

# »Ich möchte gerne Deutsch perfekt sprechen«<sup>1</sup> – Reflexionen zum »fremden« Akzent in italienisch-deutschen Sprachbiographien

Eva-Maria Thüne

*The article is based on language biographies which are the result of narrative interviews with two women of Italian origin who have lived for more than 35 years in Germany. Although their competence in German is very high, during the interviews both bilinguals single out the area of pronunciation and accent as one where they have encountered particular difficulties: these tend to centre around the problem of how they perceive the accents of native speakers (of German) on the one hand, and of how their accents are perceived by those same native speakers on the other. I will discuss different forms of «positioning» (Bamberg 2005) of the bilingual speakers during the narration concerning themselves and the native speakers, and the symbolic value which an «accent» can assume. In this context, the analysis of metaphors is of great importance if we want to achieve a better understanding of how the speakers conceptualise the situation which they find themselves in.*

## 1. »Aussprache« und Spracherleben von Zweisprachigen

Zweisprachige bzw. mehrsprachige Individuen<sup>2</sup> sprechen nicht nur mehr als eine Sprache, sie verfügen auch über ein vielschichtiges Sprachrepertoire (vgl. Gumperz 1964; Hymes 1974), das sich im Kontext verschiedener Situationen und im Prozess kommunikativer Interaktionen entwickelt hat.

---

<sup>1</sup> Der Titel ist ein Zitat aus dem hier vorgestellten Interview mit Emilia. Ich danke Anne Betten, Hans Bickes, Marie A. Rieger und Johannes Schwitalla für Hinweise und kritische Lektüre.

<sup>2</sup> Ich folge beim Gebrauch von *zwei-* bzw. *mehrsprachig* Bickes & Pauli (2009: 79): »Die Beherrschung mehrerer einzelsprachlicher Systeme bezeichnet man als Bilingualismus oder Mehrsprachigkeit. Wir werden die Ausdrücke synonym gebrauchen, da auch das besonders in der englischsprachigen Literatur genutzte *bilingual* explizit nicht den etymologischen implizierten Gebrauch zweier Sprachen, sondern Kompetenzen in mehr als einer Sprache meint«.

Mit dem Begriff des »Sprachrepertoires« soll etwas Dynamisches betont werden, das diesem Begriff innewohnt, da sich das Sprachrepertoire in konkreten Dialogsituationen herausbildet, und sich deshalb von einer statischen Vorstellung von Sprache unterscheidet. Das Sprachrepertoire ist funktional differenziert und entspricht nicht allein in Prüfungssituationen messbaren Kompetenzen oder gar dem reflexiven Sprachwissen. Mit anderen Worten: Mehrsprachige können in vielen metareflexiven Situationen mit ihrem Sprachrepertoire adäquat handeln, obwohl sie Schwächen in bestimmten Teilbereichen ihrer Sprachen haben. Ihre tatsächliche Mehrsprachigkeit wird dadurch nicht infrage gestellt.

Mit dem Begriff »Zweisprachigkeit« wurde eine Vielzahl von Situationen beschrieben. Deren Variationsbreite ist so groß, dass es kaum zu rechtfertigen ist, verallgemeinernd von Bilingualismus zu sprechen, da die einzelnen Situationen in Bezug auf ihre Variablen je neu bestimmt werden müssen. Deutlich wird allerdings, dass die Vorstellung einer ausgeglichenen, symmetrischen Zweisprachigkeit (*balanced bilingualism*, *ausgeglichene Zweisprachigkeit*), d. h. von einem Individuum, das zwei Sprachen in gleicher Weise »beherrscht«, eher eine theoretische Konstruktion darstellt und nicht geeignet ist, die reale sprachliche Disposition und das Sprachrepertoire von Individuen zu beschreiben (vgl. dazu Baker & Prys Jones 1998: 12ff.). Dies zeigt sich besonders dann, wenn neben den Kategorien auf einer deskriptiven Ebene auch das Spracherleben der Sprecher/innen miteinbezogen wird. Brigitta Busch (2010: 60) beschreibt die Situation folgendermaßen:

das Repertoire (ist) also nicht aus einzelnen Sprachen zusammengesetzt, deren man sich in der Interaktion wie aus einer Werkzeugkiste bedient, sondern es ist heteroglossisch, d. h. es rekurriert auf ein breites Spektrum von Stimmen, Diskursen und Codes, die zusammen mit den leiblich-emotionalen Erfahrungen, mit denen sie verknüpft sind, den Möglichkeitsraum sprachlichen Ausdrucks bilden. Sprachliche Dispositionen weisen in zwei Richtungen: nach rückwärts auf den Prozess ihrer Bildung und Entwicklung und nach vorne auf Vorstellungen, Wünsche und Imaginationen, deren Bedeutung besonders im Zusammenhang mit Sprachlernen [...] (stehen).

Über solche Formen von Spracherleben geben Menschen in Sprachbiographien ausführlich Auskunft, sie sprechen darin über die »Rolle von Sprache im Leben des Einzelnen aus *gegenwärtiger Perspektive*« (Fix 2010: 11). Sprachbiographien geben zudem die Möglichkeit, die allmähliche Entwicklung des

Sprachrepertoires der Sprechenden zu erfassen (dazu z. B. die Studien in Franceschini & Micznikowski 2004). Sprachbiographien sind daher besonders aufschlussreich bei jeder Form von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, da in ihnen die komplexen Erwerbs- und Kommunikationssituationen kontextualisiert werden. Dabei entwickeln Sprechende z. T. subjektive Theorien (z. B. Kallenbach 1996) über den Spracherwerb, dessen Erfolge und Probleme, und nehmen Selbst- und Fremdpositionierungen vor (vgl. Bamberg 2005). Dies geschieht in oft bemerkenswerten und aufschlussreichen Formulierungen, die Beispiele für ihre sprachliche Identitätskonstruktion sind. In Sprachbiographien erhalten wir also Einblicke aus der Innenperspektive von Mehrsprachigen, die nicht nur punktuell oder im Rahmen von gelenktem Spracherwerb mit bestimmten Aspekten ihres Spracherwerbs und dessen Weiterentwicklung beschäftigt sind, sondern sich kontinuierlich im Laufe ihres Lebens damit konfrontiert sehen<sup>3</sup>. Dieses fortgesetzte Sich-Auseinandersetzen mit dem Spracherwerb und der sprachlichen Interaktion geht oft mit Vorstellungen und Entwürfen vom eigenen Selbst als Sprecher/in einer/mehrerer Sprache/n einher und hängt nicht selten mit der symbolischen Bedeutung von Sprache bzw. Teilaspekten der Sprache zusammen:

beispielsweise mit der Art, wie ein Klang empfunden und interpretiert wird. Der Wunsch nach Identifikation mit einem Anderen, der immer auch ein Sich-Abgrenzen von als einengend empfundenen Umständen beinhaltet, kann verstanden werden als Motivation zum bewussten Arbeiten am eigenen Repertoire (Busch 2010: 61).

Aus dem Bisherigen möchte ich für meine weitere Darstellung folgendes zusammenfassen: Die Kriterien für Mehrsprachigkeit auf deskriptiver Ebene führen nicht immer zu einer adäquaten Beschreibung des Sprachrepertoires von Mehrsprachigen in der Interaktion. Die Spannung, die zwischen abstrakten Beschreibungskategorien und dem Sprachverhalten der Sprechenden liegt, kann sich im Spracherleben dieser Sprechenden zeigen, wie aus sprachbiographischen Äußerungen deutlich wird.

---

<sup>3</sup> Nicht immer machen sich Sprecher/innen diese Prozesse bewusst; sprachbiographische Reflexionen sind eine Gelegenheit, dies zu tun und sie wird – so der allgemeine Eindruck – gern von den Sprecher/innen ergriffen.

Im Folgenden möchte ich für diese Art von Reflexion Beispiele geben. Im Mittelpunkt stehen Ausschnitte aus zwei sprachbiographischen Interviews, in denen Sprecherinnen im Rahmen der Rekonstruktion des Erwerbsprozesses das Thema der Aussprache berühren (vgl. dazu auch König § 4.1 in diesem Band). Sie bewerten aus der jeweils gegenwärtigen Perspektive die Entwicklung ihres langjährigen Spracherwerbs in Bezug auf ihre Aussprache und verbinden damit Attribuierungen im Rahmen der Selbst- und Fremdpositionierung. Die ausgewählten Dialogstellen stammen aus sprachbiographischen Interviews mit italienischsprachigen Migrantinnen in Deutschland; es sind Textstellen aus zwei kleineren Korpora: K-Sansone 2006 (vgl. Sansone & Thüne 2008)<sup>4</sup> und K-Menegus 2009<sup>5</sup> (vgl. auch Menegus in diesem Band).

In den Interviews werden mit Hilfe von narrativen Einheiten Erfahrungen beim Fremdspracherwerb rekonstruiert bzw. illustriert. Narrative Einheiten sind als Informationsträger vielschichtiger als traditionelle Verfahren der Datenerhebung zum Spracherwerb (Fragebögen und inhaltliche Analysen). Erzähleinheiten zeigen in ihrer Textentwicklung bzw. -bewegung ambivalente Erfahrungen, die charakteristisch für den Spracherwerb, ja die Sprachbiographie insgesamt sind. Stärker als bei anderen Themen wird bei Aussagen über den unter »Aussprache« gefassten Bereich eine Selbstbild deutlich. Sprache kann nämlich einerseits eine Öffnung auf etwas Neues hin, andererseits auch einen Rückzugs- und Reflexionsraum darstellen (vgl. Treichel & Bethge 2010: 124). Um die spezifische Bedeutung der Lautbildung und Intonation für den Spracherwerb zu verstehen, werde ich kurz darauf eingehen, bevor ich die Frage stelle, wie Selbstbeschreibung und -repräsentation im Zusammenhang mit Spracherleben und Aussprache zu verstehen ist.

---

<sup>4</sup> Das Korpus K-Sansone 2006 besteht aus 419min Audioaufnahmen, die im April 2006 von Dania Sansone im Raum Stuttgart mit acht erwachsenen Italienern und Italienerinnen zwischen 48 und 63 Jahren durchgeführt wurden.

<sup>5</sup> Das Korpus K-Menegus 2009 besteht aus 219min 51s Audioaufnahmen, die im Oktober 2009 von Marianna Menegus in Berlin erstellt wurden. Die interviewten Personen waren sechs Italienerinnen und Italiener im Alter zwischen 22 und 65 Jahren, es waren mehrere Generationen beteiligt.

Selbstbeschreibung und Selbstrepräsentation werden entscheidend vom Muttersprachenerwerb geprägt:

Wenn z. B. Säuglinge bereits sehr früh sprachliche Muster speichern und wieder erkennen können, Stimmen in der Umgebung zu unterscheiden wissen, so ist ein *primärer* Effekt, dass sie Bezugspersonen an der Stimme identifizieren können oder dass sie Stimmungen abzuspüren vermögen. Der *sekundäre* Effekt dieses Vermögens ist jedoch, dass Kinder sehr früh für Eigenschaften ihrer Umgebungssprachen sensibilisiert werden (Bickes 2011: 83; Hervorhebungen vom Autor).

Der Spracherwerb entwickelt sich demnach in einem sozialen Netzwerk und ist dialogisch angelegt. Das Kind lernt bereits sehr früh auch Nuancen in der Muttersprache kennen, mithin ist der »Ton« zunächst viel wichtiger als der Inhalt. Dies betrifft über die Realisierung von Einzellauten hinaus vor allem die Intonation.

Mit »Aussprache« ist der Bereich der Phonetik gemeint, der die Artikulation (Lautbildung) und die Intonation (Wort- und Satzmelodie, Akzentuierung, Rhythmus, Pausen und Tempo) umfasst. Sprechen Informanten allgemein von »Aussprache«, dann ist nicht immer klar, welchen der oben genannten Bereiche sie meinen. Sie beziehen sich z. B. oft auf Einzellaute (so auch die Informantin Lidia in Abschnitt 2), denken dabei aber eher an die Intonation (so die Informantin Emilia in Abschnitt 3). Dies zeigt, dass es sich für Sprechende bei der Phonetik um ein in Perzeption wie Produktion umfassendes Phänomen handelt, bei dem zusätzliche außersprachliche Variablen eine nicht unerhebliche Rolle spielen<sup>6</sup>.

Abgesehen von dem gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen in der Kindheit wird jeder Fremd- oder Zweitsprachenerwerb durch die Erst-

---

<sup>6</sup> »Es gibt unzählige Aussprachevarianten und verschiedene Aussprachenormen bzw. -standards. Damit sind nicht nur regionale (dialektale) Aussprachformen gemeint, für die es selbstverständlich auch interne Normen gibt. Daneben existieren emotionale und situative (phonostilistische) Varianten der Aussprache, die jeder Muttersprachler verwendet. Das bedeutet, dass je nach Stimmung (Freude, Überraschung, Wut, ...) und auch je nach Situation (Vortrag, Unterhaltungsgespräch) nicht nur unterschiedliche lexikalische und grammatische Mittel, sondern auch unterschiedliche Ausspracheformen verwendet werden. [...] Außerdem hat jeder noch seine eigene, unverwechselbare Aussprache – es gibt also Millionen individueller Aussprachevarianten« (Dieling & Hirschfeld 2000b: 12–13).

sprache beeinflusst. Dies gilt natürlich auch für die Phonetik, wobei es zwischen Deutsch und Italienisch entscheidende Differenzen gibt, die hier in Bezug auf die Intonation kurz zusammengefasst werden sollen, weil sie die folgenden Aussagen der Informantinnen verstehen helfen.

Wie Dieling & Hirschfeld (2000a) feststellen, wird die deutsche Sprache durch einen stoßenden, den sogenannten Staccato-Rhythmus geprägt, bei dem betonte Wort- und Redeteile hervorgehoben, unbetonte nivelliert werden. Das Deutsche zählt zu den akzentzählenden Sprachen, bei denen der Abstand zwischen den betonten Silben zeitkonstant ist. Bei den unbetonten Silben wird das Sprechtempo gerafft und die Lautsubstanz reduziert. Im Gegensatz dazu besteht bei silbenzählenden Sprachen, zu denen auch das Italienische zählt, keine feste Korrelation zwischen Akzent und Zeit. Auch die Sprachmelodie, die eng mit der Akzentuierung und Pausierung verbunden ist, trägt zum Unterschied zwischen den beiden Sprachen bei. Zudem zeichnet sich die italienische Standardsprache durch eine hohe Sprechspannung aus, was auf die klaren gespannten Vokale in unbetonter Stellung und Langkonsonanten zurückzuführen ist. Das Spannungspotential ist relativ ausgeglichen, während im Deutschen zwischen betonten und unbetonten Silben große Spannungsunterschiede herrschen (vgl. Keßler 2000). Dazu kommt die Fülle der zwei- und mehrgliedrigen Vokalverbindungen. Im Gegensatz zum Deutschen sind Konsonantenfolgen meist nur zweiteilig. Ein weiterer wichtiger Unterschied zum Deutschen ist die Langkonsonanz, wobei die langen Konsonanten nicht nur länger, sondern auch intensiver artikuliert werden, während die Länge der Vokale im Italienischen nicht bedeutungsunterscheidend ist.

Der phonetische Unterschied zwischen den beiden Sprachen ist demnach erheblich und stellt beim Spracherwerb einen der Problembereiche dar. Ich gehe auf diesen Unterschied an dieser Stelle deshalb so ausführlich ein, weil im Erstspracherwerb über lautliche Merkmale Muster in der Sprache erkannt, andere Personen identifiziert, eingeschätzt und bewertet werden, eine Fähigkeit, die in der Fremd- oder Zweitsprache selten in gleichem Maße erreicht wird. Denn die in der Muttersprache erworbenen Wahrnehmungs- und Artikulationsstrategien wirken in der Fremd- oder Zweitsprache – so Dieling & Hirschfeld (2000b) – wie ein »Sieb«:

Abweichungen im gewohnten Sprachklang, wie sie von Deutschlernenden, aber auch von Dialektsprechern oder Sprachgestörten hervorgebracht werden, haben sehr vielfältigen Einfluss auf die mündliche Kommunikation. Sie beeinträchtigen das Verstehen und Verstandenwerden. Es treten Missverständnisse oder Irritationen beim Hörer auf, weil nicht klar ist, was der Sprecher genau meint. Inhaltliche Informationen gehen verloren, unerwünschte Emotionen entstehen. Ausspracheabweichungen beeinträchtigen aber auch die soziale Akzeptanz. Die Aussprache ist ein wichtiges, nach außen wirkendes Persönlichkeitsmerkmal, eine hörbare »Visitenkarte« sozusagen. Muttersprachler schließen vom fremden Akzent auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften. Durch eine schlechte Aussprache wird die Persönlichkeit der Sprecher – sicher unbewusst, aber eben nachweisbar – abgewertet, er wird als Gesprächspartner und Mitmensch weniger akzeptiert (Dieling & Hirschfeld 2000b: 15–16).

In ihren letzten Sätzen kommen Dieling & Hirschfeld auf den Zusammenhang zwischen Aussprache und Identität zu sprechen, genauer gesagt auf das Verhältnis zwischen Aussprache und Fremdpositionierung. Mehrere Studien zum Erwerb des Englischen kommen zu ganz ähnlichen Schlussfolgerungen (Jenkins 2006: 83), die für das Deutsch auch von Liedke (2003: 86f.) bestätigt werden. Ist Sprache, wie der Entwicklungspsychologe Philippe Rochat (2009) betont<sup>7</sup>, eine Ko-Konstruktion eines individuellen Selbst in ständiger Beziehung zu anderen, dann wirken sich auch die subtilen Mechanismen der Phonetik direkt auf die Konstruktion der Sprecheridentität und auf Akte der Selbstpositionierung aus. Jenkins (2006: 87 und passim) spricht in Bezug auf den komplexen Bereich der Phonetik sogar von einer »accent identity«.

Eine »perfekte« Aussprache in der Zweit- oder Fremdsprache ist deshalb ein hochgestecktes Ziel und die Gründe für den Erfolg oder Misserfolg sind vielfältig (vgl. z. B. Jenkins 2006: 77f. und Liedke 2003: 90f.). Das diffizile Zusammenspiel von phonetischen Elementen auf der einen Seite

---

<sup>7</sup> »[W]e are members of a species that evolved the unique propensity to reflect upon the self as object of thoughts—and one that is potentially evaluated by others. But, the argument goes, this propensity comes from a basic fear: the fear of rejection, of being socially ›banned‹ and ostracized« (Rochat 2009).

und Erwerbsvariablen auf der anderen führt nicht immer zum Erfolg, wie sowohl Befragungen von Muttersprachlern also auch Fremdsprachenlernenden zeigen<sup>8</sup>. Bei gemischten Lerner/innengruppen (vgl. Liedke 2003: 91f.) werden Aussprache und Schreibkompetenz von 60 % als verbesserungsbedürftig genannt. Dabei kommen jeweils sprachspezifische Schwierigkeiten zum Tragen. Sprecher/innen mit einer romanischen Muttersprache (mit einer regelmäßigen Konsonant-Vokal-Abfolge), die Deutsch als Fremdsprache lernen wollen, stoßen zunächst auf Probleme mit den deutschen Konsonantenclustern und der Vokallänge bzw. -länge (s. o.).

Die Aussprache gehört zu den Bereichen, die im fortgeschrittenen Erwerbsalter als besonders erwerbsresistent angesehen werden, ein Bereich, in dem die Lernenden auch nach Jahren keine Fortschritte zu machen scheinen. Es kommt gerade hier zu Fossilisierungen, obwohl es Studien und Programme gibt, die unter günstigen Voraussetzungen zu einer nahezu akzentfreien Aussprache<sup>9</sup> führen können. Oft sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, noch häufiger jedoch wird der Bereich der Aussprache im Unterricht vernachlässigt wie auch meistens beim un gelenkten Spracherwerb. Die Aussprache kann zudem einen symbolischen Wert annehmen: es ist, als würden die Sprechenden hier einen Teil der Andersheit behalten, sie in der Stimme aufbewahren.

Zu den sprachlich-kulturellen Besonderheiten, die sich durch die Ausgangssprache ergeben, kommen didaktische Vorentscheidungen. Obwohl das Deutsche über eine nationale und große regionale Variationsbreite verfügt und der plurizentrische Ansatz auf deskriptiver Ebene auch für das Deutsche inzwischen anerkannt ist (vgl. z. B. Ammon 2001), orientiert man sich in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Norm

---

<sup>8</sup> Aus Liedkes Studie (2003) geht hervor, dass phonetisch-phonologische Abweichungen auch bei recht guter Sprachbeherrschung erhebliche soziale Konsequenzen bei der Einschätzung eines Sprechers haben und außerdem, dass fremdsprachliche Hörerinnen und Hörer in dieser Hinsicht sogar weniger Toleranz als muttersprachliche Hörerinnen und Hörer zeigen.

<sup>9</sup> Vgl. Bickes & Pauli (2009: 95): »Durch ein spezielles Training kann es z. B. gelingen, auch Erwachsenen eine für sie bisher exotische Sprache akzentfrei beizubringen«. Studien in diese Richtung über italophone DaF-Lerner wurden von Missaglia (1999) und Kaunzner (1997) vorgelegt.

der Standardsprache. Drei Gründe sind ausschlaggebend: erstens, sie ist besser als regionale Varianten beschrieben; zweitens, nicht alle Lerner wollen eine regionale Zugehörigkeit ausdrücken; drittens, eine regional oder dialektal geprägte Sprechweise bringt neben der Realisierung von Einzellauten bzw. Lautabfolgen auch morphologische, lexikalische und syntaktische Eigenheiten mit sich, um einen einheitlichen linguistischen Eindruck hervorzurufen. D. h. die Beherrschung von regionalen Varietäten kann nicht allein auf phonetische Aspekte reduziert werden (was auch für gruppenspezifische und diastratische Varietäten gilt).

Nun bildet das Fremdsprachenlernen im klassischen Bildungssystem der Schule für die verschiedenen biographischen Formen der Mehrsprachigkeit in Europa nicht mehr die einzige Grundlage. Für Mehrsprachige, die in kontinuierlichem Kontakt mit der zweiten Sprache sind, weil sie z. B. durch Migration in einem Land, in dem diese Sprache als Amtssprache gesprochen wird, leben, stellt sich die Frage der Aussprache mit größerer Dringlichkeit als für die, die eine Sprache im traditionellen Fremdsprachenunterricht lernen. Für die erste Gruppe wird die Aussprache intrinsischer Teil ihres Sprachrepertoires, sie wird oft von Muttersprachlern als Indiz für die Kompetenz in der Sprache angesehen und wirkt dadurch auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Sprecher/innen selber zurück.

Heutzutage bieten sich in Europa vielfältige Wege für Mobilität (vgl. dazu Treichel & Bethge 2010: 107ff.). Die beiden Interviewpartnerinnen stellen zwei Möglichkeiten dar, die aber beide typisch gerade für weibliche Mobilität sind: Lidia kommt als junge Sizilianerin mit ihren Brüdern nach Deutschland und findet eine Arbeitsmöglichkeit. Später heiratet sie einen Deutschen und gründet eine Familie. Ihre Familiensprache ist Deutsch. Emilia stammt aus einer Stadt in Norditalien, kam nach Deutschland, weil sie in Italien ihren späteren deutschen Mann kennengelernt hatte, der eine gesicherte berufliche und soziale Position hatte; sie beendete ihr Studium so schnell wie möglich, um ihm nach Berlin zu folgen. Ihre Familiensprache ist von Anfang an Italienisch. Während bei Emilia der Spracherwerb mit einer existenziellen Entscheidung zusammenhängt (der Entscheidung, dem Partner nach Deutschland zu folgen), scheint Lidias Entscheidung extrinsisch motiviert, obwohl sich dahinter auch ein eman-

zipatorischer Schritt verbirgt. So unterschiedlich die Ausgangsbedingungen dieser Migration und der weitere Lebensweg dieser beiden Italienerinnen in Deutschland sind, so verschieden ist auch ihr Spracherleben und ihre Positionierung im Zusammenhang mit der Aussprache.

Die Interviewsituation steht in beiden Fällen nicht nur thematisch im Zeichen der Migration und Zweisprachigkeit, denn sowohl die beiden Informantinnen als auch die beiden das Interview führenden Frauen sind Deutsch-Italienerinnen. Dania Sansone ist in einer süditalienischen Familie in Deutschland großgeworden, hat dort das Abitur, das Studium aber in Norditalien abgelegt, wo sie lebt und arbeitet. Sie ist als Vertreterin der 2. Generation auch ein Beispiel für Rückwanderung. Marianna Menegus studierte an einer italienischen Universität, verbrachte durch Erasmusaufenthalt und Stipendium schon während ihres Studiums längere Zeit in Deutschland, wo sie jetzt lebt und arbeitet. Diese komplexe sprachliche Situation hat Auswirkungen auf das Interview, weil es für alle Sprecherinnen selbstverständlich ist, gelegentlich zwischen den beiden Sprachen hin- und herzuspringen. Dies führt zum einen zu Sprachwechsel im Sinne von Code-switching, zum anderen in einem Interview zu längeren Passagen auf Italienisch, bei denen es zu Reformulierungen von auf Deutsch gemachten Aussagen kommt (vgl. Menegus in diesem Band). Außerdem zeigen sich in der Interaktion Besonderheiten, die durch das Wissen um den gemeinsamen kulturellen und sprachlichen Hintergrund sowie die Migrationserfahrung zu erklären sein können.

## **2. »dass ich mit friesener verwechselt worden bin« (Lidia)**

Zum Korpus Sansone gehört das narrative Interview mit Lidia, die in einem Dorf bei Messina geboren wurde, dort die Mittelschule (*scuola media*) besucht hat und im Alter von 16 Jahren nach Deutschland gekommen ist, wo sie im Restaurationsbereich arbeitet. Zum Zeitpunkt des Interviews, das 67 Minuten dauert, ist Lidia 54 Jahre alt.

Lidia ist eine diglotte Sprecherin, da sie als Sizilianerin auch den Dialekt ihres Heimatorts in Sizilien erworben hat. Im Interview äußert sie sich nicht dazu, ob sie heute noch Gelegenheit hat, Dialekt zu sprechen; es ist aber wohl davon auszugehen, dass dies bei den Sommerreisen nach Sizilien, von denen sie zu Beginn des Interviews erzählt, geschieht. Nach dem

Tod des Vaters beschließen die älteren Brüder, die Landwirtschaft aufzugeben und nach Deutschland zu gehen; Lidia kommt ungern mit (*und ich habe mit MÜSse*<sup>10</sup>), hat aber als sechzehnjährige Tochter bzw. Schwester keine andere Wahl.

Die Familie lebt erst in Mannheim, dann in Viernheim – wo sich Lidia wegen der dörflichen Umgebung und Gemeinschaft wohler fühlt – zieht dann 1973 in den Raum Stuttgart und eröffnet ein Lokal. Lidia heiratet 1975 einen Deutschen (*der war eine gute stammkunde*) und gründet eine Familie. Die Familiensprache ist Deutsch.

Anfangs lernt Lidia Deutsch bei der Arbeit, der Spracherwerb ist also spontan, wird aber kontinuierlich von helfenden Figuren begleitet (vgl. Franceschini 2001), zunächst von einem deutschen Kollegen, einem Koch, dann vom Ehemann. Ab 1976 besucht Lidia dann Sprachkurse bei den Zeugen Jehovas, wodurch sie vor allem Kompetenzen in der Schriftlichkeit entwickelt, was ihr hilft, bei der Geschäftskorrespondenz ihrem Mann zur Seite zu stehen.

Ihre aktuelle Sprachkompetenz fasst sie in Selbstaussagen in einem Fragebogen so: sie spreche fließend, lese problemlos die Tageszeitung und Fachtexte und schreibe amtliche Texte und Briefe, obwohl sie den Bereich der Schriftlichkeit nach wie vor als etwas problematisch einschätzt. Schwierigkeiten im Deutschen bereiten ihr manchmal das grammatische Geschlecht, die Groß- und Kleinschreibung und bei der Aussprache Wörter, die mit »h oder ch beginnen<sup>11</sup>«. Da sowohl im phonologischen Inventar des Italienischen als auch sizilianischer Dialekten stimmlose velare Frikative [h], [ç] und [x] und die umgelauteten gerundeten Vokale [œ], [ø:], [y] und [y:] fehlen, gehören all diese zu den problematischen Lauten.

---

<sup>10</sup> K-Sansone 2006, Interview Lidia [1min 47s–2min 13s]: *uhh also (.) ich wÄr eigentlich NIE nach deutschland gekomme;= ((...)) da MUSS die:: (.) töchter mit; die bube (.) die konnte mal bleibe wenn sie net wollte, ((...)) aber (.) aber die BUbe sin gerne mIt; ((...)) und ich habe mit MÜSse; ((...)).*

<sup>11</sup> Damit ist wohl ein Hauchlaut gemeint.

(1) K-Sansone 2006, Interview Lidia [19min 45s–20 min 04s]<sup>12</sup>

- 001 L: au die AUSSprache für uns italiener isch  
schwierig; (.)
- 002 I: ja ( );
- 003 L: isch (.) eh (.) HEUTE sag isch au viele  
wörter ohne diese ha vornedran (.) ne,
- 004 I: ja;
- 005 L: un am Anfang (.) denksch\_mir habe !MO!nat  
geübt, (-)
- 006 in die küche mit denne KÜchenchef,
- 007 I: ((lacht))
- 008 L: GRÜN (.) fünf und hArt.

Der Aufnahme kann man entnehmen, dass Lidia sich tatsächlich problemlos ausdrücken kann, ihre Kompetenz in der Mündlichkeit der regionalen alemannischen Varietät sehr nahe kommt.

In mehreren Einzelsequenzen beschreibt Lidia Kommunikationssituationen, die zu Beginn ihres Spracherwerbs zu Missverständnissen geführt haben (vgl. dazu Thüne 2008). Sie ist aber aus der gegenwärtigen Perspektive mit ihrem Spracherwerb zufrieden, den sie aus eigener Anstrengung (ohne Schule) erreicht hat und betont, sie habe immer auch viel Umgangssprache und Dialekt gelernt. Während Sprecher/innen in einem gelenkten Spracherwerb sich primär an der Standardsprache orientieren, können Sprecher/innen bei un gelenktem Spracherwerb größere Nähe zu regionalen Varietäten zeigen (vgl. z. B. Klein 2010). Lidia positioniert sich im Spannungsfeld zwischen Fremd und Eigen: *und da fehlt oft die::: (.) feinigKEIten ia; ((...)) aber ich muss SAgen ich hab selber kein prObleme; weil (.) in unsrem dOrf versteht mich JEder*, (K-Sansone 2006, Interview Lidia [11min 35s–11min 43s]).

Lidia ist sich darüber im Klaren, dass die auditive Wahrnehmung der Sprecheridentität einen prägenden Einfluss auf die Wirkung von Gesprächspartnern allgemein hat. So berichtet sie z. B. von einem Gespräch mit einem Gast aus Norddeutschland:

<sup>12</sup> Die Transkription erfolgt nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009).

(2) K-Sansone 2006, Interview Lidia [11min 45s–12min 29s]

- 001 L: bloß wenn jetzt jemand KOMMT,  
 002 wie zum beispiele demletzt war bei uns vor  
 zwei JAHren (.) an der theke immer jEmand,=  
 003 I: =hm\_hm, (.)  
 004 L: der isch gekomme wegen ARbeit (.) war also  
 ingenIEUr,=  
 005 I: =aha,=  
 006 L: =dann hat er hier in der nähe geSCHLAFen;  
 007 und hat bei uns Abends oft geGEsse;  
 008 und ich hab den MANN (.) so schlecht  
 verstAnden;  
 009 und dann frag ich einMAL,=  
 010 I: =aha,  
 011 L: sage\_mal was redest du für ein diaLEKT?  
 [((lacht))]  
 012 I: [((lacht))] HILfe: (-) !SU!per;  
 013 L: <<lachend> ich versteh dich so !SCHLECHT!;  
 014 ich muss immer sAge (.) bitte was hasch  
 geMEINT?>  
 015 dann guckt er mich so ganz überRASchend an  
 und sagt\_er- (--)  
 016 ich rede kein diaLEkt (.) des isch  
 !DEUTSCH!;  
 017 I: <<:-)> hochDEUTSCH,>  
 018 L: <<:-)> du redsch diaLEKT und ich muss  
 aufpasse was du sAgscht;> [((lacht))]  
 019 I: [((lacht))]  
 020 L: ich dacht (.) von wo war der MANN (.)  
 hAmburg?  
 021 I: ach (.) von nordDEutschland;

Im Gegensatz zu den Gesprächen mit Menschen aus dem Dorf können im Restaurant durch Gäste Ausnahmesituationen entstehen, Lidia kennzeichnet sie durch einen Einschränkung in 2/001 *bloß wenn jetzt jemand KOMMT*. Die Kommunikation mit diesem Gast verläuft weniger glatt: *und ich hab den MANN (.) so schlecht verstAnden*; (2/008). Lidia reagiert selbstbewusst und fragt den Mann nach dem Grund (*ich versteh dich so !SCHLECHT!* 2/013). Die Schwierigkeiten, die Lidia hat, ihn zu verste-

hen, führen zu einer Klärung in Bezug auf die sprachliche Identität. Lidia stellt die gesichtsbedrohende<sup>13</sup> Situation als lustige Episode dar, indem sie einen Kontrast zwischen ihrer Einschätzung seiner Sprache (*sage\_mal was redest du für ein diaLEKT? ((...)) ich versteh dich so !SCHLECHT!; 2/011–013*) und seiner Richtigstellung (*ich rede kein dialEkt (.) des isch !DEUTSCH!; 2/016*) konstruiert, hier durch die Benutzung desselben Verbs (*reden*).

Dass Lidia es schwierig findet, die Standardsprache des Gasts zu verstehen, wirft eine Frage auf, die auch Jenkins (2006: 77) für das Englische stellt, ob nämlich für alle Fremdsprachenlernende die Standardausssprache tatsächlich die beste Form ist. Die Frage stellt sich um so dringlicher, als auch der Ehemann von Lidia, der wie sie die regionale Varietät benutzt, offensichtlich dasselbe Problem wie seine Frau hat.

(3) K-Sansone 2006, Interiew Lidia [12min 29s–12min 45s].

- 001 L: ja\_ ja (.) °h un\_ und da hab\_ ich mein MANN  
gesAgt,  
002 und sagt du kannsch vorstellen was mir  
PASSiert [ist heut ]abEnd;  
003 I: [(lacht)]  
004 L: °hh der\_ hat\_\_ geMEINT der redet hochdEutsch,  
005 sagt\_er ja\_ ja (.) (könnte ma sagen der) hat  
richtig hochDEUTSCH gesprOchen (.) ja;  
006 I: ((lacht))  
007 L: da hab sogar !ICH! eh prObleme ihn zu  
verstehen (sagte mein mann);  
008 I: <<:-)> =ja Eben;>

An die in den Beispielen (2–3) wiedergegebenen Sequenzen schließt sich in zeitlich kurzem Abstand (nach 18 Sekunden) eine weitere an (Bsp. 4), in der sich die beiden Sprecherinnen auf einer metadiskursiven Ebene über die Bedeutung der Episode verständigen.

<sup>13</sup> Der auf Goffmann (z. B. 1955) zurückgehende Begriff *face* wird in interkulturell ausgerichteten sprachwissenschaftlichen Studien ausführlich analysiert (z. B. Hinnenkamp 1989).

## (4) K-Sansone 2006, Interview Lidia [12min 47s–13min 31s]

- 001 I: <<:-)> was MEINT der; (.)  
 002 warum redet der so KOMisch? (.) ((lacht))  
 003 kann ich nachVOLLziehen,>  
 004 L: aber so wie er mich angeGUCKT hat- (--)  
 005 diaLEKT? (--)  
 006 I: ((lacht))  
 007 L: ich diaLEKT? (.)  
 008 NEIN (.) isch kein dialEkt;  
 009 aber des war schon so situaTIONe kommt  
 (vor);  
 010 oder zum beispiel hab\_ich schon geFRAGT  
 geworde;  
 011 sind sie von friesenHEIM?  
 012 I: ja (.) MERKSCH was? ((lacht))  
 013 L: da SAG\_ich;  
 014 ja:, (.) woher WISse\_sie\_des? (-)  
 015 an ihre diaLEKT;  
 016 I: nei:n::,  
 017 L: die hen nich einmal geSAGT-  
 018 sind sie itaLIENERin?  
 019 ( ) <<lachend> sind sie von friesenHEIM,>  
 020 ((lacht)) von [friesen]HEIM,  
 021 I: [ah ja; ]  
 022 L: also (.) ich\_muss\_die\_erste JAH:re-  
 023 I: hm\_hm,  
 024 L: den diaLEKT von hier mich so Angeeignet  
 haben; (.)  
 025 I: ja;  
 026 L: dass ich mit FRIEsener verwechselt worden  
 bin;  
 027 I: das\_ist ja ein großes komplIMENT;  
 028 man merkt dann (.) kaum den UNterschied  
 mehr, ((lacht))  
 029 L: ich hab mich au geFREUT eigentlich;

Die Interviewerin beginnt, indem sie zunächst die Frage von Lidia (*warum redet der so KOMisch?* 4/002) reformuliert, wobei ihr lächelndes Sprechen ein Lachen vorbereitet, zu dem Lidia (selber lachend) sie mehrfach einlädt (vgl. Schwitalla 2006: 198), bis die Interviewerin dann ihr Verständnis für

die problematische Frage von Lidia (*warum redet der so KOmisch?* 4/002) ausdrückt (*kann ich nachVOLLziehen* 4/003). In dieser Sequenz gibt Lidia mithilfe von mehreren Redewiedergaben Argumente für ihre sprachliche Integration, so dass sie für eine native Bewohnerin ihres Wohnorts Friesenheim gehalten wird. Sie ist eine geschickte Erzählerin und entwickelt die sprachliche Positionierung ihrer Person nicht durch Selbstaussagen, sondern durch Redewiedergabe anderer Stimmen. Sie rekonstruiert ihre Schlussfolgerung in drei Schritten: zunächst, indem sie eine Frage wiedergibt: *sind sie von friesenHEIM?* (4/011), auf die sie mit einer Gegenfrage antwortet: *woher WISse\_sie\_des* (4/014). In 4/015 gibt sie dann die Antwort der Gesprächspartner wieder: *an ihre diaLEKT*, d. h. von ihrer dialektalen Aussprache schließt der/die Fragende, dass sie Einheimische ist. Lidia betont, dass sie noch nie für eine Italienerin gehalten wurde: *die hen nich einmal geSAGT sind sie itaLIENERin?* (4/018). Im dritten Schritt zeigt sie – wieder durch Redewiedergabe – dass sie sprachlich nicht eindeutig als Fremde identifiziert wird: *sind sie von friesenHEIM?* (4/011), in 4/019–020 wiederholt Lidia die Pointe.

Auffällig ist, dass Lidia nicht von Deutschland als »zu Hause« spricht, sondern von der kleinen Gemeinde, in der sie sozial verankert ist und deren Sprache/Varietät sie wie die Menschen an diesem Ort spricht: Jetzt erklärt sie *ich\_muss\_die\_erste JAH:re- ((...)) den diaLEKT von hier mich so angeeignet haben; ((...)) dass ich mit FRIEsener verwechselt worden bin* (4/022–026). Sie drückt damit den vielleicht größtmöglichen subjektiv wahrnehmbaren Grad an Integration aus, der sich symbolisch an der Aussprache festmachen lässt. Diese Äußerung kann im Rahmen der kognitiven Metaphertheorie (vgl. Lakoff & Johnson 1980, 1999) gelesen werden, der die sogenannte *Embodiment*-These zugrunde liegt. Danach sind unsere abstrakten Vorstellungen durch körperliche Erfahrungen geprägt; hier steht hinter dem konventionalisierten Ausdruck »sich etw. aneignen« die kognitive Metapher LERNEN IST ETWAS IN SICH EINZUGLIEDERN.

Die Gründe für Lidias Integration können auf verschiedenen Ebenen liegen: auf sozialer Ebene durch die Heirat in eine deutschsprachige Familie und durch das Leben in einer relativ kompakten überschaubaren Gemeinde. Auf sprachlicher Ebene können sich diese Variablen ebenfalls aus-

wirken: durch den kontinuierlichen Dialog in der Familie und aufgrund der Tatsache, dass im Ort dialektnahe Umgangssprache gesprochen wird, in die Lidia im Laufe der Jahre wie selbstverständlich hineingewachsen ist<sup>14</sup>. Muttersprachler und Lidia treffen sich also in einem Punkt: in ihrer alltäglichen Kommunikation befinden sie sich in einer gewissen Distanz zur Standardsprache.

Am Ende der argumentativen Passage in 4/022–026 wird die Bedeutung dieser Situation noch einmal durch die Interviewerin angesprochen, indem sie auf den potentiellen Unterschied zwischen Lidia und den Friese- nern hinweist (*das\_ist ja ein großes kompliMENT; man merkt dann (.) kaum den UNterschied mehr*, 4/027–028)). Die Interviewerin begleitet und bewertet die Erzählungen und Überlegungen von Lidia empathisch (4/027: *ein großes kompliMENT*).

Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview kommt Lidia dennoch noch einmal auf ihre sprachlichen Probleme, vor allem im Bereich des Hörverstehens, zurück.

(5) K-Sansone 2006, Interview Lidia [23min 50s–24min 08s]

001 L: dann REde\_se manchemal, (.)  
 002 und dEnk <<acc> ja wieso hasch des jetzt  
 net verSTANDE,>  
 003 (.) dann wEiß ich wie damals die arme  
 DEUTsche ging (--)  
 004 als ich geSPROche hab; (--)  
 005 und dann DENK\_ich; (.)  
 006 wie isch des !MEG!lich (.) ne? (.)  
 007 I: hm,  
 008 L: aber die (mit) ausSPRache (.) die:: (--)  
 prObleme;

Lidia betrachtet ihre frühere sprachliche Identität aus der heutigen Perspektive mit einem gewissen Abstand (5/006: *und dann DENK\_ich wie*

<sup>14</sup> Vgl. dazu auch Berend in diesem Band, die Beispiele von Anpassung des Sprachrepertoires von Migranten sowohl an den Standard als auch an den Dialekt der aufnehmenden Region analysiert.

*isch des !MEG!lich*). Im Laufe des Spracherwerbs haben sich nicht nur ihre sprachlichen Kompetenzen differenziert, es kam auch zu einem Gewinn von Metakognition, denn sie weiß, wo die Schwächen liegen. Zudem nimmt sie einen Perspektivwechsel vor, indem sie sich in ihre deutschsprachigen Hörer hineinversetzt (5/003: *dann wEIß ich wie damals die arme DEUTsche ging*).

Die Erzählerin konstruiert ihr erzähltes Ich mit bestimmten sprachlichen Eigenschaften und positioniert sich durch Redewiedergabe in der aktuellen Erzählsituation als sprachlich kompetent und »wie eine Friesenerin«. Ihre Kommentare aus heutiger Perspektive entstehen aus einer ironischen Distanz zu ihrem früheren Ich (vgl. Thüne 2008).

Dadurch vermittelt er [sie] der Hörerin seinen biographischen Veränderungsprozess und seine Verarbeitungsleistungen, zeigt also, dass er [sie] sich im Vergleich zum erzählten Ich in seiner Sicht der Dinge verändert hat (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 207).

Die narrative Sequenz und die damit verbundene Argumentation ist für die Selbstverständigung des Ichs und für die Konstruktion einer temporalen Dimension bedeutungsvoll, da die Sprecherin unterschiedliche Teile des Selbst zum Ausdruck bringt. Dabei reinszeniert Lidia mit der Redewiedergabe ihre eigene frühere Stimme (5/013–014: *da sAg\_ich; ja; (.) woher WISse\_sie\_des*). Redewiedergabe ist mithin ein Instrument, um in der temporalen Dimension des Selbsterlebens, Verbindungen herzustellen und verschiedene Aspekte der Selbsterfahrung in einem Dialog zwischen dem erzählenden Ich und dem erzählten Ich zu vermitteln (vgl. Hermans & Kempen 1993). Beide Aspekte sind bei der narrativen Konstruktion von Identitätserfahrung und -darstellung entscheidend, um ein dynamisches Selbstbild darzustellen.

### **3. »ich kann mich nicht tarnen« (Emilia)**

Der folgende Teil beruht auf einem Interview mit Emilia (Dauer 45min 16s, Korpus K-Menegus 2009), die aus Ferrara stammt, in Italien einen Hochschulabschluss erworben hat (*Laurea in Lettere*) und zum Zeitpunkt des Interviews 62 Jahre alt ist. Emilia kommt nach Deutschland, weil sie ihren zukünftigen (deutschen) Mann in Italien kennengelernt hat (s. o.). Sie lebt seit 1974 in Berlin und unterrichtet an einer internationalen Schu-

le Italienisch. Emilia lernt wie Lidia erst in Deutschland Deutsch, im Gegensatz zu ihr aber von Anfang an gelenkt durch mehrere Sprachkurse an der Volkshochschule. Und wie bei Lidia wird Emilias Spracherwerb durch die Kommunikation mit dem Ehemann und am Arbeitsplatz unterstützt. Emilia orientiert sich am Standard-Deutschen, im Interview kommen keine Code-wechsel in andere Varietäten des Deutschen vor. Der Aufnahme kann man entnehmen, dass Emilia ein sehr hohes standardsprachliches Niveau im Deutschen erreicht hat.

Die beiden Interviewpartnerinnen, in Berlin lebende Italienerinnen, führen ein zweisprachiges Gespräch (vgl. § 1), in dem es zu mehreren thematischen Wiederaufnahmen kommt. Es handelt sich dabei um Stellen, in denen die Informantin einige ihrer zentralen Gedanken reformuliert (vgl. Menegus in diesem Band). Dazu gehören zum einen allgemeine Einschätzungen des Lebens in Deutschland, zum anderen spezifische Überlegungen zum Thema »Aussprache«. Die beiden Teile sind durch den Gebrauch von konzeptuellen Metaphern verbunden, wie ich im Folgenden zeigen werde.

Zu Beginn des Interviews erläutert Emilia auf Italienisch, was für sie das Leben in Deutschland schwierig macht: *sagen wir so, es gibt eine gewisse Fassade (»una certa facciata«), am Anfang dachte ich, diese Fassade (»questa facciata«) entsprach einer Art und Weise zu sein, einer Lebensart, aber es war nur, habe ich herausgefunden, dass sie nur eine Fassade war (»una facciata«)*<sup>15</sup>. In kurzer Zeit wird dreimal hintereinander das Bild der Fassade benutzt, das im Italienischen ein sehr geläufiger Phraseologismus, eine tote Metapher ist.

Zu einem späteren Zeitpunkt greift Emilia das Bild der Fassade auch im Deutschen auf und zwar im Anschluss an eine Frage der Interviewerin nach dem Spracherwerb (*wie lAnge hat es: geDAUERT, bis (.) mmmh\_also (.) sie\_sie konnten (.) die sprAche gut beHERrschen?*). Emilia antwortet, indem sie Sprache und Mentalität in Verbindung setzt (*Aber es hat also (.) es hat WIRklich (.) eine lange zeit gedauert; (-)um (.) in\_in diese mEntalität REIN zu kommen*), und benutzt dann im Deutschen das Bild der Fassade.

<sup>15</sup> Cfr. K-Menegus 2009, E 1 [2min 35s–2min 46s], hier in deutscher Übersetzung wiedergegeben (für die italienische Version s. Menegus in diesem Band, Bsp. 2).

(6) K-Menegus 2009, E 3 [12min 39s–12min 59s]

001 E: aber hier (.) diese FASSade; (-)  
 002 is:t eine fassADE die:, (.)  
 003 eh um die uh durchzuBREchen, (.)  
 004 dauert\_es\_eine gewisse ZEIT;  
 005 I: hm\_hm,  
 006 E: und die mEIsten haben nicht die ZEIT; (.)  
 007 um hinter der fassade zu KOMmen-  
 008 sie bleiben da VORne; (.)  
 009 un:d (.) das bild entSPRICHT nicht die der  
 real\_real;  
 010 meiner meinung nach der REALität;

Die Metapher der Fassade wird hier zunächst wie im Italienischen in Bezug auf die Selbstdarstellung der Deutschen verwendet, die für Emilia ein Konstrukt ist, eben eine Fassade, die einen Raum begrenzt, ein »Außen« und ein »Innen« schafft und den Blick verstellt, das Kennenlernen der wirklichen Natur erschwert. Die Informantin entwickelt damit eine konzeptuelle Metapher, die auch in medialen Kontexten auftaucht (vgl. dazu Kamalova 2005: 220). Neben der kognitiven Dimension hat die Metapher auch eine emotionale Dimension, die die Frustration des »Außen«-Seins deutlich macht und ihr eine stereotypisierende Kraft verleiht (vgl. dazu auch Roth 2005: 29). Durch das Bild der Fassade betont Emilia den Eindruck einer falschen Realität, die sie nicht teilt.

(7) K-Menegus 2009, E 3 [19min 47s–20min 04s]

001 E: i\_i\_ich kann !NIEMALS! in meinem leben; (.)  
 002 eine DEUTsche werden;  
 003 im sinne [(-) fühle] MIT; (.) [ich denke]  
 MIT;  
 004 I: [hm\_hm, ] [ja\_ja ]  
 005 E: genau so (.) wir\_wir sind auf einer Ebene;  
 006 ich kann NICHT (-) auf dieser Ebene sein.  
 007 nIcht weil ich nicht WILL;  
 008 KANN nicht.  
 009 I: ja.

Damit distanziert sich Emilia von den Deutschen: sehr nachdrücklich (*niemals*) in 7/001–002, dann in 7/005–006, in der eine parallele Kon-

struktion einen Kontrast ausdrückt: *wir sind auf einer Ebene – ich kann NICHT auf dieser Ebene sein*. Das Bild der »Fassade« wird von Emilia mit dem Bild der »Ebene« kombiniert (ikonisch gesehen entsteht ein Kreuz). In 7/006–008 kommt die Ambivalenz der Situation durch den Gebrauch der Modalverben zum Ausdruck: *kann/will (ich kann NICHT (-) auf dieser ebene sein. nicht weil ich nicht WILL; KANN nicht)*. Vom Bild der Fassade ausgehend, positioniert sich Emilia als »Andere« im Vergleich zu den »Deutschen« (später auch zu den »Italienern«, vgl. Bsp. 9), und konzentriert ihr Anders-Sein auf zwei Aspekte, ihr Gefühl und ihr Denken (7/003), die aber in direkter Verbindung zu ihrem Spracherleben stehen.

Die Metaphernfolge, in der Elemente aus verschiedenen mentalen Räumen kombiniert werden<sup>16</sup>, wird nun entfaltet. Emilia führt im weiteren Gespräch nicht nur ihre konflikthafte Einstellung zur deutschen Mentalität aus, sondern geht im letzten Teil des Interviews (Bsp. 8) auf ihre sprachliche Kompetenz ein. Genauer gesagt spricht sie über ihren Wunsch, perfekt Deutsch zu sprechen, obwohl sie gleichzeitig überzeugt ist, dieses Ziel nicht erreichen zu können bzw. wollen. Von 8/016 an lässt sich in mehreren Schritten eine Argumentation verfolgen, in der Sprachkompetenz und Selbst- und Fremdpositionierung verbunden werden (8/040–043).

(8) K-Menegus 2009, Frau E 4 [03min 30s–04min 57s]

001 I: Und (.) also (.) möchten sie dass;; (.)  
 002 ihr deutsch (.) !BES!ser wÄre (.) oder? (.)  
 003 was==  
 004 E: =ja na!TÜR![lich; ]  
 005 I: [welchen] geFÜHle haben sie  
 über; (-)  
 006 ihre DEUTsche sprache, (.)  
 007 also==  
 008 E: =dass dass nicht (.) perFEKT ist;

<sup>16</sup> Zur Integration von Elementen aus verschiedenen mentalen Räumen in Ausdrücken (nicht nur Metaphern, sondern auch Metonymien, Analogien usw.), denen ein Netzwerk unterliegt, vgl. v. a. die von Gilles Fauconnier und Mark Turner entwickelte *Blending Theory* (z. B. Turner & Fauconnier 2003 und Fauconnier & Turner 2008).

009 I: hm\_hm,  
 010 E: dass ich mit FEHLern\_mit fehler  
       spreche, (.)  
 011 un:d, nicht nur DAS:; (-)  
 012 ich habe mein (.) italienischen akZENT;  
 013 I: hm\_hm,  
 014 L: ehhh (-- ) ich möchte gerne deutsch (.)  
       perFEKT sprechen; (-)  
 015 wie ein DEUTSCH; (.)  
 016 aber ich weiß es wird nie  
       [SO der] fall sein;  
 017 I: [(    )]  
 018 E: und es ist mir AUCh:-  
 019 I: eGAL-  
 020 E: ja: (-) weIl:, (.)  
 021 ich\_ich BRAUche\_es nicht;  
 022 I: ja.  
 023 E: BRAUche\_es nicht; (.)  
 024 wenn es für mich WICHtig wäre; (-)  
 025 für ein (.) um mein ZIEL zu erreichen (.)  
       dann ja; (---)  
 026 also\_ich kann damit LEben,  
 027 I: JA.  
 028 E: es ist in ORDnung;  
 029 I: JA.  
 030 E: es ist kein proBLEM;  
 031 I: JA; (.)  
 032 und (-) also warum möchten SIE, (.)  
 033 also ohne akZENT und so?=  
 034 E: =bah überhaupt um (.) eh eh- (.)  
 035 damit ich nicht erKANNT werde; (-)  
 036 [um mich] zu [TARNen];  
 037 I: [okAY ] [okay ] ;=  
 038 E: =nIcht?  
 039 I: ja=ALso,=  
 040 E: =wenn (-) die: DEUTschen denken; (.)  
 041 ich bin wie eine DEUTsche, (.)  
 042 sie haben eine andere ah ah eine andere art  
       und WEIse-  
 043 die leute zu behANDeln;

- 044 I: hm\_hm  
 045 E: sie merken soFORT ich bin eine  
 ausländerin; (-)  
 046 normalerweise denken sie (.) dass ich eine  
 RUSSin b[in]; (-)  
 047 I: [hm],  
 048 E: ode:r aus dem Osten komm; (-)  
 049 IMmer.  
 050 I: hm\_hm,  
 051 E: ALle- (-)  
 052 die denken immer ich bin eine OSTlerin;  
 (-) °hh  
 053 ja:\_das\_ist in ORDnung; (--)  
 054 mir ist\_es Egal nicht, (.)  
 055 A:ber sie:: (.) sie merken soFORT,  
 056 I: hm\_hm,  
 057 E: und das\_ist NICHT gut; (-)  
 058 ich kann mich nicht TARNen;  
 059 I: ja.  
 060 E: es\_ist immer (-) eh man kann sich SCHÜTZen  
 ((...))

Im ersten Teil dieser Sequenz (8/001–016) beschreibt Emilia ihre sprachliche Identität: sie kennzeichnet in 8/012 ihre Aussprache durch das Possessivum *mein*, worauf eine Mikropause folgt, und ein Adjektiv (.) *italienischen AkZENT*, und kontrastiert dies mit ihrem Wunsch in 8/013 *ich möchte gerne deutsch (.) perFEKT sprechen*. Der Kontrast entsteht durch die parallele Konstruktion: Mikropause vor dem rhematischen Adjektiv *perfekt*. In 8/015 betont Emilia dann noch einmal: *wie ein DEUTSCH* [meint wohl: *Deutscher*], sie zieht aber dann in 8/016 nach einer Mikropause die Schlussfolgerung: *aber ich weiß es wird nie SO der fall sein*.

Emilia setzt dann zu einer Bewertung an, die sie nicht zuende führt; stattdessen antizipiert die Interviewerin das Adjektiv *eGAL* (8/019), was Emilia aufnimmt und eine Reihe von Gründen für ihre Haltung angibt (8/020–023). Zunächst betont sie: *ich\_ich brauche\_es nicht*; (8/021), wiederholt es (8/023), und bekräftigt es durch eine hypothetische Formulierung, aus der deutlich wird, dass Emilia sich durchaus in der Lage sieht, ihr Ziel (ein perfektes Deutsch) zu erreichen, es aber nicht für wichtig hält:

wenn es für mich WICHTig wäre; (-) für ein (.) um mein ZIEL zu erreichen (.) dann ja; (---) (8/024–025). Es ergibt sich hier ein Widerspruch zwischen dem ursprünglich genannten Wunsch (8/014: *ich möchte gerne deutsch (.) perFEKT sprechen;*) und der Tatsache, dass Emilia ihn nicht verwirklichen kann (8/016: *aber ich weiß es wird nie SO der fall sein;*). Den damit verbundenen Gesichtsverlust schwächt Emilia ab, indem sie ihr Ziel als nicht wichtig bewertet (8/024–025). Dreimal wiederholt sie ihre Bewertung, zunächst als bekräftigende Feststellung in 8/026 (*also\_ich kann damit Leben*), dann in Form von zwei Paraphrasen mit paralleler Satzkonstruktion («es ist x»): 6/028 (*es ist in ORDnung*) und 8/030 (*es ist kein proBLEM*), die rhythmisch und intonatorisch durch den Gebrauch von zweisilbigen lexikalischen Elementen mit entgegengesetztem Akzent hervorgehoben werden.

In diesem ersten Teil der Sequenz gibt die Interviewerin in enger Folge nach jeder Äußerungseinheit von Emilia ein Rückmeldesignal (*hm* oder *ja*). Der Widerspruch zwischen Emilias Wunsch und der Tatsache, dass sie ihn nicht verwirklichen kann, bleibt aber trotz Emilias Bewertung offen, weshalb die Interviewerin noch einmal nachfragt (8/032–033) und dadurch einen zweiten Teil der Argumentation (8/032–060) auslöst: *und (-) also warum möchten SIE, (.) und (-) also warum möchten SIE, (.) also ohne akZENT und so? =* (8/032–033).

Emilias Gründe für den ursprünglich geäußerten Wunsch werden nun deutlicher: *damit ich nicht erKANNT werde; (-) um mich zu TARNen;* (8/035–036). Sie reformuliert ihren Grund mithilfe des Verbs *tarnen*, wodurch ein metaphorisches Bedeutungsfeld berührt wird, das die Dimension des Nicht-Erkanntwerdens (8/045) und des Schutz-Suchens betrifft (vgl. 8/060). Wie schon bei der Metapher »Fassade« geht es hier um ein Verhüllen der Wirklichkeit. Beim Übergang vom Bild »Fassade« zu dem des »Tarnens« zeigt sich eine Begriffsmischung (vgl. Turner & Fauconnier 2003), in dem Emilia die kulturelle Einschätzung der Deutschen mit ihrem problematischen Spracherleben vernetzt.

Emilia sieht sich durch ihre Aussprache mit Fremdpositionierungen durch Deutsche konfrontiert: sie wird sofort als Ausländerin eingeschätzt (8/045), aber nicht in ihrer nationalen Identität als Italienerin, sondern: *normalerweise denken sie (.) dass ich eine RUSsin bin;* (8/046) (siehe auch

8/048: *ode:r aus dem Osten komm*; und 8/052). Es zeigt sich hier ein doppeltes Problem: zunächst die Kategorisierung als Ausländerin trotz eines jahrzehntelangen Aufenthalts in Berlin, hoher Sprachkompetenz (sowie sicherer sozialer Position) und – als Steigerung dazu – die falsche Positionierung als Russin oder Frau aus dem Osten. Damit sind kulturelle Stigmatisierungen verbunden, die Emilia wohl bekannt sein dürften<sup>17</sup>. Aber wie schon in 8/026–030 bagatellisiert Emilia diese gesichtsbedrohende Situation, mit nahezu denselben Worten: *ja: \_das\_ist in ORDNung; (--)\_mir\_ist\_es\_Egal\_nicht, (.)* (8/053–054).

In 8/055 (*A:ber sie:: (.) sie merken soFORT*), hebt sie dann lexikalisch (*A:ber*) und intonatorisch (*A:ber, soFORT*) die Wahrnehmung ihrer Sprecheridentität hervor, was zu einer abschließende Bewertung führt:

057 E: und das\_ist NIchT gut; (-)  
 058 ich kann mich nicht TARNen;  
 059 I: ja.  
 060 E: es\_ist immer (-) eh man kann sich SCHÜTZen  
 ((...))

Emilia bestärkt damit noch einmal ihre Begründung, indem sie das bereits in 8/036 benutzte Bild des »Tarnens« wiederholt und semantisch entwickelt: *man kann sich nicht SCHÜTZen* (8/060). Schutz setzt eine vorherige Aggression oder auch Angst vor Aggressionen voraus, in diesem Fall provoziert durch eine Fehleinschätzung der Identität der Sprecherin, ausgelöst durch ihre »accent identity« (s. o.).

In Emilias Worten kommt ein tiefsitzender Konflikt zum Ausdruck, der einerseits ihren Wunsch nach sprachlicher Perfektion und andererseits die Erfahrung der Ablehnung betrifft. Die »Aussprache« ist die sprachliche Ebene, an der dieser Konflikt sich konkretisiert. In dieser spannungsvol-

---

<sup>17</sup> Die Italien-Sehnsucht in der deutschen Literatur ist spätestens seit Goethe deutlich verankert. Im Laufe der Jahre hat sich das stereotype Bild der »russischen« Einwanderer hingegen geändert: von den Gegnern der Bolschewiken nach der Oktoberrevolution (viele darunter Künstler und Intellektuelle) über die Dissidenten der Zeit des Kalten Krieges zu den neueren Einwanderungswellen nach 1989.

len Situation greift Emilia zweimal auf Bilder zurück. Zunächst, indem sie ein ambivalentes Verhältnis zu ihrem Ziel, eine »perfekte« Aussprache, zum Ausdruck bringt. Das Adjektiv »perfekt« nimmt hier eine metaphorische Dimension an, da es bei Sprechern mit Konzeptualisierungen wie Reinheit, Sauberkeit und Korrektheit verbunden ist. Bereits in anderen Untersuchungen wurde hervorgehoben, dass sich diese normative Ausrichtung an der Standardsprache in einer metaphorischen Opposition zeigen kann (z. B. Gogolin 2003: 63 zum »Erfolg des ›sprachlichen Reinheitsgebots‹«; zu den Metaphern sauber/schmutzig, vgl. Veronesi 2010: 89, auch Menegus in diesem Band, bes. Bsp. 11). In der dann folgenden Selbstpositionierung Emilias (8/058: *ich kann mich nicht TARNen*), die z. T. eine Reaktion auf die Fremdpositionierungen der Deutschen ist, benutzt Emilia ein zweites Bild, in dem das Konfliktpotential ihres Spracherlebens noch brisanter wird. Durch die Vernetzung der bildlichen Ausdrücke »Fassade« und »Tarnen« zeigen sich die beiden Schaltstellen in Emilias Konflikt: Zum einen sieht Emilia die deutsche Mentalität als Konstrukt einer Fassade, ein Außen, das sie zwar sieht, zu dem sie sich aber »auf einer anderen Ebene« (s. o., 7/006) positioniert. Zum anderen ist es gerade ihre Aussprache, die es unmöglich macht, dass Emilia »dazu« gehört, denn sie wird als »Fremde« erkannt.

Die ganze Spannung der Situation wird spürbar, wenn man Emilias Haltung zu Italien mitbedenkt. Am Ende des Gesprächs argumentiert sie ganz analog in Bezug auf die italienische Gesellschaft, die sich seit ihrem Wegzug nach Deutschland verändert hat.

(9) K-Menegus 2009, E 4 [10min 29s–11min 07s]

001 I: und fühlen sie sich i!TA!lienerin?  
 002 oder\_also DENken sie dass::, (-)  
 003 ä sie dass sie ein bisschen::\_also (.)  
 ANders sind?  
 003 weil sie ier\_hier (.) schon (.) lange,=  
 004 E: =ich bin vielleicht AN[ders ] (.)  
 005 I: [hm\_hm],  
 006 E: die frage IST (-) warum bin ich ANders;  
 007 also\_in iTAlien bin ich nicht glücklich-  
 008 da: [(---) ] aus diesen GRÜNden.  
 009 I: [hm\_hm,]  
 010 E: HIER (.) gibt\_es andere sAchen,

011 die mir nicht geFAllen;  
 012 woran liegt dAs, (-) an MIR?  
 013 Ich habe die ANTWort nicht gefunden. °hh  
 014 ich wEiß nur (.) dass ich SO fühle;  
 015 I: hm\_hm,  
 016 E: ich FÜHLe mich so:- °hh (2.0)  
 017 vielleicht (.) vielleicht weil !ICH! so  
 bin,  
 018 I: hm\_hm,  
 019 E: DENke ich.

Positioniert sich Emilia im Kontrast zu »den Deutschen«, so tut sie dies auch in Bezug auf ihr Herkunftsland Italien (9/007: *also\_in iTalien bin ich nicht glÜcklich*). Es steht als Rückzugsraum nicht mehr zur Verfügung. Obwohl Emilia ihr Missfallen wiederholt formuliert (9/011 und 012), gibt sie keine konkreten Sachgründe an (9/010–013: *gibt\_es andere sAchen die mir nicht geFAllen; woran liegt dAs, (-) an MIR? Ich habe die ANTWort nicht gefunden*). Die Situation basiert für sie darauf, anders zu sein (9/004: *ich bin vielleicht ANders*), sie siedelt damit ihre Andersheit auf der Persönlichkeitsebene an (9/012: *woran liegt dAs, (-) an MIR?*), führt dies aber nicht darauf zurück, als »Andere« wahrgenommen zu werden, sowohl in Deutschland als auch in Italien. Es bleibt für sie eine offene Frage: *die frage IST (-) warum bin ich Anders*, (9/006). Emilia erlebt ihre Mehrsprachigkeit und Bikulturalität trotz hoher Sprachkompetenz und Integration auch nach einem jahrzehntelangen Aufenthalt als Konflikt.

#### 4. »Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigene Welt – ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt ...« (Wilhelm von Humboldt)

Gehen wir von dem Satz von Humboldt (1963: 224) aus, können wir sagen, dass Lidia und Emilia in ihrer Zweitsprache Deutsch in Bezug auf die Aussprache (aber wahrscheinlich nicht nur) ein Äquivalent zu ihrem Register in der Muttersprache suchen: Lidia, als diglotte Sprecherin im Italienischen findet es im Dialekt ihres Wohnorts Friesenheim, Emilia als Standardsprecherin im Italienischen sucht es im Standarddeutschen. Angesichts der Voraussetzungen, die wir verfolgen konnten, wird es wohl eine

Suche bleiben. Denn der Konflikt, der in Emilias Worten zum Ausdruck kommt, »ergibt sich aus der augenscheinlichen Unmöglichkeit, die Dualität [i. e. Kenntnis zweier Sprachen und Mentalitäten] innerhalb normativer und puristischer Modelle von Sprachen und Kulturen zusammenzufügen« (Veronesi 2010: 100).

Der Gebrauch von bildlichen Ausdrücken im Interview mit Emilia zeigt, dass es sich um eine Ebene des Spracherlebens handelt, die sich (noch) einer klaren Begrifflichkeit entzieht. Das bilinguale Individuum muss die Spannungssituation, in dem es lebt, die Andersheit ertragen, solange Gesellschaften ihren monolingualen Habitus (Gogolin 2003) beibehalten und kulturelle Repräsentationen von mehrsprachigen Biographien und sprachlichen Praktiken, auch wenn sie vorhanden sind, nicht genügend symbolische und soziale Anerkennung finden. Auf einer zwischenmenschlichen Ebene kann es durchaus zu einer gelebten Mehrsprachigkeit und Interkulturalität kommen (siehe Lidia, siehe auch die familiäre Situation von Emilia), da aber kulturell geteilte Zeichen für diese mehrsprachigen Biographien fehlen, wird jede Form von Integration instabil, angefüllt mit sich widersprechenden Erfahrungen und problematisch auf der Ebene des Spracherlebens<sup>18</sup> bleiben. Der Aussprache kommt dabei eine besondere Funktion zu, weil sie direkt wahrgenommen wird und den Sprecher somit noch vor der Aushandlung in gemeinsamer Kommunikation, den Positionierungen durch Gesprächspartner aussetzt.

Die Erzählungen Emilias sind dennoch nicht als Beispiele nicht gelingender Kommunikationssituationen zu werten. In Martina Liedkes Studien (2003) zur Einschätzung von Deutsch als Zweitsprache-Sprecher/innen durch Personen mit Deutsch als Muttersprache und Personen anderer Muttersprachen zeigen sich bei denselben Beispielen stark divergierende Einschätzungen. Auch die Informantinnen Lidia und Emilia sind sich der Bedeutung der auditiven Wahrnehmung sehr bewusst und äußern sich

---

<sup>18</sup> Dies zeigt Veronesi (2010) exemplarisch für die Situation der mehrsprachigen Region Südtirol–Alto Adige in Italien, in der seit Jahrzehnten Mehrsprachigkeit auch schulisch und kulturell gefördert wird.

sozusagen aus der Innenperspektive dazu, sie erläutern, welche Bedeutung für sie die Aussprache und welche Auswirkungen dies auf die Prozesse der Fremd- und Selbstpositionierung hat.

Diese Prozesse stehen in direkter Verbindung mit der Konstruktion einer Identität. Der Identitätsbegriff ist von David Block (z. B. 2007) weiter differenziert worden und zwar in Sprecheridentität, Sprachwissen, Sprachverbundenheit und Spracherbe. Block zeigt, dass die Aufgabe der Sprecher/innen vor allem darin besteht, verschiedene, sehr ungleichgewichtige Kräfte in ihren mehrsprachigen Biographien auszubalancieren<sup>19</sup>. Block unterstreicht im Hinblick auf die Sprecheridentität beim Fremdsprachenerwerb den Aspekt der *audibility*, den ich nicht ausschließlich mit »Hörbarkeit« übersetzen würde, sondern mit einer weiter gefassten Vorstellung von Verstehbar-sein durch die Ausbildung einer sozialen, kulturellen Stimme: »Audibility may thus be seen as corresponding to the extent to which the individual can ›do‹ the multimodal package required by a particular community« (Block 2007: 42). Nach Blocks Vorstellung ist eine mehrsprachige Identität dann erreicht, wenn eine Sprecherin diese Art von *audibility* in einer anderen Sprachgemeinschaft erreicht hat<sup>20</sup>. Dass das Verhältnis von Fremdsprachenlernenden zu einer »perfekten Aussprache«, die sich am Modell der Standardsprache orientiert, ambivalent bleibt, zei-

---

<sup>19</sup> Block (2007: 27) fasst diesem Zusammenhang folgendermaßen: »Identities are about negotiating new subject positions at the crossroads of the past, present and future. Individuals are shaped by their sociohistories but they also shape their sociohistories as life goes on. The entire process is conflictive as opposed to harmonious and individuals often feel ambivalent. There are unequal power relations to deal with, around the different capitals – economic, cultural and social – that both facilitate and constrain interactions with others in the different communities of practice with which individuals engage in their lifetimes. Finally, identities are related to different traditionally demographic categories such as ethnicity, race, nationality, migration, gender, social class and language«.

<sup>20</sup> In der 2. Generation von Migrantenfamilien, die zumeist zweisprachig aufwächst, drücken junge Frauen z. B. ihre doppelte nationale oder kulturelle Identität durch Sprachmischung (so die deutsch-türkische Gruppe der »Power-Girls« bei Keim 2008) oder noch häufiger bei männlichen deutsch-türkischen Jugendlichen durch die Varietät des Deutsch-Türkischen aus (vgl. Auer 2003 zum »Türkenslang«). Dies geschieht allerdings in ingroup Kommunikation, während sich die beiden Informantinnen auf die Kommunikation mit deutschen Muttersprachlern beziehen.

gen erneut Jenkins (2006: 87f.) Untersuchungen zum Englischen: Zum einen streben Lernende die »perfekte« Aussprache als Modell an, wenn es um damit verbundene bessere Perspektiven geht, wie etwa im Beruf, zum anderen halten sie sich zurück, weil sie nicht völlig mit den in der anderen Sprache und Kultur symbolisierten Werten übereinstimmen. Als besonders problematisch kann sich in diesem Punkt die nicht ausreichende Wertschätzung der Ursprungssprache und -kultur erweisen.

Bärbel Treichel und Katrin Bethge (2010) erläutern, wie innerhalb von Migrationsprozessen in Europa Sprachen der Stoff sind, der Identitäten stiftet, aufrechterhält und den Orientierungsprozess abzeichnet. Sprachthematizierungen in biographischen Erzählungen sind für sie Beispiele dafür, »dass Sprache ein Motor der Transformation sein kann« (Treichel & Bethge 2010: 113). Lidias Erzählung zeigt das sehr gut. Auch für Emilia, die als Philologin über ein größeres Sprachbewusstsein verfügt, trifft das zu, gerade weil sie im Gegensatz zu Lidia stärker die Spannung zwischen der personalen Sprecheridentität und der Sprachgemeinschaft ausdrückt. Auf der Ebene des Spracherlebens gelten für Emilia die voraus weisenden Worte Wilhelm von Humboldts:

Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltsicht seyn, da jede das ganze Gewebe der Begriffe und der Vorstellungswelt eines Theils der Menschheit enthält. Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigene Welt – ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nie rein und vollständig empfunden (Humboldt 1963: 224f.).

## Bibliographie

- Ammon, Ulrich. 2001. Die Plurizentrität des Deutschen, oder: Wer sagt, was gutes Deutsch ist? In Kurt Egger & Franz Lanthaler (Hgg.) *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitsprache und regionale Vielfalt*, 11–26. Wien & Bozen: Folio.
- Auer, Peter. 2003. Türkenslang. Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In Annelies Häcki Buhofer (Hg.), *Spracherwerb und Lebensalter*, 255–264. Tübingen & Basel: Francke.
- Baker, Colin & Sylvia Prys Jones (eds.). 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Bamberg, Michael. 2005. Positioning. In David Herman, Manfred Jahn & Marie-Laure Ryan (eds.), *The Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge. 445–446.
- Bickes, Hans. 2011. Spracherwerb als Konstruktion sozial gerichteter Kognition. In Wolfgang Funk & Lucia Krämer (Hgg.), *Fiktionen von Wirklichkeit: Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion*, 75–97. Bielefeld: transcript.
- Bickes, Hans & Ute Pauli. 2009. *Erst- und Zweispracherwerb*. München: Fink.
- Block, David. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Busch, Brigitta. 2010. Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. In Franceschini (Hg.), 58–82.
- Dieling, Helga & Ursula Hirschfeld. 2000a. *Phonetik lehren und lernen* (Fernstudieneinheit 21). München: Langenscheidt.
- Dieling, Helga & Ursula Hirschfeld. 2000b. Deutsch. In Hirschfeld, Kelz & Müller (Hgg.) (CD-ROM).
- Fauconnier, Gilles & Mark Turner. 2008. Rethinking Metaphor. In Ray Gibbs (ed.), *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, 53–66. New York: Cambridge University Press.
- Fix, Ulla. 2010. Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. In Franceschini (Hg.), 10–28.
- Franceschini, Rita. 2001. Der »Adjuvant«: die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher. In Thomas Keller & Freddy Raphael (Hgg.), *Biographies au pluriel/Biographien im Plural*, 227–238. Strasbourg: Presses Universitaires.
- Franceschini, Rita (Hg.). 2010. Sprache und Biographie. [Themenheft]. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 160.
- Franceschini, Rita & Johanna Miecznikowski (Hgg./éds.). 2004a *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières*. Bern et al.: Peter Lang.
- Goffman, Erving. 1955. On Face-work: An Analysis of Ritual Elements of Social Interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18(3). 213–231.

- Gogolin, Ingrid. 2003. »Das ist doch kein gutes Deutsch« – Über Vorstellungen von »guter« Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In Inez De Florio-Hansen & Adelheid Hu (Hgg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, 59–71. Tübingen: Stauffenburg.
- Gumperz, John J. 1964. Linguistics and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* LXVI(ii), 37–53.
- Hermans, Hubert J.M. & Harry Kempen. 1993. *The Dialogical Self: Meaning as Movement*. New York: Academic Press.
- Hinnenkamp, Volker. 1989. *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- Hirschfeld, Ursula, Heinrich P. Kelz & Ursula Müller (Hgg.). 2000. *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Grimma: Popp (CD-ROM).
- Humboldt, Wilhelm von. 1963. Schriften zur Sprachphilosophie. In Andreas Flittner & Klaus Giel (Hgg.), *Werke in fünf Bänden*, Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jenkins, Jennifer. 2006. English Pronunciation and Second Language Identity. In Tope Omoniyi & Goodith White (eds.), *The Sociolinguistics of Identity*, 75–90. London: Continuum.
- Kallenbach, Christiane. 1996. *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kamalova, Ol'ga S. 2005. Manipulativer Sprachgebrauch in den Medien. Rhetorisch-stilistische Mittel in deutschsprachigen Zeitungsartikeln zur Geiselnahme im Moskauer NordOst-Musical-Theater. *Germanistisches Jahrbuch der GUS Das Wort*. 213–231.
- Kaunzner, Ulrike. 1997. *Aussprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm für Unterricht und Selbststudium*. Heidelberg: Groos.
- Keim, Inken 2008 [2007]. *Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*, 2., durchges. Aufl. (Studien zur deutschen Sprache 39). Tübingen: Narr.
- Keßler, Christian. 2000. Deutsch. In Hirschfeld, Kelz & Müller (CD-ROM).
- Klein, Wolfgang. 2010. *Zweitspracherwerb*, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Lakoff, George & Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago et al.: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Liedke, Martina. 2003. Eindruck und Diskurs. Zur auditiven Wahrnehmung von Sprecheridentität bei Fremdsprachigkeit. In Adelheid Hu & Inez de Florio-Hansen (Hgg.), *Multiple Identität und Mehrsprachigkeit*, 85–105. Tübingen: Stauffenburg.

- Lucius-Hoene, Gabriele & Arnulf Deppermann. 2004 [2002]. *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Missaglia, Federica. 1999. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt/M.: Hector.
- Rochat, Philippe. 2009. *Psychic Life is Determined by what we Imagine Others Perceive about us*. Philippe Rochat on his Book *Others in Mind: Social Origins of Self-Consciousness* (15.09.2009). [http://www.rorotoko.com/index.php/article/philippe\\_rochat\\_book\\_interview\\_others\\_mind\\_social\\_origins\\_self-consciousnes](http://www.rorotoko.com/index.php/article/philippe_rochat_book_interview_others_mind_social_origins_self-consciousnes) (letzter Zugriff 07.03.2011).
- Roth, Marita. 2005. Die Kraft der Metapher im Prozess der Stereotypisierung. *Deutsche Sprache* 33. 15–32.
- Sansone, Santa Dania & Eva-Maria Thüne. 2008. Sprachbiographien italienischer Migranten in Deutschland. *AION, Sezione germanica* N.S. XVIII(1). 183–211;
- Schwitalla, Johannes. 2006. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*, 3., neubearbeitete Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Selting, Margret et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (letzter Zugriff 1.12.2010).
- Thüne, Eva-Maria. 2008. Redewiedergabe des vielstimmigen Selbst. Internationales Symposium über Zeichen der Identität – Grenzen erkunden, Hannover. [http://www.signsofidentity.de/fileadmin/pdf/vortragsmanuskript\\_04\\_0408\\_Thuene.pdf](http://www.signsofidentity.de/fileadmin/pdf/vortragsmanuskript_04_0408_Thuene.pdf) (letzter Zugriff 18.02.2011).
- Treichel, Bärbel & Katrin Bethge. 2010. Neue europäische Mehrsprachigkeit. Zum Zusammenhang von Sprache und Biographie in europäischen Lebensgeschichten. In Franceschini (Hg.), 107–128.
- Turner, Mark & Gilles Fauconnier. 2003. Begriffsmischung. *Zeitschrift für Semiotik* 25. 241–262.
- Veronesi, Daniela. 2010. »Zu wem gehör i jetzt?« bzw. »due lingue che sono entrambe mie«. Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher aus einem Grenzgebiet. In Franceschini (Hg.), 83–106.

