht werden. Dabei wird vor allem der Sprache eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von Identitäten zugeschrieben, wie Bucholtz/Hall (2004: 370) konstatieren: „[I]dentity is constructed through a variety of symbolic resources, and especially language.“ Darüber hinaus spielen natürlich ebenso u.a. die Interaktionssituation, die Beziehung zwischen den Interaktionsteilnehmern und andere Faktoren in Bezug auf den sozialen Kontext der Interaktion bei der Identitätskonstruktion eine wichtige Rolle (De Fina/Georgakopoulou 2012).

Identität wird somit als nicht-statisch, sondern vielmehr als ein situatives, flüchtiges, interaktives Produkt betrachtet, dass in jeder zwischenmenschlichen Interaktion immer wieder von Neuem in einer Art Identitätskonstituierungsprozess aktualisiert wird. Identität, so Bucholtz/Hall (2004: 376), „inheres in actions, not in people. As a product of situated social action, identities may shift and recombine to meet new circumstances“. Eine ähnliche sozialkonstruktivistische Perspektive wird von De Fina (2016) vertreten. De Fina (2016: 169) konstatiert: „from this perspective identities do not belong to people but are ‚done‘ and performed in that they involve discursive and strategic work.“ Dabei betont De Fina (2016: 169) auch den Zusammenhang zwischen sozialen Praktiken und Identitätskonstruktion: „Identity processes are embedded within semiotic practices that involve different rules, roles, presuppositions, etc. and therefore can’t be studied without attending to those contexts.“

Ausgehend von einem solchen Identitätskonzept lässt sich feststellen, dass wir in der Interaktion mit anderen Menschen sowohl uns selbst als auch unseren Interaktionspartnern verschiedenste Positionen zuweisen. Bucholtz/Hall (2005: 585–586) definieren Identität sogar als soziale Positionierung: „Identity is the social positioning of self and other.“

Das Konzept der Positionierung (engl. *positioning*)¹² stammt aus der Sozialpsychologie und kann dabei generell als diskursive Praxis beschrieben werden, mit deren Hilfe Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen darstellen:

Positionierung bezeichnet zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen,

¹¹ Vgl. hierzu auch De Fina/Schiffrin/Bamberg (2006: 2).

¹² Eine ausführliche Übersicht zur Konzipierung des Begriffes Positionierung und Darstellung der bedeutenden theoretischen Ansätze findet sich in Deppermann (2015).

Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind. (Lucius-Hoehne/Deppermann 2004:168)

Davies/Harré (1990: 48) definieren Positionierungen als „the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another“. Durch ihre individuellen Redebeiträge positionieren sich Gesprächspartner nicht nur, sondern sie konstituieren sich und andere auch ebenso als soziale Wesen, in denen sie sich selbst und ihrem Gegenüber gewisse Attribute, Kompetenzen oder Wertvorstellungen zuschreiben (Bamberg 1997: 336; Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168–169). Positionierungen werden somit durch soziale Praktiken erreicht (De Fina/Georgakopoulou 2008). Daraus ergibt sich auch, dass auf diese Weise immer multiple Identitäten in der Interaktion zwischen den Gesprächspartnern ausgehandelt werden und somit folglich auch Positionierungen nicht statisch oder essentialistisch sein können. Vielmehr handelt es sich bei dem Konzept der Positionierungen um dynamische bzw. veränderliche Ausdrücke von Identitäten in der Interaktion (vgl. hierzu auch Deppermann 2015).

Wie lassen sich Positionierungen in Interaktionsdaten empirisch untersuchen? Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 168) heben hervor, dass sich die Positionierungstheorie in der Regel erzähl- und konversationsanalytische Konzepte nutzbar macht, um auch analytisch zu einem empirisch fundierten Konzept der Identitätskonstruktion zu gelangen.

Geht man dabei von dem konversationsanalytischen Konzept des *recipient designs* aus, arrangieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer jeden Interaktion ihre Redebeiträge in Bezug auf ihr Gegenüber und den jeweils vorliegenden Interaktionskontexten. Auf diese Weise passen sie sich den kommunikativen Bedingungen der Interaktion an (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 727). Somit wird die Interaktion sowohl eine Selbstdarstellung als auch eine Selbsterstellung, wie Lucius-Hoene/Deppermann (2004) betonen, mit denen die Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer „Identitätsarbeit in Aktion“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168) betreiben und für sich gewisse Konsequenzen und Bedingungen beanspruchen können. In der Interaktion werden also kontinuierlich Identitätsaspekte durch die gegenseitigen Positionierungsaktivitäten zum einen ausgehandelt und aktiviert, sie können zum anderem aber auch abgelehnt oder sogar zurückgewiesen werden. Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 170) bemerken dabei: „Jede Positionierungsaktivität beeinflusst die folgenden Handlungsmöglichkeiten im Gespräch und viele Positionierungsaktivitäten sind nur verständlich als Reaktion auf vorangehende Positionierungen.“ Auf diese Weise entsteht auch ein Netz aus multiplen und fluktuierenden Identitätsaspekten innerhalb der Interaktion, die in variierender Form auftreten können. Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 171)

nennen als Beispiele hierfür sowohl persönliche Merkmale (z.B. psychologische Eigenschaften), aber auch moralische Attribute und Ansprüche eines Sprechers (z.B. Opferrolle, Unehrlichkeit usw.).

Wortham (2001) geht davon aus, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Interaktion verschiedene Stimmen haben, die sie in der Interaktion nutzen, um ihre Positionen darzulegen.¹³ Auf diese Weise indizieren sie soziale Positionen, Kontexte, Bewertungen und ideologische Haltungen. Ausgangspunkt für eine Positionierungsanalyse im Sinne Worthams ist dabei immer die Frage „How do linguistic and paralinguistic cues position the narrator and the audience interactionally?“ (Wortham 2001: 15).

Um diese Frage zu beantworten arbeitet Wortham (2001: 70–75) fünf sprachliche Möglichkeiten heraus, um sich in einer Interaktion positionieren zu können. Dazu zählt er z.B. Zitate, bei denen die zitierte Person mit Hilfe von Intonation, stimmlicher Qualität o.ä. positioniert wird, aber auch der Gebrauch von mentalen Verben (z.B. denken, annehmen usw.), Adverbien (z.B. natürlich, selbstverständlich) oder anderen Diskursmarkern (z.B. „Ich weiß“, „oder nicht?“ usw.). Ein weiteres Beispiel, das Wortham (2001: 70–75) aufzählt, ist der Gebrauch von Kategorisierungen, die z.B. durch das Referieren auf Personen (z.B. die Ärztin, mein Nachbar usw.), aber auch Ereignisse und Objekte (z.B. der Frankfurter Flughafen, letztes Weihnachten usw.) stattfinden können. So können laut Wortham (2001: 70–75) ebenso Verba Dicendi (z.B. anklagen, diskutieren, argumentieren usw.) verwendet werden, um verschiedene sprachliche Handlungen auszudrücken und somit die Gesprächspartner zu kategorisieren oder ihre Beweggründe zu bewerten.

Auch Hausendorf/Bora (2006: 90–93) unterscheiden zwischen drei verschiedenen Positionierungsverfahren, die Sprecherinnen und Sprecher in der Interaktion durchführen:

1. Die Sprecherinnen und Sprecher müssen in irgendeiner Form markieren, zu welcher Kategorie und folglich Position, sie sich zuordnen. Sie müssen also ihre Positionen benennen („assigning“). Dies kann laut Hausendorf/Bora (2006: 90–91) sowohl implizit als auch explizit geschehen. Kategorienzugehörigkeit kann verbal, aber auch non-verbal (z.B. durch bestimmte Gesten oder andere körperliche Praktiken) sichtbar gemacht werden.
2. Hausendorf/Bora (2006: 92) gehen davon aus, dass soziale Positionierungen eng mit Kategorisierungen und den damit verbundenen Eigenschaften und Einstellungen zusammenhängen. Somit muss in einem zweiten Schritt diese Kategorisierungen mit ihren jeweiligen Attributen den Gesprächspartnern zugeschrieben werden („ascribing“). Dabei ist es wichtig, dass alle an der Interaktion Beteiligten diese Zuschreibungen erkennen können und deutlich wird, auf welche Kategorien diese jeweils verweisen.

¹³ Hier übernimmt Wortham die Überlegungen Bachtins zu Dialogizität (vgl. Bakhtin 1981).

3. In einem dritten Schritt erfolgt dann die Bewertung der jeweiligen Zuordnungen durch die Interaktionspartner („evaluating“).

Dabei, so Hausendorf/Bora (2006: 90–92), können diese Schritte sowohl in Form von Selbstpositionierungen als auch Fremdpositionierungen stattfinden. Dabei müssen diese drei Schritte nicht sequenziell ablaufen, sondern die Positionierungsaktivitäten können auch in einem einzigen Schritt ausgeführt werden.

Hier wird auch deutlich, wie eng Positionierungsprozesse an die Etablierung von sozialen Kategorien geknüpft sind. Somit verwundert es nicht, dass das Positionierungskonzept durchaus Berührungspunkte mit gesprächsanalytischen Untersuchungsmethoden besitzt. Hier wird vor allem der enge Zusammenhang zu den Konzepten der Konversationsanalyse und der *Membership Categorization Analysis (MCA)* deutlich, deren Analyseschritte (vgl. u.a. Stokoe 2012: 279–281) auch für die Positionierungsanalyse genutzt werden können (vgl. hierzu auch Kapitel 3.3).

Aus sprachlicher Sicht können Positionierungsverfahren auf allen Ebenen der sprachlichen Äußerung stattfinden, wie oben gezeigt wurde. Positionierungen können dabei sowohl implizit (z.B. über das Verstellen der Stimme), als auch explizit (z.B. durch das Nennen von Kategorien) erfolgen. Daraus folgt, dass die Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer in jeder Äußerung gezwungen sind, die Positionierung zu verstehen und gegebenenfalls zu reagieren. Daraus kann sich eine von den Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmern akzeptierte Identitätszuschreibung entwickeln, es kann jedoch auch zu einer Konfliktsituation kommen, wenn die jeweiligen Positionierungen gegenseitig abgelehnt werden (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 172).

Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 172) betonen ebenso, dass Positionierungsaktivitäten schon auf Grund ihrer Implizitheit und häufigen Indirektheit über die eigentliche verbale Interaktion hinausgehen und auf soziale und moralische Kontexte und Konventionen verweisen.

Positionierungen, so Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 172) weiter,

schöpfen außerdem häufig aus dem autobiografischen Erfahrungshintergrund oder rekurrieren auf historische und faktenbezogene Wissensbestände, institutionelle Konventionen und kulturelle Gepflogenheiten, die erst verständlich machen, welche Positionierungen mit einer Äußerung verbunden sein können. Damit können sie über ihre lokale Bedeutung innerhalb der aktuellen Interaktion auch einen Ansatzpunkt für weit reichende Einsichten über Weltansicht, normative Orientierungen und Erfahrungshorizonte einer Person bilden.

Geht man von der hier vorgestellten Konzeption der Positionierungen als diskursive Praxis aus, verwundert es daher nicht, dass es eine gewisse Affinität des Positionierungskonzepts zu narratologischen Studien gibt (Bamberg 1997: 336). So wird auch häufig der Fokus auf Positionierungen bei Analysen von Narrativen (vgl. hierzu u.a. Bamberg 1997; Bamberg/De Fina/Schiffrin 2007;

Georgakopoulou 2007a; König 2014) gelegt. Aus diesem Grund wird die Verknüpfung des Positionierungskonzepts und der Narrative auch noch einmal im Kapitel 3.2 aufgegriffen.

2.3 Community of Practice

Um Interaktionen innerhalb einer sozialen Gruppe (z.B. die Gruppe der jungen russlanddeutschen Erwachsenen, die sich im Kinder- und Jugendzentrum aufhalten) zu untersuchen eignet sich das Konzept der *Community of Practice* (im Folgenden: CofP). Unter diesem Terminus versteht man in den Sozialwissenschaften eine Gruppe, die regelmäßig miteinander interagiert, gemeinsame Interessen oder Ziele verfolgt und somit durch die Interaktion soziale Fakten erzeugt. Eckert/McConnell-Ginet (1992: 464) definieren die CofP als ein

aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short, practices – emerge in the course of this mutual endeavor. As a social construct, a community of practice is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages.

Es handelt sich dabei um informelle Gemeinschaften oder Netzwerke, die sich laut Wenger (1998: 76–85) durch drei gemeinsame Aspekte auszeichnen: die Mitglieder einer CofP verfolgen erstens gemeinsame Ziele, an denen sie zweitens gemeinsam arbeiten und dadurch drittens ein gruppeneigenes Repertoire an sprachlichen und nicht-sprachlichen Praktiken aufbauen. Unter Praktiken verstehen Eckert/Wenger (2005: 583) dabei „a way of doing things, as grounded in and shared by a community“. Dies können sowohl bestimmte Verhaltensweisen, aber auch Begrüßungsrituale, Symbole und Sprechweisen sein. Etablierte Praktiken einer CofP umfassen laut Wenger (1998: 47):

the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specific criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions [...], embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views.

Diese Praktiken dienen folglich sowohl als Gruppenzusammenhalt als auch dazu, die Mitglieder als legitimierte Mitglieder der CofP auszuzeichnen (Lave/Wenger 1991; Wenger 1998). Dies bedeutet, dass sprachliches und soziales Handeln durch die Mitglieder einer CofP verhandelt und durch Interaktion und Engagement innerhalb der CofP geteilt wird. Innerhalb der CofP kann

eine bestimmte Verhaltensweise oder eine Orientierung an gewissen kulturellen Werten oder Normen auch als wichtiger Bestandteil der Mitgliedschaft interpretiert werden.¹⁴ Klassische Beispiele von CofP sind z.B. Buchzirkel, Fanclubs oder auch Abteilungen in einem Unternehmen. Dabei reicht es jedoch nicht aus, zusammen zu arbeiten oder sich nur ein Büro zu teilen, wie Lampropoulou (2012: 50) feststellt. Vielmehr zeichnet sich die CofP dadurch aus, dass die Mitglieder in wechselseitigem Kontakt stehen und gemeinsame Anliegen verfolgen. Dabei muss dies nicht immer in Harmonie geschehen, wie vielleicht die oben genannten Beispiele suggerieren. Wenger (1998: 77–85) weist darauf hin, dass das gegenseitige Engagement in einer CofP sowohl harmonisch als auch konfliktreich sein kann. Eine CofP ist also nicht nur eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten und Verbündeten, sondern kann auch durchaus aus Mitgliedern bestehen, die sich in einer Konflikt- oder Konkurrenzsituation befinden. Meyerhoff/Strycharz (2013: 429) führen hier das Beispiel von Abteilungschefs an, die sich regelmäßig zu Budgetverhandlungen und Personalentscheidungen treffen und deren Abteilungen in Konkurrenz zueinanderstehen.

Das Konzept der CofP innerhalb der Soziolinguistik mag auf den ersten Blick dem Begriff der *Sprechergemeinschaft* (*speech community*) ähneln, wie er von Gumperz (1968) und Hymes (1972) verwendet wird. Die Sprechergemeinschaft wird innerhalb der Soziolinguistik häufig als relativ große und zu starr definierte Kategorie verstanden. Hymes (1972: 54) definiert die Sprechergemeinschaft als „a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety“. Traditionell fungiert also Sprache, als ‚geteilte Ware‘, d.h. als wichtiges Bindeglied innerhalb einer Sprechergemeinschaft (vgl. Bucholtz/Hall 2004; Fought 2006; Tabouret-Keller 1997). Generell lässt sich feststellen, dass der Begriff der Sprechergemeinschaft auf verschiedenste Weise innerhalb der Soziolinguistik definiert und verwendet wird. So bemerkt Patrick (2002: 573), dass es unklar ist, welche Kriterien für die Definition einer Sprechergemeinschaft relevant sind. Handelt es sich dabei um außersprachliche Kriterien (wie z.B. Geschlecht, Wohnort, Alter) oder sprachliche Kriterien? Dafür eignet sich der Terminus der CofP besser, da diese Gemeinschaft immer durch außersprachliche Gegebenheiten konstituiert wird. Sprachliche Besonderheiten werden erst durch die Interaktion innerhalb der Gemeinschaft geschaffen und sind somit als Resultat zu verstehen.

¹⁴ So zeigen Marra/Holmes (2008) am Beispiel einer Gruppe Maori am Arbeitsplatz, welche Rolle Ethnizität bei der Bildung von CofP spielen kann. Eckert/McConnell-Ginet (1992) untersuchen hingegen, welche Bedeutung Gender bei der Herausbildung von CofP hat. Das Konzept der CofP wird z.B. für Untersuchungen von Mädchen-Peer-Groups verwendet. Spreckels (2006) zeigt in ihrer Untersuchung einer Mädchengruppe, wie diese ihre Geschlechts- und Gruppenidentität durch verschiedene soziale Kategorisierungen in der Interaktion konstruieren. Bucholtz (1999) analysiert, wie Teenagermädchen sich als „nerd girls“ positionieren und sich damit von der gängigen Gendernorm abgrenzen.

Das Konzept der CofP ist, wie oben erläutert wurde, dynamisch, heterogen und lokal situiert. Ein solches Analysekonzept ermöglicht die genaue Erfassung von Interaktionssituationen innerhalb und zwischen verschiedener sozialer Gruppen, in denen Beziehungen ausgehandelt werden. Dabei geht der Ansatz der CofP laut Eckert/Wenger (2005: 588) niemals von vorgefertigten Hypothesen über Gruppenzugehörigkeit aus, sondern beginnt vor allem mit der systematischen Studie und Beobachtung einer sozialen Gruppe und ihrer Praktiken. Dieser Aspekt bildet auch eine Herausforderung für die Forschenden, die eine soziale Gruppe als CofP erfassen wollen.

Ein solcher ‚erkundungsartiger‘ Ansatz bietet den Vorteil, dass er soziale und sprachliche Strukturen aufdecken kann, die man durch die bloße Überprüfung von vorgefertigten Hypothesen leicht übersehen hätte können (Moore 2010). Um sprachliche und nicht-sprachliche Praktiken einer CofP verstehen und analysieren zu können, bedarf es daher einer sehr guten Kenntnis der CofP, wie Spreckels (2006: 27) betont. Dabei eignet sich ein ethnographischer Forschungsansatz, da er es den Forschenden ermöglicht, ein besseres Verständnis für die interaktive Beziehungsarbeit innerhalb einer CofP zu bekommen (King 2014). Ein solcher Ansatz wurde in der hier vorliegenden Arbeit gewählt und wird in Kapitel 3.1 näher diskutiert.

2.4 Affinity space

Einer der häufigen Kritikpunkte an dem in Kapitel 2.3 vorgestellten Begriff der Community of Practice ist die Fokussierung auf die Mitgliedschaft in den informellen Gemeinschaften oder Netzwerken, deren Art und Weise in der Regel nicht näher definiert wird (Gee 2004). Somit ist Mitgliedschaft als Definitionskriterium für eine CofP durchaus problematisch, da die Frage offenbleibt, wann und wie man ein Mitglied in einer CofP ist. Ein weiterer Kritikpunkt liegt laut Gee (2004) darin, dass das Konzept der CofP auch darauf abzielt, Menschen auf Grund ihrer Mitgliedschaft zu kategorisieren. Gee (2004: 70–71) argumentiert:

If we start with the notion of a „community“ we can’t go any further until we have defined who is in and who is not, since otherwise we can’t identify the community. Yet it is often issues of participation, membership, and boundaries that are problematic in the first place.

Daher schlägt Gee (2004) ein alternatives Konzept bzw. eine Erweiterung des CofP-Konzepts vor, bei dem der Fokus auf den sozialen Raum und nicht primär auf den Menschen, die sich in ihm bewegen, liegt. Dies hat laut Gee (2004: 71) den Vorteil, dass es für die Untersuchungen solcher Räume nicht

mehr von Bedeutung ist, in welchem Grad Menschen einer Gemeinschaft angehören, ob sie ständig präsent sind oder nur mit einem Teil der Gemeinschaft interagieren und somit eventuelle *Sub-CofPs* bilden. Gee (2004: 71) bemerkt:

Even if the people interacting within a space do not constitute a community in a real sense, they still may get a good deal from their interactions with others and share a good deal with them. Indeed, some people interacting within a space may seem themselves as sharing a „community“ with others in that space, while other people view their interactions in the space differently.

Ausgangspunkt in Gees Überlegungen zum Raumkonzept ist dabei ein semiotic social space, der sowohl in virtueller als auch nicht-virtueller Form vorliegen kann (Gee 2005: 216). Es gibt laut Gee (2005: 216) also keinen Unterschied zwischen einer Schule als physischem Ort oder einem Chatroom im Internet, wenn sie als semiotische soziale Räume betrachtet werden. Diese Räume haben laut Gee (2005: 218) einen gewissen Inhalt (z.B. ein gewisses Thema in einem Online-Spiel oder in einem Internetforum), das den Raum als solchen ausmacht und definiert. Gee (2005: 218) nennt dies Generator. Jeder Generator beinhaltet wiederum verschiedenste Zeichen, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, sich in dem Raum zu bewegen und miteinander interagieren zu können. Diese Zeichen (auch als grammar bezeichnet) können laut Gee (2005: 218) sowohl intern als auch extern sein. Dazu zählt Gee (2005: 218–220) interne Zeichen wie z.B. Verhaltensregeln, Sprachpolicys, Spielpläne in einem Online-Spiel usw., aber auch externe Zeichen wie z.B. individuelle und soziale Praktiken, Wünsche und Erwartungen der Nutzerinnen und Nutzer. Ein semiotic social space im Sinne Gees (2005) kann aus einem oder mehreren Generatoren und ihren jeweiligen Zeichensets bestehen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die sogenannten Portale, die laut Gee (2005: 220) den Nutzerinnen und Nutzern Zugang zu dem jeweiligen Generator geben. Als Portale können z.B. Sprachkenntnisse, Religionszugehörigkeit, aber auch technische Voraussetzungen (z.B. ein Internetzugang) gezählt werden. Portale ermöglichen, so Gee (2005: 220–221), ebenso eine Interaktion mit dem Zeichensystem in einem semiotic social space.

Eine besondere Art des semiotic social space ist dabei laut Gee (2004: 75) der sogenannte affinity space. Gee (2005) nennt elf verschiedene Eigenschaften, die diese Räume charakterisieren. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass in affinity spaces keine Hierarchien vorkommen, sondern neue und erfahrene Nutzerinnen und Nutzer in diesen Räumen koexistieren („Newbies and masters and everyone else share common space“, Gee 2005: 225). Wichtig ist hierbei auch, dass affinity spaces von gemeinsamen Interessen und Zielen ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer geprägt sind und nicht durch sozioökonomische Faktoren bestimmt werden („Common endeavor, not race, class, gender, or disability, is primary“, Gee 2005: 225) Auch Personen in

Führungsrollen verfügen über keine Machtpositionen innerhalb eines affinity space, sondern werden eher als Ressource betrachtet. Dies bedeutet gleichzeitig jedoch nicht, dass diese Rollen austauschbar sind und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Rollen ohne Weiteres miteinander wechseln können („Leadership is porous and leaders are resources“, Gee 2005: 228).

Affinity spaces bilden, so Gee (2005: 231), eine wichtige Form des Zusammenseins, die v.a. jungen Menschen in der heutigen Zeit vertraut ist. So bedeutet dies auch im Kontext dieser Arbeit, dass Jugendzentren nicht mehr nur als Orte der Freizeitbetreuung angesehen werden können, sondern dass sie als affinity spaces Einfluss auf den Prozess der Vergemeinschaftung nehmen.

3 Methodischer Rahmen

In diesem Kapitel sollen die methodischen Grundlagen präsentiert und diskutiert werden. Um die Praktiken des Alltags im Raum erschließen zu können, bedarf es zunächst der Methoden der linguistischen Ethnographie, die eine Inventur des Raums ermöglichen und in Kapitel 3.1 präsentiert werden. Um die Perspektive derjenigen, die an diesem Raum teilhaben, auch qualitativ erfassen zu können, verwende ich Narrative als Forschungsinstrument, wobei hier vor allem auf das Konzept der *small stories* sowie der narrativen Positionierungstheorie als empirischer Ansatz eingegangen werden soll. Diese diskutiere ich in Kapitel 3.2. Danach folgt ein Abschnitt zur *Membership Categorization Analysis* in Kapitel 3.3, auf deren Basis die gewonnenen Daten sprachlich untersucht werden.

3.1 Linguistische Ethnographie

Wie bereits in Kapitel 2.3 angedeutet wurde, bedarf es für die Analyse des Sprachgebrauchs und der Identitätskonstruktionen innerhalb einer *Community of Practice* eines Forschungsansatzes, der das enge Zusammenspiel von Sprache, sozialen Praktiken, Gesellschaft, Kultur und Identitätswürfen miteinander verbindet. Hierfür eignet sich die linguistische Ethnographie, die die Methoden der Ethnographie und der Gesprächsanalyse¹⁵ interdisziplinär vereint. Linguistische Ethnographie lässt sich am besten laut Copland/Creese (2015: 13) als „interpretative approach which studies the local and immediate actions of actors from their point of view and considers how these interactions are embedded in broader contexts“ beschreiben.

Der in dieser Arbeit verwendete Ansatz der linguistischen Ethnographie gehört zum Forschungsbereich der interaktionalen Soziolinguistik, die von Gumperz (1982) begründet wurde und deren Ziel es ist,

to show how individuals participating in exchanges use talk to achieve their communicative goals in real life situations by concentrating on the meaning making processes and the taken-for-granted background assumptions that underlie the negotiation of shared interpretations. (Gumperz 1999: 453–454)

¹⁵ In dieser Arbeit wird der Begriff Gesprächsanalyse synonym für die in der deutschsprachigen Forschungsliteratur verwendeten Termini Konversations-, Diskurs- oder Dialoganalyse gebraucht. Hausendorf (2001) gibt einen guten Überblick über den Umgang mit diesen Begriffen.

Dabei steht vor allem eine qualitative angelegte Arbeitsweise im Zentrum, bei der „Sprache und Gesellschaft nicht als sich getrennt gegenüberstehende Bereiche verstanden [...], sondern Gesellschaft als von den Beteiligten in sprachlichen Interaktionen hergestellte Wirklichkeiten verstanden wird“ (Keim 2008: 16). Bereits hier wird die anthropologische Tradition, u.a. die der Ethnographie der Kommunikation (Gumperz/Hymes 1972)¹⁶, aus der sich die interaktionale Soziolinguistik entwickelt hat, deutlich. Beide Ansätze beschreiben Sprachgebrauch innerhalb eines sozialen Kontexts und zeigen, wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Interaktion Sprache benutzen, um ihre sozialen Praktiken zu kontextualisieren (Gumperz 1999). Die interaktionale Soziolinguistik verbindet diesen Ansatz mit Methoden der Gesprächsanalyse, um sprachliche Phänomene aufdecken und analysieren zu können. Rampton et al. (2004: 2) betonen, dass „close analysis of situated language use can provide both fundamental and distinctive insights into the mechanisms and dynamics of social and cultural production in everyday activity“.

Was bedeutet linguistische Ethnographie konkret? Welcher Wissenszuwachs wird dadurch erreicht bzw. welche Probleme werden dabei umgangen? Um diese Fragen beantworten zu können, sollen die Ansätze der Gesprächsanalyse und der Ethnographie als Basis für die Analyse kurz vorgestellt werden.

Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse wurde in den 1960er Jahren in der amerikanischen Soziologie begründet und geht auf die Ethnomethodologie von Garfinkel (1967) zurück. Sie befasst sich v.a. mit den sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteln und Praktiken, mit deren Hilfe Menschen kommunizieren, interagieren und damit ihre soziale Wirklichkeit herstellen. Soziale Interaktion wird dabei als ein kontinuierlicher Prozess der Herstellung sozialer Organisation innerhalb der Interaktion verstanden, wie Keim (2008: 16) betont. Die Gesprächsanalyse bildet dabei eine methodische Grundlage für soziolinguistische Untersuchungen, in denen Sprachgebrauch in der Interaktion im Fokus stehen, da dieser als wichtiges Element des „Zusammenhanges von Sprache und Gesellschaft und für die sozial und kulturvergleichende Untersuchung von Kommunikationsformen, Formulierungsverfahren, sozialer Semantik und Ausprägungen von sozialen Identitäten und Beziehungen“ (Kallmeyer 2005: 1213) angesehen werden kann.

Grundannahme der Gesprächsanalyse ist laut Bergmann (2001: 919), dass

¹⁶ Der Ansatz der Ethnographie der Kommunikation wurde von Hymes Anfang der 1960er Jahre begründet, um Sprachgebrauch nicht nur als abstraktes System zu untersuchen und folgte damit der anthropologischen Tradition innerhalb der amerikanischen Linguistik. Hymes (1974: 4) betont dabei: „[I]t is not linguistics, but ethnography, not language but communication, which must provide the frame of reference within which the place of language in culture and society is to be assessed.“

sich soziale Wirklichkeit kontinuierlich in kommunikativen Akten aufbaut und dass in allen Formen von sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikation die Handelnden damit beschäftigt sind, die Situation und den Kontext ihres Handelns zu analysieren, die Äusserungen ihrer Handlungspartner zu interpretieren, die situative Angemessenheit, Verständlichkeit und Wirksamkeit ihrer eigenen Äusserungen herzustellen und das eigene Tun mit dem Tun der Anderen zu koordinieren.

Gesprächsanalyse richtet sich in ihrer Methode nach den Konstitutionseigenschaften von Gesprächen und folgt dabei immer einer streng empirischen Ordnung (Bergmann 2001: 919). Die Gesprächsanalyse ist folglich darauf angewiesen, Gespräche zu rekonstruieren, um darzulegen, wie die Interaktanten einander verstehen und an welchen Prinzipien sie sich dabei orientieren. Dabei geht sie strukturanalytisch vor, d.h. „sie zielt auf die Aufdeckung grundlegender Eigenschaften und Verfahren, die für die Konstruktion sozialer Wirklichkeit verwendet werden“ (Keim 2008: 18). Man kann also feststellen, dass die Gesprächsanalyse sich an den beobachtbaren Daten orientiert und ihre Aussagen darin verankert. Dabei soll in der Analyse induktiv und materialgestützt vorgegangen werden, wie Kallmeyer (2005: 1215) betont: „Die Konversationsanalyse operiert nicht ohne theoretische Voraussetzungen, aber sie vermeidet weitergehende theoretische Konstruktionen, aus denen dann Hypothesen über den Gegenstand abgeleitet werden, die am Material nur noch überprüft werden.“

Vielmehr sollen die sprachlichen Strukturen im Material entdeckt werden, d.h. sie müssen als Ergebnis einer offenen, nicht prädeternierten Analyse verstanden werden. Kallmeyer (2005: 1215) warnt davor das Material nur als „Steinbruch“ für die Überprüfung von vorgefertigten Annahmen zu verwenden, da darin die Gefahr liegt, interessante und wichtige Aspekte in der Analyse zu übersehen.

Ausgangspunkt der Gesprächsanalyse ist die strikte Anordnung von Redebeiträgen in Form von sequenziellen Strukturen innerhalb der Interaktion, die den Kontext konstruieren und definieren (Benwell/Stokoe 2006: 36; Kallmeyer 2005). Die traditionelle Gesprächsanalyse beschränkt dabei den Begriff des Kontextes auf jene Strukturen, die am Material beobachtbar sind und durch die Interaktionsteilnehmenden innerhalb der Interaktion realisiert werden (Kallmeyer 2005: 1218). In ihren Anfängen war die Gesprächsanalyse vor allem auf die sequenzielle Organisation von verbaler Interaktion in Alltagsgesprächen ausgerichtet. Der Fokus lag dabei u.a. auf der Abfolge von Redebeiträgen, die Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) u.a. in ihrem Aufsatz „A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation“ diskutieren. Diese Mechanismen der Interaktionsorganisation werden in der klassischen Gesprächsanalyse als kontextfrei aufgefasst, d.h. sie werden nicht von spezifischen Kontextbedingungen beeinflusst, sondern sind vielmehr universelle Strukturen einer Gesprächsanordnung (Kallmeyer 2005: 1218). So geht die Gesprächsanalyse folglich davon aus, dass Kontextwissen für sowohl die

Gesprächspartner als auch die Analysierenden in derselben Weise zugänglich ist, in der Konversation aufgezeigt wird und dementsprechend für die Forschenden ohne Weiteres rekonstruierbar ist. Gesprächsexternes Vorwissen werde somit in der Analyse nicht benötigt (Deppermann 2000: 100).

Neuere Arbeiten fokussieren jedoch nicht mehr nur auf rein gesprächsstrukturelle Phänomene, sondern thematisieren auch thematische oder handlungsbezogene Fragestellungen, wie z.B. sprachliche Hierarchie oder Identitäten zwischen den Gesprächspartnern ausgehandelt werden (Spreckels 2006: 64). Gerade bei diesen Forschungsinteressen ist es fraglich, ob alle Bedeutungen nur durch bloßes Rekonstruieren eines Gespräches erfasst werden können bzw. ob und in welchem Maße externes Kontextwissen für die Analyse relevant sein kann.

Wenn Interaktion, wie oben dargestellt, als grundlegendes Verfahren zur Herstellung einer sozialen Wirklichkeit definiert wird, folgt daraus, dass dies nur verstanden werden kann, „wenn der Rezipient – ob nun als Gesprächsteilnehmer oder als externer Analytiker – über Wissen verfügt, mit dessen Hilfe er Zeichen adäquat interpretieren oder zumindest fruchtbare Deutungshypothesen aufstellen kann“ (Deppermann 2000: 100). Um sprachliche Praktiken einer CofP verstehen und analysieren zu können, sind Kenntnisse über die Zusammensetzung der Gruppe, ihren Alltag usw. unabdingbar. Da dieses Wissen für die Mitglieder der CofP zugänglich ist und somit ohne Probleme behandelt wird, kann es sein, dass es sich nicht aus dem im Material gegebenen Kontext rekonstruieren lässt. Dann entstehen Verständnisprobleme oder Lücken in der Analyse.¹⁷ Hier wird deutlich, dass das gesprächsexterne Hintergrundwissen für die Interpretation unabdingbar ist und als Ressource für eine fruchtbare Gesprächsanalyse eingesetzt werden sollte. Rein methodenpraktisch kommt hier die Ethnographie zum Einsatz, die Zugang zu Kenntnissen über den Untersuchungsraum, dessen Geschichte und dessen soziale Gegebenheiten, aber auch der Lebenssituation der Gesprächspartner liefert, die bei der Auswertung und Validierung der Ergebnisse von Nutzen sein können.

Ethnographie

Ein ethnographischer Ansatz eignet sich, um ein besseres Verständnis über die soziokulturellen Zusammenhänge in einer CofP zu erlangen, da sie Zugang zu Daten ermöglichen, die durch andere Forschungsmethoden nur mit Schwierigkeit erhoben werden können. So beschreibt Heller (2008: 250) die Vorteile eines ethnographischen Ansatzes:

¹⁷ Deppermann (2000: 108–109) nennt z.B. die Zuordnung von Redebeiträgen der einzelnen Sprechenden und die Verwendung von Fach- oder Gruppensprachen als Beispiel. Interpretationslücken, so Deppermann (2000: 109) können des Weiteren auch entstehen, wenn nicht bekannt ist, auf welche Orte, Ereignisse, Personen etc. die Gesprächspartner referieren.

Ethnographies allow us to get at things we would otherwise never be able to discover. They allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people's lives, to discover how and why language matters to people in their own terms, and to watch processes unfold over time.

In der vorliegenden Arbeit wird Ethnographie im Sinne Davies (2008: 4–5) als „a research process based on fieldwork using a variety of mainly (but not exclusively) qualitative research techniques but including engagement in the lives of those being studied over an extended period of time“ verstanden.

Green/Bloome (1997: 183) differenzieren zwischen drei verschiedenen Aspekten, die diesen Forschungsansatz ausmachen: 1) „doing ethnography“, 2) „adopting an ethnographic perspective“ und 3) „using ethnographic tools“. Einen ethnographischen Ansatz zu gebrauchen, verstehen sie dabei als „the framing, conceptualizing, conducting, interpreting, writing, and reporting associated with a broad, in-depth, and long-term study of a social or cultural group“ (Green/Bloome 1997: 183). Dabei bietet die ethnographische Perspektive laut Green/Bloome (1997: 183) „a more focused approach [...] to study particular aspects of everyday life and cultural practices of a social group“. Um diese Praktiken erforschen zu können, bedarf es ethnographischen Forschungsinstrumenten, die laut Green/Bloome (1997: 183) immer an die Feldarbeit gebunden sind. Dabei werden bestimmte Anforderungen an den Forschenden gestellt, wie sie Agar (1996: 119–127) formuliert. Die Forschenden beginnen immer als Lernende, die sich vis-à-vis den anderen Teilnehmenden in einer sozialen Gruppe befinden und mit denen sich eine Beziehung unter einem längeren Zeitraum entwickelt. Dabei ist immer davon auszugehen, dass ethnographische Forschung in der vertrauten Gegend der zu untersuchenden Gruppe stattfindet. Forschungsfragen und eventuelle hypothetische Antworten auf diese Fragen, so Agar (1996: 119–127), entwickeln sich erst im Laufe der ethnographischen Arbeit. Sie dürfen nicht vorgefertigt sein. Daraus folgt auch, dass ethnographisches Arbeiten immer einen holistischen Anspruch haben. Wesentliche Strukturen und Prozesse sollen im Untersuchungsfeld in ihrer Gesamtheit erfasst werden und es wird ebenso davon ausgegangen, dass alle Untersuchungsphänomene miteinander verbunden sind (Agar 1996: 119–127; Hughes 1992).

Ethnographie ist folglich eine Forschungsstrategie, die vornehmlich explorativ ausgelegt ist und fallbezogen vorgeht. Die Untersuchungen finden im natürlichen Umfeld, d.h. im Kontext der Lebensumstände der untersuchten Personen statt. Eine gegenseitige Vertrauensbasis zwischen Forschenden und den untersuchten Individuen ist dabei unabdingbar. Auf Grund dieser Eigenschaften stützt sich die Ethnographie vor allem auf unstrukturierte Daten (Atkinson/Hammersley 1994: 248). Diese Daten können unterschiedlichsten Charakters sein und bilden somit eine Herausforderung für die Forschenden. Darin liegt aber auch die Stärke des ethnographischen Ansatzes, wie Blackledge/Creese (2016: 278) betonen. Daten aus ethnographischen Erhebungen,

wie z.B. die teilnehmende Beobachtung, Video- und Audioaufnahmen der zu dokumentierenden Interaktionsereignisse, Interviews, Fotografien oder auch schriftliche Dokumente (Feldnotizen, SMS-Mitteilungen, Flyer usw.), müssen immer kontextspezifisch analysiert werden. Alle in der Ethnographie gesammelten Daten sind kein Rohmaterial, sondern bereits Produkte einer Interaktion zwischen den Forschenden und dem untersuchten Feld (Blackledge/Creese 2016: 278). Ethnographische Forschungsansätze produzieren folglich immer qualitative Datensätze, die interaktiv angelegt sind. Jonsson (2012: 257) konstatiert: „The methods offer the participants the possibility to participate interactively, thus enabling the research to become dialogic.“ Dies stellt eine weitere Herausforderung für die Analyse der ethnographischen Daten dar. Um einen Einblick in die Lebenswelt, Strukturen und Praktiken z.B. einer CofP zu bekommen, bedarf es eines gründlichen und reflexiven Forschungsansatzes, wie ihn die Ethnographie bietet (Copland/Creese 2015: 9). Unter Reflexivität wird dabei im Sinne Davies (2008: 4) verstanden: „a turning back on oneself, a process of self-reference [...]. [R]eflexivity at its most immediately obvious level refers to the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research.“ Keim (2008: 20–21) spricht hierbei vom kontrollierten Fremdverstehen, d.h. Forschende müssen zum einen die Distanz zum Beobachteten überwinden, um einen tiefgründigen und sinnvollen Einblick zu bekommen. Gleichzeitig sind Forschende aber gezwungen, ihre eigenen vertrauten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster ständig zu hinterfragen, damit nicht Vorurteile oder Vorwissen der Forschenden die Analyse steuern oder zumindest beeinflussen. Um dies zu vermeiden, bedarf es einer „Multiperspektivik“ (Keim 2008: 21) in der Analyse ethnographischer Daten. Dabei ist es wichtig, so Keim (2008: 21), „einerseits verschiedene Perspektiven der beobachteten Akteure zu erfassen und Unterschiede herauszuarbeiten, andererseits auch die Perspektivenunterschiede zwischen dem Beobachter und den Beobachteten zu berücksichtigen“. Diese Triangulation der Perspektiven in der Analyse ist daher „einer der besten Wege, um den Ethnozentrismus der eigenen Analyseressourcen, die die Möglichkeiten und die Qualität der Gesprächsanalyse einschränken, zu überwinden“ (Deppermann 2000: 110).

Die Komplexität und Verbindungen zwischen verbalen und non-verbalen Praktiken innerhalb einer CofP lassen sich durch die linguistische Ethnographie rekonstruieren, analysieren und interpretieren. Dabei ist die linguistische Ethnographie vor allem auf den Sprachgebrauch in interaktiven Handlungen fokussiert. Sprachgebrauch wird als kommunikative Handlung in sozialen Kontexten gesehen. Linguistische Ethnographie versucht dabei zu verstehen, wie Sprache von Menschen verwendet wird und was dies für Interaktionsbedingungen, Strukturen und Ideologien einer sozialen Gruppe bedeutet (Copland/Creese 2015: 27).

Eine gründliche Analyse setzt also fundierte Kenntnisse über den sozialen Kontext der Interaktion und Wissen über die Interaktionsteilnehmenden voraus. So bemerkt Kallmeyer (1994: vii–viii):

Man muß wissen, wer die Sprecher sind, worüber sie reden und auch worüber sie nicht reden, wie ihre gesellschaftliche Umgebung aussieht, wie ihre Stellung ist und wie sie die Gesellschaft sehen.

Hier setzt die linguistische Ethnographie an, die verschiedenste methodische und theoretische Ansätze nutzt, um die Dynamik von sozialen und sprachlichen Praktiken in einer CoP erfassen und verstehen zu können. Die Gesprächsanalyse liefert mit ihren Analyseverfahren einen Zugang zu den Strukturen auf sprachlicher Ebene, der Mikroebene, während die Ethnographie mit ihrem holistischen Anspruch Zugang zu Strukturen im soziokulturellen Kontext, der Makroebene, gewährleistet. Somit kann der Zusammenhang von Sprachgebrauch, Interaktion und Identitätskonstruktion durch das Verfahren der linguistischen Ethnographie erfasst werden (Blommaert/Rampton 2011: 10).

3.2 Narrative als Forschungsinstrument

Wie in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, galten soziale Faktoren (z.B. Geschlechteridentitäten, ethnische Zugehörigkeit usw.) lange Zeit als konstante Eigenschaften, die gesellschaftlich determiniert und somit unveränderlich sind. Im Zuge des Sozialkonstruktivismus und dessen Einfluss (v.a. Berger/Luckmann 1966) beschäftigte man sich innerhalb der sprachwissenschaftlichen Forschung zunehmend mit der Frage, auf welche Weise Identitätskonstruktionen und soziale Wirklichkeit durch kommunikatives Handeln geschaffen werden können. Sprachliche Kommunikation ermöglicht uns, Identitäten zu entwickeln, zu diskutieren und auszudrücken, aber auch zu relegieren und/oder anzuerkennen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 49).

Es verwundert daher nicht, dass v.a. narrative Sequenzen in Form von Erzählungen im Fokus der Untersuchungen standen. Erzählungen gelten als eine grundlegende Form der menschlichen Kommunikation und finden in verschiedensten Formen, Situationen und Kontexten im Alltag statt (Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Ochs/Capps 2001). Erzählungen ermöglichen uns Gefühle und Meinungen auszudrücken, Erinnerungen zu teilen, andere Menschen zu unterhalten und sind daher auch bereits gut erforscht. Erzählen, so Hausendorf/Quasthoff (1996: 10), dient nicht nur der Verarbeitung, Bewahrung und Weitergabe von Erfahrungen und Erlebnissen, sondern ist auch Ausdruck der alltäglichen Interaktion. Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 19) verstehen „Erzählen als Basisform der Verständigung“ (vgl. hierzu auch u.a. Becker/Quasthoff 2004; Ehlich 1980; Quasthoff 2001; Schiffrin 1996).

In der anfänglichen linguistischen Narrationsanalyse stand v.a. Forschung zu globalen Strukturen der Erzählung im Vordergrund. Hierbei zählen sicherlich die klassischen Studien von Labov/Waletzky (1967) zu den bedeutendsten Beispielen. Aufbauend auf einem Korpus von persönlichen Erzählungen,

die mit Hilfe von Interviews erhoben wurden, war das Ziel ihrer Forschung ein Strukturmodell für die Erzählung zu definieren. Erzählungen, so Labov (1972b) bestehen aus den Elementen Orientierung (d.h. Ort, Zeit, Charaktere), Komplikation des Handlungsverlaufes, Evaluierung, Auflösung und Coda, die sequenziell festgelegt sind. Dabei lässt sich feststellen, dass Erzählungen als linguistischer Gegenstand hier im Grunde genommen im Sinne eines Texttyps betrachtet wurden.

Unter dem Einfluss der Konversationsanalyse, der Ethnographie der Kommunikation und der Diskursanalyse wurde eine solche Perspektive auf Erzählungen durch eine interaktive und prozesshafte Sichtweise auf das Erzählen abgelöst (Quasthoff 2001). Vor allem in der Konversationsanalyse werden Erzählungen als interaktionale Handlungen verstanden, wie De Fina/Georgakopoulou (2012: 44) konstatieren. Im Gegensatz zu den Ansätzen von Labov/Waletzky (1967), die Erzählungen als freistehende, autonome Einheiten mit festen Elementen definierten, betrachten Vertreterinnen und Vertreter der Konversationsanalyse Narrative als „embedded unit, enmeshed in local business, as opposed to being free-standing and detached/detachable“ (De Fina/Georgakopoulou 2012: 44). Vielmehr sind Erzählungen, laut De Fina/Georgakopoulou (2012: 44) im Verständnis der Konversationsanalyse, „sequentially managed and unfold online and moment by moment in the here-and-now of interactions“. Aus einer solchen Perspektive wird auch die Bedeutung der Erzählenden für den Erzählprozess wichtig, da Erzählungen erst durch die Interaktion geschaffen werden können (De Fina/Georgakopoulou 2012: 44).

Die Bedeutung von Erzählungen und ihrer identitätsstiftenden Funktion wird im Zuge des *narrativen Turns* (Bamberg 2011) betont. Bereits der von Ricoeur (1991) benannte Begriff der narrativen Identität stellt eine Verbindung zwischen Erzählen und Identität her. Mit Hilfe der Sprache leisten Menschen Kommunikationsarbeit und somit auch Identitätsarbeit. Durch Erzählen stellen wir uns selbst dar, handeln Beziehungen aus und betreiben auf diese Weise Identitätsarbeit in der Interaktion mit unseren Mitmenschen (Antaki/Widdicombe 1998). Erzählungen sind, wie Schiffrin (1996: 170) konstatiert, „sensitive indices [...] of our social and cultural identities“.

Das gerade die Erzählung als typischer Platz der Identitätsarbeit gilt, verwundert dementsprechend nicht. Johnstone (1996: 56) führt an: „the purpose of narrating is [...] the creation of an autonomous, unique self in discourse.“ Aus dieser Sichtweise heraus lässt sich also feststellen, dass narrative Identität die Art und Weise ist, wie ein Mensch sich in einer bestimmten konkreten Interaktion seinem Gegenüber darstellt. Dabei handelt es sich also um einen nicht abschließbaren und somit veränderlichen Prozess, der sich in der Erzählung widerspiegelt. So konstatieren Keupp et al. (2002: 102):

Selbsterzählungen oder -narrationen bleiben nicht stabil, sondern bilden und verändern sich in sozialen Aushandlungsprozessen. Man kann sie als ein linguistisches Werkzeug betrachten, das von Individuen in Beziehungen konstruiert oder verwendet wird, um verschiedene Handlungen zu stützen, voranzutreiben oder zu behindern.

In einem solchen Paradigma wird folglich davon ausgegangen, dass (narrative) Identität situativ an die Interaktion angepasst ist und somit auch nur in der interaktiven Situation eine Gültigkeit hat (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 55–56).

Durch die identitätsstiftende Funktion von Erzählungen lässt sich auch davon ausgehen, dass innerhalb der Erzählungen Positionierungen stattfinden (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2). Bamberg (2011: 103) betont:

Functioning to position a sense of self in relation to culturally shared values and existing normative discourses, narrative discourse claims a special status in the business of identity construction. In narratives, speakers typically make claims about characters and make these claims [...] relevant to the here-and-now of the speaking moment.

Nach Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 55) kann Erzählen im Sinne Faircloughs (1989) als konkrete, lokal situierte diskursive Praxis betrachtet werden, in der sich narrative Identität in den konkreten sprachlichen Interaktionen manifestiert und somit empirisch erfasst werden kann.

Während zunächst ausführliche autobiographische Erzählungen in monologischer Form betrachtet wurden (z.B. Franceschini/Miecznikowski 2004; Griese 2006; Linde 1993; Roll 2003), liegt der Fokus in der neueren Forschung mehr und mehr auf narrativen Kleinformaten in Alltagsgesprächen, den sogenannten *small stories* (Bamberg 2007; Bamberg/Georgakopoulou 2008). Bamberg/Georgakopoulou (2008: 381) definieren dabei *small stories* als

an umbrella term that captures a gamut of underrepresented narrative activities, such as tellings of ongoing events, future or hypothetical events, and shared (known) events, but it also captures allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings, and refusals to tell.

Small stories bilden somit eine Art Gegenpol, zu den in der traditionellen narratologischen Forschung untersuchten ‚Erzählungen im Großformat‘, die von einem prototypischen Aufbau im Sinne Labovs (1972b) ausgehen, wie er oben dargestellt wurde. Unter *small stories* lassen sich also jene Alltagserzählungen zusammenfassen, die eben nicht die ‚big stories‘ (Bamberg 2006), d.h. autobiographische Großnarrationen, sind, sondern eben eher als ‚atypical stories‘ (Bamberg/Georgakopoulou 2008: 378) bzw. ‚non-canonical storytelling‘ (Georgakopoulou 2007b: 147) beschrieben werden können und somit einen Gegensatz zu den autobiographischen Ansätzen der traditionellen narrativen

Interviewforschung (Bamberg 2007; Georgakopoulou 2006) bilden (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4.2 zu narrativen Interviews).

Der small stories-Ansatz geht also davon aus, dass es verschiedene Formen von Narrativen gibt, die jedoch immer in eine interaktive Situation eingebettet sind. In diesem Paradigma wird also eine praxisorientierte Sichtweise auf Narrative vertreten. So konstatiert Georgakopoulou (2015: 257):

small stories research has mainly been informed by practice-based approaches to language and identities, which view language as performing specific actions in specific environments and as being part of social practices, shaping and being shaped by them.

In einem solchen Paradigma wird auch die interaktionelle Einbettung der Erzählungen deutlich. Erzählungen werden funktionalisiert und der Fokus wird auf die innerhalb der Narration dialogisch hergestellte Identitätskonstruktion gelegt. Narrationen werden als situierte Praktiken zusammen mit anderen sozialen Praktiken betrachtet (De Fina/Georgakopoulou 2012; Georgakopoulou 2010). Hier wird auch der Zusammenhang zwischen Identitätskonstruktionen und Narrativen deutlich. Vertreterinnen und Vertreter eines solchen Ansatzes interessieren sich vor allem für identitätsrelevante Aspekte der Narrationen. So bemerken Bamberg/Georgakopoulou (2008: 378):

In line with a general shift towards narratives as a tool of interpretation [...], we are interested in the social actions/functions that narratives perform in the lives of people: how people actually use stories in everyday, mundane situations in order to create (and perpetuate) a sense of who they are.

Hier liegt der Fokus auf dem eigentlichen Erzählprozess, in dem die Identitäten innerhalb der Interaktion zwischen Erzählenden und Zuhörenden gemeinsam konstruiert werden. Um solche Prozesse empirisch erfassen zu können werden daher in der Regel mikroanalytische Methoden verwendet, um den Prozess der Identitätskonstruktionen, d.h. „the strategies used by narrators, co-narrators, and their audience to achieve, contest or reaffirm specific identities“ (De Fina 2015: 352), erfassen zu können. Dabei wird v.a. das Konzept der Positionierung (vgl. Kapitel 2.2) genutzt, um eine Verbindung zwischen Erzählung und Identitätskonstruktionen herzustellen. Ein Ansatz ist dabei die von Bamberg (1997) vorgeschlagene *Narrative Positioning Theory*.

Bamberg (1997: 337) unterscheidet dabei drei verschiedene Positionierungsniveaus, um die vielschichtige Positionierungsaktivitäten in einer narrativen Sequenz unterscheiden zu können.

Niveau 1 bezieht sich dabei auf die Positionierungen innerhalb der Erzählung und ist somit spezifisch für Narrative und andere deskriptive Praktiken. Dabei wird die Frage gestellt, wie die Charaktere in der Erzählung sowohl zueinander, aber auch zu dem Erzählten positioniert sind. Bamberg/Georgakopoulou (2008: 336) konstatieren dabei: „Level 1 positioning operates on

the referential plane of the story world. It also includes relational positioning of characters in the story vis-à-vis each other.“

Niveau 2 referiert auf die Positionierungen in der eigentlichen Interaktion zwischen den Erzählenden und den Zuhörenden, d.h. es wird untersucht, wie Sprecherinnen und Sprecher sich in Bezug auf ihr Publikum positionieren.

Im Niveau 3 liegt der analytische Fokus auf der Frage „Wer bin ich?“, d.h. wie sich die Erzählenden zu sich selbst positionieren. Dadurch, so die These Bambergs (2004: 336) positionieren sie sich auch gegenüber kulturellen Kontexten und eventuellen normativen sozialen Positionierungen, die sie z.B. übernehmen, aber auch ablehnen, kritisieren oder ändern können. In späteren Überarbeitungen dieses Modells fügen Bamberg/Georgakopoulou (2008: 385) hinzu, dass die Positionierungen auf Niveau 3 damit zusammenhängen, „how the speaker/narrator positions a sense of self/identity with regards to dominant discourses or master narratives“. Somit etablieren sich die Erzählenden laut Bamberg/Georgakopoulou (2008: 391) als „a particular kind of person“. Dazu zählen z.B. Positionierungen, die Diskurse über Gender, Beziehungen usw. beinhalten (Bamberg/Georgakopoulou 2008).

Innerhalb des small stories-Ansatzes ist vor allem die Analyse von Positionierungen auf Niveau 2 von Bedeutung. So konstatiert Deppermann (2015: 375):

Small stories are stories embedded in the flow of conversational interaction. They are occasioned by situated discursive concerns, such as justifying actions, blaming, advice-seeking, and advice-giving. In these contexts, interactional positioning becomes the prime motivation for storytelling because it is the means by which storytellers position themselves and others. Small stories make it plain that a performative approach to narrative and positioning is needed.

Relevant für die empirische Analyse von Identitätskonstruktionen in Narrativen sind also performative Ansätze, die z.B. eine detaillierte Analyse der verbalen und nicht-verbalen Praktiken zulassen. Dabei muss hervorgehoben werden, mit welchen narrativ-sprachlichen Mitteln die Identitätsherstellung und -darstellung in der Narration erfolgt (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2 zum Thema Positionierung). Hierfür eignen sich z.B. gesprächs- und interaktionslinguistische Verfahren, da sie es ermöglichen Positionierungsverfahren, die „moment-by-moment constructions [...] by the same person as well as the co-construction and negotiation [...] through the turn-taking by different interactants“ (Liebscher/Dailey-O’Cain 2013: 25) zu untersuchen.

Ein weiterer empirischer Ansatz ist neben den gesprächsanalytischen Verfahren auch die Kategorisierungsanalyse, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird. Diese Fragestellungen verstärken aber auch die Frage, welche Bedeutungen die Rollen und Beziehungen zwischen Erzählenden und Publikum in Bezug auf Machtverhältnisse im z.B. Forschungsinterview, Unterrichtssituationen usw. haben (De Fina/Georgakopoulou 2012). Hier wird auch

noch einmal die Bedeutung von ethnographischen Ansätzen deutlich, die es ermöglichen soziale Praktiken in einen kontextuellen Zusammenhang zu setzen.

3.3 Membership Categorization Analysis

Geht man von einem interaktionalen Verständnis von Positionierung als Identitätsarbeit aus, wird die Nähe zu gesprächsanalytischen Ansätzen deutlich, wie es bereit in Kapitel 2.2 beschrieben wurde. Beide Ansätze betrachten Positionierungen als Beispiele für verbale und non-verbale Praktiken in der Interaktion und analysieren, auf welche Art und Weise diese in der Interaktion hervorgebracht und durch die Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer relevant gemacht werden. Dabei spielen v.a. Kategorisierungen eine große Rolle, mit deren Hilfe Mitglieder einer Gesellschaft sich selbst und andere definieren. Ein solches Kategoriensystem dient in der sozialen Welt für die Orientierung und existiert für die Selbst- und Fremddefinition. Diese Kategorien können sich auf verschiedenste Bereiche der Gesellschaft, auf Geschlechtszugehörigkeiten, Alter, soziale Hierarchie usw. beziehen (Keim 2008: 383). Dabei ist jedoch anzumerken, dass es kein stabiles System ist, sondern dass Kategorisierungen vor allem in der sozialen Interaktion relevant gemacht werden. So konstatieren Potter/Wetherell (1987: 116): „Instead of seeing categorization as a natural phenomenon – something that just happens, automatically – it is regarded as a complex and subtle *social accomplishment*. [Hervorhebung im Original]“

Der bekannteste empirische Ansatz zur Untersuchung von Kategorisierungen ist die sogenannte *Membership Categorization Analysis (MCA)*, die von Sacks (1972; 1992) geprägt wurde. Kategorien sind hier „classifications or social types that may be used to describe persons“ (Hester/Eglin 1997: 3).

Ausgehend von dem Beispiel „The baby cried. The mommy picked it up.“ behauptet Sacks (1992: 236), dass die meisten Menschen bei den Sätzen schlussfolgern, dass es sich bei ‚mommy‘ um die Mutter des Kindes handelt. Sacks geht davon aus, dass soziale Kategorien in einem geordneten Zusammenhang mit anderen Kategorien gruppiert werden müssen. Dafür verwendet Sacks (1992: 246) den Begriff *membership categorization device*, den er wie folgt definiert:

any collection of membership categories, containing at least a category, which may be applied to some population containing at least a member, so as to provide, by the use of some rules of application, for the pairing of a least a population member and a categorization device member. A device is then a collection plus rules of application.

Laut Sacks können diese *membership categories* in verschiedenster Form organisiert werden. Sacks (1992: 47) differenziert zwischen binär angelegten Kategorienpaaren (*two-set classes*) und solchen Kategorien, zu denen mehrere Elemente zugeordnet werden können.

Sacks fokussiert dabei auf die faktische Verwendung dieser Kategorisierungen in der Interaktion und beschreibt zwei grundlegende Regeln, wie man bestimmte Kategorisierungen den Gesprächspartnern zuweisen kann.

Zum einen konstatiert Sacks, dass eine einzelne Kategorie ausreicht, um das Gegenüber zu kategorisieren. Dies bezeichnet Sacks (1992: 246) als *economy rule*. Die zweite Regel nennt Sacks (1992: 244) *consistency rule*. Diese beinhaltet, dass bei Nennung einer Kategorie aus einer Kategorienkollektion im Folgenden weitere Kategorien aus der gleichen Kollektion verwendet werden.

Geht man zurück zu Sacks Ausgangsfrage („The baby cried. The mommy picked it up.“) so wird hier deutlich, dass bei der Nennung der Kategorie ‚Baby‘ die Verwendung weiterer Kategorien aus der Kategorienkollektion ‚Familie‘ erwartbar sein kann. Laut Sacks (1992) gibt es eine Anzahl grundlegender Kategorien, die er als Basiskategorien bezeichnet. In diese Kategorien, wie Alter, Geschlecht, Konfession usw. kann nahezu jede Person eingeordnet werden. Daher bezeichnet Sacks (1992: 40) sie auch als *inference rich*, d.h. mit Hilfe dieser Kategorien erschließt sich Kontextwissen über Personen, die den jeweiligen Basiskategorien zugeordnet werden (vgl. hierzu auch Keim 2002: 237).

Damit verbunden sind auch die von Sacks (1972: 335; 1979: 12) so bezeichneten *category-bound activities*. Darunter versteht Sacks Aktivitäten und gewisse Verhaltensweisen, die man mit einer Kategorie bzw. deren Repräsentanten assoziiert. Geht man wieder von dem Beispiel des Babys und der Mutter aus, so assoziieren wir in der Regel, dass es ein Elternteil ist, das sich um ein schreiendes Baby kümmert.

Stokoe (2012) entwickelt den theoretisch-methodologischen Ansatz von Sacks weiter und differenziert zehn Schlüsselkonzepte, die für die MCA relevant sind. Gleichzeitig plädiert Stokoe (2012: 280) für fünf Richtlinien, die für die Analyse von Kategorien in interaktionalen Zusammenhängen relevant sind. Diese können auch als eine Art Analyseschritte gedeutet werden, um die Kategorisierungspraktiken der an einer Interaktion Beteiligten zu erklären:

1. *Collect* data across different sorts of domestic and institutional setting; collect both interactional and textual materials depending on the focus of the study [...].
2. *Build* collections of explicit mentions of categories [...]; membership categorization devices [...]; and the category-resonant descriptions [...].
3. *Locate* the sequential position of each categorial instance with the ongoing interaction, or within the text.

4. *Analyse* the design and action orientation of the turn or the text in which the category, device or resonant description appears.
5. *Look* for evidence that, and of how, recipients orient to the category, device or resonant description; for the interactional consequences of the category's use; for co-occurring component features of categorial formulations; and for the way speakers within and between turns build and resist categorizations.

Stokoe (2012) macht dabei deutlich, dass es sich bei der MCA nicht nur um die Frage handelt, wie Kategorisierungen innerhalb einer Interaktion relevant gemacht werden, sondern auch wie die an der Interaktion Beteiligten sich an diesen Kategorien orientieren und welche Funktion(en) diese letztendlich in der Interaktion haben (vgl. hierzu auch Schegloff 2007: 477). Hier wird auch deutlich, dass Kategorisierungen als Möglichkeit der sozialen Positionierung verstanden werden (Spreckels 2006: 44) und somit die Frage, wie Identität in Interaktionen konstruiert wird, in der Forschung mehr und mehr relevant wurde (Antaki/Widdicombe 1998).

So zeigt Spreckels (2006) in ihrer Untersuchung, wie Mädchen in einer Community of Practice für sie relevante Kategorisierungen (z.B. „Britneys“ oder „Fritten“) schaffen, um sich und ihre Lebenswelt zu beschreiben und sich somit zu identifizieren.

Keim (2008) untersucht eine Gruppe junger Mannheimerinnen mit türkischer Abstammung und beschreibt das von der Gruppe verwendete Kategoriensystem, mit dem sie sich selbst und andere definieren. Dabei fokussiert Keim (2002) auch auf den Kategorisierungsprozess innerhalb der Gruppe und wie einzelne Kategorisierungssequenzen konstituiert werden. Keim (2002: 250) differenziert zwischen vier Phasen des Kategorisierungsprozesses: 1) Formulierung einer eigenen Erfahrung, 2) Regelformulierung für die Erfahrung, 3) Generalisierung der eigenen Erfahrung, 4) Kategorienbezeichnung.

In seiner Habilitationsschrift untersucht Hausendorf (2000b) in kurz nach der Wende erhobenen Ost-West-Gesprächen, mit welchen sprachlichen Mitteln Zugehörigkeit in der Interaktion erzeugt wird. Dabei geht Hausendorf (2000a: 86) nicht nur auf personenbezogene Kategoriennennung ein, sondern konstatiert auch:

Die ‚interaktive Hervorbringung‘ von Zugehörigkeit ist vielmehr ein komplexes Kommunikationsproblem, das verschiedene (Teil-)Aufgaben enthält und mit unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Mitteln empirisch gelöst werden kann.

Diese sprachlichen Aufgaben teilt Hausendorf (2000a; 2000b) in drei Kategorien ein: 1) Zuordnen, d.h. Menschen ordnen Personen zu sozialen Kategorien zu, was auch ein Ausgrenzungsverfahren darstellen kann, 2) Zuschreiben von spezifischen Eigenschaften und stereotypischem Verhalten, 3) Bewerten, d.h.

die persönlichen Einstellungen und Meinungen zu den oben genannten Zuschreibungen werden ebenso in der Interaktion vermittelt.

Kategorisierungsverfahren können also auf vielfältige Weise geschehen. Dies kann zum einen durch die bloße Nennung eines Kategoriennamens, wie oben gezeigt, explizit erfolgen (Keim 2008: 385). Daneben kann aber auch eine kategorielle Zuordnung von kategoriengebundenen Merkmalen vorkommen, die sowohl in szenischen Darstellungen wie z.B. Bildern, Zitaten, biographischen Schilderungen durch die an der Interaktion Beteiligten aktualisiert werden, wie Keim (2008: 385) konstatiert. Ein weiteres Mittel ist dabei auch die Verwendung von polyphonem Sprechen. Die Veränderung der Stimme und der Stimmlage spielt bei den Kategorisierungsverfahren eine wichtige Rolle, bemerkt Keim (2008: 385): „Sprecher setzen die Akteure ihrer Darstellung als Angehörige bestimmter sozialer Typen oder Kategorien in Szene und über die Art und Weise dieser Inszenierung bringen sie ihre Bewertung zum Ausdruck.“

Darüber hinaus sind nach Deppermann/Schmidt (2003: 30) einige besondere sprachliche Verfahren zur Zuordnung von sozialen Kategorien von Bedeutung:

Verbalphrasen, die Einstellungen, Handlungen oder Eigenschaften benennen, die für eine Kategorie typisch sind [...], Personalpronomina, oder Ortsbestimmungen. Eine weitere Möglichkeit ist die Zuschreibung von Identitätsaspekten, die aus der Schilderung von Handlungen zu folgern sind.

Handlungsschilderungen kommen vor allem in Narrativen vor, die oft eine „Darstellung wiederkehrender typischer Verhaltensweisen“ (Deppermann/Schmidt 2003: 30) beinhalten und häufig Kategorisierungs- und Positionierungspraktiken aufweisen, wie Deppermann (2015: 383) konstatiert. Daher eignen sich gerade Narrative als Untersuchungsorte für die Rekonstruktion von Identitätskonstruktionen, wofür bereits in Kapitel 3.2 argumentiert wurde.

4 Datenerhebung und Analysemethoden

Um soziolinguistische Analysen von Sprachverhalten durchzuführen, bedarf es einer sehr guten Kenntnis des sozialen Kontextes, wie Kallmeyer (1994: vii–viii) bemerkt. Genau hier setzt die Auswahl meines Untersuchungsortes an. Im folgenden Kapitel soll die empirische Arbeit, die meiner Untersuchung zu Grunde liegt, vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um die Umsetzung der linguistischen Ethnographie, wie sie in Kapitel 3.1 dargestellt wurde.

Da es sich im weiteren Sinne um ‚Forschung am Menschen‘ handelt, gehe ich zunächst auf forschungsethische Überlegungen ein. Danach diskutiere ich den Prozess meiner Feldforschung. Dabei werde ich auch auf Aspekte wie Erschließung des Feldes, Kontaktaufnahme und Forschungsaufenthalte eingehen. Im Anschluss werde ich die Erhebungsmethoden, die dem Untersuchungskorpus zu Grunde liegen, diskutieren. Abschließend werden auch die Methoden der Datenaufbereitung, Datenauswertung und -interpretation präsentiert und diskutiert.

4.1 Forschungsethische Überlegungen

Im Bereich der ethnographischen Forschung sind die Feldforschenden immer das Hauptinstrument der eigentlichen Forschung. Sie befinden sich, wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben, in einem Balanceakt in Bezug auf ihre Rolle als Forschende. Sie sind zugleich Insider und Outsider im Forschungsfeld und müssen mitunter verschiedensten Erwartungen während der Forschungsaufenthalte begegnen. Zum einen die eigenen persönlichen Erwartungen an das Forschungsprojekt, zum anderen aber auch die Erwartungen der Personen, die in das Forschungsprojekt auf die eine oder andere Weise involviert sind. Dies kann zu emotionalen Belastungen und auch Unsicherheiten in der eigenen Rolle führen.

Da ich in diesem Forschungsprojekt als ehrenamtliche Mitarbeiterin im Kinder- und Jugendzentrum tätig war, ergaben sich recht häufig Situationen, in der ich die Rolle als Forschende aufgeben und mich z.B. um die Kinder und Jugendlichen kümmern musste. Dies geschah v.a. in Konfliktsituationen zwischen einzelnen Kindern und Jugendlichen, aber auch in Situationen, in denen die Jugendlichen z.B. von Problemen im Elternhaus oder in der Schule berichteten.

In solchen Situationen war es wichtig, dass eine ständige Selbstbeobachtung und -reflexion stattfand, um zum einen die Distanz zu dem Erlebten wiederherstellen zu können, zum anderen aber auch die von mir erhobenen Daten (hier vor allem durch die teilnehmende Beobachtung) überarbeiten zu können. Gerade in den Konfliktsituationen ergab sich ein ethisches Dilemma. Ich habe zwar keine Daten in Konfliktsituationen erhoben, d.h. keine Feldnotizen o.ä. gemacht, aber natürlich haben mich diese Situationen und auch die Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen sowie den Mitarbeiterinnen am Kinder- und Jugendzentrum in meiner Beobachtung geprägt.

Neben diesen forschungsethischen Aspekten, die im ethnographischen Ansatz begründet sind, gibt es weitere eher allgemeingültige forschungsethische Prinzipien, die in einem solchen Forschungsprojekt beachtet werden müssen. Da diese Arbeit in einem schwedischen Kontext angefertigt wurde, fungierten hierbei die Empfehlungen zur Forschungsethik innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften, die vom schwedischen Forschungsrat Vetenskapsrådet (2002) herausgegeben wurden, als wegleitende Richtlinie. Da für den deutschsprachigen Raum allgemein gültige Richtlinien zur Forschungsethik noch fehlen, habe ich mich an dem Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) orientiert (Deutsche Gesellschaft für Soziologie 2017). Die Zuwendung zum Ethik-Kodex der DGS und dem BDS geschah auch in Anbetracht der in dieser Studie verwendeten Methoden der qualitativen Sozialforschung, die auch Gegenstand der soziologischen Forschung und daher auf diese Studie applizierbar sind.

Als wichtiges forschungsethisches Prinzip soll hier zunächst die Informationspflicht hervorgehoben werden. Alle Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer sind über das Forschungsprojekt und dessen Inhalt zuerst mündlich informiert worden. Dabei wurden auch verschiedene Beispiele gezeigt, wie eine Transkription der Interviewdaten aussieht. Es war auch wichtig, dass die interviewten Personen über ihre persönlichen Rechte Bescheid wussten, so dass sie z.B. ihr Mitwirken auch im Nachhinein an dem Forschungsprojekt widerrufen konnten. Die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden auch darüber informiert, wie das erhobene Material gespeichert und aufbewahrt werden und wer Zugang zu den Daten haben würde. Ebenso wurde die Erlaubnis eingeholt, die Daten in schriftlicher Form sowohl als Transkriptionen als auch in digitaler Form (z.B. als Audiodatei) zum Zweck des Unterrichts oder auf wissenschaftlichen Konferenzen präsentieren zu dürfen. Das Einverständnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Form einer Einverständniserklärung wurde schriftlich vor der Datenerhebung eingeholt.¹⁸ In dieser gab es nicht nur Information zu den Rechten der einzelnen Teilnehmenden,

¹⁸ Siehe Anhang 4.

sondern auch Kontaktinformationen der Forscherin. Die Einverständniserklärung wurde in zwei Exemplaren unterzeichnet, so dass alle Teilnehmenden ein Exemplar und die Forscherin ebenso ein Exemplar bekamen.

Weitere leitende forschungsethische Prinzipien sind Konfidentialität und Integrität. Um die Anonymität der Teilnehmerinnen und -teilnehmer zu gewährleisten, sind alle Informationen zu Personen oder Orten, die eine Identifizierung möglich machen könnten, maskiert worden. Dies gilt v.a. für die Interviewdaten, die in Transkriptionsform vorliegen, aber auch für die Feldnotizen. Konkret bedeutet dies, dass zum einen die Namen geändert wurden, zum anderen aber auch Personen- und Ortsnamen in den Transkriptionen gestrichen wurden. Ebenso wird der Untersuchungsort in dieser Studie nicht näher benannt.

Dieses Prinzip gilt auch für die Fotografien, die während der Forschungsaufenthalte aufgenommen wurden und z.T. in dieser Arbeit publiziert sind. Die Fotografien wurden teilweise mit Bildbearbeitungsprogrammen bearbeitet. So wurden z.B. Informationen auf dem Flyer (siehe Abbildungen 12 und 13) retuschiert, um Informationen zum Untersuchungsort zu maskieren. Wichtig war hierbei, dass die Identifizierung des Untersuchungsortes nicht bzw. nur schwer möglich ist, auch wenn dies natürlich durch digitale Bildersuchmaschinen nicht komplett ausgeschlossen werden kann.

In Bezug auf die Anonymität muss jedoch erwähnt werden, dass eine absolute Anonymität vermutlich nicht zu garantieren ist, obwohl alle gängigen, bekannten und dafür zur Verfügung stehenden Möglichkeiten angewendet worden sind. Es ist nicht auszuschließen, dass andere Personen, die nicht an der Untersuchung beteiligt waren, sich jedoch regelmäßig am Kinder- und Jugendzentrum aufhalten, die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer anhand von Alter, Geschlecht, Kurzbiographien sowie den Interviewdaten unter Umständen identifizieren können.

4.2 Untersuchungsort

Ich entschied mich eine Untersuchung in einer Kleinstadt in Sachsen-Anhalt durchzuführen, in der ich einen Großteil meiner Kindheit verbracht habe und aufgewachsen bin. Auf diese Weise konnte ich meine Kenntnisse über den sozialen Kontext und die gesellschaftliche Umgebung als ethnographisches Hintergrundwissen nutzen, was innerhalb der linguistischen Ethnographie für eine tiefgründige Analyse notwendig ist (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1). Der Name der Stadt wird aus forschungsethischen Gründen nicht benannt, um die Anonymität der Interviewpersonen zu bewahren, wie bereits in Kapitel 4.1 argumentiert wurde.

Die Stadt ist heute verwaltungstechnisch Ortsteil einer größeren Stadt, war jedoch bis zum Jahre 2007 eigenständig. Der Ortsteil hat gegenwärtig rund 17.000 Einwohner, was ca. 41% der Gesamtbevölkerung der Stadt ausmacht.

Wie viele andere ehemalige Industriestädte in den neuen Bundesländern ist der Untersuchungsort seit dem Jahre 1990 stark von Arbeitslosigkeit, Bevölkerungsabwanderung und damit verbundenen steigendem Durchschnittsalter der Bevölkerung geprägt. So betrug das Durchschnittsalter im Jahre 2015 laut Bertelsmann Stiftung (2017) 49,6 Jahre. Die relative Bevölkerungsentwicklung hat seit dem Jahre 2011 um 5,4% abgenommen. Für den Zeitraum 2012 bis 2030 prognostiziert die Bertelsmann Stiftung (2017) eine relative Bevölkerungsentwicklung von -26,8%, d.h. die Bevölkerung wird vermutlich um ein weiteres Viertel schrumpfen. Eine Ursache ist hierbei auch die niedrige Geburtenquote, die im Jahre 2015 bei 7,1 Lebendgeburten je 1000 Einwohner lag. Die Bertelsmann Stiftung (2017) definiert die Stadt als Demographietyp *stark schrumpfende Kommune mit Anpassungsdruck*. Charakteristisch für diese Kommunen sind laut Bertelsmann Stiftung (2016) u.a. ein starker Bevölkerungsrückgang, die Abwanderung v.a. junger Menschen und dem damit hohen Durchschnittsalter, eine niedrige Kaufkraft und eine hohe Einkommensarmut sowie eine schwierige finanzielle Situation der Kommunen. In Sachsen-Anhalt, so die Bertelsmann Stiftung (2016: 3) gehören mehr als 50% der Kommunen, die mehr als 5000 Einwohner haben, zu diesem Demographietyp. Charakteristisch für viele Orte in Sachsen-Anhalt ist auch der relative niedrige Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. So haben laut Mikrozensus 2012 nur 3,9% der Bevölkerung in Sachsen-Anhalt einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2015: 50).

Ende der 1990er Jahre wurde in dieser Kleinstadt ein Gemeinde- und Familienzentrum in einem Stadtteil, der als sogenannte Trabantenstadt bzw. Plattenbausiedlung beschrieben werden kann, gegründet. Gerade dieser Stadtteil ist von starkem Wohnungsleerstand und Abwanderung betroffen und wird oft als ‚sozialer Brennpunkt‘ beschrieben. Das Gemeinde- und Familienzentrum liegt inmitten eines Neubaugebiets und wird von drei Plattenbauten eingerahmt. In einer Entfernung von ca. 200 bis 300m befinden sich ein Supermarkt und ein Gesundheitsversorgungszentrum mit verschiedenen Arztpraxen.

Die folgenden Abbildungen sind in der Nähe des Gemeinde- und Familienzentrums aufgenommen wurden. Hier sieht man typische Wohnblöcke (Plattenbauten), die in den 1980er Jahren gebaut wurden. Viele Häuser sind zum Zeitpunkt der ethnographischen Erhebung nur noch von einigen wenigen Mietparteien bewohnt. In vielen Treppenaufgängen schien es, als ob nur noch ein oder zwei Wohnungen in den sechsgeschossigen Wohnblöcken bewohnt sind. Die Wohnblöcke werden durch die Wohnungsunternehmen daher kaum noch in Stand gehalten, was auch an den kaputten Fensterscheiben, den Graffiti auf den Briefkästen sowie den ungepflegten Grünflächen vor den Wohnhäusern in Abbildung 2 auf der folgenden Seite deutlich wird, obwohl noch einige Wohnungen vermietet sind. Ein Großteil der Wohnblöcke im Stadtteil ist bereits auf Grund des Bevölkerungsschwundes abgerissen worden. Es ist

stark anzunehmen, dass auch die hier abgebildeten Wohnhäuser in naher Zukunft abgerissen werden.



Abbildung 1: Wohnblock (Foto: Per Ackermann Boström)



Abbildung 2: Vorderansicht eines Wohnblocks (Foto: Per Ackermann Boström)

Im Gemeinde- und Familienzentrum befinden sich eine evangelische Kindertagesstätte, verschiedene Sozialberatungsstellen, ein Gemeindezentrum der evangelischen Kirche sowie ein Kinder- und Jugendzentrum. Das Kinder- und Jugendzentrum richtet sich in seinen Angeboten speziell an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die größte Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren zur Gründung Aussiedlerinnen und Aussiedler aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, die aufgrund des Verteilungsschlüssels und Wohnortzuweisung in dieser Stadt lebten.

Zum Aufgabenfeld des Kinder- und Jugendzentrums gehören individuelle Beratung und Betreuung sowie verschiedene Freizeitaktivitäten in Form von offener freizeitpädagogischer Arbeit. Dazu gehört die individuelle Unterstützung in verschiedensten Problemlagen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, um sie im Integrationsprozess zu begleiten. Die Mitarbeiterinnen unterstützen die Jugendlichen z.B. bei Kontakt mit Behörden, bei der Suche nach Arbeits- oder Ausbildungsplätzen, bei der Wohnungssuche usw. Daneben werden auch weitere Bildungsangebote in Form von z.B. IT-Schulungen, Hausaufgabenhilfe, thematische Workshops, Studienbesuche usw. angeboten. Ein Schwerpunkt liegt dabei auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die in den Schulferien auch durch gemeinsame Ausflüge und spezielle Betreuungsangebote mit vorheriger Anmeldung ergänzt wird.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung arbeiteten zwei festangestellte sozialpädagogische Mitarbeiterinnen, eine ehrenamtliche Mitarbeiterin sowie eine Mitarbeiterin, die durch eine Förderungsmaßnahme für Langzeitarbeitslose durch die Arbeitsagentur am Kinder- und Jugendzentrum tätig war. Der offene Kinder- und Jugendtreff hat montags bis freitags von 14.00 bis 20.00 Uhr geöffnet. Alle zwei Wochen ist auch am Wochenende geöffnet.

Im Durchschnitt waren stets 15 bis 20 Kinder und Jugendliche im Kinder- und Jugendzentrum, wobei die Besucherzahlen im Laufe des Nachmittages stark variierten. Jüngere Kinder und Jugendliche kamen meist direkt nach Ende des Schulunterrichts in den Jugendtreff. Ältere Jugendliche und junge Erwachsene waren vor allem nach 18.00–18.30 Uhr anwesend und verblieben häufig auch nach der offiziellen Schließung noch vor dem Kinder- und Jugendzentrum.

4.3 Kontaktaufnahme und Forschungsaufenthalte

Während meiner Jugend habe ich in dem Gemeindezentrum, in dem sich auch das Kinder- und Jugendzentrum befindet, viel Zeit verbracht und war somit mit der Infrastruktur und den soziokulturellen Angeboten des Familienzentrums gut vertraut. Ich wusste, dass viele russlanddeutsche Kinder und Jugendliche das Kinder- und Jugendzentrum regelmäßig besuchen und dass es eine

Art Treffpunkt geworden ist. Somit bot es sich an, das Kinder- und Jugendzentrum als erste Anlaufstelle für die Untersuchung auszuwählen.

Ich kontaktierte die Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums zunächst per Email und berichtete ganz allgemein von meinem Forschungsprojekt. Im März 2011 hatte ich die Möglichkeit persönlich in das Kinder- und Jugendzentrum zu fahren, um mein Forschungsvorhaben und eine eventuelle Durchführung mit der Leiterin intensiver zu diskutieren. Ich entschied mich hierbei bewusst für die Hilfe der Leiterin als Gatekeeperin (vgl. Kruse 2014: 255), um überhaupt Zugang zum Kinder- und Jugendzentrum zu bekommen. Zum einen hat sich diese Strategie in der Forschungspraxis bewährt, zum anderen wäre der ethnographische Ansatz ohne Zugang zum Feld nicht möglich gewesen. In diesem Fall war die Leiterin die Schlüsselperson, die mir Zugang gewährte, da sie Vertrauen bei den Kindern und Jugendlichen genoss und somit in mein Forschungsvorhaben eingebunden werden konnte. Durch ihre Tätigkeit und Ausbildung in der Sozialpädagogik verfügt die Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums selbst über Forschungserfahrung und kennt verschiedene Untersuchungsmethoden, was gerade im institutionellen Bereich der Jugendforschung nicht ungewöhnlich ist, wie Przyborski/Wohlrab-Sahar (2010: 68) betonen. Die Leiterin wurde somit zu einer Art Verbündeten und ‚Projektmitarbeiterin‘, die ich als Expertin im Bereich Kinder- und Jugendarbeit betrachtete und deren Einschätzung und Meinung wichtig waren. Sie kümmerte sich auch um die Genehmigung des Forschungsvorhabens durch den Vorstand des gemeinnützigen Vereins, der Träger des Kinder- und Jugendzentrums ist.

Gleichzeitig war es mir auch wichtig, dass ich Kontakt zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die das Kinder- und Jugendzentrum besuchen, möglichst ohne Vermittlung der Leiterin herstellen konnte. Wir beschlossen gemeinsam, dass es eine gute Möglichkeit wäre, wenn ich mich als ehrenamtliche Mitarbeiterin im Kinder- und Jugendzentrum aufhalten würde. Auf diese Weise bekam ich freien Zugang zum Feld und eventuellen Interviewpersonen und gleichzeitig ständigen Kontakt zur Leiterin, um Fragen oder Unklarheiten abzuklären. Bei diesem ersten Besuch entschied ich auch, nur junge Erwachsene, die volljährig waren, in meine Studie einzubinden. Diese Entscheidung war rein pragmatisch motiviert, damit die Interviewpersonen selbst entscheiden konnten, ob sie an der Studie teilnehmen wollen, ohne ein Einverständnis der Erziehungsberechtigten einholen zu müssen.

Für mein Forschungsprojekt unternahm ich zwei längere Forschungsaufenthalte, in denen ich als ehrenamtliche Mitarbeiterin im Kinder- und Jugendzentrum tätig war. Der erste Forschungsaufenthalt fand im August 2011 statt. Dieser einwöchige Aufenthalt war als eine Art Pilotstudie gedacht, bei der ich mir vor allem ein Bild des Feldes verschaffen und ersten Zugang zu den jungen Erwachsenen bekommen wollte. Während des ersten Aufenthaltes befand ich mich in einer Art mehr oder weniger verdeckten Rolle, d.h. ich präsentierte mich nicht als Forscherin, sondern als ehrenamtliche Mitarbeiterin, die für einige Zeit im Kinder- und Jugendzentrum tätig sein wird. Da es verschiedene

ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und teilweise auch Studierende, die Praktika dort absolvieren, gab, war es für die Kinder und Jugendlichen auch nicht merkwürdig, dass ich mich im Kinder- und Jugendzentrum befand. Ich wurde als eine weitere erwachsene Kontaktperson wahrgenommen. Es passierte gelegentlich, dass v.a. die etwas älteren Jugendlichen auf mich zukamen und mir Fragen zu meiner Person stellten, was jedoch nicht ungewöhnlich ist, wie Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010: 68) bemerken. Dies hatte den Vorteil, dass ich somit Interessierte zum einen bereits informieren konnte, dass ich z.B. aus dem gleichen Ort stamme, jetzt aber in Schweden lebe, Linguistin bin, ein Interesse an Mehrsprachigkeit habe und zum anderen, dass sich diese Information schnell unter den Jugendlichen verbreitete. Daraus ergaben sich auch zahlreiche Gespräche, die recht häufig über meine eigene Biographie handelten.

In dieser ersten Phase nutzte ich vor allem die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung. Meine eigenen Beobachtungen hielt ich in Feldnotizen fest, die ich später mit Beobachtungsprotokollen vervollständigte.¹⁹ Ich fertigte auch erste Fotos und Skizzen über die Räumlichkeiten des Kinder- und Jugendzentrums an.

Der zweite Forschungsaufenthalt fand im Frühjahr 2012 statt. Während der erste Aufenthalt vor allem von teilnehmender Beobachtung geprägt war, wollte ich während dieses vierwöchigen Aufenthaltes auch Interviews mit einigen jungen Erwachsenen durchführen, die ich bereits im August zuvor kennengelernt hatte. Ich arbeite wieder täglich als ehrenamtliche Mitarbeiterin im Kinder- und Jugendzentrum und hatte durch diese Tätigkeit freien Zugang zum Untersuchungsfeld. Auch während dieses Aufenthaltes nutzte ich wieder die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung, führte aber zusätzlich narrative Interviews durch, auf die in Abschnitt 4.4.2 näher eingegangen werden soll.²⁰

4.4 Datenerhebung

Da in diesem Forschungsprojekt zwei methodische Zugänge, die teilnehmende Beobachtung und narrative Interviews, im Sinne einer Methodentriangulation miteinander verknüpft werden, soll im folgenden Abschnitt die Datenerhebung sowohl theoretisch als auch in ihrer praktischen Durchführung präsentiert und diskutiert werden. Zunächst wird auf die Datenerhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung eingegangen. Danach wird die Erhebungsmethode des narrativen Interviews erörtert.

¹⁹ Die Erhebungsmethoden werden näher in Kapitel 4.4 diskutiert.

²⁰ Ich hatte eigentlich für diesen Forschungsaufenthalt geplant, auch natürliche Interaktionen im Kinder- und Jugendzentrum mit der Videokamera oder zumindest Audiogerät aufzunehmen, was jedoch von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen konsequent abgelehnt wurde. Somit musste ich auf diese Erhebungsmethode verzichten.

4.4.1 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist eine der häufigsten qualitativen Forschungsmethoden und wird häufig synonym mit Feldforschung gebraucht (Johnstone 2000: 81; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 54). Hammersley/Atkinson (1983) sind sogar der Meinung, dass jede Art von Sozialforschung im Grunde genommen teilnehmende Beobachtung ist, da es nicht möglich sei, die soziale Welt um einen herum zu beobachten, ohne gleichzeitig Teil von ihr zu sein. Dennoch ist gerade der Grad der Beteiligungsrolle des Forschenden in der Forschungsliteratur durchaus umstritten (Atkinson/Hammersley 1994: 248–249).

Generell gilt für alle Formen der teilnehmenden Beobachtung, dass die Anwesenheit des Forschenden bereits das Feld beeinflusst. Blommaert/Jie (2010: 27) bezeichnen dies als *observer's effect*, der in der Analyse beachtet werden muss.²¹ So konstatieren Blommaert/Jie (2010: 27): „you are never observing an event as if you were not there. You are there, and that makes it a different event.“ Forschende treten somit in einen dialogischen „Kommunikationsprozess“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 58) mit ihrem Feld ein. Für Forschende führt dies zu einem kontinuierlichen Balanceakt zwischen Nähe und Distanz zum Feld und den eigenen sozialen Rollen im Feld. Ohne Nähe und Vertrauen ist es sicherlich schwer, überhaupt ins Feld zu gelangen und akzeptiert zu werden. Gleichzeitig muss in manchen Situationen die notwendige Distanz geschaffen werden, um einen kritischen Blick zu bewahren. Dieser Balanceakt hängt von verschiedenen Faktoren ab und lässt sich nicht verallgemeinern. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass Feldforschung, wie etwa von Blommaert/Jie (2010: 26) als Lernprozess für den Forschenden beschrieben wird.

Durch die Tätigkeit als ehrenamtliche Mitarbeiterin im Kinder- und Jugendzentrum und durch meine verschiedenen Aufgaben war bereits eine Art Mittelweg vorgegeben, um beobachtende Distanz und empathische Nähe zum Feld zu haben. Mein Aufgabenfeld war sehr vielfältig. Vor allem mit den jüngeren Kindern und Jugendlichen gab es zahlreiche Aktivitäten, die durchaus Nähe und Inklusion bedeuteten. Dazu gehörten z.B. Hausaufgabenhilfe, gemeinsames Basteln und Spielen, v.a. mit den jüngeren Kindern. Durch meine Rolle als ehrenamtliche Mitarbeiterin hatte ich die Möglichkeit, selbst Initiative zu ergreifen und z.B. Aktivitäten vorzuschlagen. Mit den älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen gab es auch zahlreiche Momente, die eher von freundschaftlicher Nähe geprägt waren. So haben wir oft gemeinsam abends verschiedenste Fernsehserien im Fernsehen geschaut und die jeweiligen Folgen angeregt diskutiert. Es passierte auch häufig, dass ich ‚eingeladen‘ wurde,

²¹ Labov (1972a: 209) bezeichnet dies sogar als Beobachterparadox, denn „the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain this data by systematic observation“.

an den Raucherpausen teilzunehmen, obwohl ich Nicht-Raucherin bin, um gemeinsame Gespräche in der Raucherecke (siehe hierzu auch Kapitel 5.1) weiterzuführen. Andere Tätigkeiten während meiner Feldforschung waren schon aus ihrer eigenen Natur her für eine reine Beobachtung prädestiniert. So hatte ich z.B. die Verantwortung für die Einschreibelisten, in der sich alle Kinder und Jugendlichen einschreiben müssen, wenn sie in das Kinder- und Jugendzentrum kommen. Auch organisatorische Aufgaben, wie z.B. das Aushändigen von Computerspielen und diversen Sportgeräten (Tischtennisschläger, Billardqueues, Bälle usw.), die in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt werden, gehörten zu meiner Tätigkeit. Oft verbrachte ich auch viel Zeit hinter der Küchentheke und schenkte Getränke aus oder erledigte Arbeiten in der Küche. Bei diesen Aufgaben ergab es sich auf natürliche Weise eine mehr beobachtende Rolle einzunehmen.

Die Kinder und Jugendlichen, die das Kinder- und Jugendzentrum besuchten, variierten von Tag zu Tag. Es gab jedoch auch eine relativ feste Gruppe, die nahezu täglich kam. Da die Kinder und Jugendlichen im Großen und Ganzen ihre Aktivitäten selbst bestimmen, ist der Alltag im Kinder- und Jugendzentrum mannigfaltig und nicht im Vorherein planbar. Gerade hier lag auch die Herausforderung für mich als Forscherin. Meine verschiedenen Rollen, die ich während meiner Feldforschung einnahm, waren also nicht nur vielgestaltig, sondern auch veränderlich. So war ich teilweise Vertrauensperson und einige Kinder und Jugendliche berichteten mir von ihren Ängsten und Nöten. Teilweise kam es auch zu Konfliktsituationen zwischen verschiedenen Kindern, die ich als erwachsene Kontaktperson lösen musste. Gleichzeitig musste ich mich auch immer wieder vergewissern, dass ich mich dabei auch aus der Rolle der Teilnehmerin lösen und wieder in die Rolle der Beobachterin schlüpfen konnte. Die Schwierigkeit lag dabei, nicht nur die anderen Personen, sondern auch die eigene Veränderung ständig zu beobachten (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 60–61). Eine kontinuierliche Rollenreflexion ist dabei notwendig, wie sie in Kapitel 4.1 beschrieben wurde. Das Beschreiten dieses Mittelweges zwischen dem vollständigen Eintauchen in das Feld und einem eher distanzierten Blick kann jedoch durch methodische Vorkehrungen unterstützt werden, wie Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010: 62) betonen. Gerade die Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle, so Copland/Creese (2015: 38) spielen für die Distanzierung dabei eine zentrale Rolle.

Feldnotizen sind im Grunde genommen eine Form des Forschungstagebuchs, in denen die eigenen Beobachtungen und Gedanken aufgezeichnet werden. Dabei gibt es keine einheitliche Form oder Gestaltung, sondern dies hängt vom Forschungsinteresse, den Präferenzen der Forschenden und den eigentlichen Forschungsfragen ab. So können Feldnotizen nicht nur prinzipiell stark in Form und Genauigkeit variieren, sie können sich auch während der Feldforschung in Länge, Struktur, sprachlichen Ausgestaltung und Beschreibungsgenauigkeit unterscheiden (Copland/Creese 2015: 40). Alle Feldnotizen ha-

ben doch gemeinsam, dass sie nicht nur die Beobachtungen festhalten, sondern auch Kontextinformationen und die Reflexionen der Forschenden widerspiegeln. Damit stellen Feldnotizen nicht nur eine reine Materialisierung von Erinnerungen dar, sondern sind gleichzeitig auch eine Darstellung des epistemologischen Prozesses. So zeigen Feldnotizen nach Blommaert/Jie (2010: 37)

the way in which we tried to make new information understandable for ourselves, using our own interpretative frames, concepts and categories, and gradually shifting into new frames, making connections between earlier and current events, finding our way in the local order of things.

Auf diese Weise bilden sie die Grundlage für die spätere theoretische Reflexion, Interpretation und Analyse der Daten. Bei Feldnotizen handelt es sich um bereits gefilterte und interpretierte Daten, da Feldforschende unmöglich alles im Feld erfassen können, sondern nur für die Untersuchung relevante Notizen erstellen. Dies hängt auch mit dem prozesshaften Charakter der teilnehmenden Beobachtung zusammen. Flick (1995: 158) betont, dass

die teilnehmende Beobachtung [...] in doppelter Hinsicht als Prozess zu begreifen [ist]. Einerseits soll der Forscher mehr und mehr zum Teilnehmer werden und Zugang zu Feld und Personen finden. Andererseits soll auch die Beobachtung einen Prozess zunehmender Konkretisierung und Konzentration auf für die Fragestellung wesentliche Aspekte durchlaufen.

Spradley (1980:34) unterteilt diesen Prozess in drei Phasen: „Participant observations begins with wide-focused *descriptive observations*. Although these continue until the end of the field project [...], the emphasis shifts first to *focused observations* and later to *selective observations*. [Hervorhebung im Original]“ Anfänglich handelt es sich dabei vor allem um eine Orientierung im Feld und die Beobachtungen sind noch relativ unspezifisch (*descriptive observations*). Nach und nach wird dann die Perspektive auf für die Fragestellungen bedeutende Aspekte (Personen, Praktiken, Probleme usw.) eingeeengt (*focused observations*), um dann letztendlich zu selektiven Beobachtungen (*selective observations*) überzugehen.

Diese Prozesshaftigkeit der teilnehmenden Beobachtung spiegelt sich auch in den Feldnotizen wider. Hier kann man durchaus von einer ‚Evolution‘ der Feldnotizen sprechen. Anfänglich notierte ich noch nahezu alles, was mir als relevant und wichtig in Bezug auf z.B. sprachliche Praktiken im Kinder- und Jugendzentrum erschien. Im Laufe der Forschungsaufenthalte kam es dann jedoch mehr und mehr zu einer ‚Filterung‘ der Feldnotizen. So habe ich z.B. Beobachtungen im Umgang mit jüngeren Kindern und Jugendlichen weniger erfasst, da der Fokus der Untersuchung auf den russlanddeutschen jungen Erwachsenen liegt. Ebenso wurden spezielle Plätze im Kinder- und Jugendzentrum (z.B. die Raucherecke, die Sofaecke) wichtige Orte, an denen relevante

Beobachtungen erfasst werden konnten. In der Endphase meiner Feldforschung lag dann der Fokus meiner Beobachtungen vor allem auf den von mir interviewten jungen Erwachsenen (vgl. Kapitel 4.5), um eventuelle weitere ethnographische Daten zu diesen Personen zu erheben, die die Datenerhebungen durch die Interviews ergänzen könnten.

Während meiner zwei Forschungsaufenthalte benutzte ich zwei verschiedene Methoden, um meine eigenen Beobachtungen festzuhalten. Zunächst habe ich rein empirische Notizen gemacht, die ich in einem kleinen Notizbuch unstrukturiert und in Kurzform niedergeschrieben habe. Diese Notizen unterscheiden sich in Länge und Form und beinhalten manchmal nur einzelne Stichworte, Skizzen und kürzere sprachliche Beispiele, die mir während der teilnehmenden Beobachtung aufgefallen sind.

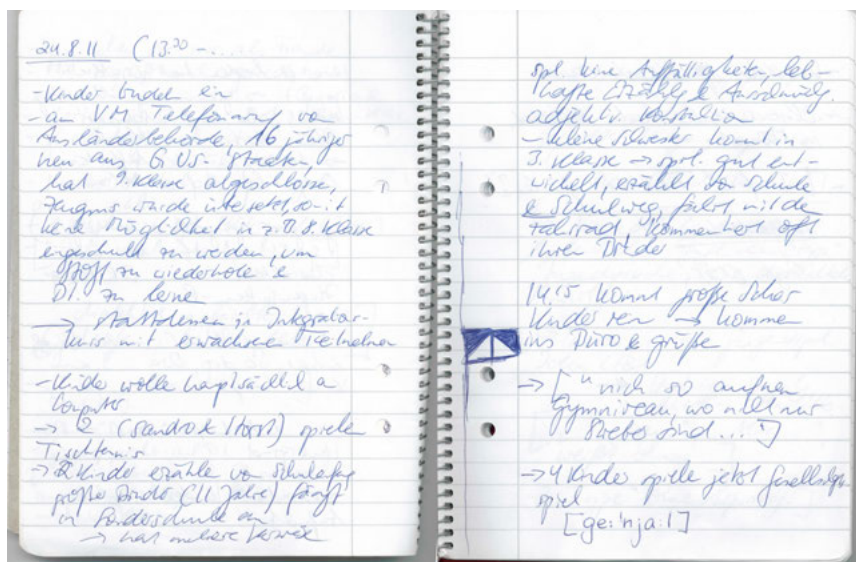


Abbildung 3: Feldnotizen

Hierbei ist anzumerken, dass ich diese Notizen niemals in Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen gemacht habe, sondern dafür das Büro verwendet habe, wohin ich mich zurückziehen und meine Beobachtungen notieren konnte. Diese Entscheidung hatte zwei Gründe. Zum einen wollte ich die Kinder und Jugendlichen in ihren Interaktionen durch das Protokollieren nicht stören und somit die Situationen beeinflussen. Zum anderen wäre es in vielen Situationen auch sehr schwierig geworden, wenn ich sofort Notizen gemacht hätte. So wäre ich z.B. beim Spielen eines Gesellschaftsspiels mit den Kindern nicht mehr Mitspielerin, sondern distanzierte Forscherin gewesen. Das Anfertigen von Feldnotizen in Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen wäre in meinem Fall also eher problematisch gewesen (vgl. hierzu auch Goffman 1989; Przyborski/Wohlrab-Sahar 2010: 66–67). In einigen seltenen Fällen, in

denen ich keine Möglichkeit hatte, in das Büro zu gehen, und mir die Beobachtungen als wichtig erschienen, habe ich auch kurze Notizen auf meinem Arm gemacht, um sie später in mein Notizbuch zu übertragen.

Damit die Daten, die durch die ethnographische Beobachtung erhoben werden, mit anderen Formen der Datenerhebung trianguliert werden können, ist laut Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010: 63) eine Formalisierung des Vorgangs der Beobachtung notwendig. Nur auf diese Art und Weise, konstatieren Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010: 63), kann die Beobachtung auch intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden.

Dafür eignet sich die Überführung der Feldnotizen in Beobachtungsprotokolle. Am Ende jedes Tages habe ich Protokolle angefertigt, in denen nicht nur Beobachtungen mit Hilfe der empirischen Notizen, sondern auch methodische und theoretische Gedanken detailliert festgehalten wurden. Die von mir während des Tages angefertigten Kurznotizen, die oben beschrieben wurden, bildeten dabei die Grundlage. Das akribische, detaillierte und unmittelbare Niederschreiben war nach den Arbeitstagen im Kinder- und Jugendzentrum durchaus zeitaufwendig, was aber meines Erachtens notwendig war, um im späteren Analyseprozess Unsicherheiten vermeiden zu können.

In meinen Beobachtungsprotokollen übernahm ich das Modell, das von Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010: 63–66) vorgeschlagen wurde. Dabei habe ich keine tabellarische Form gewählt, sondern die Beobachtungsprotokolle in der Form eines Berichts geschrieben, der chronologisch und sequentiell aufgebaut ist. In dem von ihnen vorgeschlagenen Beobachtungsprotokoll wird zwischen vier Rubriken unterschieden:

Tabelle 1: Schematische Darstellung der Beobachtungsprotokolle auf Basis von Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010: 63)

| | | |
|---------------|--|--|
| Beobachtungen | Hier werden alle empirischen Daten festgehalten. Fokus liegt dabei besonders auf den Vorgängen im Feld. Alles, was für die eigene Fragestellung wichtig sein könnte, wird hier festgehalten. | Unter dieser Rubrik habe ich z.B. festgehalten, welche Kinder und Jugendliche sich zu dem Zeitpunkt im Kinder- und Jugendzentrum befanden und kurze Interaktionsabläufe geschildert. Hier habe ich auch kurze Sprachbeispiele in Zitatform aufgeführt. |
|---------------|--|--|

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| Kontextinformationen | Darunter versteht man alle Informationen, die nicht aus der oben genannten Beobachtung, sondern aus anderen Quellen stammen. | Ein typisches Beispiel in meinen Beobachtungsprotokollen ist z.B. biographische Information über Personen, die ich von der Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums bekommen habe. |
| Methodische und Rollenreflexion | Unter dieser Rubrik sollen die Beobachtungen notiert werden, die Konsequenzen für den weiteren Forschungsprozess beinhalten. | Hier habe ich z.B. Konsequenzen aus den Beobachtungen notiert, die die weitere Feldforschung beeinflussen könnten. Beispiele hierfür sind u.a. Notizen über potenzielle Interviewpersonen, aber auch Kommentare zu meiner eigenen Rolle in einer bestimmten Situation. |
| Theoretische Reflexionen | Hier werden erste theoretisierende Bemerkungen notiert. | Typische Beispiele aus meinen Beobachtungsprotokollen sind z.B. Bemerkungen zum Sprachgebrauch, die ich mit entsprechenden Termini markiert habe (z.B. Translanguaging, jugendsprachliche Varietäten, Ethnolekt usw.). |

Die teilnehmende Beobachtung und das Protokollieren der dadurch erhobenen Daten ermöglichten mir folglich nicht nur die Aneignung von ethnographischem Wissen, das ich bei der späteren Analyse meines Materials verwenden konnte. Sie halfen mir auch ständig reflexiv über meine Rolle im Feld nachzudenken. Die Beobachtungsprotokolle bildeten mit der Zeit auch eigene Datenquellen, die ich zur Datentriangulation mit anderen von mir erhobenen Daten verwenden konnte.

Neben der teilnehmenden Beobachtung erhob ich während des zweiten längeren Forschungsaufenthaltes auch qualitative Interviews, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen werden soll.

4.4.2 Narrative Interviews

Interviews sind eines der zentralsten Erhebungsinstrumente in der qualitativen Sozialforschung. Dabei existieren verschiedenste Formen des qualitativen Interviews, die sich vor allem im Grad der Strukturierung und Offenheit unterscheiden. Gemeinsam haben die qualitativen Interviewformen doch einige grundlegende methodologische Prinzipien. Zum einen soll den Befragten so viel offener Raum wie möglich gegeben werden, damit die Interviewenden sich als „aktive wertende Instanzen“ (König 2014: 69) ausblenden können. Dabei ist es von Vorteil eine möglichst offene Fragestellung in den Interviews anzuführen, wie Bohnsack (2003: 20) betont. Dies ermöglicht, so Bohnsack (2003: 20) weiter,

dass die Befragten die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit auch die Möglichkeit haben, zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt – man sagt auch: ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt. Die Befragten sollen selbst offen legen, wie sie die Fragestellung interpretieren, damit die Art und Weise, wie sie die Fragen übersetzen, erkennbar wird; und zugleich wird ihnen die Gelegenheit gegeben, das Thema in ihrer eigenen Sprache zu entfalten. Je umfassender dies geschieht, desto geringer ist die Gefahr, dass die Interviewenden oder auch diejenigen, die das Interview auswerten, die Befragten missverstehen.

Aus diesen Vorüberlegungen ergibt sich zum anderen auch, dass der Erhebungskontext in einer für den Befragten vertrauten Umgebung stattfinden sollte, um eventuelle Hemmschwellen bei den Interviewten abzubauen und eine möglichst alltagsnahe Kommunikationssituation zu erreichen. Die Interviewten nehmen in qualitativen Befragungen nicht nur die Rolle eines „objekthafte[n] Datenlieferant[ens]“ ein, sondern werden „als Subjekt in einer möglichst alltagsnahen Gesprächssituation verstanden“ (Lamnek 2010: 322).

Bereits hier wird deutlich, dass es sich bei qualitativen Interviews immer um Kommunikationssituationen mit diskursivem Charakter handelt. „Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation“ (Helfferich 2011: 12) zwischen den Interviewenden und den Interviewten. Aus dieser interaktionstheoretischen Perspektive heraus, lassen sich qualitative Interviews als „socially-situated actions“ (Mishler 1999: 19) verstehen. Daraus folgt auch, dass die durch das Interview erhobenen Daten als Ko-Konstruktionen zwischen den Interviewenden und den Befragten betrachtet werden müssen. So handelt es sich bei den Darstellungen der interviewten Personen nicht um kontextfreie Wiedergaben von Erinnerungen und persönlichen Meinungen, sondern um „sitierte,

dialogisch konstruierte Darstellungen“ (Neumann-Braun/Deppermann 1998: 243). Dies hat auch zur Folge, dass Interviews als diskursive Praktik analysiert werden müssen, bei der nicht nur das Gesagte, sondern auch die Interaktion zwischen den Interviewpartnern in der Analyse beachtet werden muss (Copland/Creese 2015: 36; Kruse 2014: 31–32).

Aus dieser Prämisse ergibt sich auch, dass sich die Frage nach der geeigneten Interviewform im Rahmen des eigenen Forschungsprojektes ergeben und sich an Forschungsinteresse und -gegenstand anpassen muss. Auch die methodische Umsetzung muss an das eigene Projekt angepasst werden. So weist Kruse (2014: 151–152) darauf hin, dass in den meisten Fällen verschiedene Interviewformen miteinander kombiniert und die damit verbundenen Kommunikationsmuster an die jeweilige Interviewphase angepasst werden müssen. Versteht man Interviews als komplexe, dynamische und vielschichtige Kommunikationssituationen, bieten sich gleichzeitig auch hybride Interviewformen an, die dem Kommunikations- und Interaktionsprozess im Interview gerecht werden.

Das narrative Interview gilt dabei als die meist genutzte Interviewform in biographisch orientierten Forschungsansätzen, da davon ausgegangen wird, dass „sich subjektive Bedeutungsstrukturen im freien Erzählen herauschälen“ (Mayring 2002: 72), was bei einer systematischen Abfrage nicht der Fall wäre. Das narrative Interview eignet sich daher vor allem für Untersuchungen von Identitätskonstruktionen, wie Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 9) betonen:

Das narrative Interview eröffnet den Zugang zur biografischen Selbstdeutung der Befragten, in dem es ihnen ausgezeichnete Möglichkeiten des Ausdrucks und der Setzung ihrer persönlichen Relevanzen gibt. Dabei befriedigt es auch die Forscherin in ihrem eigenen Bedürfnis nach einer gelungenen Kommunikation und Teilhabe an anderen Lebenswelten.

In seiner klassischen Form (z.B. Schütze 1983) besteht das narrative Interview aus einer sogenannten Spontan- oder Stehgreiferzählung, die durch die Interviewenden mit Hilfe einer offenen Erzählaufforderung oder Einstiegsfrage als narrativer Impuls initiiert werden soll (Kruse 2014: 153). In diesem Hauptteil besitzen die Befragten das absolute monologische Rederecht und die Interviewenden sollen sich ganz zurücknehmen. In der klassischen Form wird dieser Hauptteil unstrukturiert durchgeführt und die Erzählung soll nicht durch Nachfragen des Interviewenden unterbrochen werden. Erst nach Beendigung der Spontanerzählung folgen eher dialogisch angelegte Nachfrage- bzw. Bilanzierungsteile, die durchaus leitfadengestützt stattfinden können (Helfferich 2011: 36).

Bereits hier wird deutlich, dass das narrative Interview in seiner klassischen Form durchaus fließende Übergänge zwischen den monologischen und den eher dialogisch angelegten Interviewabschnitten hat. So konstatiert Kruse

(2014: 154), dass sich erst in der Interviewdurchführung zeigt, wie und in welchem Umfang das Interview narrativ gestaltet wird. Dementsprechend kann die Spontanerzählung je nach befragter Person in der Länge stark variieren und somit wird es zu einer strukturierteren und dialogischeren Interviewform.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde eine Mischform aus narrativen und themenzentrierten Interviews gewählt. Diese teilstrukturierte offene Interviewform bietet den Interviewten die Möglichkeit, sich zu relevanten Themen frei zu äußern und alles das wiederzugeben, was ihnen wichtig erscheint (Mayring 2002: 66). Die themenzentrierte Vorgehensweise ist dabei insofern optimal, da es die Befragten zum Erzählen anregt, ihnen aber dabei eine thematische Bindung bietet, an der sie sich während des Erzählens orientieren können. Während des Interviews kann z.B. ein thematischer Leitfaden als strukturierendes Hilfsmittel genutzt werden, um relevante Aspekte im Interview nicht zu vergessen. So wird das Interview zwar thematisch durch die Erzählungen der Befragten geleitet. Die Interviewenden haben jedoch die Möglichkeit bei Bedarf, auf den Leitfaden zurückzugreifen und eventuelle leitfadengestützte Nachfragen zu stellen, wenn die relevanten Themen in den Erzählungen nicht von den Interviewten behandelt werden (Kromrey 2000: 364). Dies hat den Vorteil, dass alle interessanten Themenbereiche angesprochen werden, ohne dass die Befragten während ihrer Erzählungen gestört werden. Der Leitfaden darf jedoch dabei nicht als stringenter Fragekatalog, sondern eher als thematischer Rahmen verstanden werden, in dem sich die Interviewgespräche bewegen. Die Reihenfolge und Anzahl der im Voraus gewählten Themenfelder spielte im Interviewverlauf in der Datenerhebung für dieses Forschungsprojekt keine Rolle.

Die Entscheidung teilnarrative Interviews durchzuführen hatte verschiedene Gründe. Zum einen konnte ich, wie oben bereits angedeutet, keine natürlichen Alltagsgespräche im Kinder- und Jugendzentrum aufnehmen. Daher wollte ich eine Interviewform wählen, in denen den Befragten ein längeres Rederecht zugestanden wird, so dass ich durchaus authentische Sprachdaten erheben konnte.²² Gleichzeitig bot sich ein Interviewtyp an, in welchem sich „die autobiographische Darstellung von Identität mit der performativen und

²² Die Natürlichkeit von Interviewdaten gilt jedoch in der Forschung als umstritten. Vor allem in der Konversations- und Gesprächsanalyse sollen Interaktionen in ‚natürlichen‘ Kommunikationssituationen aufgenommen werden und nicht bloß zu Forschungszwecken geschaffen werden (König 2014: 84–86). Deppermann (2008: 25) warnt jedoch davor, natürliche Daten im engeren Sinne zu betrachten: „Entgegen einer unter Gesprächsanalytikern weitverbreiteten Meinung erfordert das Natürlichkeitsprinzip [...] nicht, grundsätzlich auf Aufnahmen unter Laborbedingungen, Rollenspiele oder Mediendokumente zu verzichten. Jedes Datum hat vielmehr seine eigene Art von ‚Natürlichkeit‘, in bezug auf die es adäquat untersucht werden kann. Statt generell ‚natürliche Daten‘ zu fördern, ist es deshalb zutreffender, wenn man verlangt, daß das Datenmaterial und die Art der Erhebung und Auswertung geeignet sein müssen, die Forschungsfragen in bestmöglicher Weise zu beantworten. Arrangierte Gespräche werden erst dann problematisch, wenn bei der Analyse ihr Entstehungskontext nicht berücksichtigt wird und vorschnelle Generalisierungen auf andere Kontexte vorgenommen werden.“

interaktiven Herstellung von Identität verbindet“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 10), was im narrativen Interview der Fall ist.

Mir war jedoch bewusst, dass narrative Interviews in klassischer Form, d.h. mit einer längeren biographischen Narration am Anfang des Interviews mit vielen potenziellen Interviewpartnern nur schwer durchzuführen wäre. Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung führte ich einige Spontangespräche mit sprachbiographischen Charakter mit einigen jungen Erwachsenen, in denen wir über Themen wie Mehrsprachigkeit und Migration sprachen, die ich als eine Art Interviewvortest nutzte. Hier wurde mir schnell bewusst, dass es für einige Interviewteilerinnen und -teilnehmer schwierig sein würde, über z.B. die eigene Lebensgeschichte im Rahmen eines Interviews zu erzählen. So wurde oft kommentiert, dass die eigene Biographie viel zu „normal“ wäre, dass man „nichts Besonderes ist“ oder „dass es da nichts zu erzählen gibt“ oder „Das war so schlimm. Da will ich nicht darüber reden.“²³

Ich schlussfolgerte daher, dass die direkte Interviewsituation mit einem Aufnahmegerät in dem Falle eventuell für die Befragten noch schwieriger sein würde und es in dem Falle ratsamer wäre, eine Interviewform zu wählen, bei denen den Befragten ein relativ großes Rederecht eingeräumt wird, die es aber auch möglich macht, die Interviewten im Erzählprozess zu unterstützen. Hier bot sich das oben beschriebene teilnarrative, themenzentrierte Interview an. Bei der Erstellung des thematischen Leitfadens orientierte ich mich dabei an dem von Meng (2001) verwendeten Interviewleitfaden, in dem Themenfelder wie z.B. Mehrsprachigkeit, Mediennutzung und Spracherwerb behandelt werden, die auch für die hier vorliegende Untersuchung relevant sind.²⁴

4.5 Interviewteilerinnen und -teilnehmer

Neben der Datenerhebung über die teilnehmende Beobachtung, in der ich zunächst die gesamte russischsprachige Community of Practice am Kinder- und Jugendzentrum beobachtet habe, wie in 4.4.1. dargestellt wurde, bekam ich zu einigen der jungen russlanddeutschen Erwachsenen während meiner Aufenthalte engeren Kontakt und es entstand eine gewisse Vertrauensbasis zwischen uns. Daher bot es sich an, mit diesen Personen narrative Interviews durchzuführen. Insgesamt erhob ich acht teilnarrative Interviews mit jeweils vier jungen Frauen und Männern im Frühjahr 2012.²⁵

Die Mehrheit der Interviewteilerinnen und -teilnehmer ist im Alter zwischen 8 und 11 Jahren nach Deutschland gekommen, hat die Schule in

²³ Zitate aus den Beobachtungsprotokollen.

²⁴ Der Interviewleitfaden findet sich im Anhang 3.

²⁵ Eine tabellarische Übersicht über die Interviewpersonen mit kurzen biographischen Angaben sowie die Länge des jeweiligen Interviews findet sich im Anhang 1.

Kasachstan besucht und kann somit zu der 1,5. Generation der russlanddeutschen Migrantinnen und Migranten zugerechnet werden.²⁶

Alle Befragten leben seit der Übersiedlung im Untersuchungsort und haben dort die Schule besucht. Das Kinder- und Jugendzentrum war für die meisten seit ihrer Ankunft in Deutschland ein wichtiger Anlaufpunkt, den sie regelmäßig besuchen. Zwei der interviewten Personen wohnten zum Zeitpunkt der Interviewerhebung auf Grund ihrer Ausbildung bzw. Studiums in anderen Städten, kamen aber an Wochenenden und Ferien immer an den Untersuchungsort zurück und besuchten dann ebenso regelmäßig das Kinder- und Jugendzentrum, um Freunde und Bekannte zu treffen. Die restlichen sechs Interviewten wohnen noch mit ihren Familien am Untersuchungsort. Die befragten Personen kennen sich alle persönlich und sind teilweise miteinander befreundet oder zumindest gut miteinander bekannt.

Gemeinsam für alle interviewten Personen ist die Tatsache, dass sie nach Lüdi (1996: 234) als mehrsprachig definiert werden können:

Danach ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen.

Alle Interviewten haben die russische Sprache in Kasachstan ungesteuert erworben, da es für alle die erste Sprache war. Zwei Drittel der Interviewteilerinnen und -teilnehmer haben zudem die Schule in Kasachstan besucht und sind zunächst auf Russisch alphabetisiert wurden. Ein kleiner Teil der Interviewten hatten bei der Übersiedlung nach Deutschland rezepive Sprachfertigkeiten im Deutschen, da in ihren Familien russlanddeutsche Dialekte gesprochen wurden. Allerdings geben alle acht Interviewten an, dass sie stets auf Russisch geantwortet haben, wenn sie im russlanddeutschen Dialekt von ihren Familienangehörigen (in der Regel durch die Generation der Großeltern) angesprochen wurden.

Erst nach der Übersiedlung nach Deutschland erfolgt der gesteuerte Erwerbsprozess der deutschen Sprache, v.a. durch Sprachkurse zunächst im Aussiedlerheim und später auch im regulären Schulunterricht, wobei anzumerken ist, dass die beiden Interviewteilerinnen, die im Kindergartenalter nach Deutschland gekommen sind, die deutsche Sprache zunächst ungesteuert im Kindergarten erworben haben. Neben Russisch und Deutsch erwerben die Interviewteilerinnen und -teilnehmer zudem die englische Sprache durch gesteuerten Fremdsprachenunterricht in der Schule. Für einige der Interviewten kommt ebenso eine weitere Fremdsprache in der 7. Klasse hinzu.

²⁶ Unter der 1,5. Generation verstehe ich im Sinne Rumbauts (2002) alle Migrantinnen und Migranten, die im Alter von 18 Jahren oder jünger nach Deutschland gekommen sind.

Dabei ist es interessant, dass drei der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer hier Russisch als zweite Fremdsprache in der Schule wählen. Eine Befragte wählte Französisch als zweite Fremdsprache.

Im Folgenden sollen die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer mit Hilfe von Kurzportraits vorgestellt werden:

IRIS ist zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt. Sie ist im Alter von 11 Jahren mit ihrer Mutter, ihrer Schwester und ihrem Stiefvater aus Kasachstan nach Deutschland gekommen. Sie besuchte in Deutschland ab der 5. Klasse die Hauptschule. Nach dem Realschulabschluss absolvierte sie eine Ausbildung, die sie jedoch ohne formellen Abschluss beendete. IRIS ist zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos und sucht eine Teilzeitstelle. Sie lebt sie mit ihrem Mann, der auch aus Kasachstan stammt, und ihren zwei Kindern (5 und 7 Jahre alt). Die Großmutter von IRIS hat mit der Familie bereits in Kasachstan einen russlanddeutschen Dialekt gesprochen. Laut IRIS haben sie der Großmutter jedoch stets auf Russisch geantwortet. Iris hat ab der 5. Klasse Englisch in der Schule gelernt.

JENNY ist im Alter von 3 Jahren mit ihren Eltern und ihren zwei älteren Geschwistern nach Deutschland gekommen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 19 Jahre alt. Sie hat keine Familienangehörigen in Kasachstan, da auch der Rest der Verwandten nach Deutschland übergesiedelt ist. Jennys erste Sprache war Russisch. Sie hat laut ihrer eigenen Angabe Deutsch erst im Kindergarten bzw. nach der Einschulung in der Schule erworben. Als Fremdsprachen hat Jenny Englisch und Russisch in der Schule belegt. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Jenny eine Ausbildung und lebt bei ihren Eltern.

KATRIN ist im Alter von 5 Jahren mit ihrer Mutter, ihrer älteren Schwester und ihren Großeltern mütterlicherseits von Kasachstan nach Deutschland gezogen. Weitere Familienmitglieder, u.a. die Familie ihrer Tante folgten kurz darauf. In der Familie wurde Russisch gesprochen. KATRIN lernte erst im Kindergarten die deutsche Sprache. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 21 Jahre alt. KATRIN ist die einzige der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer, die nach der Grundschule das Gymnasium besuchte und Abitur machte. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert sie in einer anderen Stadt, kommt aber jedes Wochenende zu Besuch in ihren Heimatort, wo sich auch das Kinder- und Jugendzentrum befindet. KATRIN hat Englisch und Russisch als Fremdsprachen in der Schule gelernt.

LISA ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Sie ist im Alter von 10 Jahren mit ihren Eltern und einem älteren Bruder nach Deutschland gekommen. Ihr zweiter Bruder, der auch älter ist, ist in Kasachstan geblieben. LISA hat in Kasachstan die 4. Klasse abgeschlossen. Nach Ankunft in Deutschland

wurde LISA als 11-jährige in die 3. Klasse zurückgestuft, nachdem sie ein Schuljahr auf Grund der Übersiedlung nach Deutschland nicht in die Schule gegangen war. Ab der 5. Klasse besuchte LISA die Realschule, wo sie Englisch und Französisch als Fremdsprachen lernte. Ihre Großeltern väterlicherseits sind Wolgadeutsche und sprechen einen russlanddeutschen Dialekt mit Lisas Vater. Laut LISA ist die gemeinsame Familiensprache jedoch Russisch. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert LISA eine Ausbildung und lebt noch bei ihren Eltern.

ARNE ist im Alter von 7 Jahren mit seinen Eltern von Kasachstan nach Deutschland gezogen und lebt seit 18 Jahren in Deutschland. Er hat zum Zeitpunkt des Interviews noch nahe Verwandte in Kasachstan, die er auch besucht. Er stammt nach seinen Angaben aus einem deutschsprachigen Dorf. Seine Großeltern und seine Eltern haben Deutsch miteinander gesprochen. Er selbst hat jedoch nur Russisch gesprochen und erst nach seiner Ankunft in Deutschland die deutsche Sprache erworben. In der Schule hat ARNE Englisch und Russisch gelernt. ARNE hat zwei Kinder im Alter von 4 Jahren und 6 Monaten mit denen er Deutsch spricht. Die Mutter der Kinder, die auch Russlanddeutsche ist, spricht hingegen mit den gemeinsamen Kindern Russisch. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Arne seit einem halben Jahr arbeitslos und überlegt in die westlichen Bundesländer zu ziehen, da er denkt, dass es dort leichter ist, eine neue Arbeit zu finden.

AXEL ist 19 Jahre alt und ist mit seinen Eltern, zwei jüngeren Geschwistern, seinen Großeltern väterlicherseits, einem Onkel und einer Tante im Alter von 10 Jahren nach Deutschland gekommen. Der Großteil der Familie mütterlicherseits lebt zum Zeitpunkt der Interviews noch in Kasachstan. In Kasachstan hat er die 4. Klasse abgeschlossen. Nach der Ankunft in Deutschland wurde er zum zweiten Halbjahr in die 4. Klasse eingeschult. Am Ende der 6. Klasse erfolgte der Wechsel an die Realschule. AXEL macht eine Ausbildung und besucht die Berufsschule. AXEL hat ab der 5. Klasse Englisch in der Schule gelernt.

DANIEL ist 26 Jahre alt und lebt zum Zeitpunkt des Interviews seit 16 Jahren in Deutschland. Er ist zusammen mit seiner Mutter, seiner Großmutter mütterlicherseits und seiner 3 Jahre jüngeren Schwester von Kasachstan nach Deutschland gezogen, als er 10 Jahre alt war. Er hat die dritte Klasse in Kasachstan abgeschlossen und wurde nach der Ankunft in Deutschland in die dritte Klasse zurückgestuft. DANIEL absolviert zum Zeitpunkt des Interviews eine Ausbildung. Er hat Englisch in der Schule gelernt.

STEFAN hat die vierte Klasse in Kasachstan abgeschlossen und ist danach mit seinen Eltern und seinem jüngeren Bruder nach Deutschland gezogen, als

er 9 Jahre alt war. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 20 Jahre alt. In Deutschland hat er die Hauptschule besucht. STEFAN macht eine Ausbildung und möchte nach Abschluss seiner Ausbildung noch ein Ingenieursstudium absolvieren. STEFAN berichtet in dem Interview, dass er vier Sprachen beherrscht: Deutsch, Russisch, Englisch und Türkisch, das er von seinen Arbeitskollegen lernt.

4.6 Interviewdurchführung

Die Interviews fanden als Einzelgespräche statt, da davon ausgegangen wurde, dass die Anwesenheit weiterer Personen die Interviewdynamik verändern würde.²⁷ Die Aufnahme erfolgte im Büro der Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums. Dieser Raum war den Interviewpersonen vertraut und gleichzeitig konnte das Interview dort ungestört stattfinden. Die Interviews wurden auf Deutsch geführt. Diese Entscheidung beruhte zum einen auf der Tatsache, dass die Interviewerin lediglich über Grundkenntnisse des Russischen verfügt, was den Befragten bekannt war und es durch die teilnehmende Beobachtung auch deutlich wurde, dass der Sprachgebrauch stark an in-group- und out-group-Kommunikation im Kinder- und Jugendzentrum gebunden war. Da die Interviewerin nicht zur Gruppe der Russlanddeutschen gehörte, wurde automatisch miteinander auf Deutsch kommuniziert, was auch schon bei gemeinsamen Gesprächen der Fall war.

Vor jedem Interview gab es ein individuelles Vorgespräch, bei dem Fragen zum eigentlichen Interviewablauf, Transkription und Verwendung der erhobenen Daten geklärt wurden. Hier wurden auch Fragen zu vertraulicher Information und des Datenschutzes geklärt. So bestand ein Teil des Vorgesprächs auch darin, den Befragten an Hand eines wissenschaftlichen Artikels zu zeigen, wie eine Transkription eines Interviews aussieht. Dabei wurde auch betont, dass bei der Verschriftung der Interviews alles anonymisiert bzw. gelöscht wird, was direkte persönliche Rückschlüsse erlaubt (vgl. hierzu auch Kapitel 4.1).

Als Einstieg in das Interview wurde eine Frage über die persönliche Bedeutung von Sprache gestellt, die als eine Art Sondierungsfrage fungierte und einen ganz allgemeinen Eingang in das Thema ermöglichte. Dadurch hatten die Befragten die Möglichkeit, persönliche Einstellungen und Erlebnisse zum Themenbereich Sprache darzustellen. Auf diese Weise erlebten sich die Befragten als kompetente Interviewpartner, was sich positiv auf die Gesprächsatmosphäre während des Interviews auswirkte.

²⁷ So bemerkte ich durch die teilnehmende Beobachtung, dass es bei Gruppengesprächen im Kinder- und Jugendzentrum gewisse geschlechterspezifische Unterschiede gab. So fiel mir auf, dass die Frauen bei Diskussionen in der Gruppe eher passiv waren und zuhörten, während die männlichen Gesprächsteilnehmer oft die Gespräche steuerten und wesentlich aktiver waren.

Das Interviewkorpus hat eine Gesamtlänge von ca. 6 Stunden, wobei die Länge der einzelnen Interviews zwischen rund 30 Minuten und 75 Minuten variiert. Die Aufnahme erfolgt mit einem digitalen Aufnahmegerät.

Nach jedem Interview fertigte ich Interviewprotokolle an, in denen ich Information zu Ort und Zeit, Gesprächseindrücke, Beschreibung der Interviewperson usw. festhielt. Hier wurden v.a. Informationen notiert, die aus der Tonaufnahme nicht erfasst werden können (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 306–307).

Darüber hinaus erhob ich am Ende meiner Feldforschung einige kürzere „ethnographische Interviews“ (Deppermann 2001: 23) mit den einzelnen Interviewpartnern, in denen ich eventuelle Unklarheiten oder Verständnisschwierigkeiten klären bzw. gezielte Information zu einzelnen Gesprächsthemen erhalten wollte. Diese Gespräche wurden nicht aufgenommen, sondern fanden in informeller Form statt und waren häufig Teil gemeinsamer Gespräche. Diese Informationen habe ich in der Regel in den Beobachtungsprotokollen vermerkt.

4.7 Untersuchungskorpus und Materialaufbereitung

Bevor qualitative Daten analysiert und ausgewertet werden können, müssen sie in eine bearbeitbare Form überführt werden. Der erste Schritt war dabei die Transkription der aufgenommenen Interviews nach GAT 2 (Selting et al. 2009), wobei zunächst nur Minimaltranskripte der einzelnen Interviews erstellt wurden, in denen nur eine präzise Notation der Wörter und Pausen erfolgte. Dieser Schritt wurde gewählt, damit das oben beschriebene Interviewkorpus in einer verschriftlichen Form für die weitere Datenauswertung genutzt werden konnte.

Das Gesamtkorpus, das der hier vorliegenden Untersuchung zu Grunde liegt, besteht folglich aus:

- Dem Interviewkorpus von ca. 6 Stunden Länge in mp3-Format
- Den Interviewtranskriptionen nach GAT 2
- Den Interviewprotokollen zu den durchgeführten Interviews
- Den Beobachtungsprotokollen, in denen die teilnehmende Beobachtung im Kinder- und Jugendzentrum regelmäßig dokumentiert wurde
- Fotografien, die während des Feldforschungsaufenthaltes gemacht wurden
- Textdokumenten, die während der Feldforschung im Kinder- und Jugendzentrum gesammelt wurden (z.B. Flyer, Informationsbroschüren, Zeitungsartikel usw.)

Gerade in der ethnographischen Linguistik kommen komplexe und große Datenmengen mit verschiedensten Arten von Daten häufig vor (Rampton 2010),

was gerade am Anfang der Materialbearbeitung und ersten Analyseschritten nahezu erschlagend wirkt. So bemerkt Copland (2015: 101) zu diesem Phänomen: „The real problems with data analysis come when you sit at your desk surrounded by your data and wonder what you are to do with them all and how you are going to make sense of them.“ Daher ist eine strukturierte Analyse mit genauen Analyseschritten bei qualitativen Forschungsansätzen verschiedenstem empirischem Material unabdingbar.

Die eigentliche Analysephase beginnt dabei bereits mit dem Niederschreiben der Beobachtungsprotokolle und dem ersten Transkribieren (wie in 4.4.1 beschrieben), da es sich ja nicht um objektive Abbildungen einer sozialen Wirklichkeit, sondern um Rekonstruktionen und somit erste theoretisierende Interpretationen handelt (Kruse 2014; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010). In ethnographischen Forschungsansätzen ist dieser parallele Prozess von Datenerhebung und (ersten) Analysen nicht ungewöhnlich, bemerkt Agar (1996). Ein solches Vorgehen hat letztendlich den Vorteil, dass die Überlappung der Arbeitsschritte die Möglichkeit zu Reflexivität während des gesamten Analyseprozesses bietet. Auf diese Weise können erste Hypothesen und theoretische Überlegungen überprüft und gegebenenfalls wieder verworfen werden. Dies garantiert methodische Offenheit, aber auch Offenheit und Sensibilität gegenüber den Daten und fördert einen reflexiven Erkenntnisprozess, bei dem die Forschenden ihr eigenes Relevanzsystem zurücknehmen, um eine emische Perspektive in der Analyse anzustreben (Kruse 2014: 369–391).

Da mein Korpus aus verschiedenen Text-, Bild- und Audiodateien besteht, habe ich mich für die Arbeit mit der Software ATLAS.ti, die das Importieren von unterschiedlichen Dateiformaten zulässt, entschieden. Der Vorteil des Arbeitens mit einer QDA-Software²⁸ liegt meines Erachtens in der Möglichkeit, auf wichtige Textstellen schnell Zugriff zu haben sowie den Analyseprozess festzuhalten und transparent zu machen. So erlaubt ATLAS.ti nicht nur das Markieren und Annotieren der importierten Daten, sondern bietet auch die Möglichkeit, sogenannte *Memos* zu schreiben, in denen Gedanken zum Text, Interpretationen, Kommentare usw. festgehalten werden können.

Abbildung 4 auf der folgenden Seite zeigt einen Screen-Shot der Benutzeroberfläche von ATLAS.ti, in dem diese Funktionen zu sehen sind. In der linken Spalte sieht man den Primärtext – hier ein Interviewtranskript – mit einem markierten Zitat. In der rechten Spalte erscheinen die Kodierungen zum ausgewählten Ausschnitt des Interviewtranskripts.

Auch wenn man eine QDA-Software benutzt, kommt man um die eigentlichen Analyseschritte nicht herum. Dabei ließ ich mich von dem von Friese (2012) vorgeschlagenen *NCT-Modell*, das im Grunde auf einem hermeneutischen Ansatz basiert, inspirieren. *NCT* steht in diesem Verfahren für „Noticing things“, „Collecting things“ und „Thinking about things“ (Friese 2012: 92).

²⁸ Qualitative Data Analysis-Software

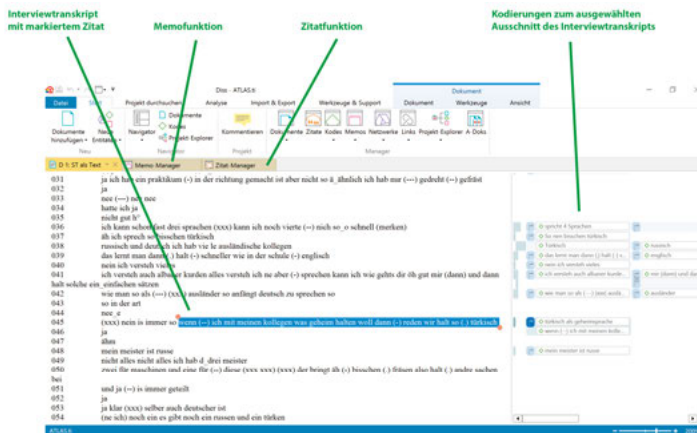


Abbildung 4: ATLAS.ti-Screenshot

Im Sinne eines rekonstruktiven-hermeneutischen Verfahrens (Kruse 2014) bedeutete dies wiederholtes und intensives Lesen der Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskriptionen. Dabei markierte ich meine Daten in einem ersten Schritt („Noticing things“, Friese 2012: 92–93) mit Hilfe der Kodierungsfunktion in ATLAS.ti mit Schlagwörtern (Codes) relativ textnah und deskriptiv. Häufig handelte es sich hierbei um kurze Paraphrasierungen des Textes. Gleichzeitig markierte ich diese Stellen auch mit kurzen Kommentaren und ersten Überlegungen in Form von Memos.

Danach folgte der zweite Schritt des Sammelns und Sortieren von relevanten Stellen („Collecting things“, Friese 2012: 93–96). Hier wurden Codes, die z.B. mehrfach im Korpus vorkommen, zusammengefasst und miteinander in Verbindung gebracht. Da das Untersuchungskorpus in ATLAS.ti wie eine eigene Suchmaschine fungiert, können auch alle Texte nach einem Schlagwort oder Code durchsucht werden. So kann man ebenso nicht nur einen Text durchsuchen, sondern auch ‚quer‘ durch das gesamte Korpus suchen. Gleichzeitig gibt auch die Anzahl der von mir verwendeten Codes eine erste Indikation, welche Codes besonders häufig vorkommen und somit eventuell relevant sein können. Auf diese Weise wird es auch möglich z.B. Muster oder Regelmäßigkeiten (z.B. bestimmte Wörter, Themen) in den einzelnen Korpusdaten leichter ‚aufzuspüren‘. Häufige Codes in meinem Korpus waren hierbei z.B. ‚Kasachstan‘, ‚Freunde‘, ‚Schule‘ und ‚russisch‘. Danach können verschiedene Codes zu einem Oberbegriff zusammengefasst werden oder Unterkategorien erstellt werden. So ließen sich z.B. alle Codes (z.B. ‚Schule in Kasachstan‘, ‚Familie in Kasachstan‘) zu einem übergeordneten Code ‚Leben in Kasachstan‘ zusammenfügen.

Diese zwei ersten Analyseschritte bildeten einen kontinuierlichen Prozess, bei dem sich auch erste Forschungshypothesen ergaben, die wiederum einen

neuen Sichtungsprozess des Materials anstießen. Im Sinne einer hermeneutischen Spirale wurde so der Verstehensprozess vorangetrieben („Thinking about things“, Friese 2012: 100).

Mit Hilfe dieser zwei ersten Analyseschritte griff ich bestimmte in Bezug auf die Forschungsfragen interessante Ausschnitte für weitere Detailanalysen heraus, die die Grundlage für die späteren Analysekapitel bildeten. Handelte es sich dabei um Interviewausschnitte, wurden sie zunächst detaillierter nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Die oben genannten Minimaltranskripte wurden durch eine verfeinerte Transkription erweitert, in der prosodische Merkmale wie Akzentstellen, Lautstärke- oder Sprechgeschwindigkeitsveränderungen oder Änderungen der Stimmqualität notiert wurden, um auch eventuelle implizite Positionierungsaktivitäten mit Hilfe von Positionierungs- und Kategorisierungsverfahren untersuchen zu können (vgl. Kapitel 3.3 zu sprachlichen Mitteln und Kategorisierungsverfahren).

5 Das Kinder- und Jugendzentrum als Raum von Mehrsprachigkeit

Das folgende Kapitel widmet sich der Analyse des Kinder- und Jugendzentrums als Raum, der durch soziale Praktiken geschaffen wird und gleichzeitig auch soziale Praktiken evoziert. Es stellt folglich eine Art Inventur des Kinder- und Jugendzentrums dar. Dabei soll zum einen die Gestaltung des Raumes im Vordergrund der Analyse stehen, sowie zum anderen gezeigt werden, mit welchen verbalen und non-verbalen Praktiken diese Räume zu transnationalen Verortungen der sozialen Praxis konstruiert werden. Grundlage der Analysen sind die teilnehmende Beobachtung sowie informelle Interviews mit den Mitarbeiterinnen und den Kinder- und Jugendlichen, die in Form von Feldnotizen festgehalten wurden.

5.1 Voraussetzungen für Interaktionen im Kinder- und Jugendzentrum

Das Kinder- und Jugendzentrum ist Teil eines Familien- und Gemeindezentrums, das verschiedene soziale Einrichtungen, wie u.a. einen Kindergarten und eine Familienberatungsstelle, anbietet (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2). Das Familien- und Gemeindezentrum bietet Raum für Bildungs- und Freizeitinitiativen und steht allen Interessierten offen. Da das Kinder- und Jugendzentrum Ende der 1990er Jahre speziell für die soziale Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegründet wurde, stand anfänglich vor allem die Gruppe der russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen und -aussiedler im Fokus, da sie die Mehrheit der Migrantinnen und Migranten in der Region darstellten. Mittlerweile werden aber auch Jugendliche aus anderen Ländern betreut, deren Anzahl im Vergleich zur Gruppe der Russlanddeutschen gering ist.

Das Kinder- und Jugendzentrum fungiert laut Auskunft der Leiterin als wichtiger Ansprech- und Kooperationspartner für zahlreiche Behörden im Landkreis. So werden die Mitarbeiterinnen z.B. kontaktiert, wenn jugendliche

Migrantinnen und Migranten im Landkreis ankommen, damit diese professionelle Unterstützung in Form von individuellen Fallmanagements²⁹ bekommen können. Das Kinder- und Jugendzentrum bietet ebenso Beratungen, aber auch individuelle Hilfe bei Bewerbungen oder Unterstützung im Schul- und Arbeitsleben an.

Auch in der sozialen Arbeit wird deutlich, dass man sich als offener Treffpunkt für alle Kinder und Jugendliche versteht. Das Kinder- und Jugendzentrum wurde zwar speziell für die soziale Arbeit mit jugendlichen Migrantinnen und Migranten geschaffen, es richtet sich aber in der praktischen Arbeit an alle Kinder und Jugendliche im Stadtteil. Wichtig ist dabei die offene Kinder- und Jugendarbeit, die auf Partizipation ausgerichtet und relativ niederschwellig ist, so dass Kinder und Jugendliche über die offenen Freizeitangebote in das Kinder- und Jugendzentrum kommen, Vertrauen zu den Mitarbeiterinnen fassen und bei Bedarf das Beratungsangebot annehmen können. Professionelle Betreuung und offene freizeitpädagogische Angebote bilden somit eine enge Symbiose in der täglichen Arbeit am Kinder- und Jugendzentrum.

Dabei wird auch eng mit anderen Jugendeinrichtungen im Ort zusammengearbeitet, so dass ein reger Austausch stattfinden und verschiedene Ressourcen der jeweiligen Einrichtungen genutzt werden können. Die Kinder und Jugendlichen im Stadtteil bewegen sich häufig zwischen den verschiedenen Einrichtungen und nutzen die verschiedenen Angebote entsprechend ihrer Interessen und Hobbys. Auf diese Weise wird auch Integration gefördert, da Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zusammenkommen. Die offene Kinder- und Jugendarbeit wird in den Schulferien auch durch spezielle Tagesangebote, Ausflüge und gemeinsame Reisen außerorts ergänzt. Dabei findet teilweise auch eine Zusammenarbeit mit den anderen sozialpädagogischen Einrichtungen oder Vereinen statt. So werden z.B. gemeinsame Veranstaltungen arrangiert.

Das Kinder- und Jugendzentrum befindet sich im Kellergeschoss des Familien- und Gemeindezentrums und ist über eine kleine Treppe zu erreichen. Die Fenster sind mit Metallgittern versehen, die als Einbruchsschutz dienen.

Wie auf Abbildung 5 auf der folgenden Seite zu sehen ist, befindet sich direkt vor dem Eingang ein kleiner Vorplatz mit Betonbänken. Dort gibt es eine *Raucherecke*, die vor allem ein Sammelpunkt für die älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist. Der Vorplatz wird aber auch für Aktivitäten wie gemeinsames Grillen oder andere Außenaktivitäten genutzt.

²⁹ Fallmanagement ist eine Arbeitsmethode innerhalb der sozialen Arbeit. Ziel ist es, auf den einzelnen Fall zugeschnittene Hilfeleistungen anzubieten. Dazu zählen im Falle des Kinder- und Jugendzentrums laut Auskunft der Leiterin z.B. Beratung, Information, aber auch Begleitung der Klientinnen und Klienten in Kontakt mit anderen Behörden und sozialen Einrichtungen.

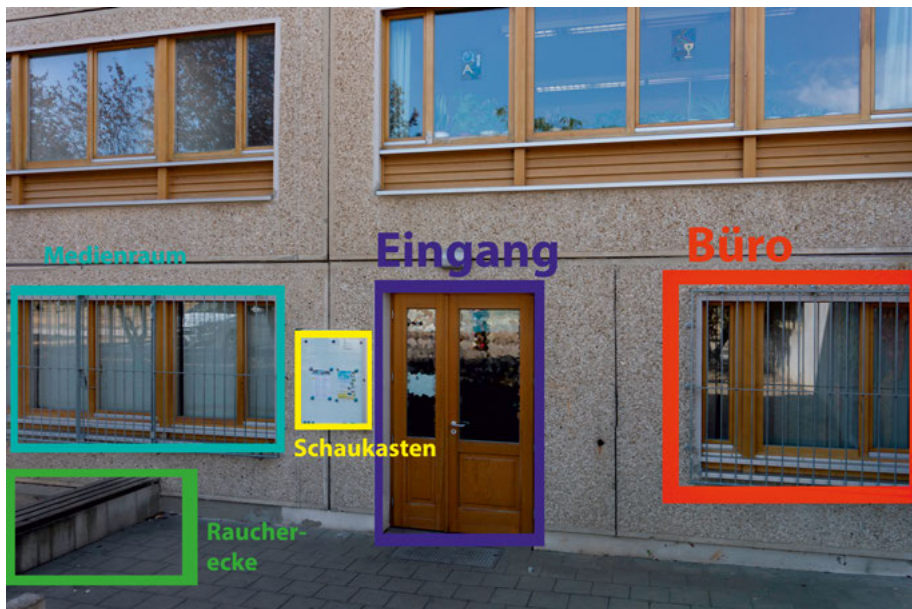


Abbildung 5: Vorderansicht des Kinder- und Jugendzentrums

Das Familien- und Gemeindezentrum ist durch eine kleinere Anliegerstraße erreichbar, die die Zufahrt für Besucherinnen und Besucher des Familien- und Gemeindezentrums ermöglicht. Sie kann nur von einem Ende her befahren werden und bildet somit eine verkehrsberuhigte Sackgasse. Daher wird sie z.B. im Sommer auch als Raum für Spiele genutzt.



Abbildung 6: Anliegerstraße (Bild: Per Ackermann Boström)

Am Abend parken die älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig ihre Autos vor dem Kinder- und Jugendzentrum, so dass die Anliegerstraße auch zum sozialen Treffpunkt wird, wo man zusammenkommt und miteinander Zeit verbringt. Zum Teil sitzen einige Jugendliche und junge Erwachsene in ihren Autos mit offenen Fenstern, hören Musik oder unterhalten sich mit ihren Freunden und Bekannten, die sich neben den Autos auf der Treppe oder in der Raucherecke vor dem Kinder- und Jugendzentrum befinden. Es werden Zigaretten geraucht und (nicht-)alkoholische Getränke konsumiert. Häufig fahren einige Jugendliche und junge Erwachsene zum einzigen Fast-Food-Restaurant oder anderen Schnellimbissen in der Stadt und kaufen dort verschiedene Speisen ein, die sie dann gemeinsam mit ihren Freunden vor dem Kinder- und Jugendzentrum essen. Auf diese Weise wird die Anliegerstraße gemeinsam mit der Raucherecke, der Treppe und den anliegenden Grünflächen zu einer Art natürlichen Verlängerung des Kinder- und Jugendzentrums umfunktioniert.

Neben der Eingangstür befindet sich ein Schaukasten (vgl. Abbildung 5), in dem u.a. der Name des Kinder- und Jugendzentrums in Form des Logotyps, die Öffnungszeiten sowie Informationen zu geplanten Aktivitäten ausgehängt sind. Hier fällt auf, dass kein größeres Schild, das das Kinder- und Jugendzentrum als solches sichtbar macht, existiert. Der einzige sichtbare und öffentliche Hinweis auf das Kinder- und Jugendzentrum findet sich, wie bereits erwähnt, im Schaukasten. Das Kinder- und Jugendzentrum ist folglich im öffentlichen urbanen Raum nicht hervorgehoben und daher als solches identifizierbar, da es nicht durch lesbare Zeichen wahrgenommen werden kann (vgl. Blommaert 2013). Somit fehlt auch die Rekrutierungs- und Informationsfunktion eines größeren sichtbaren Schildes (Blommaert 2013: 53–54), das z.B. weitere Kinder und Jugendliche zum Besuch des Kinder- und Jugendzentrums und der Teilnahme an dessen Aktivitäten animieren könnte. Da der Schaukasten von der Anliegerstraße aus nicht lesbar ist (vgl. hierzu auch Abbildung 5), bedarf es also einer Art Insiderwissen, um dorthin finden zu können. Das Kinder- und Jugendzentrum ist somit auch nicht als eigene soziale Einrichtung erkennbar, sondern wird vermutlich von der Allgemeinheit eher als Teil des Gebäudes wahrgenommen.

Direkt hinter der Eingangstür befindet sich ein kleiner Vorraum, der vom eigentlichen Jugendzentrum noch einmal durch eine Glastür abgetrennt ist. In den wärmeren Jahreszeiten steht die Haupteingangstür in der Regel offen, so dass eine offene Verbindung zwischen Aktivitäten im Innen- und Außenbereich besteht. Dies liegt nach Auskunft der Leiterin vor allem daran, dass es sonst zu warm in den Räumlichkeiten des Kinder- und Jugendzentrums wird. Gleichzeitig hat dies aber auch eine soziale Funktion. Eine offene Tür wirkt einladend auf Besucherinnen und Besucher, die das Kinder- und Jugendzentrum vielleicht zum ersten Mal besuchen. Die offene Tür verbindet jedoch auch die Aktivitäten, die vor dem Kinder- und Jugendzentrum (z.B. in der Raucher-

ecke) stattfinden und alle Innenaktivitäten. So bewegen sich vor allem die jungen Erwachsenen ohne Hindernisse zwischen allen Bereichen des Kinder- und Jugendzentrums; sie spielen gemeinsam Billard, danach befinden sie sich zum Beispiel eine längere Zeit in der Raucherecke und ‚quatschen‘ mit ihren Freunden, die gerade mit den Autos vorgefahren sind. Danach gehen sie gemeinsam in den Supermarkt,³⁰ der in der Nähe liegt, um z.B. Energydrinks oder Chips zu kaufen, bevor sie im Anschluss wieder ins Kinder- und Jugendzentrum kommen. Es kommt auch vor, dass einige der jungen Erwachsenen für eine kurze Zeit im Kinder- und Jugendzentrum vorbeischauen und erst nach einigen Stunden wieder zurückkommen, um ihre Freunde zu treffen.

Das Kinder- und Jugendzentrum besteht aus drei Zimmern unterschiedlicher Größe, einem Lagerraum, einem Büro sowie sanitären Anlagen:

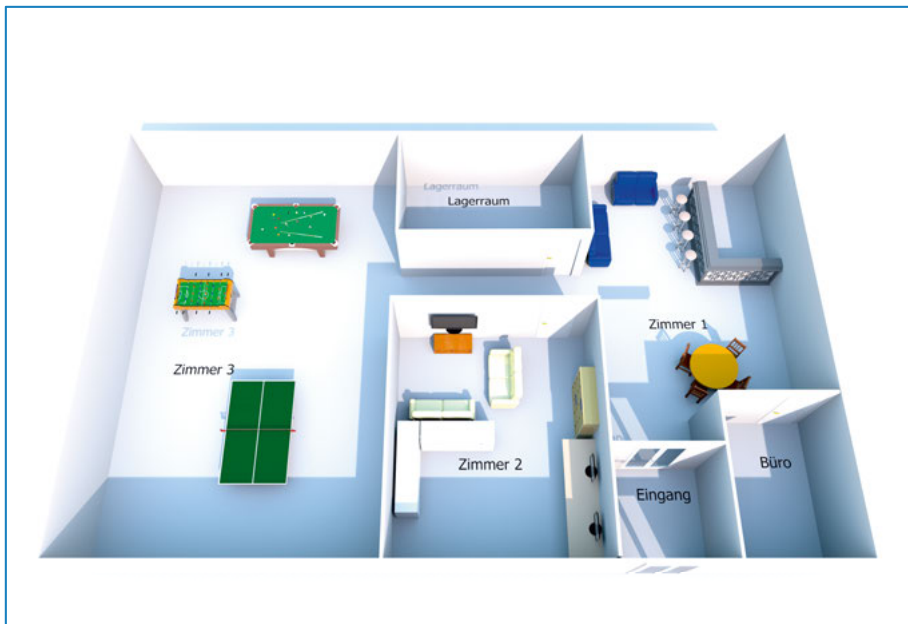


Abbildung 7: Grundriss des Kinder- und Jugendzentrums

³⁰ In mehreren Gesprächen wurde mir erzählt, dass dieser Supermarkt von den nicht-russischsprachigen Bewohnerinnen und Bewohner des Stadtteils abschätzig als *GUM*, in Anspielung auf das Warenhaus GUM in Moskau, bezeichnet wird und dass nur noch wenige Nicht-Russischsprachige dort einkaufen gehen würden. Auf meine Nachfragen, warum der Supermarkt so genannt wird, obwohl es dort kaum russische Produkte zu kaufen gibt, antworten mir die jungen russlanddeutschen Erwachsenen, dass es sicherlich daran liegt, dass sie dort einkaufen gehen und sich häufig auch vor dem Supermarkt in kleineren Gruppen aufhalten und miteinander russisch sprechen. Dieses Beispiel illustriert zum einen die Abneigung der Mehrheitsbevölkerung gegenüber der mehrsprachigen Bevölkerung im Stadtteil, die die jungen russlanddeutschen Erwachsenen erleben. Zum anderen wird hier aber auch ein gewisses kulturspezifisches Wissen der Mehrheitsbevölkerung im Stadtteil deutlich, das sich vermutlich auf das Aufwachsen in der DDR und eventuellen Russischunterricht zurückführen lässt.

Direkt im Anschluss des Eingangs befindet sich Zimmer 1, in dem sich eine Sofaecke, ein Fernseher und die Küche mit einem Tresen befinden. Zimmer 1 bildet auch einen natürlichen Treffpunkt, da man von hier aus Zugang zum Büro der sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen hat. Im Zimmer 1 werden die Kinder und Jugendlichen begrüßt, wenn sie in das Kinder- und Jugendzentrum kommen. Gleich nach Ankunft schreiben sich die Kinder und Jugendlichen in Anwesenheitslisten ein, die auf dem Tresen ausliegen. Für die Nutzung der Computer und Spielkonsolen gibt es auch Einschreibelisten, da die Benutzung zeitlich geregelt ist. In Zimmer 1 werden auch Computerspiele und sonstige Spiel- und Sportgeräte aufbewahrt, die von den Mitarbeiterinnen auf Nachfrage ausgehändigt werden. Die Küche in Zimmer 1 hat mehrere Funktionen. Zum einen können die Kinder und Jugendlichen dort Getränke, kleinere Snacks und Süßigkeiten von den Mitarbeiterinnen kaufen. Zum anderen bereiten die Mitarbeiterinnen hier auch Essen für gemeinsame Aktivitäten wie z.B. Grillnachmittage vor. In Zimmer 1 befindet sich auch ein Tisch, an dem die jüngeren Kinder häufig Hausaufgaben machen. Dieser Tisch wird auch zum Spielen von Gesellschaftsspielen oder zum gemeinsamen Basteln genutzt.



Abbildung 8: Zimmer 1 (Foto: Mitarbeiterin des Kinder- und Jugendzentrums)

Die Bar im Zimmer 1 hat eine zentrale Rolle im Kinder- und Jugendzentrum. Dort liegen nicht nur die Einschreiblisten aus, sondern darüber hängt auch der einzige Fernseher des Kinder- und Jugendzentrums, der besonders am frühen Abend recht stark frequentiert wird. Dann sammeln sich v.a. die Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren, um diverse Fernsehprogramme zu schauen. Die Bar bildet auch eine sichtbare Abgrenzung zwischen dem Bereich der Kinder und Jugendlichen und dem offiziellen Bereich, dem der Angestellten. Hinter der Theke dürfen sich nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufhalten, da

sich dort die Lebensmittel, aber auch die Kasse für den Verkauf der Getränke und Süßigkeiten befindet.

Die Sofaecke in Zimmer 1 wurde v.a. von den älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig besetzt. Auffällig war, dass sich die Kinder und jüngeren Jugendlichen v.a. mit gemeinsamen Spielen (Tischtennis, Computerspiele, Gesellschaftsspiele usw.) in den anderen Zimmern beschäftigten, während die Sofaecke eher als ‚Plauderecke‘ für gemeinsame Gespräche von den jungen Erwachsenen genutzt wurde.

Im Zimmer 2, der auch als Medienraum beschrieben werden kann, befinden sich die beiden Computer des Kinder- und Jugendzentrums sowie eine Sofaecke mit Spielkonsole, die von den Kindern und Jugendlichen nach vorheriger Anmeldung frei genutzt werden können. Dafür gibt es eine Einschreibeliste und altersspezifische Regeln, wer wie lange einen Computer bzw. die Spielkonsole nutzen darf. Die entsprechenden Spiele für die Spielkonsole müssen vor der Nutzung bei den Mitarbeiterinnen ausgeliehen werden.



Abbildung 9: Zimmer 2, Spielkonsole (Foto: Mitarbeiterin des Kinder- und Jugendzentrums)

Die Computer mit Internetzugang stehen auch für die schulische Recherche o.ä. zur Verfügung, können aber frei genutzt werden. Der freie Zugang zu digitalen Medien ist vor allem für diejenigen Kinder und Jugendlichen wichtig, die keinen Computer zu Hause zur Verfügung haben.



Abbildung 10: Zimmer 2, Computer (Foto: Mitarbeiterin des Kinder- und Jugendzentrums)

Zimmer 3 ist der größte Raum im Kinder- und Jugendzentrum und wird vor allem für Gruppenaktivitäten genutzt. Dort befinden sich eine Tischtennisplatte, ein Kickertisch, ein Billardtisch sowie eine Musikanlage. Auf Grund der räumlichen Größe finden in Zimmer 3 auch Aktivitäten wie Kinderdisco und Tanztraining statt.



Abbildung 11: Zimmer 3 (Foto: Mitarbeiterin des Kinder- und Jugendzentrums)

Außer zu dem Lagerraum haben die Kinder und Jugendlichen freien Zugang zu allen Zimmern. Auch das Büro der Angestellten steht stets offen, sofern es keine individuellen Gespräche mit Klientinnen und Klienten gibt, um die

Kommunikation zu fördern und soziale Hierarchien zu mindern. Es ist also immer für die Besucherinnen und Besucher des Kinder- und Jugendzentrums möglich, die Mitarbeiterinnen anzusprechen und mit ihnen in Kontakt zu sein, auch wenn sie im Büro tätig sind (Auskunft der Leiterin, 23.08.2011).

Das Kinder- und Jugendzentrum verfügt wie oben dargestellt über multifunktionale Räumlichkeiten, die in ihrer Funktion zwar präkonzipiert sind, die aber gleichzeitig wie in 2.1. dargestellt wurde, durch soziale Praktiken modifiziert oder umfunktioniert werden können. Ausgehend von Lefebvres triadischem Raumverständnis (vgl. hierzu Kapitel 2.1.1) sind es zum einen die sozialen Praktiken, die den Raum produzieren. Im Falle des Kinder- und Jugendzentrums zählen dazu z.B. die verschiedenen sozialen Angebote wie die Tanzgruppe, gemeinsamer Sport oder schulische Nachhilfe, aber auch die Kommunikation zwischen den Angestellten und den Kindern und Jugendlichen. Die sozialen Praktiken können sowohl mündlicher als auch schriftlicher Natur sein. So können auch der schriftliche Kontakt mit Behörden, sowie die Beratungsgespräche via Telefon, als *Raumpraktiken* gedeutet werden. Diese sprachlichen Praktiken haben gemeinsam, dass sie ein bestimmtes Maß an Kontinuität und Zusammenhalt schaffen (Lefebvre 2006: 333). Sie gliedern und strukturieren den temporären Ablauf und die lokale Ordnung im Kinder- und Jugendzentrum, aber auch die Rollenverteilung und Funktionen der einzelnen Individuen, z.B. als Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder als ehrenamtliche Mitarbeitende. Zur räumlichen Gliederung zählt auch die Einteilung in verschiedene Aktivitätsräume, den Bereich der Verwaltung und die ‚Raucherecke‘ vor dem Eingang.

Unter dem Begriff *Raumrepräsentationen* versteht Lefebvre (2006: 333), wie bereits oben dargestellt wurde, jene Diskurse über den Raum, in denen u.a. ideologische Vorstellungen, Normvorstellungen und Ordnungssysteme eingehen. In Bezug auf das Kinder- und Jugendzentrum lassen sich hier z.B. die Hausordnung, aber auch die Einschreibelliste für die Benutzung der Computer und Spielkonsolen nennen. Diese Ordnungssysteme regeln das Miteinander der Kinder und Jugendlichen während ihres Aufenthaltes dort. Zu den Raumrepräsentationen zählen aber auch die Vorstellungen, was ein solches Kinder- und Jugendzentrum ausmacht. Dazu lassen sich u.a. auch die außerschulischen Förder- und Bildungsmaßnahmen zählen, sowie die Vermittlung von demokratischen und interkulturellen Werten, die z.B. in Form von Workshops und diversen Informationsangeboten vermittelt werden. So fuhr z.B. eine Gruppe Jugendlicher zum Bundestag nach Berlin, um den Wahlkreisabgeordneten zu treffen und mehr über das politische System Deutschlands zu lernen. Busch (2013: 137–138) bemerkt, dass auch Vorstellungen über adäquate und legitime sprachliche Mittel und Kommunikationsformen zu den Raumrepräsentationen gehören. Dazu lassen sich Anrede- und Grußformeln, aber auch Sprachpolicys rechnen, die z.B. das Deutsche als Kommunikations-sprache zwischen den Angestellten und den Jugendlichen vorschreiben.

Beispiel 1: Feldnotiz (24. März 2012) – Sprachpolicy

Habe heute mit A. über die Sprachpolicys am Jugendzentrum gesprochen. Offiziell gibt es keine Richtlinien, aber es gab früher Probleme mit einer Mitarbeiterin, die immer Russisch mit den Kindern und Jugendlichen sprach, was zu Konflikten geführt hat. Zum einen informierte die Mitarbeiterin wohl die Familien der Kinder über Vorfälle, zum anderen hatte die Leiterin keinen Einblick mehr, was wirklich vorgefallen war, was das Vermitteln in Konfliktsituationen schwierig machte. Deshalb wurde entschieden, von Seiten der Mitarbeiterinnen nur noch Deutsch zu sprechen, um Konflikte zu vermeiden. Es scheint also doch eine Art hierarchisch geordnete Sprachpolicy zumindest bei top-down-Gesprächen zu geben.

Zwar gibt es keine fixierte Sprachpolicy im Kinder- und Jugendzentrum, die z.B. das Deutsche als einzige, normative Sprache festschreibt. Jedoch hat man sich nach einigen problematischen Vorkommnissen entschieden, dass die Kommunikation zwischen Personal und den Kindern und Jugendlichen, wenn möglich, auf Deutsch geschehen soll, damit es nicht zu interpersonalen Missverständnissen oder Konflikten kommt. Die angestellten Sozialpädagoginnen verfügen zwar über Grundkenntnisse im Russischen, bevorzugen dennoch die Kommunikation auf Deutsch bzw. die Hilfe eines Dolmetschers, wenn es notwendig ist.

Die dritte Dimension im Verständnis Lefebvres (2006: 333) sind die *Repräsentationsräume*, die man als gelebten Raum verstehen kann. Es geht also darum zu erfahren, „wie Subjekte den Raum lesen und sich zu ihm in Bezug setzen, um verschiedene Arten, verschiedene ‚Stile‘, wie Raum interpretiert, angeeignet, ausgestaltet und transformiert wird“ (Busch 2013: 138). Jeder Mensch, der das Kinder- und Jugendzentrum betritt, modifiziert also den Raum durch seine eigenen Erfahrungen. Dazu zählen z.B. sprachliche Handlungen, die sich über den konstituierten Sprachgebrauch des Deutschen hinwegsetzen. Hierzu gehören z.B. auch die russischsprachigen Youtube-Clips, die die Jugendlichen sich oft gemeinsam anschauen sowie die Übertretung der Hausordnung, wenn die Jugendlichen alkoholische Getränke in den Räumlichkeiten des Kinder- und Jugendzentrums konsumieren. Ebenso prägen biographische Erlebnisse den gemeinsamen Raum. So berichten z.B. die Jugendlichen von ihren Sorgen und Unruhe vor dem Start des neuen Schuljahres:

Beispiel 2: Feldnotiz (23. August 2011) – Schulstart

War mit den Jugendlichen in der Raucherecke. Wir diskutieren u.a. über den bevorstehenden Schulstart, der für ein bisschen Unruhe sorgt. („Wo soll ich denn sitzen, wenn ich keinen kenne?“, „Hoffe, dass da noch mehr Russen sind.“, „Ich kriege ja dann Schüler-BaföG. Das wird klasse.“)

An einem anderen Tag kam z.B. ein Jugendlicher auf mich zu und bat um meine Hilfe mit dem Ausfüllen eines Krankenscheines für seinen Arbeitgeber,

was er noch nie zuvor gemacht hatte. An diesen Beispielen wird deutlich, dass das Kinder- und Jugendzentrum eben nicht nur ein Treffpunkt für die Kinder und Jugendliche ist, an dem sie ihre Freizeit verbringen, sondern dass es sich dabei um einen Ort des Lernens handelt und wie stark das Kinder- und Jugendzentrum von einer „participatory culture“ (Jenkins et al. 2006) geprägt ist. Auch wenn der Aufgaben- und Tätigkeitsbereich des Kinder- und Jugendzentrums von offizieller Seite abgesteckt ist (z.B. Fallmanagements, Förderung ehrenamtlicher Arbeit, interkulturelles Training, individuelle Unterstützung bei der Integration usw.; vgl. hierzu auch Abbildung 12 und 13), so tragen die Kinder und Jugendlichen zur Gestaltung dieser Lernumgebung aktiv bei, da sie auf Grund gemeinsamer Interessen und Ziele im Kinder- und Jugendzentrum zusammenkommen und sich auf diese Art und Weise miteinander vernetzen. Dabei entsteht eine peer-to-peer-Lernumgebung, in der Wissen kooperativ geteilt und weitergegeben wird. Gee (2004) bezeichnet diese Lernumgebungen als *affinity spaces*, die vor allem durch die aktive Partizipation der Teilnehmenden geprägt sind (vgl. hierzu auch Kapitel 2.4). Durch die gemeinsame Motivation und Interessen, so Gee (2004: 77–81), können intersubjektive Grenzen aufgebrochen werden, so dass z.B. Kinder und Jugendliche verschiedensten Alters, sozioökonomischen Statuses oder Bildungsgrads miteinander interagieren können. Gleichzeitig wird auf diese Weise der traditionelle, hierarchisch strukturierte Wissensaustausch neugestaltet. Die Mitarbeiterinnen sowie die Kinder und Jugendlichen nehmen kollaborativ am Lernprozess teil und können somit zur inkludierenden Arbeit im Kinder- und Jugendzentrum beitragen.

5.2 Mehrsprachige Praktiken im Kinder- und Jugendzentrum

Verschiedene Arten von sprachlichen Praktiken lassen sich im Kinder- und Jugendzentrum beobachten. Obwohl es, wie bereits oben beschrieben wurde, eine Art Policy zum Sprachgebrauch seitens der Leitung gibt, existiert offiziell kein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008), der den Gebrauch von anderen Sprachen untersagen würde. Auch wenn der Ursprungsgedanke bei der Gründung des Kinder- und Jugendzentrums durchaus die schnelle Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die deutsche Gesellschaft war und man annehmen kann, dass dies auch das schnelle Erlernen der deutschen Sprache beinhalten sollte, überwiegt dennoch ein Nebenher von verschiedenen Sprachen, das von offizieller Seite toleriert wird.

Der größte Teil der Kinder und Jugendlichen, die regelmäßig in das Kinder- und Jugendzentrum kommen, stammen – wie bereits oben erwähnt wurde – aus russlanddeutschen Familien. Vor allem die älteren Jugendlichen und jun-

gen Erwachsenen haben oftmals Russisch als Erstsprache in ihrem Sprachrepertoire, da sie überwiegend zur 1,5. Generation der russlanddeutschen Migrantinnen und Migranten gehören (vgl. dazu auch Abschnitt 4.5 zur Untersuchungsgruppe). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die russische Sprache als Kommunikationssprache zumindest in der Gruppe der 15- bis 25-Jährigen stark überwiegt, was die Kommunikation untereinander betrifft:

Beispiel 3: Feldnotiz (23. August 2011) – Kinder sprechen Russisch

Zwei Jungs (16 Jahre?) helfen mir beim Aufräumen. Beide sprechen russisch miteinander. Scheinen gut befreundet zu sein. Mit mir sprechen sie von Anfang an Deutsch. Siezen mich. Keine Nachfrage auf Russisch, ob ich auch russisch sprechen würde. Morphologisch und syntaktisch keine Auffälligkeiten im Deutschen. Beide haben jedoch einen starken russischen Akzent im Deutschen.

Bei den jüngeren Kindern, die vermutlich bereits in Deutschland geboren sind, überwiegt die deutsche Sprache in der Interaktion untereinander. In dieser Altersgruppe halten sich auch mehrere Kinder ohne russlanddeutschen Familienhintergrund im Kinder- und Jugendzentrum auf, die dementsprechend nicht über Russisch in ihrem Sprachrepertoire verfügen. Daher fand die gruppeninterne Kommunikation z.B. beim gemeinsamen Spielen nur auf Deutsch statt.

Beispiel 4: Feldnotiz (27. März 2012) - Gesellschaftsspiele

Spiele mit den Kindern ein Gesellschaftsspiel, das ich noch nicht kannte. Sie erklären mir geduldig die Regeln und dann spielen wir 4–5 Runden. Mitten im Spiel ruft die Mutter eines Kindes an. Das Gespräch ist auf Russisch. Nach Beendigung des Gesprächs geht die Interaktion wieder ins Deutsche über. Auch die anderen russischsprachigen Kinder am Tisch verwenden nur die deutsche Sprache untereinander. Das Russische scheint bei ihnen stark an die familieninterne Kommunikation gebunden zu sein.

Es ist auffällig, dass die russische Sprache von den meisten älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem zur gruppeninternen Kommunikation genutzt wird und dabei für sie einen wichtigen Stellenwert hat.

So wird beim gemeinsamen Spielen an der Spielkonsole, aber auch beim Billard oder beim Rauchen in der Raucherecke miteinander auf Russisch interagiert. Dabei scheint es, dass die russische Sprache nicht nur das bevorzugte Kommunikationsmittel ist, sondern dass das Verwenden der russischen Sprache auch eine symbolische Praktik ist:

Beispiel 5: Feldnotizen (28. März 2012) – Kaffeekochen

Heute an der Bar. Die Jungs sitzen in der Sofaecke und diskutieren auf Russisch. S. sitzt an der Bar, mit dem Rücken zu mir. I. ruft plötzlich auf Russisch zu S., dass er einen Kaffee will. S. dreht sich zu mir um und bestellt: „Einen Kaffee, bitte!“ Daraufhin frage ich S.: „Schwarz?“, woraufhin I. vom Sofa aus ruft: „нет, с молоком.“ und S. dolmetscht: „Nein, mit Milch.“

Hierbei fällt auf, dass der Sprachgebrauch nicht an feste Kategorien gebunden ist, sondern er scheint vielmehr von der jeweiligen Interaktionssituation und dem Interaktionskontext abhängig zu sein. In diesem Fall dolmetscht S. für seinen Freund I., da er weiß, dass ich nicht zur Gruppe der Russlanddeutschen gehöre und somit anzunehmen ist, dass ich kein Russisch spreche. Gleichzeitig positioniert sich I. aber auch als mehrsprachig, da er auf meine Nachfrage an S. („Schwarz?“) direkt auf Russisch antwortet, welches S. für mich dolmetscht.

Diese kurze Darstellung einer Interaktion zeigt, wie die Sprecherinnen und Sprecher des Russischen hier mit Hilfe ihres Sprachgebrauchs den verschiedenen Sprachen eine sozialsymbolische Wertung zuweisen. Blommaert (2007) bezeichnet dies als Indexikalität, d.h. die Verwendung der russischen Sprache in dem oben präsentierten Beispiel indiziert also auch eine Art sozialen Wert, den diese Sprache für den Sprechenden hat. Diese Verbindung von Indexikalität und der identitätsstiftenden Funktion von Sprache wird auch am Beispiel von Musik deutlich. So benennen viele junge russlanddeutsche Erwachsene russischsprachigen Hip Hop als ihre Lieblingsmusik und hören sich diesen auch auf ihren Handys oder in den Autos mit offenen Fenstern an, so dass alle, die sich in der Raucherecke aufhalten, gemeinsam Musik hören können. Die Bedeutung der russischen Musik kann aber auch am Beispiel des Musizierens im Kinder- und Jugendzentrum illustriert werden.

Einer der jungen Erwachsenen hat häufig während meiner Forschungsaufenthalte russischsprachige Lieder gesungen und Gitarre gespielt. In einem unserer Gespräche haben wir über das Musizieren geredet. Auffällig war nämlich, dass er meistens nicht für ein Publikum (z.B. die anderen russischsprachigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen) spielte, sondern meist für sich allein im Zimmer 2 („Medienraum“) saß und musizierte. Kurz vor Ende meines Forschungsaufenthalts zeigte er mir einige Webseiten im Internet, auf denen verschiedenste Lieder mit Akkorden aufgelistet waren:

Beispiel 6: Feldnotizen (26. März 2012) – Gitarrenspiel

Ein Junge kommt zu mir und will mir noch etwas zeigen. Wir gehen zu den Computern und er surft auf eine russische Webseite. „Hier kriege ich alles her.“ sagt er und klickt auf einen Link. Auf der Webseite sieht man einen Songtext und die entsprechenden Akkorde darüber. Er nimmt die Gitarre, schaut auf den Bildschirm und fängt an das russische Lied zu spielen und zu singen. Es ist in

Moll. Ich frage: „Warum gerade dieses Lied?“ Er antwortet: „Das kenne ich seit ich klein bin und das ist so schön.“

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Spielen von russischen Liedern für den jungen Mann von signifikanter Bedeutung ist, da die russische Sprache für ihn Zugehörigkeit und Vertrautheit ausdrückt. Dies wird durch die Verbindung von Musik und Sprache noch verstärkt. Hier wird ein Lied ausgewählt, das zum einen gefällt, das zum anderen aber auch mit persönlichen Erinnerungen verbunden ist. Auf diese Weise wird den russischsprachigen Liedern im sozialen Raum eine indexikalische Bedeutung zugewiesen. Das liegt auch daran, dass andere russischsprachige Besucherinnen und Besucher des Kinder- und Jugendzentrums, diese Lieder identifizieren und verstehen können. So dient auch das Musizieren als gemeinschaftsschaffende Praktik innerhalb der CofP der russlanddeutschen jungen Erwachsenen.

Gleichzeitig ist die Nutzung der russischsprachigen Webseiten auch ein Beispiel für transnationale Praktiken. So bietet das Internet die Möglichkeit, problemlos Zugang zu den Akkorden und Notenschriften für das Musizieren von russischsprachigen Liedern zu bekommen und auf diese Weise das Kinder- und Jugendzentrum in einen transnationalen Raum zu verwandeln. Generell nutzen die jungen russlanddeutschen Erwachsenen das Internet, um z.B. russischsprachige Musik herunterzuladen, CDs oder auch andere russische Produkte (hier werden vor allem Süßigkeiten häufig als Beispiel genannt) zu kaufen, da es vor Ort keinen Laden gibt, der russische Produkte vertreibt. Neben dem Online-Versand von russischen Produkten nutzen die jungen russlanddeutschen Erwachsenen aber auch soziale Medien, in denen sie aktiv sind, und mittels derer sie z.B. in Kontakt mit Freunden und Verwandten in Kasachstan stehen. Viele nutzen die russische Online-Plattform *Odnoklassniki* (russ.: Одноклассники), aber durchaus auch Facebook. Hier fällt auch auf, dass ein Teil der jungen russlanddeutschen Erwachsenen ihre Profilnamen mit kyrillischen Buchstaben auf ihren Facebookseiten schreiben, was als indexikalisches Zeichen für eine Verortung als ‚russisch‘ im sozialen Medium gedeutet werden kann.

Dass besonders musikalische Beispiele als non-verbale Praktiken der Vergemeinschaftung innerhalb der CofP der russlanddeutschen jungen Erwachsenen dienen, wird auch am folgenden Beispiel deutlich. Einige der jungen Erwachsenen haben die russische Nationalhymne als Klingelton:

Beispiel 7: Feldnotizen (23. August 2011) – Nationalhymne

Wir sind in der Raucherecke. Plötzlich klingelt ein Handy. Der Klingelton ist eine instrumentale Version der russischen Nationalhymne.

Auch wenn es sich in diesem Beispiel um eine nicht-verbale Praxis handelt, so wird deutlich, dass der Klingelton eine indexikalische Bedeutung und eine

emotionale Funktion hat. Der Klingelton wird von allen Beteiligten als die russische Nationalhymne identifiziert und als gruppenbezogenes Symbol verstanden. Bei meinen Nachfragen wird deutlich, dass die meisten diesen Klingelton sowohl auf Grund einer gewissen Bewunderung Russlands, aber auch als identitätsstiftendes Symbol verwenden, da sie sich selbst als ‚Russen‘ positionieren wollen, was immer wieder durch die jungen russlanddeutschen Erwachsenen betont wird und auch in den erhobenen Interviews deutlich wird (vgl. hierzu z.B. auch Kapitel 7 zu den Identitätskonstruktionen in Erzählungen).

Das Verwenden eines solchen Klingeltons hat also eine affektive und identitätsbezogene Bedeutung, die als symbolische Praxis als Merkmal der CofP der russlanddeutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen interpretiert werden kann. Gleichzeitig dient der Klingelton auch als Möglichkeit der Abgrenzung von anderen CofPs, die diesen Klingelton eben nicht als die russische Nationalhymne identifizieren können bzw. die für sie keine derartige identitätsstiftende Funktion hat, wie für die russlanddeutschen jungen Erwachsenen.

Generell lässt sich feststellen, dass es von Seiten der Leitung des Kinder- und Jugendzentrums kaum Beispiele für den Gebrauch der russischen Sprache gibt. Jedoch kommt es durchaus vor, dass die Leiterin die russischsprachigen Jugendlichen auch mit „привет“ (dt. Hallo) begrüßt bzw. einzelne Wörter oder kürzere Phrasen auf Russisch im Gespräch verwendet. Die Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums hat während ihrer Schulzeit in der DDR Russisch als erste Fremdsprache gelernt. Sie sagt aber selbst, dass sie nicht wirklich fließend Russisch spricht. Dennoch vermittelt sie hier den russischsprachigen Kindern und Jugendlichen, dass sie zum einen Russischkenntnisse besitzt, was die russischsprachigen jungen Erwachsenen sehr schätzen. Zum anderen wird hier aber durch den Sprachgebrauch vermittelt, dass andere Sprachen im Kinder- und Jugendzentrum willkommen sind. Somit wird der übergeordnete Status der deutschen Sprache als Kommunikationssprache im Kinder- und Jugendzentrum, der ja auch in der oben erwähnten Sprachpolicy manifestiert wird, aufgebrochen. An diesem Beispiel wird besonders deutlich, wie die Leiterin durch ihr sprachliches Handeln mit dazu beiträgt, dass ein transnationaler Raum im Sinne eines affinity space konstruiert wird.

Solche mehrsprachigen verbalen Praktiken, bei denen die Leitung andere Sprachen in der Interaktion mit den Besucherinnen und Besuchern verwenden, sind im Kinder- und Jugendzentrum jedoch eher Ausnahmefälle.

Explizite Regelungen, wie die Hausordnung oder die Einschreibelisten sind nur einsprachig und auf Deutsch verfasst. Dies beruht sicherlich auf dem Faktum, dass es sich dabei um offizielle Dokumente handelt und diese somit den Raumrepräsentationen zugerechnet werden können. Auch die Internetpräsentation sowie die Facebook-Seite des Kinder- und Jugendzentrums sind deutschsprachig. Zwar werden diese von den Mitarbeiterinnen administriert,

aber auch in den Kommentaren auf der offiziellen Facebookseite lassen sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung keine anderssprachigen Beispiele finden.

Eine Ausnahme bildet jedoch ein zweisprachiger Informationsflyer des Kinder- und Jugendzentrums, der jeweils auf einer Seite auf Deutsch und auf der anderen Russisch verfasst ist. Dieser kann als Zeichen gedeutet werden, dass sich das Kinder- und Jugendzentrum als Anlaufpunkt für die russischsprachige Bevölkerung im Landkreis präsentieren will.

Ansprechpartner:







Unsere Leitidee:
„Der unterstützt jugendliche Migranten und Migrantinnen mit individuellen Angeboten und durch professionelle Begleitung bei ihrem Integrationsprozess im neuen Lebensumfeld.“

| | |
|---|---|
| <p>Case-Management (14 – 27jährige):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beratung und Begleitung in verschiedensten Problemlagen, Vermittlung an andere Dienste und Einrichtungen; • Unterstützung bei der Anerkennung von Schulabschlüssen; • individuelle Unterstützung bei der Integration im Bildungssystem; • individuelle Unterstützung im Bereich Ausbildung und Beruf; • individuelle Unterstützung im Bereich Freizeit; • Unterstützung bei der Wohnungssuche; | <p>Zusätzliche Angebote und Tätigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und Begleitung von gemeinwesen- und sozialraumorientierten Angeboten zur Förderung von Demokratie und Toleranz; • interkulturelle Trainings; • Förderung ehrenamtlicher Arbeit; • Informationsveranstaltungen zum Bereich Migration. <p>Gruppenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ergänzende Angebote zum Spracherwerb; • herantühren an IT-Technik; • außerschulische Fördermaßnahmen und Jugendbildung; • offene freizeitpädagogische Angebote. |
|---|---|

= lebendige Integration

Abbildung 12: Informationsflyer, deutschsprachige Seite

Der Kopf des Flyers ist sowohl in der deutschen als auch in der russischen Version gleich gestaltet. Ganz oben steht der Name des Kinder- und Jugendzentrums in blauer Schrift. Darunter in kleinerer Schriftgröße und in schwarzer Farbe der Name des freien Trägers. In der linken oberen Ecke befinden sich die Logos des Kinder- und Jugendzentrums und des freien Trägers. In der Mitte über den Fotografien finden sich Informationen zu den Öffnungszeiten, die Adresse und weitere Kontaktangaben wie Telefonnummer und E-Mailadresse sowie die URL der Internetpräsenz. Ebenso werden die Namen der Mitarbeiterinnen unter dem Stichwort „Ansprechpartner“³¹ aufgeführt.

Unter der Überschrift werden auf jeder Seite jeweils fünf Bilder präsentiert, die die Angebote und Tätigkeitsbereiche des Kinder- und Jugendzentrums repräsentieren sollen. Die Fotos auf der deutschen bzw. russischen Seite sind verschieden. Hier sieht man zum einen Kinder in einem Kleinbus, tanzend auf

³¹ In den Analysen werden Zitate mit Zitatzeichen markiert, Objektsprachliches hingegen kursiviert.

einer Bühne, eine Band und Jugendliche auf Surfbrettern, was als Darstellungen der verschiedenen Freizeitmöglichkeiten und den freizeitpädagogischen Angeboten interpretiert werden kann. Des Weiteren gibt es neben den Abbildungen von Besprechungen und Vorträgen, die den Aktivitätsbereich der Informationsveranstaltungen und der außerschulischen Bildungsangebote repräsentieren sollen, auch Fotos von Jugendlichen vor einem Computer und bei den Hausaufgaben, die als bildliche Darstellung der individuellen Beratung und Begleitung im Alltag zu verstehen sind.

Unter der Reihe der Fotos wird der Aufgabenbereiche des Kinder- und Jugendzentrums unter dem Stichwort „Unsere Leitidee“ in Form eines Textfeldes, das blau unterlegt ist, präsentiert, welches wie eine Art programmatische Deklaration zu verstehen ist.

Es erfolgt die Auflistung der verschiedenen Aufgabenbereiche des Kinder- und Jugendzentrums, die in drei Rubriken unterteilt sind: „Case-Management“, „zusätzliche Angebote und Tätigkeiten“ sowie „Gruppenarbeit“.

In der linken unteren Ecke erfolgt dann noch einmal die Leitidee in Form eines fett gedruckten Statements „Name des Kinder- und Jugendzentrums = lebendige Integration“, das auch durch die grafische Gestaltung das Selbstbild des Kinder- und Jugendzentrums als mehrsprachigen Raum verdeutlichen will.

Auf der russischen Seite des Flyers³² wird auch die Leitidee in Form eines Textfeldes präsentiert. Die Auflistung der verschiedenen Aufgabenbereiche erfolgt wie auf der deutschen Seite durch drei Rubriken, wobei in der russischen Version in „individuelle Tätigkeiten“, „Gruppentätigkeiten“ und „zusätzliche Angebote und Tätigkeiten“ differenziert wird. Die einzelnen aufgelisteten Tätigkeitsbereiche sind auch im Unterschied zur deutschen Version verschieden angeordnet. Weiterhin scheint es sich auch um direkte Übersetzungen des deutschen Flyers zu handeln, die nur mit Kenntnissen des kulturellen deutschen Kontextes verständlich sind.

Auch wenn der Flyer hier nicht sprachlich analysiert werden soll, so lässt sich doch feststellen, dass in der deutschen Version von „jugendlichen Migranten und Migrantinnen“ die Rede ist, während in der russischen Version der Terminus *Emigrant* benutzt wird. Dies ist im deutschen Kontext im Grunde genommen sinnentstellend, da die russlanddeutschen jungen Erwachsenen in Deutschland keine *Emi-*, sondern vielmehr *Immigrantinnen* und *Immigranten* sind. Hier wird sprachlich folglich eine Verortung im russischsprachigen Bezugsraum vorgenommen, da die russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen und -aussiedler aus Kasachstan und anderen ehemaligen Sowjetrepubliken emigriert sind. Im deutschen Bezugsraum wäre der Begriff *Immigrant* (ru. „иммигрант“) im Grunde genommen eine adäquatere Übersetzung.

³² Ich danke Alexandra Petrulevich für die nützlichen Hinweise zur sprachlichen Gestaltung und der Übersetzungsproblematik des zweisprachigen Flyers sehr herzlich.

Ansprechpartner:



Наша лейтидея

Наша эмиграционная служба содействует в оказании помощи молодым эмигрантам индивидуальными и профессиональными консультациями в эмиграционном процессе в новой жизненной среде

| | |
|--|--|
| <p>Индивидуальная работа</p> <ul style="list-style-type: none"> •консультация и оказание помощи при различных проблемах посредничество с другими службами и организациями •оказание помощи в признании школьных аттестатов •индивидуальная поддержка при интеграции в образовательной системе •индивидуальная поддержка в профессиональном образовании и выборе профессии •индивидуальная поддержка в свободное время •оказание помощи при поиске жилья | <p>Групповая работа</p> <ul style="list-style-type: none"> •Дополнительные услуги для изучения языка •Ознакомление с техникой •Внешкольные мероприятия •Профессионально педагогические предложения •Общественная работа <p>Дополнительные предложения и занятия</p> <ul style="list-style-type: none"> •Координация и содействие в различных общественных и социальных мероприятиях способствующих развитию демократии и толерантности •Приобщение к интернациональной культуре •Поощрение общественной работы |
|--|--|

Abbildung 13: Informationsflyer, russischsprachige Seite

Der Flyer ist im Kinder- und Jugendzentrum zugänglich und wird aber auch bei Informationsveranstaltungen verteilt. Er wird ebenso als eine Art Informationsmaterial auch bei sozialen Behörden, z.B. dem Jugendamt, ausgeteilt. Auf ihm werden die Leitideen des Kinder- und Jugendzentrums stichpunktartig vorgestellt. Die Bilder auf dem Flyer verstärken die Botschaft des Textes, dass das Kinder- und Jugendzentrum ein Ort sei, an dem junge Menschen (mit Migrationshintergrund) Hilfe finden und professionell beraten werden. Hier wird suggeriert, dass verschiedene Aktivitäten stattfinden, die Kinder und Jugendliche ansprechen oder mit denen sie vertraut sind (z.B. Ausflüge, gemeinsames Musizieren in einer Band, Filmabende usw.). Gleichzeitig lässt sich aber auf Grund der sprachlichen Ausgestaltung des Flyers vermuten, dass die fachsprachlichen Termini vermutlich nicht von der Zielgruppe der mehrsprachigen Kinder- und Jugendlichen verstanden werden und sie sich somit nicht angesprochen fühlen. Dennoch wird der russischsprachigen Zielgruppe signalisiert, dass das Kinder- und Jugendzentrum ein Ort ist, an dem in Russisch kommuniziert wird bzw. werden kann und dass auf die Bedürfnisse der russischsprachigen Gemeinschaft der Kinder- und Jugendlichen eingegangen wird. Durch die Verteilung des Flyers in Behörden wird das Kinder- und Jugendzentrums auch als mehrsprachiger Raum im öffentlichen Diskurs konzipiert.

5.3 Zusammenfassung

Das Kinder- und Jugendzentrum im Plattenbaugebiet bildet eine wichtige Anlaufstelle für die hier untersuchte Gruppe der russlanddeutschen jungen Erwachsenen. Hier können sie sich treffen und ihren Interessen ungestört nachgehen. Das Zentrum bietet den Kindern und Jugendlichen durch seine offenen Angebote die Möglichkeit, sich ihre Freizeit selbst zu gestalten. Es existiert im Prinzip keine Intervention durch die Mitarbeiterinnen, solange sich die Aktivitäten im Rahmen der Hausordnung oder anderer Gesetzgebungen bewegen. So können die jungen russlanddeutschen Erwachsenen die Computer sowohl für die Schularbeit als auch in anderen offiziellen Zusammenhängen nutzen. Sie können auch das Internet zum privaten Surfen, z.B. in sozialen Netzwerken verwenden. Gerade an diesem Beispiel wird deutlich, wie die russlanddeutschen jungen Erwachsenen durch die Nutzung russischer Online-Medien die Räumlichkeiten des Kinder- und Jugendzentrums zu einem transnationalen Raum umfunktionieren. Hier chatten sie mit anderen russischsprachigen Freunden oder bestellen russische Produkte aus Webshops. Besonders beliebt sind auch Videoclips von russischsprachigen Musikgruppen, die sich die jungen russlanddeutschen Erwachsenen gemeinsam an den Computern oder auch in ihren Handys anschauen, während sie sich gemeinsam in der Raucherecke oder der Sofaecke aufhalten.

Da es im Prinzip keine weiteren sozialen Treffpunkte (z.B. Kinos, Cafés usw.) für junge Menschen im Stadtteil gibt, verwundert es kaum, dass sich die jungen Erwachsenen auch nach den offiziellen Öffnungszeiten in der Raucherecke und in ihren Autos auf der Anliegerstraße vor dem Kinder- und Jugendzentrum aufhalten. Wie oben dargestellt wurde, wird besonders die Raucherecke zum vielleicht wichtigsten Platz im Kinder- und Jugendzentrum, da sie gleichzeitig eine Art Übergang zwischen den eigentlichen Räumlichkeiten und dem offiziellen Tätigkeitsbereich des Kinder- und Jugendzentrums darstellt. Hier wird deutlich, wie die sozialen Praktiken der jungen russlanddeutschen Erwachsenen neue soziale Räume in Form eines Treffpunkts auf der Anliegerstraße evozieren, die identitätsstiftend sind. Da die Raucherecke und die Anliegerstraße sich außerhalb des Kinder- und Jugendzentrums befinden, werden hier auch die Raumrepräsentationen des Zentrums zum größten Teil aufgelöst. In der Raucherecke geschehen zum Beispiel Übertretungen der Hausordnung (z.B. in Form von Alkoholkonsum). In diesem Grenzbereich können die Mitarbeiterinnen nur an die jungen Erwachsenen appellieren und z.B. auf die Hausordnung hinweisen und sie daran erinnern, dass die alkoholischen Getränke nicht mit in das Kinder- und Jugendzentrum gebracht werden dürfen. Geht man von dem Lotmanschen Raumverständnis aus (vgl. Kapitel 2.1.1) wird hier deutlich, dass der soziale Raum des Kinder- und Jugendzentrums ein Zentrum besitzt, in dem die Raumrepräsentationen dominieren. Er ist aber nach außen hin heterogen und asymmetrisch. Somit können in der

Peripherie der Raucherecke die Raumrepräsentationen in Form von Verhaltensregeln abgeschwächt bzw. außer Kraft gesetzt werden.

Das Kinder- und Jugendzentrum besitzt folglich für die russlanddeutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine wichtige symbolische Relevanz, da es einen Ort im Plattenbaugebiet darstellt, in dem identitätsstiftende Vergemeinschaftung im Sinne einer CofP stattfinden kann.

6 Sprachgebrauch und Spracherleben

In dem folgenden Kapitel sollen sprachliche Praktiken analysiert werden, die mit verschiedenen sozialen Räumen verbunden sind. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt wurde, können Räume im Sinne von Lefebvre in drei verschiedene Dimensionen unterteilt werden: Raumpraktiken, Raumrepräsentationen und Repräsentationsräume. Überträgt man dieses Konzept auf die Verbindung von Sprache und Raum, so lässt sich davon ausgehen, dass sprachliche und räumliche Praktiken nicht voneinander zu trennen sind, da Räume durch sprachliche Praktiken konstituiert werden. Daher müssen auch in der Analyse solcher raumkonstituierenden Sprachhandlungen immer auf die drei Dimensionen Rücksicht genommen werden. Dies bedeutet konkret, dass zu untersuchen ist, erstens welche sprachlichen Handlungen den sozialen Raum konstituieren, zweitens welche Regeln, Normen und Diskurse das Verhältnis von Sprache und Raum in diesem steuern und drittens wie der soziale Raum durch die in ihm agierenden Menschen erfahren und verstanden wird bzw. wie die Menschen, die im Raum agieren, sich in und zu ihm positionieren.

Zuerst werden in Abschnitt 6.1 sprachliche Praktiken in verschiedenen sozialen Räumen untersucht, in denen sich die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer bewegen und die in den Interviews durch die Befragten relevant gemacht werden. Hier liegt der Fokus auf sprachlichen Praktiken in den Familien, im Freundes- und Bekanntenkreis sowie am Arbeitsplatz. Abschließend werden sprachliche Praktiken im digitalen Raum am Beispiel eines russischen sozialen Netzwerkes untersucht.

Danach wird in Abschnitt 6.2 der Fokus auf die Analyse von Spracherleben, Selbstwahrnehmung und subjektiver Bewertungen des sprachlichen Handelns gelegt. Hier soll auch auf Aspekte der Sprachvermeidung in verschiedenen sozialen Räumen eingegangen werden, die die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer thematisieren.

6.1 Sprachliche Praktiken in sozialen Räumen

Die russische Sprache wird in der Regel für die gruppeninterne Kommunikation am Kinder- und Jugendzentrum genutzt und dient als sprachliche Praxis innerhalb der Community of Practice der jungen russlanddeutschen Erwachsenen, um sowohl den Gruppenzusammenhalt zu stärken als auch legitimierte Mitglieder der CofP auszuzeichnen (vgl. Lave/Wenger 1991; Wenger 1998),

wie bereits in Kapitel 5 gezeigt wurde. In den erhobenen Interviews mit einigen Mitgliedern der CofP der russlanddeutschen jungen Erwachsenen wird ebenso deutlich, dass die russische Sprache auch in anderen sozialen Räumen eine wichtige kommunikative und identitätsstiftende Funktion besitzt.

Sprachliche Praktiken in der Familie

In allen Interviews berichten die Interviewtenehmerinnen und -teilnehmer, dass sie innerhalb der Familie (d.h. mit ihren Eltern, Großeltern und anderen älteren Verwandten, vor allem Tanten und Onkel), russisch sprechen. Mit jüngeren Geschwistern, die zum Zeitpunkt der Einreise noch klein waren oder sogar erst in Deutschland geboren wurden, ist die bevorzugte Sprache doch in der Regel Deutsch. Dies wird auch in dem folgenden Ausschnitt aus dem Interview mit DANIEL deutlich:

Beispiel 8: DANIEL [00:09:02–00:09:17]

```
001      INT          mit WEM sprichst du rUssisch?
002      DANIEL       na mit (.) KUMpels-
003                          mit der MUTti zum beispiel;
004                          Oma;
005                          (.) SCHWESter spricht
006                          hauptsächlich nur deutsch;
007                          (--)
008                          <<p>also da sprech ich schon mit
009                          ihr DEUTSCH;>
010                          (-)
011                          JA:;
012                          anSONSTen,
013                          (--)
014                          f FUFzich fUFzich. ((lacht))
```

DANIEL war zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt und lebte seit 16 Jahren in Deutschland. Seine Schwester ist drei Jahre jünger und war 7 Jahre, als die Familie von Kasachstan nach Deutschland übersiedelte. In dem kurzen Ausschnitt wird deutlich, dass DANIEL mit Teilen seiner Familie auf Russisch kommuniziert. Auf die Frage mit wem er Russisch spricht, antwortet DANIEL zunächst, dass dies die Sprache im Freundeskreis ist („na mit (.) KUMpels-“, 002). Danach nennt er sowohl seine Mutter („mit der MUTti zum beispiel;“, 003) als auch seine Großmutter („Oma;“, 004), mit denen er auf Russisch kommuniziert. Mit der jüngeren Schwester spricht er hingegen in der Regel Deutsch, da sie laut DANIEL „hauptsächlich nur deutsch;“ (007) spricht. Obwohl DANIEL dies nicht näher erläutert, lässt sich annehmen, dass auch die Schwester Russisch versteht, aber überwiegend eher Deutsch spricht.

Abschließend bemerkt DANIEL nach einer längeren Überlegungspause lachend, dass er in beiden Sprachen („f FUFzich fUFzich.“, 012) in seinem sozialen Umfeld kommuniziert.

Ein wenig später im Interview kommt DANIEL auf das Thema Kommunikation innerhalb der Familie zurück, wo er Familientreffen mit seinen Verwandten, die in anderen Teilen Deutschlands leben, thematisiert. Auch in diesem Ausschnitt wird der Generationsunterschied im Sprachgebrauch innerhalb der Familie noch einmal deutlich:

Beispiel 9: DANIEL [00:22:10–00:22:20]

001 DANIEL also (.) die ÄLteren unterhalten
sich halt;
002 (-)
003 MEISTens auf rUSSisch.
004 aber wenn sie mit KINDer
sprechen oder so;
005 WEIL;
006 (---)
007 kinder sind ja auch HIER(.) von
klein AUF;
008 und da sprechen die schon (.)
DEUTSCH.

Während sich „die ÄLteren“ (001) laut DANIEL hauptsächlich auf Russisch unterhalten, wird in der Kommunikation mit den Kindern im Familienkreis Deutsch gesprochen, da sie ja im Gegensatz zu den älteren Familienmitgliedern, von Kindesalter an in Deutschland leben („kinder sind ja auch HIER (.) von klein AUF“, 007) und „da sprechen die schon (.) DEUTSCH.“ (008), wie DANIEL bemerkt. Er geht nicht näher darauf ein, wer die ältere Generation in der Familie ist, aber aus dem Gesamtinterview lässt sich annehmen, dass er damit vor allem die Generation seiner Mutter sowie die Generation der Großmutter meint, während er z.B. die Generation seiner Schwester (siehe Beispiel 8) eher zu der jüngeren Generation zählt.

Dass DANIEL mit seiner Großmutter eher auf Russisch als auf Deutsch kommuniziert, begründet er etwas später im Interview. So liegt das vor allem daran, dass er Kommunikationsschwierigkeiten vermeiden will, da seine Großmutter eine Varietät des Deutschen spricht, die DANIEL nicht beherrscht:

Beispiel 10: DANIEL [00:29:12–00:29:21]

001 DANIEL wenn ich anfangen DEUTSCH mit
ihr zu sprechen;
002 (-)
003 dann jibt die HALT;

004 (-)
 005 auf (.) ALTdeutsch-
 006 oder wie man DES auch im immer
 nennt;
 007 (-)
 008 ja und DA;
 009 versteh ich DIE nich halt.

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass in der Familie von DANIEL zwei deutschsprachige Varietäten vorkommen. Zum einen die von DANIEL als „DEUTSCH“ (001) bezeichnete regionale Varietät, zum anderen die als „ALTdeutsch“ (005) bezeichnete Varietät, die DANIELs Großmutter spricht. Es wird jedoch nicht deutlich, um welche regionale Varietät es sich handelt, was DANIEL auch deutlich macht („oder wie man DES auch im immer nennt;“, 006). Hier wird auch nicht deutlich, ob es sich dabei um eine Selbstbezeichnung der deutschen Varietät handelt, die die Großmutter von DANIEL verwendet, oder ob DANIEL das Deutsch seiner Großmutter auf diese Weise bezeichnet. Allerdings kommt der Begriff ‚altdeutsch‘ auch in den von Meng erhobenen Daten vor (Meng 2001: 207), so dass es sich eventuell doch um eine gebräuchliche Bezeichnung für die dialektale deutsche Varietät, die in den deutschsprachigen Familien in der Sowjetunion gesprochen wurde, handelt (vgl. hierzu auch Meng/Protassova 2016). DANIEL beherrscht diese Varietät nicht („versteh ich DIE nich halt.“, 009), da in seiner Familie immer auf Russisch kommuniziert wurde (vgl. Beispiel 8) und er die deutsche Sprache erst nach der Ankunft in Deutschland erlernt hat. Gleichzeitig ist auch anzunehmen, dass die Großmutter von DANIEL die von ihm gesprochene Variante des Deutschen nur mit Schwierigkeiten versteht. Da bei der Verwendung der russischen Sprache keine derartigen Verständigungsschwierigkeiten zwischen Großmutter und Enkel auftreten, kommunizieren die beiden auf Russisch, was DANIEL auch im Anschluss noch einmal betont:

Beispiel 11: DANIEL [00:29:28–00:29:36]

001 DANIEL nja wenn ich sie nicht verSTEH;
 002 kann ich die au nich mit IHR-
 003 (-)
 004 SPREchen;
 005 also_ich sprich LIEber auf
 russisch mit Ihr;
 006 weil die DANN;
 007 halt auf RUSSich alles-
 008 dass ich die AUCh verstEhe;

Da das Russische die Sprache ist, die im Gegensatz zu den deutschsprachigen Varietäten ein gegenseitiges Verständnis ermöglicht, bevorzugen DANIEL und seine Großmutter die Kommunikation auf Russisch („also_ich sprich

Beispiel 14: IRIS [00:18:54–00:19:17]

001 IRIS JA;
002 (-)
003 wir sprechen untereinander alle
 RUSSisch-
004 (-)
005 also das ist SELTen das wIr-
006 °h wenn jetzt n deutscher RUSse (.)
 also wie meine tAnte-
007 die hat n deutschen MANN,
008 °hh und wenn wir zu besuch (-) sind
 bei IHR (.) dann reden aber-
009 (-)
010 auch nicht IMmer-
011 ((lacht))
 <<lachend> wir reden auch auch
 nicht IMmer der gÜckt dann->
012 °hh der IST-
013 ÄHM-
014 (.) ich muss immer LAchen der nickt
 nur-
015 (-)
016 also der verSTEHT schon russisch
 fast alles-
017 °hh aber SONST- ähm (-)
018 ÄHM-
019 (-)
020 wenn jetzt jemand DEUTSCH dabei ist
 natürlicH sprechen wir deutsch.

IRIS konstatiert zunächst, dass die Familie generell miteinander auf Russisch kommuniziert („wir sprechen untereinander alle RUSSisch-“, 003). Nach einer kurzen Pause (004) bemerkt IRIS doch, dass es nicht häufig vorkommt, dass sie deutsch sprechen („also das ist SELTen das wIr-“, 005), wobei die Aussage abgebrochen wird und es somit sprachlich hier noch nicht explizit gemacht wird, um welche Sprache es sich handelt. Vielmehr wird es erst in den folgenden Ausführungen deutlich, obwohl IRIS die Sprache nicht nennt, es jedoch mit einem Beispiel aus ihrem Lebensumfeld indirekt exemplifiziert, um es im Sinne eines *recipient design* für die Interviewerin zu verdeutlichen. IRIS rekonstruiert in der folgenden Sequenz einen Besuch bei ihrer Tante („°h wenn jetzt n deutscher RUSse (.) also wie meine tAnte-“, 006), die mit einem nicht-russischsprachigen Mann verheiratet ist („die hat n deutschen MANN,“, 007). Laut IRIS kommuniziert die Familie bei ihren Besuchen auf Russisch („°hh und wenn wir zu besuch (-) sind bei IHR (.) dann reden aber“, 008). Da dies als unhöflich gegenüber dem nicht-russischsprachigen Onkel aufgefasst werden könnte, aber auch im Interviewkontext als heikle Erklärung gegenüber der

Interviewerin, die nicht zur russlanddeutschen Gemeinschaft gehört, schwächt IRIS ihre Aussage gleich im nächsten Turn mit Hilfe von Lachen (010) und dem Kommentar („(-) auch nicht immer-“, 009) ab, was noch einmal mit der Aussage „<<lachend> wir reden auch auch nicht IMMER“ (011) reformuliert und somit sprachlich verstärkt wird. Direkt im Anschluss beschreibt IRIS die Kommunikationssituation, indem sie das Verhalten des Onkels beschreibt („der guckt dann-“, 011; „der nickt nur-“, 014), was IRIS zum Lachen bringt („ich muss immer Lachen“, 014). Da dies als ein unhöfliches Verhalten in einer kommunikativen Situation bewertet werden könnte, fügt IRIS im nächsten Turn nach einer kurzen Pause hinzu, dass der Onkel zumindest rezeptive Kenntnisse des Russischen besitzt („(-) also der verSTEHT schon russisch fast alles-“, 016), was als eine Art *hedging*-Ausdruck gedeutet werden kann, um dies Aussage abzuschwächen (Clemen 1997). Dies erfolgt dann im direkten Anschluss noch einmal mit einer Art bestätigendem Kommentar („wenn jetzt jemand DEUTSCH dabei ist natürlich sprechen wir deutsch.“, 020), mit dem IRIS die Sprachfrage noch einmal aufgreift und betont, dass die Familie ihre Kommunikationssprache an die jeweilige Situation anpasst, was als verbale Strategie der Gesichtsbewahrung auch im direkten Bezug auf die nicht-russischsprechende Interviewerin gedeutet werden kann.

Dass es vor allem Gründe der Höflichkeit sind, den Sprachgebrauch im Beisein nicht-russischsprachiger Familienmitglieder in der Familie zu ändern, wird auch in dem Ausschnitt aus dem Interview mit DANIEL deutlich (vgl. hierzu auch Beispiel 8 zum Sprachgebrauch in der Familie):

Beispiel 15: DANIEL [00:30:50–00:31:09]

| | | |
|-----|--------|--|
| 001 | DANIEL | zum beispiel meine SCHWESTer hat ja jetzt |
| 002 | | (-) |
| 003 | | einen deutsch ah deutschen als FREUND, |
| 004 | | (.) |
| 005 | | HALT; |
| 006 | | (-) |
| 007 | | der kein russisch SPRICHT, |
| 008 | | (.) |
| 009 | | ja dann wenn der HALT uns zu besuch ist, |
| 010 | | dann wird schon DEUTSCH gesprochen, |
| 011 | | damit er AUCH was versteht, |
| 012 | | und nich dass er so da dumm rum SITZT, |
| 013 | | (.) |
| 014 | | und n nichts verSTEHT; |

014 Aber das war auch die Erste-
 015 also der erste weg in die
 richtige RICHTung,
 016 weil sie dann dadurch deutsch
 gelernt HAT,
 017 und zu hause dürf also verLANGT
 auch mein stiefvater-
 018 dass wenn wir alle zusammen am
 TISCH sitzen-
 019 dass wir DEUTSCH reden.
 020 INT HM_hm;
 021 spricht er RUSSsisch?
 022 KATRIN M_M- nee
 023 !ne::!;
 024 aber wir ham das geFÜHL-
 025 dass er über die JAHre das
 gelernt hat-
 026 er SAGT zwar nich-
 027 aber er LERNT von uns;
 028 zum beispiel manche sachen
 RUSSsisch;
 029 und sagt das dann schon noch SO
 russisch;
 030 (-)
 031 und wir ham auch das geFÜHL-
 032 dass er uns verSTEHT-
 033 also (.) schon einige worte sich
 zum zuSAMmenhang setzen kann-
 034 JA;

KATRIN berichtet hier, dass ihre Mutter mit Hilfe ihres deutschsprachigen Partners deutsch gelernt hat („weil sie dann dadurch deutsch gelernt HAT“, 016), was KATRIN als positiv bewertet („also der erste weg in die richtige RICHTung“, 015). Erst mit dem Erlernen der deutschen Sprache durch KATRINs Mutter, wurde die anfänglichen Kommunikationsschwierigkeiten beseitigt („ja also am anfang war auch DIEse (.) kommunikation sehr schwEr; weil sie sich halt nich WIRKlich verstanden haben; 012–013). Dass Deutsch die Sprache innerhalb der Familie ist, wird auch in den folgenden Ausführungen deutlich. So bemerkt KATRIN, dass der Stiefvater fordert („und zu hause dürf also verLANGT auch mein stiefvater-“, 017), dass auf Deutsch kommuniziert wird, wenn alle zusammenkommen („dass wenn wir alle zusammen am TISCH sitzen-“, 018). Rein sprachlich formuliert KATRIN diese Information zunächst mit Hilfe einer Modalverbkonstruktion („und zu hause dürf“, 017), d.h. dass sie nicht die Erlaubnis haben, russisch zu sprechen. Die bricht sie allerdings ab und reformuliert die Information, dass es der Stiefvater ist, der die Sprachpolicy in der Familie bestimmt („also verLANGT auch mein stiefvater-“, 017) und von den russischsprachigen Familienmitgliedern verlangt,

dass sie deutsch sprechen. Diese Reformulierung kann als *hedging*-Strategie gewertet werden, da KATRIN sich somit in eine passive Position begibt, d.h. dass sie gezwungen ist, zuhause deutsch zu sprechen, die folglich auch nicht im Widerspruch zu der vorherigen positiven Bewertung der wichtigen Rolle des Stiefvaters für den Sprachlernprozess ihrer Mutter steht. Gleichzeitig fügt sie hinzu, dass die Familie ahnt, dass der Stiefvater Russischkenntnisse durch den Gebrauch des Russischen in der Familie erworben hat, aber nicht offiziell zeigt („aber wir ham das geFÜHL-“, 024; „dass er über die JAHre das gelernt hat-“, 025; „er SAGT zwar nich-“, 027; „aber er LERNT von uns;“, 028).

Während der Forschungsaufenthalte am Kinder- und Jugendzentrum wurde auch deutlich, dass einige junge russlanddeutsche Erwachsene auch russischsprachige Partner haben. Von den Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern gab es zwei Personen, die das Thema ansprachen.

Im Vorfeld des folgenden Interviewausschnittes erzählte IRIS von ihrem Mann, der genau wie sie, auch aus Kasachstan stammt und als Kind nach Deutschland mit seiner Familie übergesiedelt ist. Die ähnlichen biographischen Erfahrungen, betont IRIS im Interview, verbinden die beiden, auch wenn sie sich erst in Deutschland kennengelernt haben. IRIS und ihr Mann sprechen russisch miteinander. Darüber erzählt sie in dem folgenden Interviewausschnitt:

Beispiel 17: IRIS [00:18:14–00:18:43]

| | | |
|-----|------|---|
| 001 | INT | und ihr sprecht auch RUSSisch (-) untereinander? |
| 002 | IRIS | geNAU (.) miteinander; |
| 003 | | IMmer; |
| 004 | | äh es IST- |
| 005 | | (-) man ist W- |
| 006 | | (.) es ist leichter |
| 007 | | (-) |
| 008 | | also n äh MAN k- |
| 009 | | (.) weil man DAS- |
| 010 | | (--) |
| 011 | | also (.) wie soll ich sagen, |
| 012 | | °h n halbes leben lang hat man RUSSisch gesprochen; |
| 013 | | und jetzt (.) äh ist dazu deutsch gekommen- |
| 014 | | (-) |
| 015 | | und das ist irgendwie schon (.) leichter auf RUSSisch; |
| 016 | | (-) |
| 017 | | das geht SCHNELL und- |
| 018 | | °hh ich meine ich kann auch GUT deutsch- |

019 (.) äh man erkennt ein bisschen
mein akzent und manch_mach ich
auch FEHler;
020 aber auf RUSsisch-
021 (-)
022 ist das SCHON-
023 (-)
024 n bisschen LEICHter also-
025 (--)
026 geht SCHNELler.

IRIS berichtet in diesem Ausschnitt, dass die gemeinsame Familiensprache mit ihrem Mann Russisch ist und führt dafür zum einen emotionale Gründe („h n halbes leben lang hat man RUSsisch gesprochen;“, 012), zum anderen auch pragmatische Gründe an („und das ist irgendwie schon (.) leichter auf RUSsisch;“, 015). Laut IRIS geht die Kommunikation auf Russisch schneller („das geht SCHNELL und-“, 017) und somit unkomplizierter. Die pragmatischen Gründe für die russische Sprache greift sie auch am Ende dieses Abschnittes noch einmal auf, indem sie betont, dass das Kommunizieren in Russisch „LEICHter“ (024) und „SCHNELler“ (026) geht. Gleichzeitig bedeutet die russische Sprache auch eine Art Geborgenheitsgefühl, da die Sprache ein Teil des früheren Lebens war („h n halbes leben lang hat man RUSsisch gesprochen;“, 012) und das Deutsche laut IRIS erst später in ihr Sprachrepertoire gekommen ist („und jetzt (.) äh ist dazu deutsch gekommen-“, 013).

Dass dieses Geborgenheitsgefühl, das die russische Sprache für IRIS hat, wichtig ist, wird auch in dem folgenden Interviewausschnitt deutlich, in dem sie von der Kommunikation mit ihren Kindern spricht:

Beispiel 18: IRIS [00:17:23–00:18:10]

001 INT °h wie sprichst du mit deinen
KINDern?
002 IRIS RUSsisch.
003 INT RUSsisch-
004 (-)
005 ist dir das WICHTig==oder?
006 IRIS JA;
007 (-)
008 ich möchte das ja auch wei (.)
also (.) äh das ist schon n
STÜCKchen von mir-
009 (-)
010 also die SPRache ist schon-
011 (-)
012 WAS-
013 (-)
014 also ich MÖCHte auch das das bei-

015 (-)
 016 also (.) beibehalten (.) mit den
 JUNGS-
 017 °h die (.) haben damit auch kein
 PROblem also-
 018 °hh die KÖNNen beide jetzt auch
 also-
 019 (-)
 020 die können zwei SPRACHen;
 021 (-)
 022 name fängt jetzt auch
 ENGLisch_a:n-
 023 also der hat jetzt fast drei
 SPRA:chen;
 024 aber der hat AUCH-
 025 (-)
 026 also (.) RUSSisch w äh sprechen-
 027 (-)
 028 also SCHREIben oder lesen äh-
 029 (-)
 030 LASS ich erst mal-
 031 (-)
 032 also nur SPREchen-
 033 (-)
 034 und äh deutsch eben (-) LEsen
 schreiben.
 035 INT und du singst dann auch so
 KINDerlieder auf rUSSisch [oder?]
 036 IRIS [JA:,,]
 037 (-)
 038 manchmal mach ich DAS,
 039 (.)
 040 geDICHte und (.) ähm (.);
 041 wir erzählen geDICHte-
 042 also die kennen VIEle gedichte
 auf rUSSisch-
 043 zum beispiel was ICH als kleines
 kind auch (-) konnte-
 044 °h (-) das (.) hab ich dann den
 beiden AUCH <<:-> beigebracht;>

IRIS und ihr Mann sprechen mit ihren Kindern russisch, was IRIS wichtig ist (006), da die russische Sprache ein wichtiger Teil von ihrem Selbstverständnis ist („ich möchte das ja auch wei (.) also (.) äh das ist schon n STÜCKchen von mir-“, 008) und IRIS die russische Sprache daher in ihrer Familie behalten will („also (.) beibehalten (.) mit den JUNGS-“, 016). Hier wird auch die starke Beziehung und Rückkopplung zu Sprache als Kommunikationsmittel, aber auch als identitätsstiftende Ressource sichtbar. IRIS beschreibt die russische Sprache als einen Teil von sich („ich möchte das ja auch wei (.) also (.)

äh das ist schon n STÜCKchen von mir-“, 008) und dass die russische Sprache so wichtig ist, dass sie diese beibehalten will („also ich MÖCHte auch das das bei-“, 014). Hier wird auch deutlich, dass Identität eben nur durch Kommunikation hergestellt werden kann und auch durch den Gebrauch der russischen Sprache in der Familie kommuniziert wird.

Das mehrsprachige Aufwachsen ist laut IRIS für die Kinder nichts Ungewöhnliches („°h die (.) haben damit auch kein PROblem also-“, 017), was vermutlich daran liegt, dass sowohl die Eltern als auch der Großteil der Verwandtschaft russisch miteinander sprechen und die Kinder somit folglich mit Russisch als *heritage language* aufwachsen (vgl. Beispiel 14 bzw. Beispiel 17).

Dabei geht es vor allem um die sprachliche Fertigkeit des Sprechens („also (.) RUSsisch w äh sprechen-“, 026) in der russischen Sprache. IRIS erzählt davon, dass sie neben dem Sprechen auch für ihre Kinder russische Kinderlieder singt (038) und vor allem den Kindern auch Gedichte beibringt („wir erzählen geDICHte-“, 041), die sie als Kind gelernt hat („zum beispiel was ICH als kleines kind auch (-) konnte-“, 042). Hier erwähnt sie auch mit einem gewissen elterlichen Stolz, dass ihre Kinder viele Kinder auf Russisch können („also den die kennen VIEle gedichte auf rUssisch-“, 042). Dabei sind es vor allem diejenigen Gedichte, die IRIS selbst als Kind gelernt hat, die ihre Kinder auch können („°h (-) das (.) hab ich dann den beiden AUCh <<-> beigebracht;>“, 044), was auf der sprachlichen Oberfläche sowohl durch die Betonung des Adverbs „auch“ (044) als auch das lachend gesprochene Perfekt Partizip „beigebracht“ (044) deutlich gemacht wird und worüber sich IRIS zu freuen scheint. Gleichzeitig betont sie, dass ihre Kinder zweisprachig sind („die können zwei SPRACHen;“, 020) und der ältere der beiden Kinder bald dreisprachig ist („also der hat jetzt fast drei SPRA:chen;“, 023), da er jetzt auch Englischunterricht in der Schule hat.

IRIS spricht das Thema sprachliche Fertigkeiten in Bezug auf das Russische und das Deutsche zu einem späteren Zeitpunkt im Interview noch einmal an, wo sie genauer vom Vorlesen für ihre beiden Kinder berichtet:

Beispiel 19: IRIS [00:32:59–00:34:08]

| | | |
|-----|------|---|
| 001 | IRIS | wenn ich auf russisch LEse- |
| 002 | | (-) |
| 003 | | dann muss ich das erstmal °h vorher LEsen; |
| 004 | | damit ich (.) damit ich mich nicht blAMIEre; |
| 005 | | ((lacht)) |
| 006 | | (-) |
| 007 | | <<lachend>vor meinen ↑KINDern,> |
| 008 | | also jetzt ne russische geSCHICHte da Ist oder so, |

009 (-)
010 und dann lese ich erst mal VOR-
011 also (-) so für MICH-
012 (.) und dann (.) schon LAUT;
013 also dann DAS;
014 (-)
015 aber so geDICHte oder so-
016 (-)
017 DANN-
018 (-)
019 die GIBTS auch-
020 (-)
021 Also
022 (--)
023 hm (.) ja in RUSSisch oder
irgendwie;
024 hab ich n BUCH;
025 (-)
026 die lesen wir AUCH in russisch;
027 aber MEISTens-
028 °hh name fängt jetzt an mit LEsen,
029 (--)
030 und dann MACHen wir-
031 (-)
032 machen wir ABwechselnd-
033 (-)
034 ICH lese eine seite zum beispiel
durch-
035 und ER- °h
036 (-)
037 und dann ist (.) mal muss ER,
038 damit er das AUCH lernt.
039 INT aber kann er RUSSisch lesen?
040 oder liest er dann nur DEUTSCH
erstmal?
041 IRIS nur DEUTSCH erstmal;
042 also ich möchte das SCHON(.) schon
beibringen;
043 aber ich will mein kind NICHT
durcheinander bringen;
044 ALso;
045 (-)
046 WEIL;
047 (-)
048 ÄHM;
049 ähm wir haben das ERSTmal
versucht;
050 und dann st er mit den BUCHstaben
den alphabEt ist er durcheinander
gekommen in der schUle;

051 (-)
 052 hab ich gesagt NEE ich lass erst
 mal das sein,
 053 °h UND-
 054 (-)
 055 er muss erstmal in DEUTSCH
 reinkommen;
 056 das ist das WICHTig nä?
 057 also das ist SEHR wichtig;
 058 und dann ÄHM_
 059 (-)
 060 wenn der (.) das richtig KANN;
 061 (-)
 062 GUT;
 063 (-)
 064 dann fang ich AUCH an ihm-
 065 also ICH möchte das dann-
 066 (-)
 067 dass er russisch auch BUCHstaben
 kennt und,
 068 INT das er SELber lesen kann;
 069 IRIS ge!NAU:!!;
 070 (-)
 071 also;
 072 (-)
 073 vielleicht BRAUCHT er es
 irgendwann;
 074 (-)
 075 wer WEIß?
 076 (-)
 077 ((lacht))

IRIS berichtet in diesem Interviewausschnitt vom Vorlesen für ihre Kinder. Dabei konstatiert sie zuerst, dass ihr das spontane laute Vorlesen auf Russisch schwerfällt und sie die Geschichte häufig erst einmal für sich selbst liest („dann muss ich das erstmal °h vorher LEsen;“, 003). IRIS übt also die Geschichte vorher, „damit ich (.) damit ich mich nicht blaMIere;“ (006) vor den Kindern, was sie allerdings etwas scherzhaft meint. Danach rekonstruiert IRIS das Ritual des Vorlesens auf Russisch, indem sie die einzelnen Schritte noch einmal benennt (008–013). In diesem Zusammenhang erwähnt IRIS auch noch einmal die russischen Gedichte, die sie ihren Kindern beibringt (015; vgl. dazu auch Beispiel 18). Danach erfolgt eine thematische Zäsur. IRIS wechselt in ihrer Erzählung die Perspektive und berichtet vom Lesenlernen ihres älteren Sohnes („°hh name fängt jetzt an mit LEsen;“, 028). Diese Änderung der Erzählung wird durch das tiefe Einatmen am Anfang der Sequenz auch deutlich gemacht. Um das Lesen zu üben („damit er das AUCH lernt.“, 038), berichtet IRIS, dass sie sich beim Vorlesen abwechseln („machen wir ABwechselnd-“, 032). Normalerweise liest IRIS eine Seite für ihren Sohn

(„ICH lese eine seite zum beispiel durch-“, 034) und danach liest der Sohn eine Seite im Buch für sie („und dann ist (.) mal muss ER,“, 037). Da es hier nicht ersichtlich wird, in welcher Sprache die beiden lesen, fragt die Interviewerin nach („aber kann er RUSsisch lesen?“, 039). Daraufhin antwortet IRIS, dass ihr Sohn zunächst nur auf Deutsch liest („nur DEUTSCH erstmal,“, 041), damit er das Lesen im Deutschen richtig lernt, obwohl es für IRIS schon eine Art Wunsch ist, dem Sohn auch Lesen auf Russisch beizubringen („also ich möchte das SCHON (.) schon beibringen,“, 042). Der Grund hierfür liegt in der Angst von IRIS, dass der Sohn sonst sprachliche Probleme bekommen könnte („aber ich will mein kind NICHT durcheinander bringen,“, 043). Ursache hierfür ist die negative Erfahrung, die sie im Vorfeld gemacht. Diese kurze Erzählung wird erst nach einigen längeren Pausen (045; 047) und Verzögerungssignalen wie „ALso“ (044) und „WEIL“ (046) sowie das doppelte „ähm“ (048–049) eingeleitet („ähm wir haben das ERSTmal versucht,“, 049), da die folgenden Ausführungen in Opposition zu IRIS innerem Wunsch, ihr Kind zweisprachig zu erziehen und ihm das Lesen auf Russisch beizubringen, stehen. Somit versteht IRIS dies als missglückten Versuch, da sie feststellen musste, dass ihr Sohn Schwierigkeiten hatte („und dann st er mit den BUCHstaben den alphabEt ist er durcheinander gekommen in der schUle,“, 050), was bei ihr vermutlich auch auf Grund ihrer eigenen Erinnerung an den Prozess des Lesenlernens nach dem Umzug nach Deutschland eine gewisse Unsicherheit und Angst mit sich führt (vgl. hierzu auch Beispiel 42). Somit entschied IRIS, dass sie ihrem Sohn die kyrillischen Buchstaben vorerst nicht beibringen wird („hab ich gesagt NEE ich lass erst mal das sein,“, 052), was sie durch die Verwendung einer direkten Rede in Form eines *voicing* sprachlich rekonstruiert. Dass ihr Sohn auf Deutsch lesen lernt („er muss erstmal in DEUTSCH reinkommen,“, 055), ist für IRIS von großer Bedeutung, da sie zunächst konstatiert „das ist das WICHTig nä?“ (056). Durch die Verwendung der Fragepartikel „nä“ (056) wird hier sowohl der Wunsch nach Bestätigung durch die Interviewerin, als auch eine gewisse Allgemeingültigkeit der Bewertung, der im Prinzip nicht widersprochen werden kann, ausgedrückt. Da die Interviewerin keine Rückantwort gibt, konstatiert IRIS direkt im Anschluss erneut „also das ist SEHR wichtig,“ (057), was als eine Steigerung der vorherigen Aussage gedeutet werden kann, mit deren Hilfe IRIS ihre Meinung noch einmal spezifiziert. Da dies aber im Konflikt zu IRIS innerem Wunsch einer zweisprachigen Erziehung steht, wird durch die folgenden Ausführungen deutlich. So möchte IRIS nämlich ihrem Sohn die kyrillischen Buchstaben beibringen („dass er russisch auch BUCHstaben kennt und,“, 067), wenn sich seine Lesefähigkeit im Deutsch gefestigt hat („wenn der (.) das richtig KANN,“, 060). Dabei geht es IRIS vor allem um die Vorteile, die eine Mehrsprachigkeit mit sich führt und für ihren Sohn im späteren Leben von Vorteil sein kann („vielleicht BRAUCHT er es irgendwann,“, 073), auch wenn sie ihre Aussage durch die Verwendung von Heckenausdrücken wie „vielleicht“

(073), „irgendwann“ (073), „wer WEIß?“ (075) und dem Lachen (077) abschwächt. Dies kann sowohl als kommunikative Strategie in Bezug auf die Interviewerin gedeutet, als auch als eine Reaktion von IRIS auf ihre persönlichen, teilweise negativen Erfahrungen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit gedeutet werden.

Sprachliche Praktiken im Freundes- und Bekanntenkreis

Die russische Sprache spielt eine wichtige Rolle im Kontakt mit Freunden und Bekannten, wie bereits in Kapitel 5 angedeutet wurde. Dabei ist das Russische nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern besitzt auch eine identitätsstiftende Bedeutung in Bezug auf die Formierung einer CofP. So kommunizieren die jungen Erwachsenen aus den russlanddeutschen Familien in der Regel auf Russisch miteinander.

Auch in den erhobenen Interviews wird immer wieder erwähnt, dass die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer häufig im Freundeskreis russisch sprechen.

So antwortet DANIEL auf die Frage, mit wem er russisch spricht, Folgendes (vgl. auch Beispiel 8):

Beispiel 20: DANIEL [00:09:02–00:09:04]

| | | |
|-----|--------|-------------------------------|
| 001 | INT | mit WEM sprichst du rUssisch? |
| 002 | DANIEL | na mit (.) KUMpels- |
| 003 | | mit der MUTti zum beispiel; |
| 004 | | Oma; |

DANIEL nennt hier als erstes seine Freunde, mit denen er russisch spricht („na mit (.) KUMpels-“, 002), erst danach nennt er Familienangehörige. Die Aussage wird mit der Gesprächspartikel „na“ (002) eingeleitet, die einen emotionalen Übergang zur Äußerung von DANIEL auf die Frage der Interviewerin bildet. Die Gesprächspartikel „na“ (002) drückt gleichzeitig auch eine gewisse Verwunderung von DANIEL auf die an ihn gestellte Frage aus, da es sich bei der Antwort („na mit (.) KUMpels-“, 002) aus DANIELs Perspektive um eine Selbstverständlichkeit handelt. DANIEL bezeichnet seinen Freundeskreis hier nicht näher, sondern es wird nur implizit deutlich gemacht, dass es sich bei „KUMpels-“ (002) um russischsprachige Freunde handelt. Es wird jedoch nicht deutlich, ob der Freundeskreis von DANIEL auch aus nicht-russischsprachigen Personen besteht

Anders ist es bei AXEL, der die sprachlichen Praktiken in seinem Freundeskreis beschreibt. Zunächst berichtet er davon, dass er deutsche und russische Freunde hat und mit denen häufig gemeinsam etwas unternimmt (vgl. hierzu auch Beispiel 38 zur subjektiven Bewertung von Mehrsprachigkeit).

Auf die Frage der Interviewerin, wie im Freundeskreis miteinander gesprochen wird, antwortet AXEL:

Beispiel 21: AXEL [00:00:41–00:00:57]

001 AXEL naja mit DEM russisch mit dem Andern
 deutsch-
002 (0.87)
003 INT aber grenzt ihr dann nicht
 irgendwie einen AUS↑ (.) oder?
004 AXEL NEE::;
005 wir sind ja dann MEISTens viele;
006 und DESwegen-
007 (-)
008 die q oder WIR quatschen ma:l-
009 (0.53)
010 MIT-
011 (0.52)
012 russischen kolLEgen jetzt auf (-)
 rUssisch;
013 UND-
014 (-)
015 wenn dann der ANdere was sagt-
016 dann quatschen wir auch BEIde
 wieder deutsch also;

AXEL rekonstruiert hier die mehrsprachigen Praktiken innerhalb seines Freundeskreises, in dem sowohl russisch als auch deutsch gesprochen wird („naja mit DEM russisch mit dem Andern deutsch-“, 001). Dabei ist die Wahl der Kommunikationssprache vom Gesprächspartner abhängig. Mit einigen spricht AXEL russisch, mit anderen hingegen deutsch. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob durch diese Praxis nicht Personen aus dem Freundeskreis ausgegrenzt werden, antwortet AXEL mit einem stark betonten „NEE::;“ (004), was als prompte Ablehnung der Behauptung der Interviewerin gewertet werden kann. Im Anschluss führt AXEL dann Argumente für die Ablehnung an. So besteht der Freundeskreis laut AXEL aus mehreren Personen („wir sind ja dann MEISTens viele;“, 005), so dass schon allein auf Grund der Größe des Freundeskreises sich keiner durch die sprachlichen Praktiken einiger Mitglieder ausgeschlossen fühlen kann. Zum anderen passen sich die Mitglieder des Freundeskreises auch an. Auch wenn die russischsprachigen Freunde miteinander auf Russisch kommunizieren („russischen kolLEgen jetzt auf (-) rUssisch;“, 012), wechseln sie ins Deutsche („dann quatschen wir auch BEIde wieder deutsch also;“, 016), wenn ein nicht-russischsprachiges Mitglied des Freundeskreises sich an den Gesprächen beteiligt („wenn dann der ANdere was sagt-“, 015). AXEL geht allerdings nicht darauf ein, dass sich die nicht-

russischsprachigen Mitglieder seines Freundeskreises sich nicht an den direkten Gesprächen zwischen zwei Russischsprachigen beteiligen können, sondern dass die Sprache erst gewechselt wird, wenn das nicht-russischsprachige Mitglied die sprachliche Initiative ergreift. Interessant an diesem Beispiel sind auch die direkten Kategorisierungen, die AXEL verwendet. So bezeichnet er die russischsprachigen Mitglieder seines Freundeskreises als „russischen kolLEgen“ (012), was eine Art Zugehörigkeit zur gleichen Organisation oder Gruppe ausdrückt, zu der sich AXEL auch zählt. Ein nicht-russischsprachiges Mitglied seines Freundeskreises bezeichnet AXEL jedoch als „der ANdere“ (015), was eine Opposition zur Gruppe der Russischsprachigen ausdrückt.

Neben der Kategorisierung „russische kolLEgen“ (012) finden sich noch weitere Kategorisierungen für russischsprachige Freunde in anderen Interviews. So bezeichnet STEFAN im folgenden Beispiel seine Freunde als „russische Kumpels“:

Beispiel 22: STEFAN [00:18:21–00:18:35]

| | | |
|-----|--------|--|
| 001 | STEFAN | ich hab NUR; |
| 002 | | (---) |
| 003 | | also KLAR; |
| 004 | | ich hab nur RUSSische kumpels; |
| 005 | | ich hab NUR ausländer jetzt; |
| 006 | | nur mit AUSländern. |
| 007 | INT | hm_HM; |
| 008 | STEFAN | ein paar DEUTsche gibts da auch; |
| 009 | | Aber; |
| 010 | | (--) |
| 011 | | sind mehr AUSländer als deutsche; |
| 012 | | weil die schon die SPRACHE (.) alle (.) können. |

STEFAN beschreibt seinen Freundeskreis mit den Kategorisierungen „russische Kumpels“ (003). In der darauffolgenden Sequenz kommentiert er die vorherige Aussage noch einmal, dass er nur mit Ausländern befreundet ist („ich hab NUR ausländer jetzt;“, 004), wobei hier zunächst nicht deutlich wird, ob er damit nur seine russischsprachigen Freunde meint oder auch andere Personen mit Migrationshintergrund dazu zählt. Jedoch positioniert er diese Freunde im Gegensatz zu den von ihm als „deutsche“ (011) kategorisierten Personen („sind mehr AUSländer als deutsche;“, 011), von denen er auch einige Freunde hat („ein paar DEUTsche gibts da auch;“, 008). STEFAN bemerkt jedoch, dass er mehr Umgang mit „AUSländern“ (006) hat, da diese laut ihm russischsprachig sind („weil die schon die SPRACHE (.) alle (.) können.“, 012).

Auch LISA berichtet in ihrem Interview, dass sie vornehmlich russischsprachige Freunde hat. Auf die Frage der Interviewerin, wie sie mit ihren Freunden kommuniziert, antwortet LISA, dass sie vor allem russisch spricht.

Beispiel 23: LISA [00:09:57–00:10:00]

```
001      LISA      <<lachend>auf RUSSisch;>
002                mit Allen;
003                mit KUMpels;
004                mit kumpeLInen;
```

Dabei gibt es laut LISA keinen geschlechtsspezifischen Unterschied, sondern sie spricht sowohl mit ihren männlichen („mit KUMpels;“, 003), als auch ihren weiblichen Freunden („mit kumpeLInen;“, 004) russisch. Dies liegt auch daran, dass LISA Freundeskreis vornehmlich aus russischsprachigen Personen besteht:

Beispiel 24: LISA [00:10:10–00:10:12]

```
001      LISA      mehr RUSSische freunde.
```

Ihr Freundeskreis besteht seit der Schulzeit hauptsächlich aus russischsprachigen Freunden („mehr russische freunde“, 001)

Beispiel 25: LISA [00:10:18–00:10:23]

```
001      LISA      das war auch schon in der SCHUle
002                da;
003                (. )
004                hatt ich KEIne;
005                (-)
006                <<lachend> freunde sozusagen;>
007                NUR;
008                (. ) die RUSSisch gesprochen haben.
```

In diesem Ausschnitt rekonstruiert LISA die Freundschaften in der Schule. Bereits damals hatte sie keine deutschsprachigen Freunde („hatt ich KEIne;“, 003), sondern nur Freunde, „(.) die RUSSisch gesprochen haben.“ (007). Die Kategorie *deutschsprachig* wird jedoch nur indirekt angedeutet und über die in Opposition stehende Kategorie *russischsprachig* relevant gemacht, was als eine Art Vermeidungsstrategie gewertet werden kann.

Auch der Freundeskreis von KATRIN besteht zum größten Teil aus russischsprachigen Personen, wie im folgenden Beispiel deutlich wird:

Beispiel 26: KATRIN [00:22:47–00:23:09]

001 KATRIN also wir rEden ich würd sagen
 in meinem freundeskreis eher
 RUSSsich (.) als deutsch;
002 ich HAB-
003 also unser FREUNdeskreis
 besteht;
004 ÄH;
005 aus mehr RUSSsich sprachigen;
006 UND-
007 (-)
008 <<p> ein afriKANer is dabei;>
009 UND-
010 (-)
011 ÄHM-
012 und albaner und KURden;
013 also das is ALles multikulti;
014 UND;
015 <<f>WIR reden halt
 untereinander eigentlich
 russisch;>
016 <<rall> aber wenn die ANdern
 dabei sind versuchen wir halt
 auf dEUtsch zu reden;>
017 <<p>damits alle verSTEHN.>

Ähnlich wie in den beiden anderen Beispielen kommuniziert KATRIN in ihrem Freundeskreis in der Regel auf Russisch („also wir rEden ich würd sagen in meinem freundeskreis eher RUSSsich (.) als deutsch;“, 001). KATRIN beschreibt ihren Freundeskreis als „multikulti“ (013), da er „aus mehr RUSSsich sprachigen;“ (005), einem nicht näher spezifizierten afrikanischen Freund („<<p> ein afriKANer is dabei;>“, 008), sowie „albaner und KURden;“ (012) besteht. Trotzdem konstatiert KATRIN, dass die russische Sprache als Kommunikationssprache im Freundeskreis überwiegt („<<f>WIR reden halt untereinander eigentlich russisch;>“, 015). Hier wird auch indirekt angedeutet, dass den nicht-russischsprachigen Personen im Freundeskreis eher eine Art passive Rolle zugeschrieben wird, was sowohl durch die Betonung des Personalpronomens „WIR“ (015), dem Adverb „untereinander“ (015) als auch durch die Verwendung von „eigentlich“ (015) sprachlich ausgedrückt wird. So kann die vorherige positive Bewertung des Freundeskreises als „multikulti“ (013) nur als eingeschränkt gültig gelten. Da die Aussage jedoch auch als heikel angesehen werden kann, in dem KATRIN gültig macht, dass im Freundeskreis, der zwar nicht-russischsprachige Personen umfasst, dennoch mehrheitlich russisch gesprochen wird, erfolgt eine erneute Abschwächung in Form einer Kommentierung. So fügt KATRIN mit schneller werdender Stimme hinzu, dass die sprachlichen Praktiken im Freundeskreis geändert

werden, sobald ein nicht-russischsprachiges Mitglied des Freundeskreises dabei ist („<<rall> aber wenn die ANdern dabei sind versuchen wir halt auf dEUtsch zu reden;>“, 016), damit sich alle an den Gesprächen beteiligen können („<<p>damits alle verSTEHN.>“, 017). Auf sprachlicher Ebene wird jedoch auch hier deutlich, dass die Gespräche auf Deutsch vermutlich eher eine Ausnahme sind, da die deutsche Sprache nur verwendet wird, wenn die nicht-russischsprachigen Freunde („die ANdern“, 016) dabei sind. Gleichzeitig deutet KATRIN auch an, dass die russischsprachigen Freunde sich bemühen Deutsch zu sprechen („versuchen wir halt auf dEUtsch zu reden;“, 016), um niemanden auszugrenzen.

An den hier dargestellten Beispielen wird auch deutlich, wie sich die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer selbst mit Hilfe von Kategorisierungen, aber auch durch sprachliche Praktiken positionieren. Dabei wird häufig eine Opposition zwischen russischsprachigen und nicht-russischsprachigen Familienmitgliedern und Freunden explizit gemacht (vgl. hierzu auch Beispiel 14 und 15 zum Sprachgebrauch in der Familie). Dies geschieht neben den Umschreibungen wie „die russisch sprechen“ (vgl. Beispiel 25) mit Hilfe von direkten Kategoriennennungen wie „Russe“ (vgl. Beispiel 14), „russische Kollegen“ (vgl. Beispiel 21), „russische Kumpels“ (vgl. Beispiel 22) und „russischsprachigen“ (vgl. Beispiel 26) sowie „ein paar Deutsche“ (vgl. Beispiel 22).

Hier wird deutlich, dass die jungen russlanddeutschen Erwachsenen vor allem die Bezeichnung „russisch“ bzw. „Russe“ verwenden, wenn sie auf sich selbst oder andere russischsprachige Personen in ihrem Umfeld referieren. Da die Mehrzahl der russischsprachigen Personen im Umfeld der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer aus russlanddeutschen Familien stammen, die als Spätaussiedlerinnen und -aussiedler nach Deutschland gekommen sind, bezieht sich die Kategorisierung „russisch“ vor allem auf die Gruppe der russischsprechenden Spätaussiedlerinnen und -aussiedler. Die Kategorisierung „russischsprachig“ wird also synonym mit der ethnischen Kategorie „russisch“ verwendet, was auch als Übernahme der Fremdzuordnung durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft gedeutet werden kann, da diese die russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen und -aussiedler auf Grund des Sprachgebrauchs des Russischen eben als ‚Russen‘ wahrnehmen.³³

³³ Ein weiterer Grund kann aber auch in der Abgrenzung zu anderen ethnischen und sprachlichen Minderheiten im Herkunftsland Kasachstan zu finden sein. So erklärt AXEL in dem mit ihm erhobenen Interview: „die kasachen die eigentlich aus kasachstan kommen also (-)(-) das sind (-) die nation da die (--)) sind sehen fasst so aus wie ch chinesen.“ (Interviewausschnitt, AXEL [00:16:52–00:17:00]) Die Abgrenzung von anderen ethnischen Gruppen, hier der Kasachen, im Herkunftsland erfolgt also über phänotypische Merkmale. Ein weiterer Grund kann auch die Herkunft der Eltern sein. Ein Teil der Befragten geben an, dass ein Elternteil oft „Russe“ ist und dies in sowjetischen Pässen als Nationalität angegeben war. Somit wird die Selbstbezeichnung auch durch biographische Fakten begründet. Gleichzeitig folgt die Selbstbezeichnung auch der Bezeichnung des Geburtslandes der Befragten, was in den meisten Fällen als „Russland“ in den Interviews bezeichnet wird. Somit kann man auch davon ausgehen, dass

Sprachliche Praktiken am Arbeitsplatz

Ein Teil der Interviewtenehmerinnen und -teilnehmer verwenden die russische Sprache nicht nur innerhalb der Familie und ihres Bekannten- und Freundeskreises, sondern sie nutzen sie auch als sprachliche Ressource am Arbeitsplatz.

So berichtet LISA im folgenden Interviewausschnitt, dass sie auch russisch an ihrem Arbeitsplatz in einer Arztpraxis verwendet:

Beispiel 27: LISA [00:03:09–00:03:20]

| | | |
|-----|------|--|
| 001 | INT | was sprichst denn du für SPRachen auf arbeit? |
| 002 | | (1.4) |
| 003 | LISA | DEUTSCH. |
| 004 | | ((lacht)) |
| 005 | | na wenn DA- |
| 006 | | (-) |
| 007 | | ÄH; |
| 008 | | (--) |
| 009 | | RUSSische patienten kommen; |
| 010 | | wenn was nicht verSTEHT; |
| 011 | | dann KLÄR ich dann das. |

Auf die Frage der Interviewerin antwortet LISA nach einer längeren Pause von 1,4 Sekunden, dass sie deutsch auf der Arbeit spricht (003). Diese Behauptung schwächt sie jedoch durch Lachen (004) ab und erzählt danach von wenigen Situationen im Kontakt mit Patientinnen und Patienten, in denen sie auch gelegentlich russisch spricht. Allerdings benennt sie dies nicht explizit, sondern sie deutet den Gebrauch der russischen Sprache nur an. So erwähnt LISA, dass sie russischsprachigen Patienten hilft („dann KLÄR ich dann das;“, 011), wenn diese etwas nicht verstehen (010). Dies scheint jedoch eher die Ausnahme zu sein, wie etwas später im Interview mit LISA deutlich wird. So antwortet LISA auf die Frage, ob sie die russische Sprache manchmal vermeidet, Folgendes:

in einer gewissen Weise „Russland“ als Nationalstaat auch synonym für die UdSSR verwendet wird, da eine Identifikation mit dem Nationalstaat Kasachstan auch auf Grund der oben beschriebenen Abgrenzung auf Grund von physischen Merkmalen der Ethnien nicht möglich ist. Dass eine Identifizierung mit Russland im Sinne eines Nachfolgestaats der UdSSR verstanden wird, ist auch an den in Kapitel 5 beschriebenen Praktiken der Untersuchungsgruppe deutlich. So haben ein Teil der untersuchten CoFP die russische Nationalhymne, die die gleiche Melodie wie die sowjetische Nationalhymne hat, als Telefonklingelton, tragen orthodoxe Kreuze als Kettenanhänger oder haben die russische Fahne als Aufkleber am Auto.

Beispiel 28: LISA [00:11:07–00:11:24]

001 LISA (1.83)
002 auf Arbeit.
003 ((lacht))
004 da ist AUCH;
005 (--)
006 also DIE;
007 (.) kommt AUCH aus kasachstan;
008 also die wohnt schon LÄNger hier;
009 geNAU;
010 die macht AUCH mit mir ausbildung;
011 INT und ihr sprecht NICHT russisch
 miteinander?
012 (-)
013 LISA <<stockend> nur wenn wir da alleIne
 sind.>

LISA erzählt, dass an ihrem Arbeitsplatz eine weitere russlanddeutsche Kollegin arbeitet, die auch schon seit längerer Zeit in Deutschland lebt („also die wohnt schon LÄNger hier;“, 008). Jedoch sprechen die beiden am Arbeitsplatz deutsch miteinander, da die Arztpraxis als deutschsprachiger Raum gedeutet wird. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob die beiden miteinander auch auf Russisch kommunizieren, antwortet LISA, dass dies nur geschieht, wenn sie alleine sind („<<stockend> nur wenn wir da alleIne sind.>“, 013). An diesen beiden Beispielen wird deutlich, dass LISA ihre Russischkenntnisse im offiziellen Kontext der Arbeit vermeidet. Sie nennt dafür keine expliziten Gründe, aber es lässt sich vermuten, dass dies auch mit einer inoffiziellen Policy am Arbeitsplatz zusammenhängt bzw. dass sie eventuell auch eine gewisse Unsicherheit hat, wie ihre Russischkenntnisse durch übergeordnete Personen am Arbeitsplatz aufgefasst werden. So wählt sie Russisch zu sprechen, wenn sie eine gewisse Verpflichtung gegenüber russischsprachigen Patientinnen und Patienten empfindet und dies sich positiv auf deren Servicegefühl auswirkt bzw. wenn sie allein mit ihrer russischsprachigen Kollegin ist und sich niemand durch die Verwendung der russischen Sprache am Arbeitsplatz ausgegrenzt fühlen kann.

Anders verhält es sich an den Arbeitsplätzen von AXEL und STEFAN. So antwortet STEFAN auf die Frage der Interviewerin, ob er russisch am Arbeitsplatz verwendet:

Beispiel 29: STEFAN [00:04:01–00:04:05]

001 STEFAN JA.
002 (0.55)
003 ÄHM;
004 m_mein MEISter ist russe.

Hier wird deutlich, dass STEFAN im Gegensatz zu LISA in seiner Ausbildung russisch sprechen kann, da sein Ausbilder auch russischsprachig ist („m_{ein} MEISter ist russe.“, 004). Somit gibt es eine sprachliche Verbindung zwischen STEFAN als Auszubildendem und dem Lehrausbilder als übergeordneter Instanz. Da der Lehrausbilder die russische Sprache in der Interaktion mit STEFAN verwendet, kann dies auch in der Kommunikation von STEFAN mit ihm ohne Probleme geschehen.

Ähnlich ist es auch am Arbeitsplatz von AXEL, was er im folgenden Beispiel thematisiert. AXEL ist im Gegensatz zu den vorherigen Beispielen der einzige russischsprachige Kollege am Arbeitsplatz. Jedoch kommt es durchaus vor, dass AXEL russisch am Arbeitsplatz spricht:

Beispiel 30: AXEL [00:01:26–00:01:35]

```

001      AXEL      die finden_s ja eigentlich O:CH-
002                      (-)
003                      KLAsse;
004                      wenn ich halt mal telefonIERe oder
005                      so;
006                      und die hören dort ZU;
007                      und die (.) freuen sich dann
008                      irgendwo auch IMmer;
009                      finden_s halt COOL-
010                      und sagen das AUCH.

```

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass die Mehrsprachigkeit von AXEL durch seine Kolleginnen und Kollegen am Arbeitsplatz positiv bewertet wird („finden_s halt COOL-“, 007), was sie auch AXEL gegenüber zum Ausdruck bringen („und sagen das AUCH.“, 008). Somit ist es für AXEL kein Problem, z.B. Telefonate auf Russisch zu erledigen. Vielmehr konstatiert AXEL, dass seine Kolleginnen und Kollegen dies als positiv betrachten („und die (.) freuen sich dann irgendwo auch IMmer;“, 006), was auch damit zu tun hat, dass ein Teil der Kolleginnen und Kollegen von AXEL Russisch in der Schule gelernt hat, wie er im nächsten Ausschnitt, thematisiert:

Beispiel 31: AXEL [00:01:40–00:01:48]

```

001      AXEL      naJA;;
002                      also;
003                      (-)
004                      gibt_s schon MEISter und so-
005                      die die FRAGEN dann o:ch manchmal
006                      hier;
007                      wie hieß denn DAS nochmal?
008                      und wie hieß denn das nochMAL?

```

AXEL berichtet in diesem Ausschnitt, wie seine Kolleginnen und Kollegen ihm auch Fragen bezüglich gewisser Wörter und Ausdrücke im Russischen stellen („die die FRAGEN dann o:ch manchmal hier;“, 005) und somit ein Interesse an AXELs Mehrsprachigkeit ausdrücken, was AXEL als positiv bewertet. Die Fragen der Kolleginnen und Kollegen an AXEL in Bezug auf die korrekten Übersetzungen im Russischen werden durch direkte Rede wiedergegeben, was auch die Authentizität der Erzählung gegenüber der Interviewerin verstärken soll. Durch dieses *voicing*-Verfahren positioniert sich AXEL in diesem Ausschnitt gleichzeitig als Experte in der russischen Sprache.

Hier wird auch deutlich, wie der Gebrauch der russischen Sprache am Arbeitsplatz Gemeinschaft zwischen den Kolleginnen und Kollegen herstellen kann. So werden zum einen Erinnerungen an das Russischlernen in der Schule bei den deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen durch AXELs Mehrsprachigkeit evoziert und zum anderen auch deren Sprachkenntnisse im Russischen wieder aktiviert.

AXEL berichtet auch im Anschluss davon, dass nicht nur seine Mehrsprachigkeit von den deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen als positiv bewertet wird, sondern sie zeigen auch Interesse an AXELs biographischen Hintergrund, was vor allem in den gemeinsamen Gesprächen am Arbeitsplatz deutlich wird:

Beispiel 32: AXEL [00:02:02–00:02:23]

| | | |
|-----|------|---|
| 001 | AXEL | naJA:; |
| 002 | | (-) |
| 003 | | mein beruf ist ja AUTomäßig; |
| 004 | | UND; |
| 005 | | (-) |
| 006 | | JOa dann halt; |
| 007 | | (0.82) |
| 008 | | reden wir mal über (.) ALte russische autos oder so, |
| 009 | | und dann fragen DIE; |
| 010 | | wie hieß denn DAS auto das mal so und so aussah? |
| 011 | | und DANN; |
| 012 | | (-) |
| 013 | | °h sagst du DEM das- |
| 014 | | WOLga; |
| 015 | | (.) |
| 016 | | mosKWITSCH; |
| 017 | | (.) |
| 018 | | und LAda; |
| 019 | | und so was weiß ICH nicht alles; |
| 020 | | (-) |
| 021 | | die KENnen das halt noch alle so. |

Hier wird deutlich, dass nicht nur AXELs Sprachkenntnisse eine positive Bewertung erfahren, sondern dass auch das gemeinsame Interesse an Autos eine Rolle spielt. AXEL rekonstruiert die Gespräche am Arbeitsplatz mit Hilfe von *voicing* in Form der direkten Rede („wie hieß denn DAS auto das mal so und so aussah?“, 010), so dass er seine Kolleginnen und Kollegen in seiner Erzählung zur Rede kommen lässt. Danach nennt AXEL einige Beispiele russischer Automarken („WOLga;“, 014; „mosKWITSCH;“, 016; „Lada“, 018), die auch den Kolleginnen und Kollegen aus der DDR-Zeit noch bekannt sind („die KENnen das halt noch alle so.“, 021). Hier inszeniert sich AXEL auch als Experte in Bezug auf die Interviewerin. Diese Positionierung wird aber im folgenden Turn mit „und so was weiß ICH nicht alles;“ (019) abgeschwächt, um z.B. Nachfragen durch die Interviewerin zu vermeiden. Vielmehr lenkt AXEL sprachlich den Fokus wieder auf den situativen Kontext mit seinen Kolleginnen und Kollegen, indem er bemerkt „die KENnen das halt noch alle so.“ (021). Die Kenntnisse von AXEL in Bezug auf russische Automarken werden als eine Art Expertenwissen durch die Kolleginnen und Kollegen gedeutet, was sie als positiv bewerten, da es ein gemeinsames Interesse darstellt. In dieser Erzählung wird deutlich wie Gemeinschaft am Arbeitsplatz durch gemeinsame Interessen, kollektives Wissen und Erinnerung an das Aufwachsen in der DDR mit dem obligatorischen Russischunterricht, aber auch den sowjetischen Automarken, die auch in der DDR präsent waren, hergestellt wird.

Sprachliche Praktiken im Internet

Während in den bisherigen Beispielen der Fokus vor allem auf sprachliche Praktiken der Mündlichkeit im Familien- und Freundeskreis sowie am Arbeitsplatz lag, soll im folgenden Abschnitt die sprachlichen Praktiken in sozialen Medien näher betrachtet werden, da sie im Prinzip die einzige Form von schriftlichen Sprachpraktiken im Russischen sind.³⁴

Bereits in Kapitel 5 wurde deutlich, dass das Internet eine wichtige Rolle für transnationale Praktiken der russlanddeutschen jungen Erwachsenen spielt. So hören sie z.B. russischsprachige Musik und schauen sich Videoclips auf Youtube an, bestellen russische Produkte (v.a. CDs, aber auch Lebensmittel) oder besuchen russischsprachige Webseiten, wie bereits in Beispiel 6 an

³⁴ In den Interviews wurde nach schriftsprachlichen Praktiken gefragt, sofern diese nicht durch die Interviewteilvernehmerinnen und -teilnehmer selbst thematisiert wurden. Hier wurde deutlich, dass die russische Sprache zum Zeitpunkt der Interviews nahezu ausschließlich an mündliche Sprachpraktiken gebunden ist. Nur die schriftsprachliche Kommunikation im Internet bildet hier eine Ausnahme. Hier wird auch deutlich, dass Sprachrepertoire und sprachliche Praktiken einem ständigen Wandel unterzogen sind, da bereits in den Kurzbiographien (vgl. Kapitel 4.5) deutlich wurde, dass einige der Interviewteilvernehmerinnen und -teilnehmer in Kasachstan die Schule besucht haben und dort in der russischen Sprache alphabetisiert wurden bzw. Russisch als Schulfach in der Schule in Deutschland belegt haben und somit auch über schriftsprachliche Fertigkeiten verfügt haben.

Hand des Gitarrenspiels dargestellt wurde. Darüber hinaus kommt ebenso Internettelefonie mit Freunden und Verwandten in Kasachstan häufig vor.

Die russische Online-Community *Odnoklassniki* (russ. Одноклассники) spielt für einen Teil der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer eine wichtige Rolle als soziales Medium. Die Mehrheit der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer sind dort als Mitglieder angemeldet. *Odnoklassniki* bedeutet auf Deutsch ‚Klassenkameraden‘ und wird auch von den Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern als Online-Netzwerk für ehemalige Schulfreunde beschrieben:

Beispiel 33: IRIS [00:20:16–00:20:34]

001 IRIS gibt so russische SEite;
002 °hh ÄH-
003 (-)
004 odnoKLASSniki heißt das;
005 (.) das ist SO-
006 (-)
007 FÜR-
008 (-)
009 äh (.) äh (-) SCHÜler von (-)
 von drÜben;
010 (-)
011 also-
012 (--)
013 das ist so von der schule von
 DRÜben-
014 (.) und dann (.) kann man sich
 da EINtragen-
015 und dann °hh trifft alte
 SCHÜler und bla bla bla-
016 (-)
017 dadurch haben wir konTAKT.

In diesem Ausschnitt beschreibt IRIS das soziale Netzwerk, das sie zunächst als „russische SEite“ (001) bezeichnet. Danach erfolgt die Nennung des Namens der Online-Plattform („odnoKLASSniki heißt das;“, 004). Im Anschluss spezifiziert sie die Nutzerzielgruppe des sozialen Netzwerkes („äh (.) äh (-) SCHÜler von (-) von drÜben;“, 009), was sie danach auch noch einmal betont („das ist so von der schule von DRÜben-“, 013).

Interessant ist hier der deiktische Verweis „von DRÜben“ (009 bzw. 013) und die darin implizierte Kategorisierung. Mit „drüben“ (009 bzw. 013) referiert IRIS auf Kasachstan, eben auf das Land jenseits einer gedachten Grenze, was in IRIS Fall das Land, in dem sie geboren ist, darstellt. Durch die Verwendung des Adverbis „DRÜben“ (009 bzw. 013) positioniert sich IRIS auch

gegenüber den Personen, die noch in Kasachstan leben und die sie im Anschluss auch noch einmal als „alte SCHÜler“ (015) näher beschreibt. Mit Hilfe des sozialen Netzwerkes bemerkt IRIS ist es jedoch möglich mit diesen Personen in Kontakt zu kommen („dadurch haben wir konTAKT.“, 017), was physisch nicht möglich ist, da IRIS nicht mehr in Kasachstan lebt.

Auch AXEL nutzt diese russische Online-Plattform, um mit ehemaligen Klassenkameraden in Kontakt zu kommen:

Beispiel 34: AXEL [00:14:49–00:15:08]

```
001      AXEL      na es gibt soWAS;
002                (-- )
003                es gibt NICHT direkt wie
004                <<englische aussprache> facebook->
005                aber wie studi FAU zet zum
006                beispiel;
007      INT       ah Okay;
008      AXEL      ja da bin ich AUCH;
009                (- )
010                da sind HALT-
011                (-- )
012                naJA;
013                kannst halt auch klassenkameRADen
014                finden die jetzt in kasachstan
015                lEBen;
016                oder sonsteWO hingezogen sind da,
017                (- )
018                kannst dich halt (.) mit (.) DEnen
019                schreiben.
```

Im Gegensatz zum Beispiel oben benennt AXEL das Online-Netzwerk nicht explizit, sondern er verwendet hier eine Referenz aus der Lebenswelt der Interviewerin. So konstatiert AXEL, dass diese Plattform eben nicht Facebook („es gibt nicht direkt wie Facebook-“, 003), sondern eher der deutschen Online-Community *studiVZ* ähnelt („aber wie studi FAU zet zum beispiel“, 004), da diese im Gegensatz zu Facebook vor allem auf Kontakte zwischen Klassenkameraden abzielt, was auch am Namen der russischen Seite, wie bereits oben erwähnt, deutlich wird. AXEL nutzt dieses soziale Netzwerk, um in Kontakt mit ehemaligen Schulfreunden aus Kasachstan zu kommen („kannst halt auch klassenkameRADen finden die jetzt in kasachstan lEBen“, 011) oder von dort weggezogen sind („oder sonsteWO hingezogen sind da“, 012). Die Plattform ermöglicht die Kontaktaufnahme in schriftlicher Form („kannst dich halt (.) mit (.) DEnen schreiben“, 014).

Da die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer nur über Computer mit deutschen Tastaturen verfügen, stellt das Schreiben in der russischen Online-

Community eine Herausforderung dar, da die Tastaturen keine kyrillischen Buchstaben haben.

Im folgenden Interviewausschnitt beschreibt IRIS die schriftsprachlichen Praktiken, die sie im russischen Online-Netzwerk verwendet:

Beispiel 35: IRIS [00:20:39–00:21:06]

001 IRIS ich schreibe deutsche BUCHstaben
(.) aber russische wörter;
002 (.) <<lachend> man muss darauf
kOmmen;>
003 (1.2)
004 <<lachend> also das (-) IST>
005 INT KÖNnen die (-) können die das dann
LEsen (.) oder?
006 IRIS <<lachend> ja (-) sie können das
LEsen;>
007 (-)
008 oder ich hab n (-) äh transLIT
also;
009 das überSETZT dann eben nä °hh
russisch;
010 (.) <<englische aussprache>
translate> heißt DAS-
011 RUSsisch <<englische aussprache>
translate;>
012 °h und dann geb ich das eben EIN;
013 (.) und dann kopier ich-
014 (--)
015 KOPIER ich das;
016 und das ist (.) SCHWIERiger;
017 (.) <<acc> aber SONST schreib ich
immer mit deutschen buchstaben wie
gesagt->
018 (-)
019 und äh (.) russische WÖRter eben,
020 (.) die beDEUTung ist (.) n
bisschen-
021 (-)
022 man gewöhnt sich das AN,
023 ((lacht))

So nutzt IRIS verschiedene sprachliche Verfahren, um auf den Online-Plattformen auf Russisch schreiben zu können. Zum einen nutzt sie Translit, eine Methode, um kyrillische Schrift mit Hilfe von lateinischen Buchstaben darzustellen („ich schreibe deutsche BUCHstaben (.) aber russische wörter;“, 001). Da für Translit keine offiziellen festgelegten Transkriptionsregeln existieren,

ist es eine Art individuelle Schreibweise, die auch zu Verständigungsschwierigkeiten führen kann, was IRIS auch mit „<<lachend> man muss darauf kOmmen;>“ (002) lachend kommentiert. Neben Translit benutzt IRIS auch Online-Konverter, die die mit lateinischen Buchstaben geschriebenen Translit-Texte in kyrillischen Text umwandeln („das überSETZT dann eben nä °hh russisch;“, 009). Dies ist jedoch umständlicher und dauert länger (und das ist (.) SCHWIEriger;“, 016), da es sich dabei um eine eigene Webseite handelt, in der der Text eingegeben werden muss („h und dann geb ich das eben EIN;“, 012) und dann kopiert werden muss („und dann kopier ich-“, 013). Daher verwendet IRIS hauptsächlich die Methode des Translits, auch wenn es dabei Schwierigkeiten geben kann, woran man sich aber laut IRIS gewöhnt („man gewöhnt sich das AN;“, 023).

Auch AXEL nutzt hauptsächlich Online-Konverter, um auf Russisch zu schreiben:

Beispiel 36: AXEL [00:15:29–00:15:49]

```

001      AXEL      haste halt diese SEite;
002                          und ÄHM-
003                          (1.3)
004      du kannst halt mit der norMALen
                          tastatur gleich rUSSisch
                          schreiben;

005      ES.
006      (-)
007      HA.
008      is zum beispiel (.) DIEser
                          buchstabe hier. ((schreibt
                          buchstabe ш auf notizblock))

009      KENNste den?
010      INT      JA.
011      (-- )
012      AXEL      is ja es ze HA.
013      aber da schreibst halt ES hA;
014      und da kommt DIEser buchstabe.
015      und dann KANNste o:ch oben mit
                          der maus die ganzen buchstaben
                          eingeben.

```

In diesem Interviewausschnitt berichtet AXEL von den Vorteilen eines Online-Konverters, den er regelmäßig verwendet, um auf Russisch zu schreiben. Mit Hilfe der Internetseite ist es möglich, mit einer deutschen Tastatur, die AXEL als „normale Tastatur“ (004) kategorisiert, kyrillische Buchstaben zu schreiben („du kannst halt mit der norMALen tastatur gleich rUSSisch schreiben;“, 004). Danach rekonstruiert AXEL in seiner Erzählung, wie der Schreibprozess aussieht. Um z.B. den kyrillischen Buchstaben <ш> zu schreiben („is

zum beispiel (.) DIEser buchstabe hier.“, 008), muss die Buchstabenkombination <sh> eingegeben werden („aber da schreibst halt ES hA;“, 012). AXEL kommentiert hier auch, dass der kyrillische Buchstabe <ш> eigentlich dem deutschen Graphem <sch> entspricht („is ja es ze HA.“, 013). Da für Translit, wie bereits oben erwähnt, keine offiziellen Konventionen existieren, kann dies auch eine eigene Konvention der jeweiligen Translit-Webseite sein. Neben der Verwendung der lateinischen Tastatur ist es auch möglich, die kyrillischen Buchstaben mit dem Mauszeiger anzuklicken und somit auf Russisch zu schreiben („und dann KANNste o:ch oben mit der maus die ganzen buchstaben eingeben.“, 015).

Neben den Online-Konvertern, die direkt im Internet zugänglich sind, existieren auch eine Vielzahl von Konverterprogrammen, die auf dem eigenen Computer installiert werden können.

Eine solche Möglichkeit nutzt die Mutter von JENNY, wenn sie auf Russisch im Internet kommuniziert:

Beispiel 37: JENNY [00:05:20–00:05:44]

```

001      JENNY      meine mutti ist auf so einer
                    russischen (.) SEITE;
002                    (.) wo DAS-
003                    (.) is auch sowas ÄHNLICHES
                    wie <<englische aussprache>
                    facebook;>
004                    (---)
005                    UND;
006                    (-- )
007                    die äh wir HAM da auch so
                    russisch programm eingestellt;
008                    so dass die das dann auch
                    SCHREIBEN kann;
009                    (.) da helf ich IHR halt
                    manchmal;
010                    °h aber auch NUR weil ich
                    weiss-
011                    was was die russischen
                    buchstaben im DEUTSCHEN sind;
012                    (.) und dann drückt man den
                    BUCHSTABEN-
013                    und dann kommt der RUSSISCHE.
014                    (-- )
015                    aber SO-
016                    wenn jetzt russische
                    BUCHSTABEN nur da stehen
                    würden,
017                    würd ich mich AUCH nich
                    auskennen.

```

Im Gegensatz zu AXEL und IRIS nutzt die Familie von JENNY einen integrierten Konverter („die äh wir HAM da auch so russisch programm eingestellt;“, 007), der die lateinischen Buchstaben in kyrillische Buchstaben umwandelt, „so dass die das dann auch SCHREIBen kann;“ (008). Mit diesem Programm hilft JENNY ihrer Mutter gelegentlich („da helf ich IHR halt manchmal;“, 009). Allerdings hat JENNY Schwierigkeiten mit den kyrillischen Buchstaben und kann diese nur mit Hilfe der lateinischen Entsprechungen verstehen („was was die russischen buchstaben im DEUTschen sind;“, 011). So ist es JENNY möglich die lateinischen Buchstaben auf der Tastatur zu drücken („(.) und dann drückt man den BUCHstaben-“, 012), den das Konverterprogramm in kyrillische Buchstaben umwandelt („und dann kommt der RUSsische.“, 013). Wäre das Konverterprogramm nur in kyrillischen Buchstaben, könnte JENNY ihrer Mutter auch nicht helfen („wenn jetzt russische BUCHstaben nur da stehen würden, würd ich mich AUCH nicht auskennen.“, 016-017), da sie Schwierigkeiten hat, die kyrillische Buchstaben zu lesen (vgl. hierzu auch Beispiel 49).

Hier wird auch ein Unterschied in den kommunikativen Praktiken zwischen denjenigen Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern deutlich, die bereits vor ihrer Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland die Schule in Kasachstan besucht haben und somit zunächst in der russischen Sprache alphabetisiert wurden, und denen, die im Kindergartenalter nach Deutschland gekommen sind, deutlich. Die Erstgenannten verwenden die Online-Plattform *Odnoklassniki*, um vor allem Kontakt mit Verwandten und ehemaligen Klassenkameraden in Kasachstan aufrechtzuerhalten. So werden mit Hilfe der kommunikativen Praktiken in den sozialen Medien transnationale soziale Räume aufgespannt und durch soziale und symbolische Bindungen (Faist 2006: 12) aufrechterhalten (vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.2). Diejenigen, die im Kindergartenalter nach Deutschland gekommen sind, sind zwar teilweise auch im sozialen Netzwerk *Odnoklassniki* angemeldet, verwenden dies aber eher, um mit anderen Russlanddeutschen, die auch in Deutschland leben, zu kommunizieren, wie in den Interviews deutlich wird.

Zusammenfassend lässt sich aber feststellen, dass die russische Online-Plattform einen wichtigen virtuellen, sozialen Raum für die russlanddeutschen jungen Erwachsenen darstellt, in dem sie regelmäßig partizipieren, um soziale und symbolische Bindungen innerhalb ihrer russischsprachigen CofP zu pflegen. Somit kann man auch von einer identitätsstiftenden Funktion des virtuellen sozialen Raumes der Online-Plattform sprechen, da die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer kontinuierlich durch ihre Partizipation den virtuellen sozialen Raum sowohl erfahren, als sich auch in und zu ihm positionieren.

6.2 Sprachreflexionen und -einstellungen

In dem folgenden Kapitel werden Spracheinstellungsäußerungen im Sinne von persönlichen Annahmen über z.B. Sprache, Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch, die in den Interviews geäußert wurden, näher analysiert.

Alle Interviews begannen mit der Frage, welche Bedeutung Sprache für die Interviewteilvernehmerinnen und -teilnehmer hat, da sie einen allgemeinen Eingang in das Thema ermöglichte (vgl. hierzu auch Kapitel 4.6 zur Interviewdurchführung). Auffällig war hier, dass sieben der acht Interviewten auf die Kommunikationsfunktion von Sprache eingingen, besonders auf die Verständigung mit anderen Menschen (v.a. aus dem Freundeskreis). In einem Interview wird die Frage hingegen unbeantwortet gelassen, da die Interviewteilvernehmerin zu Beginn des Interviews zu nervös und aufgeregt ist, so dass die Interviewerin mehrere geschlossene, direkte Fragen stellen muss, um das Interview in Gang zu bringen.

In drei der Interviews thematisierten die Befragten gleich zu Anfang Mehrsprachigkeit, wobei sie ihre eigenen Sprachkenntnisse explizit machen und mit Beispielen aus ihrem Lebensumfeld illustrieren. Dabei betonen sie v.a. die kommunikativen Vorteile, die ihre individuelle Mehrsprachigkeit bedeutet und welche Rolle diese in ihrem Leben spielt.

Subjektive Bewertung von Mehrsprachigkeit

Der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit AXEL kann als prototypisches Beispiel dienen, dass die Interviewteilvernehmerinnen und -teilnehmer ihre Mehrsprachigkeit generell vor allem auf Russisch und Deutsch beziehen. Sprachkenntnisse, die in der Schule erworben wurden, d.h. vor allem des Englischen, werden abgewertet bzw. als nicht relevant betrachtet, da die Mehrheit der Interviewteilvernehmerinnen und -teilnehmer deutlich macht, dass ihre Englischkenntnisse zu schlecht sind, um als wichtig in Bezug auf Sprachkompetenz zu gelten.

Auf die Eingangsfrage, welche Rolle Sprache in seinem Leben spielt, antwortet AXEL:

Beispiel 38: AXEL [00:00:15–00:00:30]

| | | |
|-----|------|---------------------------------|
| 001 | AXEL | (0.93) |
| 002 | | naja is (.) schon ganz WICHTig; |
| 003 | | (-) |
| 004 | INT | hm_HM, |
| 005 | AXEL | (.)MEHR sprachen zu können; |
| 006 | | (--) |
| 007 | | WEIL; |
| 008 | | (1.13) |
| 009 | | ich hab halt DEUTsche freunde- |

010 (.) ich hab (-) RUSSische
freunde-
011 und is halt besser wenn man sich
mit BEIDen verständigen kann
und;
012 (-)
013 ja is HALT schon wIchtig;
014 (-)
015 englisch is nicht SO;
016 (1.17)
017 für mich Aber(.) nicht so
wIchtig.

Zunächst konstatiert AXEL, dass es „schon ganz WICHTIG;“ (002) sei, „MEHR sprachen zu können;“ (005), da es ihm ermöglicht, mit mehrsprachigen Freunden in den jeweiligen Sprachen kommunizieren zu können. Nach mehreren längeren Pausen (006 bzw. 008) nennt AXEL als Beispiele seinen Freundeskreis, der aus verschiedensprachigen Personen besteht („ich hab halt DEUTsche freunde-“, 009; „(.) ich hab (-) RUSSische freunde-“, 010), mit denen er sich aufgrund seiner Mehrsprachigkeit verständigen kann („und is halt besser wenn man sich mit BEIDen verständigen kann und;“, 011). Nach einer erneuten kurzen Pause (012) betont AXEL noch einmal, dass Sprachkenntnisse für ihn relevant und wichtig sind („ja is HALT schon wIchtig“, 013), was auch durch die Betonung des Adverbs „halt“ (013), das die vorherige Äußerung über die Wichtigkeit der Sprachkenntnisse noch einmal bestätigt, deutlich wird. Danach formuliert AXEL jedoch einen Einwand in Bezug auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in seinem Sprachrepertoire. Die englische Sprache hingegen sei für ihn aber nicht von gleicher Bedeutung wie Russisch und Deutsch („für mich Aber (.) nicht so wIchtig.“, 017).

Auch in dem folgenden Beispiel aus dem Interview mit KATRIN wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit positiv durch die Interviewte bewertet wird:

Beispiel 39: KATRIN [00:00:04–00:00:34]

001 INT welche bedeutung hat SPRACHE für
dich?
002 KATRIN ich denke also sprache ist das
wichtigste (-) ELEMENT oder
wichtigste kompetenz die man
hAben sollte-
003 das ist äh in meinen AUGen ähm-
004 (-)
005 ja kommunikaTION-
006 (--)
007 die erforderlich IST °h und ähm-
008 (-)

009 ich finde es (.) positiv dass
 ich MEHrere sprachen kann-
 010 INT hm_hm,
 011 KATRIN dadurch ähm kann ich in kontakt
 ((räuspert sich)) mit (-)
 GLEICHgesinnten treten-
 012 indem sie irgendwie auch aus ähm
 kasachstan beispielsweise
 KOMmen-

Für KATRIN ist die Beherrschung mehrerer Sprachen die „wichtigste kompetenz die man hAben sollte-“ (002), da diese laut KATRIN „ja kommunikATION-“ (005) ermöglicht. KATRIN sieht einen Mehrwert in ihrer Mehrsprachigkeit („ich finde es (.) positiv dass ich MEHrere sprachen kann-“, 009), denn so kann sie mit „GLEICHgesinnten“ (011) kommunizieren und Kontakt aufnehmen. Erst danach erläutert sie diese Gruppe der „GLEICHgesinnten“ (011) näher. Es handelt sich dabei laut KATRIN um Personen, die „irgendwie auch aus ähm kasachstan beispielsweise KOMmen-“ (012). KATRIN spezifiziert diese Personen nicht weiter, sondern sie impliziert, dass die Interviewerin über Vorkenntnisse zur russlanddeutschen Migration verfügt und weiß, dass eine große Gruppe der russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen und -aussiedler aus Kasachstan emigriert sind.

KATRIN positioniert sich selbst als Teil dieser Gruppe zum einen durch das Substantiv „GLEICHgesinnten“ (011), aber auch durch die Verwendung des Adverbs „auch“ in Zeile 012.

Wenig später im Interview greift KATRIN die kommunikativen Vorteile, die sie in ihrer Mehrsprachigkeit sieht (vgl. hierzu auch Beispiel 43 zur subjektiven Bewertung ihrer Sprachkenntnisse) thematisch noch einmal auf. Dabei geht sie allerdings nur auf ihre Russischkenntnisse ein, nicht auf andere Sprachen (z.B. Englisch), die sie in der Schule gelernt hat.

Beispiel 40: KATRIN [00:01:04–00:01:19]

001 KATRIN äh also es_s- ((stockt)) ICH
 ha-
 002 in meinem freundeskreis gibt es
 halt jugendliche AUCH die-
 003 (--)
 004 h° nicht so gut DEUTSCH können,
 005 INT hm_hm;
 006 KARIN und es ist für MICH
 vorteilhaft-
 007 äh in DEM sinne-
 008 dass ich russisch KANN,
 009 und mit IHnen dann darüber
 spre-

010 also TROTZdem in kontakt treten
kann-
011 was andere zum beispiel NICHT
können;
012 weil sie halt sie nicht
verSTEHen.

Ihre Mehrsprachigkeit bringt laut KATRIN Vorteile mit sich („es ist für MICH vorteilhaft“, 006), da es ihre Russischkenntnisse ermöglichen, mit Personen in ihrem Bekanntenkreis, die „nicht so gut DEUTSCH können,“ (004) zu kommunizieren und mit ihnen in Kontakt zu treten. Dies sei für Nicht-Russischsprachige nicht möglich, da sie laut KATRIN „sie halt nicht verSTEHen.“ (012). Eine gemeinsame Sprache („russisch“, 008) hat laut KATRIN eine gruppenbildende Funktion, mit der Gemeinschaft in ihrem Freundeskreis geschaffen wird.

Durch die personenbezogene Kategorisierung („jugendliche AUCH die (--)^{h°} nicht so gut dEutsch können,“, 002–004) erfolgt auch eine Selbstpositionierung von KATRIN als mehrsprachige Person. Diese erfolgt in dieser Sequenz zunächst über die Fremdkategorisierung („jugendliche AUCH die (--)^{h°} nicht so gut dEutsch können,“, 002–004), die sowohl mit stockender Stimme als auch einer längeren Pause eingeleitet wird, was als vorsichtige Positionierung gegenüber der Interviewerin gedeutet werden kann, da ja auch die Freunde von KATRIN als mehrsprachige Individuen in Deutschland aufwachsen. Obwohl diese Jugendlichen zu KATRINs Freunden gehören, weist KATRIN sich eine gesonderte Position im Freundeskreis zu, was durch eine weitere Fremdkategorisierung („andere“, 011) ausgedrückt wird. Im Gegensatz zu denjenigen Personen im Freundeskreis, die kein Russisch sprechen, ist es KATRIN möglich, mit den Russischsprachigen zu kommunizieren. Hier erfolgt also eine indirekt positive Selbstpositionierung in Bezug auf die eigene Sprachkompetenz durch die Abgrenzung von sowohl russischsprachigen als auch deutschsprachigen Freunden. Gleichzeitig verortet sich KATRIN über die Fremdkategorisierung selbst zu beiden Kategorien zugehörig, was sie in dieser Sequenz durch die Wertung „es ist für mich vorteilhaft,“ (006) noch einmal verstärkt.

Nur in einem der drei Interviews, in denen die Vorteile von Mehrsprachigkeit bereits zu Anfang thematisiert wurden, wird Russisch nicht explizit am Anfang des Interviews genannt. So antwortet JENNY auf die Frage, welche Bedeutung Sprache für sie hat:

Beispiel 41: JENNY [00:00:16–00:00:47]

001 JENNY (2.42)
002 h° welche beDEUTung?
003 Ä:HM:-
004 (1.0)

005 na (.) das ma (.) halt mitnander
 kommunizIEeren kann;
 006 (-)
 007 also
 008 (-)
 009 verschiedene SPRachen;
 010 (-)
 011 also es gibt verschiedene sprachen-
 012 INT hm_HM,
 013 JENNY ausLÄNdisch (.) deutsch halt-
 014 h° (.) wie auch IMmer;
 015 <<p><<rall>ja was bedeutet sprachen
 für MICH?>
 016 (.)
 017 na ohne sprache könnt man
 eigentlich nicht LEben;
 018 ((lacht))
 019 würd ich jetzt SAgen;
 020 (---)
 021 INT welche sprachen SPRICHST du?
 022 (---)
 023 JENNY russisch und (.) DEUTSCH;
 024 (--)
 025 und halt durch SCHULkenntnisse
 englisch;
 026 (.) Aber nich so <<lachend>gut.>

Nach einer langen Pause (001) wiederholt JENNY die Frage der Interviewerin nach der Bedeutung von Sprache noch einmal in Form einer selbstgerichteten Frage („h° welche beDEUtung?“, 002). Danach folgt eine weitere Verzögerung mit einem gedehnten „Ä:Hm:-“ (003) und einer erneuten Pause (004). Erst danach formuliert JENNY die Antwort „na (.) das ma (.) halt mitnander kommunizIEeren kann;“ (005). Da die Interviewerin danach das Rederecht nicht ergreift, spezifiziert JENNY ihre Antwort nach erneuten Pausen (006; 008) und der Konjunktion „also“ (007), die auch die das bereits Gesagte thematisch noch einmal aufgreift. Im Anschluss formuliert JENNY, dass sie dabei „verschiedene SPRachen“ (009) meint, wobei sie sich dabei auf „ausLÄNdisch (.) deutsch halt-“ (013) bezieht. JENNY geht in dieser Sequenz nicht näher darauf ein, was sie als „ausländisch“ (013) versteht. Dabei ist doch anzunehmen, dass sie damit alle Sprachen meint, die eben nicht „deutsch“ (013) sind, da sie dies in Form eines Kategorienpaares (*deutsch* vs. *ausländisch*) formuliert. Diese Positionierung durch das Kategorienpaar schwächt JENNY danach noch einmal mit der Formulierung („h° (.) wie auch IMmer;“, 014) ab. Danach erfolgt eine weitere selbstgerichtete Frage („<<p><<rall>ja was bedeutet sprachen für MICH?>“, 015), der eine weitere kurze Pause (016) folgt. Durch das leise und schneller werdende Sprechen, die selbstgerichtete Frage und den zahlreichen Pausen werden hier auch auf der sprachlichen

Oberfläche der „Prozess des Nachdenkens“ (König 2014: 136) sowie die Suche nach relevanten und sinngebenden Antworten durch die Interviewte deutlich gemacht. Im Anschluss formuliert JENNY, dass „na ohne sprache könnt man eigentlich nicht LEben;“ (017). Diese *extreme case formulation* wird gleich im Anschluss wieder durch das Lachen (018) und der Verwendung des Konjunktivs in der Aussage „würd ich jetzt SAgen;“ (019) sprachlich abgeschwächt. Die Bedeutung von Sprache wird jedoch auch durch diese Abmilderung explizit gemacht. Nach einer längeren Pause (020) ergreift die Interviewerin das Rederecht und fragt JENNY explizit nach ihren Sprachkenntnissen („welche sprachen SPRICHST du?“; 021). Erst nach einer längeren Pause (022), die als Verzögerungssignal gedeutet werden kann, antwortet JENNY, dass sie „russisch und DEUTSCH;“ (023) spricht. Nach einer weiteren Pause (024) fügt sie hinzu, dass sie auch Englisch kann, da sie dies in der Schule gelernt hat („und halt durch SCHULkenntnisse englisch;“, 025). Ihre Englischkompetenz beschreibt sie jedoch mit dem Kommentar „Aber nich so <<lachend>gut.>“ (026). Diese Aussage wird zwar durch Lachpartikel in der Rede abgeschwächt, aber durch die Nennung der Sprache relevant gemacht, auch wenn JENNY indirekt markiert, dass sie ihre Sprachkompetenz im Russischen und Deutschen als stärker bewertet. Es lässt sich deshalb schlussfolgern, dass JENNY die englische Sprache auch als wichtig für ihre Mehrsprachigkeit betrachtet, obwohl sie ihre Sprachkompetenz im Englischen im Vergleich zum Russischen und Deutschen als schlechter einschätzt.

Eine solche negative Bewertung der Englischkenntnisse durch die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer kommt durchgehend in allen erhobenen Interviews vor.

Sprachkompetenz aus der Perspektive der Interviewten

Im folgenden Ausschnitt aus dem Interview mit IRIS wird darüber gesprochen, ob sich ihr Russisch seit der Auswanderung nach Deutschland verändert hat:

Beispiel 42: IRIS [00:21:07–00:21:47]

| | | |
|-----|------|--|
| 001 | INT | merkst du dass dein russisch irgendwie auch verÄndert ist seit du (.) seit du hier wohnst? |
| 002 | | also dass das irgendWIE; (-) |
| 003 | | (-) |
| 004 | | anders wird als wenn du jetzt noch in kasachstan WOHNen würdest; |
| 005 | | oDE:R? |
| 006 | IRIS | na KLA:R- |
| 007 | | also ich denk mal SCHON- |

008 (.) also ich hab zum BEIspiel
nich-
009 (.) wie soll ich Sagen?
010 ((schnalzt))
011 mm die gr=die gramMATik komplett-
012 INT [hm,]
013 IRIS [°h] (.) also hab ich AUCH nich
mitbekOmmen-
014 INT [mm-]
015 IRIS [(-)] von der SCHULE aus
016 °h und WENN jetzt ä:h-
017 (-)
018 jetzt rI:chtig (.) russischer (-)
<rall>M:ENSCH mit mir redet->
019 der redet schon so ein bisschen
ANders als ich=[das-]
020 INT [mm-]
021 IRIS bei mir ist das SON (.) wie soll
ich sagen?
022 <<p> wie <<lachend>>
GRUNDkenntnisse,>
023 INT mm-
024 IRIS also nich so HOCHdeutsch-
025 <<acc> ?normal DEUTSCH=[ne,>]
026 INT [mm-]
027 IRIS und SIE haben genau so russisch
und hochrussisch;
028 INT [mm-]
029 IRIS [(.)] und manchmal ÄH-
030 und wenn du das so RE:-
031 äh HOCH russisch sach ich mal
jetz hörst-
032 (.) ist schon für mich ein
bisschen KOmisch-
033 (-)
034 also hört sich=schon KOmisch an.

IRIS führt hier selbst eine thematische Engführung durch, indem sie Sprach-
kenntnisse mit schulischer Bildung gleichsetzt. IRIS verweist darauf, dass sie
ihre ihrer Meinung nach mangelnden Russischkenntnisse in der Migration
nach Deutschland zu begründen sind, da sie dadurch nicht mehr die russisch-
sprachige Schule in Kasachstan besuchen konnte („ich hab zum BEIspiel nich-“,
008; „die gr=die gramMAatik komplett-“, 011; „also hab ich AUCH nich
mitbekOmmen-“, 013; „von der schule aus“, 015) und daher nur über „Grund-
kenntnisse“ (022) verfügt. Obwohl die inhaltliche Bedeutung von „Grund-
kenntnisse“ (022) zwar durch das Lachen von IRIS abgeschwächt wird, wird
sie trotzdem durch das vorangestellte „bei mir ist das SON (.) wie soll ich

sagen?“ (021) als Kategorie durch die Sprecherin gekennzeichnet. Anzumerken ist hier auch, dass IRIS Sprachkenntnisse mit grammatischem Wissen gleichsetzt. Auf die Frage, ob sich ihr Russisch verändert habe, antwortet sie bejahend. Ihrer Meinung nach führen die fehlenden Grammatikkenntnisse („ich hab zum BEispiel nich-“, 008; „die gr=die gramMAatik komplett-“, 011; „also hab ich AUCH nich mitbekommen-“, 013; „von der schule aus“, 015) dazu, dass sie Unterschiede im Sprachgebrauch von anderen Personen aus russischsprachigen Ländern bemerkt („h und WENN jetzt ä:h-“, 016; „jetzt rI:chtig (.) russischer (-) <rall>M:ENSCH mit mir redet->“, 018; „der redet schon so ein bisschen ANders als ich=[das-]“, 019). Es bleibt jedoch offen, ob IRIS sich auf sprachliche Unterschiede im morphologisch-syntaktischen Bereich bezieht oder ob sie auch Unterschiede im lexikalischen Bereich meint und diese unter dem Begriff „gramMAatik“ (011) zusammenfasst.

Ihre Sprachkenntnisse in der russischen Sprache definiert IRIS mit Hilfe eines Vergleichs zum Varietätenspektrum der deutschen Sprache. Dies kann sowohl als sprachliches Verfahren der Veranschaulichung (Brünner/Gülich 2002), als auch als Verfahren der Betonung von Zugehörigkeit (Hausendorf 2000b) gedeutet werden. Auf diese Weise positioniert sich IRIS hier zum einen als informierte Expertin gegenüber der Interviewerin, da sie vermutet, dass die Interviewerin nicht über derartiges Wissen der russischen Sprache verfügt. IRIS beschreibt ihre Kenntnisse in der russischen Sprache mit Hilfe der Variantenpaare „hochdeutsch“ (024) vs. „normaldeutsch“ (024) („also nich so HOCHdeutsch-“, 024; <<acc> ?normal DEUTsch=ne,>“, 025) und nimmt so „einen Bezug auf die Lebens- und sprachlichen Erfahrungswelt der Interviewerin“ (König 2014: 156). Diese Verdeutlichung und gleichzeitige Anpassung an den lebensweltlichen Kontext der Interviewerin wird auch verbal durch die Nutzung des steigend intonierten *question tag* „ne,“ (025) verstärkt, das als kommunikatives Signal an die Interviewpartnerin gedeutet werden kann. Gleichzeitig positioniert sich IRIS in dieselbe Lebenswelt wie die Interviewerin bzw. außerhalb der Gruppe der Russischsprachigen, dass sie durch die Verwendung des betonten Personalpronomens „SIE“ (027) verdeutlicht.

Eine ähnliche Positionierung in Opposition findet in diesem Ausschnitt bereit früher statt, in dem sich IRIS gegenüber der von ihr als „rI:chtig (.) russischer (-) <rall>M:ENSCH“ (018) bezeichneten Personen positioniert. Die von ihr explizit genannte Kategorie „russischer Mensch“ (018) wird danach mit weiteren Informationen gefüllt („der redet schon so ein bisschen ANders als ich“, 019). Sie verstärkt diese Aussage noch durch die Spezifizierung „und SIE haben genau so russisch und hochrussisch;“ (027). Damit erfolgt eine sprachliche Distanzierung von der Gruppe derjenigen, die IRIS als „richtig russische Menschen“ (018) im Sinne von *native speakers* verortet, da diese zum einen „russisch und hochrussisch“ (027) sprechen, zum anderen aber

auch „die gr=die grammatik komplett“ (011) haben, da sie ihre Schulausbildung im Gegensatz zu IRIS in einer Schule in einem russischsprachigen Land beenden konnten.

IRIS verdeutlicht, dass für sie „hochrussisch“ (027) ungewöhnlich klingt, was sie mit dem wertenden Adjektiv „komisch“ („ist schon für mich ein bisschen KOMisch-“ (032) anzeigt. Direkt im Anschluss verstärkt sie diese Aussage noch einmal, indem sie erneut den Klang der von ihr als „hochrussisch“ (027) beschriebenen Varietät des Russischen mit der Aussage „(-) also hört sich=schon KOMisch an-“ (034) kommentiert.

Im Gegensatz zu den von ihr als „richtige Russen“ (018) bezeichneten Sprecherinnen und Sprecher des Russischen gleiche ihr Russisch eher „Grundkenntnissen“ (022). IRIS bewertet ihr Russisch folglich als mangelhaft, weshalb sie nicht als *richtige Russin* gesehen werden kann. Die Positionierung von IRIS in diesem Ausschnitt erfolgt mit Hilfe der dichotomisch angelegten Kategorien (*hoch*)*russisch* vs. *Grundkenntnisse*, wobei man hier von einer negativen Selbstpositionierung sprechen kann, da IRIS eine negative Bewertung ihrer eigenen Sprachkenntnisse vornimmt. IRIS deutet an, dass dies auf Grund der Migration nach Deutschland geschehen ist, da sie die Schule in Kasachstan nicht beendet hat („also ich denk mal SCHON-“, 007), was auf die Frage der Interviewerin referiert. Die negative Bewertung der fehlenden Sprachkenntnisse beruht in der subjektiven Theorie von IRIS auf der Tatsache der Migration nach Deutschland und dem daraus folgenden mangelhaften Spracherwerb der russischen Sprache, was wiederum zur Abgrenzung von der ehemaligen eigenen sozialen Kategorie, nämlich der Kategorie *russischsprachig*, führt.

Auch KATRIN thematisiert bereits relativ zum Anfang des Gesprächs ihre Russischkenntnisse, die sie wie folgt beschreibt:

Beispiel 43: KATRIN [00:00:37–00:00:53]

| | | |
|-----|--------|-----------------------------------|
| 001 | KATRIN | °h und ähm auf der anderen SEITE- |
| 002 | | ÄHM- |
| 003 | | (1.0) |
| 004 | | finde ich es auch sehr SCHWER (.) |
| | | sprachen zu erlernen- |
| 005 | | also mir fällt_s SCHWER, |
| 006 | | ich kann beispielsweise auf |
| | | russisch (-) ähm SPREchen, |
| 007 | | ÄHM- |
| 008 | | (---) |
| 009 | | schlecht LEsen; |
| 010 | | GAR nicht schreiben; |
| 011 | INT | oKAY; |
| 012 | KATRIN | und äh auf deutsch beherrsche |
| | | ich_s halt BESSer; |

Während KATRIN zu Anfang über die positive Bedeutung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit gesprochen hat (vgl. Beispiel 39 unter subjektive Bewertung), folgt danach eine thematische Zäsur in dem Interviewausschnitt, die KATRIN mit „h und ähm auf der anderen SEite-“ (001) und der anschließenden Pause von einer Sekunde einleitet. KATRIN kommentiert dann mit der Satzintonation auf „schwer“ (004), dass sie es sehr schwierig findet, Sprachen zu lernen („finde ich es auch sehr SCHWER (.) sprachen zu erlernen-“, 004), was sie noch einmal wiederholt und somit betont („also mir fällt_s SCHWER,“ 005), um ihre Position zu verstärken.

Im Anschluss illustriert und bewertet KATRIN gleichzeitig ihre Sprachkenntnisse am Beispiel des Russischen mit Hilfe einer hierarchischen Abfolge der verschiedenen sprachlichen Kompetenzen. So könne sie mündlich gut kommunizieren („ich kann beispielsweise auf russisch (-) ähm SPREchen,“, 006), jedoch „schlecht LEsen;“ (009) und „GAR nicht schreiben;“ (010). Dabei vergleicht KATRIN ihre sprachlichen Fertigkeiten im Russischen mit denen im Deutschen, die ihrer Meinung nach besser sind („und äh auf deutsch beherrsche ich_s halt BESSer;“, 012). KATRIN positioniert sich in dieser Sequenz als mehrsprachige Person, die sowohl über Russischkenntnisse als auch über Deutschkenntnisse verfügt. Gleichzeitig positioniert sie sich indirekt ohne explizite Nennung der Gegenkategorie (vgl. Beispiel 42, Ausschnitt aus dem Interview mit IRIS), sondern deutet die Gegenkategorie (*perfekt russisch sprechend*) nur mit Hilfe von abwertenden Beschreibungen ihrer Sprachkenntnisse indirekt an. Indem sie betont, dass ihre Sprachfertigkeiten im Deutschen besser sind, positioniert sie sich gleichzeitig auch in der Gruppe der Nicht-Russischsprechenden, zu der die Interviewerin gehört.

Vermeidung der russischen Sprache in öffentlichen Räumen

Neben dem bereits oben analysierten Beispiel von LISA, die an ihrem Arbeitsplatz die russische Sprache zum größten Teil vermeidet (vgl. Beispiel 27), berichtet IRIS in dem folgenden Interviewausschnitt, dass sie die russische Sprache zum Teil in der Öffentlichkeit vermeidet:

Beispiel 44: IRIS [00:25:59–00:26:51]

| | | |
|-----|------|--|
| 001 | INT | wie sprichst du mit deinen BRÜdern? |
| 002 | IRIS | auch RUSSisch- |
| 003 | | ((lacht)) |
| 004 | | also das ist WIE (xxx)- |
| 005 | | also wir machen das SCHON wenn wir jetzt draußen sind oder °h einkaufen gehen- |
| 006 | | dann versuchen wir DEUTSCH(.) äh zu (.) sprechen; |

007 °hh damit jetzt UNS keiner
 schief <<lachend>anguckt,>
 008 (1.0)
 009 INT ist euch das passIERT (-) dass
 [wer schief,]
 010 IRIS [ah ↑JA::]
 011 (-) also hier AU:CH (.) oft,
 012 (-)
 013 INT wenn man RUSSisch spricht?
 014 IRIS <<ändert tonlage, spricht
 leiser und in etwas ernsterem
 ton> ja::>
 015 (-)
 016 also das passiert OFT-
 017 äh wenn man das sie also zum
 BEIspiel ältere personen-
 018 (-)
 019 die drehen sich um und schauen
 schon so bisschen Böse-
 020 (-)
 021 also man wird schon n bisschen
 an äh böse angeschaut;
 022 manchmal hatte ich soGAR-
 023 °hh MANche haben zu mir gesagt,
 024 °hh ja sie sie wohnen jetzt in
 DEUTSCHland;
 025 (.) also sie müssen auch
 deutsch REden oder sonst
 deutsch (.) sprechen;
 026 (-)
 027 also die beMERkungen kamen also
 (-) schon-
 028 (-) zwei drei mal hatte ich das
 SCHON gehört also in meinem
 leben das-
 029 (-)
 030 sie wohnen jetzt HIE:R und sie
 müssen jetzt so und so reden-
 031 (.) °h und (-) also das fand
 ich auch (.) ein bisschen-
 032 (-)
 033 <<cresc> mein mein GOTT jeder
 unterhält sich (-) in sEIner
 sprache;>

Obwohl IRIS in ihrer Familie in der Regel russisch spricht (vgl. Beispiel 14),
 vermeidet sie die russische Sprache in der Öffentlichkeit und versucht deutsch
 zu sprechen, da sie auf negative Reaktion gestoßen ist („°hh damit jetzt UNS

keiner schief <<lachend> anguckt,>“ (007). Obwohl sie diese Aussage mit einem Lachen abschwächt, wird im Laufe des Interviewausschnitts deutlich, dass dies eine emotionale Belastung für IRIS darstellt. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob dies häufig vorkommt, antwortet IRIS mit einem stark akzentuierten und gedehnten „↑JA:“ (010) und fügt auch hinzu, dass dies oft vorkommt („also hier AU:CH (.) oft“, 011). Direkt im Anschluss ändert IRIS ihre Tonlage und spricht mit leiser, ernst klingender Stimme, was zum einen eine Einleitung der folgenden *small story* darstellt, zum anderen aber auch andeutet, dass dies für IRIS ein schwieriges Thema ist.

IRIS rekonstruiert die häufig wiederkommenden Situationen, in denen sie mit ihrer Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum konfrontiert wird. Zunächst konstatiert IRIS, dass es in der Regel ältere Personen sind, die den Sprachgebrauch von IRIS sowohl non-verbal („die drehen sich um und schauen schon so bisschen Böse-“, 019) als auch verbal („°hh MANche haben zu mir gesagt“, 023) bewerten und kommentieren.

Im Anschluss rekonstruiert IRIS die durch ältere Personen an sie herangetragene Sprachideologie mit Hilfe von Fremdkategorisierungen, die in einem *voicing* in Form von direkter Rede („°hh ja sie sie wohnen jetzt in DEUTSCHland;“, 024; „(.) also sie müssen auch deutsch REden oder sonst deutsch (.) sprechen;“, 025) in dieser Sequenz inszeniert werden. Danach wiederholt IRIS dies noch einmal in etwas veränderter und abgeschwächter Form („(-) zwei drei mal hatte ich das SCHON gehört also in meinem leben das-“, 028). Allerdings lässt IRIS die Fremdkategorisierungen noch einmal in direkter Form zu Wort kommen, um diese negativen Fremdbewertungen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit zu betonen („sie wohnen jetzt HIE:R und sie müssen jetzt so und so reden-“, 030).

Im Anschluss erfolgt die Bewertung von IRIS zunächst in Form einer vagen Aussage („(.) °h und (-) also das fand ich auch (.) ein bisschen-“, 031), wobei sie hier die direkte Bewertungssequenz abbricht. Die ablehnende Bewertung erfolgt vielmehr nach einer kurzen Pause in Form eines empörten Kommentars („<<cresc> mein mein GOTT jeder unterhält sich (-) in sEIner sprache;>“, 033).

In dieser Sequenz führt IRIS zwei Positionierungsverfahren durch: zum einen inszeniert sie mit Hilfe der direkten Rede die älteren Nicht-Russischsprachigen, die mit Hilfe der Fremdkategorisierung IRIS als *Nicht-Deutsche* bzw. *Ausländerin* positionieren. Zum anderen nutzt IRIS eine indirekte Selbstkategorisierung („<<cresc> mein mein GOTT jeder unterhält sich (-) in sEIner sprache;>“, 033), um sowohl die Fremdkategorisierung als *Nicht-Deutsche* abzulehnen, als auch sich gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit positiv zu positionieren.

In diesem Ausschnitt wird auch deutlich, dass ethnische Identität im deutschen Kontext häufig durch eine Verknüpfung von Sprache und Nationalität verstanden wird. ‚Deutschsein‘ ist in Deutschland nicht nur auf die Selbstidentifizierung durch das Vorweisen von z.B. deutschen Vorfahren oder auf

kulturelle Traditionen des Alltagslebens bzw. der Fremdidentifizierung durch sowjetische (und auch deutsche) Behörden begrenzt, wie es viele Russlanddeutsche vor ihrer Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland wahrgenommen haben (Meng 2001: 442–445). Vielmehr trägt das Sprechen der russischen Sprache als ‚disqualifizierender‘ Faktor für das ‚Deutschsein‘ bei. In dem oben analysierten Ausschnitt wird deutlich, dass IRIS (und ihre Brüder) durch ihre Mehrsprachigkeit von der Mehrheitsgesellschaft im öffentlichen Raum als *Russen* bzw. *Nicht-Deutsche* wahrgenommen werden. Dies wird auch durch Anführen von ideologischen Sprachdiskursen („wohnen jetzt in DEUTSCHland;“, 024; „(.) also sie müssen auch deutsch REden oder sonst deutsch (.) sprechen;“, 025; „sie wohnen jetzt HIE:R und sie müssen jetzt so und so reden-“, 030) durch Vertreterinnen und Vertreter der Mehrheitsgesellschaft deutlich.

IRIS lehnt eine solche Fremdpositionierung ab. In der Rekonstruktion der Konfrontationen mit nicht-russischsprachigen Deutschen wird jedoch auch deutlich, dass sie die Kommentare der fremden Personen bezüglich ihrer sprachlichen Praktiken zwar als störend empfindet, sie ihren Sprachgebrauch im öffentlichen Raum dennoch anpasst, um nicht als mehrsprachig identifiziert zu werden. So konstatiert sie gleich zum Anfang, dass sie und ihre Brüder in der Öffentlichkeit versuchen, deutsch zu sprechen. Auch wenn IRIS ihrer eigenen Mehrsprachigkeit prinzipiell positiv eingestellt ist und sie es für wichtig empfindet, dass jeder Mensch in seinen ihm zur Verfügung stehenden Sprachen kommuniziert, passt sie sich dennoch an, da sie als Deutsche durch die Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen werden will.

Gleichzeitig ist sich IRIS allerdings bewusst, dass sich die negativen Fremdkommentare vor allem auf die russische Sprache beziehen, wie in dem folgenden Interviewausschnitt deutlich wird.

Beispiel 45: IRIS [00:27:01–00:27:51]

| | | |
|-----|------|--|
| 001 | IRIS | <<rall> ich denke> dass wenn man RUSsisch hört dann ist das (.) weiß ich nicht für |
| 002 | | (1.5) |
| 003 | INT | hm. |
| 004 | | (--) |
| 005 | | das es irgendwie (.) NE:gativ ist? |
| 006 | IRIS | ge!NAU!; |
| 007 | INT | meinst du das wäre ähm anders wenn ihr jetzt ENGLisch sprechen würdest oder? |
| 008 | IRIS | denk ich mal SCHON; |
| 009 | | (-) also ICH find es schon (.) weil wenn man jetzt englisch spricht, |

010 dann wird ma_also ICH-
011 (-)
012 °h ich hab (.)also was ich so
erLEBT habe denk ich schon (.)
das man (.) n unterSCHIED-
013 also wenn ich ENGLisch
gesprochen hätte hätte mich
keiner (.) mIr gesagt
014 (-)
015 du sollst DEUTSCH (-) sprechen
<<dim>nicht englisch->
016 (.)
017 ich denk mal schon das n
BISSchen-
018 (-)
019 RUSsisch-
020 (-)
021 <<f>russische SPRACHE angst
irgendwie macht> <<lachend>
keine Ahnung;>
022 (0.5)
023 INT meinst du das hängt irgendwie
mit der geSCHICHte zusammen?
024 IRIS DENK ich mal;
025 INT oder WEIL °hh weiß ich nicht-
026 (-)
027 oder weil f_früher alle in der
de: de: er irgendwie russisch
lernen MUSSten oder?
028 IRIS ((lacht))
029 nee ich den_WEISS ich eigentlich
nicht so-
030 (.) die mögen eigentlich keine
rUSsen vielleicht auch wegen
FRÜher oder wegen der
geschichte,
031 wie GESAGT ä:hm-
032 (-)
033 <<p>°h weiß ich NICHT-
034 also ÄLtere personen-
035 (-)
036 eben so also die JÜgend geht
ja;>

So konstatiert IRIS, dass die negativen Reaktionen einiger älterer Mitmen-
schen vor allem daran liegen, dass IRIS russisch spricht, was als negativ auf-
gefasst wird. IRIS ist der Meinung, dass sie solche negativen Reaktionen bzgl.
ihrer Mehrsprachigkeit nicht erleben würde, wenn sie z.B. Englisch sprechen
würde („also wenn ich ENGLisch gesprochen hätte hätte mich keiner (.) mIr

gesagt“, 013). Vielmehr glaubt IRIS, dass die russische Sprache ihren Mitmenschen zum Teil Angst macht („<f>russische SPRAche angst irgendwie macht> <<lachend> keine Ahnung;>“, 021) und sie damit als etwas Bedrohliches empfunden wird.

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob es damit zu tun haben könnte, dass in der DDR Russisch als erste Fremdsprache gelernt werden musste, antwortet IRIS unsicher. Vielmehr denkt sie, dass es mit der negativen Wahrnehmung von Russen zu tun haben könnte, was sie mit Hilfe von wertenden Fremdkategorisierungen („(.) die mögen eigentlich keine rUssen vielleicht auch wegen FRÜher oder wegen der geschichte“, 030) ausdrückt. Hier wird allerdings nicht deutlich, auf welche Geschichtsepoche sich IRIS bezieht. Allerdings bemerkt sie im Anschluss, dass es vor allem ältere Personen sind („also ÄLtere personen-“, 034), die sich negativ in Bezug auf die Verwendung der russischen Sprache in der Öffentlichkeit äußern. Von jüngeren Personen hat IRIS keine negativen Kommentare bzgl. ihrer Mehrsprachigkeit erhalten („eben so also die JUGend geht ja;>“, 036).

Auch in diesem Ausschnitt wird noch einmal die Verschiebung von selbstwahrgenommener zur fremdwahrgenommenen ‚ethnischen‘ Identität, die die Russlanddeutschen in Deutschland erfahren und die bereits oben diskutiert wurde, deutlich. Obwohl IRIS sich als mehrsprachige Deutsche versteht, wird sie von der Mehrheitsgesellschaft als *Fremde* wahrgenommen, da sie Russisch spricht und im Deutschen einen Akzent hat (vgl. hierzu Beispiel 17), was als kategoriengebundene Eigenschaften in den beiden Interviewausschnitten deutlich gemacht wird. Über die negativen Fremdkategorisierungen in Form von direkter Rede in Beispiel 44 und wertenden, generalisierenden Aussagen in Beispiel 45 erfolgt eine Selbstpositionierung, mit der IRIS eine Distinktion zwischen verschiedenen mehrsprachigen Individuen anführt. So ist sie der Meinung, dass englischsprachige Menschen in Deutschland nicht auf die gleiche Weise negativ betrachtet und somit als Nicht-Deutsche kategorisiert werden würden. IRIS ist der Meinung, dass diese Ausgrenzung des Gebrauchs der russischen Sprache erfolgt, da die Kategorie *russischsprachig* für viele negativ konnotiert ist und laut IRIS Ängste zumindest in der älteren Bevölkerung auslöst.

6.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel sollte gezeigt werden, wie sprachliche Praktiken dazu beitragen, soziale Räume als solche zu konstituieren. Räume sind, wie oben dargestellt wurde, dynamische Konstrukte, die durch soziale Praktiken konzipiert und konstituiert werden. Menschen existieren dementsprechend nicht einfach in einem Raum, sondern sie erschließen ihn gleichzeitig durch ihr eigenes soziales Handeln. Daher kann auch Sprache bzw. Sprachgebrauch als Raumkonstruktion betrachtet werden (vgl. Lefebvre 2006).

Ausgehend von einem solchen dynamischen und flexiblen Konzept des sozialen Raumes kann man konstatieren, dass in jedem Raum verschiedene Regeln des Sprachgebrauchs, Diskurse über Sprache, Ideologien usw. vorherrschen und erst durch den jeweiligen Interaktionskontext der Sprecherinnen und Sprecher, die sich in dem jeweiligen sozialen Raum befinden, aufgespannt werden. Gleichzeitig nehmen Sprecherinnen und Sprecher zu verschiedenen Zeiten oder auch gleichzeitig an verschiedenen sozialen Räumen teil. Sie bewegen sich folglich zwischen verschiedenen sozialen Räumen.

In den hier analysierten Beispielen wird die dynamische Konzeption des sozialen Raumes an basalen Praktiken der Sprachwahl deutlich. So spricht ein Großteil der interviewten jungen Erwachsenen in der Regel russisch innerhalb der Familie. So erklärt DANIEL in Beispiel 8, dass er sowohl mit seiner Mutter als auch seiner Oma zu Hause Russisch spricht. Auch IRIS berichtet in Beispiel 14, dass Russisch die familiengemeinsame Sprache ist. Für sie ist es wichtig, dass die russische Sprache in ihrer Familie beibehalten wird, deshalb sprechen sie und ihr Mann auch russisch mit den Kindern. Gleichzeitig berichten die Interviewteilerinnen und -teilnehmer aber davon, dass die sprachlichen Praktiken innerhalb der Familien häufig angepasst werden können. In den Beispielen 9 und 12 konnte gezeigt werden, dass vor allem die jüngere Generation in den russlanddeutschen Familien vor allem die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel nutzt. So berichtet DANIEL davon, dass bei Familienfesten die älteren Generationen, die in Kasachstan Geborenen, weiterhin auf Russisch miteinander kommunizieren, während man innerhalb der Familie mit denjenigen Familienmitgliedern, die bereits in Deutschland geboren sind, auf Deutsch kommuniziert. Hier wird besonders deutlich, dass die in den Familien vorherrschenden Sprachpraktiken Veränderungen unterliegen sind. Die familieninternen Regeln des Sprachgebrauchs sind somit dynamisch und können aufgelöst werden. Hier wird auch deutlich, dass es die Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind, die an den sozialen Räumen teilnehmen und z.B. Regeln des familieninternen Sprachgebrauchs ändern können. So wird das sprachliche Handeln auch an diejenigen Familienmitglieder angepasst, die kein russisch sprechen. So berichtet z.B. KATRIN in Beispiel 16 von ihrem nicht-russischsprachigen Stiefvater, der entschieden hat, dass wenn die Familie zusammen ist, kein Russisch gesprochen werden darf, da er dies nicht versteht. In Kommunikationssituationen ohne den Stiefvater verwendet KATRIN jedoch auch die russische Sprache innerhalb ihrer Familie.

Auch in anderen sozialen Räumen wie dem Arbeitsplatz und dem Freundeskreis wird deutlich, dass Sprachräume heterogene Entitäten sind, in denen verschiedenste sprachliche Varianten existieren (vgl. Lotman 2010). So berichtet LISA in den Beispielen 27 und 28 von ihrem Sprachgebrauch am Arbeitsplatz. Zunächst konstatiert sie, dass sie vor allem Deutsch spricht. Jedoch kommt es häufig vor, dass sie sowohl die russische Sprache im Kontakt mit Patientinnen und Patienten verwendet, die kein oder schlecht Deutsch sprechen, als auch mit einer anderen russlanddeutschen Kollegin Russisch spricht,

wenn die beiden allein sind. Hier wird auch das reziproke Verhältnis von Sprachgebrauch und sozialem Raum deutlich. Der soziale Raum der Arztpraxis wird durch das sprachliche Handeln in ihm konstituiert. Gleichzeitig gibt der soziale Raum aber auch sprachliche Praktiken (z.B. Gebrauch der deutschen Sprache, habitualisierte Sprachpraktiken wie Begrüßungsformeln, fachsprachliche Ausdrücke usw.) vor. Auch wenn davon auszugehen ist, dass primär ein monolingualer Sprachhabitus in der Arztpraxis dominiert, so wird dieser dennoch durch das Sprachhandeln der mehrsprachigen Patientinnen und Patienten und Angestellten aufgebrochen. Somit wird auch die Arztpraxis als mehrsprachiger sozialer Raum konstituiert.

Sprachräume können auch im virtuellen Raum geschaffen werden. So nutzen ein Teil der Interviewteilerinnen und -teilnehmer soziale Netzwerke und Online-Plattformen, um Kontakt mit Freunden und Verwandten in Kasachstan aufrechtzuerhalten. In diesen „transnationalen sozialen Räumen“ (Faist/Fauser/Reisenauer 2013: 54) werden nicht nur Erfahrungen und Neuigkeiten miteinander ausgetauscht, sondern diese Räume werden erst durch die Interaktionen virtuell geschaffen. Hier dominiert die russische Sprache, wie in Beispiel 35 deutlich wird, was auch daran liegt, dass die Freunde und Bekannten in Kasachstan kein Deutsch verstehen. Allerdings beeinflussen auch die technischen Voraussetzungen das (schrift)sprachliche Handeln. So verwenden die Mehrheit der Interviewteilerinnen und -teilnehmer Online-Konverter, mit denen sie kyrillische Buchstaben schreiben können oder sie nutzen lateinische Buchstaben, um russisch zu schreiben, da sie über keine russische Tastatur verfügen.

In den oben analysierten Beispielen wird aber auch deutlich, dass Sprachpraktiken und Positionierungen verknüpft sind. So hängen nicht nur sprachliches Handeln und die Sicht auf die eigene Sprachkompetenz eng zusammen, sondern Sprachgebrauch kann auch zur Fremdpositionierung führen. So berichtet IRIS in Beispiel 44 davon, dass sie häufig negative Kommentare von fremden Personen bekommt, wenn sie russisch im öffentlichen Raum spricht. Durch die Verwendung des Russischen wird IRIS von der Mehrheitsgesellschaft als mehrsprachig identifiziert und wie in Beispiel 44 gezeigt wird, auf Grund ihrer Mehrsprachigkeit als *Nicht-Deutsche* positioniert. Obwohl IRIS die negativen Kommentare ablehnt und als verletzend empfindet, passt sie ihr sprachliches Handeln im öffentlichen Raum an und kommuniziert vor allem auf Deutsch, obwohl sie generell ihrer Mehrsprachigkeit positiv eingestellt ist. Dass auch die Sicht auf die eigenen Sprachkompetenzen die Selbstpositionierung beeinflusst, wird in den Beispielen 42 und 43 deutlich. Sowohl KATRIN als auch IRIS positionieren sich zwar als russischsprachig in den Interviews. Jedoch grenzen sie sich von der von ihnen als „richtig russischsprachigen“ bezeichneten Kategorie ab, was beide vor allem durch die migrationsbedingten fehlenden sprachlichen Fertigkeiten (v.a. Schreiben und Lesen) im Russischen begründen (vgl. hierzu auch Kapitel 7 zu den Identitätskonstruktionen in Erzählungen).

Zusammenfassend lässt sich folglich feststellen, dass die Verwendung des Russischen, wie oben gezeigt wurde, in verschiedenen sozialen Räumen ein dynamischer Prozess ist, der sowohl von sozialen Faktoren (z.B. Gesprächspartner, Gesprächssituation), als auch individuelle Einstellungen in Bezug auf die eigene Sprachkompetenz abhängig ist. Durch die Beschreibung sprachliche Praktiken der Mehrsprachigkeit verorten sich die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer in verschiedenen sozialen Räumen – öffentliche sowie private Räume – und weisen so den verschiedenen Räumen Bedeutung zu.

7 Identitätskonstruktionen in Erzählungen

Erzählungen können, wie bereits in Kapitel 3.2 diskutiert wurde, als eine grundlegende Form der menschlichen Kommunikation verstanden werden. Erzählungen werden in der alltäglichen Interaktion zur Verarbeitung, Bewahrung und Weitergabe von Erfahrungen und Erlebnissen genutzt (Hausendorf/Quasthoff 1996). Mit Hilfe von Erzählungen drücken wir aber auch Gefühle und Meinungen aus und teilen Erinnerungen mit unseren Mitmenschen. Durch Erzählungen stellen wir uns und andere selbst dar, handeln Beziehungen aus und betreiben auf diese Weise Identitätsarbeit in der Interaktion mit unseren Mitmenschen (Antaki/Widdicombe 1998). Mit Hilfe sprachlicher Mittel werden beim Erzählen vergangene Ereignisse (re)konstruiert und in das Hier-und-Jetzt der Interaktion übertragen. Auf diese Weise werden Gefühle und Sichtweisen in Bezug auf die vergangenen Ereignisse durch das Erzählen übermittelt, aber auch eigene und fremde Identitäten konstruiert, da die Erzählenden sowohl sich als auch andere in ihren Erzählungen verorten (Quasthoff/Becker 2004:1).³⁵ Daher können Erzählungen auch als Orte der Identitätsherstellung betrachtet werden, denn „the purpose of narrating is precisely the creation of an autonomous, unique self in discourse“ (Johnstone 1996: 56).

Auch die jungen russlanddeutschen Erwachsenen nutzen Erzählungen, um von alltäglichen oder biographischen Erlebnissen zu berichten. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Analyse von Identitätskonstruktionen in Alltagserzählungen, die in den narrativen Interviews geschildert wurden. Hier soll gezeigt werden, wie sich die Interviewten durch das Erzählen von selbst-erlebten Ereignissen präsentieren und sich selbst und anderen Identitäten zuweisen.

³⁵ Bereits de Certeau (2006) geht auf die Verbindung von Erzählungen als Praxis des Alltags und Raumkonstruktionen ein (vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.1). Für de Certeau gibt es keine Erzählungen ohne Bewegungen, sondern Erzählungen sind für ihn stets Ausdruck von (persönlichen) Ortsveränderungen. So konstatiert de Certeau (1990: 171): „Tout récit est un récit de voyage – une pratique de l'espace.“

7.1 „Russen sind Schweine“: Ausgrenzung in der Schule

Sowohl in dem erhobenen Interview als auch in informellen Gesprächen thematisierte IRIS immer wieder, wie schwer es ihr fiel von Kasachstan nach Deutschland zu ziehen, da sie vor allem ihre Freundinnen vermisste. Vor der hier beschriebenen Erzählung sprach IRIS vor allem über die Zeit nach der Ankunft in Deutschland, die sie zunächst in einem von ihr als „Russenheim“ bezeichneten Übergangwohnheim für Spätaussiedler verbracht hat. In das Heim kam eine russischsprachige Lehrerin, die den Kindern Deutschunterricht gegeben hat. Später besuchte IRIS gemeinsam mit anderen Kindern aus dem Wohnheim auch die deutsche Schule. Schließlich zog IRIS und ihre Familie in den Untersuchungsort und besuchte dort eine Sekundarschule.

In der folgenden Erzählung rekonstruiert IRIS eine Episode aus dem Schulalltag:

Beispiel 46: IRIS [00:07:04 – 00:07:47]

| | | |
|-----|------|---|
| 001 | IRIS | ich perSÖNlich hab was erlebt in der schUle; [(.)] |
| 002 | INT | [hm-] |
| 003 | IRIS | weil ich ne RUSsin bin; [(.)] |
| 004 | INT | [hm-] |
| 005 | IRIS | also °h wurde ich schon geHÄnselt; |
| 006 | | (-) |
| 007 | | U:ND °h ä:hm-(.) ja- |
| 008 | | (-) |
| 009 | | wo ich hergekommen BIN; [(.)] |
| 010 | INT | [hm-] |
| 011 | IRIS | <<p> das war schon für MICH ein bisschen so schlimm-> [(.)] |
| 012 | INT | [hm-] |
| 013 | IRIS | °h ä:h sie HABen zum beispiel die anderen SCHÜler- |
| 014 | | [(-)] |
| 015 | INT | [hm-] |
| 016 | IRIS | äh haben IMmer mit dem finger gezei:gt- |
| 017 | | und=JA wir sind rUSsen, |
| 018 | | [UND-] |
| 019 | INT | [hm-] |
| 020 | IRIS | russen sind SCHWEIne. |
| 021 | | °hh also wurden schon so nen bisschen [beSCHIMPFT und-] |
| 022 | INT | [hm-] |

023 IRIS °h also für viele schwa ich war auch
n bisschen [FÜLliger;]
024 INT [hm-]
025 IRIS (.) also dann (.) wurde ich geärgert
auch [DAdurch;]
026 INT [hm-]
027 IRIS (-)
028 und komplett also (.) ALle palette
voll;
029 und für MICH war das nicht [so;]
030 INT [hm-]
031 IRIS also die FÜNfTe sechste siebte
klasse-
032 (.)
033 und danach gings eigentlich;

Schon zu Beginn wird der thematische Rahmen der Erzählung, nämlich eigene Erlebnisse im schulischen Alltag vorgegeben („perSÖNlich in der schUle“, 001). Danach folgt die deskriptive Schilderung. Bereits mit der durch leiseres Sprechen und Pausen gefüllten Aussage („<<p> das war schon für MICH ein bisschen so schlimm->“, 011) wird deutlich, dass es sich nicht um die Darstellung eines harmonischen Schulalltags handeln kann. Diese kurze Aussage hat eine doppelte Funktion: sie stellt zum einen eine Art Ankündigung der nachfolgenden Erzählung dar, sie kann zum anderen aber auch als Kommentar der Tatsache, dass sie in der Schule etwas erlebt hat, was nicht dem ‚normalen Schulalltag‘ zugeschrieben werden kann, gedeutet werden (Ackermann-Boström 2013: 392).

Dramaturgisch verstärkt sie die Einleitung ihrer Erzählung durch die Verwendung der Selbstkategorisierung „Russin“ (003) in Verbindung mit einem kausalen Nebensatz („weil ich ne RUSsin bin“ 003), das als Kommentarfunktion gedeutet werden kann. IRIS positioniert sich hier als *Fremde* in der deutschen Schule.

Die Verortung im Raum Schule erfolgt durch explizite Nennung von verbalen und non-verbalen Handlungen der Ausgrenzung, denen IRIS im schulischen Alltag ausgesetzt ist und die sie in dieser Erzählung rekonstruiert. Der Raum wird also durch soziale Handlungen ausgestaltet und diskursiv bewertet. Dabei fokussiert die Erzählung zunächst nur auf die Handlungen der ‚in-group‘, also denjenigen Schülerinnen und Schülern, die sich in ihrem eigenen diskursiven Raum bewegen und deren Normen IRIS als *Fremde* ausgesetzt ist.

Die Rekonstruktion des Prozesses der Ausgrenzung erfolgt in drei dramatisierenden Schritten, die durch eine semantische Steigerung der verbalen und non-verbalen Handlungen, die den Prozess der Ausgrenzung beschreiben, konstruiert werden: „hänseln“ (005) – „mit dem finger zeigen“ (016) – verbale Beleidigung („russen sind SCHWEIne.“, 020).

Zunächst berichtet IRIS von verbalen Kommentaren seitens der deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler, als sie nach dem Umzug in die Bundesrepublik Deutschland in die neue Schule gekommen ist („wo ich hergekommen BIN;“, 009). Sie spricht zunächst von harmlosen Sich-lustig-Machen, das sicherlich im schulischen Kontext im Allgemeinen oft vorkommt („also °h wurde ich schon gehänselt;“, 005) und möglicherweise auf der Tatsache beruht, dass IRIS neu in der Klasse war und dementsprechend nicht zur sozialen Gruppe der „anderen Schüler-“ (013) gehörte. IRIS macht in dieser kurzen Erzählung deutlich, dass für sie allerdings ein deutlicher Zusammenhang zwischen den von ihr erlebten Ausgrenzungen und ihrer Situation als Spätaussiedlerin besteht („weil ich ne RUSsin bin;“ 003). Bereits früher im Interview hatte IRIS davon erzählt, dass sie die einzige Schülerin mit Migrationshintergrund in ihrer Klasse war und sie nur eine weitere russischsprachige Schülerin in der Schule kannte.

Die Ausgrenzung der neuen Mitschülerin wird durch eine weitere soziale Handlung fortgeführt. Nach den verbalen Hänseleien erfolgt nun eine konkrete physische Handlung des Ausgrenzens, nämlich das Hervorheben durch mit-dem-Finger-auf-eine-Person-Zeigen („äh haben immer mit dem finger gezeigt;“, 016). Durch diese deiktische Handlung wird die verbale Handlung des Hänseleins noch verstärkt. Diese negative Darstellung des schulischen Raumes erfolgt durch die Wiedergabe der konkreten Handlung der Klassenkameraden, mit dem auch Anderssein im sozialen Raum Schule konstruiert wird.

Der Prozess der Ausgrenzung wird anschließend durch eine erneute Steigerung weitergeführt. IRIS rekonstruiert die Verwendung von Invektiven durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die explizit auf die Herkunft von IRIS zielen. Direkt im Anschluss lässt sie dann die von ihr als generalisierte kollektive Gruppe „die anderen Schüler“ (013) in ihrer Rekonstruktion der Erlebnisse auftreten, indem sie deren Kommentare als direkte Rede konstruiert („und=JA wir sind rUssen;“, 016).

Signifikant ist hierbei die Verwendung des Personalpronomens „wir“ (016), da es die Übernahme einer negativen Fremdkategorisierung durch IRIS bedeutet. Diese negative Fremdkategorisierung wird noch durch das Anführen weiterer verbaler Beleidigungen („russen sind SCHWEIne.“, 020) verstärkt.

Gleichzeitig wird hier aber auch deutlich, dass die Kategorien „russisch“ auf verschiedene Weise konnotiert sind. Während IRIS die Kategorie zur Selbstpositionierung als *russischsprachig* verwendet und sich daher in der Gruppe der russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen und -aussiedler verortet und sich somit auch gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund positioniert, wird die Kategorisierung durch Personen aus der Mehrheitsgesellschaft verwendet, um IRIS als *nicht-deutsch* zu kategorisieren. Diese Markierung des Fremdseins wird eben auch durch die Aufladung der Kategorie „russisch“ durch die Zuschreibung von negativen Eigen-

schaften („russen sind SCHWEIne.“, 020) – hier in der stark abwertenden Bedeutung als Schimpfwort schmutzig und daher als verachtenswert betrachtet – deutlich.

In der narrativen Rekonstruktion dieser Erlebnisse wird IRIS auf Grund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse als Fremde in der Schule identifiziert und dementsprechend von der dominierenden sozialen Gruppe markiert, auch wenn dies nicht explizit verbalisiert wird. Hier wird auch die bereits in Kapitel 6.2 diskutierte Diskrepanz zwischen Selbstidentifikation als Deutsche auf Grund kultureller Werte und familiärer Geschichte und der Fremdidentifikation auf Grund fehlender Sprachkenntnisse durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland deutlich.

Nach der Fremdkategorisierung „russen sind SCHWEIne“ (020) in Form eines *voicing* erfolgt nach einem längeren Einatmen eine nachträgliche Abschwächung der zuvor rekonstruierten Ausgrenzungspraktiken, denen IRIS in der Schule ausgesetzt war („also wurden schon so nen bisschen beSCHIMPFT und-“, 021). Dies geschieht auf der sprachlichen Ebene sowohl durch den Wechsel des Subjektes in die 1. Person Plural, als auch durch die Verwendung von „so nen bisschen“ (021). Da diese negative Bewertung einer ethnischen Gruppe aber auch als „moralisch, gefährliche Kommunikationsressource“ (Günthner 2012: 70) eingeschätzt werden kann, kann die Äußerung im Sinne eines *recipient designs* zum einen als Reduzierung der Angreifbarkeit sowohl in Bezug auf die Interviewerin, als auch auf sich selbst gedeutet werden, da es sich in der Formulierung „russen sind SCHWEIne“ (020) um eine potenziell heikle Positionierung handelt.

IRIS reduziert die Angreifbarkeit durch einen Verweis auf ihr Aussehen („°h also für viele schwa ich war auch n bisschen FÜLLiger;“, 023) als Ursache der Ausgrenzung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Abschwächung der negativen Bewertung erfolgt auch durch die Wahl der Verben, die in ihrer semantischen Bedeutung abgemildert werden („beschimpfen“, 021 bzw. „ärgern“, 025).

Diese Abschwächung der Fremdkategorisierung kann auch als relevantes sprachliches Verfahren gedeutet werden, um sich von der eigenen ethnischen Gruppe abzugrenzen, da IRIS in ihrer Selbstidentifikation zwar russischsprachig ist, jedoch nicht zur ethnischen Gruppe der Russen gehört, sondern Deutsche ist. Hier soll folglich eine Abgrenzung zur eigenen Gruppe mittels narrativer Rekonstruktion aktualisiert werden.

7.2 „als ich dann auf einmal auf russisch telefoniert habe“: Verheimlichung der Mehrsprachigkeit im Freundeskreis

KATRIN ist die einzige Person innerhalb der untersuchten CofP der jungen russlanddeutschen Erwachsenen, die das Gymnasium besucht hat. Nach dem Abitur begann sie ein Studium in einer anderen Stadt. Jeden Freitag fährt sie jedoch zurück in ihren Heimatort, um ihre Freunde zu treffen.

In der folgenden Erzählung berichtet KATRIN von einer Situation mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen am Studienort, in der ihre Mehrsprachigkeit offenbart wurde. Vor dieser narrativen Sequenz spricht KATRIN über das ständige Gefühl auf Grund ihres Migrationshintergrunds Nachteile (z.B. in der Schule) gehabt zu haben, da sie u.a. keine Unterstützung bei den Hausaufgaben von ihrer Mutter bekommen konnte, da diese sprachlich nicht in der Lage war und es auch zunächst kein Geld für schulische Nachhilfe gab. KATRIN bemerkt, dass sie der Meinung ist, dass sich diese Wissensdefizite auch noch im Studium bemerkbar machen. Die Interviewerin fragt nach, ob KATRIN ihre Mehrsprachigkeit bzw. ihren Migrationshintergrund beim Studium thematisiert:

Beispiel 47: KATRIN [00:47:13–00:48:00]

001 KATRIN äh im STUdium also des_s-
002 meine kommilitonen hab ich des
 erstmal NICHT erzählt-
003 INT HM_hm;
004 KATRIN ähm als ich dann auf EINmal auf
 russisch telefonIert hab-
005 weil ichs nicht anders KONNte
 jetzt-
006 weil meine MUTti angerufen hat und-
007 (--)
008 <<acc>ich schnell ANTworten wollte-
 >
009 also russisch äh REdet man auch
 schnEller;
010 UND-
011 ÄH-
012 die SPRAche klingt-
013 ÄH-
014 was Andre sagen-
015 immer HÄRter-
016 (.) ALSo (xxx xxx xxx) -
017 ja ALso-
018 ich hab DANN-
019 ÄHM-

020 ((räuspern))
 021 sehr schnell mit ihr geSPROchen-
 022 und sie waren total schoCKIERT;
 023 (--)
 024 und ham überHAUPT nichts <<:->
 verstanden-
 025 also in dem zusammenHANG->
 026 und dann hab ichs IHnen erst mal
 erklärt-
 027 (-)
 028 und sie HAM mir gesagt-
 029 MAN-
 030 an meinem Äußeren sieht man dAs;
 031 (-)
 032 aber sie WOLLtens nie ansprechen;
 033 also sie HAM gesagt-
 034 sie sie hätten EHer gedacht-
 035 dass ich irgendwie TÜrkisch n
 bisschen bIn;
 036 (--)
 037 weiß ich AUCh nich;
 038 weil ich so DUNkel,
 039 also im sommer RIChtig dunkel bin,
 040 (--)
 041 UND,
 042 ÄHM,
 043 das hätten sie EHer gedacht;
 044 aber an der SPRAche hört mans bei
 mir nIcht;
 045 also bei mir ist kein AKzent mit
 drinne;
 046 des hören sie NICHT;
 047 ANdere wiederum sagen manchmal zU
 mir-
 048 an meinem akZENT,
 049 weil ich des r manchmal noch ROLle.

Am Anfang der Erzählung konstatiert KATRIN zunächst, dass sie ihre Mehrsprachigkeit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zunächst nicht publik gemacht hat („äh im STUdium also des_s-“, 001; „meine kommilitonen hab ich des erstmal NICHT erzählt-“, 002). Hier beantwortet KATRIN einerseits die Frage der Interviewerin, ob sich KATRIN als mehrsprachige Studentin beim Studium präsentiert. Andererseits wird an der sprachlichen Ausformulierung auch deutlich, dass eine Erklärung oder Erzählung folgen wird, was zum einen durch das Adverb „erstmal“ (002) realisiert wird. Zum anderen impliziert auch die progrediente Intonation am Ende der Äußerung, dass diese unabgeschlossen und eine folgende Aussage oder Erklärung zu erwarten ist.

Daher kann dies auch als diskursive Einleitung der folgenden Erzählung gedeutet werden.

Nach einer kurzen Reaktion der Interviewerin („hm_hm;“, 003) beginnt die eigentliche Erzählung. Zu Beginn leitet KATRIN nach einem kurzen Verzögerungssignal („ähm“, 004) ihre Erzählung („ähm als ich dann auf EINmal auf russisch telefoniert hab-“, 004) ein. Jedoch entfaltet sich keine Erzählsequenz, sondern KATRIN bricht die Erzählung zunächst ab und führt Argumente an, warum sie aus ihrer Sichtweise auf Russisch telefoniert und somit das ‚Geheimnis ihrer Mehrsprachigkeit‘ preisgibt. Zum einen antizipiert sie hier bereits eine Art Rechtfertigung innerhalb der Erzählung in Bezug auf die Reaktionen der Kommilitoninnen und Kommilitonen auf das Telefongespräch. Zum anderen positioniert sie sich aber auch gegenüber der Interviewerin mit Hilfe von drei aufeinanderfolgenden Argumenten in Form von kausalen Nebensätzen in den Zeilen 005 bis 008, indem sie die Situation als ‚Ausnahme‘ modelliert. Zum einen gibt KATRIN an, dass sie keine andere Wahl hatte („weil ichs nicht anders KONNte jetzt-“, 005). Durch den Verweis auf die Gesprächspartnerin am Telefon („weil meine MUTti angerufen hat und-“, 006), begründet sie die Sprachwahl gegenüber der Interviewerin auch implizit, da KATRIN den Sprachgebrauch innerhalb ihrer Familie bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Interview thematisiert hatte. Somit ist sich KATRIN bewusst, dass der Gebrauch der russischen Sprache in einem Telefongespräch mit der Mutter für die Interviewerin, im Gegensatz zu den Personen in der Erzählung, nichts Überraschendes ist. Auf Grund der ausbleibenden Reaktion der Interviewerin ist KATRIN im Zugzwang und formuliert nach einer längeren Pause ein drittes Argument („<<acc>ich schnell ANtworten wollte->“, 008). Durch die schnelle Sprechweise in Zeile 008 wird auch deutlich, dass KATRIN eventuellen für sie heikle Nachfragen der Interviewerin in Bezug auf die von ihr rekonstruierte Situation zuvorkommen will.

Im Anschluss folgen weitere Erklärungssequenzen in den Zeilen 009 bis 015, die an die Interviewerin gerichtet sind und in denen gemeinsames Wissen zwischen Erzählerin und ZuhörerIn geschaffen werden soll. KATRIN rekonstruiert hier weiteres Hintergrundwissen über die russische Sprache, damit die folgende Erzählung plausibel für die Interviewerin wird. So beschreibt KATRIN den Klang der russischen Sprache aus der Perspektive von Nicht-Russischsprachigen, was vor allem am Gebrauch der Personalpronomen, dem generalisierenden Indefinitpronomen „man“ („russisch äh REdet man auch schneller;“, 009) und der Kategorisierung „andere“ („was ANDre sagen-“, 014), verdeutlicht wird. Hier werden zwei Sprachen miteinander verglichen, um Differenzen zu verdeutlichen. Die russische Sprache, argumentiert KATRIN durch die Rekonstruktion fremder Stimmen, spreche man sowohl „schneller“ (009) und Russisch klinge auch „härter“ (015) als die deutsche Sprache, die jedoch nicht explizit genannt wird, was jedoch auch für das Verständnis der ZuhörerIn nicht notwendig ist, da KATRIN die ZuhörerIn als

Deutschsprachige verortet und somit Deutsch als Vergleichssprache voraussetzt.

Danach folgt der erneute, jedoch verzögerte Einstieg in die eigentliche Erzählung des Telefongesprächs, dass durch die Verwendung des Diskursmarkers „also“ („Also-“, „ja Also-“, 016–017) und Verzögerungssignalen („ÄHM-“, 019) verdeutlicht wird. Erst nach einem Räuspern der Sprecherin (Zeile 020) wird die Erzählung weitergeführt. KATRIN rekonstruiert den Handlungsverlauf der Erzählung, indem sie an die vorherigen Sequenzen anknüpft, sie habe also auf Russisch mit ihrer Mutter telefoniert („sehr schnell mit ihr geSPROchen-“, 021). In dieser Äußerung greift KATRIN auch noch einmal die Fremdzuschreibung, nämlich dass die russische Sprache als „schneller“ in der Redegeschwindigkeit aufgefasst wird, als Argument für die nachfolgende Reaktion der Kommilitoninnen und Kommilitonen in Bezug auf das Telefongespräch auf. Durch die Verwendung der *extreme case formulation* „sehr schnell“ (021) wird das Auffassen der russischen Sprache durch Nicht-Russischsprachige in der Rekonstruktion der Situation noch verstärkt. Im Anschluss rekonstruiert KATRIN die Reaktion ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen auch mit Hilfe einer *extreme case formulation* („und sie waren total schoCKIERT;“, 022). Auf Grund der ausbleibenden Reaktion der Interviewerin folgt nach einer längeren Pause (023) eine weitere Erklärungssequenz, in der KATRIN die Reaktionen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen für die Interviewerin verdeutlicht („und ham überHAUPT nichts <<:->verstanden-“, „also in dem zusammenHANG->“, 024–025). Die Aussage „und ham überHAUPT nichts <<:->verstanden-“ (024) ist allerdings doppeldeutig, da sie sowohl auf das Nicht-Verstehen des Russischen durch die deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen, als auch auf das plötzliche Bekanntwerden von KATRINs Mehrsprachigkeit und folglich ihrer Familiengeschichte referiert. Somit ist KATRIN gezwungen, sich gegenüber ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zu erklären, warum sie am Telefon russisch spricht („und dann hab ichs IHnen erst mal erklärt-“, 026)

Nach einer erneuten Pause (027) rekonstruiert KATRIN in ihrer Erzählung die Reaktion ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen auf die ‚Enthüllung der Mehrsprachigkeit‘ durch einen Perspektivenwechsel. So formuliert sie die Aussagen der Kommilitoninnen und Kommilitonen durch das Verwenden der indirekten Rede („und sie HAM mir gesagt-“, 028) als Fremdpositionierungen. Anders als KATRIN angenommen hatte, haben die Kommilitoninnen und Kommilitonen bereits angenommen, dass KATRIN vermutlich einen Migrationshintergrund hat oder zumindest aus einer nicht-deutschen Familie stammt. Hier wird zwar keine explizite Kategorisierung vorgenommen, sondern KATRIN formuliert dies mit Hilfe einer Fremdpositionierung, an der die vorurteilshafte Auffassung der Kommilitoninnen und Kommilitonen („an meinem Äußeren sieht man dAs;“, 030) deutlich wird. Da KATRIN durch diese Aussage ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen als vorurteilsbehaftet stilisiert, schwächt sie die Aussage jedoch in der nächsten Äußerung ab,

indem sie erklärt, dass dies aber für die Kommilitoninnen und Kommilitonen keine Rolle spielen würde („aber sie WOLLtens nie ansprechen;“, 032). Danach folgt eine erneute Reformulierung der Situation, in der KATRIN noch einmal verstärkend erklärt, vielmehr wären die Kommilitoninnen und Kommilitonen davon ausgegangen, dass KATRIN Türkin wäre („sie sie hätten E-Her gedacht-“, „dass ich irgendwie TÜrkisch n bisschen bIn;“, 034–035). Die Fremdkategorisierung „türkisch“ (035) wird hier durch das Indefinitadverb „irgendwie“ (035) angekündigt und auch im Anschluss durch die Verwendung von „n bisschen“ (035) abgeschwächt. Hier wird deutlich, dass KATRIN eben als *Fremde* bzw. *Nicht-Deutsche* auf Grund ihres Aussehens durch die Kommilitoninnen und Kommilitonen verortet wurde. Die Kategorisierung „türkisch“ (035) dient hier jedoch mehr als Synonym für Fremdheit und zielt nicht primär auf die ethnische Kategorie *türkisch* ab.

Da auch hier eine Reaktion der Interviewerin auf die rekonstruierte Fremdkategorisierung ausbleibt, ist KATRIN nach einer längeren Pause (036) gezwungen, die Aussagen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu begründen. Obwohl sie angibt, die Gründe nicht zu kennen („weiß ich AUCH nicht;“, 037), gibt sie an, dass es vermutlich daran liegt, dass sie vor allem im Sommer einen dunkleren Teint hat („weil ich so DUNkel,“, „also im sommer RICHTig dunkel bin,“, 038–039) und sich somit im Aussehen von anderen, hier implizit verstandenen, Deutschen unterscheidet. Dass sie als *fremd* wahrgenommen wird, läge jedoch nicht an der Sprache („aber an der SPRache hört mans bei mir nIcht;“, 044), da KATRIN laut Aussagen der Kommilitoninnen und Kommilitonen akzentfrei Deutsch spricht („also bei mir ist kein AKzent mit drinne;“, „des hören sie NICHT;“, 045–046). Hier wird auch deutlich, dass KATRIN eben nicht als *russischsprachig* durch die deutschsprachigen Kommilitoninnen und Kommilitonen verortet werden kann, sondern dass dieser Zusammenhang erst nach dem Telefongespräch, in dem KATRIN russisch mit ihrer Mutter spricht, verstanden wird. Allerdings führt KATRIN in der Schlussequenz der Erzählung auch an, dass sie auch durch gewisse phonetische Merkmale im Deutschen als *mehrsprachig* (hier verstanden als *russischsprachig*) identifiziert werde, da sie ein alveolares apikales r („gerolltes Zungespitzen-R“) verwende („weil ich des r manchmal noch ROLle.“, 049), das eben im Standarddeutschen als regionale Varietät oder als Transfer aus einer anderen Sprache wahrgenommen wird („ANdere wiederum sagen manchmal zU mir-“, „an meinem akZENT;“, 047–048).

Obwohl KATRIN in ihrem neuen Lebensumfeld im Studium die Tatsache zunächst verheimlicht, dass sie mehrsprachig ist, da sie auch auf Grund ihrer biographischen Erlebnisse der Diskriminierung, nicht als *Migrantin* wahrgenommen werden will, wird an der hier geschilderten Episode deutlich, dass KATRIN durch ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen auf Grund ihres Aussehens als *nicht-deutsch* verortet wird. Hier dient eben der Vergleich mit einer anderen Kategorisierung („türkisch“), um Abgrenzung zu verdeutlichen. Auch wenn sie zunächst nicht spezifisch als *russischsprachig* kategorisiert

wird, wird sie als *nicht-deutsch* wahrgenommen. Durch das in der Erzählung geschilderte Telefongespräch wird dann die Vermutung der Kommilitoninnen und Kommilitonen bestätigt, wobei KATRIN gezwungen ist, ihre Mehrsprachigkeit und folglich ihre Herkunft zu erklären. Es kommt hier also zu einer Art ‚Outing‘ gegenüber den deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen, das KATRIN eigentlich vermeiden wollte, da sie sich eben nicht als *Deutsche mit Migrationshintergrund* und somit als *fremd* oder *andersartig* in der neuen sozialen Umgebung beim Studium verorten wollte.

7.3 „ihr redet wie Ausländer“: Verortung als nicht-authentische Russischsprecherinnen

Im Gegensatz zu der in Kapitel 7.2 diskutierten Erzählung, in der KATRIN auf Grund ihres Aussehens und ihres (vermeintlichen) Akzent in der deutschen Sprache als *nicht-deutsch* durch ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen wahrgenommen wurde, erfolgt die Konstruktion des Andersseins in der folgenden Erzählung auf Grund der russischen Sprache.

Im folgenden Ausschnitt thematisiert KATRIN, wie sie als russische Muttersprachlerin den Russischunterricht am deutschsprachigen Gymnasium empfand. Nach der Grundschule wechselte KATRIN an das Gymnasium, wo sie zunächst ab der 5. Klasse Englisch als erste Fremdsprache lernt. In der 7. Klasse musste sie eine zweite Fremdsprache wählen. Hier wählte sie Russisch.

Im Zusammenhang mit der Erzählung vom Russischunterricht berichtet sie auch von der Begegnung mit einer Austauschschülerin aus Moskau, die für drei Monate in der Familie von KATRIN lebte:

Beispiel 48: KATRIN [00:11:53–00:13:33]

| | | |
|-----|--------|---|
| 001 | INT | RUSSisch als hm- |
| 002 | | (.)wie WAR_n das? |
| 003 | KATRIN | also des des war für MICH eigentlich n pEInliches erlebnis; |
| 004 | | weil (.) ich DANN erst festgestell hab- |
| 005 | | wie SCHLECHT russisch ich kann; |
| 006 | | (-) |
| 007 | | also wie schlecht ich russisch beherrsche in der SCHRIFT, |
| 008 | INT | HM; |
| 009 | KATRIN | und äh (.) es fiel mir SCHWER halt des alphabet zu erlernen; |
| 010 | INT | HM; |
| 011 | KATRIN | also ich KONNte vorträge prima auf rUSSisch halten; |

012 (.) und ÄHM;
 013 (-)
 014 in mir hat sich auch des so
 FESTgesetzt-
 015 dass ich mehr DEUTSCH gesprochen
 habe;
 016 und ÄHM;
 017 VIEle;
 018 (-)
 019 also
 020 FACHwörter gar nich kEnne,
 021 INT HM;
 022 KATRIN und ich hatte auch ne
 AUstauschschülerin aus moskau HIER;
 023 und SIE hat- ähm (.)
 024 ÄHM-
 025 (.)in nem FILM-
 026 also über meine familie wurde ne
 reportAge gedreht-
 027 vom (name des fernsehenders)-
 028 (.) (name der reportage)
 029 INT HM_hm;
 030 KATRIN und ÄHM;
 031 (-)
 032 da hat SIE gesagt-
 033 dass SIE der meinung ist-
 034 dass wir wie AUSländer (.) russisch
 sprEchen.
 035 <<p>also SIE hat gesagt-
 036 man MERKT-
 037 dass sie_n akZENT in der russischen
 sprAche drinne haben;>
 038 und auch ÄHM-
 039 vieles überHAUPT nicht verstehn,
 040 (-)
 041 was ich SAge;
 042 <<seufzend> ↑JA,>
 043 und(.) am gymNASium-
 044 hab ich das DANN festgestellt-
 045 dass russisch mir sehr SCHWER
 gefallen is,
 046 meine mutti ähm hat dann DORT
 unterstützen können;
 047 INT HM;
 048 KATRIN trOtzdem hab ich in meine russisch
 pun prüfung KEIne fünfzehn punkte
 schaffen können-
 049 <<p>ich hab halt ZWÖLF geschafft->
 050 <<rall>ähm es IS mir schwer
 gefallen.>

051 INT hast du das als LEISTungskurs
gewählt?

052 KATRIN JA;

053 INT und ärgert dich DAS-

054 dass du keine FÜNFzehn punkte
[geschafft hast?]

055 KATRIN [JA::]

056 es hat mich SEHR geärgert_ ja.

057 ich hab AUCH-

058 (-)

059 ja meine mutti ähm TEILS dafür
verantwortlich gemacht;

060 weil ichs HALT-

061 <<cresc>es war für mich PEINlich->

062 dass meine DEUTSchen mitschüler zu
beispiel-

063 manche FÜNFzehn punkte bekommen
haben-

064 und ICH dann halt weniger.

065 und es gab auch TESTS-

066 wo ich toTAL schlecht war-

067 (-)

068 weil ich das für SELBSTverständlich
empfunden hab-

069 und DACHTE naja-

070 ich WERD ja schon die worte kennen-

071 und KANN ich übersetzen-

072 aber ich KANN sie halt nich
schreiben.

Auf die Frage der Interviewerin, wie KATRIN als russische Muttersprachlerin den Russischunterricht am deutschen Gymnasium empfand, antwortet KATRIN, dass sie es vor allem als „pEInliches Erlebnis;“ (003) empfand, da ihr erst durch den Russischunterricht bewusst wurde, dass ihr subjektives Sprach-erleben ihrer Erstsprache und die Anforderungen im schulischen Sprachunterricht nicht übereinstimmen („weil (.) ich DANN erst festgestellt hab-“, „wie SCHLECHT russisch ich kann;“, 004–005). Diese Selbstpositionierung wird nach einer kurzen Pause (006) jedoch sprachlich eingeschränkt, indem KATRIN die vorherige Aussage zu ihren Sprachkenntnissen modifiziert („also wie schlecht ich russisch beherrsche in der SCHRIFT;“, 007) (vgl. hierzu auch Beispiel 43 zur subjektiven Bewertung der Sprachkompetenz). Obwohl KATRIN keine Schwierigkeiten in der mündlichen Sprachfertigkeit hatte („also ich KONNte vorträge prima auf rUssisch halten;“, 011), hatte sie große Probleme mit der Erlernung des kyrillischen Alphabets („und äh (.) es fiel mir SCHWER halt des alphabet zu erLernen;“, 009) und von neuen Wörtern („FACHwörter gar nich kEnne;“, 020), die sie aus ihrem im familiären Umfeld erworbenen

Wortschatz nicht kannte. Durch die Kontrastierung mit den sprachlichen Anforderungen im gymnasialen Russischunterricht rekonstruiert KATRIN die plötzliche Wahrnehmung, dass das von ihr als selbstverständlich verstandenes Sprachrepertoire in der russischen Sprache eben nicht mit dem im Fremdsprachenunterricht vermittelten Russisch übereinstimmen. Dies empfindet sie als „peinlich“ (003), da also subjektives Spracherleben und die im Russischunterricht erforderlichen Leistungen nicht übereinstimmen. In der narrativen Rekonstruktion dieser Situation deutet KATRIN auch an, dass die Selbstwahrnehmung als Muttersprachlerin, d.h. als jemand, der die russische Sprache fließend beherrscht, eben durch das Aufzeigen von sprachlichen Defiziten, verändert wird und sich KATRIN folglich auch als Fremde in Bezug auf die Gruppe der Russischsprachigen wahrnimmt. Über die narrative Rekonstruktion dieser Erfahrung führt KATRIN eine weitere narrative Episode ein, die eng mit der erlebten Selbstwahrnehmung als nicht-authentische Russischsprecherin zusammenhängt und als Verstärkung der ersten narrativen Episode verstanden werden kann.

So berichtet sie in der folgenden Sequenz von einer „Austauschschülerin aus Moskau;“ (022), die in KATRINs Familie gelebt hat. Durch die Verwendung der Kategorisierung „aus Moskau“ (022) positioniert KATRIN die Austauschschülerin als authentische Sprecherin des Russischen und somit folglich als Autorität gegenüber der Interviewerin.

Als ein deutscher Fernsehsender eine Reportage über die Familie von KATRIN dreht, wird auch die russische Austauschschülerin interviewt. KATRIN geht in der narrativen Rekonstruktion des Interviews nicht näher auf den Inhalt der Reportage ein, aber es ist anzunehmen, dass diese eine Art Portrait von KATRINs Familie als russlanddeutsche Familie im Untersuchungsort ist, was auch am hier maskierten Titel der Reportage deutlich wird. Bereits im Titel der Reportage zeigt sich allerdings, dass es auch darum geht, dass Russlanddeutsche eben keine Russen im ethnischen Sinne sind, sondern Deutsche, die in Russland bzw. der UdSSR gelebt haben.

Zunächst fasst KATRIN den Inhalt des Interviews mit der Austauschschülerin zusammen. Nach einem Verzögerungssignal („und ÄHM;“, 30) und einer Pause (031) folgen zunächst zwei redeeinleitende Äußerungen („da hat SIE gesagt-“, 032; „dass SIE der meinung ist-“, 033), in denen die Erzählerin deutlich durch die Akzentuierung des Personalpronomens „sie“ (033) markiert, dass es sich in der folgenden Äußerung, um die Meinung der Austauschschülerin handelt. Auf diese Weise wird auch eine inhaltliche Distanzierung zu den Aussagen der Austauschschülerin sprachlich deutlich gemacht. In Zeile 034 erfolgt dann die Reformulierung der Sichtweise der Austauschschülerin („dass wir wie AUSländer (.) russisch sprEchen.“, 034). So sei diese der Meinung, dass die Russlanddeutschen eben nicht Russisch wie Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sprechen, sondern deren Russisch eben eher einer Lernervarietät ähnelt, was durch die Kategorisierung „Ausländer“ (034) ausgedrückt wird. Da die Aussagen der Austauschschülerin in der indirekten

Rede wiedergegeben werden, ist allerdings nicht deutlich, ob es sich hierbei um die Wortwahl der Austauschschülerin oder eher eine Paraphrasierung durch KATRIN handelt, was hier auch durch den erneuten Wechsel des Personalpronomens im Nebensatz zu „wir“ (034) impliziert wird, welches sich sowohl auf KATRIN und ihre Familie, als auch darüber hinaus auf die Gruppe der Russlanddeutschen beziehen kann. Das heißt, hier wird eine Distinktion zwischen den *Russischsprachigen in Deutschland* und *Russischsprachigen in Russland* über die Verwendung des Personalpronomens „wir“ (034) ausgedrückt, die durch die Kategorie „Ausländer“ (034) noch verstärkt wird.

Im direkten Anschluss reformuliert KATRIN die Aussage der Austauschschülerin noch einmal mit leiserer Stimme und in direkter Redewiedergabe (036–041), was zum einen am Übergang ins Präsens, aber auch am erneuten Wechsel des Personalpronomens in die 1. Person Singular („was ich SAGE;“, 041) deutlich wird. So hätten die Russlanddeutschen in Deutschland einen Akzent im Russischen („dass sie_n akZENT in der russischen sprAche drinne haben;>“, 036) und würden auch nicht alles verstehen, was die Austauschschülerin sagt („vieles überHAUPT nicht verstehn;“, 039; „was ich SAGE;“, 041). Die bereits durch die Nennung der Kategorie „Ausländer“ in Zeile 034 angedeutete Distinktion zwischen Russischsprachigen in Russland und Deutschland, wird folglich durch die in der Erzählung angeführten Beispiele („Akzent“ bzw. „Kommunikationsschwierigkeiten“) gegenüber der Interviewerin verdeutlicht und dadurch auch verstärkt. Hier wird also in der Erzählung sowohl über die Kategorisierung „Ausländer“ (034), als auch über die Beschreibung der subjektiv empfundenen Defizite in der russischen Sprache der Russlanddeutschen eine Positionierung durch Kontrastierung angeführt. KATRIN wird als nicht-authentische Sprecherin des Russischen durch die Austauschschülerin wahrgenommen und somit als *fremd* in Bezug auf den Sprachraum Russland verortet, was KATRIN mit einem resignierten Seufzen („<<seufzend> ↑JA“; >, 042) kommentiert, da ihr Selbstbild in Bezug auf ihre defizitären Russischkenntnisse mit den Aussagen der Austauschschülerin übereinstimmen.

Eine derartige Positionierung als nicht-authentische Sprecherin des Russischen wird danach auch noch ein weiteres Mal im weiteren Verlauf der Narration aufgegriffen. KATRIN kehrt in ihrer kurzen Erzählung noch einmal zum schulischen Russischunterricht zurück. So betont sie noch einmal, dass ihr der Russischunterricht am Gymnasium nicht leichtfiel („dass russisch mir sehr SCHWER gefallen is;“, 045), obwohl sie Hilfe von ihrer Mutter bekam („meine mutti ähm hat dann DORT unterstützen können;“, 046). Dennoch konnte KATRIN keine Bestleistungen im Russischunterricht erzielen („trOtzdem hab ich in meine russisch pun prüfung KEIne fünfzehn punkte schaffen können-“, 048). Hier deutet KATRIN in ihrer Erzählung die Enttäuschung darüber zunächst an, da sie sich ja in dieser Sequenz implizit als Muttersprachlerin positioniert und auch muttersprachliche Unterstützung im Elternhaus be-

kommen kann und somit von gewissen Vorteilen beim Russischunterricht ausgeht. Dass sie nur eine gute Leistung bei der Abiturprüfung erzielt („<p>ich hab halt ZWÖLF geschafft-</p>“, 049) versteht KATRIN als beschämende persönliche Niederlage, was auch am leiseren Sprechen deutlich wird.

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob sie das ärgere (053) antwortet KATRIN mit einem akzentuierten und gedehnten „JA:“ (054), wobei sie die Interviewerin in ihrer Frage nahezu abbricht und es zum überlappenden Sprechen kommt. Dass dieses Thema eine Art ‚wunder Punkt‘ für KATRIN ist, wird auch an der nächsten Äußerung deutlich, in der KATRIN noch einmal betont, wie schmerzlich diese Erfahrung der schlechten Schulnoten im Russischunterricht für sie war („es hat mich SEHR geärgert_ ja.“, 056). So empfand sie dies als Demütigung, dass ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler eben für ihre Leistungen im Russischunterricht die beste Note erhielten, während sie als Muttersprachlerin dies eben nicht bekam („<esc>es war für mich PEINlich->“, „dass meine DEUTschen mitschüler zu beispiel-“, „manche FÜNFzehn punkte bekommen haben-“, „und ICH dann halt weniger.“, 061–064). Dieses Minderwertigkeitsgefühl auf Grund der schlechteren Schulnoten verdeutlicht KATRIN am Ende der narrativen Sequenz noch einmal mit einem weiteren Beispiel aus dem Unterrichtsalltag („und es gab auch TESTS-“, „wo ich toTAL schlecht war-“, 065–066). So erzählt sie, dass sie immer im Glauben war, dass sie durch ihre Mehrsprachigkeit gewisse Vorteile im Russischunterricht haben würde („weil ich das für SELBSTverständlich empfunden hab-“, „und DACHTE naja-“, „ich WERD ja schon die worte kennen-“, 068–070). Allerdings konstatiert KATRIN, dass es eben nicht im schulischen Unterricht reicht, dass man die Worte kennt und gegebenenfalls übersetzen kann, sondern es werden auch andere sprachliche Fertigkeiten im Russischunterricht bewertet („aber ich KANN sie halt nich schreiben.“, 072), über die KATRIN trotz ihres mehrsprachigen Familienhintergrunds nicht verfügt, da die russische Sprache innerhalb der Familie eine mündliche Varietät ist.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass KATRIN sich mit Hilfe der Beschreibung der schulischen Leistungen im Russischunterricht zum einen nicht als authentische Sprecherin des Russischen versteht und dass dies auch über die Bewertungen ihrer Leistungen im Russischunterricht sichtbar gemacht wird. Zum anderen grenzt sie sich aber auch durch die Verwendung der Kategorie („meine DEUTschen mitschüler“, 065) von den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern ab, in dem sie also eine mehrsprachige Identität und somit gewisse Vorteile im Russischunterricht für sich beansprucht, die sich jedoch nicht erfüllen.

Negative Fremdbewertungen der Russischkenntnisse der jungen russlanddeutschen Erwachsenen und den damit verbundenen Verortungen als nicht-authentische Sprecherinnen und Sprecher der russischen Sprache erfolgen jedoch nicht nur im direkten Kontakt mit anderen Russischsprachigen aus russischsprachigen Ländern oder im schulischen Russischunterricht in Deutschland, sondern auch durch Mitglieder der russlanddeutschen Gemeinschaft. So

kommentieren und bewerten auch, zumeist ältere, Familienmitglieder die Russischkenntnisse der Befragten als nicht-ausreichend, wie in der folgenden Erzählung von JENNY deutlich wird.

Im Vorfeld der kurzen Erzählung spricht JENNY über ihren sprachlichen Alltag und die Vor- und Nachteile ihrer Mehrsprachigkeit. Generell sieht JENNY vor allem Defizite in ihrer russischen Sprache und bevorzugt daher, auf Deutsch mit ihren russischsprachigen Freunden und Familienmitgliedern zu sprechen. Auch im Kinder- und Jugendzentrum ist JENNY die einzige innerhalb der untersuchten CofP der russlanddeutschen jungen Erwachsenen, die in der Regel auf Deutsch antwortet, auch wenn sie auf Russisch angesprochen wird. Die folgende Erzählung stellt eine Illustrierung und Verstärkung der vorherigen Aussagen dar:

Beispiel 49: JENNY [00:16:45–00:17:02]

001 Jenny da hat ich HEUTE erst n fall;
002 mein (-) ONkel hat mich anjerufen-
003 (.) und hat auch RUSSisch mit mir
gesprochen;
004 (-)
005 <:-)> und ich hab halt versucht
auf RUSSisch zu (.) antworten;>
006 Aber
007 (-)
008 und dann hat er halt auf einmal
angefangen zu LACHen-
009 (-)
010 DER so-
011 (-)
012 deine (.) SPRACHkenntnis-
013 <<lachend> die SIND schon unter-
014 (-)
015 also (.) der HAMmer;>
016 INT [hm-]
017 JENNY [(xxx)] hat ja jetzt geLACHT;
018 (.) ich SACHte-
019 oh SIEHST du-
020 genau DEShalb antworte ich immer
auf dEUtsch.
021 weil da sagen die OCH immer zu
mir-
022 wieso redst du nicht RUSSisch?
023 ((lacht))
024 (-)
025 JA.

JENNY reinszeniert in ihrer kurzen Erzählung das Telefongespräch mit ihrem Onkel, der sie am Tag des Interviews angerufen hat. Bereits in der Erzähleinleitung signalisiert JENNY der Interviewerin, dass die folgende Erzählung in Bezug auf die vorherigen Aussagen zur Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung ist, da sie tagesaktuell ist („hat ich HEUTE erst n fall; 001) und somit als authentische Begebenheit gedeutet werden soll. Im Telefongespräch nutzt JENNYs Onkel die russische Sprache („(.) und hat auch RUSSisch mit mir gesprochen;“, 003), woraufhin JENNY ihm auch auf Russisch antwortet („<->) und ich hab halt versucht auf RUSSisch zu (.) antworten;“, 005). Hier deutet JENNY der Interviewerin bereits durch die veränderte Stimmlage in Form einer *smile voice* an, dass die Erzählung eine Wendung nehmen wird. Hier stellt JENNY auf der prosodischen Ebene Gemeinsamkeit mit der Interviewerin her, um die Glaubwürdigkeit ihrer Erzählung unterstreichen, da sie sich ja bewusst ist, dass die Interviewerin weiß, dass JENNY nur in Ausnahmefällen auf Russisch antwortet.

Die inhaltliche Wendung der Erzählung erfolgt dann durch die Ankündigung mit der Konjunktion „aber“ (006) und einer Pause (007), die als dramatisierender Effekt die Erzählung noch verstärken soll. Statt des erwartenden Gespräches schildert JENNY die Reaktion des Onkels. Er fängt plötzlich an zu lachen („und dann hat er halt auf einmal angefangen zu LACHen-“, 008), wobei die Ursache des Lachens noch nicht explizit preisgegeben wird, sondern es wird zunächst nur angedeutet, dass das Lachen eine Reaktion auf JENNYs Russisch ist. Nach einer erneuten Pause reinszeniert JENNY die Stimme des Onkels am Telefon durch eine Dialogwiedergabe. Zunächst verdeutlicht sie die direkte Redewiedergabe des Onkels durch die Rahmung („DER so-“, 010). In den folgenden Zeilen erfolgt dann die direkte Redewiedergabe („deine (.) SPRACHkenntnis-“, „<<lachend> die SIND schon unter-“, „also (.) der HAMmer;“, 012–015). JENNY wechselt hier ins szenische Präsens, um den Höhepunkt der Erzählung zu markieren und die Einstellung ihres Onkels in Bezug auf ihre Russischkenntnisse zu illustrieren. Die Fremdpositionierung als nicht-authentische Sprecherin des Russischen wird hier auf mehreren sprachlich-kommunikativen Ebenen vollzogen. JENNY gestaltet die Dialogwiedergabe zunächst mit dem Kommentar, dass der Onkel anfängt zu lachen, was als Auslachen gedeutet werden kann. Zum anderen benutzt JENNY in der Dialogwiedergabe einen direkten Kommentar, mit welchem die Russischkenntnisse mit der stark abwertenden Redensart „unter aller Sau“ beschrieben werden. Diese *extreme case formulation* wird jedoch nicht komplett verbalisiert, sondern es kommt zum Abbruch der Äußerung („<<lachend> die SIND schon unter-“, 013). Stattdessen schwächt JENNY in der Reinszenierung des Dialogs die negative Fremdpositionierung durch den Onkel zum einen durch das Lachen und zum anderen mit Hilfe einer Reformulierung ab („also (.) der HAMmer;“, 015), um sowohl ihren Onkel gegenüber der Interviewerin in kein negatives Licht zu rücken, als auch die Zurückweisung der Fremdpositionierung bereits anzudeuten. Die explizite Zurückweisung der

Positionierung erfolgt dann im Anschluss der Erzählung, in der JENNY ihre Antwort auf den Kommentar des Onkels in direkter Redewiedergabe formuliert. Nach der Rahmung durch das redeviehlende „(.) ich SACHte-“ (018) erfolgt die Rekonstruktion von JENNYs Antwort („oh SIEHST du-“, „genau DEShalb antworte ich immer auf dEUtsch.“, 019–020). Sie weist die negative Fremdpositionierung des Onkels als nicht-authentische Sprecherin des Russischen zurück, da sie die Kommentare als negativ empfindet, da sie es ihm nicht recht machen kann, auch wenn sie russisch spricht, wie sie im Anschluss der Dialogwiedergabe gegenüber der Interviewerin erklärt. So spiele es keine Rolle, ob sie Russisch oder Deutsch mit ihren Verwandten spricht, da JENNYs Sprachkenntnisse immer kommentiert würden („weil da sagen die OCH immer zu mir-“, „wieso redst du nicht RUSSisch?“, 021–022), egal welche Sprache sie benutzt. Spricht JENNY Russisch, so wird ihr in den Augen der Verwandten schlechtes Russisch kommentiert und sie als nicht-authentische Sprecherin des Russischen positioniert. Verwendet sie hingegen die deutsche Sprache im Kontakt mit den russischsprachigen Familienmitgliedern, wird JENNY auch kritisiert und aufgefordert Russisch zu sprechen. Die kritische Meinung der Verwandten drückt JENNY auch durch die Verwendung direkter Rede („wieso redst du nicht RUSSisch?“, 022) aus, um Einstellungen der Verwandten in Bezug auf JENNYs Sprachkenntnisse gegenüber der Interviewerin zu kontextualisieren und somit dem Gesagten auch Nachdruck zu verleihen.

In der Erzählung von JENNY wird also deutlich, dass ihr eine Position als authentische Sprecherin des Russischen durch ihre Verwandten abgesprochen wird, obwohl JENNY diese für sich durchaus beansprucht, da sie sich selbst als *Russin* versteht und ja auch, wenn auch eingeschränkt, russisch spricht. Gleichzeitig rekonstruiert JENNY in ihrer Erzählung eine „heritage language ideology“ (König/Dailey-O’Cain/Liebscher 2015) ihrer Verwandten, dass sie die russische Sprache auf Grund ihrer familiären Geschichte weiterhin sprechen und z.B. im Kontakt mit den russischsprachigen Verwandten eben nicht auf Deutsch antworten sollte. JENNYs sprachliches Verhalten, vor allem innerhalb der Familie wird kritisch hinterfragt und somit durch die russischsprachigen Familienmitglieder als negativ bewertet. Auf diese Weise wird JENNY eine Positionierung als *Deutsche* gleichzeitig durch ihre Familienmitglieder verwehrt.

7.4 „wir hatten russische Hochzeit“: Positionierungen durch Feste und Bräuche

In allen erhobenen Interviews berichteten die Befragten von verschiedenen Festen und Bräuchen, die in ihren Familien üblich waren. In den folgenden

Beispielen soll gezeigt werden, wie die russlanddeutschen jungen Erwachsenen Feste und Bräuche als kulturelle Praxis verstehen und durch deren Schilderung Zugehörigkeit ausdrücken.

Vor der folgenden Erzählung berichtet IRIS zunächst allgemein über ihre Hochzeit, die im Gemeindezentrum zusammen mit 100 Gästen gefeiert wurde. Für IRIS war es eine von ihr als „Traumhochzeit“ bezeichnete Feier, da sie immer von einem großen Hochzeitsfest mit Freunden und Verwandten und im „Prinzessinnenkleid“ geträumt hat:

Beispiel 50: IRIS [00:23:20 – 00:23:46]

001 IRIS wir hatten RUSSische hochzeit richtig
 schön.
002 INT was macht man auf einer RUSSischen
 hochzeit?
003 IRIS na ERSTmal-
004 (-)
005 zum beispiel die BRAUT äh-
006 (-)
007 wird von dem bräutigam GEKAUFT.
008 (1.1)
009 äh (.) da gibts so (.) äh SON brauch;
010 (.) man also der MANN °h mit seinen
 geht mit zu mit-
011 so wie bei fast (.) ÄH bei den
 türken-
012 DARF ich das sagen?
013 ich WEISS nicht-
014 oder KURden?
015 <<acc> (.) ich weiß nicht ALso->
016 hm so die GEHN zu-
017 (-)
018 komplette familie zu der BRAUT-
019 (-)
020 also zu zu den ELtern;
021 °h und dann MUSStE man (-) also
 bezAhlen.
022 meistens bezahlt man aus SPASS (.)
 also;
023 (-)
024 man nimmt SEIN eigenes geld nur um
 spaß zu haben=son spIEL ist das-
025 °hh oder der BRUder eben verkauft-
026 (-)
027 dann (.) will er KOHle sehen-
028 nä geld hier für die SCHWESter zum
 beispiel-
029 (.) <<lachend> al ist schon LUSTig.>

030 dann äh (.) zum beispiel mit dem
BROT;
031 (-)
032 also vor der TÜR-
033 (.) also wenn wir jetzt °h hm
irgendwie in den (xxx) REINGehen,
034 (-)
035 da steht so zum BEIspiel-
036 °h je nachDEM-
037 (-)
038 also bei MIR-
039 (.) musste zu von meinem MANN die
mutter-
040 (.)sie nimmt so (.) BROT-
041 (.)sie hält das BROT mit=wir müssen
bEIde dann ab (.) abbeißen;
042 INT aHA↑ (.) okay.
043 IRIS und wers zum beispiel das größte
stück abbeißt hat_n SAGen in der
familie.
044 JA-
045 (-)
046 solche BRÄUche-
047 und dann eben (.) die BRAUT wird
geklaut (-) bei uns;
048 hm (.) also solche so (.) SACHen also
was-
049 (-)
050 ja (.) das andere ist fast wie bei
den DEUTschen;
051 (-)
052 ÄH der-
053 (-)
054 wie heißt der der SCHLEIer,
055 (1.5)
056 INT wird abgeTANZT?
057 IRIS geNAU.
058 (-)
059 um zwölf uhr wird er DANN-
060 (---)
061 °h man will sich verabschieden von
der JUgend-
062 (-)
063 man ist DANN-
064 (-)
065 nicht mehr jung <<lachend>
sozuSAGen>;
066 also FAST-
067 (-)
068 das GLEIche;

Nachdem IRIS im Vorfeld der Erzählung über ihre „Traumhochzeit“ berichtet hatte, präsentiert sie gleich im Anfangsatz eine Kategorisierung der Feier als „russische Hochzeit“ („wir hatten RUSSische hochzeit richtig schön.“, 001), welches eine thematische Hinführung zur Identitätskonstruktion in der folgenden Erzählung darstellt. Auf die Frage der Interviewerin, was denn eine russische Hochzeit kennzeichne („was macht man auf einer RUSSischen hochzeit?“, 002) folgt eine Beschreibung der verschiedenen Bräuche. IRIS gestaltet die Erzählung der Hochzeit im szenischen Präsens, wobei sie zunächst immer erst einmal die verschiedenen Bräuche allgemein nennt und dann im Detail am Beispiel ihrer Hochzeit darstellt. Auf diese Weise inszeniert sie sich auch als Expertin gegenüber der Interviewerin und weist sowohl sich als auch der Interviewerin verschiedene Positionierungen zu.

Zunächst beschreibt sie den Brauch des Brautkaufs, bei dem der Bräutigam seine zukünftige Braut kauft (005–007). Da die Reaktion der Interviewerin ausbleibt, ist IRIS im Erzählpflicht und präzisiert nach einer längeren Pause (008) den Brauch des Brautkaufs („man also der MANN °h mit seinen geht mit zu mit-“, 010). Danach führt IRIS einen Vergleich als Illustrierung an, dass dies also nicht nur als russischer Brauch zu verstehen ist, sondern auch in anderen Kulturen üblich ist („so wie bei fast (.) ÄH bei den tÜRken-“, 011 bzw. „oder KURden?“, 014). Im Anschluss kehrt IRIS zur Erzählung zurück und beschreibt, wie der Bräutigam und seine Familie zu den Eltern der Braut gehen, um die Braut zu kaufen („also zu zu den ELtern;“, „°h und dann MUSSte man (-) also bezAhlen.“, 020–021). Damit dieser Brauch des Brautkaufs von der Interviewerin nicht falsch verstanden wird, reformuliert IRIS im direkten Anschluss die vorherige Beschreibung noch einmal, indem sie betont, dass dies nur aus Spaß gemacht wird („meistens bezahlt man aus SPASS (.) also;“, 022) und dass dies als lustiges Spiel zu verstehen ist („man nimmt SEIN eigenes geld nur um spaß zu haben=son spIEL ist das-“, 024). Durch diese Präzisierung will IRIS sicher gehen, dass die Interviewerin diesen Brauch als amüsanten Teil der Hochzeitstraditionen versteht, bei dem alle Beteiligten freiwillig involviert sind. Hier wird auch deutlich, dass IRIS den Hochzeitsbrauch gegenüber der deutschen Interviewerin als *normal* und nicht *fremdartig* darstellen will, was auch über den Vergleich mit anderen Kulturen verdeutlicht wird. Im Anschluss kommentiert IRIS dann auch nochmal die Veränderlichkeit des Brauches. So kann es auch durchaus vorkommen, dass der Bruder der Braut und nicht die Eltern die Braut an den Bräutigam verkaufen. Auch hier wird in der Erzählung deutlich, dass IRIS die direkte Beschreibung durch die direkte Rede des Bruders („nä geld hier für die SCHWESTer zum beispiel-“, 028) nachträglich durch die Akzentuierung von „lustig“ („(.)

<<lachend> al ist schon LUSTig.>“ (029) und der lachenden Stimme abschwächt, damit dieser russische Brauch nicht als *archaisch* oder sogar *misogyn* von der deutschen Interviewerin aufgefasst wird.

Danach beschreibt IRIS einen zweiten Brauch, bei dem das Brautpaar vor Betreten des Festsaals von einem Brot abbeißen muss („dann äh (.) zum beispiel mit dem BROt;“, 030). IRIS illustriert diesen Brauch anhand ihrer eigenen Hochzeit, bei der ihre Schwiegermutter das Brot hoch hielt („musste zu von meinem MANN die mutter-“, „sie nimmt so (.) BROt-“, 039–040) und IRIS und ihr Mann abbeißen ließ („sie hält das BROt mit=wir müssen bEide dann ab (.) abbeißen;“, 041). Nach einem kurzen erstaunten Kommentar der Interviewerin („aHA↑ (.) okay.“, 042) erläutert IRIS in der folgenden Äußerung noch einmal den Sinn dieses Brauches gegenüber der Interviewerin („und wers zum beispiel das größte stück abbeißt hat_n SAgen in der familie.“, 043), da sich die Bedeutung nicht automatisch aus der Beschreibung des Abbeißen des Brotes ergibt und die Interviewerin der Erzählerin durch ihren Kommentar Unwissen signalisiert hat.

Anschließend nennt IRIS einen weiteren Brauch, den sie allerdings nicht näher beschreibt („und dann eben (.) die BRAUT wird geklaut (-) bei uns;“, 047), sondern nur mit einem kurzen Kommentar („hm (.) also solche so (.) SAchen also was-“, 048) abhandelt, da der Brautraub von der Interviewerin als *fremdartig* aufgefasst werden könnte. Hier lässt sich annehmen, dass IRIS diesen russischen Brauch gegenüber der Interviewerin nicht näher beschreiben will, da sie hier auch eine kontrastierende Positionierung („bei uns“, 047) durchführt und sich somit eine Position als *Nicht-Deutsche* gegenüber der Interviewerin zuweist.

Vielmehr konstatiert IRIS im Anschluss nach dem Ausbleiben der Reaktion der Interviewerin nach einer kurzen Pause, dass die anderen Bräuche der russischen Hochzeit im Prinzip wie eine deutsche Hochzeit seien („ja (.) das andere ist fast wie bei den DEUTschen;“, 050). Durch die hier angedeutete Ähnlichkeit der Hochzeitsbräuche weist sich IRIS eben auch eine gewisse Zugehörigkeit zum deutschen Kulturraum zu. Sie verfügt über kulturelles Wissen und kennt deutsche Hochzeitsbräuche, auch wenn sie zunächst sprachlich eine Distinktion zwischen „bei uns“ (047) und „bei den Deutschen“ (050) vornimmt.

Diese Selbstpositionierung illustriert IRIS dann anhand eines Hochzeitsbrauchs, der sowohl auf russischen als auch deutschen Hochzeit vorkommt. Nach einigen längeren Pausen und Verzögerungssignalen („ÄH der-“, 052) signalisiert IRIS jedoch Formulierungsschwierigkeiten zunächst in Form einer Frage („wie heißt der der SCHLEIer“, 054), gefolgt von einer längeren Pause von 1,5 Sekunden, mit der sie die Interviewerin zur Reaktion auffordert. Die Interviewerin ergänzt die Darstellung der gemeinsamen Hochzeitsbräuche, indem sie IRIS eine mögliche Formulierung vorschlägt („wird abgeTANZT?“, 056) und die IRIS auch mit einem „geNAU.“ (057) positiv ratifiziert. An die-

ser Stelle wird im Interview Gemeinsamkeit zwischen IRIS und der Interviewerin hergestellt, indem sie beide ihr Wissen zu den verschiedenen Hochzeitsbräuchen ergänzen und somit gegenseitiges Verständnis signalisieren.

Nach einer kurzen Kommentierung des Brauchs, nämlich dass der Brautschleier um Mitternacht abgelegt wird („um zwölf uhr wird er DANN-“, 059), konstatiert IRIS nach einer langen Pause, dass dies einen neuen Lebensabschnitt symbolisieren soll („h man will sich verabschieden von der Jugend-“, 061), was durch eine Reformulierung im direkten Anschluss noch einmal aufgegriffen wird („man ist DANN-“, (-), „nicht mehr jung <<lachend> sozusagen>“, 063–065).

Am Ende der Erzählung verdeutlicht IRIS noch einmal ihre Selbstpositionierung, indem sie anführt, dass sich die russischen und deutschen Hochzeitsbräuche ähneln („also FAST-“, (-), „das GLEIche“, 066–068). Jedoch pointiert sie am Ende der Erzählung, dass eben ein Teil der Hochzeitsbräuche bei ihrer Hochzeit eben „russisch“ („aber paar BRäUche sind da schon von rUssisch aus“, 069) und folglich *nicht-deutsch* waren.

In der Erzählung von ihrer Hochzeit weist sich IRIS eine Position als Rus-sin zu, indem sie betont, dass sie eine russische Hochzeit mit typischen russischen Bräuchen hatte, die sie der Interviewerin erklärt. Auch auf der sprachlich-kommunikativen Ebene wird eine solche Selbstpositionierung vor allem durch Kategorisierungen (z.B. „russische Hochzeit“, „bei uns“, „bei den Deutschen) verdeutlicht. Gleichzeitig verortet sich IRIS im Interview auch als dem deutschen Kulturraum zugehörig, indem sie deutsche und russische Hochzeitsbräuche vergleicht und somit kulturspezifisches Wissen im Interview präsentiert und auch gemeinsam mit der deutschen Interviewerin gemeinsames Wissen im Interview erarbeitet. Somit weist IRIS sowohl sich als auch der Interviewerin eine deutsche Identität zu.

Auch im Interview mit KATRIN werden Erzählungen von Festen und Bräuchen als Ressource der Identitätskonstruktion verwendet. In der folgenden Erzählung rekonstruiert KATRIN die Weihnachtsbräuche, die in ihrer Familie gefeiert werden:

Beispiel 51: KATRIN [00:06:58–00:07:26]

| | | |
|-----|--------|--|
| 001 | INT | wie is_n WEIHNachten bei euch? |
| 002 | | (-) wenn ihr WEIHNachten feiert? |
| 003 | KATRIN | also weihnachten haben WIR so genau wie d- |
| 004 | | <<p> also wie DEUTSche-> |
| 005 | | also °h <<f>meine TANTE zum beispiel- |
| 006 | | sie ist noch mehr traditionELL;> |
| 007 | | und ich war halt OFT bei meiner tante und sie feiern- |
| 008 | | (-) |

009 weihnachten (-) irgendwie
verSCHOben;
010 <<p> aber da weiß ich AUCH
nicht;
011 also weihnachten ist ja bei UNS-
012 (--)
013 zu sylVEStEr,>
014 Also-
015 (-)
016 da kommt ja DER <<russische
aussprache> ded morOz,>
017 <<p> der WEIHnachtsmann;>
018 INT hm_HM;
019 KATRIN und ÄHM-
020 (.) ja sie hat_s HALT-
021 (--)
022 SO gestaltet immer-
023 dass sich ähm die kinder
verKLEIdet haben wie <<russische
aussprache> snegUrotchka,>
024 <<pp> also (.) diese
weihnachtsFRAU-
025 und (-) WEIHnachtsmann ja,

Auf die Eingangsfrage der Interviewerin, wie man in KATRINs Familie Weihnachten feiert („wie is_n WEIHnachten bei euch?“, 001), antwortet KATRIN zunächst, dass ihre Familie auch Weihnachten feiert, so wie es in anderen deutschen Familien ist („also weihnachten haben WIR so genau wie d-“, „<<p> also wie dEUtsche->“, 003–004). KATRIN positioniert sich hier zunächst selbst als Nicht-Deutsche durch die beiden in Opposition stehenden akzentuierten Kategorisierungen „wir“ (003) und „Deutsche“ (004). Auch wenn Weihnachten in beiden Kulturkreisen gefeiert wird, wird jedoch hier schon eine Verschiedenheit angedeutet.

Im weiteren Verlauf der Erzählung erläutert KATRIN dann die Weihnachtsbräuche in ihrer Familie am Beispiel ihrer Tante, die sie als traditionell darstellt („sie ist noch mehr traditioNELL;“, 006). Hier erfolgt eine weitere Selbstpositionierung, indem sich KATRIN im Gegensatz zu ihrer Tante als *nicht-traditionell* im Interview darstellen will. Da KATRIN allerdings Zeit in der Familie ihrer Tante verbracht hat, ist sie auch mit den traditionellen Weihnachtraditionen vertraut („und ich war halt OFT bei meiner tante und sie feiern-“, „weihnachten (-) irgendwie verSCHOben;“, 007–008).

Im Anschluss erläutert KATRIN, dass Weihnachten zu Sylvester gefeiert wird („also weihnachten ist ja bei UNS-“, (--), „zu sylVEStEr,“, 011–013). Hier beschreibt sie zum einen den Unterschied zum Weihnachtsfest in Deutschland, das im Gegensatz am 24. Dezember gefeiert wird. Gleichzeitig

positioniert sie sich hier erneut durch die Verwendung der akzentuierten Kategorisierung „bei UNS“ (011) gegenüber der Interviewerin als Nicht-Deutsche.

KATRIN berichtet anschließend von den Traditionen in ihrer Familie („da kommt ja DER <<russische aussprache> ded morOz,>“, 016). Hier nutzt sie zunächst sowohl den russischen Namen als auch eine russische Aussprache, was Authentizität und Legitimität der Äußerung vermitteln soll. Hier positioniert sich KATRIN gegenüber der Interviewerin als Expertin. Diese Positionierung schwächt sie allerdings durch das leisere Sprechen der Übersetzung („<<p> der WEIHNachtsmann;>“, 017) ab, da sie somit gleichzeitig der Interviewerin Nicht-Wissen unterstellt.

Die Interviewerin bestätigt jedoch diese Positionierung durch das Rezeptionssignal („hm_HM;“, 018) und stellt diese somit nicht in Frage. Daher kann KATRIN die Selbstpositionierung als Expertin auch im weiteren Verlauf der Erzählung beibehalten und setzt die Erzählung über die Weihnachtsbräuche in ihrer Familie nach einer kurzen Verzögerung („und ÄHM-“, 019) fort. Hier erfolgt ein erneuter Rückgriff auf die Tante („(.) ja sie hat_s HALT-“, 020), die KATRIN bereits am Anfang der Erzählung als Vertreterin für traditionelle Bräuche präsentiert hat. So hat die Tante die Kinder in der Familie als Schneemädchen verkleidet. Auch hier präsentiert sich KATRIN erneut als Expertin gegenüber der Interviewerin, in dem sie wie bereits in 016 die russische Bezeichnung auf Russisch ausspricht („dass sich ähm die kinder verKLEIdet haben wie <<russische aussprache> snegUrotchka,>“, 023) und erst in der nachfolgenden Äußerung („<<pp> also (.) diese weihnachtsFRAU-“, 024) mit sehr leiser Stimme auf Deutsch erläutert. Interessant an der Erzählung ist jedoch, dass KATRIN sich zwar als Expertin darstellt, in dem sie beiden wichtigen Gestalten des russischen Weihnachtsfestes zwar auf Russisch benennt, sie in der deutschen Übersetzung für die Interviewerin nur als „Weihnachtsmann“ und „Weihnachtsfrau“ paraphrasiert und somit in den deutschen Kulturraum überführt. Sie nutzt also nicht die im Deutschen gebräuchlichen Bezeichnungen *Väterchen Frost* bzw. *Schneemädchen* für die beiden Weihnachtsfiguren. Dadurch drückt KATRIN eben eine Zugehörigkeit sowohl zum russischen als auch zum deutschen Kulturraum aus. Gleichzeitig wird an der Erzählung jedoch deutlich, dass KATRIN sich zwar zum russischen Kulturraum gehörig positioniert, sich jedoch auch von ihr als „traditionell“ bezeichneten Russlanddeutschen, die an den russischen Traditionen festhalten, abgrenzen will.

7.5 Zusammenfassung

In den hier analysierten Beispielen aus dem Untersuchungskorpus wird deutlich, dass die jungen russlanddeutschen Erwachsenen kurze Erzählungen als Ressourcen zur Identitätskonstruktion nutzen. Sowohl auf der Erzählebene, d.h. in der Erzählung selbst, als auch durch die sprachliche Rekonstruktion,

d.h. in der direkten Interaktion mit der Interviewerin, werden multiple Identitäten geschaffen, ausgehandelt, akzeptiert oder zurückgewiesen. So entsteht ein Netz aus multiplen und fluktuierenden Identitäten, das in den Erzählungen durch Selbst- und Fremdpositionierungen zwischen den Bezugsräumen *Deutschland* und *Russland* aufgespannt wird.

Die Positionierungen erfolgen dabei über die Darstellung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu dem jeweiligen Bezugsraum, was zum einen über die signifikanten thematischen Engführungen in den Erzählungen (z.B. die Thematisierung des Zusammenhangs von Sprachbeherrschung und nationaler Zugehörigkeit), zum anderen aber auch auf der sprachlichen Ebene der Rekonstruktion der persönlichen Erlebnisse in Form von z.B. Personalpronomina, Deiktika, *voicing*-Verfahren usw. deutlich gemacht werden.

So rekonstruieren die jungen russlanddeutschen Erwachsenen eine *russische* Identität zum einen über ihr mehrsprachiges Sprachrepertoire, zum anderen auch durch verschiedene kulturelle Praktiken, wie Feste und Bräuche, die dem russischen Kulturraum zugeordnet werden können. So erzählt IRIS in Beispiel 57 mit Stolz von ihrer „russischen Hochzeit“ und den typischen Bräuchen, die sich laut IRIS von deutschen Hochzeiten unterscheiden.

Eine Verortung als *Russen* findet in den Erzählungen aber auch durch Fremdpositionierung statt und ist dann in der Regel negativ konnotiert. Dies wird unter anderem an der Schilderung der Ausgrenzungen und verbalen Beleidigungen, denen IRIS durch ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler in der Schule ausgesetzt ist, in Beispiel 46 sichtbar. Gleichzeitig wird an der narrativen Rekonstruktion der Episode mit dem Telefongespräch in Beispiel 47 aber auch deutlich, dass Erfahrungen des Anderssein in Deutschland eben nicht nur durch verbale Ausgrenzung und Beschimpfungen vollzogen wird, sondern dass Zuschreibung kultureller oder sprachlicher Differenzen zunächst auch über andere Faktoren, die zwar in der Erzählung nicht näher erläutert werden, erfolgen kann und später über das ‚Bekanntwerden‘ der Mehrsprachigkeit bestätigt werden.

Gleichzeitig werden in den Erzählungen aber auch Fremdpositionierungen dargestellt, die den russlanddeutschen jungen Erwachsenen eine Verortung als *Russen* absprechen und sie als *Nicht-Russen* oder *Deutsche* identifizieren. Diese Positionierungen erfolgen, wie oben dargestellt, über Spracheinstellungsäußerungen anderer russischsprachiger Personen, die in den Erzählungen rekonstruiert und oft als Autoritäten dargestellt werden. Dies wird z.B. an der Erzählung von der russischen Austauschschülerin in Beispiel 48 deutlich, die die russlanddeutschen jungen Erwachsenen als „Ausländer“ positioniert, da das Russisch der Russlanddeutschen eben eher einer Art Lernervarietät ähnelt und es Schwierigkeiten beim gegenseitigen Verständnis gibt. Auch innerhalb der Gruppe der Russlanddeutschen wird eine Differenzierung über die Sprachkenntnisse vorgenommen, wie es in der kurzen Erzählung von JENNY in Beispiel 49 deutlich wird. Die jungen russlanddeutschen Erwachsenen werden also auch durch ihre Familienmitglieder als *nicht-russisch* positioniert, da

sie durchaus die deutsche Sprache für die familieninterne Kommunikation bevorzugen, da sie sich in dieser Sprache sicherer fühlen, wie in JENNYs Erzählung deutlich wird.

Abgrenzungen zur Gruppe der Russlanddeutschen erfolgt jedoch auch in Form von Selbstpositionierungen, indem eine deutliche Differenzierung zu den als traditionell bezeichneten Russlanddeutschen in den Erzählungen dargestellt wird, wie am Beispiel der Erzählung von den Weihnachtsbräuchen in Beispiel 51 deutlich wird. KATRIN stellt sich in der *small story* gegenüber der Interviewerin zwar als Expertin dar, weist sich aber gleichzeitig eine Gegenposition zu der in der Erzählung geschilderten Tante, die an den russischen Weihnachtsbräuchen festhält, zu.

Hier wird deutlich, dass die jungen russlanddeutschen Erwachsenen multiple Identitäten für sich beanspruchen, die je nach Kontext und Interaktionspartner variieren. So bewegen sie sich zwischen verschiedenen Bezugsräumen, die sowohl durch Praktiken der Mehrsprachigkeit als auch durch kulturspezifische Praktiken wie Bräuche und Traditionen aufgespannt werden und die in den migrationsbedingten Erfahrungen der jungen russlanddeutschen Erwachsenen verankert sind. Diese multiplen Identitäten können zudem als Ausdrücke eines transnationalen Selbstverständnisses der jungen russlanddeutschen Erwachsenen verstanden werden, was auch als Konsequenz der Erfahrung von Fremdheit und Ausgrenzung in verschiedenen sozialen Räumen gedeutet werden kann. Indem Zugehörigkeit zu den Bezugsräumen in verschiedenen Kontexten abgesprochen wird, entwerfen die jungen russlanddeutschen Erwachsenen ihre eigenen Identitäten in einer Art Zwischenraum, in welchem z.B. Mehrsprachigkeit und Erfahrungen der Migration als positiv verstanden werden und somit als Ressource zur Identitätskonstruktion dienen.

8 Personennamen als Ressource der Identitätskonstruktion

Während der Forschungsaufenthalte war das Thema Personennamen immer wieder Gesprächsthema zwischen den russlanddeutschen jungen Erwachsenen, der Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums und mir. Das lag vor allem daran, dass mir in der teilnehmenden Beobachtung oft auffiel, dass einige der Rufnamen der jungen Erwachsenen für die Altersgruppe sehr ungewöhnlich waren, z.B. *Eugen* oder *Waldemar*. Zum anderen bemerkte ich ebenso, dass einige der Jugendlichen verschiedene Namen verwendeten, je nachdem ob sie mit einem russischsprachigen Gesprächspartner oder einem nicht-russischsprachigen Gesprächspartner kommunizierten. In einem nicht-aufgenommenen Gespräch mit der Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums sprachen wir über das Thema und die Leiterin erklärte mir, dass viele russlanddeutsche Spätaussiedlerinnen und -aussiedler ihre Namen im Zuge der Immigration nach Deutschland geändert haben. Auch in den erhobenen Interviews war der migrationsbedingte Namenswechsel, den die Interviewten zum Teil selbst oder in ihren Familien erlebt haben, ein wiederkehrendes Thema. Daher soll der Fokus in diesem Kapitel auf Bedeutungszuschreibungen durch Personennamen liegen.

Rechtliche Grundlage des von den russlanddeutschen jungen Erwachsenen thematisierten Namenswechsels ist die am 1. Januar 1993 in Kraft getretene Regelung des § 94 des Bundesvertriebenengesetzes, die es Vertriebenen und Spätaussiedlerinnen und -aussiedlern sowie deren Ehegatten und Kindern ermöglicht, ihre Namen wieder in die in Deutschland übliche Namensformen umzuwandeln. Namensänderungen müssen durch das Standesamt öffentlich beglaubigt oder beurkundet werden, damit sie in der deutschen Rechtsprechung gültig sind.

Laut schriftlicher Auskunft von Hartmut Koschyk, Beauftragter der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten, vom 4. November 2014 soll diese Regelung die Integration der Russlanddeutschen in der Bundesrepublik Deutschland fördern. Es ist z.B. möglich zum einen Bestandteile des Namens abzulegen, die das deutsche Recht nicht vorsieht. Das wären im Falle des Russischen z.B. das Patronym, das neben Vor- und Familiennamen als ein üblicher Namensbestandteil in der Sowjetunion etabliert war und

heute noch in den Nachfolgestaaten häufig vorkommt (vgl. hierzu Beispiel 55).

Eine weitere Möglichkeit ist ebenso die Annahme einer ursprünglichen Form eines nach dem Geschlecht oder dem Verwandtschaftsverhältnis abgewandelten Namens. Hierzu zählt z.B. die Änderung des Familiennamens *Romanowa* zu *Romanow* oder sogar *Roman*, da das deutsche Namensrecht keine geschlechtsspezifischen Varianten, in diesem Fall die feminine Form, von Geburts- oder Ehenamen kennt.

Auch in Bezug auf die Rufnamen kann eine deutschsprachige Form des Vornamens angenommen werden, wie z.B. *Heinrich* statt *Генрих* (,Genrich‘, [ˈgʲɛnrɪx]) oder *Waldemar* statt *Владимир* (,Wladimir‘, [vlɛˈdʲimʲɪr]). Falls es im Falle des Vornamens keine deutsche Variante gibt, so können auch neue Vornamen angenommen werden. Im Falle des Familiennamens kann nach dieser Regelung auch eine deutsche Übersetzung angenommen werden, sofern die Übersetzung einen im deutschen Sprachraum in Betracht kommenden Familiennamen ergibt.

An diesen Beispielen wird bereits deutlich, dass Personennamen eine individualisierende und identitätsstiftende Funktion haben, mit deren Hilfe Personen voneinander unterschieden und benannt werden können (Nübling/Fahlbusch/Heuser 2012: 20–22). Bierbach/Birken-Silvermann (2007: 125) betrachten Personennamen als einen „elementary ‚act of identity‘ in formally identifying self and other“, da sie der individuellen Identifizierbarkeit dienen. Namen können, so Bierbach/Birken-Silvermann (2007: 125) weiter ebenso als indexikalische Zeichen betrachtet werden, die Rückschlüsse auf den ethnischen und/oder kulturellen Hintergrund einer Person erlauben. Ebenso können Personennamen andere Informationen zu sozialen Faktoren wie Geschlecht, aber auch Alter, Religion, soziale Herkunft usw. enthalten (Nübling/Fahlbusch/Heuser 2012). Somit besitzen Personennamen folglich auch eine ideologische und verbindende Funktion, da sie Gemeinschaft ausdrücken oder als sichtbare Marker in sozialen Gruppen fungieren (Andersson 1996: 16–22, 35). Personennamen dienen folglich der Verortung des eigenen Ichs und anderer im sozialen Raum. Daher können Personennamen bzw. die Namensgebung als sprachliche Praxis und folglich auch als Positionierungsaktivität im sozialen Raum betrachtet werden.

Migrationsrelatierte Namenswechsel können aber auch als Ausdruck eines soziokulturellen Prozesses gedeutet werden. Indem man einen neuen Personennamen wählt, wird auch der alte abgelegt, da dieser eventuell Nachteile mit sich bringen kann oder von dem man aus symbolischer oder ideologischer Sicht Abstand nehmen will (vgl. hierzu auch Frändén 2010: 90–94).

An dieser kurzen (theoretischen) Darstellung wird bereits die Bedeutung von Personennamen als sprachliche Praxis für die Verortung im sozialen Raum deutlich. Im Folgenden sollen Gesprächsausschnitte aus den Interviews analysiert werden, in denen die Motive Namenswechsel und Eigennamen durch die Interviewten thematisiert werden. Hier sollen vor allem Aspekte wie

Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit durch Rufnamen in sozialen Räumen betrachtet werden.

8.1 Bedeutungszuschreibungen durch Namenswechsel

In dem folgenden Interviewausschnitt rekonstruiert DANIEL den Prozess seines Namenswechsels:

Beispiel 52: DANIEL [00:31:55–00:32:17]

001 DANIEL na ich hieß ja auch anders (.)
mit VORnamen;
002 INT achSO?
003 hast du den angePASST oder?
004 DANIEL nä: ich mu_MUSSte n an-
005 <<p>> was heißt MUSSte,
006 <<:-)>ich !DURF!te mir von zwei
aussUchen;>>
007 entweder daniel oder dimitRI;
008 INT hattest du dimitri erst als
KIND?
009 DANIEL !NE:!!
010 ich hieß DEMjan.
011 INT DEMjan,
012 wolltest du nicht mehr so
HEIßen?
013 DANIEL ne: !NE:!!,
014 ich (.) MUSSte halt mir von den
zwei ein aussuchen.

DANIEL leitet die kurze Erzählung mit der Aussage ein, dass er früher einen anderen Namen hatte („na ich hieß ja auch anders (.) mit VORnamen;“, 001) und leitet damit das Gespräch thematisch auf die Namensänderung im Zuge der Übersiedlung nach Deutschland über. Damit weckt er das Interesse der Interviewerin, die interessiert nachfragt („achso?“; „hast du den angePASST oder?“, 002–003), um mehr darüber zu erfahren. Daraufhin antwortet DANIEL zunächst verneinend („nä:“, 004), er habe seinen Namen nicht angepasst, sondern er war bzw. fühlte sich verpflichtet dies zu tun („ich mu_MUSSte n an-“, 004). Dass DANIEL die Namensänderung als Zwang empfand, wird auch in den folgenden Aussagen deutlich, in denen DANIEL den Prozess der Namensänderung kommentiert. Zunächst konstatiert er mit leiserer Stimme und einer selbstgerichteten Frage („<<p>> was heißt MUSSte“, 005), mit der er seine vorherige Aussage nachträglich korrigiert und relativiert. Danach erfolgt eine ironisierende Aussage, in der DANIEL die Namensänderung eher als eine Art erzwungene Erlaubnis beschreibt. Dies

wird vor allem an der *smile voice* und der extremen Betonung des Modalverbes „dürfen“ („!DURF!te“, 006) deutlich. Danach führt DANIEL die zwei Namen an, die ihm zur Auswahl angeboten wurden („entweder daniel oder dimiTRI“, 007). Da es sich bei „Dimitri“ um einen russischen Namen handelt und das intendierte Ziel der Namensregelung die Eindeutschung der Namen ist, fragt die Interviewerin nach, ob dies der ursprüngliche Name von DANIEL gewesen sei („hastest du dimitri erst als KIND?“, 008). Dies verneint DANIEL mit einem extrem betonten und gedehnten „!NE::!“ (009), was als erneuter Ausdruck der Empörung über den Prozess der Namensänderung gedeutet werden kann. So bemerkt DANIEL direkt im Anschluss, dass sein ursprünglicher Name „Demjan“ war („ich hieß DEMjan.“, 010). Auf die erneute Frage der Interviewerin, ob DANIEL diesen Namen ablegen wollte („wolltest du nicht mehr so HEIßen?“, 012), reagiert DANIEL abermals ablehnend mit einem extrem betonten und gedehnten „ne: !NE::!“ (013). Daraufhin wiederholt er noch einmal die Aussage, dass er die Namensänderung als nicht freiwillig auffasste („ich (.) MUSSte halt mir von den zwei ein aussuchen.“, 014).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass DANIEL die Namensänderung nicht als Angebot seitens der deutschen Behörden auffasste, sondern vielmehr als eine Art Zwang erlebt hat. Dies wird auch auf der sprachlichen Oberfläche der Rekonstruktion der Erinnerungen von DANIEL deutlich. So verwendet er zum einen die Modalverben „müssen“ an drei Stellen. Zum anderen nutzt er auch selbstgerichtete Fragen, Modifizierungen seiner Tonlage in Form von *smile voice* und die ironisierend wirkende Betonung des Modalverbes „dürfen“, um seine negative Haltung gegenüber des Prozesses der Namensänderung auszudrücken. DANIEL verwendet hier also keine direkte Einstellungsäußerung, sondern positioniert sich hier in indirekter und abgeschwächter Form, was auch eine Reaktion auf die Interviewkonstellation darstellen kann, da er die Interviewerin als eine Art Vertreterin der Mehrheitsgesellschaft betrachtet.

In der Erzählung von DANIEL wird aber auch deutlich, dass die oben beschriebene Regelung zur Namensänderung auch willkürlich durch die Behörden gedeutet wird. So zielt die Regelung zum einen darauf ab, russische Namen anzupassen bzw. einen gänzlich neuen Namen auszuwählen. In DANIELs Fall wird ihm aber hier von behördlicher Seite ein neuer russischer Name („Dimitri“, 007) als Alternative zu seinem anderen russischen Namen („Demjan“, 010) angeboten. Hier wird jedoch nicht ersichtlich, auf welcher Basis diese Namen gewählt werden. Es ist auch nicht klar, wer die Namen vorschlägt bzw. von behördlicher Seite aussucht.

Im Interview mit KATRIN werden auch einige Beispiele für die Willkürlichkeit der Namensauswahl genannt:

Beispiel 53: KATRIN [00:40:30–00:40:46]

001 KATRIN also ich hab FREUNde-

002 das ist GANZ schlimm;
003 die heißen im RUSSischen-
004 arTJOM;
005 und dann ÄH-
006 auf DEUTSCH heißt er dann dAniel.
007 INT hm_HM;
008 KATRIN oder sergej THomas.
009 das ist toTAL verschiedene nAmen.

So berichtet KATRIN von zwei Personen aus ihrem Freundeskreis, deren Namen eben nicht eingedeutscht wurden, sondern bei denen neue Namen gewählt wurden. So wurde zum einen der männliche Name „Artjom“ (004) in „Daniel“ (006) geändert („auf DEUTSCH heißt er dann dAniel.“, 006). Zum anderen nennt sie das Beispiel eines anderen Freundes, der ursprünglich „Sergej“ hieß und in „Thomas“ umbenannt wurde („oder sergej THomas.“, 008). KATRIN empfindet dies als sehr negativ („das ist GANZ schlimm.“, 003), da die Wahl der Namen nicht nachvollziehbar und somit logisch erscheint („das ist toTAL verschiedene nAmen.“, 009).

Auch im folgenden Beispiel wird die Willkürlichkeit des Prozesses der Namensänderung deutlich. IRIS berichtet hier von den Namensänderungen in ihrer Familie. Sie selbst änderte ihren Vornamen nicht, erzählt aber von einer Cousine gleichens Namens und einem Cousin, deren beider Vornamen geändert wurden:

Beispiel 54: IRIS [00:30:41–00:31:33]

001 INT musstet ihr auch eure NAMen
 ändern als ihr hergekommen seid?
002 IRIS also ich musste meinen NICHT
 ändern-
003 (-)
004 aber manche mussten das SCHON;
005 INT wie haben die das dann geÄNDert?
006 IRIS (xxx) zum beispiel meine couSine
 jetzt;=ne?
007 (-)
008 sie heißt AUCH iris;
009 aber sie musste die (-) der NAME
 iREne (--) annehmen;
010 (--) ja (--) ich weiß nicht
 wieSO,
011 ich hab keine ahnung ich bin
 EHRlich-
012 °h wir ha wir HIEßen gleich-
013 (-)
014 na und nachnamen AUCH-
015 (--)

016 und äh da auf EINmal hießen wir
also äh (-) unterschiedlich;
017 INT hm (-) aber sagt ihr dann immer
noch Iris?
018 IRIS wir sagen immer iris zu IHR weil
man-
019 (1.5)
020 bei meinem cousin ist das NOCH
schlimmer-
021 (-)
022 der heißt eigentlich <<russische
aussprache> SERgej;>
023 °h und JETZT (--) heißt er
markus;
024 das ist schon (.) ein großes
UNterschied also;
025 (-)
026 das ist schon (.) sag ein neues
Name eigentlich;=ne?

IRIS thematisiert in diesem Beispiel die Namensänderungen zweier naher Verwandter, indem sie zuerst konstatiert, dass sie ihren Namen nicht ändern musste („also ich musste meinen NICHT ändern-“, 002), wobei der Satzakzent hier auch auf der Negation „nicht“ liegt, um den Gegensatz zu den folgenden Ausführungen anzudeuten. Nach einer kurzen Pause (003) bemerkt IRIS, dass jedoch andere von Namensänderungen betroffen sind („aber manche mussten das SCHON;“, 004). Die Betonung des Adverbs „schon“ (004) deutet an, dass IRIS durchaus Fälle kennt, bei denen Namensänderungen vorkamen. Nach einer kurzen Nachfrage der Interviewerin („wie haben die das dann geÄNDert?“, 005) nennt IRIS zwei Beispiele aus ihrem näheren Familienkreis. Zum einen berichtet sie von ihrer Cousine, die den gleichen Namen wie IRIS hatte („°h wir ha wir HIEßen gleich-“, 012) und ihren Namen ändern musste (und äh da auf EINmal hießen wir also äh (-) unterschiedlich;“, 016). Die Cousine hatte auch den Namen „Iris“ („sie heißt AUCH iris;“, 008), „aber sie musste die (-) der NAME iREne (--) annehmen;“ (009). Die Gründe, so IRIS, sind ihr nicht bekannt („(--) ja (--) ich weiß nicht wieSO;“, 010; „ich hab keine ahnung ich bin EHRlich-“, 011), wobei hier nicht ersichtlich wird, ob es sich dabei um die Gründe für die Namensänderung der Cousine handelt oder warum IRIS selbst nicht umbenannt wurde. Interessant an diesem Beispiel ist auch die Tempusverwendung. IRIS verwendet das Präsens („sie heißt AUCH iris;“, 008), als sie über den Vornamen ihrer Cousine spricht, da die Familie trotz der offiziellen Namensänderung weiterhin den ursprünglichen Namen verwendet („wir sagen immer iris zu IHR weil man-“, 018).

IRIS bricht die Erzählung hier ab und berichtet nach einer Pause von 1,5 Sekunden (019) von einem anderen Beispiel aus ihrem Familienkreis, von dem sie gern berichten will („bei meinem cousin ist das NOCH schlimmer-“,

020), wobei hier die Betonung des Adverbs „noch“ (020) eine dramatisierende Funktion hat und die nachfolgenden Erläuterungen einleiten soll. IRIS berichtet, dass ihr Cousin ursprünglich „Sergej“ hieß, wobei sie auch die russische Aussprache des Namens verwendet („der heißt eigentlich <<russische aussprache> SERgej;>,022). Laut IRIS wurde der Name in „Markus“ („h und JETZT (--)) heißt er markus;“, 023) geändert. Auch in diesem Beispiel verwendet IRIS das Präsens („der heißt eigentlich <<russische aussprache> SERgej;>,022), was darauf schließen lässt, dass die Familie auch weiterhin den ursprünglichen russischen Namen innerhalb der Familie verwendet. Abschließend kommentiert IRIS die Namensänderung im Falle ihres Cousins. Im Gegensatz zu ihrer Cousine, bei der sich die Namen noch ähnlich sind, gibt es hier keine Gemeinsamkeiten („das ist schon (.) ein großes UNterschied also;“, 024), sondern es handelt sich eher um einen ganz neuen Namen („das ist schon (.) sag ein neues NAME eigentlich;=ne?, 026).

Auch KATRIN thematisiert die Änderung ihres eigenen Namens nach der Übersiedlung nach Deutschland:

Beispiel 55: KATRIN [00:39:19–00:40:20]

001 KATRIN JA ich hAtte-
002 ich hatte SEHR viel <<rall>viele
 nAmen also,>
003 EIGentlich heiß ich-
004 jekateRIna-
005 wiTALjewna sOkolova;
006 also wir ham ja noch den
 VAtersnamen bekOmmen;
007 und dann hAm wir uns irgendwIE:-
008 entWÜrdigt geföhlt als unser
 zweITname-
009 praktisch dann <<p>WEGgenommen
 wurde->
010 (.)
011 und es is ja NOCH heute problem
 also ich hab viele (.)
 freUndinnen-
012 die sich halt darüber AUfregen
 dass ihr vAtersname nicht mit
 auf dem-
013 INT hm_HM;
014 KATRIN also ICH möcht des nicht haben;
015 also ich möchte nich äh SWE-
 toslavna aufm dings hAm und ähm-
016 ja die überSETZung meines nAmens
 wär ja dann-
017 jekateRIna-
018 erstmal !E!katharina-

019 des klingt also s hat MIR nicht
 gefallen-
 020 ich hab mich nicht
 <<p> WOHLgeföhlt> mit dem nAmen-
 021 dann ham se mich !KA!ti genannt-
 022 und des hat meine mutti gesagt
 das is KOMplete <<p>abwandlung
 von dem->
 023 JA: und dann ham se halt katrIn
 gemacht;
 024 meine SCHWESTer zum beispiel die
 heißt Olga-
 025 INT hm_HM;
 026 KATRIN die wollten sie erstmal HELga
 nennen-
 027 und des is KOMplett also-
 028 (-)
 029 JA-
 030 (.) aber meine SCHWESTer hat
 noch mehr probleme würd ich
 sagen also auch DURCH den nAmen,
 031 weil OLga is ja typisch
 rÜssisch,
 032 und dann WEISSte sofort bescheid
 Also <<rufende stimme>Olga::↑
 ja?>

KATRIN rekonstruiert in diesem Interviewausschnitt zunächst ihre eigene Namensänderung. Sie beginnt ihre Erzählung im Präteritum („ich hatte SEHR viel <<rall>viele nAmen also,>“, 002), um die Erzählung einzuleiten. Danach geht sie ins Präsens über („Eigentlich heiß ich-“, 003), was zum einen die Nachdrücklichkeit der folgenden Schilderungen verstärkt, zum anderen aber auch den Prozess des Namenswechsels aus der Vergangenheit in das Hier-und-Jetzt der Erzählung versetzt. Nachdem KATRIN ihren ursprünglichen Namen genannt hat, kommentiert sie die russische Namenspraxis („also wir ham ja noch den VAtersnamen bekOmme;“, 007). KATRIN inszeniert sich hier als Expertin gegenüber der Interviewerin, die nicht Russlanddeutsche ist. KATRIN nimmt also an, dass die Interviewerin über keine Kenntnisse in Bezug auf die Namenspraxis in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion verfügt. Diese Opposition wird auch am Gebrauch der Personalpronomen „wir“ (006) deutlich, mit dem KATRIN ihre Zugehörigkeit ausdrückt und sich somit positioniert. KATRIN wertet das Patronym als eine Art Identitätsmarker, der eine symbolische Bedeutung hat. So bemerkt sie direkt im Anschluss, dass der Verlust des Patronyms im Zuge der Namensänderung als Demütigung empfunden wurde („und dann hAm wir uns irgendwIE:-“, „entWÜrdigt geföhlt als unser zwEltname-“, „praktisch dann <<p> WEGgenomme wurde->“, 007–009). Um diese Aussage zu verstärken führt KATRIN im Anschluss ein

weiteres Argument an. Das Thema sei immer noch aktuell („und es is ja NOCH heute problem“, 011). Allerdings findet hier eine Zäsur in KATRINS Erzählung statt, die zu einer Veränderung der Positionierung führt. So bemerkt KATRIN, dass ein Teil ihrer Freundinnen immer noch über die Namensänderungen und den Verlust des Patronyms empört sind („also ich hab viele (.) frEUndinnen-“, „die sich halt darüber AUFregen dass ihr vAtersname nicht mit auf dem-“, 011–12). So konstatiert KATRIN im Anschluss, dass sie dies allerdings anders sieht („also ich möchte nich äh SWEToslavna aufm dings hAm und ähm-“, 014). Mit dieser Aussage positioniert sich KATRIN gegenüber ihren russlanddeutschen Freundinnen, da sie die deutsche Namenspraxis bevorzugt. Um diese Extrempositionierung abzuschwächen, greift KATRIN im Anschluss wieder thematisch auf den eigentlichen Prozess der Namensänderung zurück. So beschreibt sie den Vorgang und wie dabei resoniert wurde. Zunächst wurde ihr russischer Name „Jekaterina“ (russ. Екатерина) fehlerhaft in „Ekatharina“ übertragen, obwohl das kyrillische Graphem <e> am Wortanfang eigentlich mit *Je* transkribiert werden muss. Der Name „Ekatharina“ (018) wurde somit auch als falsch aufgefasst („des klingt also s hat MIR nicht gefallen-“, 019) und KATRIN empfand diese Namen als negativ („ich hab mich nicht <<p>WOHLgeföhlt> mit dem nAmen-“, 020). Danach wurde die Kurzform „Kati“ von Behördenseite vorgeschlagen („dann ham se mich !KA!ti genannt-“, 021). Dieser Namensvorschlag wurde auch als negativ empfunden, was zu einem an der extremen Betonung von „!KA!ti“ (021), aber auch an der grammatischen Konstruktion deutlich wird. KATRIN wurde in den Prozess nicht involviert, während die deutschen Behörden, hier in generalisierender Form mit „se“ (021) kategorisiert, die Namensänderung durchgeführt haben, die KATRIN jedoch ablehnte. In diesem Schritt rekonstruiert KATRIN das Einschreiten ihrer Mutter, die ebenso den Namen „Kati“ (021) ablehnt („und des hat meine mutti gesagt das is KOMplete <<p>abwandlung von dem->“, 022), was dazu führte das der Name „Katrin“ (023) als Kompromiss gewählt wurde („JA: und dann ham se halt katrIn gemacht;“, 023). Im Anschluss erwähnt KATRIN die Namensänderung ihrer älteren Schwester, die ursprünglich „Olga“ (024) hieß. In diesem Fall berichtet KATRIN davon, dass der Name „Helga“ (026) als deutschsprachige Alternative vorgeschlagen („die wollten sie erstmal HELga nennen-“, 026) wurde. KATRIN kommentiert dies mit „und des is KOMplett also-“ (027), bricht diese Bewertung allerdings ab. Nach einer längeren Pause und der betonten Verwendung der Partikel „JA“ (029), was eine einschränkende Aussage im Folgenden ankündigt, drückt KATRIN eine Gegenpositionierung aus. So habe ihre Schwester größere Schwierigkeiten, da sie ihren russischen Namen behalten hat („(.) aber meine SCHWESter hat noch mehr probleme würd ich sagen also auch DURCH den nAmen,“, 030). Somit relativiert KATRIN zum einen ihre eigene zum Teil negative Position gegenüber ihren von den deutschen Behörden gegebenen Namen. Zum anderen legitimiert sie aber auch den Prozess der offiziellen Namensänderung, in dem sie anmerkt, dass eben der russische Name

ihrer Schwester („weil OLga is ja typisch rUssisch“, 031), gewisse negative Assoziationen und Schwierigkeiten mit sich bringt („(.) aber meine SCHWESter hat noch mehr probleme würd ich sagen also auch DURCH den nAmen“, 030), da der Name innerhalb der deutschen Gesellschaft als russisch markiert ist („und dann WEISSte sofort bescheid Also <<rufende stimme>Olga::↑ ja?>“, 032).

Allerdings kommentiert KATRIN eben nicht den Vorschlag der deutschen Behörde, den Namen ihrer Schwester in „Helga“ (026) zu ändern, was ja auch als deutliche Markierung des Personennamens eines jungen Mädchens gelten und somit zu eventueller Stigmatisierung führen könnte, da es sich dabei um einen relativ seltenen Namen in dieser Generation handelt.

An diesem Ausschnitt wird besonders deutlich, wie KATRIN sich sprachlich zwischen den Bezugssystemen Deutschland und der Gruppe der Russlanddeutschen verortet und sich sowohl der einen, als auch der anderen Gruppe zuordnet.

8.2 Russische Namen als sichtbarer Identitätsmarker

Wie bereits in Beispiel 55 gezeigt wurde, positioniert sich KATRIN zwischen zwei Bezugssystemen, was auch im folgenden Beispiel deutlich wird. Vor diesem Ausschnitt hatte KATRIN erwähnt, dass sie ihren zukünftigen Kindern englische Namen geben würde, die sie als relativ beliebt empfindet. Als Beispiele nennt sie hier u.a. „Amber“. Daraufhin konstatiert sie:

Beispiel 56: KATRIN [00:43:17 – 00:44:27]

| | | |
|-----|--------|--|
| 001 | KATRIN | ja und also ich würd eher so n namen wählen als RUSSisch; |
| 002 | | also svetLAna- |
| 003 | | oder sowas auf KEInen fall; |
| 004 | | also auf KEInen fall rUssische namen. |
| 005 | INT | waRUM? |
| 006 | KATRIN | also ich FIND des- |
| 007 | | das is schon AUSgrenzung. |
| 008 | | also svetLAna also; |
| 009 | | ich fi ich find das GANZ schrecklich- |
| 010 | | das meine SCHWESter olga heißt; |
| 011 | | (-) |
| 012 | | das ist für mich ausgrenzung PUR; |
| 013 | | (-) |
| 014 | | WIRKlich also. |
| 015 | | ich finde wenn man OLga heißt- |

016 hat man dieses TYPische
 russische (.) frauenbild im
 kopf-
 017 russischer roter LIPpenstift-
 018 blauer LIDSchatten-
 019 FELLmütze aufm kopf und
 felljacke an;
 020 also-
 021 (-)
 022 und so ne ROten high heels oder
 sowas;
 023 (-)
 024 !NE:! des des g-
 025 (.) also ich hab meiner mutti
 das OFT vorgehalten-
 026 dass sie sie NICH umbenannt hat;
 027 jetzt nich unbedingt in HELga
 oder so;
 028 (-)
 029 dann hat sie geSAGT-
 030 ja wie würdest DU dich denn
 fühlen?
 031 wenn du auch äh von OLga auf
 einmal auf-
 032 ja einen anderen NAMen änderst?
 033 (--)
 034 INT und wie IS des für deine
 schwester?
 035 (-)
 036 KATRIN SIE mag;
 037 also sie hat AUCh gesagt-
 038 am ANfang hatte sie halt
 probleme;
 039 und des hat ihr NICHT gefallen-
 040 dass sie OLga heißt-
 041 weil man soFORT da das hört-
 042 dass sie noch russisch also
 russischen NAMen hat;
 043 aber jetzt mittlerweile
 <<p>kommt sie GUT damit.>

In diesem Interviewausschnitt wird erneut deutlich, dass KATRIN den Gebrauch von russischen Namen ablehnt, wie bereits in Beispiel 49 deutlich wurde. Ein russischer Name in Deutschland verkörpert für sie „ausgrenzung PUR“ (012). Dabei führt sie erneut den Namen ihrer Schwester an („Olga“, 015), den KATRIN mit „ich fi ich find das GANZ schrecklich-“ (009) kommentiert. Für KATRIN ist der russische Name ihrer Schwester ein sichtbarer und hörbarer Identitätsmarker, der gewisse stereotypische Vorstellungen hervorruft, die sie danach in diesem Interviewausschnitt rekonstruiert.

Dabei kommt es zunächst zum Agenswechsel in der Rekonstruktion. KATRIN wechselt in der Erzählung von der ersten Person Singular zum Indefinitpronomen „man“ („ich finde wenn man OLga heißt-“, 015), was zum einen Allgemeingültigkeit der Aussagen ausdrücken kann. Zum anderen ist ein solcher Pronomenwechsel auch typisch für heikle Gesprächsthemen (König 2014: 253) ist. Da KATRIN in dieser Sequenz über den Rufnamen ihrer Schwester spricht, markiert sie die Aussagen mit dem Indefinitpronomen als objektive Aussagen in Bezug auf die Interviewerin.

KATRIN nennt zunächst die Kategorisierung („hat man dieses TYPische russische (.) frauenbild im kopf-“, 016), die sie im Anschluss mit Eigenschaften füllt: „russischer roter LIPpenstift-“ (017), „blauer LIDschatten-“ (018), „FELLMütze aufm kopf und felljacke an;“ (019) und „und so ne ROTen high heels oder sowas;“ (022), die sie als negativ empfindet und die sie vermeiden will. Dies wird auch noch einmal im Anschluss deutlich, indem KATRIN zunächst mit einem stark betonten und gedehnten „!NE:! des des g-“ (024) bemerkt und anschließend auch noch einmal mit dem Kommentar „(.) also ich hab meiner mutti das OFT vorgehalten-“ (025) betont. So ist KATRIN der Meinung, dass die Mutter im Zuge der Übersiedlung nach Deutschland auch der älteren Tochter einen neuen Namen hätte geben können, so wie KATRIN es erfahren hat. Die Vorwürfe seitens KATRIN lehnt die Mutter allerdings ab, was KATRIN mit einem *voicing* in Form einer direkten Rede darstellt („ja wie würdest DU dich denn fühlen?“, „wenn du auch äh von OLga auf einmal auf-“, „ja einen anderen NAMen änderst?“, 030–032). Hier wird auch eine Machtstruktur in der Familie deutlich. KATRIN bricht die Erzählung ab, da sie auf diese Frage keine Antwort haben kann. Zum einen war der Prozess der Namensänderung bereits abgeschlossen und somit nicht mehr zu ändern. Zum anderen hat KATRIN ja ihren Namen im Gegensatz zu ihrer Schwester ändern müssen, was somit auch emotionale Auswirkungen auf KATRIN hatte. In diesem Sinne wird die hier rekonstruierte Argumentation der Mutter eher zu einer sprachlichen Strategie, die Vorwürfe der Tochter abzulehnen.

Auf die Nachfrage der Interviewerin, wie denn die Schwester von KATRIN ihren Namen findet, antwortet KATRIN, dass es am Anfang in Deutschland durchaus Probleme gab („am ANfang hatte sie halt problEme;“, 038) und die Schwester ihren Namen ablehnte („und des hat ihr NICHT gefallen-“, 039). Als Grund nennt KATRIN hierfür, dass es sofort deutlich wird, woher die Schwester stammt („weil man soFORT da das hört-“, „dass sie noch russisch also russischen NAMen hat;“, 041–042). Allerdings deutet KATRIN hier auch an, dass es sich bei der eventuellen Stigmatisierung eben nicht nur, um die Identifizierbarkeit der Herkunft einer Person über den Namen handeln kann, sondern dass auch andere sprachliche Aspekte eine Rolle spielen können. So ist die Schwester auch über ihren Akzent markiert („weil man soFORT da das hört-“, 042). Nach 17 Jahren in Deutschland scheint dies allerdings auch kein Problem für ihre Schwester mehr zu sein („aber jetzt mittlerweile <<p>kommt sie GUT damit.>“, 043).

In diesem Interviewausschnitt wird auch die Bedeutung von Personennamen für kognitive Prozesse deutlich. So dienen Personennamen nicht nur der Unterscheidung von Personen, sondern sie dienen auch der Identifizierbarkeit und Zuordnung zu gewissen sozialen Gruppen, in dem sie gewisse Assoziationen hervorrufen. Für KATRIN sind russische Namen negativ konnotiert und sie lehnt diese daher ab. Sie positioniert sich hier in Opposition zur russland-deutschen Gemeinschaft und verortet sich innerhalb eines deutschen Raumes mit dessen Namenspraxis. Gleichzeitig gibt KATRIN aber auch zu, dass es nicht nur Namen sind, die Negativreaktionen hervorrufen, sondern dass die Praxis der Namensverleihung zusammen mit anderen sozialen Faktoren für die Identifizierung einer Person von Bedeutung ist. Hier wird auch deutlich, dass die Migrationserfahrung und die erlebte Mehrsprachigkeit von KATRIN zur bewussten Reflexion über Namen und deren Bedeutung führt.

Ähnlich ist es auch in dem folgenden Interviewausschnitt, in dem IRIS von der Namensfindung für ihre Kinder erzählt:

Beispiel 57: IRIS [00:06:17–00:07:47]

001 IRIS wir wollten DEUTsche namen geben;
002 (-)
003 weil wir=also was heißt DEU:Tsche?
004 (-)
005 name is ja NICHT so ganz-
[(lacht)]
006 INT [(lacht))NE:;]
007 IRIS hehe also wir wollten schon keine
RUSsischen namen-
008 INT warum (-) keine RUSsischen
[namen?]
009 IRIS [wei:l] wir wollten DAS-
010 Ä:HM-
011 (.)wie soll ich Sagen?
012 °h also die sin=wir wohnen ja
HIER-
013 INT [HM,]
014 IRIS [(.)] und äh wi=die sind ja beide
hier [geBOren-]
015 INT [HM-]
016 IRIS und wir wollten das so ein
BISSchen;
017 (.) dass die auch (.) so daZU
[gehören;]
018 INT [HM-]
019 IRIS ((lacht)) hehe?mit den namen NICHT
dass dann=man hört [meistens-]
020 INT [HM-]

| | | |
|-----|------|--|
| 021 | IRIS | (-) wenn man jetzt nen russischen !Na!men [hat-] |
| 022 | INT | [HM-] |
| 023 | IRIS | (.) hört man das gleich=also zum beispiel SERgei- |
| 024 | INT | HM- |
| 025 | IRIS | oder was weiß ich=[Alex,] |
| 026 | INT | [HM-] |
| 027 | IRIS | als saschka (.) so russische NAMen eben; |

In diesem Interviewausschnitt rekonstruiert IRIS die Überlegungen mit ihrem Mann, welche Namen die gemeinsamen Kinder bekommen sollen. Dabei konstatiert sie zunächst, dass sie deutsche Namen wählten („wir wollten DEUTsche namen geben;“, 001), was sie im Anschluss noch einmal präzisiert („hehe also wir wollten schon keine RUSsischen namen-“, 007). Hier wird sprachlich also eine direkte Opposition mit Hilfe der Kategorisierungen „russische und deutsche Namen“ hergestellt. Die darauffolgenden Aussagen, die nach der Nachfrage der Interviewerin folgen, sind von zahlreichen Abbrüchen und Verzögerungssignalen (Pausen, Einatmen, gefüllte Pausen wie „Ä:HM-“, 010) markiert. IRIS führt danach verschiedene Argumente an („°h also die sin=wir wohnen ja HIER-“, 012; „[(.)] und äh wi=die sind ja beide hier [geBOren-]“, 014), um die Namenswahl zu begründen. Dabei positioniert sie sowohl ihre Kinder als auch sich selbst. Hier wird nicht nur die kategorielle Opposition von *Kind* vs. *Eltern*, sondern auch die Opposition *hier* vs. *nicht-hier* geboren, die durch das dichotomisch angelegte Paar „wir“ vs. „die“ ausgedrückt wird. Durch die argumentativen Accounts in 012 und 014 fokussiert IRIS sprachlich auf die Tatsache, dass sich ihre Situation von der der Kinder kategoriell unterscheidet und dass diese Kategorie durch die Auswahl der Namen ausgedrückt wird. Der von IRIS angedeutete Wunsch der Eltern („und wir wollten das so ein BISSchen;“, „(.) dass die auch (.) so daZU [gehören;]“, 016–017) impliziert die Kategorisierung *wir* vs *ihr*, d.h. *russisch* vs. *nicht-russisch* vs. *deutsch*. Hier wird auch Fremdkategorisierung indirekt angedeutet, nämlich dass die Kinder aufgrund ihres Namens als *nicht-deutsch* kategorisiert werden könnten. Gleichzeitig impliziert diese Kategorisierung auch eine Positionierung als *russisch*. Im Anschluss folgt eine erneute Kategorisierungssequenz, die eine thematische Erweiterung der früheren Aussage von IRIS darstellt. Zwei allgemeine Formulierungen mit dem Indefinitpronomen „man“ stellen eine Art Regelformulierung für diese Erfahrung („(-) wenn man jetzt nen russischen !Na!men [hat-]“, 021; „(.) hört man das gleich“, 023). Danach wird diese Erfahrung weiter spezifiziert, indem IRIS zunächst ein Beispiel („also zum beispiel SERgei-“, 023) für einen „russischen Namen“ (021) anführt. Ein weiteres Beispiel dafür ist „Alex“ (025). Dies korrigiert IRIS allerdings sofort in „Saschka“ (027), da der Name „Alex“ eher unmarkiert ist („als saschka (.)

so russische NAMen eben;“, 027) und daher nicht als typischer russischer Name aufgefasst werden kann.

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass die anfängliche Innenperspektivierung („wir wollten DEUTsche namen geben;“, 001) durch die Allgemein formulierungen in eine generell gültige Außenperspektive („(.) hört man das gleich“, 023) ergänzt wird. IRIS führt hier also eine Bewertung der impliziten Fremdbewertung an. So könne man Personen gleich identifizieren, wenn sie einen russischen Namen tragen. Impliziert wird hier durch IRIS auch, dass der Name allein auf Basis des auditiven Eindrucks darauf schließen lässt, dass die beschriebene Person zur Kategorie *Russe* gehört, wobei hier die Kategorisierung auch durch das „so russische NAMen eben;“ (027) gekennzeichnet wird.

8.3 Zusammenfassung

An den hier gezeigten Beispielen wurden die verschiedenen Funktionen von Personennamen deutlich gemacht. So dienen sie zum einen der Identifizierung einer Person. Sie haben aber zum anderen auch eine identitätsstiftende Funktion, in dem sie sowohl Gruppenzugehörigkeit als auch Herkunft deutlich machen. Durch den migrationsbedingten Namenswechsel, der durch die Interviewten immer wieder thematisiert wird, werden Bedeutungszuschreibungen sichtbar gemacht, die in mehreren Schritten geschehen. Zunächst werden die russischen Namen als *nicht-deutsch* durch die gesetzlichen Regelungen zu Personennamen in der Bundesrepublik Deutschland markiert und damit auch als *fremdartig* positioniert. Da die Russlanddeutschen sowohl von behördlicher Seite gesetzlich als Deutsche gelten, als auch sich selbst als ethnische Deutsche identifizieren (vgl. dazu auch Beispiel 44) ist der Namenswechsel Teil des Migrationsprozesses, der durch die Veränderung des Personennamens deutlich wird. Zugehörigkeit soll durch Ablegen des ‚ausländischen‘ Namens und dem Annehmen des ‚einheimischen‘ Namens ausgedrückt werden. Dies wird bereits in der oben angeführten gesetzlichen Regelung deutlich, deren Ziel es laut Aussage des Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten sei, durch die Anpassung der Personennamen an das deutsche Namensrecht, Integration in der deutschen Gesellschaft zu fördern. Der Prozess des migrationsbedingten Namenswechsels kann somit zum einen als intrinsisch motiviert sein, da die Russlanddeutschen auch durch das Tragen eines ‚deutschen‘ Namens sich innerhalb des deutschen Raumes positionieren wollen. Zum anderen wird hier aber auch deutlich, dass die gesetzlichen Regelungen Teil der Raumrepräsentationen sind und der Namenswechsel daher auch als eine indirekte Fremdbestimmung angesehen werden kann. Auch wenn die gesetzliche Regelung von einer Möglichkeit der Anpassung der ausländischen Namen an das deutsche Namensrecht spricht und

die Russlanddeutschen die Anträge auf Namenswechsel dem Standesamt selbstständig vorlegen, wird in den hier analysierten Beispielen deutlich, dass ein Großteil der interviewten Russlanddeutschen den Prozess des Namenswechsels nicht als freiwillige Möglichkeit verstanden hat.

So rekonstruiert DANIEL den Prozess des Namenswechsels in Beispiel 52 mit verschiedenen sprachlichen Mitteln (der Verwendung des Modalverbs *müssen*, rhetorischen indirekten Fragen bzw. Veränderungen der Stimmlage) als *nicht-freiwillig*, sondern vielmehr als behördliche Entscheidung. In der Rekonstruktion des Namenswechsels wurden ihm zwei Namen von behördlicher Seite vorgelegt, von denen er sich einen aussuchen konnte.

Auch in Beispiel 54 rekonstruiert IRIS den migrationsbedingten Namenswechsel als nicht-freiwilligen und willkürlichen Prozess. So erzählt sie davon, dass zum einen einige ihrer Familienmitglieder ihren Namen änderten, andere jedoch nicht, obwohl sie ursprünglich den gleichen (russischen) Namen hatten. Zum anderen bemerkt sie aber auch, dass einige Familienmitglieder einen neuen deutschen Namen bekommen haben, der keine Rückschlüsse auf den ursprünglichen russischen Namen zulässt, also im gesetzlichen Sinne eine deutschsprachige Form des ursprünglichen Namens ist. Als Beispiel führt sie ihren Cousin an, der seinen Namen von Sergej in Markus änderte.

In den hier analysierten Beispielen wird jedoch auch deutlich, dass der Namenswechsel vornehmlich als behördliche (migrationsbedingte) Praxis verstanden wird. So wurde der Personennamen zwar in amtlichen Dokumenten geändert, innerhalb der Familien und im russischsprachigen Freundes- und Bekanntenkreis werden aber weiterhin die russischen Namen verwendet.

Das liegt zum einen daran, dass Personennamen als sprachpraktische Handlung in hohem Maße identitätsstiftend sind. Besonders die Rufnamen sind vermutlich die persönlichsten Teile, da sie im Normalfall von den Eltern individuell für ihr Kind ausgewählt wurden. Somit kann man davon ausgehen, dass Namen eben nicht nur soziale Informationen zu Herkunft und Geschlecht usw. tragen, sondern sie eben auch als Positionierungsaktivität der Eltern gedeutet werden können, da sie z.B. Werte, Einstellungen, aber auch familiäre Traditionen und Erinnerungen sichtbar machen.

So verwundert es nicht, dass innerhalb der Familien weiterhin der russische ‚Originalname‘ verwendet wird, da mit diesen sowohl eine Selbstpositionierung zur eigenen Lebensgeschichte, als auch eine Positionierung zur Gruppe der russischsprachigen Personen in Deutschland verbunden ist.

So entsteht eine Namenspraxis, die zwar zunächst zwischen öffentlichem und privaten Raum differenziert, gleichzeitig aber auch Ausdruck für die Veränderlichkeit von sozialen Räumen ist. Dies wird besonders an dem Gebrauch der Rufnamen im Kinder- und Jugendzentrum deutlich. Auch wenn die Namenspraxis zum größten Teil an den Sprachgebrauch gekoppelt ist, d.h. der russische Name wird vornehmlich innerhalb der russischsprachigen CofP verwendet, kommt es durchaus zu Brüchen und Überlappungen der sprachlichen

Räume. So erlebte ich während des zweiten Forschungsaufenthaltes am Kinder- und Jugendzentrum, dass DANIEL, mit dem ich auch außerhalb des Interviews oft im Gespräch war, auf mich zukam und mir mitteilte: „Übrigens du kannst auch Demjan zu mir sagen.“ (Zitat aus den Feldnotizen; vgl. hierzu auch Beispiel 52 zum Prozess des Namenswechsels). Obwohl ich eben nicht zur Gruppe der russischsprachigen CoFP der jungen russlanddeutschen Erwachsenen gehörte, bot er mir an, ihn mit seinem russischen Namen anzusprechen, was einerseits zunächst vor allem als Zeichen der Vertrautheit gedeutet werden kann. Andererseits wird hier aber deutlich, dass sprachliche (Namens-)Praktiken soziale Räume nicht nur konstituieren, sondern auch aufbrechen können.

An den hier dargestellten Beispielen wird aber auch gezeigt, dass sich die russlanddeutschen jungen Erwachsenen der 1,5. Generation durch den wechselnden Gebrauch ihrer Vornamen zwischen verschiedenen Referenzräumen bewegen und sich in ihnen positionieren. So nutzen sie zum einen ihre russischen Personennamen vornehmlich im Kontakt mit ihren russischsprachigen Freunden und Familienmitgliedern, gleichzeitig existiert aber auch ein Bewusstsein, dass russische Namen zur Stigmatisierung und Ausgrenzung in Deutschland führen können, da sie als *nicht-deutsch* markiert sind.³⁶

Dies wird besonders in Beispiel 56 deutlich, in dem KATRIN sich gegen den Gebrauch von russischen Namen ausspricht, da dieser stereotypische Vorstellungen in der Mehrheitsgesellschaft auslöst. Dies exemplifiziert sie am Beispiel des Namens ihrer Schwester (Olga), der im Zuge der Migration nicht geändert wurde, was laut KATRIN zwar zunächst ein Problem für ihre Schwester darstellte, da man sie als russisch wahrgenommen hat, sie mittlerweile laut KATRIN aber mit dieser Situation gut zurechtkäme.

Obwohl sich die interviewten russlanddeutschen jungen Erwachsenen auch durch ihre Personennamen in beiden Sprachräumen verorten, hat das eigene Erleben von Migration und migrationsbedingtem Namenswechsel auch Einfluss auf die Namenspraxis in der nächsten Generation.

So rekonstruiert IRIS in Beispiel 57 den Prozess der Namensgebung für ihre beiden Söhne. So betont sie, dass sie und ihr Mann unbedingt russische Namen vermeiden wollten, da sie diese als sichtbare und hörbare Identitätsmarker verstehen. Da die Kinder in Deutschland geboren wurden, ist es IRIS

³⁶ Hier wäre allerdings interessant, in einer weiteren Analyse zu untersuchen, ob allein der Personennamen an sich als *fremd* bzw. *nicht-deutsch* von der Mehrheitsgesellschaft gedeutet wird oder ob es vielmehr eine Kombination von Personennamen und anderen sprachlichen Faktoren (z.B. Sprachgebrauch, Akzent im Deutschen usw.) ist, die Bedeutungszuschreibungen auslösen. Slawische Namen sind laut Nübling/Fahlbusch/Heuser (2012: 143) an sich in Deutschland nicht fremd, sondern sie machen ungefähr 3% der Rufnamen aus, auch wenn es regionale Unterschiede in der Verbreitung gibt. Da laut Nübling/Fahlbusch/Heuser (2012: 143) slawische Namen im Osten Deutschlands aus ideologischen Gründen regelrecht gemieden wurden und somit seltener als im Westen der Bundesrepublik Deutschland vorkommen, stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Namenswechsel und Wohnort im Osten Deutschlands gibt, d.h. ob die russischen Namen dort eher als *fremd* und *nicht-deutsch* wahrgenommen werden.

wichtig, dass ihre Kinder auch durch ihre Rufnamen als Deutsche wahrgenommen werden und eben nicht als *russischsprachig* (bzw. als Kinder aus russlanddeutschen Familien) identifiziert werden. Sie sollen, wie IRIS es im Interview ausdrückt „dazugehören“. Daher haben beide Eltern Namen für die Kinder gewählt, die dem deutschsprachigen Raum zugeordnet und folglich nicht durch ihre Personennamen als russisch oder als Kind russischsprachiger Migrantinnen und Migranten durch die Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen werden können.

9 Schlussbemerkungen

Die Arbeit hat gezeigt, dass die Beschäftigung mit *gelebter Mehrsprachigkeit* im Plattenbau sowohl auf empirischer als auch theoretisch-methodischer Ebene zu neuen Erkenntnissen geführt hat.

Auf empirischer Ebene ist deutlich geworden, dass das Potenzial der Mehrsprachigkeit und der daran geknüpften Erfahrungen zum großen Teil nur im privaten Raum der jungen russlanddeutschen Erwachsenen erkannt und gewürdigt wird. Im öffentlichen Raum und aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft wird hingegen die Mehrsprachigkeit der russlanddeutschen jungen Erwachsenen als Ausgrenzungskriterium und in gewissen Situationen zur Stigmatisierung genutzt. Selbst im schulischen Russischunterricht, den ein großer Teil der untersuchten Gruppe besucht hat, werden ihre Sprachkenntnisse nicht in den Unterricht eingebunden. Vielmehr müssen die russlanddeutschen jungen Erwachsenen erleben, dass die von ihnen gesprochene Varietät des Russischen eben nicht der im schulischen Fremdsprachenunterricht in Deutschland gelehrt Varietät des Russischen entspricht. Dies führt nicht nur zu mangelnder Motivation und schlechteren Noten, sondern die jungen russlanddeutschen Erwachsenen berichten auch von einem Scham- und Minderwertigkeitsgefühl, wenn die nicht-russischsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler bessere Zensuren bekommen.

Ersichtlich wird, dass die russlanddeutschen jungen Erwachsenen auf Grund dieser negativen Erfahrung die Verwendung der russischen Sprache in der Öffentlichkeit häufig meiden oder ihre *heritage language* sogar in neuen sozialen Räumen (z.B. beim Studium in einer neuen Stadt) verheimlichen.

Diese Vermeidung der russischen Sprache wird auch am Beispiel der Namensgebung deutlich. So wählen die jungen russlanddeutschen Erwachsenen bewusst keine russischen Namen für ihre Kinder aus, sondern bevorzugen deutsche oder englische Namen.

In einzelnen Fällen erleben die jungen russlanddeutschen Erwachsenen, dass ihre Mehrsprachigkeit auch in der nicht-russischsprachigen Mehrheitsgesellschaft Anerkennung findet. Dies kann zum Beispiel am Arbeitsplatz geschehen, wo Gemeinsamkeit über die gemeinsamen Interessen und die Mehrsprachigkeit der russlanddeutschen Erwachsenen z.B. eben auch Erinnerungen an das Erlernen der russischen Sprache in der DDR bei den Kolleginnen und Kollegen hervorruft, die dann als Ressource der Vergemeinschaftung am Arbeitsplatz dienen.

Gelebte Mehrsprachigkeit nimmt Einfluss auf das Selbstgefühl und die Lebensplanung der russlanddeutschen jungen Erwachsenen. Durch Selbst- und Fremdpositionierungen zwischen den Bezugsgrößen *deutsch* und *russisch* entsteht ein sprachlich ständig neu gestaltetes Netz aus multiplen Identitäten. In der Rahmung *gelebter Mehrsprachigkeit im Raum* als produktives Analysekonzept ließen sich auch weitere Aspekte sprachlichen Zusammenseins der russlanddeutschen jungen Erwachsenen erfassen. So hat sich z.B. mehrfach gezeigt, dass genderspezifische Interaktionsmuster in Gruppeninteraktionen im Kinder- und Jugendzentrum erscheinen.

Auf theoretisch-methodischer Ebene kann damit geltend gemacht werden, dass die Verbindung von ethnographischen Feldstudien und narrativen Interviews Einblicke in die Erfahrungen und Hoffnungen, in das Können und Wissen von (marginalisierten) Gruppen ermöglichen kann. Die Triangulation beider Ansätze gestattet das Nachzeichnen genuiner verbaler und non-verbaler Praktiken einer *Community of Practice*. Auf diese Weise lassen sich Sprach Einstellungen sowie Selbst- und Fremdpositionierungen sichtbar machen und komplexe Zusammenhänge wie gelebte Mehrsprachigkeit erschließen. Es wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit in Räumen gelebt und erlebt wird und Räume gleichzeitig durch Praktiken der Mehrsprachigkeit ausgestaltet, angeeignet und geformt werden.

Literaturverzeichnis

- Ackermann-Boström, Constanze (2013): „Soziale Kategorisierung und Positionierung als Mittel der Identitätsherstellung“. In: Grote, Michael et al. (Hgg.): *Perspektiven: Das IX. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Os/Bergen, 14.–16. Juni 2012*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, 383–394.
- Achterberg, Jörn (2005): *Zur Vitalität slavischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten*. München: Sagner.
- Agar, Michael (1996): *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Andersen, Christiane (2016): „Syntax in Contact. Word Order in a Contact Variety of German Spoken in Eastern Siberia“. In: *Journal of Language Contact* 9.2, 264–292.
- Andersson, Thorsten (1996): „Onomastiska grundfrågor“. In: Kruken, Kristoffer (Hg.): *Den ellevte nordiska navneforskerkongressen Sundvollen 19.–23. Juni 1994*. Uppsala: Norna, 15–41.
- Anstatt, Tanja (2008): „Aspect and Tense in Storytelling by Russian, German and Bilingual Children“. In: *Russian Linguistics* 32.1, 1–26.
- Anstatt, Tanja (2009): „Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland“. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hgg.): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111–131.
- Anstatt, Tanja (2011): „Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen“. In: *Wiener Slavistischer Almanach* 67, 7–31.
- Anstatt, Tanja/Dieser, Elena (2007): „Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs)“. In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 139–162.
- Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (1998): „Identity as an Achievement and as a Tool“. In: Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (Hgg.): *Identities in Talk*. London: Sage, 2–14.
- Arquint, Romedi (2014): *Plädoyer für eine gelebte Mehrsprachigkeit: Die Sprachen im Räderwerk der Politik in der mehrsprachigen Schweiz und im europäischen Ausland*. Zürich: NZZ libro.
- Atkinson, Paul/Hammersley, Martin (1994): „Ethnography and Participant Observation“. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvana S. (Hgg.): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 248–261.
- Bachmann-Medick (2006): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Bakhtin, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, Michael (1997): „Positioning between Structure and Performance“. In: *Journal of Narrative and Life History* 7, 335–342.

- Bamberg, Michael (2004): „Forms and Functions of ‚Slut Bashing‘ in Male Identity Constructions in 15-Year-Olds“. In: *Human Development* 47.6, 331–353.
- Bamberg, Michael (2006): „Biographic-Narrative Research, *Quo Vadis?* A Critical Review of ‚Big Stories‘ from the Perspective of ‚Small Stories‘“. In: Milnes, Kate et al. (Hgg.): *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts*. Huddersfield: University of Huddersfield Press, 63–79.
- Bamberg, Michael (2007): „Stories: Big or Small. Why Do We Care?“. In: Bamberg, Michael (Hg.): *Narrative – State of Art*. Berlin/New York: De Gruyter, 165–174.
- Bamberg, Michael (2011): „Narrative Practice and Identity Navigation“. In: Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (Hgg.): *Varieties of Narrative Analysis*. London: Sage, 99–124.
- Bamberg, Michael/De Fina, Anna/Schiffrin, Deborah (Hgg.) (2007): *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Bamberg, Michael/Georgakopoulou, Alexandra (2008): „Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis“. In: *Text and Talk* 28.3, 377–396.
- Basch, Linda/Glick Schiller, Nina/Szanton Blanc, Cristina (1994): *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. New York: Gordon & Breach.
- Bast, Cornelia (2003): *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Kasus, Numerus und Genus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. <http://kups.ub.uni-koeln.de/936/1/Der_Altersfaktor_im_Zweitspracherwerb.PDF> [10.10.2017].
- Baumeister, Hans-Peter (Hg.) (1991): *Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Becker, Tabea/Quasthoff, Uta M. (2004): „Introduction: Different Dimensions in the Field of Narrative Interaction“. In: Quasthoff, Uta M./Becker, Tabea (Hgg.): *Narrative Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 1–11.
- Benwell, Bethan/Stokoe, Elizabeth (2006): *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berend, Nina (1997): *Wolgadeutscher Sprachatlas (WDSA)*. Aufgrund der von Georg Dinges 1925-1929 gesammelten Materialien. Unter Mitarbeit von Rudolf Post. Tübingen/Basel: Francke.
- Berend, Nina (1998): *Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen*. Tübingen: Narr.
- Berend, Nina (2006): „Zu Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprachinseln in Russland und der ehemaligen Sowjetunion“. In: Berend, Nina/Kniffl-Komlósi, Elisabeth (Hgg.): *Sprachinselwelten – The World of Language Islands. Entwicklung und Beschreibung der deutschen Sprachinseln am Anfang des 21. Jahrhunderts. The Developmental Stages and the Description of German Language Islands at the Beginning of the 21st Century*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 77–88.
- Berend, Nina (2011): *Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets*. Halle/Saale: Projekte Verlag.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Bergmann, Jörg (2001): „Das Konzept der Konversationsanalyse“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: De Gruyter, 919–927.

- Bertelsmann Stiftung (2016): *Typ 9: Stark schrumpfende Kommunen mit Anpassungsdruck*. <<http://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/33037/Demographietyp+9.pdf/6f204283-d2da-4ab4-8065-672bd211aa20>> [24.10.2017].
- Bertelsmann Stiftung (2017): *Wegweiser Kommune*. <<http://www.wegweiser-kommune.de/home>> [24.10.2017].
- Bierbach, Christine/Birken-Silvermann, Gabriele (2007): „Names and Identities, or: How to be a Hip Young Italian Migrant in Germany“. In: Auer, Peter (Hg.): *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin/New York: De Gruyter, 121–154.
- Blackledge, Adrian/Creese, Angela (2016): „A Linguistic Ethnography of Identity. Adopting a Heteroglossic Frame“. In: Preece, Sian (Hg.): *The Routledge Handbook of Language and Identity*. London: Routledge, 272–288.
- Blommaert, Jan (2007): „Sociolinguistics and Discourse Analysis: Orders of Indexicality and Polycentricity“. In: *Journal of Multicultural Discourses* 2.2, 115–130.
- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2013): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan/Jie, Dong (2010): *Ethnographic Fieldwork. A Beginners's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan/Rampton, Ben (2011): „Language and Superdiversity“. In: *Diversities* 13.2, 1–22.
- Böttger, Katharina (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Bondi Johannessen, Janne/Salmons, Joseph C. (Hgg.) (2015): *Germanic Heritage Languages in North America. Acquisition, Attrition and Change*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bourdieu, Pierre (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Otto Schwartz & Co., 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2015): „Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26.1, 85–123.
- Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): „Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation“. In: Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (Hgg.): *Krankheiten verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache der Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld: Aisthesis, 17–93.
- Bucholtz, Mary (1999): „Why Be Normal?: Language and Identity Practices in a Community of Nerd Girls“. In: *Language in Society* 28.2, 203–223.
- Bucholtz, Mary/Hall, Kira (2004): „Language and Identity“. In: Duranti, Alessandro (Hg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell, 369–394.
- Bucholtz, Mary/Hall, Kira (2005): „Identity and Interaction: a Sociocultural Linguistic Approach“. In: *Discourse Studies* 7.4/5, 585–614.
- Busch, Brigitta (2011): „Schulsprachprofile: Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potential nützen“. In: *Erziehung und Unterricht* 161.1/2, 49–55.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.wuv.
- Certeau, Michel de (1988): *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Certeau, Michel de (1990): *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard folio.

- Certeau, Michel de (2006): „Praktiken im Raum“. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hgg.) (2010): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 343–353.
- Cichon, Peter (Hg.) (2006): *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6. XI. 2005*. Wien: Praesens.
- Clemen, Gudrun (1997): „The Concept of Hedging: Origins, Approaches and Definitions“. In: Markkanen, Raija/Schröder, Hartmut (Hgg.): *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin/New York: De Gruyter, 235–248.
- Copland, Fiona (2015): „Case Study Two: Researching Feedback Conferences in Pre-Service Teacher Training“. In: Copland, Fiona/Creese, Angela (2015): *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. Los Angeles: Sage, 89–116.
- Copland, Fiona/Creese, Angela (2015): *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. Los Angeles: Sage.
- Coupland, Nikolas (2003): „Introduction: Sociolinguistics and Globalization“. In: *Journal of Sociolinguistics* 7.4, 465–472.
- Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010): „Towards a Sociolinguistics of Superdiversity“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13.4, 549–572.
- Davies, Bronwyn/Harré, Brom (1990): „Positioning: The Discursive Production of Selves“. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20.1, 43–63.
- Davies, Charlotte Aull (2008): *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge.
- De Fina, Anna (2015): „Narrative and Identities“. In: De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hgg.): *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 351–368.
- De Fina, Anna (2016): „Linguistic Practices and Transnational Identities“. In: Preece, Sian (Hg.): *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Taylor & Francis, 163–178.
- De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (2008): „Analysing Narratives as Practices“. In: *Qualitative Research* 8.3, 379–387.
- De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (2012): *Analyzing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna/Schiffrin, Deborah/Bamberg, Michael (Hgg.) (2006): *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2000): „Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96–124. <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2000/ga-deppermann.pdf>> [08.07.2018].
- Deppermann, Arnulf (2001): *Gespräche analysieren*. Opladen: Leske & Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2011): „Notionalization: The Transformation of Descriptions into Categorizations“. In: *Human Studies* 34.2, 155–181.
- Deppermann, Arnulf (2015): „Positioning“. In: De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hgg.): *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: Wiley-Blackwell, 369–387.
- Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2003): „Vom Nutzen des Fremden für das Eigene – Interaktive Praktiken der Konstitution von Gruppenidentität durch soziale Abgrenzung unter Jugendlichen“. In: Merckens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hgg.): *Jahrbuch Jugendforschung* 3. Opladen: Leske & Budrich, 25–56.

- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (2017): *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. <https://www.soziologie.de/fileadmin/user_upload/DGS_Redaktion_BE_FM/DGSallgemein/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf> [08.07.2018].
- Dornseifer-Seitz, Adelheid (2006): „Gesellschaftspolitische Integration von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern. Das Projekt Ost-West-Integration“. In: Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hgg.): *Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Zugänge - Konzepte - Erfahrungen*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 179–193.
- Eckert, Penelope/McConnell-Ginet, Sally (1992): „Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice“. In: *Annual Review of Anthropology* 21, 461–490.
- Eckert, Penelope/Wenger, Etienne (2005): „Communities of Practice in Sociolinguistics. What is the Role of Power in Sociolinguistic Variation?“. In: *Journal of Sociolinguistics* 9.4, 582–589.
- Ehlich, Konrad (1980): „Der Alltag des Erzählens“. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 11–27.
- Ehlich, Konrad (1998): „Medium Sprache“. In: Strohner, Hans/Sichelschmidt, Lorenz/Hielscher, Martina (Hgg.): *Medium Sprache*. Frankfurt a.M./Bern: Lang, 9–21.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- Faist, Thomas (2000): *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Faist, Thomas (2006): *Transnationale Migration als relative Immobilität in einer globalisierten Welt*. Bielefeld: COMCAD. <http://www.uni-bielefeld.de/tdrc/ag_comcad/downloads/workingpaper_11.pdf> [14.01.2017].
- Faist, Thomas/Fausser, Margit/Reisenauer, Eveline (2013): *Transnational Migration*. Cambridge: Polity Press.
- Flick, Uwe (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Fought, Carmen (2006): *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frändén, Märit (2010): „Att blotta vem jag är“. *Släktnamnsskick och släktnamnshyten hos samer i Sverige 1920–2009*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hgg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Friese, Susanne (2012): *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage.
- Gagarina, Natalia (2008): „Anaphoric Pronominal Reference in Russian and German Narratives: Bilingual and Monolingual Settings“. In: *Zeitschrift für Slawistik* 53.3, 326–338.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Gee, James Paul (2004): *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.
- Gee, James Paul (2005): „Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces. From The Age of Mythology to Today’s Schools“. In: Barton, David/Tusting, Karin (Hgg.): *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 214–232.
- Georgakopoulou, Alexandra (2006): „Small and Large Identities in Narrative (Inter)Action“. In: De Fina, Anna/Schiffrin, Deborah/Bamberg, Michael (Hgg.): *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 83–102.

- Georgakopoulou, Alexandra (2007a): *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007b): „Thinking Big with Small Stories in Narrative and Identity Analysis“. In: Bamberg, Michael (Hg.): *Narrative – State of Art*. Amsterdam: Benjamins, 145–154.
- Georgakopoulou, Alexandra (2010): „Narrative Analysis“. In: Wodak, Ruth (Hg.): *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. London: Sage, 388–403.
- Georgakopoulou, Alexandra (2015): „Small Stories Research. Methods – Analysis – Outreach“. In: De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hgg.): *The Handbook of Narrative Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 255–271.
- Glumpler, Edith (1992): „Schulische Förderungen für Aussiedlerkinder – eine Synopse der Beschulungsangebote“. In: Glumpler, Edith/Sandfuchs, Uwe (Hgg.): *Mit Aussiedlerkindern lernen*. Braunschweig: Westermann, 10–36.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1989): „On Fieldwork“, in: *Journal of Contemporary Ethnography* 18.2, 23–132.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Goldbach, Alexandra (2005): *Deutsch-russischer Sprachkontakt: Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Greene, Judith/Bloome, David (1997): „Ethnography and Ethnographers of and in Education: a Situated Perspective“. In: Flood, James/Heath, Shirley Brice/Lapp, Diane (Hgg.): *Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan, 181–202.
- Griese, Birgit (2006): *Zwei Generationen erzählen. Narrative Identität in autobiographischen Erzählungen Russlanddeutscher*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Günthner, Susanne (2012): „Kleine interaktionale Erzählungen als Ressourcen der Fremd- und Selbststilisierung“. In: Kern, Friederike/Morek, Miriam/Ohlhus, Sören (Hgg.): *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*. Berlin/New York: De Gruyter, 65–83.
- Gumperz, John (1968): „The Speech Community“. Nachdruck in: Duranti, Alessandro (2009) (Hg.): *Linguistic Anthropology: A reader*. Malden: Blackwell, 66–73.
- Gumperz, John (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John (1999): „On Interactional Sociolinguistic Method“. In: Sarangi, Skrikant/Roberts, Celia (Hgg.): *Talk, Work and Institutional Order*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter, 453–472.
- Gumperz, John/Hymes, Dell (Hgg.) (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (1983): *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Harvey, David (2006): *Spaces of Global Capitalism. Towards a Theory of Uneven Geographical Development*. London: Verso.

- Hausendorf, Heiko (2000a): „Ost- und Westzugehörigkeit als soziale Kategorie im wiedervereinigten Deutschland“. In: Auer, Peter/Hausendorf, Heiko (Hgg.): *Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchssituationen*. Tübingen: Niemeyer, 83–111.
- Hausendorf, Heiko (2000b): *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hausendorf, Heiko (2001): „Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: De Gruyter, 971–979.
- Hausendorf, Heiko/Bora, Alfons (2006): „Reconstructing Social Positioning in Discourse. Methodological Basics and their Implementation from a Conversation Analyst Perspective“. In: Hausendorf, Heiko/Bora, Alfons (Hgg.): *Analysing Citizenship Talk. Social Positioning in Political and Legal Decision-Making Processes*. Amsterdam: John Benjamins, 85–97.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heller, Monica. (2007): „Bilingualism as Ideology and Practice“. In: Heller, Monica (Hg.), *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave, 1–24.
- Heller, Monica (2008): „Doing Ethnography“. In: Wei, Li/Moyer, Melissa (Hgg.): *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 249–262.
- Hester, Stephen/Eglin, Peter (1997): *Culture in Action: Studies in Membership Categorisation Analysis*. Washington, DC: University Press of America.
- Hughes, Charles C. (1992): „„Ethnography‘: What’s in a Word – Process? Product? Promise?“. In: *Qualitative Health Research* 2.4, 439–450.
- Hymes, Dell (1972): „Models of the Interaction of Language and Social Life“. In: Gumperz, John/Hymes, Dell (Hgg.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 35–71.
- Isurin, Ludmila/Riehl, Claudia Maria (Hgg.) (2017): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jaworski, Adam/Thurlow, Crispin (Hgg.) (2010): *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: CIP.
- Jenkins, Henry et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: Comparative Media Studies Programme at the Massachusetts Institute of Technology.
- Jonsson, Carla (2012): „Doing Ethnography in Multilingual Schools. Shifting Research Positioning in Response to Dialogic Methods“. In: Gardner, Sheena/Martin-Jones, Marilyn (Hgg.): *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. London: Routledge, 256–268.
- Johnstone, Barbara (1996): *The Linguistic Individual*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnstone, Barbara (2000): *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnstone, Barbara (2013): „Ideology and Discourse in the Enregisterment of Regional Variation“. In: Auer, Peter et al. (Hgg.): *Space in Language and Linguistics. Geographical, Interactional, and Cognitive Perspectives*. Berlin/New York: De Gruyter, 107–127.

- Johnstone, Barbara (2016): „The Sociolinguistics of Globalization: Standardization and Localization in the Context of Change“. In: *Annual Review of Linguistics* 2, 349–365.
- Kallfell, Tobias (2012): *Spracheneinfluss und konstruktives Lernen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache: untersucht am Beispiel zweier russischsprachiger Spätaussiedlerinnen*. München/Berlin: Sagner.
- Kallmeyer, Werner (Hg.) (1994): *Kommunikation in der Stadt. Teil 1*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Kallmeyer, Werner (2005): „Konversationsanalytische Beschreibung“. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hgg.): *Soziolinguistik* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2). Berlin/New York: De Gruyter, 1212–1225.
- Keim, Inken (2002): „Sozial-kulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil: Junge Deutsch-Türkinen im Gespräch“. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hgg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 233–259.
- Keim, Inken (2008): *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe aus Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Keupp, Heiner et al. (2002): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- King, Brian (2014): „Tracing the Emergence of a Community of Practice: Beyond Presupposition in Sociolinguistic Research“. In: *Language in Society* 43.1, 61–81.
- König, Katharina (2014): *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. Berlin/New York: De Gruyter.
- König, Katharina/Dailey-O’Cain, Jennifer/Liebscher, Grit (2015): „A Comparison of Heritage Language Ideologies in Interaction“. In: *Journal of Sociolinguistics* 19.4, 484–510.
- Kostyuk, Natalia (2005): *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Kromrey, Helmut (2000): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kruse, Jan (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Labov, William (1966): *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William (1972a): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, William (1972b): „The Transformation of Experience in Narrative Syntax“. In: Labov, William: *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 354–396.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): „Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience“. Nachdruck in: Paulston, Christina Bratt/Tucker, Richard G. (Hgg.) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 74–104.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Basel: Beltz.
- Lampropoulou, Sofia (2012): *Direct speech, Self-Presentation and Communities of Practice*. London: Continuum.

- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, Henri (2010): „Die Produktion des Raums“. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hgg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 330–342.
- Li, Wei (2011): „Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain“. In: *Journal of Pragmatics* 43.5, 1222–1235.
- Liebscher, Grit/Dailey-O’Cain, Jennifer (2013): *Language, Space and Identity in Migration*. New York/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Linde, Charlotte (1993): *Life Stories: the Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.
- Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lotman, Jurij M. (2010): *Die Innenwelt des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrative Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüdi, Georges (1996): „Mehrsprachigkeit“. In: Goebel, Hans et al. (Hgg.): *Kontaktlinguistik* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12). Berlin/New York: De Gruyter, 233–245.
- Marra, Meredith/Holmes, Janet (2008): „Constructing Ethnicity in New Zealand Workplace Stories“. In: *Text and Talk* 28.3, 397–419.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2002): „Zum ethnischen Selbstverständnis in einer russlanddeutschen Familie“. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hgg.) (2002): *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag* Tübingen: Narr, 261–280.
- Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2003): „Deutsche, Russlandsdeutsche, Russe-Deutsche, rusaki – Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse nach der Aussiedlung“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 65, 173–202.
- Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2016): „Deutsch und Russisch: Herkunftssprachen in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien“. <https://ids-pub.bsz-bw.de/files/4615/Meng_Protassova_Deutsch_und_Russisch_2016.pdf> [10.10.2017].
- Meyerhoff, Miriam/Strycharz, Anna (2013): „Communities of Practice“. In: Chambers, J.K./Schilling, Natalie (Hgg.): *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Wiley, 428–447.
- Mishler, Elliot (1999): *Storylines: Craftartists’ Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Montrul, Silvina (2016): *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, Emma (2010): „Communities of Practice and Peripherality“. In: Llamas, Carmen/Watt, Dominic (Hgg.): *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 123–133.
- Naumova, Nellja Nikolajewna (1999): *Rußlanddeutsche Spätaussiedler in Thüringen: eine empirische Untersuchung zu ihrer sprachlichen Integration*. <<http://vidrina.euv-frankfurt-o.de/~owl/NaumovaHTMLs/>> [20.09.2009].

- Neumann-Braun, Klaus/Deppermann, Arnulf (1998): „Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27.4, 239–255.
- Noack, Konstanze/Oppermann, Heike (2010): „Urbaner Raum. Platz – Stadt – Agglomeration“. In: Günzel, Stephan (Hg.): *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 266–279.
- Nübling, Damaris/Fahlbusch, Fabian/Heuser, Rita (2012): *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Narr.
- Ochs, Ellinor/Capps, Lisa (2001): *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Page, B. Richard/Putnam, Michael T. (Hgg.) (2015): *Moribund Germanic Heritage Languages in North America. Theoretical Perspectives and Empirical Findings*. Leiden/Boston: Brill.
- Patrick, Peter L. (2002): „The Speech Community“. In: Chambers, J.K./Trudgill, Peter/Schilling-Estes, Natalie (Hgg.): *The Handbook of Language Variation and Change*. Malden: Blackwell, 573–597.
- Pomerantz, Anita (1986): „Extreme Case Formulations: A Way of Legitimizing Claims“. In: *Human Studies* 9.2/3, 219–229.
- Potter, Jonathan/Wetherell, Margret (1987): *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Quasthoff, Uta M. (2001): „Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: De Gruyter, 1293–1309.
- Rampton, Ben et al. (2004): *UK Linguistic Ethnography: a Discussion Paper*. <http://www.ling-ethnog.org.uk/documents/discussion_paper_jan_05.pdf> [01.09.18].
- Rethage, Wilma (2012): *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland: kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München: Sagner.
- Ricoeur, Paul (1991): „Narrative identity“. In: Wood, David (Hg.): *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London: Routledge, 188–199.
- Ries, Veronika (2013): „da kommt das so quer rein“ – Sprachgebrauch und Sprach-einstellungen Russlanddeutscher in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Roll, Heike (2003): *Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktionen sprachlichen und kulturellen Wissens*. München: iudicium.
- Rothman, Jason (2009): „Understanding the Nature and Outcomes of Early Bilingualism: Romance Languages as Heritage Languages“. In: *International Journal of Bilingualism* 13.2, 155–163.
- Rumbaut, Rubén G. (2002): „Severed or Sustained Attachments? Language, Identity, and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation“. In: Levitt, Peggy/Waters, Mary C. (Hgg.): *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation, 43–95.
- Sacks, Harvey (1972): „On the Analyzability of Stories by Children“. In: Gumperz, John/Hymes, Dell (Hgg.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 325–345.
- Sacks, Harvey (1979): „Hotrodder: A Revolutionary Category“. In: Psathas, George (Hg.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers, 7–14.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation, Vol. I & II*. Cambridge: Blackwell.

- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail (1974): „A Simplest Systematics of Turn-Taking in Conversation“. In: *Language* 50.4, 696–735.
- Schegloff, Emanuel (2007): „Categories in Action: Person-Reference and Membership Categorization“. In: *Discourse Studies* 9.4, 433–461.
- Schiffrin, Deborah (1996): „Narrative as Self-Portrait: Sociolinguistic Construction of Identity“. In: *Language and Society* 25.2, 167–203.
- Schlaak, Claudia (2015): *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik: Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Schnar, Natalie (2010): *Sprache als Kriterium ethnischer Identität: eine empirische Studie zum Stellenwert des Russischen im Ethnizitätskonzept russlanddeutscher Jugendlicher in der Diaspora Deutschland*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Schütze, Fritz (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“. In: *Neue Praxis* 13.3, 283–293.
- Scollon, Ron/Wong Scollon, Suzie (2003): *Discourse in Place. Language in the Material World*. London: Routledge.
- Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spreckels, Janet (2006): *Britneys, Fritten, Gangschta und wir: Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012*. <<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevolkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf>> [11.11.2016].
- Stokoe, Elizabeth (2012): „Moving Forward with Membership Categorization Analysis: Methods for Systematic Analysis“. In: *Discourse Studies* 14.3, 277–303.
- Tabouret-Keller, Andrée (1997): „Language and Identity“. In: Coulmas, Florian (Hg.): *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 315–326.
- Vertovec, Steven (2007): „Super-Diversity and its Implications“. In: *Ethnic and Racial Studies* 30.6, 1024–1054.
- Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiarda, Birte von (2000): „Rußlanddeutsche Jugendliche in Meckenheim oder Der Zusammenhang von Sprache und Identität“. In: *Linguistik online* 7.3. <<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/992/1651>> [11.10.2017].
- Wierling, Dorothee (Hg.) (2004): *Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Wiesner, Esther (2014): *Diskursiv-narrative literale Identitäten von Jugendlichen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Worbs, Michael (1995): „Zum Zweitspracherwerb bei jüngeren Aussiedlerinnen und Aussiedlern“. In: *Muttersprache* 105.1, 55–66.
- Wortham, Stanton (2001): *Narratives in Action*. New York: Teachers College Press.

Anhang

Anhang 1: Tabellarische Übersicht zu den Interviews

| Name | Ge- schlecht | Alter | Beruf | Alter bei Zuzug nach Deutsch- land | Interviewdauer in hh:mm:ss |
|---------------|-------------------------|--------------|---------------------|---|---------------------------------------|
| Iris | w | 28 | arbeitslos | 11 Jahre | 00:58:17 |
| Lisa | w | 20 | Auszu- bildende | 10 Jahre | 00:37:13 |
| Jenny | w | 19 | Auszu- bildende | 3 Jahre | 00:29:15 |
| Katrin | w | 21 | Studentin | 5 Jahre | 01:15:57 |
| Arne | m | 25 | arbeitslos | 7 Jahre | 00:35:36 |
| Stefan | m | 20 | Auszu- bildender | 9 Jahre | 00:33:26 |
| Daniel | m | 26 | arbeitslos | 10 Jahre | 00:36:46 |
| Axel | m | 19 | Auszu- bildender | 10 Jahre | 00:33:30 |

Anhang 2: Übersicht über die wichtigsten Transkriptionskonventionen nach GAT 2

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur / Verlaufsstruktur

- [] Überlappungen und Simultansprechen
- []

Ein- und Ausatmen

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

Pausen

- (.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sekunden Dauer
- (-) kurze, geschätzte Pause von ca. 0.20.5 Sekunden Dauer
- (--) mittlere geschätzte Pause von ca.0.50.8 Sekunden Dauer
- (---) längere geschätzte Pause von ca. 0.81.0 Sekunden Dauer
- (1.8) gemessene Pause mit Angabe der Dauer

Sonstige segmentale Konventionen

- und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
- äh öhäm Verzögerungssignale

Lachen und Weinen

- haha hihi silbisches Lachen
- ((lacht)) Beschreibung des Lachens
- <<lachend> > Lachpartikel in der Rede
- <<:-) > > „smile voice“

Rezeptionssignale

- hm ja nee einsilbige Signale
- hm hm zweisilbige Signale
- ?hm⁷hm mit Glottalverschlüssen, in der Regel verneinend

Sonstige Konventionen

- ((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
- <<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
- (xxx) eine unverständliche Silbe
- (xxx xxx) zwei unverständliche Silben
- (häuser) vermuteter Wortlaut
- ((...)) Auslassung im Transkript

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (*latching*)

Sonstige segmentale Konventionen

: Dehnung, Längung, um ca. 0.20.5 Sek.
:: Dehnung, Längung, um ca. 0.50.8 Sek.
::: Dehnung, Längung, um ca. 0.81.0 Sek.
? Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent
ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

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

Sonstige Konvention

<<erstaunt>> interpretierende Kommentare mit Reichweite

Feintranskript

Akzentuierung

akzEnt Nebenakzent

Auffällige Tonhöhen sprünge

↑ kleinere Tonhöhen sprünge nach oben
↓ kleinere Tonhöhen sprünge nach unten
↑↑ größere Tonhöhen sprünge nach oben
↓↓ größere Tonhöhen sprünge nach unten

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen

<<f>> forte, laut
<<ff>> fortissimo, sehr laut
<<p>> piano, leise
<<pp>> pianissimo, sehr leise
<<all>> allegro, schnell
<<len>> lento, langsam

<<cresc>> crescendo, lauter werdend
<<dim>> diminuendo, leiser werdend
<<acc>> accelerando, schneller werdend
<<rall>> rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

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

Anhang 3: Interviewleitfaden

Fragekomplex Biographie

- Wie heißt du?/Wie alt bist du?/Wo wohnst du?
- Wo wurdest du geboren?/Woher kommst du?
- Seit wann bist du in Deutschland?
- Wie sieht deine Familie aus (Eltern, Geschwister usw.)?
- Hast du eigene Kinder?
- Welche Schulausbildung hast du?/Welche Berufsausbildung hast du?
- Kommst du oft ins Kinder- und Jugendzentrum? Warum?
- Wie sieht dein Freundeskreis aus?
- Hast du noch Verwandte in Kasachstan?
- Warst du seit der Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland noch einmal in Kasachstan?

Fragekomplex Sprache

- Welche Rolle spielt Sprache in deinem Leben
- Welche Sprache(n) sprichst du?
- Welche Sprache(n) hast du als Kind gelernt?/Von wem hast du die(se) gelernt?
- Welche andere(n) Sprache(n) hast du gelernt? Wann/wo?
- Hast du (eine) Lieblingssprache(n)? Was macht die(se) so wichtig?
- Hast du Deutsch bereits vor der Ausreise gesprochen?
- Wie bewertest du deine eigenen Sprachkenntnisse?

- Welche Sprache(n) hast du früher zu Hause/in der Schule/mit Freunden/mit Verwandten usw. gesprochen?
- Welche Sprache(n) sprichst du heute zu Hause/auf der Arbeit/mit Freunden/mit Verwandten usw.?
- In welchen Situationen sprichst du/sprichst du nicht Deutsch/Russisch? Warum?
- Bist du einmal zu einer anderen Sprache als deiner wichtigsten Sprache übergegangen? Warum?
- Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Kindern?

- Bist du in deinem Leben auf Vorurteile gegenüber deiner Mehrsprachigkeit gestoßen? Wie hat sich das angefühlt? Hat dies deine Einstellung gegenüber deiner Mehrsprachigkeit (russisch – deutsch) verändert?

- Wie reagieren andere Menschen auf deine Mehrsprachigkeit (z.B. in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Öffentlichkeit)?
- Hat sich deine Einstellung gegenüber deiner Sprachen geändert?

Fragekomplex Medien

- Welche Zeitungen/Zeitschriften liest du? Warum?
- Schaust du (oder deine Familie) deutschsprachiges/russischsprachiges Fernsehen? Welche Programme schaust du gern?
- Welche Musik hörst du gern? Warum?
- Nutzt du soziale Netzwerke? Welche? In welchen Sprachen nutzt du diese?
- In welchen Sprachen nutzt du das Internet? Kannst du Beispiele geben?
- Schreibst du Emails/SMS/persönliche Mitteilungen in Russisch? Welches Alphabet benutzt du dann?

Anhang 4: Einwilligungserklärung

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

1. Die Teilnahme an dem Interview ist *freiwillig* und eine Nichtteilnahme zieht keinerlei negative Folgen mit sich. Sie dient dem folgenden Zweck:

Untersuchung zur sprachlichen Identität und Kommunikation von Jugendlichen in einem nicht-großstädtischen Gebiet

2. Für die Durchführung und wissenschaftliche Auswertung des Interviews ist verantwortlich:

Constanze Ackermann, M.A., Doktorandin am Institut für moderne Sprachen, Universität Uppsala

3. Die Verantwortliche trägt dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten *streng vertraulich* behandelt werden.
4. Die/der Befragte erklärt ihr/sein Einverständnis mit der Aufzeichnung (Ton und/oder Video) und der wissenschaftlichen Auswertung des Interviews. Nach Ende der Aufzeichnung können auf ihren/seinen Wunsch einzelne Abschnitte gelöscht werden.
5. Zur Sicherung des Datenschutzes gelten folgende Vereinbarungen:

Das Material wird entsprechend folgender Datenschutzvereinbarungen behandelt:

Ton- /Videoaufnahmen

- a. Die Aufnahme wird von der Verantwortlichen in digitaler Form auf elektronischen Datenträgern verschlossen aufbewahrt.
- b. Zugang zu den Aufnahmen hat ausschließlich die Verantwortliche.
- c. Darüber hinaus kann die Aufnahme zu Lehrzwecken im wissenschaftlichen Unterricht benutzt werden.

Auswertung und Archivierung

- a. Zu Auswertungszwecken wird von der Aufnahme ein schriftliches Protokoll (Transkript) angefertigt. Namen und Ortsangaben sowie weitere Daten, die zur Identifikation der/des Befragten beitragen werden unkenntlich gemacht.
 - b. Soweit erforderlich, dürfen die erhobenen Daten anonymisiert (ohne Namen) der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, zum Beispiel im Internet. Es wird dabei sichergestellt, dass eine Identifikation der/des Befragten nicht möglich ist.
6. Die *Verwertungsrechte* (Copyright) des Interviews liegt bei der Interviewerin.
 7. Die/der Befragte willigt ein, dass ihre/seine Daten nach Beendigung oder Abbruch der Untersuchung mindestens zehn Jahre aufbewahrt werden.
 8. Die/der Befragte erklärt sich damit einverstanden, dass die Daten auch für die Bearbeitung neuer wissenschaftlicher Fragestellungen benutzt werden dürfen, die zum Zeitpunkt der Einwilligungserklärung bzw. der Erhebung der Daten noch nicht bekannt waren und daher in die Angaben zum Zweck der Verwendung der Daten nicht einbezogen wurden. (Falls sie bei diesem Punkt nicht einwilligen wollen, streichen Sie ihn bitte)
 9. Die/der Befragte kann ihre/seine Einverständniserklärung jeder Zeit widerrufen und damit die Teilnahme an der Untersuchung beenden.
 10. Die/der Befragte erhält eine unterschriebene Kopie dieses Vertrages.

_____, den _____._____._____
Ort TT MM JJJJ

Interviewerin

Befragte(r)

- Ausfertigung für die Interviewerin
- Ausfertigung für die/den Befragte(n)

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

Studia Germanistica Upsaliensia

Editor: Dessislava Stoeva-Holm

1. Ernst Löfstedt: Zum bestimmten Artikel in den inselnordfriesischen Mundarten von Föhr und Amrum. 1964.
2. Lars-Erik Ahlsson: Studien zum ostfriesischen Mittelniederdeutsch. 1964.
3. Lars-Erik Ahlsson: Zur Substantivflexion im Thüringischen des 14. und 15. Jahrhunderts. 1965.
4. Märta Åsdahl Holmberg: Exzipierend-einschränkende Ausdrucksweisen, untersucht besonders auf Grund hochdeutscher Bibelübersetzungen bis zum Anfang des 16. Jahrhunderts. 1967.
5. Ove Rogby: Niederdeutsch auf friesischem Substrat. Die Mundart von Westerhever in Eiderstedt (Schleswig-Holstein). Die starktonigen Vokale und die Diphthonge. 1967.
6. Ernst Löfstedt: Beiträge zu einer nordfriesischen Grammatik. I. Das Substantiv und das Adjektiv, das Zahlwort und der bestimmte Artikel. 1968.
7. Gerd Müller: Dichtung und Wissenschaft. Studien zu Robert Musils Romanen 'Die Verwirrungen des Zöglings Törless' und 'Der Mann ohne Eigenschaften'. 1971.
8. Folke Freund: Präpositionale und kasuelle Zeitangaben auf die Frage 'wann' im gegenwärtigen Deutsch. 1971.
9. Ernst Löfstedt: Beiträge zu einer nordfriesischen Grammatik. II. Das Pronomen, das Adverb, Präpositionen, Konjunktionen und das Verbum. 1971.
10. Sven-Gunnar Andersson: Aktionalität im Deutschen. Eine Untersuchung unter Vergleich mit dem russischen Aspektsystem. I. Die Kategorien Aspekt und Aktionsart im Russischen und im Deutschen. 1972.
11. Dietrich Erlach: Wolfgang Koeppen als zeitkritischer Erzähler. 1973.
12. Michael Jacoby: wargus, vargr 'Verbrecher' Wolf – eine sprach- und rechtsgeschichtliche Untersuchung. 1974.
13. Hans Jeske: Der Kodex Trier 810/1338. Studien zu einer Eifler Plenarhandschrift aus dem Jahr 1464. 1974.
14. Gerd Müller: Literatur und Revolution. Untersuchungen zur Frage des literarischen Engagements in Zeiten des politischen Umbruchs. 1974.
15. Henrik Nikula: Verbalenz. Untersuchungen am Beispiel des deutschen Verbs mit einer kontrastiven Analyse Deutsch-Schwedisch. 1976.
16. Kerstin Magnuson: Die Gliederung des Konjunktivs in Grammatiken der deutschen Sprache. 1976.
17. Sven-Gunnar Andersson: Aktionalität im Deutschen. Eine Untersuchung unter Vergleich mit dem russischen Aspektsystem. II. Korpusanalyse. 1978.
18. Lars Hermodsson: Semantische Strukturen der Satzgefüge im kausalen und konditionalen Bereich. 1978.
19. Anna Britta Blau: Stil und Abweichungen. Einige syntaktisch-stilistische Merkmale in den Dichtungen D.v. Liliencrons, G. Trakls und I. Bachmanns. 1978.
20. Björn Andersson: Zur Gestaltung von Entfremdung bei Wolfgang Hildesheimer. 1979.
21. Inger Holmlander: Zur Distribution und Leistung des Pronominaladverbs. Das Pronominaladverb als Bezugselement eines das Verb ergänzenden Nebensatzes/Infinitivs. 1979.
22. Gunhild Engström-Persson: Zum Konjunktiv im Deutschen um 1800. 1979.
23. Margot Elfving-Vogel: Schnitzler in Schweden. Zur Rezeption seiner Werke. 1979.
24. Leif Gustafsson: Nominalpräpositionen untersucht besonders an Hand deutscher und niederländischer Urkunden 1250–1550. 1979.
25. Olaf Christiansen: Gerechtigkeitsethos und rhetorische Kunst in Grillparzers Ein Bruderzwist in Habsburg. 1980.
26. Klaus Karlstetter: Das Bild des Jugendlichen in der deutschsprachigen Erzählliteratur der Zeit zwischen dem Ersten Weltkrieg (1918) und der Diktatur (1933). 1980.

27. Christine Palm: Greule Golch und Geigerich. Die Nabelschnur zur Sprach-Wirklichkeit in der grotesken Lyrik von Christian Morgenstern. 1983.
28. Sture Packalén: Zum Hölderlinbild in der Bundesrepublik und der DDR anhand ausgewählter Beispiele der produktiven Hölderlin-Rezeption. 1986.
29. Lars Hermodsson: Spätlese. Germanistische Aufsätze. 1986.
30. Christine Palm: „Wir graben den Schacht von Babel“ oder Kafkas „Urteil“. Versuch einer semasiologisch-textlinguistischen Analyse. 1989.
31. Gertrud Ahlmann: Zur Geschichte des Frühneuniederdeutschen in Schleswig-Holstein – im Spiegel von Gelegenheitsdichtungen des 17. und 18. Jahrhunderts. 1991.
32. „EUROPHRAS 90“. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung Aske / Schweden 12.–15. Juni 1990. Hrsgg. von Christine Palm. 1991.
33. Georgeta Vancea: Der narrative Diskurs in Christoph Heins „Der fremde Freund“. 1993.
34. Dessislava Stoeva-Holm: Farbbezeichnungen in deutschen Modetexten. Eine morphologisch-semantische Untersuchung. 1996.
35. Cultura Baltica. Literary Culture around the Baltic 1600–1700. Hrsgg. von Bo Andersson und Richard E. Schade. 1996.
36. Birgitta Almgren: Germanistik und Nationalsozialismus: Affirmation, Konflikt und Protest. Traditionsfelder und zeitgebundene Wertung in Sprach- und Literaturwissenschaft am Beispiel der Germanisch-Romanischen Monatsschrift 1929–1943. 1997.
37. Kleine Beiträge zur Germanistik. Festschrift für John Evert Härd. Hrsgg. von Bo Andersson und Gernot Müller. 1997.
38. Liliana Mitrahe: Intertextualität und Phraseologie in den drei Versionen der Panne von Friedrich Dürrenmatt. Aspekte von Groteske und Ironie. 1999.
39. Sibylle Dillström: Motiviertheit in der Wortbildung entlehnter Einheiten. Eine deskriptive Studie von Personenbezeichnungen mit Fremdsuffixen im Deutschen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. 1999.
40. Maren Jönsson: ‘Ob ich ein ritter wære’. Genderentwürfe und genderrelatierte Erzählstrategien im Nibelungenlied. 2001.
41. Sofia Källström: „Das Eigentliche bleibt doch zurück.“ Zum Problem der semantischen Unbestimmtheit am Beispiel von Theodor Fontanes Effi Briest. 2002.
42. Ulf Norberg: Übersetzen mit doppeltem Skopos. Eine empirische Prozess- und Produktstudie. 2003.
43. Bärbel Westphal: „Wahrscheinlich sollte man reden miteinander“. Die narrativen Modi als Mittel der Gestaltung von Ehe und Beziehungsproblemen in Martin Walsers Novelle Ein fliehendes Pferd. 2003.
44. Birgitta Forslund-Brondén: Nicht auf Sand gebaut. Diachrone und kognitive Studien zu Bibelidiomen. 2004.
45. Petra Thore: „wer bist du hier in dieser stadt, in diesem land, in dieser neuen welt“. Die Identitätsbalance in der Fremde in ausgewählten Werken der deutschsprachigen Migrantenliteratur. 2004.
46. Bodil Zalesky: Erzählverhalten und narrative Sprechweisen. Narratologische Untersuchung von „Effi Briest“ mit Schwerpunkt in den Dialogen. 2004.
47. Anneli Fjordevik: Heinrich von Kleists Amphitryon. Lustspiel nach Molière unter dem Aspekt der Intertextualität im Gesamtwerk. 2004.
48. Egmont Mika: Formeln und Routinen. Zum Genuserwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Gastarbeiter mit Deutsch als Zweitsprache. 2005.
49. Jaana Kaiste: Das eigensinnige Kind. Schrecken in pädagogischen Warmmärchen der Aufklärung und der Romantik. 2005.
50. Christine Fredriksson: Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge. Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler. 2006.
51. Liliana Mitrahe: Metaphern in literarischen Übersetzungen. Eine vergleichende Analyse der sechs deutschen Übersetzungen von Strindbergs Roman „Hemsöborna“. 2006.
52. Eva Danielsson: Der Bedeutung auf den Fersen. 2006.
53. Kristina Blomqvist: Walter Kempowskis Tadellöser & Wolff im Lichte narratologischer Theorien. 2009.

54. Lennart Weiss: In Wien kann man zwar nicht leben, aber anders wo kann man nicht leben. Kontinuität und Veränderung bei Raoul Auernheimer. 2009.
55. Bo Andersson, Gernot Müller, Dessislava Stoeva-Holm (Hg.): Sprache – Literatur – Kultur. Text im Kontext. 2010.
56. Gustav Landgren: Hermann Hesses *Roßhalde*, *Klingsors letzter Sommer* und *Steppenwolf* im Kontext von Kunstkritik, Künstlerkrise und Intermedialität. 2011.
57. Daniel Solling: Zur Getrennt-, Zusammen- und Bindestrichschreibung von Substantivkomposita im Deutschen (1550–1710). 2012.
58. Dessislava Stoeva-Holm & Susanne Tienken (Hrsg.): Von Köchinnen und Gelehrten, von Adelligen und Soldaten. Interdisziplinäre Zugänge zum Erschließen menschlichen Daseins in der Vormoderne. 2014.
59. Daniel Solling & Dessislava Stoeva-Holm (Hrsg.): „Ein Ewigs Feuer dir entbrant“. Germanistische Studien zu Sprache, Literatur und Kultur. Festschrift für Prof. Dr. Bo Andersson zum 60. Geburtstag. 2015.
60. Nicolaus Janos Raag: Substantivkomposita und Sinnggebung im Kontext frühmittelalterlicher Wissensvermittlung. Eine kulturanalytisch-linguistische Untersuchung zur Wortbildung bei Notker III. 2016.
61. Constanze Ackermann-Boström: Gelebte Mehrsprachigkeit im Plattenbau. Untersuchungen von Narrativen und Praktiken russlanddeutscher junger Erwachsener. 2018.

