Sprachloyalität(en)?

Sprach-Beziehungen und Sprachweitergabe als Formen von Mehrsprachigkeit.

Das Beispiel russischsprachiger Partner/innen in zweisprachig-binationalen Paaren und Familien in der französischsprachigen Schweiz.

Liliane Meyer Pitton

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern

Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/ oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

source: https://doi.org/10.24442/boristheses.1006 | downloaded: 3.7.2025

Sprachloyalität(en)? Sprach-Beziehungen und Sprachweitergabe als Formen von Mehrsprachigkeit. Das Beispiel russischsprachiger Partner/innen in zweisprachig-binationalen Paaren und Familien in der französischsprachigen Schweiz.

Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern zur Erlangung der Doktorwürde, vorgelegt von

Liliane Meyer Pitton, Trub BE und Oppens VD

Selbstverlag, Neuchâtel, 2015

Von der Philosophisch-historischen Fakultät auf Antrag von Professor Dr. Iwar Werlen und Professor Dr. Bruno Moretti angenommen.

Bern, den 15.3.2013

Der Dekan: Professor Dr. Michael Stolz

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/

Sie dürfen:

dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:

Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).

Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.

Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 1

1. Kontext der Forschung 6

1.1 Sprachloyalität und Mehrsprachigkeit: Im Brennpunkt der Diskussion zu Sprache und Migration 6

1.1.1 Diskurse zur Mehrsprachigkeit: ideologische Hintergründe 7

1.1.2 Die (in)offizielle mehrsprachige Schweiz 9

1.2 Heiratsmigration und binationale Paare: Mobilität, Gender und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit 13

1.2.1 Problematik der Begrifflichkeit 14

1.2.2 Heiratsmigration bzw. binationale Paare in Genderperspektive 16

1.2.3 Binationale Paare und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit 18

1.3 Russisch – Russischsprachig: Sprachideologien, binationale Paare und die Schweiz19

1.3.1 Russisch oder Russischsprachig? Von Sprachen und Nationalitäten 19

1.3.2 Russischsprachige Migration: binationale Paare und Gender 24

1.3.3 Russischsprachige in der Schweiz 25

2. Sprachloyalität und Spracherhalt: Stand der Forschung und Definition des Forschungsgegenstandes 29

2.1 Von Sprachloyalität zu Spracherhalt und -wechsel 29

2.1.1 Sprachloyalität: Begrifflichkeit und Implikationen für die Forschung 29

2.1.2 Der makrosoziologische Ansatz: Fishman und die Soziologie der Sprache 33

2.1.3 Von gesellschaftlichen Faktoren zu Sprachpraktiken in Interaktion: Code-switching, soziale Netzwerke und Sprachsozialisation 35

2.2 Fazit aus der Übersicht zum Forschungsstand 40

2.3 Ethnographischer Zugang und Definition des Forschungsgegenstandes 43

2.3.1 Von Ethnographie zu ethnographischer Linguistik 44

2.3.2 Sprachloyalität? 46

3. Theoretische Konzepte 52
3.1 Sprachideologien 52
3.2 Identität 56
3.3 Sprachsozialisation 60

4. Methodologie, Feldarbeit, Daten 64
4.1 Datenproduktion 64
4.1.1 Interviews als Datenmaterial 66
4.1.2 Alltägliche Kommunikationssituationen als Datenmaterial 71
4.1.3 Teilnehmende Beobachtung 73
4.2 Feldforschung 75
4.2.1 Definition des Felds: erste Schritte 75
4.2.2 Vorbereitung der Feldforschung 81
4.2.3 Zugang zum Feld 88
4.2.4 Konkretes Vorgehen: Aufnahmen 91
4.2.5 Bearbeitung der Daten 95
4.3 Forschungsethik 100
4.3.1 Beziehungen im Feld 101
4.3.2 Forschungsethik: Anwendungen im konkreten Kontext 103
4.4 Übersicht zum Datenmaterial 107

5. Analysevorgehen 112
5.1 Analytisches Vorgehen: Grundlagen 112
5.2 Analyserahmen für die sprachbiographischen Interviews 113
5.2.1 Gesamtstruktur 113
5.2.2 Feinanalyse: Positionierungen und sprachliche Mittel 115
5.3 Interaktionsmechanismen 123
5.4 Mehrsprachigkeit in der Analyse 126

6. Sprach-Beziehungen: Sprachbiographische Identitäten und Sprachideologien 132
6.1 Sprachbiographische Porträts 132
6.1.1 Anastasija: "je suis née dans une famille un peu binationale déjà" 134
6.1.2 Julija: "c'est comme ça que je me suis surtout spécialisée en français" 140
6.1.3 Mihail: „et là j'ai commencé à parler français“ 150
6.1.4 Nina: “une langue de plus – c'est une richesse énorme” 152
6.1.5 Zoja: „moj rodnoj jazyk russkij“ (meine Muttersprache (ist) Russisch) 168
6.1.6 Elena: “bien sûr tu ne penses pas comment tu vas être avec ta langue“ 174
6.1.7 Vera: „et surtout je comprends beaucoup de langues“ 186
6.1.8 Galina: „a budushhij muzh okazalsja frankofon“ (aber der zukünftige Ehemann erwies sich als frankophon) 202
6.2 Beziehungen und Ideologien zu Sprache-n 215
6.2.1 Russisch: von Selbstverständlichkeit zu Bewusstsein 216
6.2.2 Französisch: vom Traum zur Realität 246
6.2.3 Andere Sprachen – andere Welten … 263
6.3 Fazit: Sprach-Beziehungen – Identitäten und Ideologien 267

7. Sprachweitergabe: Von Spracherwerbsideologien zu sprachlicher Praxis 271
7.1 Sprachweitergabe: Natürlich, einfach und verpflichtend 271
7.1.1 Sprachweitergabe ist „natürlich“ (für Mütter) 272
7.1.2 Mehrsprachiger Spracherwerb ist einfach (für Kinder) 278
7.1.3 Verpflichtungen 282
7.2 Sprachweitergabe: Erfahrungen 289
7.2.1 Sprachweitergabe als harte Arbeit 290
7.2.2 Wenn die Sprache der Mutter nicht zur Muttersprache wird 306
7.3 Sprachweitergabe als interaktionale Praxis 319
7.3.1 Sprachwahl am Esstisch 320
7.3.2 (Gutenacht)Geschichten 334
7.3.3 Spracherhalt – oder Mehrsprachigkeit? 351

7.4 Fazit: Sprachweitergabe - Ideologien, Erfahrungen und Praxis 360

Schlussfolgerung 364

Bibliographie 375

Anhang 402

Einleitung

Es gibt grundsätzlich zwei mögliche Wege, wenn es darum geht, ein Thema für eine Dissertation wählen. Entweder man verfolgt ein persönliches Interesse bzw. Idee und sucht sich dazu eine geeignete Betreuungsperson sowie mögliche Finanzierungsmöglichkeiten; oder man ist integriert in ein Forschungsprojekt, das einen gewissen Rahmen für das Thema vorgibt – was jedoch nicht heisst, dass dieser Rahmen den persönlichen Interessen nicht entsprechen muss. Es ist wohl sogar von Vorteil, wenn er das tut – denn am Ende ist jede Dissertation ein sehr persönliches Projekt, das einen mehrere Jahre lang beschäftigt.

Die vorliegende Dissertation gehört zur zweiten Kategorie. Dies erwähne ich nicht, weil ich es in irgendeiner Weise als Wertung sehe, sondern weil es mir wichtig erscheint, jede wissenschaftliche Arbeit in ihren Produktionskontext zu setzen – und eigentlich sollte dies auch für nicht-wissenschaftliche Arbeiten gelten. Es ist zudem wichtig, sich als Forschende/r zu positionieren bzw. sich seiner Position bewusst zu sein – und dies nicht nur im wissenschaftlichen Umfeld, sondern auch autobiographisch. Denn man ist als Forschende/r immer auch Teil der eigenen Forschung – sei dies durch die persönlichen Forschungsinteressen oder dadurch, wie man die Aufgaben eines Projekts interpretiert und aufnimmt. Es ist eine Illusion zu denken, dass Wissenschaft objektiv ist bzw. dass man als Forscher/in objektiv sein kann. Genauso wie die Situationen, Personen oder Objekte, die wir untersuchen, sind auch wir selbst historisch, politisch, sozial und wirtschaftlich situiert. Ich möchte daher im Verlaufe dieser Arbeit immer wieder auf diesen Aspekt hinweisen, denn er ist leitend für die Art und Weise, wie man sich einem Forschungsthema nähert, wie man es aufnimmt und verändert, sowie für die Entscheidungen, theoretisch und methodologisch, die im Verlaufe einer Forschungsarbeit getroffen werden. Gleichzeitig ist Wissen ja bekanntlich das einzige Gut, das sich vermehrt, wenn man es teilt[1]. Das bedeutet: Obwohl viele Forschungsarbeiten am Ende einer einzelnen Person zugewiesen werden, so hat diese auf ihrem Weg immer andere Personen getroffen, persönlich oder durch Lektüre, die sie inspiriert oder sie hinterfragt haben, mit denen sie einverstanden war – oder eben nicht. All diese Begegnungen haben etwas zum Endprodukt der Forschung beigetragen.

Schliesslich ist das Wissen zur Einbettung einer Forschungsarbeit auch deswegen relevant, weil im Rahmen von Forschungsprojekten nicht nur die Fragen, die sich der/die Forschende stellt, ausschlaggebend sind, sondern dass das Projekt auch einen übergeordneten Auftrag hat,

[1] Dies geht zurück auf die österreichische Schriftstellerin Marie von Ebner-Eschenbach im 19. Jahrhundert.

zu dessen Erfüllung die einzelne Forschungsarbeit beitragen sollte[2]. Die Aufgaben und Ziele des Projektes beeinflussen daher auch diejenigen der einzelnen Forschungsarbeit, sei es nun, dass sie tatsächlich Antworten auf bestimmte Fragen liefern kann, oder aber dass sich herausstellt, dass die gestellte Aufgabe nicht gelöst werden kann bzw. dass die Frage anders gestellt werden muss. Dies ist natürlich auch der Fall, wenn die Dissertation ein „eigenes" Projekt ist – selten entspricht die Projektidee in jedem Detail dem tatsächlichen Vorgehen und den Resultaten – doch ist man dann meist nur sich selbst, allenfalls noch der Betreuungsperson, Rechenschaft schuldig.

Um nun also zur (institutionellen und thematischen) Rahmung dieser Dissertation zurückzukommen, so entstand sie innerhalb des Doktorandenausbildungsprogramms Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis"[3]. Das vom Schweizerischen Nationalfonds[4] finanzierte Programm begann am 1.9.2008 und dauerte bis zum 31.August 2011. Es bestand aus einem Ausbildungsmodul und drei Forschungsmodulen und wurde gemeinsam von den Universitäten Basel, Bern und Zürich durchgeführt. Gemäss der Ausschreibung war „das konvergierende Ziel des Ausbildungsmoduls und aller drei Forschungsmodule, zu einem aktuellen Verständnis der Schnittstelle Sprache – Sozialität – Kultur beizutragen." (siehe Fussnote 3). Dabei sei besonderen Wert auf Interdisziplinarität zu legen, einerseits durch den Austausch zwischen den beteiligten Einzelphilologien sowie der allgemeinen Sprachwissenschaft, aber auch durch Kontakt zu Nachbarwissenschaften (wie z.B. Geschichte, Ethnologie, Psychologie usw.).

Das Forschungsmodul, d.h. die Forschungsgruppe, in dessen Rahmen die vorliegende Dissertation entstanden ist, trägt den Titel „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum"[5]. Dieser Titel ist relativ weit gefasst, wenn man den darauffolgenden Ausschreibungstext (siehe Anhang 1) betrachtet, der sowohl die zu untersuchende „Mehrsprachigkeit" als auch den zu untersuchenden „Raum" präzisiert.

In Bezug auf Mehrsprachigkeit wird insbesondere konkretisiert, welche Art von Sprachenkombination untersucht werden soll, welches Verständnis von Mehrsprachigkeit

---

[2] Und über den meist einem Geldgeber gegenüber Rechenschaft abgeliefert werden muss.

[3] Siehe Ausschreibungstext im Anhang 1, bzw. Lay Summary in der Projektdatenbank des SNF: http://p3.snf.ch/project-118721#.

[4] Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung: http://www.snf.ch

[5] Das Forschungsmodul wurde unter der Leitung der Professoren Georges Lüdi (Universität Basel), Bruno Moretti und Iwar Werlen (Universität Bern) durchgeführt. Drei Doktorierende (SNF-Stipendiaten), je einem der Professoren zugeteilt, führten in diesem Rahmen ihre Forschung durch: Linda Grimm-Pfefferli, Lukas Barth sowie Liliane Meyer Pitton (ego).

wegleitend ist sowie welcher Zugang zu bzw. welcher Aspekt der Mehrsprachigkeit im Fokus stehen soll. So soll die Kombination einer Migrationssprache (d.h. eine Sprache, die keinen offiziellen Status besitzt) und einer offiziellen Landessprache (siehe dazu auch unten: „Raum“) gewählt werden. Mehrsprachigkeit soll nicht als Addition einzelner Sprachen verstanden werden, sondern als Repertoire unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen, wie sie im Alltag der jeweiligen Person verwendet werden. Daraus schliesst man auch, dass es unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit, oder eben mehrsprachigen Repertoires, gibt, d.h. dass Mehrsprachigkeit für jede einzelne Person etwas anderes bedeuten kann. Der Einsatz dieser sprachlichen Ressourcen ist sowohl zur Bewältigung verschiedener kommunikativer Aufgaben als auch als Markierung von Identität zu verstehen. Der Fokus der Forschung soll dabei gerade auf der Untersuchung dieses Einsatzes, d.h. des Gebrauchs und der Bedeutung der verschiedenen Sprachen im Alltag, liegen. Hier werden die Konzepte „Sprachloyalität“ bzw. Spracherhalt und -wechsel eingebracht: Es geht insbesondere darum, das Verhältnis zwischen Herkunftssprache (der zugewanderten Personen) und der Ortssprache des Aufnahmeortes (Landessprache) zu beobachten, wobei der Weitergabe der Sprache an die nächste Generation in diesem Zugang besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden soll. Im Projektbeschrieb wird dabei eine “doppelte Sprachloyalität“, sowohl zur Herkunfts- als auch zur Aufnahmesprache, als Untersuchungsgegenstand erwähnt.

In Bezug auf den zu untersuchenden „Raum“ sind ebenfalls einige Präzisierungen angebracht. So geht es in dieser Forschungsgruppe nicht um irgendeine Migration in irgendeinem Land, sondern spezifisch um aktuelle Migrationsphänomene in der Schweiz. Damit ist einerseits die Palette der möglichen „Ortssprachen“ bestimmt: Es geht hier um die offiziellen Landessprachen der Schweiz. Das zu untersuchende Migrationsphänomen (das ja dann die zweite Sprache in der oben genannten Sprachkombination liefern soll) wird jedoch auch weiter eingeengt: Der Fokus soll auf „plurilingualen (binationalen) Familien als Resultat von Heiratsmigration“ (siehe Anhang 1) liegen. Zusätzlich wird dies noch auf solche Familien eingeschränkt, in denen die Frau bzw. Mutter die zugewanderte Person, d.h. die Sprecherin der Nichtlandessprache sein soll[6]. Der im Titel genannte „Raum“ beinhaltet also einerseits eine ganz bestimmte Form von Familie – definiert durch die unterschiedliche Herkunft bzw. die unterschiedlichen Erstsprachen der Partner bzw. Eltern –, aber auch die notwendige Präsenz von Kindern, da ja Sprachweitergabe im Fokus stehen soll. Der „Raum“ soll dann auf

[6] „Ein besonderes Interesse besteht an **Heiratsmigrantinnen** aus Russland, aus den Philippinen und aus Südostasien.“ (Ausschreibungstext, bzw. Zusammenfassung des Forschungsmoduls, Anhang 1; meine Hervorhebung)

die soziale und professionelle Umgebung der Familie (und insbesondere der „fremd“sprachigen Person) ausgeweitet werden, mit der Annahme, dass neben der Familie das soziale Netzwerk und insbesondere der Arbeitsplatz eine wichtige Rolle für den Sprachgebrauch und die Sprachweitergabe einnehmen.
Der Themenbereich, in dem sich diese Dissertation (sowie die zwei anderen Dissertationen des Forschungsmoduls) ansiedeln sollte, war also relativ klar definiert. Aspekte dieser Vorgaben bzw. dieser Rahmung werden im Verlauf dieser Arbeit immer wieder auftauchen. Nicht nur, weil sie Teil der thematischen, theoretischen und methodologischen Ausrichtung sind, sondern auch weil sie zu Fragen führen, die beantwortet werden müssen. Schliesslich ist in diesem Zusammenhang auch die oben schon erwähnte Komponente der Begegnung – mit ihrem Anteil an Inspiration, aber auch an Uneinigkeiten – relevant. Die Organisation des Moduls als eine Art Forschungsgruppe und das Ziel des übergeordneten Graduiertenprogramms, den Austausch zu fördern, hat natürlich auch dazu geführt, dass gewisse Arbeitsschritte jeweils im Team bearbeitet und besprochen wurden. Ein Teil der Überlegungen und Entscheidungen sind also nicht immer nur auf die einzelnen Forschenden bzw. Doktorierenden zurückzuführen, sondern sind als Resultat von Diskussionen anzusehen. Obwohl am Ende jede/r eine eigene, persönliche Forschungsleistung vorweisen kann, hat die Möglichkeit des Austausches dieses Produkt sicher beeinflusst.

Zu den oben genannten Vorgaben stossen nun aber auch die persönlichen Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten, d.h. dass das Thema auch mit meinem Lebenslauf und insbesondere meiner akademischen Sozialisation zu verbinden ist. Die Ausschreibung des Projektes bzw. der darin auszuführenden einzelnen Doktoratsstellen hat gleich mehrere meiner Forschungs- bzw. persönlichen Interessen angesprochen. Während meines Studiums der Ethnologie, Linguistik und Soziologie waren Mehrsprachigkeit und Migration Themen, die mich besonders beschäftigt und begeistert (Agopian u. a. 2004; Cuenat & Meyer 2004) und die Themenwahl für meine Lizentiatsarbeit zu Sprache und Identität russischsprachiger Studentinnen in Estland (Meyer 2004) sowie der späteren Masterarbeit zur Dolmetscherinteraktion im Asylverfahren (Meyer 2008) massgeblich beeinflusst haben. Schliesslich standen sie dann auch in meiner ersten (ausserakademischen) Arbeitsstelle im Mittelpunkt (Meyer 2006).
Weiter beschäftigen mich aber die zu untersuchenden Phänomene auch in meinem Privatleben – und wie ich erwähnt habe, sind m. E. die Biographie und die prägenden Erfahrungen im Leben eines/r Forschenden immer auch ein Teil seiner/ihrer Forschungsarbeit. So bin ich

selbst mehrmals „migriert“, für kürzere und längere Zeitspannen, und war am anderen Ort jeweils konfrontiert mit anderen Sprachen bzw. Varietäten, die ich in unterschiedlicher Form zu meinem Repertoire hinzugefügt habe. Ein Austauschjahr in Québec während der gymnasialen Ausbildungszeit sowie zwei Studiensemester in Estland haben mich temporär in anderssprachige Umgebungen geführt, während sich mein Studienort (Neuchâtel) zwar nicht weit weg von meinem Herkunftsort (Bern) befand, die Sprache trotzdem nicht die gleiche war. Mein Aufenthalt in der französischsprachigen Schweiz hat mittlerweile denjenigen der Studienzeit überdauert, nicht zuletzt wegen meiner Partnerwahl, die eine „andere“ Sprache ins „Haus“ gebracht hat[7]. Dies bedeutet, dass das Thema meiner Dissertation auch mit meinen persönlichen biographischen Erfahrungen in Verbindung steht.

Mein Wohnort in der französischsprachigen Schweiz hat mich dazu geführt, Französisch als die Orts- bzw. Landessprache der geforderten Sprachenkombination zu wählen[8]. Mein Interesse für Russisch und für die Länder der ehemaligen Sowjetunion, welches meinen Aufenthalt in Estland und die Themen meiner beiden akademischen Abschlussarbeiten mitbestimmt hat, ist nun auch für die Weiterqualifikationsarbeit relevant geworden.

Projektvorgaben und persönliche Interessen bzw. biographische Erfahrungen sind also ein Teil dessen, was die Wahl des Themas dieser Dissertation sowie auch bestimmter Vorgehensweisen geprägt hat. Der Weg vom Titel der Dissertationsskizze (2009) „Sprachloyalität(en) und Formen der Mehrsprachigkeit russischsprachiger ‚Heiratsmigrantinnen‘ in der französischsprachigen Schweiz: Sprachvorstellungen und Sprachgebrauch in Familie, Freizeit und Beruf“ über den Arbeitstitel „Sprachloyalität(en) und Formen der Mehrsprachigkeit in Russisch-Französischsprachigen Paaren und Familien in der französischsprachigen Schweiz“ zum aktuellen Titel: „Sprachloyalität(en)? Sprach-Beziehungen und Sprachweitergabe als Formen von Mehrsprachigkeit. Das Beispiel russischsprachiger Partner/innen in zweisprachig-binationalen Familien in der französischsprachigen Schweiz“ wird im Weiteren klar werden.

---

[7] Mittlerweile kommt auch die Erfahrung als Mutter eines potentiell zweisprachigen Kindes und somit die Frage der „Sprachloyalität“ bzw. der Sprachweitergabe dazu. Dies war während der Zeit der Feldforschung noch nicht der Fall, hat aber sicher meine Sicht zur Frage der Sprachweitergabe beeinflusst.

[8] Zu Beginn hatte ich eine Ausweitung auf die deutschsprachige Schweiz ins Auge gefasst, um hier allenfalls auch vergleichend vorgehen zu können. Durch die Tatsache, dass sich innerhalb des Forschungsmoduls ein anderer Doktorand befand, Lukas Barth, der sich die Kombination Russisch – (Schweizer)Deutsch vornahm, hat sich dies erübrigt.

1. Kontext der Forschung

Nachdem ich nun die Thematik der Dissertation in ihren institutionellen Rahmen und in meine persönliche Erfahrung eingebettet bzw. überhaupt erst geklärt habe, woher die thematische Ausrichtung stammt, soll nun auch der grössere sozio-historischen Kontext betrachtet werden. Ich möchte hier zeigen, was es mit den grossen thematischen Linien im gewählten Kontext auf sich hat, d.h. warum die aufgeworfenen Fragen aktuell und relevant sind, aber auch inwiefern diese Fragen (bzw. die möglichen Antworten) Konsequenzen haben – sowohl für die Forschungsarbeit als auch für die Personen und Familien, die hier „erforscht" werden.

Dieses erste Kapitel widmet sich daher der Überlegung, warum Mehrsprachigkeit[9] bzw. Sprachloyalität (1.1), „Heiratsmigration" bzw. mehrsprachig-binationale Familien (1.2) sowie Russisch (1.3) untersuchungswürdig sind, und dies insbesondere im Kontext der französischsprachigen Schweiz (1.1.2, sowie 1.3.3).

Hier geht es also nicht mehr um die Sicht der Vorgaben des Projektes (wobei diese Vorgaben natürlich auch aus einer Vorstellung der Relevanz und Aktualität dieser Forschungsfragen entstanden sind – bei genauerem Hinschauen werfen sie aber auch Fragen auf), oder aus der Sicht meiner persönlichen Interessen und Kompetenzen, sondern im Hinblick auf die gesellschaftlichen Fragen, die sie berühren bzw. aufwerfen. Gleichzeitig bietet dies auch die Gelegenheit, gewisse Begrifflichkeiten zu klären.

1.1 Sprachloyalität und Mehrsprachigkeit: Im Brennpunkt der Diskussion zu Sprache und Migration

Die Frage bzw. die Untersuchung von Sprachloyalität und Mehrsprachigkeit kann (bzw. sollte) nicht ohne eine entsprechende Verortung der diesbezüglichen gesellschaftlichen Diskurse und (sprachwissenschaftlichen) Forschung in ihren spezifischen historischen und ideologischen Kontext geschehen. Dies bedeutet für den „westlichen" bzw. europäisch geprägten Teil der (Forschungs-)Welt, dass das Thema in Verbindung mit dem Konzept des Nationalstaates und den damit verbundenen Sprachideologien betrachtet werden muss (Gal & Irvine 1995; Milroy & Muysken 1995; Gadet & Varro 2006; Heller 2007; Pavlenko 2006a:Kap. 1).

[9] Ich verwende hier (und in der gesamten Arbeit) abwechslungsweise Mehrsprachigkeit oder Zweisprachigkeit, da ich es, wie Gadet & Varro (2006), als relevant betrachte, dass es um „mehr als eine" Sprache bzw. Varietät geht, und weniger darum, wie viele Sprachen tatsächlich involviert sind.

In einem ersten Schritt werde ich daher dieses Konzept historisch situieren und dessen Folgen für das Verständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit bzw. Sprachloyalität aufzeigen (1.1.1). Im zweiten Schritt werde ich es in Bezug auf den spezifischen Kontext der Schweiz betrachten (1.1.2).

1.1.1 Diskurse zur Mehrsprachigkeit: ideologische Hintergründe

Die historische Entwicklung des Nationalstaats geht einher mit einer (Sprach)Ideologie (siehe dazu auch 3.1), welche ihre Inspiration in den Schriften der deutschen Romantik, insbesondere bei Herder, findet, in denen Sprache als der Ausdruck des Volkes dargestellt wird. Dies wurde zu einer grundlegenden Inspiration für das darauf entwickelte Konzept des Nationalstaats, das eine Kongruenz von Nation (Volk), Sprache, Kultur und Territorium postuliert und damit das Anrecht auf politische Autonomie in Form eines Staates legitimiert (siehe dazu z.B. Anderson 1983; Gellner 1983; Hobsbawm 1990; Gal 2010). Sprache wird somit zu einem wichtigen Element in der Bestimmung bzw. der Konstruktion von Zugehörigkeit zur Gruppe, d.h. zur Nation. Die Ideologie bringt damit eine Essentialisierung von Gruppen und Sprachen mit sich, welche als intern homogen und gegen aussen abgrenzbar gesehen werden (Barth 1969; Bucholtz 2003).

Da weder Sprachen noch Gruppen (bzw. Staaten) homogen sind, müssen sie dazu gemacht werden: Eine Konsequenz der Nationalstaats-Sprachideologie ist, dass Einsprachigkeit zur Norm wird, und dass gleichzeitig die Grenzen dieser einen Sprache definiert werden müssen. Ein Mittel, um Sprache als homogene und abgrenzbare Entität zu konstruieren, findet sich in der Standardisierung dieser Sprache und der Erhebung dieses Standards als die einzig richtige, d.h. legitime Sprache (Gal 2006). Die Verbreitung dieser Norm, insbesondere durch Ausbildung und Medien, führt zu einem Gemeinschaftsgefühl, einer *imagined community* (Anderson 1983). Dabei ist weniger wichtig, ob alle Personen diese Sprache auch wirklich sprechen, als dass sie die Norm als solche akzeptieren. Schliesslich folgt daraus auch die Konstruktion des/der „richtigen“, legitimen Sprechers/Sprecherin der Sprache, nämlich der/die (einsprachige) Muttersprachler/in (*native speaker*), welche/r zur Messlatte der sprachlichen Kompetenz sowie der Zugehörigkeit zur Gruppe wird (Rampton 1990; Kramsch 1997; Piller 2001a).

Aus diesen Konstruktionen folgt, dass anderssprachige Personen sowie Mehrsprachigkeit als störend bzw. als überhaupt nicht vorstellbar erscheinen.

Für den Nationalstaat stellen anderssprachige Personen eine Gefahr für seine Integrität dar, da diese gemäss oben dargestellter Ideologie Anrecht auf politische Autonomie erheben können bzw. durch ihre Sprachloyalität automatisch als dem Staat gegenüber illoyal angesehen werden. Man muss sie also dazu bringen, die territorial legitime, d.h. die Nationalsprache anzunehmen. Mehrsprachigkeit hingegen wird als Gefahr für die etablierte Norm der Sprache angesehen, da mehrsprachige Kompetenz selten der Kompetenz des/der idealen, d.h. einsprachigen, Sprechers/Sprecherin entspricht. Dies bedeutet, dass Mehrsprachigkeit gemäss den vorherrschenden Ideologien, wenn überhaupt, denn als ein Aneinanderreihen „einsprachiger" Kompetenzen akzeptiert werden kann (Heller 2000; Gadet & Varro 2006). Aber auch in diesem Fall bringt sie dann eine Gefahr für die Vorstellung der Person als eine durch die Muttersprache definierte Einheit mit sich.

Mehrsprachigkeit bzw. Sprachloyalität ausserhalb der eigenen Sprachgemeinschaft ist also in diesem Ideologiekonstrukt problematisch, sowohl auf gesellschaftlicher (Loyalität) als auch auf individueller (Kompetenz und Identität) Ebene. Dieser ideologische Kontext bestimmt den Hintergrund der vorliegenden Forschungsarbeit, was darauf hinweist, dass Sprachloyalität und Mehrsprachigkeit keine harmlose Themen sind, da sie – wenn man die oben genannten Ideologien ins Extreme treibt – Fragen zur moralischen und psychischen Integrität der Personen sowie zu deren sozialen Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen aufwerfen[10].

Durch die Globalisierung und steigende Mobilität von Personen (und daher von Sprecher/innen und von Sprachen) gelangt zwar das Nationalstaatskonzept bzw. dessen Sprachideologie immer mehr an seine Grenzen (Blommaert 2003; Coupland 2003b; Blommaert & Rampton 2011), trotzdem halten sich die erwähnten Ideologien relativ hartnäckig. Die Bemühungen neuerer sprachwissenschaftlicher Forschung, Mehrsprachigkeit als Repertoire heterogener und situativ angepasster Sprachkompetenzen (anstelle der Addition einsprachiger Kompetenzen) zu formulieren (siehe z.B. Lüdi & Py 2003; 2009) bzw. die Verbindung von Sprache-Nation-Kultur kritisch zu betrachten (Gal & Irvine 1995; Heller 2008; Gal 2010), haben bisher nur begrenzt Früchte getragen.
Es ist zwar ein neuer Diskurs zu beobachten, welcher Mehrsprachigkeit als Vorteil bzw. sogar als Notwendigkeit formuliert, doch stellt sich bei näherer Betrachtung heraus, dass a) die

[10] Ich werde im Kapitel 2 auf das Konzept der Sprachloyalität zurückkommen und eine kritische Betrachtung zur Verwendung des Konzepts in der sprachwissenschaftlichen Forschung sowie in vorliegender Arbeit anbringen (Punkte 2.1.1 und 2.3.2).

Einsprachigkeit, bzw. der/die „Muttersprachler/in“ (*native speaker*), weiterhin als Messlatte gilt, und b) der effektive Vorteil nicht nur davon abhängt, welche Form einer Sprache man spricht, sondern auch welche Sprachen das Repertoire ausmachen. So wird in den meisten Fällen die Kombination von Sprachen, die in wirtschaftlich oder politisch wichtigen Staaten gesprochen werden, mehr geschätzt als die Kombination weniger prestigeträchtiger Immigrations- bzw. Minderheitssprachen. Der Vorteil der Mehrsprachigkeit ist daher abhängig von einem Sprachenmarkt (Bourdieu 1977) bzw. der lokalen politischen Ökonomie der Sprache und der darin eingebundenen Machtverhältnisse (Gal 1989; Heller 2010b; Canut & Duchêne 2011) (siehe dazu auch: 3.1).
Vor diesem ideologischen Hintergrund ist auch die Mehrsprachigkeit der bzw. in der Schweiz zu betrachten.

1.1.2 Die (in)offizielle mehrsprachige Schweiz

Wenn man von der mehrsprachigen Schweiz spricht, so wird damit meist die offizielle Viersprachigkeit des Staates gemeint. Dies verdeckt die Tatsache, dass die Mehrsprachigkeit der Schweiz durch die Zuwanderung mittlerweile wesentlich vielfältiger geworden ist. Es zeigt aber wiederum, dass Sprachen immer in ein Macht- bzw. Hierarchiesystem eingebunden sind: Die offiziellen (National)Sprachen sind die legitimen Sprachen, während die meisten Migrationssprachen entweder unbeachtet bleiben oder aber als Problem dargestellt werden. Ein Staat ist nicht *de facto* mehrsprachig, weil dort Menschen mit vielen unterschiedlichen Sprachen leben, sondern nur *de jure*, nämlich wenn eine gewisse Anzahl dieser Sprachen auch offiziell anerkannt sind. Deshalb sind Deutschland und Frankreich einsprachige Staaten, die Schweiz hingegen mehrsprachig, auch wenn in der Bevölkerung aller drei Länder wohl eine ähnliche Diversität an Sprachen und Varietäten vorherrscht.

1.1.2.1 Die offizielle mehrsprachige Schweiz und ihre sprachideologischen Hintergründe

Die offizielle Mehrsprachigkeit der Schweiz wird durch Deutsch mit einem Anteil von 63.7% der Bevölkerung, Französisch (20.4%), Italienisch (6.5%) und Rätoromanisch (0.5%) dargestellt[11]. Dabei sind in der deutsch- sowie in der italienischsprachigen Schweiz unterschiedliche Formen von Diglossie (Standardsprache und Mundarten) zu beobachten, während das Rätoromanische aus mindestens fünf unterschiedlichen Idiomen besteht.

[11] Die Zahlen basieren auf der Volkszählung von 2000; für eine Analyse dieser Daten sowie Bemerkungen zur Erhebungsmethode und damit zusammenhängenden Einschränkungen siehe Lüdi & Werlen (2005).

Auch als offiziell mehrsprachiger Staat entgeht die Schweiz den oben erwähnten Sprachideologien nicht. Politisch wird die offizielle Mehrsprachigkeit der Schweiz nämlich durch ein Territorialprinzip geregelt, was bedeutet, dass man im „eigenen“ sprachlichen Territorium als einsprachige Person funktionieren kann. Die Einheit von Sprache-Nation-Territorium wird hier also einfach auf kleinerer Stufe angewandt. Dies bedeutet auch, dass die Zugehörigkeit zur Gruppe jeweils über die Ortssprache definiert wird. So finden sich in den verschiedenen sprachlichen Teilen unterschiedliche Verständnisse von Sprachen und von Zugehörigkeit zur Gruppe wieder. Widmer (2004) spricht dabei von unterschiedlichen *rapports aux langues*, welche die Gemeinschaft, in seinen Worten die *identité collective*, bestimmen.

Mich interessiert in der vorliegenden Arbeit insbesondere die im französischsprachigen Teil der Schweiz (auch Westschweiz oder *Romandie* genannt) massgebende Sprachideologie. Diese weist grundsätzlich Parallelen mit der in Frankreich historisch entwickelten Verbindung von Sprache und Nation auf. Frankreichs Nationalstaatskonzept geht zurück auf die Französische Revolution (1789), welche eine gleichberechtigte Teilnahme aller Subjekte (*égalité*) am Staat propagierte. Dies sollte durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache erreicht werden[12]. Das Bestimmen einer einheitlichen Sprache (und nur einer) sowie deren Verbreitung waren in dieser Konzeption also primordial (siehe z.B. Heller 1999). Daraus folgte eine starke Normativität in Bezug auf die Sprache sowie die Konstitution des öffentlichen Bereichs als einsprachig. Französisch[13] ist die einzige Sprache, gleichzeitig muss sie auch rein gehalten werden. Denn Französisch ist nicht nur die Sprache der Nation (im Sinne ein Volk – eine Sprache – ein Staat), sondern ihre Hegemonie wird zusätzlich durch ihre inhärenten Qualitäten der Klarheit (*le génie de la langue française*) unterstützt. Wer Französisch spricht, verfügt daher über einen privilegierten Zugang zur spezifischen französischen Kultur, die sich (historisch) insbesondere über die Werte der Revolution, aber

[12] Frankreich wird oft als dem Idealtypus der Staatsnation (*civic nation*) nahe dargestellt: Das Volk wird in dieser Konzeption weniger durch seine gemeinsame Abstammung, als durch die gemeinsame Teilnahme am Staat (über eine gemeinsame Sprache) definiert. Dies übersetzt sich häufig auch im *jus solis* als Zugangsrecht zur Nation und steht in Kontrast zum Idealtypus der Kulturnation (*ethnic nation*), wie es z.B. Deutschland darstellt, in welchem die gemeinsame Abstammung als verbindend betrachtet wird, d.h. das *jus sanguinis*. Die Standardisierung der Sprache spielt in dieser Konzeption nicht dieselbe Rolle (zu den Konzepten der *civic* und *ethnic nation*, siehe z.B. Giordano 1997).

[13] Die Übersicht der wichtigsten Merkmale der Sprachideologie des Französischen verdanke ich Sara Cotelli Kureth (Cotelli Kureth 2015).

auch die allgemeine politische, wirtschaftliche, kulturelle und wissenschaftliche Vorreiterrolle Frankreichs definierte (siehe dazu auch: Wright 2006).

Frankreich hat mit seiner Sprachpolitik eine starke sprachliche Homogenisierung erreicht, da regionale Varianten sowie andere auf dem staatlichen Territorium vorhandene Sprachen entsprechend minorisiert und in den privaten Bereich zurückgedrängt wurden. Diesem Vorbild entsprechend ist auch das Französische in der Schweiz durch schwache regionale Unterschiede gekennzeichnet und es besteht eine relativ negative Einstellung zu den *patois*, den lokal verankerten Formen des Frankoprovenzalischen (bzw. der Dialektgruppe d'oïl für den Jura)[14], wie auch eine gewisse sprachliche Unsicherheit (*insécurité linguistique*) in Bezug auf die regionalen Varianten des Französischen im Vergleich zu der von Frankreich vorgegebenen Norm (Singy 1997). Dies ist insbesondere im Vergleich zur florierenden Deutschschweizer Diglossie bemerkenswert (Lüdi & Werlen 2005).

Schliesslich ist in der französischsprachigen Schweiz auch eine klare Trennung von privatem und öffentlichem Bereich in Bezug auf Sprachgebrauch zu konstatieren. So ist Französisch die Sprache, die sowohl in der Arbeitswelt als auch im öffentlichen Bereich unumgänglich ist und deren Gebrauch auch erwartet wird. Der Privatbereich hingegen kann sprachlich frei gestaltet werden (Widmer 2004). Dies mag die beobachtete „Assimilationskraft" des Französischen erklären (Lüdi & Werlen 2005): Die Bereiche, in denen Ausländer, d.h. Fremdsprachige, teilnehmen, sind über die französische Sprache geregelt, was dazu führt, dass diese auch gelernt und verwendet wird. Die Teilnahme an der Gemeinschaft, dem Staat, ist somit allen möglich, die bereit sind, Französisch zu sprechen[15].

---

[14] Dies untergeht aktuell einer gewissen Veränderung, da die *patois*, sicher nicht unabhängig von der durch die Globalisierung hervorgerufenen neuen Bestätigung bzw. Suche nach lokaler Authentizität (Heller 1999; 2005), teilweise wieder Interesse erwecken bzw. einen Aufschwung erleben (vergl. Liard & Chevalley 1999).

[15] Dies steht im Gegensatz zur deutschsprachigen Schweiz, wo der Sprachgebrauch im wirtschaftlichen Bereich relativ pragmatisch gehandhabt wird, während das Kontinuum öffentlich-privat mit der Verwendung der Dialekte verbunden wird. Da die Dialekte aber stärker an eine territoriale und familiäre (d.h. in dem Sinne „ethnische") Herkunft gebunden sind, sind sie für Fremde/Aussenstehende nur bedingt zugänglich (im Sinne einer Zugehörigkeit). Die wirtschaftliche Teilnahme bewirkt daher nicht unbedingt eine sprachliche Anpassung, während das Kontinuum öffentlich-privat kaum zugänglich ist. Der Druck auf sprachliche Anpassung ist daher weniger gross (Widmer 2004)

1.1.2.2 Die inoffizielle mehrsprachige Schweiz und Fragen der Zugehörigkeit

Die Schweiz ist, insbesondere seit dem zweiten Weltkrieg, ein Einwanderungsland geworden, was zu einer Diversifizierung der von der Wohnbevölkerung gesprochenen Sprachen bzw. Varietäten geführt hat (Piguet 2004; Lüdi & Werlen 2005). Die häufigsten nicht-offiziellen Sprachen sind (bzw. waren 2000) Serbo-Kroatisch (1.4% der Bevölkerung), Albanisch (1.3%), Portugiesisch (1.2%) und Spanisch (1.1%). So gibt es also mittlerweile mehr Sprecher des Albanischen als Sprecher des Rätoromanischen (bzw. der verschiedenen rätoromanischen Idiome). Interessant ist auch zu vermerken, dass eine grosse Anzahl der Einwanderer/innen aus den anliegenden Nachbarstaaten stammen, insbesondere aus Deutschland, Italien und Frankreich, und daher eigentlich keine „fremden" Sprachen mitbringen, sondern die Anzahl Sprecher der offiziellen Landessprachen „unterstützen". Hier wird dann, insbesondere für das Deutsche, die Frage der Varietäten (Dialekt) zum Streitpunkt (siehe z.B. Lüdi 2008a).

Sprache wurde in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten immer mehr zum zentralen Element der Migrations- bzw. Integrationsdebatten in Bezug auf Zuwanderung, nicht nur in der Schweiz, sondern in ganz Europa (Hogan-Brun, Mar-Molinero & Stevenson 2009). Dies steht einerseits in Zusammenhang mit den oben erwähnten Nationalstaatsideologien (1.1.1), andererseits auch mit der Veränderung der Wirtschaftsstruktur, d.h. der *new economy*, welche immer mehr auf Sprache bzw. Kommunikation als eigentlichem Arbeitswerkzeug basiert und somit neue Anforderungen an Sprachkompetenzen stellt als die früher dominierenden industriellen Tätigkeiten (Duchêne 2009; 2010; Heller 2010a; 2010b).

Die oben erwähnten Diskurse der Mehrsprachigkeit als Problem bzw. als Vorteil finden sich also auch auf lokaler Ebene in der Schweiz wieder. So ist Mehrsprachigkeit ein Problem für diejenigen, die nicht die entsprechende Kompetenz in einer der legitimen Sprachen aufzeigen, während sie für die legitimen Sprecher der Landessprachen einen Vorteil darstellt. Die Zugehörigkeit zur Gruppe, d.h. der Schweiz, führt weiterhin über das Aufzeigen legitimer Kompetenz in einer legitimen Sprache, d.h. einer Landessprache[16] (wobei sich die Evaluation der legitimen Kompetenz an einer nicht immer klar definierten bzw. situationell unterschiedlich gehandhabten Standardnorm orientiert).

[16] Bundesgesetz vom 16. Dezember 2005 über die Ausländerinnen und Ausländer (Ausländergesetz, AuG), Artikel 4.4 (Integration): „Es ist erforderlich, dass sich Ausländerinnen und Ausländer mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen in der Schweiz auseinandersetzen **und insbesondere eine Landessprache erlernen**." (http://www.admin.ch/ch/d/sr/142_20/a4.html) (meine Hervorhebung).

Die Frage des Spracherhalts ist vor diesem Hintergrund ein heikles Thema, da dieser in den politischen und gesellschaftlichen Diskursen entweder als Hindernis (der Integration) oder als Vorteil (für Integrierte) gehandelt wird. Im Zusammenhang mit dem frühkindlichen Spracherwerb wird Spracherhalt zusätzlich zu einer Bedingung für den erfolgreichen Erwerb der jeweiligen legitimen, d.h. Landessprache, wie dies in den Diskursen zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)[17] zum Vorschein kommt.

1.2 Heiratsmigration und binationale Paare: Mobilität, Gender und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit

Durch die Zunahme der Zuwanderung ist auch die Anzahl binationaler Eheschliessungen in der Schweiz (wie auch in Europa allgemein) gestiegen. Der Anteil binationaler Eheschliessungen in der Schweiz, d.h. zwischen einem Partner mit Schweizer und einem Partner mit ausländischer Staatsangehörigkeit, schwankte in den letzten Jahren (2007-2011) zwischen 35-37% aller neuen Eheschliessungen pro Jahr[18]. Es ist dabei nur ein geringfügiger geschlechtsspezifischer Unterschied zu beobachten: So ist in rund 54% der Mann der Schweizer Bürger. Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) zeigt, dass Heirat bzw. Familiengründung von 21.5 % der befragten Frauen, aber nur von 8.2% der Männer als Grund für die Migration genannt wird[19]. Dabei wird hier nicht nach binationalen bzw. mononationalen Eheschliessungen unterschieden. Aufgrund der verfügbaren Daten ist es also schwierig zu evaluieren, inwiefern ausländische Partner in binationalen Ehen spezifisch im Zusammenhang mit der Heirat migriert sind oder aber vorher schon in der Schweiz gelebt haben.

In diesem Punkt geht es mir daher um eine Überlegung zur Begrifflichkeit, d.h. um die Frage, was unter Heiratsmigration bzw. binationalen Ehen und weiteren in diesem Zusammenhang

---

[17] „Der aktuelle Forschungsstand zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachigen Kindern weist nach, dass sich gute Kompetenzen in der Erstsprache positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken. Mit anderen Worten: Die Förderung der Erstsprache behindert oder verzögert nicht das Erlernen von Zweit- und Fremdsprachen – im Gegenteil: Gute Kompetenzen in der Erstsprache sind von Vorteil und können zudem die beruflichen Chancen erhöhen. Sie wirken sich auch positiv auf die Identitätsbildung und die Orientierung im sozialen Umfeld aus.“ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (http://www.edk.ch/dyn/18761.php)

[18] http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/06/blank/key/05/01.html

[19] Betrifft: „Personen zwischen 15 und 74 Jahren zum Zeitpunkt der Migration nach Migrationsgrund 2008“ (nur im Ausland geborene Personen):
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04/04.html

verwendeten Bezeichnungen zu verstehen ist (1.2.1). Weiter möchte ich der Frage nachgehen, inwiefern Geschlecht (1.2.2) und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit (1.2.3) in diesem Zusammenhang relevant sein können.

1.2.1 Problematik der Begrifflichkeit

Der Begriff „Heiratsmigration“ impliziert, dass es eine Form von Mobilität gibt, welche insbesondere durch Heirat motiviert ist, d.h. dass Personen heiraten, um zu migrieren bzw. migrieren, um zu heiraten – so wie andere ihr Herkunftsland verlassen, um zu studieren oder zu arbeiten. Während „mononationale“ Eheschliessungen grundsätzlich mit dem (westlichen) Bild romantischer Liebe verbunden werden, wird in binationalen Eheschliessungen dem/der ausländischen Partner/in häufig ein strategisches Kalkül unterstellt (siehe dazu die Beiträge in Alber u. a. 2000)[20]. Migrationsstudien zeigen hingegen, dass Migrationsströme sowohl von individuellen Entscheidungen (persönliche Ziele) als auch von strukturellen Bedingungen (Wirtschaftsstruktur, staatliche Migrationssteuerung, u.ä.) beeinflusst werden (siehe z.B. Sassen-Koob 1984; Tyner 1994). Weder Migration noch Heirat bzw. Eheschliessung dürfen daher zu einseitig untersucht werden. Die Wahl eines Ehepartners/einer Ehepartnerin findet immer (und nicht nur bei „Ausländer/innen“) in einem Zusammenspiel von strukturellen Einschränkungen (sozialen, politischen, …) und persönlichen Motivationen (strategischen und romantischen) statt. So kann die Heirat im Kontext der restriktiven Migrationspolitik europäischer Staaten bzw. der Schweiz in Bezug auf Drittstaaten tatsächlich die einzige Möglichkeit sein, um in ein Land einzureisen bzw. dort legal zu verweilen. Für viele binationale Paare bestimmt dies aber nicht die Eheschliessung an und für sich, sondern insbesondere den Zeitpunkt der Eheschliessung im Verhältnis zur Dauer der Beziehung: Um die Beziehung überhaupt leben zu können, ist eine Heirat unumgänglich (Breger 1998; Waldis 1998; Alber u. a. 2000)[21]. Bezüglich des effektiven Kennenlernens der zukünftigen Ehepartner/innen ist zudem von einer Diversität an Möglichkeiten auszugehen. Dabei ist nicht nur die Mobilität des/der ausländischen Partners/Partnerin zu beachten, sondern auch diejenige des/der inländischen. Viele Begegnungen ereignen sich durch Geschäftsreisen, Ferien, Studienaufenthalte oder Verwandtenbesuche des einen oder des anderen Partners. Die

[20] Dies zeigt sich auch im Zusammenhang mit der Thematik der Scheinehe, welche im neuen Ausländergesetz der Schweiz (2008) als Form des gesetzlichen Missbrauchs – auf gleicher Ebene wie Schlepperwesen und Schwarzarbeit – erwähnt wird:
http://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/dokumentation/rechtsgrundlagen/abgeschl_gesetzgebungsprojekte/auslandergesetz.html.

[21] Siehe auch Punkt 4.2.1 der vorliegenden Arbeit.

Eheschliessung ist hier eher das Resultat als der Grund der Mobilität (Breger & Hill 1998a; Waldis 1998; Alber u. a. 2000).
„Heiratsmigration“ (auch in anderssprachlichen Pendants wie z.B. *marriage migration* oder *migration matrimoniale*) ist in den von mir gesichteten wissenschaftlichen Arbeiten eher selten anzutreffen, und wenn, dann meist im Zusammenhang mit der Vulnerabilität bzw. Stereotypisierung von Migrantinnen (Brigitte Schmid & Le Breton Baumgartner 1998; Heyse 2010; siehe aber auch: Lauser 2005; für eine kritische Übersicht siehe Constable 2009).
Während der Begriff „Heiratsmigration“ den Fokus auf die Mechanismen der Migration/Mobilität setzt, gibt es eine ganze Reihe anderer Bezeichnungen des Phänomens, welche den Fokus eher auf die Paarbeziehung bzw. Ehe setzen. Dabei wird aber auch in diesen Begriffen der Schwerpunkt jeweils auf einen bestimmten Aspekt der Ehe gelegt.

So setzt der Begriff „binational“ den Akzent auf die unterschiedliche Staatsangehörigkeit der Ehepartner (Alber u. a. 2000). Dies hat insbesondere im Zusammenhang mit rechtlichen Belangen eine Bedeutung und bezieht sich auf den Zeitpunkt der Eheschliessung. Nach einer gewissen Zeit kann der/die ausländische Ehepartner/in in den meisten Ländern die Staatsangehörigkeit beantragen. „Binational“ ist nicht automatisch mit „zweisprachig“ zu verbinden, denn Personen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit können durchaus dieselbe Sprache sprechen (so z.B. in einer Ehe zwischen einer Person aus Frankreich mit einer Person aus der französischsprachigem Schweiz oder eines/r Schweizer Staatsangehörigen serbischer Herkunft mit einer Person aus Serbien, u.ä.). Häufig wird aber aus binational auf unterschiedliche Sprachen sowie Kulturen geschlossen (siehe z.B. Damari 2010).
Dies führt uns zu einer weiteren Gruppe von Bezeichnungen, welche den Akzent auf die unterschiedlichen “Kulturen“ der Partner setzen, so z.B. *intercultural* oder *cross-cultural* (*couples* bzw. *marriages*) (Breger & Hill 1998a; Gonçalves 2010), oder aber deren Kommunikation so bezeichnen (Waldis 1998; Piller 2007). Dabei wird hier meist aus der oben dargestellten Gleichung Nation = Sprache = Kultur (= Staatsangehörigkeit) von verschiedenen Sprachen bzw. nationaler Herkunft auf unterschiedliche Kulturen geschlossen (siehe dazu auch: Piller 2011).
In ethnographischer oder soziologischer Perspektive sind weiter die Begriffe „interethnische Ehen“ bzw. Exo- oder Heterogamie zu finden (Thode-Arora 1999; siehe auch: Breger & Hill 1998b). Dabei wird die Definition von Ethnie oft auch mit Kultur verbunden.
Im Französischen, wie auch im Englischen, ist die Bezeichnung solcher Paare bzw. Ehen als *mixte* (so z.B. bei Heller & Lévy 1992; Varro 1995) bzw. *mixed* (Breger & Hill 1998b; Górny

& Kepińska 2004) üblich. Es stellt sich dann die Frage, was denn genau „gemischt“ ist (z.B. Sprache, Herkunft, Religion …) und inwiefern nicht alle heterosexuellen Paare grundsätzlich „kulturell gemischt“ sind, da sie aus Mann und Frau bestehen und Gender, gemäss Deborah Tannen (erwähnt in Breger & Hill 1998b; Piller 2002), die persönlichen Erfahrungen so prägt, dass dies zu unterschiedliche Kulturen führt. Manchmal wird die Mischung explizit erwähnt, so z.B. „sprachlich gemischt“ (O'Donnell 2000) oder *linguistic intermarriage* (Piller 2001b). Der Begriff „gemischt“ zieht hingegen, wie z.B. auch in Bezug auf Sprachgebrauch (Gogolin 1998), immer eine Vorstellung des gegenteiligen Falls als „rein“ mit sich, was eine wertende Konnotation besitzt.

Wenn der Fokus schliesslich insbesondere auf Sprache gelegt wird, findet sich der Begriff der „zwei- bzw. mehrsprachigen“ Paare und Familien (bzw. *bilingual*, *multilingual*) (Piller 2002; 2009; Takahashi 2010). Dies erscheint auf den ersten Blick eine relativ unproblematische Bezeichnung zu sein. Doch wirft sie oft die Frage auf, ob dies nun impliziert, dass beide Partner zweisprachig seien – was natürlich nicht unbedingt bzw. immer der Fall ist. Zusätzlich ist die Zweisprachigkeit je nach Untersuchungskontext nicht mit unterschiedlicher Herkunft bzw. Sozialisation verbunden, sondern kann durchaus „mononationale“ Ehen betreffen – so auch in der Schweiz.

Schliesslich bleiben noch die Bindestrich-Bezeichnungen übrig, so z.B. französisch-amerikanische (Varro 1998), russisch-amerikanische (Visson 2001), *turco-suisse* (Ossipow & Waldis 2002), oder maghrebinisch-europäische (Waldis 1998) Paare, wobei mit Ausnahme der letzten Variante eigentlich alle die Staatsangehörigkeit aufnehmen, d.h. die Binationalität. Im Kontext der Schweiz wird mit einer solchen Bezeichnung wiederum nicht klar, welche der Landessprachen (falls relevant) damit eingeschlossen sind.

Es zeigt sich folglich eine grosse Vielfalt an Bezeichnungen des Phänomens, welche alle einen unterschiedlichen Fokus setzen und in den meisten Fällen zusätzlich präzisiert und motiviert werden müssen. (Die Handhabung in Bezug auf vorliegende Forschungsarbeit wird im Punkt 4.2.1 ausgeführt).

1.2.2 Heiratsmigration bzw. binationale Paare in Genderperspektive

Die oben aufgeführten statistischen Daten zur Schweiz zeigen, dass binationale Paare fast zu gleichen Teilen aus Schweizer Partnern beider Geschlechter bestehen; hingegen scheint Heirat öfter ein Migrationsgrund für Frauen zu sein als für Männer. Frauen sind anscheinend eher bereit, ihr Herkunftsland zu verlassen, um eine Partnerschaft zu führen bzw. eine Familie

zu gründen (siehe dazu auch: Piller 2001b). Binationale Partnerschaften/Ehen sind daher von Fragen der Geschlechterbeziehung genauso berührt wie „mononationale“. Doch sind für erstere die Geschlechterbeziehungen in den Herkunftsländern bzw. -milieus beider Partner zu beachten, sowie auch deren Einfluss auf bzw. Verbindung mit Migrationsbewegungen.

So zeigen Migrationsstudien, dass Frauen und Männer anders migrieren und dass die jeweiligen strukturellen Bedingungen und Geschlechterverhältnisse im Herkunftsland wie auch im Destinationsland beeinflussen, wer wohin migriert und was er/sie dort macht (Morokvasic 1984; Sassen-Koob 1984; Pedraza 1991; Constable 1997). Beobachtungen zur Arbeitsmigration von Frauen zeigen, dass sich Migrantinnen häufig in traditionell geschlechtsspezifischen Arbeitsplätzen wie Haushalt oder Pflege wiederfinden, welche zudem durch eine grosse Prekarität, tiefe Löhne sowie relative Unsichtbarkeit geprägt sind. Sie ersetzen damit in den westlichen/europäischen Ländern die dortigen Frauen, die nun vermehrt in den Arbeitsmarkt integriert sind. Dies weist darauf hin, dass sich die traditionellen Geschlechterverhältnisse nicht wesentlich verändert haben.

Verschiedene Studien zeigen dabei, dass sich dies auch auf dem westlichen „Heiratsmarkt“ ausdrückt: Für westliche Männer ist eine ausländische Ehepartnerin oft die Möglichkeit, die traditionelle geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung beizubehalten, da es für diese aufgrund sprachlicher und rechtlicher Auflagen wesentlich schwieriger ist, Arbeit zu finden (spezifisch für die Schweiz: Riaño & Baghdadi 2007; Salomon 2010). Gleichzeitig werden ausländische Frauen aus gewissen Herkunftsländern oft als weniger emanzipiert und eher familienorientiert dargestellt (Vartti 2003). Dies kontrastiert meist mit der Erwartung derselben Frauen, dass Partnerschaften in Westeuropa egalitärer sind als im Herkunftsland (Riaño & Baghdadi 2007). Diese ungleiche Machtkonstellation innerhalb binationaler Ehen wird aber nicht nur von Männern ausgenutzt; auch in der umgekehrten Situation entsteht oft eine rechtliche und ökonomische Abhängigkeit des ausländischen Partners gegenüber der lokalen Partnerin (Waldis 1998; Alber u. a. 2000).

Eine Betrachtung der „Top Ten“ der ausländischen Partner, welche eine/n Schweizer Bürger/in heiraten, lädt zu einigen Überlegungen ein: So befinden sich in den Top Ten der „Ausländerinnen, die 2007 einen Schweizer geheiratet haben“: 1. Deutsche, 2. Brasilianerinnen, 3. Thailänderinnen, 4. Italienerinnen, 5. Serbinnen/Montenegrinerinnen, 6. Französinnen, 7. Russinnen, 8. Ukrainerinnen, 9. Türkinnen, 10. Marokkanerinnen, während es bei den „Ausländer[n], die eine Schweizerin geheiratet haben“ folgendermassen aussieht:

1. Italiener, 2. Deutsche, 3. Serben/Montenegriner, 4. Türken, 5. Franzosen, 6. Portugiesen, 7. Mazedonier, 8. Tunesier, 9. Spanier, 10. Bürger aus Bosnien und Herzegowina (BFS 2009).

Die meisten Herkunftsländer der ausländischen Partner entsprechen somit entweder den Nachbarländern (Deutschland, Frankreich, Italien) oder können mit der traditionellen sowie neueren Arbeitsimmigration in die Schweiz verbunden werden (wiederum die Nachbarländer, aber auch Portugal, Spanien, Serbien und Montenegro, Türkei)[22]. Auffällig hingegen ist die Präsenz von Brasilien, Thailand, Russland und der Ukraine als Herkunftsländer der weiblichen ausländischen Partner. Diese Herkunftsregionen (Osteuropa, Südamerika und Südostasien) finden sich auch in Bezug auf Internetpartnervermittlungsagenturen (Spring u. a. 1992; Vartti 2003) sowie in Bezug auf Kabaretttänzerinnen und Prostituierte (Spring u. a. 1992; Schmid & Le Breton Baumgartner 1998; Dahinden & Stants 2006) wieder. Dies bedeutet nun nicht, dass Frauen aus diesen Ländern nur über Internet und Prostitution zu ihrem Schweizer Ehemann kommen, sondern deutet vielmehr darauf hin, dass hier die Konstruktion bzw. Nutzung eines gewissen Bildes beobachtet werden kann, das Frauen aus diesen Regionen als begehrenswert darstellt[23] und somit einen gewissen „Markt“ dafür entstehen lässt (Constable 2009)[24]. Gleichzeitig stellt dies natürlich auch die Frage nach den Bedingungen und Strukturen im Herkunftsland, welche anscheinend geschlechterspezifische Migrationsbewegungen auslösen (für den postsowjetischen Raum siehe Punkt 1.3.2).

1.2.3 Binationale Paare und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit

Der letzte Punkt, der im Zusammenhang mit Heiratsmigration bzw. binationalen Paaren geklärt werden soll, ist deren Verbindung mit Sprache bzw. Mehrsprachigkeit. Es zeigt sich hier, dass Sprache auch einen Zusammenhang mit der Partnerwahl haben kann und insbesondere bei der Frage der Sprachweitergabe an die Kinder relevant wird.

Mehrere Untersuchungen zeigen, dass Zweitspracherwerb oft mit einem gewissen *language desire* einhergeht, was bedeutet, dass bestimmte Sprachen mit dem Zugang zu einem angestrebten Lebensstil, d.h. einer gewünschten Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe von Sprecher/innen (einer *imagined community*, siehe 1.1.1) verbunden werden (Piller 2002; Pavlenko & Norton 2007; Piller & Pavlenko 2007; Piller 2009; Takahashi 2010). Die

[22] Hier darf natürlich nicht vergessen werden, dass es sich teilweise auch um eingebürgerte Personen handeln kann, welche ihre Ehepartner im Herkunftsland gesucht haben.

[23] Dabei beteiligen sich selbst russische Frauen an dieser Konstruktion (siehe z.B. Boll-Palievskaya 2009).

[24] Und damit sogar den Fokus wissenschaftlicher Projektbeschreibungen beeinflusst, wie das die Erwähnung von Russland, Philippinen und Südostasien im Projektbeschrieb (siehe Einleitung sowie Anhang 1) zeigt.

Beziehung zu einem Sprecher/einer Sprecherin dieser Sprache ist daher oft eine logische Folge dieses Strebens.

Die Frage des Spracherhalts (Varro 1998; Stoessel 2002; Lindenfeld & Varro 2008) bzw. des zweisprachigen Spracherwerbs der Kinder solcher Paare (z.B. Lanza 1997; Mishina-Mori 2011) ist die zweite und weitaus häufigste Verbindung von binationalen Paaren bzw. Familien und Sprache. Dabei ist interessant zu beobachten, dass in diesen Untersuchungen meist die Mutter die fremdsprachige Partnerin darstellt, während der Vater die Umgebungssprache spricht. Es zeigen sich also auch hier geschlechtsspezifische Mechanismen bzw. ein *gender-bias* ab. Dies hängt damit zusammen, dass Frauen bzw. Mütter oft als entscheidend sowohl für Spracherhalt wie für Sprachwechsel konstruiert werden (Burton, Dyson & Ardener 1994; Piller & Pavlenko 2006). Gerade in Minderheitssituationen werden sie oft als Sprachbewahrerinnen („guardians of minority language and ethnic identity“ (Burton 1994)) angesehen und somit als verpflichtet, Sprach- und Gruppenloyalität zu zeigen. Exogames Heiratsverhalten, d.h. binationale Beziehungen, gelten somit als Teil des Verrats an der Gruppe (Heller & Lévy 1992; O’Donnell 2000), was wieder mit der eingangs aufgezeigten sprachideologischen Verbindung (1.1.1) in Zusammenhang steht. Frauen werden häufig als notwendig für die Reproduktion der Nation dargestellt, woraus folgt, dass somit ein wesentlich grösserer Druck auf Mütter besteht, die Sprache weiterzugeben (Burton, Dyson & Ardener 1994).

1.3 Russisch – Russischsprachig: Sprachideologien, binationale Paare und die Schweiz

In diesem letzten Punkt möchte ich darauf eingehen, wie Russisch/die russische Sprache mit den oben erwähnten Themen in Verbindung zu bringen ist: Zuerst werde ich die für das Russische spezifische Sprach- bzw. Nationalstaatsideologien aufzeigen (1.3.1), um danach die Struktur der aktuellen russischsprachigen Migration, insbesondere in Bezug auf Gender und binationale Paare (1.3.2), sowie die Schweiz (1.3.3) genauer zu betrachten.

1.3.1 Russisch oder Russischsprachig? Von Sprachen und Nationalitäten

Russland bzw. das ehemalige Zarenreich war keine Ausnahme in Bezug auf die Ende des 19. Jahrhunderts steigende Tendenz in Europa, Staaten als Nationen mit einer gemeinsamen Sprache und Kultur dar- bzw. herzustellen (vergl. 1.1.1). Dies zeigte sich in einer Periode verstärkter Russifizierung nicht-russischsprechender Bewohner bzw. Gruppen des Reichs (siehe z.B. Pavlenko 2006b), wie auch in einer Zuwendung zur russischen Sprache (im

Gegensatz zur Verwendung des Französischen in der Adelsschicht[25]) und einer Romantisierung des „authentischen“ russischen Volks in Form ruraler Traditionen (Figes 2003). Doch diese Entwicklung nimmt mit der Gründung der Sowjetunion eine spezielle Wendung. Das Ziel des kommunistischen Regimes war die Abschaffung ethno-nationaler Differenzierungen und die Kreation eines „sowjetischen Volks“. Gleichzeitig war es aber konfrontiert mit einer grossen ethno-kulturellen Diversität auf seinem Territorium. Um damit umzugehen, wurde eine spezielle Organisation von „Nationen“ und „Nationalitäten“ erstellt. Einerseits entstand eine territoriale Aufteilung der Gebiete in Sowjetrepubliken, benannt nach den zahlenmässig grössten „Nationen“ (im oben erwähnten ethnolinguistischen Verständnis, siehe 1.1.1), welche somit zu Titularnationen wurden (Laitin 1998; Pavlenko 2006b). Diese Gebiete erhielten eine bestimmte administrative und kulturelle Unabhängigkeit und die Titularsprachen galten als offizielle Sprachen (neben Russisch). Gleichzeitig besass aber auch jede Person eine persönliche „Nationalität“ (*nacional'nost'*[26]), welche nicht mit der Wohnrepublik, sondern mit ihrer ethnischen Abstammung[27] zusammenhing. Diese Kategorie hatte einen offiziell-legalen Status und figurierte in den Papieren. Es entstand somit eine Differenzierung zwischen der (politischen) Staatsbürgerschaft (*grazhdanstvo*) und der (ethno-kulturellen) Nationalität (*nacional'nost'*), wobei erstere die Zugehörigkeit zur Sowjetunion, letztere diejenige zu einer ethnischen Gruppe bestimmte (Haarmann & Holman 1997; Giordano 1997). Damit wurde ein Verständnis der Nation als territorial-politische Einheit wie auch als Gruppe von Personen institutionalisiert, was beim Zusammenbruch des sowjetischen Systems sowohl die Staatenbildung als auch die Definition von Minderheiten beeinflusste. Die Unterscheidung ist bis heute als soziale Kategorie relevant. Es wurden jedoch keine entsprechenden Sprachkenntnisse mit der Kategorie der Nationalität verbunden (Sériot 2005: 39)[28].

---

[25] Wobei dies schon zur Zeit der Napoleonischen Kriege begann (siehe Figes 2003).

[26] Zur Transliteration des Russischen siehe Punkt 4.2.5 sowie Anhang 6.

[27] Wobei hier oft frei stand, ob man die „ethnische“ Abstammung väterlicherseits oder mütterlicherseits übernehmen wollte.

[28] Im Zusammenhang mit der Nationenbildung in den Nachfolgerstaaten der Sowjetunion geraten Sprache, Nationalität und Staatsangehörigkeit oft in ein kompliziertes Verhältnis. So können in Estland alle Personen estnischer Nationalität, d.h. Abstammung, die Staatsangehörigkeit erhalten, unabhängig von ihren Sprachkenntnissen. Dies hat zur Folge, dass die relativ zahlreiche russischsprachige Minderheit zu einem grossen Teil davon ausgeschlossen wurde (was wohl die Absicht war). Dies zeigt, dass Nationalität in diesem Kontext auch mit Sprachkenntnissen verbunden war. Für diese Minderheit sind nun u.a. estnische Sprachkenntnisse eine Bedingung für das Erlangen der Staatsangehörigkeit. Dies führt dazu, dass die Grenzen

In Bezug auf Sprache war ab den 1930er Jahren eine zunehmende Russifizierungspolitik zu beobachten (Pavlenko 2006b): Russisch wurde zur Sprache, welche die Kreation des sowjetischen Volkes garantieren sollte, und nationalistische Tendenzen wurden unterdrückt. Die russische Sprache wurde somit zur Sprache aller Völker der Sowjetunion, d.h. die gemeinsame Sprache aller darin vorhandenen Nationen. Somit finden wir die unter 1.1.1 erwähnte Sprachideologie sowohl für das Russische in der Sowjetunion wie auch in Russland nach dem Mauerfall wieder (Sériot 2002).
Dabei wurde/wird der Diskurs zu Russisch (oder der ‚grossen russischen Sprache' – *velikij russkij jazyk*) von folgenden Elementen bestimmt (Sériot 1983; Sériot 1984):

Die Liebe zur russischen Sprache, als Muttersprache für alle Russischsprachigen, bildet einen wichtigen Teil des Verständnisses von Russisch. Dabei ist das Konzept der ‚Muttersprache' im Russischen eng mit einer quasi-biologischen Komponente verbunden: Es ist die ‚Geburtssprache', die Sprache der Abstammung, wie das folgende Zitat zeigt:

> „La „langue maternelle" en russe se dit *rodnoj jazyk*, qu'on pourrait traduire littéralement par „langue natale". *Rodnoj*, en effet, est lié à *rod*, „lignée", „race", „tribu", „clan", „souche" (cf. latin *gens*, grec *genos*), base de dérivation commune à un grand nombre de vocables fréquemment usités dans un discours sentimental et patriotique: *roždenie* „naissance", *roditeli* „parents", *rodina* „patrie", *narod* „peuple", et tous les syntagmes formés avec l'adjectif *rodnoj* : *rodnaja rečʹ* „le parler natal", *rodnoe slovo* „le Verbe natal", *rodnaja strana* „le pays natal", *rodnoj kraj* „la région où l'on est né", *rodnaja literatura* „la littérature nationale", etc. *Rodnoj jazyk* serait ainsi la langue du clan, du groupe, tout en étant la langue de la naissance, celle reçue dans et par la naissance." (Sériot 1983: 105–106)

Mit dieser Liebe zur Sprache wird auch die Liebe zur Heimat verbunden, wobei hier auch noch eine spezifisch weibliche bzw. mütterliche Komponente dazu kommt:

> „The „birth" root of „*rodina*" (motherland) is related to the adjective „*rodnoi*", an important cultural concept that denotes such combined meanings as „native",

---

der Gruppe, die zur Nation gehört, sowohl gemäss ethnischer Abstammung als auch gemäss Sprachkenntnissen gezogen werden, diese also indirekt wieder zusammenfallen, um die „echte" Zugehörigkeit zu bestimmen. Eingebürgerte „Russ/innen" können zwar die estnische Staatsangehörigkeit erlangen, werden damit aber nicht in die estnische „Nation" aufgenommen, obwohl sie die Sprache sprechen (siehe Meyer 2004).

> „blood relation“, “close, one’s own”, “dear” and “beloved”. This adjective, firmly associated with maternity, as in the fixed expression “*rodnaia mat’*” (one’s own mother), reinforces the concept of mother not only in the word for “motherland” (“*rodina*”), but also in a range of nouns with which it frequently combines, marking them as building blocks for constructing national identity.” (Zaitseva 2006: 31–32)

Die Liebe zur Sprache zeigt sich zudem darin, dass diese (wie auch das Heimatland) gegen äussere Einflüsse, d.h. gegen eine mögliche Verunreinigung, verteidigt werden muss. Schliesslich findet sich die Liebe zur Sprache auch darin, dass sie ein Objekt ständigen Lernens und Vervollständigens des Wissens darstellt. Lesen und Literatur spielen hier keine unwichtige Rolle.

Die Liebe zur russischen Sprache ist auch für diejenigen möglich, die sie nicht als „erste“, sondern als „zweite“ Muttersprache sprechen. Durch den Diskurs bzw. die Metapher der „Familie“ wird die russische Sprache zur Sprache aller Völker der Sowjetunion: In der „Familie“ der vereinigten Völker der Sowjetunion, der „Schwesterrepubliken“, ist Russland der grosse „Bruder“, und alle haben die gleiche Mutter-Heimat (*mat’-rodina*) (Sériot 1983)

> „La GLR[29], langue qu'on doit tout à la fois aimer, apprendre, défendre et parfaire, est une pièce fondamentale du système soviétique, peut-être le maillon essentiel, rendant pensable et acceptable l'idéologie de l'homogénéité de la société soviétique.“ (Sériot 1983:122)

Russisch wird dabei gleichzeitig auch als die Sprache dargestellt, die inhärente Eigenschaften besitzt, die sie dazu prädestinieren, die Sprache aller Völker im Sinne eines sowjetischen Volkes zu sein bzw. zu werden. So wird sie als über einen Reichtum und eine Präzision der Ausdrucksmöglichkeiten verfügend dargestellt, die sie über andere Sprachen stellen (und somit ihre Sprecher über die Sprecher anderer Sprachen stellt). Dies erklärt das Begehren der anderen Völker, sich diese Sprache anzueignen (Sériot 1984). Hier sind eine ganze Reihe Attribute der russischen Sprache zu erkennen, die auch Teil der Ideologie des Französischen sind (siehe Darstellung unter 1.1.2.1, sowie Wright (2006) und Cotelli Kureth (2015)).

[29] Grande Langue Russe.

Obwohl sich also sowohl die Sowjetunion, wie auch das heutige Russland, als multinationale Staaten darstellen, hatte und hat die russische Sprache einen hegemonischen Status[30]. In der Sowjetunion wurde Russisch auch zu der Sprache, welche für den Zugang zu Ausbildung und politischer Macht notwendig war. Daraus folgte, dass Mehrsprachigkeit grundsätzlich eine Bedingung für alle nicht-russischsprachigen Personen wurde, während sie für Russischsprachige unnötig war (Kreindler 1997; Laitin 1998).
Gleichzeitig wurde aber auch die Nationalität „Russe“ als hierarchisch höher geschätzt, so dass man als russischsprachige Russe mehr Chancen auf Privilegien hatte, als z.B. als russischsprachiger Kirgise. Wenn also auch das Konzept der Nationalität nicht mit Sprache verbunden war, so kann man davon ausgehen, dass ethnische Russen auch Russisch sprachen bzw. sprechen. Dies zeigt sich in der häufigen Verwendung von „russisch“, „russischsprachig“ bzw. „sowjetisch“ als gleichbedeutend (siehe z.B. Visson 2001).
Dieses sowjetische Vermächtnis führt dazu, dass man Russe/Russin und/oder russischsprachig sein kann, ohne aus Russland zu kommen, d.h. ohne die russische Staatsangehörigkeit zu haben, und dass man russischer Muttersprache sein kann, ohne Russe/Russin zu sein.

Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der daraus entstandenen russischsprachigen „Diaspora“, sowohl in den ehemaligen Teilrepubliken, die nun unabhängige Staaten sind, als auch durch die nun möglich gewordene Mobilität, ist Russland (d.h. die Russische Föderation) zum Fackelträger für die russische Sprache und Kultur bzw. für Personen russischer Sprache und Kultur[31], geworden. Dies zeigt sich insbesondere in der Gründung der Stiftung *Russkij Mir* (‚Russische Welt[32]‘), welche 2007 durch die russische Regierung ins Leben gerufen wurde. Das Ziel der Stiftung ist es, die russische Sprache, welche ein „nationales Eigentum Russland“ wie auch ein „wichtiger Bestandteil der russischen und der Weltkultur“ ist, zu „popularisieren“ und ihr „Erlernen in Russland sowie ausserhalb

[30] Dazu folgende Anekdote: „In the Soviet Union, if you know four languages, what are you?” „A Zionist” – „And if you know two languages?” „A Nationalist” – „And if you know one language?” (i.e. Russian) „An Internationalist” (Lieven 1994: 186).

[31] So sieht sich Russland als Heimatland für alle Russischsprachigen, die sich in den neu entstandenen Nachfolgerstaaten der Sowjetunion als Minderheiten wiederfanden (Laitin 1998), und tritt zu deren Schutz auf (was z.B. zu den Konflikten mit Georgien bzw. in der Ukraine beigetragen hat).

[32] *Mir* kann sowohl ‚Welt‘ (‚Erde‘ bzw. ‚Menschheit‘) als auch ‚Frieden‘ bedeuten. Diese Polysemie wird auch in der Ideologie der Stiftung erwähnt und genutzt. Dabei wird zusätzlich die Bedeutung ‚Gemeinschaft‘ (*obshhnost*‘) verwendet. (http://www.russkiymir.ru/russkiymir/ru/fund/about)

Russlands“ zu unterstützen[33]. Auch hier ist ein Vergleich mit den Zielen der Frankophonie nicht zu ignorieren (vergl. Wright 2006).

1.3.2 Russischsprachige Migration: binationale Paare und Gender

Die Migration aus Russland bzw. der Sowjetunion wird häufig durch vier Wellen charakterisiert (siehe z.B. die Übersicht in Mečkovskaja 2004, sowie Protassova 2005): Die erste Welle erfolgte im Zusammenhang mit der Oktoberrevolution und des darauffolgenden Bürgerkriegs 1917 und bestand zu einem grossen Teil aus Personen der damaligen Adelsschicht; die zweite Welle erfolgte im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg; die dritte Welle erfolgte in den 70er und 80er Jahren und bestand insbesondere aus Dissidenten sowie aus Juden[34]; die vierte Welle folgte auf den Zusammenbruch der Sowjetunion und der darauffolgenden schwierigen wirtschaftlichen Lage[35] und dauert bis heute an.

Binationale Ehen von russischsprachigen Personen mit Ausländer/innen gab es zu allen Zeiten, doch waren sie während der sowjetischen Periode relativ erschwert, da die Einreise von Ausländer/innen bzw. die Ausreise von sowjetischen Staatsbürger/innen und der Kontakt zwischen Ausländer/innen und der Lokalbevölkerung streng reguliert und kontrolliert wurde (Visson 2001). Die Frage der Loyalität zum Staat war dabei im Kontext des kalten Krieges besonders aktuell und Kontakte zu Ausländer/innen bzw. zu Familienmitgliedern im Ausland waren daher gefährlich.

Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion haben sich die Möglichkeiten zu Kontakten mit dem Ausland wesentlich verändert und binationale Eheschliessungen haben dementsprechend zugenommen. Dabei scheinen sich hier klar geschlechtsspezifische Unterschiede zu zeigen, da es sich in den meisten ehemaligen Sowjetrepubliken zu einem grossen Teil um Frauen handelt, welche binationale Ehen eingehen und gleichzeitig ins Land des zukünftigen Ehemannes übersiedeln (Heyse 2010; Säävälä 2010; Salomon 2010).

Ein Blick auf die Geschlechterverhältnisse in der Sowjetunion bzw. nach deren Zusammenbruch kann dies zu einem grossen Teil erklären.

---

[33] http://www.russkiymir.ru/russkiymir/ru/

[34] Judentum wurde in der Sowjetunion als ‚Nationalität‘ registriert.

[35] Gleichzeitig ist Russland nach dem Ende der Sowjetunion auch zum Einwanderungsland geworden: Einerseits sind viele Russischsprachige aus den ehemaligen Teilrepubliken nach Russland gezogen, andererseits zieht Russland durch seine wirtschaftlich bessere Lage eine grosse Anzahl an Arbeitsmigranten aus den ehemaligen Sowjetrepubliken an. Die gemeinsame Sprache ist also auch ein Faktor für heutige Migrationsbewegungen geworden.

Die Geschlechterpolitik der Sowjetunion hat zu einer grösseren wirtschaftlichen Unabhängigkeit der Frauen beigetragen, indem sie sie einerseits gezwungen hat, ausser Haus zu arbeiten, gleichzeitig aber auch die nötigen Arbeitsplätze, und oft auch die entsprechende Kinderbetreuung, zur Verfügung stellte. Andererseits wurden die patriarchalen Vorstellungen von Rollenverteilungen nicht aufgehoben: Männer übernahmen die öffentlichen Rollen, während die Verantwortlichkeit für Haushalt und Kindererziehung weiterhin den Frauen zugewiesen wurde. Die sowjetische Frau sollte arbeiten, gleichzeitig sollte sie aber auch zur Reproduktion der Gesellschaft beitragen, indem sie Kinder zur Welt brachte und diese zu guten sowjetischen Arbeiter/innen erzog. Der Staat unterstützte sie in dieser Aufgabe, entledigte aber somit die Männer und Väter jeglicher Pflichten in Bezug auf die Familie (siehe Beiträge in Ashwin 2000a, und Ritter 2001). Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion blieb dieses Verhältnis bestehen, doch die wirtschaftliche Situation veränderte sich drastisch: Der Staat hatte nicht mehr die Möglichkeit, sich um die Kinder zu kümmern, und garantierte auch keine Arbeit mehr. Frauen litten bzw. leiden daher zusätzlich unter den sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen: Verantwortlich für Haushalt und Familie müssen sie gleichzeitig arbeiten, wobei Arbeitsstellen schwierig zu finden und oft schlecht bezahlt sind (wie z.B. im Bildungssystem[36]) – während die Männer weiterhin gewohnt sind, keine Verantwortung zu übernehmen (Ashwin 2000b; Pavlenko 2002; Morokvašić 2003).
Migration war und ist daher eine der Möglichkeiten, die eigene Situation, wie auch die der Familie zu verbessern.

1.3.3 Russischsprachige in der Schweiz

Die Schweiz verfügt über keine nennenswerte russischsprachige Diaspora, obwohl sie immer wieder als Etappe bzw. Aufenthaltsort für Dissidenten, Revolutionäre, Künstler aber auch als Destination für Touristen aus dem ehemaligen Zarenreich war (Šiškin 2001). Zudem waren russischsprachige Studentinnen und Professorinnen die ersten Frauen an Schweizer

[36] Dazu illustrierend das folgende Zitat: „Women in fact predominate in many educated professions, to a greater degree than in the West, but an Estonian academic had a bitter explanation for this: „Don't you know that in every country, women get the low-paid, low-status jobs? Well in the Soviet Union, these jobs were in the educated professions. Even men from good families in fact often didn't even bother to get an education, because they could make better money working on the black market, or even as factory workers.“"(Lieven 1994:33)

Universitäten. Während zur Zeit der Sowjetunion relativ wenig Austausch stattgefunden hat, nimmt dieser seit dem Zusammenbruch wieder zu[37].

In der letzten Volkszählung (2000) stellten Russischsprachige (wobei hier Ukrainisch und Weissrussisch mit eingeschlossen wurden) 0.15% der Wohnbevölkerung der Schweiz dar, d.h. 9003 Personen in absoluten Zahlen (Lüdi & Werlen 2005:11). Seither hat sich ihre Proportion verdoppelt, denn 2010 machten Russischsprachige gemäss verfügbaren Daten ungefähr 0.3% der gesamten Wohnbevölkerung der Schweiz aus (ca. 24'000 Personen)[38]. Wenn man nur die Zahlen der ausländischen Wohnbevölkerung betrachtet, so entsprechen russische, ukrainische und weissrussische Staatsangehörige 2010 ca. 1% derselben. Im Vergleich zur Anzahl der Personen, die z.B. aus Deutschland, Italien, Spanien, Portugal oder aus den einzelnen Staaten des ehemaligen Jugoslawien stammen, können Russischsprachige in der Schweiz daher weiterhin als „ferner liefen" bezeichnet werden.

Die regionale Verteilung der Russischsprachigen (repräsentiert durch die russische, ukrainische und weissrussische Staatsangehörigkeit, siehe auch Fussnote 38) in der Schweiz zeigt eine grössere Konzentration in der französischsprachigen Schweiz auf: Von insgesamt 17'700 Personen (ständige ausländische Wohnbevölkerung 2010) sind knapp 8000 (also ca. 45%) in den französischsprachigen Kantonen wohnhaft[39], davon mehr als die Hälfte im Kanton Genf. In der deutschsprachigen Schweiz führt der Kanton Zürich mit ca. 3000 Personen. Die italienischsprachige Schweiz (Kanton Tessin) verzeichnet knapp 900 Personen.

---

[37] Für eine Übersicht der Kontakte der Schweiz mit Russland (vom Zarenreich über die Sowjetunion zur heutigen Russischen Föderation) siehe den Artikel „Russian Switzerland" von Alexander Naumov und Lidia Sutormina auf:

http://www.russkiymir.ru/russkiymir/en/publications/articles/article0135.html?print=true (1. Teil)

http://www.russkiymir.ru/russkiymir/en/publications/articles/article0134.html?print=true (2. Teil)

[38] Da es keine neueren statistischen Daten zu den von der Bevölkerung gesprochenen Sprachen gibt, habe ich diese Zahlen aus der Anzahl russischer, ukrainischer und weissrussischer Staatsangehöriger (ca. 17'700, ständige ausländische Wohnbevölkerung) sowie der Anzahl ehemaliger russischer, ukrainischer und weissrussischer Staatsangehöriger, die zwischen 1995 und 2011 die Schweizer Staatsangehörigkeit erworben haben (ca. 6000), ausgerechnet. Im Weiteren beziehen sich die für „Russischsprachige" genannten Zahlen, falls nicht anders erwähnt, jeweils auf die Anzahl russischer, ukrainischer und weissrussischer Staatsangehöriger.

Für die Daten zur ausländischen Wohnbevölkerung siehe:

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/data/01.html

Für die Daten zum Erwerb des Schweizer Bürgerrechts:

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/data/04.html

[39] http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/data/01.html, „Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Kantonen" (hs-d-01.03.01.01.23).

Die russischsprachige Wohnbevölkerung in der Schweiz kann als relativ heterogen bezeichnet werden; wie schon erwähnt stellt sie keine traditionelle Diaspora dar und ist weder spezifisch als Arbeitsmigration noch im Zusammenhang mit Flüchtlingswellen bekannt. Falls stereotype Assoziationen vorhanden sind, so werden meist die Prostitution bzw. die Kabaretttänzerinnen – wobei in diesen Bereichen Frauen aus Osteuropa allgemein einen wichtigen Prozentsatz darstellen (Schmid & Le Breton Baumgartner 1998; Dahinden & Stants 2006) –, die neureichen Touristen sowie die Mafia erwähnt[40].

In Bezug auf das Geschlechterverhältnis innerhalb der russischsprachigen Bevölkerung in der Schweiz ist folgendes zu beobachten: Waren die Proportionen 1995 noch fast ausgeglichen (z.B. Staatsangehörige von Russland: 46 % Männer, 54 % Frauen, insgesamt 4637 Personen), so steht das Verhältnis 2010 bei 1:2 für Russland und 1:4 für die Ukraine zu Gunsten der Frauen.

Betrachtet man nun insbesondere die Zahlen für binationale Ehen (d.h. mit Schweizer/innen verheiratete russische, ukrainische bzw. weissrussische Staatsangehörige[41]), zeigt sich folgendes Bild:

1995			
Staatsangehörigkeit	Total	Männer	Frauen
Russland	416	61	355
Ukraine	94	11	83
Belarus (Weissrussland)	12	2	10

Es handelt sich folglich in 85 % (Russland), 88 % (Ukraine), sowie 83 % (Belarus) um Frauen. Dieses Verhältnis hat sich bis heute noch verstärkt, wie dies die folgende Tabelle zeigt:

2010			
Staatsangehörigkeit	Total	Männer	Frauen
Russland	1 902	111	1 791
Ukraine	1 535	28	1 507
Belarus (Weissrussland)	282	10	272

[40] Dies basiert auf eigenen Beobachtungen (z.B. in den Medien und in informellen Diskussionen).

[41] http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/data/01.html, Blatt hs-d-01.03.01.01.28 „Mit Schweizern verheiratete Ausländer nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Geschlecht“.

Aktuell sind es also für Russland in 94 %, für die Ukraine in 98%, und für Belarus in 96 % der binationalen Ehen Frauen, die mit einem Schweizer verheiratet sind.

Diese Zahlen[42] zeigen, dass es sich bei der russischsprachigen Wohnbevölkerung der Schweiz bei weitem nicht nur um mit Schweizer/innen verheiratete Personen handeln kann, sondern dass letztere 2010 ca. 21% der (ständigen ausländischen) russischsprachigen Wohnbevölkerung ausmachten. Dabei sind die eingebürgerten Personen hier jedoch nicht mit eingerechnet. In Bezug auf Einbürgerungen ist hingegen interessant zu erwähnen, dass von den 6000 Personen russischer, ukrainischer und weissrussischer Staatsangehörigkeit, welche seit 1995 das Schweizer Bürgerrecht erworben haben (siehe Fussnote 38), rund 4500 Frauen waren. Schliesslich ist auch ersichtlich, dass die Anzahl russischsprachiger Personen in binationalen Ehen im Vergleich zur totalen (ausländischen) russischsprachigen Wohnbevölkerung stärker angestiegen ist.

***

Dieses Kapitel hat aufgezeigt, dass eine Untersuchung zum Thema Sprachloyalität bzw. Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit binationalen Paaren in der Schweiz, aber auch im europäischen Kontext allgemein, nicht ohne eine entsprechende Einbettung in den spezifischen historischen und ideologischen Hintergrund, welcher insbesondere die Verbindung von Sprache und Nation(alstaat) geprägt hat (und weiterhin prägt), unternommen werden kann. Zusätzlich sind in diesem Zusammenhang auch bestimmte geschlechtsspezifische Strukturierungen ersichtlich, welche einerseits Spracherhalt als eine mehrheitlich weibliche, d.h. mütterliche, Aufgabe darstellen, andererseits auch die Konstellationen binationaler Paarbeziehungen beeinflussen. Das Thema dieser Forschungsarbeit befindet sich somit an der Schnittstelle von Mobilität, Gender und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit.

[42] Ich möchte dabei bemerken, dass ich diese Zahlen eher in Bezug auf grundsätzliche Tendenzen interpretiere denn als die akkurate Repräsentation russischsprachiger bzw. russischer, ukrainische und weissrussischer Personen in der Schweiz oder als Ehepartner/innen von Schweizer/innen. Bei jedem Datensatz muss beachtet werden, wie er entstanden ist, was/wer eingeschlossen wurde oder nicht.

2. Sprachloyalität und Spracherhalt: Stand der Forschung und Definition des Forschungsgegenstandes

„Any choice of terminology provides a specific perspective on the object of study; metaphorical labels always evoke implicit theoretical models that guide research.“ (Gal 1996:586)

In diesem Kapitel möchte ich der theoretischen Untermauerung von Sprachloyalität bzw. Spracherhalt und -wechsel nachgehen. Das Ziel ist a) aufzuzeigen, wie sich die Forschung zu diesem Thema entwickelt hat und welche Ansätze dominant verwendet wurden bzw. werden (2.1); b) herkömmliche Konzepte und Ansätze kritisch zu betrachten (2.2), und c) daraus zu schliessen, ob und wie sie in meinem Forschungsvorhaben angewendet werden sollten bzw. auf die Spezifizität meines Forschungsobjekts anwendbar sind (2.3).

2.1 Von Sprachloyalität zu Spracherhalt und -wechsel

Wie bereits im Punkt 1.1.1 erwähnt, erweist sich die Frage der Sprachloyalität als eng verbunden mit Fragen der Mehrsprachigkeit und es ist daher nicht erstaunlich, dass im folgenden Überblick zur Forschungstradition der einen Frage auch immer diejenige zur anderen erscheint. Dies betrifft sowohl die Autoren dieser Forschung wie auch die sukzessive Entwicklung theoretischer Konzepte und/oder methodologischer Vorgehensweisen.

2.1.1 Sprachloyalität: Begrifflichkeit und Implikationen für die Forschung

Die oben genannte Verbindung der Forschungstraditionen beginnt schon mit dem Ursprung des Begriffs der Sprachloyalität, welcher von Uriel Weinreich (1974 [1953]) geprägt wurde, der auch als einer der Begründer der Mehrsprachigkeitsforschung gilt (Milroy & Muysken 1995; Heller 2007). Er definiert Sprachloyalität (*language loyalty*):

> „(…) as a principle (…) in the name of which people will rally themselves and their fellow speakers consciously and explicitly to resist changes in either the functions of their language (as a result of language shift) or in the structure or vocabulary (as a consequence of interference).” (Weinreich 1974: 99)[43]

[43] Ähnlich aufgenommen in Bowerman als „efforts by a speech community to maintain its own (first or home) language in the face of real or perceived threats to its status and continued use” (Bowerman 2006: 539), bzw. in Niculescu als „le maintien conscient, explicite, de la langue native (*lingua matrix*), dans des situations de contact linguistique, par des communautés ethniquement distinctes, a été appelé *loyauté linguistique*” (Niculescu 1996: 715). Beide Definitionen greifen den Begriff des ‚Erhalts‘ (*maintenance/maintien*) auf, der mittlerweile der

Diese Definition möchte ich nun in ihre einzelnen Komponenten zerlegen, um damit näher auf die zentralen Aspekte der Sprachloyalität einzugehen sowie deren Bedeutung für ein Forschungsvorhaben unter dieser Bezeichnung zu betrachten.

1) Voraussetzungen für die Entwicklung oder die Existenz von Sprachloyalität ist eine Situation, in der entweder das übliche Verwendungsspektrum (*functions*) der Sprache/Varietät oder aber die Sprache als System (*structure or vocabulary*) Veränderungen ausgesetzt ist. In diesem Sinne ist Sprachloyalität in sich konservativ, da sie Veränderungen verhindern, d.h. die Sprache in einer bestimmten Form und Funktion, einem *status quo*, erhalten will. Die Forschung kann sich entweder auf den einen oder den andern Aspekt konzentrieren bzw. auch beide untersuchen.

2) Dass solche Situationen notwendigerweise durch den Kontakt von mehreren Sprachen oder Varietäten, bzw. deren Sprechern, bedingt sind, wird hier und auch in der späteren Forschung vorausgesetzt; die Kontaktsituation[44] ist folglich eine Voraussetzung für die Entwicklung bzw. die Existenz von Sprachloyalität (bzw. für Spracherhalt: Hyltenstam & Stroud 1996). Die Beschreibung der jeweiligen Kontaktsituation muss also auch Teil eines Forschungsvorhabens zu Sprachloyalität sein. Dabei stehen in den meisten Untersuchungen Situationen im Zentrum, in denen Sprecher verschiedener Sprachen (oder Varietäten) in einem ungleichen Verhältnis zueinander stehen, so z.B. in Bezug auf nationale Minderheitssituationen, Sprachinseln oder Migrationsphänomene (vergl. auch Punkt 2.1.2 und 2.1.3, sowie Hyltenstam & Stroud 1996). Dabei kann leicht vergessen werden, dass auch „Mehrheitssprachen“ bzw. Sprachen, die über einen offiziellen Status (und dadurch über einen gewissen Schutz) verfügen, Objekt von Bewahrungsverhalten sein können. Viele Formen von offizieller Sprachpolitik und Sprachplanung beinhalten daher eine Komponente von Sprachloyalität. Weinreich (1974) weist auch explizit darauf hin, dass Standardisierungsprozesse als ein Zeichen von Sprachloyalität gelten[45].

3) Letzterer Aspekt greift auf, was bei Weinreich als „actual or imagined threat to the language” (Weinreich 1974: 100) erwähnt wird (siehe auch Bowerman, Fussnote 43). Man muss sich nicht in einer Minderheitssituation befinden, um seine Sprache als gefährdet

---

gemeinsame Denominator von Forschungsvorhaben zu Sprachloyalität geworden ist. Ich werde später in diesem Punkt darauf zurückkommen.

[44] „Language loyalty breeds in contact situations just as nationalism breeds on ethnic borders” (Weinreich 1974: 100).

[45] Im Handbook of Pragmatics (online) (Östman & Verschueren 1995) wird denn unter *language maintenance* auch auf den Artikel *Language policy, language planning and standardization* hingewiesen (siehe dazu auch Punkt 1.1.1).

anzusehen. Andererseits muss die Gefahr auch nicht unbedingt reell sein, d.h. ihre Realität hängt von der Wahrnehmung ihrer Sprecher ab[46]. In einem Forschungsvorhaben zu Sprachloyalität muss es also auch darum gehen, zu untersuchen, welche Veränderungen von der Gruppe, bzw. von gewissen Sprechern, als „gefährlich“ eingestuft werden und welche nicht. Der Perzeption/Wahrnehmung der Sprecher muss daher ein wichtiger Platz eingeräumt werden.

4) Ein weiteres Element, das für Forschung zu Sprachloyalität bestimmend zu sein scheint, ist, was ich als Gruppen- oder Kollektivperspektive bezeichne. Die genannten Definitionen von Sprachloyalität gehen immer davon aus, dass dies ein Gruppenphänomen[47] ist: Weinreich spricht von *people* und *fellow speakers*, Bowerman von *speech community*, Niculescu von *communautés ethniquement distincts*. Dabei wird häufig – wie hier in der Definition von Niculescu – von der gemeinsamen Sprache auf eine gemeinsame Ethnizität bzw. Kultur geschlossen, wobei der Erhalt der Sprache quasi als Garant für den Erhalt der Kultur, ergo der Gruppe, angesehen wird (Weinreich 1974; Fishman 2005), oder wie es Bowerman (sich auf Fishman beziehend) ausdrückt: „because of its close association with ethnicity, loyalty to a language very often reflects loyalty to an ethnicity or culture, of which language is perceived to be the carrier.” (Bowerman 2006:539). Sprachloyalität bedeutet hier also auch Loyalität zur Gruppe bzw. Kultur[48].

5) Ein weiteres Element der hier diskutierten Definition von Sprachloyalität ist das Bewusstsein (*consciously and explicitly*) der Sprecher, ihre Sprache zu bewahren bzw. bewahren zu müssen. Der Aspekt des Bewusstseins fügt der Sprachloyalität eine psychologische Komponente hinzu, d.h. zusätzlich zur oben erwähnten Gruppenperspektive eine individuelle Verankerung.

---

[46] So zeigen sich gewisse Staaten (d.h. deren Regierungen) sehr bemüht, ihre Sprache auf dem eigenen Territorium vor Veränderungen zu schützen und/oder deren Gebrauch in der Diaspora zu bewahren (siehe z.B. Frankreich und die *Académie française* oder Russland und die Stiftung *Russkij Mir*, vergl. auch Punkt 1.1.2.1 und 1.3.1). In beiden zitierten Fällen, Französisch und Russisch, ist hingegen die Gefahr eines baldigen Verschwindens der Sprache kaum aktuell.

[47] Spracherhalt aufs Individuum bezogen wird meist auf der Ebene der individuellen Sprachkompetenz, im Sinne des Erhalts der Sprache als System, untersucht. Man spricht dann eher von *language retention* bzw. von *language attrition* (Hyltenstam & Stroud 1996; Schmid 2008).

[48] Diese Sprach-Gruppe-Kongruenz erinnert an die Gleichung Sprache = Nation = Kultur bzw. Sprache = Identität, die auf die im Zusammenhang mit der Nationalstaatsfrage verwendete Sprachideologie, eng verbunden auch mit der Einsprachigkeitsideologie, zurückführt (siehe 1.1.1).

Die beiden letztgenannten Aspekte sind in gewissem Masse eigentlich schon im Begriff „Loyalität“ als solchem vorhanden. Es ist hier daher ein kurzer Exkurs zum Begriff angebracht[49]. Wenn man der Definition des Begriffs nachgeht, so findet man auf Englisch folgende Einträge: für *loyalty*[50] „adherence to something to which one is bound by a pledge or duty” und für *loyal*[51] „unswerving in allegiance: as ***a***) faithful in allegiance to one's lawful sovereign or government ***b***) faithful to a private person to whom fidelity is due ***c***) faithful to a cause, ideal, custom, institution, or product”. In Bezug auf das Deutsche findet man im Duden zu Loyalität[52] „loyale Gesinnung, Haltung, Verhaltensweise“, wobei loyal[53] folgendermassen definiert wird: „a) den Staat, eine Instanz respektierend, b) vertragstreu, redlich; nach Treu und Glauben [handelnd], c) anständig, auch den Gegner respektierend”. Diese Definitionen zeigen einerseits nochmals den Aspekt des bewussten Handelns bzw. eines Bewusstseins (*pledge* und *duty*) sowie andererseits den der psychologischen Komponente (Gesinnung, Haltung). Dann ist aber auch eine moralische Wertung klar erkennbar (*faithful*, redlich, anständig); Loyalität ist in dem Sinne auch eine moralische Pflicht und, wie dies die Definitionen zeigen, insbesondere eine moralische Pflicht gegenüber dem Staat. Diese Pflicht erinnert an den erwähnten Aspekt der Sprachloyalität als mit einer Loyalität zu einem Kollektiv verbunden – sei dies eine Institution (z.B. ein Staat) oder eine bestimmte Gruppe (z.B. eine Ethnie).

Sprachloyalität weist in dem Sinne also auch auf eine moralische Pflicht hin, seine Herkunfts- bzw. Muttersprache beizubehalten und zu schützen. Sie aufzugeben hat etwas Verwerfliches. Dabei erinnert dies wiederum an die bereits erwähnte unterliegende Ideologie der Sprache = Nation/Staat = Kultur/Ethnie (Punkt 1.1.1): die Sprache zu verlieren heisst hier auch in gewissem Sinne seine Kultur und Identität zu verlieren und – falls die Sprache einem Staat zugeteilt werden kann – seinen Staat zu verraten. Fehlende Sprachloyalität wird daher nicht als unschuldiges Verhalten betrachtet.

---

[49] Ich möchte hier speziellen Dank an die Beteiligten der Gruppen-Diskussion an der Session thématique „Mobilité et genre: représentations, pratiques et transformation des rapports de genre“ in Neuchâtel (11. Dezember 2009) aussprechen, die mich darauf hingewiesen haben, das Konzept Loyalität (*loyauté*) kritisch anzugehen. Dabei scheint der Begriff im Französischen (*loyauté*) eher auf Kritik zu stossen als im Deutschen oder Englischen.

[50] http://www.merriam-webster.com/thesaurus/loyalty

[51] http://www.merriam-webster.com/dictionary/loyal

[52] http://www.duden.de/rechtschreibung/Loyalitaet

[53] http://www.duden.de/rechtschreibung/loyal

Obwohl Sprachloyalität als Begriff in der Forschung immer wieder auftaucht und auch heute noch Enzyklopädien- bzw. Handbuch-Einträge erhält (Niculescu 1996; Bowerman 2006), so hat sich unter diesem konkreten Begriff, wie er oben definiert wurde, keine eigentliche Forschungstradition herausgebildet. Der grösste Teil der Forschung, welcher sich (indirekt) dem Thema der Sprachloyalität widmet, ist unter den Begriffen *language maintenance* (Spracherhalt) und *language shift* (Sprachwechsel) zu finden. Diese beiden Aspekte stellen die Extrempunkte einer vorhandenen (Erhalt) bzw. einer fehlenden Loyalität (Wechsel bzw. Verlust) dar. Sprachloyalität wird in diesen Arbeiten weniger als die bewusste Reaktion auf eine Gefahr für Sprache (und Identität) angegangen, sondern meist mit Spracherhalt gleichgesetzt, d.h. der kontinuierlichen Verwendung einer Sprache bzw. Varietät in Kontaktsituationen. Die grundlegende Frage, mit der sich die Arbeiten zu Spracherhalt und -wechsel beschäftigen, ist daher die folgende: Was führt dazu, dass eine Sprache bzw. Varietät in einer Kontaktsituation weiterhin gebraucht wird – oder eben nicht? Und wie kann die Sprachwahl der Sprecher beschrieben und erklärt werden?

Dabei zeichnen sich verschiedene Forschungstraditionen ab, zu denen ich hier einen Überblick geben möchte[54], um einerseits die darin gewonnen Erkenntnisse aufzuzeigen, andererseits aber auch, um die jeweiligen Mängel bzw. Kritikpunkte zu konstatieren. Neben den zitierten Autoren stütze ich mich zusätzlich auf folgende Zusammenfassungen bzw. Übersichtsartikel: Martin-Jones (1989), Gal (1996), Hyltenstam & Stroud (1996) und Pauwels (2004). Ich werde hingegen nicht im Detail auf einzelne Studien eingehen, da dies den Umfang dieser Arbeit übersteigen würde. Für Einblicke in die Mannigfaltigkeit der Situationen und Sprachen, die unter dem Thema Spracherhalt und -wechsel untersucht wurden, siehe: Hyltenstam & Stroud (1996), García (2003) und Pauwels (2004).

2.1.2 Der makrosoziologische Ansatz: Fishman und die Soziologie der Sprache

Seit den 1960er Jahren und bis heute ist der Name Joshua A. Fishman (1966; 1972; 2000; 2006) im Zusammenhang mit der Thematik der Sprachloyalität, bzw. Spracherhalt und -wechsel, unumgänglich (García u. a. 2006).

Sich auf eine Soziologie der Sprache berufend, zeigt Fishman dabei insbesondere Interesse für den Erhalt der Sprache in ihren kommunikativen und sozialen Funktionen und weniger für

[54] Ich konzentriere mich hier auf die Forschung zu Spracherhalt und -wechsel im Bereich des alltäglichen Sprachgebrauchs, d.h. der sozialen Funktion der Sprache, und vernachlässige somit diejenige zur individuellen Sprachkompetenz (*language retention vs. attrition*) (siehe dazu Fussnote 47).

den Erhalt der Sprache als System. In Fishmans Verständnis einer Soziologie der Sprache entstanden viele Arbeiten in einem makrosoziologischen Ansatz, die sich vornehmlich auf Daten offizieller Statistiken stützen oder aber auf Grossumfragen mittels Fragebogen. Zuerst konzentrieren sich die Arbeiten auf die Formen des Spracherhalts verschiedener Immigrantengruppen in den USA (Fishman 1966), später werden dann auch weitere Sprachkontaktsituationen untersucht (Fishman 1972). Die Arbeiten zeigen auf, dass eine grosse Anzahl Faktoren einzubeziehen sind, um Spracherhalt bzw. -wechsel zu erfassen, doch konnten keine klare Kausalitäten herausgearbeitet werden, da viele Faktoren je nach Kontext entweder fördernd oder hindernd wirken können (siehe z.B. Kloss 1966). Weiter fehlt bis heute das Wissen, wie die verschiedenen Faktoren allenfalls auch interagieren. Die Übertragung der im US-amerikanischen Immigrationskontext erarbeiteten Faktorenliste auf andere Situationen, so z.B. Australien (Pauwels 1988; 2004), ist nicht automatisch möglich. Der Anspruch, einen Rahmen für Spracherhalt bzw. -wechsel im Allgemeinen zu entwickeln, wurde mit diesen Arbeiten also nicht erfüllt.

In Bezug auf Formen der Mehrsprachigkeit zeigen die Arbeiten von Fishman & Co insbesondere, wie sich in den USA der Sprachwechsel Richtung Englisch innerhalb von drei Generationen vollzieht. Zweisprachigkeit ist in diesem Falle nur ein vorübergehendes Phänomen der zweiten Generation. Diese Tatsache führt Fishman dazu, sich zunehmend für den Erhalt von Minderheits- bzw. Immigrationssprachen einzusetzen, indem er sich für eine Sprachpolitik ausspricht, die Mehrsprachigkeit fördert und sich auch zunehmend für *language revitalization*, d.h. die Wiederbelebung „aufgegebener“ Sprachen durch Wiederaufnahme deren Verwendung im Alltag, interessiert (Fishman 2006). Fishman nimmt auch den Begriff der Diglossie von Ferguson (Ferguson 2000 [1959]) in erweiterter Form[55] auf und argumentiert, dass nur durch eine solche funktionale Aufteilung verschiedener Sprachen/Varietäten in (klar) getrennte Gebrauchssituationen, Zweisprachigkeit über längere Zeit erhalten bleiben kann (Fishman 1967).

Von Fishman stammt auch die Aufteilung – und dadurch die Untersuchung – des Sprachgebrauchs in Domänen (*domains*), welche auf einer Klassifikation in Sphären wie Familie, Schule, Arbeit, usw. basieren – gemäss der berühmten Frage „who speaks what language to whom and when“ (Fishman 1989; 2000 [1965]). Diese Kategorien sollen dazu dienen, die jeweilige Sprachwahl voraussagen zu können. Gleichzeitig kann die Anzahl

[55] Im Gegensatz zu Ferguson, der mit Diglossie speziell eine gesellschaftliche Zweisprachigkeit bezeichnete, in der zwei Varietäten bzw. Sprachen in Bezug auf soziales Prestige unterschieden werden (cf. *high* bzw. *low variety*), weitet Fishman Diglossie auf jegliche Form gesellschaftlicher Zweisprachigkeit aus (Werlen 2008).

Domänen pro Sprache auch aufzeigen, welche Sprache dominant verwendet wird sowie in welchen Domänen des Sprachgebrauchs eher zum Erhalt von Minderheitssprachen bzw. zum Wechsel zur Mehrheitssprache tendiert wird. Sprachloyalität könnte folglich indirekt an der Anzahl Domänen, die dem Gebrauch der Sprache entsprechen, gemessen werden. Dieser Ansatz wurde auch in späteren Arbeiten aufgegriffen (siehe z.B. Stoessel 2002).

Der Ansatz der Fishmanschen Soziologie der Sprache hat mehrere Fragen und Kritikpunkte aufgeworfen, die dann zu neuen Vorgehensweisen und Konzepten in der Forschung zu Spracherhalt und Mehrsprachigkeit führten[56]. Neben der oben schon erwähnten Problematik der Faktorenlisten, deren Komplexität keine allgemein durchführbare Weiterverwendung verspricht, können insbesondere folgende Unzulänglichkeiten des Ansatzes erwähnt werden.

Fishman (bzw. sein Ansatz) geht von einem Konzept der (Sprach- bzw. Sprech)Gemeinschaft als funktionell integriertes System aus, in welchem die individuelle Sprachwahl in deterministischer Weise nur als Reflex der Makroebene (Strukturen) betrachtet wird. Gemeinschaftsnormen und -werte werden als konsensuell dargestellt; weder individuelle Abweichungen noch die Einbettung von Sprachwahl in Machtstrukturen werden beachtet. Auch die Bestimmung von Domänen, die gemäss Fishman eine Mittelebene zwischen den Makrostrukturen und den interaktionalen Praktiken erschliessen sollen (Fishman 1989), bleibt zu grob, um den effektiven Einsatz der Sprache(n) adäquat zu erfassen. Zudem basiert das Konzept der Domäne auf einer idealtypischen Sprachwahlsituation, in der jeweils alle Sprecher beide Sprachen bzw. Varietäten beherrschen und somit die Sprachwahl nur von der situationellen Angemessenheit abhängt – nicht aber von der Kompetenz in der jeweiligen Sprache (Werlen 2008). Schliesslich wird mit dem statischen Konzept der Diglossie auch die Dynamik, insbesondere die Veränderungen von Sprachsituationen bzw. von Formen der Mehrsprachigkeit über Zeit, ungenügend beachtet (Martin-Jones 1989).

Diesen Kritikpunkten wurde in unterschiedlicher Weise Rechnung getragen, wie die folgend vorgestellten Ansätze zeigen.

2.1.3 Von gesellschaftlichen Faktoren zu Sprachpraktiken in Interaktion: Code-switching, soziale Netzwerke und Sprachsozialisation

Aus den oben erwähnten Kritikpunkten der makrosoziologischen und quantitativen Ansätze haben sich neue Vorgehensweisen und methodologische Ansätze entwickelt. Die Entwicklung der soziolinguistischen Forschung geht von der Verbindung von Sprachwahl mit

[56] Für kritische Betrachtungen siehe z.B. Appel & Muysken (1987); Martin-Jones (1989); Gal (1996); Hyltenstam & Stroud (1996); Pauwels (2004); Werlen (2008).

makrosoziologischen Kategorien in der Fishmanschen Soziologie der Sprache (oder in der Variationslinguistik von Labov) über zur ethnographischen Betrachtung kleinerer Gruppen (e.g. *speech communities*) unter Gumperz (1982a) zu sozialen Netzwerken (Milroy 1980; Milroy & Wei 1995; Wei 1996). In der (interaktionalen) Soziolinguistik bzw. linguistischen Anthropologie wurde für dialektal geprägte oder mehrsprachige Situationen ein Zugang entwickelt, der sich am effektiven Sprachgebrauch in Interaktionen orientierte. Basierend auf Feldforschung wurde versucht, Regeln für den Dialektgebrauch in ländlichen (Blom & Gumperz 1989 [1972]) sowie urbanen (Milroy 1980) Verhältnissen bzw. für den Gebrauch von Minderheitssprachen (Gal 1978) herauszuarbeiten. Ausgehend von dieser Zentralität des interaktionalen Sprachgebrauchs entwickelten sich dann mehrere Ansätze, die versuchten, die gesellschaftlichen Faktoren und Veränderungsprozesse (Makro-Ebene) mit den Interpretationen der Sprecher bzw. den Sprachpraktiken (Mikro-Ebene) zu verbinden. Die wichtigsten Konzepte werden im Folgenden vorgestellt.

2.1.3.1 Speech communities und code-switching

Auf den *top-down* Ansatz der Soziologie der Sprache (siehe Punkt 2.1.2) folgt also der *bottom-up* Ansatz der interaktionalen Soziolinguistik bzw. der Ethnographie der Kommunikation, der von der Beobachtung der Sprachwahlpraktiken in Interaktion auf Regeln des Sprachgebrauchs in der jeweiligen Gruppe (*speech community*) zu schliessen sucht (Gumperz 1982a; Gumperz & Hymes 1989 [1972]).

Einflussreich waren dabei sicherlich die Studie von Blom und Gumperz (1989 [1972]) zum Gebrauch zweier Varietäten des Norwegischen in Hemnesberget[57] sowie die Ausführungen von Gumperz (1982b). Dabei wird der von Fishman durch die Domänenanalyse eingeführte Faktor der Situation bzw. des Adressaten auch hier als bestimmend für die Sprachwahl in der Konversation aufgenommen (*situational code-switching*). Allerdings werden zusätzlich auch diskursive Funktionen der Sprachwahl (*code-switching*) hervorgehoben, welche zeigen, dass Sprecher die Regeln des situationellen Sprachgebrauchs verletzen können, um damit einen bestimmten konversationalen Effekt zu erreichen (*metaphorical code-switching*).

Die Studie von Gal (1978) zum Gebrauch von Ungarisch und Deutsch im zweisprachigen Oberwart (Österreich) zeigt auf, dass zwar gewisse soziologische Faktoren wie Alter und Geschlecht eine Rolle für den Sprachgebrauch spielen. Deren Zusammenspiel mit dem sozialen Netzwerk einerseits und der Selbstwahrnehmung sowie den persönlichen

[57] Siehe dazu aber die Kritik von Maehlum (1996).

Zukunftsperspektiven andererseits (also eigentlich Aspekte der persönlichen und sozialen Identität, s. Punkt 3.2) sind für die Sprachwahl jedoch ausschlaggebender.

2.1.3.2 Soziale Netzwerke und Spracherhalt

Ausgehend von den Forschungen von Gumperz (1982c) und Gal (1978) sowie zeitgleich zu entsprechenden Arbeiten in der Soziologie und der Sozialanthropologie, wurden soziale Netzwerke[58] zu einem neuen Fokus in der soziolinguistischen Forschung, insbesondere im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit bzw. Spracherhalt. Die Verbindung von Sprachverhalten mit sozialen Netzwerken soll dazu beitragen, die Lücke zwischen der mikro-interaktionalen Ebene und jener der übergeordneten sozialen Strukturen zu schliessen[59] (De Bot & Stoessel 2002). Insbesondere die Studie von Milroy (1980) in Belfast hat die Rolle der sozialen Netzwerke in Bezug auf Spracherhalt betont und somit eine Reihe von Arbeiten inspiriert. Die Dichte sowie die Qualität der Beziehungen im sozialen Netzwerk haben einen Einfluss auf die Homogenität der Sprachnormen wie auch auf die Verpflichtung und den Druck, normkonform zu handeln. Solidarität mit der Gruppe bzw. dem Netzwerk zeigt sich im Erhalten der vernakulären Normen und der Loyalität zu einem Normensystem, während Veränderungen im Netzwerk grundsätzlich auch Veränderungen im Sprachgebrauch zur Folge haben (Gumperz 1982c). Dies mag den Gebrauch bestimmter Sprachvarietäten (*vernaculars*) betreffen (Milroy 1980; Gumperz 1982c), oder aber den Spracherhalt (De Bot & Stoessel 2002; Stoessel 2002). Dabei ist nicht nur die Zahl der Netzwerkkontakte relevant, sondern auch die Intensität und Frequenz dieser Kontakte, deren Inhalt (die „Multiplexität“, d.h. welcher Austausch bzw. welche Aktivität mit welchen Kontakten erfolgt[60]) und die Dichte der Vernetzung (Milroy 1980; Stoessel 2002).

---

[58] Das Konzept der sozialen Netzwerke bzw. Netzwerkanalysen diente in der Soziologie dazu, dem immer wiederkehrenden Problem zu begegnen, das Verhältnis zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen erklären zu können. Die Netzwerkanalyse soll hier die Lösung sein, um die Einbettung (*embeddedness*) der einzelnen Akteure aufzuzeigen; gleichzeitig ist ein Netzwerk auch wieder ein funktionierendes Ganzes, aufgrund dessen nicht auf seine einzelnen Teile zurückgeschlossen werden kann (Jansen 2003).

[59] Leist-Villis (2004) nennt daher das soziale Umfeld (Netzwerk) als die zwischen der Familie (Mikro) und der Gesellschaft (Makro) vermittelnde Meso-Ebene. Gesellschaftliche Ideologien und Normen werden über die für das Individuum relevanten sozialen Netzwerkkontakte geltend gemacht.

[60] Dabei werden auch die Begriffe *exchange vs. interactive networks* benutzt (Wei 1996), d.h. Netzwerkkontakte, zu denen die Beziehung eng genug ist, dass sie auch dazu benutzt werden, um materielle und symbolische Güter auszutauschen (z.B. Verwandte, gute Freunde). Diese stehen im Gegensatz zu Kontakten, mit denen man oft, aber eher auf oberflächliche Weise, interagiert (z.B. Ladenbesitzer im Quartier, Kollegen an der Arbeit, usw.).

Es hat sich in der Soziolinguistik aber keine einheitliche methodologische Vorgehensweise zur Erforschung sozialer Netzwerke herausgebildet. Während Gumperz, Gal und Milroy den Netzwerkansatz basierend auf Feldforschung und effektiven Sprachgebrauch verwenden[61], so sind die Ansätze, die im *International Journal of the Sociology of Language* 153 (De Bot & Stoessel 2002) aufgezeigt werden, wiederum eher von den makrosoziologischen Erhebungsverfahren mittels Fragebogen inspiriert (siehe Punkt 2.1.2).

Dem Ansatz der sozialen Netzwerke ist es zwar gelungen, eine Art Meso-Ebene zu schaffen, die helfen kann, zwischen makrosoziologischen Prozessen und dem individuellen Sprachgebrauch zu vermitteln, er löst jedoch nicht alle erwähnten Kritikpunkte der früheren Ansätze. Wie Martin-Jones (1989) hervorhebt, wird auch in dem auf einer mikrointeraktionalen Sprachwahlanalyse basierenden Netzwerkansatz zu wenig auf Machtverhältnisse, d.h. auf die Einbettung in sozio-ökonomische Prozesse, sowie auf ideologische Einflüsse geachtet. Einerseits wird weiterhin die Norm innerhalb einer Gruppe als ausschlaggebend betrachtet, andererseits werden individuelle Wahlmöglichkeit und Bewusstsein im Sinne einer aktiven Kontrolle der Sprachwahl überbewertet.
Ferner konzentrieren sich die klassischen Soziale-Netzwerk-Analysen auf relativ stabile rurale oder urbane Populationen bzw. Situationen – denn um tatsächlich normativ wirken zu können, muss ein Netzwerk eine gewisse Stabilität aufweisen. Somit sind die Aspekte der Mobilität sowie der zeitlichen Veränderung schwer zu fassen. Dies wird in Bezug auf ihre Belfast-Studie (Milroy 1980) auch von Milroy selbst erwähnt (Milroy & Gordon 2003): Der Ansatz der sozialen Netzwerke funktionierte nur in den Quartieren der Stadt, die eine relativ stabile und wenig mobile Bevölkerung besitzen. Hinzu kommt, dass in einer Netzwerkerhebung typischerweise nur das Netzwerk aufgezeigt wird, mit dem die Person aktuell interagiert – nicht aber die Gruppen und Netzwerke, zu denen sie gerne gehören möchte. Dies vernachlässigt die Tatsache, dass Netzwerke nicht immer frei gewählt werden können, sondern immer auch in bestimmte Machtverhältnisse eingebunden sind, die mitbestimmen,

[61] Milroy (1980) betont, dass der Ansatz des sozialen Netzwerkes sowohl als Feldforschungsmethode als auch als analytisches Konzept eingesetzt werden kann. Er gibt dem Forscher die Möglichkeit, sich durch Netzwerkkontakte in bestimmte Netzwerke einzubringen und damit einen privilegierten Zugang zu den Sprechern zu erhalten. Als analytisches Konzept hilft das soziale Netzwerk zu zeigen, dass das Individuum ein Teil von Strukturen ist und damit auch sein Sprachgebrauch durch seine Einbettung in diese Strukturen erklärt werden kann.

wer Zugang zu welchen Netzwerken hat (Ryan 2011) (siehe dazu auch die Ausführungen zur Identität, Punkt 3.2).

2.1.3.3 Spracherhalt in Praxis: Spracherwerbsforschung und Sprachsozialisation

Ein letztes Forschungsgebiet soll hier erwähnt werden, obwohl es in den klassischen Studien zu Spracherhalt und zu Sprachwahlpraktiken relativ unbeachtet blieb: die Forschung zum zwei- bzw. mehrsprachigen Spracherwerb bei Kindern. Die Forschung zu Spracherhalt/-wechsel und diejenige zum Spracherwerb bei Kindern sind lange Zeit relativ parallel verlaufen. Dabei waren beide Themen von Anfang an auch in der Mehrsprachigkeitsforschung vorhanden. Die Studien von Ronjat und Leopold (siehe z.B. Übersicht in: Döpke 1992; Milroy & Muysken 1995) zum zweisprachigen Spracherwerb ihrer eigenen Kinder gelten als Vorläufer für die Forschung zu Zwei- und Mehrsprachigkeit allgemein. Allerdings hat sich die Spracherwerbsforschung im Laufe der Zeit eher auf psycholinguistische Aspekte (siehe z.B. Überblick in Leist-Villis 2004) sowie auf den Erwerb in einsprachigem Kontext konzentriert (siehe aber: De Houwer 1990; 2011). Die Spracherhaltsforschung hat sich dagegen, wie oben dargestellt, auf der Makroebene mehrheitlich mit gesellschaftlichen Faktoren und Bedingungen und auf der mikrointeraktionalen Ebene mit dem täglichen Sprachgebrauch im Zusammenhang mit sozialen Beziehungen und Situationen beschäftigt.

Erst die durch Ochs & Schieffelin (1984) begründete Forschung zu Sprachsozialisation brachte diese beiden Pole zusammen, indem sie den Spracherwerb als interaktionalen Prozess in seinen gesellschaftlichen und sozio-historischen Kontext stellten. Gemäss diesem Ansatz verläuft der Erwerb der Sprache und der kommunikativen Regeln in enger Verbindung mit der sozio-kulturellen Sozialisation zur Mitgliedschaft in einer Gruppe bzw. Gesellschaft. Das bedeutet, dass ein Kind gleichzeitig sowohl als kompetenter Sprecher einer Sprache wie auch als kompetentes Mitglied einer Gruppe sozialisiert werden muss, wobei letzteres wiederum über die kompetente Verwendung der Sprache führt. Spracherwerb wird als sozial und kulturell eingebettet angesehen, und nicht wie in den psycho- oder neurolinguistischen Studien zu Spracherwerb als rein kognitiver Prozess, der unabhängig von Kommunikationssituationen beobachtet werden kann. Die Forschung zu Sprachsozialisation hat hier eine wichtige Verbindung zwischen zwei vorher relativ unabhängig verlaufenden Forschungsgebieten geschaffen, sich jedoch zuerst auf einsprachige Situationen konzentriert. Mittlerweile wird aber auch dem Aspekt der zwei- bzw. mehrsprachigen Sprachsozialisation mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Ausschlaggebend dafür war sicherlich die Arbeit von

Kulick (1992), welche aufzeigte, wie Vorstellungen zu Sprache und Sprachgebrauch, aber auch zu Spracherwerb, in einer traditionell zweisprachigen Gemeinschaft dazu führten, sprachliches Verhalten gegenüber Kindern zu zeigen, das mit dem graduellen Verschwinden der einen Sprache verbunden ist. Somit ist der Bogen von Sprachsozialisation und Spracherwerb zu Spracherhalt geschlagen, was sich in den letzten Jahren auch vermehrt durch Publikationen zeigt (Bayley & Schecter 2003; Garrett 2005). Das Interesse an bzw. die Forschung zur Rolle von mehrsprachigen Praktiken, insbesondere *code-switching*, im Spracherwerb (García 1980; Schieffelin 1993; Lanza 2007) wie auch in Bezug auf den Erwerb der Literalität/*literacy* (Hornberger 2004; Reyes & Moll 2008) nimmt zu (siehe dazu auch Punkt 3.3 Sprachsozialisation)

2.2 Fazit aus der Übersicht zum Forschungsstand

Aus den oben aufgeführten bestehenden Arbeiten zum Thema Sprachloyalität bzw. Spracherhalt und Sprachwechsel sowie deren Kritikpunkte geht hervor, wie komplex die Untersuchung dieser Frage ist. Ich sehe insbesondere vier Herausforderungen, denen eine aussagekräftige Studie zu dieser Frage begegnen muss, und die daher meinen Zugang zum Thema gelenkt haben.

1) Spannungsfeld Individuum – Gesellschaft

Sprachloyalität/-erhalt situiert sich im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Individuum und somit zwischen makrosoziologischen wie auch mikrointeraktionalen Zugängen, die beide ihre Berechtigung haben. Sprachloyalität ist eingebettet in soziale Veränderungsprozesse, aber dennoch abhängig von individuellem Verhalten; sie ist geprägt von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Ideologien, die aber von individuellen Akteuren unterschiedlich übernommen, verarbeitet bzw. angefochten werden können. Eine Einbettung des Phänomens in soziale, ökonomische und politische Prozesse ist daher unumgänglich. Kontaktsituationen sind selten neutral, was bedingt, dass in den genannten Prozessen unterschiedliche Interessen und Machtstrukturen zu beachten sind. Dabei soll jedoch vermieden werden, dass dies zu einer deterministischen bzw. statischen Sichtweise führt, denn Sprachwahl auf interaktionaler Ebene ist nicht einfach eine Widerspiegelung übergeordneter Strukturen. Eine Analyse der individuellen Wahrnehmung und des effektiven Sprachgebrauchs (Mikro-Ebene) ist also unumgänglich, kann aber nicht völlig losgelöst von übergeordneten Strukturen erfolgen. Die individuelle Wahrnehmung ist sozial verankert und die Handlungsmöglichkeiten sind entsprechend eingeschränkt.

Diese Überlegungen folgen Li Wei's Vorschlag, die berühmte Frage Fishmans nach „who speaks what language to whom and when“ (Fishman 2000) folgendermassen umzuformulieren: „who maintains/relinquishes which language how and why“ (Wei 2000). Dabei betrifft das *who* die üblichen soziologischen Kategorien (z.B. Alter, Gender, …), soll aber gleichzeitig auch die individuelle und intra-group Variation beachten. *Which language* fragt nach dem Wert der jeweiligen Sprache in der Gesellschaft, also nach sprachideologischen Hierarchiestrukturen. Das *how* untersucht die Handhabung der Mehrsprachigkeit in Gesetzgebung und Ausbildung je nach Marktposition, Hierarchie und Netzwerkstrukturen (was hier allerdings vergessen geht, ist die alltägliche Sprachpraxis). Das *why* bezieht sich schliesslich auf die Frage „why and how do people come to interpret their own identity in such a way that they abandon their language in favour of another language?” (Wei 2000: 147).

2) Prozesshaftigkeit

Ein weiterer Punkt, der in vielen bisherigen Arbeiten zu kurz gekommen ist, ist die Notwendigkeit, Sprachloyalität bzw. -erhalt als einen Prozess anzugehen, und nicht als Zustand (Spracherhalt) oder als Haltung (Sprachloyalität) einer Person oder einer Gruppe. Dabei siedelt sich dieser Prozess in folgenden Dimensionen an:

- Eine <u>zeitliche Dimension</u>, um den Prozess sowohl historisch (gesellschaftliche Zeitdimension) wie auch biographisch (individuelle Zeitdimension) zu erfassen.
- Eine <u>räumliche Dimension</u>, die sich im Falle eines Migrationsprozesses einerseits geografisch zwischen Herkunfts- und Aufnahmeort definiert, d.h. einem dort und hier (wobei sich dies auch häufig mit der zeitlichen Dimension überschneidet bzw. mit jener übereinstimmt: z.B. damals-dort und heute-hier), andererseits aber auch einen neuen transnationalen Raum eröffnen kann. Gleichzeitig kann sich die räumliche Dimension aber auch über verschiedene Interaktionssituationen am selben Ort definieren, so z.B. zwischen privatem und öffentlichem Raum, zwischen Heim, Schule, Arbeitsplatz und Freizeitaufenthaltsorten (siehe auch soziale Dimension unten). Dies bedeutet, dass keine räumliche Dichotomie zwischen Herkunfts- und Aufnahmeort erstellt werden sollte und dass sich beide Orte zusätzlich in unterschiedliche „Räume“ für den Sprachgebrauch unterteilen können.
- Eine <u>soziale bzw. interpersonelle Dimension</u>, die sich durch die Interaktion mit unterschiedlichen Personen bzw. in unterschiedlichen Gruppen auszeichnet.

Diese Dimensionen können sich natürlich teilweise oder vollständig überschneiden. Spracherhalt bzw. -loyalität soll als eine Art Kontinuum über diese Dimensionen[62] hinweg angegangen werden.

3) Vorstellung und Praxis

Schliesslich soll Sprachloyalität/-erhalt nicht nur auf der Ebene der Wahrnehmungen und Vorstellungen von Gruppen oder Einzelpersonen untersucht werden, sondern auch als alltägliche Praxis. Dies einerseits, weil gewisse Vorstellungen nicht unbedingt bewusst geäussert werden (können), sich aber in spezifischen verbalen Praktiken verkörpert wieder finden; andererseits, weil sich Vorstellungen und effektive interaktionale Praktiken auch widersprechen können. In Bezug auf letzteres ist zu unterscheiden zwischen dem Fall, in dem gewisse Vorstellungen, wie Spracherhalt gewährleistet werden kann, in der Praxis ein gegenteiliges Resultat erzielen können[63], und dem Fall, in dem das effektive sprachliche Verhalten nicht mit den Prinzipien, die man dazu geäussert hat, übereinstimmt.

4) Mehrsprachigkeit

Ein weiterer Aspekt, der sich bei der Rekapitulation der Arbeiten zu Spracherhalt oft als nur implizit angesprochen erwiesen hatte, betrifft das Verständnis bzw. die Form von Mehrsprachigkeit, die durch Spracherhalt/-loyalität entsteht. Man könnte fast behaupten, dass

---

[62] Diese Dimensionen entsprechen im Wesentlichen den in der Variationslinguistik verwendeten analytischen Ebenen, nur dass ich hier nicht von der Variation der Sprache als System, sondern von deren Gebrauch und Bedeutung spreche. In der Variationslinguistik (siehe dazu z.B. http://www.schriftdeutsch.de/orth-li4.htm (Linguistik: Glossar); auch: Calvet 1991) findet man die zeitliche Dimension in der diachronischen (zeitlich-historische Variation) bzw. diaphasischen (phasenspezifisch, also abhängig von der Lebensphase, vor allem dem Alter), die räumliche Dimension in der diatopischen (Dialekte) bzw. diasituativen (situationsabhängig, stilistisch), und die soziale Dimension teilweise in der diastratischen (schichtspezifisch, also Soziolekte) Analysedimension.

[63] So erwähnt Susan Gal (1987), dass die Toleranz der ungarisch sprechenden Minderheit in ihrer Oberwart-Studie gegenüber Abweichungen und Vereinfachungen des Ungarischen, die in der Sprechweise der jüngeren Generation durch den Einfluss des Deutschen erscheinen, mit grosser Wahrscheinlichkeit dazu führt, dass diese die Sprache weiterhin – wenn auch in eingeschränkterem Rahmen – verwenden. Daraus folgend kann man postulieren, dass eine sehr puristische Haltung gegenüber der Sprache, die durchaus als Zeichen der Loyalität und des Erhalts der Sprache angesehen wird, – so sind ja z.B. Standardisierungsprozesse oder Sprachkontrollinstanzen häufig Teil von Spracherhaltsmassnahmen, siehe dazu Fussnote 45 –, auch darin resultieren kann, dass z.B. die junge Generation sich der Sprache verweigert, um somit mögliche Fehler und damit zusammenhängende Vorwürfe zu vermeiden.

die Forschung zu Sprachloyalität/Spracherhalt sich so sehr auf Erhalt bzw. Wechsel (d.h. auf ein antagonistisches Verhältnis zwischen den betroffenen Sprachen) konzentriert, dass dabei aus dem Blick gerät, zu erwähnen, welche Rolle die Mehrsprachigkeit in den verschiedenen Situationen übernimmt bzw. übernehmen sollte. In speziellen Fällen soll Sprachloyalität/Spracherhalt zwar einem bestimmten Gebiet/Territorium bzw. der dort lebenden Bevölkerung eine Form von Autonomie beschaffen, die den ausschliesslichen Gebrauch der so verteidigten Sprache sicher stellen soll (siehe auch Punkt 1.1). In den meisten Fragen zu Spracherhalt – und insbesondere, wenn es sich nicht um territorial verankerte Minderheiten handelt – geht es doch meist um eine Kombination verschiedener Sprachen, d.h. um eine Form von Mehrsprachigkeit. Es stellt sich also die Frage, inwiefern Spracherhalt Teil bzw. Bedingung von Mehrsprachigkeit ist – und welche Form von Mehrsprachigkeit im einzelnen Fall angestrebt wird.

Eine Studie zu Spracherhalt und Sprachloyalität sollte sich m.E. diesen vier Herausforderungen stellen: Sie sollte das Spannungsfeld zwischen sozialen Prozessen sowie Bedingungen und individuellem Verhalten erfassen; die Prozesshaftigkeit von Spracherhalt über Zeit, Raum und sozialen Beziehungen aufzeigen; die beiden Ebenen der Vorstellung und Praxis ansprechen und schliesslich sollte sie eine Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit enthalten.

2.3 Ethnographischer Zugang und Definition des Forschungsgegenstandes

Um den oben formulierten Ansprüchen des Forschungsthemas gerecht zu werden, ist m.E. ein ethnographischer Zugang zur Forschungsfrage dienlich[64]. Damit folge ich einer soziolinguistischen Forschungstradition, welche Sprache als soziales und kulturelles Objekt bzw. als Ressource (Gebrauch) angeht (Gumperz & Hymes 1989 [1972]; Blommaert 2007). Im Gegensatz zum Verständnis der Sprache als kontextunabhängiges, autonomes System (im Sinne von Bloomfield) bzw. als individuelle grammatikalische Kompetenz (im Sinne von Chomsky), wird die Sprache in einem ethnographischen Verständnis als Teil der Gesellschaft (*language-in-society*) angegangen, d.h. in ihrem Gebrauch und in ihrer Funktionalität in der Gesellschaft. Sprache zu untersuchen bedeutet somit gleichzeitig die Gesellschaft zu untersuchen. Sprache kann daher nur in ihrem Kontext (*situatedness*) erforscht werden. In

[64] Gleichzeitig entspricht die Wahl der Ethnographie als Forschungszugang auch meinem persönlichen akademischen Werdegang bzw. meiner akademischen Sozialisation, welche von ebendiesem Ansatz geprägt worden sind (siehe Einleitung zu dieser Arbeit).

epistemologischer Hinsicht ist Wissen zu sprachlichen Fakten als prozessual und historisch anzusehen; einzelne sprachliche Phänomene müssen immer in ihrer Beziehung und Relevanz zu übergeordneten Strukturen und Prozessen betrachtet werden.

Daher ist die Verankerung in der Ethnographie massgebend für meine Definition des Forschungsgegenstandes sowie für die Wahl der theoretischen Konzepte (Kapitel 3) und methodologischen Vorgehensweisen (Kapitel 4).

2.3.1 Von Ethnographie zu ethnographischer Linguistik

Ethnographie wird oft im Zusammenhang mit dem Begriff der ethnographischen Feldarbeit als eine Methode der Datensammlung angesehen (Blommaert 2007; Blommaert & Dong 2010). Dies ist aber eine Reduktion, die dem eigentlichen intellektuellen Projekt der Ethnographie nicht gerecht wird. Unter Ethnographie sollte vielmehr eine theoretische und methodologische Haltung verstanden werden, die das Ziel verfolgt, Aspekte des sozialen und kulturellen Lebens in ihrer Komplexität und ihren Feinheiten zu untersuchen und zu beschreiben, ohne sie auf im Voraus geformte Kategorien zu reduzieren (Blommaert 2007; Heller 2011). In einem ethnographischen Ansatz geht es darum, ein Verständnis für die Situation aus der Sicht der Teilnehmer zu entwickeln (*member perspective* bzw. *insider view*). Die für den spezifischen Kontext relevanten Kategorien sind vom Feld ausgehend zu konstituieren. Dies soll es erlauben, auch vom Forschenden nicht unbedingt erwartete Zusammenhänge zu erkennen. Ethnographische Forschung geht als datenbasiertes induktives Vorgehen von detaillierten Beschreibungen einzelner Phänomene aus. Ihre Aufgabe besteht aber auch darin, eine Verbindung zwischen der Einzigartigkeit und übergeordneten Strukturen herzustellen. Lokal erkennbare bzw. individuelle Phänomene sind jeweils in übergeordnete Systeme einzubetten. Schliesslich verlangt ein ethnographischer Zugang auch, dass die Position und Rolle des/der Forschenden im Prozess der Wissensproduktion kritisch betrachtet und reflektiert werden soll (*reflexivity*). Der/die Forschende kann nicht vom Forschungsprozess abgetrennt werden, sondern ist Teil der Forschung und des Wissens, das damit hergestellt wird (Atkinson & Coffey 2001)[65].

Die Verbindung von Ethnographie mit linguistischen Fragestellungen ist keine Neuheit (siehe auch Punkt 2.1.3). Ethnographie bzw. Sozialanthropologie und Linguistik haben eine lange Geschichte von Annäherung und Entfernung, in denen sich z.B. die eine Disziplin von der jeweils anderen inspirieren liess bzw. durch historische Umstände Teilgebiete der einen Disziplin durch die andere abgedeckt wurden (Maybin & Tusting 2011). Die Verbindung von

[65] Siehe dazu auch die Ausführungen zur Methodologie, Kapitel 4.

theoretischen und methodologischen Ansätzen beider Disziplinen war der Ursprung verschiedener „hybrider“ Disziplinen wie linguistischer Anthropologie (Duranti 2010; Ahearn 2011), Ethnographie des Sprechens bzw. der Kommunikation (Hymes 1974; 1989), interaktionale Soziolinguistik (Gumperz 1982a), und die relativ neuen Bereiche der linguistischen Ethnographie (Rampton u. a. 2004) oder der kritischen ethnographischen Soziolinguistik (Heller 2011). Ohne hier weiter auf die einzelnen Richtungen einzugehen (siehe Teilübersichten in: Rampton u. a. 2004; Creese 2008; Duranti 2010; Maybin & Tusting 2011; Ahearn 2011)[66], so ist ihnen – sowie der hier vorliegenden Forschungsarbeit – gemeinsam, einerseits das Forschungsobjekt Sprache in ethnographischer Perspektive anzugehen und andererseits linguistische Analysemethoden in der Ethnographie anzuwenden.

> „Linguistic ethnography generally holds that language and social life are mutually shaping, and that 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.” (Rampton u. a. 2004:2).

Der ethnographische Ansatz hilft der Linguistik, den Kontext der sprachlichen Phänomene besser zu erfassen und deren Zusammenhänge mit sozialen Strukturen und Prozesse zu erstellen. Gleichzeitig liefert die Linguistik die nötigen analytischen Werkzeuge, um sprachliche Prozesse systematisch und wissenschaftlich zu untersuchen (Creese 2008). In diesem Sinne ist die linguistische Ethnographie für die vorliegende Arbeit leitend.

Schliesslich soll der in der Ethnographie entwickelte Aufruf nach einem kritischen Blick auf die Positionierung des Forschenden und auf etablierte Sichtweisen – sowohl in der Wissenschaft wie auch im Alltag – sowie deren Einfluss auf die Definition des Forschungsobjektes befolgt werden. Herkömmliche Konzepte wie Sprachgemeinschaft, Authentizität, Identität, aber auch Sprache ganz grundsätzlich müssen angesichts der neuen Realitäten überdacht werden (Coupland 2003a; Rampton 2009; Thurlow & Jaworski 2010; Heller 2011).

[66] Entsprechend ihrem disziplinären Ursprung und Verankerung können unterschiedliche Schwerpunkte festgestellt werden: So verankert sich z.B. die linguistische Anthropologie in der Forschungstradition der amerikanischen Sozialanthropologie und hatte ursprünglich zum Ziel, Kultur durch die Methodologie der Linguistik zu erfassen, während die ethnographische Linguistik auf die Angewandte Linguistik britischer Tradition zurückgeht und somit den Fokus auf Themen in Zusammenhang mit Bildung, Institutionen u.ä. setzt.

Ausgehend von dieser Verankerung in einem linguistisch-ethnographischen Ansatz möchte ich nun erörtern, wie der Untersuchungsgegenstand Sprachloyalität bzw. Spracherhalt in der vorliegenden Arbeit angegangen und definiert werden soll.

2.3.2 Sprachloyalität?

In einem ersten Schritt werde ich die wesentlichen Elemente von Weinreichs Definition der Sprachloyalität (siehe 2.1.1) im Hinblick auf die erwähnten Herausforderungen (2.2), den linguistisch-ethnographischen Ansatz (2.3.1) sowie das spezifische „Forschungsobjekt“, nämlich binationale-zweisprachige Paare und ihre Familien (siehe Punkt 1.2, aber auch 4.2.1), kritisch rekapitulieren.

Sprachgebrauch oder Sprachsystem? Entsprechend dem ethnographischen Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit die Frage des Sprachgebrauchs bzw. der Sprache als kulturelles und soziales Objekt (siehe oben: Einführung zu Punkt 2.3) im Zentrum stehen. Die Frage, inwiefern sich das Russische meiner Forschungsteilnehmenden unter dem Einfluss des Französischen (oder anderer Sprachen) verändert (hat) bzw. welche Unterschiede zwischen dem Russisch der zweisprachigen Kinder und dem eines einsprachigen Kindes/eines Kindes, das in dominant russischsprachiger Umgebung aufwächst, bestehen, wird in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt. Falls es Hinweise auf *code-switching* bzw. Interferenz-Phänomene gibt (zur Definition siehe z.B. Lüdi 2008b), so wird es aufgrund meiner Datenlage (siehe Kapitel 4) nicht möglich sein zu beurteilen, ob diese stabil sind oder nicht, d.h. ob die Phänomene Teil der Veränderung der Sprache als System sind oder nur als lokale diskursive Ressourcen eingesetzt werden (siehe dazu auch den Punkt 5.4). Auf die Vorstellungen (Ideologien) dazu, was die Sprache als „System“ beinhaltet bzw. beinhalten sollte, wird hingegen eingegangen.

Kontaktsituation: Die zu untersuchende Kontaktsituation zwischen Sprachen und Sprechern kann grob in drei Ebenen unterteilt werden, welche jeweils unterschiedliche Beziehungen und Machtverhältnisse zwischen den Sprachen bzw. deren Sprechern aufweisen können und die sich wiederum untereinander beeinflussen (siehe dazu auch Kapitel 1).

a) Ebene des Individuums: persönliche bzw. biographisch eingebettete Beziehung zu den Sprachen und Konstitution der Mehrsprachigkeit.
b) Ebene des Paares und der Familie: Sprachwahl und alltäglicher Sprachgebrauch.

c) Ebene der Gesellschaft: Wertvorstellungen und Machtverhältnisse zwischen Sprachen/Varietäten und ihren Sprechern in der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft.

„Gefahr“: Sprachloyalität, wie sie Weinreich definiert hat, verlangt ein Bewusstsein der Personen, dass ihre Sprache in ihrem Leben eine bestimmte Rolle spielt und einen gewissen Status besitzt bzw. dass verschiedene Sprachen unterschiedliche Rollen und Stellenwerte innehaben können. Sie verlangt auch, dass eine Bedrohung der Sprache in ihrer Rolle bzw. ihrem Status oder ihrer Form bzw. Struktur wahrgenommen wird (vergl. auch unten: Bewusstsein). Diese Interpretationen der Sprecher sind nicht als Voraussetzung der Untersuchung zu sehen, sondern sollen durch diese erst erkannt werden, d.h. ob/wie eine Gefahr wahrgenommen wird und welche Aspekte der Sprache und des Sprachgebrauchs davon als betroffen angesehen werden.

Sprach-Gruppe?: Der einheitliche Zugang der Studien zu Sprachloyalität/-erhalt über *communities* – seien dies Immigrantengruppen oder nationale Minderheiten – muss problematisiert werden. Dieses Verständnis führt dazu, Gruppen unter dem Nenner einer gemeinsamen „Sprache“ zu homogenisieren. Man läuft hier schnell Gefahr, der Ideologie der Gleichsetzung von Sprache, Kultur, Identität (und Staat) zu folgen und Personen somit unter der Etikette einer Sprache (ohne zudem deren Varietäten zu beachten) in Gruppen zusammenzufassen (siehe 1.1.1). Die meisten solchen Sprach-Gruppen sind aber selten homogen, weder in sozio-ökonomischer, kultureller noch in sprachlicher Hinsicht. Daraus folgend stellen sich zwei Fragen, die durch die vorliegende Forschung erst beantwortet werden sollten: Was ist die „Sprache“? Und wer ist die „Gruppe“? Die Untersuchung muss also zuerst zeigen, was die „Sprache“, die erhalten werden soll, denn überhaupt beinhaltet, welche kommunikativen Funktionen bzw. welche Aspekte des Systems erhalten werden sollen (z.B. die standardisierte oder eher eine vernakuläre Form?) und für welche „Gruppe“ dies relevant ist. Die Kriterien der Grenzen/Abgrenzungen zwischen „Sprachen“ bzw. „Gruppen“ sind anhand der Kategorisierungen der Forschungsteilnehmenden zu erstellen (Barth 1969; Gal & Irvine 1995). Ich sehe die Sprach-Gruppe also eher als mögliches Resultat denn als Vorannahme der Untersuchung und plädiere dafür, sie nicht als Ausgangspunkt zu nehmen, sondern durch die Analyse zu sehen, ob sich die verschiedenen Personen als Gruppe sehen – und unter welchen Bedingungen.

Bewusstsein: Hier stellt sich die Frage, inwiefern der Erhalt (oder Verlust) der Sprache, d.h. das Resultat der Loyalität, tatsächlich immer aus einem bewussten, zielgerichteten Handeln erfolgt bzw. ob das Bewusstsein der Verlustgefahr und bewusstes Handeln für den

Spracherhalt immer zum erwünschten Resultat führt. Studien zeigen, dass sich ein Sprachwechsel in gewissen Situationen ohne das volle Bewusstsein der Sprecher und entgegen deren Vorstellungen von der Wichtigkeit der (nun verschwindenden) Sprache vollziehen kann (vergl. Punkt 2.1.3.3). Dies weist darauf hin, dass Vorstellungen nicht unabhängig von Praktiken und dem spezifischen polit-ökonomischen Kontext betrachtet werden sollten. Es ist umgekehrt aber auch möglich, dass gewisse Praktiken zum Spracherhalt beitragen, obwohl diese nicht bewusst mit diesem Ziel durchgeführt werden[67]. Andererseits weist gerade die Forschung zum Spracherhalt in zweisprachigen-binationalen Familien darauf hin, dass die bewusste positive Haltung und der Willen der Eltern, die Kinder zweisprachig zu erziehen, nicht immer zu den erwünschten Resultaten führt (Döpke 1992; Fries 1998; Varro 1998; Caldas 2006; Gafaranga 2010). Einerseits fehlt meist das Bewusstsein, welche interaktionalen Strategien wirklich zum gewünschten Sprachgebrauch führen, andererseits wird der Einfluss der anderssprachigen Umgebung häufig unterschätzt. Die Frage des Bewusstseins soll durch das Gegenüberstellen bzw. die Kombination der Analyse von Diskursen und Praktiken angegangen werden. Dies kann aufzeigen, inwiefern der offen bezeugte Wille zum Spracherhalt in Praxis umgesetzt wird und so auch wirklich zu Resultaten führt bzw. inwiefern gewisse (mehr oder weniger unbewusste) Praktiken und Gewohnheiten zu gleichen bzw. zu unterschiedlichen Resultaten führen.

Loyalitätsbegriff: Die Ausführungen zum Begriff der „Loyalität“ (siehe 2.1.1) haben gezeigt, dass dieser einerseits einen moralischen Druck, andererseits auch die Idee der Exklusivität beinhaltet. Zudem stellt er oft eine Verbindung zum Staat her – ähnlich wie die oben diskutierte Gruppenperspektive eine automatische Verbindung zwischen Sprache und Kultur bzw. Identität herstellt (siehe auch 1.1.1). So stellt sich denn die Frage, inwiefern die im Projektbeschrieb (siehe Einleitung sowie Anhang 1) postulierte Möglichkeit einer „doppelten“ Sprachloyalität überhaupt vorstellbar ist, denn eigentlich kann man nicht gegenüber zwei Staaten loyal sein – die Loyalität zum einen verhindert diejenige zum anderen. Gemäss der Ideologie einer automatischen Verbindung zwischen (Mutter)Sprache und Staat bzw. Nation, wie sie ja auch die oben diskutierte Sprach-Gruppenperspektive postuliert, wäre die Möglichkeit einer doppelten Sprachloyalität auszuschliessen. Auch die Möglichkeit von Teil-Loyalitäten – je nachdem, welche Sprache für welchen Bereich benutzt wird – wäre dann immer auch ein Teil-Verrat. Dies widerspricht in dem Sinne der neueren Forschung zu Mehrsprachigkeit und Migration, bei welcher der Akzent auf mehrsprachige Repertoires als

[67] Niculescu (1996) spricht von einer „unbewussten Loyalität“, was aber die Frage aufwirft, ob hier der Begriff Loyalität tatsächlich angebracht ist (siehe 2.1.1).

Kompetenz und plurielle Zugehörigkeitsformulierungen in Migrationssituation gelegt wird (Lüdi 2003; 2006; Lüdi & Py 2009; siehe auch Punkt 1.1.1).

Diese Übersicht zu den Komponenten, die Sprachloyalität ausmachen, zeigt auf, was das Zitat von Gal zu Beginn dieses Kapitels meint: Ein Begriff trägt jeweils eine bestimmte Perspektive in sich bzw., wie wir hier gesehen haben, auch eine historische und ideologische Einbettung. Man steht vor der Wahl, den Begriff als Ausgangspunkt zu nehmen oder durch die Analyse zu zeigen, inwiefern es angebracht ist, ihn auf die untersuchte Situation anzuwenden. Ich habe mich, wie ich das für die einzelnen Komponenten der Sprachloyalität aufgeführt habe, für letzteres Vorgehen entschieden. Daher würde ich hier nicht sagen, dass ich die Sprachloyalität der Russischsprachigen in binationalen Partnerschaften in der französischsprachigen Schweiz untersuche, sondern dass die Untersuchung zeigen wird, ob Sprachloyalität – mit den oben beschriebenen Aspekten und unterliegenden Ideologien – geeignet ist, deren Situation (bzw. Aspekte davon) zu beschreiben.

Ausgehend von dieser Rekapitulation werde ich nun den Untersuchungsgegenstand unter zwei analytischen Zugängen formulieren: die (individuellen) Sprach-Beziehungen einerseits und die Sprachweitergabe bzw. die mehrsprachigen Praktiken in der Familie und deren Umgebung andererseits. In jedem einzelnen sowie in der Verbindung der beiden Aspekte, sollen die erwähnten Herausforderungen des Spannungsfelds Gesellschaft-Individuum, der Prozesshaftigkeit, der Kombination von Vorstellung und Praxis sowie der Mehrsprachigkeit angesprochen werden.

2.3.2.1 Von Sprachloyalität zu Sprach-Beziehungen…

Unter dem Begriff der Sprach-Beziehungen soll untersucht werden, wie die Personen sich in Bezug auf ihre Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit positionieren, d.h. welche Erfahrungen sie mit welchen Sprachen verbinden und welche Bedeutung/Rolle den verschiedenen Sprachen im Alltag zugeschrieben wird. Dabei sind diese Beziehungen als in ein Spannungsfeld von gesellschaftlichen Vorstellungen und Machtverhältnissen sowie individuellen Erfahrungen und Zielen eingebettet zu sehen. Sprach-Beziehungen, obwohl individuell ausgedrückt, sind geprägt von gesellschaftlichen Vorstellungen und Strukturen und müssen als in den Kontext der Lebenserfahrung der Personen eingebettet betrachtet werden. Der Zugang über Sprach-Beziehungen erlaubt es, zu erfassen, wie sich die einzelne Person im Zusammenhang mit

ihren Sprachen bzw. Sprachkompetenzen in Bezug auf ihr soziales Umfeld definiert und positioniert. Sprach-Beziehungen sollen dabei nicht als fest und unveränderlich angesehen werden, sondern als interaktiv und diskursiv hergestellt und als sich verändernd in räumlicher, temporaler und interpersoneller Abhängigkeit (siehe die erwähnten Dimensionen im Punkt 2.2). Damit sollen sie dazu beitragen, Sprachloyalität (bzw. Spracherhalt und -wechsel) als dynamischen Prozess zu verstehen. Anstelle von „Loyalität(en)“ als moralischer Pflicht bzw. psychologischen Attributen von Personen auszugehen, sollen „Sprach-Beziehungen“ einen dynamischeren und interaktionellen Zugang ermöglichen. Schliesslich schaffen Sprach-Beziehungen eine neutrale Basis, denn Beziehungen können als positiv oder negativ bewertet werden. Sie sind zudem nicht als exklusiv zu verstehen, sondern erlauben es, den Horizont von der „zu erhaltenden“ Sprache auf mehrere Sprachen auszuweiten.

Wie in Punkt 2.1 gezeigt wurde, wird Sprachloyalität häufig über den Aspekt des Spracherhalts untersucht und definiert. Die persönlichen Beziehungen und Erfahrungen mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit haben natürlich einen Einfluss auf den Spracherhalt in seinem Verständnis als Sprachweitergabe an die nächste Generation. Ich habe mich hingegen entschlossen, diese zwei Aspekte in der vorliegenden Arbeit zuerst einmal getrennt anzugehen. Dies, weil ich den automatischen Rückschluss von einer positiven bzw. engen Beziehung zu einer Sprache auf die Weitergabe derselben Sprache an die Kinder vermeiden möchte (und umgekehrt), bzw. diesen Zusammenhang ähnlich wie beim Begriff der Sprachloyalität als mögliches Resultat, nicht aber als Voraussetzung der Analyse in Betracht ziehe. Es stellt sich hier die Frage, inwiefern man denn auch „privat“ loyal sein, d.h. eine Sprache/Varietät als persönlich wichtig betrachten kann, ohne diese Beziehung unbedingt auf die nächste Generation übertragen zu wollen. Andererseits gehe ich davon aus, dass die individuellen Sprach-Beziehungen und deren soziale Einbettung für die Sprachweitergabe eine Rolle spielen, ihr sozusagen einen Rahmen verschaffen. Sie sind aber nicht unbedingt ein Garant für das Gelingen der Sprachweitergabe.

2.3.2.2 … und von Spracherhalt zu Sprachweitergabe und mehrsprachigen Praktiken

Der zweite Zugang zum Untersuchungsgegenstand führt zur Frage des intergenerationellen Spracherhalts, d.h. der Sprachweitergabe an die Kinder.

Sprachweitergabe kann (muss aber nicht) – wie oben erwähnt – als Teil der Sprach-Beziehungen angesehen werden, d.h. wenn das Mutter- oder Vater-Sein und die Beziehung zum Kind als mit der Sprache zusammenhängend angesehen wird. Weiter muss aber auch die

Frage gestellt werden, wie denn die Sprache weitergegeben werden kann. Sprachweitergabe ist daher als ein Zusammenspiel von Vorstellungen und Praxis anzusehen. Dabei gilt es nicht nur zu beachten, welchen Wert man den verschiedenen Sprachen (im Sinne der Sprach-Beziehungen) beimisst, sondern auch welche Vorstellungen zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit der Kinder vorherrschen und welche Rolle die Eltern darin spielen. Gleichzeitig ist Spracherwerb bzw. -weitergabe auch verankert in der alltäglichen Praxis, d.h. in allen verbalen Interaktionen, denen Kinder beiwohnen bzw. in die sie involviert sind (siehe dazu das Konzept der Sprachsozialisation, 3.3).

Die Beziehung zwischen Vorstellungen und Praxis ist vielfältig. Vorstellungen können den Gebrauch der Sprache mit den Kindern direkt beeinflussen. Es wird z.B. bewusst entschieden, wer welche Sprache mit den Kindern spricht, aber auch welche Form diese Sprache haben soll. Andererseits können interaktionelle Praktiken auch Auskunft zu Vorstellungen bzw. Ideologien geben, die nicht bewusst geäussert werden (können); Vorstellungen sind hier als verkörpert in den Praktiken anzugehen. Schliesslich können sprachliche Praktiken aber auch im Widerspruch oder Konflikt zu gewissen Vorstellungen oder Zielen stehen. Auch in diesem Falle kann dies bewusst wahrgenommen werden – und z.B. dazu führen, dass man gewisse Prinzipien/Ideologien in Frage stellt –, es kann aber auch unbewusst geschehen, d.h. dass gewisse Praktiken genau das Gegenteil von dem bewirken, das man damit bezweckte, oder dass gewisse Verhaltensweisen beobachtbar sind, die nicht mit geäusserten Prinzipien übereinstimmen (vergl. 2.1.3.3).

In Bezug auf Kinder, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, stellt sich natürlich auch die Frage, wie sie die Sprachen in ihrem Alltag benutzen. Die Untersuchung soll nicht nur zeigen, welche Rolle der Minderheitssprache Russisch im Alltag zugesprochen wird, sondern auch, wie sie mit der Mehrheitssprache Französisch kombiniert wird. Davon ausgehend kann dann eruiert werden, welche Form Spracherhalt in den verschiedenen Familien annehmen kann bzw. welche Formen von Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachigen Praktiken sich entwickeln.

3. Theoretische Konzepte

Die folgenden theoretischen Konzepte werden es mir ermöglichen, die alltagssprachlich formulierten Aspekte des Untersuchungsgegenstandes – Sprachbeziehungen und Sprachweitergabe – in einem theoretischen und analytischen Rahmen zu fassen: *Sprachideologien*, *Identität* und *Sprachsozialisation*. Ich werde nachfolgend jedes der Konzepte aufgreifen und erläutern, gemäss welcher theoretischen Verankerung ich es verwenden werde, welcher Aspekt des Forschungsgegenstands damit angegangen werden kann und wie die erwähnten Herausforderungen (vergl. 2.2) an die Forschung damit aufgenommen werden können. Vorausgreifend ist zu erwähnen, dass alle drei Konzepte eine Verankerung in einem linguistisch-anthropologisch bzw. -ethnographischen Zugang aufweisen, welche folglich leitend für mein Verständnis der Konzepte sein wird. Der Schwerpunkt der Darstellung wird daher auf diesen Zugängen liegen, während andere disziplinäre Verankerungen allenfalls am Rande erwähnt werden. Die entsprechenden analytischen Vorgehensweisen werden im Kapitel 5 vorgestellt.

3.1 Sprachideologien

> "Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world" (Woolard 1998: 3)

Das Konzept der Sprachideologien erfasst beide Aspekte des Untersuchungsgegenstandes. Sowohl Sprachbeziehungen (siehe: 3.2 *Identität*) als auch Sprachweitergabe (siehe: 3.3 *Sprachsozialisation*) sind durch kollektiv konstituiertes und geteiltes Wissen zu Sprache(n) und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet. Das Konzept der Sprachideologien soll dazu dienen, das Wissen bzw. die Interpretationsmuster, welche für die Darstellung und Begründung der Beziehungen zu Sprachen und des Gebrauchs der Sprachen herangezogen werden, anzugehen und zugleich deren Einbettung in soziale, kulturelle und historische Bedingungen zu gewährleisten.

Sprachideologie(n) (*language ideologies*[68]) haben sich seit Ende des 20 Jahrhunderts als eigenes Forschungsfeld bzw. eigenständiger Untersuchungsgegenstand in der linguistischen Anthropologie etabliert (Woolard & Schieffelin 1994; Blommaert 2006; Heller 2011). Es wird dabei von der Feststellung ausgegangen, dass Sprache kein neutrales und transparentes

[68] Das Konzept der Sprachideologien ist im angelsächsischen Raum entwickelt worden, was bedingt, dass auch die dazugehörige Literatur fast ausschliesslich auf Englisch existiert.

Kommunikationsmittel ist und nicht unabhängig von sozialen und kulturellen Strukturen und Verhaltensweisen studiert werden kann[69]. Forschung zu Sprachideologien ist

> "(research) on cultural conceptions of language – its nature, structure, and use – and on conceptions of communicative behavior as an enactment of a collective order", wobei "language ideology as a mediating link between social structures and forms of talk" angesehen wird (Woolard & Schieffelin 1994: 55)

Es geht um die Analyse von gesellschaftlichen Diskursen, die sprachlichen Formen und Praktiken einen bestimmten Wert zuweisen, bzw. von Prozessen, die Zusammenhänge zwischen Sprache, Sprachgebrauch und sozialen Eigenschaften herstellen (Gal & Irvine 1995; Kroskrity 2010). Sprachideologien sind Teil der Sinnzuschreibung (*sense-making process*) im Alltag, d.h. des menschlichen Bedürfnisses, seine Umwelt und seine Handlungen so zu interpretieren, dass sie Sinn ergeben.

Es stellt sich somit die Frage, inwiefern sich der Ansatz der Sprachideologien von anderen Ansätzen unterscheidet, die ebenfalls menschliche Sinnstrukturen und Interpretationsweisen untersuchen. Grundsätzlich findet sich der Unterschied in der jeweiligen Definition von Ideologie sowie im daraus folgenden Analysefokus. So sind die Definitionen sowie Analysen auf einem Kontinuum von neutral zu kritisch anzusiedeln (Kroskrity 2010), im Zusammenhang mit dem jeweiligen historisch verankerten Ursprung und der Entwicklung des Begriffs[70]. Am neutralen Extrempunkt des Kontinuums befinden sich die Definitionen, die Ideologie als soziale und kulturelle Vorstellung im Sinne von Weltanschauung einordnen. In diesem Rahmen gehört Ideologie zu dem Bereich, der in der Anthropologie/Ethnologie unter den Begriffen kulturelle Sichtweisen und Interpretationsmuster untersucht wird (siehe z.B. Holy & Stuchlik 1983; Sperber 1993). In der Sozialpsychologie werden Ideologien unter dem Konzept der sozialen Repräsentationen angegangen (Herzlich 1972; Jodelet 1989; Moliner 1996; Moscovici & Marková 1998), das in der französischsprachigen (angewandten) Linguistik aufgenommen und in einem sprachwissenschaftlichen Ansatz weiterentwickelt wurde (Py 2000; Castellotti & Moore 2002; Py 2007; Bothorel-Wirz 2008). Am kritischen Ende des Kontinuums wird Ideologie, folgend der Definition von Marx, mit Interessen,

---

[69] Als Ansatz sind Sprachideologien also in der Reihe von Reaktionen auf die Saussure'sche Trennung von *langue* (als Forschungsobjekt der Linguistik) und *parole*, bzw. die von Chomsky propagierten Idee des „idealen Sprechers" unabhängig von sozialen Strukturen, anzusiedeln (siehe auch Punkt 2.3).

[70] Für eine detailliertere Übersicht zu den historischen Ursprüngen sowie den daraus folgenden unterschiedlichen Definitionen von Ideologie siehe z.B. Friedrich (1989), Woolard (1998), und Blommaert (2006).

Täuschung und der (Re)produktion von Ungleichheit verbunden. Ideologie wird hier als Mittel der Machtausübung bzw. des Machterhalts betrachtet.

Die Tendenz in den aktuellen Forschungsarbeiten zu Sprachideologien ist auf der kritischen Seite des Kontinuums anzusiedeln; es sollen nicht nur die Vorstellungen zu Sprache und sozialer Struktur herausgearbeitet, sondern auch immer nachgefragt werden, welche (materiellen) Konsequenzen diese haben, d.h. wem welche Ideologien/Vorstellungen nutzen und wem sie schaden, was sie bewirken oder beeinflussen. Sprachideologien sollten in ihrer Entwicklung und Einbettung in einem bestimmten historischen, politischen und ökonomischen Kontext analysiert werden, denn (Sprach)Ideologien haben grundsätzlich Konsequenzen, negative und positive, die sich je nachdem, wo man sich in der Gesellschaft positioniert bzw. positioniert wird, unterscheiden. Arbeiten zu Sprachideologien gehen also von folgender Definition aus:

> "Language ideology refers to the *situated*, *partial*, and *interested* character of conceptions and uses of language." (Errington 1999: 115) (meine Hervorhebung).

Diese drei Attribute weisen auf wichtige Aspekte hin, die bei der Untersuchung von Sprachideologien beachtet werden müssen. Gleichzeitig werden damit auch die erwähnten Herausforderungen des Spannungsfelds Gesellschaft-Individuum und der Prozesshaftigkeit angesprochen (siehe Punkt 2.2).

1) Sprachideologien sind verankert in spezifische historische, politische, ökonomische und soziale Begebenheiten (*situated*). Sie können nicht unabhängig von ihrem Kontext untersucht und ihre Konsequenzen nicht unabhängig davon verstanden werden (Schieffelin, Woolard & Kroskrity 1998). Daher sind zeitliche, räumliche und soziale Unterschiede im Zugang zu und der Verwendung von bestimmten Ideologien zu erwarten. 2) Sprachideologien sind aus diesem Grund keine monolithischen, statischen Formen bzw. keine homogenen kulturellen Produkte, sondern Prozesse, die sich durch inter- und intraindividuelle Variation, Anfechtung und auch Widersprüchen auszeichnen, entsprechend der Vielfalt sinnmachender sozialer Divisionen und entsprechender sozialen Erfahrung (*partial*). Sprachideologien werden durch gesellschaftliche Prozesse (re)produziert, doch sind sie auch immer multipel, partiell, anfechtbar und angefochten (Woolard & Schieffelin 1994; Woolard 1998; Kroskrity 2010). Dabei ist jedoch nicht zu vernachlässigen, dass es in jedem historischen bzw. sozialen Raum hegemonische oder dominante Ideologien gibt. 3) Schliesslich funktionieren Sprachideologien jeweils im Interesse einer gewissen Gruppe bzw. gewisser Personen; sie sind nicht neutral (*interested*). In dieser Hinsicht inspiriert sich die Forschung zu Sprachideologien bei

Bourdieus Konzept einer Ökonomie der Sprache (Bourdieu 1977) bzw. den dazugehörigen Metaphern der Sprache als Kapital mit einem bestimmten Wert auf einem sprachlichen Markt. Dabei ist Kapital bei Bourdieu nicht nur im ökonomischen Sinne zu verstehen, sondern auch übertragen als soziales oder symbolisches Kapital.

Bourdieu sieht sprachliche Kompetenz nicht nur in der Fähigkeit, grammatikalische Äusserungen zu produzieren (wie dies das Modell von Chomsky vorsieht), sondern auch in der Fähigkeit, Sprache der Situation angepasst zu verwenden, d.h. als legitimer Sprecher in einer bestimmten Situation wahrgenommen zu werden[71]. Dies ist hingegen abhängig von der Strukturierung des „linguistischen Felds" (*le champ linguistique*), von den Machtverhältnissen zwischen Personen oder Gruppen, die die jeweilige Sprachkompetenz – seien dies verschiedene Register, im Sinne von Soziolekten, oder aber verschiedene Sprachen – beherrschen (Bourdieu 1977; 1982; 1999). Es geht dabei nicht nur um das Recht oder die Möglichkeit, sprechen zu können, sondern darum, auch gehört zu werden.

Sprache, bzw. bestimmte Formen von Sprache, stellen ein symbolisches Kapital dar, welches auf einem bestimmten sprachlichen Markt seinen Wert erhält. Daher sind Sprachideologien immer als Teil der lokalen politischen Ökonomie der Sprache (*political economy of language*) zu betrachten, wo nachgefragt werden muss, wie Sprache, z. B. bestimmte Varietäten oder bestimmte Gebrauchsformen, den Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen regelt (Gal 1989; Friedrich 1989; Irvine 1989). Im Gegensatz zu Bourdieus Konzeption eines einzigen Marktes, soll – im Sinne der oben genannten Partialität – davon ausgegangen werden, dass es mehrere konkurrierende „Märkte" gibt. Gewisse Sprachen bzw. Sprachkompetenzen mögen daher im einen Markt wertlos sein, in einem andern aber als Kapital gehandelt werden, d.h. je nach Markt den Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen schaffen (siehe dazu auch die Ausführungen zu Identität und Mehrsprachigkeit, Punkt 3.2).

Sprachideologien können sowohl (mehr oder weniger) explizit artikuliert werden als auch in kommunikativen Praktiken verkörpert sein. Wir finden hier also den erwähnten Anspruch der Kombination von Diskurs und Praxis wieder (vergl. 2.2). So sind Sprachideologien in metalinguistischen Diskursen (Sprechen über Sprache) ersichtlich, können aber auch in unterschiedlichen sprachlichen Handlungen zum Vorschein kommen.

In einer ethnographischen Perspektive ermöglicht die Erforschung von Sprachideologien, Diskurse und kommunikative Praktiken auf der Mikroebene mit der sozio-politisch-ökonomischen Situation und den damit zusammenhängenden Machtverhältnissen und Ungleichheiten (Makroebene) zu verbinden und somit die komplexen Zusammenhänge

[71] Dies erinnert auch an das Konzept der kommunikativen Kompetenz von Hymes (1967; ergänzt 1989 [1972]).

zwischen sprachlichen bzw. diskursiven Phänomenen und der übergeordneten sozialen Ordnung zu erkennen.

3.2 Identität

> "I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future." (Norton 2000a: 5)

Das Konzept der *Identität* wird mir dazu dienen, die Sprachbeziehungen theoretisch zu erfassen. Damit folge ich der Definition von Bonny Norton (2000, siehe Zitat oben) und gehe bei der Untersuchung der Identität die Frage an, wie eine Person ihre Beziehung zur sozialen Umwelt versteht und wie diese Beziehung über Zeit und Raum konstruiert wird. Dabei ist diese Beziehung als sozial verankert und als interaktiv hergestellt zu verstehen. In Bezug auf Sprache kann Identität als verbunden mit Sprachideologien angesehen werden, d.h. damit, welche Sprache bzw. welcher Sprachgebrauch mit bestimmten sozialen Eigenschaften und damit zusammenhängenden Wertsystemen und Gruppenzugehörigkeiten in Verbindung gebracht wird.

Identität ist heute ein schon fast inflationäres Konzept, sei es in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung oder im Alltagsgebrauch. Bucholtz & Hall sagen nicht zu Unrecht, dass wir im „age of identity" leben (Bucholtz & Hall 2005: 608). Dennoch halte ich Identität für ein theoretisch und analytisch produktives Konzept im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit. Aufgrund der Vielfalt von disziplinären und definitorischen Zugängen zu „Identität" ist die Erstellung einer vollständigen Übersicht zum Konzept weder sinnvoll noch machbar. Aber auch nur eine Zusammenfassung zu den in der (Sozio)Linguistik verwendeten Ansätzen bzw. Werken zum Thema Sprache und Identität zu verfertigen, übersteigt bei Weitem den Umfang dieser Arbeit. Ich werde mich daher im Folgenden darauf konzentrieren, mein Verständnis von Identität in Verbindung mit Sprache im Zusammenhang mit dieser Arbeit aufzuzeigen und werde ausschliesslich auf die Werke bzw. Autoren eingehen, die meinen Zugang wesentlich inspiriert haben.

Ich sehe das Interesse von Identität bzw. den Zusammenhang von Sprache und Identität in dieser Arbeit auf zwei Ebenen: die Verwendung von Sprache als konstitutives Element der Identität, d.h. der Verbindung von Identität mit Sprache(n), sowie die Konzeption von Identität als diskursive und interaktive Konstruktion, d.h. die Sprache als Mittel, um Identität dar- und herzustellen. Damit verorte ich mich in einem diskursiven und interaktiven Zugang

zu Identität (siehe z.B.: Le Page & Tabouret-Keller 1985; Pavlenko & Blackledge 2004; Bucholtz & Hall 2005; De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006), der sich gegen eine Essentialisierung von Identität, wie sie so oft im Alltagsdiskurs – aber auch in der Wissenschaft (vergl. Bucholtz 2003) – vorkommt, stellt.

Identität kann auf individueller Ebene als Anspruch an die Einheit der eigenen Person angesehen werden. Auf der sozialen Ebene gilt sie als die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bzw. sozial relevanten Kategorien (Joseph 2004). Die Einheit der Person ist daher konfrontiert mit einer Vielzahl sozialer Rollen, die sie einnehmen kann und muss. Diese zwei Facetten der Identität entsprechen dem, was Lucius-Hoene und Deppermann (2004a) den strukturellen und den qualitativen Aspekt der (narrativen) Identität nennen (zu Narrativität siehe 4.1.1.1, zur Analyse der narrativen Identität siehe 5.2). Der strukturelle Aspekt entspricht dem Streben des Individuums nach Kohärenz und Kontinuität, d.h. nach innerer und temporaler Stimmigkeit der Identität. Der qualitative Aspekt umfasst die Zuschreibungen und Prädikate, den „Inhalt“ der Identität, welcher die erwähnten sozialen Kategorisierungen einschliesst. Das Individuum ist einerseits eingeschränkt durch die üblichen Inventare an möglichen Identitätskategorien, andererseits hat es die Möglichkeit, sich zu positionieren, Zuschreibungen anzunehmen oder zu verweigern, sich damit zu identifizieren oder sich davon zu distanzieren (Le Page & Tabouret-Keller 1985; Auer & Di Luzio 1986; Pavlenko & Blackledge 2004). Identität wird daher im Wesentlichen durch die komplementären Prozesse der Abgrenzung und Identifikation hergestellt. Die Frage der Gleichheit bzw. Differenz ist der Kern der Identitätskonstitution (Bucholtz & Hall 2004). Dabei ist die Definition davon, was denn nun im Sinne einer gemeinsamen Identität geteilt wird bzw. was nicht, weniger relevant für die Konstitution der Gruppe als der Abgrenzungsprozesse an und für sich (Barth 1969).
Identität ist also die Darstellung und Herstellung von individueller Einzigartigkeit, aber auch von Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen. In beiden Fällen ist hingegen die Bezugnahme auf einen sozial konstruierten und geteilten Referenzrahmen, d.h. auf Ideologien, unabkömmlich, denn Identitätsarbeit geschieht immer in sozialer Interaktion und der Erfolg der persönlichen Darstellung ist daher abhängig vom Verständnis und der Akzeptierung des jeweiligen Interaktionspartners in einer bestimmten Situation. Schliesslich sind Identitätskategorien und -zuschreibungen jeweils mit bestimmten Interessen verbunden und in Machtverhältnisse eingebettet. Daher muss ein entsprechendes Verständnis von Identität immer folgende Aspekte einbeziehen: „both the communicative freedom potentially available

at the microlevel and the political economic constraints imposed on processes of identity-making" (Kroskrity 1999: 113).

Identität ist nicht ein Attribut, das einer Person fix zugeteilt ist, sondern wird kontinuierlich in Diskurs und Interaktion hergestellt. Identität bzw. deren Her- und Darstellung ist folglich eine permanente Aufgabe, welche in Interaktion mit anderen vollbracht wird. Dabei liefert die Sprache überhaupt die Mittel, welche diese diskursive und interaktive Identitätskonstitution ermöglichen. Identität ist „the social positioning of self and other" (Bucholtz & Hall 2005: 586), d.h. ein kontinuierlicher Prozess von Positionierungen, sowohl gegenüber dem anwesenden Interaktionspartner, dessen Reaktionen und Zuschreibungen als auch in Bezug auf in der Erzählung erwähnte Personen bzw. dargestelltes Wissen (Auer & Di Luzio 1986; Antaki & Widdicombe 1998; Lucius-Hoene & Deppermann 2004a; Pepin 2007)[72].
Doch Identität kann auch als biographischer Prozess bzw. als sich über Zeit, Raum und soziale Beziehungen verändernd angesehen werden. Dies ist insbesondere für die narrative Identität (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a) bzw. *identity narratives* (Pavlenko & Blackledge 2004) relevant, in denen sich die Identität über Zeit (Biographie), aber auch über verschiedene Räume hinweg (Migration), wie auch in verschiedenen Sprachen jeweils anders formulieren lässt bzw. ihre Herstellung auf unterschiedliche Referenzrahmen und Deutungsmuster zurückgreift.

Sprache funktioniert häufig als Index (Zeichen/Hinweis) für eine bestimmte Identitätskategorie – sei dies soziale Klasse (wie dies Bourdieu (1977) beschreibt), nationale Herkunft, Geschlecht oder aber Kategorien wie Muttersprachler oder Fremdsprachiger. Die Verbindung zwischen Muttersprache und – je nachdem – ethnischer, nationaler oder kultureller Identität, die einen grossen Teil der Forschung zu Sprachloyalität und Spracherhalt geprägt hat (vergl. Punkt 2.1), kann hier als Beispiel gelten. Identität kann daher als ein sprachideologischer Prozess angesehen werden, da eine Verbindung von Sprache mit gewissen sozialen Eigenschaften hergestellt wird, d.h. die sprachliche Differenz auf Persönlichkeit, typische Aktivitäten usw. übertragen wird (Gal & Irvine 1995). Dieser Prozess der Naturalisierung von Grenzen sozialer Gruppen in Übereinstimmung mit Grenzen von Sprachen bzw. Varietäten führt zur Konzeption homogener Identitäten, wie sie im Alltagsgebrauch so häufig erscheinen. Darin wird Identität oft in einer Form von Einsprachigkeitsideologie gemäss der Gleichung eine Sprache = eine Kultur = eine

[72] Siehe dazu auch die analytischen Verfahren unter 5.2.2.

(sprachliche und kulturelle) Identität, d.h. ein Sprecher, gehandelt (vergl. Punkt 1.1.1). Mehrsprachigkeit ist daher für diese Konzeption von Identität problematisch; zwei Sprachen würden ja in dem Sinne zwei Identitäten verlangen, was dann als Pathologie verstanden wird[73]. Identität kann jedoch in ganz unterschiedlicher Weise mit Sprache verbunden werden, und nicht nur in der üblichen Sprache = Kultur = Nation-Gleichung. Hinzu kommt, dass nicht nur Mehrsprachige, sondern auch sogenannt Einsprachige verschiedene soziale Rollen und Identitäten mit unterschiedlichem Sprachgebrauch, z.B. sozialen Registern, verbinden können. Dieses Verständnis der Identität im Sinne verschiedener sozialen Zugehörigkeiten und Rollen, welche sich in unterschiedlicher Weise mit Sprachen (bzw. Varietäten, Registern) verbinden lassen, wird nun immer häufiger verwendet (siehe u.a. Sebba & Wootton 1998; Auer 2005; Werlen 2005; Lüdi & Py 2009). Dabei hat sich insbesondere in Bezug auf Zweitspracherwerb und -unterricht im Zusammenhang mit Sprachbiographien eine produktive Forschungsrichtung entwickelt, welche untersucht, wie das Lernen neuer Sprachen mit Identitätsprojekten zusammenhängt (Norton 2000a; 2006; Pavlenko & Norton 2007; Baroni & Jeanneret 2008). Diese Arbeiten zeigen, dass verschiedenen Sprachen je nach biographischen Etappen und Erfahrungen ein unterschiedlicher Wert zugeschrieben wird, was wiederum auf den Lernerfolg zurückwirken kann. Anstelle des Konzepts der Motivation, welches üblicherweise in diesem Kontext verwendet wird (Gardner & MacIntyre 1991; Gardner & Tremblay 1994), verwendet Norton hingegen den Begriff „Investition“ basierend auf Bourdieus Theorie der unterschiedlichen Formen von Kapital (Norton Peirce 1995; Norton 2000a). Während Motivation als von der individuellen Haltung abhängig, d.h. als persönliches Attribut, angesehen wird, basiert Nortons Konzept der Investition auf einem Verständnis der Beziehung zwischen dem Lernenden und der zu erwerbenden Sprache als sozial und historisch konstruiert. Personen investieren in bestimmte Sprachen, weil sie den Spracherwerb (bzw. auch den Spracherhalt) mit einer bestimmten angestrebten Identität, d.h. sozialen Zugehörigkeit, und dem damit zusammenhängenden Kapital, sei dies symbolisch, sozial oder ökonomisch, verbinden. Dieses Verständnis des Lernprozesses bringt somit dessen Einbettung in soziale, politische und ökonomische Bedingungen mit sich, wie Bourdieus Konzept des Kapitals und des linguistischen Markts zeigt (siehe auch Punkt 3.1). Dabei sind aber nicht alle

[73] Oder „social schizophrenia“, wie Auer in Bezug auf die Einsprachigkeitsideologie der Nationalstaaten kritisch bemerkt. Diese Ideologie zwingt Migranten dazu, entweder die Sprache (und Identität) des Aufnahmelandes anzunehmen oder aber sich in die eigene Sprache bzw. Identität zurückzuziehen, denn „for the migrant, any solution between these two extremes would mean a loss of one identity without gaining another – social schizophrenia“ (Auer 2005: 406).

Identitäten für jeden erreichbar – so kann akzentfreies Sprechen der lokalen Sprache verbunden mit einem „exotischen“ Aussehen dazu führen, dass man trotzdem immer als Ausländer/in wahrgenommen wird (siehe z.B. König 2010). Weiter können gewisse Akzente als positiv, andere als negativ bewertet werden, so dass den Sprechern dadurch bei gleichwertiger Ausdrucksweise unterschiedlich akzeptierte Sprachkompetenz zugeschrieben werden. Im Migrationskontext kann der Fremd- bzw. Zweitspracherwerb auch dadurch behindert werden, dass die Investition in die Erstsprache gewinnbringender ist als der Erwerb der lokalen Sprache, falls die Erstsprache z.B. lokal als prestigeträchtig betrachtet wird. Gleichzeitig kann auch fehlende soziale Akzeptierung der Zweitsprachkompetenz zum Rückzug in die Erstsprache führen. Die Investitionen in bestimmte Sprachen bzw. in damit verbundene Identitätsprojekte können auch zu Konflikten führen, so z. B. wenn die Investition in die berufliche Identität Kompetenz in der lokalen Sprache, die Identität als Elternteil aber die Verwendung der Erstsprache verlangt. Gerade die Elternidentität verlangt in Migrationssituationen oft entgegengesetzte Investitionen: Für die Zukunft der Kinder ist die Lokalsprache als Zugang zu Ausbildung prioritär, für die Beziehung zum Herkunftsmilieu, z.B. der Familie, die Erstsprache (Norton 2000b).

Sprach-Beziehungen sind also als mit Sprachen verbundene Identitätsprojekte bzw. -formulierungen zu verstehen, wobei die jeweilig ausgedrückte Intensität (positiv oder negativ) einer Beziehung in ihrem jeweiligen sozialen und politökonomischen Kontext angesehen werden muss.

3.3 Sprachsozialisation

> „Socialization through the use of language and socialization to use language” (Schieffelin & Ochs 1986b: 163)

Das Konzept der Sprachsozialisation soll helfen, insbesondere den Aspekt der Sprachweitergabe anzugehen. Dabei ist es aber auch eng verbunden mit den theoretischen Ansätzen der Sprachideologien und der Identität. So ist Sprachsozialisation, wie oben (Punkt 2.1.3.3) schon erwähnt, jeweils über die Verknüpfung kultureller Vorstellungen von Spracherwerb und Sprachgebrauch (siehe: 3.1 Sprachideologien) mit sprachlichen Alltagspraktiken zu untersuchen. Die Forschung zu Sprachsozialisation geht davon aus, dass sich die Sozialisation einerseits durch Sprache vollzieht, d.h. dass gemeinsames Wissen, das für das soziale und kulturelle Alltagsleben relevant sind, in der verbalen Interaktion entsteht,

geteilt und geändert wird. Andererseits ist auch der Spracherwerb und Sprachgebrauch, d.h. das Lernen und Einsetzen situations- und zweckgerechter konversationaler Routinen, Teil der Sozialisation (Ochs 1986; Schieffelin & Ochs 1986b; Ochs & Schieffelin 2008).

Der Ansatz der Sprachsozialisationsstudien bzw. der *language socialisation* als Konzept geht zurück auf Elinor Ochs und Bambi Schieffelin (Ochs & Schieffelin 1984; Schieffelin & Ochs 1986a), basierend auf deren ethnographischen Feldarbeit zum frühkindlichen Spracherwerb in Samoa (Ochs: 1978-79) und Papua Neuguinea (Schieffelin: 1975-77). Sie verbinden damit die bis anhin relativ getrennt betrachteten Prozesse des Spracherwerbs und der Sozialisation (vergl. Punkt 2.1.3.3, sowie Ochs & Schieffelin 2008; Riley 2008), indem sie zeigen,

> „that the process of acquiring language is embedded in and constitutive of the process of becoming socialized to be a competent member of a social group and that socialization practices and ideologies impact language acquisition in concert with neurodevelopmental influences." (Ochs & Schieffelin 2008: 5).

Gleichzeitig entwickeln sie auch einen methodologischen Rahmen, der seither als wegweisend für Sprachsozialisationsstudien gilt. Dieser setzt voraus, dass Sprachsozialisation durch einen ethnographischen Ansatz, welcher sowohl die soziokulturellen Vorstellungen wie auch die Mikrodetails von Interaktionen einschliesst, sowie durch longitudinale Studien, d.h. der Beobachtung und Dokumentation der Phänomene über eine bestimmte Zeitspanne bzw. verschiedene Entwicklungsstufen hinweg, angegangen werden kann (Kulick & Schieffelin 2004; Baquedano-Lopez & Kattan 2007; Riley 2008).

Sprachsozialisationsstudien zeigen, dass Spracherwerb kein individueller kognitiver Prozess ist, sondern als sozial und kulturell eingebettet angesehen werden muss. Spracherwerb und damit auch Sprachweitergabe, betrifft nicht nur das Aneignen eines sprachlichen Systems, sondern auch dessen Gebrauch in sozialer Interaktion (siehe dazu auch die kommunikative Kompetenz bei Hymes 1967; überarbeitet in: Hymes 1989 [1972]). Dieser Prozess ist daher durch (Sprach)Ideologien charakterisiert und strukturiert. Die Untersuchung der Vorstellungen, was „Sprache" und „Spracherwerb" sind, d.h. welche Form und welcher Gebrauch einer Sprache gelernt bzw. weitergegeben werden soll und wie dies zu erreichen ist, sind daher unumgänglich. Weiter wird auch hervorgehoben, dass Spracherwerb als Interaktion bzw. in Interaktion, angesehen und untersucht werden sollte – und nicht als einseitiger Input bzw. Output, wie dies in herkömmlichen psycholinguistischen Studien der

Fall ist. Weder das geteilte Wissen noch die Regeln des Sprachgebrauchs existieren unabhängig von verbaler Interaktion; im Gegenteil, sie werden in und durch die Interaktion entwickelt und bestätigt, aber auch verweigert, geändert und rekonstruiert. (Sprach)Sozialisation ist ein bidirektionaler Prozess, einerseits geprägt von sozio-kulturellen Praktiken, Institutionen und Strukturen, aber gleichzeitig auch beeinfluss- und veränderbar durch die individuellen Interaktionskonstellationen. Die „unreifen“ Mitglieder, d.h. Kinder bzw. Lernende, sind nicht passive Empfänger, sondern am Sozialisationsprozess beteiligt, indem sie die Limiten der Regeln testen oder aktiv nach der Expertise der Erwachsenen verlangen (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi 2001; Luykx 2005). Dem Fokus der herkömmlichen Studien auf den kindlichen Spracherwerb zum Trotz ist Sprachsozialisation als lebenslanger Prozess zu sehen, der nie abgeschlossen ist. In dem Sinne betrifft die Sprachsozialisation nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene – und dies insbesondere, wenn es um Fragen der Migration und den damit zusammenhängenden Zweitspracherwerb geht (siehe dazu auch 3.2).

Damit wird auch ein Aspekt berührt, der in den ursprünglichen Studien zur Sprachsozialisation noch ungenügend betrachtet wurde: die Frage der Mehrsprachigkeit (siehe aber: Kulick 1992; Schieffelin 1993). Der Ansatz der Sprachsozialisation wurde in relativ homogenen und einsprachigen Gruppen entwickelt, wobei aber oft eine vergleichende Perspektive (*cross-cultural*) eingenommen wurde (Ochs & Schieffelin 1984). Letztere führte oft dazu, dass unterschiedliche „Sprachsozialisationskulturen“ verglichen wurden, was wiederum die Gefahr einer Essentialisierung der Sprach-Kultur-Verbindung in sich birgt (siehe Punkt 2.2 sowie Garrett & Baquedano-Lopez 2002). Bei einer Untersuchung der Sprachsozialisation in mehrsprachigen Kontexten, wie z.B. in Migrationssituationen, muss daher auch kritisch betrachtet werden, was denn Sozialisation jeweils bedeuten soll. Gerade in Bezug auf die zu untersuchenden binationalen, zweisprachigen Familien stellt sich die Frage, inwiefern die Kinder jeweils als kompetente Mitglieder beider Sprachgemeinschaften sozialisiert werden sollen, d.h. ob unter der Weitergabe der Sprache auch eine Weitergabe kulturspezifischer Aspekte des kommunikativen sowie sozialen Verhaltens der jeweiligen „Sprachgemeinschaft“ verstanden wird und was dies in Praxis denn genau bedeuten könnte. Denn mit diesem Ziel wird wiederum die Ideologie des Mehrsprachigen als mehrere Einsprachige in einer Person verstärkt. Eine Untersuchung von mehrsprachiger Sprachsozialisation muss also auch eruieren, was im spezifischen Kontext ein „kompetenter Mehrsprachiger“ bedeutet, und wer/wessen Interessen an dieser Definition beteiligt ist/sind (siehe Punkt 3.1).

Wie in Punkt 2.1.3.3 schon erwähnt, entwickelte sich in den letzten Jahren die Forschung, welche das Konzept der Sprachsozialisation auch in mehrsprachigen Gesellschaften oder Gruppen anwendet, wobei sich nicht alle Arbeiten – wie dies Baquedano-Lopez & Kattan (2007) bemerken – in den methodologischen Kanon der Sprachsozialisationsstudien (siehe oben) einfügen, sondern eher einzelne Aspekte bzw. Sprachsozialisationspraktiken untersuchen (siehe z.B. die Beiträge in Bayley & Schecter 2003). Dabei ist in Bezug auf die vorliegende Arbeit insbesondere interessant zu untersuchen, wie mehrsprachige Praktiken im Alltag (z.B. *code-switching*) in Beziehung mit dem Spracherwerb, d.h. auch mit dem Spracherhalt, zu setzen sind (Schieffelin 1993). Die intergenerationelle Sprachweitergabe, d.h. der Sprachgebrauch in der Familie, welche als Grundpfeiler des Spracherhalts gehandelt wird (Fishman 2006), soll daher gemäss dem Verständnis der Sprachsozialisation als interaktionale alltägliche Praxis verbunden mit Vorstellungen von Sprache und Spracherwerb untersucht werden.

Die vorliegende Arbeit entspricht dabei nicht einer Sprachsozialisationsstudie (und war auch nicht darauf ausgelegt), da insbesondere der longitudinale Aspekt fehlt. Es geht mir nicht darum, die Sprachsozialisation der Kinder vollumfassend zu dokumentieren, sondern verschiedene interaktionale Sprachsozialisationspraktiken mit Sprachideologien und Identitäten in Verbindung zu bringen und somit den Aspekt der Sprachweitergabe im Zusammenhang mit Sprachloyalität bzw. Spracherhalt zu erfassen.

4. Methodologie, Feldarbeit, Daten

Vor dem Hintergrund der theoretischen Einbettung werde ich nun meine „methodologische Strategie“ (Mason 2002) vorstellen, d.h. ausführen, welche Daten ich als notwendig erachte, um meinen Forschungsgegenstand adäquat angehen zu können, und welche Methoden ich zur Datenproduktion angewendet habe. Im Sinne des oben aufgeführten ethnographischen Prinzips der Reflexivität (vergl. 2.3.1) ist die Darstellung dieses Prozesses genauso Teil der Forschung wie die theoretische Verankerung, die darauffolgende Analyse, die Diskussion und die Schlussfolgerungen. Jeder Schritt und jede Entscheidung in diesem Prozess hat zur Wissensproduktion beigetragen.

Durch ihre ethnographische Verankerung situiert sich die vorliegende Forschungsarbeit in einem qualitativen Forschungsansatz. Qualitative Forschung ist kein eigenes Forschungsprogramm, sondern findet sich in unterschiedlichen intellektuellen Traditionen und theoretischen Prämissen (Mason 2002; Bergman u. a. 2010). Eine allgemeine Definition von qualitativer Forschung zu geben ist daher nicht möglich und auch nicht wünschenswert. Trotzdem sind eine Reihe gemeinsamer Elemente zu erkennen. Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen geht es in der qualitativen Forschung nicht darum, Durchschnittswerte oder statistische Repräsentativität zu erreichen, sondern zu untersuchen, „how things work in particular contexts“ (Mason 2002:1). Im Zentrum qualitativer Forschungsansätze steht die Rekonstruktion von Sinn und subjektiven Sichtweisen in Form eines Verstehensprozesses (Mason 2002; Helfferich 2005; Kruse 2009; Bergman u. a. 2010). Dies setzt eine flexible und kontextsensitive Datenproduktion voraus, und ferner auch die Wahl von Analysemethoden, die der Komplexität, den Details und dem Kontext gerecht werden können. Gleichzeitig verlangen qualitative Ansätze eine kritische Reflexion der Position des/der Forschenden (bzw. sollten dies verlangen), der/die als integraler und unabdingbarer Teil des Forschungsprozesses und der damit zusammenhängenden Wissensproduktion betrachtet werden muss (Mason 2002; Blommaert 2007; Kruse 2009).

4.1 Datenproduktion

Aus der Einbettung meiner Arbeit in eine Form linguistischer Ethnographie (vergl. 2.3.1) und daraus folgend einem linguistischen analytischen Instrumentarium (siehe Kapitel 5) ergibt sich, dass verbales Datenmaterial für meine Arbeit zentral ist. In der vorliegenden Arbeit ist Sprache daher nicht nur ein Gegenstand, zu dem Wissen generiert wird, sondern selbst auch der Ort und das Instrument der Wissens- und Bedeutungskonstruktion (Py 2000; Moore 2001). Sprachliche Interaktionen liefern mir die Datengrundlage, um das Wissen bzw. die

kontinuierliche Konstruktion von Wissen zu untersuchen (siehe auch Kapitel 5). Die ethnographische Verankerung der Forschung erfordert zudem auch kontextuelles Wissen und eine Einbettung des Datenmaterials in seine „Produktionsbedingungen“. Dies verlangt nach einer fortlaufenden Dokumentation des Vorgehens, des akkumulierten Hintergrundwissens, sowie nach einem gewissen Anteil an (teilnehmender) Beobachtung.

Dabei sehe ich grundsätzlich jedes Datenmaterial als Resultat eines Prozesses an, d.h. ich ziehe es vor, von Datenproduktion (siehe z.B. Mason 2002) und nicht von Datensammlung zu sprechen. Daten sind nicht einfach „da“ und warten darauf, dass der/die Forschende sie sammelt, sondern entstehen überhaupt erst durch das Forschungsinteresse und den Forschungsprozess (Latour 2001). Dies entspricht auch einer konstruktivistisch-interaktionistischen Grundhaltung, welche postuliert, dass Wissen nicht einfach „da“ ist, sondern immer durch dialogische Konstruktion entsteht (mehr dazu in Punkt 5.1), und dass somit das Forschungsinteresse genau im Nachvollziehen dieser Konstruktion liegen muss.

Im Hinblick auf die Definition des Forschungsgegenstandes unter den Begriffen Sprach-Beziehungen und Sprachweitergabe bzw. deren Überführung in die theoretischen Konzepte der Sprachideologien, Identität und Sprachsozialisation habe ich mich hauptsächlich für zwei Formen sprachlichen Datenmaterials entschieden: Interviews und alltägliche Kommunikationssituationen (Interaktionen). Ergänzend kommen weitere Daten in Form von teilnehmender Beobachtung, kontextuellen Informationen sowie allfälligen Dokumenten hinzu. Dabei verstehe ich diese unterschiedlichen methodischen Zugänge zum Forschungsgegenstand bzw. die Verbindung unterschiedlichen Datenmaterials nicht unter der Bezeichnung der „Triangulation“, welche oft in dieser Hinsicht verwendet wird. Dieser Begriff geht häufig mit der (naiven) Vorstellung einher, dass ein solcher Zugang unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Phänomen zulässt – was wiederum voraussetzen würde, dass das zu untersuchende Phänomen irgendwie unabhängig von der Forschung oder den Daten existiert und stabil ist (Atkinson & Coffey 2001). Dies entspricht nicht meinem Verständnis des Forschungsobjekts und -prozesses; vielmehr sehe ich die verschiedenen Datenformen als unterschiedliche Konstruktionen des Forschungsgegenstands an, d.h. sie geben mir Zugang zu verschiedenen Aspekten im Zusammenhang mit den gewählten Schwerpunkten im Forschungsprozess.

4.1.1 Interviews als Datenmaterial

Interviews als Datenmaterial haben eine lange Geschichte in der qualitativen[74] Sozialforschung (Gubrium & Holstein 2001a; Mason 2002; Silverman 2004; Helfferich 2005), in der Ethnographie (Spradley 1979; Briggs 1986) wie auch in der Sprachwissenschaft (Pavlenko 2007; Talmy 2010; De Fina & Perrino 2011). Sie haben sich somit als Standardmethode der qualitativen Forschung eingebürgert, womit aber oft vergessen geht, zu explizieren, welches Wissen eigentlich aus Interviews zu holen ist bzw. warum Interviews für die gegebene Forschungsfrage von Nutzen sind. Wir leben in einer „Interview-Gesellschaft" (Gubrium & Holstein 2001b), in der Interviews so allgegenwärtig sind, dass deren Status als soziale Interaktion nicht mehr hinterfragt wird. In den letzten Jahren sind nun vermehrt kritische Stimmen zu Verständnis, Verwendung, Status und Analyse von Interviews in verschiedenen Forschungsansätzen aufgekommen (Briggs 1986; 1999; Gubrium & Holstein 2001b; Alvesson 2003; Talmy 2010). Sie zeigen auf, welche „Ideologien des Interviews" (Talmy 2010) hinter unterschiedlichen Verwendungen des Forschungsinterviews stehen und verlangen, dass das Interview selbst zum Forschungsobjekt werden sollte (Briggs 1999; De Fina & Perrino 2011). Am weitesten verbreitet sind immer noch Konzeptionen des Interviews bzw. der Interviewdaten, die postulieren, dass Interviews Zugang schaffen zu Fakten, zu einer Realität, wie sie irgendwo „da draussen" existiert (neopositivistisch) oder aber zu den wahrhaften Erfahrungen und Meinungen einer Person (romantisch) (Alvesson 2003). Im ersteren Fall wird das Individuum (der/die Interviewte) als Behälter von Wissen und Fakten (Antworten) angesehen, welche man möglichst unbeeinflusst aus ihm/ihr herausholen muss[75] – daher auch die häufigen Diskussionen in diesen Ansätzen, wie man den Einfluss des/der Interviewenden kontrollieren bzw. vermindern kann. Im zweiten Ansatz wird der von der interviewten Person überlieferten Erfahrung ein ähnlicher Status der (hier: subjektiven) Wahrheit zugeschrieben, wobei davon ausgegangen wird, dass diese immer gleich bleibt. In diese Vorstellung können auch die Arbeiten eingefügt werden, die postulieren, dass sie durch Interviews bestimmten „unterdrückten" Personen oder Gruppen, eine „Stimme" geben – wiederum mit der Annahme, dass diese Personen nur über eine einzige, unveränderliche

[74] Interviews werden aber auch in quantitativen Ansätzen verwendet. Hier ist insbesondere an die standardisierten Interviews für Umfragen zu denken (Singleton Jr. & Straits 2001; Lipps 2007), obwohl diese je nachdem auch eher als mündliche Fragebogen bezeichnet werden können.

[75] Dies ist z.B. die Grundhaltung in standardisierten Umfrage-Interviews (siehe Fussnote 74). Doch werden auch in vielen qualitativen Ansätzen Interviewdaten in dieser Weise behandelt (siehe dazu die Übersicht in Talmy (2010), sowie gewisse Artikel in Gubrium & Holstein (2001a)).

„Stimme“ verfügen (siehe Review in: Talmy 2010). All diese Ansätze können unter der Metapher zusammengefasst werden, die das Interview als *(research) instrument* (Alvesson 2003; Talmy 2010) bzw. als Ressource (De Fina & Perrino 2011) verstehen. Im Gegensatz dazu stehen die Ansätze, die das Interview als soziale Situation und Interaktion (Atkinson & Coffey 2001; Mason 2002; Holstein & Gubrium 2004), als soziale Praxis (Baker 2004; Talmy 2010) bzw. als Forschungsobjekt (Briggs 1999; De Fina & Perrino 2011) ansehen. In diesen konstruktivistisch-interaktionistischen Ansätzen repräsentieren Interviewdaten nicht eine unabhängige Realität, sondern sind als Prozess und Ort der kollaborativen Wissensproduktion anzusehen, also der (sozialen) Konstruktion von Wirklichkeit (vergl. 5.1). In dem Sinne sind Fragen nach der Neutralität und des Einflusses des/der Interviewenden überflüssig, da das Interview, wie jedes kommunikative Event, als situiert, kontextualisiert und interaktional angesehen werden muss.

Dieses Verständnis des Interviews verlangt nach einem bestimmten Erkenntnisinteresse sowie entsprechenden analytischen Vorgehensweisen. Das Ziel ist nun nicht mehr, Interviewausschnitte als quasi selbstsprechend für die dargestellte Wirklichkeit aufzuführen, sondern den Prozess der interaktiven Wissens- bzw. Sinnproduktion nachzuvollziehen (Gubrium & Holstein 2001b; Helfferich 2005; Kruse 2009). Es geht nicht nur um die Inhalte, sondern auch um die Art und Weise, wie diese dargestellt und interaktiv konstruiert werden[76]. Dabei muss auch dem Kontext Aufmerksamkeit geschenkt werden, und zwar auf folgenden Ebenen: a) diskursiv (d.h. der Ko-text), b) interaktional (d.h. Interviewsetting, interaktionale Rollen, Beziehung Interviewer – Interviewter), c) intertextuell und d) historische, politische, soziale Umstände und Rollen (Warren 2001; Helfferich 2005; Pavlenko 2007)[77].

Ich sehe also das Interview als eine spezifische Gesprächs- bzw. Kommunikationsform an, als absichtliche Herstellung eines kommunikativen Kontexts, der es mir erlaubt, die (soziale) Konstruktion der Wirklichkeit *in situ* nachzuvollziehen. Genauso wie Deppermann (2008) gehe ich davon aus, dass Gespräche einen grossen Teil des Alltagslebens ausmachen und dass daher eine Erforschung des Alltagslebens über Gespräche möglich ist.

---

[76] Holstein & Gubrium (2004) sprechen vom *what* (Inhalte) und *how* (Darstellung/Form der Inhalte), die zu untersuchen sind. Pavlenko (2007) schlägt eine Aufteilung der Analyse narrativer Interviews in *content, context* und *form* vor, wobei Inhalte jeweils in den interaktionalen Mikrokontext wie auch den makrosozialen Kontext eingebettet werden sollten und insbesondere der Form (narrative Strukturen, wie auch sprachliche Details) Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte (siehe auch: Lucius-Hoene und Deppermann, 2004; sowie Punkt 5.2).

[77] Siehe dazu auch das analytische Vorgehen, Kapitel 5.

Hier stellt sich natürlich die Frage, wie ich diesen kommunikativen Kontext des Gesprächs gestalten will, um meinen spezifischen Erkenntnisinteressen nachzugehen. Die Interviewdaten dienen mir in erster Linie dazu, die Dimension der Sprachbeziehungen sowie der Konzeptionen zum Spracherwerb bzw. der Sprachweitergabe anzugehen. Dabei stütze ich mich auf die folgenden theoretischen und methodologischen Annahmen zu Narrativität, und insbesondere zu auto- und sprachbiographischen Erzählungen.

4.1.1.1 Narrativität und (auto)biographische Erzählungen

Ich sehe das Interview nicht nur als Gesprächssituation, sondern speziell als Erzählsituation (Atkinson & Coffey 2001), wobei Erzählungen wiederum als alltagspraktische und relevante Kommunikationsform gelten können, als eine Art Basisform der Verständigung (Ochs & Capps 1996; Mandelbaum 2003; Lucius-Hoene & Deppermann 2004a). Dabei können Erzählungen unterschiedliche Formen annehmen: literarisch oder konversational, mündlich oder schriftlich, und müssen auch nicht unbedingt in Interviews elizitiert werden, sondern können auch spontan in Alltagsgesprächen erfolgen[78]. Erzählungen sind ein Instrument, um Erfahrungen zu teilen und ihnen Sinn zuzuschreiben und dienen somit zur Übermittlung, Organisation und Strukturierung von sozialem Wissen (Ochs & Capps 1996; Mandelbaum 2003).

Folgende Eigenschaften sind für Erzählereignisse anzunehmen (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a:20–45): Erzählen ist eine konstruktive Leistung, ein selektiver und aktiver Prozess des Zugriffs auf Informationen sowie deren Einbettung in den effektiven Kontext der Erzählung. Es ist auch ein kommunikativer und sozialer Prozess, indem eine Interaktion mit einem Hörer gestaltet wird, der verlangt, dass die Erzählung verständnisorientiert, d.h. geordnet, abläuft. Sie steht damit unter besonderen Zugzwängen: Selektion der als relevant angesehenen Information, Bereitstellen von Hintergrundinformationen sowie Herstellung eines Gesamtzusammenhangs. Schliesslich ist Erzählen sowohl Repräsentation (Beschreibung der Wirklichkeit) als auch Performanz (Botschaft, Darstellung); dazu wird auf verschiedene erzählerische Ressourcen (Konventionen, kulturelle Schemata) zurückgegriffen, um die kommunikative Ziele und Funktionen zu erfüllen.

Dieses Verständnis des Interviews als Erzählsituation findet sich in der Form narrativer Interviews wieder (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a), wobei es mir dabei im Hinblick auf meinen Forschungsgegenstand speziell um auto- bzw. sprachbiographische Erzählungen geht,

[78] Siehe dazu den Begriff der *small stories* (Bamberg 2006; 2007; Bamberg & Georgakopoulou 2008) bzw. den Begriff des *storytellings* in der Konversationsanalyse (siehe z.B. Mandelbaum 2003).

d.h. dass die Sprachbeziehungen und die Sprachpraxis bzw. -weitergabe in einer lebensgeschichtlichen Perspektive re-konstruiert werden sollen.

Damit bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, das erwähnte Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft (siehe Punkt 2.2) zu erfassen. In einer (auto)biographischen Erzählung stellt sich die Person dar und liefert dabei auch ein Bild von sich und ihrem Platz in der Gesellschaft (Byron 1992; Eastmond 1996; Benveniste 1998). Es geht darum, die Spannung zwischen den verschiedenen „Selbst“ (d.h. den verschiedenen Aspekte der Identität, siehe 3.2) in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft durch die Herstellung von Kontinuität und Kohärenz zu überwinden (Ochs & Capps 1996; Lucius-Hoene & Deppermann 2004a). Gleichzeitig geschieht die Erzählung nicht in einem Vakuum, sondern wird interaktiv hergestellt[79].

4.1.1.2 Sprachbiographien

Während (auto)biographische Forschung in der Ethnologie und Soziologie eine lange Tradition hat (siehe dazu: Langness & Frank 1981; Crapanzano 1984; Bertaux 2001), so ist sie in der Sprachwissenschaft ein eher neuer theoretischer Ansatz bzw. methodologisches Vorgehen, welcher sich erst in den 1990er Jahren entwickelt hat (Franceschini 2002). In Europa sind erste Monographien und Sammelbände Anfang der 2000er Jahre erschienen (Meng 2001; Adamzik & Roos 2002; Franceschini & Miecznikowski 2004). Im Ansatz der „Sprachbiographien“ geht es darum, lebensgeschichtliche Erzählungen mit dem Fokus auf Sprache(n), deren Erwerb, Verlust und alltäglichen Gebrauch, zu erheben und zu analysieren:

> „a language biography is a biographical account in which the narrator makes the language, or rather languages, the topic of his or her narrative – in particular the issue of how the language was acquired and how it was used” (Nekvapil, 2003: 63).

[79] Diese Bemerkung ist besonders wichtig, da dieser Aspekt im „Endprodukt“, der Wiedergabe der Biographie als (wissenschaftlicher) Text, häufig verschwindet. Die Forschungssituation, die zur Erzählung führt, sollte daher genauso reflektiert werden wie die Analysearbeit, die die Verwandlung des mündlichen Lebensberichts in eine schriftliche Arbeit begleitet. Das „Leben“, das im (ethnographischen) Text dargestellt wird, wird durch den/die Forschende analysiert, restrukturiert und neu dargestellt. Es ist daher wichtig, jeweils auch die Gesprächssituation aufzuzeigen sowie das Gespräch und seine Analyse in den jeweiligen theoretischen und sozio-kulturellen Kontext zu setzen (Eastmond, 1996).

Dabei wird der Fokus auf Einzelpersonen gelegt, um das subjektive „Erleben von Sprachlichem“ besser zu erfassen[80]. Gleichzeitig besteht aber die Annahme, dass in das (sprach)biographische Erzählen sowohl individuelle (an die Person gebundene) und soziale Aspekte einfliessen. So ist die individuelle Erfahrung mit Sprache(n) auch immer eine Erfahrung mit sozialen Situationen, Selbstdarstellungen und Beziehungen (siehe 2.3.2.1 Sprachbeziehungen, sowie 3.2 Identität). Die Rekonstruktion dieser Erfahrung (z.B. im Interview) ist wiederum ein sozial-kommunikatives Ereignis und bedient sich sozial geteilter Sinnschemata (Tophinke 2002). Genau wie oben zur Narration erwähnt, soll auch die Sprachbiographie als sprachliche Rekonstruktionsarbeit angesehen werden, wobei die Sprache als Gegenstand (Thema) figuriert, deren Konzeptualisierung an die Sprache gebunden ist (Form) und die gleichzeitig auch einen sozial-kommunikativen Kontext darstellt bzw. in einem solchen stattfindet (siehe dazu die von Pavlenko (2007) geforderte Unterteilung in *content*, *context* und *form*, Fussnote 76).

In den meisten Arbeiten zu Sprachbiographien wird der Akzent auf den Erwerb bzw. das Erlernen von Sprachen gelegt (Franceschini & Miecznikoswski 2004; Nekvapil 2004), wobei aber auch der Sprachverlust ein Thema werden kann (Meng 2004). Dies kann sowohl die Erstsprache als auch weitere Sprachen bzw. Varietäten betreffen – das Verständnis, dass mehrsprachige Situationen als spezielles Interesse der sprachbiographischen Forschung gelten, wird dabei vorausgesetzt. Gewisse Arbeiten legen den Fokus spezifisch auf den Zweitspracherwerb, im Hinblick auf Fragestellungen zu Lernprozessen und Identität und deren Einbettung in sozioökonomische Bedingungen (siehe z.B. Norton 2000a; Baroni & Jeanneret 2008, sowie Punkt 3.2).

> „la biographie langagière au sens large, c'est-à-dire la mise en discours (monologale ou interactionnelle) par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les

[80] Dabei scheint der Umgang mit dem (auto)biographischen Datenmaterial in der Sprachwissenschaft weniger problematisch, vielleicht aber auch einfach noch zu wenig problematisiert (siehe dazu: Pavlenko 2007), zu sein als in der soziologischen und anthropologischen Forschung (siehe Fussnote 79). Dies liegt daran, dass nicht grundsätzlich ein Streben besteht, die „wahre“ Geschichte zu finden, sondern gerade das subjektive Erleben und dessen Formulieren in der Gesprächsinteraktion für die Sprachwissenschaft interessant sind.

circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations." (GReBL)[81]

Die Sprachwissenschaft hat in dieser Forschung eine besondere Rolle zu spielen, nicht nur weil bei Sprachbiographien offensichtlich die Sprache inhaltlich im Mittelpunkt steht, sondern auch weil die Sprachwissenschaft über die Instrumente verfügt, die Narration und deren Konstruktion als sprachliche Produktion zu analysieren. Beispiele hierfür sind Figuren des Erzählens (Franceschini 2002; Deprez 2002), Argumentationsstrukturen i.Z. mit bestimmten Themen (Treichel 2004), Referenz (direkt und indirekt) (Barth 2004), alltagstheoretische Erklärungen (Miecznikowski 2004), direkte Rede i.Z. mit gewissen Argumentationsschemen (Carmine 2004) sowie die Identitätsarbeit im Gespräch (Pepin 2002; Lucius-Hoene & Deppermann 2004a).

Ein von sprachbiographischen Ideen inspirierter Ansatz scheint mir daher auch gerade für meinen Forschungsgegenstand vielversprechend zu sein. Dabei geht es, wie in Punkt 2.3.2.1 angesprochen, um die Erfassung der persönlichen Erfahrung mit mehreren Sprachen (Erwerb, Erlernen, Verlust von Sprache), der Beziehung zu den verschiedenen Sprachen sowie deren Stellenwert in der Biographie, d.h. die Verbindung der einzelnen Sprachen mit positiven oder negativen Erlebnissen, mit Erfolg oder Schwierigkeiten, mit bestimmten Personen, Verantwortlichkeiten, Erinnerungen, usw. in ihrer Einbettung in den sozialen und historischen Kontext.

4.1.2 Alltägliche Kommunikationssituationen als Datenmaterial

Die Ausführungen zu den Interviews zeigen auf, dass für mich solche Gespräche auch als Interaktionen aufzufassen sind. Trotzdem unterscheiden sich Interviews natürlich von anderen täglichen Kommunikationssituationen. Solche Situationen konstituieren den zweiten Teil meines Datenmaterials. Während die Interviews den Fokus auf die individuellen Sprachbiographien und die narrative Identität legen, sollen Konversationsaufnahmen den Sprachgebrauch im Alltag, insbesondere im Alltag der jeweiligen Familien, dokumentieren. Dabei steht hier die interaktionale Perspektive auf die Frage der Sprachweitergabe (siehe 3.3 Sprachsozialisation) im Zentrum.

In interaktionalen Ansätzen und insbesondere in der Konversationsanalyse (siehe dazu Punkt 5.3), die vornehmlich auf Interaktionsaufnahmen im Alltag basieren, wird den Aufnahmen von „natürlichen" Konversationssituationen als Datenmaterial absoluter Vorrang

[81] *Groupe de Recherche sur les Biographies Langagières* (GReBL) innerhalb der *Ecole de français langue étrangère* (EFLE) der Universität Lausanne : http://www.unil.ch/fle/page81831.html

zugesprochen. Dieses Verständnis hat den Vorteil, dass somit tatsächlich Korpora gesprochener Sprache erstellt werden, welche den effektiven Sprachgebrauch dokumentieren – im Gegensatz zu den (vorher) üblichen Elizitationstechniken dialektologischer bzw. variationistischer Forschung und zu Interviews, obwohl die Diskussion in 4.1.1 aufzeigt, dass man auch Interviews durchaus als eine „natürliche“ Form von Gesprächssituation auffassen kann.

Andererseits verfallen diese Ansätze auch einer Illusion der „Natürlichkeit“ von Daten – ähnlich wie die (neo)positivistischen Ansätze der Interviewforschung. Denn abgesehen von den Ausnahmefällen, in denen Aufnahmen ohne das Einverständnis der Aufgenommenen (und somit ethisch schwer verantwortbar) oder aber als Routine in bestimmten Arbeitsabläufen (z.B. Callcenter) gemacht werden, ist bei jeder Aufnahme ein gewisses Bewusstsein der Teilnehmer über diese Situation vorhanden – und dies sowohl bei Präsenz als auch *in absentia* des/der Forschenden. Dabei kann das Bewusstsein der Aufnahmesituation durchaus momentan in Vergessenheit geraten. Gerade bei der Aufnahme alltäglicher Situationen ergibt sich oft die Notwendigkeit zu handeln (z.B. wenn Kinder dabei sind, wie es bei meiner Forschung der Fall ist), die Priorität über die Selbstkontrolle oder -darstellung erhält, welche die Aufnahmesituation hervorrufen könnte.

Aufnahmen von Alltagsinteraktionen sind daher auch „produzierte“ Daten, denn durch die Wahl der Situationen, Gespräche, Aktivitäten, die aufgenommen werden, wird ein weiterer Schritt in der Konstruktion des Datenmaterials vorgenommen. Der Fokus der Aufnahme ist ein Teil der Interpretation des aufgenommenen Ereignisses (siehe dazu auch Mondada 2008). Der so entstandene Korpus ist das Produkt einer Reihe von Entscheidungen sowie Interventionen der/des Forschenden[82].

Ich sehe den Nutzen von Aufnahmen alltäglicher Kommunikationssituationen nicht im Diktat der „Natürlichkeit“, sondern eher darin, dass sie Zugang zu anderen Kommunikationssituationen geben als das Interview. Beides sind für mich in dem Sinne Interaktionssituationen, die aber zu unterschiedlichen Fragestellungen Antwort geben können. Die Aufnahmen täglicher Interaktionssituationen sollen mir insbesondere erlauben, einen Einblick in den Sprachgebrauch der jeweiligen Familie bzw. an den ausgewählten „Schnittstellen“ (siehe 4.1.3 unten) zu erhalten.

[82] Wichtige Überlegungen zum Thema der Aufnahmen im Forschungsprozess, von theoretischen bis zu methodologischen und praktischen Aspekten, wurden in der von mir besuchten Sommerschule Tranal_i, 22. – 26.6.2009 in Lyon, angesprochen und diskutiert. (http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/Tranal_i/index.htm)

4.1.3 Teilnehmende Beobachtung

Die sogenannte „teilnehmende Beobachtung“, welche auf die Arbeiten von Bronislaw Malinowski zurückgeht, wird oft als **die** Methode der Ethnographie, als die absolute Grundlage jeglicher Feldforschung gehandelt (Atkinson & Coffey 2001). Der/die ethnographisch Forschende lebt im Feld, beobachtet das „Volk“ und notiert skrupulös alle alltäglichen Aktivitäten, welche die Mitglieder der Gruppe tätigen. Der Aspekt der Teilnahme geht von dem Prinzip aus, dass der/die ethnographisch Forschende nicht nur als Aussenstehender beobachten sollte, sondern eine Innenperspektive entwickeln muss, um tatsächlich verstehen zu können, wie die jeweilige Gruppe oder Gemeinschaft funktioniert (siehe Punkt 2.3, auch: Hammersley & Atkinson 2007; Duranti 2010:Kap. 4). Dabei kann die effektive Möglichkeit und Form der Teilnahme für den/die Forschende/n je nach Forschungskontext variieren, je nachdem welche Rolle er/sie selbst anzunehmen versucht bzw. welche Rolle ihm/ihr zugeschrieben wird[83] (siehe dazu auch Punkt 4.3.1 Beziehungen im Feld).

Teilnehmende Beobachtung ist stark mit klassischen und teilweise idealisierten ethnographischen Studien verbunden, bei denen die Forschenden tatsächlich längere Perioden in abgelegenen Siedlungen verbrachten oder mit nomadischen Gruppen herumzogen. Solch ein Verfahren ist durch die zunehmende geographische und soziale Mobilität in postindustriellen Gesellschaften bzw. der globalisierten Welt nicht mehr unbedingt möglich (Kearney 1995; Marcus 1995). Es muss auch kritisch reflektiert werden, ob und wie man solche zu beobachtenden „Gemeinschaften/Gruppen“ denn definieren sollte, um der Essentialisierung verschiedener möglicher Gruppierungen und Identifikationen zu entgehen. Es stellt sich dann die Frage, an welchen Orten, bei welchen Aktivitäten und mit welchen Personen man denn genau teilnehmen bzw. was und wen man denn beobachten sollte. Zusätzlich bedingt dies auch eine neue Konzeption der Rolle des Ethnographen/der Ethnographin: Es ist anzunehmen, dass der/die Forschende während der Dauer der Feldforschung nicht mehr einfach eine Teilnehmerrolle finden muss, sondern möglicherwiese mehrere unterschiedliche. Marcus (1995) schlägt eine *multi-sited ethnography* vor, also eine

[83] So stehen einem rein aufgrund gewisser phänotypischer Merkmale oftmals nicht alle möglichen Rollen offen: Als weisse Frau in einer afroamerikanischen männlichen Jugendgruppe „teilzunehmen“ kann sich als schwierig erweisen. Aber auch weniger offensichtliche Elemente können die zur Auswahl stehenden Rollen einschränken bzw. den Zugang zu gewissen Personengruppen erschweren; Alter, Klassenzugehörigkeit, Ausbildung, Sprache usw. des/der Forschenden bringen alle ihre Vor- und Nachteil mit (für anschauliche Beispiele siehe Hammersley & Atkinson 2007: 41–96; Duranti 2010: Kap. 4).

„vielortige“ (und „vielperspektivische“, siehe Lauser 2005) Feldforschung, in der das „Feld“ nicht mehr unbedingt mit einem konkreten Ort oder einer konkreten Gruppe zu definieren ist. Vielmehr muss der/die Forschende bereit sein, seinem Forschungsobjekt/-subjekt zu folgen – entweder als physische Bewegung, oder aber, indem er/sie geeignete strategische Schnittstellen bestimmt, durch die die zu untersuchenden Personen, Gegenstände, Erzählungen oder Intrigen, zirkulieren und so zu fassen sind[84]. In einer zeitgenössischen Ethnographie geht es also sozusagen darum, Spuren zu suchen und zu verfolgen sowie strategische Schnittstellen verschiedener Bewegungen zu identifizieren (Lauser 2005).

Es ist diese Vorstellung, die mein eigenes Vorgehen bezüglich teilnehmender Beobachtung am besten erfasst. Schon der Zugang zu den Forschungsteilnehmenden gestaltete sich wie eine Spurensuche bzw. als ein Zusammentreffen an unterschiedlichen Schnittstellen meines eigenen und des Alltags der Teilnehmenden (siehe 4.2.3). Die sprachbiographischen Interviews gaben mir weitere Spuren: Ich folgte damit den Lebensgeschichten der Teilnehmenden in die Vergangenheit, aber auch den unterschiedlichen Wegen, die sie in die Schweiz geführt haben. Auf diesen Spuren befanden sich wiederum Schnittstellen mit den Lebensgeschichten und dem Alltag anderer Forschungsteilnehmenden. Dabei veränderte sich auch mein Blick auf meine eigene gewohnte Umgebung, da ich plötzlich Orte, Personen oder Gegenstände wahrnahm, die mir vorher nicht aufgefallen waren. Mein Blick hat sich insofern darauf geschärft, dass ich Elemente, die im Zusammenhang mit den Erzählungen der Teilnehmenden erwähnt wurden, eher wahrnahm als vorher. Schliesslich fand sich in der Form der russischsprachigen Spielgruppe (siehe 4.2.3) eine weitere Schnittstelle, an welcher sich Spuren zusammen fanden bzw. durch welche Personen zirkulierten, und die mir so die Gelegenheit gaben, meine teilnehmende Beobachtung zeitweise auch spezifisch örtlich zu verankern. Zusammenfassend ist also zu bemerken, dass ich zwar nicht mit den Forschungsteilnehmenden gelebt habe, sondern eher punktuell Einblick in ihren Alltag erhalten habe. Ich konnte aber verschiedenen Spuren folgen und entdeckte mehrere Schnittstellen, örtliche und konzeptuelle, an denen sich diese Spuren zusammenfanden bzw. kreuzten.

[84] Marcus (1995) spricht von folgenden möglichen Zugängen: „follow the people, follow the thing, follow the metaphor, follow the plot/story/allegory, follow the life, follow the conflict”.

4.2 Feldforschung

4.2.1 Definition des Felds: erste Schritte

In jeder ethnographischen Forschung geht es in einem ersten Schritt darum, das „Feld“ für die Feldforschung zu definieren, d.h. zu bestimmen, welche Personen, Orte, Institutionen usw. für die Forschung relevant sein könnten und ausserdem, wo und wie der Zugang zum „Feld“ am besten zu realisieren ist. Dies ist ein über die ganze Feldforschungsphase fortwährender Prozess, der eigentlich nie als abgeschlossen zu sehen ist. Er ist auch iterativ bzw. zirkulär, da gewonnene Einsichten manchmal dazu führen, den Eingangspunkt wieder anders zu betrachten.

In der vorliegenden Arbeit ging es in erster Linie darum, sich darüber klar zu werden, wer eigentlich die im Projektantrag erwähnten „Heiratsmigrantinnen“ sind bzw. sein könnten (siehe Anhang 1 sowie die Punkte 1.2 und 1.3.2). Gleichzeitig ging es auch darum, wie man die Präsenz der jeweiligen (hypothetischen) Sprachgemeinschaft dieser Personen in der Schweiz erfassen kann, d.h. für meinen Fall herauszufinden, „wer“ denn eigentlich die Russischsprachigen in der Schweiz sind, ob und wie sie sich in Institutionen organisieren und welche Kriterien dabei ausschlaggebend sind (Sprache, Nationalität, Ethnizität, Religion, …?). Dabei ging es weniger um eine endgültige Definition, sondern um eine Arbeitsdefinition, die es erlauben würde, gezielter gewisse Personen oder Institutionen anzugehen. Dieser Definitionsprozess geschah kollaborativ innerhalb des Forschungsmoduls, insbesondere zusammen mit den drei SNF-Doktorierenden.

Die Literaturrecherche zum Thema Migration in Verbindung mit Familie, Frauen bzw. Gender und Sprache gab uns einerseits eine Übersicht zum Stand der Forschung, wie auch einen Einblick in die wissenschaftlichen Diskurse, die zu diesem Thema zirkulieren (vergl. Punkt 1.2). Dies zeigte uns insbesondere, dass das Konzept „Heiratsmigration“ angesichts der Komplexität von Migrationsphänomenen wissenschaftlich eher wenig produktiv ist. Selten gibt es nur einen einzigen Grund, wie z.B. Heirat, für die Migration. Gerade im Hinblick auf den Fokus des Spracherhalts erschienen uns schliesslich weniger die ursprünglichen Beweggründe der Migration relevant zu sein als die Tatsache, dass die fremdsprachige Person in der Schweiz mit einem Partner zusammenlebt, der eine Schweizer Landessprache spricht.

In unserem Streben, das Feld für die Forschung besser zu definieren, ging es uns mehr darum, die im Alltag der Personen oder Institutionen zirkulierenden Diskurse, Definitionen und Kategorisierungen zu erfassen – ein erster Schritt in Richtung der *member perspective* (2.3 bzw. 4.1.3). Eine wichtige Informationsquelle in dieser Phase der Feldarbeit war u.a. das

Internet. Dazu gehörten einerseits die offiziellen Daten zu Migrationsbewegungen, Struktur der Migrationsbevölkerung in Bezug auf Sprache, Nationalität, Alter und Geschlecht sowie zu Heirat und Familie (siehe Punkt 1.2 und 1.3.3), die relativ einfach auf dem Internetportal des Bundesamtes für Statistik (BFS) zugänglich sind[85]. Weitere Schwerpunkte der Internetrecherche betrafen Informationen bzw. Institutionen und Personen, die in irgendeiner Weise unser Forschungsobjekt berührten. Das Ziel war, sich einen Überblick zu verschaffen, wo welche Art von Informationen vorhanden sind bzw. welche Institutionen oder Personen (auch als *gatekeeper* bezeichnet) uns auch gewisse Türen öffnen, d.h. Zugang zu geeigneten Zielpersonen verschaffen könnten. Die so gesammelten Informationen können in die folgenden drei thematischen Bereiche aufgeteilt werden.

a) Wissenschaftliche Institutionen bzw. Spezialisten in der Schweiz, insbesondere zu den Themenbereichen Migration und Gender. Diese Suche gab uns in erster Linie Auskunft darüber, welche Forschungsarbeiten zu unserem Thema (oder zu Teilaspekten davon) existierten oder im Gange sind und wo die Autoren institutionell angesiedelt sind. Daraus ergab sich eine Liste von Experten für diese Themen sowie eine Situierung unseres Projekts im akademischen Umfeld der Schweiz[86]. Die gefundenen Informationen zeigen auf, wie interdisziplinär verankert das Thema der Migration ist, und gleichzeitig, wie wenig in diesem Zusammenhang zu russischsprachigen Personen geforscht wird.

b) Öffentliche Institutionen auf nationaler, kantonaler und lokaler Ebene, die sich in irgendeiner Weise mit Migration oder spezifischer mit Frauen, binationalen Paaren bzw. Migration und Sprache beschäftigen: staatliche Anlaufstellen (Abteilungen von Bundesämtern, kantonale Integrations- bzw. Migrationsverantwortliche, HSK[87]), Beratungsstellen und Vereine. Diese Informationen gaben uns insbesondere einen Einblick in

[85] Die Daten sind in vorgefertigten Excel-Tabellen zugänglich, die aber nicht immer die Kombination der Informationen erhielt, die für uns relevant waren. Die Arbeit bestand also auch darin, Informationen aus verschiedenen Datensätzen zu kombinieren und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen. Seit 2011 gibt es eine neue Funktion, die es erlaubt, selbst die Kriterien einzugeben, die man für relevant erachtet, doch auch so muss man mit Einschränkungen umzugehen wissen.

[86] Die erwähnten Personen und Institutionen haben wir nicht systematisch kontaktiert, da teilweise durch vorhandene Publikationen genügend Auskunft zu ihren Forschungen geholt werden konnte (vergl. bibliographische Angaben im Kapitel 1). Zusätzlich konnten auch über Veranstaltungen der jeweiligen Institutionen bzw. Personen Kontakt aufgenommen werden. So konnte ich z.B. am 10.-12. Dezember 2009 an der Session 5 der *Ecole doctorale romande en Etudes genre, Axe "Migrations, mobilité, circulation"* (http://www.unil.ch/liege/page59577.html) unter der Leitung von Prof. Dr. Janine Dahinden (http://www3.unine.ch/janine.dahinden) teilnehmen.

[87] Kurse bzw. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (siehe auch Punkt 1.1.2.2).

die offiziellen Diskurse sowie die juristischen Grundlagen zu den Themen Migration, Integration und binationale Paare. Gleichzeitig enthielten sie auch Hinweise auf Publikationen und auf Anlässe. Durch die Teilnahme an zwei Jahrestagungen der EKM erhielt ich z.B. Einblick in Debatten zwischen wissenschaftlichen und amtlichen Sichtweisen[88]. Die (Problem)Sicht aus der Perspektive der Betroffenen findet sich hingegen eher auf der Ebene der Beratungsstellen, Informationsportalen und Interessensgruppen wieder.

c) Institutionen und Vereine für spezifische Migrantengruppen, d.h. in meinem Fall alle Informationen, die ich zur Präsenz von Russischsprachigen bzw. bestimmter Länder, in denen Russisch gesprochen wird, finden konnte (Interessensgruppen, Vereine, Internetforen, Schulen). Diese Ergebnisse geben Hinweise darauf, ob und in welcher Form (d.h. unter welchem gemeinsamen Nenner) sich Russischsprachige in der Schweiz organisieren bzw. welche Beziehungen zwischen der Schweiz und den Ländern der ehemaligen Sowjetunion bestehen. Weiter lieferte sie auch Informationen zu Verteilung und Intensität solcher Aktivitäten auf Schweizer Territorium – zu Anlässen[89], aber auch zu Diskussionen auf Internetforen und in Erlebnisberichten Russischsprachiger in der Schweiz[90].

Die über das Internet eingeholten Informationen sind nicht nur für den Prozess der Definition des Feldes wertvoll, sondern stellen in Form kontextueller Informationen auch einen Teil des Datenmaterials dar. Die Aufstellung der unter b) und c) erwähnten Angebote und Institutionen zeigen unter anderem auf, dass jene jeweils kantonsspezifisch sind, wie auch dass gewisse Unterschiede in der Menge und Dichte des Angebotes je nach Ort, aber auch nach Sprachregion zu bemerken sind. Da die drei Forschungsarbeiten in unterschiedlichen

[88] Die Jahrestagung 2008 zum Thema „Über das Definieren von Identitäten“ in Bern sowie die Jahrestagung 2009 „Transnationale Beziehungen – Potenziale für die Integrationspolitik” in Olten. Informationen zu den einzelnen Vorträgen sind auf: http://www.ekm.admin.ch/de/aktuell/archiv_veranstaltungen.php zu finden.

[89] So z.B. die durch die „Schweizerische Vereinigung russischer Landsleute“ (SVRL) organisierte „wissenschaftlich-praktische pädagogische Konferenz“ zum Thema „Besonderheiten des Unterrichts der russischen Sprache im fernen Ausland. Lernen der russischen Sprache in Organisationen für ergänzende Ausbildung/Zusatzunterricht von Landsleuten: Erfahrung, Probleme, Perspektiven“ (2.11.2009), an der Lukas Barth und ich teilnahmen. Ich schrieb mich auch auf zwei Mailinglisten ein – diejenige der Slavistik-Institute der Universitäten Bern und Fribourg (http://www.issl.unibe.ch/content/index_ger.html) sowie diejenige zu Kulturinfos der Gesellschaft Schweiz-Russland (http://schweiz-russland.ch/) –, um über allfällige Anlässe informiert zu sein, aber auch um zu beobachten, welche Art von Informationen dort zirkulieren.

[90] Siehe z.B. die Webseite des Magazins *Russkaja Shvejcarija* (‚Russische Schweiz‘, http://www.ruswiss.ch/), oder die Website *Ladoshki – Vsja Shvejcarija na ladoni* (‚die ganze Schweiz auf der/einer Handfläche‘, http://ladoshki.ch/).

geographischen Räumen der Schweiz[91] angesiedelt waren, beschlossen wir, dass im Folgenden jeder für sein spezifisches Gebiet selbst eine Vorgehensstrategie entwickelt.

In einem ersten explorativen Schritt hingegen entschieden wir, gemeinsam drei Institutionen aus dem Bereich b), zwei Beratungsstellen und einen Interessensverein, anzugehen. Im Januar und Februar 2009 führten wir Interviews mit Kontaktpersonen dieser Institutionen durch. Das Ziel dieser Interviews war einerseits, deren Definitionen von „Heiratsmigration“ und binationalen Paaren zu erfahren, sowie andererseits, Ziel und Fokus ihrer Tätigkeiten kennenzulernen, die Rolle der Sprache bzw. Mehrsprachigkeit darin zu fassen – und zu erkennen, inwiefern diese oder ähnliche Institutionen uns Zugang zu möglichen Forschungsteilnehmenden eröffnen könnten (siehe dazu auch die Interviewleitfaden im Anhang 5, sowie Punkt 4.2.2.3).

Die Aussagen der Interviewpartner bestätigten unseren Eindruck, dass a) „Heiratsmigration“, wenn überhaupt verwendet, möglichst offen zu definieren ist[92]; b) bei „Heiratsmigration“ nicht immer die Heirat als eigentliche Migrationsmotivation vorhanden sein muss, sondern Heirat auch die Folge von Migration sein kann; und c) das Konzept eines „Migrationsprojektes“ und eines „Beziehungsprojektes“ forschungstechnisch sinnvoll zu sein scheint[93] – wobei der Moment, in dem diese beiden Projekte zusammenfallen, sehr unterschiedlich sein kann.

In Bezug auf mein spezifisches „Feld“ haben sich zudem folgende zwei Feststellungen machen lassen: 1) Schon bei der Internetrecherche zu den Institutionen habe ich beobachtet, dass ein Unterschied im Angebot zwischen der Deutschschweiz und der Romandie zu bestehen scheint. Im Gegensatz zur Deutschschweiz sind in der Romandie keine entsprechenden Angebote spezifisch für binationale Paare zu finden bzw. sind diese allenfalls in übergreifendere Angebote eingebunden[94]; die durch die Interviews angegangenen Beratungsstellen befinden sich beide in der deutschsprachigen Schweiz und sind zudem

---

[91] Die zwei anderen Doktorierenden arbeiten in der Deutschschweiz mit einem Fokus auf Basel und Umgebung, während mein „Feld“ sich in der Romandie mit einem Fokus auf die Dreiseenregion (Jura-Neuchâtel) befand.

[92] Im Verlauf der Forschung können dann allenfalls „länderspezifische“ Strategien und Möglichkeiten zum Vorschein kommen, diese sollten aber nicht als Vorannahmen den Forschungsgegenstand strukturieren.

[93] Dies geht zurück auf die Formulierung einer der interviewten Personen, welche erwähnte, dass das eigentliche Ziel der Migration ja die Paarbeziehung sei, nicht unbedingt die Heirat. Letztere ist häufig ein durch aufenthaltsrechtliche Bestimmungen notwendiger Akt.

[94] So ist auf der Webseite www.binational.ch die einzige erwähnte Beratungsstelle der französischsprachigen Schweiz in Genf unter der Organisation *Fondation suisse du service social international* (www.ssiss.ch) zu finden.

kantonal verankert. Der angegangene Verein versteht sich zwar als gesamtschweizerisch, gibt aber zu, dass sowohl die Mitgliederstruktur als auch die Aktivitäten stark „deutschschweizerisch“ geprägt seien[95]. 2) In allen drei Institutionen werden Russischsprachige bzw. allgemein Personen, die aus Osteuropa stammen, als seltene Klienten wahrgenommen. Es scheint in dieser Personengruppe weniger Bedarf an bzw. Suche nach Unterstützung, sei dies durch Beratung oder aber durch Teilnahme im Verein, zu bestehen. Als Gründe werden die normalerweise relativ guten Landessprachenkenntnisse sowie auch die (über)durchschnittlich gute Ausbildung angegeben. Es scheinen hier persönliche Ressourcen vorhanden zu sein, sich selbst zu helfen bzw. die Hilfe nicht in diesen spezifisch auf Ausländer/innen und binationale Paare ausgerichtete Institutionen zu suchen[96].

Die drei Interviews eröffneten weitere Blickwinkel auf das Thema der binationalen Paare und Familien im Allgemeinen, insbesondere auf deren möglichen Alltagsprobleme. Andererseits zeigten sie auch, dass über solche Institutionen zwar interessante Hintergrundinformationen zu holen sind, dass aber die von mir anvisierten Personen wohl kaum über diesen Zugang erreichbar waren. Einerseits fehlten ein Kontaktnetz bzw. ähnliche Stellen in der Romandie, andererseits schienen Russischsprachige (jedenfalls in der Deutschschweiz) relativ selten auf diese Institutionen zurückzugreifen. Schliesslich ist auch anzunehmen, dass Personen bzw. Paare, die sich an Beratungsstellen wenden, sich in dem Moment in rechtlich oder psychologisch konfliktuellen Situationen befinden – was nicht unbedingt meinem Forschungsinteresse entspricht, gleichzeitig aber auch die Bereitschaft der Personen, an einer Forschung teilzunehmen, mindern könnte.

Im Vorfeld der eigentlichen Feldforschung, d.h. bevor ich erste potentielle Teilnehmer kontaktierte (siehe 4.2.3, Zugang zum Feld), führte ich in meinem Umfeld einige informelle

---

[95] Die möglichen Gründe bleiben hypothetisch, sind aber in Zusammenhang mit den in Punkt 1.1.2.1 erwähnten Nationalstaats- und Sprachideologien des Französischen interessant zu erwähnen: die Wahrnehmung, dass a) binationale Paare bzw. Multikulturalität in der Westschweiz möglicherweise als weniger problematisch konstruiert werden und dass insbesondere Diskriminierung aufgrund von Rasse/Hautfarbe ein kleineres Problem sei; b) durch die einheitliche Sprachsituation weniger Probleme entstünden als durch die Diglossie in der Deutschschweiz; und c) aber auch ein Kommunikationsproblem innerhalb des Vereins bestehe, da viele Aktivitäten auf Deutsch ablaufen, was die Französischsprachigen davon abhalte mitzumachen.

[96] Ein anderes Bild liefert hingegen die im Bereich der Prostitution tätigen Anlaufstellen bzw. deren Publikationen, die aufzeigen, dass Frauen aus Osteuropa in diesem Bereich durchaus Hilfe holen. Hingegen lässt sich auch hier ein allgemein hoher Bildungsstand beobachten (Spring u. a. 1992; Schmid & Le Breton Baumgartner 1998)

Gespräche zum Thema, um auch dort zu sondieren, welche Reaktionen das Thema bei Bekannten und Freunden, aber auch bei „Betroffenen“ aufwirft. In diesem Zusammenhang sind folgende interessante Erkenntnisse zu vermerken: Die Reaktionen im Bekannten- und Freundeskreis gingen von interessiertem Erstaunen („gibt es denn viele russisch-französischsprechende Paare in der Schweiz?“), Stereotypen („da musst Du also ins Rotlichtmilieu forschen gehen?“), Erfahrungsgeschichten („ja, ich habe da eine Kollegin, deren Bruder hat auch eine Russin geheiratet, und dessen bester Freund dann deren Freundin …“) bis zu quasi-sofortiger Vermittlung entsprechender Paare („meine Nachbarin/mein Arbeitskollege/meine Studienkollegin/eine Familie, die ihre Kinder in die gleiche Krippe bringt usw. sind in so einer Situation – soll ich die mal anfragen?“). Diese Reaktionen zeigen auf, dass in Bezug auf russischsprachige Partner (insbesondere Frauen) in binationalen Paarbeziehungen bestimmte Diskurse und Stereotypen zirkulieren (siehe dazu auch Punkt 1.2 und 1.3.3), welche aber nicht von jedermann aufgegriffen werden. Die letztgenannten Reaktionen beweisen aber auch, dass das Thema tatsächlich eine bestimmte Alltagsrealität und Aktualität aufweist.

Informelle Gespräche mit „Betroffenen“, d.h. mit russischsprachigen Frauen, die mit einem Schweizer verheiratet sind bzw. in einer solchen Paarbeziehung leben, haben auch bestätigt, dass das Thema durchaus aktuell und von Interesse ist – und dass dabei auch keine besonderen Probleme gesehen werden, was das Finden von geeigneten Forschungsteilnehmenden anbelangt. Sogar die Bezeichnung „Heiratsmigrantin“ schien hier nicht als besonders störend oder diskriminierend aufgefasst zu werden, und die Tatsache, dass es sich vor allem um Frauen handle, wurde allgemein bestätigt. In einem Gespräch mit einer Bekannten, die auch sozialwissenschaftlich forscht, wurden aber auch Bedenken geäussert, die Personen allzu schnell in irgendwelche Kategorien (Stil „alle Russinnen machen das so“) einzuordnen, und auf die Vielfalt der persönlichen Hintergründe und gewählten Paarbeziehungen hingewiesen. Dies bestätigte in dem Sinne auch meine Absicht, durch die Wahl eines qualitativen und ethnographischen Vorgehens genau diese verallgemeinernden Kategorisierungen in Frage zu stellen und die Analysen und Resultate in ihren Nuancen und ihrer Diversität darzustellen.

Erst nach diesen vielfältigen Sondierungs- und Absteckungsarbeiten begann ich dann, die Kontakte zu möglichen Teilnehmenden anzugehen (siehe 4.2.3, Zugang zum Feld).

4.2.2 Vorbereitung der Feldforschung

Vor dem eigentlichen Beginn der Feldforschung sind eine Reihe von Materialien und Dokumenten vorzubereiten. Auch hier scheint es mir notwendig – im ethnographischen Sinne der Transparenz meines Vorgehens – meine Überlegungen zu diesen (schriftlichen) Materialien aufzuführen sowie deren Entstehungsprozess und Gebrauch zu dokumentieren. Die Erstellung dieser Dokumente war jeweils ein kollaborativer Prozess im Forschungsmodul, sowohl zwischen den drei Doktorierenden als auch in Diskussionen mit den assoziierten Doktorierenden und den Professoren. Dies betrifft insbesondere die Informationsmaterialien, die erstellt wurden, um unsere Forschungsvorhaben bei potentiellen Gatekeepern bzw. Teilnehmer/innen bekannt zu machen (4.2.2.1), die Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärungen (4.2.2.2, siehe aber auch: 4.3.2.1) sowie die Leitfäden für die Interviews (4.2.2.3). Dadurch, dass wir in unterschiedlichen Sprachen arbeiteten, erstellten wir meist eine gemeinsame Vorlage in Deutsch, die wir dann in unsere jeweiligen Feldforschungssprachen übertrugen. Für mich bedeutete dies, jeweils eine Vorlage in Französisch zu erstellen, sowie gemeinsam mit Lukas Barth eine weitere in Russisch. Im Übrigen habe ich dann im Verlaufe meiner Forschungsarbeit und den damit zusammenhängenden Erkenntnissen die Dokumente immer wieder angepasst. Dies zeigt, dass solche Materialien keine Endgültigkeit haben, sondern sich, genauso wie die Forschung, kontinuierlich in einem Prozess befinden. Die im Anhang aufgeführten Dokumente sind also jeweils Momentaufnahmen (d.h. die letzte gespeicherte Version).

4.2.2.1 Informationsmaterial

Innerhalb des Forschungsmoduls erstellten wir zwei Kurzbeschriebe zu unserem Forschungsvorhaben. Der eine war eher wissenschaftlich und allgemein ausgerichtet, der andere richtete sich konkret an mögliche Forschungsteilnehmende und wurde daher von jedem einzelnen an sein „Feld“ angepasst[97]. Das Informationsmaterial für die (potentiellen) Forschungsteilnehmenden führte zu verschiedenen Überlegungen und Diskussionen, insbesondere im Zusammenhang mit der ethischen Fragestellung, wie viel und welche Information nötig ist, dass die Personen eine „informierte Einwilligung“ (*informed consent*) geben können. Das Prinzip der „informierten Einwilligung“ besteht darin, dass

[97] Im Anhang sind folgende Dokumente aufgeführt: Anhang 2: Kurzinformation zum Forschungsmodul in englischer und deutscher Version, wobei ich die deutsche Version in zwei Ausführungen beilege; die eine, die zu Beginn des Moduls als Draft-Version entstanden ist, sowie eine überarbeitete Version, die den Stand nach Abschluss des Programms wiedergibt. Anhang 3: Informationsblatt für die Teilnehmer/innen in Französisch und Russisch (jeweils die letzte Überarbeitung) .

Forschungsteilnehmende informiert sein müssen, was die Forschung und somit ihre Teilnahme an der Forschung beinhaltet, und auf dieser Basis freiwillig ihre Zustimmung geben können (Johnstone 2000: Kap. 4; Milroy & Gordon 2003: Kap. 3.6; Helfferich 2005: Kap. 5.4; Bankhardt 2010). Welche Aspekte genau unter dieser Information verstanden werden, ist jedoch nicht einheitlich. Eine relativ komplette Übersicht liefert Helfferich (2005). Ihr zufolge müssen der Zweck sowie die Träger und Leiter der Forschung bekannt sein; der Zugang zu den Daten, deren Verarbeitung (und allfällige konsekutive Löschung) geklärt sein, sowie auch die Tatsache, dass die Person ihre Einwilligung jederzeit widerrufen kann. Die Einwilligung muss freiwillig gegeben werden und schriftlich vorliegen (siehe auch Bankhardt 2010). Gewisse Punkte bzw. das grundsätzliche Verständnis von „informierter Einwilligung" sind aber strittig. Insbesondere in Bezug auf ethnographische Forschung wird die Machbarkeit (und der Nutzen) eines solchen Konzeptes der Einwilligung in Frage gestellt (Hammersley & Atkinson 2007: Kap. 10; Arbeitsgruppe „Ethik" 2010) [98]. In einem ethnographischen Feld, in dem sich die konkreten Forschungsschwerpunkte oft erst im Prozess entwickeln und konkretisieren, ist eine umfassende Information der Teilnehmenden im Voraus ein schwieriges Unterfangen. Aber auch die methodologischen Vorgehensweisen und die Charakteristika des jeweiligen Feldes stellen ein allzu „technokratisches" Verständnis der informierten Einwilligung in Frage. So ist es z.B. im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung schwierig zu definieren, was denn genau die „Daten" sind, und es kann teilweise fast unmöglich sein, immer alle anwesenden Personen entsprechend über die Forschung zu informieren, ohne die Abläufe, die man ja beobachten will, andauernd zu stören. Der/die ethnographisch Forschende hat nur begrenzt Kontrolle über das Setting, das er/sie beforscht: Neue Personen können hinzustossen, ohne dass man diese entsprechend informieren kann. Zudem ist es schwierig zu bestimmen, ob einer Person die „Tragweite" der Forschung tatsächlich bekannt ist (was im Voraus oft auch gar nicht abzusehen ist). Eine andere Problematik ist auch, dass man mit klar festgelegten Informationen zu viel Erwartungshaltung bzw. zu konkrete (und damit einschränkende) Vorstellungen generieren kann – und somit wiederum die Forschung behindern kann. Es muss vermieden werden, dass das Informationsmaterial einen Teil möglicher Teilnehmender ausschliesst – wie z.B. eine exklusive Formulierung auf Frauen, wie sie im ursprünglichen Projektbeschrieb und in unseren Informationsblättern bestand, aber auch die Problematik der Definition von binational

[98] Es handelt sich bei letzterer um eine Stellungnahme zu Ethik, welche durch die Arbeitsgruppe „Ethik" der schweizerischen ethnologischen Gesellschaft (SEG/SSE) verfasst wurde und am 5.6.2010 an der Generalversammlung verabschiedet wurde.

bzw. zweisprachig (vergl. 1.2.1). Ein weiteres Problem besteht, wenn das zu führende Interview schon zu sehr vorformatiert ist, indem z.B. konkrete Themen angegeben werden, die dann dazu führen, dass gewisse Personen nichts davon Abweichendes erzählen wollen bzw. die Leitung des Interviews anhand ihrer selbst geformten Vorstellungen übernehmen (siehe dazu auch Milroy & Gordon 2003: Kap. 3.6).
Im Punkt 4.3 (Forschungsethik) werde ich auf diese Fragen und darauf, wie ich in meinem Forschungsvorhaben schliesslich damit umgegangen bin, zurückkommen.

4.2.2.2 Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärungen

Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Prinzip der „informierten Einwilligung“ und mit legalen Fragen zum Personen- und Datenschutz[99] haben wir im Forschungsmodul entsprechende Vorgehen und Dokumente für Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärungen erstellt. Die Erarbeitung dieser Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärungen hat uns bedeutend Zeit und Energie gekostet. Dies, weil wir bemerkten, a) dass dazu keine einheitlichen Vorlagen vorhanden waren, die auf die Bedürfnisse unserer Forschung sowie des damit entstehenden Datenmaterials passten (siehe dazu die Überlegungen zu den Besonderheiten ethnographischer Forschung, 4.2.2.1); b) dass weder die Universitäten, Fakultäten noch einzelne Institute für unseren Fachbereich dazu eindeutige Weisungen ausgeben[100]; c) dass Datenschutzregelungen in der Schweiz zusätzlich auch kantonal unterschiedlich geregelt sind. Schliesslich führte auch die Weisung des SNF, dass das Datenmaterial, welches im Zusammenhang mit vom SNF finanzierten Projekten gesammelt wurde, grundsätzlich nach Abschluss der Forschungsarbeit zugänglich gemacht werden sollte[101], zu Diskussionen. Da unsere Daten schwerlich (und nur unter erheblichem Mehraufwand) so vollständig anonymisierbar sind, dass der Datenschutz bzw. die zugesprochene Anonymität gewährleistet werden kann, kann diesem Anspruch nicht Folge

[99] Das Prinzip der „freiwilligen Einwilligung“ basiert sowohl auf ethischen wie auch rechtlichen Anforderungen.

[100] Die meisten Regelungen in diesem Sinne betreffen die medizinische Forschung, für welche Ethikkommissionen bestehen, die die Forschungsvorhaben begutachten und akzeptieren müssen. Die Diskussion zu entsprechenden Fragen und Vorgehen in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist sehr disziplinabhängig, hat aber in der Schweiz insbesondere im Zusammenhang mit dem Verfassungsartikel und dem Bundesgesetz zu Forschung am Menschen neuen Aufschwung erhalten (SAGW 2006, 2009; Arbeitsgruppe „Ethik“ 2010; Ackermann Birbaum & Amstad 2011).

[101] Beitragsreglement, s. 19, Artikel 44, b) „Die mit Beiträgen des SNF erhobenen Daten sind auch anderen Forschenden für die Sekundärforschung zur Verfügung zu stellen und gemäss den Vorschriften des SNF in anerkannte wissenschaftliche Datensammlungen einzubringen;“, einsehbar unter: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/allg_reglement_d.pdf

geleistet werden. Zudem stellte sich auch die Frage, wie solche Daten überhaupt für Sekundäranalysen nützlich sein könnten, da sie ohne das notwendige Kontextwissen nur schwer verständlich sind. Dieser Punkt wird auch in der Ethik-Charta für die Ethnologie (Arbeitsgruppe „Ethik“ 2010:160), sowie in Corti et al. (2000) aufgegriffen.

Die Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärungen wurden schliesslich nach mehreren Entwürfen, verschiedentlichen Erkundigungen[102], langen Diskussionen und Einbezug von Erfahrungswerten anderer Forschender, insbesondere der modulleitenden Professoren, auf Deutsch formuliert. Im Anhang 4 befinden sich die entsprechenden Dokumente in französischer Übersetzung und Anpassung, wie ich sie dann im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit benutzt habe. Dabei war diese Verwendung bei weitem nicht unproblematisch, worauf ich im Punkt 4.3.2 noch zurückkommen werde.

4.2.2.3 Interviewleitfäden

> „Leitfaden-Interviews (…) eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll.“ (Helfferich 2005:159)

Gemäss diesem Vorsatz war das Erstellen von Interviewleitfäden ein weiterer Punkt unserer Vorbereitungsarbeit. Wir bauten dabei auf die jeweiligen Erfahrungen aller Mitglieder des Forschungsmoduls[103] sowie auf einschlägige Lektüren zum Thema, die u.a. auch im Punkt 4.1.1 schon zitiert wurden (als Grundlagen dienten mir insbesondere Gubrium & Holstein (2001a), Lucius-Hoene & Deppermann (2004a), sowie Helfferich (2005)). Die von uns entwickelten Leitfäden entsprechen ungefähr dem Konzept eines teilstrukturierten Interviews,

---

[102] Unter anderem bei der Datenschutzbeauftragten des Kantons Basel-Stadt, welche auf unsere konkreten Fragen eingegangen ist und auch unsere Entwürfe begutachtet und entsprechend Änderungsvorschläge formuliert hat (Briefwechsel vom 24.8.2009). Für diesen wertvollen Input möchte ich hier im Namen des ganzen Forschungsmoduls herzlich danken.

[103] Für meine eigene Person ist einerseits meine Lizentiatsarbeit (Meyer 2004) zu erwähnen, wie auch im Zusammenhang mit meiner Arbeit bei LINGUA (Bundesamt für Migration) ein Projekt zu Interviewführung für Sprachgutachten (siehe dazu : http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/de/home/themen/migration_analysen/sprachanalysen/lingua/gespraech.html, sowie die Beiträge am Workshop „Language Analysis in Refugee Status Determination“, 16. Sociolinguistics Symposium, 06.-08.07.2006 in Limerick/Irland, und am LINGUA Workshop in Lausanne, 23.-24. Juli 2008, http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/de/home/themen/migration_analysen/sprachanalysen/workshop_2008/programm/meyer.html).

d.h. dass gewisse Themen fokussiert angesprochen werden sollten, aber auch eine Flexibilität im Ablauf und der Formulierung der Fragen bestehen bleibt (siehe Zitat oben). Der Interviewleitfaden sollte uns als roter Faden durch die Interviewinteraktion führen wie auch als Pannenhilfe dienen. Für unser Forschungsvorhaben erstellten wir zwei unterschiedliche Leitfäden: den einen für die Interviews mit den Vereinen bzw. Institutionen (siehe Punkt 4.2.1), den anderen für die darauffolgende Feldforschung. Als Inspiration für die Erstellung der Leitfäden diente insbesondere Helfferich (2005: Kap. 5.3)[104] bzw. das von ihr als SPSS bezeichnete Prinzip der Leitfadenerstellung: In einem ersten Schritt sammelten wir durch Brainstorming Fragen (Sammeln), welche wir dann in Abgleichung mit unserem Forschungsgegenstand überarbeiteten, reduzierten und strukturierten (Prüfen), in thematische Bündel sortierten (Sortieren) und sie dann in verschiedene Ränge/Spalten einteilten (Subsumieren). Die erste Spalte enthält Leitfragen, also breit gehaltene Erzählaufforderungen, die zweite Spalte führt stichwortartig die Inhalte auf, die wir mit den jeweiligen Leitfragen ansprechen wollen und eine dritte Spalte enthält konkrete Fragen, die uns über allfällige Pausen bzw. Blackouts hinweg helfen sollten[105].

Die Leitfäden für die Interviews mit Vertretern von Institutionen (siehe 4.2.1) wurden entsprechend dem Zweck der jeweiligen Institution angepasst (Anhang 5)[106]. Zudem waren die Erkenntnisziele dieser Interviews anders ausgerichtet als diejenigen, die wir in Bezug auf die eigentlichen Zielpersonen unserer Forschung verfolgten. Wie in Punkt 4.2.1 erwähnt, dienten die Interviews mit den Institutionen in erster Linie dazu, das Feld zu definieren und die Diskurse zum Forschungsthema im Rahmen der jeweiligen Institutionstätigkeiten anzugehen. Die Gespräche mit den Zielpersonen hingegen zielten darauf ab, angelehnt an das Konzept der Sprachbiographien (siehe 4.1.1.2) Erzählungen zur persönlichen Erfahrung mit Sprache in einem biographischen Ablauf anzuregen. Der Leitfaden ist daher in drei biographische Etappen aufgeteilt: 1) Erfahrungen vor der Migration in die Schweiz, 2) der Migrationsprozess, und 3) der aktuelle Lebensalltag (Anhang 5). Trotz der scheinbaren Detailliertheit des Leitfadens diente er mir im Laufe der Forschung mehr als

[104] Sowie die Inputs von einem Workshop mit Jan Kruse, den einige Mitglieder des Forschungsmoduls im Rahmen eines andern Projekts besucht haben, siehe: http://www.qualitative-workshops.de/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=54

[105] Helfferich (2005: 165) schlägt eine dritte Spalte mit vorformulierten Fragen, die allen Interviewten gleich gestellt werden sollten, sowie eine vierte Spalte mit Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen vor. Wir fassten diese in einer Spalte zusammen, wobei wir aber keine Fragen hatten, die wir allen Personen in gleicher Art stellen wollten.

[106] Die im Anhang aufgeführten Leitfäden sind von mir nachträglich entsprechend anonymisiert worden.

Orientierungshilfe bzw. als Sicherheit denn als eigentlicher Führer durch das Interview. Einerseits kannte ich ihn wohl beinahe auswendig, andererseits zog ich es vor, während der Gespräche meine Aufmerksamkeit eher meinem Gegenüber zu widmen als meinem Leitfaden. In den meisten Fällen warf ich erst gegen Ende des Interviews einen Kontrollblick auf den Leitfaden, um mich zu vergewissern, dass alle Themen irgendwie zur Sprache gekommen waren bzw. manchmal auch nur, um das Ende des Interviews einzuleiten. Gemäss den Prinzipien narrativer und biographischer Vorgehen (siehe Punkt 4.1.1.1) habe ich die Gespräche meist mit einem sogenannten Erzählstimulus eingeführt, indem ich meine Gesprächspartner aufforderte, „ihre Biographie/ihr Leben im Zusammenhang mit ihren Sprachen zu erzählen bzw. welche Sprache zu welchem Zeitpunkt ihres Lebens welche Rolle gespielt habe“ (siehe dazu die in 6.1 analysierten Eingangssequenzen der Gespräche und der dazugehörige Anhang 8). Ausgehend von dieser ersten Erzählsequenz entwickelte sich das Gespräch meist relativ natürlich von einer Lebensetappe zur nächsten, gemäss den Schwerpunkten, die die Erzählperson wählte. Im Gegensatz zu den strikten narrativen bzw. biographischen Interviewvorgehen, welche postulieren, dass das Interview in eine erste monologische Erzählsequenz und einen darauffolgenden Bilanzierungs- und Nachfrageteil aufgeteilt werden soll (siehe dazu Lucius-Hoene & Deppermann 2004a), gestaltete ich das Gespräch eher in Richtung einer Konversation, indem ich immer wieder mal eine Nachfrage stellte oder einen erneuten Erzählanstoss gemäss der im Leitfaden skizzierten Themen formulierte.

4.2.2.4 Technisches Material

Ein letzter Punkt, der im Rahmen der Vorbereitungsarbeit behandelt werden musste, war das technische Material, das für die Feldforschung und die nachfolgende Analysearbeit notwendig war bzw. sein könnte. Dies betraf in erster Linie die Aufnahmegeräte.

Für die Interviews entschied ich (bzw. entschieden wir im Forschungsmodul), mit digitalen Audio-Aufnahmegeräten zu operieren. Für die Interviews mit den Institutionen arbeiteten wir mit Geräten der WS-Reihe von Olympus, welche im Format .wma (windows media audio) aufnehmen. Für meine Feldforschung habe ich abwechslungsweise mit zwei unterschiedlichen Geräten gearbeitet, einem Edirol R 09 (Aufnahmeformat .mp3 oder wav) welches ich übers Institut ausleihen konnte, sowie einem Olympus DS-75 (Aufnahmeformat wma oder pcm/wav), welches ich persönlich erworben habe. Der Einsatz mehrerer Geräte war schon nur daher notwendig, da ich den Forschungsteilnehmenden auch ein Gerät zur Verfügung stellen musste, damit sie Szenen aus ihrem Alltagsleben aufnehmen konnten.

Weiter verwendete ich auch eine Videokamera, welche auch übers Institut auszuleihen war, mit Aufnahme auf DV-Minikassetten. Hier kam es aber zu mehreren technischen Schwierigkeiten: Der Akku hatte eine relativ kurze Lebensdauer, so dass ich die Kamera oft so platzieren musste, dass sie über das Kabel angeschlossen werden konnte. Auch die Aufnahme auf Minikassetten ist jeweils zeitlich beschränkt (60 oder 90 Minuten) und benötigt daher ein regelmässiges Auswechseln. Schliesslich war die Übertragung von der Kassette auf den Computer nur über ein spezielles Kabel möglich und dauerte ebenso lange wie die Aufnahmezeit.

Weitere technische Herausforderungen stellten die Transkriptionseditoren sowie deren mögliche Kombination mit einer Datenbank- und Analysesoftware[107]. Lange Überlegungen, Recherchen und Tests zu verschiedenen Softwareangeboten haben gezeigt, dass auch hier keine ideale Lösung existiert, die alle Bedürfnisse und Ansprüche abdeckt. In Bezug auf Transkriptionseditoren ist die Kombination der akzeptierten Inputformate (Audio bzw. Videoaufnahmeformate[108]), der angebotenen Outputformate (für die Transkripte) sowie die Funktionalitäten des Editors (z.B. Verbindung von Aufnahme mit Transkript, Funktionen zur Verlangsamung, Wiederholung von Ausschnitten sowie zur Pausenmessung) zu prüfen. Gleichzeitig sollte auch der Lernaufwand zur Verwendung dieser Systeme angemessen bleiben.

Der beste Kompromiss für meine Bedürfnisse stellte schliesslich das Programm Transana[109] dar. Speziell entwickelt für das Arbeiten mit Audio- und Videodaten gemäss konversationsanalytischen Ansprüchen, ist es mit wenigen Ausnahmen relativ intuitiv zu verwenden, bietet Transkriptionseditor und Analysefunktionen an und ist verhältnismässig günstig zu erwerben[110]. Die grossen Vorteile dieses Programms sind meiner Ansicht nach die Nähe zu den Aufnahmen sowie die Analyse bzw. Datenbankfunktionen. Transkripte können durch *timecodes* direkt mit den Aufnahmen verbunden werden, d.h. dass man beim Lesen und Bearbeiten des Transkripts jeweils direkt auf die entsprechende Stelle in der Aufnahme zurückgreifen kann. Die Datenbank- und Analysefunktion erlaubt es, analytisch relevante Ausschnitte (*clips*) zu markieren und in thematischen Kollektionen zusammenzufassen, wobei

---

[107] Häufig CAQDAS (*Computer assisted qualitative data analysis software*) genannt.

[108] Im Zusammenhang mit den Aufnahmegeräten stellten hier vor allem die unterschiedlichen Audio- bzw. Videoformate jeweils ein Problem dar, da nicht alle durch die jeweiligen Programme auch gelesen werden konnten. Dies erforderte dann zusätzlich, geeignete Transformierungs-Programme ausfindig zu machen.

[109] http://www.transana.org/index.htm

[110] 65 US$ zum damaligen Zeitpunkt.

die Ausschnitte jeweils mit dem Originaltranskript (und somit der Aufnahme) verbunden bleiben. Wie es der Entwickler so schön sagt:

> "This is the video/electronic equivalent of cutting text documents into analytically meaningful strips, pasted onto note cards, which are then sorted into thematic piles all over the living room." (http://www.transana.org/about/index.htm)[111].

4.2.3 Zugang zum Feld

Über die verschiedenen Etappen der kontextuellen Einbettung (vergl. Kapitel 1), der theoretischen Ausrichtung und der ersten Annäherungen ans Feld über Institutionen, informelle Gespräche und Internetrecherchen (4.2.1), konkretisierte sich mein „Feld" bzw. die Charakteristika meiner privilegierten Zielpersonen, allmählich unter der folgenden Arbeitsdefinition: Es ging mir um russischsprachige Personen (insbesondere Frauen – was durch die statistischen Angaben auch wahrscheinlicher ist (vergl. 1.3.3) – aber ohne Männer auszuschliessen), welche in einer Paarbeziehung mit einem französischsprachigen Partner zusammenleben, Kinder haben und im französischsprachigen Teil der Schweiz wohnhaft sind. Dabei blieben gewisse Aspekte absichtlich vage, wie z.B. die jeweilige Staatsangehörigkeit, die Erstsprache der Partner sowie der legale Status der Partnerschaft. Ins Zentrum stellte ich die „Bedingung", dass der eine Partner Russisch als heute dominante Sprache (und die Sprache, die er/sie allenfalls den Kindern vermitteln will) betrachtet, der andere Partner das Französische. Ob dies die jeweiligen Mutter- bzw. Erstsprachen der Personen sind, erschien mir weniger wichtig. Ebenso fand ich es problematisch, die Staatsangehörigkeit ins Zentrum zu stellen – so können beide Partner die Schweizer Staatsangehörigkeit besitzen, wie es auch möglich ist, dass nur der eine oder gar keiner diese besitzt. Damit wollte ich nicht ausschliessen, dass z.B. eine Person mit „Migrationshintergrund", deren Hauptsprache aber das Französische ist, auch als französischsprachiger Partner gelten kann. Dieser Aspekt schien mir im Schweizer Kontext relativ wichtig, da eine bedeutende Anzahl von Personen, die zwar in der Schweiz aufgewachsen sind und Französisch (bzw. eine andere Landessprache) als ihre Erst-/Hauptsprache – manchmal sogar als einzige Sprache – angeben, keinen Schweizerpass besitzen. Schliesslich wollte ich auch keine Einschränkungen in Bezug auf den legalen Status der Partnerschaft vornehmen, d.h. ob die Partner verheiratet sind oder nicht, da mich der gemeinsame Familienalltag, nicht dessen rechtlicher Hintergrund, interessierte.

---

[111] Für weitere Informationen in Bezug auf Transana und dessen Verwendungsmöglichkeiten siehe die Dokumentation auf http://www.transana.org/support/documentation.htm.

Für die „Rekrutierung“ der Forschungsteilnehmenden entschied ich mich dafür, zuerst die Personen anzugehen, deren Kontakt mir über meinen eigenen Bekanntenkreis vermittelt wurde, und dann den Kreis kontinuierlich auszuweiten, einerseits über die schon bestehenden Kontakte (Schneeballprinzip), andererseits über neue Zugänge. Im Mai 2009 machte ich einen ersten Schritt und ging drei Zugänge an:

- eine Person, die aus meiner Studienzeit kannte und von der ich wusste, dass sie auf das Profil passte. Ich suchte ihre Adresse und schrieb ihr einen Brief, dem ich auch das Informationsblatt beilegte.
- eine Freundin, die als Französischlehrerin für Erwachsene arbeitet und sagte, dass in ihren Kursen immer wieder Russischsprachige seien, von denen sicher einige in einer Partnerschaft mit einem Schweizer bzw. Französischsprachigen lebten. Sie schrieb eine Email mit meinem Informationsblatt (in Französisch) an alle Schülerinnen, die als russischsprachig registriert waren.
- eine Lehrperson, die ich über meine Russischkurse kennen gelernt habe und die ich direkt ansprechen konnte.

In der ersten Zeit hatte ich kein Echo der beiden ersten Zugänge: Die Lehrperson, mit der ich direkt diskutierte, meinte, sie habe momentan zu wenig Zeit, um zwischen Familie, Arbeit und Studium noch an der Forschung teilzunehmen. Auch mein Angebot, dass ich mich natürlich an ihren Zeitplan anpassen würde und dass ich ihr im Gegenzug für ihre Studiumsarbeiten Hilfe leisten könnte, half nicht. Dafür kam dann von meiner ehemaligen Studienkollegin eine positive Rückmeldung (Anastasija[112]) und meine Freundin ging persönlich auf einige ihrer Studierenden zu, um sie davon zu überzeugen, dass eine Teilnahme an meiner Forschung doch spannend wäre. Über diesen Weg kam ich in Kontakt mit drei potentiellen Teilnehmerinnen (Elena, Vera, Viktorija). Eine weitere Teilnehmerin wurde mir dann von einer andern Freundin vermittelt, die sich darauf besann, dass doch eine Bekannte von ihr auch Russisch spreche (Nina).

Durch dieses Vorgehen traf ich zwischen Juni und August 2009 fünf Personen, von denen vier bereit waren, an allen Aspekten der Forschung (Interview und Familienaufnahmen) teilzunehmen. Die fünfte Person (Viktorija) zeigte sich skeptisch gegenüber den Aufnahmen, vereinbarte aber doch einen Gesprächstermin, an dem sie sich dann zwar für das Interview, jedoch nur ohne Aufnahmegerät bereit erklärte. So führte ich das Interview zwar durch, konnte aber nur mit Notizen arbeiten. Dies bedeutet, dass sich das Interview für eine

[112] Alle hier und im Folgenden verwendeten Namen sind Pseudonyme (siehe auch: 4.3.2.2). Eine Übersicht zum Datenmaterial befindet sich in Punkt 4.4, sowie Anhang 7.

detaillierte Analyse, wie ich sie vorhatte (siehe Kapitel 5), nicht eignete. Es gab aber trotzdem Zugang zu einer weiteren sprach-biographischen Erzählung, die als Kontext für die Analysearbeit dienen kann.

Als Glücksfall erwies sich meine ehemalige Studienkollegin (Anastasija), welche nicht nur enthusiastisch ihre eigene Teilnahme und die ihrer Familie versprach, sondern auch einverstanden war, mir weitere Kontakte zu verschaffen. Schon beim ersten Gespräch erzählte sie mir dann vom Projekt einer russischsprachigen Kinderspielgruppe, in das sie mit weiteren Freundinnen involviert sei und das für mich doch auch interessant sein könnte. Anastasija nahm für mich ein Organisationstreffen dieses Spielgruppenprojekts auf und ich nahm an den folgenden solcher Treffen persönlich teil. Dabei erklärten sich die übrigen beteiligten Personen mit meiner Teilnahme an der Gruppe einverstanden wie auch für individuelle Interviews bereit. In dem Sinne hatte sich ein ideales ethnographisches Feld vor mir eröffnet. Durch diese Spielgruppe hatte ich nicht nur eine interessante „Schnittstelle“ für meine *multi-sited ethnography* (siehe Punkt 4.1.3) gefunden, also einen Ort, an dem sich für meine Forschung relevante Personen und Interaktionen zusammenfinden, sondern gleichzeitig auch einen Zugang zu mehreren russischsprachigen Personen und deren Familien. Ich habe über diesen Weg drei weitere Personen bzw. Paare sowohl für ein Interview wie auch für Familienaufnahmen „rekrutieren“ können (Julija, Mihail und Brigitte, Zoja). Gleichzeitig konnte ich dieselben Personen und deren Kinder auch im Rahmen der Spielgruppe beobachten bzw. aufnehmen. Die Spielgruppe gab mir aber auch Gelegenheit, mit weiteren Teilnehmer/innen informell Gespräche zu führen bzw. sie und ihre Kinder bei den Aktivitäten zu beobachten, Diskussionen zwischen den Erwachsenen und den Kindern mitzuverfolgen und natürlich selbst an den Aktivitäten teilzunehmen. Insgesamt nahm ich zwischen Ende August 2009 bis März 2010 an acht Nachmittagen der Spielgruppe teil, wobei ich an sechs Nachmittagen Aufnahmen (Audio und Video) machen konnte. Im Januar 2010 organisierte dieselbe Gruppe ein „russisches“ Weihnachts- und Neujahrsfest für Kinder, an dem ich bei den Vorbereitungen mithalf, danach anwesend war und einige Videoaufnahmen machen konnte. Eine letzte Forschungsteilnehmerin (Galina) wurde mir schliesslich wieder über meinen persönlichen Freundeskreis vermittelt.

Seit Beginn der effektiven Feldforschungszeit, im Mai 2009, hatte ich mich auch auf einem Internetforum für Russischsprachige in der Schweiz eingeschrieben und konnte damit virtuelle Kontakte und in einigen Fällen auch effektive Treffen mit russischsprachigen Frauen erstellen. Die Wahl dieses Forums war insbesondere dadurch bedingt, dass es eine spezielle Rubrik für Bekanntschaften hatte, welche geographisch organisiert war. Da einige Personen

aus meiner Wohnregion dabei waren, habe ich darin eine weitere Möglichkeit gesehen, mit potentiellen Forschungsteilnehmenden in Kontakt zu kommen, aber auch eine Art teilnehmende Beobachtung online zu machen. Ich habe mich über diesen Weg mit drei russischsprachigen Frauen unterhalten, sowohl über das Forum als auch bei persönlichen Treffen. Dabei lebten zwei in der Deutschschweiz bzw. mit deutschsprachigen Partnern, eine wohnte zwar in der französischsprachigen Schweiz, hatte aber keine Kinder (was ja in Hinsicht auf den Aspekt Sprachweitergabe relevant gewesen wäre). Ich hatte auch Kontakt mit einer Person, die ich dann im Rahmen der Spielgruppe wieder traf – was das Konzept der Spurensuche und Schnittstellen (vergl. 4.1.3) wiederum als interessant bestätigt. Auch hier lernte ich die jeweiligen biographischen Hintergründe und Erzählungen kennen, ohne dass ich aber „formelle" Interviews und Aufnahmen gemacht hätte.

Zusammengefasst kann also mein „Feld" durch folgende Spuren bzw. Schnittstellen charakterisiert werden. Das Feld bestand aus zwei strategischen „Schnittstellen": aus meinem Wohnort und dessen Umgebung (Dreiseenregion bzw. Jura im geographischen Sinne)[113] in der französischsprachigen Schweiz sowie der russischsprachigen Spielgruppe. Die Personen bzw. Familien, die an der Forschung teilgenommen hatten, zirkulierten durch diese zwei Orte, wobei sich ihre „Spuren" sowohl untereinander als auch mit meinen eigenen Spuren kreuzten oder stückweise zusammen verliefen. Dabei sind die Spuren sowohl als materiell wie auch konzeptuell, d.h. physisch und metaphorisch, zu verstehen: Die Wege kreuzten sich durch persönliche Treffen, gemeinsame Aktivitäten oder örtliche Referenzen, aber sie kreuzten sich auch in den Erzählungen, in biographischer Perspektive und in Alltagserfahrungen. Ohne spezifisch eine Netzwerkanalyse zu machen, entstand somit ein netzwerkähnliches Gebilde.

4.2.4 Konkretes Vorgehen: Aufnahmen

Ich habe bereits aufgeführt, welche technischen Hilfsmittel ich für meine Feldforschung benutzt habe (4.2.2.4). Im Folgenden möchte ich kurz auf den effektiven Einsatz dieser Geräte in meiner Forschung eingehen, um damit aufzuzeigen, was denn eigentlich „Aufnahme" in diesem Kontext bedeutet und welche Hindernisse und Einschränkungen dabei auftauchen können.

Wenn ich sage, dass mein Hauptdatenmaterial aus Interviews sowie aus verschiedenen alltäglichen Kommunikationssituationen besteht (4.1), dann verstehe ich darunter insbesondere die **Aufnahmen** dieser Gespräche und Situationen auf Tonträger oder Video.

[113] Dazu zähle ich hier die Kantone Neuchâtel, Jura, Fribourg sowie den französischsprachigen Teil des Kantons Bern.

Aufgrund meiner analytischen Vorgehensweise (siehe Kapitel 5) sind die Möglichkeiten der digitalen Aufnahme für meine Forschung zentral, denn nur diese Aufnahmen erlauben mir eine detaillierte Analyse der verwendeten sprachlichen Formen. Die Tonaufnahme und somit die Möglichkeit des wiederholten Anhörens sind also unabdinglich. Ich konzentriere mich dabei in der Analyse auf die Audio-Aufnahmen, obwohl ich wie erwähnt in gewissen Situationen auch Videoaufnahmen angefertigt habe. Die Videoaufzeichnungen dienten mir mehr dazu, anwesende Personen und deren Aktivitäten identifizieren zu können, als damit eine spezifische Analyse der Multimodalität anzustreben. Die Teilnehmenden waren zudem schneller bereit, bei Audio-Aufnahmen mitzumachen als bei Videoaufnahmen. Auch die Problematik der Vertraulichkeit und der Anonymisierung findet sich bei Videoaufnahmen nochmals verschärft (4.3.2.2). Obwohl also Videoaufnahmen, insbesondere für die alltäglichen Kommunikationssituationen, bei denen ich nicht persönlich anwesend war, eine Hilfe für die allgemeine Rekonstitution der Situation gewesen wären, so war nur ein Paar (Vera und Ludovic) bereit, sich selbst zuhause mithilfe von Video aufzunehmen. Eine andere Teilnehmerin (Nina) hatte mir zwar mehrmals versprochen, Videoaufnahmen mit ihrer eigenen Kamera anzufertigen und sie mir zu geben, hat dem aber nie Folge geleistet[114]. Videogeräte sind schliesslich auch auffälliger und verlangen eine gewisse Installation, um sie für Alltagsaufnahmen einzusetzen; ein digitales Gerät ist wesentlich einfacher irgendwo auf den Tisch oder eine Ablage zu legen, ohne dass es andauernd an die Aufnahmesituation erinnert[115]. Ich habe daher das Videogerät nur in der russischsprachigen Spielgruppe eingesetzt, wobei auch dies nicht immer einfach war (und die Qualität der Aufnahmen zeugt davon).

Der Grossteil meines Datenmaterials besteht folglich aus .wma/.mp3 Aufnahmen. Für die Interviews ging ich jeweils folgendermassen vor: Nach der mündlichen Einwilligung des/der Gesprächspartner/in habe ich das Gerät angestellt (siehe auch 4.3.2.1). Somit sind die

[114] Bei meiner Erkundigung nach den Aufnahmen habe ich ihr angeboten, auch ein Audioaufnahmegerät zur Verfügung zu stellen – falls sie die Idee des Videos vielleicht doch zu invasiv fände – doch sie versicherte mir, sie wolle Videoaufnahmen machen.

[115] Die neue Tendenz der Konversationsanalyse, jetzt möglichst alles auf Video aufzunehmen, finde ich daher in gewissen Momenten auch ein bisschen paradox – denn die gleichen Forscher insistieren jeweils auf die Notwendigkeit „natürlicher“ Situationen für die Analyse. Um gute und analytisch verwendbare Aufnahmen zu machen, müssten hingegen eigentlich mehrere Kameras verwendet werden, um die Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu filmen, bzw. sogar ein Forschender mit einer mobilen Kamera dabei sein. Solch ein Filmstudio-Setting im Familienalltag aufzubauen, scheint mir aber doch relativ aufwendig und invasiv zu sein.

Begrüssungs- und Informationssequenzen meistens nicht auf der Aufnahme vorhanden. Dagegen liess ich das Gerät meist bis zur/nach der Verabschiedung angestellt, um auch allfällige Nachträge mit aufnehmen zu können. Trotzdem gab es immer wieder Situationen, in denen ich das Gerät schon ausgeschaltet hatte und dann doch plötzlich noch eine neue Gesprächssequenz begann.

Für die Familienaufnahmen liess ich jeweils ein Gerät zur freien Verfügung zurück und vereinbarte einen Termin, an dem ich es wieder abholen kam. Ich gab grundsätzlich keine strikten Vorgaben, welche Situationen und wie diese aufgenommen werden sollten. Bedingung war nur, dass es Situationen sein sollten, wo mehrere Mitglieder der Familie, insbesondere natürlich die russischsprachige Person und die Kinder, anwesend sind und wo gesprochen wird. Ich erwähnte meist einige Ideen (z.B. gemeinsame Essen, gemeinsame Aktivitäten wie z.B. Spiele) und überliess die Wahl dann den Teilnehmenden. Ich schlug auch die Möglichkeit vor, das Gerät über längere Zeit laufen zu lassen, z.B. einen ganzen Vormittag. Diese Idee wurde aber von niemandem verwirklicht. Angesichts des zeitlichen Aufwands, der notwendig ist, um solche Aufnahmen anzuhören und die interessanten Stellen (bzw. überhaupt Stellen, an denen gesprochen wird) zu identifizieren, war ich nicht unbedingt unglücklich darüber[116]. Die Aufnahmen schwanken von einer Dauer von ca. 15 bis 40 Minuten (siehe Übersicht: Interviews und Familienaufnahmen, Anhang 7) und die aufgenommenen Situationen sind somit von den Teilnehmenden meist klar delimitiert worden. Obwohl dies in Forscherperspektive zum Teil bedauerlich ist, so konnte ich damit in einer ethischen Perspektive gewährleisten, dass die Wahl der Aufnahme freiwillig und im Verständnis der Teilnehmenden abgelaufen ist. Trotz der relativen Freiheit der Wahl zeigen die resultierenden Aufnahmen hingegen eine erstaunliche Homogenität auf: So habe ich aus jeder Familie eine Aufnahme eines gemeinsamen Essens und aus drei (von vier) Familien mit kleineren Kindern Aufnahmen von (Gutenacht)Geschichten bzw. vom ganzen Zubettgehprozess erhalten. Zusätzlich konnte ich auch gewisse Familienaktivitäten im Anschluss oder sogar während des Interviews aufnehmen: So geschah es regelmässig, dass sich während des Interviews andere Familienmitglieder einschalteten, entweder um am Gespräch teilzunehmen, oder aber nur um kurz etwas zu fragen. In zwei Fällen wurde ich zum gemeinsamen Mittagessen eingeladen, das ich auch aufnehmen konnte. Ein Paar begleitete ich

[116] Solche Aufnahmen können zwar sehr gutes Analysematerial liefern, da keine Vorauswahl des Aufgenommenen oder der/des Forschenden stattfindet; doch sie setzen voraus, dass man zusätzliche Hilfskräfte zur Bearbeitung der Aufnahmen hat, was im vorliegenden Projekt nicht der Fall war.

auf seiner wöchentlichen Einkaufstour (siehe Übersicht: Interviews und Familienaufnahmen, Anhang 7).

Ausser in einem Fall (Galina), wo die Batterien des Gerätes in der Mitte des Interviews den leer wurden (glücklicherweise bemerkte ich dies recht schnell und es wurden nur einige Minuten des Gesprächs nicht aufgenommen), gab es keine technischen Pannen mit den Audioaufnahmen. Die Qualität ist variabel, aber in fast allen Aufnahmen ausreichend, um die beabsichtigte Analyse durchzuführen. Die Qualitätsunterschiede hängen weniger mit den Geräten als mit dem jeweiligen Interviewsetting und dem dortigen Lärmpegel[117] zusammen.

Die Familienaufnahmen sind auch qualitativ unterschiedlich, je nachdem, wo das Gerät platziert worden ist, wie viele Personen daran teilnahmen, ob sich die Personen im Raum oder in mehreren Räumen bewegten und ob die Kinder herumschrien und -liefen. Bei Aufnahmen während der Mahlzeiten kommen natürlich auch Unterbrechungen und Parasitengeräusche wie Tellerklappern oder Essgeräusche dazu.

In der russischsprachigen Spielgruppe machte ich jeweils mehrere Aufnahmen mit verschiedenen Geräten. Die Spielgruppennachmittage fanden in einem als Kinderkrippe eingerichteten Lokal statt, das aus mehreren Zimmern bestand. Dies bedeutete natürlich auch, dass selten alle Kinder bzw. Teilnehmenden gleichzeitig am gleichen Ort spielten bzw. sich aufhielten und dass ich jeweils entschieden musste, in welchem Raum jetzt aufgenommen werden sollte. Normalerweise trug ich eines der Audio-Geräte mit einem Krawattenmikrofon direkt auf mir. So konnte ich einerseits meine Gespräche mit den Teilnehmenden aufnehmen, andererseits konnte ich mich z.B. dorthin bewegen, wo gerade etwas passierte und dort aufnehmen. Zusätzlich legte ich ein zweites Audio-Gerät auf eine Ablage in der Nähe eines Ortes, wo weitere Interaktionen abliefen. Im Laufe des Nachmittags veränderte ich dessen Position, falls nötig. Schliesslich benutzte ich auch die Videokamera für gewisse Aufnahmen. Um deren Präsenz nicht allzu sehr ins Zentrum zu stellen, versuchte ich, sie auch irgendwo aufzustellen, wo sie wenig störte und andererseits von den Kindern nicht erreicht werden konnte. Teils änderte ich die Position im Laufe des Nachmittags, und teils bewegte ich mich auch mit der Kamera in der Hand, um spezifische Aktivitäten aufzunehmen. Aufgrund der kurzen Akkudauer war die Mobilität der Kamera jedoch sehr beschränkt: ich musste sie meist irgendwo installieren, wo ich sie ans Stromnetz anschliessen konnte. Ein weiteres Problem war die Aufnahmedauer des Mini-DV-Kassettensystems der Kamera, das ein Wechseln der Kassette im Laufe des Nachmittages bedingte. Die Räumlichkeiten sowie die Aktivitäten der

[117] Fünf Interviews fanden bei den Personen zuhause statt, zwei in einem Restaurant und eines neben einem Kinderspielplatz.

Kinder stellten grundsätzlich Herausforderungen für gute Aufnahmen dar: So waren nicht in jedem Raum gesicherte Ablagen für die Geräte vorhanden, oder aber deren Entfernung vom Geschehen machte eine gute Aufnahme schwierig. Kinder haben auch eine Tendenz, herumzurennen und zu schreien, was es im Nachhinein wiederum schwierig machte, bei reinen Audioaufnahmen alle Stimmen zu identifizieren bzw. überhaupt das Gesagte zu verstehen.

4.2.5 Bearbeitung der Daten

Ein weiterer Schritt im Forschungsprozess ist die Bearbeitung der Aufnahmen. Denn obwohl die Aufnahmen das eigentlich primäre Datenmaterial darstellen, ist sowohl für die Analyse als auch für die nachfolgende Präsentation eine weitere Aufbereitung nötig. Dies involviert insbesondere das Erstellen von Inventaren zu den Aufnahmen, sowie von Transkriptionen (siehe dazu z.B. Deppermann 2008). Transkriptionen erscheinen in Publikationen oft als Repräsentation der „Daten“, bzw. als die Daten überhaupt. Dabei geht oft der Prozess verloren, der zu dieser Darstellung geführt hat. Transkriptionen sind das Produkt theoretischer Annahmen, wie auch einer Reihe von Praktiken (Mondada 2008), und setzen Entscheidungen des/der Forschenden voraus. Bucholtz (2000) spricht von „interpretive decisions“ (was wird transkribiert?) und „representational decisions“ (wie wird dies transkribiert?), und weist darauf hin, dass diese Entscheidungen nie neutral bzw. objektiv sind, sondern eine Form von Machtausübung darstellen („the politics of transcription“). Die Entscheidungen sind Teil der Interpretation des/der transkribierenden Forschenden und sind daher gleichzeitig ein Teil des analytischen Vorgehens. Einerseits müssen die genannten Fragen anhand der gewählten Analysevorgehen und -ziele beantwortet werden; sie sind aber gleichzeitig auch eine Stellungnahme dazu, wie mündliches Sprachmaterial verschriftet werden kann/soll, und führen zu einer bestimmten Darstellung dieses Materials und damit seiner Sprecher (Roberts 1997; Bucholtz 2000; Jaffe 2000; Mondada 2008). Genauso wie die Aufnahme die Spannbreite des aufgenommenen Ereignisses auf den effektiv aufgenommenen Ausschnitt und des Weiteren die Multimodalität des Ereignisses auf die Dimension des Tones (oder eines Bildausschnittes bei Videos) reduziert, so vermindert jede Verschriftlichung des mündlichen/diskursiven Materials notwendigerweise dessen eigentliche Vielfalt und stellt schon eine erste Interpretation des Materials dar. Transkription bedingt eine Transformation von zeitlich dynamischen und multimodalen Daten in eine schriftliche und räumliche Darstellung (Mondada, 2008). Es ist also auch hier Reflexivität gefragt, d.h. Transparenz in Bezug auf die oben genannten Entscheidungen und die Motivation des/der Forschenden

(Roberts 1997; Bucholtz 2000; Mondada 2008). Diese Überlegungen zeigen, dass transkribieren nicht einfach eine mechanische Tätigkeit ist, sondern sowohl ein theoretisch informierter Prozess als auch eine analytische, interpretative und selektive Praxis (Traverso 2003; Mondada 2008).

Ich habe für meine Daten die unten unter a) und b) aufgeführten Entscheidungen getroffen. Dabei stellen meine mehrsprachigen Daten noch zusätzliche Herausforderungen dar, denn die Frage b) muss für jede der vorkommenden Sprachen sowie für allfällige hybride Formen gestellt werden. Schliesslich kommt bei der Darstellung mehrsprachiger Daten nach der Transkriptionsarbeit noch ein zusätzlicher Schritt hinzu, nämlich die Übersetzung.

a) Was wird transkribiert (Inhalt)? Wie schon erwähnt stellt sich diese Frage je nach Analysebedürfnisse und -ziele unterschiedlich. Dies erklärt die Unterschiede, die zwischen den Transkriptionen der Interviewdaten und derjenigen der Kommunikationssituationen bestehen, wie auch gewisse Unterschiede, die innerhalb des jeweiligen Datentyps erscheinen und sich durch verschiedene analytische Schwerpunkte erklären lassen. Ich habe im Allgemeinen versucht, in meinen Transkriptionen den Aspekten der Interaktion sowie auch der „Mündlichkeit“ der Daten gerecht zu werden, ohne aber damit die Transkriptionen visuell zu überladen. Für den interaktionalen Aspekt bedeutet dies, dass die Ko-Konstruktion der Beiträge in den Transkripten zum Vorschein kommt, wobei dies sowohl für die Interviewdaten als auch für die anderen Kommunikationssituationen gilt – für die letzeren jedoch meist in detaillierterer Form. Es soll beim Lesen der Transkripte klar werden, dass es sich hier nicht um Monologe handelt, sondern um interaktive Ereignisse mit mehreren Teilnehmern. Die Wichtigkeit der sprachlichen Ausdrucksweise für meine Analyse bedingt des Weiteren, dass die Transkripte eine Genauigkeit aufweisen, die dieser Ausdrucksweise gerecht werden. So sind Fehlstarte, Wiederholungen, Zögerungsphänomene, Pausen, usw. wichtige Elemente der Transkriptionen (siehe auch Punkt 5.3). Hingegen machen meine Transkripte Abstriche in Bezug auf prosodische Details, da sich mein analytisches Interesse, insbesondere für Interviews, weniger auf die „technischen“ Aspekte des Interaktionsmanagement, sondern eher auf die inhaltlichen Aspekte richtet. Gewisse prosodische Elemente sind natürlich wichtig, um den Fluss der Beiträge nachzuvollziehen, bzw. können auch für eine inhaltsorientierte Analyse relevant sein.

Bei der Erstellung der Transkripte lassen sich auch verschiedene Arbeitsetappen bestimmen, wobei wiederum nicht alle Daten dieselben Etappen durchlaufen haben. So stellte ich in einem ersten Schritt Inventare sowie Basistranskripte her, welche mir eine gewisse Übersicht über die Daten verschafften. Dies galt einerseits für die Inhalte (insbesondere für die

Interviews) und die speziellen Tätigkeiten (Kommunikationssituationen), aber auch für gewisse strukturelle Eigenheiten (zeitliche Abläufe der Interviews im Zusammenhang mit angesprochenen Themen; Einsatz verschiedener Sprachen im Zusammenhang mit gewissen Tätigkeiten oder Themen in den Familieninteraktionen). Für analytisch interessante Stellen erstellte ich dann detailliertere Arbeitstranskripte. Die Ausschnitte, die beispielhaft auf Konferenzen präsentiert werden bzw. in Publikationen erscheinen, durchlaufen noch einen weiteren Arbeitsschritt („Demonstrationstranskripte"). Denn während die Analysearbeit immer in enger Anlehnung an die Primärdaten (d.h. die Aufnahmen) und im Wissen aller möglichen kontextuellen Aspekte geschieht, so sind die in Präsentationen/Publikationen dargestellten Transkripte (meist) von der Aufnahme und diesem Kontextwissen des Forschenden abgetrennt und bedürfen daher entsprechender Kontextualisierungen, Details und Erklärungen, damit die Analyse auch von Personen, die nicht dieselbe Vertrautheit mit den Daten aufweisen, nachvollzogen werden kann.

b) Wie wird transkribiert? Diese Frage betrifft insbesondere die Wahl der Orthographie sowie den Umgang mit der Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang. Eigentlich bestehen ja die Daten aus einem (mehr oder weniger) kontinuierlichen Lautstrom, d.h. dass schon die Darstellung als Text bzw. in einzelnen Wörtern eine erste Interpretation der Rohdaten darstellt. Andererseits wird letzteres aus Sicht der Lesefreundlichkeit (und in den analytischen Ansätzen, die sich nicht speziell für phonologische und prosodische Fragestellungen interessieren) selten in Frage gestellt. Doch schon der nächste Schritt, nämlich nach welchen Regeln denn die Laute in Text umgeschrieben werden sollten, kann sehr umstritten sein (Jefferson 1996; Roberts 1997; Bucholtz 2000; Jaffe 2000). Die Diskussion dreht sich insbesondere darum, ob die Standardorthographie der jeweiligen Sprache auch für die Darstellung der Sprechbeiträgen von Nichtstandard-Sprechern benutzt werden sollte oder inwiefern die Eigenheiten der Varietäten auch in die Transkription aufgenommen werden sollten. Auch hier ist die Entscheidung nicht einfach technischer Art, sondern nimmt wiederum eine politische Dimension ein: Es hat sich gezeigt, dass die Darstellung in Nichtstandardorthographie, insbesondere wenn dies sonst stark standardisierte Sprachen betrifft, von den Leser/innen häufig in stigmatisierender Weise wahrgenommen bzw. interpretiert wird, z.B. in Assoziation mit fehlender bzw. mangelhafter Bildung, aber auch in Bezug auf einen anderssprachigen Hintergrund (mit den damit assoziierten Stereotypen zu gewissen Migrantengruppen) u.ä. Häufig erweist es sich auch als schwierig für die/den Transkribierende/n, die Abweichungen vom Standard wirklich konsequent darzustellen, was dann wiederum zu einer stereotypen Darstellung der Varietät, reduziert auf einige besonders

vorstehende Elemente, führen kann. Abschliessend stellt sich vor allem auch die Frage, inwiefern die Varietät bzw. die Nichtstandardformen denn relevant für die Analyse sind.

Ich habe für meine Transkriptionsarbeit grundsätzlich die Standardorthographie der jeweiligen Sprachen gewählt, wobei ich aber gewisse Spezifika der Mündlichkeit beibehalten habe. Dies betrifft im Französischen z.B. das häufige Wegfallen des Negationspartikels *ne*, gewisse Partikel wie *ben* (anstelle von *bien*) oder *ouais* (anstelle von *oui*), oder auch reduzierte und zusammengezogene Formen wie z.B. *j'ais pas* (anstelle von *je (ne) sais pas*). Hingegen habe ich nicht-native Aspekte, wie z.B. bestimmte individuelle Aussprachemerkmale („Akzent") nicht vermerkt – ausser natürlich, wenn diese in der Interaktion, und somit für die Analyse, relevant gemacht wurden (siehe dazu die Ausführungen unter 5.3 und 5.4). Auch habe ich keine korrigierende Funktion eingenommen, was „Fehler" anbelangt, wie z.B. Verwendung des falschen grammatikalischen Geschlechts, Verbzeiten, Endungen u.ä. Solche Abweichungen vom Standard sehe ich nicht nur als Ausdruck der Mehrsprachigkeit (bzw. der *non native speaker*) an, sondern auch als Teil der Mündlichkeit. Wenn ich also für die Orthographie eine leicht adaptierte Standardorthographie benutze, so verwende ich hingegen nicht die Standardinterpunktion, d.h. ich versuche nicht, eine Transformation in einen quasi-„literarischen Text" zu erreichen. Wie die verwendeten Interpunktionszeichen zu verstehen sind, ist in den Transkriptionskonventionen (Anhang 6) ersichtlich.

In Bezug auf das Russische stellt sich zusätzlich die Frage des Alphabets. Ich habe mich dafür entschieden, die russischen Daten nicht im kyrillischen Alphabet zu transkribieren, sondern als Transliteration im lateinischen Alphabet darzustellen. Dies hat einerseits arbeitspraktische Gründe: Da ich wenig Übung habe, kyrillisch am Computer zu schreiben, hätte dies einen relativ bedeutenden zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich gebracht. Hingegen war ich schon ziemlich daran gewöhnt, Russisch in „Translit" (wie dies von Russischsprachigen genannt wird) zu schreiben, da ich dies bereits für meine Masterarbeit (Meyer 2008) getan habe, und auch auf dem Internetforum bzw. in der privaten Internet- bzw. SMS-Kommunikation mit russischsprachigen Freund/innen so verwende[118]. Zudem sind die meisten meiner Daten nicht ausschliesslich in Russisch, sondern es befinden sich in den auf Russisch geführten Interviews

[118] Dies ist im Übrigen in der Internetkommunikation auch zwischen Russischsprachigen ziemlich gang und gäbe, da mehrere Internetanwendungen die kyrillische Schrift nicht verwenden können bzw. nicht immer die entsprechenden Tastaturen und Computereinstellungen verfügbar sind. Es gibt auch online Transliterationssysteme, wo die verwendeten lateinischen Buchstaben direkt ins Kyrillische übertragen werden: z.B. http://www.translit.ru/ oder http://www.russki-mat.net/trans2.html.

immer wieder Passagen oder immerhin einzelne Wörter in Französisch; in den Interaktionen und Familienkonversationen kann dies in bestimmten Sequenzen sogar jeden zweiten Redebeitrag betreffen. Ein ständiges Wechseln zwischen den Tastatursystemen erschien mir daher sehr aufwändig. Andererseits hat die Wahl der Transliteration auch theoretische bzw. analytische Gründe: Ich war regelmässig damit konfrontiert, dass gewisse Redebeiträge nicht eindeutig der einen oder andern Sprache zuzuordnen waren, insbesondere bei den Redebeiträgen der Kinder. Die Verwendung unterschiedlicher Alphabete hätte mich aber gezwungen, die Beiträge immer eindeutig der einen oder andern Sprache zuzuordnen. Durch den Gebrauch der lateinischen Transliteration umging ich dieses Problem. Die Wahl der Transliteration erschien mir auch lesefreundlicher für alle Personen, die das kyrillische Alphabet nicht kennen; es ist ihnen damit möglich, dem Gesprochenen zu folgen bzw. die einzelnen Worte zu identifizieren.

Die Wahl der Transliterationskonventionen (Anhang 6) habe ich wiederum anhand arbeitspraktischer Gründen getroffen. In der Slawistik gibt es zwar ein standardisiertes Transliterationssystem[119], welches den Vorteil hat, dass jedem kyrillischen Buchstaben ein lateinisches Pendant entspricht, was aber zur Folge hat, mehrere Sonderzeichen zu verwenden; dies wiederum ist für den Zweck der grossen Anzahl Transkriptionen mündlicher Kommunikation im vorliegenden Projekt nicht geeignet[120]. Ich habe daher ein meinen Zwecken angepasstes Transliterationssystem verwendet, das zudem den Vorteil hat, dass ich es über die online-Transliterationssysteme mit relativ wenig Anpassungen ins Kyrillische übertragen könnte – falls denn dieser Bedarf bestehen würde.

Neben der Transliteration, welche die eigentliche Transkriptionsarbeit betrifft, bedingen die mehrsprachigen Daten noch einen zusätzliche Arbeitsschritt: die Übersetzung. Der Artikel von Véronique Traverso (2003) bietet dabei eine gute Übersicht zu den Herausforderungen, denen man bei der Übersetzung von Transkriptionen begegnen kann. In einem ersten Schritt sind die Übersetzungen von bestimmten Ausdrücken zu erwähnen, wie z.B. technische Terminologie bzw. Terminologie, die mit einer bestimmten kulturellen Lebenswelt in Verbindung steht, idiomatische Wendungen oder spontane bildhafte Ausdrücke. Es kann auch schwierig sein, je nachdem adäquate pragmatische Äquivalente zu finden (z.B. die Verwendung von V/T-Formen), aber auch Partikel und Vokalisierungen sowie Ausdrücke, die

[119] Vergl. http://vonrauch.de/compslav/translit.pdf.

[120] Dies mag sich dadurch erklären, dass in der slawischen Sprachwissenschaft/Slawistik die Verwendung von solchem Datenmaterial noch sehr wenig verbreitet ist. Die Verwendung der Transliteration bezieht sich daher meist auf einzelne, isolierte Sätze grammatischer Analysen u.ä.

mit einem bestimmten Sprachregister zusammenhängen, entsprechend zu übersetzen. Die Wiedergabe der Mündlichkeit bzw. der Spezifika der Interaktion, wie z.B. Wiederholungen, Umformulierungen, Reparaturverfahren sowie Phänomene der interaktiven Ko-Konstruktion, können in der Übersetzung teilweise schwierig nachvollziehbar sein. Als Lösung schlägt Traverso (2003) die Verwendung einer dreistufige Übersetzung vor, welche als erste Stufe eine morphematische Analyse (Glosse) enthält, als zweite Stufe eine wortwörtliche Übersetzung und als dritte Stufe eine idiomatische Übersetzung. Zusätzlich müssen gewisse Aspekte durch Kommentare und Erklärungen erläutert werden.

Auch wenn ein solches Vorgehen einleuchtet, so erscheint es mir sowohl von der Platzgestaltung als auch von der Leserlichkeit her nicht immer ideal zu sein. Ich bin daher auch bei den Übersetzungen je nach Analyseinteresse und Datendarstellung unterschiedlich vorgegangen. Um die Darstellung bzw. die Leserlichkeit nicht unnötig zu erschweren, habe ich, wo möglich, auf eine Drei- bzw. Zweiteilung der Übersetzung verzichtet. In gewissen Fällen führt das dazu, dass die deutsche Übersetzung nicht unbedingt idiomatisch ist, sondern sich stärker an die russische Satzstellung anlehnt (siehe Anhang 6, Transkriptionsregeln)

Die Überlegungen zu den Prozessen der Transkription, Transliteration und Übersetzung zeigen auf, dass keine Transkription die Vielfalt des effektiven Ereignisses wiedergeben kann. Es gilt, jeweils die geeignete Variante für das jeweilige analytisch relevante Ziel zu finden sowie den Auswahlprozess kritisch zu reflektieren.

4.3 Forschungsethik

Das Thema der Forschungsethik wurde an anderer Stelle bereits angesprochen (siehe 4.2.2). Ich möchte hier zusammenfassend und ergänzend nochmals darauf eingehen. Die oben eingeführte Diskussion zu Ethik im Zusammenhang mit den Einwilligungserklärungen soll nicht bedeuten, dass Forschungsethik sich auf juristische Fragen und entsprechende Dokumente beschränkt. Forschungs- bzw. Wissenschaftsethik beinhaltet einerseits grundsätzliche Vorgehensweisen, die von allen Forschenden erwartet werden, andererseits muss sie auch disziplinspezifisch angegangen werden. Sie kann auf verschiedenen Ebenen angesiedelt werden, da sie aus einer Reihe von Verantwortlichkeiten gegenüber unterschiedlichen Akteur/innen besteht, derer sich der/die Forschende bewusst sein muss. Ethik im Forschungsprozess dient dazu, Vertrauen zu beweisen, und zwar a) innerhalb der

wissenschaftlichen Community (Forschende untereinander), b) gegenüber der Gesellschaft (u.a. als Finanzgeber) und c) gegenüber den Forschungsteilnehmenden[121].

In Bezug auf (a) besteht Forschungsethik aus einer Art Regelwerk, welche Weisungen zu wissenschaftlichem Verhalten ausgibt. Dazu gehören Plagiatsverbot, Fälschungsverbot, Offenlegung von Schwachstellen der Forschung sowie Redlichkeit beim Zitieren der Forschung anderer. Diese Regeln sollen die Transparenz und Überprüfbarkeit der Forschungsergebnisse garantieren sowie die Zusammenarbeit innerhalb der wissenschaftlichen Community gewährleisten[122]. Forschungsethik sollte aber nicht nur als Regelwerk verstanden werden, sondern auch als ein Reflexionsprozess, der insbesondere die Verantwortlichkeit gegenüber den unter b) und c) genannten Akteuren betrifft. Es geht hier darum, jeweils zu bedenken, wem die eigene Forschung etwas nützt, wem sie schaden könnte und wie man sich gegenüber den Forschungsteilnehmenden positioniert, d.h. sich grundsätzlich mit Fragen der Macht im Forschungsprozess auseinanderzusetzen. Dies entspricht dem in Punkt 2.3.1 erwähnten Anspruch der ethnographisch inspirierten Forschung nach Reflexivität. In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit möchte ich nun vor allem auf letzere Aspekte (c) eingehen.

4.3.1 Beziehungen im Feld

Ein wichtiger Teil jeder Forschung, die sich auf einen ethnographischen Ansatz bezieht, sind die Überlegungen zur Rolle des/der Forschenden im Feld und zu den Beziehungen, die er/sie mit den „beforschten“ Personen unterhält. Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen bzw. quantitativen Ansätzen, sieht der/die ethnographisch Forschende (bzw. allgemeiner: der/die qualitativ Forschende) die Personen, die er/sie untersucht, nicht als Forschungsobjekte an, sondern als Forschungssubjekte, als Forschungspartner/innen bzw. -teilnehmer/innen. Dies bedeutet, dass eine Beziehung mit diesen Personen aufgebaut wird, was automatisch auch eine (gegenseitige) Definierung der Rollen beinhaltet. Dabei geht es einerseits um die Rolle, die man sich als Forschende/r selbst zuschreibt bzw. zuschreiben möchte, aber auch um die Rollen/Identitäten, die einem zugeschrieben werden. Diese Rollen sind aber meist nicht von Anfang an klar bestimmt, sondern verändern sich durch den Forschungsprozess hindurch. Im

[121] Diese und nachfolgende Überlegungen wurden unter anderem eingehend in einer Workshopreihe zu Ethik und Gender diskutiert, welche unter der Leitung von Dr. Brigitte Schnegg (IZFG, Universität Bern) und Dr. Christa Binswanger (Gender Studies, Universität Basel) im Rahmen unseres Doktorandenausbildungsprogramms Pro*Doc durchgeführt wurde. Im Speziellen beziehe ich mich hier auf die Veranstaltungen vom 4.5. und vom 23.5. 2010 durchgeführt von Dr. Brigitte Schnegg.

[122] Es geht hier grundsätzlich um die wissenschaftliche Integrität: siehe dazu auch Salathé (2008).

Zusammenhang mit den Methoden der Datenproduktion (4.1.3) habe ich auch bereits darauf hingewiesen, dass ethnographische Feldforschung heute meist mit einer Form von „vielortigen“ und „vielperspektivischen“ Ethnographie (Marcus 1995; Lauser 2005) zusammenhängt, was auch verlangt, dass die Rolle des/der Forschenden sich in unterschiedlichen Situationen, Orten und mit unterschiedlichen Personen(gruppen) verändert. Diese Sicht ist auf mein „Feld“ (siehe 4.2.1 und 4.2.3) sicher zutreffend. Die Tatsache, dass man in solchen Feldern als Forschende/r auch schon Teil des Feldes ist, d.h. dass das Feld nicht vollständig vom sonstigen Lebensalltag abzugrenzen ist, erfordert auch zusätzliche Überlegungen, wie damit umgegangen werden kann, und schränkt die Möglichkeiten der freien Rollenwahl ein. Während die „klassische“ Feldforschung davon ausging, dass der Feldforschungskontext klar abgegrenzt war und man als Forschende/r gewissermassen *adhoc* eine spezifische Identität bzw. Rolle annehmen konnte, die man dann beim Verlassen des Feldes wieder ablegen konnte – was auch bedeutete, dass man das Feld „verlassen“ konnte – so ist diese Abgrenzung im Kontext einer Feldforschung, die sich um den eigenen Lebensalltag herum entwickelt, nicht gleich gegeben.

Da sich mein Feld von meinem Wohnort aus entwickelte und Personen einschloss, die ich aus alltäglichen Kontexten kannte, waren mir nicht alle möglichen Rollen offen. Gleichzeitig war auch die Spannung zwischen den Rollen als Insiderin und Outsiderin auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich vorhanden. Als ethnographisch Forschende/r ist man immer wieder damit konfrontiert, dass man einerseits durch unterschiedliche Formen von Teilnahme eine Insider- bzw. Member-Perspektive entwickeln sollte, andererseits auch eine gewisse analytische Distanz bewahren bzw. je nach Situation einnehmen muss.

Ein Diskussionspunkt, der trotz aller Reflexivität und Konstruktivismus häufig erscheint[123], ist die Frage danach, wie die unterschiedlichen Rollen und Identitäten des/der Forschenden die „Authentizität“ der Daten beeinflusst, bzw. dessen/deren Kapazität die Daten „richtig“ zu analysieren. Die folgenden „Rollendilemmas“ tauchten z.B. immer wieder in methodologischen Diskussionen auf:

Der Geschlechtsfaktor: Welchen Einfluss auf meine Forschung hat die Tatsache, dass ich (auch) eine Frau bin – insbesondere angesichts des Fokus auf weibliche Forschungsteilnehmerinnen?

[123] Dabei tauchen diese Fragen erstaunlicherweise häufiger in Diskussion mit andern Forschenden als in Diskussion mit den effektiven Forschungsteilnehmern auf, siehe dazu die Mythen bzw. Ideologien zum Forschenden in Bucholtz (2003) und Hammersley & Atkinson (2007).

Der Sprachfaktor: Welchen Einfluss hat die Tatsache, dass ich als Nicht-Muttersprachlerin des Russischen und des Französischen Daten in diesen Sprachen produziere und analysiere? Und welchen Einfluss hat die Wahl der Sprache auf den Inhalt des Interviews sowie die Interviewinteraktion?

Der Ethnie bzw. Nationalitätsfaktor: Wie kann ich als Nicht-Russin zu Russ/innen Forschung machen bzw. als Schweizerin zu Nicht-Schweizer/innen?

Einige dieser Aspekte werden durch mein Verständnis der Interviewinteraktionen (4.1.1) aber auch von Identität (3.2) beantwortet. Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass Rollen bzw. Identitäten nie vollständig vorbestimmt und nicht immer gleich relevant sind. Durch die unterschiedlichen Zugänge, die ich zu meinem Feld hatte, gestalteten sich jeweils unterschiedliche Rollenverständnisse und Beziehungen, welche sich wiederum im Verlaufe einzelner Interaktionen, die ich auf dem Feld hatte – sowohl zwischen verschiedenen Personen und Situationen als auch innerhalb einer Interaktion mit derselben Person – veränderten. Dies bedeutet, dass die unterschiedlichen Rollen und Identitäten, die ich im Forschungskontext angenommen hatte bzw. die mir zugeschrieben wurden, im Prozess der Datenproduktion und in der Analyse der Daten beobachtet, nicht aber als fixe Rollen *a priori* bestimmt werden können. Es bedeutet auch, dass ich je nach Situation und Person einmal mehr als Mitglied, einmal mehr als Aussenseiterin, einmal als Vertraute und einmal mehr als Fremde wahrgenommen wurde oder mich so fühlte. In meiner konstruktivistischen und ethnomethodologischen Sichtweise (vergl. 5.1) hängt dies aber weniger mit irgendwelchen fixierten Verhaltensweisen bzw. quasi-biologischen Charakteristika zusammen, sondern mit der jeweiligen Relevantmachung in der Interaktion und dem darauffolgenden Aushandlungsprozess.

4.3.2 Forschungsethik: Anwendungen im konkreten Kontext

Im Punkt 4.2.2.2 habe ich die Problematik der „informierten Einwilligung“ schon eingeführt und erläutert, welche Dokumente ich bzw. die Doktorierenden des Forschungsmoduls in diesem Zusammenhang erstellt haben. Im Folgenden möchte ich nun darauf eingehen, wie ich die Dokumente eingesetzt habe bzw. welche anderen Aspekte im Zusammenhang mit Forschungsethik, Personen- und Datenschutz behandelt werden mussten. Im Allgemeinen entspricht mein Vorgehen dem, was Hammersley & Atkinson (2007) eine Haltung des *ethic situationalism* nennen, d.h. dass ethische Fragen abhängig von einem bestimmten Kontext, der Vulnerabilität der Teilnehmenden sowie den jeweiligen Vor- und Nachteilen (sowohl für Teilnehmende wie auch für die Forschung) beurteilt werden sollten.

4.3.2.1 Information & Einwilligung:

Alle Forschungsteilnehmenden bzw. Personen, die ich in diesem Zusammenhang angegangen bin, haben das Informationsblatt in Französisch oder Russisch erhalten (siehe 4.2.2.1 und Anhang 3). Ich händigte das Informationsblatt auch den an der russischen Spielgruppe Teilnehmenden aus. Im Übrigen habe ich bei schriftlicher Kontaktaufnahme gewisse Informationen in einem Begleitbrief bzw. in einer Begleitmail mitgeteilt. Mit einigen Teilnehmenden hatte ich zusätzlich ein Gespräch vor dem „eigentlichen" Interview, das Gelegenheit bot, meinerseits detailliertere Informationen zu geben und ihrerseits Fragen zu stellen und Bedenken anzugeben. In einigen Fällen vergingen zwischen diesem Gespräch und dem Interview bzw. anderen Aufnahmen nochmals einige Tage oder Wochen, in anderen Fällen fand das Interview direkt anschliessend an eine kurze Vorstell- und Informationsrunde statt. In diesem Sinne kann behauptet werden, dass die Forschungsteilnehmenden die für eine „informierte Einwilligung" (siehe Punkt 4.2.2.1) nötigen Informationen erhalten hatten. Inwiefern sie sich aber der tatsächlichen „Tragweite" bewusst waren, ist von Forscherseite her kaum abzuschätzen.

In allen Interviewaufnahmen fragte ich vor dem Einschalten des Aufnahmegerätes nochmals nach, ob es in Ordnung sei, dass ich die Aufnahme beginne. Dies hatte zwar einerseits den Nachteil, dass das verbale Einverständnis nicht aufgenommen wurde, andererseits war dies für mich die ehrlichere Variante: Die Person konnte somit genau sehen, dass ich das Gerät erst nach ihrer Einwilligung eingeschaltet habe. Bei den Aufnahmen der Szenen des Familienalltags entschieden die Personen selbst, wann sie das Gerät ein- bzw. ausschalteten. Da dies jeweils von einem Elternteil gehandhabt wurde, war in dem Sinne auch das Einverständnis der unmündigen Kinder geregelt. Falls weitere Personen, die nicht zur Familie gehören, aufgenommen werden sollten, so bat ich die Forschungsteilnehmenden, diese im Voraus zu informieren und deren Einwilligung einzuholen. Bei der Übergabe der Aufnahmen habe ich jeweils auch noch nachgefragt, ob es denn allenfalls Teile gebe, die sie lieber löschen möchten. Dieses Angebot hat aber niemand in Anspruch genommen.

Schwieriger gestaltete sich das Einholen der Einwilligung im Falle der Aufnahmen in der russischsprachigen Spielgruppe. Die „Kerngruppe" wurde von mir im Voraus informiert und alle Anwesenden hatten sich zu Audio- wie auch Videoaufnahmen bereit erklärt (siehe 4.2.3). Hingegen war ich konfrontiert mit einer fast ständig wechselnden Gruppe, in der immer wieder neue Interessent/innen hereinschauen kamen, die jedoch die Gruppe nicht regelmässig besuchten. Ich versuchte dann jeweils, mich vorzustellen und meine Präsenz zu erklären (wenn dies nicht schon von jemandem aus der Kerngruppe gemacht wurde) und gleichzeitig

darauf hinzuweisen, dass ich Aufnahmen machte. Gegen die Audio-Aufnahmen hat sich niemand ausgesprochen, hingegen haben mehrere Personen darum gebeten, sie bzw. ihr Kind nicht auf Video aufzunehmen.

Die schriftlichen Einverständniserklärungen habe ich, wenn möglich, unterschreiben lassen – obwohl es auch hier nicht immer möglich war, dies für jede Person zu realisieren[124]. Für mich waren aber im Grunde die mündlichen Einwilligungen ausschlaggebend. Ich muss auch zugeben, dass dieser formale Aufwand recht umständlich und dem sonst relativ problemlos verlaufenden Forschungsprozess eher abträglich ist. Einige der Teilnehmer/innen sahen denn das Papier auch eher als notwendig für mich, damit ich der Universität beweisen könne, dass ich nicht alles erfunden habe – während mir eigentlich mehr die Vertraulichkeitserklärung mit meiner Unterschrift als wichtig erschien, so dass die Personen bei späteren Zweifel auch auf mich zurückkommen können.

Insgesamt erscheint mir im Forschungsprozess wesentlich relevanter, wie der/die Forschende von Anfang bis Ende, d.h. von der Konzeption der Forschungsfrage bis zu den Veröffentlichungen, seine/ihre Arbeit reflektiert und sich bei jedem Schritt überlegt, welche Konsequenzen die Wahl des einen oder andern Vorgehens hat. Ein einmaliges Stück unterschriebenes Papier sollte nicht dazu führen, dass die ethischen Fragen damit als geregelt angesehen werden können (siehe auch: Arbeitsgruppe Ethik, 2010). Oft wird einem erst im Verlaufe der Forschungsarbeit bewusst, welcher Schutz überhaupt nötig bzw. auch möglich ist. So können gewisse Formulierungen der Erklärungen im weiteren Verlauf der Forschung plötzlich als einschränkend, gewisse Zusicherungen als unhaltbar erscheinen. Dies betrifft insbesondere den Aspekt der Anonymisierung.

4.3.2.2 Schutz und Anonymität

Die Frage der Anonymisierung stellt eine Reihe an Herausforderungen und Entscheidungen im Umgang mit den Daten und deren Archivierung (hier: Archivierung für den Gebrauch in meiner Forschung und Analyse[125]). Ich habe den Forschungsteilnehmenden Anonymität zugesichert, d.h. dass durch die Verwendung der Daten keine Rückschlüsse auf ihre Person gezogen werden können, und Vertraulichkeit gewährleistet, d.h. dass die Daten nur in dem

[124] Zusätzlich hatte die lange Diskussionszeit und Unsicherheit innerhalb des Moduls in Bezug auf die Formulierung dieser Erklärungen auch dazu geführt, dass die Dokumente zu Beginn meiner Feldforschung nicht bereit waren. Gewisse Teilnehmer/innen habe ich dann nicht mehr getroffen, um sie die Erklärung unterschreiben zu lassen. In zwei Fällen habe ich diese per Post (mit frankiertem Antwortkuvert) bzw. per E-Mail zugeschickt, aber nicht zurückerhalten.

[125] Die Problematik der Archivierung für Sekundäranalysen habe ich unter 4.2.2.2 angesprochen.

definierten Rahmen verwendet werden und nicht an die Öffentlichkeit gelangen (siehe Formulierungen im Informationsmaterial, Anhang 3, und in den Einverständniserklärungen, Anhang 4). In der Praxis ist die Anonymisierung aber nicht auf allen Ebenen so einfach zu vollziehen. So habe ich zwar konsequent Pseudonyme für die Personen erstellt und diese sowohl für die Archivierung der Aufnahmen als auch für die Transkriptionen und sogar in meinen Feldnotizen verwendet[126]. Schwieriger gestaltet sich hingegen die Entscheidung, inwiefern Ortsnamen, aber auch Arbeitsorte oder sogar die Ausbildung und der Beruf gewisser Personen geändert werden müssen[127]. Hier ist jeweils abzuschätzen, inwiefern eine Änderung sich auch auf die Analysemöglichkeiten auswirkt. Es ist aber auch zu beachten, wer das Publikum der vorgesehenen Veröffentlichungen ist. Eine vollständige Anonymisierung in einer qualitativen Forschung ist aber grundsätzlich eine Illusion, weil ja gerade individuelle Charakteristiken einen wichtigen Stellenwert haben. Jemand, der die jeweiligen Personen gut kennt, wird sie auch unter anderem Namen wiedererkennen (und alle Personen in meinem Umfeld, die mir auch den Zugang zum Feld geschaffen haben, werden wohl ihre jeweiligen Bekannten auch erkennen, genauso wie die Beteiligten untereinander ja wussten, mit wem ich Gespräche führte bzw. wer an den Spielgruppennachmittagen teilnahm). Ich muss deshalb im Folgenden jeweils abwägen, wer denn Zugang zu den jeweiligen Veröffentlichungen und welchen Schaden/welche Konsequenzen denn das mögliche Erkennen einer Person tatsächlich haben könnte.

Hier habe ich sicher den Vorteil, dass ich mich in einem relativ unproblematischen Feld bewegt habe[128]. Trotzdem muss ich in jeder Darstellung der Analyse und der Wahl der Ausschnitte diese Aspekte jeweils individuell wieder bedenken und entsprechend der Art der Präsentation und des potentiellen Publikums entscheiden.

4.3.2.3 Reziprozität

Ein weiterer ethischer Aspekt der ethnographischen/qualitativen Forschung betrifft die Reziprozität zwischen Forschenden und „Beforschten“. Da sich durch wiederholte Treffen

---

[126] Im Laufe der Zeit habe ich mich so an diese Pseudonyme gewöhnt, dass ich mich heute anstrengen muss, um mich an die echten Namen zu erinnern.

127 Die Handhabung der Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung in der vorliegenden Arbeit ist im Anhang 6, Punkt 4 der Transkriptionsregeln einsehbar.

[128] Im Gegensatz zu einigen Ethnographien, die in Hammersley & Atkinson (2007) zitiert werden, wenn z.B. illegale Aktivitäten, Sekten oder sogar das organisierte Verbrechen Objekt der Studien waren. Aber auch die Forschung mit besonders verletzlichen Personen (z.B. Behinderte, Kinder, traumatisierte Personen) kann die Frage der Anonymität wesentlich heikler gestalten.

und Gespräche (in meinem Fall – in anderen Fällen sogar durch ein längeres Zusammenleben) eine – wenn auch nur ephemere – Beziehung aufgebaut hat, die Personen einem einen intimen Einblick in ihre Lebensgeschichte und in ihren Familienalltag geliefert sowie Zeit und Bemühungen für mein Forschungsvorhaben investiert haben, so stellt sich am Ende auch die Frage, wie ich ihnen meine Anerkennung zeigen kann bzw. was ich ihnen durch meine Forschung zurückgeben kann.

Eine eher direkte Art, mich erkenntlich zu zeigen, versuchte ich damit zu gewährleisten, dass ich jeweils ein kleines Mitbringsel (in der Schweiz liegt man mit Schokolade selten falsch) mitgenommen oder bei einem Treffen im Restaurant das Getränk bezahlt habe (manchmal schon schwieriger zu gestalten). Ferner habe ich in der Spielgruppe Kinder beaufsichtigt, Gebäck mitgebracht, beim Aufräumen geholfen u.ä. – wobei letzteres ja auch Teil meines Teilnehmerstatus in der ethnographischen Forschung war. Weiter versuchte ich auch mein Wissen, dass ich durch meine Forschung erworben hatte, weiterzugeben (z.B. Informationen zu den pädagogischen Konferenzen, Veranstaltungen oder Materialien, die meine Forschungsteilnehmenden interessieren könnten) – obwohl sich da auch immer die Frage stellte, inwiefern ich das Feld damit ganz direkt mitgestalte.

Ich sehe aber meine Rolle auch darin, interessante Forschungsresultate, die konkret für die Forschungsteilnehmenden oder für andere Personen in ihrer Situation positive Konsequenzen haben können, nach Abschluss der Arbeit auch im nicht-akademischen Bereich zu verbreiten. Im Hinblick auf die Diskurse bzw. Ideologien, die in Bezug auf Migration, binationale Paare und Mehrsprachigkeit zirkulieren, aber auch in Bezug auf Russland bzw. russischsprachige Personen und insbesondere Frauen, kann die vorliegende Forschungsarbeit einen wichtigen Beitrag leisten, hier gewisse Nuancen anzubringen und versuchen, einige festgefahrene Ideen zu relativieren. Dass dies keine einfache Aufgabe ist, ist mir gleichwohl bewusst. Auf ganz persönlicher Ebene hoffe ich auch, mit den Ergebnissen gewisse Unsicherheiten, Konflikte oder sogar Schuldgefühle, die gewisse Teilnehmende in Bezug auf Sprachweitergabe geäussert haben, anzusprechen und zu relativieren. Einerseits kann in solchen Fällen schon das Gefühl, mit den erwähnten Problemen nicht alleine zu sein, eine Hilfe sein – andererseits können gewisse Resultate bestimmte Unsicherheiten auch beseitigen.

4.4 Übersicht zum Datenmaterial

Das Ziel dieses letzten Teils meiner Ausführungen zur Methodologie ist es, eine Übersicht zum vorhandenen bzw. dem nachfolgend im analytischen Teil verwendeten Datenmaterial (siehe Teil II, Kapitel 6 und 7) zu geben.

Das Hauptdatenmaterial besteht aus acht Gesprächen (Interviews) sowie aus Aufnahmen aus dem Familienalltag der interviewten Personen (siehe Anhang 7: Übersicht: Interviews und Familienaufnahmen). Ich werde im Folgenden einige Eckdaten zu den acht Personen darstellen sowie einige Bemerkungen zur Verwendung der unterschiedlichen Aufnahmen im Analyseteil anführen.

Die acht Personen habe ich Anastasija, Elena, Galina, Julija, Mihail, Nina, Vera und Zoja genannt. Alle verwendeten Vornamen der Personen bzw. deren Familienmitglieder sind Pseudonyme (siehe 4.3.2.2). Wie eingangs des Punktes 4.2.3 beschrieben, habe ich insbesondere russischsprachige Personen gesucht, die in Partnerschaft bzw. Ehe mit einer französischsprachigen Person leben und Kinder haben. Ersteres traf auf alle acht Personen zu, eine hingegen hatte zum Zeitpunkt des Interviews noch keine Kinder (Vera). Wie sich der Kontakt zu diesen Personen hergestellt hat, habe ich bereits in Punkt 4.2.3 (Zugang zum Feld) beschrieben.

In den sprachbiographischen Porträts (6.1.) und den darauffolgenden Analysekapitel werden die relevanten Details der verschiedenen Lebensläufe und Familienkonstellationen in Bezug auf das Forschungsthema, die Sprachbeziehungen und die Sprachweitergabe, beschrieben. Im Folgenden werde ich daher nur einige Aspekte aus dem biografischen Hintergrund der Personen erwähnen, um einen ersten Einblick in die Zusammenstellung dieser „Hauptdarsteller“ meiner Forschungsarbeit zu geben. (Diese Aspekte finden sich auch in tabellarischer Übersicht im Anhang 7: Übersicht Eckdaten 1 und 2).

Allen acht Personen ist gemeinsam, dass sie zum Zeitpunkt des Interviews Russisch als ihre Muttersprache bezeichneten bzw. angaben, dass Russisch die Sprache ist, die sie vor ihrer Migration in die Schweiz als Hauptsprache im Alltag verwendet haben und die sie auch an ihre Kinder weitergeben möchten. Zudem sind alle acht Personen zur Zeit der Sowjetunion geboren, wobei ihr Alter und daher der Lebensabschnitt, den sie in diesem System verbracht haben, unterschiedlich ausfallen (siehe weiter unten). Weiter weisen auch alle acht Personen mit einer tertiären Ausbildung ein ähnliches Bildungsniveau auf[129].

In Bezug auf die heutige politische Aufteilung der ehemaligen Sowjetunion sind Anastasija, Elena, Galina, Julija und Mihail in Russland geboren und aufgewachsen. Vera ist in einer Region im Kaukasus geboren und hat ihre Kindheit dort verbracht, ist aber mit ca. 10 Jahren

[129] Siehe dazu auch: Punkt 1.3.2, sowie Punkt 4.2.1. Dabei ist zu bemerken, dass alle ausser Mihail einen Studienabschluss (bzw. im Falle von Elena sogar mehrere) aus ihrem Heimatland aufweisen. Anastasija, Julija und Vera haben zudem ein Universitätsdiplom bzw. eine Zusatzqualifikation in der Schweiz oder in Frankreich (Julija) erworben; Zoja hat ihre Ausbildung durch eine Äquivalenzprüfung anerkennen lassen.

mit ihrer Familie nach Russland gezogen. Nina stammt aus einem zentralasiatischen Staat und Zoja aus Weissrussland. Nina, Mihail und Vera haben ihre Kindheit in einer ländlichen Gegend verbracht und sind fürs Studium (Nina), für die Oberstufe (Mihail) bzw. mit 10 Jahren (Vera) in eine grosse Stadt umgezogen; alle anderen sind in grösseren Städten aufgewachsen und haben auch dort studiert. Dabei haben Julija, Mihail (ab Oberstufe), Vera (ab 10-jährig) und Zoja in Haupt- bzw. zentralen Grossstädten gelebt; Anastasija, Elena und Galina hingegen in mittleren bis grösseren Städten der Peripherie Russlands.

Zum Zeitpunkt des Zusammenbruchs der Sowjetunion waren Nina, Galina und Mihail älter als 22, Anastasija, Julija und Zoja +/- 20, Elena und Vera weniger als 15 Jahre alt[130]. Auch die Ankunftszeit in der Schweiz ist unterschiedlich: Mihail, Nina und Zoja sind vor 1995, d.h. relativ kurz nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der dadurch entstandenen Öffnung der Länder, in die Schweiz gezogen. Anastasija ist Ende der neunziger Jahre, die übrigen sind nach 2000, nämlich ungefähr 2001 (Galina), 2003 (Elena), 2005 (Vera) und 2006 (Julija, wobei sie vorher ca. 4 Jahre mit ihrem Ehemann in Frankreich gelebt hat) in die Schweiz gekommen.

Um das Konzept der „Heiratsmigration“ hier nochmals aufzunehmen, so zeigen die Geschichten der acht Forschungsteilnehmenden unterschiedliche Muster in Bezug darauf, wann, wie und wo sie ihre/n zukünftigen Partner/in kennengelernt haben und inwiefern ihre Migration in der Schweiz damit zusammenhing. Mihail und Vera sind für ihre Ausbildung (Studium) in die Schweiz gezogen und haben ihre zukünftigen Partner hier kennengelernt. Galina hat ihren zukünftigen Ehemann zum ersten Mal beim Besuch einer in der Schweiz verheirateten Freundin getroffen. Die übrigen haben ihren Ehemann im Heimatland kennengelernt und zwar meist im Zusammenhang mit dessen bzw. der eigenen beruflichen Tätigkeit oder Ferien. So haben z.B. Anastasija und Nina bei beruflichen bzw. touristischen Besuchen als Dolmetscherin für ihre zukünftigen Ehemänner gearbeitet, Zojas Ehemann hat Osteuropa im Zug bereist und Julijas Mann hat seinen Zivildienst in Russland absolviert. Die definitive Übersiedelung (bzw. das Verbleiben) in die Schweiz ist dann für alle mit der Heirat verbunden, wobei aber z.B. Anastasija zuerst ein Jahr in der Schweiz studiert hat, bevor sie und ihr Partner dann beschlossen, zu heiraten. Diese verschiedenen Beziehungsentwicklungen zeigen, dass „Heiratsmigration“ individuell sehr unterschiedliche Formen annehmen kann und

[130] Ich habe keine Person nach ihrem Jahrgang gefragt, sondern habe die Alterskategorien anhand ihrer Lebensgeschichte (d.h. der sprachbiographischen Erzählung) und den dort allenfalls erwähnten Altersangaben geschätzt.

die Migration nicht in allen Fällen direkt mit der Heirat bzw. in manchen Fällen nicht einmal mit einer Beziehung zusammenhängt.

Die Interviews wurden jeweils hauptsächlich mit der russischsprachigen Person durchgeführt, doch habe ich in (fast) allen Fällen auch den Partner und/oder die Kinder kennen gelernt. In zwei Fällen hat der französischsprachige Partner auch eine Weile am Gespräch teilgenommen (Zoja und Jean-Luc) bzw. konnte ich bei dem auf das Interview folgenden gemeinsamen Mittagessen mit dem Partner sprechen (Galina und Marco). Nur in einem Fall habe ich auch mit der französischsprachigen Partnerin ein Gespräch geführt (Brigitte), weil sich der Kontakt über sie hergestellt hat und sie als einzige Frankophone auch regelmässig an der Spielgruppe teilnahm.

Zusätzlich zu den Gesprächen habe ich von sechs der acht Familien auch Aufnahmen aus dem Familienalltag erhalten, und in vier Fällen konnte ich an einer Alltagsaktivität der Familie bzw. des Paares teilnehmen (Mittagessen, Geschichte lesen, Supermarktbesuch). Vier der acht Familien haben auch an der russischsprachigen Spielgruppe teilgenommen, d.h. jeweils der/die russischsprachige Partner/in mit einem oder zwei Kinder.

Obwohl ich auch in der Spielgruppe Aufnahmen gemacht habe (siehe 4.2.4, Anhang 7: Übersicht: Russischsprachige Spielgruppe), werde ich davon im nachfolgenden Analyseteil keine Ausschnitte verwenden. Dies begründet sich einerseits damit, dass die erwähnten Interviews und Familienaufnahmen ausreichend Material liefern, um den von mir beabsichtigten Zugang zum Forschungsthema zu gewährleisten. Eine ebenso gründliche Analyse der Spielgruppendaten hätte den Umfang dieser Arbeit sowie meine Arbeitskapazität überstiegen. Das bedeutet nicht, dass diese Daten keinen Nutzen für die Analyse haben. Meine Teilnahme an der Spielgruppe war integraler Teil meiner Feldforschung und die dort getätigten Aufnahmen, Beobachtungen und Gespräche informieren meine Analyse genauso wie alle anderen erwähnten kontextuellen Daten (siehe insbesondere 4.2.1 und 4.2.3). Es war auch eine gute Gelegenheit, um den Kontakt mit den interviewten Personen ausserhalb der Interviewsituation weiterzuführen und gleichzeitig auch die Kinder und deren Sprachgebrauch besser kennen zu lernen. Auch wenn keine Ausschnitte aus diesen Aufnahmen nachfolgend im Detail analysiert werden, so sind sie doch Teil der Forschungsarbeit.

Von den acht Forschungsteilnehmenden habe ich im Weiteren eine Kerngruppe bestimmt, die mir als Basis für die Analyse diente. Die Kriterien für diese Kerngruppe basierten insbesondere darauf, dass die Sprachweitergabe einen der beiden Zugänge zur Problematik der Sprachloyalität (siehe 2.3.2) darstellt. Dies verlangt die Präsenz von Kindern, wobei mir

die Interaktionen mit kleineren Kindern (von 2 bis 7 Jahre alt) im Sinne eines auf Sprachsozialisation basierenden Ansatzes besonders aufschlussreich erschienen. Ich habe mich daher entschieden, das Schwergewicht der Analyse auf die Paare zu legen, die Kinder haben und von welchen ich sowohl Interviews wie auch Familienaufnahmen als Datengrundlage habe bzw. welche auch an der Spielgruppe teilgenommen haben.

Daraus folgt, dass Anastasija, Julija, Mihail (und Brigitte), Elena und Zoja meine Analysebasis darstellen. Ausschnitte aus den Interviews bzw. aus den Familienaufnahmen mit diesen fünf Personen werden daher im Zentrum der Analyse stehen und auch quantitativ am meisten erscheinen.

Anastasija, Julija, Brigitte (bzw. Mihail) und Zoja waren sowohl die Initiantinnen der russischsprachigen Spielgruppe wie auch diejenigen, die am regelmässigsten an ihr teilnahmen. Dies gab mir wie oben erwähnt noch einen zusätzlichen (und vertrauteren) Zugang zu diesen Personen. Sie stellten daher gewissermassen auch den Kern meines ethnographischen Feldes dar. Gleichzeitig sind ihre Kinder alle zwischen 2 und 7 Jahre alt, was wiederum in Bezug auf den Spracherwerb bzw. die Sprachsozialisation interessant ist[131]. Elena gehört zwar nicht zu diesem engen Kreis, doch passt sie durch die Anzahl und Art der Aufnahmen und dem Alter des Kindes gut zur Auswahl.

Für Nina fehlen mir Aufnahmen aus der Familie; Vera und Ludovic hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keine Kinder[132]. Galinas Tochter ist schon vierzehn Jahre alt und die Familienaufnahmen betreffen ein Mittagessen in Präsenz der Forscherin; diese Daten lassen sich daher weniger gut mit den anderen kombinieren. Zudem handelt es sich hier zeitlich um das letzte Interview bzw. die letzte Aufnahme, und ich hatte zu diesem Zeitpunkt die Analysebasis schon festgelegt.

[131] Eine Ausnahme bildet Zoja, deren jüngster Sohn aufgrund eines Unfalls eine andere Sprachentwicklung durchmacht und deren anderen Kinder schon älter als 10 Jahre sind.

[132] Hingegen haben die beiden interessante Aufnahmen aus ihrem Alltag geliefert, die ich hier aber aus den schon erwähnten Gründen des Umfangs der Arbeit ebenfalls nicht in die detaillierte Analysearbeit einbezogen habe.

5. Analysevorgehen

5.1 Analytisches Vorgehen: Grundlagen

Die Wahl des analytischen Vorgehens setzt einerseits dessen Eignung für das Erfassen der theoretischen Konzepte (Sprachideologien, Identität und Sprachsozialisation) voraus, andererseits muss es auch den erwähnten methodologischen Grundlagen (Narrativität und Interaktion) sowie den vorhandenen Daten gerecht werden. Die gewählten theoretischen und methodologischen Verankerungen erfordern vom Analysevorgehen, dass die inhaltlichen Aspekte sowohl im Zusammenhang mit ihrem unmittelbaren interaktiven (Interviewinteraktion) als auch mit dem übergeordneten historischen und gesellschaftlichen Kontext und durch ihre sprachliche Formulierung angegangen werden[133]. Dies verlangt eine datennahe bzw. datenzentrierte Analyse und Darstellung derselben.

Meine theoretische und analytische Vorgehensweise ist in einem (sozial)konstruktivistischen und interaktionistischen Ansatz verankert. Ein sozialkonstruktivistischer Zugang versteht Wissensbestände (im Sinne von Alltagswissen und Deutungsmuster) nicht als feststehende Tatsachen, sondern als kontinuierlich in sozialer und daher sprachlicher Interaktion hergestellt (Berger & Luckmann 1967). In diesem Sinne ist das individuell dargestellte und für die Interpretation der Umwelt mobilisierte Wissen immer gesellschaftlich verankert und prozessual. Die sprachliche Interaktion wird somit sowohl zum Ort als auch zum Instrument der Wissenskonstruktion. Um diese Wissenskonstruktion angehen zu können, ist folglich zusätzlich ein interaktionistischer Ansatz gefragt, wobei ich hier meine Inspiration unter anderem in der Ethnomethodologie und der daraus entwickelten Konversations- bzw. Gesprächsanalyse finde (mehr dazu in 5.3). Diese Ansätze erlauben es, die zu untersuchenden Phänomene in ihrer Prozesshaftigkeit und lokalen interaktiven Konstituierung anzugehen und verhindern somit eine essentialistische oder deterministische Sichtweise. Das gemeinsame Verständnis bzw. die Interpretation einer Situation oder einer Handlung wird lokal, d.h. in der Interaktion, hergestellt und dieser Prozess ist auch in der und durch die Interaktion ersichtlich. Sprache und Mehrsprachigkeit sind daher nicht nur der thematische Fokus der Analyse, sondern gleichzeitig auch die analytischen Werkzeuge.

Basierend auf diesen Grundlagen stelle ich im Folgenden den Analyserahmen für die Interviews vor (5.2), welcher von der Gesamtstruktur (5.2.1) bis zur Feinanalyse mithilfe ausgewählter sprachlicher Mittel (5.2.2) reicht. Anschliessend widme ich der Analyse von

[133] Vergl. 4.1.1.1, sowie Fussnote 76.

Interaktionsmechanismen besondere Aufmerksamkeit (5.3), da diese nicht nur für die Analyse der Interviews, sondern auch für diejenige der Interaktions- bzw. Kommunikationssituationen relevant sind. Der letzte Punkt greift schliesslich spezifisch die Analyse der Mehrsprachigkeit auf (5.4).

5.2 Analyserahmen für die sprachbiographischen Interviews

Um den genannten theoretischen und methodologischen Anforderungen (5.1) gerecht zu werden, orientierte ich mich für die Analyse der sprachbiographischen Interviews in erster Linie an dem von Lucius-Hoene & Deppermann (im Folgenden LH&D) vorgeschlagenen analytischen Vorgehen zur Rekonstruktion narrativer Identität (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a:95–270). Das Vorgehen ist spezifisch auf die Analyse von (narrativen) Interviews (vergl. 4.1.1) ausgerichtet, wobei das Konzept der narrativen Identität zudem gut mit meinem Verständnis von Sprachbeziehungen in autobiographisch-individueller und sozial eingebetteter Perspektive verbunden werden kann (siehe 2.3 zur Definition des Forschungsgegenstandes sowie 3.2 zu Identität). Schliesslich behandelt das von LH&D vorgeschlagene analytische Vorgehen auch die Aspekte der inhaltlichen, kontextuellen sowie sprachlichen Analyse. Es ist eng am sprachlichen Datenmaterial und an der sprachlichen Form angelehnt und geht nach sequenzanalytischen Prinzipien vor (siehe dazu auch die Ausführungen zur Ethnomethodologie und Konversationsanalyse: 5.3), vernachlässigt dabei aber nicht das Hintergrundwissen des/der Forschenden (siehe dazu auch: Cicourel 1992; Deppermann 2000)[134]. Die Analyse der Interviews erfolgt dabei auf unterschiedlichen Ebenen, d.h. von der Gesamtstruktur zur Feinanalyse ausgewählter Segmente (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a:108–270). Entsprechend meinen Erkenntniszielen (vergl. 2.2 und 2.3) werde ich im Folgenden insbesondere auf die Strukturebenen eingehen, die ich für die nachfolgende Analysearbeit (Kapitel 6 und 7) als sinnvoll erachte.

5.2.1 Gesamtstruktur

Für jedes Interview wurde die Struktur der Gesamterzählung gemäss den folgenden von LH&D vorgeschlagenen Strukturelementen (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a:109–140 (Kapitel 6)) erarbeitet: sequentielle Gliederung, Umgang mit Zeit, Umgang mit Thema und

[134] Detailliertere Informationen sind in Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 95-107) zu finden. Sie erwähnen dabei folgende allgemeine Grundlagen der Textinterpretation: Datenzentrierung, Rekonstruktionshaltung, Sinnhaftigkeitsunterstellung, Mehrebenenbetrachtung, Sequenzanalyse und Kontextualität, Zirkularität und Kohärenzbildung, Explikativität und Argumentativität. Das Hintergrundwissen besteht insbesondere aus dem Alltagswissen, den ethnografisch-historischen Kenntnissen sowie den Erkenntnissen über sprachlich-kommunikative Verfahren und theoretische Konzeptionen.

Erzählerperspektive. Dabei sind diese Strukturelemente nicht als unabhängige Analyseschritte zu betrachten, sondern vielmehr miteinander vernetzt, d.h. dass die Analyse der sequentiellen Gliederung für die nachfolgenden Strukturierungsmöglichkeiten relevant ist, diese hingegen dabei helfen, die Erzählung in die Segmente aufzuteilen, die dann wiederum die sequentielle Gliederung ausmachen.

Die sequentielle Gliederung des Gesprächs bzw. der Erzählung erlaubt es, den Aufbau der Sprachbiographie nachzuvollziehen, indem das Gespräch in Erzählsegmente aufgeteilt wird. Diese Erzählsegmente sind nach unterschiedlichen Kriterien zu identifizieren, z. B. gemäss zeitlich, thematisch oder nach pragmatisch geordneten Zusammenhängen (vergl. auch die nachfolgend aufgeführten Strukturelemente). In diesem Schritt geht es darum, die narrative Gliederung der (Sprach)Biographie, d.h. die von der/dem Erzählenden gewählten Abfolge und die Setzung von Akzenten bzw. Haupt- und Nebenerzähllinien, zu erkennen sowie die Verbindung dieser Segmente unter dem Aspekt der Dar- bzw. Herstellung von Kohärenz und Kontinuität in Bezug auf Identität zu betrachten.

Der Umgang mit der Zeit ist ein wichtiger Aspekt der Analyse, weil eine biographische Erzählung mehrere Zeitebenen umfasst, was LH&D auch als „doppelte Zeitperspektive“ (2004a:24–29 (Kapitel 2.3.5)) bezeichnen: Einerseits kann der/die Erzählende sich in die erzählte Zeit hineinversetzen oder aber die Perspektive des aktuellen Zeitpunkts, d.h. der Erzählsituation, einnehmen (vergl. unten: Erzählerperspektiven). Gleichzeitig gilt es, die Zeit der Erzählung und die Zeit des Interviews zu koordinieren: Dies erfordert einerseits die Wahl einer bestimmten Abfolge der Ereignisse (was wird zuerst erwähnt, was später), aber auch die Entscheidung, wie viel Erzählzeit dem jeweiligen Ereignis zuteilwerden sollte. Schliesslich können bestimmte Ereignisse oder Themen auch mehrmals aufgegriffen werden, während andere nur nebensächlich bzw. gar nicht erwähnt werden (siehe oben: sequentielle Gliederung). Zusätzlich zu diesen Zeitebenen kommt auch die Dimension des Raumes hinzu, die bei LH&D unter der Zeit subsumiert wird. Ich interessierte mich nicht nur für die Verortung der Erzählung, der biographischen Ereignisse und Interpretationen in verschiedenen Zeitebenen, sondern auch in geographischen und sozialen Räumen. Die narrative Herstellung von Übergängen, Überschneidungen oder aber klaren Abgrenzungen in Bezug auf Zeit und Raum scheinen mir im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund meiner Erzählpersonen besonders relevant zu sein.

Die thematische Gestaltung (Umgang mit dem Thema) des Gesprächs ist ein weiterer Zugang zur Erarbeitung der Gesamtstruktur der Erzählung. Einerseits ist der thematische Rahmen durch das angekündigte Forschungsinteresse bis zu einem gewissen Grad vorbestimmt, doch

ist es gerade interessant zu sehen, wie die Erzählperson das Thema aufnimmt, welche Aspekte davon sie entwickelt und wie sie dies tut. Der thematische Erzählrahmen „Biographie und Sprache“ ist weit genug, dass man darin bestimmte Aspekte relevant machen kann, während andere kaum oder nur am Rande erwähnt werden. Dieser analytische Schritt untersucht also die Auswahl der thematischen Aspekte, deren Relevantmachung in Bezug auf Biographie, Identität, Sprachen, Forschungsthema usw. sowie deren Entwicklung durch das Gespräch hindurch. Dadurch zeigen sich neben der Erzählwürdigkeit auch bestimmte (sich wiederholende) Darstellungs-, bzw. Deutungsmuster.

Eine Analyse der Erzählerperspektive erlaubt es schliesslich, die Haltung der Erzählperson gegenüber dem erzählten Geschehen, dem Thema bzw. der eigenen Person nachzuvollziehen. Es geht darum, welchen Status sich die Erzählperson jeweils zuschreibt, indem sie sich und ihre Gefühle z.B. aus der Perspektive des damaligen Geschehens darstellt, oder aber aus einer heutigen Sicht, ob sie sich als emotional beteiligt, als Experte/Expertin oder als Zeuge/Zeugin positioniert. Dabei ist interessant zu beobachten, ob und wie solche Perspektiven jeweils in Verbindung mit einem bestimmten Thema oder einem bestimmten Zeit-Raum-Verhältnis unterschiedlich ergriffen werden (siehe auch: Positionierungen (5.2.2.1) sowie Sprecherrollen, Stimmen und Perspektiven unter 5.2.2.2).

Die Analyse der Gesamtstruktur erlaubt es, die Dar- und Herstellung von narrativer und biographischer Kontinuität und Kohärenz (d.h. die temporale und innere bzw. strukturelle Stimmigkeit der Identität), aber auch von Brüchen und Konflikten anzugehen, d.h. von den Momenten, in denen diese Herstellung scheitert. Gleichzeitig können anhand der Gesamtstruktur und gemäss dem jeweiligen Erkenntnisziel Segmente identifiziert werden, welche dann einer spezifischen Feinanalyse unterworfen werden.

5.2.2 Feinanalyse: Positionierungen und sprachliche Mittel

Der nächste Schritt des analytischen Vorgehens widmet sich der „Feinanalyse“, welche die Herstellung der Identität (d.h. der Sprachbeziehungen) im Diskurs und in der Interaktion sowie die dadurch dargestellte Bezugnahme auf geteiltes bzw. allgemeingültiges Wissen (d.h. der Sprachideologien) angehen soll. Dies geschieht durch eine Analyse der Positionierungen (5.2.2.1) sowie der dazu verwendeten sprachlichen Mittel (5.2.2.2).

5.2.2.1 Positionierungen

Positionierung ist als grundlegend für die Identitätsarbeit anzusehen, denn „identity is the social positioning of self and other“ (Bucholtz & Hall 2005: 586). Durch Positionierungen stellt die sprechende Person die Beziehung zwischen sich selbst und dem Gesagten dar, wie

auch diejenige zwischen ihr und dem Zuhörer bzw. anderen Personen (De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006). Diese Positionierungen werden mittels unterschiedlicher sprachlicher und interaktiver Verfahren hergestellt. Unter Positionierung verstehe ich also – gemeinsam mit LH&D[135] – „denjenigen Aspekt der Sprachhandlungen, mit denen Interaktanten sich soziale Positionen und Identitäten zuweisen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a: 196). Analytisch geht es dabei darum, herauszuarbeiten, wie die Erzählpersonen sozial situierte Positionen und Rollen sprachlich bzw. diskursiv „beanspruchen, zuweisen und aushandeln“ (ibid). Dazu können unterschiedliche sprachliche Formen und Handlungen verwendet werden (siehe 5.2.2.2). Positionierungen sind nicht anhand bestimmter sprachlicher Formen ersichtlich, sondern als die Funktion dieser Formen im diskursiven und interaktiven Einsatz.

Positionierung ist ein dialogisches und interaktives Phänomen. Jede/r Sprechende kann in einer Interaktion sowohl Selbstpositionierungen als auch Fremdpositionierungen vornehmen, d.h. sich selbst oder anderen gewisse Eigenschaften, Merkmale oder Rollen direkt oder indirekt zuschreiben. Dabei sind diese beiden sprachlichen Handlungen nicht als völlig unabhängig zu betrachten, da man durch Selbstpositionierung gleichzeitig auch andere bzw. durch Fremdpositionierungen sich selbst positioniert (vergl. dazu Sacks’ Konzept der *membership categorization*, 5.2.2.2, Kategorisierungen). Zusätzlich reagiert der/die Gesprächspartner/in in einer Interaktion auf die von der anderen Person vorgenommenen Selbst- und Fremdpositionierungen, indem er/sie diese annehmen oder aber auch zurückweisen kann.

Positionierungen finden daher auf verschiedenen Ebenen des diskursiven Ereignisses statt, nämlich sowohl auf der Interaktionsebene gegenüber dem/der Interaktionspartner/in (direkter/effektiver Dialog) als auch auf der Diskursebene gegenüber Personen, Inhalten usw. in der Erzählung (virtueller Dialog) (Lucius-Hoene & Deppermann 2004b; zur Dialogizität des Diskurses siehe auch: Salazar-Orvig & Grossen 2002a; 2002b).

In (autobiographischen) Erzählungen sind somit neben den Positionierungsaktivitäten zwischen den effektiven Interaktionspartner/innen des Interviews, d.h. der Erzählperson und dem/der Interviewenden, weitere Positionierungsebenen im Zusammenhang mit den erzählten

[135] Der Begriff „Positionierung“ wurde insbesondere in der Diskurspsychologie entwickelt (Harré & Van Langenhove 1999). In der (englischsprachigen) Soziolinguistik wird in letzter Zeit für die Analyse ähnlicher Phänomene vermehrt das Konzept *stance* verwendet (Englebretson 2007; Jaffe 2009). Ich werde aber hier weiterhin den Begriff „Positionierung“ verwenden, weil dies dem Ansatz von LH&D, den ich auch in anderen Punkten verfolge, entspricht. Die Anbindung von Positionierung an sprachlich-kommunikative Mittel und Verfahren, wie dies LH&D tun, stimmt schliesslich mit einer soziolinguistischen Anwendung des Konzepts überein, wie ich sie verfolgen möchte.

Ereignissen und Situationen zu beachten (siehe auch: Bamberg 1999; Korobov 2001). Durch die „doppelte Zeitperspektive“ (vergl. 5.2.1) entsteht auch eine Doppelung des Sprechers: das erzählende und das erzählte Ich (Lucius-Hoene & Deppermann 2004b). So kann das erzählte Ich sich selbst sowie seine Interaktionspartner innerhalb des erzählten Ereignisses positionieren, wie es auch durch diese Interaktionspartner/innen positioniert werden kann. Zusätzlich kann sich das erzählende Ich in Bezug auf das erzählte Ich und die anderen Personen der Geschichte positionieren (vergl. oben (5.2.1): Erzählerperspektive bzw. unten (5.2.2.2): Sprecherrollen und Stimmen).

Die Analyse von Positionierungen ist daher eine Möglichkeit, die Identitätsarbeit (vergl. auch 3.2) in der Interaktion und auf den unterschiedlichen Ebenen, die das (narrative) Interview ausmachen, nachzuvollziehen. Gleichzeitig kann die Analyse von Positionierungen auch zeigen, wie sich die Erzählperson in Bezug auf bestimmte Inhalte, Wissensbestände bzw. Aussagen positioniert.

5.2.2.2 Sprachlich-kommunikative Mittel und Verfahren

Wie schon erwähnt sind Positionierungen nicht an bestimmte sprachliche Formen gebunden, sondern können mit beliebigen sprachlich-kommunikativen Verfahren hergestellt werden. LH&D sprechen von einem „Werkzeugkasten feinanalytisch bedeutsamer Dialogphänomene“, welche nicht spezifisch für Erzählungen sind und auch nicht in jedem Gespräch vorhanden sind bzw. benutzt werden. Sie liefern dabei ein „begriffliches Instrumentarium zur Beschreibung des kommunikativen Handelns“ für die Feinanalyse (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a: 213).

Ich werde im Folgenden diejenigen sprachlichen Mittel aufgreifen und kurz beschreiben, welche in den nachfolgenden Analysen sowohl in Bezug auf die Positionierungsarbeit als auch für die Darstellung gemeinsamen Wissens relevant sind bzw. am häufigsten vorkommen.

<u>Kategorisierungen</u>

Kategorisierungen sind grundlegend für die menschliche Wahrnehmung und Ordnung der Welt und die Sprache liefert dazu die Mittel. Während die Sprache in psychologisch-kognitivistischen Ansätzen allenfalls als Nomenklatur für unterliegende kognitive Kategorien verstanden wird, so sehe ich in dieser Arbeit – gemäss dem gewählten sozialkonstruktivistischen und interaktionalen Zugang (siehe 5.1) – die Sprache bzw. den Diskurs nicht nur als Erscheinungsort von Kategorien, sondern auch als den Ort ihrer Herstellung (Mondada & Dubois 1995). In einem solchen ethnomethodologisch inspirierten Ansatz wird davon ausgegangen, dass Kategorien in der Interaktion zu einem bestimmten

situativen Zweck verwendet und konstruiert werden. Dabei ist von einer (intertextuellen) Stabilität mancher Kategorien auszugehen. Gerade in Beziehung auf soziale Identitätskategorien stehen gewisse „Kategorieninventare“ (Auer & Di Luzio 1986: 328) zur Verfügung, doch müssen diese in der Interaktion erst relevant gemacht bzw. können auch verändert werden. In einem ethnomethodologischen Ansatz betrifft die Kategorisierung nicht nur die dadurch bezeichneten Objekte, d.h. Ereignisse bzw. Personen, sondern trägt gleichzeitig auch zur Kategorisierung der sprechenden Person bei, was wiederum interessant für die Analyse von Positionierungen ist (siehe 5.2.2.1). Sacks (1989 [1972]; 1995a) nennt diese Kategorisierungs-Prozesse *membership categorization device*: Jede Fremdkategorisierung beinhaltet gleichzeitig eine Selbstkategorisierung, denn um die Kategorisierung nachvollziehen zu können, muss der/die Zuhörer/in sie jeweils in Bezug auf die sprechende Person und den Kontext interpretieren. So ist z.B. die Bezeichnung „alt“ unterschiedlich zu sehen, je nachdem ob sie von einem Kind oder einem Erwachsenen gemacht wird. Gleichzeitig stellt die Wahl einer bestimmten Kategorie auch einen bestimmten Kontext her: Wird die Bezeichnung „alt“ gewählt, dann wird sie somit relevant gemacht – im Gegensatz zu anderen möglichen Kategorisierungen wie z.B. blond, Frau, Autofahrer u.a. Dabei sind (soziale) Kategorien jeweils mit der Aktivierung eines bestimmten (sozial geteilten) Wissens in Bezug auf die Eigenschaften bzw. Handlungen, die durch eine solche Kategorisierung zu erwarten sind, verbunden (*category-bound activities*, Sacks 1995).

Die Wahl einer bestimmten Kategorie ist also nicht nur eine Bezeichnung bzw. Namensgebung, sondern gleichzeitig Teil der Positionierungsaktivitäten, d.h. der Identitätsarbeit. Kategorien sind relevant für die Herstellung von Grenzen (Barth 1969; Jones 2010) und damit für die in der Identitätskonstitution unabkömmlichen Abgrenzungs- und Identifikationsprozesse (siehe 3.2). Falls für einige Kategorien vollständig auf das damit implizit mit eingebrachte Wissen (*category-bound activities*) gezählt wird (siehe z.B. Stereotypen[136]), so werden Kategorisierungen in den meisten Fällen zusätzlich beschrieben, präzisiert oder auch neu bzw. kontextspezifisch formuliert. Diese Prozesse sind wiederum für das Nachvollziehen der Positionierungen interessant. Es ist daher notwendig, Kategorisierungen in ihrer konversationalen Einbindung zu untersuchen, d.h. nachzuvollziehen, wie soziale Kategorien im Gespräch hervorgebracht und gefüllt werden,

[136] Ich gehe hier nicht speziell auf Stereotypen als besondere Kategorisierungsform ein, die ich bereits in einer früheren Arbeit behandelt habe (Meyer 2004). Zur Theorie und Analyse von Stereotypen siehe insbesondere: Amossy & Herschberg Pierrot (1997); Gülich (1997); Oesch-Serra & Py (1997); Quasthoff (1998).

um Positionierungen vorzunehmen (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a:214–218; König 2010).

Deiktische Verfahren

Als Deixis werden sprachliche Verfahren bezeichnet, deren Referenz nur in Bezug auf die Sprechsituation interpretierbar ist. Deiktische Verfahren basieren auf der Eigenschaft der Sprache, kontextabhängige Beziehungen herzustellen (siehe auch: Indexikalität, z.B. Hanks 1999). Ihre Bedeutung ist jeweils abhängig von der raumzeitlichen Position des Sprechers/der Sprecherin und trägt daher zur Verortung der Person (Erzähler/in) in Bezug auf Inhalt und auf andere Personen bei. Dabei werden Zeit, Raum und Person als primäre Dimensionen der Deixis gehandelt (Sidnell 1995; Grenoble 1998). Als deiktische Formen gelten z.B. Personal- und Demonstrativpronomina, Lokal- und Temporaladverbialien, wie auch Person und Tempus des Verbs.

Der oben genannte **Umgang mit Raum und Zeit** (5.2.1) in der sprachbiographischen Erzählung ist also unter anderem durch eine Analyse der verwendeten deiktischen Verfahren zu erfassen. Diesbezüglich ist für die zu untersuchenden biographischen bzw. Migrationserzählungen auch interessant nachzuvollziehen, ob und wie Zeit und Raum verbunden werden. Zu diesem Aspekt ist das von Bakhtin geprägte Konzept des *Chronotopos* hilfreich: Ein Chronotopos ist die Kongruenz eines sowohl zeitlich als auch geographisch definierten Raumes, eines Zeit-Raumes (Bakhtin 2002; vergl. auch Björklund 1995).

Personalpronomina markieren einerseits die Verantwortlichkeit für die Aussage oder Handlung (siehe auch unten: Stimmen und *agency*), aber auch die Zugehörigkeit zu Gruppen bzw. Kategorien (siehe z.B. Mühlhäusler & Harré 1990; Gülich 1997). Dabei ist zu beachten, dass das gleiche Personalpronomen nicht immer auf dieselbe Person bzw. Gruppe hinweist: So kann die 2. Person Singular „du“ als direkte Anrede für den/die Interaktionspartner/in verwendet werden, aber auch als Mittel zur Generalisierung der Aussage funktionieren, um dieser einen Status allgemeinen Wissens zu vermitteln. Das Pronomen „wir“ kann verwendet werden, um eine Handlung einer Gruppe/Kategorie zuzuweisen, welche die sprechende Person einschliesst. Gewisse Verwendungen können den/die Sprecher/in jedoch auch ausschliessen, und zusätzlich kann auch der/die Zuhörer/in ein- oder ausgeschlossen werden (Mühlhäusler & Harré 1990: Kap. 7). Interessant ist auch die Verwendung des Indefinitpronomens „man“, welches in seiner kolloquialen Verwendung oft anstelle von „wir“ verwendet wird und den/die Sprecher/in ein- oder ausschliessen kann. „Man“ wird aber auch häufig für normenhafte Äusserungen verwendet, da über das Indefinitpronomen

Generalisierungen erreicht werden können (sogenannte „kategorische Formulierungen“, siehe König 2010).

Obwohl die deiktischen Systeme in den indoeuropäischen Sprachen, zu denen auch die hier analysierten Sprachen Französisch und Russisch gehören, vergleichbar sind, so gibt es doch für die jeweilige Sprache Besonderheiten zu beachten. Die Verwendung von *on*, dem französischen Äquivalent zu „man“, wird z.B. in Mühlhäusler und Harré (1990) durch Freyne (S. 178-192) detailliert dargestellt. Zur Deixis in Russisch liefert Grenoble (1998) einen diskursanalytischen Zugang.

Durch die Analyse deiktischer Verfahren kann also insbesondere die Dar- bzw. Herstellung von zeitlichen, geographischen und sozialen Räumen erfasst werden, sowie auch die Positionierung von Selbst und Anderen, insbesondere das Markieren von Zugehörigkeit (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a:222–225).

Konjunktionen

Die Analyse von Konjunktionen in Erzählungen ist aufschlussreich, da sie die Verbindung bzw. die Zusammenhänge von Ereignissen, Handlungen, Abläufen (siehe: Sequentielle Gliederung, 5.2.1) in einer bestimmten Perspektive darstellen. Sie können auf „latente Erwartungsstrukturen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a: 225) hinweisen, was wiederum für die Rekonstruktion von Deutungsmustern interessant ist.

Dabei kommt den konzessiven oder oppositiven Konjunktionen (z.B. obwohl, aber) eine besondere Rolle zu, da sie auf einen Bruch in der erwarteten logischen Folgerung hinweisen und somit auf eine Auseinandersetzung der Erzählperson mit Erwartungen. LH&D zeigen dies für die Konjunktion „aber“:

> „Eine Aussage A steht im Gegensatz zu einer Aussage B. Der Gegensatz besteht jedoch nicht in einem einfachen Widerspruch von B zu A, sondern darin, dass B einer Aussage C widerspricht, deren Geltung zu erwarten ist, wenn A gilt. Bei der Analyse von „aber“-Verknüpfungen ist also die implizite Erwartung C heraus zu arbeiten, die durch die Äusserung A erzeugt wurde und die durch die „aber“-Äusserung B durchkreuzt wird.“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004b: 226)

Für die Semantik der Konjunktionen (insbesondere im Zusammenhang mit deren Verwendung in der Argumentation) im Französischen können die Werke von Oswald Ducrot als Referenz dienen (z.B. Ducrot 1972; 1980a; 1980b; Anscombre & Ducrot 1983). Folgend seine Beschreibung der argumentativen Funktion von *mais:*

„(…) nous avons proposé de décrire *A mais B* comme „*A*, tu as tendance à tirer de *A* une certaine conclusion *r*; il ne le faut pas, car *B*, aussi vrai que *A*, suggère la conclusion *non-r*“ (Ducrot 1980b:16).

Im Russischen finden wir zwei Konjunktionen, die für „aber“ eingesetzt werden: *a* und *no*, wobei *a* eigentlich als ein kontrastives „und“ zu verstehen ist (Pulʹkina & Zachava-Nekrasova 2002).

Sprecherrollen, Stimmen und Perspektiven

Wie schon unter 5.2.2.1 erwähnt, besteht ein Gespräch/eine Erzählung aus mehreren Dialog-Ebenen: Neben der effektiven Interaktion zwischen den ko-präsenten Interaktionspartner/innen können von der Erzählperson zusätzlich verschiedene Perspektiven eingenommen sowie auch die Stimmen anderer Personen eingebracht werden. Dieses Verständnis der inhärenten Dialogizität jedes Textes bzw. Diskurses basiert u.a. auf den Arbeiten des russischen Literaturtheoretikers Bakhtin (Bakhtin 2002; siehe auch: Björklund 1995; Georgakopoulou 2005 für die Verwendung von Bakhtin in der Soziolinguistik). Eine Analyse dialogischer Phänomene kann dazu dienen, die Positionierungen der Erzählperson, d.h. des Sprechers/der Sprecherin, in Bezug auf seine/ihre Beziehung und Verantwortlichkeit gegenüber Inhalten, Handlungen, Ereignissen und Personen nachzuvollziehen.

Verschiedene theoretische Gerüste dienen einer solchen Analyse, wobei nicht alle in gleicher Weise auf die sprachlichen Mittel, die dafür hinzugezogen werden, eingehen.
Für die Positionierungsmöglichkeiten des Sprechers ist Goffmans „participation framework“, bzw. „footing“ (Goffman 1979) wohl die meist benutzte Referenz in interaktional verankerten Zugängen (siehe z.B. Koven 2002; Ribeiro 2006; Goodwin 2007), obwohl auch darauf hingewiesen wird, dass Goffman – als Soziologe – den sprachlichen Formen und Verfahren wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat. Trotzdem zeigt seine Unterteilung der Sprecher-Hörer-Dyade[137] in einer Reihe verschiedener Rollen anschaulich, wie damit die unterschiedliche Verantwortlichkeit für eine Aussage wiedergegeben werden kann. Der/die Sprecher/in kann eine Aussage nur wiedergeben, indem er/sie ihr seine Stimme leiht (*animator*), er/sie kann sie tatsächlich verfassen (*author*), und schliesslich auch die Verantwortung dafür übernehmen (*principal*). Diese drei Rollen können unterschiedlich kombiniert werden.

[137] Ich konzentriere mich hier auf seine Unterteilung der Sprecherrolle.

Bakhtin hat mit seinem Konzept der „Stimme“ (*voice*) das Einbringen von Aussagen anderer in den eigenen Diskurs/Text benannt (siehe auch: Keane 1999; Pietikäinen & Dufva 2006). Damit sowie mit den Konzepten der Heteroglossie (stilistische und soziale Variation der Sprache) und der Polyphonie (Einbringen mehrerer Stimmen durch eine/n Sprecher/in, markiert insbesondere durch die Heteroglossie) (siehe auch: Björklund 1995; Ivanov 1999; Georgakopoulou 2005) verweist Bakhtin insbesondere auf die Tatsache, dass das Soziale auch im individuellen Text bzw. Diskurs immer vorhanden ist. Individuelle Aussagen stehen daher immer in Bezug auf andere bzw. frühere Diskurse, d.h. sind sozial eingebettet.

Um die Sprecherrollen, Stimmen und Perspektiven analytisch anzugehen, schlagen LH&D wiederum eine Reihe sprachlicher Verfahren vor (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a:228–248), von denen ich hier die für meine Analyse relevanten aufführe.

Ein häufig untersuchtes sprachliches Phänomen in dieser Hinsicht sind alle Formen von sprachlichen **Re-Inszenierungen**, insbesondere die Wiedergabe direkter Rede bzw. die Verwendung indirekter Rede (siehe z.B. Clift & Holt 2007). Damit kann z.B. sowohl die Autorenschaft wie auch die Verantwortung an jemand anderen, nämlich die zitierte Person, abgegeben werden. Je nachdem, wer diese Person ist, kann der Aussage damit Anspruch auf Autorität verliehen werden oder sie kann damit in Frage gestellt bzw. angezweifelt werden. Gleichzeitig kann auch rein die Wiedergabe des Gesagten als Beweis für die Wahrhaftigkeit der Aussage verwendet werden (Clift 2006).

Eine Analyse der ***Agency***[138] zeigt auf, an welchen Stellen, d.h. im Zusammenhang mit welchen Ereignissen, die Erzählperson Handlungskompetenz übernimmt und wann sie diese anderen Instanzen überlässt (Ahearn 1999; 2001). Hier ist insbesondere die grammatikalische Funktion des Subjekts, als Agens oder Patiens, zu untersuchen. Aber auch die Semantik des Verbes spielt eine wichtige Rolle.

Ein weiteres sprachliches Mittel, das mir wichtig erscheint, sind alle möglichen Formen von **Modalisierung**, welche dazu beitragen, die Einstellung des Sprechers/der Sprecherin zur Gültigkeit der Aussage darzustellen. Dies beinhaltet z.B. Verfahren der Abschwächung (ein wenig, etwa, wahrscheinlich), der Intensivierung bzw. Verstärkung (nur, richtig), der Subjektivierung (ich denke, meine, finde) sowie der Einsatz von Modalverben (sollen, können, dürfen).

[138] Im Sinne einer „sociocultural mediated capacity to act“ (Ahearn 2001:112)

5.3 Interaktionsmechanismen

Neben den oben genannten sprachlichen Mitteln sind zusätzlich eine Reihe interaktionaler Verfahren zu beachten. Die nachfolgend aufgezeigten Interaktionsmechanismen dienen sowohl der Analyse der narrativen Interviews (Kapitel 6, 7.1 und 7.2) wie auch derjenigen der Kommunikationssituationen in der Familie (7.3). Diese interaktionalen Verfahren werden einerseits zur Organisation der Interaktion, d.h. des Gesprächs, eingesetzt, dienen aber auch der sequentiellen Analyse der vorher erwähnten sprachlichen Mittel und Formen, d.h. deren Entwicklung in der Interaktion.

Für die Analyse der interaktionalen Verfahren ist für meine Arbeit insbesondere die Konversationsanalyse grundlegend[139]. Die Konversationsanalyse ist eine Weiterentwicklung der Ethnomethodologie (Garfinkel 1989) durch Garfinkels Student Harvey Sacks (1995b), weitergeführt insbesondere durch Emanuel Schegloff (siehe z.B. Schegloff 2007). Die Ethnomethodologie geht davon aus, dass soziale Ordnung und Wirklichkeit im Alltagshandeln hergestellt wird und dass die Mitglieder einer Gesellschaft (bzw. der Konversationsteilnehmenden) dabei nachvollziehbare Methoden (*members' methods* bzw. eben Ethno-Methoden[140]) anwenden.

Die wichtigsten Grundsätze der Konversationsanalyse im Sinne einer „analytischen Mentalität" (Gülich & Mondada 2008:16) können wie folgt zusammengefasst werden[141]:

Es wird davon ausgegangen, dass Gespräche (d.h. alltägliche Konversationen) gemäss systematischen Regeln verlaufen (Prinzip der Ordnung). Die Relevanz dieser Regeln wird durch die Interaktionsteilnehmenden aufgezeigt, indem sich diese in der Organisation des Gesprächs offensichtlich danach orientieren. Dieses *display*, d.h. das Aufzeigen der Orientierung für den Interaktionspartner, macht diese Relevanz auch für den Analysten sichtbar (Schegloff 1991; 1992) (Prinzip der Teilnehmerperspektive). Die Regeln können somit insbesondere durch Ausnahmen bzw. Verstösse ersichtlich werden (*deviant case analysis*), da die Interaktionspartner solche Verstösse relevant machen, indem sie sie

---

[139] Dabei ist die vorliegende Arbeit nicht als konversationsanalytische Arbeit zu verstehen. Vielmehr verwende ich gewisse Erkenntnisse sowie analytische Vorgehensweisen der Konversationsanalyse für mein Analyseverfahren.

[140] Vergl. dazu auch die Grundsätze der Ethnographie, Punkt. 2.3.1.

[141] Für detailliertere Einführungen in die Grundprinzipien der Konversationsanalyse siehe z.B. Heritage (1989); Ten Have (1999) sowie Gülich & Mondada (2001; 2008), für die Anwendung in der Gesprächsanalyse Deppermann (2008) und in der Analyse narrativer Interviews Lucius-Hoene & Deppermann (2004a).

interaktiv behandeln (siehe unten: Reparaturverfahren). Die Konversationsanalyse verfährt nach dem Prinzip der strikten sequentiellen Analyse (Prinzip der Sequenzialität), da jede vorausgehende Handlung einen bestimmten Kontext und damit bestimmte Einschränkungen für die darauffolgende Handlung festlegt (*context-shaped*), welche dies wiederum für die nächstfolgende Handlung tut (*context-renewing*) (Heritage 1989). Dies wird auch als *procedural consequentiality* bezeichnet und bedeutet, dass jede sprachliche Handlung Konsequenzen für die Form und Möglichkeiten der folgenden hat (Schegloff 1991; 1992).

Die Arbeiten der Konversationsanalyse haben verschiedene verbale und non-verbale Mittel identifiziert, welche zur Organisation der Interaktion bzw. der Konversation systematisch eingesetzt werden[142].

Die Basisverfahren der Interaktionsorganisation sind der Sprecherwechsel (*turn-taking*) und die Paarsequenzen (*adjacency pairs*).

Das System des Sprecherwechsels geht davon aus, dass in einer (alltäglichen) Konversation grundsätzlich nur ein Sprecher auf einmal spricht, dass sich die Sprecher abwechseln und dass es Regeln gibt, die den Sprecherwechsel organisieren.

> „Overwhelmingly, one party talks at time; occurrences of more than one speaker are common, but brief; transitions (from one turn to a next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions." (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 700–701)

Dabei funktionieren zwei Komponenten: der *turn construction component* (Konstruktion der Redebeiträge), welcher erlaubt, das Ende eines Sprecherbeitrags vorauszusehen (insbesondere sprachlich und prosodisch) und somit eine Möglichkeit des Sprecherwechsels (*transition relevance place,* auch *TRP* – redeübergaberelevante Stelle) eröffnet, sowie der *turn allocation component*. Letzterer betrifft das Verfahren, um den nächsten Sprecher zu wählen. Dabei kann sich dieser selbst wählen oder kann durch den aktuellen Sprecher gewählt werden. Sacks et al. (1974) formulieren dies folgendermassen:

[142] Ich werde im Folgenden die für die Konversationsanalyse spezifische Terminologie jeweils in ihrem englischen Original, sowie in der entsprechenden deutschen Variante, basierend auf Gülich & Mondada (2008), einführen. Ich werde auch in der Analyse abwechslungsweise die deutschen oder die englischen Begriffe verwenden.

> „Turn-allocation techniques are obviously used. A current speaker may select a next speaker (as when he addresses a question to another party); or parties may self-select in starting to talk" (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 701).

Den Gesprächsteilnehmern stehen dabei auch Verfahren zur Verfügung, mit denen sie ihren Status als (aufmerksame) Zuhörer bestätigen, wie z.B. mhm, ja, Kopfnicken, u.ä. (*back channel* oder *feed-back token*). Wenn solche Verfahren an einem *transition relevance place* eingesetzt werden, sind sie somit ein Signal für die Erzählperson, dass ihr auch weiterhin das Rederecht überlassen wird.

Verschiedene Gesprächstypen besitzen unterschiedliche Einschränkungen in Bezug auf die Regeln des Sprecherwechsels. In Erzählungen, wie z.B. den hier untersuchten narrativen Interviews, ist das Sprecherwechselsystem insofern speziell, dass der Erzählperson grundsätzlich unbeschränkt Raum für die Entwicklung ihrer Erzählung zuteilwird, d.h. dass sie nicht speziell um ihr Rederecht „kämpfen" muss.

Der zweite in der Konversationsanalyse hervorgehobenen Grundmechanismus der Gesprächsordnung sind die Paarsequenzen oder *adjacency pairs* (Schegloff & Sacks 1973; Sacks 1995b; Schegloff 2007). Bestimmte Redebeiträge stellen eine Folgeerwartung für den nächsten Beitrag her. So ist z.B. auf eine Frage eine Antwort zu erwarten, auf eine Einladung oder ein Angebot eine Annahme bzw. eine Ablehnung usw. Der erste Teil des Paares projiziert folglich einen bestimmten zweiten Teil, dessen Vollzug vom nächsten Sprecher erwartet wird. Der erste Teil (*first pair part*) erstellt also eine normative Erwartung in Bezug auf die möglichen zweiten Teile. Der produzierte zweite Teil (*second pair part*) zeigt somit, wie der Interaktionspartner den ersten Teil verstanden hat, d.h. dass die Orientierung bzw. das mutuelle Verständnis innerhalb der Interaktion durch eine sequentielle Analyse rekonstruierbar ist. Gleichzeitig wird aber mit dem zweiten Teil wieder ein neuer, einschränkender Kontext hergestellt (eine Folgeerwartung, vergl. *context-renewing*).

Zusätzlich wurde beobachtet, dass die erwähnten Paarsequenzen bzw. deren Teile jeweils auch präferierte Folgeteile besitzen, d.h. sie erstellen eine Präferenzstruktur, wobei Präferenz in der Konversationsanalyse in einem strukturellen Sinne und nicht im Sinne einer psychologischen Vorliebe gehandelt wird (Pomerantz 1984; Sacks 1987). Die Präferenz zeigt sich insbesondere darin, dass dispräferierte Folgen markiert werden. So kann z.B. eine Verzögerung des zweiten Teils (des Paars, d.h. des *second pair part*) durch den nächsten Sprecher auf eine dispräferierte Reaktion hinweisen, d.h. konstituiert einen *dispreference marker* (Sacks 1987). Diese Verzögerung bietet dem Sprecher, der den ersten Teil geäussert hat, diesen bzw. dessen Präferenzstruktur zu ändern (z.B. die Formulierung der Frage).

Solche Verfahren können im Allgemeinen als Reparaturverfahren (*repair*) bezeichnet werden. Reparaturen sind konversationale Bearbeitungen von „Störungen“, d.h. „troubles or problems in speaking, hearing or understanding“ (Schegloff 2007:100). Die Analyse von Reparaturen konzentriert sich insbesondere auf die Unterscheidung der Initiierung der Reparatur (d.h. die Signalisierung einer Störungsquelle) und der Durchführung der Reparatur, sowie allenfalls deren Ratifizierung bzw. Bewertung. Dabei können Reparaturen eigen- oder fremd-initiiert, bzw. die signalisierten Probleme eigen- oder fremdrepariert werden (*self-initated vs. other-initiated self/other repair*), wobei in den meisten Fällen eine Präferenz für Eigenreparatur besteht (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Sukzessive Reformulierungen des Sprechers sind z.B. eine Form von selbst-initiierter Selbstkorrektur. Die erwähnte Verzögerungsstrategie in Bezug auf die Präferenzstruktur gibt daher auch dem „Verursacher des Problems“ die Gelegenheit, sich selbst zu korrigieren. Explizite Rückfragen oder Reparaturaufforderungen sind weitere Möglichkeiten der fremd-initiierten Selbstreparatur. Es gibt aber auch eigeninitiierte Fremdreparaturen, d.h. wenn die Hilfe des Interaktionspartners eingefordert wird, so z.B. bei Wortsuchen (Goodwin & Goodwin 1986; Gülich 1986).

Reparaturverfahren führen dazu, dass sich in die Grundpaarsequenzen zusätzliche Sequenzen einfügen, welche wiederum meist in Paaren organisiert sind. So kann z.B. auf eine Frage (erster Teil einer Paarsequenz) anstelle einer Antwort (zweiter Teil) zuerst eine Rückfrage gestellt werden, die dann dazu führt, dass der vorhergehende Sprecher diese beantworten muss bzw. die eigene erste Frage umformuliert, bevor der eigentliche zweite Teil durch den zweiten Sprecher geliefert wird[143]. Schegloff (2007) spricht hier von Einschubsequenzen bzw. -erweiterungen (*insert-expansions* bzw. *sequences*)[144]. Falls das Reparaturverfahren die laufende konversationale Tätigkeit momentan unterbricht, spricht man auch von *side-sequences* (Jefferson 1972; 1987).

5.4 Mehrsprachigkeit in der Analyse

Angesichts des Forschungsthemas bzw. der vorhandenen Daten ist natürlich auch die Verwendung verschiedener Sprachen im Interview bzw. in den Kommunikationssituationen Objekt der Analyse. Dabei gibt die Sprachwahl bzw. der Sprachwechsel (auch *language alternation* bzw. *code-switching* genannt) nicht nur über das Ausmass des Spracherhalts bzw.

[143] Für eine detaillierte Übersicht zur Organisation von Sequenzen siehe Schegloff (2007).

[144] Es gibt auch Prä- und Postsequenzen bzw. -erweiterungen, die je nachdem eine Vorbereitung für eine kommende Paarsequenz (prä-) oder aber der Abschluss einer vorhergehenden Paarsequenz (post-) darstellen. Posterweiterungen können natürlich auch wieder Reparaturinitiierungen sein (siehe Schegloff, 2007).

über interaktionale Sprachwahlmuster in den untersuchten Familien Auskunft, sondern stellt eine zusätzliche Ressource dar, um sich in der Interaktion zu positionieren und bestimmte diskursive Funktionen zu erfüllen (siehe z.B. Auer 1984; Wei 2002; Gafaranga 2005; Lüdi 2006).

Die Verwendung verschiedener Sprachen durch einen Sprecher, bzw. in derselben Konversation kann unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht werden. Einige Ansätze habe ich bereits unter 2.1.2 und 2.1.3 angesprochen.

Ein grosser Teil der Studien zu mehrsprachigem Sprachgebrauch hat sich damit beschäftigt, dessen Regelmässigkeit bzw. Normorientierung zu beweisen. Dieser Fokus kann als Folge der noch immer andauernden Prävalenz des monolingualen Standards angesehen werden: Um zu beweisen, dass mehrsprachiger Sprachgebrauch nicht anormal ist, wird ein neues Normsystem erstellt. An die Stelle der idealen monolingualen Sprechperson tritt die ideale bilinguale Sprechperson, die beide Sprachen gemäss entsprechenden Regeln benutzt und die jeweiligen Systeme auseinanderhalten kann (für eine kritische Betrachtung siehe: Gardner-Chloros 1995; Gafaranga 2007).

Um eine gewisse Ordnung innerhalb der verschiedenen Ansätzen zu erstellen, kann den Aufstellungen von Gafaranga (2007; bzw. Torras & Gafaranga 2002) gefolgt werden, welche eine erste Unterteilung in grammatikalische und in sozio-funktionale Perspektiven zu *code-switching* vornehmen. Bailey (2000) unterscheidet bei letzterer zusätzlich diskursive bzw. konversationale und soziale bzw. metaphorische Funktionen von *code-switching*.

Die sogenannten grammatikalischen Ansätze fokussieren auf die Sprache als System und zeigen, an welchen Orten in der Satzstruktur *code-switching* möglich ist, d.h. inwiefern der Sprachwechsel durch die grammatikalische Struktur der einen oder anderen Sprache eingeschränkt wird (Weinreich 1974; Myers-Scotton 1993; als Übersicht dient z.B. Poplack 2008).

Auch die sozio-funktionalen Ansätze (bzw. die sozialen und metaphorische Funktionen des *code-switching*) gehen davon aus, dass die Trennung der Sprachen die Norm bzw. Regel darstellen sollte und dass jeder Sprache bestimmte Verwendungsbereiche zugeschrieben werden können. Darin sind z.B. die schon erwähnten Ansätze von Fishman (2.1.2) bzw. dessen Modelle der Diglossie (Fishman 1967) und der Domänen (Fishman 1989; 2000) zu situieren. Ähnlich sieht dies das interaktionale Modell von Gumperz mit dem *situational code-switching* (Gumperz 1982; Blom & Gumperz 1989 [1972], siehe auch 2.1.3.1). Gumperz sieht jedoch auch die Abweichung von diesem situationell bzw. kontextuell bestimmten

Sprachwechsel vor, indem er das Konzept des *metaphorical code-switching* einbringt. Letzteres erhält seine Bedeutung gerade durch seine Verletzung der Normerwartung, da es dadurch nach einer spezifischen Interpretation verlangt. Beide Formen bleiben aber verbunden mit der Grundannahme, dass jeder Sprachwechsel eine bestimmte soziale Bedeutung hat. In späteren Werken fügt Gumperz das Konzept des *conversational code-switching* hinzu, wo er nun auch auf rein diskursive Verwendungen des Sprachwechsels eingeht (Gumperz 1982b). *Code-switching* wird damit zum Kontextualisierungshinweis (*contextualization cue),* d.h. seine Verwendung weist auf die Relevanz eines bestimmten Kontexts hin (Gumperz 1982a). Dies bringt die Überlegung mit sich, ob die Richtung des Wechsels (z.B. von Sprache A zu Sprache B) relevant ist oder ob in gewissen Fällen auch nur die Juxtaposition als Signalwert, eben als Kontextualisierungshinweis, gelten kann, d.h. dass der interaktionale Sprachwechsel dazu dient, einen Kontrast herzustellen (Auer 1995).

Bailey (2000) weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Ansätze für die Analyse von *code-switching* jeweils abhängig sind von den theoretischen und methodologischen Einbettungen und Interessen der Forschenden sowie von den Charakteristika der untersuchten Sprach- bzw. Sprechgemeinschaften. So gehen sowohl die grammatikalischen als auch die sozio-funktionalen Ansätze von relativ stabilen diglossischen Gesellschaften bzw. Gemeinschaften aus, in denen die Sprachen klar getrennt und bestimmten sozialen Domänen oder Funktionen zugewiesen werden können. Mit dem zunehmenden Interesse am Sprachgebrauch heterogener, weniger etablierter Migrationsgruppen wird es zunehmend schwieriger, fixe Bedeutungszuschreibungen bzw. grammatikalische Regeln für *code-switching* anzuwenden. Dies hat zu einer Zunahme interaktionaler Modelle geführt, wie sie insbesondere Auer (z.B. Auer 1984; 1995; 2000a) vertritt. Gleichzeitig führen diese Modelle auch dazu, herkömmliche Modelle und damit zusammenhängende Analysen kritisch zu betrachten (Gardner-Chloros 1995; Auer 1998; Gafaranga 2005).

Auch ich werde in meiner Analyse nicht von vorbestimmten grammatikalischen oder sozialen Regeln des Sprachgebrauchs ausgehen, sondern nachvollziehen, welche lokalen Funktionen Sprachwechsel bzw. Sprachwahl in den jeweiligen Interaktionen übernehmen. Ich werde daher im Folgenden insbesondere auf das interaktionale Paradigma eingehen, welches sich an den Grundsätzen der Konversationsanalyse (vergl. 5.3) orientiert und daher postuliert, dass interaktionaler Sprachwechsel über die in der Interaktion durch die Teilnehmenden gezeigten

Interpretationen bzw. Orientierungen angegangen werden soll[145]. Gafaranga (2000; 2001) fordert daher für die Analyse mehrsprachiger Daten eine gewisse „Sprachenblindheit“ (*language indifference* bzw. *doing being language blind*) des Analysierenden. Nicht die Situation oder eine postulierte Identität erklärt die Funktion bzw. Bedeutung des Sprachwechsels, vielmehr muss dessen Bedeutung aus dem sequentiellen Zusammenhang abgeleitet werden. Denn interaktionaler Sprachwechsel kann auch für organisatorische Zwecke des Diskurses bzw. der Interaktion verwendet werden, wie z.B. Themawechsel, Emphase, u.ä., was bei Auer *discourse related code-switching* genannt wird (Auer 1984; 1995). Gleichzeitig wird in einem solchen Ansatz Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als ein interaktional erreichter Status angesehen. Die Gesprächsteilnehmenden sind nicht *a priori* als ein- oder mehrsprachig einzuordnen, sondern die jeweilige Sprachkompetenz wird in der Interaktion relevant gemacht (oder nicht) (Auer 1984; 2000a; Schegloff u. a. 2002; Bolden 2012).

Interaktional gesehen wird Sprache dann relevant gemacht, wenn die Sprachwahl als Störung behandelt, d.h. Objekt eines Reparaturverfahrens wird (siehe 5.3). In Bezug auf die Frage des Spracherhalts bzw. des zweisprachigen Spracherwerbs von Kindern ist daher nicht nur die Sprachwahl der Eltern, d.h. der Input, relevant, sondern auch die sequentielle Entwicklung der Sprachwahl, d.h. insbesondere ob die Kinder die Sprachwahl der Eltern übernehmen und falls nicht, wie die Eltern darauf reagieren.
Interaktionale Studien zum Thema haben gezeigt, dass unterschiedliche diskursive Strategien von Eltern unterschiedlichen Druck auf die Sprachwahl der Kinder ausüben (Döpke 1992; Lanza 1997; Gafaranga 2010; Mishina-Mori 2011; Gafaranga 2011).

Lanza (1997; 2005; 2007) identifiziert dabei fünf diskursive Strategien mehrsprachiger Eltern, welche diese als Reaktion auf das Mischen der Sprachen bzw. auf eine divergente Sprachwahl des Kindes anwenden (siehe z.B. Lanza 2005: 29).

1- *Minimal grasp strategy*: Das Elternteil zeigt kein Verständnis in Bezug auf die Äusserung des Kindes (z.B. hm?, oder wie bitte?)
2- *Expressed guess strategy*: Das Elternteil formuliert eine ja/nein-Frage, indem er/sie eine mögliche Interpretation der Äusserung des Kindes in der anderen Sprache angibt.

[145] Dieser Ansatz geht zurück auf Auer (1984) und wurde von ihm in einer Reihe Publikationen weitergeführt (Auer 1995; 1998; 2000a; 2000b), sowie von anderen Autoren aufgegriffen (Gafaranga 2000; 2001; Wei 2002; Gafaranga 2005; Wei 2005; Gafaranga 2007).

3- *Repetition*: Die Äusserung des Kindes wird in der anderen Sprache wiederholt.
4- *Move-on strategy*: Die Interaktion wird weitergeführt, wobei der/die Erwachsene aber die andere Sprache benutzt.
5- *Code-switching*: Der/die Erwachsene übernimmt die Sprachwahl des Kindes bzw. verwendet beide Sprachen in der Interaktion.

Diese Strategien können gemäss Lanza (2005) als Kontextualisierungshinweis (siehe Gumperz und Auer, oben) dienen, indem sie daran beteiligt sind, den Interaktionskontext als mehr oder weniger bilingual zu definieren. Sie können dabei auf einem Kontinuum angesiedelt werden, wobei sich die *minimal grasp strategy* am monolingualen Ende befindet, das *code-switching* hingegen am bilingualen Ende.
Gafaranga (2010; 2011) nennt diese diskursiven Strategien *medium*[146] *request strategies* und zeigt auf, dass es sich dabei interaktional um Reparaturinitiierungsverfahren (siehe 5.3) handelt, und zwar spezifisch um fremdinitiierte Sprachwahlreparaturen (*other-initiated medium repair*). Er unterscheidet dabei zwischen *embedded medium repair* und *explicit content repair*[147]. Die *move-on strategy* entspricht dabei einer *embedded medium repair*, in welcher die Wahl einer anderen Sprache vom nächsten Sprecher als implizite Aufforderung für Sprachwahlreparatur zu verstehen ist. Die *explicit content repair*-Strategien entsprechen den von Lanza aufgeführten Strategien (1-3).
Eine Form von Sprachwahlreparaturinitiierung, welche in den oben genannten Arbeiten nicht erwähnt wird, ist die explizite Aufforderung, die eine oder andere Sprache zu sprechen (z.B. „Bitte sprich X mit mir“, oder: „wie heisst das in X?“).

Dabei sind die aufgezeigten Reparaturverfahren nicht spezifisch für die Sprachwahl – ausser dem expliziten Verlangen einer bestimmten Interaktionssprache –, sondern ihr Erfolg in Bezug auf die Sprachwahl hängt davon ab, ob sie als die Sprachwahl betreffend interpretiert werden. Dies ist sequentiell darin ersichtlich, wenn die anfänglich divergente Sprachwahl zu

[146] Gafaranga benutzt den Begriff *medium* anstelle von *language*, um darauf hinzuweisen, dass die Interaktionssprache nicht immer einzelnen (ideologisch bestimmten und trennbaren) Sprachen entsprechen muss, sondern auch mögliche bilinguale Formen/Varietäten einschliesst.

[147] Er bezieht sich damit auf Jeffersons Definition von *embedded vs. exposed correction*, bei der im ersten Fall die Korrektur (bzw. Reparatur) als „a by-the-way occurrence in some ongoing course of talk” (Jefferson 1987: 95) behandelt wird, während im zweiten Fall die laufende konversationale Tätigkeit für einen Moment unterbrochen wird, um die Störung zu behandeln.

einer gemeinsamen Sprache konvergiert – was Auer (1984) Sprachaushandlung (*language negotiation*) nennt. In Bezug auf Spracherhalt ist es natürlich interessant zu beobachten, welche Sprache häufiger das Resultat solcher Aushandlungen ist.
Gafaranga (2010; 2011) zeigt z.B., dass in den von ihm untersuchten bilingualen Kinyarwanda-Französisch sprachigen Familien in Belgien die Sprachaushandlung grundsätzlich von den Kindern initiiert wird und dass die Sprache des Kompromisses immer Französisch ist. Dagegen können die Aushandlungssequenzen auch in einem *status quo* enden, was Gafaranga als *bilingual parallel mode* bezeichnet, bei dem jeder Interaktionsteilnehmer die von ihm zuerst verwendete bzw. gewählte Sprache beibehält (d.h. im Falle der genannten Familien sprechen die Kinder Französisch und die Erwachsenen bzw. Eltern Kinyarwanda).

Schliesslich muss auch beachtet werden, dass Sprachwechsel/*code-switching* überhaupt den *code* darstellen kann, d.h. dass die Gesprächsteilnehmer die verwendeten Sprachen nicht als separate Entitäten betrachten, sondern als den gewählten Interaktionsmodus (im Sinne des *bilingual mode* (Grosjean 1982)), bzw. als das „Medium“ (Gafaranga 2000).

6. Sprach-Beziehungen: Sprachbiographische Identitäten und Sprachideologien

Dieses erste Analysekapitel unterteilt sich in zwei analytische Schritte: In einem ersten Schritt führe ich die Forschungsteilnehmer/innen in der Form sprachbiographischer Porträts ein (6.1), während in einem zweiten Schritt gemeinsame Deutungsmuster und Diskurse zu Sprachen – sprich: Sprachideologien – aufgegriffen und elaboriert werden (6.2). Diese analytische Aufteilung erlaubt es, den individuellen (sprach)biographischen Abläufen im Sinne narrativer Identitätsgestaltung[148] nachzugehen, welche dann dazu dienen, übergreifende Themen zu identifizieren. Dieses Vorgehen soll auch verhindern, dass die Teilnehmer/innen bzw. deren Sprachbeziehungen auf ihre Gemeinsamkeiten reduziert dargestellt werden, und gleichzeitig erlauben, die individuellen biographischen Darstellungen in einen übergreifenden Kontext zu stellen. Die Porträts ermöglichen es schliesslich, die im weiteren Verlauf der Analyse verwendeten Gesprächsausschnitte mit der jeweiligen (Erzähl)Person und ihrer Sprachbiographie zu verbinden.

6.1 Sprachbiographische Porträts

Das Ziel der folgenden sprachbiographischen Porträts ist es, die Forschungsteilnehmenden (siehe 4.4 für eine Übersicht) in Verbindung mit ihren individuellen, jedoch jeweils auch sozial situierten sprachbiographischen Gestalten vorzustellen und dabei die Her- und Darstellung ihrer sprachbiographischen Logik und narrativen Identität nachzuvollziehen. Es wird aufgezeigt, wie sich die Beziehungen zu einzelnen Sprachen oder Varietäten bzw. zur Mehrsprachigkeit lebensgeschichtlich entwickeln und verändern können. Spezielles Interesse gilt dabei der diskursiven bzw. narrativen Herstellung von Kontinuität und Kohärenz (d.h. die temporale und innere/strukturelle Stimmigkeit der narrativen Identität, siehe 3.2), aber auch den Momenten, in denen diese Herstellung scheitert, d.h. Konflikte auftauchen.

In der Analysearbeit habe ich nach der Erarbeitung der Gesamtstrukturen (siehe 5.2.1) insbesondere die Gesprächsbeginne, d.h. die Einstiegsfrage der Interviewerin und die darauffolgende narrative Entwicklung der Erzählperson, genauer betrachtet. Dieses Vorgehen basierte zuerst mehr auf einem methodologischen Interesse, da Gesprächsanfänge meist als aufschlussreich für Fragen der Beziehung Forschende/r – Forschungsteilnehmer/in sowie für die Rahmung des Gesprächs gelten (siehe u.a. Deppermann 2008; Helfferich 2005). Für

[148] Siehe 3.2 zu (narrativer) Identität als theoretisches Konzept, 4.1.1. zu Narrativität und Sprachbiographien sowie 5.2 für das Analysevorgehen.

narrative Interviews sind zudem die Initialfrage, aber auch deren Aufnahme durch die Erzählperson (d.h. der/die Forschungsteilnehmer/in) mit allfälligen Rückfragen und Reformulierungen, als strukturierend für die darauffolgende narrative Entwicklung sowie für das Gesamtgespräch anzusehen (Lucius-Hoene & Deppermann 2004a: 134–135). Dabei ist mir aufgefallen, dass diese Einstiegserzählungen – als die ersten narrativen Entwicklungen – nicht nur aufschlussreich, sondern auch repräsentativ für das ganze Gespräch, d.h. die individuellen Sprachbiographien und damit für die darauffolgende thematische und strukturelle Entwicklung des Gesprächs sind. Die sprachbiographischen Figuren und Positionierungen, die in der Einstiegserzählung ersichtlich sind, wiederholen sich im Verlauf des Gesprächs bzw. werden aufgegriffen und ausgeführt, manchmal auch in widersprüchlicher Weise.

Dies führte mich dazu, die sprachbiographischen Porträts an diesen Einstiegserzählungen auszurichten. Jedes Porträt wird daher anhand der Analyse des Interviewbeginns[149] entwickelt, d.h. beginnend mit Einstiegsfrage der Forscherin, gefolgt durch die Aufnahme der Frage durch den/die Interviewpartner/in und die narrative Entwicklung der Antwort bis zur nächsten steuernden Intervention der Forscherin, z.B. durch eine Nachfrage oder neue Frage. Die Analyse dieses Interviewteils ermöglicht es erstens, folgende Aspekte nachzuvollziehen: die Rahmung des Interviews durch die Einstiegsfrage, die Aufnahme der Frage durch die Erzählperson, insbesondere allfällige Reformulierungen oder Präzisierungen der Frage und somit auch eine erste Positionierung der Erzählperson gegenüber der Forscherin, dem Interview und dem Thema. Zweitens entspricht diese einsteigende narrative Entwicklung einer ersten Darstellung und Positionierung der Erzählperson, d.h. der initialen Situierung und Relevantmachung gewisser Aspekte ihrer Biographie im Zusammenhang mit ihren Sprachen. Diese erste narrative Entwicklung stellt daher die Rahmung der darauf folgenden Ausführungen, bzw. des gesamten Gesprächs, dar.

Durch dieses Vorgehen können verschiedene biographische Etappen bzw. verschiedene Entscheidungssituationen oder prägende Momente der Biographie im Zusammenhang mit der jeweiligen Rolle der Sprache und deren Bedeutung aufgezeigt werden. Dabei geht es insbesondere darum nachzuvollziehen, ob und wie diese Aspekte von der erzählenden Person als wichtig bzw. relevant dargestellt werden und wie sie diese diskursiv konstruiert. Dies geschieht durch eine Analyse der Positionierungen als Identitätsarbeit der Personen auf verschiedenen Ebenen, narrativ und interaktiv (siehe 5.2 – 5.4). Dabei sollen insbesondere die

[149] Dabei entspricht dies meist nicht dem effektiven Beginn der Aufnahme (siehe Punkt 4.2.4).

unterschiedlichen sprachlichen Mittel betrachtet werden, welche die erzählende Person benutzt, um sich im Gespräch in Bezug auf ihren Lebenslauf und ihre Sprachen darzustellen.

Die nachfolgende Darstellung der sprach-biographischen Porträts zeigt den jeweiligen Gesprächsausschnitt in analytischen Portionen, welche sich im Zusammenhang mit der Erzählstruktur ergeben haben, d.h. dass sie je nach Person und deren Erzählstruktur (z.B. Erzählsegmente, thematische Abschnitte, zeitliche oder räumliche Gliederung usw., siehe auch: 5.2.1) unterschiedlich ausfallen.

Bei einigen Interviews müssen aufgrund der Länge des Ausschnittes oder aufgrund von Unterbrechungen gewisse Teile weggelassen werden. Dies wird jeweils vermerkt. Die vollständigen Gesprächsbeginne sind im Anhang 8 zu finden, wobei die Stellen, die ich nicht in der Analyse verwende, teilweise nur im Rohtranskript vorhanden sind. Die Zeilennummerierung ist durchgehend für jeden Gesprächsbeginn.

Aus inhaltlichen wie aus platzökonomischen Gründen habe ich auch die Formulierung der Einstiegsfrage (Erzählstimulus) sowie die allfälligen darauffolgenden Nachfragen der Erzählperson, Reformulierungen und Präzisierungen, nicht systematisch für jedes Porträt abgebildet. Sie sind hingegen vollständig (teilweise mit Bemerkungen) im Anhang 8 zu finden. Die Analysen dieser Einstiegssequenzen sind zwar methodologisch relevant, ich möchte die teilweise relativ ausführlichen narrativen Darstellungen der Forschungsteilnehmenden, welche den Hauptfokus der Analyse darstellen, jedoch nicht durch die Abbildung und Analyse dieser Einstiegssequenzen beschweren.

6.1.1 Anastasija: "je suis née dans une famille un peu binationale déjà"

611_(1) ANA

```
18  ANA: ts alors (donc) ma biographie et des langues\ (..) ts donc moi
19       je:: je suis née euh dans une famille un peu binationale,&
20  LIL: mhm
21  ANA:& déjà, (.) 'fin ts donc mon père est russe russe et ma mère e-est
22       ukrainienne eh: d'origine,
23  LIL: mhm
24  ANA: voilà, mais à l'époque c'était tout le même pays,
```

In Zeile 18 beginnt Anastasija ihre sprachbiographische Erzählung, d.h. die erste narrative Entwicklung, mit einer Wiederholung des Erzählstimulus und fährt dann mit der folgenden Aussage/Feststellung fort: *moi je suis née dans une famille un peu binationale déjà* (Zeilen 19 und 21). Mit diesem Einstieg situiert sich Anastasija einerseits in Bezug auf das Thema der

Forschungsarbeit (siehe auch: Informationsmaterial 4.2.2.1, Anhang 3) und auf das Interesse der Forscherin an binationalen Paaren und Familien, stellt damit andererseits auch eine grundsätzliche Kohärenz und Kontinuität in ihrem Lebenslauf her: die „Binationalität“ ihrer Herkunftsfamilie und die ihrer eigenen Familie. Ihr Einstieg weckt auch eine Erwartung auf einen Zusammenhang zwischen Sprachen und der Binationalität der Familie – eine Verbindung, die Anastasija im Folgenden in einer Reihe von Zusätzen entwickelt und die somit den gewählten Einstieg auch narrativ relevant macht. Zuerst erstellt sie einen Bezug zwischen binational und den „Nationalitäten“ bzw. Herkunftsregionen ihrer Eltern: *mon père est russe russe et ma mère est ukrainienne d'origine*, wobei sie hinzufügt, dass die beiden Regionen zur Zeit der Sowjetunion das gleiche Land darstellten. Die Staatsangehörigkeit der Eltern war folglich dieselbe, was insofern gegen das Konzept der Binationalität (siehe Punkt 1.2.1) spricht. Nationalität hat aber im Russischen, wie in Punkt 1.3.1 aufgezeigt wird, auch eine ethnische Komponente. Diese ethnische Komponente wird von Anastasija jedoch nicht weiter relevant gemacht. Die Formulierung *russe russe* „russischer Russe“ und der Zusatz *d'origine* bei „Ukrainerin/Ukrainisch“ widerspricht eigentlich dem erwähnten sowjetischen Nationalitätenverständnis: Man ist Russe/Russin und es wird nicht weiter nach russisch, ukrainisch usw. differenziert – ebenso wie man Ukrainer/in wäre und bliebe und nicht einfach „von der Herkunft her“ ukrainisch ist. Solche Neuformulierungen sind hingegen teilweise im Entstehen begriffen, insbesondere in den neuen unabhängigen Staaten, die aus dem Zusammenbruch der Sowjetunion entstanden sind und in denen es eine substantielle russischsprachige Minderheit gibt, so z.B. in den baltischen Staaten (Laitin 1998; Meyer 2004). Sie stossen aber auf die doch sehr verankerte und zähe Ideologie der Nationalitäten als quasi-biologische Attribute (siehe auch 1.3.1).

611_(2) ANA

```
24  ANA: voilà, mais à l'époque c'était tout le même pays[150], mais si tu
25       veux ce qui était intéressant c'est que ma mère elle a apporté euh
26       déjà u:n un petit peu deux trois petits mots euh régionales&
27  LIL: mhm
28  ANA: &de sa région à elle (.) dans la: la vie quotidienne et puis=mais
29       on connaissait très bien que ça vient de là et puis que ça a été
```

[150] Die kursiv markierten Stellen gehören jeweils zum vorher analysierten Segment, müssen aber aus formattechnischen Gründen (Zeilennummerierung) wiederholt werden.

```
30        utilisé: euh .hh vraiment comme un surplus/ puis c'est quelque
31        chose qui appartenait vraiment à: au langage de ma maman,&
32   LIL: ouais
33   ANA: &et puis voilà\=et chaque fois quand elle est rentrée chez elle
34        parce que c'était assez loin/ .h elle parlait d'une certaine
35        manière puis @c'était trop drôle parce que on se moquait d'elle@
36        et puis on voyait qu'y avait euh: voilà\ (.) ts cette présence de
37        langue, qui se perdait très très très rapidement parce que ben
38        elle était d'u:n, c'est très proche c'est juste une sorte d'ACcent
39        puis deux trois
40   LIL: ouais
41   ANA: c'est comme un patois si tu veux (.) par rapport au russe euh:&
42   LIL: ouais
43   ANA: &dans cette région là, donc c'est juste (.) deux trois mots euh
44        qui me restent comme ça de l'enfance, mais voilà\ (..) ts donc il
45        y avait déjà ça/.hh
```

Anastasija verweilt nicht auf den Aspekten der Nationalität, sondern kommt zum eigentlichen Interesse ihres gewählten Einstiegs über „binational“ (Zeilen 24-25: *mais si tu veux ce qui était intéressant*), nämlich die Sprache. Diese thematisiert sie in Form der sprachlichen Varietät, die über ihre Mutter in die Familie gebracht wurde, und stellt somit die Verbindung sowohl mit dem Forschungsthema (binationale Paare und Zweisprachigkeit) als auch mit der Erzählaufforderung (Biographie und Sprachen, siehe Anhang 8: Anastasija, Zeilen 1-17) her. Sie liefert damit auch ihr lokales Verständnis von „binational“, d.h. die Definition, die sie für diesen Erzählabschnitt verwendet, den sie hier mit Sprache und daher mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit verbindet.

Mit der danach folgenden Charakterisierung der von ihrer Mutter gesprochenen Varietät verfolgt Anastasija zwei Argumentationsstränge. Durch die Ausführungen zum Dialekt ihrer Mutter (Zeile 25-45) betont sie die Existenz einer Form von Mehrsprachigkeit in ihrem Leben von Kindheit an, die eine Abweichung von der Umgebungsnorm des (Standard)Russischen darstellt, und weist damit auch auf ein persönliches Bewusstsein gegenüber Sprachen hin. Gleichzeitig betont sie mit den gewählten Formulierungen aber die Normativität des Russischen, wie auch dessen Präsenz als eigentlich einzige Sprache ihrer Kindheit und Jugend, indem sie den Status der Varietät ihrer Mutter im Familienalltag sowohl qualitativ als auch quantitativ, insbesondere durch die gewählten sprachlichen Formen der Beschreibung, verkleinert. Aus der zuerst statuierten Bedeutung der Herkunft ihrer Mutter für die Sprache werden *un petit peu* ***deux trois petits*** *mots régionales* (Zeile 26), welche im Übrigen klar von

der existierenden Norm des Russischen getrennt wurden (Zeile 29: *on connaissait très bien que* ***ça vient de là****;* Zeile 30: ***surplus****;* Zeile 31: *appartenait* ***vraiment*** *au langage de ma maman*) und über die man sich eher lustig machte (Zeile 35: *trop drôle*; *on se moquait*). Im Folgenden wird denn auch aus der *présence de* ***langue*** (Zeile 36/37) ein *accent* (Zeile 38) und dann ein *patois* (Zeile 41) des Russischen. Dabei ist die Verwendung des Begriffs *patois* in zweierlei Hinsicht interessant: Einerseits erstellt Anastasija damit ein mit der Interviewerin geteiltes Hintergrundwissen zu Französisch und der französischsprachigen Schweiz (siehe auch Punkt 1.1.2.1) und somit eine Art *common ground*. Andererseits hat der Begriff *patois* im Alltagsgebrauch[151] oft eine negative Konnotation und wertet somit die Varietät ihrer Mutter weiter ab, während er gleichzeitig ein Normverständnis des Russischen impliziert, welcher sich demjenigen des Französischen annähert (vergl. 1.1.2.1 sowie 1.3.1). Auch die effektive Präsenz der Varietät im Familienalltag wird sukzessive vermindert und zwar durch eine zunehmende zeitliche (Frequenz und Dauer) Einschränkung. Vom Alltagsleben (*dans la vie quotidienne*, Zeile 28) wird die Frequenz eingeschränkt zu *chaque fois quand elle est rentrée chez elle* (Zeilen 33/34) – mit dem Zusatz *c'était assez loin*, was impliziert, dass dies nicht sehr häufig geschah –, und die Dauer mit *ça se perdait* ***très très rapidement*** (Zeile 37) reformuliert. Von der Erwartung, dass die Herkunftsvarietät[152] der Mutter zu einer Form von Zweisprachigkeit in der Familie geführt hätte, gelangt man hier eher zu einer Verfestigung der Einsprachigkeit und des Standards als Norm – für das Russische. Anastasija schliesst den Teil auch in diesem Sinne ab: Ausser ein paar Worten sei aus der Kindheit eigentlich nichts an Zwei-/Mehrsprachigkeit geblieben (*c'est juste deux trois mots qui me restent comme ça de l'enfance*). Gleich darauf wertet sie dies aber wieder auf, indem sie es als *y avait déjà ça* qualifiziert. Ihre eigentliche Zweisprachigkeit beginnt aber später, nämlich mit der Wahl des Französischen als Studienfach, wie sie auch gleich ausführt (611_(3)).

---

[151] Es ist zu bemerken, dass *patois* im Alltagsgebrauch durchaus mit der Charakterisierung „regionales Vokabular" und „Akzent" übereinstimmen kann; sprachwissenschaftlich gesehen sind die als *patois* bezeichneten Varietäten des Französischen in der Schweiz hingegen weit mehr als ein paar Worte oder aussprachetechnische Eigenheiten (Liard & Chevalley 1999).

[152] Es wird dabei nie ganz klar, welche Varietät die Mutter denn tatsächlich gesprochen hat. Es kann sich kaum um das Ukrainische handeln, denn dieses ist, obwohl dem Russischen sehr nahe, doch genügend abweichend, um mehr als einen Akzent darzustellen, wobei es von vielen Russischsprachigen wohl durchaus als *patois* bezeichnet werden könnte. Es könnte sich um eine Mischform des Russischen und Ukrainischen handeln, genannt *surzhyk*, welche sich insbesondere im Osten der Ukraine entwickelt hat (Sériot 2005). Wahrscheinlicher hingegen ist ein vom Ukrainischen gefärbtes Russisch bzw. die regionale Varietät des Russischen im südrussischen Sprachraum.

611_(3) ANA

```
45  (ANA)y avait déjà ça/.hh j'ai: été toujours intéressée par: eh:: par
46       la culture (.) française un peu, donc quand j'ai: j'ai fait mon
47       bac j'ai été intéressée: euh à étudier les langues étrangères donc
48       euh .hh euh voilà/ j'ai je suis allée à la faculté des lettres&
49  LIL: mhm
50  ANA: &pour étudier le français/ (..) ts (.)
51  LIL: et puis c'était à quell-ieu quel lieu t'as grandi en Russie
```

Diese Passage stellt das zweite Erzählsegment in Anastasijas Einstiegserzählung dar. Im ersten Segment hat sie mit einem ersten zeitlich situierten Ereignis (*je suis née)* eine Einbettung ihrer Biographie in einen familiären und gesellschaftlichen Kontext (…*dans une famille* usw.) vorgenommen, während sie in diesem zweiten Segment ein zweites Ereignis, nämlich das Eintreten des Französischen in ihren Lebenslauf, thematisiert. Dabei stellt sie dieses Eintreten des Französischen jedoch nicht als plötzliches Ereignis dar, sondern als etwas, das von Anfang an da war: *j'ai* ***toujours*** *été intéressée* (Zeile 1). Gleichzeitig wird das Französische als etwas Persönliches dargestellt (wiederholte Verwendung von *je* ‚ich'), das keinen Zusammenhang mit der Familie oder dem sozialen Umfeld hat, sondern einzig auf ihrem eigenen Interesse beruht und das sie dann auch selbstständig verfolgt: *j'ai fait* (Zeile 46) – *j'ai été intéressée* (Zeile 47) – *donc je suis allée* (Zeile 48).

Auf der Ebene des Sprachgebrauchs zeigt sich ein Kontrast zwischen den Ausführungen zur sprachlichen Prägung der Kindheit und zum Erscheinen des Französischen im Lebenslauf von Anastasija, und zwar in Bezug auf die Positionierung des Subjekts, d.h. des „Ichs", als handelnde Person in der Erzählung. Der erste Teil zeigt das Subjekt nicht in einer aktiv bzw. selbständig handelnden Position, sondern als Teil eines Kollektivs: der Familie. Anastasija stellt sich in ihrer Kindheit zuerst als Teil der Familie und über die Herkunft der Eltern dar (*je suis née dans une famille* …), während sie die Reaktionen der Familie auf die Sprache der Mutter als kollektive Handlung beschreibt (***on*** *connaissait; se moquait*). Die Prägung durch diese Sprache bzw. Varietät stellt sie denn auch nicht als aktive und persönliche Übernahme dar, wie dies die unpersönlichen Formulierungen aufzeigen: *me restent; il y avait*. Erst mit der Erwähnung des Französischen übernimmt Anastasija selbstständige Handlungsfähigkeit/-kompetenz: *j'ai été interessée; j'ai fait; je suis allée*, und positioniert sich im Kontrast zur vorhergehenden Passage als eigenständige Akteurin.

***

In diesem ersten narrativen Teil des Interviews stellt Anastasija eine Kohärenz und Kontinuität in ihrer Sprachbiographie und in der damit zusammenhängenden Identität her, welche sich im weiteren Verlauf des Interviews als eigentliche biographische Logik herausstellt. Zusammenfassend sind folgende inhaltliche und formale Aspekte hervorzuheben: Auf einer ersten Strukturierungsebene der Erzählung werden die zwei charakterisierenden Leitfäden der Biographie bzw. der persönlichen Identitätsmerkmale gesetzt: 1) die Mehrsprachigkeit/Binationalität (*je suis née dans une famille un peu binationale*, Zeilen 18-19) und 2) das Französische (*j'ai toujours été intéressée par la culture française*, Zeilen 45-46). Beide Aspekte stellen eine Form von „kohärenter Abweichungen von der Norm" in Anastasijas Sprachbiographie sowie eine fortdauernde Komponente (Kontinuität) ihrer Identität dar.

(1) Durch den Fokus auf die Binationalität der Herkunftsfamilie konzentriert sich Anastasija in ihrem Lebenslauf auf die Besonderheiten bzw. Abweichungen von der Norm. Jedoch präsentiert sie diese Abweichungen als logische Folgen, d.h. als in sich kohärent. Indem sie die Binationalität ihrer Herkunftsfamilie in Bezug auf Sprache als erwähnenswert darstellt, etabliert sie von Beginn an eine Kohärenz und Kontinuität ihrer Lebensgeschichte im Zusammenhang mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Sie verbindet damit bi-national mit Zweisprachigkeit (franz. *bi-lingue*).

(2) Französisch nimmt eine zentrale Rolle in Anastasijas Sprachbiographie ein, indem sie es als zweites prägendes Element schon zu Beginn ihrer (Sprach)Biographie einführt. Die besondere Beziehung zum Französischen zeigt sich dabei sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der formalen Ebene, insbesondere in Bezug auf *agency* (siehe 5.2.2.2): Von kollektiven und unpersönlichen Formulierungen in Bezug auf Kindheit und Erstsprache geht Anastasija über zur klaren Übernahme von Handlungskapazität in Bezug aufs Französische und auf ihren weiteren beruflichen und privaten Werdegang. Sie positioniert damit das Französische als persönliche Investition und wichtigen Teil ihrer Identitätsdarstellung.

Russisch hingegen erscheint nicht explizit in diesem ersten narrativen Teil. Anastasija erwähnt die Präsenz des Russischen in ihrem Leben nur indirekt, indem sie insbesondere Erinnerungen aufruft, welche eine Abweichung vom Russischen darstellen. Die Art und Weise, wie Anastasija diese Abweichungen darstellt – insbesondere die Varietät ihrer Mutter – verleiht hingegen dem Russischen speziell Gewicht in der Form einer starken, dominanten Präsenz in Anastasijas Kindheit. Durch die Absenz einer expliziten Erwähnung im Diskurs wird daher nicht eine fehlende Präsenz oder Wichtigkeit markiert; im Gegenteil, Russisch

wird damit als die eigentliche Norm und Referenz, als eine Selbstverständlichkeit dargestellt. Gleichzeitig stellt Anastasija aber auch klar, dass sie sich bzw. ihre (narrative) Identität nicht primär übers Russische definiert, sondern über die Zweisprachigkeit, d.h. das Hinzufügen von Französisch zu Russisch.

6.1.2 Julija: "c'est comme ça que je me suis surtout spécialisée en français"

612_(1) JUL

```
1   LIL: donc eh:: moi ce qui m'intéresse c'e:st c'est en fait assez libre
2        justement pour parler (de) ton parcours de vie e:t puis eu::h puis
3        les langues et comment les langues sont arrivées dans ton parcours
4        de vie, quelle langue à quelle moment: euh
5   JUL: mhm
6   LIL: [etcetera donc c'est un peu ça
```

Auf den Erzählanstoss der Forscherin (Zeilen 1-4) folgen in diesem Gespräch eine Reihe von Einschubsequenzen (*insert* bzw. *side sequences*, siehe 5.3). Die erste wird hier aufgeführt, weil sie gleichzeitig auch eine Positionierung von Julija in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse darstellt und dabei zusätzlich die Sprache des Interviews relevant gemacht und ausgehandelt wird (siehe 4.3.1).

612_(2) JUL

```
7   JUL: [mhm       mhm   mhm     mhm=mais tu préfères en français plutôt/
8        parce que ton travail est en français/ ou c'est [c'est
9   LIL:                                                 [mais ça peut
10       être en russe aussi alors ((rires)
11  JUL: ehen [oui ça:  ehen
12  LIL:      [((rire)) je comprends, je parle un peu moins bien que ce que
13       je comprends mais je comprends très bien donc&
14  JUL: [d'accord
15  LIL: [si tu préfères parler en russe euh >pas de problème<
16       (2)
17  JUL: mhm
18       (2)
```

```
19  JUL: non en fait j: ouais je pense que pour moi c'est ass: c'est assez
20       égal, euh c'est vrai comme maintenant je passe quand même beaucoup
21       de temps à lui parler/
22  LIL: ouais
23  JUL: je pense ça active pas mal le russe/
24  LIL: ouais
25  JUL: donc parfois/ c'est même plus difficile pour moi de chercher en
26       français mai:s oui euh c'est mais non tu sais en principe c'est
27       égal >c'est c'est< vraime:nt euh:
28  LIL: ouais
29  JUL: parce que si tu transcris certaines parties c'est même plus
30       facile de de que ce soit (parce que) tu as plus d'interviews en
31       français/ ou c- c[(xxx)
32  LIL:                  [en ce moment ils sont plus en français, mais je
33       pense j'ai j'ai eu plus de contacts en français
34       [mais (en principe)
35  JUL: [mais  peut être  en principe ça ira aussi
```

Diese Einschubsequenz zeigt die jeweilige Positionierung der Interviewerin (LIL) und der Erzählperson (JUL) gegenüber ihren Sprachkompetenzen. Julija setzt eine Präferenz der Interviewerin fürs Französische voraus, was diese implizit bestätigt, da sie das Französische beibehält (Zeilen 9-10), gleichzeitig aber eine Evaluation ihrer Russischkompetenz abgibt (Zeilen 12-13) und ein Gespräch in Russisch anbietet (Zeile 15). In Zeile 19 lehnt Julija das Angebot – nach zwei Pausen (*dispreference marker*) – ab (*non en fait c'est assez égal*) und liefert anschliessend eine Evaluation ihrer Kompetenz in den jeweiligen Sprachen (Zeilen 20-27). Diese Stelle ist auch interessant in Bezug auf die Sprachbiographie, weil sie zeigt, dass das Russische erst seit der Geburt ihrer Tochter wieder eine wichtige Stelle in Julijas Alltag übernommen hat (*je passe beaucoup de temps à lui parler* (Zeile 20-21) - *ça active pas mal le russe*, Zeile 23); gleichzeitig impliziert sie damit, dass das Französische bisher relativ dominant war. Die Formulierung *parfois c'est* ***même*** *plus difficile pour moi de chercher en français* (Zeile 25-26) bedeutet eigentlich, dass es für sie vorher fast einfacher gewesen sei, sich auf Französisch auszudrücken. Obwohl Julija die Sprachwahl für das Interview thematisiert hat, positioniert sie sich hiermit klar als eine Person mit einer sehr guten Kompetenz in Französisch. Diese Positionierung führt sie auch durch eine zweite Einschubsequenz weiter (Zeilen 36-58/59, siehe Anhang 8: Julija), in welcher sie von in der französischsprachigen Schweiz wohnenden binationalen Familien spricht, in denen das Französische nicht als erste bzw. zweite Sprache gesprochen wird – entweder weil der

Ehepartner nicht Französischsprachig ist, oder auch weil die Partner zu Beginn Englisch gesprochen und dies dann so beibehalten haben. Gleichzeitig zeigt die oben abgebildete Sequenz auch eine gewisse Unsicherheit von Julija in Bezug auf ihre Kompetenz in Französisch, während die Interviewerin eine Unsicherheit in Bezug auf Russisch demonstriert. Es wird daher hier nicht eigentlich die Sprache, sondern das Ausmass der jeweiligen Unsicherheit und somit Bequemlichkeit der jeweiligen Sprachwahl für Interviewte und Interviewerin ausgehandelt. Die Sequenz verläuft auf Französisch und es treten dabei keine Verständnis- oder Ausdrucksprobleme auf. Obwohl die Sprachwahl hier explizit thematisiert wird, führt sie nicht zu einem Sprachwechsel (ins Russische), sondern das Französische wird beibehalten.

In Zeile 60 (612_(3) unten) kommt Julija zurück auf das „eigentliche“ Interview. Der Verlauf des darauf folgenden ersten narrativen Teils – ab Segment 612_(3) bis 612_(7) – zeigt die folgenden strukturellen Eigenheiten: Julija verfolgt eine zeitliche und faktuelle Linie, in der sie die wichtigsten Ereignisse ihrer Sprachbiographie in chronologischer Folge präsentiert: *je suis née - j'ai appris – usw.* Sprachlich strukturiert Julija die zeitliche Linie, indem sie jeden weiteren Schritt mit den folgenden Konjunktionen oder Diskursmarkern einführt: *en fait; donc; après; mais; finalement* und somit die Erzählung gliedert (siehe fett markierte Stellen im Transkript). Auf die zeitlichen Ereignisse folgt in den meisten Fällen eine Erklärungssequenz, in welcher Julija das Geschehen begründet, evaluiert bzw. kontextualisiert (eingeführt mit *donc; comme; parce que*). Damit schafft sie eine Einbettung der Ereignisse in soziale, historische, politische Hintergründe, aber auch eine eigene Positionierung gegenüber dem Ereignis und seiner Einbettung.

612_(3) JUL

```
59  (JUL)variantes comme ça aussi donc euh (...) mhm .hh (..) d'accord,
60       est-ce qu'[on
61  LIL:           [oui
62  JUL: oui/[on est on est déjà
63  LIL:     [oui    (commence parle) ((rire)
64  JUL: ah oui, d'accord, (xx) mais donc en ce qui moi que me concerne je
65       sais   pas   il   faut   que   je   me   présente   peut-être   pour
66       l'enregistrement/ ou/
67  LIL: ouais bon
68  JUL: non/
```

69 LIL: je sais je l'ai noté [si jamais
70 JUL: [tu sais en fait d'accord d'accord oui donc eh
71 **je suis née à** ((ville_R_A)) à l'époque c'était l'union soviétique
72 (.) **et en fait j'ai appris eh j'ai commencé à apprendre** le
73 français à l'école. (.)
74 LIL: mhm
75 JUL: donc c'était une école où on commençait à apprendre à: six ans
76 LIL: oui
77 JUL: à six ans, et donc c'était pas mon choix c'était plutôt le choi:x
78 des parents disons
79 LIL: d'accord
80 JUL: de choisir une école comme ça ou commençait les langues en fait
81 les langues euh la langue étrangère eh on commençait à apprendre
82 un peu plus tôt que (.) que d'habitude (.) .hh donc et j'ai étudié
83 pendant mon cursus scolaire j'ai étudié: >que le français< parce
84 que malheureusement à l'époque soviétique on étudiait qu'une seule
85 langue étrangère à l'école, (.)
86 LIL: d'accord [°mhm°
87 JUL: [donc euh en fait donc c'était le .h euh c'était e:h
88 c'était quelque chose qui était commun à toute l'école donc euh
89 c::'est comme ça que je me suis surtout spécialisée en français.

Julija beginnt ihre sprachbiographische Erzählung mit Geburtsort und Land (Zeile 71), erwähnt aber in keiner Weise das Russische als Mutter- bzw. Erstsprache, d.h. als Sprache, die in der Familie gesprochen wurde[153]. Russisch erscheint hier, wie bei Anastasija (6.1.1), als eine Art Selbstverständlichkeit. Auf Julijas erstes Ereignis in der chronologischen Linie: *donc je suis née à*, folgt nur die Kontextualisierung *à l'époque c'était l'union soviétique*, und dann gleich die nächste Etappe der Sprachbiographie: *j'ai commencé à apprendre le français à l'école*, als ob nicht präzisiert werden muss, dass in ihrer Geburtsstadt bzw. der Sowjetunion Russisch gesprochen wurde bzw. wird. Sprache wird erst mit dem Erwerb der ersten Fremdsprache, Französisch, thematisiert. Dabei zeigt die Reformulierung von *j'ai appris* > *j'ai commencé à apprendre*, dass dieser Erwerb zwar in der Schule begonnenn hat aber nicht darin abgeschlossen wurde.

In Bezug auf ihre Positionierung als handelndes Subjekt ist zu bemerken, dass Julija zwar die zeitlichen Etappen jeweils in der „Ich"-Form formuliert (*j'ai appris; j'ai étudié; je me suis*

[153] Erst viel später im Interview sagt Julija auf eine entsprechende Frage der Interviewerin, dass ihre Eltern nur Russisch sprechen.

spécialisée), in den nachgeschobenen Erklärungssequenzen aber jeweils die Handlungskapazität an eine andere Instanz abgibt: *donc c'était pas mon choix c'était plutôt le choix des parents disons* (in Bezug auf die Schule, Zeile 77-78), sowie nachfolgend *parce que malheureusement à l'époque soviétique on étudiait qu'une seule langue étrangère à l'école* (Zeile 83-84). Natürlich ist anzunehmen, dass ein sechsjähriges Kind seine Schule bzw. die erste Fremdsprache nicht selbst auswählt. Dennoch gibt es verschiedene sprachliche Strategien, dies darzustellen – so übergeht Anastasija (611_(3)) diesen Aspekt, indem sie ihr Interesse fürs Französische und ihre Wahl des Studiums so darstellt, als ob dies eine persönliche Entscheidung gewesen sei. Julija stellt hingegen das Eintreten des Französischen (bzw. möglicher weiterer Sprachen) in ihre Biographie nicht als eine persönliche Wahl dar, sondern gesteuert durch die Eltern und das Schulsystem. So stellen die verwendeten Ich-Formulierungen auch auf lexikalisch-semantischer Ebene nicht eine von innen motivierte, zielgerichtete Handlung dar (im Gegensatz zu z.B. wollen, wählen, entscheiden, sich interessieren), sondern eher eine Art „ausführen“ der jeweiligen Handlungen gemäss den Einschränkungen und Erwartungen anderer Akteure (Eltern, Schulsystem) bzw. eine Darstellung von „objektiven“ Abläufen. Dies bleibt auch in den nachfolgend geschilderten Etappen der Fall.

612_(4) JUL

```
90  (JUL)et après j'ai fait une euhm j'ai un peu hésité entre le la chimie
91       et le: parce que j'aimais beaucoup les sciences naturelles aussi
92       donc j'ai hésité entre la chimie et le français mais en fait
93       finalement euhm j'ai fait mes études universitaires à la faculté à
94       l'université pédagogique à la faculté de français,
95  LIL: mhm
96  JUL: donc j'ai appris le françai:s euh pour l'enseigner,
97  LIL: oui
98  JUL: c'est à dire à la fin j'ai eu le diplôme de donc de professeur de
99       français et d'allemand .hh mais/
```

In dieser Passage erwähnt Julija erstmals eine persönliche Beziehung (*j’aimais beaucoup*, Zeile 91), und zwar zu Naturwissenschaften sowie implizit zu Französisch (siehe *aussi*, Zeile 91), die sie in Bezug auf die Studienwahl zögern lässt. Was die Waage zu Gunsten des Französischen geneigt hat, wird hingegen nicht begründet: Die Formulierung *j’ai hésité (…) mais en fait finalement* zeigt, dass die mögliche Schlussfolgerung ‚ich hätte auch Chemie

studieren können‘ annulliert wird, d.h. eigentlich kam nur Französisch in Frage. Damit wird möglicherweise auch eine gesellschaftliche Erwartungshaltung erfüllt, d.h. dass die „normale“, naheliegende Wahl getätigt wurde. Tatsächlich sind Sprachen bzw. pädagogische Ausbildungen sowohl zur Zeit der Sowjetunion wie auch in den heutigen Nachfolgerstaaten eher „weibliche“ Ausbildungsgänge (siehe auch 1.3.2).

Dass Julija am Ende ihr Studium nicht nur als Französisch-, sondern auch als Deutschlehrerin abgeschlossen hat, erfordert eine Erklärung dazu, wie das Deutsche in ihren sprachlichen Werdegang eintrat, die sie im nächsten Segment liefert.

612_(5) JUL

```
(JUL)français et d'allemand .hh mais/ par contre l'allemand je ne l'ai
     je c: justement avec ce système scolaire où on étudiait qu'une
     seule langue, donc l'allemand j'étudiais seulement pendant trois
     ans à l'université/ .h donc c'était pas quand même suffisant
     d'autant plus que c'était une langue imposée par le système/ parce
     que nous on voulait euh on voulait étudier plutôt l'anglais pour
     le:
LIL: ouais
JUL: en fait juste pour des raisons professionnelles plutôt,
LIL: ouais
JUL: que l'allemand mais comme il y avait le système était assez euhm
     assez eu:h strict en fait sans beaucoup de sans beaucoup de
     possibilités de varier donc on nous a dit y a tel effect- il y a
     un effectif de professeurs d'allemand, votre euh votre euhm
     promotion c'était euh c'était prévu français allemand, donc vous
     étudiez français allemand. .hh donc on était pa::s donc d'une part
     on était pas très motivés et d'autres part l'allemand est un peu
     moins quand même demandé professionnellement comme comme deuxième
     langue,
LIL: ouais
JUL: parce que l'anglais c'est quand même un peu plus plus demandé au
     marché/ il y a plus de de (xx) de possibilités de débouchés eh
     professionnels et donc/ on ne l'a pas très très bien appris
LIL: ouais
JUL: donc malheureusement après euh eh après plusieurs années je l'ai
     pratiquement oublié donc
LIL: ouais
```

```
JUL: là je suis au niveau euh juste comprendre quelque chose d'écrit/
     euh
LIL: ouais
JUL: et simple. juste simple
LIL: ouais ((rire))
```

Auch hier ist wieder die Abwesenheit von persönlicher Wahl in den Formulierungen zu bemerken: Das System verdonnerte einen Teil der Student/innen zu Deutsch – obwohl alle lieber Englisch gelernt hätten. Der ganze Abschnitt ist auffällig durch die allgemein unpersönlichen bzw. kollektiven Formulierungen geprägt, während Julija ihre eigene Handlungsfähigkeit ausblendet. Dabei stellt Julija insbesondere eine Opposition her zwischen „wir“ (*nous* bzw. *on*) – den Studierenden mit ihren Präferenzen und Motivationen – gegenüber dem „System“ (*le système; on; c'était prévu*), dem sie quasi machtlos ausgeliefert waren. Auch die Vorliebe fürs Englische wird nicht als persönliches Interesse, sondern als allgemein gültige/logische Präferenz formuliert (Zeilen 104-107: *on voulait plutôt étudier l'anglais pour des raisons professionnelles*).

Interessanterweise wird hier die Gelegenheit, eine zweite Sprache zu lernen, deren Mangel im Grundschulsystem Julija zweimal (612_(3), Zeile 84/85 sowie eingangs des Segmentes oben: Zeilen 100/101) bedauernd erwähnt, nicht als Chance aufgenommen. (Fremd)Sprache scheint hier doch nicht gleich (Fremd)Sprache zu sein: Sie muss auch ein gewisses Prestige oder eine Nützlichkeit vorweisen, was in diesem Fall auf Englisch, nicht aber auf Deutsch zuzutreffen scheint.

Die nächste biographische Etappe von Julijas Erzählung betrifft den Einstieg ins Berufsleben.

612_(6) JUL

```
JUL: voilà:/ et donc après/ euhm après j'ai pas/ comme euh quand
     j'avais fini mes études donc le système dans le pays a totalement
     changé, donc j'ai pas intégré le le: l'éducation euh l'éducation
     nationale parce que .hhh eh parce qu'en fait c'est devenu presque
     c'est c'était secteur d'état c'était pratiquement pas payé.
LIL: ouais
JUL: donc euh: euh: c'était carrément impossible de vivre avec ça donc
     peut-être je pense peut-être deux trois personnes de notre
     promotion sont allées enseigner mais le reste a dû euh: se
     spécialiser dans autre chose [souvent
LIL:                              [ouais
```

```
142  JUL: c'était en fait c'était le le hasard souvent mai:s donc j'ai
143       commencé >j'ai j'ai< travaillé comme mais c'était aussi le début
144       de l'arrivée des entreprises étrangères eh en russie/
145  LIL: ouais
146  JUL: donc du coup j'ai comm- j'ai travaillé comme assistante: euh
147       administrative/ assistante de direction dans les entreprises
148       françaises implantées à ((ville_R_A)). et
149  LIL: ouais
150  JUL: donc j'ai travaillé dan:s notamment dans deux entreprises comme
151       ça. .hh pendant mon cursus professionnel,
```

Entgegen der vorausgegangenen Erklärung, dass das Ziel ihres Studiums der Lehrerberuf war (Zeile 98/99), erfüllt Julijas nächste biographische Etappe diese Erwartung nicht (*j'ai pas intégré l'éducation nationale*, Zeile 133). Auch hier liefert sie die entsprechende Kontextualisierung im nachfolgenden Erklärungsegment, nämlich den politischen Umbruch und die damit zusammenhängende Abwertung des erworbenen Berufs (Zeile 134-137). Dabei positioniert sich Julija wiederum nicht als die handelnde bzw. entscheidende Person, sondern folgt dem „normalen" Weg, wie die meisten ihrer Studienkamerad/innen (*mais le reste a dû*, Zeile 139). Ihre Entscheidung wird auch hier weniger als persönlich motiviert, denn als den Umständen (Zeile 137: *c'était impossible de vivre avec ça*) und dem Zufall (Zeile 142: *c'était le hasard*) entsprechend dargestellt. Auch die dann gefundene Arbeitsstelle in französischen Firmen wird nicht als Ziel oder aktive Suche dargestellt, sondern als Gelegenheit, die sich aus den schon erwähnten politischen Änderungen ergab. Julijas Sprachbiographie ergibt daher eine Art logische und „normale" Folge, einen Ablauf, bei dem jeder Schritt ohne eigentliche Hindernisse, aber auch ohne persönliche Zielstrebigkeit oder Investition ihrerseits zum nächsten führt.

Dasselbe Schema findet sich im nächsten Segment in Bezug auf das Kennenlernen des zukünftigen Ehemanns, die Heirat sowie den Umzug nach Frankreich und schliesslich in die Schweiz wieder: zeitliches Ereignis (Zeile 151-152: *j'ai rencontré mon mari*), dazugehörige Erklärung/Kontextualisierung (Zeilen 152-155: *qui est français – qui faisait son service militaire à ((ville_R_B)) – donc on s'est rencontré en russie*) sowie nächste zeitliche Ereignisse (Zeilen 155-156: *on s'est marié – on a déménagé en france*).

612_ (7) JUL

```
151  (JUL)ça. .hh pendant mon cursus professionnel, (..) et aprè:s euh j'ai
152       rencontré mon mari euh qui est français/ et qui a faisait son
153       service militaire à: ((ville_R_B))
154  LIL: ah oui/ ((rire))
155  JUL: donc on s'est rencontré en fait en russi:e et après on s'est
156       marié et après on a déménagé euh donc on a déménagé en fran:ce:/
157       euh il y a sept ans à peu près, et donc oui c'est comme ça que
158       j'étais surtout toujours euh: en fait. oui j'avais quand même pas
159       mal de, j'ai gardé toujours pas mal de: pratique en français
160  LIL: ouais
161  JUL: en fait du coup. mais pa:s pas vraiment d'autres langues (.) .hh
162  LIL: oui
163  JUL: euh oui. et donc après on a passé donc quatre ans en france eh/
164       euhm on est en suisse depui:s trois ans. (.) trois ans trois ans
165       et demi
166  LIL: ouais
```

Julija schliesst die Erzählung in einem ersten Schritt ab, indem sie die Entwicklung ihrer Kompetenz in Französisch, die sie zu Beginn der Erzählung (612_(3), Zeile 72: *j'ai commencé à apprendre le français*) in Aussicht gestellt hat, mit der Evaluation *et donc oui c'est comme ça que* (612_(7), Zeilen 157 und 159) schliesst. Die gesamte erste narrative Ausführung zu ihrer Sprachbiographie begründet in dem Sinne die (zunehmende) Dominanz des Französischen durch alle Etappen ihres privaten und beruflichen Lebens hindurch. Sie liefert hier auch eine Erklärung für die implizit erwähnte Dominanz des Französischen in der oben aufgezeigten Einschubsequenz (612_(2)): Zeile 159: *j'ai gardé toujours pas mal de pratique en français*, Zeile 161: *pas vraiment d'autres langues.* Einen zweiten Abschluss erhält die Erzählung in den Zeilen 163-165, wo Julija die Chronologie zum aktuellen Zielpunkt, der Schweiz, bringt.

***

Die Erzählung von Julija zeigt, neben den eingangs erwähnten Strukturelementen der zeitlichen Ereignisse und den darauf folgenden Erklärungssequenzen, auch zwei thematische Linien auf. Die eine verbindet die chronologische Abfolge von Ereignissen mit einer örtlichen Verankerung bzw. Bewegung (*née à - rencontré mari en Russie - déménagé en France - en Suisse depuis trois ans*), während die andere auf die Rolle der (Fremd)Sprachen, insbesondere

die Position des Französischen, über den zeitlichen Ablauf hinweg eingeht (*j'ai commencé à apprendre - études - travail/entreprises - toujours gardé pratique*)

Dabei zieht sich der Erwerb von Französisch relativ geradlinig durch diese erste narrative Ausführung, wie auch gesamthaft durch Julijas Biographie, und steht in Zusammenhang mit allen biographischen Etappen oder Wendepunkten, die Julija in zeitlicher Abfolge erwähnt: Schulbesuch, Studium, Abschluss/gelernter Beruf, berufliche Umorientierung, erste Arbeitsstellen, Kennenlernen des Ehemannes, Heirat, Übersiedlung nach Frankreich und dann in die französischsprachige Schweiz. Julija stellt somit lebensgeschichtlich wie auch in der narrativen Strukturierung Kontinuität und Kohärenz her. Das Französische erscheint hier als roter Faden, der vom Schulfranzösisch übers Studium zum Beruf sowie zum Mann und zur Migration führt. Dabei positioniert sich Julija aber nicht als handelnde Person, die diesen Ablauf durch eigenes Handeln gestaltet. Die Ereignisse werden jeweils als durch äussere Umstände herbeigeführt erklärt und kontextualisiert und nicht als persönliches Streben. Julija investiert nicht speziell ins Französische – genauso wie sie es auch nicht für das Russische zu tun scheint. Denn die eigentliche Absenz des Russischen in diesem Erzähleinstieg – abgesehen von der vorausgehenden Einstiegssequenz (612_(2)) – ist bemerkenswert. In diesem ersten narrativen Teil ihrer sprachbiographischen Erzählung legt Julija den Fokus auf das „Besondere" in ihrem Leben, nämlich die (fast) durchgehende Präsenz des Französischen (und allenfalls anderer Fremdsprachen), welche aber auch dessen Verlauf signifikant gesteuert hat. Das Russische nimmt – durch seine Abwesenheit – eine Art Selbstverständlichkeit ein. Die Einschubsequenz zu Beginn des Gesprächs 612_(2) deutet darauf hin, dass durch die Geburt der Tochter nun aber dem Russischen wieder eine wichtigere bzw. bewusstere Rolle zukommt. Die Dominanz des Französischen steht in diesem Sinne nicht in einem (Loyalitäts)Konflikt mit dem Russischen, sondern charakterisiert eine bestimmte Periode des Lebens. Es entsteht dabei das Gefühl eines Gleichgewichts, das sich aber ohne besondere Investition seitens Julija eingestellt hat.

Julijas Sprachbiographie ist derjenigen von Anastasija sehr ähnlich, jedoch unterscheiden sich die beiden Erzählungen insbesondere durch die unterschiedliche Darstellung der persönlichen Handlungsfähigkeit in Bezug auf die biographischen Etappen und die Investition in Sprachen, d.h. ins Französische.

6.1.3 Mihail: „et là j'ai commencé à parler français"

Auf die Einstiegsfrage der Forscherin und dem Rezeptionszeichen (*mhm*) von Mihail (siehe Zeilen 1-9, Anhang 8: Mihail) folgt eine Unterbrechung durch seine Ehefrau Brigitte (Zeilen 9-16, siehe Anhang 8), dann beginnt der narrative Einstieg von Mihail (Zeile 17).

613_(1) MIH

```
17  MIH: alors ben c'est assez simple ((avale)) j'ai parlé quand tu vois
18       j'ai grandi en russie je parlais russe jusqu'à (1) l'âge de: (1)
19       fff vingt-cinq ans/
20  LIL: mhm
21       (...)
22  MIH: donc en nonante quatre je suis venu ici en suisse (..) et là j'ai
23       commencé à parler français/
24  LIL: mhm
25  MIH: c'est à dire je je parlais je com- je savais théoriquement et
26       puis je baragouinais un tout petit peu (.) quand je suis arrivé
27       puis j'ai: vraiment commencé à apprendre ici, depuis nonante
28       quatre,
29  LIL: oui
30  MIH: hm et là: je pense que j'ai été tout de suite à l'université de
31       ((ville_f_CH_A)) donc ce qui fait que (.) je connaissais aucun
32       russe je: j'étais tout de suite dans le milieu des étudiants ((de
33       ville_f_CH_A)), je vivais avec des étudia:nts ((de ville_f_CH_A))
34  LIL: ouais
35  MIH: donc j'ai été tout de suite mis dans le bain linguistique
36       français, j'ai commencé à parler français/ +((gorgée de thé)) (2)+
37       et d'une certaine manière j'ai j- comment dire j- oui pendant mes
38       études j'ai presque jamais parlé russe
39  LIL: donc tu as fait toutes des études ici à ((ville_f_CH_A)) ou/
```

Mihail steckt in seiner Erzählung von Beginn an klar – und wie er sagt: ziemlich einfach (Zeile 17: *assez simple*) – zwei Welten ab, die jeweils einem geographischen Raum, einer zeitlichen Dimension sowie einer Sprache entsprechen: *j'ai grandi en russie* (Ort) *je parlais russe* (Sprache) *jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans* (Zeit) (Zeilen 18-19) vs. *en 94* (Zeit) *je suis venu ici en suisse* (Ort) *et là j'ai commencé à parler français* (Sprache) (Zeilen 22-23). In der folgenden narrativen Entwicklung zeigt sich dann, dass in Bezug auf die Sprache durchaus Überschneidungen bestehen: Mihail hatte bereits Französischkenntnisse erworben, bevor er in

die Schweiz kam. Doch grenzt er diesen ersten Lernprozess klar vom darauffolgenden ab, wie es seine Wahl der sprachlichen Formen zeigt: *j'ai commencé à parler* (Ankunft in der Schweiz) vs. (vor Ankunft) *je parlais* > *savais théoriquement* > *baragouinais* vs. (nach Ankunft) *vraiment commencé à apprendre* (Zeilen 25-27).

Die Ankunft in der Schweiz wird hier als einschneidender Moment im Lernprozess und in der Sprachbiographie konstituiert und zwar durch die folgenden drei sprachlichen Mittel: Als erstes ist die Wahl der Verbzeit (Tempus) des *passé composé* (welches den Akzent auf die Handlung, die sich auch auf die Gegenwart auswirkt, legt: *suis venu/ai commencé*) im Gegensatz zum *imparfait* (welches einen Zustand in der Vergangenheit beschreibt: *parlais*) zu nennen. Zweitens die lexikalische Wahl: „(richtig: *vraiment*) angefangen zu sprechen/lernen" im Gegensatz zu der graduellen Verminderung des Wissens durch sukkzessive Reformulierungen: ‚sprechen' wird zu ‚theoretisch wissen bzw. kennen' und schliesslich zu ‚radebrechen' (*baragouiner*). Der dritte Punkt ist der narrative Raum, der für die darauffolgende Ausführung zu den Umständen des Lernprozesses in der Schweiz aufgewendet wird, welche in diesem narrativen Einstieg proportional viel Raum einnimmt (Zeilen 22-33 für Französisch, Zeilen 18-19 für Russisch). Damit wird gleichzeitig auch dem Französischen im Vergleich zum Russischen in dieser ersten Zeit in der Schweiz, aber auch im Hinblick auf die biographische Wichtigkeit mehr Raum zugesprochen.

Die Trennung der Sprach-Räume sowie die Studienzeit in der Schweiz werden von Mihail als zentrale Referenzpunkte in der Sprachbiographie konstruiert, welche auch zu seiner persönlichen Positionierung beitragen. Er positioniert sich damit als jemand, der sich schnell und intensiv mit der lokalen Sprache auseinandergesetzt hat (Zeilen 30-35: ***tout de suite*** *à l'université;* ***tout de suite*** *dans le milieu des étudiants****; tout de suite*** *dans le bain linguistique français*), aber nicht speziell mit seiner Herkunftssprache (Zeile 32: *je connaissais aucun russe;* Zeile 38: *j'ai presque jamais parlé russe*). Damit positioniert er sich gegenüber einer Erwartung, dass sich Russischsprachige bzw. Ausländer/innen meist in ihrem Herkunftssprachmilieu wiederfinden (wollen) und sich somit weniger mit den lokalen Begebenheiten auskennen. Mihail stellt damit seine individuelle Besonderheit her, die ihn und seine Erfahrung von anderen abhebt.

***

In diesem ersten narrativen Teil stellt Mihail eine klare Trennung der Zeit-Räume damals-Russland und heute-Schweiz her, welche in einem ersten Schritt auch mit den jeweiligen Sprachen, Russisch und Französisch, verbunden werden. So entsteht eine klare

Rollenverteilung der beiden Sprachen, die sich so eigentlich nicht in die Quere kommen und daher auch nicht in Konkurrenz stehen. Für jede Sprache hat Mihail einen klar abgetrennten Raum bestimmt. Im Verlauf der ersten narrativen Ausführung (und des weiteren Interviews) wird aber dann klar, dass die anfängliche Trennung in Zeit-Räume nicht genau zutrifft, denn Französisch hatte für Mihail auch schon vor der Übersiedelung in die Schweiz einen bestimmten Raum in Russland, wie auch das Russische heute einen bestimmten Platz im schweizerischen Alltag hat. Hingegen bleiben die erstellten Zeit-Räume (*Chronotopoi*) des „damaligen-Russlands“ und der „heutigen-Schweiz“ durchwegs klar getrennt. Zu den oben definierten Zeit-Räumen gesellen sich soziale Räume, die aber durch den Gebrauch der Sprachen wiederum relativ strikt getrennt existieren, obwohl sie sich teilweise denselben geographisch-zeitlichen Raum teilen.

Der Studienzeit in der Schweiz, insbesondere ihrer sozialen und sprachlichen Komponenten, wird in dieser ersten narrativen Sequenz von Mihail eine besondere Wichtigkeit zugeschrieben. Mihail gestaltet somit ein wichtiges Element bzw. eine relevante Zeitspanne in seiner (Sprach)biographie, sowohl was den Erwerb und Gebrauch des Französischen als auch was die sozialen Beziehungen in dieser Sprache bzw. in der Schweiz anbelangt. Diese Zeitspanne stellt sich im weiteren Verlauf des Gesprächs als eine Art Basis und Referenz heraus, welche bis heute Gültigkeit hat. Gleichzeitig hebt Mihail damit etwas Besonderes an seinem Parcours hervor, das ihn von den Erfahrungen vieler anderer ausländischer, insbesondere russisch(sprachig)er Student/innen bzw. Migrant/innen abhebt.

6.1.4 Nina: “une langue de plus – c’est une richesse énorme”

Der narrative Einstieg von Nina entspricht einer Dauer von ca. 25 Minuten, in denen sie ihre Sprachbiographie ohne wesentliche Unterbrechung erzählt. Aufgrund dieser Länge (was in ca. 12 Seiten Transkript resultiert) musste für die nachfolgende Darstellung eine Auswahl der analyserelevanten Ausschnitte getroffen werden. Die ausgelassenen Passagen sind im Anhang 8 ersichtlich und werden jeweils kurz zusammengefasst und ihre Stellung in der Gesamtnarration kommentiert.

614_(1) NIN

```
LIL: .hhh donc eh voilà donc eh dans cet entretien moi je vai:s
     surtout vous laisser parler, en fait je veux pa:s tout le temps
     poser des questions donc euh je vous laisse vraiment un peu
     raco/nter/ ouais peut-être vraiment un peu votre parcours de vie
```

```
5        finalement et puis comment les langues aussi ont joué un rôle dans
6        votre parcours de vie
7   NIN: euh écoutez/ c'est vraiment pour moi euh je pour vous aussi je
8        pense que vous avez bien tombé
9   LIL:((rire)) °ouais°
10  NIN: parce que moi c'est (un) mélange de tout.
11  LIL: mhm
12  NIN: eu::h je suis d'origine coréenne (..)
13  LIL: oui
14  NIN: mes parents ils étaient coréens, ses parents ils étaient coréens,
15       mai:s moi je suis troisième génératio:n moi je suis-jamais allée
16       en corée/ je suis née déjà en ((A-stan)). mais le parcours c'est
17       mon grand-père, mes grands-parents en fait, hein, c'est
18  LIL: mhm
19  NIN: c'est eux qui son:t venus en russie euh et (c'est;c'était) euh
20       encore les années vingt,
21  LIL: mhm
```

Der Erzählstimulus setzt auch hier den Akzent aufs Erzählen (Zeile 2: *laisser parler;* Zeile 3/4: *laisser raconter*) und somit auf eine eher passive Haltung der Interviewerin (Zeilen 2-3: *pas tout le temps poser des questions*), wie auch auf die Kombination von Lebenslauf (Zeile 4: *parcours de vie*) im Zusammenhang mit Sprachen. Nina positioniert sich gleich zu Beginn als eine für die Zwecke der Forschung interessante Figur: *je pense que vous avez bien tombé* (Zeile 7-8) und zwar aus folgendem Grund: *parce que moi c'est un mélange de tout* (Zeile 10). Nina setzt damit einen ersten Anhaltspunkt und weckt damit die Erwartung, dass ihre lebensgeschichtliche Erzählung zeigen wird, wie sich diese „Mischung" (*mélange*) definiert und welche Relevanz sie für ihre persönliche Sprachbiographie, aber auch für das Thema der Forschung hat.

Nina schlüsselt den *mélange* auf, indem sie sich auf ihr Herkunftsmilieu und die Familiengeschichte bezieht, und stellt somit eine erste Verankerung ihrer Biographie her: koreanischer Herkunft (Zeile 12), aber in einer zentralasiatischen Republik geboren (Zeile 16). Diese Verankerung erfordert für Nina einen zusätzlichen Erklärungsbedarf, den sie durch eine ausführliche Einschubsequenz zur Familiengeschichte erfüllt. Dieses Segment ist im Anhang ersichtlich (Anhang 8: Nina, Zeilen 22-138) und wird im Folgenden analytisch zusammengefasst. Nina macht damit die Familiengeschichte zu einem relevanten Teil ihrer eigenen Sprachbiographie. Dieser Teil der Narration erklärt, wie es dazu gekommen ist, dass sie (das „ich" der Erzählung) als Koreanerin in Zentralasien gelandet ist. Dabei verschiebt sie

„das Besondere“ ihrer Biographie in gewisser Weise auf den Lebenslauf ihrer Grosseltern, nämlich deren Migration von Korea über Russland nach Zentralasien. In ihrer Erzählung bettet Nina den Lebenslauf der Grosseltern wiederum in den grösseren sozialen, politischen und historischen Kontext ein. Mit dieser Einbettung in die Weltgeschichte, und insbesondere in die Geschichte der Sowjetunion, stellt Nina gleichzeitig trotz der Besonderheiten wieder eine Normalität der Familiengeschichte her. Gleichgültig, wie einzigartig die Biographie der Grosseltern auf ersten Anhieb erscheinen mag, so ist sie doch Teil übergeordneter Geschehnisse, welche eine ganze Reihe solcher Biographien produziert haben. So sind die Grosseltern eine koreanische Familie von vielen, die in den 20er Jahren in Russland arbeiteten, durch den Krieg zwischen Russland und Japan von ihrem Heimatland abgeschnitten wurden und im Zuge der Stalin-Repressionen nach Zentralasien deportiert wurden. Koreaner/innen waren eine der vielen Volksgruppen, welche damals zwangsumgesiedelt wurden. Ninas Darstellung der Familiengeschichte oszilliert somit zwischen der einzigartigen Erfahrung der Familie und deren Einbettung in ein kollektives Geschehen: Persönliche Erfahrungen, die für jede einzelne Person bzw. Familie speziell und traumatisch waren, sind auf einer anderen Ebene „normal“. Anders gesagt: Was für das Schweizer „Publikum“ (in Person der Interviewerin) im Hier und Jetzt als speziell erscheinen mag, galt für die damaligen und dortigen Ereignisse als „normal“.

Nach diesen Ausführungen zur Familiengeschichte durch die Biographie der Grosseltern väterlicherseits kehrt Nina zurück zu ihrer persönlichen Sprachbiographie (614_(2) unten) und schliesst somit den Erklärungsbedarf, den ihre zu Beginn dargestellte persönliche Verankerung hergestellt hat, ab: Die koreanische Herkunft bedingte, dass die Familie auch Koreanisch sprach (Zeilen 139-140). Somit hat Nina den Kreis von Herkunftsfamilie und Erstsprache geschlossen, wie auch den vom Ursprung der Familie und dem persönlichen Geburtsort.

614_(2) NIN

```
139  NIN: .hh alors euh concernant/ comme c'était la famille coréenne bien
140       évidemment on parlait langue coréenne.
141  LIL: mhm
142  NIN: dans la famille, on on parlait langue coréenne. .hh et à l'époque
143       nous euh dé- euh la famille de grand- de grand père ils se sont
144       installées à ((B-stan)). en asie centrale,
145  LIL: mhm
```

146 NIN: mais après vu comme ils sont devenus euh des agriculteu:rs c'est
147 d'ailleurs la plupart des coréens ils sont des agriculteurs, eh
148 eux ils sont partis pour s'installer en ((A-stan)). et voilà c'est
149 comme ça que
150 LIL: mhm
151 NIN: qu'on est moi je suis née en ((A-stan))/

Auch in dieser und in der folgenden Passage (614_(3)) führt Nina die narrative Strategie der Hervorhebung individueller Besonderheiten und deren Relativierung durch die Einbettung in den historisch-sozialen Kontext weiter. So ist es zwar für das individuelle Schicksal relevant, dass die Familie in einer zentralasiatischen Republik gelandet ist, aber es fügt sich in die Tatsache ein, dass viele Familien koreanischer Herkunft einen ähnlichen Weg hinter sich haben (Zeilen 146-147). Dasselbe narrative Verfahren verwendet Nina, um die Rolle des Russischen in ihrer Biographie einzuführen (614_(3)).

614_(3) NIN

151 NIN: *qu'on est moi je suis née en ((A-stan))/* euh et à l'époque de
152 l'union soviétique toutes les républiques étaient toujours
153 bilingues, il y avait toujours la langue russe et puis la langue
154 du pays.
155 LIL: mhm
156 NIN: donc euhm mts l'enseignement j'ai reçu en russe, bien évidemment,
157 mais on apprenait la langue du pays aussi
158 LIL: mhm
159 NIN: c'est dans toutes les républiques c'était pareil, même si il y
160 avait les écoles russes/ et les écoles indigènes, si vous voulez
161 LIL: ouais
162 NIN: et puis on avait quand même le choix d'aller euh à telle ou telle
163 école, euh et dans la famille on parlait coréen/ euh: avec euh
164 l'entourage on parlait on parlait russe/ et puis comme on
165 apprenait la langue ((langue_A-stan)) et qu'on euh côtoyait les
166 ((orig_A-stan)) on avait des amis on parlait ((langue_A-stan))
167 aussi
168 LIL: mhm
169 NIN: c'était un un bon vraiment un joli mélange
170 LIL: oui
171 NIN: quand-même.
172 LIL: oui

Nina bringt ihre sprachbiographische Erzählung weiterhin mit der Geschichte der Sowjetunion in Zusammenhang. Nachdem sie die Präsenz des Koreanischen in ihrer Sprachbiographie durch den Einschub der Familiengeschichte erklärt hat, fügt sie nun das Russische und die lokale zentralasiatische Sprache hinzu. Dies ist einerseits ihre persönliche Schulerfahrung (Zeile 156: *l'enseignement j'ai reçu en russe*), andererseits gehört auch diese zu einem kollektiven Erlebnis, da sie diese Sprachsituation für alle nicht-russischsprachigen Republiken als „normal" darstellt (Zeile 159: *dans toutes les républiques c'était pareil*). Russisch wird hier als *sine qua non* für sprachliche Minderheiten, welche nicht der Titularnation angehörten, beschrieben. Die Verwendung der verschiedenen Sprachen zeigt auch eine gewisse Hierarchie auf: Der engste Familienkreis sprach Koreanisch (Zeile 163: *dans la famille on parlait coréen*), doch die Sprache der sozialen Kontakte (*entourage*) und des öffentlichen Lebens (Zeile 156: *enseignement*) war Russisch (*on parlait russe*, Zeile 164). Die lokale zentralasiatische Sprache, obwohl die eigentliche zweite offizielle Sprache, erhält nicht denselben Status wie Russisch: Ninas Formulierung *on parlait coréen – on parlait russe – on apprenait la ((langue_A-stan))*, gibt der letzteren Sprache nicht denselben Wert für die Kommunikation wie den anderen zwei Sprachen. Man lernte die Titularsprache und verkehrte mit deren Sprechern (Zeile 165: *on apprenait – on côtoyait*), also sprach man zusätzlich auch diese Sprache (*parlait aussi*), ohne dass sie dieselbe Notwendigkeit wie Russisch zu haben schien (Zeile 153: *toujours la langue russe*; Zeile 156: *en russe bien évidemment*).

Im nächsten Abschnitt (614_(4)) zieht Nina eine Art Bilanz zu dieser (oben aufgeführten) Mehrsprachigkeit. Sie positioniert sich dabei im hier und jetzt (Zeile 173: *je trouve*) und blickt zuerst zurück auf einen vergangenen Zustand (Zeile 173: *c'était – à l'époque*), der sich aber bis heute auswirkt (Zeile 176: *même maintenant*, Zeile 180: *nous pouvons communiquer*, Zeile 187: *notre génération*).

614_(4) NIN

```
173  NIN: mais moi je trouve c'était quand même la richesse à l'époque
174  LIL: oui
175  NIN: c'était quand-même la richesse hein, de parler plusieurs langues
176       de pouvoir même maintenant euh euh je je fais un peu de comme ça
177       vous voyez
178  LIL: ((rire))
```

```
179  NIN:  mais  maintenant  je  dis  mais  grAce  que  existait  l'union
180        soviétique/ euh nous nous pouvons communiquer avec les gens qui
181        vient des arméniens des géorgiens des lituaniens des pays des
182        baltes ou des pays baltes ou ou: ou: d'autres biélorusses
183        ukrainiens
184  LIL: mhm
185  NIN: parce que dans TOUtes ces républiques on appr- on enseignait le
186        russe on apprenait le russe donc ça c'est l'avantage maintenant
187        que nous nous pouvons notre génération,
188  LIL: mhm
```

Nina führt hier eine Bewertung der Mehrsprachigkeit in Form einer Metapher ein, auf die sie mehrmals im Interview zurückkommt: Mehrsprachigkeit als Reichtum (Zeile 175: *la richesse de parler plusieurs langues*) bzw. Vorteil (Zeile 186: *c'est l'avantage*). Dabei definiert sie diesen Reichtum je nach Blickwinkel unterschiedlich. In der oben aufgeführten Passage erkennt man, dass der Reichtum der Mehrsprachigkeit, den Nina hier beschreibt, darin besteht, dass in der Sowjetunion alle neben ihren Erstsprachen bzw. den Sprachen der Republik auch Russisch gelernt haben – was ihnen dann ermöglicht, miteinander zu kommunizieren. Der eigentliche Reichtum definiert sich also über den Erwerb einer *lingua franca*, hier Russisch, als Teil des mehrsprachigen Repertoires – und nicht etwa durch die Kombination irgendwelcher beliebigen Sprachen. Es ist anzunehmen, dass eine Mehrsprachigkeit, die sich nur aus verschiedenen Lokal- bzw. Minderheitssprachen zusammenstellen würde, nicht denselben Wert hätte. Gleichzeitig besteht dadurch keine Notwendigkeit für Russischsprachige, mehrsprachig zu sein. Mehrsprachigkeit ist in dem Sinne kein grundsätzlicher Reichtum, sondern abhängig von der Sprachenkombination – und somit eigentlich kein Reichtum, sondern eine Notwendigkeit für die einen, nicht-Russischsprachigen, und wertlos für die Russischsprachigen (siehe dazu auch 1.3.1).

Nina setzt diesen Reichtum der Mehrsprachigkeit bzw. von Russisch als *lingua franca*, im nachfolgenden Segment (siehe Anhang 8: Nina, Zeilen 189-207) in den Kontext der Veränderungen seit dem Zusammenbruch der UdSSR 1991, die zur Folge hatten, dass in den meisten Nachfolgerstaaten nun die jeweilige lokale Sprache unterrichtet wird und das Russische verloren geht. Im Gegensatz zu dieser „neuen“ Einsprachigkeit kann natürlich eine Mehrsprachigkeit Russisch+ als Vorteil angesehen werden, obwohl das Russische ja durchaus durch eine neue *lingua franca* ersetzt werden könnte. Nina nimmt hier klar die Sichtweise „ihrer Generation“ (wie sie schon oben erwähnt hat, Zeile 186) ein, deren Mehrsprachigkeit durch diese Veränderungen der Sprachsituation auch an Wert verliert: So erwähnt sie ihre

Arbeit als Dolmetscherin für Russisch in der Schweiz, deren Klientel durch die Einsprachigkeit der jüngeren Generationen der ehemaligen Sowjetrepubliken abnimmt (siehe auch Punkt 6.2.1.1 – Russisch in der Schweiz).

614_(5) NIN

```
209  NIN: voilà. et puis pour moi/ je voyais jamais que ça nous compliquait
210       la vie de parler plusieurs langues euh dans la famille ou: euh
211       partout
212  LIL: mhm
213  NIN: je voyais pas du tout le la eh la difficulté mais si ce qui est
214       mts ce qui est drôle je dirais malheureusement malheureusement que
215       avec le temps/ si on ne pratique pas la langue on l'oublie
216  LIL: mhm
217  NIN: parce que là maintenant/ moi je dis mais j'étais j'étais quand
218       même petite et je parlais coréen,
219  LIL: mhm
220  NIN: mais maintenant, mais j'ai la peine/ je je me souviens encore euh
221       des mots quelques mots et puis si je veux construire des phrases,
222       mais j'ai de la peine
223  LIL: mhm
224  NIN: c'est là que je mélange des langues c'est là que je mélange des
225       langues
226  LIL: mm
227  NIN: je prends un mot de ((langue_A-stan)), si je veux pas si je veux
228       dire quelque chose en coréen c'est il y a des mots en ((langue_A-
229       stan)) qui vient alors eh mts (.) et puis alors c'est c'est euh
230       moi je dis c'est dommage que:: que c'est perdu quoi
231  LIL: mhm
232  NIN: eu::h m:a soeur aînée/ elle est oui h elle elle a plus de
233       vocabulaire que moi
234  LIL: mm
235  NIN: mais c'est peut-être qu'elle a plus vécu avec euh au sein de la
236       famille: avec mes parents parce que moi j'ai j'ai terminé l'école
```

Von einer kollektiven Perspektive des Vorteils der Mehrsprachigkeit (614_(4), Zeile 180: *nous pouvons communiquer*) kommt Nina hier zurück auf ihre persönliche Erfahrung der Mehrsprachigkeit (*pour moi – je voyais jamais*, Zeile 209), wobei sie sich bzw. ihre Perspektive durch die Wahl der Verbzeiten abwechselnd in der Vergangenheit (Zeile 209 und

213: *je voyais pas*) und in der Gegenwart (Zeile 217: *là maintenant*, Zeile 220: *j'ai de la peine*) positioniert. Dabei nimmt sie aber auch Bezug auf andere „Stimmen“ (*voices*). Zuerst auf diejenigen, die (implizit) sagen, dass der Gebrauch mehrere Sprachen im Alltag kompliziert sei – und denen sie ihre eigene Erfahrung als Argument entgegenhält. Anschliessend führt sie aber eine andere Schwierigkeit im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit ein, die auch als geteiltes Wissen, d.h. als eine Art Regel, formuliert wird (Zeile 215): *si on ne pratique pas la langue, on l'oublie*. Hier führt sie ihre Erfahrung nicht als Gegenteil, sondern als Bestätigung der Regel an: Die Schwierigkeit besteht nicht darin, mehrere Sprachen zu benutzen, sondern diese Sprachkompetenzen aufrecht und getrennt – im Gegensatz zu (Zeile 224): *c'est là que je mélange* – zu erhalten. Damit bezieht sie sich auf eine Ideologie, die fordert, dass Sprachen getrennt sein müssen, d.h. dass eine mehrsprachige Kompetenz auch die Kompetenz der Sprachtrennung beinhalten sollte (siehe dazu auch 7.3.3.1). Gleichzeitig zeigt sie, dass der „Reichtum Mehrsprachigkeit“ (tägliche) „Arbeit“ erfordert: Mehrsprachigkeit kann nur existieren, wenn man die Sprachen auch braucht.

Nina nimmt hier ihre sprachbiographische Erzähllinie wieder auf, indem sie in der oben aufgeführten Passage einen graduellen Sprachverlust ankündigt, der sich insbesondere auf ihre Erstsprache Koreanisch, aber auch auf ihre zentralasiatische Drittsprache bezieht. Sie führt einen nächsten chronologischen und biographischen Schritt ein, der diesen Verlust begründet: der Übergang von der Schule an die Universität, welcher gleichzeitig mit einem Wechsel des Wohnortes sowie einer Trennung von der Herkunftsfamilie einhergeht.

614_(6) NIN

```
236  (NIN)famille: avec mes parents parce que moi j'ai j'ai terminé l'école
237       à seize ans et puis euh ma euh l'école secondaire et puis j'uis
238       partie de la maison pour faire mes études, je suis entrée à
239       l'université, et puis pendant mes études de cinq ans moi j'étais
240       assez loin de la maison euh je rentrais que pour les vacances mais
241       c'est c'était que:: euh durée d'un d'un mois et puis après ben eh
242       j'ai fini l'université e:t j'ai travaillé donc euh et mon
243       entourage c'était plus euh plutôt ru:sse euh et d'autres ethnies
244       que que des coréens
245  LIL: mm
246  NIN: c'est pour ça moi j'avais même pas l'occasion de de de parler
247       assez souvent coréen,
```

Dieser persönliche Werdegang getrennt von der Familie und deren Geschichte, welche in den vorherigen Passagen als prägend dargestellt wurde, wird hier auch sprachlich durch den wiederholten Gebrauch der 1.Pers.Sg. (*je, moi, mes*) und den somit als persönlich vollzogenen dargestellten Handlungen markiert. Die Trennung von der Familie(ngeschichte) verläuft hier narrativ und sprachlich (formell) parallel zu einer Trennung von der Erstsprache.

614_(7) NIN

```
247  (NIN)assez souvent coréen,(.) et puis c'est pour ça moi je dis moi s::
248       aussi dommage que: euh: il y a des traditions que je connais pas
249  LIL: mm
250  NIN: euh traditions coréennes, euh mts des coutumes et tout ça alors
251       euh ça vraiment j'ignore j'ignore complètement
252  LIL: mhm
253  NIN: et puis c'est euh  c'est moi je peux rien euh donner à mes
254       enfants, ce qui est côté coréen (...) rien quoi
255  LIL: mhm ouais
```

Den Verlust der Sprache setzt Nina auch mit einem Verlust bzw. einer Ignoranz der Traditionen in Verbindung, wobei aber nicht klar wird, inwiefern ihr die entsprechenden Traditionen überhaupt jemals bekannt waren (Zeile 248: *je connais pas;* Zeile 251: *j'ignore*) oder inwiefern die Sprache überhaupt noch das letzte Überbleibsel ihrer koreanischen Herkunft war.

614_(8) NIN

```
256  NIN: et puis euh: donc euh voilà maintenant pour dire oui je suis
257       d'origine coréenne mais je peux pas dire que ma langue maternelle
258       coréenne
259  LIL: mhm
260  NIN: parce que je la maîtrise pa:s je la maîtrise pas à cent pour cent
261       alors euh pour moi la langue maternelle c'est le russe/ parce que
262       le russe j'ai c'est vraiment ma langue maternelle
263  LIL: mhm
264  NIN: euh: euh: je parle russe euh et puis pas d'autres langues quoi.
265  LIL: mhm
```

```
266  NIN: la((langue_A-stan)) aussi la((langue_A-stan)) moi je j'ai perdu
267       pas mal quand même
268  LIL: mhm
269  NIN: maintenant c'e:st oui ça serait compliqué de reparler ou ou bon
270       juste peut-être discussion discussion quotidienne comme ça, oui
271       mais vraiment discuter au niveau officiel euh euh comme ça je suis
272       incapable.
273  LIL: mhm
274  NIN: je dirais. euh: maintenant pour euh la famille que j'ai (..) la
```

Mit dieser Passage schliesst Nina den Teil ihrer Sprachbiographie, der sich zeitlich vor der Migration in die Schweiz befindet, indem sie auf den Beginn ihrer Erzählung zurückkommt (*je suis d'origine coréenne* – Herkunft, die sie durch ihre Familiengeschichte und Jugendzeit illustriert hat), die damit zusammenhängenden Erwartungen in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse aber zurückweist: *oui je suis … mais je peux pas dire que ma langue maternelle coréenne* (Zeilen 257/58).

Nina definiert im Folgenden ihr Verständnis von „Muttersprache“, das sich hier nicht auf die Sprache der Mutter oder die zuerst gelernte Sprache bezieht, sondern auf die Sprache, die man am besten beherrscht: *parce que je la maîtrise pas à cent pour cent.* Sie relativiert auch ihre ursprüngliche Mehrsprachigkeit, die ihre Kindheit geprägt hat, um sich schliesslich als einsprachig in Russisch darzustellen: *je parle russe euh et puis pas d'autres langues quoi.* Gleichzeitig tut sie dies in ihrer zweiten Sprache, dem Französischen, auf dessen Erwerb sie aber erst später im Gespräch zu sprechen kommt. Mit dieser Schlussfolgerung bekräftigt sie auch die Tatsache, dass der eigentliche Reichtum ihrer Mehrsprachigkeit in ihren Russischkenntnissen zu finden ist (siehe 614_(4)).

Im nächsten Abschnitt (614_(9)) geht Nina über zu ihrem Leben in der Schweiz, dem „heute und hier“ ihrer Biographie, im Gegensatz zum „damals und dort“. Dieses „heute und hier“ verbindet sie wiederum mit einer Familie und einer Familiengeschichte, nämlich ihrer eigenen bzw. aktuellen Familie – im Gegensatz zu ihrer Herkunftsfamilie, welche sie in der Vergangenheit situiert.

Die Vergangenheit nimmt in ihrer Sprachbiographie somit die Form einer Familiensaga an, die mit ihrer Übersiedlung in die Schweiz ein Ende nimmt – wo eine neue Familiengeschichte beginnt – und nur noch indirekt einen Bezug zu ihrem heutigen Leben aufweist. Dieser Bezug situiert sich insbesondere in der fortwährenden Präsenz der russischen Sprache, eigentlich das einzige Element, das Nina in diesen neuen Lebensabschnitt mitgenommen hat, zusammen mit ihrer Tochter aus erster Ehe, welche zu Beginn nur Russisch sprach.

614_(9) NIN

```
274  NIN: je dirais. euh: maintenant pour euh la famille que j'ai (..) la
275       famille que j'ai actuellement eh oui euh on s'est marié avec euh
276       euh je suis venue en suisse euh j'avais une fille de sept ans
277  LIL: mhm
278  NIN: qui parlait russe. qui a fait l'école première année seulement de
```

((Zeilen 279-293: Erklärungen zur Schule der Tochter in Zentralasien und der Schweiz, siehe Anhang))

```
295  NIN: donc euh: (.) au bout de: au bout de deux mois,
296  LIL: mhm
297  NIN: elle déjà maîtrisait la langue. (.)
298  LIL: mhm
299  NIN: elle les enfants
300  LIL: ouais
301  NIN: ça apprend vraiment vite
302  LIL: oui
303  NIN: elle maîtrisait la langue. (..) et puis maintenant, maintenant
304       elle a vingt-deux ans,
305  LIL: mhm
306  NIN: hein/
307  LIL: ((rire))
308  NIN: entendre comment elle parle le russe alors euh
309  LIL: ((rire))
310  NIN: affreux
311  LIL: ((rire))
312  NIN: mais affreux/ parce que elle a elle a perdu
313  LIL: ouais
```

Die Tochter legt einen ähnlichen sprachbiographischen Weg zurück wie ihre Mutter. Angekommen mit einer Sprache, Russisch, lernt diese die lokale Sprache (Zeile 297: *la langue* = Französisch) in kurzer Zeit und verliert ihre eigentliche Erst- bzw. Muttersprache „unterwegs“ (Zeile 312: *elle a perdu*). Auch hier erfüllt sich also die Erwartung der Mehrsprachigkeit, welche Nina in ihrer Erzählung jeweils in Aussicht stellt, nicht. Die Sprachbiographie der Tochter bestätigt gleichermassen diejenige der Mutter, indem sie den kontinuierlichen Rückzug der russischen Sprache zugunsten des Französischen illustriert,

ähnlich wie das Koreanische (und die Sprache der zentralasiatischen Republik) in Ninas Sprachbiographie dem Russischen Platz gelassen haben.

Nach einer Ausführung zum Thema des Spracherhalts (siehe Anhang 8: Nina, Zeilen 314-337), kommt Nina auf ihre zweite Tochter zu sprechen.

614_(10) NIN

```
339  NIN: et puis euh ma deuxième fille elle est née mts ici, (..) donc eh
340       à la maison on ne parle que le français.
341  LIL: mhm
342  NIN: c'est-à-dire que le français plus français que que le russe, le
343       russe je parle: avec mes filles quand même je ça j'y tiens je
344       parle: le russe. parce que mon mari il parle pas russe. mais ouais
```

(Zeilen 345-360: Ausführungen zum Sprachgebrauch in der Familie, siehe Anhang 8: Nina)

```
361  (NIN) et puis et puis euh ma deuxième fille .hh elle elle comprend pas
362       tout, mais peut-être elle comprend cinquante pourcent,
363  LIL: mhm
364  NIN: euh de tout ce que je dis euh pour parler elle parle elle parle
365       ohohohoho
366  LIL: ((rire))
367  NIN: elle parle comme on dit le petit chinois elle parle
368  LIL: ((rire))
369  NIN: elle parle euh: (.) mts ouais (.) pas bien en tout cas
370  LIL: ouais
371  NIN: avec je veux dire avec des fau:tes euh grammatiques euh et puis
372       tout ça euh:::
```

Für die zweite Tochter aus der Ehe mit ihrem heutigen Schweizer Ehemann ist nicht mehr das Russische, sondern das Französische die dominante Sprache. Obwohl Nina das Russische in verschiedener Weise aufrechtzuerhalten versucht (hier weggelassen: Zeilen 372-408 im Anhang 8: Nina), so nimmt doch das Französische einen immer grösseren Platz im Alltag ein. Dies zeigt sich auch in der Formulierung von Nina *à la maison on ne parle que le français* (Zeile 340), was sie darauf in *plus français que le russe* (Zeile 342) korrigiert.

Während in Ninas Erzählung zuerst Russisch eine dominante Position eingenommen hat, ist dies nun das Französische. Dabei ist zu erwähnen, dass Nina in ihrem narrativen Einstieg den Erwerb des Französischen nicht spezifisch erwähnt. Sie behandelt somit ihre Französischkenntnisse als etwas Selbstverständliches, während Russisch als Muttersprache einer ausführlichen Erläuterung bedurfte (614_(1)-(8)).

Im folgenden Ausschnitt (11) kommt Nina zurück zur Metapher der Mehrsprachigkeit als Reichtum (Zeile 410: *une langue de plus – c'est une richesse*). Sie formuliert diesen wieder in allgemeiner Form, so dass in ihrer Sicht jede Kombination von Sprachen bzw. jedes Hinzufügen einer beliebigen Sprache zum individuellen Repertoire, einen Wert besitzt. Dabei bringt sie in einem Dialog eine Stimme ein (Zeile 412: *on dit maintenant: tu …;* Zeile 414: *moi je dis: oui*), die postuliert, dass Englisch heutzutage als (zusätzliche) Sprache genügen würde. Dies verneint sie zwar nicht, positioniert sich aber doch dagegen *(oui oui …d'accord* ***mais***), indem sie eine potentielle Einsprachigkeit (oder Ein-Fremdsprachigkeit) in Englisch einer allgemeinen Mehrsprachigkeit gegenüberstellt (*c'est quand même mieux si on parle cinq langues qu'une langue*) und dies mit einem Vorteil für verschiedene Aspekte des Lebens begründet, insbesondere für die Arbeit und die sozialen Kontakte (Zeile 422-23).

614_(11) NIN

```
409  (NIN)de pour cette langue: et puis euh moi je dis toujours écoutez une
410       langue de plus mais c'est c'est une richesse c'est éno/rme
411  LIL: mhm
412  NIN: c'est une richesse énorme. même si on dit maintenant nonon tu
413       apprends l'anglais c'est tout bon tu te débrouilles partout et
414       tout ça, moi je dis ouI ouI: je suis d'accord mais eh mais il faut
415       quand même voir un peu plus loin hein je dis si on parle que
416       l'anglais (.) et si on parlait cinq langues alors
417  LIL: ((rire))
418  NIN: c'est quand même mieux ou on parle cinq langues
419  LIL: ouais ouais
420  NIN: qu'une langue
421  LIL: ouais
422  NIN: alors euh dans tous les aspects de la vie je je dirais pour le
423       travail pour le oui pour euh pour les contacts pour tout/ quoi
424  LIL: mhm
```

```
425  NIN: mts eh euh toute petite maintenant ma pEtite fille [mhm] ça c'est
426       encore une autre mélange
427  LIL: ((rire))
428  NIN: parce que ma fille aînée elle est mariée avec un ((orig_région
429       d'Italie)). italien
```

(Zeilen 431-458: Ausführung zu Schwiegerfamilie der Tochter sowie Sprachen der Enkelin, siehe Anhang 8: Nina)

```
460  NIN: comme ça l'enfant déjà elle elle elle saura au moins trois
461       langues alors ça c'est c'est très très c'est très très bien quand
462       même
463  LIL: ouais
464  NIN: et puis après elle va à l'école déjà elle a base italien euh
465       quelques notions en russe français c'est normal et puis encore
466       l'anglais et puis l'allemand à l'école
```

Nina illustriert ihre positive Haltung zu jeglicher Form von Mehrsprachigkeit mit dem Beispiel ihrer Enkeltochter. Sie nimmt dabei wieder den Begriff *mélange* (Zeile 426) auf, den sie zu Beginn ihrer Erzählung auch für sich selbst benutzt hat (614_(1), Zeile 10). Der Vater der Enkeltochter (und Mann ihrer älteren Tochter) ist italienischer Herkunft, und Nina will dessen Eltern dazu bringen, mit dem Kind Italienisch zu sprechen, während sie Russisch mit ihm spricht. (Signifikanterweise sprechen sowohl ihre Tochter wie deren Ehemann mit dem Kind Französisch). Dabei zeigt der letzte Abschnitt, dass Nina hier den Vorteil der Mehrsprachigkeit nicht als ein (muttersprachliches) Beherrschen mehrerer Sprachen definiert, sondern lediglich als ein Repertoire unterschiedlicher Teilkompetenzen, bzw. auch nur Grundkenntnisse (Zeile 464: *base;* Zeile 465: *notions*), in mehreren Sprachen. Diesen Vorteil (614_(12)) sieht sie insbesondere als Merkmal multikultureller bzw. mehrsprachiger Familien, wobei sie dami eine gewisse Parallelität von Sprache und Kultur voraussetzt.

614_(12) NIN

```
466  (NIN)anglais et puis l'allemand à l'école moi je dis mais c'est c'est
467       vraiment euh avantage pour les familles multiculturelles justement
468       euh et puis multilangues hein ça c'est un avantage énorme °je
469       dirais°
```

470 LIL: et puis euh là ils parlent italien avec elle les grands-parents

Mit dieser zweiten Bilanz zur Mehrsprachigkeit als Reichtum bzw. als Vorteil kommt der erste narrative Teil von Nina zu einem Schluss. Wie genau sich dieser Vorteil auswirken soll, erwähnt sie jedoch nicht. Ihre eigene Lebenserfahrung ist in diesem Bezug ambivalent. Ihre Mehrsprachigkeit hat ihr zwar tatsächlich Türen geöffnet, zur Ausbildung (in Russisch sowie Französisch als Studienfach), zur Arbeit (Russisch und Französisch) und zu ihrem Schweizer Ehemann (Französisch). Andererseits hat ihr gerade die Tatsache, dass sie in diesen Sprachen eine hohe Kompetenz aufweisen kann, zu diesen Vorteilen verholfen. Ihre (Teil)kompetenzen in Koreanisch und der zentralasiatischen Sprache hingegen waren ihr nur im direkten täglichen Kontakt mit den jeweiligen Sprecher/innen dieser Sprache von Nutzen, was dazu geführt hat, dass sie fast gänzlich aus ihrem Repertoire verschwunden sind. Später im Interview erwähnt Nina zudem, dass ihre Kenntnisse in Englisch zu rudimentär seien, um sich für gewisse Arbeitsstellen zu qualifizieren. Inwiefern ihrer Enkeltochter also Grundkenntnisse in Italienisch und Russisch von Nutzen sein könnten, wenn sie diese Sprachen im Alltag nicht braucht, wird nicht klar. Auch in Bezug auf ihre Töchter zeigt sich dieser erwähnte Vorteil nicht, denn beide sprechen heute bevorzugt Französisch, und Nina qualifizert deren Russischkenntnisse als *affreux* für die ältere Tochter (in 614_(9), Zeilen 310 und 312) und als *petit chinois* bzw. *pas bien du tout* für die jüngere Tochter (in 614_(10), Zeilen 367 und 369).

***

Insgesamt gesehen ist Ninas Sprachbiographie eigentlich eine Illustration des von Fishman aufgezeigten Prozesses (siehe 2.1.2) der initialen Mehrsprachigkeit, welche jeweils graduell in einer neuen Einsprachigkeit resultiert. Sie kann aber auch als dessen Gegenteil interpretiert werden, nämlich dass jede Phase der Einsprachigkeit wiederum in einer Phase der Mehrsprachigkeit resultieren kann, wie das Beispiel der Enkeltochter zeigt. So hat Nina zwar persönlich mit Russisch und Französisch Zweisprachigkeit erhalten, doch hat sie zwei weitere Sprachen durch ihren Lebenslauf hindurch verloren; ihre erste Tochter ist von einer Einsprachigkeit (Russisch) in eine Phase von Zweisprachigkeit (Französisch und Russisch) übergegangen, welche aber auf unsicheren Beinen steht, während die zweite Tochter eigentlich nur noch eine Sprache in der Kindheit erworben hat (Französisch). Hingegen hat die erste Tochter eine neue Familie gegründet, welche wiederum eine neue Sprachenkombination aufweist, deren zukünftige Entwicklung jedoch noch nicht klar ist. Diese verschiedenen sprachbiographischen Verläufe resultieren also einerseits jeweils im Verlust einer oder mehrerer Sprachen, aber auch im Hinzufügen einer neuen bzw. weiteren

Sprache. Die Interpretation hängt davon ab, was man im gegebenen Moment als Initial- und als Endsituation betrachtet.

Neben diesen chronologischen Linien des Spracherwerbs und des Sprachverlusts führt Nina zwei Figuren bzw. Metaphern ein, welche sie mit Mehrsprachigkeit verbindet. Der eine ist *mélange*, was sie entweder für Personen *(moi c'est un mélange de tout*, 614_(1), Zeile 10) oder für den Sprachgebrauch (*joli mélange*, 614_(3), Zeile 169) verwendet. Dabei bedeutet *mélange* in Bezug auf Personen eine Zusammensetzung von Sprachen, aber auch von „Nationalitäten" und Herkunfts- bzw. Geburtsorten. So kategorisiert sich Nina in 614_(1) als *moi c'est (un) mélange de tout*, worauf sie dann ihre Familiengeschichte und Sprachbiographie entwickelt und diese dann mit dem angekündigten *mélange* als Kombination von koreanischer Herkunft, russischer Muttersprache und Aufwachsen in Zentralasien abschliesst. Ihre Enkeltochter kategorisiert sie in 614_(11) als *ça c'est encore une autre mélange*, wobei sie dann (neben der vorher erläuterten Sprachbiographie ihrer Tochter) insbesondere die Herkunft des Vaters (Italiener zweiter Generation in der Schweiz) beschreibt, sowie die Sprachen, die das Kind potentiell von ihren Grosseltern lernen könnte – denn die Eltern sprechen Französisch. Nina verwendet aber auch *mélange* in Bezug auf die Sprachsituation ihrer Herkunftsregion in 614_(3) *c'était un un bon vraiment un joli mélange quand-même* sowie in Bezug auf ihre heutige Sprachkompetenz in Koreanisch und der zentralasiatischen Sprache 614_(5) *c'est là que je mélange des langues*, was sie mit *si je veux dire quelque chose en coréen c'est il y a des mots en ((langue_A-stan)) qui vient* beschreibt. Die zweite Metapher ist die Formulierung von Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit als „Reichtum" (*richesse)* oder Vorteil (*avantage*), auch hier je nach Kontext mit unterschiedlicher Deutung. In 614_(4) beschreibt sie die Mehrsprachigkeit ihrer Jugend bzw. ihrer Generation in der Sowjetunion als *la richesse de pouvoir parler plusieurs langues (…) de pouvoir communiquer*. Diese Mehrsprachigkeit bzw. Kommunikation stellt sich aber dann als bedingt durch die Kompetenz in der *lingua franca* Russisch heraus. In Bezug auf ihre Kinder und Enkelin sagt Nina in 614_(11): *une langue de plus c'est une richesse énorme*, wobei aber auch hier der effektive Vorteil nur vage (für die Arbeit, die Kontakte) und ohne konkrete Erfahrungen illustriert wird.

6.1.5 Zoja: „moj rodnoj jazyk russkij“ (meine Muttersprache (ist) Russisch)

Die erste narrative Entwicklung von Zoja ist relativ kurz und konzentriert sich erst mal auf die Kindheit und Jugend, obwohl die Erzählaufforderung der Forscherin (siehe Anhang 8: Zoja, Zeilen 1-6) auch hier einen Fokus auf „Gespräch“ (*razgovor* ‚Gespräch‘, Zeile 2) und „erzählen“ (*rasskaziesh' = rasskazyvaesh’*, ‚(du) erzählst‘, Zeile 5) beinhaltet. Möglicherweise ist dies eine Folge der Verwendung des Begriffs *vyrosli* (‚aufwuchsen‘, Zeile 3; Infinitiv *vyrasti* ‚aufwachsen, gross werden‘) im Erzählstimulus, welcher eher auf diese erste Etappe des Lebens angewendet wird. Der Begriff wird auch von Zoja im Erzählungsbeginn 615_(1) aufgegriffen (Zeile 7): *ja vyrosla*.

615_(1) ZOJ

```
7   ZOJ:                                    [eh eh ja vyrosla &
8   LIL: mda
9   ZOJ: &v belorussii v ((ville_BY_A))/ i u nas rodnoj jazyk eh moj
10       russkij. hotja (.) v belorussii est' belorusskij jazyk,
11  LIL: da
12  ZOJ: no: ranshe kogda: byl kommunizm socializm togda: ne by- kogda ego
13       ne:: my ne govorili na belorusskom jazyke
14  LIL: mhm
15  ZOJ: goroda govorili po-russki v derevnjah ljudi govorili po-
16       belorusski/
17  LIL: mhm
18  ZOJ: a moj rodnoj jazyk russkij/ ah: >v shkole my nachali uchit' tozhe
19       belorusskij potom my uchili<
20  LIL: mhm
21  ZOJ: (po)ètomu ja ponimaju po-belorusski mogu skazat' nemnozhko no:
22       rodnoj jazyk u menja russkij.
23  LIL: mhm da
24       ((porte s'ouvre))
```

Übersetzung_615_(1) ZOJ

```
7   ZOJ:                                    [eh eh ich bin aufgewachsen &
8   LIL: mja
9   ZOJ: &in Weissrussland in ((ville_BY))/ und bei uns ist Muttersprache
10       eh meine Muttersprache ist Russisch. Obwohl in Weissrussland gibt
         es Weissrussisch,
11  LIL: ja
```

```
12  ZOJ: aber früher als Kommunismus Sozialismus war, dann gab es nicht-
13       als (es;ihn) nicht, wir sprachen nicht Weissrussisch.
14  LIL: mhm
15  ZOJ: die Städte sprachen Russisch in den Dörfern sprachen die Leute
16       Weissrussisch/
17  LIL: mhm
18  ZOJ: aber meine Muttersprache ist Russisch/ in der Schule begannen wir
19       auch weissrussisch zu lernen danach lernten wir
20  LIL: mhm
21  ZOJ: deswegen verstehe ich Weissrussisch, kann ein bisschen etwas
22       sagen, aber Muttersprache ist bei mir Russisch.
23  LIL: mhm ja
24       ((Türe geht auf))
```

Zoja beginnt ihre sprachbiographische Erzählung direkt mit der Nennung des Landes und Ortes, wo sie aufgewachsen ist (Zeile 9). Dieser Einstieg ist in gewissem Sinne bemerkenswert, weil er mit dieser Verortung beginnt. Dasselbe gilt für die Muttersprache, die von Zoja direkt nach der Verortung genannt wird und letztere somit eigentlich erst relevant macht. Denn ist in den Gesprächseinstiegen von Anastasija, Julija und Mihail (6.1.1 – 6.1.3) eine Art logische Verbindung zwischen Russisch und Russland (bzw. einem bestimmten Ort oder der UdSSR) als selbstverständlich dargestellt worden, so ist dieselbe Schlussfolgerung für Weissrussland nicht unbedingt möglich. Zoja beginnt zwar mit der kollektiven Formulierung ‚bei uns (*u nas)* ist die Muttersprache (*rodnoj jazyk*[154])' (Zeile 9), korrigiert sich aber sofort in ‚**meine** Muttersprache ist Russisch' (Zeilen 9/10), in Weissrussland gebe es noch das Weissrussische. Zoja erstellt damit die Notwendigkeit, die Präsenz des Russischen zu erklären, was sie durch die darauffolgende Erklärung der Sprachsituation Weissrusslands zur Zeit ihrer Kindheit bzw. Jugend (Zeilen 12/13 sowie 15/16) tut. Sie begründet damit wiederum ihre erste Formulierung (*u nas* ‚bei uns'), da ihre Erklärung zeigt, dass in den städtischen Gebieten Weissrusslands, wo sie aufgewachsen ist, grundsätzlich Russisch gesprochen wurde[155]. Zoja setzt hier verschiedene Räume in Verbindung mit den beiden Sprachen, wobei sich Zeit und Ort unterschiedlich überschneiden: *u nas* (‚bei uns' zur Zeit

[154] Siehe Punkt 1.3.1 zur Bedeutung von *rodnoj*.

[155] Dies trifft auch heute noch zu. Nach einem anfänglichen nationalistisch geprägten Aufschwung des Weissrussischen in den Anfangsjahren der Unabhängigkeit (ab 1991) ist heute Russisch wieder bzw. immer noch die Hauptsprache der meisten Einwohner/innen, ausser auf dem Lande sowie unter einer gewissen Intelligenzija bzw. in der politischen Opposition, die sich u.a. über das Weissrussische vom Regime Lukashenkos (Präsident seit der Unabhängigkeit) abgrenzt (vergl. Pavlenko 2006b; 2008).

des Sozialismus (Zeile 12) bzw. in der Stadt (Zeile 15) im Gegensatz zu *v belorussii* (Zeile 10) bzw. *v derevnjah* (Zeile 15) ‚im (unabhängigen) Weissrussland' bzw. ‚auf dem Lande'. Der Gebrauch des Russischen hat eine zeitliche Komponente (damals – in der Sowjetunion), wie auch eine örtlich-soziale (wir/Stadt vs. Leute/Land). Die Verortung erklärt wiederum die Tatsache, dass Weissrussisch auch als erste Fremdsprache in der Schule fungierte (Zeilen 18/19). Dieser „Erklärungszwang", der durch die Erwähnung des Geburtsorts geschaffen wurde, zeigt sich auch in der dreimaligen Wiederholung der Muttersprache Russisch in dieser kurzen Sequenz: Zeile 9 und 10: *u nas rodnoj jazyk – moj russkij;* Zeile 18: *moj rodnoj jazyk russkij;* Zeile 22*: rodnoj jazyk u menja russkij*.

Während Russisch in den meisten vorherigen Gesprächen (ausser Nina[156]) durch seine fehlende Nennung als selbstverständlich konstruiert wurde, so geschieht es hier umgekehrt durch eine Reihe von Erklärungen. Gleichzeitig ist diese Betonung der Muttersprache im Gesprächseinstieg signifikant für den weiteren Verlauf des Gesprächs – als eine Thematik, die von Zoja wiederholt aufgegriffen wird und aufzeigt, dass die Muttersprache eine besondere Bedeutung für sie hat.

Die erste narrative Entwicklung endet mit der Feststellung *rodnoj jazyk u menja russkij* ‚Muttersprache ist bei mir Russisch', worauf eine erste Nachfrage folgt, in welcher die Interviewerin eine Reihe von Präzisierungen verlangt (Zeilen 25-40, siehe Anhang 8: Zoja). Dann folgt eine kurze Unterbrechung, als Zojas Ehemann (Jean-Luc) den jüngsten Sohn (Ivan) hereinbringt (Zeilen 41-50, siehe Anhang 8: Zoja). Darauf folgt wieder eine narrative Ausführung, die Zoja selber initiiert und die ich daher hier auch abbilde.

[156] Sowie nachfolgend Vera (6.1.7). Allen drei Forschungsteilnehmerinnen ist dabei gemeinsam, dass sie ursprünglich nicht aus Russland stammen, d.h. dass sich dadurch anscheinend ein Erklärungsbedürfnis für die russische Muttersprache ergibt.

615_(2) ZOJ

ZOJ: i: s chetvjortogo klassa my nachali nemeckij izuchat' potom (.)&
LIL: mhm/
ZOJ: &ehm i v institute nemeckij uchila, a francuzskij >ja (uzhe) uchila zdes' kogda priehala,<
LIL: d[a/
ZOJ: [sjuda.
LIL: da.
ZOJ: vot.
LIL: °da°
ZOJ: (ja) a moj muzh po-russki ne govoril, poètomu snachala my (s nim) govorili&
IVA: [mmamah]
ZOJ: &po-nemecki/&
IVA: m[amah/
ZOJ: &[a potom kogda: ja (vyuchi-) nemnozhko francuzskij pereshli na francuzskij.
LIL: mhm
ZOJ: vo:t. i i poètomu s det'mi on govorit na francuzskom ja (.)&
IVA: mmmam[ah
ZOJ: &[govorila ran'she po-russki (sej)chas' bol'she tozhe [po-francuzski
LIL: [((rire))
ZOJ: so starshimi,
LIL: .hh da .hh
ZOJ: °vot°. a: s nim ja govorju po-francuzski s maly- s ivanom
LIL: po-francuzski tozhe il[i po-
ZOJ: [euh: po-russki
LIL: po-r[usski
ZOJ: [s nim (xx) po-russki
LIL: mhm

Übersetzung_615_(2) ZOJ

ZOJ: und ab der vierten Klasse haben wir angefangen, Deutsch zu lernen dann
LIL: mhm
ZOJ: und auch an der Hochschule habe ich Deutsch gelernt, aber;und Französisch habe ich (schon) hier gelernt, als ich kam
LIL: ja

```
56  ZOJ: hierhin
57  LIL: ja
58  ZOJ: so.
59  LIL: ja
60  ZOJ: (ich), aber;und mein Mann sprach kein Russisch, deswegen zuerst
61       haben wir (mit ihm) gesprochen
62  IVA: [mmamah]
63  ZOJ: auf Deutsch
64  IVA: m[amah
65  ZOJ: aber;und danach als ich (gelernt hatte) ein bisschen Französisch,
66       gingen wir ins Französische über.
67  LIL: mhm
68  ZOJ: So. und und deshalb mit den Kindern er spricht Französisch ich
69  IVA: mmamma
70  ZOJ:             habe  früher  Russisch  gesprochen,  jetzt  auch  mehr
71       Französisch
72  LIL: ((lacht))
73  ZOJ: mit den älteren,
74  LIL: ja
75  ZOJ: So. aber;und mit ihm spreche ich Französisch mit dem Klein- mit
         Ivan.
76  LIL: Französisch auch oder
77  ZOJ: Russisch
78  LIL: auf Russisch
79  ZOJ: mit ihm Russisch
80  LIL: mhm
```

In diesem Abschnitt fährt Zoja mit ihrer Sprachbiographie fort, indem sie das sukzessive Eintreten weiterer Fremdsprachen, Deutsch und Französisch, in ihr Leben beschreibt. Dabei verfolgt sie die chronologische Linie, die vorher von der Forscherin zum Weissrussischen eingeführt wurde (Zeile 33/34, siehe Anhang 8: Zoja), und verbindet jede biographische Etappe mit einer Sprache: Weissrussisch und Deutsch in der Schule (Zeile 51), Deutsch an der Universität (Zeile 53), Französisch dann in der Schweiz (Zeilen 53-54). Dabei zeigt sich in Zojas Formulierung zuerst eine Kontinuität des Lernens der Fremdsprachen im Ausbildungskontext (gekennzeichnet mit *i* ‚und'), während der Erwerb des Französischen mit *a* (‚aber;und', siehe auch 5.2.2.2) eingeführt wird und somit einen Kontrast gesetzt wird. Mit

einem abschliessenden *vot*[157] beendet Zoja diese Sequenz (Zeile 58). Anschliessend liefert sie ein sprachliches Porträt ihrer Familie (ab Zeile 60), wobei sie dieses sowohl zeitlich (*snachala* ‚zuerst' – *potom* ‚dann'*; ran'she* ‚früher' – *sejchas'* ‚jetzt') als auch „persönlich" in verschiedene Dyaden (‚mein Mann' – ‚wir' (Zeilen 60 – 61); ‚mit den Kindern' – ‚er' vs. ‚ich' (Zeile 68); sowie ‚ich' – ‚mit den älteren' vs. ‚mit dem Kleinen' (Zeilen 73 und 75) gliedert. Dabei zeigt sich, dass sich in der Familie ein allmählicher Wechsel zum Französischen vollzogen hat. Sowohl die anfängliche Paarsprache Deutsch als auch die anfängliche Mutter-Kinder-Sprache Russisch wird mit der Zeit durch Französisch abgelöst. In Bezug auf die Sprache mit dem jüngsten Sohn, Ivan, erwähnt Zoja zuerst Französisch, worauf die Forscherin nachfragt, d.h. eine Reparatur initiiert (Zeilen 75-76). Auf die Frage der Forscherin hin korrigiert sich Zoja (*hetero-initiated self repair*) in Zeile 77.

***

Obwohl die beiden narrativen Entwicklungen relativ kurz sind, wird auch hier eine thematische und strukturelle Kohärenz hergestellt. Auf thematischer Ebene nimmt im ersten Erzählungsteil zuerst die Definition der Muttersprache (*rodnoj jazyk*) einen grossen Raum ein, im zweiten Erzählungsteil stehen die Familie und deren Sprachsystem im Mittelpunkt. Dabei stellt Zoja auch zwei Räume bzw. Zeit-Räume (*Chronotopoi*) her, die sie relativ klar abtrennt: Es gibt ein „damals-in Weissrussland" und ein „jetzt-in der Schweiz". Gleichzeitig wird der erste Raum von einer nicht klar definierten Kollektivität (*u nas* ‚bei uns'; *my* ‚wir') und der russischen Sprache dominiert, während der zweite Raum von der Kollektivität des Paares und der Familie bzw. verschiedener Dyaden (*my* bzw. *ja s nim* ‚ich mit ihm', wobei die Formulierung *my s nim* der Übersetzung ‚wir zusammen' entspricht). Die Sprachen werden unterschiedlich eingeführt: Russisch wird zuerst als kollektives (*u nas*), dann aber auch als persönliches Attribut (*moj rodnoj*) dargestellt und als solches betont. Das Lernen von Weissrussisch hingegen wird als kollektives Ereignis dargestellt (*my nachali uchit'; my uchili*), dessen Ergebnis in einer gewissen individuellen Kompetenz resultiert hat (*poètomu ja ponimaju* ‚deswegen verstehe ich'). Deutsch wird ebenfalls als kollektive Schulsprache eingeführt (*s chetvjortogo klassa my nachali*) und im Ausbildungssystem weitergeführt (*v institute uchila*), während Französisch in Eigenregie gelernt wird (*a francuzski ja uchila*). In

[157] *Vot* entspricht in vielen Belangen dem französischen *voilà*. Ursprünglich besass es zwar die deiktische Funktion von ‚hier' (im Gegensatz zu *von* ‚dort'), doch hat sich sein Gebrauch verallgemeinert. Zu den etymologischen Hintergründen sowie den unterschiedlichen diskursiven Funktionen von *vot* und *voilà* (bzw. *von* und *voici)*, siehe Grenoble&Riley (1996). Es kann (je nach Kontext) ungefähr mit ‚da, da ist/sind; nun; eben; (al)so' übersetzt werden.

der Familie ist der Sprachgebrauch einer zeitlichen Veränderung unterworfen: Das Paar spricht miteinander zuerst Deutsch, dann Französisch. Mit den älteren Kindern spricht Zoja zuerst Russisch und dann Französisch, mit dem Jüngsten noch immer Russisch.

Russisch ist also mehrheitlich die Sprache der Vergangenheit (eigene Kindheit sowie diejenige der eigenen Kinder), aber auch die persönliche Sprache (*moj rodnoj; ja*), während Französisch die aktuelle Sprache und die der Familie ist. Dabei stellt Zoja beide Sprachen als wichtig für gewisse zeitliche Abschnitte bzw. Personen dar, ohne dass sich diese in die Quere kommen. Es scheint keine Konkurrenz zwischen den Sprachen und den damit verbundenen Identitäten bzw. Rollen zu herrschen.

6.1.6 Elena: "bien sûr tu ne penses pas comment tu vas être avec ta langue"

Der Verlauf des narrativen Einstiegs von Elenas Erzählung (siehe 616_(1), Zeile 14ff) zeigt nicht dieselbe zeitliche Geradlinigkeit wie die bisher dargestellten narrative Einstiege auf. Dies könnte auf den ersten Blick auf die unterschiedliche formulierte Einstiegsfrage (Anhang 8: Elena, Zeilen 1-13) zurückzuführen sein, welche, anstelle nach der Biographie im Zusammenhang mit Sprachen zu fragen, sich mehr auf eine Gefühlswelt (Zeile 6: *comment vous vivez*) bezieht. Andererseits scheint Elena schon eine Vorstellung zu haben, was von ihr erwartet wird (*oui oui j'ai compris*, Zeile 5). Die Struktur des ersten narrativen Teils entspricht hingegen tatsächlich mehr der Darstellung einer Gefühlswelt, der Entwicklung und Verzahnung verschiedener emotionaler Standpunkte – im Gegensatz zu einer Entwicklung „objektiver" bzw. faktueller biographischer Etappen, wie dies in anderen Gesprächen der Fall war. Dies bleibt auch ihr „Stil" über das ganze Interview hinweg, auch wenn die Fragen der Forscherin im Folgenden teilweise konkret spezifische biographische Etappen und Fakten ansprechen. Die von Elena zu Beginn erstellte Strukturierung ihres narrativen Vorgehens bleibt daher über das ganze Interview hinweg konsistent und die thematischen Linien, die sie in der hier abgebildeten Einstiegserzählung anreisst, werden immer wieder aufgenommen oder weiter entwickelt. Sie baut dabei eine relativ komplexe Struktur auf, welche zeitliche, räumliche und thematische Linien verfolgt, die sich auch teilweise überschneiden.

616_(1) ELE

```
14  ELE: euh pf au début c'était ce n'était pa:s trop difficile parce que
15       euh j'ai: voyagé assez souvent et un peu:: comment dire tu vois
16       quelque euh (..) des nouveautés ici pour découvrir et tout ça/ et
17       bien sûr tu ne penses pas comment dans quelques années tu vas euh
```

```
18        te sen- ou eh comment tu vas être avec ta langue parce que c'est
19        ce n'est pas juste ta langue mais c'est aussi la ta culture tes
20        traditions de russe la cuisine aussi russe
21   LIL: mhm
22   ELE: parce que c'e:st quelque chose euh un tout c'est quelque chose
23        assez euh important/
```

In diesem ersten Segment setzt Elena den Rahmen für die folgenden Abschnitte, indem sie Veränderungsprozesse ankündigt, die ihre Sprachbiographie strukturieren und zu einem neuen persönlichen Bewusstsein und einer veränderten Wahrnehmung in Bezug auf bestimmte Sprachen und Mehrsprachigkeit führen bzw. geführt haben. Sie führt dabei eine zeitliche Komponente ein (fett im Transkript): ‚am Anfang' (*au début*) und ‚in einigen Jahren' (*dans quelques années*), wie auch eine Komponente einer Veränderung der Wahrnehmung: ‚(am Anfang) denkst du nicht', ‚wie du (in ein paar Jahren) sein wirst', wobei sie diesen Prozess als allgemein darstellt (generisches *tu* ‚du'). Elena stellt dabei die Anfangszeit als einfach (*pas trop difficile,* Zeile 14) dar und positioniert sich selbst als weltgewandt (*voyagé assez souvent,* Zeile 15) und offen bzw. neugierig (*nouveautés; découvrir,* Zeile 16). Die zeitliche Linie stellt hingegen eine Veränderung dieser Positionierung in Aussicht (*au début* schafft die Erwartung eines ‚danach' bzw. ‚am Schluss'), deren Entwicklung auch folgen wird. Elena stellt zudem eine Veränderung ihrer Wahrnehmung der eigenen Sprache (Russisch), d.h. eine neue Bewertung derselben, in Aussicht (Zeile 18): *comment tu vas être* (Zustand in der Zukunft) *avec ta langue*. Weiter ist eine Veränderung von Einfachheit (*c'était pas trop difficile*) zu Schwierigkeit zu erwarten, wie auch eine Form von Rückzug von einer Offenheit für Neues (*nouveautés, découvrir*) ins Bekannte, „Eigene" (*ta langue - ta culture - tes traditions - c'est quelque chose important*) bzw. eine Neubewertung der Wichtigkeit des letzteren in Bezug auf das vorhergehende.

616_(2) ELE

```
23   (ELE)assez euh important/ et bien sûr euh d'abord ((rire)) les
24        sentiments avec mon mari et tout ça et après c'est la naissance de
25        mon enfant tu ne penses pas beaucoup quelle langue tu utilises et
26        tout ça/ et bien sûr eh au début c'était anglais/ et après c'était
27        ((rire)) aussi anglais parce que si tu as besoin de quelque chose
28        e:t bien sûr quand tu as un enfant .h qui est juste eh n- comment
29        dire né eh tu dois parler eh parfois @réagir très vite@ et tu ne
30        penses pas quelle langue je vais choisir pour ça/ et bien sûr j'ai
```

```
31        utilisé anglais et euh au début c'était comme ça mais maintenant
32        ça a un peu changé parce que dans tout les cas je sais pas comme
```

Dieser Abschnitt zeigt die verschiedenen sprachlichen Mittel, die Elena auch im Weiteren benutzt, um ihre Erzählung zu strukturieren. Sie vollzieht eine thematische Strukturierung durch *(et;mais) bien sûr* sowie eine zeitliche Strukturierung durch *d'abord; au début – et après*[158]. Elena verbindet bestimmte emotionale Ereignisse (Zeilen 24 und 25: *les sentiments avec mon mari; naissance de mon enfant*) in einer zeitlichen Abfolge und in Bezug auf den jeweiligen Sprachgebrauch. Sie illustriert in diesem Ausschnitt einerseits die zu Beginn eingeführte Abwesenheit einer eigentlichen Reflexion zu Sprache und Sprachgebrauch (Zeile 17: *tu ne penses pas*). Gleichzeitig führt sie auch das Englische als die Sprache ein, die diese Anfangszeit charakterisiert hat (*et bien sûr au début c'était anglais*, Zeile 26), und verbindet sie somit mit den erwähnten emotionalen Ereignissen. Englisch erhält hier also die Rolle der für Emotionen eingesetzten Sprache, aber auch der „automatischen" oder Notfall-Sprache, die Elena wählt, wenn sie nicht lange überlegt bzw. überlegen kann. Trotz der zeitlichen Gliederung der Ereignisse beginnt der angekündigte Veränderungsprozess (siehe 616_(1)) in Bezug auf Sprache (bzw. deren Wahrnehmung) nicht hier, denn die Sprache bleibt über die zeitliche Abfolge dieselbe (Zeile 26-27: *au début c'était anglais - et après aussi anglais*). Erst ganz am Schluss stellt sie eine Veränderung in Aussicht (Zeile 31/32: *mais maintenant ça a un peu changé*), die sie aber nicht sofort aufgreift. Im Gegenteil, die nächste Passage (616_(3)) stellt eine Seitensequenz dar, welche zur Erklärung dient, warum das Englische als Interaktionssprache für Elena die erste Wahl darstellt.

[158] Dies zeigt auch, dass Elena durchaus imstande ist, die komplexen Sachverhalte in Französisch zu strukturieren, obwohl ihr Französisch (insbesondere im Vergleich zu den vorausgehenden Erzählerinnen) klar Elemente einer Lernervarietät aufweist und ihr nicht immer die gesamte Palette sprachlicher Ausdrucksmittel zur Verfügung steht. Siehe auch Fussnote 159.

616_(3) ELE

```
32  (ELE)ça a un peu changé parce que dans tout les cas je sais pas comme
33       pour tout le monde mais pour moi anglais c'est plus facile que le
34       français surtout&
35  LIL: mhm
36  ELE: &pour le phonétique et pour euh quelque part la grammaire eh
37       c'est euh j'aime le français plus que par exemple l- allemand mais
38       euh je comprends que pour prononcer tout les mo- tous les sons et
39       tous les mots eh c'est que- que- quelque part le travail/ et
40       anglais c'est plus court et
41  LIL: @mhm@
42  ELE: et ça n'utilise pas assez de force pour prononcer c'est assez
43       difficile pour prononcer quelques mots en en anglais surtout pour
44       les comment dire les russophons/ mais ça va encore si tu compares
45       avec le français/
```

Elena stellt hier eine Hierarchie der Sprachen her, indem sie das Englische in Bezug auf Aussprache und Grammatik als einfacher als das Französische darstellt. Die Aussprache des Französischen wird dabei von Elena als Anstrengung (*le travail*) bzw. als Kraftakt (*force*) dargestellt (Zeilen 39 und 42). Elena stellt hier auch eine Hierarchie der Beziehungen zu ihren (Fremd)Sprachen her, in welcher Englisch an erster Stelle steht.

In den folgenden Ausschnitten (616_(4)-(11)) entwickelt Elena nun ihre „Beziehungsgeschichte“ mit der französischen Sprache.

616_(4) ELE

```
45  (ELE)avec le français/ mais bien sûr j'ai ici quand euh j'ai j'ai
46       commencé avec le français euh euh en russie/ et c'était quelque
47       chose eh hff ah les français les les chanteurs la musique et tout
48       ça: j'aime beaucoup je ne sais pas comme pour tout le monde mylène
49       farmer ou je ne sais pas patricia kaas ou: lara fabian quelque
50       chose pour nous c'est pour tout l'mon- on ne comprend pas mais on
51       l'aime beaucoup la langue c'est quelque chose mélodique assez
52       musi:que et tout ça/
```

Mit dem einführenden *mais* (Zeile 45) stellt sich Elena gegen die mögliche Schlussfolgerung aus der vorherigen Passage, nämlich dass Französisch aufgrund der erwähnten Schwierigkeit

weniger schön oder beliebt sein könnte. Sie unternimmt einen zeitlichen (*quand j'ai commencé*) und räumlichen Exkurs *(en russie)* zu ihrer persönlichen sowie der allgemeinen Wahrnehmung des Französischen in Russland, zu der Zeit und dem Raum (*Chronotopos*, siehe 5.2), als sie diese Sprache nicht mit Schwierigkeit assoziiert hatte, sondern mit positiven Emotionen (Zeile 48: *j'aime;* Zeile 51: *on l'aime*), mit Musik und Melodik. Diese Wahrnehmung verändert sich im Kontext des sprachlichen Alltagsgebrauchs in der Schweiz (auf den das zu Beginn erwähnte *ici* hinweist (Zeile 45), welches sie in der nächsten Passage wieder aufgreift, 616_(5), Zeile 52), da sie mit der Schwierigkeit der Aussprache konfrontiert ist. Hier wird also einer der eingangs angekündigten Veränderungsprozesse in Bezug auf die Wahrnehmung der Sprache und des Sprachgebrauchs detailliert aufgeführt.

616_(5) ELE

```
52  (ELE)musi:que et tout ça/ mais bien sûr ici tu dois (xxx) tu dois
53       parler tu dois sortir de ta maison/ pour je ne sais pas aller au
54       magasin ou pour aller au magasin comme migros ou coop ça va encore
55       mais pour aller à la boulangerie pour acheter le pain c'est
56       quelque chose pour moi par exemple dire euh et maintenant en
57       suisse c'est un peu difficile, j'aimerais bien un pain au four à
58       bois @c'est quelque chose@ beaucoup de sons nasals c'est quelque
59       chose ouah ((rire))
60  LIL: ((rire))
61  ELE: tu penses juste dire ça et tu ne penses pas quelque chose d'autre
62       si:: et surtout moi le problème aussi je ne parle pas assez haut/
63       et parfois les gens ne me (en;at)tendent pas
```

Von Leichtigkeit und Musik wird Französisch plötzlich zu einer täglichen Herausforderung im Alltag und verliert damit an Attraktivität: Was vorher *mélodique et musique* (Zeile 51/52) war, wird im hier und jetzt der Schweiz *difficile* und *beaucoup de sons nasals* (Zeilen 57 und 58). Was vorher mit Vergnügen verbunden war, wird zum Zwang (Zeilen 52-53): *tu **dois** parler tu **dois** sortir*. Die ganze Konzentration liegt nun auf der Aussprache eines Wortes oder Satzes und es bleibt kein Platz für andere Gedanken. Trotz der Anstrengung geschieht es aber, dass Elena nicht richtig wahrgenommen wird (Zeile 63).

616_(6) ELE

```
63  (ELE)et parfois les gens ne me (en;at)tendent pas e:t je pense bien
64       sûr je suis adulte je ne suis pas un enfant que ah/ c'est q- le
```

```
65        catastrophe ((rire)) je fais la faute euh euh c'est quelque chose
66        oui
67   LIL: mhm
68   ELE: assez stressant je peux dire
69   LIL: mhm
70   ELE: et surtout au début et maintenant aussi parce que si tu ne parles
71        pas à quelques à moi euh c'est ça vient un peu difficile et euh
72        euh j'ai commencé ici surtout ici à faire quelques études comme
73        les cours de français/
```

Die Ausspracheschwierigkeiten im Zusammenhang mit Alltagsaktivitäten stellt Elena als einen Statusverlust dar: Die Anstrengungen wie auch die Wahrnehmung der anderen versetzen sie gewissermassen auf die Stufe eines Kindes (Zeile 64). Dieser Statusverlust wird von Elena dadurch betont, dass sie eine Unsicherheit entwickelt, da sie alltägliche Situationen nicht mehr in gleicher Weise beherrscht, was nicht ihrer Vorstellung und Identität als erwachsene Person entspricht (Zeilen 64-68: *je ne suis pas un enfant* – aber: *je fais la faute*, und: (*c'est) assez stressant*). Dies führt zu einem Konflikt bzw. zu einer Veränderung in Bezug auf die Eigenwahrnehmung (siehe: Weltgewandtheit, 616_(2) oben) sowie zu einem potentiellen „Verstummen" (Zeilen 70-71: *si tu ne parles pas – ça vient difficile*) in Anbetracht dieses Statusverlustes. In diesem Moment der Bedrohung ihres Status demonstriert Elena jedoch Handlungsfähigkeit: Sie beginnt, Französischkurse zu besuchen (Zeile 72: *j'ai commencé*). Damit macht sie eine Investition, welche ihr die Identität als kompetente, erwachsene Person wiedergeben soll und verlangt dazu aber auch die Qualität, die diesem Ziel entsprechen kann.

616_(7) ELE

```
73   (ELE)les cours de français/ et c'était bien sûr quelque chose euh
74        a:ssez comment dire au minimum surtout ici dans notre canton/ mais
75        euh j'ai fini avec euh le cours privé euh ici et comme ça ma
76        professeur eh elle a elle est venue de d'israël mais la langue le
77        français c'était la langue maternelle parce que c'était l'histoire
78        de la famille et tout ça/ elle m'a dit que c'est bien parler le
79        français mais tu comprends que il y a quelques nou- niveaux
80        différents pour parler/ tu peux parler juste dire je veux manger/
81        ou tu peux tu peux utiliser je ne sais pas subjonctif ou
82        conditionnel que je n'utilise @pas beaucoup sauf @
83   LIL: ((rire))
```

```
84  ELE: @je voudrais j'aimerais et tout ça@/ c'est quelque chose dans la
85       tête tu l'imites et tu utilises quelque chose au minimum e:t bien
```

Elena gibt sich nicht mit der Minimal-Lösung zufrieden, d.h. mit den Kursen, die an ihrem (ruralen) Wohnort angeboten werden (*c'était assez au minimum - surtout ici*, Zeile 74), welche sie bis zum höchsten Niveau (*cours privé*) besucht hat. In einer Einschubsequenz lässt Elena die Stimme ihrer Französischlehrerin sprechen, welche ihr gesagt hat, dass man sich mit verschiedenen Niveaus der Sprachkompetenz zufrieden geben kann: Entweder man kann gerade die zum Überleben relevanten Dinge sagen (Zeile 80: *je veux manger*) oder aber man kann grammatikalisch kompliziertere Formen (Zeilen 81-82: *subjonctif ou conditionnel*) adäquat benutzen.

616_(8) ELE

```
85  (ELE)tête tu l'imites et tu utilises quelque chose au minimum e:t bien
86       sûr tu dois étudier en plus/ et pourquoi j'ai décidé d'aller
87       jusqu'à ((ville_f_CH_A)) c'est un peu pour moi loin aller tous les
88       jours/ mais euh ça donne beaucoup beaucoup de de: comment dire
89       c'est très très bien fait là-bas et j'aime beaucoup e:t j'ai
90       quelque part le surpris que là-bas je peux communiquer e:h presque
91       tous les jours avec les femmes russes et c'est c'est bien aussi
92       parce que eh ici surtout ici t- bien sûr le français anglais c'est
```

Elena steht vor der Entscheidung, entweder sich mit ersterem zufriedenzugeben (*tu utilises quelque chose au minimum*, Zeile 85) oder aber *tu dois étudier en plus* (Zeile 86). Sie entscheidet sich für eine weitere Investition ins Französische und damit in den eigenen Status und die persönliche Qualifikation, indem sie weiterführende Kurse in Französisch besucht, auch wenn dies einen Mehraufwand bedeutet (*c'est un peu loin*). Im Gegensatz zum generischen *tu*, das sie im vorherigen Segment benutzt hat, stellt Elena sich nun als selbstständig agierende Person dar (Zeile 86: *j'ai décidé d'aller)*, die sich für eine der Optionen entscheidet, und zwar für diejenige, die mehr Investition verlangt.

Paradoxerweise führt diese "Investition" ins Französische zu einer Zunahme der Kontakte in Russisch. Das Ziel, ihr Französisch zu verbessern, führt Elena nun dazu, ihre Erst- bzw. Muttersprache wiederum vermehrt zu benutzen (*je peux communiquer presque tous les jours avec les femmes russes*), was gleichzeitig einen Veränderungsprozess in deren Wahrnehmung auslöst.

616_(9) ELE

```
92  (ELE)parce que eh ici surtout ici t- bien sûr le français anglais
93       c'est bien/ mais d'abord pour moi c'est ma langue parce que euh
94       j'habite ici euh depuis deux mille trois et bien sûr tu commences
95       à oublier quelque mots e:h russes/ ou tu ne peux pas parler assez
96       vite comme il faut et aussi si je vais en russie je: je: je me
97       sens que je ne parle pas comme je dois parler/ c'est-à-dire c'est
98       quelque chose je dois réfléchir et encore le pire que je: je: j'ai
99       peur et parfois je peux faire ((rires)) je: parfois je ne sais pas
100      pour les conjonctions ou pour quelques mots assez simples je peux
101      utiliser les mots anglais ou les mots français quand je parle le
102      russe/
103 LIL: ((rire))
```

Elena erwähnt hier ein neues Bewusstsein darüber, dass sich parallel zu ihrer Investition in Fremdsprachen und ihrer Entfernung vom Herkunftsland ihre Kompetenz in der Muttersprache verändert hat. Damit stellt sie auch ihre Investition in die Fremdsprachen in Frage: *le français anglais c'est bien* ***mais d'abord*** (Zeile 93), wenn dies bedeuten soll, dass sie ihre „eigene" Sprache (*ma langue*) dabei einer Gefahr aussetzt (Zeilen 94-95: *tu commences à oublier*). Die Unsicherheit, die Elena in Bezug auf den Alltagsgebrauch des Französischen geäussert hat (616_(5) und (6)), wird hier auf das Russische übertragen (Zeilen 96ff): *si je vais en russie – je ne parle pas comme je dois parler – je dois réfléchir – pire: j'ai peur - je peux utiliser les mots anglais ou français.*

Elena stellt hier eine (innere) Konfliktsituation dar: Einerseits möchte sie ihren Status in der Schweiz verbessern, indem sie in den Erwerb der lokalen Sprache investiert. Andererseits bemerkt sie, dass sie dabei den Status als „russische Muttersprachlerin", den sie bisher als selbstverständlich angenommen hatte, verliert. Sie steht somit im Konflikt mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, die gleichzeitig aber auch Teil ihrer Identität ist (siehe Weltgewandtheit, 616_(2)). Diesen Konflikt trägt sie narrativ im nächsten Abschnitt aus:

616_(10) ELE

```
104 ELE: et bien sûr ici peut-être c'est normal mais là-bas eh les gens
105      peut dire ah elle est pas normale je ne sais pas quoi ((rire))
106 LIL: ((rire))
```

```
107  ELE: parce que c'est quelque chose mais c'est comme ça/ c'est il y a
108       réalité e:t hff eh je ne sais pas (tu mélanges) un peu le le
109       mélange mai:s (..) voilà je suis maintenant ((rire))
110  LIL: @mhm@
111  ELE: à ((ville_f_CH_A)) j'étudie le français j'aimerais bien parler un
112       peu plus e:t c'est bien pour pour j'espère un jour la vie
113       professionnelle
```

Die Mehrsprachigkeit wird hier mit dem Mischen von Sprachen verbunden, was für Elena einen Statusverlust im Heimatland bedeutet (Zeilen 104-105: *mais là-bas - elle est pas normale*). Sie verwendet dabei eine Reihe von Gegenüberstellungen mit *mais*: Die Vorstellung, dass Mehrsprachigkeit und die daraus folgenden Mischformen hier als normal angesehen werden, kann nicht auf Russland übertragen werden (*mais là-bas*); doch ist dies eben (ihre bzw. die hiesige) Realität, was der Schlussfolgerung, dass sie nicht normal sein könnte, widerspricht (Zeile 107: *mais – il y a réalité*). Mit dem letzten *mais* (Zeile 105) *j'étudie le français* positioniert sie sich schliesslich gegen die mögliche Schlussfolgerung, die sie durch das *mais d'abord* (616_(9), Zeile 93) eingeführt hat, nämlich dass sie sich vermehrt aufs Russische konzentrieren möchte, und kehrt somit zu *le français c'est bien* (Zeilen 111-112) als Fazit zurück.

Mit *j'aimerais bien parler un peu plus – c'est bien pour la vie professionnelle* führt sie das Thema ihrer beruflichen Identität ein, welche im Verlauf des Interviews eine wichtige Rolle einnehmen wird. Sie weist damit auch darauf hin, dass sie momentan zu wenig Gelegenheit hat, ihre Französischkenntnisse anzuwenden und so zu verbessern, dass sie den von ihr angestrebten Status erreichen kann[159].

[159] Dies erinnert uns an die Frage der Sprachwahl im Interview (Punkt 4.3.1) sowie spezifisch im Gespräch mit Elena (siehe auch Fussnote 158). Das Interview ist für Elena eine Möglichkeit, ihre Französischkenntnisse zu üben – zudem mit jemandem, der ihr zuhören will und dies tut, egal ob sie manchmal nach Worten suchen oder einen Satz wieder neu formulieren muss.

616_(11) ELE

```
113  (ELE)professionnelle parce que bien sûr ici je parler avec la famille
114       de mon mari ou quelques amis, mais c'est encore quelque part
115       quelque chose que c'est normal, j'ai quelques amis ici mais bien
116       sûr (tout le) ils ne sont pas suisses e:t ils vient de l'ukraine
117       ou je ne sais pas de la slovaquie
118  LIL: mhm
```

Elena führt hier ihre Interaktionsmöglichkeiten in Französisch auf (*famille – quelques amis*), wobei die wiederholte Verwendung von *mais* (Zeile 114 und 115) der möglichen Schlussfolgerung, dass es sich bei ihren Freunden um Schweizer/innen (bzw. um Frankophone) handelt, widerspricht. Die darauffolgende Ausführung dient als Erklärung, warum sie trotz ihrem Bedürfnis Französisch zu üben, keine Schweizer Freund/innen hat.

616_(12) ELE

```
119  ELE: eu:h  c'est à dire c'est c'est on a: plus quelque chose comment
120       dire euh quelque chose qu'on a euh euh à discuter pour regarder
121       les problèmes si vous voulez ou
122  LIL: mhm
123  ELE: je ne sais pas la langue ou je ne sais pas euh les enfants/ ou
124       des trucs comme ça que (.) ah tu sais comment on peut faire ça ah
125       non je ne sais pas on donne quelques conseils et et parfois on
126       sait plus que les femmes je ne sais pas suisses mais c'est quelque
127       chose je ne sais pas nous sommes ici les étrangères ((rires))
128  LIL: ((rires))
129  ELE: et c'est euh c'est aussi la même chose quand j'ai habité en
130       russie tu ne penses pa:s tu- je suis russe on a beaucoup de
131       nationalités là-bas et nous sommes les les langues je ne sais pas
132       ah et bien sûr tout le monde parle le russe/ mais tu ne penses
133       pas/ qu'il y a beaucoup des étrangères autour de toi e::t ils ont
134       quelques problèmes que tu n'as pas
135  LIL: mhm
```

Elena konstruiert im Folgenden eine Kategorie, die sich durch die Gemeinsamkeiten, die sie und ihre Freundinnen charakterisieren (Zeilen 119-120: *on a plus quelque chose à discuter*), definiert und der Kategorie der Schweizerinnen (Zeile 126: *femmes – suisses*) gegenübergestellt wird. Diese Kategorie nennt sie dann *les étrangères* (Zeile 127).

Diese Kategorisierung als Ausländerin in der Schweiz führt zu einem weiteren (Wahrnehmungs)veränderungsprozess in Bezug auf ihren Status als als Einheimische in Russland. Sie bringt Elena zu Bewusstsein, dass viele Dinge, die sie bisher als selbstverständlich betrachtet hat, insbesondere die Sprache, durch die Migration in Frage gestellt bzw. erst eigentlich zu Bewusstsein getragen werden. So stellt sie ihre Position, als sie noch in Russland lebte (Zeilen 129-130: *quand j'ai habité en russie tu ne penses pas je suis russe*), d.h. als Einheimische, der Kategorie „Ausländerinnen“ entgegen. Ebenso war sie sich damals in Russland nicht bewusst, dass Ausländer/innen bzw. Fremdsprachige dort mit genau denselben Problemen konfrontiert sein könnten, wie sie hier in der Schweiz (Zeilen 132-134: *tu ne penses pas qu'il y a beaucoup des étrangères autour de toi et ils ont quelques problèmes que tu n'as pas*).

616_(13) ELE

```
136  ELE: et c'est quelque chose euh tu peux sentir quand tu viens ((rire))
137  LIL: mhm
138  ELE: dans un autre pays comme moi je suis ici et euh (..) c'est
139       quelque chose oui
140  LIL: mhm
141  ELE: @il y a beaucoup@ d'expr- expérience e::t il y a beaucoup de
142       choses ((rire)) à dire
143  LIL: ouais ((rire)) puis en russie vous vous ave:z votre première
144       langue c'était le russe
145  ELE: oui bien sûr oui oui
```

Elena schliesst ihre erste narrative Entwicklung ab, indem sie den zu Beginn in Aussicht gestellten Veränderungsprozess in Bezug auf Wahrnehmung und Bewusstsein aufgreift. Mit *tu ne penses pas* (616_(12), Zeile 130 und 133) knüpft sie an die gleiche Figur an wie in der ersten Passage (616_(1), Zeile 17), welche den Zustand vor dem Prozess beschreibt, und liefert nun den Auslöser des Prozesses (Zeile 136 und 138): *et c'est quelque chose tu peux sentir quand tu viens dans un autre pays comme moi.* In ihrer Formulierung statuiert sie auch eine Art Allgemeingültigkeit dieses Prozesses (generisches *tu* sowohl für den Zustand vorher als auch für den beginnenden Prozess) sowie die persönliche Positionierung als Zeugin

solcher Prozesse (*comme moi je suis ici et il y a beaucoup d'expérience il y a beaucoup de choses à dire*, Zeilen 138-142). Mit diesem Schlusssatz schliesst sie einerseits die erste narrative Entwicklung ihrer Sprachbiographie, indem sie das Resultat des zu Beginn in Aussicht gestellten (persönlichen) Veränderungsprozesses darstellt („am Anfang war ich mir nicht bewusst – jetzt weiss ich einiges mehr"). Gleichzeitig positioniert sie sich hiermit als eine Person, die etwas zu erzählen hat – eine Expertin sozusagen, was in dem Sinne das Gespräch wieder eröffnet bzw. voraussetzt, dass es dazu dienen sollte, ihr Wissen darzustellen bzw. zu teilen.

***

Die Analyse zeigt, dass Elenas erste narrative Entwicklung, obwohl sie auf den ersten Blick wesentlich weniger geordnet erscheint als die vorhergehenden (und folgenden), genauso den Erwartungen der Kohärenz und Kontinuität entspricht. So zeigen die verschiedenen narrativen Entwicklungen jeweils einen Veränderungsprozess der Wahrnehmung und Beziehung in Bezug auf die verschiedenen Sprachen, die Elenas Repertoire ausmachen, welcher auch im Zusammenhang mit ihrem persönlichen Status und ihrer Identität steht. Durch diese Veränderungsprozesse entstehen auch Konfliktsituationen: So gerät ihre russischsprachige Identität mit ihrer mehrsprachigen Identität in Konflikt (vergl. 616_(9) und (10)), ihre Identität als erwachsene, selbstständige und kompetente Person wird durch ihre Sprachkompetenzen, die in bestimmten Situationen nicht den Anforderungen entsprechen, in Frage gestellt (616_(5) und (6)), ihre Investition in Fremdsprachen führt zu einem Bedürfnis einer gleichzeitig notwendigen Investition in die Erstsprache (616_(9)).

Parallel zu diesen Prozessen erstellt Elena in ihrer Erzählung auch eine Reihe unterschiedlicher Räume, entgegengesetzte und sich überschneidende. Geographisch ist einerseits die Gegenüberstellung der Schweiz (*ici*) und Russland (*en Russie/là-bas*) zu identifizieren, aber auch der Wohnort (*ici surtout ici*) und die Stadt ((*ville_f_CH_A*)). Zeitlich stimmt erstere Gegenüberstellung auch häufig mit der Gegenwart (*maintenant*) und der Vergangenheit (*quand*) überein (Chronotopos, vergl. 5.2.2.2, Deiktische Verfahren), aber nicht immer (616_(9) und (10)). Eine weitere zeitliche Unterteilung geschieht durch die Strukturierung in „zuerst – später", welche aber nicht immer mit einer Veränderung zusammenhängt (siehe 616_(2)). Schliesslich entstehen auch soziale Räume innerhalb der geographischen und zeitlichen Dimensionen: So wird das „hier" des Wohnorts und des Familienkreises ihres Mannes dem „hier" der (ausländischen) Freundinnen, der Stadt und des Französischkurses und den dortigen Bekanntschaften gegenübergestellt. Es erfolgt jedoch

auch ein Vergleich des „einsprachigen Dort“ (Russland) und dem „Hier“ (Schweiz) mit einem mehrsprachigen „Ich“ an beiden Orten. Das „mehrsprachige Ich“ wird aber auch anders wahrgenommen, ob dort oder hier bzw. auch damals und heute. Sowohl Elenas Beziehung zu den verschiedenen Sprachen als auch ihre Kompetenz in diesen Sprachen hat sich verändert.
Die Veränderungsprozesse werden auch jeweils in eine bestimmte Richtung verlaufend aufgezeigt: Was einfach und leicht, selbstverständlich und unbewusst war, wird kompliziert und schwierig, bewusst und konfliktuell. Falls diese Extreme zusätzlich mit den jeweiligen Chronotopoi d.h. den zeitlichen und räumlichen Dimensionen (dem „damals/dort“ bzw. dem „heute/hier“) übereinstimmen, stellt sich die Frage nach der Wahl eines Rückzugs im Sinne einer Investition ins „damalige/einfache“ (hier: Russisch und Heimat) oder einer Investition ins Neue, um dessen Schwierigkeit und Probleme zu überwinden (hier: Französisch und Schweiz). Elena positioniert sich momentan (und über das gesamte Interview hinweg) gerade an diesem konkreten Scheideweg, wobei die von ihr gewählte Option, wenn auch zeitweise als fast unvereinbar dargestellt, eigentlich eine Investition in beide zu sein scheint.

6.1.7 Vera: „et surtout je comprends beaucoup de langues“

Durchgehend durch Veras erste narrative Entwicklung (und durch das gesamte Interview) finden sich zwei Linien, welche zur narrativen, aber auch zur biographischen und identitären Kontinuität und Kohärenz beitragen. Einerseits verfolgt Vera einen klaren chronologischen Ablauf, indem sie verschiedene biographische Etappen örtlich und zeitlich verankert und dabei jeweils das Hinzufügen (bzw. den Verlust) verschiedener Sprachen erwähnt. Diese Linie entspricht also einer Art „faktuellen“ Sprachbiographie.
Eine zweite Linie nimmt Vera bei den verschiedenen biographischen Etappen als „Qualifikationswege/etappen“ auf, welche sie jeweils mit einer persönlichen Evaluation versieht. Dabei legt sie einerseits einen Schwerpunkt auf den Erwerb von Ausbildung und Diplomen und andererseits auf den Erwerb der Sprachen bzw. auch auf die Verbindung der beiden. In Bezug auf ersteren Schwerpunkt positioniert sich Vera, indem sie den Wert, den eine gute Ausbildung und der entsprechende Erwerb von Diplomen für sie (und ihre Familie) haben, betont. Sie beansprucht damit auch einen gewissen gesellschaftlichen Status und zeigt einen Ehrgeiz, der sich teilweise auch auf den Erwerb von Sprachen überträgt. In Bezug auf Spracherwerb und Sprachkompetenzen fügt Vera den biographischen Etappen jeweils eine Zwischenevaluation ihrer Sprachkenntnisse hinzu, wobei dies sowohl die Verbesserung als auch die Verschlechterung bzw. den Verlust gewisser Kenntnisse betreffen kann. Veras Erzählung zeigt damit eine kontinuierliche Investition in Ausbildung, Qualifikation und damit

zusammenhängend auch in Sprachen – mit dem Ziel, einen den Investitionen entsprechenden Status zu erreichen. Gleichzeitig evaluiert sie diese Investitionen nach jeder biographischen Etappe.

617_(1) VER

```
VER: donc en fait j'étais née en ((région_CA_A))/ c'était partie de
     ((pays_CA_A)).
LIL: mhm
VER: et mon papa étai:t ((orig_pays_CA_A)), (.) donc je suis allé à
     l'école russe quand même mais eh comme deuxième langue si vous
     voulez à partir de deuxième année donc on a onze ans à l'école
LIL: hm
VER: et à partir de deuxième année se- sept ans huit ans je
LIL: mhm
VER: je commence à apprendre le le ((langue_pays_CA_A)).
LIL: mhm
VER: (xx) aprè:s euh quand j'étais en quatrième c'est la guerre qui
     commençait nonante nonante et un c'est euh chute de sovietic union
     aussi, c'est (((région_CA_A)) vojne) si vous voulez la guerre.
     donc euhm euh le système à l'école aussi changeait, et j'ai
     commencé aussi à apprendre langue ((langue_région_CA_A))
LIL: mhm
VER: maintenant je ne me souviens non plus ou peut-être un deux mots
     maximum, en ((langue_pays_CA_A)) je peux comprendre quand même
LIL: mhm
VER: mais j'ai jamais parlé couramment, ni: ((langue_pays_CA_A)) ni:
     ((langue_région_CA_A))
LIL: mhm
VER: russe. ma maman est russe donc on a parlé à la maison en russe
     parce que ma maman était divorcée avec mon papa
LIL: mhm
```

In dieser ersten Passage nimmt Vera – wie von der Interviewerin gewünscht (siehe Formulierung des Erzählstimulus, Zeilen 1-13 im Anhang 8: Vera) – das Thema der Präsenz unterschiedlicher Sprachen in ihrer Kindheit auf. Dabei baut sie mit der Verortung ihrer Herkunft zuerst die Erwartung einer Mehrsprachigkeit auf: *née en ((région_CA_A)) – partie de ((pays_CA_A)) – père ((orig_pays_CA_A))*. Diese Erwartung wird aber im Verlauf der Passage relativiert: Die Mehrsprachigkeit wird zwar als Potential des Geburtsortes und der

Herkunft dargestellt, das aber – aufgrund der Familiengeschichte, sowie politischer Geschehnisse – nicht voll ausgeschöpft werden konnte.

In der chronologischen Linie listet Vera die Sprachen in der Reihenfolge auf, wie sie im Schulunterricht eingeführt wurden. Das Russische wird dabei implizit als Erstsprache eingeführt, indem Vera sagt *je suis allée à l'école russe* (Zeilen 17-18) und *comme deuxième langue (…) je commence à apprendre le ((langue_pays_CA_A))* (Zeile 18 und 23), was darauf hindeutet, dass diese kaukasische Sprache nicht ihre Erstsprache war. Dadurch, dass sie trotz kaukasischem Herkunftsort und von dort stammendem Vater in eine russische Schule ging und mit russischer Erstsprache aufgewachsen ist, entsteht ein Widerspruch, welcher auch markiert wird: *quand même* (Zeile 18). Vera spricht damit die Tatsache an, dass die anfängliche Verortung eine andere Erwartung geweckt hat. Die Auflösung des Widerspruchs geschieht aber dann erst in den Zeilen 37-38, am Ende der oben aufgeführten Passage – nämlich damit, dass sie mit ihrer russisch sprechenden Mutter und getrennt vom Vater aufgewachsen ist.

Die chronologische Linie (Zeilen 14-29) wird von Vera mit einer Evaluation der erworbenen Sprachkenntnisse aus heutiger Sicht kommentiert (Zeilen 31-35). Diese trägt dazu bei, die potentielle Mehrsprachigkeit zu relativieren, und etabliert das Russische als Erst- bzw. Muttersprache und als dominant in Veras Kindheit. Durch das Verlassen des Geburtsorts aufgrund des Sezessionskriegs, welcher in der Folge des Zusammenbruchs der Sowjetunion ausbrach, wird dieses Kapitel der (potentiellen) Mehrsprachigkeit abgeschlossen (617_(2) unten).

617_(2) VER

```
40  VER: donc en nonante trois on a mm quitté ((région_CA_A)) parce que
41       c'était insupportable
42  LIL: mhm
43  VER: eh c'était mts c'était impossible de vivre, ma maman a pris
44       risque grand risque e:t pour moi et pour mon frère, mais mon frère
45       déjà était à ((ville_R_A))/ (.) euh (.) étudier, parce que c'est
46       connu qu'à ((ville_R_A)) les meilleures universités l'institut
47       c'est tout là/ donc il est parti là/ et on a déci- elle a pris le
48       risque eh aller à ((ville_R_A)).
49  LIL: mhm
50  VER: donc nous sommes allées à ((ville_R_A))/ et depuis ce moment-là
51       on a jamais retourné en ((région_CA_A)). si vous voulez
```

```
52  LIL: mhm ouais
53  VER: on est resté là, donc j'étais à l'école à ((ville_R_A))/ et j'ai
54       euh
```

Die Übersiedlung in eine russische Grosstadt kann die Dominanz des Russischen in Veras Sprachbiographie nur verstärken. Gleichzeitig wird damit auch die narrative Linie der Qualifikation eröffnet, denn die Wahl einer zentralen Grosstadt als Auswanderungs- bzw. Migrationsziel wird insbesondere durch die dortige Qualität der Ausbildungsinstitutionen erklärt (Zeilen 45-47). Dabei wird die Figur der Mutter ins Zentrum gesetzt, welche Entscheidungen und auch ein „Risiko“ (das hier wiederholt erwähnt wird: Zeilen 43-43 und 47-48) auf sich nimmt, um ihren Kindern Lebensqualität, aber auch entsprechende Qualität der Ausbildung zu garantieren. Worin genau das „Risiko“ bzw. Wagnis der Mutter bestand, wird hier nicht ausformuliert. Obwohl das Verlassen des Wohnorts für die Grosstadt bzw. Metropole natürlich ein Risiko in Bezug auf den Verlust des sozialen Netzwerks, der Wohnung, des Arbeitsplatzes bedeutet, kann dies angesichts des Krieges in der Herkunftsregion eher als die risikoärmere Variante angesehen werden. Die Wahl einer zentralen Grosstadt (anstelle einer geographisch näheren Provinzstadt) kann hingegen ein gewisses finanzielles Risiko in sich bergen, da solche Städte grundsätzlich mehr Personen anziehen und daher in Bezug auf Lebensstandard und Wohnsituation teurer sind als periphere Städte.

Diese Mutter-Figur, welche Entscheidungen übernimmt und Qualifizierung ermöglicht, taucht im Verlauf von Veras Narration mehrmals auf (siehe z.B. unten: 616_(7) und (8)).

617_(3) VER

```
53  VER: on est resté là, donc j'étais à l'école à ((ville_R_A))/ et j'ai
54       euh commencé: à partir de cinquième année à apprendre l'anglais,
55       anglais
56  LIL: mhm
57  VER: anglai:s/ mts aprè:s j'ai en neuvième année, c'est allemand/ j'ai
58       commencé à apprendre allemand, et (on sa xxx) tout eh l'école
59       finie euh soit neu- après neuf ans soit après onze ans/
60  LIL: mhm
61  VER:  j'ai fini après onze ans parce que je voulais aller à
62       l'université.
63  LIL: ouais
```

64 VER: donc oui et à l'uni- à l'université j'ai continué langue
65 principale étrangère anglais, et deuxième allemand.
66 LIL: mhm
67 VER: e:t mm c'est cinq ans, l'université
68 LIL: ouais
69 VER: et mon faculté était tourisme.

Vera nimmt die chronologische Linie ihrer Sprachbiographie wieder auf, indem sie das Lernen weiterer (Fremd)Sprachen entsprechend der Schuljahre (Zeile 54: *à partir de cinquième;* Zeile 57: *en neuvième*) erwähnt. Gleichzeitig verfolgt sie ihren Qualifikationsweg, der sie zur Universität führt. Dabei betont sie den Wert ihrer Ausbildung mit der Wahl der längeren Schulzeit (Zeilen 59-61: *soit neuf ans – soit après onze ans – j'ai fini après onze ans*), die den Eintritt an die Universität ermöglicht – ein Ausbildungsweg, der ihrem Streben (Zeile 61-62: *je voulais aller à l'université*) entspricht. Gleichzeitig erklärt dies auch das Weiterführen ihres Spracherwerbs in Bezug auf das Englische und Deutsche und impliziert damit auch eine Verbesserung ihrer jeweiligen Sprachkenntnisse, da sie diese Sprachen nicht nur ein paar Jahre an der Schule, sondern weitere fünf Jahre an der Uni gelernt hat. Englisch wird dabei von Vera klar als ihre erste Fremdsprache (Zeile 64/65: *langue principale étrangère*) dargestellt, sowohl zeitlich (Beginn des Erwerbs) und quantitativ (Menge des Unterrichts) als auch qualitativ, wie die folgenden Qualifikationsetappen aufzeigen werden.
Am Ende dieser biographischen Etappe eröffnet Vera eine narrative Einschubsequenz, in welcher sie auf ihr Studienjahr in Zypern eingeht (siehe 616_(5) unten). Sie macht dabei einen Schritt zurück im chronologischen Ablauf (fünf Jahre Uni – im vierten Jahr).

617_(4) VER

69 VER: *et mon faculté était tourisme.* tourisme, et en quatrième année je
70 suis allée à chypre. (.) pour une année.
71 LIL: mhm
72 VER: et à chypre c'est deuxième langue officielle c'est anglais. donc
73 j'ai amélioré mon anglais
74 LIL: ouais
75 VER: pourquoi amélioré/ **mais c'était très très très difficile (.)**
76 **c'étai:t les les plus choquant le plus dure période de ma vie,**
77 **parce que seule/ si vous voulez loin de ma famille/ euh: culture**
78 **différente/ parler en langue différent et tout/** mais bon, j'ai
79 réussi tous les diplômes même awards/ some awards

```
80   LIL: ouais
81   VER: so best work research project it was c'est bon,
82   LIL: ((rire))
```

Dieser Einschub erweist sich als eine Argumentationsstrategie, die es Vera erlaubt, die beiden narrativen Qualifikationsschwerpunkte weiter auszuführen und zu bekräftigen. So erweist sich Englisch während des Aufenthalts in Zypern als die Hauptsprache, was eine weitere Verbesserung von Veras Sprachkompetenz in Englisch erklärt (Zeile 73: *amélioré mon anglais*), während in Bezug auf die allgemeine Ausbildung das Jahr in Zypern mit einem weiteren Diplom sowie einigen Preisen abgeschlossen wird (Zeile 79: *réussi tous les diplômes même awards*). Somit betont Vera nicht nur ihren Ausbildungsweg, sondern auch dessen Auszeichnung durch offizielle Anerkennung, welche den Wert ihrer Investition bestätigt. Die Verwendung des Englischen (*code-switch*) ist sicherlich damit verbunden, dass die entsprechenden Preise (*awards*) in Englisch verliehen wurden – gleichzeitig zeigt es aber auch, dass für Vera das Englische in Bezug auf gewisse Themen einfacher zu benutzen ist als Französisch (siehe auch 616_(9) und (10) unten). Nach einem anfänglichen, wohl lexikalisch bedingten, code-switching fährt Vera in Englisch fort (*it was*, Zeile 81), bevor sie zurück ins Französische wechselt und eine Art Übersetzung liefert (*c'est bon*).

Gleichzeitig führt Vera in dieser Passage auch eine Evaluation in Bezug auf ihre Gefühlswelt ein (fett markierte Textpassage). Dieses erste Auslandjahr ist nicht nur in Bezug auf die oben erwähnten Erfolge relevant, sondern auch als psychologisch und emotional schwierige Erfahrung[160]. Mit der Verwendung von *mais* (Zeile 75) positioniert sich Vera dabei gegen die mögliche Schlussfolgerung, dass dieses Jahr bzw. die damit verbundene Investition ins Englische einfach gewesen wäre, und betont damit das Ausmass ihrer Investition in die Ausbildung und ins Englische. Mit dem darauffolgenden *mais bon j'ai réussi (usw)* (Zeile 78-79) stellt sie sich dann gegen die Schlussfolgerung, dass dies ihren Abschluss in irgendeiner Weise kompromittiert hätte, ganz im Gegenteil: Ihr guter Abschluss erhält dadurch noch mehr an Gewicht, da sie ihn trotz der Schwierigkeiten geschafft hat.

[160] Dies gibt indirekt einen Ausblick auf Veras heutiges Leben in der Schweiz, das sie auch fern von Herkunftsfamilie, -kultur und –sprache führt und das sie im Verlauf des Gespächs auch nicht immer als einfach darstellt.

617_(5) VER

```
83  VER: et j'ai retourné et cinquième année j'ai fini à l'université de
84       ((ville_R_A)), (.) e:t j'ai reçu diplôme
85  LIL: mhm
86  VER: donc après cinq ans d'université de ((ville_R_A)) j'ai eu deux
87       diplômes. une diplôme de chypre car j'ai réussi tous les examens
88       e:t euh: l'université de ((ville_R_A)).
89  LIL: mhm oui
```

Hier kehrt Vera in den chronologischen Ablauf zurück und schliesst die Narration ihres ersten Ausbildungs- und Qualifikationswegs ab, indem sie wiederum mit der Erwähnung, und dadurch der Betonung, der beiden Diplome die damit erhaltene Qualifikation bezeugt – und einen Anspruch an einen gewissen Status erhebt.

617_(6) VER

```
91  VER: don:c euh c'est tout/ j'ai fait mm apprentissage à différentes
92       agences de voyage, (.) à chypre quand j'étais à chypre pendant
93       l'été
94  LIL: ouais
95  VER: et/ à ((ville_R_A)) euh pour mon diplôme.
96  LIL: mhm
97  VER: c'était aussi euh partie de diplôme faire apprentissage
98  LIL: mhm ouais
99  VER: soit dans un hôtel soit dans un agence de voyage
100 LIL: mhm
101 VER: j'ai choisi l'agence de voyage c'était plus facile
102 LIL: ouais
103 VER: et plus intéressant pour moi
104 LIL: mhm
```

Nach einem kurzen Unterbruch durch den Kellner, der die Bestellung der Getränke aufnimmt (siehe Anhang 8: Vera, Zeile 90), führt Vera die narrative Entwicklung weiter. Zuerst schliesst sie das Thema „Ausbildung“ (Zeile 91: *donc c’est tout*) ein zweites Mal ab, öffnet es aber gleich wieder, indem sie hinzufügt, dass ihre Ausbildung auch schon praktische Berufserfahrung (*apprentissage* hier wohl weniger im üblichen schweizerischen Gebrauch als „Lehre“, sondern eher im Sinne von „Praktikum“ verwendet) beinhaltet hat. Die Betonung,

dass dies Teil der Ausbildung (*partie de diplôme*) war, ist gleichzeitig auch eine Aufwertung dieser Ausbildung verbunden, die sich somit nicht nur auf Theorie beschränkte. Dieses Streben nach Qualität in der Ausbildung und dem damit zusammenhängenden Status zeigt sich auch in der Selbstkorrektur (Zeile 101 und 103) von *plus facile* zu *plus intéressant*: Es soll nicht angenommen werden, dass ihr Entscheid aufgrund der Einfachheit der Ausbildung getroffen wurde (eine ähnliche Selbstreparatur findet sich in 617_(11) unten).

617_(7) VER

```
105  VER: ouais j'ai fini: tout et en russie c'est très populaire avoir
106       deuxième éducation, si vous voulez
107  LIL: ouais
108  VER: et ma maman dit bon j'ai la chance pour toi/ (xxx) si tu veux où
109       tu veux parce que tu as déjà réussi à chypre, si tu veux aller à
110       l'étranger je te supporte choisi:s pays.
111  LIL: mhm
```

Vera schliesst das Thema „erste Ausbildung“ (Zeile 105: *j’ai fini tout*) und eröffnet gleich das der darauffolgenden Weiterqualifikation, der zweiten Ausbildung, die sie als eine Art Standard in Russland darstellt (*c’est très populaire*). Auch hier zeigt Vera wieder ihr Streben nach bestmöglicher Qualifikation und erhebt gleichzeitig einen Statusanspruch für die Ausbildungswege in Russland. Gleichzeitig stellt sie sich auch über den russischen Standard, da sie nicht nur die „populäre“ zweite Ausbildung macht, sondern diese – wohl im Gegensatz zu anderen – im Ausland absolvieren kann. Hier taucht nun die Mutter, welche alles tut, um ihrem Kind die bestmögliche Ausbildung zu gewährleisten, wieder als entscheidende Figur auf dem Qualifikationsweg auf. Nachdem die Mutter durch den Umzug in die Grosstadt den Zugang zu den besten Universitäten gesichert hat (siehe 616_(2)), wie auch zur besten Grundschule, wie Vera später im Interview erwähnt), ermöglicht sie ihr nun einen weiteren Auslandaufenthalt. Dabei ist sie auch im Entscheidungsprozess involviert, der Vera schliesslich in die Schweiz führt.

617_(8) VER

```
112  VER: bon/ j'ai hésité entre euh nouvelle zélande ((rire)) angleterre
113       e:t la suisse. mais parce que la suisse a la meilleure réputation
114  LIL: ouais
```

```
115  VER: c'est très respectueux, une des meilleurs pays d'europe le plus
116       stable le plus riche le plus beau bon,
117  LIL: ((rire))
118  VER: (xx) (..) elle a décidé que c'est mieux si je vai:s ici.
119  LIL: mhm
120  VER: et pourquoi ((ville_f_CH_A))/ parce que: l'école ((nom)) ils ont
121       fait très bonne présentation pendant le: exhibition c'est comment
122       tu- comment on dit en français exhibition of education
123  LIL: euh:       expo oui
124  VER:  [expo?              où tous les compagnies étaient présentées/
125       différents agences et j'ai choisi bon, parce que c'était très très
126       ((rire)) intér- bon c'était très bon présenté, e:t en fait c'était
127       le programme moins cher le vite et moins cher.
128  LIL: mhm
129  VER: dans deux ans (..) euh: j'ai fait deux semestres/
```

Durch die ursprüngliche Auswahl, die Vera präsentiert, zeigt sie wiederum ihre Vorliebe für Englisch, da sie zwischen zwei englischsprachigen Ländern und der Schweiz zögerte. Die Schweiz erscheint hier eher als Aussenseiter, was Vera durch die nachfolgende Begründung einerseits betont, denn für die Präsenz der beiden anderen Länder in der Auswahl gibt sie keine Gründe an. Andererseits stellt sie auch wieder Kohärenz mit ihrer Erzähllinie der Qualifikation her, indem sie sich in der Begründung insbesondere auf den guten Ruf der Schweiz bezieht (Zeile 113). Dieser gute Ruf wird hingegen nicht in erster Linie durch die gute Qualität der Ausbildung begründet, sondern durch die Sicherheit bzw. Stabilität, den Reichtum und die schöne Landschaft (Zeilen 115/116). Hier erscheint wieder die Mutter (*elle a décidé*) als Entscheidungsträgerin (Zeile 118). Vera übernimmt hingegen eigene Entscheidungskapazität, indem sie den Ort innerhalb der Schweiz als ihre Wahl darstellt (Zeile 125: *j'ai choisi*), für die sie sich wiederum auf ein Qualitätsargument, nämlich die gute Präsentation der Schule an einer Messe, beruft. Sie relativiert aber dieses Argument gleich darauf, indem sie auch den tieferen Preis und die kürzere Studiendauer als ausschlaggebende Elemente anfügt (Zeile 127).

Dass Englisch Veras „starke" Fremdsprache ist, zeigt sich in diesem Ausschnitt auch durch die Wortsuche für „Messe" (Zeilen 122-124), welche sie hier auf Englisch (*exhibition*) beginnt, wobei sie explizit die Hilfe der Interviewerin für die Übersetzung ins Französische verlangt (*comment on dit en français*), und die dann kollaborativ von Vera und der Interviewerin auf Französisch weitergeführt wird. Dabei präsentiert Vera die Übersetzung jedoch selbst, die dann von der Interviewerin ratifiziert wird (*expo*, Zeilen 123-24).

617_(9) VER

```
129  VER: dans deux ans (..) euh: j'ai fait deux semestres/
130  LIL: mhm
131  VER: deux fois apprentissage parce que deux mille cinq je suis venue/
132       février deux mille cinq, jusqu'à juin, j'ai fait l'examen, après
133       j'ai fait l'apprentissage à ((lieu touristique_d_CH_A))
134  LIL: ouais
135  VER:  e:t  parce  que  mon  deuxième  langue  était  allemand  mais  pas
136       français
137  LIL: ((rire))
138  VER: bon, mais j'ai pas utilisé mon allemand
139  LIL: ((rire))
140  VER: mais anglais
141  LIL: ouais
142  VER: parce que l'allemand ici est différent, e:t après je retournais
143       (.) euh: deux mille si- deux mille cinq deux mille six février
144       deux mille six deuxième semestre j'ai fait/
145  LIL: mhm
146  VER:  après j'ai fait apprentissage de nouveau (xx) spécialement à
147       ((lieu touristique_d_CH_B)) (..) e::t et en mars deux mille sept
148       j'ai reçu-j'ai: reçu mon diplôme.
149  LIL: mhm
150  VER: a (xx) suisse diploma in hospitality management so,
151  LIL: mhm
152  VER: c'est bon,
```

Vera führt nun die chronologische Linie fort, indem sie den Ablauf der Zweitausbildung in der Schweiz erzählt. Parallel verfolgt sie aber auch den Qualifikationsweg weiter, der sich durch zusätzliche Berufserfahrung (Praktika), erfolgreiche Prüfungen und das schliesslich erhaltene Diplom auszeichnet. Auch die Fremdsprachen Englisch und Deutsch kommen hier wieder zum Zuge, wobei Englisch weiterhin als dominant dargestellt wird. Deutsch wird zwar hier zuerst als ausschlaggebend für die Wahl der Praktikaorte dargestellt (Zeile 135), dies wird aber gleich abgewertet, da das Deutsche, das Vera als zweite Fremdsprache mitbringt, nicht den lokalen Anforderungen der Schweizer Diglossie (vergl. 1.1.2.1) entspricht (Zeile 142: *l'allemand ici est différent*). Französisch erscheint hier zum ersten Mal in der Sprachbiographie, wenn auch nur durch seine Absenz im Repertoire von Vera (Zeile 135-36: *mais pas français*). Der Titel des Diploms wird wieder auf Englisch erwähnt (Zeile 150), was

darauf hinweist, dass die Ausbildung, obwohl sich die Schule in einem französischsprachigen Gebiet befindet, auf Englisch stattgefunden hat (was später im Interview bestätigt wird). Mit dieser Passage schliesst Vera ihre Zweitausbildung auch narrativ ab (Zeile 148): *j'ai reçu mon diplôme.*

In der darauffolgenden Passage fügt Vera wiederum eine Einschubsequenz hinzu, indem sie chronologisch einen Schritt zurückgeht (Zeile 152: *pendant deuxième semestre*).

617_(10) VER

```
152  VER: c'est bon, (..) e:t pendant deuxième semestre j'ai rencontré
153       ludovic, dans un bar euh ([sərf]) vous savez du ([sərf]) café du
154       ([sərf])
155  LIL: mm non je connais même pas c'est où/
156  VER: non/ maintenant c'est bar irlandais avec le drapeau irlandais ils
157       ont repris ce bar (xx)
158  LIL: ouais à ((ville_f_CH_A))/
159  VER: à ((ville_f_CH_A)) oui. (..) je l'ai rencontré là parce que (.)
160       ts tous les étudiants allaient là parce que tout le personnel
161       parlait en anglais.
162  LIL: mhmm ((rire))
163  VER: c'est plus facile parce que, e:t je pensais aussi que lui il @est
164       anglais@
165  LIL:((rire))
166  VER: bon, mais c'est pas grave comme ça/ nous sommes rencontrés/ (..)
167       e:t nous sommes pendant mes études on est sorti et tout/ on a
168       parlé en anglais. juste en anglais je savais en français juste
169       bonjour au revoir merci (service)
170  LIL: ouais
171  VER: je voulais pas (j'ai xxx) cette langue j'ai dit non c'est trop
172       difficile ça va avec les langues, mai::s le @destin je pense@
173  LIL: ((rire))
174  VER: c'est le destin comme ça, j'ai resté: j'ai voulu rester en suisse
```

Das in diesem Einschub erwähnte Ereignis erweist sich als ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Sprachbiographie von Vera: das Kennenlernen ihres zukünftigen Schweizer Ehemanns. Insbesondere ihre Prioritäten in Bezug auf Fremdsprachen erfahren durch dieses Treffen und die darauf folgende Beziehung eine Veränderung. Das Kennenlernen ist noch

dominiert von der englischen Sprache: Dies zeigt sowohl der Ort (ein bekannter Treffpunkt für insbesondere englischsprachige *expatriates* in der erwähnten Stadt - die Aussprache des Namens führte dazu, dass die Interviewerin den Ort erst im Nachhinein erkannte) als auch die Tatsache, dass Englisch die erste gemeinsame Sprache der beiden war. Vera zeigt damit einmal mehr, dass ihre Beziehung zum Englischen – als ihre „stärkste“ Fremdsprache – nicht nur praktisch (Zeile 163: *c'est plus facile*), sondern auch romantisch ist, was sie mit der impliziten Enttäuschung, dass Ludovic nicht Engländer/Englisch ist (Zeile 166: *bon, mais c'est pas grave*) ausdrückt. Englisch bleibt auch in der Paarbeziehung zuerst dominant, da sich Vera anfänglich gegen das Französische sträubt (Zeile 171: *je voulais pas; j'ai dit non)*. Einerseits, weil es eine besondere Anstrengung verlangt (*c'est trop difficile*), aber auch weil hier von ihr, die ja schon mehrere Sprachen gelernt hat, schon wieder eine neue Sprache verlangt wird (Zeile 172: *ça va avec les langues*). Das Hinzufügen des Französischen wollte sie sich eigentlich ersparen (sie erwähnt später im Interview, dass sie in ihrem Studium an der Hotelfachschule in der Schweiz Deutsch als Fremdsprache gewählt hat, um nicht nochmals eine neue Sprache lernen zu müssen), doch wird sie von ihrem „Schicksal“, in Form eines französischsprachigen Mannes, sozusagen „eingeholt“ (Zeilen 172 und 174: *le destin je pense c'est le destin*). In diesem Fall stellt sich Vera (erstmals) ohne eigene Handlungskapazität dar, bzw. in einer Situation, die sie nicht eigentlich so geplant und angestrebt hat.

In der nächsten Passage übernimmt Vera aber wieder die Handlung.

617_(11) VER

```
174  VER: c'est le destin comme ça, j'ai resté: j'ai voulu rester en suisse
175       encore après grad- deux mille sept quand j'ai reçu mes diplômes,
176       j'ai: euh voulu apprendre rester encore peut-être euhm (.) euh
177       (..) mm encore trois mois quatre mois apprendre le français/
178  LIL: mhm
179  VER: euh: et j'ai au ((nom école cours de français))
180  LIL: ouais
181  VER:  j'ai donné mes documents et tout mais service migration
182       commençait faire les problèmes pour moi, et comme ça pour moi
183       c'était deux possibilités. soit je continuais avec mon école
184       ((nom)) je voulais pas, parce que c'était suffi pour moi c'était
185       plus intéressant pour moi, parce que il- je pourrais faire encore
186       une année.
187  LIL: mhm
```

```
188  VER: mais je voulais pas ça m'a pas intéressé, c'était trop cher pas
189       intéressant donc j'ai dit non
190  LIL: mhm
191  VER: je veux (xx) le service migration a dit soit vous continuez ((nom
192       école hôtelière)) soit vous quittez la pays. (..) parce que (xx)
193       vous vous avez vous êtes venu ici pour étudier à l'école
194       d'hôtelière pa::s au ((nom école cours de français))
```

Vera nimmt ihr Schicksal wieder in die Hand, indem sie dessen Herausforderung als ihren eigenen Willen übersetzt: *j'ai resté* wird zu: *j'ai* ***voulu*** *rester* (Zeile 174) – *j'ai* ***voulu*** *apprendre le français* (Zeilen 176-177). Dabei trifft sie auf den Widerstand der administrativen Regelungen in Form des Migrationsamtes (*service migration*), das sie vor die Wahl stellt (Zeile 183: *deux possibilités*). Dabei zeigt Veras darauffolgende Formulierung, dass dies eigentlich keine Wahl darstellte, da sie die erste Möglichkeit, nämlich die Hotelfachschule weiterzuführen, nicht als Option ansieht – und dies auch gleich in ihre Erzähllinie der Qualifikationswege einbettet. Diese Schule bietet ihr einerseits nicht mehr die nötige Qualität (Zeilen 185 und 188: *plus intéressant; ça m'a pas intéressée*), andererseits ist sie aber auch zu teuer (Zeile 188): *trop cher*. Dieses zweite und möglicherweise ausschlaggebendere Argument schwächt sie aber gleich ab, indem sie nochmals die fehlende Qualität (Zeile 189: *pas intéressant*) betont. Vera stellt sich hier also gegen das „Schicksal“, das ja verlangen würde, dass sie – um ihre Beziehung weiterführen zu können – an dieser Schule bleibt: *j'ai dit non* (Zeile 189); *je veux* (Zeile 191). Vera zeigt damit, dass sie sich nicht durch administrative Regeln zu etwas zwingen lässt, das sie nicht will. Somit steht ihr aber eigentlich nur noch das Verlassen des Landes als zweite Option offen (Zeilen 191-92: *soit vous continuez – soit vous quittez*). Der Beginn der nächsten Passage deutet darauf hin, dass sie einen Abschied in Erwägung zog (Zeile 194/95: *j'étais toute triste*).

617_(12) VER

```
194  (VER)d'hôtelière pa::s au ((nom école cours de français)) haa j'étais
195       tou-toute triste ludovic son papa son frère ont essayé de m'aider,
196       e:t (..) donc j'ai eu (du temps) jusqu'à août deux mille sept,
197  LIL: mhm
198  VER: j'ai habité avec ludovic en ce moment/ comme déjà on-nous sommes
199       habité ensemble ici, il m'a fait proposition en juin
200  LIL: mhm
```

```
201  VER: il me fait proposition, (...) de mariage ((rire)) oh j'ai pas
202       tro:p hésité j'ai j'ai j'étais d'accord ((rire))
203  LIL:((rire))
204  VER: et tout donc nous sommes mariés depuis novembre deux mille sept.
205       e:t je continue apprendre le français au ((nom école cours de
206       français)) e:t depui::s euh (..) jan- fin janvier je pense deux
207       mille neuf à l'université.
208  LIL: mhm
209  VER: (à l'institut) ((NOM))
210  LIL: ouais
211  VER: e:t je suis contente parce que c'est très bon, bon niveau et très
212       intéressant, (à étudier) faculté de lettres à ((NOM))
213  LIL: oui
214  VER: c'est différent système e::t euh: et plus intéressant pour moi
215       qu'au ((nom école cours de français))
216  LIL: ouais
217  VER: comme ça, donc (.)
```

Die Lösung des Dilemmas zeigt sich in der Fortsetzung des chronologischen Ablaufs der Biographie, als Ludovic Vera einen Heiratsantrag (*proposition de mariage*[161]) macht, den sie akzeptiert. Der Heiratsantrag und die darauf folgende Hochzeit sind gleichzeitig auch der Beginn des Erwerbs des Französischen für Vera, den sie seither weiterführt (*et je continue apprendre français*, Zeile 205). Dabei setzt auch wieder das Streben nach weiterer Qualifikation ein, denn die anfänglich ausgewählte Schule für den Französischunterricht wird nach Erwerb der Grundkenntnisse, d.h. nach ca. eineinhalb Jahren durch eine bessere ersetzt. Diese entspricht den Erwartungen von Vera eher: *bon niveau* (Zeile 211); *plus intéressant que* (Zeile 214-15), was wohl auch damit zusammenhängt, dass der zweite Kurs an einem universitären Institut angesiedelt ist und dadurch mehr Prestige erhält.

[161] Auf Französisch würde man von *demande en mariage* sprechen. Die Form *proposition* ist hier entweder vom Englischen *proposal* oder aber vom Russischen *predlozhenie* ‚Vorschlag; (Heirats-)Antrag' abgeleitet.

617_(13) VER

```
217  VER: comme ça, donc (.) donc je parle beaucoup de langues ((rire))
218  LIL: ((rire)) oui effectivement
219  VER: et surtout je comprends beaucoup de langues ouais. (..) (plutôt)
220       anglais maintenant français
221  LIL: mhm
222  VER: parce que allemand quand même quand on pratique pas la langue (.)
223       on oublie.
224  LIL: ouais
225  VER: c'est c'est sûr comme le ((langue_région_CA_A)) je me souviens
226       plus/ ((langue_pays_CA_A)) je comprends quand les gens parlent un
227       peu mais je peux pas même répondre juste simple phrase comme
228       bonjour au revoir et merci c'est tout
229  LIL: ouais
230  VER: parce que je pratique pas et allemand je: maintenant je vois que
231       j'ai aussi quand même je lis menu c'est bon au restaurant,
232  LIL: mhm
233  VER: mais parler/ ou non.
234  LIL: ouais
235  VER: mhm mais je peux comprendre si les gens parl-parlent lentement et
236       bon allemand.
237  LIL: mhm
238  VER: (classique xx) je peux comprendre
239  LIL: ouais ouais
240  VER: (xx) en autriche donc ça va
241  LIL: ouais ouais
242  VER: c'étai::t utile [(xx)
243  LIL:                 [ouais puis à l'école vous aviez le choix
```

In dieser letzten Passage des narrativen Einstiegs macht Vera eine Schlussevaluation zum Stand ihrer (Fremd)Sprachenkenntnisse und ihrer Mehrsprachigkeit und schliesst somit auch den Kreis, der mit der Eingangsfrage der Interviewerin eröffnet worden ist. Zuerst bestätigt Vera ihren Status als mehrsprachige Person *donc je* ***parle*** *beaucoup de langues* (Zeile 217), korrigiert bzw. präzisiert ihn gleich darauf als *surtout je* ***comprends*** *beaucoup de langues* (Zeile 219). Sie weist damit darauf hin, dass ihre Sprachbiographie nicht nur aus dem Erwerb von Sprachen bzw. Sprachkompetenzen, sondern auch aus deren Verlust im Zusammenhang mit biographischen Etappen besteht. Die Wichtigkeit der verschiedenen Sprachen bzw.

gewisser (Teil)kompetenzen in den verschiedenen Sprachen ist je nach biographischer Etappe unterschiedlich oder verschwindet gänzlich.

Sie nimmt dann die in dieser ersten sprachbiographischen Entwicklung erwähnten Sprachen nochmals auf und zeigt, wie die chronologisch in ihrer Kindheit und ihrem Herkunftsort verankerten Sprachen in ihrem Repertoire, wenn überhaupt, nur noch ansatzweise vorhanden sind. Das Deutsche ist dabei, zu verschwinden, während das Englische und das Französische über die Jahre an Bedeutung und gleichzeitig an (gefühlter) Kompetenz gewonnen haben. Das Russische wird in dieser Zusammenfassung wieder nicht erwähnt. Es stellt – wie dies ja schon zu Beginn der Erzählung der Fall war – eine Art Basis dar, die man nicht auszuformulieren braucht. Mehrsprachigkeit definiert sich sozusagen über den Erwerb weiterer Sprachen, und (noch) nicht durch den Erhalt der Erstsprache. Andererseits kann im Laufe von Veras Sprachbiographie, wie sie in der abgebildeten narrativen Ausführungen dargestellt wird, auch eine Abschwächung der Position des Russischen verfolgt werden: ist es noch die Sprache *par défaut* in der Kindheit und Schulzeit, so sind die weiteren Qualifikationsschritte in Veras Biographie jeweils mit den Kenntnissen von Fremdsprachen verbunden (Studienaufenthalt in Zypern und in der Schweiz).

***

Veras Sprachbiographie legt ein Schwergewicht auf ihre Investitionen in einen Status, welcher jeweils berufliche und sprachliche Ausbildung und Qualifikation verbindet. Dabei zeigt sich, dass Englisch eine dominante Position in der Sprachbiographie einnimmt, welche nun allmählich durch Französisch abgelöst wird. Russisch stellt die Basis und die Verbindung zur Herkunftsfamilie dar, ist aber auch eng mit den ersten Etappen des Qualifikationswegs verbunden. Veras Sprachbiographie ist aber nicht nur durch den Erwerb von Sprachen, sondern auch durch den Verlust von Sprachkompetenzen gekennzeichnet. Ferner erhalten ihre erworbenen Qualifikationen, ob beruflich oder sprachlich, nicht in jedem Kontext denselben Wert. Diese Figuren von Veras narrativer Einstiegssequenz stellen somit auch eine Relevanz in Bezug auf den weiteren Verlauf des Interviews und ihre Identitätskonstruktion bzw. -ansprüche her. Mit der Betonung ihrer Qualifikationen erhebt Vera den Anspruch auf eine Anerkennung ihres Status als gebildete und mehrsprachige Person – einen Status, der ihrer Ansicht nach hier nicht genügend anerkannt wird, wie sie dies insbesondere durch die Notwendigkeit illustriert, trotz ihrer beträchtlichen Investition in Diplome und Sprachkenntnisse immer weiter lernen zu müssen (Ausführungen ab 616_(10)). Ihre Identität

als kompetente, durch Diplome und Preise ausgezeichnete Person wird durch ihre Situation als Ausländerin und Nicht-Französischsprachige in Frage gestellt.

6.1.8 Galina: „a budushhij muzh okazalsja frankofon“ (aber der zukünftige Ehemann erwies sich als frankophon)

Galinas Sprachbiographie verfolgt einerseits eine chronologische Linie, in welcher Galina die Ereignisse von Geburt über Ausbildung und Arbeit zum Kennenlernen ihres zukünftigen Ehemannes, der Migration in die Schweiz und dem heutigen Familienleben in zeitlicher Abfolge darstellt und jeweils auch verortet. Andererseits wird diese zeitliche und örtliche Linie mit den jeweils darin dominant erscheinenden Sprachen verbunden. Teilweise integriert Galina die Rolle der verschiedenen Sprachen in den chronologischen Ablauf, teilweise macht sie dazu Exkurse, in denen sie das Auftauchen bzw. die Position der Sprache sowie ihre persönliche Beziehung dazu erklärt und kontextualisiert.

618_(1) GAL

```
GAL: ser'jozno, (...) tak nu jazyk rodnoj èto russkij jazyk, (..) ja
     okonchila shkolu, (..) ja rodilas' na urale, v gorode
     ((ville_R_A)), potom eh ja uchilas' v universitete, filolo-
     filologicheskij fakul'tet, >russkij jazyk i literatura< (...)
     nu::/ chto eshhjo. (...) a vy sprashivajte, (da voprosy zhe)
     budut/
LIL: ((rire))
GAL: @konkretno@ ja uchilas' v institute, potom ja rabotala uzhe ne po
     professij, potomu chto u nas takaja strana, (.) ja ushla rabotat'
     v kommercheskie struktury, potomu chto u nas ochen' trudno najti
     (.) rabotu osobenno v period perestrojki,
LIL: mhm
GAL: esli vy v kurse
LIL: da
GAL: vot i po-ètomu ja ne rabotala v institute kak filolog, ja poshla
     rabotat' eh v kommercheskuju firmu (.) sekretarjom, sektretarjom i
     referentom/ ja rabotala ochen' dolgo, desjat' (...) bol'she
     desjati let, ja uzhe ne pomnju (..)da (...)
```

Übersetzung 618_(1) GAL

```
21  GAL: im Ernst, so, also Muttersprache ist die Russische Sprache. Ich
22       habe die Schule abgeschlossen, ich bin geboren im Ural, in der
23       Stadt ((ville_R_A)), dann habe ich studiert an der Universität,
24       philolo- philologische Fakultät, Russische Sprache und Literatur
25       Na, was noch. Aber;und Sie fragen (ja Fragen doch)
26       wird es geben
27  LIL: ((lacht))
28  GAL: konkret. Ich habe am Institut studiert, dann habe ich aber nicht
29       auf meinem Beruf gearbeitet, weil bei uns solch ein Land ist. Ich
30       ging dann arbeiten im kommerziellen Bereich, weil es bei uns sehr
31       schwer ist, eine Arbeit zu finden, besonders zur Zeit der
         Perestrojka.
32  LIL: mhm
33  GAL: wenn Sie darüber informiert sind (lit. ‚auf Kurs sind’)
34  LIL: ja
35  GAL: Also, und deshalb habe ich nicht am Institut als Philologin
36       gearbeitet, ich ging in einer kommerziellen Firma arbeiten als
37       Sekretärin, als Sekretärin und Referentin. Ich habe sehr lange
38       gearbeitet, zehn Jahre, mehr als zehn Jahre. Ich erinnere mich gar
         nicht mehr. ja
```

Galina nennt nicht das Land (Russland), in dem sie geboren und aufgewachsen ist, sondern zuerst die Sprache (Zeile 21: *russkij*) und dann die Region (Zeile 22: *na urale*) und die Stadt. Im Gegensatz zu den anderen Sprachbiographien von Personen aus Russland stellt Galina damit Russisch als Muttersprache (*jazyk rodnoj èto russkij jazyk*) gleich an den Beginn der Erzählung (Zeile 21), noch bevor sie den Geburtsort (Zeile 22-23) erwähnt. Sie lässt damit nicht aus dem Land bzw. dem Ort (siehe z.B. die Sprachbiographien von Julija, 6.1.2, und Mihail, 6.1.4) auf die Sprache schliessen, sondern umgekehrt. Die russische Muttersprache wird somit zur Voraussetzung der folgenden Biographie und erhält darin ein spezielles Gewicht. Diese dominante Position der russischen Sprache in Galinas Sprachbiographie wird gleich darauf durch die Erwähnung des Studiums der russischen Sprache und Literatur bestätigt bzw. verstärkt. Diese Position wird sie im Folgenden beibehalten. Gleichzeitig ist diesbezüglich auch die Sprachwahl des Interviews relevant: Galina war die einzige Forschungsteilnehmerin, welche schon bei der Kontaktaufnahme Russisch als Interaktionssprache gewünscht hat. Galina stellte sich also sowohl bei der Kontaktaufnahme

als auch in dem hier abgebildeten narrativen Einstieg als russischsprachig dar bzw. definiert sich über diese Sprache.

Dieses erste Segment zeigt die chronologische Linie von Galinas Biographie, von Geburt über Studium zur Arbeit, wie auch die Positionierung ihrer Muttersprache, Russisch, als zentrales Element der Biographie. Das folgende Segment stellt einen Exkurs zum Erscheinen bzw. der Rolle von Fremdsprachen in ihrer Biographie dar.

618_(2) GAL

```
(GAL)desjati let, ja uzhe ne pomnju (..)da (...) vot ja uchila
     postojanno anglijskij jazyk, ja konchila kurs anglijskogo jazyka,
     (.) ehm pri obshhestve znanije u nas v gorode ((ville_R_A)). to
     est' mne bylo interesen francuzskij, oj anglijskij jazyk,
LIL: ehem
GAL: ja nikogda ne dumala chto menja zhizn'' stolknjot vot (.) s
     francuzskim jazykom. (..) .hh i poètomu ja s udovol'stviem
     zanimalas' russkoj literaturoj, (..) eh russkim jazykom i vot
     nemnogo anglijskim jazykom.
LIL: mhm
GAL: jazykom. i-ja(..) i potom (...) my tak vospitany eh:: °v obshhem°
     v rossiju chto (...) u nas ne privivali znachit (...) ne privivali
     znaniem inostrannyh jazykov. kak-to èto bylo vot (...) my zhili
     ochen' po-sovetski. >potomu chto ja/< zhila v sovetskoj strane, ja
     zhila v sovetskom sojuze, (..) i my pol'zovalis' tol'ko russkim
     jazykom. >esli vy znaete sovetskij sojuz byl zakryt/< (.) ochen'
     dolgoe vremja dlja evropy, tam dlja ameriki, poètomu kak-to my ne
     uchili inostrannye jazyki, >no tem ne menee< ja/ (.) ja hotela
     uchit' anglijskij jazyk. (..) a potom/ ja rabotala, byla
     perestrojka, byli problemy v obshhestve: eh (...) °a chto eshhjo
     dazhe ne znaju chto.°
```

Übersetzung 618_(2) GAL

```
38  (GAL) zehn Jahre. Ich erinnere mich gar nicht mehr. (...) So, ich habe
39        stets Englisch gelernt, ich habe einen Englischkurs absolviert,
40        bei der Gesellschaft „Wissen“ in unserer Stadt ((ville_R_A)). Das
41        heisst für mich war Französisch interessant, oj Englisch.
42  LIL: ehem
43  GAL: Ich habe nie gedacht, dass mich das Leben also mit Französisch
44        zusammenführen wird. Und deswegen habe ich mich mit Vergnügen mit
45        der russischen Literatur beschäftigt, mit der russischen Sprache
46        und also ein bisschen mit der englischen Sprache.
47  LIL: mhm
48  GAL: Sprache. Und-ich und dann, wir wurden so erzogen °im Allgemeinen°
49        in Russland, dass, bei uns haben sie nicht beigebracht, das heisst
50        haben sie keine Fremdsprachkenntnisse beigebracht. Irgendwie das
51        war also, wir lebten sehr sowjetisch. Weil ich lebte in einem
52        sowjetischen Land, ich lebte in der Sowjetunion, und wir benutzten
53        nur Russisch. Falls Sie wissen, die Sowjetunion war geschlossen,
54        sehr lange Zeit für Europa, dort für Amerika, deshalb irgendwie
55        lernten wir keine Fremdsprachen, nichtsdestotrotz ich ich wollte
56        Englisch lernen. Aber;und dann arbeitete ich, war Perestrojka
57        statt, gab es Probleme in der Gesellschaft. Aber;und was noch, ich
58        weiss gar nicht was sonst.
```

(*Obshhestvo znanie* (‚Gesellschaft „Wissen“) ist eine Organisation, die u.a. Weiterbildungen anbietet, vergl. http://www.znanie.org/OZR/history.htm.)

Galina führt hier Englisch als die Fremdsprache ein, deren Erwerb ihre eben dargestellte erste Zeitspanne ihrer Biographie begleitet hat. Mit *ja uchila postojanno* ‚ich habe stets gelernt‘ (Zeile 38-39) positioniert Galina damit Englisch als die Fremdsprache, in die sie beträchtlich Zeit und Energie investiert hat. Gleichzeitig ist es die Fremdsprache, in Bezug auf deren Lern- bzw. Erwerbsprozess sie *agency* zeigt: Sie verwendet eine Reihe aktiver Verbformen in der 1.Person Singular (‚ich habe gelernt‘, ‚ich habe absolviert/abgeschlossen‘, Zeilen 38-39), und welche sie selbst gewählt hat: *ja hotela uchit' anglijskij jazyk* (‚ich wollte Englisch lernen‘, Zeilen 55-56).

Das Auftauchen von Französisch in ihrem Leben formuliert sie hingegen in einer Weise, als ob ihr jegliche Handlungs- bzw. Wahlmöglichkeiten diesbezüglich gefehlt hätten (Zeilen 43-44). Französisch trat unerwartet: *ja nikogda ne dumala* ‚ich habe nie gedacht‘ und

unbeabsichtigt in ihr Leben: *chto menja zhizn' stolknjot vot s francuzskim jazykom* ‚dass mich das Leben also mit Französisch zusammenführen/konfrontieren wird‘. Dies wird zusätzlich betont durch die nachfolgende Begründung (‚deswegen‘, Zeile 44), dass sie sich ‚mit Vergnügen; gerne‘ dem Russischen bzw. auch ein wenig dem Englischen gewidmet habe. Sie setzt damit nochmals das Russische an erste Stelle nicht nur in Bezug auf ihre Biographie (d.h. als Muttersprache), sondern auch im Zusammenhang mit dem ‚Vergnügen‘, d.h. einer positiven Verbindung zu dieser Sprache (und ihrer Literatur). Ihre Hauptinvestition geschah in ihre Muttersprache, Russisch, eine zusätzliche Investition erfolgte ins Englische.

In der darauffolgenden Erklärungssequenz (Zeilen 48-55) bettet Galina die Rolle der jeweiligen Sprachen zusätzlich in den gesellschaftlichen und politischen Kontext, d.h. der Sowjetunion, ein. Diese Einbettung dient einerseits als Erklärung, warum Russisch eine so dominante Position inne hat(te), und Fremdsprachen allgemein wenig gefördert wurden. Ihre eigene Beziehung zu den erwähnten Sprachen wird somit bis zu einem gewissen Grade gesellschaftlich bestimmt. Dabei setzt Galina Russisch mit der Sowjetunion bzw. dem sowjetischen Lebensstil gleich (‚ich lebte in einem sowjetischen Land, ich lebte in der Sowjetunion, und wir benutzten nur Russisch‘). Andererseits stellt sich Galina der aus dieser Erklärungssequenz abgeleiteten möglichen Schlussfolgerung, dass diese Tatsache dazu führte, dass sie sich nicht für Fremdsprachen interessiert habe, mit einem *no* (‚aber‘) entgegen: *no tem ne menee* (‚aber nichtsdestotrotz‘), Zeile 55, *ja ja hotela uchit' anglijskij jazyk* ‚ich ich wollte Englisch lernen‘. Sie positioniert sich damit als eine Person, die sich trotz dem wenig förderlichen Klima für Fremdsprachen interessiert hat. Galina stellt das Englische als die interessante und gewollte Fremdsprache dar, in die sie trotz dem fremdsprachenfeindlichen Umfeld der Sowjetunion investiert hat.

Damit hat sie aber, wie der weitere Verlauf ihrer Biographie zeigt, in die „falsche“ Sprache investiert.

618_(3) GAL

```
58  (GAL)dazhe ne znaju chto.° i moja podruga zhila v shvejcarii. ona
59       vyshla zamuzh, ona poznakomilas' odnim chelovekom v ((ville_R_B)),
60       ona vyshla zamuzh. i odnazhdy ona priglasila menja k sebe v gostju
61       èto bylo v ((ville_d_CH_A)), ja priehala k nej v
62       ((ville_d_CH_A)),(.) i tam >ona menja poznakomila< vot/ (.) s moim
63       budushhim muzhem ((rire))
64  LIL: ((rire))
```

```
65  GAL: mhm (.) takaja istorija ((rire))
66  LIL: oj ((rire))
67  GAL a budushhij muzh okazalsja frankofon, frankojazychnyj (...) hotja
68       on rabotal v:: ((ville_d_CH_B)), govoril po-nemecki, po-
69       anglijskij, muzh prekrasno govorit na anglijskom, na nemeckom
70       rabotaet. (.) on sam ital'jano-shvejcarec
71  LIL: mhm
```

Übersetzung 618_(3) GAL

```
58  (GAL)weiss gar nicht, was sonst. und meine Freundin lebte in der
59       Schweiz. Sie hat geheiratet, sie hat einen Mann in ((ville_R_B))
60       kennen gelernt und hat ihn geheiratet. Und eines Tages hat sie
61       mich eingeladen zu ihr zu Gast, das war in ((ville_d_CH_A)), ich
62       bin zu ihr nach ((ville_d_CH_A)) gekommen, und dort hat sie mich
63       bekannt gemacht also mit meinem zukünftigen Mann ((lacht))
64  LIL: ((lacht))
65  GAL: mhm, so eine Geschichte ((lacht))
66  LIL: oj ((lacht))
67  GAL:  aber;und mein zukünftiger Mann hat sich als frankophon
68       herausgestellt, als französischsprachig, obwohl er in
69       ((ville_d_CH_B)) arbeitete, sprach Deutsch, Englisch. Mein Mann
70       spricht hervorragend Englisch, arbeitet auf Deutsch. Er ist selber
         ein Italo-Schweizer.
71  LIL: mhm
```

In diesem Segment führt Galina nun die chronologische Linie weiter. Bis zu Zeile 57 befand sie sich örtlich in Russland bzw. der Sowjetunion, arbeitete und lernte Englisch. Ab Zeile 58 ereignet sich nun etwas, das diese Linie unterbricht bzw. Galinas (Sprach)Biographie eine neue Wende gibt: das Kennenlernen ihres zukünftigen Ehemannes. Galina stellt dabei dieses Ereignis als das Resultat einer Reihe von Handlungen/Geschehen dar, welche sie ausgeführt hatte, ohne dieses Resultat zu erwarten (Eine Freundin in der Schweiz hat sie eingeladen, sie ging hin – und dort wurde sie mit ihrem Mann bekannt gemacht). Letztere Formulierung zeigt, dass hier ihre Freundin die *agency* übernimmt (Zeile 62).

Hier tritt nun das Französische in ihr Leben, wobei Galina dies wiederum (wie oben in Zeile 43 angekündigt) als etwas Unerwartetes, Ungewolltes darstellt: Ihr zukünftiger Mann stellt sich als französischsprachig heraus (Zeile 67: *okazalsja*). Dabei zeigt das einführende *a* (‚aber/und‘, vergl. 5.2.2.2 - Konjunktionen), dass dies nicht die von ihr erwartete Schlussfolgerung war, wie das darauffolgende ‚obwohl‘ (*hotja*) anzeigt: Obwohl ihr Mann

eine ganze Reihe von Sprachen spricht und sogar aus einer binationalen Familie stammt, ist er doch als französischsprachig zu kategorisieren.

Damit wird Französisch plötzlich zur dominanten bzw. unumgänglichen Sprache in Galinas Leben und in ihrer sozialen Umgebung (so wie es das Russische bis anhin bzw. in der Sowjetunion gewesen ist). Diese Stellung des Französischen wird in der darauffolgenden Ausführung noch bestärkt.

618_(4) GAL

```
GAL: mama u nego mm ((ville_f_CH_A))- iz ((ville_f_CH_A))
LIL: mhm
GAL: a papa iz iz italii. iz italii
LIL: mhm (.)
GAL: vot.
LIL: takaja mezhdunarodnaja semja ((rire))
GAL  ((rire)) mezhdunarodnaja, absoljutno da. i poètomu (...) v
     osnovnom, konechno semja mezhdunarodnaja da. (.) i poètomu, u nih
     èto kak skazat' v sem'e èto normal'no, kogda vot, dopustim  papa
     uzhe ego papa priehal iz italii dlja mamy, ja priehala iz rossii
     èto kak vot, (.) .h normal'no vsjo vosprinimaetsja.
LIL: mhm
GAL:  no v osnovnom konechno net, v osnovnom >vse govorjat na
     francuzskom jazyke, èto sto procentov,< (.) sto procentov
LIL: ((rire))
```

Übersetzung 618_(4) GAL

```
GAL: Seine Mutter kommt aus ((ville_f_CH_A))- aus ((ville_f_CH_A))
LIL: mhm
GAL: aber;und sein Vater aus aus Italien. aus Italien
LIL: mhm
GAL: So ist es.
LIL: so eine internationale Familie ((lacht))
GAL:  ((lacht)) internationale, absolut ja. Und deshalb, im Grunde
     natürlich, eine internationale Familie, ja. Und deshalb bei ihnen,
     wie sagt man das, in der Familie das ist normal, als so,
     angenommen, sein Vater ist schon aus Italien gekommen für die
     Mutter, ich bin aus Russland gekommen. So ist es irgendwie, normal
     wird das alles empfunden.
```

```
83  LIL: mhm
84  GAL: aber im Grunde natürlich nicht, im Grunde sprechen alle auf
85       Französisch. Das ist hundert Prozent so, hundert Prozent.
86  LIL: ((lacht))
```

Neben den Sprachen, die ihr (zukünftiger) Mann spricht, hat er auch einen binationalen Hintergrund (siehe Zeilen 70-74), was die Interviewerin dazu veranlasst, die Familie als „international“ zu bezeichnen (Zeile 77). Galina nimmt diese Qualifizierung auf und nutzt sie als Begründung, warum die Tatsache, dass er eine aus Russland stammende Frau geheiratet hat, keine spezielle Aufregung verursacht hat. Dennoch widerspricht sie der möglichen Schlussfolgerung, dass diese „Bi- bzw. Internationalität“ auch zu einer generellen Mehrsprachigkeit führt bzw. dass die Familie überhaupt so international ist, wie sie scheint: *v osnovnom, konechno semja mezhdunarodnaja da* (‚im Grunde (ist es) natürlich eine internationale Familie, ja‘ Zeile 78-79) – *no v osnovnom konechno net* (‚aber im Grunde natürlich nicht‘, Zeile 84). Trotz dieser anscheinenden Internationalität sprechen schliesslich alle nur Französisch (Zeilen 84-85): *vse govorjat na francuzskom jazyke – sto procentov*.

Im nächsten Abschnitt macht Galina einen weiteren chronologischen Schritt, der die als parallel dargestellten Ereignisse der Heirat und des Beginns ihres Französischerwerbs umfasst (Zeilen 87-88 unten).

618_(5) GAL

```
87  GAL: i vot ja vyshla zamuzh/ i vot ja h- teper' ja stala uchit'
88       francuzskij jazyk/ ja pytajus' uchit' francuzskij jazyk. no, (..)
89       .hh delo v tom/ chto, (.) u nas takaja problema. (.) esli govorit'
90       o (...) ob jazyke govorit'. my/ (.) kogda ja sjuda priehala my
91       govorili na anglijskom.
92  LIL: mhm.
93  GAL: hudobedno na anglijskom jazyke. (..) .hh i potom nam nuzhno bylo
94       perehodit' estestvenno (.) na francuzskij jazyk (...) no, moj muzh
95       uchil (.) eh v ((ville_d_CH_A)) russkij jazyk v shkole migros
96  LIL: mm/
97  GAL: i on tozhe vladeet takim: èlementarnym russkim jazykom i zatem my
98       pereshli na russkij jazyk.
99  LIL: ((rire))
```

Übersetzung 618_(5) GAL

```
87  GAL: Und so habe ich geheiratet, und so ich jetzt ich habe angefangen,
88       Französisch zu lernen, ich versuche Französisch zu lernen. aber
89       die Sache ist so, dass bei uns (ist) so ein Problem, wenn man von
90       Sprachen spricht. Wir - als ich hierhin gekommen bin, sprachen wir
91       Englisch.
92  LIL: mhm
93  GAL: mehr schlecht als recht auf Englisch (..) und dann sollten wir
94       ins Französisch übergehen natürlich. Aber mein Mann lernte in
95       ((ville_d_CH_A)) Russisch in der Migros-Schule
96  LIL: mm
97  GAL: und er beherrscht auch so ein elementares Russisch Sprache und
98       danach/darum sind wir ins Russische übergegangen.
99  LIL: ((lacht))
```

Dabei formuliert Galina ihren Französischerwerb zuerst als zeitliches Ereignis in der Vergangenheit (*ja stala*, ‚ich habe angefangen‘, Zeile 87), dann als Versuch in der Gegenwart (*ja pytajus’*, ‚ich versuche‘, Zeile 88). Diese Formulierung deutet darauf hin, dass Galina ihren Französischerwerb nicht als abgeschlossen ansieht. Die nachfolgende Erklärung, die mit *no* (‚aber‘, Zeile 94) eingeführt wird, stellt sich denn auch gegen die mögliche Schlussfolgerung, dass Galina das Französische nun auch benutzt, oder dagegen, dass dies heute die Sprache des Paares bzw. der Familie darstellt, wie sich später herausstellt. Dabei stellt sie den Sprachgebrauch schon hier als „Problem“ (Zeile 89) in Aussicht, das dann später ausführlicher behandelt wird (616_(6)). Galina nimmt die Schlussfolgerung, dass die gemeinsame Sprache nun Französisch sein müsste, auf, indem sie dies auch als eigentliches Ziel einer zeitlichen Entwicklung darstellt: ‚als ich in die Schweiz kam, sprachen wir Englisch‘ (Zeilen 90-93) – ‚und dann sollten wir ins Französische übergehen‘ (93-94). Doch die darauffolgende, wiederum mit *no* ‚aber‘ eingeführte Folge, zeigt, dass sie stattdessen ins Russische übergegangen sind (Zeile 97-98).

Im Gegensatz zu allen anderen sprachbiographischen Porträts „gewinnt“ hier erstmals das Russische als Interaktionssprache des Paares und der Familie. Doch wie Galina gleich darauf ausführt, ist Russisch nicht die alleinige Interaktionssprache.

Galina erklärt das angekündigte Problem mit den Sprachen (Zeilen 89-90) einerseits damit, dass nicht nur sie Französisch, sondern ihr Mann auch Russisch gelernt hat und somit Russisch und nicht wie vorgesehen Französisch die gemeinsame Sprache geworden ist. Das

angekündigte „Problem“ besteht aber aus einem weiteren Element, nämlich dem heutigen Sprachgebrauch, wie dies ihre folgenden Ausführungen zeigen.

618_(6) GAL

GAL: da, i sejchas my govorim/ u nas smeshannyj u nas voobshhe esli chestno ja schitaju chto u nas prosto (..) ne ochen' vsjo èto pravil'no, my semja nepokazatel'naja, potomu chto my ispol'zuem dva jazykA, (..) i francuzskij, i russkij.
LIL: mhm
GAL: u nas takoe vot,
LIL: ((rire))
GAL: vsjo peremeshano. .hh i poètomu vse udivljajutsja, (..) nu ja schitaju chto èto nenormal'no i poètomu mne kazhetsja dazhe smeshno dazhe kak-to vot (.) nekrasIvo gde-to kogo-to èto razdrazhaet. ja dazhe dumaju chto kogo-to .h èto mnogih razdrazhaet, potomu chto ja govorju na russkom, muzh otvechaet na francuzskom, (.) potom on govorit na francuzskom, ja otvechaju na russkom inogda my govorim na francuzskom vse vdvojom, inogda my govorim na russkom vdvojom, vot tak.
LIL: mhm
GAL: no anglijskij sovershenno ischez. ischez anglijskij ischez absoljutno.
LIL: dada
GAL: ran'she/ ran'she, kogda my nachinali govorit' po francuzskij-russkij ja eshhjo vstavljala frazy na anglijskom i on tozhe. sejchas u nas anglijskij (.) sovershenno isparilsja ((fff sifflement)) i ostalsja russko- .hh (..) mm russko-francuzskij/
LIL: mm

Übersetung 618_(6) GAL

GAL: ja, und jetzt sprechen wir, bei uns gemischt (ist es) bei uns, völlig wenn ehrlich (gesagt) ich denke, dass bei uns einfach nicht sehr alles das richtig (ist), wir sind keine Vorzeigefamilie, weil wir benutzen zwei Sprachen, sowohl Französisch als auch Russisch.
LIL: mhm
GAL: bei uns (ist es) so, halt.
LIL: ((lacht))

107 GAL: Alles (ist) vermischt. Und deswegen wundern sich auch alle. Na,
108 ich meine, dass das nicht normal ist, und deshalb erscheint es mir
109 sogar lustig, irgendwie so, nicht schön irgendwo. Gewisse ärgert
110 das. Ich denke sogar, dass gewisse – das ärgert viele, weil ich
111 spreche Russisch, mein Mann antwortet auf Französisch, dann
112 spricht er Französisch, ich antworte auf Russisch. Manchmal
113 sprechen wir auf Französisch alle beide, manchmal sprechen wir auf
114 Russisch beide, so ist es.
115 LIL: mhm
116 GAL: Aber Englisch ist vollkommen verschwunden. Verschwunden ist
117 Englisch verschwunden absolut.
118 LIL: jaja
119 GAL: früher, früher, als wir anfingen, auf Französisch-Russisch zu
120 sprechen, habe ich noch Sätze auf Englisch eingesetzt und er auch.
121 Jetzt ist Englisch bei uns völlig weg (lit. verdampft; verduftet)
122 ((Pfeif-Laut)) und geblieben ist Russisch- Russisch-Französisch
123 LIL: mm

Galina stellt das Problem nun damit dar, dass Russisch nicht die ausschliessliche Kommunikationssprache im Paar bzw. der Familie geworden ist, sondern, dass die Sprachen gemischt werden. Diese Zweisprachigkeit wird hier von Galina durch eine Reihe von Attributen als Problem dargestellt (Zeilen 100-103): Zuerst qualifiziert sie den Sprachgebrauch der Familie als *smeshannyj* ‚gemischt', dann als *ne ochen' pravil'no* ‚nicht sehr richtig' und die Familie als *nepokazatel'naja*, d.h. keine Vorzeigefamilie in Bezug auf Sprachgebrauch. Die Zweisprachigkeit bzw. die Verwendung beider Sprachen im Alltag wird durch diese Attribute als negativ beschrieben, wobei sie dies als ihre persönliche Meinung darstellt (‚ich meine' - *ja schitaju*).

Sie nimmt dann diese Attribute nochmals auf (*vsjo peremeshanno* ‚alles vermischt/durcheinander gemischt') bzw. nennt den Sprachgebrauch sogar ‚nicht normal' – gleichzeitig aber auch ‚lustig' (Zeilen 107-109), dann aber wieder ‚nicht schön'. Neben ihrer eigenen Meinung bringt sie hier aber auch den Blick der anderen ein (Zeile 107: v*se udivljajutsja* ‚alle wundern sich'*;* Zeile 110-111*: kogo-to/mnogih razdrazhaet* ‚manche/viele ärgert das'). Damit wird die eigene Meinung durch den gesellschaftlichen Blick bestärkt bzw. vielleicht erst geschaffen. Galina bezieht sich hier auf eine Ideologie der Reinheit der Sprachen, in welcher Mehrsprachigkeit zum Problem wird.

618_(7) GAL

```
124  GAL: i potom my, vidite, smotrim mm peredachi (.) na: (...) russkom
125       jazyke. vmeste. on ljubit da,
126  LIL: mm
127  GAL: potom raz (...) net, raz odin raz v dva goda my ezdim v rossiju
128       gde moj muzh obshhaetsja s moej russkoj semjoj na russkom jazyke
129       prekrasno, (..) i vot udajotsja i vse ochen' dazhe tak-by udivleny
130       kak tak mozhno govorit' po-russkij. nu prostoj, èlementarnyj
131       russkij jazyk, on im vladeet. (..) ja ponjatno govorju/
132  LIL: da. dada, vsjo ponjatno. ((rire))
133  GAL: nu tak chto u nas v hodu dva jazyka.
```

Übersetzung 618_(7) GAL

```
124  GAL:  Und dann wir, sehen Sie, schauen Sendungen auf Russisch,
125       zusammen. Er mag es, ja,
126  LIL: mm
127  GAL: dann einmal, nein, einmal ein Mal in zwei Jahren fahren wir nach
128       Russland, wo mein Mann sich mit meiner russischen Familie auf
129       Russisch unterhält, hervorragend, und so klappt es und alle sind
130       sehr sogar irgendwie so überrascht, wie man so auf Russisch
131       sprechen kann. Na, einfaches, elementares Russisch, das beherrscht
          er. Spreche ich verständlich?
132  LIL: ja. jaja, alles ist verständlich. ((lacht))
133  GAL: na, so (ist es), dass bei uns im Gebrauch zwei Sprachen (sind).
```

In diesem Segment kommt Galina zurück auf die Rolle des Russischen in ihrer Biographie und zwar in ihrem heutigen Alltag. Es zeigt sich, dass das Russische auch heute weiterhin einen grossen Teil des Alltags bestimmt: Alltagsaktivitäten (Fernsehen) und regelmässige Reisen nach Russland finden in Russisch statt. Russisch hat dabei auch bei Galinas Mann einen bestimmten Stellenwert erhalten (Zeile 125: *on ljubit* ‚er mag‘). Somit behält Russisch seine Rolle als Galinas dominante Sprache, wie sie sie zu Beginn dieser narrativen Ausführung (Zeile 21) eingeführt hat.

618_(8) GAL

GAL: *nu tak chto u nas v hodu dva jazyka.* potom u menja doch' tozhe zdes' russkaja. (..) shjas ej chetyrnadcat' let, (..) my s nej okonchili shkolu v ((ville_d_CH_C)) pri posol'stve rossijskoj federacij ona okonchila chetyre klassa nachal'noj shkoly
LIL: mhm
GAL: russkoj (..) to est' oficial'naja shkola, poluchila kak skazat' diplom/
LIL: mhm
GAL: okonchanija, (...) eh èto nachal'naja shkola, v rossii èto chetyre klassa, kak u vas vot snachala , a potom sekondary idjot.
LIL: da
GAL: zdes' tol'ko nachal'naja shkola, i poètomu my s docheri obshhaemsja tol'ko na russkom, (...) papa s nej govorit na francuzskom,
LIL: ahm. a vy na russkom
GAL: ja tol'ko na russkom, da/ my s nej chitaem mnogo na russkom, my smotrim televizor na russkom ochen' mnogo, televizorom smotrim
LIL: mhm

Übersetzung 618_(8) GAL

GAL: *na, so sind bei uns zwei Sprachen im Gebrauch.* Dann habe ich auch eine Tochter hier, eine russische. Jetzt ist sie vierzehn Jahre alt. Wir mit ihr haben die Schule in ((ville_d_CH_C)) bei der Botschaft der Russischen Föderation abgeschlossen. Sie hat vier Klassen der Grundschule absolviert.
LIL: mhm
GAL: der russischen, das heisst die offizielle Schule und sie hat, wie sagt man, ein Diplom erhalten
LIL: mhm
GAL: des Abschlusses. Das ist die Grundschule, in Russland sind das vier Klassen, wie bei euch also zuerst, aber dann kommt die Sekundarschule.
LIL: ja
GAL: Hier (gibt es) nur die Grundschule, und deshalb wir mit der Tochter unterhalten uns nur auf Russisch. Der Papa spricht mit ihr Französisch,
LIL: ahm. und Sie auf Russisch

```
148  GAL: ich nur auf Russisch, ja, wir lesen zusammen viel auf Russisch,
149       wir schauen zusammen fern auf Russisch, sehr viel, schauen wir
          fern.
150  LIL: mhm
```

In diesem letzten Segment des narrativen Einstiegs von Galina wird die Rolle des Russischen noch zusätzlich betont, da dies auch die Sprache von Galinas Tochter bzw. die Kommunikationssprache zwischen Mutter und Tochter ist. Durch die Ausführungen zur Schulung ihrer Tocher in Russisch zeigt sich, dass Galina stark in das Russische ihrer Tochter investiert. Das Russisch der Tochter wird hier zu einem eigenen Projekt, aber auch einem gemeinsamen Unternehmen (Zeile 133: *my s nej*). Galinas Beziehung zum Russischen ist daher auch verbunden mit der ihrer Beziehung zu Tochter. Gleichzeitig wird damit die Notwendigkeit für Galina in der Familie, d.h. mit ihrer Tochter, Russisch zu sprechen, dargestellt (Zeile 145: *tol'ko na russkom*, was in Zeile 148 wiederholt wird).

***

Russisch stellt sich in Galinas Sprachbiographie als durchgehend dominant und wichtig heraus: Es wird von Beginn an in diese Position gesetzt und behält diese durch die ganze narrative Einführung (bzw. durch das ganze Gespräch hindurch). Die Beziehung zu Französisch wird von Galina hingegen als problematisch dargestellt: Es ist nicht die Fremdsprache, in die sie investiert hatte und investieren wollte, und deren Erwerb bzw. Verwendung ist noch heute mit einer Unsicherheit verbunden. Zusätzlich entsteht durch Französisch eine Zweisprachigkeit in Galinas Alltag, welche sie als problematisch charakterisiert: Einerseits behindert diese Zweisprachigkeit ihren Erwerb des Französischen bzw. mehr Sicherheit im Umgang mit dem Französischen; andererseits widerspricht die gelebte Zweisprachigkeit der Ideologie der Reinheit und Getrenntheit der Sprachen, die von ihr angestrebt wird.

6.2 Beziehungen und Ideologien zu Sprache-n

Der zweite analytische Teil zu den Sprachbeziehungen widmet sich nun einer Reihe von Deutungsmustern und Diskursen, die sich durch die Analyse der sprachbiographischen Einstiegssequenzen als übergreifend über die einzelnen Biographien herausgestellt haben. Im Gegensatz zu den Porträts sollen hier die gemeinsamen Referenzrahmen, d.h. die unterliegenden Sprachideologien (siehe 3.1), im Mittelpunkt stehen. Es geht also um das Herausarbeiten der jeweiligen Bezugnahme auf Vorstellungen und Diskurse, welche sich in

den sprachbiographischen Erzählungen der Forschungsteilnehmenden als sozial bzw. gesellschaftlich geteiltes Wissen zu Sprachen herausgestellt haben. Die bisher als individuell-biographisch dargestellten Beziehungen werden damit in ihren gesellschaftlichen Kontext eingebettet.

In der Forschung zu Sprachloyalität bzw. Spracherhalt wird meist ausschliesslich die Bedeutung der zu bewahrenden Sprache untersucht (siehe dazu die Übersicht in 2.1). Die sprachbiographischen Porträts haben aber gezeigt, dass die Bedeutung der Erstsprache nicht isoliert betrachtet werden sollte, sondern immer im Verhältnis zur Bedeutung der anderen Sprachen und Varietäten, die das mehrsprachige Repertoire der Personen ausmachen. Genauso wie Mehrsprachigkeit nicht als ein Aneinanderreihen von isoliert betrachteten einsprachigen Kompetenzen angesehen werden sollte, sondern als ein integriertes mehrsprachiges Repertoire (vergl. 1.1.1), so sind die Beziehungen zu den Sprachen als relational anzugehen. Um dieser Relationalität und Komplementarität gerecht zu werden, gehe ich in diesem Analyseteil nicht nur auf die Bedeutung des Russischen (als Erst-, Mutter- oder Hauptsprache) ein (6.2.1), sondern auch auf diejenige des Französischen (als Partner-, Lokal-, Familien- oder Zweitsprache) (6.2.2) – wie auch weiterer Sprachen (6.2.3), die in den Sprachbiographien erwähnt wurden. Diese Beziehungen sollen dabei als Prozesse betrachtet werden, die nicht nur individuell-biographisch, sondern auch sozio-historisch verankert und zudem miteinander verbunden sind.

6.2.1 Russisch: von Selbstverständlichkeit zu Bewusstsein

Russisch ist für alle Forschungsteilnehmenden die dominante Sprache, was ja die Voraussetzung für deren Auswahl war. Die sprachbiographischen Porträts zeigen hingegen, dass Russisch nicht für alle die Erst- bzw. Muttersprache ist und dass sich die Erfahrung von Mehrsprachigkeit bzw. das Bewusstsein für die Präsenz anderer Sprachen oder Varietäten vor der Migration in die Schweiz als unterschiedlich herausstellt.

Im Folgenden werde ich auf zwei thematische Aspekte eingehen, die mir in Bezug auf die Rolle des Russischen in den Sprachbiographien und auf die damit formulierten Beziehungen bzw. Identitäten besonders relevant erscheinen, da sie unterschiedliche Veränderungsprozesse auf verschiedenen, sich teilweise überschneidenden Ebenen illustrieren und neben der individuellen auch eine gesellschaftlich-politisch verankerte Komponente aufweisen.

Dabei zeigt sich übergreifend eine Veränderung von der Selbstverständlichkeit des Russischen zu einem neuen Bewusstsein bzw. einer veränderten Perspektive in Bezug auf die Rolle und Bedeutung der Sprache. Dieser Veränderungsprozess lässt sich einerseits in der

Verbindung der persönlichen biographischen Erfahrung mit dem gesellschaftlichen bzw. politischen Umbruch sowie örtlichen Verschiebungen nachvollziehen (6.2.1.1), andererseits aber auch in der persönlichen Wahrnehmung des Russischen als Muttersprache (6.2.1.2).

6.2.1.1 Russisch in zeitlicher und örtlicher Veränderung

Der erste Aspekt betrifft die Artikulation der gesellschaftlichen, politischen und historischen Bedeutung des Russischen mit der persönlichen Biographie. In den narrativen Entwicklungen sind unterschiedliche Veränderungsprozesse bezüglich der Bedeutung bzw. der Rolle des Russischen in Zusammenhang mit Zeit und Raum hervorzuheben, wobei einige die Eigenschaften eines Chronotopos (siehe 5.2.2.2, Deiktische Verfahren) aufzeigen. Nimmt man die Prozesse (analytisch) auseinander, so lässt sich auf der biographischen Ebene eine Veränderung von Kindheit bzw. Jugend gegenüber dem Erwachsenensein erkennen: sowohl auf der zeitlichen Ebene von damals zu heute als auch auf der räumlichen Ebene von dort (Herkunftsland) nach hier (Schweiz). Die beiden letzteren Ebenen artikulieren sich zusätzlich in der politischen Veränderung von der Sowjetunion (damals-dort) zu den heutigen Nachfolgerstaaten (damals/heute – dort) und der Schweiz (damals/heute – hier). Die einzelnen biographischen, zeitlichen und räumlichen Prozesse werden daher zusätzlich in die (Welt)geschichte und geopolitische Veränderungen eingebettet. Dies bedingt einen Übergang von den sprachideologischen Diskursen der Sprachsituation der UdSSR zu den heutigen Nachfolgestaaten, in welchem Fragen von Generation und Nationalität bzw. Staatsangehörigkeit relevant werden (vergl. auch 1.3.1). Durch die Erfahrung der Migration zeigt sich aber auch eine neue Perspektive auf die sprachlichen Verhältnisse des Herkunftslandes sowie eine neue Bewertung des Russischen im Kontext des Aufnahmelandes.

<u>Von monolingualer Vergangenheit zu mehrsprachiger Zukunft?</u>

Obwohl die Sowjetunion wie auch ihr grösster Nachfolgerstaat, die heutige Russische Föderation, als multiethnischer – und *de facto* auch mehrsprachiger – Staat dargestellt wird (siehe Punkt 1.3.1), so spiegelt sich dies nur sehr begrenzt in den Sprachbiographien der Forschungsteilnehmenden wider. Es ist auffällig, wie karg bei den meisten oben aufgeführten Erzählungen die Ausführungen zur Präsenz anderer Sprachen, oder auch nur Varietäten, in der Kindheit und Jugend ausfallen. Wenn andere Sprachen erwähnt werden, wie bei Anastasija, Vera, Zoja und Nina, so wird gleichzeitig deren Wichtigkeit abgeschwächt, sowohl auf sprachlicher Ebene (Form der Erwähnung) als auch in biographischer Hinsicht. Es stellt sich heraus, dass andere Sprachen als Russisch, obwohl in der Umgebung oder sogar in der Familie vorhanden, durch den Verlauf der Biographie „verloren“ gehen. Damit wird auch

durch eine teilweise ausführliche Erörterung der (einstigen) Präsenz anderer Sprachen eigentlich nur zur Konstruktion der Dominanz des Russischen beigetragen. Die multinationale bzw. -ethnische Sowjetunion erscheint somit als erstaunlich „einsprachig“, dasselbe gilt für Russland und teilweise für andere Nachfolgerstaaten.

Dabei betrifft diese Minorisierung anderer Sprachen als Russisch sowohl die offiziellen Nationalsprachen der Republiken, wie dies Zoja für Weissrussisch, Nina für die zentralasiatische Sprachen und Vera für die kaukasischen Sprachen darstellen, als auch für andere Minderheitssprachen (Koreanisch für Nina) und für Fremdsprachen allgemein. Die Sprachbiographien zeigen damit eine diskursive Konstruktion der Dominanz des Russischen auf, welche insbesondere für den biographischen Zeit-Raum des damals-dort-Kindheit/Jugend geltend gemacht wird. Diese Konstruktion basiert aber nicht nur auf einer persönlichen Wahrnehmung, sondern ist auch gesellschaftlich, d.h. ideologisch verankert, wie dies an den folgenden narrativen Entwicklungen aufgezeigt werden kann.

Im sprachbiographischen Porträt schliesst Anastasija die Präsenz anderer Sprachen in ihrer Kindheit mit folgenden Worten ab (611_(3)): `donc c'est juste (.) deux trois mots euh qui me restent comme ça de l'enfance, mais voilà\ (..) ts donc il y avait déjà ça/.`

Nach einer durch die Forscherin initiierten Sequenz (siehe Anhang 8: Anastasija, Zeilen 51ff), die sich nach dem exakten Herkunftsort von Anastasija erkundigt, macht Anastasija einen zweiten Schliessungsversuch des Themas Kindheit und Mehrsprachigkeit.

6211_(1)_ANA

```
1  ANA: donc s:i tu veux par rapport aux langues:, eu::h mon enfance, je
2       n'ai plus grand chose à te dire hein/ donc il y avait juste la
3       présence de cet AUtre dialecte par ma maman,&
4  LIL: mhm
5  ANA: &mais qui existait pas beaucoup, donc c'e:st c'est juste quelque
6       temps après qu'elle est rentrée qu'elle parlait un peu de (...)
7       avec cet accent/
8  LIL: ouais
9  ANA: mais sinon voilà
```

Anastasija betont hier die Absenz irgendwelcher nennenswerten Elemente in Bezug auf die Sprachen ihrer Kindheit (Zeile 2: *plus grand chose à te dire*). Dabei eröffnet sie aber das Thema gleich darauf wieder, indem sie nochmals den Dialekt ihrer Mutter erwähnt, dessen

qualitative und quantitative Präsenz aber gleichzeitig wieder vermindert (wie dies auch im Porträt geschieht, vergl. 611_(2)): von *dialecte* zu *accent*, bzw. von *présence* zu *pas beaucoup; juste quelque temps; un peu*. Damit schliesst sie das Thema der Kindheit und ihrer persönlichen Erfahrung von Mehrsprachigkeit wieder (*mais sinon voilà*). Gleich anschliessend liefert sie aber eine gesellschaftliche bzw. politische Einbettung dieser Erfahrung.

6211_(2)_ANA

```
(ANA) si tu veux notre pays c'est quand même TRès très euh mono euh
      linguistique même s’il y avait quinze républiques .hh le russe a
      été imposé partout,&
LIL: mhm
ANA: &si tu veux on était quand même on (maintenait) une eh (xx)
      monopole un peu de culture etcetera/ .hh et c'est clair que euh
      même si je viens d'un pays euh de l'époque qui est multinational,
      les autres langues j'en ai aucune idée/
LIL: ouais
ANA: ça était jamais eu:h (.) appris à l'école ou: même en option/ tu
      vois/
LIL: ouais
ANA: il y avait rien du tout de ça
LIL: ehe
ANA: et puis ils étaient tous obligés de parler le russe aussi, si tu
      veux une vision de langue très trans- centraliste comme à l'époque
      en france ou tous les patois étaient écartés etcetera donc c'était
      la même chose en russie dans cette époque soviétique où il y avait
      unifirmis- uni-
LIL: uniformisation (..)[c'est ça? ((rire))
ANA:                    [voilà uniformisation de tout ce qui est langue
      culture éducation très très centralisé donc voilà si tu veux
      j'avais pas de d'accès à d'autres langues pendant mon enfance j:
      c'était le rideau de fer encore les étrangers j'en ai jamais vu de
      ma vie donc tu vois
```

Anastasija präsentiert hier diese fehlende Präsenz anderer Sprachen bzw. von Mehrsprachigkeit in ihrer Kindheit als verbunden mit dem politischen System. Dabei zeigt ihre Formulierung sowohl eine Ambiguität in Bezug auf die zeitliche Verortung als auch auf

die eigene Zugehörigkeit. So erwähnt sie *notre pays c'est* im Präsens (Zeile 1), fügt aber dann hinzu *il y avait quinze républiques* (Zeile 2), was auf die damalige Sowjetunion und nicht auf das heutige Russland zutrifft, was sie dann auch durch *un pays de l'époque* bestätigt, gleich darauf durch *qui est multinational* aber wieder ins Präsens setzt (Zeile 7). Anastasijas Beschreibung der Einsprachigkeits- bzw. Russifikationspolitik bezieht sich eigentlich auf die Sowjetunion, dem Land ihrer Kindheit, wie es die darauffolgenden Formulierungen zeigen: *en russie dans cette époque soviétique* (Zeile 18); *j'avais pas d'accès – pendant mon enfance* (Zeile 23); *le rideau de fer* (Zeile 24). Trotzdem bleibt durch die Verwendung des Präsens eine gewisse Zweideutigkeit bestehen. Auch Anastasijas Formulierung ihrer Zugehörigkeit zu diesem System weist eine Ambiguität auf: So spricht sie zuerst von *notre pays* (Zeile 1, in Opposition zum Land der Interviewerin: *si tu veux*), dann verwendet sie *on*, was den/die Sprecher/in sowohl einschliessen wie auch ausschliessen kann. Während das erste *on*, wiederum in Verbindung mit *si tu veux*, eine Opposition zum Land der Interviewerin und somit den Einschluss der Sprecherin darstellt, weisen die danach gewählten Formulierungen dagegen auf einen Ausschluss der Sprecherin hin (*on maintenait*), da sie ja nicht direkt an dieser Monopolerhaltung beteiligt war. Sie stellt dann schliesslich dem System als unpersönliche Formulierung (*pays; on; il y avait*) ihre eigene Erfahrung bzw. die Auswirkungen des Systems auf ihre eigene Erfahrung entgegen: *j'en ai aucune idée* (Zeile 8); *j'en ai jamais vu* (Zeile 24).

Dieser Ausschnitt zeigt auch wieder die Verbindung bzw. die Gleichstellung von Sprache, Kultur und Nationalität: *le russe a été imposé partout* (Zeile 2) wird mit *monopole de culture* (Zeile 6) verbunden, *multinational* mit *les autres langues* (Zeilen 7/8). Während zu Beginn des Ausschnitts auf die Minorisierung der Sprachen der sowjetischen Republiken Bezug genommen wird (*quinze républiques – russe imposé partout; ils étaient tous obligés de parler russe*), werden diese dann im Vergleich mit der Sprachpolitik Frankreichs mit *patois* gleichgesetzt (vergl. dazu auch 1.1.2.1 und 1.3.1). Die Minorisierung der anderen Sprachen wird damit mit der Minorisierung dialektaler Varianten, welche Anastasija vorher (611_(2) und 6211_(1)) gezeigt hat, verbunden. Schliesslich wird die zentralistische Einsprachigkeitspolitik der Sowjetunion auch als Grund für die Minorisierung von Fremdsprachen allgemein dargestellt (Zeilen 23/24: *pas d'accès à d'autres langues - encore les étrangers j'en ai jamais vu*).

Diese Minorisierung anderer Sprachen findet sich auch in ihrer Absenz in den Erzähleinstiegssequenzen von Julija, Mihail und Galina. Während Mihail Russland explizit

mit Russisch gleichsetzt (*j'ai grandi en russie je parlais russe jusqu'à l'âge de 25 ans,* 613_(1), Zeilen 18/19), erwähnt Julija Russisch erst gar nicht, sondern nur den Ort sowie den Staat (Sowjetunion), und setzt Russisch somit als Standard für beide fest (612_(3), Zeile 71). Galina verbindet schliesslich die Sowjetunion bzw. den sowjetischen Lebensstil mit Russisch: *my zhili ochen' po sovetskij. potomu chto ja zhila v sovetskoj strane, ja zhila v sovetskom sojuze i my pol'zovalis' tol'ko russkim jazykom* (618_(2), Zeilen 51ff).

Die Sowjetunion bzw. das Attribut ‚sowjetisch' wird hier zum Synonym von Russisch und widerspiegelt damit die unter 1.3.1 dargestellten Prinzipien der Sprachenpolitik bzw. Sprachideologie der Sowjetunion. Diese Gleichsetzung von Sowjetunion mit Russisch und die parallel dazu verlaufende Abwertung allfälliger National- bzw. Titularsprachen sowie anderer Minderheitssprachen zeigen sich auch in den sprachbiographischen Porträts von Zoja, Nina und Vera. Zojas einführende Sequenz zeigt dies deutlich, als sie Russisch nicht nur mit der damaligen Zeit, sondern auch mit einer gewissen urbanen (und gebildeten) Klasse verbindet, während weissrussisch sozusagen als „Bauernsprache" (*v derevnjah* ‚in den Dörfern, auf dem Lande') definiert wird (615_(1), Zeilen 15/16). Veras Sprachbiographie zeigt zwar einen engeren Kontakt mit Minderheits- bzw. Titularsprachen, da ihr Vater kein Russe war und sie ihre Kindheit nicht in Russland verbrachte. Da der Vater aber nicht mit der Familie zusammen lebte, lernte sie nur Russisch als Erstsprache[162], was zeigt, dass dies auch in nicht-russischsprachigen Republiken durchaus möglich war. Nina schliesslich hat als einzige der Teilnehmer/innen tatsächlich eine andere Sprache als Erstsprache erworben. Aber gerade durch Ninas Sprachbiographie wird die Hegemonie des Russischen in der Sowjetunion nochmals deutlich gemacht, da sie trotz mehrsprachiger Kindheit am Schluss Russisch als ihre „einzige" und in diesem Sinne als „Muttersprache" deklariert (614_(8)).

Dieselbe diskursive Minorisierung erfährt der schulische Fremdsprachunterricht, sei es in Bezug auf die lokalen National- bzw. Titularsprachen (vergl. die Porträts von Nina (6.1.4), Zoja (6.1.5) und Vera (6.1.7)), als auch was die übrigen Fremdsprachen betrifft. Für die meisten der Forschungsteilnehmenden, und dies kann wohl durchaus auf die meisten Russischsprachigen zur Zeit der Sowjetunion, bzw. im heutigen Russland, übertragen werden,

[162] Wobei dies möglicherweise auch der Fall gewesen wäre, wenn das Elternpaar zusammen geblieben wäre. Statistiken aus den Zeiten der Sowjetunion zeigen nämlich, dass gemischte Paare meist Russisch als gemeinsame Sprache und als Sprache der Familie annahmen (Glyn Lewis 1972).

findet die erste Begegnung mit einer anderen Sprache im Schulunterricht statt. Dies betrifft sowohl die lokalen Titularsprachen (in den erwähnten Porträts: Weissrussisch, kaukasische Sprachen, zentralasiatische Sprache), wie auch andere Fremdsprachen, wie Englisch, Französisch oder Deutsch. Dabei wird der Fremdsprachenunterricht als quantitativ und qualitativ wenig bedeutend dargestellt – und verleiht damit dem Russischen wiederum eine verstärkte Position.

6211_(3)_ELE

```
1  LIL: et puis il avait là où vous avez grandi il y avait eu d'autres
2       langues/ qui étaient parlées/
3  ELE: non non pas du tout juste à l'école j'ai commencé je pense à à:
4       huit ans ou neuf ans j'ai commencé à étudier la langue anglaise et
5       c'est tout mais c'était à l'école c'est quelque chose au minimum
6       ah parce que on ne parle pa:s on ne voy- on ne voyageait pas à
7       l'époque et c'e:st c'était quelque chose euh oui surtout lire
8       surtout écrire mais pas parler/
```

Elenas Antwort zeigt noch einmal die „totale“ Einsprachigkeit, die für viele Russischsprachige galt. Interessanterweise schliesst diese Passage direkt an die oben im Porträt aufgeführte Sequenz an, in der Elena ihre neue Perspektive bzw. die Veränderung ihrer Wahrnehmung in Bezug auf die Präsenz anderer Nationalitäten bzw. Sprachen beschreibt (616_(12) und (13)). Hier stellt sie Russisch wieder als absolute Selbstverständlichkeit dar. Elenas erste Begegnung mit Fremdsprachen – hier: Englisch – wertet sie auch gleich ab. Die Formulierung *mais c'était à l'école* annulliert die mögliche Schlussfolgerung, dass *j'ai commencé à étudier* bedeutet, dass sie diese Sprache tatsächlich gelernt habe, was sie mit dem nachgeschobenen *c'est quelque chose au minimum* noch zusätzlich verstärkt. Sie präzisiert dann auch, was dieses „Minimum“ des Fremdsprachunterrichts bedeutet, nämlich dass sie zwar gelernt habe, Englisch zu lesen und zu schreiben, nicht aber zu sprechen. Sie stellt damit die Fähigkeit, mündlich zu kommunizieren, als den eigentlichen Wert des Spracherwerbs dar – jedenfalls aus ihrer heutigen Perspektive. Denn die Folge *on parle pas > à l'époque on voyageait pas > surtout lire/écrire > pas parler* (Zeilen 6-8) zeigt auch, dass im damals-dort die Kommunikationskompetenz nicht präponderant war. Elena weist damit darauf hin, dass unterschiedliche Ansprüche an den schulischen Fremdspracherwerb bestehen können und

dass diejenigen in der Sowjetunion nicht denjenigen der heutigen Epoche bzw. ihren aktuellen Vorstellungen von Spracherwerb entsprechen. Der heutige Zeitabschnitt mag sowohl mit dem Raum Russland als auch mit der Schweiz zusammenfallen; dass sie sich wohl eher auf die Ansprüche bezieht, mit denen sie in der Schweiz konfrontiert wird, wird in späteren Passagen klar (siehe z.B. 6222_(1)).

Fremdsprachenunterricht zur Zeit der Sowjetunion diente also nicht unbedingt dem Ziel der Kommunikation, sondern entweder einem Zuwachs an theoretischem Wissen oder einem Selbstzweck, wie dies Julija formuliert.

6211_(4)_JUL

```
(JUL)oui donc c'était mais nos profs non plus ils étaient peut-être
     euh allés une fois voire pas du tout
LIL: oui
JUL: donc c'est-à-dire tout ce qui est prononciation on apprenait avec
     des enregistrements
LIL: oui
JUL: donc c'était un peu euh c'est fou c'était un circuit fermé c'est
     dire les profs formaient les gens qui étaient destinés plutôt à
     être profs et en principe pas plus il y avait pas tellement de
     débouchés il y avait peut-être des traducteurs un peu techniques
     oui des choses comme ça (.) mais c'est vrai les langues c'était
     plutôt pour enseigner en fait
```

Auch Julija beruft sich hier auf eine fast totale Absenz von effektiven Kontakten mit Sprecher/innen der in der Schule oder im Studium gelernten Fremdsprachen (hier: Französisch). Der Sprachunterricht wird hier quasi zum Selbstzweck: Man lernt Französisch, um es dann selbst unterrichten zu können, an Personen, die es dann wiederum weiter unterrichten. Fremdsprachen wurden paradoxerweise nicht zum Sprechen bzw. Kommunizieren, sondern zum Unterrichten gelernt (*les langues c'était plutôt pour enseigner*).

Alle diese Ausführungen tragen zu einem Bild der Kindheit bzw. Jugend der Forschungsteilnehmenden bei, die nur wenig durch andere Sprachen geprägt waren. Dies ist insbesondere auch auf das damalige politische System der Sowjetunion zurückzuführen, in welchem das Lernen von Fremdsprachen (ausser natürlich von Russisch für alle nicht Russischsprachigen) für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung obsolet war, da kaum

Möglichkeit zu Kontakten mit dem Ausland bestand, wo diese Sprachen Anwendung hätten finden können.

Die Forschungsteilnehmenden stellen einen biographischen Zeit-Raum (Chronotopos) her (Kindheit – damals-dort), den sie aus heutiger Perspektive und mit ihren heutigen Erkenntnissen, die sie insbesondere durch ihre Migration in die Schweiz erworben haben, betrachten. Obwohl diese Betrachtungen durchaus auch kritisch sind, so wird doch die damalige Russifikations- bzw. Sprachenpolitik der Sowjetunion nur wenig in Frage gestellt. Der mangelhafte Fremdsprachunterricht wird zwar bedauernd festgestellt (siehe Julija 612_(3) und (5); Elena 6211_(3) oben; Galina 618_(2)), doch die Hegemonie des Russischen bleibt eine Selbstverständlichkeit. Dies zeigt sich auch darin, dass die verstärkte Präsenz der (ehemaligen) Titularsprachen in den neu enststandenen Staaten eher skeptisch betrachtet wird, wie dies von Zoja formuliert wird.

6211_(5)_ZOJ

```
ZOJ: maintenant dans les (xxxx) ça parle beaucoup plus en biélorusse
     mais (..) pour les gens déjà bon euh d'ancienne génération c'est
     un petit peu artificiel mais pour les jeu:nes c'est aussi
     artificiel peut-être parce que c'est maintenant plus anglais que
     biélorusse qu'ils apprennent
LIL: mhm
```

Die Zunahme des Weissrussischen wird hier als ‚künstlich' (*artificiel*) beschrieben und zwar sowohl für die ältere Generation als auch für die Jüngeren, die eher Englisch lernen möchten als Weissrussisch. Die Formulierung von Zoja setzt dabei voraus, dass sowohl die Alten als auch die Jungen als Erstsprache weiterhin Russisch sprechen. Die (ehemaligen) Titularsprachen haben also, in der Perspektive der Russischsprachigen jedenfalls, nicht an Prestige gewonnen – im Gegensatz zu internationalen Fremdsprachen.

Es stellt sich also die Frage, inwiefern bzw. wo und für wen der Zusammenbruch der Sowjetunion tatsächlich eine Veränderung in Bezug auf Sprachideologien mit sich gebracht hat. Ist das heute-dort so sehr anders als das beschriebene damals-dort? Da die meisten der Forschungsteilnehmenden erst einige Jahre nach dem Zusammenbruch (die ersten um 1994) in die Schweiz gekommen sind, kann das sowjetische System nicht als alleinverantwortlich für die Einsprachigkeitsideologie angesehen werden. Während in gewissen Nachfolgerstaaten

der Sowjetunion eine neue Einsprachigkeitsideologie, diesmal aber in der jeweiligen Titularsprache, Einzug hält (vergl. Pavlenko 2008), so ist in Russland eher eine fortwährende Einsprachigkeit in Russisch zu konstatieren.

6211_(6)_ELE

```
1   ELE: pour aussi le voyage en russie, parce que à moscou peut-être tu
2        vas trouver quelqu'un qui parle anglais&
3   LIL: mhm
4   ELE: &sur la rue mais je ne sais pas ((ville natale)) c'est pff,
5   LIL: ((rire))
6   ELE: il y a il y a mais par exemple là-bas c'est on a euh beaucoup de
7        gens qui je ne sais pas qui habitent dans les villages et c'est
8        clair que là-bas tu peux oublier tous les langues ((rire))
9   LIL: ((rire))
10  ELE: du tout du tout, dans la ville ça va quand même, mais surtout,
11       maintenant c'est la génération qui étudie beaucoup les les
12       étudiants je ne sais pas. oui oui c'est ça commence un peu plus
13       mais euh hh si tu ne parles pas du tout du tout
```

Diese Ausführung von Elena dient als Erklärung, warum es doch für ihren Sohn sinnvoll wäre, wenn er Russisch sprechen könnte. Sie zeigt eine gewisse Ambivalenz in Bezug auf die Fremdsprachenkompetenz der aktuellen russischen Bevölkerung. (Fremd)Sprachen werden allenfalls in den Metropolen benutzt, und auch dort nicht immer (Zeile 1-2: *à moscou* ***peut-être*** *tu vas trouver*). In weniger zentral gelegenen Grossstädten, wie Elenas Heimatstadt, *c'est pfff* (Zeile 4), und auf dem Lande sind auch weiterhin kaum Fremdsprachenkenntnisse zu erwarten (Zeile 8: *là-bas tu peux oublier;* Zeile 10: *du tout du tout*)[163]. Elena stellt hier zuerst ein Gefälle von Metropole zu Stadt zu Land her. Gleich anschliessend nimmt sie aber auch die Dimension der Generationen auf, wobei sie sich quasi zur alten Generation zählt (obwohl sie mehr als zehn Jahre nach dem Ende der Sowjetunion ausgewandert ist), denn sie scheint erst für die jetzige/kommende Generation eine Änderung zu sehen *maintenant c'est la génération qui étudie beaucoup* (Zeile 11). Eine Änderung, die sie aber gleich wieder relativiert (Zeile 13): ***mais*** *si tu ne parles pas du tout* (Russisch), d.h. ganz ohne Russischkenntnisse wird man auch bei der jüngeren Generation nicht durchkommen.

[163] Eine Feststellung, die wohl viele Russlandreisende bestätigen können.

Es scheint sich also eine Veränderung der Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen über die Generationen hinweg zu entwickeln. Dabei erweist sich die ältere Generation (welche ungefähr den der Eltern der Forschungsteilnehmenden entspricht) als die „sowjetischste“, d.h. als so verankert im sowjetischen System, dass sich die Frage der Nützlichkeit einer anderen Sprache als Russisch eigentlich nie gestellt hat (siehe auch Galinas Porträt, 618_(2)). Nina's Erzählung hat gezeigt, dass sich Mehrsprachigkeit grundsätzlich nur für diejenigen aufdrängte, die nicht Russisch als Erstsprache sprachen, und dass in diesem Fall die notwendige Fremdsprache eben Russisch war (614_(4)). Für Russischsprachige erübrigte sich somit die Frage. Die Abwesenheit eines möglichen Kontaktes mit Anderssprachigen, d.h. mit Menschen, die nicht Russisch sprachen, wie dies auch Anastasija (6211_(2)), Elena (6211_(3)) und Julija (6211_(4)) darstellen, macht Fremdsprachenkenntnisse zu einem relativ abstrakten Wissen.

Doch schon für die Generation(en) der Forschungsteilnehmenden erhalten Fremdsprachen eine grössere Bedeutung, denn für die meisten ging die Studienzeit einher mit der Periode der Perestroika und endete nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion (Anastasija, Julija, Mihail, Zoja) oder begann überhaupt erst nach 1991 (Elena, Vera). Die gelernten Fremdsprachen erhielten somit plötzlich auch einen praktischen Nutzen: Sie lieferten Zugang zu Arbeitsplätzen (Julija, Nina, Elena), zu neuen Studienmöglichkeiten im Ausland (Anastasija, Mihail, Vera) und vor allem zum Kontakt mit Ausländer/innen – insbesondere mit den zukünftigen Ehepartner/innen. Diese Generationen stellen daher eine Art Bindeglied dar, welche den Übergang von der absoluten Einsprachigkeit (in Russisch) zu einer verbreiteteren Mehrsprachigkeit markieren.

Trotzdem zeigen die Erzählungen auch eine gewisse Ambivalenz in Bezug auf den zunehmenden Nutzen und den Bedarf an Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Herkunftsländern und den effektiven Kenntnissen, die durch die Schule und das Studium vermittelt werden (siehe Elena (6211_(3)), Julija (6211_(4), und Mihail (613_(1)). Es stellen sich unter anderem die Fragen, welche Sprache tatsächlich nützlich ist, wie sie wirklich gebraucht wird und wer sie brauchen kann. Obwohl, insbesondere aus der eigenen Erfahrung heraus, der Wert der Mehrsprachigkeit hochgehalten wird, so zeigen die Ausschnitte doch auch, dass das Russische in gewissen Nachfolgerstaaten immer noch die Hegemonie innehat bzw. dass Mehrsprachigkeit nur als nützlich angesehen wird, wenn denn auch entsprechend weit verbreitete und wirtschaftlich wichtige Sprachen zur Kombination gehören (siehe z.B. im Porträt von Julija: 612_(5)). Auch wenn in Russland eine Steigerung der Fremdsprachenkenntnisse zu beobachten ist, so erhält diese wiederum eine Reihe von

Einschränkungen – geographisch (Metropole vs. periphere Grosstädte vs. rurale Gebiete) und damit auch sozial (da das Stadt-Land-Gefälle auch mit einem Gefälle der Ausbildungsmöglichkeiten einhergeht).

Russisch behält somit den Status der *lingua franca*, und das Herkunftsland bleibt in gewissem Sinne ideologisch und faktisch einsprachig, auch wenn Fremdsprachen zunehmend an Bedeutung gewinnen[164].

Russisch: die *lingua franca* einer *imagined community* – und einer *real community*?

Die Konstruktion einer Ideologie des Russischen als die selbstverständliche Sprache, die von allen in der Sowjetunion lebenden Völkern bzw. Personen gesprochen wurde, trägt auch heute bei vielen Russischsprachigen zu einer Form von *imagined community* (Anderson 1983, siehe auch Punkt 1.1.1), einer durch die gemeinsame Vergangenheit und Sprache gebildeten Gemeinschaft, bei.

Nina beschreibt dies in ihrem sprachbiographischen Porträt (614_(4)), gleichzeitig zeigt ihre Erzählung aber auch, dass die Anzahl der Personen, die sich dieser Gemeinschaft zugehörig fühlen, heute zurückgeht, da in vielen unabhängig gewordenen Republiken Russisch keinen offiziellen Status mehr hat. Trotzdem lebt das pansowjetische Ideal des friedlich, da (quasi ausschliesslich) in Russisch kommunizierenden Vielvölkerstaates weiter, während die neuen nationalistischen Tendenzen der Nachfolgerstaaten kritisch betrachtet werden (wie z.B. Zoja dies in 6211_(5) erwähnt).

Während dieses Propaganda-Ideal der damaligen Zeit von heutiger Sicht aus auch kritisch – oder jedenfalls aus einer leicht veränderten Perspektive – betrachtet wird (siehe z.B. Anastasija in 6211_(2)), so lebt das Ideal doch unverändert weiter (siehe z.B. Nina in 614_(4)).

[164] Gleichzeitig zeigt diese Darstellung auch, dass die Weitergabe von Russisch an die eigenen Kinder in Bezug auf ihre Beziehung zu den Grosseltern sinnvoll ist – diese sollten insbesondere mit der Generation kommunizieren können, welche noch in der völligen Einsprachigkeit gross geworden ist (siehe dazu auch Punkt 7.1.3).

LIL: puis on se retrouve surtout à travers la langue ou est-ce que c'est aussi les pays
JUL: ah
LIL: ou est-ce que c'est juste le fait de parler russe ou est-ce que
JUL: je pense qu'y a quand même plus euh plus la langue que le pays parce que déjà toute ma génération est plus plus âgée on est tous nés dans le même pays quand même c'est-à-dire maintenant ça peut être séparée mais on est né quand même dans le même pays on ne peut rien dire et j'ai et comme quand même la langue qui qui est quand même une grande partie de notre identité je pense que ça c'est plus important que
LIL: oui
JUL: parce que oui on se demande (.) en fait on demande aux gens d'où ils viennent mais ce sont souvent il y a des ukrainiennes ou des ukrainiens ou des mmh des gens de biélorussie qui sont russophones (.) donc euh mais après il y a pas de différences euh différences au niveau de ça, je dirais (..)
LIL: le vécu est finalement le
JUL: le vécu est finalement/ je trouve que c- **quand même** la langue c'est très important dans la construction de de de personnalité je sais pas je pense et en plus le pays il était pas peut-être si différent que ça hein c-c- oui il y a **quand même** cette notion de euh euh je sais pas de culture slave **mais** à l'époque en plus c'était vraiment les écoles c'étaient tous les mêmes standards hein dans tout l'urss donc on a **quand même** beaucoup de choses vraiment partagées après ça dépend je pense ça dépend des républiques ehm des villes où les gens ont vécu **mais** non je pense que la langue c'est plus important que
LIL: oui
JUL: que ouioui que:: que le pays concret euh:
(3)
JUL: oui
(5)
JUL: parce que même les oui eh les pays baltes/ étaient toujours un peu mmh toujours un peu à l'écart mais même même eux ils parlent en fait ils euh ils parlent euh en fait volontiers en russe
LIL: oui
JUL: si si si c'est lou-en fait la langue de communication (.) en fait

Julija präsentiert hier eine längere Reflexion über die Frage der Zugehörigkeit und inwiefern die Sprache oder aber das Herkunftsland (d.h. die jeweilige Sowjetrepublik) für die Konstitution einer kollektiven Identität ausschlaggebend ist. Sie beginnt mit einer persönlichen Positionierung (Zeile 5: *je pense*) zu Gunsten der Sprache und begründet dies schon dadurch (Zeile 6: *parce que*), dass es für ihre Generation ja eigentlich nur ein Land (d.h. die Sowjetunion) gegeben hat (Zeile 6/7): *on est tous nés dans le même pays*. Das Land, das für die kollektive Identität ausschlaggebend wäre, ist die Sowjetunion, die es aber so nicht mehr gibt (siehe dazu unten 6212_(3)_ZOJ). Daher muss logischerweise nun die (russische) Sprache diese Funktion übernehmen (Zeile 9/10): *la langue est quand même une grande partie de* ***notre identité***. Julija schliesst diesen Gedankengang wiederum mit der eigenen Position (Zeile 10/11: *je pense ça c'est plus important*) ab, fügt aber eine weitere Begründung hinzu (Zeile 13: *parce que*): Man fragt zwar nach der nationalen Herkunft, aber (Zeile 14: *mais*) es handle sich ja meist um Russischsprachige und (Zeile 16: wiederum *mais*) daraus folgert sie, dass es eigentlich keine Unterschiede gemäss Herkunftsländer gebe, wiederum mit einer persönlichen Stellungnahme (*je dirais*).

Den Vorschlag der Forscherin, dies als *vécu* (‚das Erlebte‘) zu beschreiben (Zeile 18), nimmt Julija auf (Zeile 19), führt den Gedanken aber nicht weiter, sondern kommt zurück auf die Sprache, die sie diesmal nicht nur als Element der kollektiven Identität, sondern auch der persönlichen Identität darstellt (Zeile 20: *très important dans la construction de personnalité*). Dann folgt eine Form interner Dialog, in welchem Julija eine Art Debatte zwischen verschiedenen Argumenten führt (siehe wiederholte Verwendung von *mais* und *quand même*, fett im Transkript): Die Länder waren nicht so unterschiedlich, da es ja das Konzept der slavischen Kultur gab (was aber gewisse nicht-slavische Völker von einer Zugehörigkeit ausschliessen würde), zudem (und hier geht sie eigentlich auf den von der Interviewerin vorgeschlagenen Begriff des *vécu* ein) waren die Sozialisationsstandards überall dieselben. Julija schliesst gewisse Ausnhamen gemäss der geographischen Herkunft (Zeile 27: *république; ville*) nicht aus, um schliesslich wieder auf ihre Anfangsposition zurückzukommen, dass die Sprache doch das Vereinende darstellt (Zeile 28): *mais non je pense que la langue c'est plus important.* Dies begründet sie damit, dass ja auch Personen aus den baltischen Staaten (und damit als Extremvariante der geographischen Herkunft: *toujours un peu à l'écart*) durchaus Russisch sprechen würden. Die Sprache der Identifikation wird hier zwar lediglich zur Sprache der Kommunikation (Zeile 37: *langue de communication),* doch bleibt durch die ganze Argumentation die gemeinsame Sprache Russisch als ausschlaggebendes verbindendes Element bestehen. Wenn zu Beginn von russischsprachigen

(bzw. ‚slavischen‘) Personen die Rede war, so fügt Julija mit den baltischen Staaten auch nicht-slavische Minderheiten zur Kategorie hinzu; sie scheint damit nicht in Frage zu stellen, dass sich diese auch übers Russische als Gemeinsamkeit identifizieren können.

Julijas Ausführungen deuten darauf hin, dass sich diese *imagined community* der Russischsprachigen auch in die Diaspora verschoben hat bzw. sich hier überhaupt erst als existierend herausstellt. Denn war während der Sowjetunion der Vielvölker- und Vielsprachenstaat zwar als Ideal und Ideologie allgegenwärtig, so hatte er im individuellen Alltag für eine grosse Anzahl von Russ/innen bzw. Russischsprachigen kaum eine berührbare Realität – während er sich für viele der Minderheiten oft eher schmerzhaft/diskriminierend auswirkte. Die absolute Kehrtwendung vieler Nachfolgerstaaten mit einer Rückkehr zur Titularsprache als einzige Staatssprache und der mehr oder weniger radikalen Elimination des Russischen aus der öffentlichen Sphäre kann daher als bedeutend angesehen werden (Pavlenko 2008). Gleichzeitig zeugt das Weiterleben dieser „naiven“ Idealvorstellung der Russischsprachigen in Bezug auf die friedliche interkulturelle Kommunikation zu Zeiten der Sowjetunion von der Überzeugungskraft der damaligen Ideologie.

Mit der Migration in die Schweiz erweist sich nun, inwiefern Russisch ausserhalb Russlands (bzw. der ehemaligen Sowjetunion) tatsächlich als verbindendes Element gelebt wird, d.h. ob die erwähnte *imagined community* in der Diaspora zu einer *real community* wird. Die Zusammensetzung der russischsprachigen Spielgruppe meiner Feldforschung, aber auch anderer ähnlichen Institutionen (vergl. z.B. in 4.2.1 erwähnte Organisationen) zeigt, dass tatsächlich meist nicht das Herkunftsland, wohl aber Russisch als gemeinsame Sprache eine zusammenführende Rolle spielt.

Die meisten Forschungsteilnehmenden stellen das Entstehen eines lokalen russischsprachigen Netzwerks nicht als bewusste Suche nach Gleichsprachigen dar, sondern als zufällige Treffen, welche aber durch die Tatsache der gemeinsamen Sprache erleichtert wurden. Man „sucht“ andere Russischsprachige nicht, sondern man „findet“ sie.

6211_(8)_JUL

```
1   LIL: et puis toi tu as cherché aussi un peu le contact avec la
2        communauté russophone ou ça s'est fait plus euh
```

```
3    JUL: oh ça s'est fait non ça s'est fait spontanément je pense oui avec
4         aline aux aires de jeu et donc spontanément parce que c'est vrai
5         qu'on a il y a quelque chose qui nous qui nous unit tous et toutes
6         donc c'est vrai je pense qu'on a plus euh plus de facilité de
7         premier contact c'est souvent comme ça oui (..) donc c'est pas que
8         j'ai cherché mais je pense oui on a souvent quand même euh mais
9         déjà il y a cette cette particularité de d'avoir quitté son pays
10        donc souvent c'est des familles euhm donc bilingues  binationaux
11        donc c'est déjà ça qui je trouve qui rapproche un peu il ya
12        quelque chose (.) et en plus il y a quand même beaucoup de filles
13        qui ont fait l'université en russie donc c'est quand même  le
14        cursus qui est aussi semblable donc c'est vrai qu'on a plus de
15        qu'on a pas mal de choses en commun en fait (.) toutes (.) oui
```

Julija bezieht sich hier auf eine frühere Stelle im Interview, wo sie schon erwähnt hatte, dass ihre ersten Kontakte in der Schweiz russischsprachige Mütter auf dem Spielplatz waren. Sie nimmt dieses Beispiel hier wieder auf und entwickelt es weiter. Mit der Wiederholung von *spontanément* (Zeile 1 und 2) und der expliziten Verneinung (Zeile 1: *non;* Zeile 7/8: *c'est pas que j'ai cherché)* zeigt sie, dass diese Kontakte nicht über eine bewusste Suche zustande gekommen sind. Sie wiederholt auch die Rolle der gemeinsamen Sprache, die den Kontakt erleichtert (was sie bereits in der früheren Sequenz erwähnt hat). Ihre Ausführungen zeigen aber, dass die gemeinsame Sprache Russisch zwar als Auslöser des Kontaktes gelten kann, dass aber das eigentliche Treffen auf einer anderen Gemeinsamkeit beruhte, nämlich dass es sich um Mütter mit Kindern im gleichen Alter handelte, die daher an denselben Orten (Spielplätze) zusammenfanden. Dieser Aspekt der Zufälligkeit verbunden mit einer Reihe von Gemeinsamkeiten, die über die gemeinsame Sprache hinausgehen, entwickelt sie dann weiter. Der gemeinsame Hintergrund, den sie erwähnt, ist demnach zu einem gewissen Teil sprachunabhängig. Mütter von gleichaltrigen Kindern sowie die Tatsache, auch Ausländerin zu sein (*avoir quitté son pays*, Zeile 9) und in einer binationalen/zweisprachigen Familie zu leben (Zeile 10), vereint hier ebenso, wenn nicht sogar mehr als die gemeinsame Sprache (siehe dazu auch Elenas Porträt, 616_(11) und (12)). Die Universitätsausbildung in Russland bzw. der Sowjetunion nimmt zwar wieder die (oben) erwähnte *imagined community* einer bestimmten Generation auf. Doch obwohl hier zwar der sprachliche und geographisch-politische Hintergrund eine Rolle spielt, so engt doch die Erwähnung der ähnlichen Ausbildung die potentielle gemeinsame Basis ein: neben der Sprache haben sie *pas mal de*

choses en commun (Zeile 15), welche dann für ein Weiterführen des Kontaktes oft ausschlaggebender sind.

In der folgenden Ausführung von Zoja zeigt sich denn, dass die russischsprachige Immigration in der Schweiz mittlerweile soweit diversifiziert ist, dass man logischerweise nicht bei jeder russischsprachigen Person Gemeinsamkeiten findet.

6211_(9)_ZOJ

```
1   ZOI: kogda u menja ne bylo takoj tjagi vot so vsemi russkojazjchnami
2        tak vot vstrechat'sja inogda ja videla, slyshu russkij jazyk kto-
3        to na russkom govorit/ (..)  tak ja tak ne objazatel'no chto-to ja
4        podojdu zdrastvujte kak vas zovut
5   LIL: mhm
6   ZOI: takogo dazhe- ili byvaet prosto chto molozhe vizhu pjatnadcat'
7        let devushka takaja
8   LIL: ((rire))
9   ZOI: s: tam kabluki takimi mini-jubka dumaju (xxx)
10  LIL: ((rire))
11  ZOI: chto ja s nej mogu chto ja mogu ejo skazat' [nu/
12  LIL:                                             [da konechno
13  ZOI: &a vot esli kogda uzhe s det'mi vot etih o chjom-to go-
14       pogovorit' vot togda vot neskol'ko raz
15  LIL: ((rire)) da
16  ZOI: s nim pogovorit' ((rire))
17  LIL: ponjatno
18  ZOI: vo:t
```

Übersetzung 6211_(9)_ZOJ

```
1   ZOI: wann ich hatte nie solch ein Drang/Bedürfnis, also mich mit allen
2        Russischsprachigen so also zu treffen. Manchmal sah ich, hörte
3        Russisch jemand spricht Russisch, so ich so ist es nicht unbedingt
4        so, dass ich hingehe: Guten Tag! Wie heissen Sie?
5   LIL: mhm
6   ZOI: So was sogar- oder es ist einfach, dass ich ein jüngeres sehe so
7        ein fünfzehnjähriges Mädchen
8   LIL: ((lacht))
9   ZOI: mit dort Absätzen solchen und Mini-Rock, ich denke (xxx)
```

```
10  LIL: ((lacht))
11  ZOI: was kann ich mit ihr, was kann ich ihr sagen?
12  LIL: ja natürlich
13  ZOI: aber so falls wenn schon mit Kindern, so diese worüber man reden
14       kann, also dann so ein paar Mal
15  LIL: ((lacht)) ja
16  ZOI: mit ihnen gesprochen ((lacht))
17  LIL: verständlich
18  ZOI: so ist's.
```

Zoja beschreibt hier, dass sie eigentlich nie eine automatische Verbindung (*tjaga* ‚Drang') zu Russischsprachigen im Allgemeinen empfunden hatte. Sie stellt damit die gemeinsame Sprache nicht als ausreichend dar (*ne objazatel'no*), um einen Kontakt herzustellen. Vielmehr gibt es andere Charakteristika, die neben (oder anstatt) der Sprache als ausschlaggebend gelten können. Mit der Figur des jungen Mädchens (Zeilen 6/7: ‚Fünfzehnjährige') und dem Beschreiben eines bestimmten Aussehens (Zeile 9: mit hohen Absätzen und Minirock) erstellt sie insbesondere Generation und Stil als relevante Kategorien. Der so beschriebenen (russischsprachigen) Person wüsste sie nichts zu sagen (Zeile 11), im Gegensatz zu einer Person, die z.B. auch Kinder hat (Zeile 13). So ist es hier nicht ausschliesslich die gemeinsame Sprache, sondern andere Gemeinsamkeiten, die zum Kontakt führen.

Es hat sich gezeigt, dass die „Selbstverständlichkeit" des Russischen bis zu einem gewissen Punkt auch in der Diaspora weiterlebt. Die gemeinsame Sprache trägt zu einem *community*-Gefühl bei, das in der Migrationssituation eigentlich fast reeller ist als die durch die Sowjetunion propagierte *imagined community*. Die russische Sprache stellt somit auch ausserhalb Russlands bzw. des Herkunftslandes eine Form von sozialem und kulturellem Kapital (siehe 3.1 und 3.2) dar. Doch die gemeinsame Sprache allein ist letztlich doch nicht ausreichend, um auch ernsthafte bzw. länger andauernde Beziehungen darauf aufzubauen. Insbesondere mit der Zunahme der russischsprachigen Bevölkerung in der Schweiz und somit auch der Zunahme ihrer internen Diversität, was Alter, Erfahrung, Lebenssituation, Migrationsgrund usw. angeht (vergl. auch 1.3.3), wird vermehrt eine Selektion in der Konstitution des Netzwerkes vorgenommen.

Dies führt mich nun zur Frage, inwiefern dieses durch die russische Sprache vermittelte soziale und kulturelle Kapital in der Schweiz auch ausserhalb des russischsprachigen

Netzwerkes anerkannt wird und inwiefern es zudem in ein ökonomisches Kapital verwandelt werden kann bzw. ein solches darstellt.

Russisch in der Schweiz: eine unter vielen?

Obwohl die Anzahl der in der Schweiz lebenden Russischsprachigen seit den 90er Jahren fast exponentiell zunimmt (vergl. 1.3.3), so bleibt Russisch doch eine in der Öffentlichkeit relativ wenig beachtete Sprache und ihr Wert auf dem Arbeitsmarkt ist begrenzt. Die Schweiz hat zwar einige historisch verankerte Beziehungen zu Russland bzw. dem russischen Reich der Zarenzeit, doch relativ wenige während der Sowjetzeiten und nur vereinzelte seit dem Zusammenbruch der UdSSR (vergl. 1.3.3). In der Arbeitswelt gibt es zwar einige Sektoren, die sich durchaus für Russischsprachige interessieren könnten, die aber meist eine bestimmte Ausbildung verlangen und auch geographisch ungleichmässig verteilt sind (z.B. Banken; Tourismus). Ausser Mihail, der für die Filiale einer russischen Universität in der Schweiz arbeitet, erwähnt keine der anderen arbeitstätigen Forschungsteilnehmenden Russisch als wichtiges Element ihrer Arbeit bzw. als ausgesprochener Vorteil bei der Arbeitssuche.

6211_(10)_ELE

```
LIL: ouais (..) puis vous avez l'impression ici en suisse que la
     langue russe ça apporte quelque chose que c'est est-ce que vous
     pensez que ça va vous aider plus tard ou à votre fils aussi?
ELE: je pense à genève oui surtout là-bas,
LIL: mhm
ELE: mais ici surtout dans le canton don- j'habite je ne pense pas du
     tout, mais bien sûr pour mon fils ça doit aider j'espère et aussi
     dans tous les cas je sais que il y a euh les gens qui aime-
     aimeraient quelque part étudier le russe juste pour euh le
     travail, et surtout les derniers années ça comment dire ça
     commence à faire c'est-à-dire il y a plus de relations je ne sais
     pas professionnelles avec la russie et ce n'est pas quelque chose
     ah la russie il y a beaucoup de neige il y a beaucoup de ((rire))
LIL: ((rire))
ELE: je ne sais pas euh des des ours et tout ça
LIL: oui exactement ((rire))
ELE: quelque chose comme ça, et il y a beaucoup de monde je sais que
     ils aiment voyager là-bas eh je bien sûr jusqu'à moscou san
     petersbourg mais je sais que ces villes sont assez intéressants
```

```
20          pour voir euh juste une fois et c'e:st quelque chose l'histoire si
21          vous voulez
22     LIL: mm
23     ELE: assez riche hein
24     LIL: mhm
25     ELE:  hm  mais  je  pense  que  quand  même  ça  commence  mais  surtout
26          maintenant quelques années mais avant je ne pense pas du tout,
27
```

Elena nimmt hier eine klare räumliche Abgrenzung im Zusammenhang mit dem Wert der russischen Sprache vor, insbesondere in der Arbeitswelt. In Genf (Zeile 4) kann Russisch einen Wert haben[165], im ruralen Gebiet ihres Wohnkantons hingegen nicht (Zeilen 6/7). Sie stellt aber auch eine Veränderung in der Wahrnehmung von Russland durch die schweizerischen Öffentlichkeit fest: So sieht sie zunehmend eine Valorisierung der Wirtschaft (Zeile 9/10: *pour le travail;* Zeile 11/12: *relations professionnelles*), aber auch der Kultur und Geschichte (Zeilen 18/19: *voyager; Moscou et Saint Petersburg;* Zeile 20-23: *l'histoire riche*). Dies kontrastiert sie mit den üblichen Stereotypen, welche Russland mit Kälte bzw. Winter (Zeile 13: *beaucoup de neige*) und Wildnis (Zeile 15: *des ours*) verbinden.

Genau diese Stereotypen stellten bzw. stellen hingegen für andere Forschungsteilnehmende eine Art „Exoten-Bonus“ dar. Russland bzw. die Länder der ehemaligen Sowjetunion haben bis heute noch eine gewisse mystische Aura aufgrund der Tatsache, dass bei vielen Personen in der Schweiz relativ wenig Wissen zu diesen Gebieten vorhanden ist.
Anastasija beispielsweise schlägt ein gewisses symbolisches Kapital aus der Tatsache, dass sie aus „Sibirien“ stammt.

[165] Genf kann hier einfach als Beispiel für eine grosse Stadt gelten, oder aber es kann damit verbunden werden, dass es dort viele Russischsprachige gibt (vergl. 1.3.3). Im ersten Fall wäre Russisch also v.a. in Grossstädten und deren wirtschaftlichen Strukturen nützlich, im zweiten zeigt entweder die Präsenz vieler Russischsprachigen, dass diese dort etwas zu tun haben/geschätzt werden, oder aber dass durch ihre Präsenz auch ein Bedürfnis an weiteren russischsprachigen Diensten besteht. Dass die Sprache durch die grosse Anzahl Sprecher aber auch an Wert verlieren könnte, wird hier nicht bedacht.

6211_(11)_ANA

```
1   (ANA) encore maintenant quand je dis que je suis née en sibérie je je
2         je comment dire je provoque la curiosité des gens t'imagines à
3         l'époque
4   LIL: mhm ((rire))
5   ANA: donc j'étais presque comme une bête curieuse tu sais que tout le
6         monde venait voir ((rire)) à quoi je ressemble est-ce que j'ai
7         deux cornes et puis une queue ((rire))
```

Auch Anastasija stellt dabei eine Veränderung in den Wahrnehmungen fest, wenn sie *encore maintenant* (Zeile 1) und *t'imagines à l'époque* (Zeilen 2/3) gegenüberstellt. Trotzdem wird eine Herkunft aus Sibirien immer noch als Kuriosität aufgenommen (Zeile 7): *deux cornes – une queue*. Anastasija positioniert damit gleichzeitig den/die Durchschnittsschweizer/in als ein bisschen naiv – und sich selbst dadurch als wesentlich kultivierter und weltgewandter, obwohl sie ja eben aus Sibirien stammt. Sibirien wird tatsächlich meist mit dem Bild von Wildnis und Kälte verbunden[166]. Es ist daher nicht erstaunlich, dass „Sibirien“ als Herkunftsregion einen exotischen Effekt hat. Auch die Antwort Anastasijas auf die Frage der Interviewerin nach ihrem Herkunftsort gleich anschliessend an den narrativen Einstieg (6.1.1) zeigt, dass Anastasija gewohnt ist, nur Sibirien sagen zu müssen, um einen Effekt zu erzielen (siehe 6211_(12) unten). Sie präzisiert weder Ort noch genaue Region[167] und erwartet auch keine Frage in dieser Hinsicht, denn sie fährt gleich mit dem Herkunftsort ihrer Mutter fort, (Zeile 4) was zu einer Überlappung mit der Nachfrage der Forscherin führt (Zeile 5).

[166] Dabei betrifft dies nicht nur durch Personen, die wenig Kenntnisse über Russland bzw. die Sowjetunion haben. Auch viele aus Ex-Sowjetrepubliken stammende Personen verbinden dieses Bild mit Sibirien. Einer meiner Russischlehrer erklärte im Unterricht, dass Sibirien (für ihn) einfach Norden und Kälte bedeute. Wenn man sich eine Karte anschaut, so sieht man hingegen, dass viele Gebiete Sibiriens südlicher liegen als z.B. Sankt Petersburg.

[167] Geographisch gilt das ganze Gebiet der Russischen Föderation, welches sich hinter dem Ural befindet, als Sibirien.

6211_(12)_ANA (siehe auch Anhang 8: Anastasija, Zeilen 51-58)

```
LIL: et puis c'était à quell-ieu quel lieu t'as grandi en Russie
ANA: ((avale)) en sibérie
LIL: ah/ en sibérie
ANA: voilà [ma mère
LIL:       [où ça/
ANA: euh elle °c'était la ville qui s'appelle ((ville_R_A))°
LIL: mhm
ANA: puis ma mère elle est ogir- o-ri-ginaire de ((ville_UA_A)
```

Die angegebene Stadt ist zwar keine bekannte Stadt, hat aber immerhin mehr als 300’000 Einwohner und eine Universität. Sie befindet sich im Südwesten Sibiriens, unmittelbar nach dem Ural. Von Sibirien gemäss den oben erwähnten Vorstellungen ist also nicht zu sprechen und Anastasijas indirekte Selbstpositionierung als gebildetete Städterin im Vergleich zu den leicht naiven Schweizern ist durchaus gerechtfertigt.

Auch Nina findet in ihrer Herkunft ein gewisses symbolisches Kapital.

6211_(13)_NIN

```
LIL: et puis eh les suisses en fait s'ils savent que vous parlez russe
     vous venez, bon vous venez même d'((A-stan)) même pas de russie
     .hh ehm qu'est-ce qui était les réactions/ les gens s'intéressent,
     eh comment, euh
NIN: oui oui surtout eh surtout à mon sujet/ hein, les gens ils
     s'intéressent eh beaucoup,
LIL: ouais
NIN: parce qu'ils disent non mais attendez on comprend pas
LIL: ((rire))
NIN: eh vous parlez russe, mais j'ai pas la tête d'être/ russe,
LIL: ((rire))
NIN: euh je viens d'((A-stan)) mais j'ai pas la tête être ((orig_A-
     stan))/
LIL: ((rire))
NIN: mais je suis cOréenne, ben oui corée du nord/ corée du sud, ben
     je dis ben non à l'époque c'était une seule corée quand mon grand-
     père il est il est parti,
LIL: ouais
```

```
19  NIN: c'était une seule corée/ la corée .h euh je sais pa:s moi je
20       connais même pas la ville d'où il vient, alors je peux pas vous
21       dire moi je dis je suis d'origine seulement de cor- coréenne mais
22       autrement euh je sais rien.
23  LIL: ((rire))
24  NIN: eh ouioui ouioui et c'est c'est ils disent mais c'est des
25       mystè::res, comme ça c'est vrai que (.) compliqué
26  LIL: mhm
27  NIN: je dis ben oui ma foi c'est compliqué originaire coréenne euh euh
28       qui est née en ((A-stan)) qui vient d'((A-stan)) qui avait encore
29       nationalité ((A-stan))/ .h mais qui considère la langue maternelle
30       rUsse. (.) vous voyez/ @c'est un peu@
31  LIL: mhm ((rire))
```

Ninas Ausführungen zeigen, dass in der Schweiz auch eine gewisse Vorstellung davon herrscht, wie eine „Russin“ (gleichgesetzt mit russischsprachig) auszusehen hat (Zeile 10: *vous parlez russe - mais j’ai pas la tête d’être russe*). Im Allgemeinen ist jedoch wenig bekannt, dass Russisch nicht nur von „ethnischen“ Russ/innen gesprochen bzw. sogar als Muttersprache angesehen wird (*mais qui considère sa langue maternelle russe*, Zeile 28-29)[168]. Nina stellt hier das Unverständnis der Schweizer/innen in einem nachgespielten Dialog dar, in dem sie diese Personen (*ils disent*, Zeile 8 und 23) sie ansprechen bzw. ihr Fragen stellen lässt, wobei ihre Antworten (*je dis*) jeweils zu mehr Verwirrung beitragen (Zeile 24: *mais c’est des mystères – c’est compliqué*). Die Geschichte der Sowjetunion, ihrer Völker und ihrer Nachfolgerstaaten ist im Allgemeinen wenig bekannt und eine Lebensgeschichte wie die von Nina und ihrer Familie, welche all diese Elemente umfasst, ruft entsprechend Neugier und Interesse hervor.

Sowohl Anastasija als auch Nina können bzw. konnten also ein gewisses soziales und kulturelles Kapital aus ihrer Herkunft schlagen, das aber weniger auf der russischen Sprache als solches beruht als auf ihren jeweiligen Herkunftsregionen (Sibirien; Zentralasien) bzw. auf

[168] Obwohl auch hier unterschiedliche Vorstellungen herrschen: Die einen denken, dass in der ganzen Sowjetunion nur Russisch gesprochen wurde (gemäss der so propagierten Ideologie, vergl. 1.3.1), und sind erstaunt, wenn man ihnen erklärt, dass in Estland auch estnisch, in Georgien georgisch und in Kirgistan kirgisisch gesprochen wird.

ihrem Aussehen (Nina)[169]. Beide berufen sich hier auf Fremdkategorisierungen, die anscheinend in der Schweiz verbreitet sind.

Die Öffnung Russlands (und anderer ehemaliger Sowjetrepubliken) nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, wie auch sein wirtschaftlicher Aufstieg in den letzten Jahren führen zu einem differenzierteren Bild dieser Region in der Schweiz, sowie zu einem ansteigenden Interesse wirtschaftlicher und kultureller Art (siehe Elena 6211_(10)). Gleichzeitig wird aber diese mögliche Entwicklung bzw. Nutzung von Russisch als Kapital durch diese Veränderungen auch wieder in Frage gestellt. Die Öffnung und die wirtschaftlichen Veränderungen haben nämlich auch eine Zunahme der russischsprachigen Bevölkerung in der Schweiz zur Folge (vergl. 1.3.2 und 1.3.3) – und damit eine grössere potentielle Konkurrenzsituation.

In den neunziger Jahren war es verhältnismässig einfach, durch russische Sprachkenntnisse gewisse wirtschaftliche Vorteile, sprich: Arbeitsaufträge, zu erhalten. Einige der Forschungsteilnehmenden haben zum Beispiel als Dolmetscherinnen oder Russischlehrerinnen gearbeitet (Nina, Zoja, Anastasija), meist in Form von temporären Aufträgen bzw. Arbeit auf Abruf. Solche Arbeitsaufträge sind zwar eine direkte Valorisierung des Russischen (oder genauer: der Kombination Russisch-Französisch), die diese Personen aufweisen konnten. Gleichzeitig sind dies keine sicheren Arbeitsplätze, sondern abhängig von der jeweiligen Nachfrage. Für die einen bedeuteten solche Aufgaben vor allem ein (Wieder)einstieg ins Berufsleben, bevor sie die entsprechenden Qualifikationen[170] erlangt haben, die ihnen Zugang zu besseren Arbeitsplätzen verschaffen. Diese Valorisierung ihrer Russischkenntnisse war daher als Übergangslösung willkommen, ohne dass sie damit eine berufliche Identität entwickelten.

---

[169] Ich war auch überrascht, als ich Nina das erste Mal persönlich traf, denn meine Freundin, die mir den Kontakt vermittelt hat, sprach immer von Russisch/Russin (*russe*); ich hatte daher kein asiatisches Aussehen erwartet. Hingegen bezweifle ich, dass der/die Durchschnittsschweizer/in einen Unterschied zwischen koreanischem und spezifisch zentralasiatischem Äusseren machen könnte.

[170] Durch die Anerkennung des Diploms aus dem Herkunftsland aufgrund einer Zusatzprüfung (Zoja) oder die Absolvierung eines schweizerischen Studiengangs (Anastasija). Dies zeigt den Wert von Schweizer Diplomen auf dem Arbeitsmarkt sowie von dazugehörigen Kenntnissen der lokalen Sprache (siehe dazu auch: Salomon 2010).

Die Zunahme russischsprachiger Personen in der Schweiz hat das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage insbesondere für Dolmetscheraufträge stark verändert hat. Einerseits untergeht der Dolmetscherberuf einer stetigen Professionalisierung, andererseits nimmt die Anzahl Russischsprachiger, die solcher Dienste bedürfen, ab[171], während die Anzahl potentieller Dolmetscher/innen zunimmt.
Ähnlich ergeht es dem „Exotismus-Bonus“, der durch die Herkunft aus der ehemaligen Sowjetunion bzw. Russland und der russischen Sprache erreicht werden kann. Mit der Zunahme an russischsprachigen Personen nimmt auch dieser proportional ab, während sich eine ganze Anzahl weniger schmeichelhafter Stereotypen zu Russland und Russischsprachigen entwickelt hat (vergl. 1.3.3).

In Bourdieus Terminologie ausgedrückt birgt Russisch, wie die hier analysierten Ausschnitte zeigen, zwar als Kommunikationssprache in Form eines potentiellen Netzwerks ein relativ grosses soziales Kapital, ausserhalb des russischsprachigen Netzwerks verleiht Russisch in der Schweiz hingegen ein ambivalentes kulturelles bzw. symbolisches und nur ein begrenztes ökonomisches Kapital. Beide verlieren zusätzlich an Wert im Zusammenhang mit der Zunahme russischsprachiger Personen in der Schweiz.
Doch Russisch hat für die Forschungsteilnehmenden noch einen weiteren Wert, nämlich denjenigen als Muttersprache, auf den ich nun im nächsten Punkt näher eingehen möchte.

6.2.1.2 "Mein" Russisch: rodnoj jazyk *– die angeborene Sprache*

Auch die persönliche, d.h. die individuelle Beziehung zur Muttersprache ist in einen gesellschaftlichen Bedeutungskontext eingebettet. Es sind sozial bzw. gesellschaftlich geteilte Vorstellungen, d.h. Ideologien, die die Bedeutung der Sprache für das Individuum prägen. Gerade das Konzept „Muttersprache“ ist einer grossen Anzahl von Diskursen unterworfen. Dies bezieht sich entweder auf die Beziehung zwischen der Muttersprache und der Identität bzw. Persönlichkeit und der Übertragung dieser Beziehung auf eine kollektive Zugehörigkeit (*imagined community*), wie dies auch der Ausschnitt von Julija (6211_(7) gezeigt hat, oder aber in Bezug auf die Vorstellungen, was eine „muttersprachliche Kompetenz“ sein soll (vergl. Punkt 1.1.1).

[171] Seit Ende des Tschetschenienkrieges gibt es kaum noch russischsprachige Flüchtlinge und Asylsuchende aus anderen Ex-Sowjetrepubliken sprechen oft nicht mehr genügend Russisch, um in dieser Sprache befragt zu werden (siehe Anhang 8: Nina, Zeilen 188ff).

Der nächste Ausschnitt von Julija nimmt die Bedeutung des Russischen als Muttersprache bzw. der Muttersprache überhaupt auf.

6212_(1)_JUL

1 LIL: puis ici en suisse tu as l'impression quand même le russe eh ça
2 te sert à quelque chose ou:
3 JUL: hmm
4 LIL: ou plutôt en france est-ce que c'était différent finalement la
5 situation du russe eh en france qu'en suisse
6 JUL: hmm hm hm je je ne peux pas dire que ça sert vraiment euh
7 spécialement pas plus qu'une autre à mon avis langue n'importe
8 laquelle parce que ça reste quand même la langue de
9 d'identification la langue maternelle donc avec ça il y a toute la
10 la culture qu'on a appris à l'époque avec sa famille l'école
11 l'université et tout donc c'est vrai que ça fait c'est une partie
12 de personnalité qu'on peut plus euh on peut pas le nier on ne peut
13 pas s'en débarrasser donc ça c'est on peut pas dire que ça sert à
14 rien parce que disons que c'est très très important **mais** je ne
15 pense pas que le russe a plus d'importance que n'importe quelle
16 langue je sais pas le portugais l'albanais ou euh peut-être ou le
17 chinois **mais** peut-être que c'est vrai que il y a beaucoup il y a
18 quand même beaucoup de gens russophones en suisse et en france
19 donc c'est vrai que ehm au niveau social c'est pas mal parce qu'on
20 peut trouver des gens qui ont qui ont à peu près le même parcours
21 ou même cursus donc c'est très intéressant donc je trouve que ça
22 c'est très agréable c'est peut-être plus facile en russe que
23 chinois je sais pas mais peut-être le lituanien ou euh un peu oui
24 petit pays comme ça ou je sais pas ou

Julija verwendet hier das von der Interviewerin benutzte Verb *servir* (*ça te sert,* Zeile 2) in seiner Bedeutung als ‚ökonomisch nützen' kritisch (Zeile 6/7: *je ne peux pas dire que ça sert vraiment spécialement pas plus qu'une autre langue)* und schlägt einen anderen „Nutzen" der Sprache vor, nämlich denjenigen der Identifikation, sozusagen der symbolische Nutzen der (Mutter)Sprache(Zeile 8/9): *langue d'identification – langue maternelle*. Dabei verbindet sie die Muttersprache bzw. die Identifikation mit einem sozialen bzw. kollektiven (Zeile 10: *culture, famille, école, …),* wie auch mit einem psychologischen Aspekt (Zeile 12: *personnalité*). In dieser Hinsicht kann man von keiner Sprache sagen, sie „nutze" nichts (Zeile

13/14: *on peut pas dire que ça sert à rien parce que c'est très très important)*. Mit dem *mais* (Zeile 14) präzisiert Julija, dass die oben betonte Wichtigkeit der Muttersprache nicht nur dem Russischen eigen ist, sondern sich auf jegliche Sprache beziehen kann. Dabei kommt sie implizit auf den Schweizer Kontext zurück (zu dem die Frage gestellt worden ist), indem sie Portugiesisch und Albanisch als Vergleich erwähnt, welche in der (französischsprachigen) Schweiz als die prototypischen Immigrationssprachen angesehen werden können (vergl. 1.1.2.2). Die nächste durch *mais* eingeführte Ausführung (Zeile 17) zeigt jedoch, dass im Hinblick auf den gesellschaftlichen bzw. sozialen Wert der Sprache doch nicht alle Sprachen gleich sind. Russisch eröffnet seinen Sprecher/innen eine nennenswerte *imagined* bzw. *real community*, wobei der Wert sich hier durch die Anzahl Sprecher/innen bestimmen lässt, was Julija mit dem Vergleich zu Litauisch aufzeigt.

Dieser Ausschnitt zeigt, dass eine Sprache durchaus verschiedene Positionen auf einer Werteskala einnehmen kann, je nachdem, aus welcher Perspektive man sie betrachtet. Dabei zeigt Julija hier ein Verständnis von Muttersprache, das vielleicht doch nicht für alle Sprachen bzw. bei deren Sprecher/innen in gleicher Weise vorhanden ist, sondern durchaus mit dem russischen Konzept, d.h. der Ideologie, der Muttersprache verbunden ist (vergl. 1.3.1). Julijas Formulierung konstruiert die Muttersprache (*langue maternelle*) in einem ersten Schritt als Mittel bzw. Teil des Sozialisationsprozesses (*la culture, appris avec la famille école université*), bevor sie dann zu einem Teil der (individuellen) Persönlichkeit wird, den man weder verneinen noch loswerden kann. Das sozial Erworbene und Geteilte wird somit zu etwas physisch und individuell Integriertem. Auf sprachlich formeller Ebene stellt Julija dies nicht als persönliche Meinung dar, sondern als geteiltes Wissen, indem sie allgemeine und unpersönliche bzw. kollektive Formulierungen benutzt (*ça; on; c'est vrai que; c'est*). Damit wird eine Verbindung hergestellt, d.h. eine Sprachideologie, die die Muttersprache sowohl als individuell wie auch als kollektiv verankert darstellt, als quasi-biologisches wie auch als sozial angeeignetes Produkt.

Diese quasi-biologische Verankerung der Muttersprache findet sich auch in der russischen Bezeichnung für Muttersprache wieder: *rodnoj jazyk*, was als die „leibliche“, sozusagen „angeborene“ Sprache übersetzt werden kann. Gleichzeitig ist, wie das in Punkt 1.3.1 aufgezeigt wurde, die Liebe zur (zweiten) Muttersprache Russisch auch gleichzeitig die Verbindung zum Kollektiv der Familie wie auch zum Kollektiv aller Sprecher der Sprache.

Sowohl in Zojas als auch in Elenas sprachbiographischem Porträt werden diese kollektiven und individuellen Aspekte des Konzepts *rodnoj jazyk* deutlich (6.1.5 und 6.1.6): Zoja formuliert die Muttersprache Russisch sowohl als gesellschaftliche Tatsache „bei uns war die Muttersprache“ wie auch als individuelles Attribut „meine Muttersprache“, und setzt sich als Teil dieses Kollektivs (bei uns/wir) einem anderen Kollektiv (Weissrussland/weissrussisch) gegenüber. Elena zieht zu Beginn ihrer sprachbiographischen Erzählung eine Verbindung von der Sprache (*ta langue*) zu Kultur, Traditionen und sogar zur Küche – und damit von individuellen Attributen (*ta langue – ta culture*) zu kollektiven Aspekten (*tes traditions de russe cuisine russe*).
Diese Verbindung über eine kollektiv geteilte und individuell „angeborene“ Sprache findet sich schliesslich auch in der Konstruktion der *imagined community* der Russischsprachigen, wie sie oben dargestellt wird (6211_(7)_JUL).

<u>... und *rodina*, das "leibliche" Land?</u>

Das Konzept der Muttersprache (*rodnoj jazyk*) hat also sowohl eine individuelle als auch eine soziale, d.h. kollektive Komponente. Nun stellt sich die Frage, inwiefern letztere auch zu einer besonderen Beziehung mit dem Herkunftsland bzw. mit der Herkunftsgesellschaft führt, d.h. mit der *imagined community* der Nation/des Nationalstaats, wie es das Konzept der „Loyalität“ verlangt (siehe 2.1.1 und 2.2). Denn entsprechend zur „eigenen/leiblichen“ Sprache gibt es im Russischen auch das „leibliche“ Land, das Geburtsland, die Heimat: *rodina* (vergl. auch 1.3.1, sowie Gessat-Anstett 2004: 53ff.).

> “In its mundane usage, “*rodina*” may advert to one’s birthplace without referring to the entire nation, signifying an intimate connection to one’s home. When used in the high style, “*rodina*” stands both for the country as a whole and for the idea of one’s personal closeness to the nation.” (Zaitseva 2006:32)

In vielen Fällen wird die Beziehung zum Herkunftsland verbunden mit der Beziehung zur Herkunftsfamilie. Dieser Aspekt wird in Punkt 7.1.3 im Zusammenhang mit der Sprachweitergabe aufgegriffen. Neben dieser konkreten Verbindung zum Heimatland über die Herkunftsfamilie wird die Beziehung zum Heimatland (und somit zur Sprache) auch häufig mittels Fernsehen (Satellitenempfang) unterhalten (siehe z.B. auch Galina 618_(8)).

6212_(2)_ELE

```
1  (ELE)mais mOi j'ai tous les chaînes que je: que je peux obtenir grâce
2       à mon mari en russe, c'est-à-dire je regarde je sais tous les
3       nouvelles je sais ((rire))
4  LIL: @mhm@
5  ELE: eh je regarde la télévision, surtout je reste à la maison, c'est
6       quelque part normal je trouve °oui°
7  LIL: et c'est important quand même pour vous aussi de pouvoir:
8  ELE: ouI c'est [quelque part oui
9  LIL:           [à part les nouvelles
10 ELE: parce que toutes les fêtes ils font les concerts euh il y a
11      quelque chose oui il a du culturel oui c'est bien de voir tout ça/
12      parce que pff je ne @sais pAs mais pour moi@ juste maintenant
13      rester ici pendant une année c'e:st ça ça devient un peu d'accord
14      je reste mai:s euh
15 LIL: ((rire))
16 ELE: mais c'est quand même assez long ((rire)
```

Während die vorausgehende Frage der Interviewerin (hier nicht abgebildet) insbesondere die Nutzung des Fernsehens für den Russischerwerb des Sohnes angesprochen hat, betont Elena hier die Rolle des Fernsehens als wichtiges Hilfsmittel in Bezug auf ihre persönliche Verbindung zum Herkunftsland. Dabei scheint sie durch das Fernsehen ein Stück des Herkunftslandes im Schweizer Alltag zu rekonstruieren (*les nouvelles; les fêtes; du culturel*), wobei sie viel Zeit damit verbringt (*je sais tous les nouvelles*, Zeilen 2-3). Das Fernsehen dient aber auch als Ersatz für die fehlende berufliche Tätigkeit (Zeile 5: *surtout je reste à la maison*) sowie für die seltenen Besuche im Heimatland (*rester ici une année*, Zeile 13 – *c'est assez long*, Zeile 16).

Während hier die Beziehung zum Herkunftsland über das Mitverfolgen des aktuellen Geschehen über das Fernsehen gelebt wird, so ist für andere Forschungsteilnehmende das Heimatland nur mehr eine Erinnerungswelt: ein Raum, der an eine bestimmte Zeitspanne gebunden ist, d.h. ein Chronotop[172]. Dieser Zeit-Raum ist einerseits zwingend mit der

[172] Diese Analyse verdanke ich insbesondere Sandra Nossik, die diese Form von Erwähnung des Herkunftslandes in ihrer Analyse von Migrationserzählungen von Personen/Flüchtlingen aus dem postsowjetischen Raum hervorgehoben hat (Nossik 2010).

individuellen biographischen Zeit der Kindheit und Jugend verbunden, welche aber zusätzlich mit einer bestimmten historische Epoche, nämlich jener der Sowjetunion, zusammenfällt. Diese Form von Heimat lebt daher nur noch in als „Erinnerungsort“ weiter – in Realität gibt es diesen Ort nicht mehr. Falls eine Form von Heimweh erwähnt wird, bezieht sich in dem Falle nicht auf einen noch existierenden Ort mit existierenden Personen, sondern auf einen Zeit-Raum, den es so nicht mehr gibt.

Dies zeigt sich in folgenden Ausführungen von Zoja, als sie danach gefragt wird, ob sie ihre russische Sprache und ihr Wissen zum Heimatland durch das Fernsehen aufrechterhalte.

6212_(3)_ZOJ

```
ZOJ: &progr- poètomu dazhe vot ja kogda (.) smotrju pro- inogda esli
     byla vremja inogda pered novym godom horoshih mnogo filmov
     pokazyvajut tak mne interesno ne novye filmy potomu chto novye tam
     tozhe vse vot zapadnye manera tam vsjo bogato i takoj mne
     interesno posmotret' filmy vosem'desjatyh godov
LIL: mhm
ZOJ: kogda ja eshhjo byla malenkaja ih smotrela i kogda byl sovetskij
     period kogda vot euh vot i dejstvitel'no sosedka tebe pozvonit
     lukovitsu odolzhit' ili eshjo chto-to i vot kogda vot my kogda
     byli malen'kimi mne blizhe v russkih filmah chem ètih sovremennye
     russkie filmy èto tozhe samoe chto sovremennye serialy iz drugoj
     strany oni vse primerno odno i to zhe ja ih ne smotrju netu
     vremeni
LIL: mhm
ZOJ: tak chto vot staryje fil'my ja by eshhjo posmotrela s
     udovol'stviem a vot novye èti modern takie ili serialy vot èti
     kak-to (.) ja ih ne na russkom ne na amerikanski ne amerikanskie
     ne francuzskie ne smotrju (xx) russkie
LIL: ((rire))
```

Übersetzung 6212_(3)_ZOJ

```
ZOJ: Progr- deshalb sogar so ich wenn ich schaue Progr- manchmal falls
     ich Zeit habe, manchmal vor Silvester/Neujahr zeigen sie viele
     gute Filme. So mich interessieren nicht die neuen Filme, weil die
```

4 neuen dort auch alle so nach westlicher Art (sind), dort (ist)
5 alles reich und so. Mich interessieren die Filme aus den Achtziger Jahren,
6 LIL: mhm
7 ZOJ: als ich noch klein war, habe ich die angeschaut, und als noch
8 Sowjetzeit war, als so und wirklich die Nachbarin dich anrief, um
9 eine Knolle Zwiebel zu leihen oder sonst was, und so als so wir
10 klein waren. Mir ist das näher in den russischen Filmen als diese
11 modernen russischen Filme. Das ist dasselbe, wie die modernen
12 Serien aus einem andern Land. Sie sind alle ungefähr gleich, die
13 schaue ich nicht an – keine Zeit.
14 LIL: mhm
15 ZOJ: So dass also alte Filme würde ich noch gerne/mit Vergnügen
16 schauen. Aber;und also neue diese modern- solche, oder Serien so
17 diese irgendwie, die schaue ich weder auf Russisch noch auf
18 Amerikanisch, weder die amerikanischen noch die französischen (xx) russischen
19 LIL: ((lacht))

Im Unterschied zu Elena ist für Zoja das Fernsehen nicht die Verbindung zum aktuellen Stand des Herkunftslandes, sondern zu einem früheren Zeit-Raum.

Diesen Zeit-Raum erstellt Zoja durch die Kategorisierung von ‚guten' (*horoshie*) Filmen, die normalerweise vor Neujahr am Fernsehen kommen (Zeile 2), wobei sie diese Filme gleichzeitig als ‚nicht neue' kategorisiert (Zeile 3). Ihre Erklärung/Begründung (*potomu chto* ‚weil'), warum die neuen Filme nicht gut sind, bezieht sich darauf, weil sie nicht die Realität zeigen, die sie als ihre Kindheit erlebt hat (Zeilen 5-10). Diese Realität ist diejenige der Sowjetzeit, während neue Filme eine Realität zeigen, die derjenigen anderer ‚westlicher' Länder gleicht, und somit für Zoja keinen Erinnerungswert besitzen. Neue russische Filme und Serien seien nicht interessanter als amerikanische oder französische Filme bzw. Serien (Zeilen 15-18). Zojas Heimat, zu der sie eine Beziehung hat (Zeile 3: *mne interesno;* Zeile 16: *s udovol'stviem*), existiert nur noch in diesen Filmen. Daher erübrigt sich für sie das Pflegen einer Beziehung zum Heimatland, wie es heute ist.

6.2.2 Französisch: vom Traum zur Realität

Die sprachbiographischen Porträts haben gezeigt, dass Französisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten und auf unterschiedlichen Wegen in die Biographien der Forschungsteilnehmenden eingetreten ist. In diesem Punkt will ich diesen verschiedenen

„Wegen“ des Französischen und der dabei entstandenen, sich entwickelnden und sich verändernden Beziehungen zu dieser Sprache nachgehen. Dabei ist es nicht nebensächlich, dass es sich hier um Französisch handelt – und nicht um eine andere Sprache. Vorstellungen von Sprachen und Sprecher/innen (d.h. Sprachideologien) prägen die Zweitspracherwerbsprozesse und die damit zusammenhängenden Identitätskonstruktionen (siehe 3.2, auch: Matthey 1997; Pavlenko & Norton 2007; Baroni & Jeanneret 2008), und Französisch wird mit anderen Eigenschaften assoziiert als z.B. Deutsch (vergl. Punkt 6.2.3.1).
Im Folgenden sollen die von den Forschungsteilnehmenden unterschiedlich artikulierten Beziehungen zu Französisch als Prozesse erfasst und aufgezeigt werden, welche Vorstellungen zur Sprache dabei den Hintergrund bilden, aber auch, in welche Identitäten mit dem Spracherwerbsprozess investiert wird. Die Spracherwerbsprozesse, d.h. auch die Beziehungen, beginnen mit den ersten Begegnungen der Forschungsteilnehmenden mit Französisch (6.2.2.1), konkretisieren sich mit der Migration in die Schweiz (6.2.2.2) und werden dann in unterschiedlicher Weise Teil ihres Alltag in der französischsprachigen Schweiz (6.2.2.3).

6.2.2.1 Wege zu Französisch: von der ersten Begegnung zur grossen Liebe?

Französisch als Schulsprache: ein Hauch von Exklusivität

Für Anastasija und Julija hat die Begegnung mit Französisch schon in der Grundschule begonnen. Dies zeigt, dass Französisch eine der Fremdsprachen war, die schon zu Sowjetzeiten unterrichtet wurde, d.h. als Schulfach existierte. Deutsch, Englisch und Französisch (seltener auch Spanisch aufgrund der Beziehungen zu Kuba) waren die Fremdsprachen, die in der Sowjetunion hauptsächlich unterrichtet wurden. Die Wahl der Schule bestimmte die Fremdsprache, die man als Kind lernen konnte – wobei die Wahl der Schule wiederum vom Wohnquartier bzw. Wohnort abhängig war. Zusätzlich spielte natürlich auch die Verfügbarkeit entsprechender Lehrpersonen eine Rolle. Englisch war (schon damals) die am weitesten verbreitete Fremdsprache, darauf folgte Deutsch (siehe z.B. Meyer 2004 für Estland). Französisch war also nicht die meist unterrichtete Fremdsprache und kann daher schon mit einer gewissen Exklusivität verbunden werden, wie dies auch Mihail erwähnt.

6221_(1)_MIH

```
1   MIH: oui je pense je pense que l'anglais c'était parce que c'était le
2        seul choi:x euh comment dire vraiment enfin qu'on é- il y avait il
```

```
3        y avait peu de profs de français à au: au:: comment dire au
4        village où j'ai commencé
5   LIL: oui
6   MIH: je pense qu'aussi pratiquement il y avai:t la plupart étudiait
7        l'anglais il y avait des profs d'anglai:s/
8   LIL: oui
9        ((verse du thé))
10  MIH: alors que pour les autres disciplines souvent il y avait pas de
11       profs ou pas assez de+ de l'aide etcétera
12  LIL: mhm
13  MIH: (donc c'était) aussi un choix technique
```

Mihails Erklärung, warum er in der Schule nur Englisch lernen konnte (Zeile 1/2: *le seul choix* – also keine Wahl), illustriert gleichzeitig die Tatsache bzw. seine Wahrnehmung, dass mehr Lehrpersonen für Englisch zur Verfügung standen (Zeile 6/7: *la plupart étudiait l'anglais il y avait des profs d'anglais*). Französisch erhält hier also schon eine gewisse „selektive" Note, denn folglich war man als Lerner/in des Französischen schon nicht mehr Teil des „gemeinen Volkes", dem nur Englisch als Wahl, d.h. eigentlich keine Wahl zur Verfügung stand.

Julija formuliert die Tatsache, dass sie Französisch als erste Fremdsprache gelernt hat, und zudem als Frühunterricht, als vom Zufall bzw. von äusseren Kräften (Eltern und System) gesteuert (siehe 612_(3)). Später im Gespräch auf diese Wahl angesprochen, betont sie nochmals, dass die Schule die Wahl ihrer Eltern war, begründet diese aber auch mit deren Willen, ihr eine gute Ausbildung zu garantieren.

6221_(2)_JUL

```
1   LIL: oui (..) oui (.) donc pour revenir quand même encore à l'école tu
2        avais dit que tu allais à l'école avec le français déjà euh
3   JUL: à six ans [oui oui donc
4   LIL:           [à six ans et ça c'était les parents qui ont choisi
5        pourquoi ils avaient
6   JUL: mais ils ont choisi je pense parce que c'est une école donc c'est
7        une école spécialisée en français en fait donc on commençait pour
8        ça plus tôt mais je pense que ces écoles ils étaient un- ils
9        avaient un tout petit peu plus de rénommée que les écoles de
10       quartier disons ordinaires donc je pense ils se sont dit la
```

```
11        qualité de d'enseignement sera meilleure euh que à l'école où
12        normalement euh je devais aller à l'école de quartier
```

Auch wenn nicht das Französische grundsätzlich als Wahlargument dargestellt wird, so ist es doch Teil einer prestigereicheren Wahl (Zeile 10: *plus de renommée que les écoles de quartier ordinaires;* Zeile 11: *qualité de l'enseignement*), und nicht der naheliegendsten (Zeile 11/12: *l'école où normalement je devais aller*).

Französisch und Frankreich: eine (Traum)Welt von Geschichte, Literatur und Musik

> "French, at the time, was the language of popular singers, Joe Dassin and Mireille Mathieux (*sic*), of popular movies with Pierre Richard and Jean-Paul Belmondo, and, of course, of popular writers, Balzac, Dumas-père, and Maupassant. It was glamorous and non-threatening and I was delighted to delve into it both in middle and high school and later in college as a French major."
> (Pavlenko 2003:313)

Die im Zitat erwähnte Verbindung von Französisch mit Musik und Sänger/innen ist nicht in der Sowjetzeit stehen geblieben, wie wir dies schon in Elenas Porträt sehen konnten (616_(4)). Waren es zu Aneta Pavlenkos Jugendzeiten noch Joe Dassin[173] und Mireille Mathieu, so waren es in den 90er Jahren Mylène Farmer, Patricia Kaas[174] und Lara Fabian. Die musikalische „Beziehung“ zu Französisch ist also kontinuierlich. Dabei geht es nicht darum, dass man auch versteht, was diese Personen singen, solange es melodisch tönt. Elena weist damit auf die Tatsache hin, dass nur wenige in Russland tatsächlich Französisch verstehen, dass sie aber grundsätzlich eine positive Beziehung dazu haben: *on ne comprend pas mais on l'aime beaucoup* (616_(4), Zeilen 50/51).
Doch nicht nur Pop- und Unterhaltungskultur wird mit Französisch verbunden. Französisch scheint in der Sowjetunion (bzw. in Russland und anderen Nachfolgerstaaten) mit einer ganz

[173] Ich selber bin noch 2010 zur Musik von Joe Dassin durch halb Armenien gereist, da dies eine der Kassetten war, die unser Chauffeur im Wagen hatte.

[174] Patricia Kaas scheint in Russland fast ein grösserer Star als in Westeuropa zu sein. Ihre Konzerte sind auch heute in Moskau auf grossen Plakaten angekündigt und sie schaut einem in Moskaus Strassen auch von mehreren Werbeaffichen entgegen.

bestimmten (imaginären) Welt verbunden zu sein, wie dies das oben aufgeführte Zitat sowie die darauffolgenden Interviewausschnitte zeigen.

Die Wahl Mihails nach der Schule bzw. im Studium Französisch zu lernen, wird direkt mit einer positiven Beziehung verbunden: *parce que j'aimais bien* (Zeilen 5 und 14), wie auch mit der Assoziierung mit Frankreich, insbesondere der Literatur.

6221_(3)_MIH

```
1   LIL: oui. puis le fait que tu avais choisi le français déjà en russie
2        il y avait u:n, c'était plus aussi par hasard ou t'avais vraiment
3        le le français c'était
4   MIH: le fait que je sois ve- le fait que je sois venu non le français
5        j'ai choisi parce que j'aimais bien
6   LIL: mhm
7   MIH: j'ai toujours euh et je pense que aussi que:: il y a deux langues
8        principaux en russie enfin il y a trois en fait il y a toujours eu
9        trois
10  LIL: mhm
11  MIH: anglais français et allemand. e:t je pense que allemand j'aimais
12       pas tellement/ euh e:t l'anglais j'ai toujours étudié à l'école
13       j'étais nul puis je pense que j'aur- tu vois j'ai choisi une
14       langue qui est qui était nouvelle pour moi et que j'aimais bien
15       parce que j'avais de l'interêt pour la france, euh je lisais
16       quelques auteurs françai:s etcétéra
17  LIL: mhm
18  MIH: enfin en r- en traduction mais disons
19  LIL: ouais
20  MIH: la culture française à cette époque là c'était eu:h ça m'attirait
21
```

Er begründet diese Beziehung durch eine Reihe von Abgrenzungen anderer Sprachen, welche nicht diese positive Emotion hervorriefen: Deutsch weckte ganz allgemein keine positiven Assoziationen (Zeilen 11/12: *j'aimais pas tellement*), Englisch war verbunden mit negativen Erfahrungen in der Schulzeit (Zeilen 12/13: *j'ai étudié à l'école – j'étais nul*). Französisch hingegen war nicht mit früheren negativen Erfahrungen (Zeile 14: *était nouvelle*) verknüpft und zusätzlich mit einer Reihe positiver Assoziationen belegt: *intérêt pour la france; auteurs français; culture française*. Auch hier ist wiederum eine klare Beziehung der französischen

Sprache mit Frankreich zu sehen (*français* und nicht *francophone*), sowie von Sprache mit Kultur.

Die Wahl bzw. die Attraktivität des Französischen ist verbunden mit einer Vorstellung, welche diese Sprache mit einer „Kultur“ verbindet und zwar im Sinne einer Hochkultur, wie das der Verweis auf die Literatur (oben) zeigt. Dabei ist diese „Kultur“ auch national verankert: Es geht nicht um eine frankophone Kultur, sondern Französisch wird klar bzw. aussschliesslich mit Frankreich in Verbindung gebracht (siehe dazu auch das Porträt von Anastasijja (611_(3): *toujours intéressée par la culture française)*. Französisch hat ein Zentrum und dieses Zentrum ist verantwortlich für die Bilder bzw. Diskurse, die sich um die Sprache entwickelt haben (siehe dazu auch Punkt 1.1.2.1).
Dazu gesellt sich aber auch die Bedeutung von Französisch in der Geschichte Russlands, hat doch die russische Aristokratie der Zarenzeit oft Französisch gesprochen bzw. dies sogar als Erstsprache gelernt (vergl. Figes 2003). Französisch ist daher auch eine Verbindung zur noblen Vergangenheit Russlands sowie zu russischen literarischen Werken, wie dies der folgende Ausschnitt aus dem Gespräch mit Anastasija zeigt. Sie erwähnt dabei diesen Bezug als eigentlichen Grund für ihre Wahl des Französischen als Studiengang.

6221_(4)_ANA

```
LIL: puis le français/ c'était pourquoi t'as choisi le français/
ANA: parce que si tu veux la russie avait toujours des grands liens
     avec la france on connaissait très bien victor hugo dumas et tu
     vois ces grands (.) puis après ben cette culture française euh de
     l'époque de tolstoï etcetera si tu veux c'est quelque chose qui
     est assez connu en russie et très populaire et moi j'ai toujours
     euh si tu veux aimé ces oeuvres littéraires sans que je les vois
     en français ou les entends en français c'est des des choses qui
     étaient traduites en russe ou écrites chez tolstoï en russe, peut-
     être la seule chose que j'ai vu c'est que chez tolstoï il y a
     certaines pages en bas il y a des transcriptions en français parce
     qu'il y avait des dialogues entre les personnages et comme ça se
     passait en france entre les personnes euh: d'origines françaises
     et puis quand j'ai:: appris à l'uni je me souviens que j'ai repris
     ces livres pour un peu voir euh si je comprenais les phrases
LIL: oui
```

```
17  ANA: etcetera et ça je l'ai lu aussi à l'école (..) enfin quand on
18       avait euh: parlé de la littérature russe on voyait c'était en bas
19       de page quelques phrases toujours en français ce qui m'intriguait
20       assez et j'ai repris après quand j'ai appris un peu le français
21  LIL: ouais ouais
```

Anastasija betont hier die Verbindung zwischen Russland und Frankreich, wobei Frankreich insbesondere durch seine literarische Werke (Zeile 3: Victor Hugo, Dumas) dargestellt wird. Gleich anschliessend erwähnt sie *cette culture française de l'époque de tolstoï* (Zeilen 4/5), welche sich nun auf die „französische Kultur", wie sie in den russischen Adelshäusern gepflegt wurde, bezieht. Dabei stellt sie dies nicht als eigene Interpretation bzw. Spezialwissen dar, sondern als allgemeine Kenntnisse (Zeile 6): *c'est quelque chose qui est assez connu – et très populaire.* Dann aber geht Anastassija über zu ihrer persönlichen Erfahrung und Auffassung (Zeilen 6/7): *moi j'ai toujours aimé*, wobei sie wieder diese Formulierung der „zeitlosen Verankerung" ihrer Beziehung zu Französisch benutzt (siehe 611_(3)). Die französischen literarischen Werke, auf die sie sich bezieht, hat sie hingegen zuerst nur in ihrer russischen Übersetzung kennen gelernt (wie auch Mihail, 6221_(3)) – während sie Französisch vor allem in Tolstojs Werk „Krieg und Frieden" (ein Pflichtwerk in russischen Schulen) bemerkt hat[175]. Wiederum zieht sich diese Begegnung als roter Faden weiter, denn sie kommt auf dieses Werk zurück, um die Originaltexte in Französisch zu lesen, nachdem sich ihre Französischkompetenz verbessert hat.

Französisch stellt sich hier als „Kultur"sprache heraus, wobei diese Kultur aber ausschliesslich mit Frankreich verbunden wird. Französisch wird auf verschiedenen Ebenen mit einem gewissen kulturellen Prestige assoziiert. Einerseits wird die Sprache mit Musik und Unterhaltungskünstlern verknüpft, andererseits aber auch mit literarischen Werken, französischen und russischen, sowie mit einer bestimmten historischen Epoche Russlands, der Adelsschicht und Intelligenzia dieser Zeit. Französisch hat daher sowohl eine unterhaltsame, „leichte" Note, wie auch ein historisches Gewicht.
Schliesslich verleiht aber Französischkompetenz auch eine gewisse „Besonderheit", denn nicht jede/r kann Französisch bzw. hatte die Gelegenheit, diese Sprache zu lernen. Mit der

[175] Dabei zeigt sich Tolstoj durchaus kritisch gegenüber dem Gebrauch von Französisch in der damaligen beschriebenen Adelsschicht. Der Krieg gegen Napoeleon brachte denn auch ein Ende für die Frankophilie und ein Aufleben patriotischer Gefühle, welche der russischen Sprache wieder mehr Wert zuschrieben (Figes 2003).

Wahl von Französisch erhält man einen privilegierten Zugang zu einem kulturellen, symbolischen Kapital: entweder zu einer romantisch-fröhlichen Welt (Musik und Filme) oder zu einer gebildeten Schicht, welche fähig ist, die französischen Stellen in Tolstojs „Krieg und Frieden“ oder die französische Belletristik im Original zu lesen. Französisch wird somit auch zu einem Mittel der Unterscheidung, der *distinction* (vergl. Bourdieu 1979). Der Zugang zu Französisch ist somit auch ein Zugang zu einem gewissen sozialen und kulturellen Kapital.

Französisch: Sprache der Liebe?

„Je t'aime skazala ja – l’amour montre-moi“
(Je t’aime sagte ich – l’amour montre-moi)
(Refrain des Lieds *Je T’aime* der russischen Popgruppe Fabrika, Sammlung Russischer Hits 2008)

Für die einen ist die Begegnung mit Französisch eine als bewusst dargestellte Wahl, verbunden mit einer Reihe positiver Assoziationen und einer bestimmten sozialen Identität (siehe oben). Die Begegnung mit dem/der zukünftigen französischsprachigen Partner/in, d.h. die Partnerwahl, reiht sich damit in eine biographische Logik ein, welche sozusagen mit der Wahl der Fremdsprache Französisch in der Schule bzw. im Studium begonnen hat. Es zeigt sich hier also auch eine Form von *language desire* (siehe Punkt 1.2.3): der Partner ist durch seine Sprache besonders begehrenswert.

6221_(5)_ANA

```
LIL: mais avec euh avec lui tu as toujours parlé français
ANA: ouais
LIL: c'était jamais
ANA: non on a même pas essayé parler le russe ((rires)) mais si tu
     veux c'est moi qui voulait pas aussi
LIL: mhm
ANA: pour moi je savais absolument pas que ça serait mon mari hein je
     veux dire euh
LIL: mhm
ANA: on pensait pas forcément à (..) dès le départ et tout mais (..)
     pour moi c'était une occasion unique (je voulais) pas de son russe
     je voulais profiter de son français
LIL: oui
```

```
14  ANA: tu comprends/ (..) donc euhm il a essayé mais j'ai dit tout de
15       suite je maîtrise mieux le français que toi le russe donc parlons
16       en français
```

Anastasija formuliert hier die Begegnung mit ihrem Mann zuerst als Gelegenheit, ihre Französischkentnnisse zu verwenden und zu verbessern. Der Kontakt zu ihrem zukünftigen Mann, d.h. die Investition in diese Beziehung, war somit gleichzeitig eine Investition ins Französische (Zeile 12: *je voulais profiter de son français*), das ja auch ihren beruflichen Hintergrund bildete. Die Attraktivität ihres zukünftigen Mannes basierte damit auch zu einem grossen Teil auf seiner Sprache. Gleichzeitig zeigt dies, dass diese Investition ins Französische auch dazu geführt hat, dass Französisch zur Partnersprache wurde und dem Partner kaum Gelegenheit gelassen wurde, auch Russisch zu lernen bzw. zu verwenden (Zeile 11: *je voulais pas de son russe*).

Für andere war hingegen die Begegnung mit dem/der Partner/in der erste richtige Kontakt mit Französisch – oder dieser Kontakt war ihnen beim ersten Treffen nicht einmal bewusst, da die Begegnung in einer anderen, gemeinsamen, Sprache stattgefunden hat (siehe z.B. Elena, Vera, Galina und Zoja). Vera und Galina stellen denn den plötzlichen Eingang von Französisch in ihr Leben – durch den Partner – als Resultat des etwas kapriziösen Schicksals bzw. Lebens dar. Vera nennt es *le destin*, das Schicksal (617_(10)), Galina das Leben (*zhizn*', 618_(2)). Doch auch wenn bei diesen Forschungsteilnehmerinnen Französisch nicht Teil eines Identitätsprojekts war, so haben doch alle spätestens nach der Heirat angefangen, Französisch zu lernen.

Für die einen führt also die Beziehung zu Französisch zur Beziehung mit einem französischesprachigen Partner, während für die andern die Beziehung mit dem Partner zu einer notwendigen Auseinandersetzung mit Französisch führt. Für die einen ist daher die Partnerschaft das Weiterführen ihrer Investition ins Französische, für die anderen ein Abbruch früherer Investitionen und ein Neubeginn nicht nur in Bezug auf den Partner, die Heirat und die Migration, sondern auch in Bezug auf die Sprache bzw. den Spracherwerb. Französisch wird Teil ihres neuen Alltags.

Für alle, auch für diejenigen, die schon mit Französischkenntnissen in die Schweiz kamen, stellt der französischsprachige Alltag meist eine Herausforderung dar, sowie auch eine

Loslösung von gewissen Vorstellungen bzw. eine Veränderung ihrer Beziehung zu Französisch.

6.2.2.2 Mit Französisch unterwegs: von der Traumwelt zur Alltagsrealität

Mit der Übersiedlung in die Schweiz erfährt die Perzeption von Französisch bzw. der eigenen Französischkompetenz eine Veränderung. Von einer Traumwelt und einem gewissen Prestige wird Französisch plötzlich zum ganz banalen Alltag. Dazu kommt, dass sich die im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen teilweise als nicht ausreichend herausstellen, um diesen Alltag auch zu meistern. War man vorher etwas Besonderes, weil sonst wenige Französisch konnten, so ist man plötzlich von lauter Muttersprachler/innen umgeben und wird an deren Normen gemessen.

Elena stellt diese Veränderung ihrer Beziehung zu Französisch in ihrer ersten narrativen Sequenz deutlich dar (616_(4)): Von der melodiösen Sprache der geliebten Sängerinnen wird Französisch zu einer täglichen Herausforderung, deren Aussprache plötzlich gar nicht mehr so schön, sondern vor allem schwierig erscheint. Zusätzlich sieht sich Elena auch mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre im Studium erworbenen theoretischen Kenntnisse der Sprache nicht den Ansprüchen der alltäglichen Kommunikation dienen.

6222_(1)_ELE

```
(ELE) mais bien sûr c'était quelque OUI je veux parler mais je dois
      utiliser tous les mots la grammaire et tout ça e:t quand tu (.) en
      russie on parle anglais c'est c'est ou allemand mais pas le
      français pas exactement et pas beaucoup beaucoup et bien sûr euh
      utiliser la langue pour parler oui je peux écrire je peux lire je
      je sais la phonétique ou je sais beaucoup de mots euh pour dire
      quelque chose mais ce n'est pas assez pour euh t'exprimer pour je
      ne sais pas hff pour parler
LIL: mhm
```

Elena argumentiert hier mit einem hypothetischen Vorwurf, dass sie nicht genügend (gut) Französisch spricht, obwohl sie die Sprache doch studiert hat. Sie stellt ihren Willen (*je veux parler*) der Tatsache entgegen (*mais*), dass sie zwar die Worte und Grammatik kennt, deren aktive Verwendung ihr aber Schwierigkeiten bereiten (*je dois utiliser*). Dies begründet sie einerseits damit, dass sie in Russland kaum Gelegenheit hatte, Französisch zu sprechen. Andererseits befähigen sie ihre Kenntnisse zwar zu schreiben und zu lesen, nicht aber zu

sprechen. Damit positioniert sie sich als jemand, der durchaus ein grosses Wissen von Französisch hat (Zeilen 5-6: *je peux écrire je peux lire je sais la phonétique, je sais beaucoup de mots*), dass dieses Wissen aber nicht den neuen Ansprüchen der Kommunikation genügt (Zeilen 7/8: *mais ce n'est pas assez pour parler*). Ihre Argumentation verfolgt drei Linien: a) sie hat profunde Kenntnisse der Sprache (gegen den möglichen Vorwurf, sie habe die Sprache gar nicht (richtig) gelernt); b) die Kenntnisse, die ihr im Studium vermittelt worden sind, sind nicht auf die Alltagskommunikation ausgerichtet gewesen (Verschieben der Schuld auf die Art des Fremdsprachenunterrichts in Russland); und c) sie hat bisher keine Gelegenheit gehabt, die Sprache zu üben bzw. zu benutzen (Weitergabe der Verantwortung an die Alltagsrealität in Russland). Damit stellt sie gewissermassen ihren Status als jemand, der sein Studium den Anforderungen entsprechend absolviert hat und der durchaus bereit ist, Französisch auch im Alltag erwartungsgemäss zu verwenden, wieder her.

Elena ist aber nicht die einzige, die eine Lücke zwischen den im Heimatland erworbenen Kenntnissen und den Anforderungen des Alltags bzw. dem praktischen Einsatz dieser Kenntnisse erwähnt.

6222_(2)_ANA

```
1  (ANA)donc j'ai passé des examens pour faire une thèse etcetera mais
2       euhm mais après j'ai arrêté euh après j'avais euhm justement la
3       possibilité aller faire un (.) un diplôme de français moderne ici
4       pendant une année
5  LIL: d'accord donc [c'est comme ça
6  ANA:               [voilà c'était e:h c'est là que j'ai appris vraiment
7       le français comme il faut
```

Anastasija zeigt hier, dass sie sogar die Prüfungen zur Zulassung zum Doktorat (in französischer Philologie) bestanden hatte, was einem höheren Status entspricht als das Studium zum Lizentiat, das sie dann in der Schweiz (nochmals) absolvierte. Sie war also bereits im Besitz eines universitären Abschlusses in Französisch. Trotzdem meint sie, dass sie erst hier in der Schweiz „richtig“ Französisch gelernt habe: *c'est là que j'ai appris vraiment le français comme il faut* (Zeilen 6-7)[176]. „Richtig“ Französisch entspricht hier nicht dem theoretischen Wissen zur Sprache, sondern der Kommunikationskompetenz. Was genau eine

[176] Eine ähnliche Formulierung ist auch im Porträt von Mihail (613_1, Zeilen 22-27) ersichtlich.

solche Kommunikations- oder Alltagskompetenz bedeutet (neben dem Einkaufen von Brot, wie dies Elena ausdrückt, 616_(5)), wird von Mihail anschaulich dargestellt.

6222_(3)_MIH

```
(MIH)(.) moi j'ai ce qui était précieux pour la langue c'est que j'ai
     tout de suite habité avec des étudiants suisses euh on mangeait
     ensemble et on buvait ensemble et on s'enguelait dans la salle de
     bain ensemble
LIL: ((rire))
MIH: tu vois tout était en français euh
ALE?: (xxx)
MIH: la soirée toute la vie était en français
LIL: oui
MIH: et c'était tout le- vingt quatre heures sur vingt quatre
LIL: oui
MIH: euh: et puis t'as tout plein de réseaux de connnaissances et
     toute sortes de possiblités hein et
```

Kompetenz in Französisch bedeutet hier nicht mehr, die Regeln der Grammatik und Phonetik zu kennen (vergl. Elena oben, 6222_(1)) bzw. sich mit der Literatur zu befassen (vergl. 6221_(3) und (4)), sondern fähig zu sein, in dieser Sprache zu essen, trinken, streiten, kurz: das ganz alltägliche Leben in dieser Sprache zu führen.

6.2.2.3 Angekommen? Französisch als neues Zuhause – oder nicht

Alle Forschungsteilnehmenden waren/sind mit einer neuen Alltagsrealität konfrontiert, in der Französisch eine dominante Rolle spielt. Dieser Alltag wird aber (narrativ) unterschiedlich bewältigt, insbesondere in Bezug auf die Formulierung ihrer Beziehung zum Französischen im Zusammenhang mit ihren Identitätsprojekten.

Für die einen ist Französisch, wie oben schon erwähnt, Teil ihrer biografischen Logik, d.h. ein von Anfang an verfolgtes Identitätsprojekt, welches mit der Partnerwahl und der Migration fortgeführt wurde. Die neue Alltagsrealität bzw. deren Herausforderungen gehören damit zu ihrem „Lebensweg“ oder sind sein eigentliches Ziel. Aber auch wer ohne Französischkenntnisse in die Schweiz gekommen ist, kann diese Sprache in seinen Lebenslauf integrieren, so dass seine Identitätsprojekte nicht mit dem Französischen bzw. seinen Französischkenntnissen in Konflikt geraten. Für andere ist und bleibt Französisch hingegen

eine fortwährende Herausforderung bzw. ihre Französischkompetenz gerät in Konflikt mit ihren Identitätsprojekten oder verhindert gar die Realisierung gewisser Identitätsprojekte.

Französisch: Ziel erreicht

Anastasija, Julija, Nina und Mihail gehören zur ersten erwähnten Gruppe. Obwohl sie Französisch teilweise bzw. etappenweise auch als Herausforderung betrachten, so wird es in ihren Erzählungen nie zu einem Hindernis oder einer Gefahr.
Anastasija macht Französisch zum Objekt ständiger Perfektionierung, so dass die Arbeit an der Sprache das Ziel wird, das sie immer weiter verfolgt (hat).

6223_(1)_ANA

```
1  (ANA) et puis là pour ma carrière universitaire de là-bas c'était
2        vraiment un truc excellent tu vois tu perfectionnes ton français
3        t'as un super diplôme pour la sibérie tu vois
4  LIL: mhm ((rires))
5  ANA: donc euh donc voilà (...) c'est comme ça que j'ai: un peu atterri
6        ici. c'est vrai que une fois que j'étais dans le circuit
7        professionnel je n'arrêtais pas le le perfectionner par tous les
8        moyens que je pouvais
9  LIL: ouais
```

Anastasija verbindet ihre Migration nicht einzig mit ihrer Partnerwahl, sondern mit ihrem Qualifikationsweg in Verbindung mit der französischen Sprache: Ihre Karriere (Zeile 1: *pour ma carrière universitaire)* und ihr Streben nach Verbesserung (Zeile 2: *tu perfectionnes)* werden hier als die Treiber für das Studienjahr in der Schweiz dargestellt (Zeile 5): *c'est comme ça que j'ai atterri ici.* Die Investition in die Sprache ist für sie daher nicht nur eine Investition in eine romantische Beziehung, sondern auch in ihre persönlichen beruflichen Ziele. Die Migration in die Schweiz wird hier zum zusätzlichen Qualifikationsschritt, der sich in eine Reihe anderer solcher Qualifikationsschritte bzw. Verbesserungsbemühungen einreiht. Die folgende Formulierung zeigt diese Beständigkeit des Ziels bzw. ihrer Bemühungen (Zeile 7): ***je n'arrêtais pas*** *le perfectionner,* und ihre Bereitschaft, dafür alle möglichen Mittel einzusetzen (Zeile 7/8): ***par tous les moyens.***

Aber auch für Personen wie Zoja, die nicht spezifisch ins Französische investiert hat, erweist sich die Sprache, wenn auch nicht als bewusstes Ziel, dann jedenfalls nicht als Hindernis. Der

nächste Abschnitt zeigt, dass Zoja mit den erworbenen Französischkenntnissen dort angekommen ist, wo sie sich wohl fühlt.

6223_(2)_ZOJ

```
ZOI:      [horosho ponimaem drug druga to&
LIL: da
ZOI: & s francuzskojazychny esli ja govorju po-francuzski to mne vsjo
     ravno chto ja budu govorit' po-francuzski ili po-russkij
LIL: mhm:: no sejchas' francuzskij jazyk dlja tebja èto
ZOI: da ja mogu chitat' ili govorit' normal'no
LIL: tebe udobno/
ZOI: mhm
LIL: govorit' na °fr[ancuzskij°
ZOI:                 [èto naverno mozhet byt' dlja vot esli zhenshhiny
     vot esli zdes' zhivut russkie kotorye eh ne ochen' francuzskij
     vyuchili ili ne vyuchili to im konechno luchshe obshhat'sja s
     russko-jazychnimi zhenshinami ili (tam) tovarishhimi ah: kak ja
     to- po rabote ja (by zhe) po-francuzski govorju to kak-to (..)
     konechno mne eshhjo i akcent francuzskij est' ja/i oshibki i vsjo
     est' no: no v principe: esli vot est' @o chjom pogovorit' to po-
     francuzski@
LIL: mm
ZOJ: ili po-russki èto vsjo ravno
```

Übersetzung 6223_(2)_ZOJ

```
ZOI: (wenn) wir uns gut verstehen so
LIL: ja
ZOI: mit Französischsprechenden, wenn ich Französisch spreche, so ist
     mir ganz egal, ob ich Französisch oder Russisch sprechen werde.
LIL: mhm:: aber jetzt (ist) Französisch für dich
ZOI: ja, ich kann lesen oder sprechen normal
LIL: dir (ist) angenehm/bequem
ZOI: mhm
LIL: Französisch zu sprechen
ZOI: Das ist wahrscheinlich vielleicht für also falls Frauen also wenn
     die hier leben russische, die nicht sehr gut Französisch gelernt
     haben oder gar nicht gelernt haben, dann (ist es) für sie
     natürlich besser sich mit russischsprachigen Frauen oder (dort)
```

```
14        Kollegen zu unterhalten. da ich so auf der Arbeit ich (schon)
15        Französisch spreche so (ist es) irgendwie. Klar habe ich noch
16        einen Akzent und mache Fehler und alles. Aber im Prinzip wenn es
17        also was zum Reden gibt, dann auf Französisch.
18   LIL: mm
19   ZOJ: oder auf Russisch, das ist ganz egal
```

Zoja betont sowohl zu Beginn als auch zum Schluss dieser Sequenz, dass es für sie egal ist, ob sie mit jemandem Französisch oder Russisch spricht: *mne vsjo ravno* (Zeile 3-4), und *èto vsjo ravno* (Zeile 19), solange man sich mit einer Person gut versteht (*horosho ponimaem drug druga*, Zeile 1) bzw. sich etwas zu sagen hat (*esli est' o chjom pogovorit'*, Zeile 16). Sie beschreibt dann auf die Frage der Interviewerin hin (‚was ist die französische Sprache für dich?', Zeile 5) ihre Französischkompetenz als ‚ich kann lesen und sprechen' – *normal'no* (‚normal' ist im Russischen die Standardantwort auf „wie geht's?" und bedeutet je nach Kontext ‚gut, bestens, okay'[177]). Auf die Nachfrage, ob es ihr ‚angenehm/bequem' ist, Französisch zu sprechen, beschreibt Zoja dann eine Kategorie von Personen (d.h. russischsprachigen Frauen), welche Französisch schlecht oder gar nicht gelernt haben, und für die es sicher angenehmer ist, sich mit anderen Russischsprachigen zu unterhalten. Sich selbst positioniert Zoja in Opposition zu dieser Kategorie, da sie ja für ihre Arbeit Französisch benutzt (Zeilen 13-14: *kak ja po rabote po-francuzski govorju*), was sozusagen als Beweis dient, dass sie ausreichend Französisch kann, um ihren Beruf auszuüben. Ihre Französischkenntnisse evaluiert sie dann als ‚mit Akzent' und ‚mit Fehlern', doch wenn es etwas zu sagen gibt, könne sie dies auf Französisch oder auf Russisch tun – ganz egal. Für Zoja hat somit ihr Französisch einen alltäglichen instrumentalen Kommunikationswert erreicht, der sowohl ihren Ansprüchen wie auch den Anforderungen der Umgebung (insbesondere der Arbeit) genügt. Sie stellt hier dar, dass sie alle ihre „Identitäten", seien dies private oder berufliche Aspekte, auch in Französisch leben kann.

[177] Oder wie es vor kurzem in einem Artikel stand: „"Normalnja" (*sic*) ist ein wichtiges Wort. Es heisst soviel wie „normal". Normalnja kann der Russe trinken, also viel; normalnja ist sein Interesse für Politik, also klein. Wenn Jenia morgens aus der Hütte schleicht und man ihn fragt, wie es ihm geht, sagt er „normalnja", das heisst, er hat Kopfweh, ihm ist übel, und er möchte im Schatten sitzen, den es um diese Uhrzeit im Garten nicht gibt. Es geht ihm angesichts der Umstände völlig normal. Dem Russen geht es immer normal." (Das Magazin, n°39, 2012: 10)

Französisch als Hindernis

Während also die einen mit ihren Französischkenntnissen „angekommen“ sind, d.h. sich als für ihre Bedürfnisse kompetente Nutzer/innen darstellen, so stellt für andere Französisch ein Hindernis bzw. eine Gefahr für ihren Status als sozial bzw. beruflich kompetente Person, d.h. für ihre soziale Identität, dar. Das Gefühl, dass ihre erworbene Französischkompetenz den Anforderungen der Umgebung nicht genügt bzw. ihnen nicht erlaubt, ihre Identitätsprojekte zu verfolgen, führt zu einer sprachlichen Unsicherheit, welche zu Ängsten im Umgang mit der anderssprachigen Umgebung führt, und in diesem Sinne auch zu einer sozialen Angst (siehe z.B. Elena 616_(5)ff).

6223_(3)_GAL

```
GAL: i ty boish’sja (...) ja schitaju chto èto ploho i ty boishsja
     ((rire)) nekrasivo. èto kompleks ja schitaju, èto prosto kompleks.
LIL: ((rire))
GAL: vot poètomu, vot esli vzjat' vot (...) ja, my tut zhivjom, ja ob
     ètom dumaju, zhivjom uzhe, vos'moj god, ooo, sem' let, nu okolo
     semi let primerno, zdes' vot est' zhenshhiny, ja s nimi ne mogu
     najti kontakta potomu chto, potomu chto vot ja govorju vidimo
     neuverenno na francuzskom i oni ponimajut chto ja ploho govorju,
     im èto ne interesno, s kakoj stat'i
```

Übersetzung 6223_(3)_GAL

```
GAL: Und du hast Angst. ich denke, dass das schlecht ist, und du hast
     Angst, ((lacht)) nicht schön. das ist ein Komplex, meine ich, das
     ist einfach ein Komplex.
LIL: ((lacht))
GAL: So ist es. Deswegen, also wenn (wir es so) nehmen also, ich, wir
     leben hier, ich denke darüber nach, leben schon das achte Jahr, oh
     sieben Jahre, na ungefähr seit sieben Jahren etwa, hier also gibt
     es Frauen, ich kann zu ihnen keinen Kontakt finden, weil weil also
     ich spreche offensichtlich unsicher auf Französisch, und sie
     verstehen, dass ich schlecht spreche, für sie ist das nicht
     interessant, warum auch
```

Galina erwähnt hier eine Angst (*bojsh'sja* ‚(du) hast Angst, fürchtest dich‘), die Sprache schlecht zu sprechen und Fehler zu machen, was sie als „Komplex“ bezeichnet (in der vorausgehenden Passage beschreibt sie das Verhalten anderer russischsprachiger Frauen, die einfach herkommen und drauflos sprechen, obwohl sie Fehler machen – etwas, das sie selbst anscheinend nicht tun kann und will). Galinas Angst erklärt (Zeile 4: *poètomu* ‚deshalb‘), warum sie in den sieben Jahren in der französischsprachigen Schweiz keinen Kontakt zu französischsprachigen Personen geknüpft hat, nämlich (Zeile 7: *potomu chto* ‚weil‘) weil sie unsicher sei, wenn sie Französisch spreche. Ihre Angst bzw. Unsicherheit führt dazu, dass sie – in den Augen der anderen (*oni ponimajut* ‚sie verstehen‘) – schlecht spreche, und das mache sie uninteressant als Gesprächspartnerin (Zeile 9). Ihre Argumentation zeigt, dass nicht eigentlich die effektiven Sprachkenntnisse sie davon abhalten, Kontakte zu knüpfen, sondern insbesondere ihre Unsicherheit. Sie zeigt aber auch, dass diese Unsicherheit dazu führt, dass andere sie als uninteressant betrachten – sie verliert also an sozialem Status.

Diese Frustration, nicht als vollwertige Person anerkannt zu werden und dies in tagtäglicher Interaktion so wahrzunehmen, kann auch dazu führen, dass sich die Beziehung zu Französisch ins Negative wendet. Elena, die mit dem Französischen ja eigentlich durchaus positive Emotionen verbunden hatte, als sie noch in Russland lebte, zeigt eine solche Veränderung der Beziehung in folgendem Ausschnitt.

6223_(4)_ELE

```
1   ELE: parce que moi je ne peux pas comparer je sais quelques histoires
2        je connais quelques femmes qui parlent le russe mais sauf mm je
3        reste avec ma famille ici et bien sûr ça c'est quelque part dur
4        parce que tu es seule c'est surtout ça parce que tout le monde
5        part, c'est l'atmosphère chaque jour chaque jour tout le monde
6        dans les magasins ici ici et d'abord tu peux ah xx c'est bien pff
7        la langue mais après ah +((rire)) (jenaima) je ne peux pas+
8        entendre cette langue euh oui oui
9   LIL: oui il y a des moments comme ça où on
10  ELE: oui
```

Elenas Isolierung, auch durch den eher ruralen/abgelegenen Wohnort bedingt (Zeile 3: *je reste avec ma famille ici;* Zeile 4: *tu es seule*), und die tägliche Konfrontation (*chaque jour* betont durch Wiederholung, Zeile 5) mit ihrer französischen Sprachkompetenz in Interaktion mit

Französischsprachigen (*tout le monde dans les magasins ici*) führt dazu, dass ihre Energie bzw. ihr Wille fürs Sprachenlernen vermindert wird (Zeilen 6/7: *c'est bien la langue mais*) und zu einer Form von Widerwillen gegenüber der Sprache führen kann (Zeilen 7/8: *je ne peux pas entendre cette langue*). Für Elena hat sich die Beziehung zu Französisch von *j'aime bien* (616_(4)) zu *je ne peux pas entendre cette langue* verändert.

6.2.3 Andere Sprachen – andere Welten …

Die sprachbiographischen Porträts haben gezeigt, dass nicht alle Forschungsteilnehmer/innen schon vor ihrem Kommen in die Schweiz mit Französisch in Kontakt gekommen sind. Jede/r verfügt aber über eine Reihe von Erfahrungen mit anderen Sprachen, hat Fremdsprachen gelernt bzw. spezifisch in gewisse Sprachen investiert.

In diesem Punkt möchte ich jetzt noch die zwei anderen „Schulfremdsprachen“, Deutsch und Englisch ansprechen, und sie im „Beziehungsgeflecht“ situieren. Wie schon erwähnt sind Englisch und Deutsch die am häufigsten unterrichteten Fremdsprachen in der Sowjetunion, bzw. auch in den meisten Nachfolgerstaaten (vergl. Punkt 6.2.2.1). Dies zeigt sich auch darin, dass die Forschungsteilnehmenden, die keinen Kontakt mit Französisch hatten, meist eine dieser beiden Sprachen gelernt hatten, bevor sie sich dem Französischen widmeten.

Der nachfolgende Ausschnitt aus dem Gespräch mit Vera illustriert die Beziehung zu Englisch und Deutsch, welche ich in den nachfolgenden Punkten auf diesem Beispiel basierend untersuchen werde.

623_(1)_VER

```
1   LIL:  et  puis  vous  avez  choisi  alors  l'anglais  et  l'allemand  (.)
2         pourquoi/ vous aviez eu euh
3   VER: anglai:s (.) parce que j'adore cette langue. je trouve c'e:st (.)
4         un  des  plu:s  beaux  langues  (..)  quand  mais  anglais  de  grande
5         bretagne,
6   LIL: mhm
7   VER: pas °américain°
8   LIL: mhm
9   VER:  quand  nous  avons  eu  le  prof  de  mts  euhn  à  l'école  hôtelière  de
10        grande  bretagne  ou:  j'aime  écouter-écouter  parce  que  j'ador:e
11        comment  (le  son;ils  ont)  je  sais  pas.  j'adore  cette  langue  et
12        c'est en fait c'est une des plus faciles langues à apprendre
```

```
13  LIL: mhm
14  VER: je trouve
15  LIL: ouais
16  VER: et l'allemagn- allemand pourquoi allemand/ (.) euh je sais pas ma
17       maman a appris à l'école allemand mon frère parlait couramment
18       allemand j'ai dit pourquoi pas/ e:t j'ai beaucoup aimé
19  LIL: mhm
20  VER: oui. c'est aussi assez populaire
21  LIL: mhm
22  VER: il y a beaucoup de relations économiques avec allemand
23  LIL: mhm
24  VER:  j'ai choisi allemand et j'aime beaucoup je sais pas je dis
25       toujours c'est langue de goethe et nietzsche, c'est un des plus
26       beaux langues
27  LIL: ((rire))
28  VER: euh (mais xxx pas) même on a dit que ehm français c'est langue de
29       diplomatie, italien c'est langue de l'amour/ chanson, eh
30       l'allemand allemand c'est langue de la guerre/ ((rire)) quoi
31       d'autre oui:
32  LIL: ouais ((rire))
33  VER:  c'est comme ça un peu, oui mhm (..) anglais c'est un peu
34       international
```

6.2.3.1 Deutsch: die Sprache des Feindes – und des Freundes?

Wie Vera im einführenden Zitat erwähnt, ist Deutsch die Sprache des Krieges (Zeile 30), d.h. des Zweiten Weltkriegs. Es ist nach Englisch (dem darauffolgenden grossen Feind im kalten Krieg verkörpert durch die USA) die meist unterrichtete Fremdsprache in den Schulen der Sowjetunion (vergl. Punkt 6.2.2.1, sowie Pavlenko (2003)). Im Gegensatz zu Französisch (und Englisch, siehe unten) verfügt Deutsch aber über kein grosses kulturelles Kapital in den Sprachideologien der Russischsprachigen. Die Beziehungen zu Deutsch werden denn auch wenig emotional beschrieben.

Veras Beschreibung (oben, wie auch im Porträt, 6.1.7) setzt Deutsch in allen Belangen an zweite Stelle: Deutsch ist ihre zweite Fremdsprache; die Wahl erfolgt (im Vergleich zur klaren Deklaration bezüglich Englisch (Zeile 3): *adore cette langue*) eher aus Verlegenheit (*je sais pas*, Zeile 16), ohne spezifische emotionale oder sonstige Begründung (Zeile 18: *pourquoi pas*). Auch in Sachen Popularität und wirtschaftlicher Bedeutung ist Deutsch hinter Englisch nur die zweite Wahl (Zeile 20: *aussi*). Obwohl Vera dann doch eine positive Beziehung zu Deutsch erwähnt bzw. entwickelt (Zeile 18: *beaucoup aimé*, wie auch Zeilen

24-25), hat diese nicht dasselbe Gewicht wie diejenige für das Englische, welche spontaner geäussert wird und dem eigentlichen Lernen der Sprache vorausging. Deutsch hingegen musste Vera erst durch den Unterricht „lieben lernen“.

Deutsch weckt auch bei anderen nur wenig Enthusiasmus, wie dies schon die Beispiele Mihail (siehe 6221_(3): *allemand j'aimais pas tellement)* und Julija (612_(5)) gezeigt haben. Julija spielt in der erwähnten Sequenz das auferlegte Deutsche gegen das eigentlich gewollte Englisch aus. Grund für das Interesse an Englisch ist vor allem dessen grössere Nachfrage in beruflicher Hinsicht (wobei sie nicht spezifiziert, inwiefern dies als Lehrperson tatsächlich ausschlaggebend gewesen wäre – möglicherweise spricht sie hier schon aus einer „neueren“ Perspektive). Interessant ist in ihrer Erzählung zudem, wie bereits im Porträt erwähnt, dass sie mehrmals bedauert, keine weiteren Fremdsprachen in der Schule gelernt zu haben, das Studium des Deutschen an der Universität aber dann nicht als Gelegenheit, sondern als Zwang wahrnimmt.

Für Zoja ist Deutsch nach Weissrussisch die erste Fremdsprache (siehe 615_(2)), wobei sie dies auch nicht als Wahl, sondern als abhängig von der jeweiligen Schule beschreibt. Obwohl sie mit ihrem Mann zuerst Deutsch gesprochen hat, gingen sie relativ rasch nach der Heirat zum Französischen über, ohne dass sie irgendein Bedauern dazu äussert.

Diese wenig enthusiastische Haltung gegenüber dem Deutschen mag erstaunen, wenn man bedenkt, dass diese Sprache in der Schweiz doch durchaus ein gewisses Kapital, einen willkommenen Zusatz, bedeuten könnte. Doch wird dies von niemandem erwähnt – ausser in Bezug auf die Sprachen, die die Kinder lernen (sollten).

Einzig Vera hat zu Beginn ihres Aufenthalts auf dieses Kapital gesetzt und Deutsch während ihrer Schweizer Ausbildung als Fremdsprache weitergeführt (vergl. 6.1.7) sowie ihre Praktikumsorte auf dieser Basis gewählt. Ihre Deutschkenntnisse haben sich jedoch als mitgebrachtes Kapital nicht als nutzbringend herausgestellt. Konfrontiert mit der Deutschschweizer Diglossie hat sie an den Praktikumsorten hauptsächlich Englisch benutzt (617_(9): *parce que l'allemand ici est différent).* Im Nachhinein stellte sich auch die Wahl des Deutschen anstelle des Französischen an der Schule als Nachteil heraus, da sie ja dann trotzdem Französisch lernen musste und wollte – und das Deutsche mittlerweile kaum noch benutzt.

6.2.3.2 Englisch: Investitionen und language desire

Englisch nimmt eine spezielle Stellung ein und bleibt in fast keinem der sprachbiographischen Gespräche unerwähnt. Englisch mag zwar nicht dieselbe kulturelle Aura hervorrufen wie

Französisch, doch ist es die internationale (Wirtschafts)Sprache schlechthin. Dies zeigt auch Julijas Ausführungen zur Präferenz für Englisch im Gegensatz zu Deutsch (612_(5))

Englisch war die am meisten unterrichtete Fremdsprache in der Sowjetunion bzw. ist dies auch heute in den meisten Nachfolgerstaaten. Es ist daher nicht verwunderlich, dass für einen Teil der Forschungsteilnehmenden Englisch die erste Fremdsprache war. Aber auch von den anderen wird Englisch als (begehrenswerter) Zusatz zum Sprachrepertoire erwähnt. Dabei wurde in manchen Gesprächen der Erwerb des Englischen – ähnlich wie beim Russischen – nicht explizit erwähnt, sondern nur der Gebrauch dieser Sprache in gewissen Situationen. Damit erhält Englisch eine ähnliche Position der Selbstverständlichkeit wie das Russische – so wie jede/r in der Sowjetunion Russisch sprach, so ist es heute „normal", dass man etwas Englisch kann.
Für einige der Forschungsteilnehmerinnen war/ist Englisch nicht nur die erste Fremdsprache, aber auch die Sprache, in die sie am meisten investiert haben – und die den Kontakt zum zukünftigen Partner ermöglicht hat (Vera, Galina, sowie Elena). Veras sprachbiographisches Porträt (6.1.7) zeigt, dass ihre Ausbildungswege immer mit dem Gebrauch und der Verbesserung ihrer Englischkompetenz zusammenhingen – und dass sie beim ersten Treffen mit ihrem zukünftigen Mann eigentlich erwartet bzw. erhofft hat, dass er auch englischsprachig sei (617_(10)). In diesem Sinne ist Englisch für sie der rote Faden der (Fremd)Sprachbiographie, welcher durch den französischsprachigen Ehemann und ihr Bleiben in der französischsprachigen Schweiz einen Abbruch erlitten hat. Ihre Investition ins Englische, das ihr bis zu diesem Zeitpunkt die Türen zu Ausbildung und Arbeit geöffnet hatte, stellt sich nun als nur bedingt nützlich heraus. In der Schweiz ist eine Zweitsprachkompetenz in Englisch nichts Aussergewöhnliches und ohne eine zusätzliche Kompetenz in einer der offiziellen Sprachen des Landes verliert die Englischkompetenz an Wert.

Konfrontiert mit der Abwertung der (Fremd)Sprachkenntnisse in der Schweiz und der Konfrontation mit dem französischsprachigen Alltag (siehe 6.2.2.2) wird Englisch verstärkt zu einer (Ersatz)Traumwelt. Im Gegenzug zum Statusverlust, den die fehlenden oder ungenügenden Französischkenntnisse herbeigeführt haben, wird die Englischkompetenz zusätzlich aufgewertet. Englisch wird damit zu der Sprache, die noch Träume erlaubt – während Französisch diese Möglichkeit durch den Alltag (siehe 6.2.2.2 und 6.2.2.3) verloren hat. Es ist daher die Sprache, die man immer noch bedingungslos „lieben" bzw. bewundern kann, mit der man noch über eine Art Traumwelt verfügt, die interessant und aufregend ist –

und in der man noch keinen Statusverlust erlitten hat. Englisch bleibt daher die “schöne“ (Vera 623_(1), Zeile 3-4: *adore la langue, un des plus beaux langues*) oder die „einfache“ Sprache (Vera, 623_(1), Zeile 12: *une des plus faciles*; Elena in 616_(3)), welche nicht durch Alltagsschwierigkeiten markiert ist.

6.3 Fazit: Sprach-Beziehungen – Identitäten und Ideologien

Die sprachbiographischen Porträts (6.1) haben gezeigt, dass Sprachbeziehungen durch die individuelle Identitätsgestaltung im Zusammenhang mit Sprachen, d.h. der Bedeutung/Rolle der verschiedenen Sprachen in einer biographischen Perspektive, erfasst werden können. Die Beziehung zu einzelnen Sprachen bzw. zu Mehrsprachigkeit kann unterschiedlich dargestellt werden, je nachdem welche Rolle sie in den persönlichen Identitätsprojekten einnimmt. So gestalten sich die Beziehungen mehr oder weniger harmonisch bzw. positiv, entsprechend den Möglichkeiten, seine Identitätsprojekte, d.h. seine angestrebte Identität, in der jeweiligen Sprache realisieren zu können. Eine positive Erfahrung der persönlichen Mehrsprachigkeit hängt daher mit der erfolgreichen Kombination von verschiedenen Identitätsprojekten zu einem kohärenten und kontinuierlichen Ganzen (vergl. narrative Identität) zusammen, die Erstellung einer Form sprachbiographischer Logik. Dabei wird oft jeder Sprache eine bestimmte Rolle bzw. ein bestimmter Raum zugewiesen.

Diese Gestaltung von Kohärenz und Kontinuität in der eigenen Sprachbiographie gelingt aber nicht immer. Mehrsprachigkeit bzw. die eine oder andere Sprache kann dann zum Störfaktor werden oder zu Konflikten in der Identitätsgestaltung führen. Sprachen können in Konkurrenz geraten, falls die Ausführung verschiedener Identitätsprojekte unterschiedliche bzw. gegensätzliche Investitionen in die jeweiligen Sprachen verlangen. Solche Konflikte können daher auch einen Rückzug in eine bestimmte Sprache bzw. ein bestimmtes Identitätsprojekt auf Kosten anderer bewirken. Die sprachbiographische Logik erleidet in diesen Fällen einen Bruch, d.h. dass sich die Investition in die eine oder andere Sprache als nicht-gewinnbringend herausgestellt hat, da das dazugehörige Identitätsprojekt damit nicht verwirklicht werden kann oder die Realisierung eines bestimmten Identitätsprojekt durch die Mehrsprachigkeit verhindert wird. Die Beziehung zur jeweiligen Sprache bzw. zur Mehrsprachigkeit überhaupt wird somit als konfliktreich oder negativ erfahren.

Eine positive Sprach-Beziehung und Erfahrung von Mehrsprachigkeit erweist sich als abhängig vom Ausmass der Investition in die jeweilige Sprache und dem effektiven Ertrag (in Form einer Realisierung der Identitätsprojekte).

Während Sprach-Beziehungen also einerseits durch diese persönlichen Identitätsprojekte und den damit zusammenhängenden Investitionen geprägt werden, so zeigen die individuellen Sprachbiographien andererseits auch, dass die persönliche Erfahrung und Identitätskonstruktion nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext verläuft. Durch die Analyse der einzelnen sprachbiographischen Erzählungen haben sich auch übergreifende Schemas herauskristallisiert, sowohl im Zusammenhang mit der Bezugnahme auf gesellschaftliche Referenzrahmen (Sprachideologien), als auch in Bezug auf individuell-biographische sowie politisch-gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Dieser gesellschaftliche Kontext stellt daher den Rahmen dar, in den die individuellen Sprachbiographien eingebettet sind und der sowohl die Herstellung der Identität als auch deren Scheitern mitbedingt.

Diese übergreifenden gesellschaftlichen Aspekte sind im zweiten Teil dieses Analysekapitels (6.2) aufgegriffen worden, indem insbesondere die Sprachideologien und Veränderungsprozesse in Bezug auf Russisch (6.2.1) und Französisch (6.2.2), welche den Fokus dieser Arbeit darstellen, aufgezeigt wurden – ohne dabei aber weitere Sprachen ganz wegzulassen (6.2.3).

Der Punkt 6.2.1 hat gezeigt, dass sich die Veränderung der Bedeutung des Russischen sowohl auf einer gesellschaftlichen (politischen, wirtschaftlichen) als auch auf einer persönlichen, d.h. individuellen Ebene bewegt. Einerseits stehen dahinter politische Umbrüche und damit zusammenhängende sozio-ökonomische Veränderungen, andererseits auch persönliche biographische Veränderungsprozesse, die durch Migration und Mehrsprachigkeit geprägt sind. Schliesslich überschneiden sich die Ebenen auch, denn Migration und Mehrsprachigkeit (im aktuellen Gebrauch) sind z.B. bis zu einem gewissen Grade erst durch den Fall der Sowjetunion möglich geworden und tragen dazu bei, diesen früheren Zeit-Raum aus neuer Perspektive zu betrachten. Die Beziehung zur russischen Sprache (als Erst/Muttersprache) und die damit verbundene Identitätsherstellung sind in diese Prozesse eingebettet.
Die initiale Selbstverständlichkeit des Russischen wird dadurch teilweise in Frage gestellt, teilweise aber auch wiederhergestellt.
Durch die (welt)geschichtlichen und politischen Veränderungen wird die Hegemonie des Russischen im Herkunftsland plötzlich in Frage gestellt. In den neu entstehenden Republiken/Staaten erfahren die Titularsprachen einen Aufschwung bzw. ersetzen sogar das Russische als Staats- und Verkehrssprache. Durch die Öffnung des Landes bekommen aber

auch andere Fremdsprachen, insbesondere die grossen (west)europäischen Sprachen wie Englisch, Französisch und Deutsch, einen neuen Wert; gleichzeitig werden Auslandreisen einfacher, so wie auch Tourist/innen und Besucher/innen aus dem Ausland erleichterte Einreisebedingungen geniessen. Trotz diesen Veränderungen bleibt Russisch für die Forschungsteilnehmenden die Sprache einer *imagined community,* welche sie mit einer gemeinsamen Vergangenheit und Lebenserfahrung verbinden. In der Diaspora wird diese Verbindung teilweise zu einer *real community,* wobei deren Ausmass bzw. die eigene Zugehörigkeit auch wieder eingeschränkt wird. Die gemeinsame Sprache und Herkunft erweisen sich meist nicht als ausreichend. Schliesslich verliert Russisch durch die Migration an Selbstverständlichkeit, gewinnt dabei aber an Exklusivität – jedenfalls, wenn es zusätzlich mit einer etwas „exotischen" Herkunftsregion oder –geschichte verbunden werden kann. Diese verschiedenen Formen von Kapital, welche die russische Sprache im Aufnahmeland darstellt, stellen sich aber als ambivalent heraus: Das soziale Kapital der *imagined* bzw. *real community* gilt nur innerhalb derselben und lässt sich, genauso wenig wie das symbolische Kapital des Exotenbonus, in ökonomisches Kapital umwandeln. Durch die Zunahme russischsprachiger Migranten in der Schweiz wächst zwar die Möglichkeit des durch die Sprache zu erreichenden sozialen Kapitals, jedoch entsteht damit gleichzeitig eine Inflation des Wertes der Sprache, die nun immer weniger exklusiv ist.

Der Punkt 6.2.2 hat gezeigt, dass unterschiedliche Wege zu Französisch als Teil des sprachlichen Repertoires führen und daher auch unterschiedliche Beziehungen zur Sprache und Erfahrungen des Spracherwerbs zu beobachten sind.

Französisch verfügt über ein grundsätzlich positives Bild in der Sowjetunion bzw. den heutigen Nachfolgerstaaten. Verbunden mit Musik, Filmen, aber auch historischen Beziehungen und Literatur erhält Französisch einen kulturellen Wert. Französischkenntnisse stellen daher eine Verbindung zu dieser (Traum)Welt und Kultur dar, eine Form von kulturellem Kapital. Zudem verleihen Französischkenntnisse auch eine gewisse Exklusivität, da Französisch im Gegensatz zu Englisch und Deutsch seltener an Schulen unterrichtet wurde. Französisch bzw. die damit verbundene Kultur bezieht sich hingegen ausschliesslich auf Frankreich. Die Schweiz als periphere Frankophonie wird nicht eigentlich mit diesem kulturellen Prestige des Französischen verbunden.

Dieses Bild des Französischen als „exklusive Kultursprache" verändert sich durch die Migration in ein französischsprachiges Gebiet: Von kultureller Exklusivität wird die Sprache zum ganz gewöhnlichen Alltag, welcher zudem eine Reihe von Herausforderungen an die

Sprachkompetenz der Forschungsteilnehmenden stellt. Das kulturelle Kapital, das man durch seine Französischkenntnisse im Herkunftsland hatte, verschwindet, und die vorhandenen Kenntnisse werden teilweise ganz grundsätzlich neu bewertet, da sie nun mit den Kenntnissen von Muttersprachler/innen verglichen werden.
Für einige ist diese Herausforderung gleichzeitig ein Ziel, da sich ihre Beziehung zu Französisch als Teil ihrer Biographie, d.h. als roter Faden durch ihr Leben zieht und ihrem Handeln Sinn gibt (von Schulsprache zu Partnerwahl). Für andere stellt Französisch eher einen „Bruch“ in der Biographie dar, da sie in andere Sprachen investiert hatten (Englisch, Deutsch) und die neue Investition ins Französisch als zusätzliche Anstrengung und als Hindernis erscheint. Dies hat sich schon in den Porträts durch die dargestellte *agency* in Bezug auf die Begegnung und den Erwerb des Französischen unterschiedlich ausgedrückt: Die einen haben Französisch „aktiv im Griff“ (Französisch als Weg zum Ziel), während die anderen sein Auftauchen im Lebenslauf als nicht ganz freiwilliges Schicksal bzw. als Zufall ansehen. Am Ende sind es aber insbesondere die Möglichkeiten, seine Identitätsprojekte und Statusansprüche in dieser Sprache zu verwirklichen, welche die aktuelle Beziehung zu Französisch und zum Alltag in der Schweiz prägen.

Je nachdem wie sich die Bedeutungen von und die Beziehungen zu den verschiedenen Sprachen artikulieren und welche Identitäten und Investitionen damit verbunden sind, kann sich die Mehrsprachigkeit bzw. die mehrsprachige Identität, verstanden als die Gesamtheit der Beziehungen zu den verschiedenen Sprachen und Varietäten, als mehr oder weniger harmonisch oder konfliktuell herausstellen. Dies ist einerseits abhängig von der individuellen Fähigkeit, Kohärenz und Kontinuität herzustellen, andererseits aber auch von den Bedingungen, die der gesellschaftliche Kontext erstellt. Die Möglichkeit seine eigenen „Identitätsprojekte“ durchzuführen hängt insbesondere von deren Anerkennung durch die Gesellschaft ab, d.h. von den jeweiligen gesellschaftlichen Erklärungsschemata/Ideologien.

7. Sprachweitergabe: Von Spracherwerbsideologien zu sprachlicher Praxis

Der erste Analyseteil (Kapitel 6) hat sich darauf konzentriert, wie die russischsprachigen Forschungsteilnehmenden ihre Erfahrungen mit bzw. Beziehungen zu den unterschiedlichen Sprachen, die ihr Leben ausmachen, formulieren. Diese Erfahrungen und Beziehungen sind Teil der (narrativen) Identität, die mit Sprache und Sprachgebrauch zusammenhängend dargestellt wird (6.1). Die individuellen Sprachbeziehungen und Sprachlernprozesse sind dabei immer auch gesellschaftlich eingebettet und durch Sprachideologien geprägt (6.2).

In diesem zweiten Analysekapitel soll nun der Aspekt der Sprachweitergabe an die Kinder näher betrachtet werden. Sprachweitergabe ist sozusagen die Bedingung für Spracherhalt; wird eine Sprache nicht an die nächste Generation weitergegeben, so wird sie nicht erhalten (siehe 2.1). Übersetzt in das Konzept der Sprachbeziehungen stellt sich hier die Frage, inwiefern die Sprachweitergabe bzw. der (mehrsprachige) Spracherwerb der Kinder in das Sprach-Beziehungsgeflecht eingebunden wird und welche Aspekte der Identität davon betroffen sind, d.h. ob in die Sprachweitergabe als Teil eines Identitätsprojektes investiert wird. Dieser Teil stellt somit einen Übergang vom Konzept der Identität zum Konzept der Sprachsozialisation dar (siehe 3.2 und 3.3) bzw. verbindet diese beiden Konzepte.
Dabei bedingen auch hier Sprachideologien, im Sinne von Vorstellungen zu Sprache und Spracherwerb, die mit der Sprachweitergabe zusammenhängenden Identitätsaspekte und Investitionen (Punkt 7.1). Diese Ideologien werden dabei mit den persönlichen Alltagserfahrungen und den effektiven Resultaten der Sprachweitergabe konfrontiert (7.2).
Dabei zeigt sich, dass Sprachweitergabe auch als tägliche Aufgabe und Praxis anzusehen ist. Dieser Aspekt wird dann durch die Untersuchung alltäglicher Interaktionen in der Familie angegangen (7.3), welche aufzeigt, wie mit der Zweisprachigkeit der Familie im Rahmen täglicher Aktivitäten umgegangen wird und wie Sprachwahl interaktiv ausgehandelt wird bzw. unterschiedliche Funktionen in der Interaktion einnehmen kann. Dabei ist nicht zu vergessen, dass sich auch in dieser täglichen Praxis Sprachideologien zeigen.

7.1 Sprachweitergabe: Natürlich, einfach und verpflichtend

Im Zusammenhang mit dem Thema der Sprachweitergabe bzw. des zweisprachigen Spracherwerbs der Kinder werden auf Referenzrahmen Bezug genommen, die die Sprachwahl mit den Kindern informieren, d.h. erklären. Dabei haben sich zwei Diskurse bzw. Ideologien als dominierend herausgestellt: Der eine stellt die Muttersprache als die (einzig) natürliche

Sprachwahl mit den Kindern dar (7.1.1), der andere sieht den mehrsprachigen Spracherwerb bei Kindern als einfach bzw. automatisch an (7.1.2). Im Folgenden wird daher auch von der Ideologie der Natürlichkeit und der Einfachheit die Rede sein. Diese beiden Sprach(erwerbs)ideologien bestärken bzw. bedingen sich gegenseitig, da der Natürlichkeits-Diskurs im untersuchten Kontext nur möglich ist, wenn der Einfachheitsdiskurs auch besteht. Implizit wird damit auch eine Ideologie vehikuliert, welche Mehrsprachigkeit als Kapital, d.h. Vorteil, für die Kinder voraussetzt. In Verbindung sind diese Ideologien schliesslich daran beteiligt, Sprachweitergabe als eine Verpflichtung darzustellen (7.1.3).

7.1.1 Sprachweitergabe ist „natürlich" (für Mütter)

Wie im Punkt 6.2.1 erörtert, wird Russisch als eine Art Selbstverständlichkeit gehandelt, welche durch das Konzept der Muttersprache im Russischen, welches eine quasi-biologische Komponente beinhaltet, zusätzlich verstärkt wird.

Diese „Natürlichkeit" der (Mutter)Sprache Russisch wird in weiteren diskursiven Figuren, insbesondere in der Beziehung zu den Kindern, deutlich gemacht. Es scheint, wie sich gleich zeigen wird, für die Forschungsteilnehmenden natürlich bzw. selbstverständlich zu sein, dass eine Mutter mit dem Kind/den Kindern ihre Mutter/Erstsprache spricht – insbesondere wenn diese Sprache Russisch ist.

Die Natürlichkeit bzw. Selbstverständlichkeit der Sprachwahl mit den Kindern wird in mehreren Gesprächen, ähnlich wie die Erwähnung der eigenen Muttersprache (siehe die sprachbiographischen Porträts 6.1., sowie 6.2.1), gerade durch die Abwesenheit einer Erklärung/Begründung gekennzeichnet. Die Tatsache, dass mit den Kindern Russisch gesprochen wird, bedarf keiner weiteren Ausführungen.

711_(1)_JUL

```
LIL: et vous aviez un peu discuté comment vous allez faire comment
     vous allez parler avec elle est-ce que c'était un sujet oui entre
     vous deux
JUL: tu veux dire au début/
LIL: oui
JUL: oui en fait c'est non c'était on a pas même tellement discuté
     parce que c'étai:t pour moi c'était toujours clair que moi j'avais
     lu euhm que pour l'enfant il a besoin parce que quand il apprend
     comme ça tout petit en fait il fait pas la différence entre
     français russe (..) c'est-à-dire il faut lui donner une référence,
```

```
11        et c'est dire vaut mieux que: quelqu'un soit la référence par
12        exemple en russe parce que les deux langues ils s'enregistrent
13        comme langues maternelles
```

Die Frage der Interviewerin, inwiefern der Sprachgebrauch in der Familie bei der Geburt des Kindes diskutiert wurde, wird von Julija verneint. Ihre nachfolgende Ausführung zeigt dann, dass sie damit die Frage, ob das Kind überhaupt zweisprachig aufwachsen soll, gar nicht anspricht, sondern direkt darüber spricht, welches Familiensprachsystem sie gewählt haben. Dass das Kind zweisprachig, d.h. mit Russisch und Französisch aufwachsen soll, wird hier als Voraussetzung, d.h. als Selbstverständlichkeit gehandelt und muss nicht diskutiert werden, was in den Zeilen 9-10 klar wird. Bis dahin hätte man verstehen können, dass es für sie klar war, Russisch zu sprechen bzw. dass sie irgendwo gelesen hat, dass Zweisprachigkeit für Kinder (k)ein Problem darstellt. Erst mit der Erwähnung *il fait pas la différence entre français russe – faut lui donner une référence* wird eindeutig geklärt, dass allenfalls die Frage, wer welche Sprache spricht, einer Diskussion würdig gewesen wäre. Aber auch diese Diskussion wurde eigentlich nicht geführt, da Julija schon vorher gewusst *(pour moi c'était toujours clair,* Zeile 7*)* bzw. sich informiert hatte *(j'avais lu,* Zeile 7-8), dass nur das sogenannte *One Parent One Language*-System in Frage kommt, d.h. dass jeder Elternteil seine Erst/Muttersprache spricht. (In der Literatur wird das System oft OPOL genannt, für eine ausführliche Dokumentation dazu siehe Döpke (1992); zu andern möglichen Systemen siehe Piller (2001c)).

Auch im nächsten Ausschnitt aus dem Gespräch mit Anastasija zeigt sich eine ähnliche Behandlung derselben Frage.

711_(2)_ANA

```
1   LIL: et puis alors avec ton mari vous aviez discuté comment,
2   (.)
3   ANA: oui: [on a
4   LIL:      [comment vous allez
5   ANA: exactement
6   LIL: faire
7   ANA: tout à fait. ouais. (..) lui il m'a toujours soutenu (il a dit)
8        il faut qu'ils parlent le russe (c'est) une autre culture
```

Obwohl Anastasija die Frage der Interviewerin bejaht, wird die darin angesprochene Diskussion in ihrer Antwort nicht eigentlich erwähnt. Ihr Entscheid, Russisch zu sprechen, wird nur implizit erwähnt in der Formulierung *il m'a toujours soutenu il a dit il faut qu'ils parlent le russe* (Zeile 7-8). Daraus geht hervor, dass ihr Mann sie in ihrem Unternehmen, mit den Kindern Russisch zu sprechen, unterstützt, indem er in ihrer dialogischen Wiedergabe (*il a dit*, Zeile 7) die Sprachweitergabe sogar als Notwendigkeit (*il faut*, Zeile 8) formuliert.

In beiden Beispielen wird nicht die Frage angesprochen, ob überhaupt Russisch zu den Kindern gesprochen werden soll, sondern nur, wie die Sprachwahl in der Familie organisiert werden soll (Julija), bzw. inwiefern der Partner die Sprachwahl unterstützt (Anastasija).

Während in den oben aufgezeigten Ausschnitten die Natürlichkeit der Sprachweitergabe implizit erscheint, so wird sie im nachfolgenden Ausschnitt aus dem Gespräch mit Zoja explizit durch die Interviewerin eingeführt und von Zoja aufgegriffen und argumentiert.

711_(3)_ZOJ

```
1   LIL: no potomu chto bol'she [estestvenno
2   ZOJ:                        [chaj eshjo nemnozhko
3   LIL: ah nemnozhko (.) bol'she estestvenno govorit' na russkom ili na
4        francuzskom
5   ZOJ: dlja:/
6   LIL: tebja
7   ZOJ: dlja menja/ na na russkom
8   LIL: na russkom
9   ZOJ: na russkom vsjo-taki
10  IVA: mama:
11  ZOJ: kak-to kak mamy mnogie oni nachinali govorit' oni govorjat po-
12       russki èto intuitivno vot s malyshami kogda malen'kje sovsem (xx)
13       na rukah èto vot ljubov' materinska mozhet horosho (v)livat'sja
14       tol'ko na svojom rodnom jazyke naverno
15  LIL: mhm
```

Übersetzung 711_(3)_ZOJ

```
1   LIL: aber weil es mehr [natürlich
2   ZOJ:                   [Tee noch ein bisschen
```

```
3   LIL: ah ein bisschen. Natürlicher (ist) Russisch oder Französisch zu
4        sprechen
5   ZOJ: für?
6   LIL: Dich
7   ZOJ: für mich? auf auf Russisch
8   LIL: auf Russisch
9   ZOJ: auf Russisch trotz allem
10  IVA: mama:
11  ZOJ: irgendwie, wie viele Mütter sie haben angefangen zu sprechen, sie
12       sprechen Russisch. Das ist intuitiv, also mit den Kleinen wenn
13       (sie) klein sind, völlig (xx) auf den Händen/Armen, das ist also
14       die Mutterliebe, die kann gut fliessen nur in der eigenen
         Muttersprache wahrscheinlich.
15  LIL: mhm
```

Zoja übernimmt die durch die Interviewerin geäusserte Qualifikation ‚natürlich' (*estestvenno*, Zeile 1 und 3) vorerst, indem sie die Frage beantwortet, ohne sie umzuformulieren. Sie stellt hier das Russische als die „natürliche" Kommunikationssprache zwischen Mutter und Kindern dar (*na russkom vsjo-taki* ‚auf Russisch trotz allem/trotzdem', Zeile 9). Das ‚trotzdem' weist aber darauf hin, dass dies einer Begründung bedarf, denn Zoja widerspricht damit ihrer vorherigen Aussage, dass sie mit den älteren Kindern mittlerweile automatisch auf Französisch spricht (siehe dazu 7211_(1)_ZOJ unten). Sie spezifiziert im Folgenden, dass diese „Natürlichkeit" insbesondere für die Kommunikation mit Kleinkindern (*s malyshami; kogda malen'kie,* Zeile 12) zutrifft. In dieser Ausführung wiederholt Zoja dann nicht das von der Interviewerin vorgeschlagene ‚natürlich', sondern bezeichnet Russisch (d.h. die Muttersprache) als die ‚intuitive' Wahl für Mütter (*intuitivno s malyshami,* Zeile 12), danach sogar als die ‚exklusive' Wahl (*ljubov' materinska mozhet horosho (v)livat'sja* ***tol'ko*** (‚nur') *na svojom rodnom jazyke,* Zeilen 13-14, Übersetzung Zeile 14+). Die Muttersprache wird hier mit der ‚Mutterliebe' (*ljubov' materinska,* Zeile 13) verbunden, was zur Folge hat, dass eine Mutter, die ihre Kinder liebt, mit ihnen ihre Muttersprache sprechen sollte. Das beigefügte *naverno* (‚wahrscheinlich', Zeile 14) schwächt ihre Sicherheit in Bezug auf diese kategorische Aussage (*tol'ko* ‚nur') ab.

Mit der Einschränkung der Natürlichkeit der Muttersprache auf die Kommunikation mit Kleinkindern (Zeilen 11-13), bewahrt Zoja einerseits diese Ideologie der Natürlichkeit bzw. Selbstverständlichkeit, mit Kindern die Muttersprache zu sprechen, andererseits auch ihre

Identität als natürliche bzw. gute Mutter, obwohl sie selbst mit den älteren Kindern heute meist nicht mehr Russisch spricht.

Der folgende Ausschnitt, der nur einige Sekunden nach dem oben abgebildeten erfolgt, bestätigt einerseits diese Ideologie der Natürlichkeit der Muttersprache (d.h. dass eine „richtige“/gute Mutter mit den Kindern ihre Muttersprache spricht), weist andererseits aber darauf hin, dass es wohl auch darauf ankommt, welche Muttersprache man hat.

711_(4)_ZOJ

```
1  ZOI: to-est u menja odna byla znakomaja (..) eh rumynka no ona
2       pianistka takaja ((macht eine affektierte Geste)) tak sebja
3       prepodnosit i ona s det'mi nikogda ne govorila na svojom ro- na
4       rumynskom jazyke dumaet eshhjo ljudy uslyshat v gorode eh (xx) ona
5       s nimi na francuzskom pereshla s samogo detstva ja dumaju kogda-to
6       ne estestevenno naverno chto-to ne- dlja menja kogda ne
7       estestevenno odna mama ne govorit ne na svojom rodnom jazike s
8       det’mi
```

Übersetzung 711_(4)_ZOJ

```
1  ZOI: das heisst, ich hatte eine Bekannte, eine Rumänin, aber sie ist
2       Pianistin so eine ((macht eine affektierte Geste)) so führt sie
3       sich auf und sie sprach mit den Kindern nie in ihrer Mu- in
4       Rumänisch, denkt falls die Leute (das) hören werden in der Stadt
5       (xx) sie sprach mit ihnen Französisch von ganz klein auf. Ich
6       denke da (ist das) nicht natürlich wahrscheinlich irgendwie für
7       mich, dann (ist) nicht natürlich wenn eine Mutter nicht in ihrer
8       eigenen Muttersprache mit den Kindern spricht
```

Zoja argumentiert hier mit einem Gegenbeispiel für den Diskurs der Natürlichkeit der Muttersprache, bestätigt sozusagen die Regel mit einer Ausnahme. Das Beispiel einer Bekannten, welche mit ihren Kindern schon zu Beginn (und somit nicht wie Zoja erst zu einem späteren Zeitpunkt) Französisch gesprochen hat, wird hier als unnatürlich bezeichnet (Zeilen 5-6: *kogda-to ne estestvenno* ‚irgendwann/da nicht natürlich‘), womit Zoja die von der Interviewerin eingeführte Bezeichnung der Natürlichkeit nun auch selbst verwendet. Dabei beschreibt sie diese Bekannte zuerst als ‚Rumänin‘ (*rumynka*, Zeile 1), fügt aber gleich hinzu

‚Pianistin‘ (*pianistka*, Zeile 2) und macht eine Geste zur Haltung dieser Person, die sie als jemand Schickes kategorisiert, der sich vielleicht auch für etwas Besseres hält als der Durchschnitt. Deren Sprachwahl mit den Kindern wird dabei auch in Zusammenhang mit einem gewollten Erscheinungsbild in der Öffentlichkeit gestellt (‚denkt, die Leute werden das hören in der Stadt‘, Zeile 4). Die Bekannte hat sozusagen auf die natürliche Sprachwahl, die ihrer Muttersprache, verzichtet, um ein bestimmtes Bild von sich zu erhalten. Zoja kategorisiert dieses Verhalten als ‚unnatürlich‘ (*ne estestvenno* ‚nicht natürlich‘, Zeilen 6 und 7), also als eigentliches Versagen in der Mutterrolle.
Das Beispiel zeigt aber auch indirekt, dass nicht jede Sprache gleichwertig ist. Schon Zojas Einführung der Bekannten als ‚Rumänin, aber (*no*) sie ist Pianistin‘ weist darauf hin, dass mit Rumän/innen normalerweise eine andere soziale Kategorie/Klasse verbunden wird. Diese Verbindung wird indirekt durch die Begründung dieser Person, warum sie nicht Rumänisch spricht (‚die Leute werden das hören‘) bestätigt; Rumänisch schien für diese Bekannte eine Sprache zu sein, die keinen guten Ruf hat und von der man sich distanzieren muss. Diese Sprache stellt kein gewinnbringendes Kapital dar und muss daher auch nicht erhalten bzw. weitergegeben werden.

Russisch scheint hingegen keine solchen Assoziationen zu wecken. Die Muttersprache zu sprechen ist also natürlich – auf jeden Fall, wenn es sich bei dieser Sprache um Russisch handelt.
Die oben dargestellten Beispiele von Zoja zeigen aber auch, dass sich die Ideologie der Natürlichkeit (der Muttersprache) insbesondere auf Mütter bezieht, d.h. dass es natürlich ist, dass eine „Mutter“ die „Muttersprache“ spricht bzw. weitergibt. Im Deutschen wie auch in anderen Sprachen ist diese Ideologie durch den Begriff „Muttersprache“ sogar lexikalisiert (siehe auch: *langue maternelle* – Französisch; *mother tongue* – Englisch). Diese Verbindung basiert auf der Annahme, dass es grundsätzlich die Mutter ist, die sich um die Kinder kümmert und daher auch die primäre Kommunikationspartnerin der Kinder ist (vergl. 1.2.3).
Diese sprachideologischen Verbindungen üben natürlich einen gewissen sozialen Erwartungsdruck auf die (fremdsprachigen bzw. russischsprachigen) Mütter aus, denn wenn das Kind/die Kinder diese Sprache nicht oder nicht auf dem erwarteten – muttersprachlichen! – Kompetenzniveau beherrschen, so hat die Mutter in der Mutterrolle, die sowohl sie sich selbst als auch die Gesellschaft ihr zuschreibt, versagt.

7.1.2 Mehrsprachiger Spracherwerb ist einfach (für Kinder)

Parallel zum Diskurs der Natürlichkeit, mit Kindern die Muttersprache, bzw. Russisch, zu sprechen, besteht auch eine Ideologie, dass Kinder Sprachen besonders leicht lernen – und daher frühkindlicher mehrsprachiger Spracherwerb keine besonderen Probleme mit sich bringt.

712_(1)_ELE

```
1  (ELE) surtout maintenant c'est je pense euh ((rire)) (je ne sais pas)
2       pour moi c'est plus facile, euh étudier les langues quand tu es
3       plus petit ((rire)) si tu veux si tu compares si tu es assez
4       adulte si je peux dire
5  LIL: mhm
6  ELE: oui, parce que c'est plus facile ça entre dans la tête et ça
7       reste j'espère ((rire))
8  LIL: mhm ((rire)) (..) ouais
```

Elena zieht hier einen Vergleich mit ihrer eigenen Sprachlern-Erfahrung (siehe Elenas sprachbiographisches Porträt, 6.1.6), als sie erwähnt, dass Sprachen lernen für Kinder einfacher ist als für Erwachsene. Zuerst formuliert sie dies als eigene Meinung (*je pense*) bzw. Erfahrung *(pour moi*), geht dann aber ins generische *tu* über (*quand tu – si tu – si tu*, Zeilen 2-3). Damit wird die eigene Meinung in ein allgemein gültiges und bekanntes Wissen überführt. Dieser Status als Allgemeinwissen wird in Zeile 6 nochmals verstärkt mit dem *parce que c'est* und dem darauf folgenden *j'espère*: das *parce que* antwortet auf einen möglichen Einwand bzw. eine Nachfrage (warum ist es einfacher?) in kategorischer und unpersönlicher Form *(c'est*); das Wissen wird somit als Allgemeingut dargestellt. Mit dem *j'espère* liefert sich Elena der Autorität dieses Wissensbestands aus und stellt ihn nicht mehr als eigene Meinung dar. In dieser Zeile verwendet Elena eine Figur, welche sich auch in anderen Gesprächen wiederfindet (siehe die nachfolgenden Beispiele 712_(2) und 712_(3) unten): Mit *ça entre dans la tète et ça reste* (Zeilen 6-7) wird der Kopf als Gefäss dargestellt, in welches die Sprache hineingehen und bleiben kann.

Auch Julija verwendet eine ähnliche Formulierung wie Elena:

712_(2)_JUL

```
1  JUL: oui (...) non c'est fou c'est fou et quand je vois que maintenant
2       (.) c'est norma-en fait le standard c'est d'étudier deux langues
3       c'est vrai que je le regrette beaucoup quand même parce que c'est
4       là c'est à cet âge là que ça rentre bien les langues étrangères
5       oui
```

Julija bezieht sich hier auf die Tatsache, dass sie in der Schule nur eine Sprache lernen konnte (siehe Julijas sprachbiographisches Porträt: 612_(3) und (5)). Auch sie stellt den Spracherwerb als Kind (*à cet âge là*) als einfacher dar. Mit der Formulierung *ça rentre bien* wird der Kopf wiederum mit einem Gefäss verglichen. Bemerkenswert ist hier auch wieder die Formulierung mit *parce que c'est*, die dazu beiträgt, diese Tatsache als bestehendes und bewiesenes Wissen darzustellen.

Eine weitere Metapher, welche auch mehrmals in den Gesprächen erscheint, ist diejenige des Kopfes als Festplatte, auf der Sprachen aufgezeichnet bzw. gespeichert werden. Diese Form findet sich z.B. in Julijas Aussage im Beispiel 711_(1)_JUL (Zeilen 12-13): *parce que les deux langues ils **s'enregistrent** comme langues maternelles.*

Das folgende Beispiel von Anastasija ist daher in zweierlei Hinsicht interessant: Einerseits reiht es sich ein in den Diskurs, dass frühkindlicher Zweitspracherwerb einfach und problemlos verläuft (*c'est pas difficile*, Zeile 4-5), und benutzt dabei auch die Metapher des Kopfs als Gefäss bzw. als Festplatte (*toute la **place** dans leur petite tête* und ***assimiler,*** Zeile 7). Andererseits stellt Anastasija diesen Diskurs einem anderen Diskurs entgegen, der genau das Gegenteil zu monieren scheint, nämlich, dass es für Kinder doch schwierig sei, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen (*c'est difficile deux langues*, Zeile 4).

712_(3)_ANA

```
1  (ANA)non ils sont très positifs
2  LIL: ouais
3  ANA: trEs c'est vraime:nt eu:h bOn ma: m: ma belle-mère des fois elle
4       dit ouais c'est difficile deux langues je dis mais non c'est pas
5       difficile pour le: pour la tête ils disent que comment est-ce
```

```
6        qu'ils vont faire pour (xxx tout) n'aies pas de souci ils ont
7        toute la place qu'il faut dans leur petite tête: pour assimiler&
8   LIL: mhm
9   ANA: &plus que deux langues (..) mts alors euh très positifs ouais
10  LIL: ouais
11  ANA: dan:s l'entourage et puis évidemment de mon côté: ils étaient
12       même surpris (.) les miens (.) à quel point mon grand fils est
13       bilingue
```

Anastasija bringt hier mit der Stimme ihrer Schwiegermutter mögliche Gegenstimmen bezüglich dem problemlosen zweisprachigen Aufwachsen der Kinder ein. Zuerst diskutiert sie dies in einer Art Dialog zwischen ihr und der Schwiegermutter (*ma belle-mère dit* (Zeile 3-4) – *je dis* (Zeile 4)), der sich dann ausweitet auf unbestimmte mögliche Zweifler (*ils disent*, Zeile 5), sich schliesslich aber wieder auf die Schwiegermutter *(n'aies pas de souci*, Zeile 6) konzentriert. Anastasija stellt sich dabei als diejenige Person dar, die das Wissen aus nicht genannter, aber sicherer Quelle besitzt, um mögliche Gegenstimmen zum Schweigen zu bringen: *je dis mais non* (Zeile 4) und *n'aies pas de souci* (Zeile 6). Dies zeigt aber auf, dass der Diskurs des einfachen kindlichen mehrsprachigen Spracherwerbs kein so unbestrittener Wissensbestand ist, wie er bisher (siehe Beispiele 712_(1) und (2)) dargestellt wurde. Er scheint mit einem Diskurs in Konkurrenz zu stehen, der Zweisprachigkeit für Kinder als mögliches Problem ansieht. Dass dieser Diskurs durch die Figur bzw. die Stimme der Schwiegermutter eingebracht wurde, ist nicht unbedeutend: Sie wird damit zur Repräsentantin einer Generation, in welcher zweisprachiges Aufwachsen als schädlich für den Spracherwerb, wenn nicht sogar für die allgemeine Entwicklung, der Kinder angesehen wurde[178]. Gleichzeitig bietet dies Anastasija die Gelegenheit, sich als Inhaberin eines neueren, aktuelleren Wissens zu positionieren, welches sie ihrer Schwiegermutter entgegenhält (*mais non*) und sie damit beruhigen kann (*pas de souci*). Sie kann somit den konkurrierenden Diskurs als veraltet darstellen. Interessant ist auch, dass dieser nachgespielte Dialog mit der Schwiegermutter (bzw. mit anderen möglichen Gegner/innen des frühkindlichen Zweitspracherwerbs) Anastasija als Argument dafür dient, dass ihr soziales Umfeld der

[178] Ich beziehe mich hier insbesondere auf persönliche Beobachtungen in meinem Umfeld, die zeigen dass auf jeden Fall bis in die Siebziger Jahre vielen Eltern angeraten wurde, ihre Kinder nicht zweisprachig zu erziehen (siehe aber auch: Tabouret-Keller 2011). Dies bedeutet nicht, dass diese Vorstellung heute nicht mehr existiert bzw. von jüngeren Personen nicht aufgenommen wird/wurde. Doch der Diskurs der Mehrsprachigkeit als Vorteil (siehe auch 1.1.1) ist heute weit häufiger eine Referenz.

Zweisprachigkeit der Kinder positiv gegenüber steht (Zeile 1: *ils sont très positif*; Zeile 9: *alors très positif*). Die Schwiegermutter bzw. der „andere“ Diskurs wird hier als zweifelnde Stimme eingeführt, welche auch indirekt in der Reaktion ihrer Herkunftsfamilie (*de mon côté ils étaient même surpris*, Zeilen 11-12) erscheint: Das Erstaunen ihrer Familie weist darauf hin, dass an der Möglichkeit bzw. dem Ausmass der Zweisprachigkeit gezweifelt wurde. Anastasija bringt aber diese Stimmen zum Verstummen, indem sie mit der Schwiegermutter aufgrund ihres (wissenschaftlichen) Wissens argumentieren kann und ihre Familie mit der Zweisprachigkeit ihres Sohnes überzeugt (siehe dazu auch 713_(3) und 7221_(2) unten). Damit „gewinnt“ der Diskurs des einfachen Spracherwerbs und kann somit als aktuell und allgemeingültig gesehen werden.

***

Es zeigt sich also, dass es eine grundlegende Annahme gibt, dass kleine Kinder Sprache(n) einfach und automatisch lernen, wenn sie dieser/n genügend ausgesetzt werden. Diese Sprach(erwerbs)ideologie schlägt sich u.a. im verwendeten Vokabular nieder: Der Kopf der Kinder wird mit einem Gefäss bzw. einer Festplatte verglichen, in/auf dem genügend Platz vorhanden ist, um mehrere Sprachen aufzunehmen. Dabei wird hier dem Spracherwerb eine Art Automatismus zugeschrieben, denn es scheint, als ob Kinder dafür gar keine Anstrengung auf sich nehmen müssten. Die Formulierungen legen nahe, dass Sprachen sozusagen in den Kopf hineintreten, gespeichert werden und somit im Kopf bleiben. Diese Ideologie wird der Vorstellung bzw. der eigenen Erfahrung (siehe Kapitel 6) gegenübergestellt, dass Erwachsene grössere Schwierigkeiten haben bzw. entsprechend grössere Anstrengungen vollbringen müssen, um eine zusätzliche Sprache zu erwerben.

Während die Vorteile der eigenen Mehrsprachigkeit nicht immer so klar ersichtlich sind (siehe Kapitel 6), so suggerieren die oben dargestellten Spracherwerbsideologien, dass für die Kinder (jede Form von) Mehrsprachigkeit ein Pluspunkt ist. In keinem Gespräch wurde die Sprachweitergabe bzw. Mehrsprachigkeit der Kinder in Frage gestellt oder im Vergleich zu einsprachigen Kindern als grundsätzliches Problem betrachtet.

Diese implizite Selbstverständlichkeit, dass die eigenen Kinder zwei/mehrsprachig aufwachsen (müssen), erklärt sich auch dadurch, dass der Diskurs der Natürlichkeit (russischsprachige) Mütter sozusagen verpflichtet, ihre Muttersprache (bzw. *rodnoj jazyk*) zu sprechen. *Nicht* Russisch zu sprechen wäre in dem Sinne unnatürlich bzw. anormal. Daraus folgt, dass Mehrsprachigkeit zu erwarten ist, da ja die Kommunikation mit dem anderen Elternteil und insbesondere die ganze Umgebung und das tägliche Leben der Kinder zum

grössten Teil ebenso natürlich in Französisch geschieht (siehe dazu auch Punkt 7.2.2, unten). Der Diskurs der Einfachheit unterstützt dabei den Diskurs der Natürlichkeit gegenüber denjenigen, die Zweifel an der Harmlosigkeit der Mehrsprachigkeit erheben könnten (siehe Ausschnitt 721_(3) oben). Falls mehrsprachiger Spracherwerb für die Kinder schwierig und anstrengend wäre, wäre ja auch die Natürlichkeit in Frage gestellt bzw. müssten sich die Mütter fragen, inwiefern es natürlich ist, wenn das Kind beim gleichzeitigen Lernen zweier Sprachen erhebliche kognitive Schwierigkeiten erfährt.

Diese Vorstellung von (jeder Form von) Mehrsprachigkeit als Kapital für die Kinder ist also sozusagen eine Vorbedingung für die Ideologie der Natürlichkeit (etwas Natürliches darf/kann ja nicht schaden), welche wieder durch die Ideologie der Einfachheit unterstützt wird. Gleichzeitig fügen diese Ideologien aber der Sprachweitergabe eine (zusätzlich) verpflichtende Komponente hinzu.

7.1.3 Verpflichtungen

Da Sprachweitergabe gemäss den oben dargestellten Diskursen natürlich und einfach ist, wird sie zu einer eigentlichen Verpflichtung – insbesondere für Mütter. Dabei wird diese Verpflichtung auch explizit als eine Schuldigkeit gegenüber den Kindern, aber auch gegenüber der eigenen Herkunftsfamilie ausgedrückt.

In Ninas Porträt (614_(4) und (11)) wurde die Mehrsprachigkeit bzw. jede weitere Sprache als Reichtum (*richesse*) bezeichnet. Ähnlich nennt Zoja dies im folgenden Beispiel ein ‚Geschenk‘ für die Kinder.

713_(1)_ZOJ

(Dieser Ausschnitt befindet sich gleich anschliessend an das unter 7221_(4)_ZOJ abgebildete Segment zum Thema passiver Sprachkenntnisse.)

```
ZOI: &tak i uzhe: naverno èto tak no drugoj- esli konechno mozhno ih
     vyuchit' èto podarok dlja nih o e bez nikakih usilij ne nuzhno
     nichego uchit' ne knizhki/ esli by mozhno takoj podarok im sdelat'
     bylo by horosho konechno
LIL: mhm
ZOI: tak vot nado mne (s novoj) starat'sja snova po-russki
LIL: ((rire))
ZOI: govorit' ((rire))
```

Übersetzung 713_(1)_ZOJ

```
1  ZOI: &so und schon, wahrscheinlich ist das so, aber anderer- wenn man
2       es ihnen natürlich beibringen kann, das ist ein Geschenk für sie,
3       ohne jegliche Anstrengung, man muss nichts lernen, keine Bücher,
4       wenn es möglich wäre, solch ein Geschenk ihnen zu machen, wäre es
        gut natürlich.
5  LIL: mhm
6  ZOI: so also, muss ich mich (von neuem) bemühen, wieder Russisch
7  LIL: ((lacht))
8  ZOI: zu sprechen ((lacht))
```

Zoja erwähnt hier die Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachweitergabe zweimal als ‚Geschenk' (*podarok,* Zeilen 2 und 3). Das erste Mal verbindet sie es mit der Einfachheit des Spracherwerbs in der Kindheit (Zeilen 1-2): Sie definiert die Sprachweitergabe (*mozhno ih vyuchit*' ‚man kann ihnen beibringen') hier als Geschenk (*èto podarok*). Das Geschenk besteht darin, dass der Spracherwerb damit ‚ohne Anstrengung' (*bez usilij*) und ohne eigentliches Lernen (*ne nuzhno nichego uchit')* verläuft (Zeilen 2-3). Die Formulierung als realer Konditionalsatz (‚wenn (*esli*) man es ihnen (vollständig) beibringen (*vyuchit'*) kann, das ist ein Geschenk') stellt dies als allgemein gültige Folgerung dar. Das zweite Mal wird das (oben definierte) ‚Geschenk' mit einer Verpflichtung bzw. Schuldigkeit (Zeilen 3-4*: esli by mozhno takoj* ***podarok*** *im sdelat' bylo by* ***horosho*** *konechno* ‚wenn es möglich wäre, solch ein Geschenk ihnen zu machen, wäre es gut natürlich') verbunden, indem das Geben eines solchen Geschenkes als gut und damit dessen Vorenthaltung als etwas Schlechtes kategorisiert wird. Die Formulierung im Konditionalis irrealis (*esli by – bylo by* ‚wenn man ihnen solch ein Geschenk machen könnte, dann wäre das gut') deutet hingegen darauf hin, dass sie ihren Kindern dieses Geschenk nicht gemacht hat. Dies zeigt sich denn auch in Zojas Schlussfolgerung, dass sie mit ihren Kindern wieder Russisch sprechen müsste (*nado mne starat'sja,* Zeile 6), um diese „Schuld" zu begleichen. Warum das Resultat des (einfachen) Spracherwerbs einer weiteren Sprache, nämlich Mehrsprachigkeit, ein Geschenk ist, wird hier nicht ausformuliert. Die Ideologie der Mehrsprachigkeit als Kapital bleibt damit weiterhin implizit.

Weiter ist interessant zu vermerken, mit welchen Verben die Sprachweitergabe hier beschrieben wird: So benutzt Zoja zuerst *ih vyuchit*' ‚ihnen lehren/beibringen' im Perfektiv, d.h. vollständig/fertig lehren (d.h. so dass sie es beherrschen), definiert aber dann die

Sprachweitergabe als Geschenk gerade dadurch, dass man nichts lernen muss (*ne nuzhno nichego uchit'*). Der „anstrengungsfreie“ Spracherwerb der Kinder scheint für den dafür verantwortlichen Elternteil hingegen nicht ohne eine gewisse Anstrengung zu sein, denn am Ende des Ausschnitts verwendet Zoja das Verb *starat'sja* ‚sich anstrengen‘ in Bezug auf den Gebrauch des Russischen mit ihren Kindern, was darauf hinweist, dass die Verwendung des Russischen wohl doch nicht immer ohne Anstrengung geschieht. Dieser Aspekt der Sprachweitergabe wird im Punkt 7.2.1 eingehender behandelt.

Elena bezeichnet die Sprachweitergabe als Gabe, hier mit dem Verb *donner* eingebracht (Zeilen 1 und 6), wobei sie diese auch direkt mit der Erwähnung von Arbeit und somit in Konflikt mit dem Einfachheitsdiskurs bringt.

713_(2)_ELE

```
1   (ELE) eh c'est le travail il a beaucoup de problèmes/ mais ça donne
2         aussi beaucoup de choses parce que tu as deux cultures tu as deux
3         langues euh deux langues quelque part euh eh nationales
4   LIL: ouais
5   ELE: si je peux dire parce qu'il a deux passeports e:t bien sûr ça
6         donne beaucoup et peut-être je ne sais pas à l'avenir pour le
7         travail ou pour l'éducation et tout ça on ne sait pas mais juste
8         pour l'instant surtout pour ma famille il c'est très très
9         important parce que: ils sont ((rire)) comment dire perdus sans
10        sans sans langue ici c'est juste moi ((rire))
11  LIL: ouais ((rire))
12  ELE: c'est quelque chose [°comme ça°
```

Elena widerspricht dem Diskurs der Einfachheit schon zu Beginn: Sie spricht von *travail* für sich selbst und ihren Sohn (*il a beaucoup de problèmes*[179]). Aber (*mais*) diese Arbeit wird durch das, was man daraus erhält (*ça donne aussi beaucoup de choses*), wettgemacht (Zeilen 1-2). Die ‚Dinge‘ (*choses*), d.h. was mit der Sprachweitergabe bzw. der somit erhaltenen Mehrsprachigkeit, gegeben wird – und wem – definiert Elena darauf in drei Etappen.

[179] Dabei erwähnt Elena später im Gespräch, dass ihr Sohn nicht nur in Bezug auf den Erwerb des Russischen Schwierigkeiten zeigte, sondern dass sich seine Schwierigkeiten auf den Spracherwerb allgemein beziehen und dass sie mit ihm logopädische Unterstützung (fürs Französische) in Anspruch genommen hat.

Erstens verbindet sie die Gabe mit der Sprachideologie der Parallelität von Kultur – Sprache – Nation (vergl. 1.1.1): Das Erlernen zweier Sprachen (hier: Russisch und Französisch) gibt hier auch automatisch Zugang zu zwei Kulturen, wobei diese als Besitz beschrieben werden (*tu as*). Die Formulierung mit generischem *tu (tu as)* erhebt diese Aussage auf die Stufe der Allgemeingültigkeit. In ihrer Formulierung bringt sie zuerst zwei Kulturen mit zwei Sprachen in Verbindung, um dann in einem zweiten Schritt die Sprachen zu „nationalisieren", indem sie sie mit der Staatsangehörigkeit (hier im Pass versinnbildlicht, Zeile 5) zusammenbringt. Mit dieser Spezifizierung erhalten die zwei Kulturen und Sprachen zusätzlich Wert dadurch, dass es sich um nationale Sprachen (und somit Kulturen) handelt. Mit Russisch und Französisch kann man eine Zweisprachigkeit erhalten, welche gleichzeitig Zugang zu nationalem Kulturgut sowie zu einem dazugehörigen administrativen bzw. politischen Status als Bürger/in verschafft. In einem zweiten Schritt können diese Sprachen (bzw. die Mehrsprachigkeit) auch als wichtig für die Zukunft, insbesondere in Bezug auf Arbeit und Ausbildung, gesehen werden. Dabei formuliert Elena dies aber hypothetischer als die vorherige klare Aussage zu Kultur-Sprache-Pass: *peut-être je ne sais pas / on ne sait pas*. Damit zeigt sie eine grössere Unsicherheit in Bezug auf diese Vorteile im Gegensatz zu den zuerst erwähnten[180]. Interessant ist die dritte „Gabe": Die Mehrsprachigkeit bzw. Sprachweitergabe gibt insbesondere ihrer Familie (d.h. der Herkunftsfamilie in Russland) etwas, nämlich die Möglichkeit, mit ihrem Enkel zu kommunizieren.

Die Sprachweitergabe bzw. die daraus resultierende Mehrsprachigkeit wird also zuerst als Kapital für ihren Sohn dargestellt, sowohl im Sinne eines Zuganges zu zwei (nationalen) Kulturen und dem dazugehörigen administrativen-politischen Status als Staatsbürger als auch für seine berufliche Zukunft. Die Sprachweitergabe ist aber auch eine Gabe an die Herkunftsfamilie. Die Verpflichtung ist hier also doppelt: einerseits gegenüber dem Kind, andererseits auch gegenüber der eigenen Familie/Eltern. Sprachweitergabe wird hier zu einer Form von „Sprachloyalität", indem sie als „Familienloyalität", einer Verpflichtung bzw. Treue gegenüber der Herkunftsfamilie, formuliert wird.

Diese „Familienloyalität" zeigt sich in mehreren anderen Gesprächen bzw. Gesprächspassagen.

[180] In ihrer eigenen Sprachbiographie hat sich ihre Mehrsprachigkeit nur bedingt zu ihren Gunsten gewendet, vergl. 6.1.6

713_(3)_ANA

(Dieser Ausschnitt stellt die Fortsetzung des oben unter 712_(3)_ANA analysierten Beispiels dar.)

```
1  (ANA)évidemment de mon côté: ils étaient même surpris (.) les miens
2       (.) à quel point mon grand fils est bilingue et ils étaient
3       surpris en bien parce qu'ils étaient là en train de de bêtifier un
4       peu avec lui tu sais "nnnn" mon grand il faut le voir il dit eu:h
5       mais oui je parle le russe moi qu'est-ce que tu veux ((rire)) "ah
6       oui mon petit tu parle le (xxx) bonjour tu sais ce que c'est en
7       russe zdra:stvujte ((rire)) °oui je parle le russe moi aussi °
8       ((rire)) ((tousse))
9  LIL: donc eux ils s'attendaient même que il parle que français?
10 ANA: non ils savaient ils savent très bien hein
11 LIL: ouais
12 ANA: je partage mais, ils pensaient qu'il y allait mais pas à ce point
13      là donc j'étais toute contente
14 LIL: ouais
15 ANA: (.) il a un bon niveau de russe pour son âge et tout e:h voilà,
16      bon ça va baisser après déjà je vais voir au niveau du
17      vocabulai:re si je compare le français de mon grand et le le
18      vocabulaire du russe de mon grand ein c'est pas la même chose hein
19 LIL: oui
20 ANA: mais je me contente de déjà de de le de ce qu'il utilise au
21      quotidien alors
22 LIL: ouais
23 ANA: voilà donc eh c'est clair que mes parents ils seraient très
24      frustrés s'ils pouvaient pas communiquer avec mes enfants  parce
25      que: déjà avec stéphane avec mon mari c'est difficile mais quand-
26      même ça on communique en russe quand on est là-bas
```

Dieser Ausschnitt zeigt, dass die Russischkenntnisse ihres Sohnes für Anastasija insbesondere auch in der Beziehung mit ihrer Familie in Russland wichtig sind. Damit zeigt Anastasija auch einen gewissen Stolz (Zeile 4: *mon grand il faut le voir;* Zeile 13: *j'étais toute contente*) in Bezug auf die Sprachkompetenz des älteren Sohnes in Russisch (*il a un bon niveau*, Zeile 15), die er bei einem Besuch in Russland zeigen konnte. Sie bestätigt damit auch die in den oben aufgezeigten Diskursen implizite Ideologie, welche die Sprachweitergabe als Verpflichtung zu einem Teil der Mutterrolle macht (7.1.1, siehe auch 1.2.3). Der dargestellte

Beweis, dass ihr Sohn sich in Russisch angemessen verständigen kann, ist auch ein Beweis, dass sie in ihrer Rolle als Mutter erfolgreich ist (siehe auch Analyse zu 712_(3)).
Sie stellt die Souveränität bzw. Kompetenz ihres Sohnes in einem nachgespielten Dialog mit ihrer Familie dar, wo er ganz ruhig und klar (Zeile 5: *il dit: mais oui je parle le russe qu'est-ce que tu veux)* auf die in affektierter Weise dargestellten russischen Familienmitglieder (Zeile 4: *nnn*, Zeile 6-7: *ah oui mon petit; tu sais ce que c'est en russe zdra:stvujte)* reagiert. Seine Russischkenntnisse machen ihn zum ebenbürtigen Kommunikationspartner, was von der Familie anscheinend nicht erwartet wurde *(*Zeile 3: *surpris en bien*, Zeile 12-13: *pas à ce point là*). Mit dieser Darstellung zeigt Anastasija, dass das Urteil ihrer Familie in Russland in Bezug auf die Russischkenntnisse der Kinder für sie wichtig ist und dass Sprachweitergabe insbesondere für die Beziehung zur Herkunftsfamilie relevant ist, d.h. dass hier auch eine Verpflichtung gegenüber der Herkunftsfamilie besteht (Zeile 23-24: *seraient très frustrés*). Der „Verlust" der Tochter an den Schweizer Ehemann wird sozusagen durch die Russischkenntnisse des Enkelkindes kompensiert.

Diese Verpflichtung der Sprachweitergabe gegenüber der Herkunftsfamilie ist ein weiteres Element der Beziehung zur Muttersprache bzw. zum Herkunftsland (siehe 6.2.1.2). Die eigentliche Beziehung zum Herkunftsland (*rodina)* führt, wie die Ausschnitte illustrieren, mehrheitlich über die Beziehung zur Herkunftsfamilie, welche noch dort weilt. Die Treue zu einer eher abstrakten Vorstellung von Heimatland, welche der Loyalitätsbegriff verlangt (siehe 2.1 bzw. auch 1.1.1), wird somit hier in der konkreten Beziehung zur Familie realisiert. Spracherhalt wird daher auch zum Familienerhalt, wie dies das nächste Beispiel zeigt.

713_(4)_ELE

```
1  (ELE) pour les enfants aussi, que: les enfants (ne) doivent parler par
2        exemple deux langues et hh hmm c'est quelque chose je pense normal
3        que tu dois conserver aussi ta culture tes traditions e:t hh ta
4        famille/ quelque part parce que si tu ne racontes pas du tout si
5        ton fils par exemple ne voit pas euh ta famille pff il ne pense
6        pas que ça existe et c'est quelque chose
7  LIL: mhm
8  ELE: pas réel du tout du tout,
```

Wie schon in vorherigen Beispielen (713_(2), aber auch 616_(1)) verbindet Elena wieder die Sprache mit den relativ abstrakten Begriffen von Kultur und Traditionen im Zusammenhang mit dem Diskurs der Natürlichkeit (Zeilen 2-3: *normal que tu dois conserver aussi ta culture tes traditions*). Sie stellt den Spracherhalt dem Erhalt von Kultur und Traditionen gleich, ohne den genauen Inhalt dieser Begriffe zu nennen, und schliesst dann die Liste der zu erhaltenden Sachen/Werten mit der Familie (*et ta famille*, Zeile 3-4). Dieser letzte Aspekt wird anschliessend entwickelt und erhält somit narrativ bzw. diskursiv mehr Gewicht. Während Kultur und Traditionen weiterhin relativ abstrakt bleiben, so ist schliesslich der Kontakt zur Familie der Aspekt, der die Herkunft der Mutter für den Sohn fassbar macht, zur Realität werden lässt. Spracherhalt ist also insbesondere der Erhalt des Kontaktes zwischen den Generationen, der neuen Familie in der Schweiz und der Herkunftsfamilie in Russland. Damit behält die Sprache ihr Attribut *rodnoj*, indem sie die Familienlinie erhält (*la lignée*, vergl. Sériot (1983:105-106) bzw. Punkt 1.3.1).

***

Die in 7.1.1 und 7.1.2 vorgestellten Ideologien der Natürlichkeit (der Sprachweitergabe) und der Einfachheit (des mehrsprachigen Spracherwerbs der Kinder) sowie die damit implizit vehikulierten Ideologien der Mehrsprachigkeit als Vorteil für die Kinder führen dazu, dass die Sprachweitergabe als Verpflichtung wahrgenommen wird (7.1.3). Diese Verpflichtung besteht sowohl gegenüber den Kindern als auch gegenüber der Herkunftsfamilie. Sprachweitergabe wird somit zur Elternpflicht (bzw. insbesondere Mutterpflicht) und ist daher auch Teil der Mutteridentität, d.h. der Definition, was eine gute Mutter ist.

Doch die Analyse der aufgeführten Beispiele von Zoja (713_(1)) und Elena (713_(2)) deuten darauf hin, dass Spracherhalt bzw. -weitergabe nicht immer so einfach und natürlich ist, wie dies die Ideologien darstellen. Diesen Aspekt werde ich im nächsten Punkt (7.2) angehen.
Die folgende Passage aus dem Gespräch mit Elena kann dabei als Übergang dienen, da er nochmals die Mutterpflicht aufnimmt, aber auch einen Ausblick auf den nächsten Punkt wirft.

713_(5)_ELE

```
1  (ELE) et il y a aussi le travail avec mon fils parce que: oui c'est
2        bien que les grands-parents euh ils arrivent à aider mais hh euh
3        quand même c'est nous/
4  LIL:((rire))
```

```
5   ELE: c'est, je suis la mère il y a le père e:t euh on doit faire
6        (avec) notre fils, et c'est aussi le problème parce que tout le
7        monde parle le français sauf moi, euh je parle le russe et c'est
8        aussi le problème parce que ah c'est juste, je dois quelque part
9        voir mon fils tous les jours parce que comme ça il arrive, c'est
10       bien me voir, mais aussi euh entendre la langue russe est aussi
11       très important
12  LIL: mhm mhm
13  ELE: parce que si: sinon qui ((rire))
```

Wie schon im Ausschnitt 713_(2) spricht Elena auch hier von der „Arbeit“ mit ihrem Sohn, die sich insbesondere auf den Spracherwerb des Französischen und des Russischen bezieht (siehe Fussnote 179). In dieser Passage setzt sie diese Arbeit ihrem Wunsch nach einer beruflichen Tätigkeit entgegen, welche eine Abwesenheit von zuhause bedingen würde, d.h. von ihrem Sohn. Dies gerät hier in einen Konflikt mit ihrer Mutterrolle (Zeile 3: *mais quand même c’est nous;* Zeile 5: *je suis la mère*), wobei diese hier auch stärker gewichtet wird als die des Vaters: Obwohl sie zuerst beginnt mit *c’est nous*, setzt sie dann den Akzent auf die Mutter und erwähnt den Vater nur als *il y a le père* (Zeile 5). Diese besondere Gewichtung der Mutterrolle innerhalb der Elternrolle wird im Folgenden dadurch erweitert, dass sich ihre Pflicht als Mutter nicht nur auf das Mutter-sein beschränkt, sondern insbesondere auf die Sprachweitergabe (*c'est bien me voir, mais aussi euh entendre la langue russe*, Zeilen 9-10). Dadurch ist sie verpflichtet, zuhause zu bleiben (*je dois quelque part voir mon fils tous les jours,* Zeilen 8-9), da sie die einzige Quelle für Russisch ist (Zeile 7: *sauf moi – je parle le russe*). Gleichzeitig weist dies darauf hin, dass der Spracherwerb bei Kindern vielleicht doch nicht so automatisch geschieht wie es die Ideologie der Einfachheit postuliert, bzw. dass eine relativ grosse Menge an Input nötig ist (Zeile 9: *tous les jours*), um Spracherwerb/Sprachweitergabe zu garantieren.

7.2 Sprachweitergabe: Erfahrungen

Obwohl es als natürlich bzw. selbstverständlich angesehen wird, dass man (als Mutter) mit den Kindern seine Muttersprache spricht, und obwohl Spracherwerb für Kinder als einfach gilt, so scheint die eigene Erfahrung der Sprachweitergabe, wie sie von den Forschungsteilnehmenden beschrieben wird, nur selten diesen Ideologien zu entsprechen.

Erstens scheint einfach nur Sprechen allein nicht zu genügen, um die Sprachweitergabe zu sichern. Sprachweitergabe stellt sich, wie wir im Folgenden sehen werden, als harte, tägliche

Arbeit und Anstrengung heraus (7.2.1.1). Neben dem persönlichen Einsatz und Präsenz (wie Elenas Beispiel oben eingeführt hat, 713_(5)_ELE) werden zusätzlich eine grosse Anzahl Ressourcen herangezogen (7.2.1.2). Dabei zeigt die Wahl dieser Ressourcen gleichzeitig, welche Kompetenzen denn als erfolgreiche Sprachweitergabe gelten, d.h. was die „(russische) Sprache“, die weitergegeben wird/werden sollte, eigentlich beinhaltet. Die Resultate der Sprachweitergabe, hingegen, scheinen nicht immer diesen Vorstellungen von Kompetenz bzw. Sprache zu entsprechen (Punkt 7.2.2).

7.2.1 Sprachweitergabe als harte Arbeit

Wenn die Forschungsteilnehmenden von Sprachweitergabe als tägliche Praxis sprechen, eröffnet sich ein ganz anderes semantisches Feld, das im Gegensatz zu den oben erwähnten Diskursen der Natürlichkeit und Einfachheit bzw. des Automatismus steht. Wie schon von Elena in den beiden oben aufgeführten Ausschnitten erwähnt (713_(2) und 713_5)), wird Sprachweitergabe plötzlich zu Arbeit (siehe dazu auch Okita 2002). Das verwendete Vokabular, wie die unten aufgeführten Passagen illustrieren, situiert sich explizit in diesem semantischen Feld der „Arbeit“; gleichzeitig wird der Aspekt „Arbeit“ der Sprachweitergabe aber auch implizit durch die Anzahl von Investitionen in Bezug auf Hilfsmittel/Ressourcen zur Sprachweitergabe eingebracht.

7.2.1.1 Spracherhalt ist nicht so einfach und natürlich...

Ganz im Gegensatz zum Diskurs des Russischen als natürliche Sprachwahl zeigt sich vielmehr für viele der Forschungsteilnehmenden eine Notwendigkeit, die eigene Sprachproduktion, d.h. Sprachwahl, ständig kontrollieren zu müssen, wie dies im nächsten Ausschnitt ersichtlich wird.

7211_(1)_ZOJ

```
(ZOJ)nu mne trudno teper' euh chtoby ja s nimi govorju po-russki menja
     nuzhno sebja, kontrollirovat' nu vot chas nuzhno govorit' po-
     russki uzhe vot avtomaticheski ja nachinaju s nimi govorit' po-
     francuzski
LIL: mhm da ((rire))
ZOJ: to est èto, ploho
LIL: ((rire))
ZOJ: s tochki zrenija: ouais chto-to no
```

Übersetzung 7211_(1)_ZOJ

```
1  (ZOJ) gut, mir fällt jetzt schwer, mit ihnen Russisch zu sprechen, ich
2       muss mich kontrollieren, also so: jetzt muss ich Russisch
3       sprechen. Schon also automatisch fange ich an, mit ihnen
4       Französisch zu sprechen.
5  LIL: mhm ja ((lacht))
6  ZOJ: das heisst das ist schlecht
7  LIL: ((lacht))
8  ZOJ: vom Standpunkt aus ouais irgendwie aber
```

Zoja gebraucht hier explizit das Verb ‚kontrollieren' in Bezug auf Russisch als Sprachwahl (Zeile 2), während Französisch die ‚automatische' Wahl geworden ist. Russisch zu sprechen ist hier klar die schwierigere/anstrengendere Wahl: ‚mir fällt es schwer' (*mne trudno*) (Zeile 1) und *menja nuzhno sebja vsegda kontrollirovat'* ‚ich muss mich immer kontrollieren' (Zeile 2). Die wiederholte Verwendung von *nuzhno* (Zeile 2 ‚es ist nötig; man muss') verweist auch wieder darauf, dass Russisch zu sprechen eigentlich eine Pflicht wäre (siehe Punkt 7.1.3), was Zoja noch bekräftigt, indem sie ihre automatische Sprachwahl Französisch als *ploho* (‚schlecht', Zeile 6) kategorisiert.

Die eigenen automatischen (d.h. „natürlichen") sprachlichen Praktiken stehen hier im Widerspruch mit der Ideologie, die will, dass die Wahl der Erst/Muttersprache die natürliche wäre, wenn man mit seinen Kindern spricht (7.1.1). Dabei ist Zojas Beispiel speziell interessant, da sie diesen eigentlichen Widerspruch zwischen Ideologie und Praxis insofern gemeistert hat, indem sie den Diskurs der Natürlichkeit spezifisch auf den Sprachgebrauch mit Kleinkindern/Säuglingen bezieht (711_(3)_ZOJ) – während im Ausschnitt hier ihr Sprachgebrauch mit den älteren Kindern (10 und 13 Jahre alt) angesprochen wird. Sie geht hier auch nicht weiter auf die Natürlichkeit ihrer Sprachwahl ein, sondern argumentiert hauptsächlich in Bezug auf den Aspekt der Verpflichtung, Russisch zu sprechen, damit die Kinder diese Sprache auch lernen können.

Die nächsten zwei Beispiele zeigen, dass zusätzlich zur Überwachung der eigenen Sprachproduktion/Sprachwahl auch noch die der Kinder beaufsichtigt werden muss.

7211_(2)_ANA

```
1   LIL: ((rires)) puis alors avec ton mari c'est que le français/
2   ANA: oui
3   LIL: avec euh puis après les enfants
4   ANA: les enfants j'essai- mais vraiment je fais un effort de parler en
5        russe avec eux (.) donc euh vraiment c'est décidé comme ça donc
6        c'est lui qui parle que en français avec eux moi je parle en russe
7        (.) et on les laisse libres de nous répondre en quelle langue ils
8        veulent mais on incite quand même qu- enfin j'insiste en tout cas
9        que euh mon fils euh me réponde en en russe c'est le grand il
10       parle bien
11  LIL: oui
```

Anastasijas Darstellung weist darauf hin, dass bei der Sprachweitergabe nicht alles so natürlich und automatisch verläuft, wie dies unter 7.1.1 und 7.1.2 suggeriert wurde. Fett markiert finden wir eine ganze Reihe Verben, welche zeigen, dass die konsequente Sprachwahl Russisch mit den Kindern auch anstrengend sein kann: *essayer – faire un effort* (Zeile 4), *inciter – insister* (Zeile 8).

So verwendet sie in ihrer Reaktion auf Frage, wie sie mit den Kindern spreche, mit *j'essai-; je fais un effort de parler russe* (Zeile 4) eine Formulierung, die impliziert, dass Französisch zu sprechen weniger Aufwand bedeutet. Dabei bezieht sie sich auf die zwischen den Ehepartnern entschiedene Regel (*c'est décidé*, Zeile 5) der Sprachwahl (*il parle en français, moi je parle en russe*, Zeile 6). Sie beschreibt damit den Input für die Kinder geregelt als zweisprachig, während dem Output (*nous répondre*) eine gewisse Freiheit gelassen wird (*laisse libre*, Zeile 7); das Ausmass dieser Freiheit wird aber gleich wieder eingeschränkt, als Anastasija anfügt: *mais on incite quand même* (Zeile 8). Bis zu dieser Stelle hat sie das Sprachwahlsystem als gemeinsames Projekt formuliert (*lui – moi; on les laisse; nous répondre; on incite*). In Zeile 8 bricht sie aber die so begonnene Aussage ab, um dann deren Gültigkeit auf ihr persönliches Tun einzuschränken (*enfin j'insiste*), wobei der Aufwand auf sie beschränkt formuliert wird. Diese Formulierung zeigt, dass das Russische – das ihre Aufgabe ist – einer gewissen Kontrolle bedarf, während dies für das Französische – die Aufgabe ihres Mannes – nicht der Fall ist.

Der Aufwand der Sprachweitergabe wird auch dadurch als bei Anastasija, d.h. dem russischsprachigen Elternteil, liegend formuliert, indem alle Verben, die eine Anstrengung

bedeuten, ausser *inciter* (Zeile 8), in der 1. Person Singular (ich) konjugiert sind (fett markiert).

Dass Russisch sowohl als die eigene Sprachwahl wie auch als die der Kinder eine gewisse Kontrolle verlangt, führt Anastasija auch im nächsten Ausschnitt aus. Dabei nimmt sie das oben eingeführte Thema der Frage, inwiefern die Sprachwahl der Kinder korrigiert wird, wieder auf – diesmal was den jüngeren Sohn betrifft.

7211_(3)_ANA

```
1   (ANA) donc eu::h voilà mais c'est vrai que: (...) eu::h et puis ce qui
2         est difficile c'est que comme mon fils me répond le petit. me
3         répond en français (..) des fois je: sans réfléchir je passe au
4         français parce que il m'a répondu en français je lui dit la proch-
5         et je me reprends et puis e:h ce que je fais aussi comme technique
6         un peu c'est qu'il me répond des choses en français je lui répète
7         en russe ((rire))
8   LIL: ouais ((rire))
9   ANA: mon mari m'a dit mais tu tu tu l'Embête pas un peu? je dis nOn
10        mais comme ça il entend la la même version en russe c'est pas
11        mauvais .hh et je fais pas ça tout le temps non plus [sinon&
12  LIL:                                                       [ouais]
13  ANA: &ça serait trop fatiguant. mais souvent je:(...) je reformule ça
14        en français euh pour eu:h (..) euh en russe pour qu'il soit eu:h
15  LIL:°ouais°
```

Auch in dieser Passage betont die Wortwahl die Schwierigkeit bzw. die Arbeit betreffend der Sprachwahl: *difficile – me reprends – technique – répète – trop fatiguant – reformule* (fett markiert im Transkript). Dabei wird hier – ganz im Gegensatz zum Diskurs der Natürlichkeit der Muttersprache (7.1.1) – das Französische als die quasi-automatische Wahl dargestellt (*sans réfléchir*), während Russisch eine zusätzliche Kontrolle und Anstrengung erfordert (*ce qui est difficile; je me reprends*). Gleichzeitig zeigt sich auch, dass für den jüngeren Sohn Französisch die bevorzugte Interaktionssprache ist. Anastasija entwickelt daher eine „Technik“, um den nötigen Input in Russisch zu garantieren (und gleichzeitig ihre eigene Produktion zu kontrollieren*): je lui répète en russe* (Zeilen 6-7). Dabei wird diese Technik aber auch in Frage gestellt, was Anastasija in der Form eines nachgespielten Dialogs mit ihrem Mann einbringt, in welchem er sie direkt anspricht (Zeile 9: *tu l’embêtes pas un peu*).

Ähnlich wie im Beispiel 712_(3)_ANA, in dem die Schwiegermutter als Stimme eines entgegengesetzten Diskurses auftritt, so ist es hier die Stimme ihres Mannes, der ihr Verhalten kritisiert. Dieser nachgespielte Dialog gibt Anastasija die Gelegenheit, sich zu positionieren, indem sie ihr gewähltes Vorgehen (ihre ‚Technik') gegenüber einem möglichen Einwand verteidigt bzw. begründet. Dabei zeigt ihre Reaktion im Dialog (*je dis non mais*, Zeilen 9-10), dass sie den Einwand versteht und eigentlich auch unterstützt, denn ihr ‚nein' wird gleich durch ein ‚aber' abgeschwächt. Das bedeutet, dass sie wohl auch der Meinung ist, dass ihre Wiederholungen den Kleinen ärgern könnten. Doch begründet sie gleich darauf ihre Verhaltensweise (*comme ça il entend la même version en russe*, Zeile 10), indem sie sie als nützlich bzw. als nicht schädlich qualifiziert (*c'est pas mauvais*, Zeile 11). Zusätzlich fügt sie dann auch eine Einschränkung ein: *et je fais pas ça tout le temps* (Zeile 11), die sie gleich darauf wieder abschwächt: *mais souvent* (Zeile 13)

Sprachwahl ist also nicht so einfach und natürlich, wie es die unter 7.1.1 und 7.1.2 dargestellten Ausschnitte glauben lassen, bzw. ist es nicht immer die Erst/Muttersprache (d.h. Russisch), welche die einfache und natürliche Option darstellt. Während das Beispiel von Zoja (7211_(1)) speziell den eigenen Sprachgebrauch als Objekt der Kontrolle und der Anstrengung darstellt, so zeigen die Beispiele von Anastasija (7211_(2) und (3)), dass neben der Kontrolle des eigenen Sprachgebrauchs auch derjenige der Kinder kontrolliert bzw. gesteuert werden muss.

Das nächste Beispiel, aus dem Gespräch mit Mihail, wirft einen weiteren wichtigen Punkt für die Sprachwahl in den untersuchten binationalen bzw. zweisprachigen Familien auf. Es zeigt, dass es bei der Sprachwahl nicht nur um die Frage des Spracherhalts geht, sondern auch um diejenige der Kommunikation als Familie, d.h. dass die jeweilige Sprachwahl auch davon abhängt, wer an einem Gespräch beteiligt ist bzw. beteiligt sein sollte.

7211_(4)_MIH

```
1   LIL: donc toi tu parles surtout russe avec les enfants ou:
2   MIH: j'essaie ou tant que je peux
3        ((ALE pleure, MIH le calme))
4   MIH: mais c'est pas facile comme brigitte ne parle pas du tout
5   LIL: mhm
```

```
6   MIH: c'est difficile de garder la communication tu vois par exemple
7        quand on mange à table ce que tu dis c'est important que l'autre
8        le comprenne aussi
9        +(5) ((pleurs ALE))+
10  MIH: si tu vois (par exemple) si tu rigoles ou si tu racontes quelque
11       cho:se eh:: tu le racontes pour tout le monde
12  LIL: mhm
13  MIH: donc si tu le dis en russe pour les enfants enfin après il faut
14       le traduire pour brigitte
15  LIL: mhm
16  MIH: donc parfois tu vois dans cette situation euh: je je par voie de
17       facilité je parle directement en français
18  LIL: oui
19  MIH: ce qu- tu vois dans une communication c'est pas (xxx) on se
20       complique pas la vie pour dire deux fois la même chose en deux
21       langues
```

Auch hier wird die Verwendung des Russischen als Anstrengung (*j'essaie tant que je peux*, Zeile 2) und als Schwierigkeit dargestellt (Zeile 4: *c'est pas facile;* Zeile 6: *c'est difficile*), wobei die Schwierigkeit hier nicht spezifisch die Kontrolle des eigenen Sprachgebrauchs betrifft, sondern das Funktionieren der Kommunikation in der Familie, oder vielleicht besser gesagt: das Funktionieren als Familie. Da Mihails Ehepartnerin Brigitte Russisch nur sehr begrenzt versteht, wird die Wahl des Russischen für die Kommunikation im Familienalltag eingeschränkt.

Der Wunsch, alle Mitglieder in die Familienkommunikation einzuschliessen, erhält hier Vorrang gegenüber der Aufgabe bzw. dem Wunsch des Spracherhalts. Über etwas lachen *(si tu rigoles*) oder etwas erzählen (*si tu racontes*) werden hier als Aktivitäten dargestellt, die mit allen Familienmitgliedern (*pour tout le monde*) geteilt werden sollen (Zeilen 10-11). Der Erhalt bzw. die Weitergabe des Russischen, d.h. dessen konsequente Verwendung in der Interaktion mit den Kindern, würde hier eine zusätzliche Anstrengung bzw. Arbeit verlangen, nämlich dauernd für den französischsprachigen Partner übersetzen zu müssen – ausser man beschliesst, eine Person teilweise aus der Konversation auszuschliessen. Für Mihail – und wie dies die oberen Ausschnitte auch für andere Forschungsteilnehmende erschliessen lässt – hat das gute Funktionieren der Kommunikation innerhalb der Familie Vorrang über den Spracherhalt (Zeilen 16-17: *par voie de facilité;* Zeilen 19-20: *on se complique pas la vie).*

***

Die Verwendung des Russischen ist folglich nicht so natürlich bzw. automatisch, wie es die Ideologie der Natürlichkeit postuliert, ganz im Gegenteil: Französisch scheint öfter die automatische Wahl zu sein, wie in den oben analysierten Ausschnitten auch klar durch die Wahl des Vokabulars gezeigt wird (*avtomaticheski (1); sans réfléchir(3); par voie de facilité (4)*). Dies ergibt sich dadurch, dass Französisch in den meisten Fällen die gemeinsame Sprache der Ehepartner ist (siehe auch 6.2.2.2). Da die meisten Partner/innen zu wenig Russisch beherrschen, um in dieser Sprache an Alltagsgesprächen teilnehmen zu können, verlangt der gemeinsame Alltag und insbesondere das gute Funktionieren der Familienkommunikation die Verwendung des Französischen. Schliesslich scheinen aber auch die Kinder in ihrer Sprachwahl eine Vorliebe für das Französische zu zeigen.

Der Gebrauch von Russisch, d.h. der Spracherhalt, verlangt daher einen speziellen Aufwand vom Russisch sprechenden Elternteil. Dieser Aufwand wird in den Gesprächen insbesondere durch die lexikalische Wahl ausgedrückt: Arbeit, Kontrolle, Schwierigkeit, Müdigkeit, Zeitaufwand, wobei sich dies sowohl auf den eigenen Sprachgebrauch (Beispiele 7211_(1) und (2)), auf die Reaktion gegenüber der Sprachwahl der Kinder (7211_(3)) als auch auf die Sprachkenntnisse des Partners/der Partnerin (7211_(4)) bezieht. Ständiges Korrigieren der Kinder oder dauerndes Übersetzen für den/die Partner/in bedeutet zudem nicht nur einen Einsatz von Energie, sondern auch eine Belastung für die Kommunikation innerhalb der Familie.

7.2.1.2 … und braucht Ressourcen

Der erforderliche Aufwand für den Spracherhalt zeigt sich nicht nur in der alltäglichen Kontrolle der Sprachwahl, sondern auch im Bereitstellen und Verwenden von Hilfsmitteln bzw. Ressourcen in Bezug auf die Sprachweitergabe. Denn die tägliche Verwendung des Russischen durch den russischsprachigen Elternteil scheint nicht zu genügen, um die Sprachweitergabe zu garantieren. Vielmehr zeigt sich im Weiteren, dass der sprachliche Input für die Kinder durch unterschiedliche Hilfsmittel gefördert und diversifiziert wird/werden muss. Das Beschaffen, Bereitstellen und Verwenden dieser Hilfsmittel/Ressourcen bedeutet eine zusätzliche Aufgabe für den russischsprachigen Elternteil und bringt wiederum einen beträchtlichen Einsatz von Zeit, Arbeit und nicht zuletzt auch Geld mit sich. Es zeigt sich, dass die Investition in Sprachweitergabe weiter reicht als einfach nur Russisch zu sprechen.

Dabei geben die erwähnten Ressourcen auch einen Einblick in das Verständnis der Forschungsteilnehmenden von Sprache und Spracherwerb, insbesondere des Russischen.

Denn, wie das die Forschung zu Sprachsozialisation gezeigt hat (siehe 2.1.3.3 und 3.3), gibt es ganz unterschiedliche kulturelle[181] Ideologien in Bezug darauf, welches die von einem Kind erwartete Sprachkompetenz ist und wie diese erworben werden kann. Dabei sind diese Ideologien in den Diskursen über den Spracherwerb wie auch in den sprachlichen Verhaltensweisen der Erwachsenen ersichtlich. Die Form und Verwendung von Hilfsmitteln sagen daher einiges über die Vorstellungen von Sprache bzw. von den zu erwerbenden Sprachkompetenzen, d.h. dem Resultat des Spracherwerbs, aus.

Materielle Ressourcen: Bücher & Co.

In den Gesprächen zeigte sich, dass für Russisch eine grosse Anzahl (sogenannter) materieller Ressourcen zur Verfügung steht, welche in unterschiedlicher Weise sowohl für den Spracherwerb der Kinder als auch für den persönlichen Gebrauch (siehe dazu 6.2.1.2) genutzt werden.

Der Ausschnitt aus dem Gespräch mit Galina kann hier als Einführung dienen.

[181] Dabei geht es nicht etwa um “Nationalkulturen” und auch nicht um ”Sprachkulturen” im Sinne eine Sprache = eine Kultur= eine Nation/Volk; die Arbeiten von Heath (1982; 1983) zeigen anschaulich, dass für dieselbe Sprache unterschiedliche Vorstellungen und Praktiken des Spracherwerbs existieren können, wobei diese bei Heath insbesondere als mit der sozialen Klasse zusammenhängend aufgezeigt werden.

7212_(1)_GAL

```
1   LIL: ona ne terjala russkij jazyk
2   GAL: net, potomu chto my s nej na russkom govorim, potom my ochen'
3        mnogo vse smotrim televizor, serialy, ona v kurse vseh novostej,
4        my pytaemsja chitat' knizhki nashi, chehova ja ej chitala, ona
5        chitala govorju sovershenno pravdu tri dnja nazad ona mne chitala
6        vsluh i zastavljaju po stranicam v den' chitat' pushkina. nu, ja
7        zastavljaju.
8   LIL: ((rire))
9   GAL: hotja ona govorit chto ja nichego ne ponimaju, nu, vot, u menja
10       bol'shaja russkaja biblioteka est', bol'shaja, chitaju, da
```

Übersetzung 7212_(1)_GAL

```
1   LIL: Sie hat Russisch nicht verloren.
2   GAL: Nein, weil wir zusammen auf Russisch sprechen, dann schauen wir
3        sehr viel fern, Serien, sie ist auf dem Laufenden über alle
4        Nachrichten. Wir versuchen zu lesen, unsere Bücher, von Tschechow
5        habe ich ihr vorgelesen. Sie las, ich sage die absolute Wahrheit,
6        vor drei Tagen las sie mir vor, ich zwinge sie mir jeden Tag
7        seitenweise Puschkin vorzulesen. Also, ich zwinge sie
8   LIL: ((lacht))
9   GAL: obwohl sie sagt, dass: Ich verstehe gar nichts. Na, so ist’s. Ich
10       habe eine grosse russische Büchersammlung, gross, meine ich, ja
```

Galina führt eine Reihe von Hilfsmitteln auf, die neben dem Sprechen (*my s nej govorim*, Zeile 2) zum Erhalt des Russischen ihrer Tochter beitragen. In ihrer Begründung (*potomu chto* ‚weil‘, Zeile 2) steht zwar Sprechen an erster Stelle, darauf folgen (*potom*) das Fernsehen (sowohl Serien, wie auch Tagesschau/News) und schliesslich das Lesen von Literatur. Dies nimmt zwar zuerst einen schwächeren Stellenwert ein (*my pytaemsja chitat’* ‚wir versuchen zu lesen‘, Zeile 4), gewinnt aber narrativ an Gewicht, da Galina dazu eine längere Ausführung macht. Das Lesen der russischen Klassiker (Tschechow und Puschkin) erhält hier eine wichtige Position. Dabei wird die Aktivität ‚lesen‘ zusätzlich aufgeschlüsselt: Von der generellen Bedeutung „Bücher lesen“ geht es über Vorlesen durch die Mutter (*ja ej chitala*) zum Vorlesen der Tochter (*ona mne chitala vsluh*) (Zeilen 4-5).

Das Beispiel zeigt, dass unterschiedliche Hilfsmittel zur Verfügung stehen, um den Spracherhalt zu fördern (hier: TV und Literatur), und dass diese auch als notwendig angesehen werden. Dabei liefert das Fernsehen als Medium nicht nur einen wichtigen Teil zur persönlichen Beziehung zur Sprache (siehe 6.2.1.2), sondern auch zum Spracherwerb der Kinder. Doch die russische Sprache ist nicht nur über ihre Mündlichkeit definiert, sondern auch über ihre Schriftlichkeit, wobei hier von Galina zusätzlich die Umsetzung von schriftlicher Rezeption (Lesen) in mündliche Produktion (Vorlesen) verlangt wird.

Bücher spielen dabei allgemein eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Spracherwerb bzw. -erhalt. Von der Gutenachtgeschichte für die kleinen Kinder (Kinderbücher und Märchen) bis zu den russischen Klassikern der Weltliteratur (hier: Tschechow und Puschkin): die Schriftlichkeit des Russischen und Russisch als Literatursprache nimmt einen grossen Platz ein (siehe auch 1.3.1). Während ich das Lesen von (Gutenacht)Geschichten im Punkt 7.3.2 und 7.3.3 noch ausführlicher behandeln werde, sollen im Folgenden andere Aspekte der Schriftlichkeit bzw. der Literalität (*literacy*) im Vordergrund stehen. Denn Bücher sind nicht nur für Geschichten da, wie Elena dies unten so prägnant sagt, sondern dienen dem Zweck einer umfassenden (Sprach)Ausbildung.

7212_(2)_ELE

```
LIL: mais vous avez aussi donc des des livres en russe que vous lisez
     avec votre fils etcetera ou
ELE: oui
LIL: oui donc euh
ELE: °oui oui°
LIL: et vous les trouvez ici les les livres ou pas/
ELE: non
LIL: ou vous les cherchez
ELE: c'est c'est oui chaque fois c'est c'est moi j'achète là-bas ou
     mes parents par exemple mais pour nous c'est quelque chose
     important parce que: euh comme ça: parce que ce n'est pas juste
     les histoires c'est quelque chose comme les livres comme je ne
     sais pas avec alphabet, ou quelque chose comme (xx) éducation
LIL: mhm
ELE: et tout ça de la langue russe, et par exemple maintenant j'ai
     demandé à à ma mère nous présenter nous comment dire eh eh euh
     apporter/
LIL: mhm
```

```
19  ELE: eh l'alphabet, il a l'alphabet sur euh là-bas dans sa chambre sur
20       le mur eh la langue russe et la langue française, mais aussi
21       l'alphabet avec euh comment dire euh (..) si je peux dire très
22       correcte sonore c'est-à-dire tu presses et ça
23  LIL: ein ça fait le son
24  ELE: oui parce que à la ludothèque par exemple il y a beaucoup de
25       choses là-bas mais bien sûr il n'y a pas la langue euh russe
26       ((rire)) et bien sûr je peux dire beaucoup de fois m: c'est a b v
27       g d mais bien sûr pour un enfant eh en bas âge c'est plus
28       intéressant euh presser écouter
29  LIL: mhm ((rire))
30  ELE: quelque chose comme ça, c'est-à-dire on travaille on cherche
31       quelque parce que il est comme j'ai dit il est assez malin
```

In der vorausgehenden Sequenz war das Lesen russischer Geschichten das Thema. Elenas Antwort auf die Frage, wo sie passende Bücher für ihren Sohn finde, illustriert den dafür betriebenen Aufwand: *chaque fois c'est moi j'achète là-bas* (Zeile 9) bzw. den Einsatz weiterer Personen für diesen Zweck (*ou mes parents,* Zeile 10). Die Wichtigkeit, für diese Aufgabe Energie aufzuwenden, erklärt sie damit (*c'est important parce que,* Zeilen 10-11), dass es eben nicht nur um „Geschichten" geht (Zeilen 11-12: *ce n'est pas juste les histoires*), sondern vielmehr darum, den Spracherwerb des Russischen ihres Sohnes gezielt zu unterstützen (*éducation de la langue russe,* Zeilen 13 und 15). Dabei erwähnt sie das Alphabet erst als Beispiel (*quelque chose comme les livres avec alphabet,* Zeilen 12-13). Die nachfolgenden Ausführungen zu den verschiedenen Hilfsmitteln, um ihrem Sohn das russische Alphabet näherzubringen bzw. beizubringen, geben dieser Aufgabe aber ein bestimmtes Gewicht. So sucht sie neben einer visuellen Hilfe *(l'alphabet sur le mur,* Zeilen 19-20), zusätzlich eine sonore Ressource (*l'alphabet sonore,* Zeilen 21-22). Dabei reicht ihre eigene Stimme nicht *(je peux dire beaucoup de fois a b v g d,* Zeilen 26-27) – ein materielles Hilfsmittel mit spielerischer Funktion scheint für das Kind von grösserem Interesse zu sein.

Die Wichtigkeit der Schriftlichkeit des Russischen wird hier repräsentiert durch das Alphabet, visuell und mit Ton. Das zeigt, dass auch hier nicht nur der rezeptive Aspekt, sondern auch die Produktion involviert ist. Das Alphabet ist natürlich insbesondere relevant, da Russisch mit dem Kyrillischen über ein anderes Alphabet verfügt als Französisch. Dabei zeigt Elenas Bemerkung, dass sowohl das russische wie auch das französische Alphabet an der Zimmerwand ihres Sohnes aufgehängt seien (Zeilen 19-20), dass beide Sprachen und deren Erwerb mit ihrer Schriftlichkeit verbunden werden. Schliesslich illustriert das Beispiel, dass

Spracherwerb, jedenfalls wenn die Stufe Schriftlichkeit erreicht wird, nicht mehr automatisch verläuft, sondern mit kindgerechten Hilfsmitteln unterstützt werden muss. Dabei ist die Herstellung und Verwendung spezifisch kindgerechter Materialien wiederum kein Universal, sondern wird in unterschiedlichen Sozialisationsmilieus unterschiedlich gehandhabt. Die „westliche Mittel- bzw. Oberschicht“ geht darin besonders weit, indem quasi alle Alltagsgegenstände in einer Kinderversion existieren (siehe dazu z.B. Heath 1983; Barton 1994).

Weiter zeigt der Ausschnitt, dass ein gewisser Aufwand sowie Kreativität mit der Aufgabe der Sprachweitergabe verbunden sind. Elena stellt das Suchen und Erwerben der geeigneten Ressourcen als ihre Aufgabe bzw. auch als Aufgabe der russischsprachigen Familienseite dar. Der darin enthaltene Aufwand ist wiederum durch die lexikalische Wahl ersichtlich: *acheter* (Zeile 9), *demander* (Zeile 16), *dire beaucoup de fois* (Zeile 26)*; travailler* (Zeile 30) und *chercher* (Zeile 30),

Diese Selbstverständlichkeit, dass im Spracherwerb auch der Erwerb der *literacy* im engen Sinne, d.h. des Lesens und Schreibens, inbegriffen ist, zeigt sich auch im folgenden Ausschnitt von Zoja.

7212_(3)_ZOJ

```
1  ZOJ: no ona eshhjo vyuchila detej pisat' i chitat' u menja tozhe ja
2       kogda eshhjo detej ne bylo u menja est' vse uchebniki russkogo
3       jazika kotorje ja v shkole uchilas' ja vse èti uchebniki s soboj
4       privesla (dumala/) budu uchit' detej pisat' vsjo pravil'no
5       grammatiku budu s nimi uchit' a potom kak proshlo (neto) vremeni
6       tak i ne: nichego ne (delala)
```

Übersetzung 7212_(3)_ZOJ

```
1  ZOJ: aber sie hat den Kindern noch Schreiben und Lesen beigebracht.
2       Ich habe auch, als noch keine Kinder da waren, ich habe alle
3       Lehrbücher der russischen Sprache, mit denen ich in der Schule
4       gelernt hatte, ich habe all diese Lehrbücher mit mir mitgebracht.
        (Ich dachte), ich werde meinen Kindern Schreiben, alles richtig,
5       die Grammatik werde ich mit ihnen lehren. Aber;und dann wie (es)
6       vorbeiging (keine) Zeit, so und nich- nichts (habe ich getan)
```

Auch hier wird die russische Sprache und deren Erwerb bzw. Erhalt mit Schriftlichkeit und dem Einsatz spezifischer pädagogischer Hilfsmittel verbunden. Zojas Formulierung gibt der Vorstellung, dass zur Vollständigkeit des Spracherwerbs (und insbesondere des Russischen) auch Lesen und Schreiben gehört, den Wert einer allgemein gültigen bzw. sozial geteilten Vorstellung, indem sie zuerst das Beispiel ihrer Bekannten anführt (*ona eshhjo vyuchila* ‚sie hat noch gelehrt/beigebracht', Zeile 1) und dann ihre eigenen Pläne hinzufügt. Zojas Wortwahl verbindet zudem den Spracherwerb mit Lernen und Lehren (***uchit'** pisat' i chitat'*, ‚**lehren** zu schreiben und lesen' Zeile 4), wie es im formalen Umfeld der Schule geschieht: mit ‚Schulbüchern' (*uchebniki*, Zeilen 2 und 3) und Grammatik *(grammatiku uchit'*, Zeile 5).

Die russische Sprache und somit ihr Erwerb bzw. ihre Weitergabe sind stark mit ihrer Schriftlichkeit und entsprechender materieller Ressourcen verbunden. Damit wird auch gezeigt, dass Russisch, bzw. Sprache überhaupt, in diesem Verständnis nicht nur eine orale Kompetenz beinhaltet, sondern dass die Literalität Teil einer vollständigen Sprachkompetenz ist. Damit fügen sich meine Forschungsteilnehmende in die westlichen „mainstream" (Heath 1982) Literalitätsdiskurse bzw. -praktiken ein. Es handelt sich hier sicherlich auch um eine Art Eliten-Verständnis von Sprache und *literacy*, was einerseits dem Profil der Forschungsteilnehmenden, welche alle eine universitäre Ausbildung aufweisen (vergl. 4.4), entspricht. Andererseits muss aber auch der besonderen Beziehung zur Literalität, und insbesondere zur Literatur, in der russischsprachigen Welt Rechnung getragen werden (vergl. 1.3.1).

Das folgende Beispiel aus dem Gespräch mit Julija bestätigt nochmals das oben dargestellte Verständnis der russischen Sprache, dient aber gleichzeitig auch als Übergang zum nächsten Punkt, der eine weitere Art von Ressourcen aufgreift.

7212_(4)_JUL

```
1  (JUL)mais dans un an on pourrait justement aborder le le l'alphabète
2       ou la lecture des choses comme ça
3  LIL: ouais
4  JUL:  dans un-si si c'est maintenu c'est vrai qu'après on pourrait
5       rajouter
6  LIL: oui c'est clair mhm
```

```
7   JUL: mhm
8        (1)
9   JUL: mhm surtout que je pense que c'est très important quand l'enfant
10       commence à lire et écrire/ il faut le faire aussi, c'est
11       obligatoire pour maintenir un bon niveau de langue
12  LIL: mhm
13  JUL: on ne peut pas rester que à l'oral
14  LIL: ouais
15  JUL: donc et ça c'est quand même un certain apprentissage donc et je
16       ne suis pas sûre que moi je pourrais le l'assurer pour ma fille
17       parce que ça demande du temps et c'est en parallèle de ses devoirs
18       à son école donc euh c'est vrai que s: je pense que s'il y a une
19       structure qui pourrait eh eh en fait s'occuper de ça ça serait pas
20       mal enc- oui ouioui encadrer ça euh ça serait pas mal
```

Auch Julija stellt als Selbstverständlichkeit dar, dass ein Kind lesen und schreiben lernt, bzw. dass dies zum Spracherwerbsprozess dazugehört (*aborder l'alphabète ou la lecture*, Zeile 1-2 und Zeile 9-10: *quand l'enfant* … – nicht *si*). Zusätzlich bekräftigt sie dies durch *il faut* bzw. *c'est obligatoire* (Zeilen 10 und 11) und die explizite Erwähnung, dass eine rein mündliche Kompetenz nicht ausreichend ist, um ein „gutes Niveau" in einer Sprache zu behalten. Dabei ist aber diese Etappe des Spracherwerbs nicht mehr im Diskurs der Einfachheit/automatischen Spracherwerb enthalten, sondern benötigt einen spezifischen Lernprozess (*un certain apprentissage*, Zeile 15) und übersteigt somit die Kapazität der Mutter, welche ihn begleiten sollte. Julija erwähnt hier explizit, dass der Spracherwerb/erhalt – in ihrem Verständnis des Erwerbs/Erhalts aller Kompetenzen – einen Aufwand bedeutet, den sie sich nicht im Alleingang zutraut (*je ne suis pas sûre que moi je pourrais l'assurer*) und für den sie deshalb entsprechende Unterstützung von aussen sucht, hier in der Form der Kinderspielgruppe (über die im vorhergehenden Segment gesprochen wurde). Diese Formulierung zeigt einmal mehr, dass die Arbeit des Spracherhalts als Pflicht, aber auch als Last erscheinen kann, wobei diese in den meisten Fällen allein auf den Schultern des russischsprachigen Elternteils liegt.
Diese Situation führt dazu, dass nach einer weiteren Form von Ressourcen/Hilfsmittel gesucht wird, welche ich im Folgenden als soziale Ressourcen bezeichnen werde.

Soziale Ressourcen: von der Tagesmutter zum Kindergeburtstag

Während das Französische nicht nur durch einen Elternteil, sondern auch durch das soziale Umfeld (Kindertagestätte, Schule, Grosseltern, Freunde, Nachbarn ...) unterstützt wird, so

stellt der russischsprechende Elternteil meist die einzige Person im näheren Umfeld des Kindes dar, welche Russisch spricht. Um dem Unterfangen der Sprachweitergabe grössere Erfolgschancen zu geben, sehen sich die russischsprachigen Elternteile vor der Herausforderung, für ihre Kinder ein zusätzliches soziales Umfeld zu gestalten, in welchem Russisch die Hauptsprache ist.

7212_(5)_ANA

```
1   ANA: donc on parlait des enfants (..) donc vraiment le mm (...) euh
2        (.) le français par exemple avec leur papa le français à l'école à
3        la crèche etcetera, il y a que moi qui amène le russe (..)
4   LIL: mhm
5   ANA: et ce que je fais aussi c'est que toutes les nounous (1) qui ont
6        été avec mes enfants quasiment toutes les nounous elles étaient
7        russophones j'essaie toujours trouver quelqu'un
8   LIL: oui
9        (.)
10  ANA: autre que moi
11       (...)
12  LIL: qui parle russe
13  ANA: voilà. on a ce projet en cours pour (ça) le russe soit plus
14       présent (2) c'est clair qu'on entretient aussi un: dans les
15       familles russes ici donc on organise des anniversaires d'enfants
16       etcetera
```

Anastasijas Beschreibung illustriert diese Ubiquität des Französischen im Alltag der Kinder durch die Wiederholung von *le français* im Zusammenhang mit einer Aufzählung von Personen bzw. sozialen Institutionen (Zeilen 2-3) und dem darauffolgenden *etcetera*, welche in Kontrast stehen zum Russischen, das nur durch sie alleine vertreten ist (*il y a que moi qui amène le russe,* Zeile 3). Dies führt sie dazu, zusätzliche Personen zu organisieren, die in ihrer Abwesenheit mit den Kindern Russisch sprechen. Dabei liegt dieser Aufwand aber bei ihr (Zeile 5: *je fais;* Zeile 7: *j'essaie toujours de trouver*), und es scheint auch nicht immer einfach sein, diesen Anspruch zu erfüllen, wie die sukkzessiven Einschränkungen/Abschwächungen zeigen: *toutes* wird zu *quasiment toutes; je fais* wird zu *j'essaie.* Das *quelqu'un autre que moi* mit Emphase auf *autre* zeigt wiederum, dass sie sonst alleine dafür verantwortlich ist; wenn sie nicht da ist, dann ist Russisch nicht mehr da. Doch scheint dieser Aufwand unter den russischsprachigen Eltern auch geteilt zu werden, wie der

darauffolgende Abschnitt zeigt, in dem Anastasija das Projekt der Spielgruppe, sowie die Organisation von Kindergeburtstagen erwähnt. Hier steht sie nicht mehr alleine da, sondern es gibt ein Kollektiv (insbesondere von russischsprachigen Müttern), das diese Aktivitäten mitgestaltet, wie die wiederholte Verwendung von *on* (Zeilen 13, 14 und 15*)* zeigt.

Zusätzlich zu den materiellen bzw. multimodalen Ressourcen der russischen Sprache (siehe oben) werden hier auch Kommunikationssituationen bzw. ein soziales Umfeld, in dem Russisch gesprochen wird, organisiert. Die Mutter bzw. der Vater allein genügen also nicht, um für die Kinder ausreichend Input in Russisch zu garantieren; zudem kann der russischsprachige Elternteil nicht immer bei den Kindern sein – was er/sie aber müsste, wollte er/sie die Sprachweitergabe mit allen Mitteln unterstützen (siehe Beispiel 7212_(5) von Anastasija, sowie 713_(5) von Elena). Konsequenter Spracherhalt verlangt daher eine weitreichende Präsenz des fremdsprachigen Elternteils, wobei hier wiederum der Druck besonders auf den Müttern zu liegen scheint (siehe 1.2.3).

***

Die Ausführungen zu den Ressourcen zeigen, dass der kindliche Spracherwerb doch nicht so einfach und automatisch verläuft, wie dies die vorher aufgezeigten Ideologien postulieren. So wird der rein mündliche Input als ungenügend dargestellt, um eine Sprache, hier Russisch, zu erwerben/lernen. Die erwähnten Ressourcen zeigen, dass eine grosse Spannbreite an sprachlichem Input als notwendig erachtet und auch eingesetzt wird. Gleichzeitig muss auch die Sprachproduktion der Kinder kontrolliert und organisiert werden.
Spracherhalt/weitergabe stellt sich folglich als relativ aufwändiges Unternehmen heraus, in welches Zeit, Energie und Geld investiert werden muss, wobei der Aufwand vorwiegend beim russischsprachigen Elternteil liegt. Neben der rein physischen bzw. sprachlich-kommunikativen Präsenz dieses Elternteils verlangt die Sprachweitergabe zusätzlichen Input, welcher durch entsprechende Ressourcen sowie die Gestaltung eines entsprechenden sozialen Umfelds geschaffen werden kann. Insbesondere der Erwerb von Fähigkeiten wie z.B. Lesen und Schreiben stellt dabei eine zusätzliche Aufgabe dar. Für den russischsprachigen Elternteil, der die Sprachweitergabe als die Weitergabe der „kompletten“ Sprache mit allen Kompetenzen versteht, steht also viel Arbeit an. Fürs Französische hingegen besteht in dieser Hinsicht eine grössere Arbeitsteilung, da der französischsprachige Elternteil nicht nur durch die Präsenz anderer Französischsprachigen, sondern auch durch Krippe und Schule, die sich insbesondere um die Teilkompetenzen des Lesens und Schreibens kümmern, unterstützt wird.

Implizit wird dabei die erwartete Sprachkompetenz der Kinder in Russisch als „muttersprachliche“ Kompetenz konstruiert bzw. eine vergleichbare Kompetenz in Russisch und Französisch als Resultat erwartet. Im Punkt 7.1.1 spricht Julija sogar explizit von zwei Muttersprachen (711_(1)_JUL, Zeilen 12-13: *les deux langues s’enregistrent comme langue maternelle*).

7.2.2 Wenn die Sprache der Mutter nicht zur Muttersprache wird …

Wenn die Rede auf die effektiven Russischkompetenzen der Kinder kommt, so zeigt sich, dass diese den oben aufgezeigten Diskurs der Einfachheit des mehrsprachigen Spracherwerbs nicht bestätigen und dass die investierte Arbeit nicht entsprechende Resultate zeigt. Dass diesbezüglich ein gewisser Erwartungsdruck besteht, zeigt in den nachfolgenden Beispielen das Bedürfnis, die effektiven/beobachteten Kompetenzen der Kinder zu begründen und zu erklären; dieser Argumentations- bzw. Erklärungsbedarf entsteht dadurch, dass Abweichungen der eigenen Erfahrungen von den Diskursen zu Konflikten mit dem eigenen und gesellschaftlichen Weltbild führen, die hier verbal gelöst werden müssen. Damit die Diskurse/Ideologien aufrechterhalten werden können, d.h. damit sie weiterhin zur Erklärung und Sinngebung herangezogen werden können, müssen abweichende Erfahrungen erklärt werden. Zu viele oder zu grosse Abweichungen können aber auch zu einer Revision der Vorstellungen/Ideologien führen. Dies bedeutet meist nicht, dass die Diskurse/Ideologien vollständig abgelehnt bzw. ersetzt werden, sondern dass gewisse Elemente davon angepasst werden.

Solche Anpassungen sind z.B. in der Formulierung von Zoja in 711_(3) ersichtlich, in der sie die Natürlichkeit, mit Kindern die Muttersprache zu sprechen, auf die Verwendung gegenüber Kleinkindern einschränkt.

Ideologien beweisen meist eine beträchtliche Resistenz gegenüber Widersprüchen, wie das oben z.B. in der Gegenüberstellung des Diskurses der Einfachheit (7.1.2) zum effektiven Aufwand, der investiert wird (7.2.1), ersichtlich wird.

7.2.2.1 Spracherhalt neu definieren …

Die beobachteten Sprachkompetenzen der Kinder führen häufig zu einer gewissen Enttäuschung.

Anastasija bezeichnet die (fehlende) Russischkompetenz ihres jüngeren Sohnes (Dimitrij) explizit als frustrierend (Zeile 3).

7221_(1)_ANA

```
1  (ANA)le petit décroche pas pour le moment
2  LIL: ouais
3  ANA: à ma grande frustration
4       (..)
5  LIL: il parle pas le russe alors
6  ANA: ou très peu il y a des mots qui sortent etcetera mais il y a y a
7       y a pas grand (xxx)
8  LIL: oui
9  ANA: ça c'est vraiment euh
```

Die paar Worte, die ihr Sohn auf Russisch sagt, entsprechen nicht den Erwartungen (insbesondere im Vergleich zum älteren Sohn) und auch nicht der Arbeit bzw. Anstrengung, die Anastasija für den Spracherhalt auf sich nimmt (siehe 7211_(2) und 7212_(5)).

Im Vergleich dazu zeigt Anastasija hingegen einen gewissen Stolz, was die Russischkenntnisse ihres älteren Sohnes anbelangt (siehe Ausschnitt 713_(3), Zeilen 15-21, hier als 7221_(2) wiedergegeben)

7221_(2)_ANA)

```
1  ANA: (.) il a un bon niveau de russe pour son âge et tout e:h voilà,
2       bon ça va baisser après déjà je vais voir au niveau du
3       vocabulai:re si je compare le français de mon grand et le le
4       vocabulaire du russe de mon grand ein c'est pas la même chose hein
5  LIL: oui
6  ANA: mais je me contente de déjà de de le de ce qu'il utilise au
7       quotidien alors
```

Im selben Ausschnitt relativiert Anastasija die Kenntnisse ihres älteren Sohnes: von *j'étais toute contente* (713_(3), Zeile 13) und *bon niveau pour son âge* (Zeile 1) kommt sie am Schluss auf *je me contente déjà* (Zeile 6) was eine Form von Kompromiss voraussetzt. Diese narrative Ausführung führt von Stolz und Bestätigung des guten Niveaus über den Ausblick in die Zukunft, in welcher sie einen Kompetenzverlust (bzw. eine fehlende Entwicklung) voraussieht (*bon ça va baisser*, Zeile 2). Schliesslich zieht sie einen Vergleich der aktuellen Kenntnisse in den beiden Sprachen (Zeile 2: *déjà je vais voir;* Zeile 3*: si je compare*), welcher schon zu Gunsten des Französischen ausfällt. Dies zeigt, dass ihr Verständnis von *bon niveau*

in Bezug auf ihren Sohn nicht den Kompetenzen eines Einsprachigen entspricht und auch nicht den Vergleich mit Französisch standhalten muss. Anastasija erstellt hier also eine eigene Definition von *bon niveau* angepasst an ihre Situation bzw. an die ihres Sohnes. Diese Ausführung, wie das *bon niveau* zu verstehen ist, bestätigt aber gleichzeitig die Vorstellung, dass ein gleiches/ähnliches Niveau in beiden Sprachen die übliche Erwartung ist. Ohne diese Vorstellung wäre die Präzisierung ihres Verständnisses nicht nötig. Auch die Verwendung von *mais* und des Verbs *se contenter* weist darauf hin, dass mehr erwartet werden könnte, dass sie hier aber für sich und ihren Sohn einen Kompromiss macht.

Es zeigt sich hier, wie die Erwartungen bzw. Ansprüche an die effektiv beobachtete Sprachkompetenz angepasst werden und wie anstelle der vollständigen Sprachkompetenz, wie sie im Punkt 7.2.1.2 als Norm erscheint, gewisse Teilkompetenzen valorisiert werden.

7221_(3)_ELE

```
1   ELE: surtout commencer juste (comme) les les débutants
2   LIL: ouais
3   ELE: c'est pourquoi pour mon fils c'est clair c'est un peu difficile,
4        mais il entend il entend il a beaucoup de mots il comprend et tout
5        ça et j'espère que: un jour il va: il va parler euh bien sûr je
6        comprends avec les fautes ou je ne sais pas la prononc-
7        prononciation pas très bon, mais quand même il va parler
8   LIL: mhm
9   ELE: c'est quelque chose pour moi assez important, parce que pour la
10       famille peut-être pour le travail, pour aussi le voyage en russie,
```

In der vorhergehenden Passage (hier nicht abgebildet) spricht Elena davon, dass Russisch eine schwierige Sprache sei, insbesondere auch durch das andere Alphabet, und nimmt dies als Begründung (*c'est pourquoi*, Zeile 3), warum ihr Sohn Schwierigkeiten zeigt. Somit kommt sie zurück auf das Thema der Russischkompetenz ihres Sohnes. Sie fährt dann mit *mais* fort und setzt somit den Akzent auf die nachfolgende Beschreibung der Sprachkompetenz, welche zeigen soll, dass trotz der Schwierigkeiten Kenntnisse vorhanden sind. Sie beschreibt eine

Form „passiver“, d.h. rezeptiver Kompetenz[182] *(il entend il comprend,* Zeile 4), welche sich zu einem späteren Zeitpunkt in aktive Kenntnisse, d.h. produktive Kompetenz, überführen lassen werden (*un jour il va parler,* Zeile 5). Dabei zeigt sie zuerst eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf diese „Aktivierungsmöglichkeit“ (*j'espère que,* Zeile 5), bestärkt sie aber kurz darauf mit *mais quand même il va parler* (Zeile 7). Neben der Aufwertung der passiven Kompetenzen dadurch, dass diese überhaupt als Kompetenzen dargestellt werden, sowie zusätzlich durch die Aktivierungsmöglichkeit, passt Elena gleichzeitig auch die Erwartungen an die zukünftige aktive Kompetenz an: *avec les fautes; la prononciation pas très bon* (Zeilen 6-7). Auch hier zeigt das darauffolgende *mais quand même il va parler,* dass die Tatsache, dass er überhaupt spricht, wichtiger ist als die mögliche Form des Sprechens. Sie schliesst diese Ausführung damit ab, dass sie nochmals die Wichtigkeit betont, die eine zukünftige aktive Russischkompetenz – trotz der Wertschätzung der passiven Kenntnisse – für sie hat, was sie wiederum damit begründet, dass damit der Kontakt mit der Herkunftsfamilie (*pour la famille,* Zeilen 9-10) gewährleistet wird, aber auch die Zukunft des Kindes (*pour le travail,* Zeile 10). Dabei erhält der Kontakt mit der Familie den höheren Stellenwert, die effektive Verwendung für die berufliche Zukunft stellt sie als unsicher dar (*peut-être,* Zeile 10). Der letzte Grund, den sie angibt, das Reisen nach Russland, hängt auch wieder (indirekt) mit der Familie zusammen, denn dies ist momentan der einzige Grund für das Kind, nach Russland zu reisen. Die Sprachweitergabe wird hier also wieder im Zusammenhang mit den Verpflichtungen gegenüber der Herkunftsfamilie bzw. der eigenen Beziehung zur Familie verbunden. Die Mehrsprachigkeit als Kapital für die Zukunft steht erst an zweiter Stelle.

Elenas Darstellung, dass passive Sprachkenntnisse auch einen Wert erhalten – insbesondere dadurch, dass sie in aktive Kenntnisse überführt bzw. aktiviert werden können – erscheint häufig in den Gesprächen. Dies ist interessant, da passive Sprachkenntnisse gesellschaftlich kaum wertgeschätzt werden (vergl. 1.1.1), wie dies auch die persönlichen Sprachbiographien zeigen, wo oft sogar aktive Kenntnisse abgewertet werden, wenn sie nicht bestimmten Normvorstellungen entsprechen (siehe insbesondere Elena, 616_(5) und (6)).

[182] Was oft als „passive“ Kompetenz bezeichnet wird, täuscht über die Tatsache hinweg, dass auch Hören und Verstehen kognitive Aktivitäten sind, während die Verwendung von „passiv“ meist mit weniger Anstrengung verbunden und gegenüber „aktiven“ Kompetenzen abgewertet wird (siehe dazu: Deprez 1994).

Ähnlich wie im Beispiel von Elena wird auch im folgenden Beispiel von Zoja den passiven Kenntnissen ein gewisser Status bzw. Wert zugeschrieben.

7221_(4)_ZOJ

```
1  ZOI: nu ja potom mne govorjat nu dazhe esli oni i ne ochen' govorjat
2       to u nih vsjo ravno uzhe baza v golove est' uzhe slovarnyj zapas
3       vsjo-taki kakoj-to est' esli oni zahotjat potom kogda vyrastut
4       knizhku otkryli mozhno im budet namnogo legche
5  LIL: mm da
```

Übersetzung 7221_(4)_ZOJ

```
1  ZOI: na ich, dann sagt man mir, also sogar wenn sie auch nicht
2       eigentlich sprechen, dann haben sie trotzdem schon eine Grundlage
3       im Kopf, schon eine Art Wortschatz, trotz allem, ist da. Wenn sie
        wollen später, wenn sie älter werden, haben sie ein Buch geöffnet,
4       möglich, dass es ihnen viel leichter fallen wird.
5  LIL: mm ja
```

Anstelle von aktiven Sprachkenntnissen wird hier eine Form von Kompetenz dargestellt, welche sich als eine Art Grundlagenspeicher herausstellt (*baza v golove*, Zeile 2) bildet, eine Art mentales Wörterbuch (*slovarnij zapas*, Zeile 2), das wohl bei Bedarf aktiviert werden könnte. Damit wird auch wieder der Diskurs aufgenommen, gemäss welchem Sprachen irgendwo im Kopf aufgenommen und gespeichert werden (siehe dazu 7.1.2). Dabei wird diese Form von Sprachkenntnissen aber auch von Zoja nicht als ideale Lösung präsentiert. Die darauffolgenden Ausführungen von Zoja sind im Beispiel (713_(1)_ZOJ) ersichtlich, wo sie das Eingeständnis macht, dass das Lehren vollständiger Kenntnisse (*vyuchit'*) natürlich besser wäre.

Die Ideologie, dass sich richtige Sprachkenntnisse durch die Existenz kompletter Sprachkompetenzen, sowohl aktiver als auch passiver, auszeichnen, bleibt die geltende Referenz bzw. der allgemeine Massstab. Die oben aufgezeigten Anpassungen der Erwartungen bzw. die Aufwertung anderer Formen von Sprachkenntnissen/kompetenzen, z.B. die Vorstellung passiver Grundlagen, die sich aktivieren könnten, werden immer in Bezug auf diesen Massstab formuliert. Dies bedeutet, dass der grundsätzliche Diskurs, die Basisideologie, eigentlich nicht verändert wird, doch es werden zusätzliche oder neue

Elemente hinzugefügt. Diese Möglichkeit der Anpassung der Ideologie an die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen, bzw. die Integration derjenigen in bestehende Erklärungsschemata, dienen den russischsprachigen Müttern/Vätern auch dazu, ihre Mutter/Vateridentität zu bestätigen oder wiederherzustellen. Sie zeigen damit, dass man als Mutter/Vater in Bezug auf die Verpflichtung der Sprachweitergabe (siehe 7.1.3) doch etwas erreicht hat und dass die investierte Arbeit und Anstrengung (7.2.1) nicht nutzlos war.

Das Beispiel von Mihail kann dazu abschliessend als Illustration dienen.

7221_(5)_MIH

```
 1  LIL: mhm
 2       (1)
 3  LIL: donc c'est quand même important pour toi aussi qu'ils parlent euh
 4       le russe/
 5  MIC: oui j'(essaie/sais) ça veut dire j'essaie de créer des conditions
 6       mais j'ai jamais voulu forcer
 7  LIL: oui
 8  MIH: dans le sens que je pense euh même si tu vois j'essaie de ga-
 9       garder la langue euh j'ai jamais forcé qu'ils me répondent en
10       russe
11  LIL: oui
12  MIH: ou: comme par exemple parfois j:: essaie de faire répéter à
13       konstantin il veut pas je force pas
14  LIL: mhm
15  MIH: euh: je pense ce qui est  plus important pour moi c'est que il(s)
16       garde(nt) une sorte de mémoire passive
17  LIL: mhm
```

Mihail stellt hier einerseits eine Verschiebung der Wichtigkeit von aktivem zu passivem Spracherhalt dar, während er gleichzeitig auch seine Vateridentität definiert. Auf die Frage nach der Wichtigkeit aktiver Sprachkenntnisse für ihn persönlich (*important* ***pour toi*** *qu'ils* ***parlent*** *le russe*, Zeile 3) antwortet Mihail mit *oui (…) mais* (Zeile 5 und 6), womit er einerseits die Wichtigkeit bestätigt, andererseits aber eine Einschränkung formuliert. Er stellt hier den persönlichen Wunsch des Spracherhalts (Zeile 5: *j'essaie de créer des conditions;* Zeilen 8-9: *j'essaie de garder la langue*) der guten Beziehung zu den Kindern gegenüber (Zeile 6: *j'ai jamais voulu forcer*, bzw. Zeile 9: *j'ai jamais forcé*), wobei letzteres durch das

einführende *mais* sowie auch durch die mehrfache Wiederholung (siehe auch Zeile 13) an Gewicht gewinnt. Er formuliert damit eine Vateridentität, die nicht hauptsächlich durch Sprachweitergabe bestimmt wird, sondern vor allem durch eine gute, konstruktive Beziehung zu den Kindern: Einerseits stellt er zwar die Bedingungen bzw. die Umgebung für den Spracherhalt zur Verfügung, will diesen jedoch nicht zum Zwang bzw. nicht zur Bedingung der Beziehung zu den Kindern machen. Abschliessend liefert er dann eine neue Formulierung für die persönliche Bedeutung des Spracherhalts (Zeilen 15-16), indem er das von der Interviewerin vorgeschlagene *important pour toi qu'ils parlent le russe* zu einem *plus important pour moi qu'ils gardent une sorte de mémoire passive* umformuliert. Die passiven Kenntnisse erhalten somit den höheren Wert und werden durch Mihail schon wie ein Ziel formuliert, als ob er die Möglichkeit, aktive Kenntnisse zu erreichen, gar nicht mehr in Betracht ziehen würde bzw. nicht glaubt, dass er solche Kenntnisse im Alleingang ermöglichen könnte.

***

Die in diesem Punkt analysierten Gesprächsausschnitte zeigen, dass die Russischkenntnisse der Kinder nicht den unter 7.2.1 dargestellten Ideologien bzw. der dafür investierten Arbeit entsprechen. Um Erklärungen für das effektive Sprachverhalten der Kinder zu finden bzw. diese mit den als Referenz geltenden Ideologien zu vereinen, werden die persönlichen Ansprüche an die Sprachkompetenzen angepasst, wie auch neue Bewertungssysteme formuliert. Diese Anpassungen bzw. Neuformulierungen betreffen sowohl das Verständnis der russischen Sprache als vollständiges Set von Kompetenzen als auch die Frage, welche Kompetenzen denn noch als Spracherhalt gelten sollen. Dabei zeigen die Ausführungen der Forschungsteilnehmenden insbesondere eine erhöhte Wertschätzung passiver Kompetenzen. Damit entlasten sich die russischsprachigen Eltern bis zu einem gewissen Grade von der Schuld, da sie gemäss den erwähnten Ideologien und Verpflichtungen als Eltern ja eigentlich „versagt" haben (siehe 7.1.3). Das Formulieren von Begründungen für die Kompetenzen der Kinder bzw. von neuen Bewertungssystemen, in denen diese Kompetenzen valorisiert werden, gibt daher auch die Möglichkeit, die eigene Mutter/Vateridentität, d.h. den Status als gute Mutter oder guter Vater, wiederherzustellen. Die fehlenden Kenntnisse werden somit erklärbar, während die vorhandenen Kenntnisse in einem anderen Erklärungssystem als gut bzw. normal gelten. Schliesslich gilt es aber auch, die persönliche Verantwortung und Aufgabe zu präzisieren und neu zu formulieren, was dazu führt, die Sprachweitergabe gegen andere Prioritäten auszuspielen.

7.2.2.2 ... und Prioritäten setzen

Der vorhergehende Punkt hat die Frage aufgeworfen, welche Kompetenzen denn noch als Spracherhalt gelten können, aber auch, inwiefern Spracherhalt überhaupt ein Ziel sein soll bzw. ob das Familienleben nicht noch andere Prioritäten als Spracherhalt hat.

Wie schon im Beispiel von Mihail (7221_(5)) stellt auch Zoja (unten) eine Verschiebung ihrer Prioritäten in Bezug auf Spracherhalt fest.

7222_(1)_ZOJ
(anschliessend an 7212_(2)_ZOJ)

```
ZOI: vot no, (xx) dlja menja èto bylo vazhno chto vot ideal'noe
     obrazovanie (xx) vospitanie bud(im) russkomu jazyku uchit' a potom
     kak poshli vot zaboty problemy i tjazhelo i ustajosh' shhas uzhe
     dumaju nu ladno
LIL: ((rire))
ZOI: to est' ne tak vazhno tebe ran'she idea- ideal'no tak(ie idealy)
     vot mechti
IVA: am mamah
ZOI: &a shhas uzhe proshlo
LIL: real'nost' ((rire))
```

Übersetzung 7222_(1)_ZOJ

```
ZOI: so. aber (xx) für mich das war wichtig, dass also eine ideale
     Bildung, (xx) Erziehung, werde(n) ihnen Russisch beibringen. Aber
     dann wie so die Sorgen und Probleme kamen, und es ist schwer und
     du wirst müde. Jetzt denke ich schon, na gut.
LIL: ((lacht))
ZOI: das heisst, es ist dir nicht so wichtig, früher idea-
     idealerweise solch(e Ideale) also Träume
IVA: am mamah
ZOI: aber;und jetzt ist schon vorbei
LIL: Realität ((lacht))
```

Dieser Ausschnitt situiert sich gleich anschliessend an das unter 7212_(2) analysierte Segment, in dem Zoja davon erzählt, dass ihr Ziel war, den Kindern auch Lesen und Schreiben auf Russisch beizubringen. Zu diesem Zweck hatte sie sogar ihre Schulbücher

mitgenommen. Dabei formuliert sie die zeitliche Veränderung ihrer Prioritäten mithilfe der Strukturierung „früher X, aber dann Y“ (vergl. in 7212_(2)_ZOJ: *kogda detej ne bylo* usw. *a potom kak proshlo,* Zeilen 2 und 5): *a potom* (‚aber dann‘ Zeile 2) – *shhas uzhe* (‚jetzt schon‘ Zeile 3) und Zeile 6 und 9: *ran'she – a shhas uzhe* ‚früher‘ – aber jetzt schon‘. Was früher war, formuliert sie als Pläne (Zukunftsform: *bud(im),* Zeile 2) und als Ideale bzw. Träume (Zeile 1: *ideal'noe;* Zeilen 6-7: *ideal'no; mechti*), während das danach (heute) mit anderen Problemen und Sorgen aufwartet (Zeile 3). Zojas Beschreibung zeigt einerseits eine gewisse Resignation bzw. Ernüchterung, andererseits aber auch die Erfahrung, dass Idealvorstellungen eben nur als Vorstellungen gut existieren können, während das Alltagsleben anderes bereithält. Das Beispiel der Bekannten, welcher der Spracherhalt/die Sprachweitergabe gelungen ist (siehe 7212_(2)), zeigt hingegen, dass gewisse Personen es doch schaffen, diese Ideale zu verwirklichen. Diese werden daher eigentlich zu einer Frage von Prioritätensetzung, d.h. wie viel Aufwand man denn wirklich dafür betreiben will (und kann).

Eine ähnliche Verschiebung bzw. Präzisierung der Prioritäten sehen wir in den Beispielen von Mihail, in welchen er der Einfachheit, Bequemlichkeit und Effizienz im Alltag (siehe 7211_(4): *par voie de facilité je parle directement en français (…) on se complique pas la vie pour dire deux fois la même chose en deux langues*) bzw. der Beziehung zu den Kindern (7221_(5)) den Vorrang über die Sprachweitergabe gibt.

Während in den oberen Beispielen vor allem der Alltag und die eigene Bereitschaft für den zu tätigenden Aufwand über den Spracherhalt erhoben wurden, so zeigen die nächsten Ausschnitte einen anderen Aspekt, der nicht zu missachten ist: nämlich die Tatsache, dass der Lebensmittelpunkt der Kinder, wie auch der eigene, durch die eigene Partnerwahl und Migration erst einmal in der Schweiz liegt und Französisch daher zur wichtigsten Sprache geworden ist.

7222_(2)_ELE

```
1  (ELE)et mon fils il parle sans problème du tout du tout, e:t pour moi
2       bien sûr c'est bien c'est bien qu'il parle/ c'est bien pour
3       l'école c'est bien pour l'éducation parce que surtout ici tu
4       comprends que tu dois commencer euh euh au début étudier très très
5       bien pour réussir quelque chose pour trouver enfin le travail avec
6       le diplôme suisse
```

7 LIL: ((rire))
8 ELE: et tout ça/

Elena zeigt hier auch Staunen und Stolz angesichts der Französischkenntnisse ihres Sohnes, die die eigenen, mühsam erworbenen, übertreffen. Sie schreibt diesen Sprachkenntnissen eine grosse Bedeutung zu (*bien sûr c'est bien c'est bien*, Zeile 2), da die Französischkompetenz für die Zukunft ihres Sohnes, insbesondere für seine Ausbildung, eine höhere Priorität hat als seine Russischkenntnisse. Dabei spielt auch ihre eigene enttäuschende Erfahrung der Abwertung ihrer Diplome und Sprachkompetenzen durch die Migration eine Rolle, wie dies die letzten Zeilen (4-6) andeuten.

***

Die hier analysierten Ausschnitte haben gezeigt, dass die Verantwortung der Eltern nicht nur die Sprachweitergabe betrifft, sondern die Entwicklung des Kindes im Allgemeinen, und dass die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung nicht ausschliesslich über eine gemeinsame Erstsprache läuft. Durch seine Partnerwahl hat der russischsprachige Elternteil auch einen Lebensmittelpunkt in einem Land gewählt, in dem kein Russisch gesprochen wird, und somit den Lebensmittelpunkt der Kinder und die Tatsache, dass Französisch in deren Leben ein grösseres Gewicht erhält als Russisch, mitbestimmt. Auch zeigen die Gesprächsausschnitte, dass der Familienalltag nicht nur durch Sprachweitergabe geprägt sein kann (welche zudem viel Arbeit bzw. Investition für ein unsicheres Resultat bedeutet), sondern dass dieser mit allen möglichen anderen Sorgen und Aufgaben aufwartet (siehe auch unten: 7.3).

7.2.2.3 Rodnoj jazyk – welches ist die „angeborene" Sprache?

Die Natürlichkeit der Muttersprache im Sinne einer quasi-biologischen Übertragung, wie sie das Konzept der *rodnoj jazyk* vertritt (vergl. 6.2.1.2), wird durch die Präsenz einer zweiten „Mutter"sprache bzw. der Umgebungssprache (und in den meisten Fällen Vatersprache) in den untersuchten zweisprachigen Familien konkurrenziert. Es zeigt sich, dass das Verständnis der Muttersprache bzw. *rodnoj jazyk* neu gestaltet werden muss.

Der folgende Ausschnitt von Zoja zeigt, wie sie *rodnoj* in Bezug auf ihre Kinder (neu) definiert.

7223_(1)_ZOJ

```
ZOJ: vsjo taki oni rodilis' zdes' ih rodina zdes' esli ja govorju pro
     moju kak ja zhila v ((ville_BY)) kogda ja byla malen'kaja dlja nih
     èto ah mama byla v ((ville_BY)) dlja nih esli my edem v
     ((ville_BY)) èto prosto drugaja strana èto
LIL: mhm
ZOJ: &oni ne mogut chustvovat' tak kak ja potomu chto oni tam ne
     rodilis'
LIL: da
ZOJ: to est oni zhivut zdes' u nih uzhe drugoe mentalitet soznanie
```

Übersetzung 7223_(1)_ZOJ

```
ZOJ: trotz allem, sie sind hier geboren, ihre Heimat ist hier. Wenn
     ich rede über meine, wie ich lebte in ((ville_BY)), als ich klein
     war, für sie ist das: Ah, Mama war in ((ville_BY)). Für sie, wenn
     wir nach ((ville_BY)) fahren, das ist einfach ein anderes Land
     das.
LIL: mhm
ZOJ: Sie können nicht so fühlen, wie ich, weil sie nicht dort geboren
     sind.
LIL: ja
ZOJ: Das heisst, sie leben hier, sie haben schon eine andere
     Mentalität Bewusstsein
```

Zoja trennt hier ihre eigene Heimat (*rodina*, vergl. 6.2.1.2) von derjenigen ihrer Kinder: Ihre Kinder sind „hier“, d.h. in der Schweiz geboren, was bedeutet, dass deren Heimat (*rodina*) hier ist – und nicht „dort“, d.h. in Zojas Herkunftsland. *Rodnoj* wird hier mit dem geographischen Geburtsort und Lebensmittelpunkt verbunden und somit nicht mehr durch die quasi-biologische Abstammung bzw. Übertragung bestimmt, in andern Worten: die *lignée* (Sériot 1983, bzw. 1.3.1) ist nun in der Schweiz angesiedelt.

In diesem Sinne ist auch nachvollziehbar, dass die Muttersprache bzw. *rodnoj jazyk* nicht mehr unbedingt die Sprache der Mutter ist, sondern die „eigene“ Sprache des Ortes und der Gesellschaft bzw. auch der neu gegründeten Familie, in die man geboren wurde. Für Zojas Kinder hat weder die russische Sprache noch das Herkunftsland die gleiche Bedeutung wie für sie selbst. Ihre Heimat und ihre Muttersprache werden in diesem Sinne zu einer

Privatsache, die nur sie selbst betrifft, während für ihre Familie (und damit ihrer Rolle als Teil dieser Familie) Französisch und die Schweiz diese Bedeutung übernimmt.

Die Sprache der Kinder ist Französisch

Es bildet sich also ein neues Verständnis von Muttersprache bzw. eine Trennung der Sprache der Mutter und der Hauptsprache der Kinder, wie es Anastasija im folgenden Beispiel darstellt.

7223_(2)_ANA

```
1   (ANA) voilà. on a ce projet en cours pour (ça) le russe soit plus
2         présent (2) c'est clair qu'on entretient aussi un: dans les
3         familles russes ici donc on organise des anniversaires d'enfants
4         etcetera mais les enfants même s'ils parlent en russe avec leur
5         maman, entre eux ils parlent quand même en français. ça c'est
6         normal (1) parce que pour eux la langue des enfants c'est pas le
7         russe
8   LIL: d'accord
9   ANA: et puis mon grand fils quand il est allé euh (..) cet ben l'été
10        passé (.) en russie, il était tout surpris que: ben pas surpris
11        mais je voyais que c'était la première fois qu'il parlait avec euh
12        des enfants en russe (..)
```

Nach den Ausführungen zu den verschiedenen sozialen Ressourcen (siehe Beispiel 7212_(5)), welche für den Spracherhalt geschaffen werden, relativiert Anastasija hier deren Gewicht in Bezug auf den Sprachgebrauch der Kinder, eingeführt mit *mais les enfants* (Zeile 4) – *entre eux ils parlent en français* (Zeile 5). Dabei erstellt sie neben der „Mutter“sprache im Sinne der Sprache der Mutter (*même s’ils parlent en russe avec leur maman*, Zeilen 4-5) eine neue Kategorie von „Sprache“, nämlich die Sprache der Kinder: *la langue des enfants c’est pas le russe* (Zeilen 6-7). Während die Muttersprache Russisch bleibt, ist hingegen die Kindersprache Französisch. Die Sprache der Mutter ist somit nicht automatisch die „Muttersprache“, im Sinne der spontanen Umgangssprache.

Dies wird auch von Nina in ihrer Einstiegserzählung (siehe Anhang 8: Nina, Zeilen 314-323) und von Galina (unten) erwähnt.

7223_(3)_GAL

```
1  LIL: mmm a u docheri tozhe est' russkojazychnye druz'ja, ili
2  GAL: vot ((Vorname)), russkojazychnyj, no kogda oni vstrechajutsja,
3       oni govorjat tol'ko na francuzskom
4  LIL: da/
5  GAL: èto paradoks, da/ da i v osnovnom tak vsjo, oni govorjat, oni
6       govorjat na jazyke rovesnikov, sverstnikov, s kem oni uchatsja, to
7       est' oni govorjat vot, tak smeshno.
```

7223_(3)_GAL

```
1  LIL: mmm aber;und die Tochter hat auch russischsprachige Freunde, oder
2  GAL: da ist ((Vorname)), russischsprachig, aber wenn sie sich treffen,
3       sprechen sie  nur Französisch.
4  LIL: ja
5  GAL: das ist ein Paradox, ja? Ja und im Grunde so (ist) alles, sie
6       sprechen, sie sprechen in der Sprache der Gleichaltrigen, der
7       Altersgenossen, mit denen sie zur Schule gehen. Das heisst, sie
        sprechen also, es ist lustig.
```

Galina nennt diese Tatsache ein Paradox (Zeile 5), was zeigt, dass für sie die natürliche Sprachwahl der beiden zweisprachigen Kinder doch Russisch sein sollte. Sie liefert dann eine ähnliche Erklärung wie Anastasija: Die Sprache der Kinder bzw. hier der Gleichaltrigen, des täglichen Lebens ist Französisch und nicht Russisch, auch wenn Russisch die Sprache der jeweiligen Mütter ist.

Diese Kategorie der „Sprache der Kinder“ hat sich auch durch meine Beobachtungen in der Kinderspielgruppe bestätigt. Sobald die Kinder unter sich sind, d.h. die Interaktion nicht durch einen der anwesenden russischsprachigen Erwachsenen gesteuert wird, gehen sie ins Französische über. Dementsprechend müssen die Erwachsenen auch in diesem Kontext die Sprachproduktion der Kinder ständig überwachen und korrigieren. Dazu folgende Anekdote: Als Anastasija ihren älteren Sohn (der nur ausnahmsweise einmal dabei war) auf seine Sprachwahl hinwies und ihn bat, bitte in dieser Gruppe nur Russisch zu sprechen, erhielt sie die (entrüstete) Antwort: *mais je parle avec mon frère!*

7.3 Sprachweitergabe als interaktionale Praxis

Im Punkt 7.2.1 habe ich aufgezeigt, dass Spracherhalt, bzw. -weitergabe nicht ganz so automatisch verläuft, wie dies die üblichen Vorstellungen (vergl. 7.1.1 und 7.1.2) postulieren. Eher im Gegenteil: Spracherhalt erweist sich als eine aufwändige Aufgabe, die den russischsprachigen Partner/Elternteil viel Energie, Zeit und Kreativität kostet. Gleichzeitig ist Spracherhalt/weitergabe nur eine unter vielen Aufgaben, die man als Elternteil im alltäglichen Leben erfüllen muss. Spracherhalt/weitergabe ist also eine Aufgabe, die mehr oder weniger im Zentrum der Alltagsaktivitäten der Familie stehen kann.

Diesen Aspekten will ich nun in diesem letzten analytischen Teil nachgehen, indem ich unterschiedliche Kommunikationssituationen in einigen der russisch-französischsprachigen Familien im Hinblick auf den interaktionalen Sprachgebrauch untersuche. Damit folge ich den Ideen der Sprachsozialisationsstudien (vergl. 2.1.3.3 und 3.3), die Spracherwerb (bzw. hier: Spracherhalt) als interaktionalen Prozess ansieht, welcher in täglichen Aktivitäten vollzogen wird. Wie in Kapitel 4 erwähnt (vergl. 4.1.2 und 4.4, sowie Übersicht im Anhang 7), habe ich von sieben der interviewten Familien/Paaren auch Aufnahmen aus ihrem Familienalltag erhalten, wobei ich teilweise bei den Aufnahmen auch anwesend war. Dabei wurden von mehreren Familien mit kleineren Kindern (d.h. von Anastasija, Mihail, Julija und Elena) Aufnahmen von gemeinsamen Essen und/oder von gemeinsamem Geschichtelesen, insbesondere im Zusammenhang mit Gutenachtritualen, gemacht. Die nachfolgenden Analysen werden sich daher auf diese zwei Typen von Aktivitäten konzentrieren.

Diese Aktivitätstypen bzw. Interaktionssituationen sind auch in der Hinsicht interessant, dass in ihnen aufgrund der daran teilnehmenden Personen sowie der zu erfüllenden Aufgaben die Sprache (bzw. die Sprachwahl) eine unterschiedliche Gewichtung erhält.

Die Mahlzeiten bringen (in den hier gezeigten Ausschnitten) die gesamte Familie zusammen. Die Sprachwahl in dieser Aktivität betrifft daher nicht nur die Dyade russischsprachiger Elternteil- Kind(er), sondern auch die Eltern untereinander, die Kinder untereinander, sowie die Familie als Ganzes. Der Fokus der Aktivität am Esstisch ist die Mahlzeit und somit auch die mit dem Essen verbundenen Verhaltensweisen[183]. Spracherhalt steht hier meist nicht im Vordergrund.

[183] Dies betrifft insbesondere die nachfolgend dargestellten Ausschnitte. Neben der Aktivität der Nahrungsaufnahme ist die gemeinsame Mahlzeit meist auch der Moment, den Tagesablauf der einzelnen Familienmitglieder zu erzählen und kommentieren sowie Pläne für die nächsten Tage zu machen usw. Aber auch in diesen Aktivitäten steht der Spracherhalt grundsätzlich nicht im Vordergrund.

Das Vorlesen von Gutenachtgeschichten wird in den gelieferten Aufnahmen hingegen vom russischsprachigen Elternteil zusammen mit den Kindern durchgeführt. Diese Aktivität wurde in den Gesprächen von vielen russischsprachigen Elternteilen als ein privilegierter Moment der Interaktion mit den Kindern erwähnt und insbesondere mit der Verwendung des Russischen verbunden (siehe auch 7.2.1.2). Im Gegensatz zu den Esstischinteraktionen steht der Spracherhalt also eher im Mittelpunkt.
Bei den zu analysierenden Familieninteraktionen handelt es sich also sowohl um Aktivitäten, in denen Spracherhalt bzw. Sprachwahl im Fokus steht, als auch um solche, in denen der Schwerpunkt auf anderen Aufgaben liegt. Dies wird es erlauben zu untersuchen, inwiefern die explizit als spracherhaltend angesehenen Aktivitäten tatsächlich solche sind bzw. inwiefern spracherhaltende Praktiken auch in Aktivitäten, die einen anderen Schwerpunkt haben, zum Vorschein kommen.

Das nachfolgend verwendete analytische Vorgehen basiert auf den in 5.3 und 5.4 vorgestellten Prinzipien der Konversationsanalyse und deren Anwendung in Bezug auf mehrsprachige Interaktionen. Die Analysen sollen zeigen, ob und wie Sprache bzw. Sprachwahl relevant gemacht und allenfalls sequentiell ausgehandelt werden. Dies wird Rückschlüsse über „spracherhaltende“ Handlungen in der Interaktion, d.h. ob und wie Spracherhalt interaktionell vollzogen wird, erlauben. Weiter erhält man aber auch Hinweise auf die interaktionalen Sprachwahlmuster in der Familie sowie auf die zweisprachigen Kompetenzen der Familienmitglieder als interaktionales Ergebnis.

7.3.1 Sprachwahl am Esstisch[184]

Gemeinsame Mahlzeiten sind eine von vielen „cultural sites for the socialization of persons into competent and appropriate members of a society“ (Ochs & Shohet 2006:35), und somit auch für Sprachsozialisation. Kinder (bzw. Neulinge in einer Gruppe) lernen dabei gruppenspezifische Verhaltensregeln in Bezug auf die Teilnahme an dieser Aktivität. Gemeinsame Mahlzeiten bieten Gelegenheit für die Sozialisation in die Bedeutung von

[184] Dieser Punkt basiert auf dem Artikel „From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families”, welcher in einer Special Issue von Multilingua erschienen ist (Meyer Pitton 2013b). Die Special Issue vereint die Beiträge, welche im Rahmen des Panels „Multilingual communication in binational families: Negotiating languages, identities and everyday tasks“ am Sociolinguistics Symposium 18, 1.-4. September 2010, gehalten wurden. Die hier dargestellte Analyse ist daher von den Diskussionen mit den anderen Vortragenden und Beiwohnenden des Panels sowie insbesondere von den detaillierten Rückmeldungen eines anonymen Reviewers bereichert worden.

Nahrung und Essen, deren Wert wie auch Geschmack (Ochs, Pontecorvo & Fasulo 1996). Ochs und Shohet (2006) zeigen z.B., wie der Ernährungswert unterschiedlicher Lebensmittel in US-Mittelklassefamilien dadurch betont wird, dass Kinder ermahnt werden, das Gemüse aufzuessen, bevor sie das Anrecht auf den Nachtisch erhalten. Sprache spielt in diesen Sozialisationsprozessen eine wichtige Rolle, da sie dazu verwendet wird, die entsprechenden Regeln am Esstisch explizit (z.B. durch die Verwendung von Imperativen) oder implizit (z.B. durch Ironie oder Implikation) zu übermitteln.

Gleichzeitig bieten Essenszeiten für Kinder auch die Möglichkeit, Kommunikationskompetenzen zu entwickeln und sich mit den Teilnahmeregeln in verschiedenen kommunikativen Rollen und Genres vertraut zu machen (Blum-Kulka 1997; Ochs & Shohet 2006). Dabei wird am Esstisch nicht nur über das Essen gesprochen, sondern auch über den Tagesablauf der einzelnen Familienmitglieder, z.B. über Probleme, denen sie begegnet sind, und über mögliche Lösungen. Diese Aktivitäten tragen dazu bei, narrative Muster zu entwickeln, aber auch z.B. genderspezifische Rollen weiterzugeben (Ochs, Smith & Taylor 1989; Ochs & Taylor 1992).

Esstischinteraktionen in Familien sind daher ein privilegierter Untersuchungsgegenstand für verschiedene Forschungsansätze, die sich mit sozialer Interaktion im Allgemeinen, mit Sprachsozialisation und mit der Sozialisation in die soziokulturelle Bedeutung von Nahrung und Essen beschäftigen (siehe Übersicht in Mondada 2009).

In der Analyse von Familienessen kann das gemeinsame Verständnis von Verhaltens- sowie Kommunikationsnormen und -werten nachvollzogen werden, aber auch dessen Aushandlung und Anfechtung (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi 2001; Ochs & Shohet 2006). Bei Anwesenheit von (kleineren) Kindern ist die Mahlzeitinteraktion oft mit erzieherischen Aspekten verbunden, so z.B. das Verhalten am Esstisch und in Bezug auf die Nahrung, aber auch in Bezug auf kommunikative Regeln (Blum-Kulka 1997; Ochs and Shohet 2006).

Diese Sozialisationspraktiken sind als interaktionale Konstruktion und Aushandlung zwischen den Eltern und den Kindern zu verstehen, welche z.B. in der diskursiven Konstruktion einer bestimmten Verhaltensweise als von der Norm abweichend ersichtlich sind (Pontecorvo et al. 2001; Aronsson and Gottzén 2011).

Wenn gemeinsame Essen als Orte der (Sprach)Sozialisation anzusehen sind, so sind sie in den von mir untersuchten Familien gleichzeitig Ort des Spracherhalts. Doch wie schon erwähnt stehen bei der Esstischinteraktion meist andere Aktivitäten im Vordergrund als Sprachwahl bzw. Spracherhalt. In den nachfolgenden Beispielen ist jeweils das Verhalten eines Kindes

der Fokus der dargestellten Interaktionssequenz. Gleichzeitig werden aber in diesen Sequenzen auch beide Sprachen, Russisch und Französisch, verwendet. Die Analyse wird zeigen, wie einerseits definiert und ausgehandelt wird, ob die Verhaltensweise des Kindes den Regeln entspricht, während andererseits interaktionale Sprachwahlmuster aufgezeigt und verhandelt werden. Dabei wird es möglich zu zeigen, welche unterschiedlichen interaktionalen Funktionen wie auch unterschiedliche interaktionale Relevanz die Sprachwahl bzw. das code-switching aufweisen kann (siehe dazu 5.4). Die Analyse soll zeigen, wie erzieherische Aufgaben in zwei Sprachen bzw. in zweisprachigen Familien vollzogen werden und was daraus über die interaktionalen Muster des Sprachgebrauchs und folglich über Praktiken des Spracherhalts (bzw. –wechsels) geschlossen werden kann.

Das erste Beispiel stammt aus der Familie von Anastasija (vergl. Anhang 7: Übersicht Interviews und Familienaufnahmen). Die abgebildete Sequenz befindet sich gegen Ende der Aufnahme, als Dimitrij (Dima) anscheinend mit etwas an den Tisch kommt, das sich später als Dessert herausstellt, was die Aufmerksamkeit seines Bruders erweckt. Die Eltern sind zu der Zeit noch in eine andere Diskussion verwickelt.

731_(1)_Dessert[185]

```
1  DEN: on t'a permis/ de prendre ça.
2  DIM: oui
3      (1.8)
4  DEN: maman tu lui as permis-ein/
5      (1.7)
6  ANA: voobshche-to net,  ty ne    sprosil dima,
        überhaupt    nicht du nicht fragtest (Name)
        Überhaupt nicht, du hast nicht gefragt, Dima.
7      (0.4)
8  DEN: ty ne sprosil dima,
        Du hast nicht gefragt, Dima.
9  DIM: da=
        ja
        Doch
10 STE: =(non mais i-)
11 DEN: n:et=
        Nein
```

[185] Für die Transkriptionskonventionen und Handhabung der Übersetzungen siehe Anhang 6.

```
12 STE: =c'est pas vrai, il a il a pris ça [(xxx) regard(er;ait)
13 ANA:                                    [du moment qu'on a rien dit
14      donc voilà, .hh
15 STE: donc oui tu [peux
16 ANA:             [(xx vzjat') tozhe  denis.
                         nehmen  auch   Denis.
                      (xx)auch nehmen, Denis.
17      (0.5)
18 DIM: mOI je mOI j'ai j'ai dit je peux/ (xxx) le dessert/
19 ANA: ah/ ty pravda vot èto skazal          da/
            du recht  hier das sagte(sg.masc) ja
        Ah, du hast Recht, das ist, was du gesagt hast, ja?
20 STE: mais on a pas @précisé@
21 ANA: [aah,
22 STE: [@(il est chou)@ il est malin, on a pas précisé de quoi il
23      s'agissait quand même pour le dessert.
24 DIM?: ou-
25      (2.2)
26 ANA: ladno.
        Na gut.
27      (0.5)
28 DEN: en plus on-on t'a pas .h répondu alors,
29      (1.1)
30 STE: ça joue/ j'ai répondu/ moi
```

In diesem Ausschnitt initiiert Denis eine Diskussion zum Verhalten seines jüngeren Bruders, Dima, indem er ihn darauf anspricht, ob er die Erlaubnis erhalten habe, das Dessert (als was sich das *ça* später herausstellt) zu holen (Zeile 1). Denis positioniert sich dabei als jemand, der weiss, wie man sich benehmen muss, und daher imstande ist, das Verhalten des kleinen Bruders zu überwachen. Er übernimmt damit die Generationenposition („generational position“ (Aronsson and Gottzén 2011)) eines Erwachsenen gegenüber seinem Bruder, während die Eltern anderweitig beschäftigt sind. Obwohl Dima Denis’ Frage affirmativ beantwortet (Zeile 2) und die Frage-Antwort-Sequenz damit als beendet angesehen werden kann, nimmt Denis die Frage/das Thema nach einer Pause (Zeile 3) wieder auf, und addressiert sich nun an seine Mutter (Zeile 4). Die Pause kann dabei als eine transitionsrelevante Stelle angesehen werden, in der Denis eine Reaktion der Eltern erwartet hat. Da diese nicht erfolgt ist, interpelliert er nun seine Mutter direkt.

Während Denis seine Mutter auf Französisch anspricht, antwortet sie ihm auf Russisch (Zeile 6) und adressiert sich im gleichen *turn* an Dima. Sie macht Denis' Sprachwahl nicht interaktionell relevant, sondern repariert sie nur indirekt (*embedded medium repair*). In Zeile 8 wiederholt Denis den an Dima adressierten Teil und wendet sich somit an seinen Bruder in Russisch. Indem er die Formulierung und somit die Stimme (*voice*) seiner Mutter übernimmt, stärkt er seine Position gegenüber deren seines Bruders. Zusammen mit seiner Mutter ist er involviert in die Definition des richtigen Vorgehens, um das Dessert nehmen zu können: Es muss eine Erlaubnis eingeholt werden (*on t'a; tu lui as permis*) und diese Erlaubnis erhält man nur durch Fragen (*sprosil*). Dima widerspricht dem ihm gemachten Vorwurf, gleicht sich aber in Bezug auf Sprachwahl an Mutter und Bruder an (Zeile 9).

In den Zeilen 10 und 12 tritt Stéphane auf Französisch in die Diskussion ein, wobei nicht ganz klar wird, ob er sich für oder gegen Dima positioniert, da sich sein *non mais* sowohl Dimas wie auch Denis' und Anastasijas Position entgegenstellen kann. Denis bekräftigt seinen Vorwurf gegen Dima in Zeile 11, wobei er sich sowohl Dimas ‚ja' (*da*) in Zeile 9 als auch dem *non mais* seines Vaters entgegensetzt; seine Sprachwahl wie auch seine Positionierung entsprechen weiterhin derjenigen seiner Mutter. Anastasijas reagiert auf Stéphanes Intervention auf Französisch und präzisiert das Vorgehen bzw. Verhalten, welches sie in der aktuellen Situation als korrekt bzw. notwendig betrachtet: „wir, die Eltern (*on*) müssen etwas sagen, damit die Erlaubnis gilt" (Zeile 13-14). Stéphane führt diese Handlung gleich darauf aus (*oui tu peux*, Zeile 15), und Anastasija folgt ihm in Zeile 16, indem sie dies in Russisch gegenüber Denis tut. Die Eltern sind somit zu einem lokalen gemeinsamen Ergebnis bezüglich der Verhaltensregel gekommen (d.h. „wir müssen etwas sagen, damit die Erlaubnis gilt"), was sie durch ihre sprachlichen Handlungen anzeigen. Anastasija zeigt in dieser Sequenz, dass sie ihre Sprachwahl dem jeweiligen Adressaten anpasst: An Stéphane wendet sie sich in Französisch (Zeile 13/14), während sie mit den Kindern Russisch spricht (Zeile 6).

Die Sequenz kommt mit der explizit ausgesprochenen Erlaubnis der Eltern zu einem potentiellen Ende, wird jedoch durch Dima nochmals eröffnet (Zeile 18). Er kommt hier auf den ersten Teil des Vorgehens zurück („man muss um Erlaubnis fragen"), indem er sein Verhalten nachspielt (*j'ai dit je peux*/ *le dessert/*). Anastasija bestätigt dies im nächsten *turn* (*ty pravda*) und positioniert sich damit nun auf seiner Seite. Dimas Sprachwahl übernimmt sie jedoch nicht, macht sie aber auch nicht relevant; sie verwendet, wie schon in Zeile 6 gegenüber Denis, die *move-on*-Strategie und repariert die Sprachwahl nur implizit.

Im darauffolgenden *turn* ist es nun Stéphane, der das Befolgen des vorher ausgehandelten Vorgehens als nicht vollständig und daher nicht gültig erklärt: Es genügt nicht nur zu fragen, man muss auch eine entsprechende Antwort der Eltern erhalten (*on n'a pas précisé*).
Es entsteht hier ein Wechsel der Positionierungen, da Anastasija nun Dimas Position unterstützt, Stéphane hingegen daran Zweifel erhebt. In Zeile 26 macht Anastasija einen Versuch, die Sequenz zu schliessen: mit einem *ladno* (‚okay, na gut'), welches sich sowohl auf Stéphanes Erklärung des Vorgehens als auch auf die Tatsache, dass beide Eltern das Vorgehen durch ihr Erlaubnis in der vorherigen Sequenz zu Ende geführt haben, beziehen kann.
Daraufhin eröffnet aber Denis nochmals das Thema, indem er den letzten Teil des Vorgehens, so wie es sein Vater erwähnt hat, gegenüber seinem Bruder wiederholt. Er behält damit seine Rolle als „Überwacher" des Verhaltens seines Bruders, welche er seit dem Beginn des Ausschnitts innehatte, bei. Diesmal richtet er sich aber sowohl in seiner Sprachwahl als auch in Bezug auf den Inhalt nach seinem Vater aus. Denis nutzt also hier die Sprachen strategisch so, dass er sich damit gegen seinen Bruder positionieren kann, indem er sich jeweils an die Sprachwahl des Elternteils anpasst, der dieselbe Position einnimmt. Gleichzeitig legitimiert Denis damit auch seine eingangs eingenommene Position als derjenige, der das Verhalten seines Bruders überwachen kann. Die Eltern gehen aber auf diese Widereröffnung des Themas nicht mehr ein. Stéphane schliesst die Sequenz endgültig, indem er bestätigt, dass das Vorgehen nun angemessen ausgeführt worden ist (Zeile 30).

In diesem Ausschnitt ist der Hauptfokus der Interaktion darauf gerichtet, Dimas Verhalten und dessen Angemessenheit an das notwendige Vorgehen, um eine Erlaubnis für Dessert zu bekommen, interaktional auszuhandeln. Sprachwahl wird dabei an keiner Stelle der Interaktion explizit relevant gemacht. Dies heisst hingegen nicht, dass die Sprachwahl keine interaktionale Bedeutung einnimmt. Durch ihre jeweilige Sprachwahl zeigen die Eltern ein konsequentes interaktionales Muster, sowohl gegenüber den Kindern als auch untereinander. Während Stéphane ausschliesslich Französisch spricht, wechselt Anastasija die Sprache je nach Adressat: Russisch, wenn sie sich an ihre Söhne wendet, Französisch, wenn sie mit ihrem Ehemann spricht. Die Sprachwahl der Kinder, wenn sie einen Redebeitrag initiieren, ist Französisch, wobei sie beide Eltern wie auch sich untereinander mit dieser Sprache ansprechen. In Zeile 8-11 scheint Denis hingegen der Sprachwahl seiner Mutter zu folgen und damit auf die implizite Reparaturaufforderung bezüglich seiner Sprachwahl mit der Reparatur derjenigen zu reagieren. Eine genauere Analyse zeigt aber, dass Denis' Sprachwahl nicht als

Anpassung an diejenige seiner Mutter gesehen werden kann, da er nicht sie, sondern seinen Bruder adressiert – den er vorher auf Französisch angesprochen hat. Denis' Sprachwahl hat vielmehr die interaktionale Funktion, die Stimme seiner Mutter zu übernehmen und sich damit mit ihr gegen die Position seines Bruders zu verbünden. Ähnlich funktioniert seine Sprachwahl in Zeile 28, als er sich sprachlich und in Bezug auf die Position gegenüber dem Verhalten seines Bruders an seinen Vater anpasst. Denis' Sprachwahl kann hier als interaktionale Strategie der Positionierung angesehen werden. Sie befolgt somit weniger die von den Eltern etablierte Präferenzstruktur, als dass sie diese ausnutzt, um sich gegen seinen Bruder zu positionieren. Dimas Sprachwahl in Zeile 9 kann hingegen als eine Anpassung an den durch seine Mutter und seinen Bruder vollzogenen Sprachwechsel interpretiert werden.

Der nächste Ausschnitt kommt aus der Aufnahme eines Abendessens von Julija und ihrer Familie (vergl. Anhang 7: Übersicht Interviews und Familienaufnahmen). In der dem Ausschnitt vorangegangenen Sequenz sprach Alina mit ihrem Vater über eine Gutenachtgeschichte in Französisch. Verhalten im Zusammenhang mit Essen wird zum ersten Mal in der hier abgebildeten Zeile 1 thematisiert. Alina wechselt hier Thema und Sprache, als sie in Russisch sagt, dass sie etwas auf ihrem Teller nicht essen will. Julija übernimmt den nächsten *turn* und positioniert sich damit als Adressatin von Alinas *turn*.

731_(2)_ *Ryba* ('Fisch')

```
1 ALI: (mma) ja ne mogu est' ja tol'ko vot  èto    ljublju.
             ich nicht essen ich nur   hier dieses mag
             Ich kann (es) nicht essen, ich mag nur dieses hier.
2 JUL: a        pochemu/ ty  ryb(y;u) ne  hochesh',
       aber;und warum    du  Fisch   nicht willst
       Und warum willst du keinen Fisch?
3 ALI: ((atmet; seufzt laut))
4 JUL: hm/
5 ALI: hmm potomu   chto (ja) ne ljublju
           Weil     dass  ich nicht mag
       Hmm, weil ich ihn nicht mag.
6 JUL: ona  vkusna/ ryba
       Sie  lecker  Fisch
       Der Fisch ist lecker.
7 ALI: ja (uzhe;  j'ai)     goûté
       ich (schon; ich habe) probiert
```

```
       Ich habe schon probiert.
8 JUL: moi j'ai   goûté   ty  poprobuj.
                          du  probiere
       Ich, ich habe probiert. Probiere Du.
9      (1.9)
10 ALI: net
        nein
        Nein.
11     (2.6)
12 ALI: >ne  hochu.<
         nicht will (1.p.sg)
       (Ich) will nicht.
13     (1.2)
14 NIC: aline t'aime bien ça d'habitude le poisson, (0.4) non/
15     (1.8)
16 ALI: mai:s moi je veux pAs
17      (3.2) ((Geräusch von Besteck auf Teller))
18 JUL: (ona) vkusnaja (xx) nichego  da/ po-moemu  (xx).
         sie  lecker        nichts   ja  gemäss mir
        Es ist lecker. Nicht schlecht, ja? Find ich.
19 NIC: mhm, (0.4) .hhh (.) ça va, °oui, c'est bien,°
20 JUL: oui, elle[186] a pas beaucoup de °goût de: poisson en fait°
```

In Zeile 1 erklärt Alina, dass sie etwas auf ihrem Teller nicht essen kann, da sie nur das andere mag; damit gibt sie implizit den Grund an, warum sie etwas nicht essen will, nämlich weil sie es nicht mag. Durch diese Aussage behandelt Alina ihr Verhalten, die Weigerung etwas zu essen, als rechenschaftspflichtig (*accountable*, siehe Scott & Lyman 1968). Dies wird durch Julijas Reaktion bestätigt, da sie nach dem Grund für die Weigerung fragt und dabei das verweigerte Nahrungsmittel als Fisch bezeichnet (Zeile 2). Dadurch behandelt sie die von Alina gelieferte Begründung als ungenügend und ihr Verhalten (den Fisch nicht essen zu wollen) als “possibly inappropriate or unwarranted” (Bolden & Robinson 2011:94). Alina erwidert darauf nichts, sondern seufzt nur (Zeile 3), worauf Julija ihre Aufforderung für eine Erklärung durch ein fragendes *hm* wiederholt. Alina leistet dem schliesslich Folge, indem sie

[186] Der Genus von ‘Fisch’ in Französisch ist männlich; Julija sagt hier *elle* (‘sie‘), was wohl mit dem russischen *ryba* (weiblich) zusammenhängt.

angibt, dass sie den Fisch nicht mag[187]. Alinas Begründung wird von Julija immer noch nicht als genügend behandelt, da sie den Fisch als gut schmeckend bezeichnet und somit Alinas Erklärung, dass sie ihn nicht mag, herausfordert. Alina erwidert darauf, dass sie ihn schon probiert hat und positioniert sich damit als in der Lage, den Geschmack zu bewerten (Zeile 7). Bis zu diesem Moment war Russisch die gemeinsame Interaktionssprache. In Zeile 7 weicht Alina hingegen von dieser etablierten Sprachwahl ab. Sie beginnt zwar ihren *turn* in Russisch (*ja* ‚ich'), darauf folgt ein unklares Element, welches sowohl Russisch *uzhe* (‚schon') als auch Französisch *j'ai* sein kann, gefolgt vom französischen Wort *goûté*. Dabei zeigt ihr Beitrag keinerlei Verzögerungsmarker, die auf eine Wortsuche hinweisen und somit den Sprachwechsel ins Französische erklären könnte. Alina positioniert sich somit sowohl inhaltlich wie auch sprachlich gegen ihre Mutter. Julija folgt zwar Alinas Sprachwahl im nächsten *turn* (Zeile 8), behandelt jedoch sowohl Alinas Aussage als auch ihre Sprachwahl als unpassend. Mit der Aussage *moi j'ai goûté* stellt sich Julija als diejenige dar, die den Geschmack des Fisches beurteilen kann. Gleichzeitig wiederholt sie damit auch Alinas zweisprachige oder jedenfalls unklare Äusserung als vollständigen französischen Satz, womit sie sowohl auf die Unvollständigkeit als auch auf die sprachliche Unklarheit von Alinas Satz hinweist. Schliesslich stellt sie den französischen und den russischen Begriff für ‚versuchen' nebeneinander, so dass dies auch als implizite Sprachlektion dienen kann. Indem sie den *turn* auf Russisch und mit einem Imperativ beendet (‚probier' Zeile 8), zeigt sie, dass sie Alinas Behauptung, den Fisch probiert zu haben, nicht glaubt, und weist damit auf ihre Autorität in Bezug auf den erzieherischen Aspekt der Interaktion hin. Gleichzeitig zeigt sie auch ihre Autorität in Bezug auf die Sprachwahl an, indem sie Russisch als Interaktionssprache reetabliert.

Obwohl sich Alina der Aufforderung ihrer Mutter widersetzt (Zeile 10 und 12) und damit implizit bestätigt, dass sie den Fisch nicht versucht hat, so passt sie sich ihr sprachlich an, indem sie Russisch spricht. Ihre wiederholte Verzögerung der verbalen Antwort (Zeile 9 und 11) kann als Dispräferenzmarker angesehen werden (vergl. 5.3), womit Alina anzeigt, dass sie sich bewusst ist, dass ihre Antwort nicht den Erwartungen ihrer Mutter entspricht. Ihre Reaktion ist daher präferentiell, was die Sprachwahl betrifft, nicht aber in Bezug auf den erwarteten Gehorsam. Alina positioniert damit ihre Mutter sowohl als die Autorität in Bezug

[187] Alina benutzt dabei das Verb *ljubit'* (‚mögen, lieben') anstelle von *nravit'sja* (‚mögen, gefallen'), was eigentlich bedeutet, dass sie Fisch im Allgemeinen nicht mag. Es ist aber nicht klar, ob sie sich dieses Unterschieds tatsächlich bewusst ist, denn wie es sich später in der Sequenz herausstellt, isst sie üblicherweise Fisch.

auf Sprachwahl als auch als epistemische Autorität (bezüglich der Tatsache, dass sie den Fisch nicht probiert hat, bevor sie sich geweigert hat, ihn zu essen), doch sie fordert ihre Autorität heraus, indem sie der Aufforderung, den Fisch nun zu versuchen, nicht Folge leistet.

Diese Sequenz zeigt, wie die explizite Aushandlung darüber, wer legitimiert ist, Alinas Verhalten und den Geschmack des Fisches zu bewerten, mit einer impliziten Aushandlung darüber, wer den Sprachgebrauch bestimmen kann, zusammenfällt. Indem Julija die Sprachwahl ihrer Tochter aufnimmt, dann aber zurück ins Russische wechselt, repariert sie deren Sprachwahl, ohne dies in der Interaktion explizit relevant zu machen.

In Zeile 14 bringt sich der Vater, Nicolas, auf Französisch ein. Indem er das Thema der vorhergehenden Sequenz weiterführt, zeigt er, dass er der auf Russisch stattgefundenen Aushandlung gefolgt ist und demonstriert damit seine zweisprachige Kompetenz. Gleichzeitig gestaltet er die Diskussion über Alinas Verhalten als gemeinsame Aufgabe der Eltern, indem er sich dazu einbringt. Er führt dabei an, dass Alina normalerweise gerne Fisch isst, und bringt somit die Argumentation vom lokalen Verhalten auf eine allgemeinere Ebene. Damit beteiligt er sich auch an der Ungültigkeitserklärung von Alinas Begründung, warum sie den Fisch nicht essen will. Alina verzögert wieder ihre Antwort (Zeile 15), besteht aber auf ihrem Verhalten und widersetzt sich somit weiterhin der elterlichen Autorität. Ihre Antwort widerspricht nicht der Tatsache, dass sie Fisch üblicherweise mag, doch besteht sie darauf, dass sie ihn heute nicht essen will/mag.

Die Eltern beharren nicht weiter auf ihrem Standpunkt, dass Alina den Fisch essen sollte, doch sie führen die Ko-Konstruktion ihrer gemeinsamen Elternposition zum Thema weiter (Zeilen 18-20). Julija kommentiert den Geschmack des Fischs auf Russisch und fordert dabei die Bestätigung von Nicolas ein (Zeile 18). Nicolas reagiert mit einem bestätigenden *mhm*, verzögert dann seine Antwort durch eine Pause und antwortet auf Französisch. Julija behandelt die Verzögerung und die darauffolgende Sprachwahl als einen Störungshinweis (*trouble*), indem sie ihre Sprachwahl repariert und in Zeile 20 ins Französische wechselt. Dabei wiederholt sie aber nicht ihren vorhergehenden Beitrag (Zeile 18), sondern führt das Thema weiter, indem sie auf Französisch präzisiert, was „guter Geschmack“ für Fisch in diesem Kontext bedeutet. Damit behandelt sie Nicolas’ Störungsanzeige (*trouble*) nicht als ein Verständnisproblem aufgrund der Sprachwahl, sondern als eine Frage der bevorzugten interaktionalen Sprachwahl.

Diese Sequenz (Zeilen 18-20) zeigt, wie das Elternpaar eine gemeinsame Interaktionssprache aushandelt. Beide demonstrieren dabei ihre zweisprachigen Kompetenzen: Nicolas, indem er adäquat auf Julijas *turn* in Russisch reagiert, und Julija, indem sie seine Sprachwahl als

implizite Aufforderung zum Sprachwechsel interpretiert und für den darauffolgenden Beitrag ins Französische übergeht. Französisch wird damit als die gemeinsame Interaktionssprache festgelegt. Gleichzeitig zeigt die Sequenz auch eine gemeinsame Evaluation von Alinas Verhalten. Julija sucht nach der Bestätigung ihres Ehemannes, dass der Fisch gut schmeckt, und präzisiert dann, welcher Geschmack allenfalls als Grund gelten könnte, den Fisch nicht essen zu wollen. Die Eltern ko-konstruieren hier ein gemeinsames Verständnis zum Geschmack des Fisches und damit eine implizite Übereinkunft, dass Alinas Verhalten nicht gerechtfertigt ist, während sie gleichzeitig ihre zweisprachigen Kompetenzen demonstrieren und ihre gemeinsame Interaktionssprache aushandeln.

Während das vordergründige Thema des gesamten Ausschnitts die Angemessenheit des Essverhaltens von Alina betrifft, so kann man darin gleichzeitig auch nachvollziehen, wie parentale Autorität, Sprachwahl und Zweisprachigkeit in der Interaktion hergestellt und verhandelt werden.

Alina und ihre Eltern definieren interaktional, dass die Verweigerung eines Nahrungsmittels eine Begründung (*account*) verlangt und dass diese wiederum von einer Autorität, hier den Eltern, genehmigt werden muss. Um diese Genehmigung zu erhalten, muss man in der Lage sein zu beweisen, dass man das Nahrungsmittel probiert hat, bevor man es verweigern darf, d.h. dass Essen legitim abgelehnt werden kann, falls es als nicht wohlschmeckend für ein Kind definiert wird. Alinas Verweigerung wird als nicht legitim konstruiert und nicht explizit akzeptiert, auch wenn die Eltern es dadurch, dass sie nicht weiter darauf insistieren, implizit genehmigen. Diese interaktionale Definition der adäquaten Verhaltensweise verläuft parallel zur Konstruktion der elterlichen Autorität gegenüber dem Kind sowie einer Elternidentität zwischen den Ehepartnern. Der Vater übernimmt die Diskussion zum Verhalten, welche von der Mutter initiiert worden ist, und unterstützt damit ihr Anliegen. Am Ende der Episode bestätigt das Paar zudem ein gemeinsames Verständnis der Situation.

Gleichzeitig werden durch die ganze Episode hindurch auch interaktionale Sprachwahlmuster erstellt und divergente Sprachwahl wird markiert und ausgehandelt. Alinas Abweichung von der gewählten Interaktionssprache wird von ihrer Mutter angezeigt und das vorherige Muster wird wieder hergestellt. Nicolas adressiert Alina in Französisch und diese reagiert entsprechend in dieser Sprache. Die Episode endet mit einer Aushandlung der Sprachwahl zwischen den Ehepartnern, welche in der Wahl des Französischen als gemeinsame Sprache resultiert.

Der letzte Ausschnitt, den ich in diesem Punkt diskutieren möchte, stammt aus der Aufnahme von Mihail und seiner Familie (vergl. Anhang 7: Übersicht Interviews und Familienaufnahmen). In der dem Ausschnitt vorausgegangenen Sequenz haben die Eltern sich Mühe gegeben, dass Aleksej seinen Teller leer isst, bevor Brigitte nun das Dessert verteilt.

731_3_ *Ja tozhe* (‘ich auch’)

```
1  BRI: qui veut du gâteau à la crème.
2       (.)
3  KON: m[oi (je veu:x)
4  ALE:  [mOi
5  KON: moi je veux leur gâteau
6  BRI: misha t'en    veux aussi?
7  MIH: mhm nemnozhko=
        Mhm ein bisschen.
8  KON: =moi aussi
9       (1.2)
10 ALE: et moi aussi
11 BRI: alors konstantin finis  ton assiette, aleksej il a   fini,
12 MIH: (nado)   aleks- kostja nado     govorit' ja tozhe.
        (muss)  Aleks- Kostja  man muss sagen   ich auch.
13      (.)
14 KON: ja °to( )°
        ich (auch) ((genuschelt))
15 MIH: aleksej  skazhi ja tozhe.
        Aleksej, sag:   ich auch.
16 ALE: atoz
        (ich auch) ((genuschelt))
17 MIH: hnn,
18 BRI: +(sacrée) motivation ((lacht))+
19 MIC: ((lacht))
```

Zu Beginn des Ausschnitts erkundigt sich Brigitte, wer alles etwas vom Kuchen will, und erhält von beiden Kindern eine positive Antwort (Zeile 3-5). Sie wiederholt die Frage gegenüber Mihail und erhält auch von ihm eine affirmative Reaktion (Zeile 7). Mihail bringt hier Russisch ein (*nemnozhko*), ohne dass Brigitte darauf eingeht. Beide Kinder wiederholen ihren Wunsch, ein Stück Kuchen zu bekommen, indem sie das *aussi* in Brigittes Frage an Mihail aufnehmen (Zeile 8 und 10). Brigitte fordert darauf Konstantin auf, seinen Teller leer

zu essen (Zeile 11), entsprechend ihrer Forderung gegenüber Aleksej in der vorausgegangenen Sequenz. Sie bindet damit die Verteilung des Desserts bzw. das Anrecht, davon zu erhalten, nicht nur an den Wunsch der Kinder, sondern an die Bedingung, dass vorher der Teller leer gegessen wird (siehe dazu auch: Ochs & Shohet 2006), und konstruiert diese als für beide Söhne gültig.

In Zeile 12 ergreift Mihail mit einem anderen Ziel das Wort. Er weist seine Söhne an ‚ich auch' (*moi aussi)* auf Russisch zu sagen und ändert damit den interaktionalen Fokus vom Essverhalten auf Sprachwahl, indem er die Sprachwahl der Söhne in den vorhergehenden *turns* (8 und 10) explizit korrigiert. Damit macht Mihail die Sprachwahl interaktionell relevant. Während Brigitte das Aufessen als Bedingung für den Nachtisch etabliert hat, fügt nun Mihail mit der Sprachwahl eine zusätzliche Bedingung ein. Er nutzt damit das Verlangen der Kinder nach dem Nachtisch, um eine Art Sprachlektion zu erteilen und sie dazu zu bringen, Russisch zu sprechen. Beide Söhne folgen denn auch seiner Aufforderung und versuchen, den verlangten Ausdruck zu wiederholen (Zeilen 14 und 16).

Brigittes Kommentar (Zeile 18) und das darauffolgende Lachen beider Eltern markiert dabei diesen Einschub zur Sprachwahl als nicht ganz ernstzunehmend, d.h. dass das Wiederholen von russischen Ausdrücken normalerweise nicht zu den Bedingungen gehört, um Dessert zu erhalten (im Gegensatz zu der Bedingung, den Teller leer zu essen). Trotzdem hat Mihail die Situation erfolgreich ausgenutzt, um Russisch interaktional relevant zu machen.

Auch in diesem Ausschnitt wird die Zweisprachigkeit interaktional demonstriert: Mihail reagiert auf Brigittes Frage (teilweise) in Russisch (Zeile 7), die Kinder reagieren auf die Aufforderung ihres Vaters in Russisch (Zeilen 12-16). Brigitte kommentiert schliesslich Mihails Russischunterricht auf Französisch (Zeile18) und Mihail lacht darauf gemeinsam mit ihr. Beide Partner zeigen an, dass sie am Austausch teilgenommen bzw. die Beiträge des anderen nachvollzogen haben und konstruieren hier zum Abschluss der Episode mit dem gemeinsamen Lachen eine Eltern- bzw. Paaridentität.

Im Gegensatz zu den vorherigen Beispielen (731_(1) und (2)) zeigt diese Episode, wie die Sprachwahl im Zusammenhang mit erzieherischen Aufgaben in Bezug auf das Tischverhalten auch explizit relevant gemacht werden kann, indem sie in einer Form von Sprachunterricht eingeführt wird. Die Esstischinteraktion wird hier von Mihail dazu benutzt, Russisch, d.h. Spracherhalt, zum interaktionalen Fokus zu machen.

***

Die Analyse der drei Beispiele zeigt, was zweisprachige Sprachsozialisation in konkreter Interaktion bedeuten kann. Die detaillierte sequentielle Analyse ermöglichte es, die interaktionale Definition von Verhaltensregeln sowie der Bedeutung der Sprachwahl zu rekonstruieren.

Dabei erwies sich, dass Sprachwahl (und damit Spracherhalt) in der Interaktion in unterschiedlichem Ausmass relevant gemacht werden kann: von impliziten Sprachwechselforderungen (*implicit language shift requests*) bzw. eingebetteten Sprachreparaturen (*embedded language correction*) in den Beispielen 731_(1) und (2), zu einer expliziten Sprachlektion (d.h. einer expliziten Sprachreparatur) in Beispiel 731_(3). Zudem konnte gezeigt werden, dass Sprachwechsel in solchen zweisprachigen Situationen sowohl spezifische diskursive interaktionale Funktionen, wie z.B. Allianzen zu bilden (731_(1)) oder Autorität anzuzeigen (731_(2)), erfüllen als auch interaktionale Sprachwahlmuster aufzeigen kann.

Sprachwahl bzw. Spracherhalt kann somit zum Fokus der Interaktion werden, doch im überwiegenden Teil der Esstischinteraktionen wird er nur in impliziten Sprachaushandlungssequenzen ersichtlich. Zweisprachig Eltern sein (*bilingual parenting* (siehe Pavlenko 2004)) besteht daher nicht nur aus der einseitigen Verwendung einer bestimmten Sprache bzw. aus Sprachinputstrategien, sondern verlangt das ständige interaktionale Aushandeln der Sprachwahl, auch wenn gleichzeitig andere erzieherische Aufgaben im Vordergrund stehen.

Die Beispiele zeigen, dass Französisch als interaktionale Sprachwahl dominierend ist: Die Kinder (ausser Alina, 731_(2)) führen ihre selbstgewählte Redebeiträge unabhängig vom Adressaten jeweils auf Französisch aus. Auch die Paarsprache ist Französisch bzw. resultiert nach Aushandlung in Französisch (731_(2)).

Mehr als nur die Aufgabe des Spracherhalts bzw. die interaktionale Ausführung desselben zu illustrieren, demonstrieren die analysierten Beispiele, wie die Zweisprachigkeit der Familie interaktional konstruiert und ausgewiesen wird. Dabei ist zu beachten, dass eine gewisse reziproke Zweisprachigkeit der Paare durchaus vorhanden ist, obwohl auch auffällt, dass die französischsprachigen Partner/innen keinen Beitrag auf Russisch leisten, während die russischsprachigen Partner/innen ihre Kompetenz durch mehrere Sprachwechsel anzeigen. Die französischsprachigen Partner/innen demonstrieren in diesen Beispielen allenfalls eine gewisse rezeptive Kompetenz des Russischen, während die russischsprachigen Partner/innen sich hier interaktionell als produktiv zweisprachig ausweisen.

7.3.2 (Gutenacht)Geschichten

Wie im Punkt 7.2.1 schon erwähnt, sind Bücher, d.h. Geschichten, eine häufig benutzte Ressource für den Spracherhalt bzw. die Sprachweitergabe. Dabei wird von den Eltern kleinerer Kinder insbesondere das Vorlesen bzw. gemeinsame Lesen von (Gutenacht)Geschichten erwähnt. Diese Aktivität wird von den russischsprachigen Elternteilen als der Moment im Alltag beschrieben, in dem es ihnen möglich ist, für die Kinder eine Situation zu schaffen, in welcher (ausschliesslich) Russisch gesprochen wird.

Die wichtige Rolle, welche das Geschichten lesen für die russischsprachigen Eltern einnimmt, wird auch dadurch gezeigt, dass mehrere Familien diesen Momente aufgenommen haben, als ich sie dazu aufforderte, mir gewisse Episoden aus dem Familienalltag aufzunehmen[188].

Dass Gutenachtgeschichten als den Spracherhalt fördernd angesehen werden, kann wiederum mit der Vorstellung der Sprache als mündliche und schriftliche Kompetenz, d.h. mit der *literacy* in Zusammenhang gebracht werden (vergl. 7.2.1.2). Gutenachtgeschichten zu lesen mag uns auf den ersten Blick als banale Tätigkeit erscheinen[189], doch ist diese bei weitem nicht so selbstverständlich, wie dies verschiedene Studien zu Sprachsozialisation und *literacy* zeigen. Das Lesen von (Gutenacht)Geschichten ist eng verbunden mit soziokulturellen Vorstellungen von Sprache, Spracherwerb und Schriftlichkeit, wie auch mit spezifischen interaktionalen Praktiken (Heath 1982; 1983; Barton 1994)[190]. Durch das Geschichtenlesen wird den Kindern ein bestimmtes Bild von der Sprache und ihrer Schriftlichkeit vermittelt.

---

[188] Die ersten Aufnahmen habe ich von Anastasija erhalten, welche ein gemeinsames Abendessen und das darauffolgende Gutenachtritual (von Zähneputzen bis zum Einschlaflied) aufgenommen hat. Dies hat mich dazu geführt, dies den anderen Familien als mögliche Situationen vorzuschlagen, ich habe es jedoch nicht als Bedingung gestellt (vergl. 4.2.4). Die Tatsache, dass ich dann von drei der vier Familien mit kleineren Kindern eine solche Aufnahme erhalten habe, zeigt hingegen, dass diese Aktivität wirklich durchgeführt wird, wie dies auch in den Gesprächen erwähnt wurde.

[189] Das Projekt „Buchstart“ bzw. „Né pour lire“ (siehe: http://www.nepourlire.ch/ buchstart/ de/ index.asp?navanchor=2110000) geht z.B. explizit davon aus, dass Sprachentwicklung nur über Bücher vollständig sein kann, wobei dies bereits mit Bilderbüchern anfängt. Man geht davon aus, dass die frühkindliche Erfahrung mit Lesen für die schulische Bildung von Vorteil ist.

[190] Heath (1982; 1983) zeigt, dass auch die Art und Weise, wie vorgelesen wird und wie sich das Kind daran beteiligt, relevant sind, denn nicht alle interaktionellen Praktiken im Zusammenhang mit Büchern bzw. Lesen führen zu der Entwicklung derjenigen Fähigkeiten, die dann auch in der Schule valorisiert werden. In den Arbeiten von Heath (1982; 1983) wird dies im Zusammenhang mit sozialer Klasse ersichtlich. Diese Beobachtung ist natürlich auch im Zusammenhang mit Migrantenkindern relevant, da die von der Herkunftskultur praktizierte Sprach- und insbesondere Schriftlichkeitssozialisation oft nicht derjenigen des Schulsystems des Aufnahmelandes entspricht.

Dabei lernen sie auch grammatikalische Strukturen und Vokabular, welche spezifisch in der geschriebenen Sprache vorhanden sind, sowie auch narrative Strukturen. Weiter ist das Geschichtenlesen auch mit bestimmten interaktionalen Praktiken in Zusammenhang zu bringen; einerseits betrifft dies den Umgang mit Büchern und Geschriebenem im Allgemeinen, andererseits aber auch die mikrointeraktionalen Praktiken des bestimmten Events.

7.3.2.1 Von Zuhörern zu Teilnehmern

In den Gesprächen mit den russischsprachigen Elternteilen wird der Akzent meist auf den Sprachinput gesetzt, d.h. dass das Vorlesen von Geschichten durch den russischsprachigen Elternteil den Kindern die Möglichkeit gibt, Russisch zu hören. Die Kinder werden somit als Zuhörer, d.h. als passive Teilnehmer, dargestellt. Dies entspricht einer Ideologie der Sprachweitergabe bzw. des Spracherwerbs, welche die Kinder als (passive) „Gefässe“ konstruiert (vergl. 7.1.2), welche die Sprache hören, aufnehmen und so lernen.

Dazu folgendes Beispiel von Zoja:

7321_(1)_ZOJ

```
ZOI: mhm. no inogda-to ja po-russki s nimi snovo govorju ili ja chto-
     to pesni poju po-russki ili s nimi govorju i oni slushajut nu (..)
     ran'she ja mnogo u menja tozhe mnogo knizhek russkih tozhe detskih
     i skazok skazki o (chem) skazki chitala vecherom vse ponimali i
     syn tozhe nikogda ne peresprashival (.) ja sama v principe ja
     tochno ne uverena horosho li on ponimal eti skazki
LIL: ((rire))
ZOI: po-russki ili net vot potomu chto voprosov oni tak ne zadavali my
     tak ne besedovali po teme (po) ètih skazok ja prosto chitala
     chitala i oni slushali a potom poshli spat'
LIL: mhm
```

Übersetzung 7321_(1)_ZOJ

```
ZOI: mhm. Aber manchmal spreche ich wieder auf Russisch mit ihnen oder
     ich singe irgendwas ein Lied auf Russisch oder spreche mit ihnen
     und sie hören zu, also. Früher ich viel ich habe auch viele
     Büchlein, russische, auch Kinder(bücher) und von Märchen, Märchen
     über (was). Märchen habe ich ihnen abends vorgelesen. Alle
```

```
5        verstanden es, und mein Sohn hat auch niemals nachgefragt. Ich
6        selbst weiss eigentlich nicht, ich bin nicht genau sicher, ob er
         sie gut verstanden hat diese Märchen
7   LIL: ((lacht))
8   ZOI: auf Russisch, oder nicht, also, weil Fragen stellten sie so
9        nicht. Wir unterhielten uns nicht so über den Inhalt (über) dieser
10       Märchen. Ich hab einfach gelesen, gelesen, und sie hörten zu,
         aber;und dann gingen sie schlafen.
11  LIL: mhm
```

Die von Zoja gelieferte Beschreibung der Gutenachtgeschichte stellt die Aktivität des Lesens als eine unilaterale Handlung dar, welche von der Mutter ausgeführt wird (bzw. wurde) (*chitala chitala*, Zeilen 9-10). Die Kinder hören zu (*slushali*, Zeile 10), wobei angenommen wird, dass sie auch verstehen (*ponimali*, Zeile 4), solange sie keine Fragen stellen *(ne peresprashival*, Zeile 5). Die Sprachentwicklung der Kinder wird hier auf die rezeptiven Kompetenzen beschränkt. Die Anmerkung, dass die Kinder nicht nachfragten, zeigt aber auch, dass dies eine Möglichkeit wäre, welche dann die Kinder zu aktiven Teilnehmenden machen würde.

Dabei zeigen die vorhandenen Aufnahmen von Gutenachtgeschichten, dass die Aktivität über längere Strecken tatsächlich durch das Vorlesen durch den russischsprachigen Elternteil dominiert wird, während die Kinder (mehr oder weniger schweigend) zuhören. Doch gibt es regelmässig Momente, in denen die Teilnahme der Kinder entweder durch den/die Erwachsene/n eingefordert oder aber von den Kindern selbst initiiert wird.
Neuere Arbeiten zu (Sprach)sozialisation (vergl. 3.3) zeigen denn auch, dass Kinder aktiv an der Sozialisation teilnehmen. (Sprach)Sozialisation besteht daher nicht nur aus dem von Erwachsenen gelieferten Input, sondern auch aus der darauffolgenden Reaktion der Kinder und dem Aufnehmen dieser Reaktion durch die Erwachsenen. (Sprach)sozialisation – und das bedeutet auch Sprachweitergabe/erwerb – ist ein interaktiver Prozess.

Der nächste Gesprächsausschnitt zeigt, dass Sprachweitergabe im Zusammenhang mit Geschichtenlesen nicht nur aus Input besteht, sondern dass auch der „Output“ organisiert werden muss. Dass Geschichtenlesen zur Interaktion werden kann, zeigt die folgende Beschreibung von Anastasija, welche sie im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten des Spracherwerbs, insbesondere des Russischen, ihres jüngeren Sohnes anbringt (siehe auch 7221_(1)_ANA oben).

7321_(2)_ANA

ANA mais lA hier par exemple il m'a c'est-c'est trop drôle parce qu'on fait beaucoup de jeux de rôles (.)&

LIL: mhm

ANA: &des histoires a-ei:n le soir (.) où je raconte, et puis ces temps il y a la nouvelle mode (.) c'est dans une histoire il y a eux qui apparaissent (..) et c'est des super-héro:s qui (sont/sort) quelqu'u:n&

LIL: °ehen°

ANA: &ou je sais pas quoi et là il y a des jeux de rôle. et là il est obligé je dis +°là tu (devrais) parler en russe je dis voilà° et ((xx)) voilà tu viens((voix douce,pour enfants))+ et c'est toute l'histoire est en russe

LIL: ouais

ANA: et il dit toc toc toc qui est là:? +°((xx)) *kto èto tam*° ((voix douce))+ donc je lui dis vraiment et il Essaie il Essaie il essaie et puis il fait un un joli mi- un mélange (.)

Anastasija liefert hier eine Darstellung, wie die Gutenachtgeschichte zum Rollenspiel wird, welches die Kinder und insbesondere den jüngeren Sohn dazu bringt, Russisch zu sprechen. (*là il est obligé,* Zeilen 9-10). Der nachgespielte Dialog (*je dis – il dit*) zeigt dabei die aktive bzw. kontrollierende Rolle der Mutter in dieser Interaktion. Dabei zeigt sich in dieser Dialogisierung, dass der Sohn erst Französisch spricht (*il dit: toc toc toc* qui est là?, Zeile 14), während die russische Übersetzung durch Anastasija geliefert wird (*kto èto tam* ‚wer ist dort' (lit. wer das dort)) [191], angezeigt durch die Veränderung der Stimme, sowie das *donc je lui dis* (Zeile 14-15).

Dieses Beispiel zeigt, dass das Lesen von Geschichten nicht nur aus dem Input der Eltern bzw. einer/s Erwachsenen (d.h. der vorlesenden Person) besteht, sondern eine eigentliche Interaktion ist, an der auch die Kinder aktiv beteiligt sind. Im Folgenden werde ich daher Ausschnitte aus den Aufnahmen von Gutenachtgeschichten analysieren, welche solche Momente der Teilnahme der Kinder darstellen, da diese Stellen für die Frage der Sprachwahl und damit für den Spracherhalt besonders interessant sind. Die sequentielle Analyse der ausgewählten Ausschnitte wird zeigen, wie die Gutenachtgeschichte momentan zu einer Art Sprachlektion werden kann, indem die Sprachwahl der Kinder relevant gemacht und ausgehandelt wird[192]. Die Aufgabe des Spracherhalts bzw. der Sprachsozialisation wird hier interaktionell sichtbar, d.h. ist „talked into being" (Gafaranga 2010; 2011).

7.3.2.2 Wenn die (Gutenacht)Geschichte zum Sprachunterricht wird

Das erste Beispiel stammt aus der Aufnahme von Elena und Sebastian (vergl. Anhang 7: Interviews und Familienaufnahmen). Es situiert sich am Ende der ersten kurzen Geschichte, welche Elena in dieser Aufnahme Sebastian vorliest.

---

[191] Die französische Formulierung (*toc toc toc qui est là?*) ist u.a. der Refrain des Kinderlieds *La petite Charlotte* von Henri Dès, einem Schweizer Musiker, der für seine Kinderlieder bekannt ist.

[192] Die hier dargestellte Analyse ist eine leicht überarbeitete Version der Analyse, welche in einem Beitrag mit dem Titel „Russian language maintenance through bedtime story reading? Linguistic strategies and language negotiation in Russian-French speaking families in Switzerland" im Sammelband *Approaches to Slavic Interaction* erschienen ist (Meyer Pitton 2013a). Sie geht zurück auf einen Beitrag an der Tagung "Approaches to Slavic Interaction" in Potsdam, 16. – 18. März 2011.

Die Geschichte heisst *Tri kotjonka* (‚drei Kätzchen‘)[193]. Es handelt von drei Kätzchen, ein schwarzes, ein weisses und ein graues, welche verschiedenen kleinen Tieren spielend nachjagen und dabei immer in Substanzen (Mehl und Russ) hineinspringen, durch die sie die Farbe wechseln. Der nachfolgende Ausschnitt situiert sich am Ende der Geschichte, als die Kätzchen schliesslich ins Wasser gefallen sind und damit wieder ihre ursprünglichen Farben zurückerhalten haben.

Sebastian hat bis zu diesem Moment kein Wort geäussert, sondern der Geschichte zugehört, gelacht und wahrscheinlich die Bilder angeschaut. Letzteres kann nur aus den geäusserten Hinweisen der Mutter, wie z.B. dem *vidish’* (‚siehst du‘) in Zeile 3, abgeleitet werden. Sebastians erste verbale Intervention befindet sich in Zeile 2 des unten aufgezeigten Ausschnittes.

7322_(1)_ *Tri kotjonka* (‘Drei Kätzchen’)

```
1  ELE: tri  mokryh kotjonka poshli do/moj (.)
        drei nasse  Kätzchen gingen nachhause.
2  SEB: (où)
3  ELE: nu domoj     oni idut,(.) po doroge oni obsohli   °vidish’/
        na nachhause sie gehen    auf weg   sie trockneten siehst
       Na, nachhause gehen sie. Auf dem Weg trockneten sie, siehst Du
4       solnyshko° i  stali  kak byli  chjornyj seryj i/ (..) belyj.
        Sonne.DIM und wurden wie waren schwarz grau und       weiss
       die kleine Sonne? Und wurden wie sie waren, schwarz,grau und weiss
5       povtori   so  mnoj chjornyj
        wiederhol mit mir  schwarz
6      (..)
7  ELE: chjornyj  kotjonok govori chjornyj/
        schwarzes Kätzchen sag    schwarz
8  SEB: chjon- (à voir;noir)
        schwa-
9       (.)
10 ELE: seryj
        Grau
11      (..)
12 ELE: se/ryj
        Grau
```

[193] Es handelt sich dabei um ein russisches Bilderbuch des sowjetischen Autors, Illustrators und Regisseurs (Zeichentrickfilme) Vladimir Grigor‘evich Suteev.

```
13 SEB: °ser°
         gra-
14      (.)
15 ELE: -ryj nu gromche govori, i/ be:[lyj
        -u.  Na sprich lauter, und weiss.
16 SEB:                               [blanc
17 ELE: belyj
        weiss
18 SEB: et blanc, qu'est-ce que ça veut di:re/
19 ELE: nu èto      cveta      kotjat/
        Na das sind die Farben der Kätzchen
20      (3)
21 ELE  ta:k/ a to-  sejchas my chitaem druguju
        So?  und da- jetzt  wir lesen   eine andere ((usw))
```

Das Vorlesen der Geschichte verläuft ausschliesslich in Russisch bis zu dem Moment, in dem Sebastian auf Französisch eine Frage stellt (‚wo, wohin‘, Zeile 2). Elena antwortet ihm auf Russisch, indem sie ihre Aussage in Zeile 1 in veränderter Satzstellung wiederholt und damit den Akzent auf *domoj* (‚nachhause‘) setzt. Somit behandelt sie die Frage von Sebastian nicht als implizite Forderung nach einem Sprachwechsel (*medium request*, siehe Gafaranga 2010, bzw. 5.4), sondern als Problem des akustischen Verständnises des letzten Wortes ihres vorherigen *turn*. Dieses löst sie durch die Wiederholung in Zeile 3 (*other-initated self repair*), was gleichzeitig der *move-on*-Strategie entspricht. Sie führt die laufende Aktivität, d.h. die Geschichte, zu Ende (Zeilen 3-4). Erst dann, in Zeile 5, macht sie die Sprache bzw. Sprachwahl zum Thema, indem sie Sebastian explizit auffordert (Imperativ *povtori* ‚wiederhole’), das von ihr vorgegebene Wort (*chjornyj* – ‚schwarz‘) zu wiederholen. Die darauffolgende Pause (Zeile 6) markiert den fehlenden *turn* von Sebastian, der damit ein Problem (*trouble*) anzeigt. Elena behandelt dies nicht als Problem der Sprachwahl, sondern als ein Verständnisproblem, indem sie zuerst das Wort ‚schwarz‘ dem Kätzchen zuordnet, d.h. es mit der eben gelesenen Geschichte verbindet, und dann Sebastian nochmals auffordert (Imperativ *govori* ‚sag‘), das Wort zu sagen.

Erst auf diesen Nachdruck seiner Mutter (zwei Imperative) leistet Sebastian Folge, indem er das Wort zögernd wiederholt (Zeile 8), dabei anschliessend aber auch etwas in Französisch murmelt. Elena akzeptiert seinen Beitrag als Antwort auf ihre Aufforderung (d.h. als den erwarteten *second pair part*), da sie die „Übung“ in Zeile 10 weiterführt und ein weiteres Wort (‚grau‘) vorgibt. Sie stellt damit ein Interaktionsformat her, welches auf das von ihr

vorgegebene Wort (als *first pair part*) eine Wiederholung desselben durch Sebastian (als *second pair part*) verlangt.

Die Pause in Zeile 11 markiert wiederum das Fehlen von Sebastians Beitrag, worauf Elena mit der Wiederholung des Wortes in Zeile 12 reagiert. Sie behandelt diesmal Sebastians fehlende Reaktion weniger als akustisches Problem, denn als eine Art Ungehorsam bzw. fehlendes Verständnis für das von ihr erstellte Format „Vorlage – Wiederholung“, indem sie das Wort mit steigender Intonation in der Wortmitte wiederholt. Sebastian folgt dieser erneuten Aufforderung Folge, indem er die erste Silbe des Wortes in Zeile 13 mit leiser Stimme sagt. Elena vervollständigt das Wort, indem sie die fehlende Endung hinzufügt (Zeile 15) und Sebastian auffordert, lauter zu sprechen. Dann gibt sie ihm das nächste und letzte Wort vor. Diesmal antizipiert Sebastian die ihm gestellte Aufgabe, indem er seinen Redebeitrag ergreift, bevor seine Mutter die Vorlage zu Ende gesprochen hat, und sagt das Wort – aber auf Französisch (Zeile 16). Damit zeigt er, dass er die ihm gestellte Aufgabe, bzw. das Vorlage-Wiederholung Format durchaus verstanden hat, macht aber die Sprachwahl relevant.

Obwohl Sebastian nun dem Format seiner Mutter gefolgt ist, behandelt sie seine Antwort als ungenügend, indem sie das Wort wiederholt (Zeile 17). Sie repariert damit seine Sprachwahl implizit, indem sie das Wort nochmals auf Russisch sagt, und macht die Sprachwahl ihrerseits relevant. Sebastian hingegen übernimmt nicht die von seiner Mutter geforderte Sprachwahl, sondern betont seine eigene Wahl, indem er seinerseits das Wort nochmals auf Französisch wiederholt (Zeile 18). Seine anschliessende Frage deutet aber darauf hin, dass ihm – obwohl seine vorherigen Beiträge aufgezeigt haben, dass er das Format der Übung verstanden hat, wie auch deren Gegenstand, nämlich das Aufzählen von Farben, – anscheinend der Zusammenhang mit der Geschichte entgangen ist.

Elena besteht nicht weiter auf der Reparatur seiner Sprachwahl, sondern fährt mit der *move-on*-Strategie fort, indem sie seine Frage auf Russisch beantwortet (Zeile 19). Es entsteht somit wieder ein zweisprachiges Parallelformat (*bilingual parallel format*, siehe 5.4) wie zu Beginn des Ausschnitts. Nachdem eine längere Pause erfolgt ist (Zeile 20), nimmt Elena die Aktivität des Geschichtenlesens wieder auf (Zeile 21). Ihr steigend intoniertes *tak* (‚so‘) kann als Abschluss der vorhergehenden Sequenz gesehen werden. Es zeigt auch an, dass sie Sebastians Frage als beantwortet sieht, da er die Gelegenheit, nachzufragen bzw. weitere Fragen zu stellen, an der redeübergaberelevanten Stelle (Zeile 20) nicht ergriffen hat.

Dieser Ausschnitt illustriert, wie Sprachwahl in der Interaktion relevant gemacht und ausgehandelt werden kann. Er zeigt auch, wie sich interaktionale Muster entwickeln und wie zweisprachige Kompetenzen bzw. Zweisprachigkeit in der Interaktion angezeigt werden.

In Bezug auf Sprachwahlmuster zeigt sich Elenas interaktionale Strategie in diesem Ausschnitt als die konsequente Wahl des Russischen, wobei sie aber die Hauptaktivität der Interaktion – das gemeinsame Lesen der Geschichte – nicht aufhält, wenn Sebastian Fragen in Französisch stellt. Sebastian hingegen wählt ebenso konsequent Französisch als Interaktionssprache; dies zeigt sich darin, dass alle seine selbstinitiierten Beiträge auf Französisch erfolgen. Nur auf die mehrfache Aufforderung seiner Mutter hin wiederholt er Worte auf Russisch und auch dann nur zögernd und unvollständig. Das resultierende interaktionale Sprachwahlmuster ist daher dasjenige des *bilingual parallel mode* (vergl. 5.4).

Die Analyse gibt auch über die zweisprachigen Kompetenzen der Teilnehmenden Aufschluss. Elena zeigt ihre Kompetenz in Französisch dadurch, dass sie auf alle Interventionen von Sebastian adäquat reagiert. Betrachtet man den Ausschnitt nur auf seine interaktionale Kohäsion hin, wendet also Gafarangas Vorschlag von „doing being language-blind" (vergl. 5.4; Gafaranga (2000, 2001)) an, dann sind die Sprachwechsel in den Zeilen 1-3 und 18-19 nicht bemerkbar. Elena behandelt Sebastians Frage (‚wo-hin') in Zeile 2 nicht als Problem der Sprachwahl, sondern als akustisches Problem. Auch seine Frage in Zeile 18 behandelt sie nicht als Problem von Sprachkompetenz, obwohl seine Frage doch anzeigt, dass er anscheinend den Zusammenhang zwischen den Farben (bzw. der damit eingeführten Übung) und dem Thema der Geschichte nicht vollständig erfasst hat.

Sebastians Beiträge im analysierten Ausschnitt zeigen, dass er doch mindestens teilweise nachvollziehen kann, was in Russisch gesagt wird. So fragt er in Zeile 2 ‚wohin' (und nicht ‚was', das ein allgemeineres Verständnisproblem angezeigt hätte), was zeigt, dass er auf jeden Fall die Idee von Ort und Bewegung erfasst hat. Auch seine vorzeitige Reaktion in Zeile 16 (*blanc*) und deren Wiederholung in Zeile 18 beweist, dass er den Farbnamen bzw. die von seiner Mutter eingeführten Aufgabe, die Farben zu nennen bzw. zu wiederholen, verstanden hat.

Mit der Sprachlektion, die Elena hier in die Aktivität des Geschichtenlesens einbaut, versucht sie, Sebastian dazu zu bringen, Russisch auch aktiv zu benutzen. Dazu macht sie klare Anweisungen (in Form von Imperativen) und insistiert auf dem gewählten Format der Sprachlektion. Es gelingt ihr denn auch, Sebastian zweimal dazu zu bewegen, die entsprechenden Wörter auf Russisch zu wiederholen, obwohl ihre jeweilige subsequente Berichtigung auch anzeigt, dass seine Reaktion nicht ihren Erwartungen entspricht. Beim

dritten Mal verweigert Sebastian schliesslich ihre Sprachwahl und insistiert auf seiner eigenen, indem er das Wort zweimal auf Französisch sagt.
Die Sprachaushandlungssequenz endet darauf wiederum im Parallelmodus als Interaktionsmuster.

Der nächste Ausschnitt stammt von Mihail und seinen zwei Söhnen, Konstantin (5.1) und Aleksej (2.7). Die Geschichte ist ein altes slavisches Märchen von einem Brötchen (*Kolobok*)[194]: Eine alte Frau bäckt ein Brötchen, welches lebendig wird, vom Fenstersims herunterspringt und auf der Strasse davonrollt. Auf seinem Weg trifft es verschiedene Tiere, die es jeweils aufessen wollen. Das Brötchen schlägt dann jeweils vor, ihnen zuerst einmal ein Lied zu singen, und es gelingt ihm jedes Mal, davonzukommen. Diese Stelle mit dem Lied ist daher ein wiederholtes Element der Geschichte.

7322_(2)_*Chanson*

```
1  MIH: navstrechu emu/ seryj volk
        gegen      ihm  grauer wolf
        Ihm entgegen – der graue Wolf.
2       (2)
3  MIH: kolobok kolobok ja tebja s''em
        brötchen brötchen ich dich essen.FUT.PERF
        Brötchen, Brötchen, ich werde dich essen!
4  ALE?: non
5       (..)
6  MIH: ne:t ne    esh' menja seryj  volk. (.) ja tebe pesenku  spoju
        nein nicht iss  mich  grauer wolf      ich dir Liedchen singenFUT
       Nein, iss mich nicht grauer Wolf. Ich werde dir ein Liedchen
       singen
7      (..)
8 ALE: chanson
9 MIH: pesenku.      da/ skazhi  pesenku
       Liedchen      ja?  sag    Liedchen
10      (1)
```

[194] Siehe 7.3.3.2 für andere Ausschnitte aus diesem Märchen. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte Mihail das Buch gerade neu erworben und liest es im Anschluss an das Gespräch den Kindern vor (siehe 7332_(1)). Beim Aufnehmen der Gutenachtgeschichte ein paar Wochen später liest er ihnen wiederum diese Geschichte vor, nachdem er zuerst ein französisches Buch gemeinsam mit Konstantin auf Russisch vorlesen wollte, was Konstantin dann verweigerte und nach einer „richtig“ russischen Geschichte verlangte.

```
11 ALE: chanson
12 MIH: nu  ne    chanson a    skazhi  pesenku
        na  nicht chanson aber sag     Liedchen
        Na, nicht chanson, sondern sag Liedchen
13     (.)
14 ALE: pe
        li
15 MIH: pesenku  molodec. kak ego zovut/
        Liedchen schlauer wie ihn rufen.3.p.pl
        Liedchen, gut gemacht. Wie heisst er?
16     (..)
17 ALE: kabo
        ((versucht Kolobok zu sagen))
18 MIH: kolobok. (.)a èto/
        Brötchen.   Und dies hier?
19 KON: (mo[i j'ai déchiré)
20 ALE:    [vo
            Wo
21 MIH: volk molodec
        Wolf, gut gemacht.
22     (.)
23 KON: papa (j'ai; c'est déchiré)
24 MIH: (moui) il faut pas-    ne    nado    malysh ne    nado
                               nicht nötig   Junge  nicht nötig
```

Aleksej nimmt an der Geschichte teil, indem er sich an gewissen Stellen einbringt: Er ruft *non*, wenn ein Tier das Brötchen essen will (wie in Zeile 4 hier) und sagt *chanson*, wenn das Brötchen vorschlägt, ein Lied zu singen (wie in Zeile 8). Auch wenn er dies vorher schon einmal getan hat, reagiert Mihail erst hier darauf (Zeile 9). Dabei unterbricht Mihail die Narration vorübergehend, indem er Aleksejs Verwendung von *chanson* in einer Seitensequenz (*side sequence* (Jefferson 1972)), welche von Zeile 9 – 17 dauert, zum Fokus der Interaktion macht. Mihail markiert Aleksejs Sprachwahl, indem er zuerst das Wort auf Russisch sagt (*pesenku*) und dann ein fragendes *da* hinzufügt. Dies alleine würde der Wiederholungsstrategie bzw. zusammen als *expressed guess*-Strategie funktionieren (siehe 5.4). Mihail fährt aber gleich fort, indem er Aleksej explizit auffordert (Imperativ *skaži*), das Wort auf Russisch zu wiederholen. Die darauffolgende Stille bzw. Pause ist eine transitionsrelevante Stelle (*transition relevance place*), denn es ist an Aleksej, auf die Aufforderung zu reagieren, d.h. den entsprechenden *second pair part*, die Wiederholung von

pesenku, zu produzieren. Aleksej produziert seinen *second pair part* schliesslich in Zeile 11 – aber auf Französisch. Darauffolgend initiiert Mihail eine explizite Sprachwahlkorrektur, indem er *chanson* als mögliche Antwort verneint (*ne chanson*) und eine explizite Aufforderung hinzufügt (*a skaži pesenku*)[195]. Mit dieser Gegenüberstellung der beiden Ausdrücke in den unterschiedlichen Sprachen und der Verweigerung von *chanson* als genügende Antwort macht Mihail die Sprachwahl explizit zum Thema.

In Zeile 14 folgt Aleksej der Aufforderung seines Vaters, indem er versucht, etwas zu sagen, das *pesenku* nahe kommt[196]. Mihail evaluiert diesen Versuch, indem er das Wort nochmals vollständig sagt, also korrigiert, gleichzeitig aber auch Aleksejs Bemühen als positiv bewertet (*molodec* Zeile 15).

Anstelle nun die Geschichte wieder aufzunehmen, setzt Mihail den Sprachunterricht fort, wobei er nun das Format in eine Frage-Antwort-Evaluations-Sequenz überführt (Zeilen 15-20). Er prüft nun Aleksejs Wissen in Bezug auf die Figuren der Geschichte.

Die Seitensequenz "Sprachunterricht" geht dann durch Konstantins Intervention (der anscheinend nicht der Geschichte zuhörte, sondern irgendetwas anderes machte) in Zeile 19 und 23 in eine weitere Seitensequenz über, da Mihail auf Konstantins Aussage reagiert (Zeile 24). Danach nimmt Mihail die Geschichte wieder auf.

Auch in diesem Beispiel kann der bilinguale Parallelmodus beobachtet werden, da Mihail auf Aleksejs Kommentare in Französisch zuerst nicht speziell eingeht. Dies tut er erst in Zeile 9, wo er Aleksejs Sprachwahl relevant macht.

Sowohl Mihail als auch Aleksej beweisen im gesamten Ausschnitt ihre zweisprachige Kompetenz; Aleksej reagiert jeweils adäquat in Bezug auf die in der Geschichte erfolgenden Handlungen, wie auch auf die Aufforderungen seines Vaters. Mihail reagiert gleichfalls auf die französischen Interventionen seines Sohnes. Er zeigt seine Französischkenntnisse noch deutlicher, als er auf Konstantins Interpellation reagiert, indem er anfänglich auf Französisch antwortet (Zeile 24: *il faut pas*), sich dann aber selbst korrigiert, indem er dasselbe auf Russisch wiederholt (*ne nado*). Dieser *self-initiated self repair* der Sprachwahl illustriert die

[195] Die Verwendung von ‚aber sag' bedeutet eigentlich, dass *chanson* nicht falsch ist, dass man aber daraus die Folgerung ziehen könnte, dass *chanson* denselben interaktionalen Wert hat wie *pesenku*, was nicht der Fall ist. Somit wird Sprache relevant gemacht.

[196] Mihail wiederholt dabei das Wort *pesenka* 'Liedchen' immer im Akkusativ, so wie es auch in der Geschichte erscheint. Richtiger Sprachunterricht würde verlangen, dass das Wort in seiner Grundform (Nominativ) vorgegeben würde.

im Punkt 7.2.1.1 in den Gesprächen dargestellte Notwendigkeit, seine eigene Sprachproduktion konstant unter Beobachtung zu halten bzw. zu kontrollieren.

Das dritte und letzte Beispiel in der Serie der Gutenachtgeschichten ist der Aufnahme von Anastasija entnommen. Der Ausschnitt stammt aus der dritten und letzten Geschichte, die Anastasija an diesem Abend den Kindern vorliest. Es handelt sich dabei um die beliebte russische Fabel vom Häschen und dem Fuchs[197], in welcher das naive Häschen dem schlauen Fuchs, der sein Haus verloren hat, Unterschlupf gewährt; dieser jagt gleich darauf das Häschen aus seinem eigenen Haus. Das Häschen weint und bekommt von verschiedenen Tieren Hilfe angeboten, um den Fuchs wieder zu verjagen. Doch jedes Mal gelingt es dem Fuchs, den anderen Tieren Furcht einzujagen, so dass sie davonlaufen.
Der Ausschnitt situiert sich an der Stelle der Geschichte, an der bereits zwei Tiere erfolglos versucht haben, den Fuchs zu verjagen. Anastasija führt nun ein Rollenspiel in die Geschichte ein, wie sie dies schon im Gespräch (siehe 7321_(2) oben) angekündigt hat.

7322_(3)_*Winnie Pirat*

```
1 ANA: (xx)po-prezhnemu zaplakal zajc- zajac, poshjol opjat' svoi dorozhki,
           wie vorher   weinte          Hase  ging    wieder seine Weglein
       Wie zuvor begann der Hase zu weinen, ging wieder seines Weges
2      i  tut   idut      navstrechu kto
       und dort gehen.3.PL   entgegen   wer
       Und dort, wer kommt ihm entgegen?
3 DIM?: winni °pirat°
4  ANA: winni pirat i/
       Winnie Pirate und?
5  DEN: net (x)
       Nein.
6  ANA: snachala winni  pirat
       Zuerst   Winnie Pirat.
7  DEN: mm
8  ANA: davaj dima °davaj winni pirat govori°
       gib (Name)  gib  (Name )      sprich
       Los Dima, los Winnie Pirat, sprich.
```

[197] Die gleiche Geschichte ist unter verschiedenen Titeln und leicht abweichenden Versionen zu finden, z.B. als *Zajka, lisa i petuh* („Das Häschen, der Fuchs und der Hahn“) (siehe z.B. http://www.teremok.in/narodn_skazki/russkie_skazki/zaika_izba.htm), oder als *Zajkina izbushka* („Das Häuschen des Häschens“).

9 DIM: tu sais e

10 ANA: °*nu snachala zdravstvuj*°

Na, zuerst: Hallo.

11 DIM: *vzdastvi*

H'llo

12 ANA: °*zajac*°

Hase.

13 DIM: *vdv zajc*

((h'l h'se)) **((genuschelt))**

14 ANA: °*chto ty plachesh'/*°

was du weinst

Warum weinst du?

15 DIM: *sto ty plachesh'*

Warum weinst du?

16 ANA: *a ja plachu potomu chto lisa menja iz doma vygnula* ((sniff))

aber ich weine weil Fuchs mich aus Haus wegjagte

Aber ich weine, weil mich der Fuchs aus dem Haus gejagt hat.

17 *ne znaju chto mne delat'*

nicht weiss.1.P.Sg. was mir tun

Ich weiss nicht, was machen.

18 DIM: eh/ je vais appeler (xxi) *pirata* attends *moja*

Pirat meine

19 (4)

20 DIM: ding dong toc toc (...) chg

((Klingel- und Klopfgeräusche))

21 ANA: °*privet*°

Hallo.

22 DEN: *zdravstvujte pochemu vy prishli/*

Guten Tag, warum seid Ihr gekommen?

23 DIM: parce que

24 ANA: °*potomu chto*°

weil

25 DIM: *potomu chto lisa vynde*

weil der Fuchs wegg-

26 ANA: *vygnala*

weggejagt hat

27 DIM: *vyngn:la zajca.*

weggj'gt hat den Hasen.

28 ANA: *iz doma.*

aus dem Haus.

29 DIM: *iz doma.*

aus dem Haus.

```
30 DEN: ladno  vygenuju        tu    ètu    lisu  ja j[a
        okay   werde wegjagen diesen diesen Fuchs ich ich
       Okay, ich werde diesen, diesen Fuchs wegjagen, ich
31 ANA:                                                 [(nu)chto ty eshhjo
                                                         na, was du schon
```

Der Ausschnitt beginnt mit der Aufforderung von Anastasija, eine weitere Figur einzuführen (Zeile 2), der einer ihrer Söhne Folge leistet (Zeile 3), was anschliessend von Anastasija bestätigt wird (Zeile 4). Die Kinder scheinen diesen Moment in der Geschichte zu kennen, denn nichts in Anastasijas Formulierung lässt erraten, dass es sich hier nicht um die normalerweise zu diesem Zeitpunkt auftauchende Figur handelt[198], sondern um eine von ihren Söhnen ausgewählte: Winnie Pirat.

In Zeile 6 übernimmt Anastasija die Rolle der Regisseurin, indem sie den Auftritt ihrer Söhne koordiniert. Sie gibt das Wort an Dima, in seiner Rolle als Winnie Pirat, und fordert ihn auf, zu sprechen. Dima beginnt in Französisch (Zeile 9), worauf seine Mutter gleich eine Reparatur initiiert. Dabei bezieht sich ihre Reparaturinitiierung nicht auf die Sprachwahl, sondern auf den Inhalt (‚zuerst: Guten Tag') bzw. auf eine bestimmte Abfolge dessen, was nun gesagt werden muss. Dimas Sprachwahl wird damit nur implizit korrigiert, indem sie Russisch verwendet. Dima übernimmt im nächsten *turn* (Zeile 11) das von Anastasija vorgeschlagene Grusswort (*zdravstvuj*) und damit auch ihre Sprachwahl. Anastasija behält ihre Rolle als Souffleuse, indem sie Dima im nächsten *turn* das nächste Wort mit leiser Stimme vorschlägt. Dieses Format wird bis Zeile 15 weitergeführt. In den Zeilen 16/17 übernimmt Anastasija die Rolle des Häschens. In Zeile 18 äussert Dima einen Satz, der sowohl Elemente aus dem Französischen als auch aus dem Russischen beinhaltet (die russische Genetiv- bzw. Akkusativ-Markierung maskulin -a für das Wort Pirat, und *moja* feminin für ‚mein' an Stelle von ‚mich' *menja*). Anastasija initiiert hier aber keine Reparatur. Die Interaktion geht weiter, als Dima in Zeile 20 an der Tür klingelt und klopft. Anastasija nimmt wieder die Souffleuse-Rolle ein, indem sie in Zeile 21 mit leiser Stimme das entsprechende Grusswort vorschlägt. Doch anstelle der Wiederholung durch Dima übernimmt gleich Denis seinen *turn*, indem er die Rolle der Person, die die Tür öffnet, spielt (Zeile 22).

[198] Rollenspiele werden offensichtlich auch in russischen Spielgruppen in Russland häufig verwendet. Dabei werden aber normalerweise die üblichen Figuren der Geschichte als Rollen an die Kinder verteilt, wie dies Ekaterina Moore (UCLA) in ihrer Präsentation "Gender socialization through literacy texts and their interpretations: A study of two folk tales used in a Russian preschool" an der Konferenz "Approaches to Slavic Interaction", Universität Potsdam, 16-18 März 2011, aufgezeigt hat.

Er spricht dabei Russisch. Dima hingegen beginnt seinen darauffolgenden Beitrag wieder in Französisch, wobei er aber entsprechend der Frage seines Bruders in Russisch (*pochemu* – ‚warum') seine Antwort mit *parce que* beginnt. Anastasija repariert daraufhin seine Sprachwahl, indem sie ihm das entsprechende Wort in seiner russischen Übersetzung liefert (Zeile 24).
Die darauffolgenden Sprecherbeiträge (24-29) entsprechen dem Format der Zeilen 10-15, indem Anastasija jeweils eine russische Vorlage vorgibt, die dann von Dima wiederholt wird. Im Unterschied zur oberen Sequenz liefert Dima aber nicht nur reine Wiederholungen, sondern entwickelt gewisse Beiträge eigenständig weiter (Zeile 25 und 27). Anastasija initiiert also den Anstoss und hilft Dima, sobald er in seiner Formulierung einem Problem begegnet, sei dies in Bezug auf die Artikulation eines Wortes (Zeilen 25/26) oder in der Weiterentwicklung eines begonnenen Satzes (Zeilen 27/28).

Ähnlich wie in den vorangehenden Beispielen wird auch in diesem Ausschnitt die Sprachwahl der Kinder an gewissen Stellen relevant gemacht (Zeilen 10-15; 24-29), während die Interaktion an anderen Stellen in einem zweisprachigen Format stattfindet (Zeile 18-20). Anastasija bindet ihre Kinder so in die Aktivität des Geschichtelesens ein, dass sie sie dazu bringt, nicht nur auf die Geschichte zu reagieren, sondern sie mit ihrere Hilfe eigenständig fortzusetzen – und dabei Russisch zu sprechen. Sie bleibt dabei aber stark involviert, indem sie die Rolle der Souffleuse übernimmt und damit einerseits die Sprachwahl kontrolliert und korrigiert oder als Regisseurin die narrative Entwicklung der Geschichte leitet.

***

Die drei analysierten Ausschnitte zeigen, dass die Aktivität des Geschichtenlesens den Kindern nicht nur sprachlichen Input liefert (wie z.B. grammatikalische Strukturen, Vokabular; narrative Struktur), sondern sie auch dazu führt, „Output" zu produzieren, d.h. Russisch zu sprechen. Dabei reagieren die Kinder nicht nur auf die expliziten Aufforderungen der erwachsenen Person, sondern beteiligen sich auch spontan an der Aktivität, indem sie gewisse Stellen kommentieren oder Fragen stellen. Dabei ist aber zu beobachten, dass die von den Kindern selbst initiierten Sprecherbeiträge grösstenteils in Französisch sind. Russisch wird häufig erst auf die implizite oder explizite Aufforderung des anwesenden russischsprachigen Elternteils gesprochen. Nur Denis (7322_(3)) beteiligt sich von Anfang an in Russisch.

Die Analyse zeigt dabei eine Reihe von mikrointeraktionalen Strategien, welche von den russischsprachigen Elternteilen angewendet werden, um mehr als nur passiven Sprachinput zu garantieren. In allen drei Beispielen wird die Sprachwahl durch unterschiedlichen Formen von Sprachlektionen/unterricht, die in die Aktivität des Geschichtenlesens integriert werden, relevant gemacht. Die Kinder ihrerseits reagieren darauf, indem sie die Sprachwahl übernehmen oder auch aushandeln. Dabei haben die Sprachaushandlungssequenzen unterschiedliche Resultate.

Im ersten Beispiel führt Elena das Format der "Anleitung/Vorlage – Wiederholung" ein, um das bilinguale Parallelformat aufzubrechen und Sebastian dazu zu bringen, Russisch zu sprechen. Diese Strategie wird von Sebastian angefochten, indem er zuerst nur auf die wiederholte Aufforderung reagiert und beim dritten Mal die Übernahme des Russischen ganz verweigert. Die Interaktion fällt also zurück ins Muster des bilingualen Parallelformats.

Im zweiten Beispiel bringt Mihail eine Sprachlektion in ähnlichem Format ein, indem er Aleksej auffordert, das Wort „Lied" in Russisch zu sagen, nachdem dieser es zweimal auf Französisch gesagt hat. Die Sprachwahl Russisch wird hier von Aleksej auch ausgehandelt und zuerst abgelehnt, schliesslich aber angenommen. Mihail ändert dann das Format der Sprachlektion in das klassische Schulunterrichtsformat der „Frage – Antwort – Evaluation"-Sequenz (siehe z.B. Heath 1982). An dieser Stelle scheint Aleksej die Sprachwahl seines Vaters übernommen zu haben, denn seine Antwortversuche sind klar in Russisch: So sagt er z.B. *vo-* for *volk* ('Wolf'), was auf Französisch *loup* wäre. Mihail hat somit mit seiner gewählten Strategie gewissen Erfolg.

Auch im dritten Beispiel werden ähnliche Strategien verwendet wie in den zwei vorangehenden Beispielen: Anastasija gibt Dima Anweisungen und die dazugehörige russische Vorlage, die er dann repetieren muss. Im Gegensatz zu den anderen Ausschnitten ist das Format aber als Hilfeleistung in ein Rollenspiel eingebaut, in dem die Kinder ihre eigenen Figuren spielen können. Damit wiederholt Dima nicht nur Wörter auf Anweisung seiner Mutter hin, sondern beteiligt sich auch am Weiterführen der Geschichte. Auch wenn er seine Redebeiträge jeweils spontan in Französisch beginnt, folgt er danach doch immer der Sprachwahl, die ihm seine Mutter vorgibt, und versucht auch ausgehend von deren Vorlagen, die Beiträge selbst weiterzuentwickeln[199]. Sein älterer Bruder nimmt am gleichen Rollenspiel

[199] Es ist anzunehmen, dass ihm das wiederholte Lesen der Geschichte und Durchführen des Rollenspiels dabei hilft, die Sätze zu bilden. Die Geschichte scheint den beiden Kindern sehr vertraut zu sein (siehe dazu den Gesprächsausschnitt von Anastasija in 7.3.2.1).

in Russisch teil, was zum Eindruck beiträgt, dass die Kinder diese Aktivität als eine auf Russisch durchzuführende ansehen.

Die beobachteten interaktionalen Sprachwahlmuster zeigen, dass die russischsprachigen Elternteile grundsätzlich an ihrer Sprachwahl Russisch festhalten (mit Ausnahme von Mihail (Beispiel 2), der aber seine Verwendung von Französisch sofort repariert). Dabei machen sie auch die Sprachwahl der Kinder relevant, indem deren Gebrauch des Französischen implizit oder explizit korrigiert wird.
In allen Beispielen wird schliesslich auch die zweisprachige Kompetenz der Teilnehmer/innen demonstriert. Trotz der konsequenten Verwendung des Russischen reagieren alle Elternteile adäquat auf die französischen Beiträge ihrer Kinder und liefern auch entsprechende Übersetzungen. Die Kinder ihrerseits zeigen ein ausreichendes Verständnis des Russischen, um angemessen auf das Thema und die Entwicklung der Geschichte zu reagieren.

7.3.3 Spracherhalt – oder Mehrsprachigkeit?

Die bisherigen Analysen von Interaktionen (7.3.1 und 7.3.2) haben gezeigt, dass sich Spracherhalt als Alltagspraxis nicht einzig mit der zu erhaltenden Sprache beschäftigen kann, sondern Teil zweisprachiger Situationen und Interaktionen ist. In diesem letzten Punkt möchte ich einerseits auf die Ideologie der Trennung der Sprachen, wie sie u.a. in den Gesprächen erschienen ist, eingehen und zeigen, wie diese auch in den Praktiken erscheinen kann (7.3.3.1). Andererseits gibt es auch Instanzen, wo genau das Gegenteil geschieht und die beiden Sprachen als mutuell ergänzende Ressourcen genutzt werden (7.3.3.2).

7.3.3.1 Sprachen trennen…

Die von den meisten gewählte „Familiensprachpolitik“, das OPOL-System (siehe 7.1.1), wird häufig mit der Ideologie verbunden, dass Sprachen getrennt gehalten werden müssen. Mehrere der bisher analysierten Gesprächsausschnitte haben darauf hingewiesen: So erwähnt z.B. Julija dies explizit (siehe 711_(1)[200]), während sowohl Galina wie auch Nina das Mischen von Sprache als negativ bzw. als fehlende Sprachkompetenz beschreiben (siehe sprachbiographische Porträts: 614_(5) NIN und 618_(6) GAL).
Gerade die Aktivität des Geschichtenlesens weist Momente auf, in denen explizit auf die Trennung der zwei Sprachen hingewiesen wird. Dabei werden die Sprachen jeweils sowohl

[200] Zeilen 8-12: *„l'enfant il a besoin parce que quand il apprend comme ça tout petit en fait il fait pas la différence entre français russe (..) c'est-à-dire il faut lui donner une référence, et c'est dire vaut mieux que: quelqu'un soit la référence par exemple en russe“*

mit den entsprechenden Büchern als auch mit den Personen, die diese Bücher vorlesen, verbunden.

Im nachfolgenden Ausschnitt fordert Mihail seine Kinder auf, mit ihm ein russisches Bilderbuch zu lesen, das er gerade neu gekauft hat. Es handelt sich um die Geschichte *Kolobok* (Das Brötchen), die bereits im Punkt 7.3.2.2 vorgekommen ist. Der jetzt abgebildete Ausschnitt betrifft die allererste Lektüre der Geschichte für die Kinder.

7331_(1)_*knizhku po-russki* (‚Büchlein auf Russisch‘)

```
1  MIH: kostja knizhku hochesh' pochitat'/
       (Name) Büchlein willst   lesen.INF.PERF
        Kostja willst du ein Buch lesen?
2       (..)
3  MIH: po-russki/
        auf Russisch
4       (2)
5       ((KON vient?))
6  MIH: kolobok. aljoshka knizhku  budesh' chitat'/ (xx)
        Brötchen (Name)   Büchlein wirst   lesen
        Kolobok. Aljoshka kommst Du ein Büchlein lesen ?
7      ((ALE part/ veut pas?))
8  LIL: ((rire))
9  MIH: voilà.
((Unterbrechung durch LIL und BRI))
```

Mihail formuliert seine Frage an Konstantin so, dass zuerst die Aktivität erwähnt wird (Buch lesen). Darauf folgt eine Pause, welche eine transitionsrelevante Stelle markiert. Mihail übernimmt dann wieder die Sprecherrolle und fügt hinzu: auf Russisch (Zeile 3). Damit definiert er die vorgeschlagene Aktivität nicht nur als „Buch lesen“, sondern spezifiziert auch die Sprache der Aktivität und macht somit die Sprache des Buches relevant. Es folgt wieder eine Pause, worauf Mihail dann den Titel der Geschichte ankündigt (Zeile 6). Dann wechselt Mihail den Adressaten und spricht nun Aleksej (mit dem Diminutiv: Aljoshka) an. Dieser Wechsel des Adressaten kann darauf hinweisen, dass Kostja, der Adressat der vorherigen *turn*, nicht erwartungsgemäss reagiert hat, so dass Mihail die Aktivität nun dem zweiten Sohn vorschlägt.

In der Zwischenzeit hat Konstantin ein anderes der neu erworbenen Bücher genommen, welches auch russische Märchen enthält, aber in Französisch, und will dieses Buch anschauen (7331_(2), Zeile 1).

7331_(2)_*no etu knigu* (‚aber dieses Buch')

```
1  KON: [papa moi j'aime mieux ce livre
2  MIH: ein
3  LIL: en français, ((rire))
4  MIH: eh
5  LIL: nu chto èto
        Na, was ist das
6  MIH: no èto-/ a:h a    ètu knigu èto (xx)
        Aber das, ah aber das Buch das
7  KON: mais c'est [en français\
8  MIH:            [aleksej/     tu veux lire un livre en russe/
9  KON: je veux lire ce li:vre
10 MIH: alors ça tu peux-pourras regarder après tout seul. (.)
11      mais ça/ no etu     knizhku, my mozhem pochitat'.
                Aber dieses Büchlein, wir können lesen
12       (..)
13 KON: ouais,
14 MIH: horosho/ ((blättert))aljosh, idi  knizhku    chitat'  po-russki,
         Gut                Aljosh, komm ein Büchlein lesen, auf Russisch
15 ALE: attend
```

Mihail reagiert auf Konstantins Bemerkung nur mit einem *minimal grasp* (Zeile 2: *ein*). Darauf kommentiert die Forscherin Konstantins Wahl in Französisch (Zeile 3), gleich darauf aber spricht sie zu ihm Russisch (Zeile 5). In Zeile 6 wendet sich Mihail an Konstantin und zeigt mehrere Verzögerungsmarker. Er markiert somit seine Reaktion auf Konstantins Buchwahl als dispräferiert, d.h. er zeigt an, dass er der Erwartungshaltung, welche Konstantin mit seiner Wahl aufgebaut hat, nämlich dieses bestimmte Buch lesen zu wollen, nicht Folge leisten will/kann. Dabei gibt er keinen Grund an, warum er dieses Buch nicht lesen will. Konstantin (Zeile 7) formuliert dann einen Grund mit *mais c'est en français* (und nimmt damit die Bemerkung von LIL in Zeile 3 auf). In Zeile 8 wendet sich Mihail wieder an Aleksej und fragt diesen, ob er bei der ursprünglich vorgeschlagenen Aktivität in Russisch mitmachen will. Obwohl die Aktivität als Russisch angekündigt wird, verwendet Mihail hier Französisch. Während Aleksej anscheinend immer noch nicht reagiert, ergreift Konstantin

den nächsten *turn* und insistiert auf seiner Buchwahl. Mihail wendet sich nun an ihn in Französisch und erklärt, dass dieses Buch zu einer Aktivität gehört, welche Konstantin alleine durchführen kann, dass aber die gemeinsame Aktivität – und hier wechselt er ins Russische – ein russisches Buch betrifft (Zeile 10-11). Konstantin akzeptiert nun die gemeinsame Aktivität (Zeile 13), was Mihail mit einem fragenden *horosho* (‚gut, okay') quittiert. Er öffnet nun das Buch und addressiert dann nochmals Aleksej, der den vorherigen Aufrufen noch immer nicht gefolgt ist, in Russisch, um ihn aufzufordern, an der Aktivität teilzunehmen.

Mihail erstellt in dieser Sequenz einen klaren Unterschied zwischen einer gemeinsamen Tätigkeit, welche ein russisches Buch involviert, und Konstantins Wahl eines französischen Buchs, welche abgelehnt wird. Er erstellt damit eine Trennung der beiden Sprachen, welche je mit einem bestimmten Buch und einer bestimmten Person, welche die dazugehörige Aktivität ausführt, vernbunden wird: Das russische Buch wird mit ihm gemeinsam angeschaut, das französische kann Konstantin alleine anschauen.
Eine Analyse der Sprachwechsel zeigt, dass sie in der Sequenz verschiedene Funktionen einnehmen. Einerseits wird damit die Trennung der Sprachen bekräftigt, andererseits aber auch die zur Verfügung stehenden mehrsprachigen Ressourcen für interaktionale Zwecke genutzt. In der ersten Sequenz (7331_(1)) schlägt Mihail seinen Söhnen eine gemeinsame Aktivität vor, die darin besteht, ein Buch auf Russisch zu lesen. Dabei spricht er sie auch auf Russisch an. Die Sequenz wird aber mit einem *voilà* abgeschlossen (und nicht etwa mit dem entsprechenden russischen *vot*)[201].
In der darauffolgenden Sequenz (7331_(2)) ist Mihail in zwei verschiedene Aktivitäten involviert; zum einen ist er mit der gegensätzlichen Buchwahl von Konstantin konfrontiert, welche er lösen muss, zum anderen ist er damit beschäftigt, die Aufmerksamkeit seines zweiten Sohnes zu erlangen.

In Bezug auf die Interaktion mit Konstantin folgt Mihail zwar der Sprachwahl seines Sohnes in Zeile 10 und antwortet auf sein Begehren in Französisch, doch er stellt sich dem Begehren inhaltlich entgegen und bekräftigt dann seine eigene Wahl/seinen Vorschlag, indem er zurück ins Russische wechselt. Die Wahl von Französisch hat den Effekt, dass er sich zwar auf der Ebene der Sprache an Konstantin annähert, sich ihm inhaltlich aber entgegensetzt. Die Anpassung auf der Ebene der Sprachwahl hat damit einen Verminderungseffekt in Bezug auf die inhaltliche Uneinigkeit. Mihails Wechsel ins Russische fällt dann zusammen mit der

[201] Zu den diskursiven Funktionen von *voilà* und *vot* siehe Grenoble & Riley (1996).

Entegegensetzung der zwei Aktivitäten: dieses Buch auf Französisch (in Französisch) – dieses Buch gemeinsam auf Russisch (in Russisch). Dies hat daher auch die Wirkung einer klaren Trennung der Sprachen, sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf den assoziierten Sprachgebrauch.
In Bezug auf die Interaktion mit Aleksej hat der Sprachwechsel insbesondere die Funktion, Aleksejs Aufmerksamkeit zu erlangen. Nachdem die erste direkte Aufforderung in Russisch (7331_(1), Zeile 6) keine Reaktion erhalten hat, folgt eine zweite in 7331_(2) Zeile 8, diesmal auf Französisch. Das dritte Mal wird die Anrede nochmals in Russisch formuliert (Zeile 14). Der Sprachwechsel hat hier also insbesondere auch eine Kontrast- bzw. Verstärkungswirkung. Gleichzeitig hat der Sprachwechsel aber auch zur Folge, dass eine ähnliche Formulierung sowohl in Russisch als auch in Französisch vorliegt. Mihail hat damit auch Übersetzungen geliefert, die dazu dienen, allfälliges Nicht-Verstehen aufgrund der Sprachwahl zu beheben.

Über die ganze Sequenz hinweg gesehen ist zu bemerken, dass Mihails Beiträge in Russisch keine direkte (verbale) Reaktion seiner Kinder zur Folge haben. Konstantins Sprachwahl in den Zeilen 1,7 und 9 führt zu einem Beginn einer Aushandlung der Sprachwahl parallel zur Aushandlung der Wahl des Buches und der dazugehörigen Aktivität. Der Wechsel von Mihail zurück ins Russische in Zeile 11 fällt zusammen mit dem Ende der Aushandlung der Aktivität und der Aufnahme der zu Beginn vorgeschlagenen Aktivität. Die Sprachwahl markiert hier also auch unterschiedliche interaktionale Etappen im analysierten Ausschnitt.

Die inhaltliche Trennung der Sprachen wird auch im folgenden Ausschnitt ersichtlich:

7331_(3)_*tol'ko na russkom jazyke* (‚nur auf Russisch')

```
1 ELE: tebe ponravilis' skazki/
       dir  gefielen    Märchen
       Haben Dir die Märchen gefallen?
2 SEB: (attend) on doit li::re
3      (2)
4 ELE: kakuju  skazku  ty eshhjo hochesh' pochitat'/
       welches Märchen du noch   willst   lesen
       Welches Märchen willst Du noch lesen?
5      (...)
6 ELE: tol'ko na russkom     jazyke  horosho/
       nur    auf russischer Sprache gut
       Nur auf Russisch, okay?
```

```
7 SEB: (na  russkom    jazy-)=
       (auf russischer Spra-)
8 ELE: =na russkom     jazyke  da  sebastian,
        Auf russischer Sprache ja  Sebastian
```

Elena hat ihrem Sohn schon drei kurze Geschichten auf Russisch vorgelesen, als er nach mehr verlangt (Zeile 2). Wie schon im oben aufgezeigten Beispiel (7322_(1)) verwendet Sebastian dabei Französisch. Im darauffolgenden *turn* korrigiert Elena seine Sprachwahl implizit, indem sie in einer Form von *expressed guess*-Strategie seinen Beitrag auf Französisch als vollständigen Satz in Russisch und mit Frageintonation wiedergibt, dabei jedoch keine Antwort von Sebastian erhält (Pause in Zeile 5). Sie fügt dann hinzu, dass dabei nur Märchen auf Russisch in Frage kommen (Zeile 6), und erstellt somit eine Kategorie von Büchern bzw. Märchen auf Russisch, welche von anderen Büchern bzw. Märchen zu unterscheiden ist. Gleichzeitig stellt sie auch den Anspruch an Sebastian, dass er diesen Unterschied machen kann.
Sebastian greift ihre Anweisung auf (Zeile 7), indem er sie zögernd wiederholt. Elena bestätigt und bekräftigt dies mit der Wiederholung (und Ergänzung) seiner Aussage und dem *da sebastian.*

Die gezeigten Ausschnitte illustrieren, wie die beiden Sprachen der Familie durch die Definition bestimmter Aktivitäten und mithilfe der interaktionalen Sprachwahl in getrennte Kategorien gesetzt werden. Die Sprachen werden mit bestimmten Aktivitäten verbunden, wie auch mit Personen, die diese Aktivitäten ausführen. Bücher existieren bzw. werden in einer bestimmten Sprache gelesen (siehe 7331_(1) und (2): *po-russki* (ZeileX), und 7331_(3): *na russkom jazyke* (Zeile y)).
Doch das Beispiel 7331_(1) und (2) (Mihail) hat gezeigt, dass die jeweilige andere Sprache bzw. der Sprachwechsel auch eine Ressource in der Interaktion darstellen kann, indem sie entweder interaktionale Funktionen übernimmt (im Beispiel: Aufmerksamkeit erreichen), oder aber Verständnis fördert (im Beispiel: als Übersetzung).

Inwiefern sollen die Sprachen in den untersuchten Familien also als in Konkurrenz stehend oder als komplementär angesehen werden?

7.3.3.2 … oder verbinden?

Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit kann also auch als Ressource für die Interaktion mit den Kindern angesehen werden. Alle bisher aufgeführten Ausschnitte haben gezeigt, dass die Familienkommunikationssituationen nie ausschliesslich einsprachig verlaufen, auch dann nicht, wenn der russischsprachige Elternteil alleine mit den Kindern ist.
Gerade die Aktivität des Geschichtenlesens, welche in den Interviews wiederholt als die beste Gelegenheit für den Spracherhalt erwähnt wurde, zeigt immer auch die Präsenz der anderen Sprache, d.h. des Französischen, auf. Wenn aber in den vorherigen Beispielen insbesondere die Kinder ihre Redebeiträge in Französisch initiierten und somit Sprachaushandlungssequenzen verursachten, in welchen die russischsprachigen Eltern versuchten, das Russische wieder als Interaktionssprache zu etablieren, so sind es in den nachfolgend analysierten Sequenzen die russischsprachigen Eltern, die sich des Französischen als Ressource bedienen. Dabei setzen sie beide Sprachen so ein, dass das Verstehen sichergestellt ist bzw. Wissen in der einen Sprache an Wissen in der anderen gebunden wird.

Die bisherigen Beispiele haben gezeigt, dass in der Interaktion häufig Übersetzungen verwendet werden. Dabei dienen sie oft als interaktionale Ressource in Sprachwahlreparatursequenzen, in der Form von Wiederholungen oder der *expressed guess*-Strategie (vergl. 5.4). In den folgenden Beispielen werden Übersetzungen jedoch nicht als Sprachwahlreparaturverfahren eingesetzt, sondern von den russischsprachigen Eltern in der Aktivität des Geschichtenlesens benutzt, um die russische Geschichte den Kompetenzen und den Kenntnissen der Kinder anzupassen.

Das folgende Beispiel situiert sich zu Beginn der Geschichte *Kolobok* und befindet sich kurz nach der oben analysierten Sequenz (7331-(1) und (2)). Wie schon erwähnt, handelt es sich hier um das erste Mal, dass die Kinder diese Geschichte hören.

7332_(1)_*à base de* smetana

```
1 MIH: zamesila testo,&
       knetete den Teig,&
[((Aleksej schreit))]
2 MIH: &(elle a)   testo na smetane,   elle a fait la pâte&
       &       den Teig  mit Sauerrahm
[((Brigitte spricht zu Aleksej))]
3 MIH: &à base de smetana, skatala kolobok/   sdelala kolobok,
                Sauerrahm, rollte das Brötchen machte das Brötchen
```

4 *izzharila ego v masle, i polo- i polozhila na okno/* (.)
backte es in Butter aus und leg- und legte (es) ans Fenster
5 sur la fenêtre, (*ostynut'.) ohlodit'*. ((blättert)) *nadoelo*
(auskühlen) kalt werden war genug
6 *kolobku. lezhat'* (..) kolobok en a eu ma:rre de rester immobile.
dem Brötchen zu liegen
7 *>nadoelo kolobku lezhat.<*
war genug dem Brötchen zu liegen

Mihail liest hier nicht nur den Text der Geschichte, wie er im Buch geschrieben steht, sondern bietet einerseits einfachere russische Ausdrücke an (e.g. Zeile 3: *skatala* > *sdelala;* Zeile 5: *ostynut'* > *ohlodit'*), andererseits auch Übersetzungen in Französisch (Zeile 2: *elle a fait la pâte*; Zeile 5: *sur la fenêtre*; Zeile 6*: en a eu marre de rester immobile*). Damit bietet er den Kindern gewisse Vereinfachungen des Texts an, der in einem relativ formelhaften und auch veralteten Russisch gehalten ist. Er zeigt damit an, wie er die Russischkompetenzen der Kinder einschätzt, aber auch, welche Stellen im Text er als notwendig fürs Verstehen der Geschichte ansieht und für die er somit eine entsprechende Verständnishilfe kreiert.
Interessant ist zu bemerken, dass er keine Übersetzung für *smetana* (russischer Sauerrahm) anbietet und auch nicht danach sucht, sondern das Wort in den französischen Satz integriert (Zeile 3). Es funktioniert hier als Lehnwort, da kein Kasusmarker verwendet wird (wie dies im Russischen in dieser Position nötig wäre), sondern die Nominativform (Französisch hat keine Kasusmarkierung). Dies weist darauf hin, dass Mihail dieses Wort als den Kindern bekannt voraussetzt bzw. dass *smetana* etwas ist, das sie mit einer Alltagsrealität verbinden können. Auch *kolobok* wird von ihm nicht übersetzt, sondern als Eigenname der Figur verwendet. Diese russischen Wörter werden hier als Teil des französischen Vokabulars behandelt und somit als Teil der Alltagswelt bzw. des Alltagswissens der Kinder.
Mihails Verwendung von Französisch innerhalb der auf Russisch durchgeführten (und als solches definierten, siehe Beispiel 7331_(1) und (2)) Aktivität ist ein Mittel der Verständnissicherung. Gleichzeitig sind die Übersetzungen zusammen mit ihren russischen Vorlagen, welche teilweise nach der Übersetzung wiederholt werden (Zeile 5-7), auch eine Form von Sprachunterricht, indem sie den Kindern die Möglichkeit geben, die russische und die französische Version zu vergleichen und sich anzueignen.

Im nächsten Ausschnitt führt Anastasija eine Geschichte ein, die Denis ausgewählt hat. Er nennt sie die Geschichte „vom Bär“, da der Bär eine der Hauptfiguren darstellt. Der richtige

Titel der Geschichte hingegen ist „Das Pfefferkuchenhäuschen“, dessen Bedeutung Anastasija in der abgebildeten Sequenz zu erklären versucht.

7332_(2)_*kak pain d’épice* (‚wie *pain d’épice*‘)

```
1 ANA: °pro med'vedja (xxx ladno)° nazivaetsja prjanichnij domik.
       °über den Bär (xxx okay)° es heisst das Pfefferkuchenhäuschen
2      prjanik èto takoj     euh:m  znaete chto takoj prjanik/
       Pfefferkuchen das ist so ein wisst ihr was Pfefferkuchen ist?
3      prja:nik èto hm èto takoj hlebuzhek sladkij,
       Pfefferkuchen das ist hm das ist so ein Brötchen ein Süsses
4 DEN: ah/
5 ANA: hm/ kak pain d'épice,
       hm/ wie pain d’épice
6 DEN: ah.
7 ANA: vot takoj,  i tak.  zhili-byli
       Das ist es. Und so. Es lebten ((usw.))
```

Anastasija übernimmt zuerst den von Denis benutzten Titel der Geschichte (*pro med’vedja*) und korrigiert ihn dann zum offiziellen Titel *prjanichnij domik*. Sie beginnt dann gleich darauf mit der Erklärung, was *prjanik* (von dem *prjanichnij* abgeleitet ist) bedeutet, d.h. dass sie dieses Wort für ihre Kinder als nicht bekannt behandelt. Dabei bemüht sie sich, die Bedeutung von *prjanik* adäquat in Russisch zu umschreiben. Sie beginnt mit der affirmativen Formulierung ‚Pfefferkuchen das ist‘, zögert dann und korrigiert sich selbst, indem sie das Ganze als Frage umformuliert (Zeile 2). Deren Beantwortung wartet sie jedoch nicht ab, sondern startet gleich mit einem dritten Erklärungsversuch, in dem sie schliesslich *prjanik* als eine Art süsses Brot beschreibt (Zeile 3). Denis quittiert diese Erklärung mit einem steigend intonierten ah (Zeile 4), worauf Anastasija mit einem Verständnis abklärenden *hm* reagiert und nochmals eine Erklärung liefert – diesmal indem sie ein französisches Pendant (*pain d’épice*) angibt. Dies wird nun von Denis mit einem absteigend intonierten *ah* bestätigt, worauf Anastasija die Sequenz mit *vot takoj* abschliesst und somit die Bedeutung als geklärt behandelt.

Anastasija macht hier vom Französischen Gebrauch, nachdem ihr Bemühen, das Wort auf Russisch zu umschreiben, gescheitert ist. Damit verbindet sie das zu erklärende Objekt aber auch mit der Alltagswelt der Kinder. Das schweizerische *pain d’épice* (Lebkuchen) entspricht zwar nicht genau dem russischen Gebäck *prjanik*, doch die Kinder können es mit einem bestimmten Alltagsobjekt, dessen Form und Geschmack, verbinden.

Beide Beispiele zeigen, wie Französisch in grundsätzlich auf Russisch verlaufenden Aktivitäten als Hilfsmittel hinzugezogen wird, um Verständnis zu sichern, aber auch um einen bestimmten Inhalt/Sachverhalt in der einen Sprache mit dem Alltag bzw. mit der anderen Sprache zu verbinden. Dabei kommt diese Rolle nicht nur dem Französischen zu, sondern es werden auch russische Begriffe ins Französische integriert.

7.4 Fazit: Sprachweitergabe - Ideologien, Erfahrungen und Praxis

Im Zusammenhang mit der Frage des Spracherhalts bzw. der -weitergabe werden Ideologien der Natürlichkeit (der Sprachweitergabe) sowie der Einfachheit (des mehrsprachigen Spracherwerbs der Kinder) formuliert, welche beide dazu führen, dass die Sprachweitergabe als Verpflichtung wahrgenommen wird (7.1). Der Diskurs der Natürlichkeit verbündet sich dabei mit dem Diskurs der Einfachheit zur Unterstützung derjenigen fremdsprachigen Eltern, welche ihre Erst/Muttersprache mit ihren Kindern sprechen (wollen), da dieses Vorhaben innerhalb dieser Ideologien einerseits als natürlich gilt und andererseits für die Kinder kein Problem darstellt. Als implizite Voraussetzung für beide Ideologien erscheint eine Ideologie der Mehrsprachigkeit als Kapital: Sprachweitergabe ist nicht nur natürlich und einfach, sondern die zusätzliche Sprache stellt auch einen Vorteil für das Kind dar (vergl. dazu auch Punkt 1.1).

Damit führen diese Ideologien dazu, dass Sprachweitergabe zur Verpflichtung wird, und zwar sowohl in Bezug auf die Mutter- bzw. Elternrolle als auch gegenüber den Kindern: Sprachweitergabe ist das natürliche und daher richtige Verhalten, zudem bedeutet die daraus resultierende Mehrsprachigkeit einen Vorteil für die Zukunft der Kinder. Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit als Kapital für das Kind bzw. für die Zukunft des Kindes macht Sprachweitergabe zur Elternpflicht, da man als Mutter/Vater die beste Zukunft für sein Kind realisieren möchte. Die resultierende Mehrsprachigkeit des Kindes bedeutet dann gleichzeitig auch ein symbolisches und soziales Kapital für die Eltern. Sie bestätigt nämlich in doppelter Weise, dass die Eltern ihre (natürliche) Aufgabe wahrgenommen, d.h. dadurch den Status als gute Eltern verdient haben. Die Sprachweitergabe wird damit sowohl zur Investition in die Zukunft des Kindes als auch in die eigene Mutter/Vateridentität. Dabei scheint wesentlich mehr Druck auf die Mütter zu bestehen, da die „Natürlichkeits“ideologie auch mit der Vorstellung einhergeht, dass die Mutter sich mehrheitlich um die Kinder zu kümmern hat und es daher auch natürlich ist, dass ihre Sprache zur Muttersprache des Kindes wird (vergl. dazu auch 1.2.3). Schliesslich erscheint die Sprachweitergabe auch als eine Verpflichtung

gegenüber der Herkunftsfamilie. Die Mehrsprachigkeit des Kindes wird damit zusätzlich zum Beweis, dass man sowohl eine gute Tochter ist (als Kompensation für die Wahl, weit weg von den Eltern zu leben) als auch eine gute Mutter geworden ist. Sprachweitergabe kann somit als Teil der mehrsprachigen Erfahrung und Identität erfasst werden.
Da Sprachweitergabe bzw. die Zweisprachigkeit gemäss diesen Ideologien sowohl natürlich als auch einfach ist, entsteht ein nicht zu unterschätzender Erfolgsdruck für die Eltern bzw. den fremdsprachigen Elternteil. Falls die Sprachweitergabe scheitert, d.h. das Kind nicht zweisprachig wird (bzw. nicht in der erwarteten Form), so hat der fremdsprachige Elternteil sozusagen in seiner Mutter/Vaterpflicht versagt.

Dabei sehen sich diese in Punkt 7.1 aufgezeigten Ideologien im Widerspruch mit den effektiven Erfahrungen bzw. den Resultaten der Sprachweitergabe (7.2). Die Idee der Sprachweitergabe als natürliches und einfaches Unterfangen – es genügt, wenn eine bestimmte Sprache zum Kind gesprochen wird, damit es diese auch spricht – wird damit in Frage gestellt. Punkt 7.2.1 zeigt auf, dass Sprachweitergabe tägliche harte „Arbeit“ involviert und zwar einerseits in Bezug auf die Kontrolle der eigenen Sprachproduktion und derjenigen der Kinder, wie auch andererseits in Bezug auf die Menge der Ressourcen, die zusätzlich organisiert werden (müssen). Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass Spracherhalt nicht nur durch entsprechenden Sprachgebrauch des fremdsprachigen Elternteils garantiert werden kann, wie dies die Ideologie der Einfachheit postuliert. Die erwähnten materiellen und sozialen Ressourcen, die für die Sprachweitergabe bzw. den Spracherhalt herangezogen werden, zeigen zudem auch ein bestimmtes Verständnis der „russischen Sprache“, wie sie erhalten werden soll. Es zeigt sich, dass die (russische) Sprache als ein vollständiges Set von Kompetenzen angesehen wird, in dem insbesondere auch die Schriftlichkeit eine grosse Rolle spielt. Diese Vorstellung der Sprachkompetenzen ist natürlich eng verbunden mit Russisch als standardisierter Literatursprache (vergl. 1.3.1), wie auch mit dem sozialen Herkunftsmilieu der Forschungsteilnehmenden. Zusätzlich werden diese Vorstellungen im frankophonen Raum kaum in Frage gestellt, da die in Bezug auf Französisch vehikulierte Sprachideologien diesbezüglich denjenigen des Russischen eng verwandt sind (vergl. auch 1.1.2.1 sowie 1.3.1). Die Migration stellt also für diesen Aspekt der Sprachideologien auf den ersten Blick keine Konfliktsituation dar, sondern die vorhandenen Vorstellungen werden im neuen Umfeld eher bestärkt.
Doch zeigt sich, dass die Ergebnisse dieser Spracherhalts-“Arbeit“ nicht diesen Vorstellungen von Kompetenzen entspricht (7.2.2). Die beobachtete Russischkompetenz der Kinder führt

daher zu einer Reihe von Anpassungen und Kompromissen in Bezug auf die oben genannten Ideologien. Es zeigt sich insbesondere eine Aufwertung „passiver“ Sprachkompetenz, die für gewisse Eltern sogar zum eigentlichen Ziel des Spracherhalts wird. Weiter wird aber auch das Konzept der Muttersprache für die Kinder neu definiert: Die Sprache der Mutter ist nicht mehr unbedingt die dominante Sprache, sondern einfach die Sprache im Umgang mit der Mutter – wenn überhaupt. Durch ihre Migration und ihre Partnerwahl haben die russischsprachigen Elternteile schliesslich neben dem eigenen auch den Lebensmittelpunkt der Kinder gewählt, welcher sich nun in einem französischsprachigen Gebiet befindet. Genauso wie für die Eltern wird daher für die Kinder Französisch zur gemeinsamen Alltagssprache.

Dieser Alltag in zwei Sprachen wurde schliesslich auch noch aus der Perspektive täglicher Interaktionen angegangen. Wie erwähnt stellt Spracherhalt eine tägliche bzw. omnipräsente Aufgabe dar, doch kann sie nicht in allen Situationen und Aktivitäten gleichermassen im Fokus der Interaktion stehen. Die Analysen von Esstischinteraktionen und Geschichtenlesen haben gezeigt, dass es implizite und explizite Strategien gibt, um Russisch in der Interaktion relevant zu machen bzw. die Sprachwahl der Kinder zu beeinflussen.

Dabei zeigen die Beispiele, dass Französisch in der spontanen Sprachwahl bei den meisten Kindern dominiert und auch die meistgewählte Sprache der Paare ist. Die Beispiele zeigen aber auch, dass es in der Interaktion nicht einzig darum geht, Russisch zu erhalten, sondern auch, die jeweiligen Aktivitäten sinnvoll und gemäss deren interaktionellen Ansprüchen durchzuführen. Sogenannte stark spracherhaltende Strategien (vergl. 5.4) sind daher in den Esstischinteraktionen eher selten, in den sogenannten spracherhaltenden Aktivitäten, wie dem Geschichtenlesen, jedoch häufiger anzutreffen. Dabei muss aber immer ein Gleichgewicht gefunden werden, um einerseits die Aktivität reibungslos durchzuführen und andererseits auf die Sprachwahl der Kinder zu achten bzw. diese zu korrigieren.

Obwohl die russischsprachigen Eltern gerade die Gutenachtgeschichte als einen privilegierten Moment für die russische Sprache und deren Weitergabe an die Kinder, d.h. als spracherhaltende Aktivität, ansehen, zeigen die Beispiele, dass es sich hier bei weitem nicht um eine einsprachige russische, sondern meist um eine zweisprachige Interaktion handelt. Die andere Sprache, Französisch, wird dabei jeweils von den Kindern eingebracht. Dies zeigt die Schwierigkeit für den russischsprachigen Elternteil, eine ausschliesslich russischsprachige Situation zu schaffen, sogar dann, wenn er/sie mit den Kindern alleine ist. Alle Eltern in den aufgeführten Beispielen bemühen sich dabei, ein Gleichgewicht zwischen dem „normalen“

Ablauf der Aktivität des Geschichtelesens und der Einführung mehr oder weniger expliziter Sprachunterrichtselementen zu finden.

Kinder sind keine passiven Zuhörer, sondern nehmen aktiv an den jeweiligen Aktivitäten teil, sei dies auf eigene Initiative oder auf Aufforderung der Eltern hin. Sie reagieren in unterschiedlicher Weise auf die sprachlichen Strategien der Eltern, indem sie diese aushandeln, anfechten, aber auch akzeptieren. Spracherhalt ist also nicht nur eine Frage des richtigen Inputs bzw. der richtigen Strategie des Elternteils, sondern auch abhängig von den Beiträgen und Reaktionen der Kinder. Dies führt dazu, dass sich die Kinder an der Sprachsozialisation nicht nur aktiv beteiligen, sondern diese auch beeinflussen können. Die Kinder können sich daher einem zu grossen Nachdruck der Eltern auf die Sprachwahl auch verweigern.

Sowohl Sprachwahlmuster als auch zweisprachige Kompetenzen sind, wie die Analysen gezeigt haben, interaktionelle Ergebnisse. Eine sequentielle Analyse kann aufzeigen, an welchen Momenten der Interaktion die Sprachwahl relevant gemacht wird (oder eben nicht), wie sie ausgehandelt, verweigert oder akzeptiert werden kann. Spracherhalt kann also nicht nur als eine Frage von makrosoziologischen Veränderungen und Bedingungen angesehen werden, sondern muss auch in den alltäglichen sprachlichen Praktiken vollzogen werden. Erfolg oder Misserfolg hängt dabei genauso von den sprachlichen Strategien der Eltern wie auch von denjenigen der Kinder sowie von den gemeinsamen Sprachaushandlungen ab.

Schliesslich ist Spracherhalt bzw. -weitergabe in zweisprachigen Familien, wie es dieses Kapitel und insbesondere der letzte Punkt aufgezeigt hat, nicht einfach das einseitige Fokussieren auf eine „zu erhaltende“ Sprache, sondern vielmehr Teil einer bilingualen Sprachsozialisation bzw. *bilingual parenting* (vergl. Pavlenko 2004), bei der beide Sprachen eine Rolle spielen. Anstatt die eine gegen die andere auszuspielen, sollte eher deren Kombination und gegenseitige Ergänzung bzw. die Bewältigung alltäglicher Aufgaben in zwei Sprachen betrachtet werden.

Schlussfolgerung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bzw. die Aufgabe, die ich mir damit auferlegt hatte, war es, durch eine Analyse von Sprach-Beziehungen und Sprachweitergabe und unter Berücksichtigung der unter 2.2 erwähnten Herausforderungen (Spannungsfeld Individuum – Gesellschaft; Prozesshaftigkeit; Zusammenspiel von Vorstellung und Praxis sowie eine Konzeptualisierung der Mehrsprachigkeit) zu eruieren, was „Sprachloyalität“ bzw. Spracherhalt für russischsprachige Partner in binationalen russisch-französischsprachigen Paaren und Familien in der französischsprachigen Schweiz bedeutet (vergl. 2.3.2).

Im Folgenden werde ich zuerst darauf eingehen, inwiefern der gewählte theoretische und methodologische Zugang und das damit zusammenhängende analytische Vorgehen sich in Bezug auf die erwähnten Herausforderungen bewährt haben. Danach werde ich aufzeigen, was „Sprachloyalität“ im untersuchten Kontext nun genau bedeuten mag bzw. inwiefern der Begriff Sprachloyalität überhaupt angebracht ist, um die untersuchten Phänomene adäquat zu beschreiben.

In Punkt 2.3.2 habe ich postuliert, dass „Sprachloyalität“ bzw. Spracherhalt durch einen ethnographischen Zugang über **Sprach-Beziehungen** und **Sprachweitergabe** untersucht werden sollen. Dieser Zugang soll es insbesondere erlauben, den erwähnten vier Herausforderungen, die m.E. an eine solche Untersuchung gestellt werden müssen, zu begegnen. Dabei seien Sprach-Beziehungen und Sprachweitergabe theoretisch über die Konzepte der *Sprachideologien*, der *Identität* und der *Sprachsozialisation* zu erfassen.
Ich werde nun folgend die vier Herausforderungen wieder aufnehmen und aufzeigen, wie diese durch den erwähnten Zugang und die theoretischen Konzepte erfasst worden sind.

(1) Das Spannungsfeld Individuum – Gesellschaft kommt in den sprachbiographischen Gesprächen durch die Dar- bzw. Herstellung (narrativer) Identität und der damit zusammenhängenden Herstellung biographischer Kohärenz und Kontinuität zum Vorschein. So wird die narrative Identität im Zusammenhang mit Sprachen (= Sprachbeziehungen) einerseits als persönliche Darstellung entwickelt, steht aber andererseits immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Schemata und Hintergründen (= Ideologien), auf die in der Darstellung Bezug genommen wird. Jede Person stellt sich selbst in ihrer Individualität und Einzigartigkeit dar und her (Identität als Ganzheit des "Ichs"), positioniert sich damit aber gleichzeitig in Bezug auf gesellschaftliche Normen, Erwartungen und Vorstellungen. Die

Argumentationslinien, Begründungen und Kontextualisierungen der eigenen Sprachbiographie erfolgen jeweils vor dem Hintergrund des Forschungsthemas und der Präsenz der Interviewerin, wie auch in Bezug auf bestimmte Referenzgruppen, auf historische, soziale und politische Hintergründe. Dies stimmt überein mit einer Konzeption der Identität als simultaner Prozess der Herstellung von Gleichheit und von Differenz, ein Identifikations- wie auch ein Abgrenzungsprozess. Durch die Herstellung von Individualität entsteht gleichzeitig eine gesellschaftliche Einbettung, d.h. eine Darstellung der gültigen sozialen Referenzrahmen und -gruppen, und somit auch eine Herstellung sozialer Identität.
Sprachbeziehungen haben sich als verbunden mit sozial eingebetteten individuellen Identitätsprojekten erwiesen, einerseits geprägt durch persönliche Erfahrungen und Handlungen bzw. Handlungskompetenz (*agency*), andererseits eingebettet in einen politischen, wirtschaftlichen und sozio-historischen Kontext und dessen dominanten sprachideologischen Verbindungen. Dasselbe gilt für die Sprachweitergabe, welche jeweils im Zusammenhang mit persönlichen Erwartungen, Vorstellungen und Anstrengungen dargestellt wird, gleichzeitig aber von Ideologien zu Spracherwerb und -weitergabe in Verbindung mit entsprechenden Elternrollen bzw. Verpflichtungen, als auch von gesellschaftlichen Vorstellungen zu Sprache (als System und/oder als Kompetenz) geprägt wird.

(2) Die narrativen Entwicklungen erlauben es, die Prozesshaftigkeit von Sprachbeziehungen und Sprachweitergabe in Bezug auf die erwähnten zeitlichen, räumlichen und sozialen Dimensionen nachzuvollziehen. In allen Sprachbiographien zeigen sich Veränderungen der Wahrnehmung und Rolle der verschiedenen Sprachen über Zeit, Raum und soziale Beziehungen bzw. Identitäten. Die narrative Darstellung der Sprachbeziehungen zeigt insbesondere, dass der Wert, den verschiedene Sprachen für unterschiedliche Etappen der Biographie aufweisen können, Entwicklungen und Veränderungen unterliegt. Gleichzeitig erlaubt sie der Erzählperson, unterschiedlichen Positionierungen und Perspektiven einzunehmen, die sich in verschiedenen zeitlichen und räumlichen Dimensionen ansiedeln. So sind die Interviews einerseits „Momentaufnahmen“, welche eine Evaluation der Sprachbeziehungen und der Sprachweitergabe aus der Perspektive und Erfahrung, wie sie im aktuellem Moment und der aktuellen Lebensphase der Person bestehen, darstellen. Andererseits geben sie auch die Gelegenheit, das Erreichen der heutigen Position bzw. Sichtweise narrativ darzustellen und somit frühere Perspektiven einzubringen, sowie mögliche zukünftige Positionen anzukündigen. Sprachbeziehungen und Sprachweitergabe

zeigen sich somit nicht als Zustand bzw. Resultat, sondern sind integriert in Abläufe und werden je nach Perspektive des/der Erzählenden unterschiedlichen Evaluationen unterworfen. Sprachbeziehungen sind daher keine absoluten Werte, sondern entwickeln sich relational im Zusammenhang mit bestimmten Situationen und Chronotopoi, dem jeweiligen Sprachgebrauch sowie der Investition in bestimmte soziale Identitäten.

(3) Sowohl Sprachbeziehungen wie auch Sprachweitergabe erweisen sich als ein Zusammenspiel von Vorstellung (Ideologie) und Praxis. Beide Aspekte werden auf der Ebene der Narration (Inhalt) angegangen, indem die Erzählpersonen ihre biographischen Erfahrungen und erzählten Handlungen mit bestimmten Vorstellungen und als gültig erachteten Schemata verbinden, diese aber auch relativieren, bzw. ihnen widersprechen. Gleichzeitig ist die Narration sprachliche Praxis: so werden Darstellungen, Kategorisierungen und Bezugnahmen durch sprachliche Verfahren in der Interaktion des Interviews hergestellt. Die Sprachbeziehungen zeigen sich somit auch in der Wahl der Interaktionssprache fürs Gespräch sowie in der interaktionalen Sprachwahl im Gespräch.
Weiter hat sich die Sprachweitergabe als tägliche Aufgabe und Praxis herausgestellt. Dies kommt insbesondere durch die Mechanismen der Sprachwahl in verschiedenen Kommunikationssituationen zum Vorschein. Jeder Beitrag in einer Konversation stellt die Frage nach der eigenen Sprachwahl sowie nach der Kontrolle der Sprachwahl der Kinder. Dabei steht diese Aufgabe in verschiedenen Aktivitäten unterschiedlich im Vordergrund. Spracherhalt wird zu einer Aufgabe, die bei der Durchführung alltäglicher Aktivitäten zusätzlich beachtet werden muss. Gleichzeitig zeigen gewisse sprachliche Praktiken auch, wie bestimmte Ideologien in der Interaktion umgesetzt werden.

(4) Der Zugang über Sprach-Beziehungen, im Plural, hat gezeigt, dass die Frage der Sprachloyalität im herkömmlichen Sinne, d.h. als exklusive Beziehung zur Herkunfts- bzw. Muttersprache, in Wirklichkeit in ein Sprach-Beziehungsgeflecht eingebunden ist. Die Beziehung zur einen Sprache kann nur im Zusammenhang mit den Beziehungen zu den anderen Sprachen des individuellen Repertoires bzw. Alltags umfassend nachvollzogen werden. Da Sprachbeziehungen jeweils mit der Realisierung von Identitätsprojekten verbunden sind, erweist sich Sprachloyalität als ein mögliches Identitätsprojekt unter vielen. Durch das Untersuchen von Sprach-Beziehungen wird Sprachloyalität nicht in ihrem exklusiven Fokus auf die Herkunftssprache, sondern als integraler Teil von Mehrsprachigkeit konzeptualisiert. Ähnlich zeigt die Untersuchung der Sprachweitergabe, dass es bei

Spracherhalt nicht nur um den (einseitigen) Erhalt einer Sprache gehen kann, sondern dass diese Frage in die Mehrsprachigkeit der Situation eingebettet ist. Die zu erhaltende Sprache erweist sich als Teil eines mehrsprachigen Alltags sowie mehrsprachiger Kommunikationssituationen. Spracherhalt bzw. -weitergabe besteht daher nicht einfach aus dem Festhalten an bzw. der Verwendung einer bestimmten Sprache, sondern darin, diese Sprache sinnvoll in alltägliche Aktivitäten einzugliedern und sie somit mit andern Sprachen zu kombinieren. Spracherhalt ist daher eingebettet in eine zwei- bzw. mehrsprachige Sozialisation, d.h. der Sozialisation in und durch mehr als eine Sprache.

Diese Zusammenfassung zeigt, dass der gewählte Zugang und die dazugehörigen Konzepte den erwähnten Herausforderungen begegnen und damit eine neue Perspektive auf das Verständnis von Sprachloyalität bzw. -erhalt erreichen konnten.

In einem zweiten Schritt geht es nun darum, den einzelnen Aspekten der Definition von Sprachloyalität im herkömmlichen Sinne, mit Fokus auf den Sprachgebrauch (vergl. 2.1.1 sowie 2.3.2) nachzugehen, um zu sehen, wie sich diese unter Berücksichtigung des gewählten Zugangs im untersuchten Kontext präsentieren.

In Bezug auf die Charakterisierung der Kontaktsituation habe ich zwischen drei analytischen Ebenen unterschieden: dem Individuum, dem Paar bzw. der Familie sowie den gesellschaftlichen Bedingungen, wobei diese jeweils miteinander verbunden sind.
Die sprachbiographischen Porträts haben gezeigt, wie sich die individuellen Beziehungen zu Sprachen und die Konstitution von Mehrsprachigkeit zeitlich und räumlich unterschiedlich entwickeln, wobei sie jeweils mit der Investition in eine bestimmte Identität verbunden sind.
Dabei erweist sich das Russische als omnipräsent im Kontext der Kindheit und Jugend, welche meist mit der Zeit der Sowjetunion übereinstimmt. Die Beziehung zu Russisch wird daher erst relevant, wenn es sich nicht mehr als selbstverständlich erweist, d.h. im Zusammenhang mit der Migration in die Schweiz. Alle Forschungsteilnehmenden weisen hingegen auch Berührungspunkte mit anderen Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit auf, sei dies im Familienkreis oder aber durch die Schule. Dabei erweisen sich die Schul-Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch als relevant für die weitere Entwicklung der Sprachbiographie bzw. dem Zustandekommen von Kontakten, welche in unterschiedlicher Weise zur Migration in die Schweiz führen. So ist die Mehrsprachigkeit, bzw. der Erwerb von Sprachen für die Forschungsteilnehmenden nicht nur ein Resultat von Migrationsbewegungen

und binationalen Partnerschaften, sondern kann überhaupt der Auslöser dafür sein. Französisch nimmt dabei einen speziellen Platz ein: es erweist sich als eine Investition, die im Kontext der Sowjetunion bzw. des heutigen Russlands mit Exklusivität und kulturellem Prestige verbunden wird. Durch die Migration in einen französischsprachigen Kontext verändern sich die genannten Sprachbeziehungen: Russisch verliert an Selbstverständlichkeit und wird erst richtig bewusst als Teil eines mehrsprachigen Repertoires wahrgenommen. Französisch, hingegen, verliert an Exklusivität, und die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse werden im neuen Kontext abgewertet. Die Beziehungen zu den Sprachen verändern sich und es treten gewisse Konflikte auf.

Dabei zeigt die Kombination von Russisch und Französisch in Bezug auf die jeweilige vorherrschende Sprachideologie interessante Effekte auf. Es handelt sich hier um zwei Sprachen, welche historisch mit den zu Beginn aufgezeigten Nationalstaats-Sprachideologien verbunden sind. Beide Sprachen sind stark standardisiert und verbunden mit einem strikten Normverständnis und einer ebenso normierten Schriftlichkeit. Dies führt dazu, dass in beiden sprachideologischen Verbindungen Sprachkompetenz an den erwähnten Normen und dem idealen Muttersprachler gemessen werden. Die Ideologie dieser Sprachen als abgrenzbare „reine“ Systeme mit einer allgemein gültigen Standardnorm und dem hypothetischen Muttersprachler als Ideal verlangt aber gegensätzliche Investitionen von den russischsprachigen Forschungsteilnehmenden. In Bezug auf den Alltag in der (französischsprachigen) Schweiz, d.h. der Herstellung von sozialen und beruflichen Beziehungen (bzw. von beruflicher und sozialer Identität), wird eine ausschliessliche Investition ins Französische verlangt, um den oben erwähnten Vorstellungen entsprechen und somit am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. In Bezug auf die Sprachweitergabe wird aber eine ebenso grosse Investition ins Russische erwartet, da die Russischkompetenz der Kinder, d.h. der Erfolg der Sprachweitergabe, an ebensolchen Standards gemessen wird. Dies führt zu einem Konflikt für die russischsprachige Person, denn das eine geht nicht ohne Abstriche beim andern zu machen.

Diese Parallelität bzw. Übereinstimmung der beiden sprachideologischen Hintergründe führt aber auch dazu, dass weder die „mitgebrachte“ Sprachideologie des Russischen noch diejenige des Französischen in Frage gestellt werden. Dies zeigt sich darin, dass der erwähnte Konflikt nicht eigentlich explizit ausgetragen wird, sondern eher zu widersprüchlichen Aussagen bzw. leichten Anpassungen oder Einschränkungen gewisser Elementen der Ideologien führt, wie z.B. die Wertschätzung passiver Sprachkenntnisse bei den Kindern trotz der Vorstellung, dass richtige Sprachkompetenz nur diejenige des idealen Einsprachigen sein

kann, oder auch das Festhalten an der Ideologie der Natürlichkeit der Muttersprache entgegen eigener Erfahrungen und Praktiken.
Dies zeigt die ganze Problematik der dominanten Sprachideologien und Politökonomie der Sprache, welche Normen erstellen, die nicht der effektiv gelebten Mehrsprachigkeit des grössten Teils der Menschheit entspricht. Sie bringen daher auch die untersuchten zweisprachigen Personen bzw. Familien in Konfliktsituationen.

Auf der Ebene der Paarbeziehung bzw. der Familienbeziehungen finden sich ähnliche Konflikte bzw. Unvereinbarkeiten wieder. Für die russischsprachigen Partner in den untersuchten binationalen Paaren ist (im Gegensatz zu Migrantenfamilien, in denen beide Partner den gleichen sprachlichen Hintergrund haben) die andere d.h. die lokale Sprache nicht nur Teil der Aussenwelt, sondern Teil der Privatsphäre und des Familienalltags. Dies beeinflusst die Beziehung zur Sprache – sowie die Beziehung zur Sprache teilweise auch die Beziehung zum Partner bedingt hat. So hat sich die Beziehung zu Französisch als zusammenhängend mit der Beziehung zum/r Partner/in und mit der Wahl der französischsprachigen Schweiz als Wohnort herausgestellt: sie ist jeweils verbunden mit einer Investition des/der russischsprachigen Partner/in in Französisch, sei dies vor der Migration und Heirat, oder aber als Folge derjenigen. Dies trägt dazu bei, dass die Paarsprache – wie sich herausgestellt hat – in den meisten Fällen Französisch ist. Gleichzeitig hängt dies auch oft damit zusammen, dass der russischsprachige Partner, um sich auch im öffentlichen und wirtschaftlichen Bereich bewegen zu können, Französisch lernen muss bzw. will – und die Wahl der Paarsprache auch aus diesen Gründen aufs Französische fällt. Diese Investition ins Französische verhindert gleichzeitig eine entsprechende Investition des/der französischsprachigen Partner/in ins Russische – nicht nur, weil dieser/diese als Muttersprachler/in zuhause daraus weniger Kapital zu schlagen hat, sondern auch, weil der/die russischsprachige Partner/in dies, jedenfalls zu Beginn, als weniger notwendig betrachtet als die eigene Investition ins Französische. Die Sprachwahl des Paares beeinflusst auch die Möglichkeiten des Spracherhalts: Ist Französisch die Sprache des Paares, so nimmt Russisch zusätzlich auch im Familienkontext eine minorisierte Stellung ein. Umgekehrt erweist sich eine gewisse Russischkompetenz der französischsprachigen Partner als positiv für den Spracherhalt, d.h. die Sprachweitergabe an die Kinder, doch stellt dies die russischsprachigen Partner vor das Problem, nicht genügend Interaktionsmöglichkeiten in Französisch zu finden, um die für die Teilnahme am ausserfamilialen Alltag notwendige Kompetenz bzw. Sicherheit zu erwerben.

Es zeigt sich also, dass die gesellschaftliche Ebene, in Form dominanter Sprachideologien, die jeweiligen individuellen und familialen Kontaktsituationen stark prägt. So scheint sich auch in den untersuchten Familien der eingangs erwähnte Assimilationsdruck des Französischen auszuwirken. Da sowohl der öffentliche wie auch der wirtschaftliche Bereich ausschliesslich auf Französisch funktionieren und andere Sprachen in den Privatbereich gehören, findet sich in den meisten untersuchten binationalen Familien schliesslich relativ wenig Platz für eine andere Sprache. Dabei kann Russisch als Literatur- und Weltsprache durchaus auch auf ein grosses soziales und kulturelles Kapital zurückgreifen. Hingegen wurde es während des kalten Kriegs lange mit dem „Feind“ verbunden und heute auch mit Neureichen, Mafia und Prostituierten (siehe 1.3.3). Sein Prestige ist also eher ambivalent. Zudem erweist sich Russisch im Schweizer Kontext als eher exotische Sprache. Obwohl Russischunterricht auf gymnasialer und universitärer Stufe vorhanden ist, so ist er bei weitem nicht an jedem Gymnasium vorzufinden. Russisch gehört zudem nicht eigentlich zu den begehrtesten Fremdsprachen (im Vergleich zu Englisch oder auch Spanisch). Dies führt dazu, dass die lokalen Partner eher selten schon vor der Beziehung/Bekanntschaft mit Russisch in Kontakt gekommen sind. Gleichzeitig benötigt auch das Beschaffen von sprachlichen Ressourcen für den Spracherhalt einen bestimmten Aufwand, welcher zum grössten Teil auf den Schultern des russischsprachigen Elternteils liegt. Die „grosse russische Sprache“ wird im Kontext der Schweiz nur zu einer unter vielen.
Diese Gewichtung der Sprachen in der Schweiz, sowie der spezifische Kontext der französischsprachigen Schweiz, tragen also dazu bei, dass sich Russisch grundsätzlich in einer schwächeren Position vorfindet. Dies zeigt, dass Spracherhalt auch von der möglichen Unterstützung der Umgebung und vom Prestige, welches die Sprache im sozialen Umfeld besitzt, abhängig ist.

Trotzdem wird Russisch von den Forschungsteilnehmenden nicht grundsätzlich als in Gefahr wahrgenommen. Es hat sich gezeigt, dass die Sprache insbesondere dann als in „Gefahr“ betrachtet wird, wenn das damit zusammenhängende Identitätsprojekt in Gefahr gerät und keine Alternative (in einer andern Sprache) dazu vorhanden ist. So wird Russisch relevant gemacht, wenn z.B. der eigene Status als Muttersprachler/in dieser Sprache in Frage gestellt wird, oder aber die Identität als gute Mutter (oder Vater) hinterfragt wird. Dabei hat sich aber auch gezeigt, dass der Status als gute Mutter bzw. guter Vater unter einem zu starken Fokus auf den Spracherhalt ebenso leiden kann. In diesem Zusammenhang ist

interessant zu vermerken, dass die russischsprachige Spielgruppe nach einem Jahr wieder aufgegeben wurde, da durch die unterschiedlichen Stundenpläne der Kinder und Eltern kein geeigneter Zeitpunkt unter der Woche mehr gefunden wurde. Die Möglichkeit, den Anlass am Wochenende durchzuführen, wurde von den Trägerinnen der Gruppe zurückgewiesen, da das Wochenende als Familienzeit, d.h. der ganzen Familie, und nicht als Unterrichts- bzw. Spracherhaltszeit für Russisch betrachtet wird[202].

Ein weiterer Punkt in der Definition von Sprachloyalität war der Zugang zum Thema über Sprach-Gruppen. In Bezug auf Russischsprachige (in der Schweiz) zeigt sich einerseits eine Form von Gruppenperspektive bzw. ein Gruppenverständnis als *imagined community*. Doch ist diese bei genauerer Betrachtung insbesondere abhängig von der Tatsache, dass man sich als Russischsprachige in einer ähnlichen Situation in einer anderssprachigen Umgebung findet, wobei letzteres genauso eine wichtige Rolle spielt wie die gemeinsame Sprache. Die russische Sprache allein wird nicht als ausreichend dargestellt, um eine wirkliche Zugehörigkeit bzw. Verbindung zu erstellen.

Die Frage des Bewusstseins sollte sich insbesondere in der Verbindung bzw. dem Gegenüberstellen von Diskurs und Praxis zeigen. In dem Zusammenhang ist zu bemerken, dass die Minorisierung des Russischen im Alltag sowohl im persönlichen Gebrauch als auch in Bezug auf den Spracherwerb der Kinder grundsätzlich wahrgenommen, aber nicht immer als Problem oder Gefahr dargestellt wird. Letzteres hängt insbesondere davon ab, welche Stellung das Russische in Zusammenhang mit relevanten Identitätsprojekten hat.
Im interaktionellen Sprachgebrauch zeigt sich meist die als „Standard“ erwähnte und verwendete OPOL-„Familiensprachpolitik“. Diese Strategie erweist sich hingegen in der aufgezeigten Kontaktsituation oft als ungenügend, da damit weit weniger Input in Russisch als in Französisch erfolgt, insbesondere, falls der/die russischsprachige Partner/in mit dem/der französischsprachigen Partner/in Französisch spricht. Französisch wird damit automatisch zur gemeinsamen Familiensprache. Die Tatsache, dass die französischsprachigen Partner oft keinen speziellen Vorteil in der Verwendung von Russisch haben bzw. sogar davon abgehalten werden, führt zu einer zusätzlichen Minorisierung des Russischen. Dem OPOL-System unterliegend findet sich die Ideologie, dass jeder seine Muttersprache (d.h. die

[202] Mittlerweile gibt es aber eine neue, professioneller betreute Struktur für Russischunterricht in der Region, welche u.a. auch Unterricht am Samstag durchführt. Im Organisationskomitee befindet sich auch eine der Teilnehmerinnen/Organisatorinnen der von mir besuchten, eher informell organisierten Spielgruppe.

(einzige) Sprache, die er/sie korrekt beherrscht) sprechen muss, also eine Verbindung der Ideologie der Natürlichkeit und der Ideologie der Sprachentrennung bzw. Reinheit. Diese Ideologien führen in den vorliegenden Fällen aber eher zum Verlust als zum Schutz der russischen Sprache.

Die untersuchten Interaktionen zeigen auch, dass die als spracherhaltend angesehenen Aktivitäten (wie z.B. die Gutenachtgeschichten oder die Organisation der Spielgruppe) selten ganz einsprachig verlaufen, sondern meist einen gewissen Grad von Zweisprachigkeit aufweisen. Die russischsprachigen Elternteile zeigen zwar eine relativ konsequente Verwendung des Russischen, aber die Sprachwahl der Kinder folgt nicht immer derjenigen des Elternteils, d.h. dass die von den Kindern geäusserte *first pair parts* oft auf Französisch erfolgen. Die von den russischsprachigen Eltern verwendeten Strategien als Reaktion auf die Sprachwahl der Kinder entsprechen öfters denjenigen, welche den Ablauf der Interaktion nur in geringer Weise stören, d.h. nur bedingt auf die Verwendung des Russischen insistieren. Doch es hat sich auch gezeigt, dass das Insistieren nicht immer den gewollten Effekt hat: Kinder können eine bestimmte Sprachwahl auch verweigern. Die Kinder nehmen an ihrer Sprachsozialisation teil und können die von ihnen bevorzugte Sprache teilweise auch durchsetzen.

Inwiefern ist also der Loyalitätsbegriff in Bezug auf die untersuchte Situation anzuwenden bzw. als Beschreibung passend?

Russischsprachige Personen in binationalen Beziehungen mit französischsprachigen Personen in der Schweiz zeigen eine durchaus positive Beziehung zu ihrer Erst- bzw. Hauptsprache, - wie sie auch positive Beziehungen zu andern Sprachen, insbesondere zum Französischen, zeigen. Dabei erweisen sich diese Beziehungen aber nicht als exklusiv, sondern als relational, d.h. falls eine Beziehung stark exklusiv dargestellt wird, so stecken dahinter meist vergebliche Versuche, gewisse Identitätsprojekte in andern Sprachen zu realisieren. Sprachloyalität erweist sich also eher als Reaktion, denn als Aktion. Dasselbe gilt für den Aspekt der Sprachweitergabe: Es besteht grundsätzlich der Wille bzw. Wunsch zum Spracherhalt und dieser kann durchaus einen wichtigen Teil der Identität darstellen. Doch wird er meist nicht auf Kosten anderer Aspekte, insbesondere harmonischer Familienbeziehungen, durchgeführt.

Daraus folgt, dass Sprachloyalität als Konzept zwar ideologisch produktiv ist, da es tatsächlich einen gewissen (moralischen) Druck auf die russischsprachigen Personen bzw. Eltern herstellt, wie auch zu Konflikten zwischen Ideologien und effektiven Erfahrungen und Handlungen führt. Hingegen ist es untersuchungstechnisch nicht eigentlich nutzbringend, da

es einen Teil der Situation, nämlich deren Verbindung mit Mehrsprachigkeit, ausblendet. Es kann dabei aber auch nicht von „doppelter“ Sprachloyalität gesprochen werden, da meistens mehr als nur zwei Sprachen involviert sind und die Beziehungen unterschiedlich gestaltet sind.
Schliesslich sind auch kaum Elemente einer Loyalität zum Herkunftsland in seiner abstrakten Form der Nation bzw. des Staats zu beobachten. Die Verbindung zum Herkunftsland wird meist über die Beziehung zur Herkunftsfamilie sowie über bestimmte Orte und Erlebnisse der Kindheit/Jugend hergestellt. Dabei handelt es sich bei letzterem in den meisten Fällen um einen Chronotopos, einen geographisch sowie zeitlich bestimmten Raum, der für viele der Forschungsteilnehmenden mit der Sowjetunion zusammenfällt. Es ist also ein konkretes alltagsweltliches Verständnis von *rodina* festzustellen, das kaum Elemente eines abstrakten Mutter- bzw. Vaterlandes, dem Loyalität gebührt, beinhaltet. Falls eine Form von Loyalität zu anzufinden ist, dann betrifft dies diejenige gegenüber der eigenen Herkunftsfamilie.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Beziehungen zu den einzelnen Sprachen relational anzusehen sind, d.h. dass sie sich gegenseitig bedingen. Abhängig davon, welche Identität/Identitätsprojekt man in welcher Sprache realisieren will und kann, ist die Beziehung zur Sprache mehr oder weniger positiv. Dabei ist von einer Sprachloyalität im engen Sinne, d.h. als exklusive Beziehung zu einer Sprache (meistens der Muttersprache) abzusehen. Eine solche Exklusivität entsteht allenfalls, wenn die Identitätsherstellung in andern Sprachen gescheitert ist; es ist also ein Zurückziehen in die Sprache bzw. Identität, die nicht (oder am wenigsten) in Frage gestellt wird. Solch ein Scheitern ist aber nicht abhängig von einer persönlichen Schwäche oder fehlenden Motivation (wie dies herkömmliche Theorien zum Zweitspracherwerb nennen), sondern ist gesellschaftlich eingebettet: es sind die (Sprach)Ideologien, welche mögliche Zugehörigkeit sowie damit verbundene Kompetenznormen bestimmen, welche das erfolgreiche Herstellen von Identitäten beeinflusst. Es hat sich auch gezeigt, dass der am weitesten verbreitete Zugang zu Sprachweitergabe bzw. Spracherhalt, mit seinem einseitigen Fokus auf den Erwerb der zu erhaltenden Sprache als vollständige und „reine“ Kompetenz, den meisten mehrsprachigen Situationen nicht gerecht werden kann. Sprachweitergabe sollte vielmehr als Teil einer mehrsprachiger Sozialisation, d.h. der Verbindung mehrerer Sprachen im Sozialisationsprozess, angesehen werden, – genauso wie die unterschiedlichen Sprachbeziehungen eine mehrsprachige Identität konstituieren.

Der gewählte theoretische und methodologische Rahmen sowie die Konzepte der Sprachbeziehungen und Sprachweitergabe haben sich im untersuchten Kontext bewährt und lassen sich m.E. als Alternativen zu Sprachloyalität und Spracherhalt auch auf weitere Situationen anwenden. Sie erlauben es, neue Perspektiven zu den Fragen von Sprachloyalität bzw. Spracherhalt einzubringen, und die herkömmlichen Untersuchungen kritisch zu betrachten. Ich hoffe, dass diese Arbeit damit dazu beiträgt, die eingangs erwähnten (Sprach)Ideologien weiter ins Wanken zu bringen und ein besseres Verständnis für die mehrsprachige Realität vieler Personen zu erreichen.

Bibliographie

Ackermann Birbaum, Sibylle & Hermann Amstad. 2011. *Ethik in den Akademien der Wissenschaften Schweiz – Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Basel: Akademien der Wissenschaften Schweiz. http://www.akademien-schweiz.ch/index/Projekte-und-Themen/Wissenschaftliche-Integritaet.html (11 Februar, 2012).

Adamzik, Kirsten & Eva Roos (Hrsg.). 2002. Biografie linguistiche / Biographies langagières / Biografias linguisticas / Sprachbiografien. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (76).

Agopian, Maïté, Alexandre Lambelet, Sophie Maytain & Liliane Meyer. 2004. L'intégration de cadres internationaux dans la ville de Neuchâtel: le cas de l'entreprise Philip Morris et de ses expatriés. In Mihaela Nedelcu (hrsg.), *La mobilité internationale des compétences: situations récentes, approches nouvelles*, 115–129. Paris: L'Harmattan.

Ahearn, Laura M. 1999. Agency. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 12–15.

Ahearn, Laura M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30(1). 109–137.

Ahearn, Laura M. 2011. *Living language: an introduction to linguistic anthropology*. John Wiley & Sons.

Alber, Jean-Luc, Laurence Ossipow, Valérie Outemzabet & Barbara Waldis (Hrsg.). 2000. *Mariages tous azimuts = Grenzüberschreitend heiraten. Approche pluridisciplinaire des couples binationaux = Binationale Paare in pluridisziplinärer Perspektive*. (Studia ethnographica friburgensia Bd. 23). Fribourg: Ed. universitaires.

Alvesson, Mats. 2003. Beyond neopositivists, romantics, and localists: a reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of Managment Review* 28(1). 13–33.

Amossy, Ruth & Anne Herschberg Pierrot. 1997. *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan.

Anderson, Benedict Richard O'Gorman. 1983. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Anscombre, Jean-Claude & Oswald Ducrot. 1983. *L'argumentation dans la langue*. (Philosophie et langage). Bruxelles: Pierre Mardaga.

Antaki, Charles & Sue Widdicombe. 1998. Identity as an achievement and as a tool. In Charles Antaki & Sue Widdicombe (hrsg.), *Identities in talk*, 1–14. London: Sage Publications.

Appel, René & Pieter Muysken. 1987. *Language contact and bilingualism*. London, Victoria, Maryland: Edward Arnold.

Arbeitsgruppe „Ethik". 2010. Une charte éthique pour les ethnologues? Projet de prise de position de la SSE / Eine Ethik-Charta für die Ethnologie? Projekt einer Stellungnahme der SEG. *Tsantsa*(15). 148–165.

Aronsson, Karin & Lucas Gottzén. 2011. Generational positions at a family dinner: food morality and social order. *Language in Society* 40(04). 405–426.

Ashwin, Sarah (Hrsg.). 2000a. *Gender, state and society in Soviet and post-Soviet Russia*. London: Routledge.

Ashwin, Sarah. 2000b. Introduction: gender, state and society in Soviet and post-Soviet Russia. In Sarah Ashwin (hrsg.), *Gender, state and society in Soviet and post-Soviet Russia*, 1–29. London: Routledge.

Atkinson, Paul & Amanda Coffey. 2001. Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (hrsg.), *Handbook of interview research: context & method*, 801–814. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Auer, Peter. 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

Auer, Peter. 1995. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In Lesley Milroy & Pieter Muysken (hrsg.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 115–135. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Auer, Peter. 1998. Introduction: Bilingual conversation revisited. In Peter Auer (hrsg.), *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*, 1–24. London: Routledge.

Auer, Peter. 2000a. A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In Li Wei (hrsg.), *The bilingualism reader*, 166–187. London: Routledge.

Auer, Peter. 2000b. Why should we and how can we determine the „base language“ of a bilingual conversation? *Estudios de Sociolingüistica* 1(1). 129–144.

Auer, Peter. 2005. A postscript: code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*(37). 403–410.

Auer, Peter & Aldo Di Luzio. 1986. Identitätskonstitution in der Migration: konversationsanalytische und linguistische Aspekte ethnischer Stereotypisierungen. *Linguistische Berichte*(104). 327–338.

Bailey, Benjamin. 2000. Social/interactional functions of code switching among Dominican Americans. *Pragmatics* 10(2). 165–193.

Baker, Carolyn D. 2004. Membership categorization and interview accounts. In David Silverman (hrsg.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 162–176. 2nd ed., repr. London: Sage.

Bakhtin, Michail Michajlovič. 2002. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (Übers. von) Michael Holquist & Caryl Emerson. 14th paperback printing. Austin: University of Texas Press.

Bamberg, Michael G. W. 1999. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7. 335–342.

Bamberg, Michael G. W. 2006. Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of ‘big stories’ from the perspective of ‘small stories’. In Kate Milnes, C. Horrocks, N. Kelly, B. Roberts & D. Robinson (hrsg.), *Narrative, memory and knowledge: representations, aesthetics and contexts*. Huddersfield: University of Huddersfield.

Bamberg, Michael G. W. 2007. Stories: Big or small. Why do we care? In Michael G. W. Bamberg (hrsg.), *Narrative - state of the art*, vol. 6, 165–174. Amsterdam: John Benjamins.

Bamberg, Michael G. W. & Alexandra Georgakopoulou. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28(3). 377–396.

Bankhardt, Christine. 2010. Die Einwilligungserklärung. http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/viewfile/GAIS/BearbeitungIndex?rev=2;filename=GAIS-Einwilligung.pdf.

Baquedano-Lopez, Patricia & Shlomy Kattan. 2007. Growing up in a multilingual community: insights from language socialization. In Peter Auer & Li Wei (hrsg.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, 69–100. Berlin: Mouton de Gruyter.

Baroni, Raphaël & Thérèse Jeanneret. 2008. Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 125(3).

Barth, Dagmar. 2004. Referential defocusing: Dangerous topics and language use in language biographies of East Germans. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*, vol. 9, 75–96. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Barth, Fredrik (Hrsg.). 1969. *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget.

Barton, David. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford [etc.]: Blackwell.

Bayley, Robert & Sandra R. Schecter (Hrsg.). 2003. *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon: Multilingual Matters.

Benveniste, Annie. 1998. Le récit migratoire ou l'identité instable. *Journal des anthropologues*(75). 85–94.

Berger, Peter L. & Thomas Luckmann. 1967. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor.

Bergman, Manfred Max, Thomas S. Eberle, Uwe Flick, Till Förster, Eugène Horber, Christoph Maeder, Véronique Mottier, u. a. 2010. *Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung*. Wissenschaftspolitik - Liste der Publikationen - Öffentlichkeitsarbeit - SAGW. Bern: SAGW. http://www.sagw.ch/de/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/publis-wiss-pol.html (16 Januar, 2012).

Bertaux, Daniel. 2001. *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.

BFS, Bundesamt für Statistik. 2009. *Demos. Thema: Frauen*. (Newsletter. Informationen aus der Demographie). BFS Bundesamt für Statistik. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.119166.pdf (20 April, 2011).

Björklund, Martina. 1995. Mikhail Bakhtin. In Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (hrsg.), *Handbook of Pragmatics online*. Version 1.0, updated 2005. Amsterdam: John Benjamins.

Blom, Jan-Petter & John J. Gumperz. 1989. Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. In John J. Gumperz & Dell Hymes (hrsg.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, 407–434. Repr. 1972. Oxford, New York: Basil Blackwell.

Blommaert, Jan. 2003. Commentary: A sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics* 7(4). 607–623.

Blommaert, Jan. 2006. Language ideology. In Keith Brown (hrsg.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 510–522. Oxford: Elsevier.

Blommaert, Jan. 2007. On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics* 11(5). 682–688.

Blommaert, Jan & Jie Dong. 2010. *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Blommaert, Jan & Ben Rampton. 2011. Language and Superdiversity. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/current-issue/language-and-superdiversity/ (14 Februar, 2012).

Blum-Kulka, Shoshana. 1997. *Dinner talk: cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah N.J., London: Lawrence Erlbaum.

Bolden, Galina B. 2012. Across languages and cultures: brokering problems of understanding in conversational repair. *Language in Society* 41(01).

Bolden, Galina B. & Jeffrey D. Robinson. 2011. Soliciting accounts with why-interrogatives in conversation. *Journal of Communication* 61(1). 94–119.

Boll-Palievskaya, Daria. 2009. *Russische Frauen: Innen- und Aussenansichten*. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.

De Bot, Kees & Saskia Stoessel. 2002. Introduction: Language change and social networks. *International Journal of the Sociology of Language* 153(1). 1–7.

Bothorel-Wirz, Arlette. 2008. Le plurilinguisme en Alsace: les représentations sociales comme ressource ou outils de la description sociolinguistique. *Les Cahiers de l'Acedle* 5(1). 41–63.

Bourdieu, Pierre. 1977. L'économie des échanges linguistiques. *Langue française* 34(1). 17–34.

Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. (Le sens commun). Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: A. Fayard.

Bourdieu, Pierre. 1999. Language and symbolic power. In Adam Jaworski & Nikolas Coupland (hrsg.), *The discourse reader*, 502–513. London, New York: Routledge.

Bowerman, S. 2006. Language loyalty. In Keith Brown (hrsg.), *Encyclopedia of language & linguistics*, 539–541. Oxford: Elsevier.

Breger, Rosemary Anne. 1998. Love and the state: Women, mixed marriages and the law in Germany. In Rosemary Anne Breger & Rosanna Hill (hrsg.), *Cross-cultural marriage: identity and choice*, 129–152. Oxford, New York: Berg.

Breger, Rosemary Anne & Rosanna Hill (Hrsg.). 1998a. *Cross-cultural marriage: identity and choice*. Oxford, New York: Berg.

Breger, Rosemary Anne & Rosanna Hill. 1998b. Introducing mixed marriages. In Rosemary Anne Breger & Rosanna Hill (hrsg.), *Cross-cultural marriage: identity and choice*, 1–32. Oxford, New York: Berg.

Briggs, Charles L. 1986. *Learning How to Ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Briggs, Charles L. 1999. Interview. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 137–140.

Bucholtz, Mary. 2000. The politics of transcription. *Journal of Pragmatics* 32(10). 1439–1465.

Bucholtz, Mary. 2003. Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics* 7(3). 398–416.

Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2004. Language and identity. In Alessandro Duranti (hrsg.), *A companion to linguistic anthropology*, 369–394. Oxford: Blackwell.

Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5). 585–614.

Burton, Pauline. 1994. Women and second-language use: an introduction. In Pauline Burton, Ketaki Kushari Dyson & Shirley Ardener (hrsg.), *Bilingual women: anthropological approaches to second language use*, 1–29. Oxford: Berg.

Burton, Pauline, Ketaki Kushari Dyson & Shirley Ardener (Hrsg.). 1994. *Bilingual women: anthropological approaches to second-language use*. Oxford: Berg.

Byron, Reginald F. 1992. Ethnography and biography: On the understanding of culture. *Ethnos* 57(3-4). 169–182.

Caldas, Stephen J. 2006. *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Calvet, Louis-Jean. 1991. L'argot comme variation diastratique, diatopique et diachronique (autour de Pierre Guiraud). *Langue française* 90(1).

Canut, Cécile & Alexandre Duchêne. 2011. Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question. *Langage et société* 136(2). 5–12.

Carmine, Veronica. 2004. Das Sprachbewusstsein: Analyse einer kulturellen Integration durch die direkte Rede. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*, vol. 9, 211–226. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Castellotti, Véronique & Danièle Moore. 2002. *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Language Policy Division. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreEN.pdf (19 August, 2009).

Cicourel, Aaron V. 1992. The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters. In Alessandro Duranti & Charles Goodwin (hrsg.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*, 291–310. Cambridge: Cambridge University Press.

Clift, Rebecca. 2006. Indexing stance: Reported speech as an interactional evidential. *Journal of Sociolinguistics* 10(5). 569–595.

Clift, Rebecca & Elizabeth Holt. 2007. Introduction. In Elizabeth Holt & Rebecca Clift (hrsg.), *Reporting talk. Reported speech in interaction*, 1–15. (Studies in Interactional Sociolinguistics). Cambridge University Press.

Constable, Nicole. 1997. *Maid to order in Hong Kong: stories of Filipina workers*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.

Constable, Nicole. 2009. The commodification of intimacy: marriage, sex, and reproductive labor. *Annual Review of Anthropology* 38(1). 49–64.

Corti, Louise, Annette Day & Gill Backhouse. 2000. Confidentiality and Informed Consent: Issues for Consideration in the Preservation of and Provision of Access to Qualitative Data Archives. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1(3). Art. 7.

Cotelli Kureth, Sara. 2015. Question jurassienne et idéologies langagières: langue et construction identitaire dans les revendications autonomistes de minorités francophones (1959-1978). Neuchâtel: Alphil presses universitaires suisses.

Coupland, Nikolas. 2003a. Sociolinguistic authenticities. *Journal of Sociolinguistics* 7(3). 417–431.

Coupland, Nikolas. 2003b. Introduction: Sociolinguistics and globalisation. *Journal of Sociolinguistics* 7(4). 465–472.

Crapanzano, Vincent. 1984. Life-Histories: Lives: An Anthropological Approach to Biography . L. L. Langness, Gelya Frank. ; Life Histories and Psychobiography: Explorations in Theory and Method . William McKinley Runyan. ; Carmen: The Autobiography of a Spanish Woman . Hans C. Buechler, Judith-Maria Buechler. ; Son of Tecun Uman: A Maya Indian Tells His Life Story . James D. Sexton. ; Nisa: The Life and Words of a !Kung Woman . Marjorie Shostak. *American Anthropologist* 86(4). 953–960.

Creese, Angela. 2008. Linguistic ethnography. In Nancy H. Hornberger & Kendall A King (hrsg.), *Research methods in language and education*, vol. 10, 229–241. Springer.

Cuenat, Anita & Liliane Meyer. 2004. Représentations de la citoyenneté et apprentissage de l'espace public dans un collège et un lycée de Bienne. In Barbara Waldis (hrsg.), *En quête de citoyennetés: Terrains ethnographiques exploratoires en Suisse Romande et au Tessin sur une matière scolaire en mutation*. Neuchâtel: Institut d'ethnologie.

Dahinden, Janine & Fabienne Stants. 2006. *Arbeits- und Lebensbedingungen von Cabaret-Tänzerinnen*. SFM Studie. Neuchâtel: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.

Damari, Rebecca Rubin. 2010. Intertextual stancetaking and the local negotiation of cultural identities by a binational couple. *Journal of Sociolinguistics* 14(5).

Deppermann, Arnulf. 2000. Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*(1). 96–124.

Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deprez, Christine. 1994. *Les enfants bilingues: langues et familles*. Saint-Cloud: Crédif.

Deprez, Christine. 2002. La langue comme „épreuve“ dans les récits de migration. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(76). 39–52.

Döpke, Susanne. 1992. *One parent - one language: an interactional approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Duchêne, Alexandre. 2009. Formé-e pour servir! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie. *Bulletin VALS/ASLA*(90). 125–147.

Duchêne, Alexandre. 2010. Des sociolinguistes au travail: plurilinguisme, idéologies et processus sociaux. In Dominique Huck & Thiresia Choremi (hrsg.), *Parole(s) et langue(s), espaces et temps*, 287–298. Strasbourg: Presse universitaire de Strasbourg.

Ducrot, Oswald. 1972. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.

Ducrot, Oswald (Hrsg.). 1980a. *Les mots du discours*. Paris: Editions de Minuit.

Ducrot, Oswald. 1980b. *Les échelles argumentatives*. Paris: Editions de Minuit.

Duranti, Alessandro. 2010. *Linguistic Anthropology*. Thirteenth printing. Cambridge: Cambridge University Press.

Eastmond, Marita. 1996. Luchar y sufrir - Stories of life and exile: Reflexions on the ethnographic process. *Ethnos* 61(3-4).

Englebretson, Robert (Hrsg.). 2007. *Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Errington, Joseph. 1999. Ideology. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 115–117.

Ferguson, Charles A. 2000. Diglossia. In Li Wei (hrsg.), *The Bilingualism Reader*, 65–80. London: Routledge.

Figes, Orlando. 2003. *Natasha's dance: a cultural history of Russia*. New Ed. Penguin.

De Fina, Anna & Sabina Perrino. 2011. Introduction: Interviews vs. 'natural' contexts: A false dilemma. *Language in Society* 40(01). 1–11.

De Fina, Anna, Deborah Schiffrin & Michael G. W. Bamberg (Hrsg.). 2006. Introduction. *Discourse and Identity*, 1–23. Cambridge: Cambridge University Press.

Fishman, Joshua A. (Hrsg.). 1966. *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. London: Mouton.

Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23(2). 29–38.

Fishman, Joshua A. (Hrsg.). 1972. *Advances in the sociology of language. Selected studies and applications*. 2 Bd. The Hague, Paris: Mouton.

Fishman, Joshua A. 1989. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In John J. Gumperz & Dell Hymes (hrsg.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, 435–454. Repr. Oxford, New York: Basil Blackwell.

Fishman, Joshua A. 2000. Who speaks what language to whom and when? In Li Wei (hrsg.), *The bilingualism reader*, 89–106. (Orig. 1965, La Linguistique). London: Routledge.

Fishman, Joshua A. 2005. A sociology of bilingualism: from home to school and back again. In Xoán Paulo Rodríguez-Yáñez, Anxo M. Lorenzo Suárez & Fernando Ramallo (hrsg.), *Bilingualism and education: from the family to the school*, 3–8. München: Lincom Europa.

Fishman, Joshua A. 2006. Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (hrsg.), *The handbook of bilingualism*, 406–436. Oxford: Blackwell Publishing.

Franceschini, Rita. 2002. Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (76). 19–33.

Franceschini, Rita & Johanna Miecznikoswski. 2004. „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“ Ein Vorwort. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Franceschini, Rita & Johanna Miecznikowski (Hrsg.). 2004. *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Friedrich, Paul. 1989. Language, Ideology, and Political Economy. *American Anthropologist* 91(2). 295–312. (28 September, 2010).

Fries, Susan. 1998. Different phases: a personal case study in language adjustment and children’s biligualism. *International Journal of the Sociology of Language* 133. 129–141.

Gadet, Françoise & Gabrielle Varro. 2006. Le „scandale“ du bilinguisme. *Langage et Société*(116). 9–28.

Gafaranga, Joseph. 2000. Language separateness: A normative framework in studies of language alternation. *Estudios de Sociolingüistica* 1(2). 65–84.

Gafaranga, Joseph. 2001. Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation. *Journal of Pragmatics*(33). 1901–1925.

Gafaranga, Joseph. 2005. Demythologising language alternation studies: conversational structure vs. social structure in bilingual interaction. *Journal of Pragmatics*(37). 281–300.

Gafaranga, Joseph. 2007. Code-switching as a conversational strategy. In Peter Auer & Li Wei (hrsg.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, 279–313. Berlin: Mouton de Gruyter.

Gafaranga, Joseph. 2010. Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society* 39(02). 241–270.

Gafaranga, Joseph. 2011. Transition space medium repair: Language shift talked into being. *Journal of Pragmatics* 43(1). 118–135.

Gal, Susan. 1978. Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community. *Language in Society* 7(01). 1–16.

Gal, Susan. 1987. Codeswitching and consciousness in the European periphery. *American Ethnologist* 14(4). 637–653.

Gal, Susan. 1989. Language and political economy. *Annual Review of Anthropology* 18. 345–367.

Gal, Susan. 1996. Language shift. In Hans Goebl, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck (hrsg.), *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics: an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact: manuel international des recherches contemporaines*, 586–593. (Handbooks of Linguistics and Communication Science). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Gal, Susan. 2006. Contradictions of standard language in europe: implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology* 14(02). 163–181.

Gal, Susan. 2010. Language and political spaces. In Peter Auer & Jürgen Erich Schmidt (hrsg.), *Language and Space*, vol. 1, 33–50. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Gal, Susan & Judith T. Irvine. 1995. The boundaries of languages and disciplines: how ideologies construct difference. *Social Research* 62(4). 967–1001.

García, Eugene E. 1980. The function of language switching during bilingual mother-child interactions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1(3). 243–252.

García, Mary Ellen. 2003. Recent research on language maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics* 23. 22–43.

García, Ofelia, Rakhmiel Peltz, Harold F. Schiffman & Joshua A. Fishman. 2006. *Language loyalty, continuity and change. Joshua A. Fishman's contributions to international sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gardner, R. C. & P. D. MacIntyre. 1991. An instrumental motivation in language study. *Studies in Second Language Acquisition* 13(01). 57–72.

Gardner, R. C. & P. F. Tremblay. 1994. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal* 78(3). 359–368.

Gardner-Chloros, Penelope. 1995. Code-switching in community, regional and national repertoires: the myth of the discreteness of linguistic systems. In Lesley Milroy & Pieter Muysken (hrsg.),

One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching, 68–89. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Garfinkel, Harold. 1989. Remarks on ethnomethodology. In John J. Gumperz & Dell Hymes (hrsg.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 301–324. Repr. Oxford, New York: Basil Blackwell.

Garrett, Paul B. 2005. What a language is good for: language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in Society* 34(03). 327–361.

Garrett, Paul B. & Patricia Baquedano-Lopez. 2002. Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology* 31(1). 339–361.

Gellner, Ernest. 1983. *Nations and nationalism*. (New perspectives on the past). Oxford: Basil Blackwell.

Georgakopoulou, Alexandra. 2005. Bakhtin in sociolinguistics/discourse studies: Readings and open issues. *Bakhtin, Language & Discourse Seminar*, King's College London. http://www.ling-ethnog.org.uk/publications.html.

Gessat-Anstett, Elisabeth. 2004. *Liens de parenté en Russie post-soviétique: une enquête ethnographique*. Paris: L'Harmattan.

Giordano, Christian. 1997. Affiliation, exclusion and the national state : 'ethnic discourses' and minorities in East central Europe. In Hans-Rudolf Wicker (hrsg.), *Rethinking nationalism and ethnicity: the struggle for meaning and order in Europe*, 175–192. Oxford, New York: Berg.

Glyn Lewis, E. 1972. Migration and language in the U.S.S.R. In Joshua A. Fishman (hrsg.), *Advances in the Sociology of Language. Selected Studies and Applications*, vol. 2, 310–341. The Hague, Paris: Mouton.

Goffman, Erving. 1979. Footing. *Semiotica* 25(1-2). 1–30.

Gogolin, Ingrid. 1998. Sprachen rein halten - eine Obsession. In Ingrid Gogolin, Sabine Maria Graap & Günther List (hrsg.), *Ueber Mehrsprachigkeit*, 71–96. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Gonçalves, Kellie. 2010. Language, positioning and identity performances among intercultural couples. An interactional approach to *doing* Swiss. Wilderswil: Selbstverlag.

Goodwin, Charles. 2007. Interactive footing. In Elizabeth Holt & Rebecca Clift (hrsg.), *Reporting talk. Reported speech in interaction*, 16–46. (Studies in Interactional Sociolinguistics). Cambridge University Press.

Goodwin, Marjorie Harness & Charles Goodwin. 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62(1-2). 51–76.

Górny, Agata & Ewa Kepińska. 2004. Mixed marriages in migration from the Ukraine to Poland. *Journal of Ethnic & Migration Studies* 30(2). 353–372.

Grenoble, Lenore A. 1998. *Deixis and information packaging in Russian discourse*. John Benjamins.

Grenoble, Lenore A. & Matthew Riley. 1996. The role of deictics in discourse coherence: French voici/voilà and Russian vot/von. *Journal of Pragmatics* 25(6). 819–838.

Grosjean, François. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge Mass.; London: Harvard University Press.

Gubrium, Jaber F. & James A. Holstein (Hrsg.). 2001a. *Handbook of Interview Research: Context & Method*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Gubrium, Jaber F. & James A. Holstein. 2001b. From the individual interview to the interview society. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (hrsg.), *Handbook of Interview Research: Context & Method*, 3–32. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Gülich, Elisabeth. 1986. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contexte. *DRALV Revue de linguistique*(34-35). 161–182.

Gülich, Elisabeth. 1997. Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels. In Marinette Matthey (hrsg.), *Les langues et leurs images*, 35–57. Neuchâtel: IRDP.

Gülich, Elisabeth & Lorenza Mondada. 2001. Analyse conversationelle / Konversationsanalyse. In Günter Holtus, Michael Metzeltin & Christian Schmitt (hrsg.), *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)*, 196–250. Tübingen: Max Niemeyer.

Gülich, Elisabeth & Lorenza Mondada. 2008. *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. (Romanistische Arbeitshefte 52). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Gumperz, John J. 1982a. *Discourse strategies*. (Studies in Interactional Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, John J. 1982b. Conversational code switching. *Discourse Strategies*, 59–99. (Studies in Interactional Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, John J. 1982c. Social network and language shift. *Discourse Strategies*, 38–58. (Studies in Interactional Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, John J. & Dell Hymes (Hrsg.). 1989. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Repr. Oxford, New York: Basil Blackwell.

Haarmann, Harald & Eugene Holman. 1997. Acculturation and communicative mobility among former Soviet nationalities. *Annual Review of Applied Linguistics* 17. 113–137.

Hammersley, Martyn & Paul Atkinson. 2007. *Ethnography. Principles in Practice*. 3rd ed. London: Routledge.

Hanks, William F. 1999. Indexicality. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 124–126.

Harré, Rom & Luk van Langenhove (Hrsg.). 1999. *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford, Malden: Blackwell.

Heath, Shirley Brice. 1982. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society* 11(01). 49–76.

Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Reprinted 1989. Cambridge: Cambridge University Press.

Helfferich, Cornelia. 2005. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heller, Monica. 1999. Alternative ideologies of la francophonie. *Journal of Sociolinguistics* 3(3). 336–359.

Heller, Monica. 2000. Bilingualism and identity in the postmodern world. *Estudios de Sociolingüistica* 1(2). 9–24.

Heller, Monica. 2005. Language, skill and authenticity in the globalized new economy. *Noves SL* (Winter).

Heller, Monica. 2007. Bilingualism as ideology and practice. In Monica Heller (hrsg.), *Bilingualism: A Social Approach*, 1–22. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Heller, Monica. 2008. Language and the nation-state: challenges to sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics* 12(4). 504–524.

Heller, Monica. 2010a. Language as resource in the globalized new economy. In Nikolas Coupland (hrsg.), *The Handbook of Language and Globalisation*, 350–365. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.

Heller, Monica. 2010b. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology* 39(1). 101–114.

Heller, Monica. 2011. *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity*. New York (N.Y.): Oxford University Press.

Heller, Monica & Laurette Lévy. 1992. La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte: féminité et ethnicité. *Recherches féministes* 5(1). 59–82.

Heritage, John. 1989. Current developments in conversation analysis. In Peter Bull & Derek Roger (hrsg.), *Conversation: an interdisciplinary perspective*, 21–47. Clevedon: Multilingual Matters.

Herzlich, Claudine. 1972. La représentation sociale. In Serge Moscovici (hrsg.), *Introduction à la psychologie sociale. Les phénomènes de base*, vol. 1, 303–325. Paris: Larousse.

Heyse, Petra. 2010. Deconstructing fixed identities: an intersectional analysis of Russian-speaking female marriage migrants' self-representations. *Journal of Intercultural Studies* 31(1). 65–80.

Hobsbawm, Eric John. 1990. *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hogan-Brun, Gabrielle, Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson (Hrsg.). 2009. *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium. 2004. The active interview. In David Silverman (hrsg.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 140–161. 2nd ed., repr. London: Sage.

Holy, Ladislav & Milan Stuchlik. 1983. *Actions, Norms and Representations: Foundations of Anthropological Inquiry*. Cambridge, London: Cambridge University Press.

Hornberger, Nancy H. 2004. The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *GSE Publications/Bilingual Education and Bilingualism* 7(2&3). 155–171.

De Houwer, Annick. 1990. *The acquisition of two languages from birth. A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Houwer, Annick. 2011. Language input environments and language development in bilingual acquisition. In Li Wei (hrsg.), *Applied Linguistics Review*, vol. 2, 221–240. Berlin, New York: De Gruyter.

Hyltenstam, Kenneth & Christopher Stroud. 1996. Language maintenance. In Hans Goebl, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck (hrsg.), *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics: an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact: manuel international des recherches contemporaines*, 567–578. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Hymes, Dell. 1967. Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues* 23(2). 8–28.

Hymes, Dell. 1974. Social anthropology, sociolinguistics and the ethnography of speaking. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, 83–117. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.

Hymes, Dell. 1989. Models of the interaction of language and social life. In John J. Gumperz & Dell Hymes (hrsg.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, 35–71. Repr. Oxford, New York: Basil Blackwell.

Irvine, Judith T. 1989. When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist* 16(2). 248–267.

Ivanov, Vyacheslav. 1999. Heteroglossia. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 100–102.

Jaffe, Alexandra. 2000. Introduction: Non-standard orthography and non-standard speech. *Journal of Sociolinguistics* 4(4). 497–513.

Jaffe, Alexandra. 2009. *Stance: sociolinguistic perspectives*. (Oxford studies in sociolinguistics). Oxford: Oxford University Press.

Jansen, Dorothea. 2003. *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 2., erw. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.

Jefferson, Gail. 1972. Side sequences. In David Sudnow (hrsg.), *Studies in social interaction*, 294–338. New York, London: Free Press, Collier-Macmillan.

Jefferson, Gail. 1987. On exposed and embedded correction in conversation. In Graham Button & John R. E. Lee (hrsg.), *Talk and social organisation*, 86–100. Clevedon: Multilingual Matters.

Jefferson, Gail. 1996. A case of transcriptional stereotyping. *Journal of Pragmatics* 26(2). 159–170.

Jodelet, Denise (Hrsg.). 1989. *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Johnstone, Barbara. 2000. *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

Jones, Reece. 2010. The spatiality of boundaries. *Progress in Human Geography* 34(2). 263 –267.

Joseph, John E. 2004. Introduction. *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*, 1–14. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Keane, Webb. 1999. Voice. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 271–273.

Kearney, Michael. 1995. The local and the global: the anthropology of globalization and transnationalism. *Annual Review of Anthropology* 24(1). 547–565.

Kloss, Heinz. 1966. German-American language maintenance efforts. In Joshua A. Fishman (hrsg.), *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*, 206–252. London: Mouton.

König, Katharina. 2010. Sprachliche Kategorisierungsverfahren und subjektive Theorien über Sprache in narrativen Interviews. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 2010(53). 31–57.

Korobov, Neill. 2001. Reconciling theory with method: from conversation analysis and critical discourse analysis to positioning analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative social research* 2(3). Art. 11.

Koven, Michèle. 2002. An analysis of speaker role inhabitance in narratives of personal experience. *Journal of Pragmatics* 34(2). 167–217.

Kramsch, Claire. 1997. Guest column: the privilege of the nonnative speaker. *PMLA* 112(3). 359–369.

Kreindler, Isabelle. 1997. Multilingualism in the successor states of the Soviet Union. *Annual Review of Applied Linguistics* 17. 91–112.

Kroskrity, Paul V. 1999. Identity. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 111–114.

Kroskrity, Paul V. 2010. Language ideologies - evolving perspectives. In Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (hrsg.), *Society and language use*, 192–211. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Kruse, Jan. 2009. Qualitative Sozialforschung - interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstauslegung im Akt des Fremdverstehens. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative social research* 10(1). Art. 16.

Kulick, Don. 1992. *Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kulick, Don & Bambi B. Schieffelin. 2004. Language socialization. In Alessandro Duranti (hrsg.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, 349–368. Oxford: Blackwell.

Laitin, David D. 1998. *Identity in formation: The Russian-speaking populations in the near abroad*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.

Langness, Lewis L & Gelya Frank. 1981. *Lives: An Anthropological Approach to Biography*. Novato Calif.: Chandler & Sharp.

Lanza, Elizabeth. 1997. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.

Lanza, Elizabeth. 2005. Language socialization of infant bilingual children in the family: Quo vadis? In Xoán Paulo Rodríguez-Yáñez, Anxo M. Lorenzo Suárez & Fernando Ramallo (hrsg.), *Bilingualism and education: from the family to the school*, 23–38. München: Lincom Europa.

Lanza, Elizabeth. 2007. Multilingualism and the family. In Peter Auer & Li Wei (hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, 45–67. Berlin: Mouton de Gruyter.

Latour, Bruno. 2001. *L'espoir de Pandore: pour une version réaliste de l'activité scientifique*. (Übers. von) Didier Gille. Paris: Découverte.

Lauser, Andrea. 2005. Translokale Ethnografie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6(3). Art. 7.

Leist-Villis, Anja. 2004. *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel Griechisch-Deutsch*. Münster: Waxmann.

Liard, Paul-Henri & hervé Chevalley. 1999. Glossaire des patois de la Suisse romande. *Bulletin de la CIIP*(5). 14–18.

Lieven, Anatol. 1994. *The Baltic revolution. Estonia, Latvia, Lithuania and the path to independence*. 2. Aufl. New Haven: Yale University Press.

Lindenfeld, Jacqueline & Gabrielle Varro. 2008. Language maintenance among „fortunate immigrants“: The French in the United States and Americans in France. *International Journal of the Sociology of Language* (189). 115–131.

Lipps, Oliver. 2007. Interviewer and Respondent Survey Quality Effects in a CATI Panel. *Bulletin de méthodologie sociologique* (95).

Lucius-Hoene, Gabriele & Arnulf Deppermann. 2004a. *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lucius-Hoene, Gabriele & Arnulf Deppermann. 2004b. Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (25). 166–183.

Lüdi, Georges. 2003. Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identitäten von Migranten: Chancen und Probleme. In Inez de Florio-Hansen & Adelheid Hu (hrsg.), *Plurilingualität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, 39–58. Tübingen: Stauffenburg.

Lüdi, Georges. 2006. Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In Kristin Bührig & Jan D. Ten Thije (hrsg.), *Beyond Misunderstanding. Linguistic Analyses of Intercultural Communication*, 11–42. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Lüdi, Georges. 2008a. Der Schweizer Sprachencocktail neu gemixt! Sprache als Brücke und Barriere. In Avenir Suisse & Daniel Müller-Jentsch (hrsg.), *Die neue Zuwanderung: die Schweiz*

zwischen Brain-Gain und Überfremdungsangst, 185–204. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Lüdi, Georges. 2008b. Code-Switching / Sprachwechsel. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill (hrsg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, vol. 1, 341–350. Berlin: de Gruyter.

Lüdi, Georges & Bernard Py. 2003. *Etre bilingue*. 3e éd. Bern: Peter Lang.

Lüdi, Georges & Bernard Py. 2009. To be or not to be … a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2). 154–167.

Lüdi, Georges & Iwar Werlen. 2005. *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. (Eidgenössische Volkszählung 2000. Strukturerhebung der Schweiz). Neuchâtel: BFS. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/22/publ.html?publicationID=1737.

Luykx, Aurolyn. 2005. Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. In James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad & Jeff MacSwan (hrsg.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 1407–1414. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Mæhlum, Brit. 1996. Codeswitching in Hemnesberget — Myth or reality? *Journal of Pragmatics* 25(6). 749–761.

Mandelbaum, Jenny. 2003. How to „do things“ with narrative: a communication perspective on narrative skill. In John O. Greene & Brant R. Burleson (hrsg.), *Handbook of communication and social interaction skills*, 595–633. Mahwah New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcus, George E. 1995. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24(1). 95–117.

Martin-Jones, Marilyn. 1989. Language, power and linguistic minorities: the need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift. In Ralph Grillo (hrsg.), *Social Anthropology and the Politics of Language*, 106–125. London, New York: Routledge.

Mason, Jennifer. 2002. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London: Sage Publ.

Matthey, Marinette (Hrsg.). 1997. *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP.

Maybin, Janet & Karin Tusting. 2011. Linguistic ethnography. In James Simpson (hrsg.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge. http://www.ling-ethnog.org.uk/documents/papers/maybin&tusting2011.pdf (7 November, 2011).

Mečkovskaja, Nina Borisovna. 2004. In what consists the interest of the Russian language in its present global dispersion? *Russian Linguistics* 28(2). 237–259.

Meng, Katharina. 2001. *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.

Meng, Katharina. 2004. Russlanddeutsche Sprachbiographien. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*, vol. 9, 97–117. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Meyer, Liliane. 2004. *Langues et représentations sociales en Estonie: quelques étudiantes russophones de l'Université de Tartu face aux enjeux linguistiques et identitaires*. Neuchâtel: Institut d'ethnologie.

Meyer, Liliane. 2006. Sprachanalysen zur Herkunftsbestimmung im Asyl- und Ausländerbereich: ein neues Gebiet der forensischen Linguistik. *Kriminalistik* (11). 708–712.

Meyer, Liliane. 2008. *De la traduction à la gestion et coordination de la parole en interaction: les activités de l'interprète dans les auditions d'asile en Suisse*. Neuchâtel: Faculté des lettres et sciences humaines.

Meyer Pitton, Liliane. 2013a. Russian language maintenance through bedtime story reading? Linguistic strategies and language negotiation in Russian-French speaking families in Switzerland. In Nadine Thielemann & Peter Kosta (eds.), *Approaches to Slavic Interaction*, 295–315. (Dialogue Studies). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Meyer Pitton, Liliane. 2013b. From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 32(4). 507–526.

Miecznikowski, Johanna. 2004. Sprachbiographische Interviews im Vergleich: Anfangspunkte des Erwerbs von Zweitsprachen. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*, vol. 9, 187–209. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Milroy, Lesley. 1980. *Language and social networks*. Oxford: Basil Blackwell.

Milroy, Lesley & Matthew Gordon. 2003. *Sociolinguistics: method and interpretation*. Oxford ; Cambridge USA: Blackwell.

Milroy, Lesley & Pieter Muysken. 1995. Introduction: code-switching and bilingualism research. In Lesley Milroy & Pieter Muysken (hrsg.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 1–14. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Milroy, Lesley & Li Wei. 1995. A social network approach to code-switching: the example of a bilingual community in Britain. In Lesley Milroy & Pieter Muysken (hrsg.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 136–157. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Mishina-Mori, Satomi. 2011. A longitudinal analysis of language choice in bilingual children: The role of parental input and interaction. *Journal of Pragmatics* 43. 3122–3138.

Moliner, Pascal. 1996. *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Mondada, Lorenza. 2008. La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. In Mireille Bilger (hrsg.), *Données orales: les enjeux de la transcription*, 78–110. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan.

Mondada, Lorenza. 2009. The methodical organization of talking and eating: Assessments in dinner conversations. *Food Quality and Preference* 20(8). 558–571.

Mondada, Lorenza & Danièle Dubois. 1995. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*(23). 273–302.

Moore, Danièle (Hrsg.). 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Crédif: Didier.

Morokvasic, Mirjana. 1984. Birds of passage are also women... *International Migration Review* 18(4). 886–907.

Morokvašić, Mirjana. 2003. Transnational mobility and gender: a view from post-wall Europe. In Mirjana Morokvasic, Umut Erel & Kyoko Shinozaki (hrsg.), *Crossing borders and shifting boundaries. Vol.1: Gender on the move*, 101–133. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Moscovici, Serge & Ivana Marková. 1998. Presenting Social Representations: A Conversation. *Culture & Psychology* 4(3). 371 –410.

Mühlhäusler, Peter & Rom Harré. 1990. *Pronouns and people: the linguistic construction of social and personal identity*. Oxford Cambridge [Mass.]: Basil Blackwell.

Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.

Nekvapil, Jirí. 2004. Sprachbiographien und Analyse der Sprachsituationen: zur Situation der Deutschen in der Tschechischen Republik. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*, 147–172. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Niculescu, Alexandre. 1996. Loyauté linguistique. In Hans Goebl, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck (hrsg.), *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics: an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact: manuel international des recherches contemporaines*, 715–720. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Norton, Bonny. 2000a. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.

Norton, Bonny. 2000b. Investment, acculturation, and language loss. In Sandra McKay & S.L.C. Wong (hrsg.), *English language learners in the United States: A resource for teachers*, 443–461. New York: Cambridge University Press.

Norton, Bonny. 2006. Identity: second language. In Keith Brown (hrsg.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 502–508. Oxford: Elsevier.

Norton Peirce, Bonny. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29(1). 9–31.

Nossik, Sandra. 2010. Histoire et histoires: mise en mots de la rupture historique dans des récits de migrants issus de républiques postsoviétiques. In Henri Boyer (hrsg.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, 285–292. Limoges: Lambert-Lucas.

O'Donnell, Paul E. 2000. Crossing the line in Quebec and Catalonia: the consequences of the linguistically „mixed" marriage. *Language Problems & Language Planning* 24(3). 233–247.

Ochs, Elinor. 1986. Introduction. In Bambi B. Schieffelin & Elinor Ochs (hrsg.), *Language socialization across cultures*, 1–13. Cambridge, London: Cambridge University Press.

Ochs, Elinor & Lisa Capps. 1996. Narrating the self. *Annual Review of Anthropology* 25(1). 19–43.

Ochs, Elinor, Clotilde Pontecorvo & Alessandra Fasulo. 1996. Socializing taste. *Ethnos* 61(1-2). 7–46.

Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin. 1984. Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In Richard A. Shweder & Robert A. LeVine (hrsg.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, 276–320. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin. 2008. Language socialization: an historical overview. In Nancy H. Hornberger & Patricia Duff (hrsg.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 8, 3–15. 2nd ed. New York: Springer.

Ochs, Elinor & Merav Shohet. 2006. The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development* 2006(111). 35–49.

Ochs, Elinor, R. Smith & Carolyn Taylor. 1989. Detective stories at dinnertime: problem-solving through co-narration. *Cultural Dynamics* 2(2). 238–257.

Ochs, Elinor & Carolyn Taylor. 1992. Mother's role in the everyday reconstruction of „Father knows best". In Kira Hall, Mary Bucholtz & Birch Moonwomon (hrsg.), *Locating Power. Proceedings of the Second Berkeley Woman Language Conference, April 4 and 5, 1992*, 447–462. Berkeley: Berkeley Woman and Language Group, Univ. of California.

Oesch-Serra, Cecilia & Bernard Py. 1997. Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)* (27). 29–49.

Okita, Toshie. 2002. *Invisible work : bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Ossipow, Laurence & Barbara Waldis. 2002. Terrains croisés : réseaux et couples turco-suisses à Berne et à Neuchâtel. *Ethnologie française* Vol. 32(2). 283–294.

Östman, Jan-Ola & Jef Verschueren (Hrsg.). 1995. *Handbook of Pragmatics online*. Version 1.0. Amsterdam: John Benjamins.

Le Page, Robert Breck & Andrée Tabouret-Keller. 1985. *Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pauwels, Anne. 1988. Introduction: the future of ethnic languages in Australia. *International Journal of the Sociology of Language* 1988(72). 5–14.

Pauwels, Anne. 2004. Language Maintenance. In Alan Davies & Catherine Elder (hrsg.), *The Handbook of Applied Linguistics*, 719–737. Oxford: Blackwell.

Pavlenko, Aneta. 2002. Socioeconomic conditions and discursive construction of women's identities in post-soviet countries. In Mihaela Kelemen & Monika Kostera (hrsg.), *Critical Management Research in Eastern Europe: Managing the Transition*, 83–110. Palgrave Macmillan.

Pavlenko, Aneta. 2003. „Language of the enemy": foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6(5). 313–331.

Pavlenko, Aneta. 2004. „Stop doing that, ia komu skazala!": language choice and emotions in parent/child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(2&3). 179 –203.

Pavlenko, Aneta. 2006a. *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.

Pavlenko, Aneta. 2006b. Russian as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 26. 78–99.

Pavlenko, Aneta. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28(2). 163–188.

Pavlenko, Aneta. 2008. Russian in post-Soviet countries. *Russian Linguistics* 32(1). 59–80.

Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge. 2004. Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (hrsg.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 1–33. Clevedon: Multilingual Matters.

Pavlenko, Aneta & Bonny Norton. 2007. Imagined communities, identity, and English language learning. In Jim Cummins & Chris Davison (hrsg.), *International Handbook of English Language Teaching*, 589–600. New York: Springer.

Pedraza, Silvia. 1991. Women and migration: the social consequences of gender. *Annual Review of Sociology* 17(1). 303–325.

Pepin, Nicolas. 2002. L'entretien directif comme lieu de représentation du monde. Mobilisation de ressources biographiques et conversationalisation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(76). 117–131.

Pepin, Nicolas. 2007. *Identités fragmentées: Eléments pour une grammaire de l'identité*. Bern: Lang.

Pietikäinen, Sari & Hannele Dufva. 2006. Voices in discourses: dialogism, critical discourse analysis and ethnic identity. *Journal of Sociolinguistics* 10(2). 205–224.

Piguet, Etienne. 2004. *L'immigration en Suisse: cinquante ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Piller, Ingrid. 2001a. Who, if anyone, is a native speaker? *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten* 12(2). 109–121.

Piller, Ingrid. 2001b. Linguistic intermarriage: language choice and negotiation of identity. In Aneta Pavlenko, Adrian Blackledge, Ingrid Piller & Marya Teutsch-Dwyer (hrsg.), *Multilingualism, second language learning, and gender*, 199–230. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Piller, Ingrid. 2001c. Private language planning: the best of both worlds? *Estudios de Sociolingüistica* 2(1). 61–80.

Piller, Ingrid. 2002. *Bilingual couples talk: the discursive construction of hybridity*. Amsterdam: John Benjamins.

Piller, Ingrid. 2007. Cross-cultural communication in intimate relationships. In Helga Kotthoff & Helen Spencer-Oatey (hrsg.), *Handbook of Intercultural Communication*, 341–359. Berlin: Mouton de Gruyter.

Piller, Ingrid. 2009. „I always wanted to marry a cowboy“. Bilingual couples, language, and desire. In Terri A. Karis & Kyle D. Killian (hrsg.), *Intercultural couples : exploring diversity in intimate relationships*, 53–70. New York, N.Y: Routledge.

Piller, Ingrid. 2011. *Intercultural communication. A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Piller, Ingrid & Aneta Pavlenko. 2006. Bilingualism and gender. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (hrsg.), *The handbook of bilingualism*, 489–511. Oxford: Blackwell Publishing.

Piller, Ingrid & Aneta Pavlenko. 2007. Globalisation, gender and multilingualism. In Helene Decke-Cornill & Laurenz Volkmann (hrsg.), *Gender studies and foreign language teaching*, 15–30. Tübingen: Narr.

Pomerantz, Anita. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In John Heritage & John Maxwell Atkinson (hrsg.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*, 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.

Pontecorvo, Clotilde, Alessandra Fasulo & Laura Sterponi. 2001. Mutual apprentices: the making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development* 44(6). 340–361.

Poplack, Shana. 2008. Code-Switching / Sprachwechsel. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill (hrsg.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*, vol. 1, 589–596. (2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl.) Berlin: de Gruyter Reference Global.

Protassova, Ekaterina. 2005. Elaborating on Finnish-Russian bilingual identity in oral and written discourse. In James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad & Jeff MacSwan (hrsg.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 1874–1892. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Pulʹkina, Ilʹza Maksimilʹjanovna & Ekaterina Borisovna Zachava-Nekrasova. 2002. *Russkij jazyk. Prakticheskaja grammatika s uprazhnenijami (dlja govorjashhih na anglijskom jazyke)*. 9. Aufl. Moskau: Russkij jazyk.

Py, Bernard. 2000. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)* (32). 5-20.

Py, Bernard. 2007. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154(2). 6–19.

Quasthoff, Uta M. 1998. Stereotype in Alltagsargumentationen : Ein Beitrag zur Dynamisierung der Stereotypenforschung. In Margot Heinemann (hrsg.), *Sprachliche und soziale Stereotype*, 47–72. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Rampton, Ben. 1990. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* 44(2). 97–101.

Rampton, Ben. 2009. Speech community and beyond. In Nikolas Coupland & Adam Jaworski (hrsg.), *The new sociolinguistics reader*, 694–713. New York: Palgrave Macmillan.

Rampton, Ben, Karin Tusting, Janet Maybin, Richard Barwell, Angela Creese & Vally Lytra. 2004. UK linguistic ethnography: a discussion paper. http://www.ling-ethnog.org.uk/publications.html (31 März, 2011).

Reyes, Iliana & Luis C. Moll. 2008. Bilingual and biliterate practices at home and school. In Bernard Spolsky & Francis M. Hult (hrsg.), *The handbook of educational linguistics*, 147–160. Oxford: Blackwell.

Riaño, Yvonne & Nadja Baghdadi. 2007. „Je pensais que je pourrais avoir une relation plus égalitaire avec un Européen". Le rôle du genre et de l'imaginaire géographique dans la migration des femmes. *Nouvelles questions féministes* 26(1).

Ribeiro, Branca Telles. 2006. Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things? In Anna De Fina, Deborah Schiffrin & Michael G. W. Bamberg (hrsg.), *Discourse and Identity*, 48–82. Cambridge: Cambridge University Press.

Riley, Kathleen C. 2008. Language socialization. In Bernard Spolsky & Francis M. Hult (hrsg.), *The handbook of educational linguistics*, 398–410. Oxford: Blackwell.

Ritter, Martina (Hrsg.). 2001. *Zivilgesellschaft und Gender-Politik in Russland*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Roberts, Celia. 1997. Transcribing Talk: Issues of Representation. *TESOL Quarterly* 31(1). 167–172.

Ryan, Louise. 2011. Migrants' social networks and weak ties: accessing resources and constructing relationships post-migration. *The Sociological Review* 59(4). 707–724.

Säävälä, Minna. 2010. Forced Migrants, Active Mothers or Desired Wives: Migratory Motivation and Self-Representation in Kosovo Albanian and Russian Women's Biographies. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(7). 1139–1155.

Sacks, Harvey. 1987. On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In Graham Button & John R. E. Lee (hrsg.), *Talk and social organisation*, 54–69. Clevedon: Multilingual Matters.

Sacks, Harvey. 1989. On the analyzability of stories by children. In John J. Gumperz & Dell Hymes (hrsg.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, 325–345. Repr. Oxford, New York: Basil Blackwell.

Sacks, Harvey. 1995a. Lecture 6. The MIR Membership categorization device. In Gail Jefferson (hrsg.), *Lectures on conversation*, 272–302. Oxford, Cambridge Mass.: Blackwell.

Sacks, Harvey. 1995b. *Lectures on conversation*. (Hg. von) Gail Jefferson. 2 Bd. Oxford, Cambridge Mass.: Blackwell.

Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4). 696–735.

SAGW. 2006. Stellungnahme der SAGW zum HFG - Stellungnahmen 2006. http://www.sagw.ch/de/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/stellungnahmen/sn-2006/sn-forschung-am-menschen.html

SAGW. 2009. Forschung am Menschen – Sonderfall Sozialwissenschaften - Veranstaltungen der SAGW 2009 - Veranstaltungen - SAGW. http://www.sagw.ch/sagw/veranstaltungen/sagw-agenda-2009/jv-09-ov-fam.html.

Salathé, Michelle. 2008. *Wissenschaftliche Integrität - Grundsätze und Verfahrensregeln*. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz. http://www.akademien-schweiz.ch/index/Publikationen/Richtlinien-Empfehlungen.html.

Salazar-Orvig, Anne & Michèle Grossen. 2002a. Hétérogénéité dans l'espace discursif: approche dialogique des représentations sociales. Article non-publié. Communication lors du colloque Variation, catégorisations et pratiques discursives (12-14 septembre 2002). Université de Paris 3.

Salazar-Orvig, Anne & Michèle Grossen. 2002b. Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus groups: un point de vue dialogique. Article non-publié.

Salomon, Victoriya. 2010. *„Si t'as pas de diplôme valable en Suisse, t'es bonne à faire le ménage et c'est tout...": Enjeux et stratégies d'accès au marché du travail suisse des femmes migrantes d'origine russe et ukrainienne diplômées du niveau supérieur*. Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Sassen-Koob, Saskia. 1984. Notes on the incorporation of third world women into wage-labor through immigration and off-shore production. *International Migration Review* 18(4). 1144–1167.

Schegloff, Emanuel A. 1991. Reflections on talk and social structure. In Deirdre Boden & Don H. Zimmerman (hrsg.), *Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis*, 44–70. Cambridge; Oxford: Polity Press; Blackwell.

Schegloff, Emanuel A. 1992. On talk and its institutional occasions. In Paul Drew & John Heritage (hrsg.), *Talk at work: interaction in institutional settings*, 101–134. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Bd. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2). 361–382.

Schegloff, Emanuel A., Irene Koshik, Sally Jacoby & David Olsher. 2002. Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 22. 3–31.

Schegloff, Emanuel A. & Harvey Sacks. 1973. Opening up Closings. *Semiotica* 8(4). 289–327.

Schieffelin, Bambi B. 1993. Codeswitching and language socialization: Some probable relationships. In Judith F. Duchan, Lynne E. Hewitt & Rae M. Sonnenmeier (hrsg.), *Pragmatics: From Theory to Practice*, 20–42. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schieffelin, Bambi B. & Elinor Ochs. 1986a. *Language socialization across cultures*. Cambridge, London: Cambridge University Press.

Schieffelin, Bambi B. & Elinor Ochs. 1986b. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology* 15(1). 163–191.

Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (Hrsg.). 1998. *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Schmid, Brigitte & Maritza Le Breton Baumgartner. 1998. *Migration von Frauen aus Mittel- und Osteuropa in die Schweiz. Eine Dokumentation zur Situation von Cabaret-Tänzerinnen, Prostituierten, Hausangestellten und Heiratsmigrantinnen im Grossraum Zürich*. Zürich: FIZ - Fraueninformationszentrum für Frauen aus Afrika, Asien und Lateinamerika.

Schmid, Monika S. 2008. Defining language attrition. *Babylonia: Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue = Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen = Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues = a journal of language teaching and learning*(2). 9–12.

Scott, Marvin B. & Stanford M. Lyman. 1968. Accounts. *American Sociological Review* 33(1). 46–62.

Sebba, Mark & Tony Wootton. 1998. We, they and identity: Sequential versus identity-related explanation in code-switching. In Peter Auer (hrsg.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, 262–286. London: Routledge.

Sériot, Patrick. 1983. La grande langue russe, objet d'amour et/ou de connaissance? *Essais sur le discours soviétique*(3). 103–124.

Sériot, Patrick. 1984. Pourquoi la langue russe est-elle grande? (matériaux pour une recherche). *Essais sur le discours soviétique*(4). 57–92.

Sériot, Patrick. 2002. La chute du Mur et le travail sur la langue. In Marc Angenot & Régine Robin (hrsg.), *La chute du Mur de Berlin dans les idéologies (Actes du colloque de mai 2001 à Paris), Discours social / Social Discourse*, vol. VI, 85–97. http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/02ChuteMur.html

Sériot, Patrick. 2005. Diglossie, bilinguisme ou mélange de langues : le cas du surzhyk en Ukraine. *La linguistique* 41(2). 37–52.

Sidnell, Jack. 1995. Deixis. In Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (hrsg.), *Handbook of Pragmatics online*. Version 1.0. Amsterdam: John Benjamins.

Silverman, David (Hrsg.). 2004. *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. 2nd ed., repr. London: Sage.

Singleton Jr., Royce A. & Bruce C. Straits. 2001. Survey interviewing. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (hrsg.), *Handbook of Interview Research: Context & Method*, 59–82. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Singy, Pascal. 1997. *L'image du français en Suisse romande: une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris: L'Harmattan.

Šiškin, Michail Pavlovič. 2001. *Russkaja Švejcarija: literaturno-istoričeskij putevoditel' (Die russische Schweiz: ein literarisch-historischer Reiseführer)*. 2. Aufl. Zürich: Pano Verlag.

Sperber, Dan. 1993. Interpreting and explaining cultural representations. In Gísli Pálsson (hrsg.), *Beyond Boundaries: Understanding, Translation and Anthropological Discourse*, 162–183. Oxford: Berg.

Spradley, James P. 1979. *The Ethnographic Interview*. Fort Worth ; Chicago: Holt Rinehart and Winston.

Spring, Kathrin, Caritas Suisse, Centre d'information pour femmes du tiers monde & Ligue suisse de femmes catholiques. 1992. *La Traite du malheur. Le marché des femmes en Suisse*. Lucerne: Editions Caritas.

Stoessel, Saskia. 2002. Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language* 153(1). 93–131.

Tabouret-Keller, Andrée. 2011. *Le bilinguisme en procès (1840-1940)*. Limoges: Lambert-Lucas.

Takahashi, Kimie. 2010. Multilingual couple talk: Romance, identity and the political economy of language. In David Nunan & Julie Choi (hrsg.), *Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity*. [Preprint] London: Routledge.

Talmy, Steven. 2010. Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice. *Annual Review of Applied Linguistics* 30. 128–148.

Ten Have, Paul. 1999. *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.

Thode-Arora, Hilke. 1999. *Interethnische Ehen. Theoretische und methodische Grundlagen ihrer Erforschung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Thurlow, Crispin & Adam Jaworski. 2010. *Tourism discourse: language and global mobility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Tophinke, Doris. 2002. Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(76). 1–14.

Torras, Maria-Carme & Joseph Gafaranga. 2002. Social identities and language alternation in non-formal institutional bilingual talk: Trilingual service encounters in Barcelona. *Language in Society* 31(04).

Traverso, Véronique. 2003. Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique*(39). 77–99.

Treichel, Bärbel. 2004. Suffering from one's own multilingualism: Biographical processes of suffering and their linguistic expression in narrative interviews with Welsh speakers of Welsh and English. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*, vol. 9, 47–74. (Transversales). Bern: Peter Lang.

Tyner, James A. 1994. The social construction of gendered migration from the Philippines. *Asian and Pacific Migration Journal* 3(4). 589–617.

Varro, Gabrielle (Hrsg.). 1995. *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*. Paris: A. Colin.

Varro, Gabrielle. 1998. Does bilingualism survive the second generation? Three generations of French-American families in France. *International Journal of the Sociology of Language* 133. 105–128.

Vartti, Riitta. 2003. Equal partners online? German match-making web sites and trafficking in women. In Mirjana Morokvasic, Umut Erel & Kyoko Shinozaki (hrsg.), *Crossing borders and shifting boundaries. Vol.1: Gender on the move*, 177–206. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Visson, Lynn. 2001. *Wedded strangers: The challenges of Russian-American marriages*. Expanded. New York: Hippocrene Books.

Waldis, Barbara. 1998. *Trotz der Differenz: Interkulturelle Kommunikation bei maghrebinisch-europäischen Paarbeziehungen in der Schweiz und in Tunesien*. Freiburg; Münster: Universitätsverlag; Waxmann.

Warren, Carol A.B. 2001. Qualitative interviewing. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (hrsg.), *Handbook of Interview Research: Context & Method*, 83–102. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Wei, Li. 1996. Network analysis. In Hans Goebl, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck (hrsg.), *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics: an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact: manuel international des recherches contemporaines*, 805–811. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Wei, Li. 2000. Towards a critical approach of language maintenance and language shift. In Ulrich Ammon, Klaus Mattheier & Peter H. Nelde (hrsg.), *Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik / International Yearbook of European Sociolinguistics / Annuaire International de la Sociolinguistique Européenne*, vol. 14, 142–147. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Wei, Li. 2002. 'What do you want me to say?' On the Conversation Analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society* 31(02). 159–180.

Wei, Li. 2005. „How can you tell?" Towards a common sense explanation of conversational code-switching. *Journal of Pragmatics*(37). 375–389.

Weinreich, Uriel. 1974. *Languages in Contact. Findings and Problems*. 8th print. The Hague: Mouton.

Werlen, Iwar. 2005. Mundarten und Identitäten. In Paolo Barblan, Arnold Koller & Helveticum Forum (hrsg.), *Dialekt in der (Deutsch)Schweiz - Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion. Le dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale*, vol. 15, 26–32. (Collection). Lenzburg: Forum Helveticum.

Werlen, Iwar. 2008. Domäne/Domain. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill (hrsg.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, 335–341. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter Reference Global.

Widmer, Jean. 2004. *Langues nationales et identités collectives. L'exemple de la Suisse*. Paris: L'Harmattan.

Woolard, Kathryn A. 1998. Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (hrsg.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, 3–47. New York, Oxford: Oxford University Press.

Woolard, Kathryn A. & Bambi B. Schieffelin. 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 23(1). 55–82.

Wright, Sue. 2006. French as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 26. 35–60.

Zaitseva, Valentina. 2006. National, cultural, and gender identity in the Russian language. In Helena Goscilo & Andrea Lanoux (hrsg.), *Gender and national identity in twentieth-century Russian culture*, 30–54. DeKalb: Northern Illinois University Press.

Anhang 1

Pro*Doc: Ausschreibung / Zusammenfassung des Ausbildungsmoduls

Pro*Doc: Ausschreibung / Zusammenfassung des Forschungsmoduls

Pro*Doc "Sprache als soziale und kulturelle Praxis"

Das Pro*Doc "Sprache als soziale und kulturelle Praxis" ist ein vom SNF gefördertes Doktorandenausbildungsprogramm sprachwissenschaftlicher Fächer der Universitäten Basel, Bern und Zürich. Es umfasst ein Ausbildungsmodul (AM) von sechs Semestern und drei Forschungsmodule (FM):

- FM 1 "Typisierte Sprache – in ihrer historischen, diskursbezogenen und individuellen Entwicklung" (Prof. Dr. Heike Behrens (UBasel), Prof. Dr. Angelika Linke (UZürich), Prof. Dr. Annelies Häcki Buhofer (UBasel)).
- FM 2 "Öffentliche und private Kommunikation in den Neuen Medien" (Prof. Dr. Christa Dürscheid (UZürich), Prof. Dr. Andreas Jucker (UZürich)).
- FM 3 "Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum" (Prof. Dr. Georges Lüdi (UBasel), Prof. Dr. Bruno Moretti (UBern), Prof. Dr. I. Werlen (UBern)).

Das Pro*Doc wird gemeinsam mit den Verantwortlichen für die Forschungsmodule von Prof. Dr. Iwar Werlen (Universität Bern) geleitet. Es beginnt zum Herbstsemester 2008 und dauert drei Jahre. Ausgeschrieben werden folgende Stellen:

1 Postdocstelle für die Koordination und Verwaltung des Ausbildungsmoduls (75%)
8 Doktorandenstellen (je 50%) für die drei Forschungsmodule.

Die Postdoc-Stelle soll auf den 1. Juli 2008 besetzt werden; die Doktorandenstellen auf den 1. September 2008. Anmeldefrist ist der 30. März 2008.
Die Anstellungsbedingungen richten sich nach den Vorgaben des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (www.snf.ch) und der jeweiligen Universität.

Das Ausbildungsmodul

Das Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis“ ist als sprachwissenschaftliches Graduiertenkolleg angelegt. Das konvergierende Ziel des Ausbildungsmoduls und aller drei Forschungsmodule ist es, zu einem aktuellen Verständnis der Schnittstelle Sprache – Sozialität – Kultur beizutragen. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit den kulturwissenschaftlichen Konzepten der Nachbarwissenschaften – insbesondere der Soziologie, der Anthropologie, der Geschichtswissenschaft und der Medienwissenschaft – vor dem Hintergrund der disziplineigenen Geschichte der Sprachtheorie und auf der Basis der verschiedenen Paradigmen der sprachwissenschaftlichen Erforschung von Sprachgebrauch und Sprachwissen als Interaktion im kulturellen Kontext.
Das Ausbildungsprogramm ist darauf ausgelegt, die Doktorierenden in theoretischen, methodischen und arbeitspraktischen Themen auf internationalem Niveau auszubilden, sowie die Eigeninitiative und den Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmenden zu fördern.
Mit der kulturwissenschaftlichen Ausrichtung trägt das Pro*Doc dem sich ändernden Arbeitsmarkt für SprachwissenschaftlerInnen Rechnung: Erstens gibt es in der internationalen Sprachwissenschaft eine Tendenz zur zunehmenden Interdisziplinarität, für die gut ausgebildete NachwuchswissenschaftlerInnen gesucht werden. Zweitens gibt es in der Schweiz wie andernorts einen zunehmenden Druck auf die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche, Synergie-stiftend zusammenzuarbeiten. Dem steht ein Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gegenüber, der im deutschsprachigen Raum weitgehend disziplinär und einzelphilogisch ausgestaltet ist. Ein linguistischer Verbund von Germanistik, Anglistik, Französistik, Italianistik und der Allgemeinen

Sprachwissenschaft soll die Fragmentierung der Einzelsprachphilologien überwinden und in mehreren Forschungsprojekten den Gebrauch von Sprache als soziale und kulturelle Praxis analysieren, so dass die geförderten NachwuchswissenschaftlerInnen als Mittler zwischen den Fächern und Disziplinen agieren. Das weiterführende Interesse gilt auch der Einbettung der Sprachwissenschaft im Kreis der Nachbarwissenschaften: Das Pro*Doc soll das Interesse an den nichtphilologischen Nachbarwissenschaften (Soziologie, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Ethnologie) ebenso fördern, wie das Rezipieren und Integrieren von deren Forschungsergebnissen. Ziel ist es, die Linguistik – in ihren verschiedenen philologischen Ausrichtungen – als Grundlagenwissenschaft im Kontext eines kulturwissenschaftlichen Paradigmas zu verankern. Ziel ist es weiter, junge SprachwissenschaftlerInnen auszubilden, die zeigen, dass sprachwissenschaftliche Forschung auch die Theoriebildung der Nachbarwissenschaften bereichern und differenzieren kann, und die auch im ausseruniversitären Umfeld in der Lage sind, die sprachwissenschaftlichen Befunde der konstitutiven Rolle der Sprache für die Ausbildung einer "Kultur" zu vermitteln.

FM 3 "Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum"
(Prof. Dr. Georges Lüdi (UBasel), Prof. Dr. Bruno Moretti (UBern), Prof. Dr. I. Werlen (UBern)).

3 Promotionsstellen im Forschungsmodul 3

Das Forschungsmodul befasst sich mit Mehrsprachigkeit im privaten und beruflichen Umfeld vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen in der Schweiz. Untersuchungsgegenstand sind unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit verschiedenen Migrationssprachen. Ziel ist es, ein Modell der mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit zu generieren und validieren. Dass Modell soll aufzeigen, wie sprachliche Ressourcen zur Lösung von kommunikativen Aufgaben und zur Identitätsmarkierung mobilisiert werden können

a) Zielsetzung

Das vorgeschlagene Projekt zur Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum konzentriert sich auf die Mehrsprachigkeitssituation in der Schweiz, die durch verschiedene Migrationsbewegungen in den letzten fünfzig Jahren entstanden ist. Das Augenmerk liegt vor allem auf dem Problem der „doppelten Sprachloyalität“ von Migrantinnen und Migranten zur Herkunfts- und Aufnahmesprache, resp. die beiden Prozesse des Spracherhalts und des Sprachenwechsels. Dabei wird das Repertoire der untersuchten Personen im Sinne neuerer soziolinguistischen Forschungen nicht als Addition einzelner Sprachen verstanden, sondern als Ganzes, das situationsgerecht in vielfältigsten Formen eingesetzt wird, d.h. Herkunfts- und Aufnahmesprache jeweils einzeln oder gemischt, aber Alternativ auch andere Sprachen (z.B. Englisch) oder weitere Mischformen.

Zahlen der Eidgenössischen Volkszählung 2000 erlauben es, im familialen Umfeld den Sprachwechsel quantitativ zu beschreiben. Dabei ergibt sich ein sprachregionaler Unterschied: Romandie und italienische Schweiz sind stärker integrierend als die deutsche Schweiz, das heisst, sie führen bei mehr Personen zu einem Sprachenwechsel von der Herkunftssprache zur Ortssprache. Beim beruflichen Umfeld ist dieser Wechsel noch ausgeprägter und zwar in allen Sprachregionen gleich stark. Es stellt sich aber die Frage danach, welche Rolle die Herkunftssprache und die Herkunftskultur bei diesem Prozess des Sprachgebrauchs (Sprachenerhalt, Mischsprachen und Sprachenwechsel) spielen. Untersucht werden soll das in zwei Bereichen: in der Familie und am Arbeitsplatz. Dabei wird der Sprachgebrauch im beruflichen Raum auf dem Hintergrund der dominierenden Tendenz der Ortssprache und der Zunahme des Gebrauchs von Englisch zu verstehen sein, während die Familie eine stärkere Vermittlerrolle zwischen Herkunfts- und Aufnahmesprache zu beobachten ist.

Der Fokus soll auf den – bisher kaum untersuchten plurilingualen (binationalen) Familien als Resultat von Heiratsmigration liegen. Da die Doktorandenstellen ausgeschrieben werden sollen und spezifische Sprachkenntnisse notwendig sind, können die Zielgruppen noch nicht definitiv festgelegt werden. Ein besonderes Interesse besteht an Heiratsmigrantinnen aus Russland, aus den Philippinen und aus Südostasien. Dabei soll über das gesamte Forschungsmodul der Sprachgebrauch an verschiedenen Knoten des Netzwerks (in der Familie, in Institutionen, am Arbeitsplatz) in den gleichen Migrantengruppen untersucht werden.

Es wird die Hypothese formuliert, dass zwischen den Sprachgruppen bezüglich Sprachgebrauch und Sprachloyalität grosse Unterschiede zu beobachten sein werden im eigenen Sprachgebrauch aber auch und vor allem bei der Anstrengung der Mütter, die Herkunftssprache der nächsten Generation weiterzugeben, wobei folgende Faktoren eine Rolle spielen:

- Sprachvorstellungen
- Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit in der Herkunftsregion

- Sprachwertsysteme in Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft, namentlich Bewertung der Sprachen in den Bildungssystem (Förderung oder Vernachlässigung) und Frequenz ihrer Verwendung in der Berufswelt (inkl. der Toleranz der Betriebe gegenüber dem Gebrauch der Migrationssprachen).
- kulturelle Praktiken (Sprachloyalität umfasst nicht nur die Weitergabe der Sprache, sondern auch kulturelle und soziale Institutionen, die der Praxis von Herkunftssprache und Herkunftskultur dienen, wie z. B. Treffpunkte, Vereine, Feste, Kommunikationsmedien).

Auf dem Hintergrund der politisch brisanten Diskussionen um die (sprachliche) Integration von Migrantengruppen sollen Modelle der mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit erarbeitet werden, welche die Konstruktion und die Mobilisierung von sprachlichen Ressourcen zur Lösung von kommunikativen Aufgaben in spezifischen Kontexten erlaubt.

b) Methoden, Datengewinnung

Im Projekt wird insgesamt ein ethnographischer Zugang zum Forschungsfeld gewählt. Die Vorgehensweisen umfassen
- semidirektive, narrative Gespräche
- teilnehmende Beobachtung
- Erhebung von sozialen Netzwerken
- Analyse von politischen Dokumenten und des Umfelds von Institutionen, welche für die Sprachloyalität zur Herkunfts- und Aufnahmesprache relevant sind (Treffpunkte, religiöse Institutionen, Vereine, Betriebe, Schulen)
- Sprachaufnahmen an relevanten Knoten des Netzwerks.

Die Daten werden vornehmlich qualitativ ausgewertet (Inhaltsanalysen, Diskursanalysen, Gesprächsanalysen). Bei den sozialen Netzwerken werden auch quantitative Methoden eingesetzt.

c) Erwartete Ergebnisse

Erwartet wird, neben dem Ausbildungsziel, das im Rahmen des Ausbildungsprogramms verfolgt wird, eine bessere Kenntnis der Rolle der doppelten Sprachloyalität im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen und beruflichen Integration. Die Untersuchung plurilingual-binationaler Paare und ihrer Kinder in der Familie und an der Arbeit soll Informationen darüber liefern, welche Bedeutung die unterschiedlichen Sprachvarietäten in einem mehrsprachigen Umfeld haben, und welche Faktoren die soziale und kulturelle Bedeutung ihres Gebrauchs determinieren. Es soll gezeigt werden, wie das Sprachenrepertoire von Migrantinnen und Migranten zur Lösung der kommunikativen Aufgaben in einer globalisierten Welt eingesetzt werden kann, welche Bedeutung die Varietäten des Repertoires für die soziale Identität der Sprecherinnen und Sprecher aufweisen und wie diese Fragen mit dem Wert der jeweiligen Herkunftssprachen auf dem Schweizer Sprachenmarkt zusammenhängen. Schliesslich soll ein besseres Verständnis der individuellen Mehrsprachigkeit gewonnen werden, die nicht mehr als Addition von Teilkompetenzen zu verstehen sein soll, sondern als das Einsetzen aller sprachlichen und kulturellen Ressourcen zur Lösung von kommunikativen Aufgaben im privaten und beruflichen Umfeld.

Anhang 2

Kurzinformation zum Forschungsmodul: Englisch

Kurzinformation zum Forschungsmodul: Deutsch

Kurzinformation zum Forschungsmodul: Deutsch, überarbeitet

SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

Graduate program Pro*Doc „Language as social and cultural practice“
Research group “Multilingualism in social and vocational settings”
Swiss National Science Foundation.
Universities of Basel and Bern, Switzerland.

Language(s) and communication in binational-bilingual couples and families

What we are interested in
Our research projects are situated in the context of current migration phenomena in Switzerland and aim to study specific aspects of multilingualism in different domains of everyday life. The central question of our investigation concerns language loyalty and different forms of multilingualism in binational couples and families focusing on Russian speaking and Spanish speaking (Latin American) women married to Swiss nationals and living in Switzerland.
We would like to learn about the personal language biographies of these women, to discover how they and their families deal with the different languages and what significance these languages have in their everyday life. Besides the linguistic interaction in the family, we are also interested in the importance and the use of the different languages within the wider social network of these women, e.g. when communicating with friends and during leisure activities as well as in their professional environment.

Aim of the research
This study about multilingual-binational couples and their children shall give us a deeper insight into the use and the meaning of different languages (or language varieties) in a multilingual environment. We would like to highlight the factors which influence the social and cultural signification of (multilingual) language use.
Against the background of the current political discussions about (linguistic) integration of different migrant groups, we want to develop models of multilingual communication competence which show how linguistic resources are constructed and mobilized to solve communicative tasks in specific settings.

How we procede
For this project we chose an ethnographic approach. The research methods include semi-structured and narrative interviews, recording of communication situations, participant observation, social network analysis, analysis of documents as well as of the institutional environment which may be relevant for the language loyalty (concerning the mother tongue and/or the local language(s)), e.g. meeting groups, associations, schools, religious institutions.
We will use audio and video recording. The data will be analyzed using qualitative methods such as discourse and conversation analysis.

Who we are
The research group is part of the graduate program Pro*Doc „Language as social and cultural practice” financed by the Swiss National Science Foundation. The concurrent goal of its educational part and the research groups is to achieve a current understanding of the interface between language, society and culture.
The research group “Multilingualism in social and vocational settings” is directed by the following professors:

Prof. Dr. Georges Lüdi, Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Basel.
Prof. Dr. Bruno Moretti, Institut für italienische Sprache und Literatur, Universität Bern.
Prof. Dr. Iwar Werlen, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern.

The research group is composed of the follwoing three Ph.D students:

Lukas Barth, lukas.barth@rom.unibe.ch (Ph.D supervisor: Prof. Moretti)
Focus: Russian-speaking women in the German speaking part of Switzerland.

Liliane Meyer, liliane.meyer@isw.unibe.ch (Ph.D supervisor: Prof. Werlen)
Focus: Russian-speaking women in the French speaking part of Switzerland.

Linda Pfefferli, linda.pfefferli@unibas.ch (Ph.D supervisor: Prof. Lüdi)
Focus: Latin American Spanish speaking women in the German speaking part of Switzerland.

SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis“
Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum”

UNI BASEL

Sprache(n) und Kommunikation in binationalen Paaren und Familien

Was uns interessiert
Das Forschungsmodul befasst sich mit Mehrsprachigkeit im privaten, sozialen und beruflichen Umfeld vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen in der Schweiz. Untersuchungsgegenstand sind Sprachloyalität und unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit im Umfeld von Frauen aus dem russischsprachigen Raum und aus dem spanischsprachigen Lateinamerika (insbesondere Dominikanische Republik), die mit einem Schweizer verheiratet sind und in der Schweiz leben. Wir möchten die persönlichen Sprachbiographien kennenlernen und wissen, wie diese Personen und ihre Familien mit den verschiedenen Sprachen im Alltag umgehen und welche Bedeutung die verschiedenen Sprachen für sie haben. Neben der Familie interessiert uns auch das weitere soziale Netzwerk, d.h. welche Sprachen im Umgang mit Bekannten und Freunden sowie am Arbeitsplatz wichtig sind.

Wozu die Untersuchung dient
Die Untersuchung dieser mehrsprachigen-binationalen Paare und ihrer Kinder soll Informationen darüber liefern, welche Bedeutung die unterschiedlichen Sprachvarietäten in einem mehrsprachigen Umfeld haben und welche Faktoren die soziale und kulturelle Bedeutung ihres Gebrauchs determinieren. Vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Diskussionen um die (sprachliche) Integration von Migrantengruppen sollen Modelle der mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit erarbeitet werden, welche die Konstruktion und die Mobilisierung von sprachlichen Ressourcen zur Lösung von kommunikativen Aufgaben in spezifischen Kontexten erlauben.

Wie wir vorgehen
Im Projekt wird insgesamt ein ethnographischer Zugang zum Forschungsfeld gewählt. Die Vorgehensweisen umfassen semidirektive, narrative Gespräche, teilnehmende Beobachtung, die Erhebung von sozialen Netzwerken, die Analyse von Dokumenten und des Umfelds von Institutionen, welche für die Sprachloyalität zur Herkunfts- und Aufnahmesprache relevant sind (Treffpunkte, religiöse Institutionen, Vereine, Betriebe, Schulen). Es wird mit Audio- und Videoaufnahmen gearbeitet. Die Daten werden vornehmlich qualitativ ausgewertet (Inhalts-, Diskurs- und Gesprächsanalysen). Bei den sozialen Netzwerken werden auch quantitative Methoden eingesetzt (Fragebogenauswertung).

Wer wir sind
Das Forschungsmodul ist Teil des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) finanzierten Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis“, das als sprachwissenschaftliches Graduiertenkolleg angelegt ist. Das konvergierende Ziel des Ausbildungsmoduls und der drei zugehörigen Forschungsmodule ist es, zu einem aktuellen Verständnis der Schnittstelle Sprache – Sozialität – Kultur beizutragen.

Das Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im sozialen und kulturellen Raum“ wird von den folgenden drei Professoren geleitet:
Prof. Dr. Georges Lüdi, Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Basel.
Prof. Dr. Bruno Moretti, Institut für italienische Sprache und Literatur, Universität Bern.
Prof. Dr. Iwar Werlen, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern.

Im Forschungsmodul arbeiten drei Doktorierende:
Lukas Barth, lukas.barth@rom.unibe.ch (Betreuung: Prof. Moretti)
Thema: russischsprachige Frauen in der Deutschschweiz.

Liliane Meyer, liliane.meyer@isw.unibe.ch (Betreuung: Prof. Werlen)
Thema: russischsprachige Frauen in der französischsprachigen Schweiz.

Linda Pfefferli, linda.pfefferli@unibas.ch (Betreuung: Prof. Lüdi)
Thema: Frauen aus der Dominikanischen Republik.

FNSNF
SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

UNIVERSITÄT BERN

UNI BASEL

Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum“

Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis“, 2008-2011

Das Forschungsmodul befasst sich mit Mehrsprachigkeit im privaten, sozialen und beruflichen Umfeld vor dem Hintergrund aktueller Migrationsbewegungen in der Schweiz. Fokus der Untersuchung sind Formen von Sprachloyalität und Mehrsprachigkeit in binationalen Paaren und Familien in der Schweiz.

Das Forschungsmodul besteht aus drei Dissertationsprojekten, die sich je auf eine der folgenden Sprachkombinationen konzentrieren: a) Russisch- und b) spanischsprachige (Lateinamerika) Personen mit (schweizer)deutschsprachigen Partnern in der Deutschschweiz, sowie c) russisch-französischsprachige Paare in der französischsprachigen Schweiz. Alle drei Forschungsvorhaben verfolgen die Frage, welche Sprachrepertoires die fremdsprachigen Partner in der Schweiz entwickeln, wie sie diese im Alltag einsetzen, und welche Formen von Sprachloyalität (Pflegen und Weitergabe der Herkunftssprache im Verhältnis zur Übernahme der Partner- und Umgebungssprache) dabei zu beobachten sind. Im Zentrum der Untersuchung stehen die Sprachbiographien der fremdsprachigen Partner, sowie der alltägliche Umgang dieser Personen und ihrer Familien mit den verschiedenen Sprachen. Dabei geht es darum zu erfahren, welche symbolische und instrumentelle Bedeutung die verschiedenen Sprachen in der Familie, aber auch im Umgang mit Bekannten und Freunden sowie am Arbeitsplatz, jeweils einnehmen. Alle drei Projekte verfolgen einen ethnographischen Zugang zum Forschungsfeld. Die gesammelten Daten bestehen einerseits aus semidirektiven-narrativen Interviews, andererseits aus teilnehmender Beobachtung und Aufnahmen unterschiedlicher Kommunikationssituationen (in der Familie, mit Freunden, am Arbeitsplatz). Es sind sowohl Audio- wie auch Videoaufnahmen vorhanden. Die Daten werden gemäss unterschiedlichen diskurs- und gesprächsanalytischen Ansätzen ausgewertet.

Die Ergebnisse der drei Projekte sollen dazu beitragen, ein besseres Verständnis für die Formen von Mehrsprachigkeit im bisher wenig untersuchten, gesellschaftlich aber wichtigen Bereich der binationalen Paare und Familien zu erreichen. Es soll zeigen, welche Formen der tägliche Umgang mit mehreren Sprachen annehmen kann und welche Bedeutung die verschiedenen Sprachen im Alltag haben. Dabei soll sich auch herausstellen, welche Faktoren des familialen, sozialen und beruflichen Umfelds einen Einfluss auf Sprachgebrauch und Sprachbedeutung haben.

Das Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum“ ist Teil des sprachwissenschaftlichen Graduiertenkolleg Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis“, dessen Ziel es ist, zu einem aktuellen Verständnis der Schnittstelle Sprache – Sozialität – Kultur beizutragen. Das Modul wird an den Universitäten Basel und Bern unter der Leitung von drei Professoren durchgeführt (siehe unten: Betreuung der Doktorierenden). Für Informationen zum Pro*Doc und den Forschungsmodulen: http://www.isw.unibe.ch/content/studium/doktorandenstudium/index_ger.html

Für genauere Informationen sowie Fragen zu den einzelnen Dissertationen kontaktieren Sie bitte die Doktorierenden:

Lukas Barth, lukas.barth@rom.unibe.ch
Institut für italienische Sprache und Literatur, Universität Bern, Betreuung: Prof. Dr. Bruno Moretti.
Fokus: Russisch-(schweizer)deutschsprachige Paare/Familien in der Deutschschweiz.

Linda Grimm-Pfefferli, linda.pfefferli@unibas.ch
Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Basel, Betreuung: Prof. Dr. Georges Lüdi.
Fokus: Spanisch (Lateinamerika)- deutschsprachige Paare/Familien in der Deutschschweiz.

Liliane Meyer Pitton, liliane.meyer@isw.unibe.ch
Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern, Betreuung: Prof. Dr. Iwar Werlen.
Fokus: Russisch-französischsprachigen Paare/Familien in der französischsprachigen Schweiz.

Anhang 3

Informationsblatt für Teilnehmende: Französisch

Informationsblatt für Teilnehmende: Russisch

Institut für Sprachwissenschaft
Länggassstrasse 49
CH-3000 Bern
Tel +41 (0)31 631 80 05 (secrétariat)

liliane.meyer@isw.unibe.ch

*Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis"*
Pro*Doc "Le langage en tant que pratique sociale et culturelle"
Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum"
Module de recherche „Le plurilinguisme en contexte social et professionnel"

Liliane Meyer Pitton, doctorante

Langue et communication dans des couples binationaux et leurs familles

De quoi s'agit-il ?
Je m'intéresse au quotidien linguistique de couples binationaux et de leurs familles et tout particulièrement à celui de femmes et mères russophones vivant avec leur partenaire francophone/suisse en Suisse romande.
J'aimerais savoir quel rôle les langues jouent dans votre vie, en quelles langues vous et votre famille communiquez au quotidien et quelle signification les différentes langues ont pour vous et les membres de votre famille. Je m'intéresse aussi aux langues qui sont importantes pour vous pour communiquer avec vos connaissances et amiEs ainsi qu'à votre lieu de travail.

Pourquoi cette recherche?
Le but du projet est de mieux comprendre le plurilinguisme dans ce domaine important des couples binationaux et de leurs familles. Il s'agit de montrer comment peut se dérouler le quotidien en plusieurs langues et quelle signification les différentes langues revêtent pour les interactions quotidiennes. Il s'agit ainsi de déterminer les facteurs de l'entourage familial, social et professionnel qui auront une influence sur l'utilisation et la signification des langues.

Comment je procède
J'aimerais parler avec vous de différents thèmes en lien avec votre quotidien linguistique. Ces conversations seront enregistrées. En outre, j'aimerais aussi pouvoir enregistrer (audio ou video) diverses situations de communication, p.ex. en famille, avec des connaissances et amiEs ou à votre lieu de travail. C'est évidemment à vous de décider si, quand et où je pourrai vous accompagner ou si vous préférez enregistrer vous-mêmes certaines situations de votre vie quotidienne, sans ma présence. Je vous mettrai à disposition les instruments nécessaires.

Qu'est-ce qui se passe avec les enregistrements?
Les enregistrements seront écoutés et partiellement transcrits afin de pouvoir les analyser. Certains extraits seront publiés dans mon travail de doctorat (thèse) ou dans des publications ou présentations liées. Dans tous les cas les noms et autres indications personnelles seront changés afin que ni vous ni d'autres personnes impliquées ne puissent être reconnues.
La déclaration d'accord signée par vos soins est gardée en lieu sûr et séparément des enregistrements. Toutes les données recueillies sont traitées de manière confidentielle et ne seront utilisées que dans ce projet précis ; elles ne seront pas accessibles au public.

Qui suis-je?
Je suis doctorante dans le cadre du Pro*Doc „Le langage en tant que pratique sociale et culturelle" qui est un programme de formation et de recherche pour des doctorants en sciences du langage financé par le Fonds national suisse (FNS) de la recherche scientifique.
Le module de recherche « Le plurilinguisme en contexte social et professionnel » est dirigé par les professeurs suivants: Prof. Dr. Georges Lüdi (Université de Bâle), Prof. Dr. Bruno Moretti (Université de Berne), Prof. Dr. Iwar Werlen (Université de Berne).
Mon directeur de thèse est Prof. Dr. Iwar Werlen.

Liliane Meyer Pitton, Institut für Sprachwissenschaft (Institut de linguistique), Université de Berne.
E-mail: Liliane.meyer@isw.unibe.ch
Mobile: 079 793 98 63
(Langues : Français, anglais, allemand, russe)

Merci d'avance beaucoup pour votre participation!

FNSNF
FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÄT BERN

Institut für Sprachwissenschaft
Länggassstrasse 49
CH-3000 Bern
Tel +41 (0)31 631 80 05 (secrétariat)

liliane.meyer@isw.unibe.ch

*Pro*Doc (SNF) „Sprache als soziale und kulturelle Praxis"*
Программа Pro*Doc (SNF) «Язык как социальная и культурная практика»
Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum"
Научный модуль «Мультилингвизм в общественном и профессиональном пространствах»

Liliane Meyer Pitton, аспирант

Языки и коммуникация в национально-смешанных парах и семьях

О проекте
Объектом исследования в рамках данного проекта стало изучение использования нескольких языков в национально-смешанных парах и семьях. В данном проекте рассматриваются русскоязычные жены, живущие с французскоязычными мужьями и их семьями во французской части Швейцарии.
Для достижения поставленной цели предусматривается рассмотрение разных вопросов: роль используемых языков на современном и прошлом этапе Вашей жизни, также в Вашей семье, в кругу Ваших друзей и знакомых, и в профессиональной деятельности; практика использования языков в личной и профессиональной жизни.

Цель исследования
Целью исследования является улучшение понимания мультилингвизма и межъязыковой коммуникации в национально-смешанных парах и семьях. На сегодняшний день такие семьи являются частым явлением в структуре современного общества Швейцарии. В рамках данного проекта предусматривается выявление следующих вопросов: какие существуют способы и виды ежедневного использования двух или более языков. Таким образом планируется выяснить, какие факторы в личной и профессиональной жизни влияют на отношение к языкам и их использование.

В чем заключается Ваше участие?
Я бы хотела сначала с Вами поговорить о разных темах, связанных с использованием языков в Вашей жизни и в Вашей семье. Также хотелось бы ознакомиться с разными коммуникативными ситуациями в Вашей семье, в общении с друзьями и знакомыми, и в профессиональной деятельности. Наши разговоры и другие ситуации будут записываться на аудио- или на видеоаппаратуру. Место проведения разговора, записей и съемок определяется по Вашему выбору.
Я была бы очень признательна, если некоторые ситуации из Вашей жизни Вы могли бы записать самостоятельно, с помощью моих электронных приборов.

Что случится с аудио-записями и видео-съемками?
Вся полученная информация и записанные материалы будут служить основой моего исследования, а именно: Некоторые эпизоды будут транскрибированы и войдут в мою диссертацию, а также связанные с ней публикации и доклады. В таком случае все имена будут изменены. Личная информация всех записанных лиц будет доступна только сотрудникам нашего проекта. Ваше заявление об участии в исследовании будет находиться отдельно от аудио- и видеоматериалов. Все полученные данные и материалы будут храниться в закрытом архиве.

Обо мне
Я работаю над своей докторской диссертацией в научной программе Pro*Doc „Язык как социальная и культурная практика" („Sprache als soziale und kulturelle Praxis") для аспирантов лингвистики, при поддержке Швейцарского Национального Фонда исследования (Fonds national suisse de la recherche scientifique).
Частью этой программы является модуль „Мультилингвизм в личном и профессиональном пространствах" („Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum"), под руководством Prof. Dr. Georges Lüdi (Universität Basel), Prof. Dr. Bruno Moretti (Universität Bern), Prof. Dr. Iwar Werlen (Universität Bern).
В рамках этого модуля я осуществляю описанный выше проект. Мой научный руководитель – Prof. Dr. Iwar Werlen.

Liliane Meyer Pitton, Institut für Sprachwissenschaft (Institut de linguistique), Universität Bern.
E-mail: Liliane.meyer@isw.unibe.ch
Mobile: 079 793 98 63
(Говорю по-французки, по-английски, по-немецки и по-русски)

Заранее благодарю за участие!

Anhang 4

Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärung: Audioaufnahmen

Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärung: Videoaufnahmen

Institut für Sprachwissenschaft
Länggassstrasse 49
CH-3000 Bern
Tel +41 (0)31 631 80 05 (secrétariat)
liliane.meyer@isw.unibe.ch

*Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis"*
Pro*Doc "Le langage en tant que pratique sociale et culturelle"
Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum"
Module de recherche „Le plurilinguisme en contexte social et professionnel"

Déclaration d'accord

Concernant:

Nom, Prénom:

Lieu/Date ou période:

Par la présente je confirme que Liliane Meyer (doctorante) m'a informé-e par oral et/ou par écrit (feuille d'information) sur l'étude "Langue et communication dans des couples binationaux et leurs familles". Je consens à l'enregistrement et à la transcription de la conversation susmentionnée/des conversations susmentionnées et son/leur utilisation pour la réalisation du module de recherche "Le plurilinguisme en contexte social et professionnel" (pro*Doc).
J'accepte également que des extraits de l'enregistrement et/ou des transcriptions soient utilisés dans des publications, des présentations ou dans l'enseignement.
Le groupe de recherche garantit qu'enregistrements et transcriptions serviront uniquement à des fins scientifiques. Il garantit également que toutes les données contenant des informations sur ma personne ou sur d'autres personnes participantes seront rendues anonymes.
Une révocation de cette déclaration d'accord est possible à tout moment.

Lieu/Date: Signature

Déclaration de confidentialité

Par la présente, nous confirmons qu'enregistrements et transcriptions de la conversation susmentionnée/ des conversations susmentionnées ne seront utilisés que pour la réalisation du module de recherche "Le plurilinguisme en contexte social et professionnel" (pro*Doc).
Nous garantissons qu'enregistrements et transcriptions serviront uniquement à des fins scientifiques et qu'au cas de l'utilisation de petits extraits d'enregistrements et/ou de transcriptions pour des publications, des présentations ou dans l'enseignement, toutes les données contenant des informations sur la personne susmentionnée ou d'autres personnes participantes seront rendues anonymes.
Nous acceptons à tout moment la révocation de la déclaration d'accord par la personne susmentionnée.

Lieu/Date: Signature

Liliane Meyer (doctorante)

Lieu/Date: Signature

Prof. Dr. Iwar Werlen
(Directeur de thèse et coresponsable du module de recherche "Le plurilinguisme en contexte social et professionnel").

Institut für Sprachwissenschaft
Länggassstrasse 49
CH-3000 Bern
Tel +41 (0)31 631 80 05 (secrétariat)
liliane.meyer@isw.unibe.ch

*Pro*Doc „Sprache als soziale und kulturelle Praxis"*
Pro*Doc "Le langage en tant que pratique sociale et culturelle"
Forschungsmodul „Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Raum"
Module de recherche „Le plurilinguisme en contexte social et professionnel"

Déclaration d'accord

Concernant:

Nom, Prénom:

Lieu/Date ou période:

Par la présente je confirme que Liliane Meyer (doctorante) m'a informé-e par oral et/ou par écrit (feuille d'information) sur l'étude "Langue et communication dans des couples binationaux et leurs familles". Je consens à l'enregistrement et à la transcription de la conversation susmentionnée/des conversations susmentionnées et son/leur utilisation pour la réalisation du module de recherche "Le plurilinguisme en contexte social et professionnel" (pro*Doc).
J'accepte également que des extraits de l'enregistrement et/ou des transcriptions soient utilisés dans des publications, des présentations ou dans l'enseignement.
☐ Je suis d'accord que des extraits d'enregistrements vidéo soient utilisés pour les fins susmentionnées.
☐ Je ne veux pas que des extraits d' d'enregistrements vidéo soient montrés.
Le groupe de recherche garantit qu'enregistrements et transcriptions serviront uniquement à des fins scientifiques. Il garantit également que toutes les données contenant des informations sur ma personne ou sur d'autres personnes participantes seront rendues anonymes.
Une révocation de cette déclaration d'accord est possible à tout moment.

Lieu/Date: Signature

Déclaration de confidentialité

Par la présente, nous confirmons qu'enregistrements et transcriptions de la conversation susmentionnée/ des conversations susmentionnées ne seront utilisés que pour la réalisation du module de recherche "Le plurilinguisme en contexte social et professionnel" (pro*Doc).
Nous garantissons qu'enregistrements et transcriptions serviront uniquement à des fins scientifiques et qu'au cas de l'utilisation de petits extraits d'enregistrements et/ou de transcriptions pour des publications, des présentations ou dans l'enseignement, toutes les données contenant des informations sur la personne susmentionnée ou d'autres personnes participantes seront rendues anonymes.
Nous acceptons à tout moment la révocation de la déclaration d'accord par la personne susmentionnée.

Lieu/Date: Signature
Liliane Meyer (doctorante)

Lieu/Date: Signature
Prof. Dr. Iwar Werlen
Directeur de thèse et coresponsable du module de recherche "Le plurilinguisme en contexte social et professionnel" (pro*Doc).

Anhang 5

Interviewleitfaden Institutionen: Beratungsstelle

Interviewleitfaden Institutionen: Verein

Interviewleitfaden: Zielpersonen

Interviewleitfaden Institutionen – Beratungsstelle A (20.1.2009)

Informationen von Internetseite:

Beratung für...

Frauen bei: Beziehungsproblemen; Trennung und Scheidung; Rechtsfragen (Ehe- und Scheidungsrecht, Konkubinat, Arbeitsrecht, Sozialversicherungen); Lebenskrisen; Einelternschaft; finanziellen Problemen; Schwierigkeiten im Kontakt mit Behörden

binationale Paare bei: Vorbereitung der Eheschliessung; Beziehungsproblemen; Trennung und Scheidung; Rechtsfragen (Ausländerrecht, Ehe- und Scheidungsrecht, Arbeitsrecht, Sozialversicherungen); kulturellen Fragen; Lebenskrisen; finanziellen Problemen; Schwierigkeiten im Kontakt mit Behörden

Leitfragen	**Inhaltliche Aspekte**	**Konkrete (Nach)fragen**
Einleitung		
	-Infos zu uns und zum Forschungsprojekt - Ablauf, Ziel des Interviews	> Aufnahme erlaubt? > Datenschutzdeklaration
A) zur Person		
Stellen Sie sich doch bitte vor.	Person / Werdegang Arbeit bei Beratungsstelle A	Wer sind Sie? Welche Ausbildung haben Sie? (Evtl. Binationale Paare Teil der Identität, persönliche Erfahrungen, eigener Migrationshintergrund) Seit wann arbeiten Sie bei Beratungsstelle A? Wie sind Sie dazu gekommen? Welches sind Ihre konkreten Aufgaben?
B) zur Institution		
Erzählen Sie uns doch bitte konkret von der Beratungsstelle A.	-Entstehung -Ziele /Aufgaben -Aufbau/Organisation (Akteure)	Wann und von wem wurde sie gegründet? Aus welchen Gründen? Warum Fokus auf Frauen und binat. Paare? Welches sind heute die Aufgaben/Ziele von Beratungsstelle A? Wie werden diese angegangen? Werden Projekte, Arbeitsgruppen, Infoveranstaltungen initiiert? Wie ist Beratungsstelle A organisiert, d.h. Welche Aufgabenverteilungen bestehen? Wer arbeitet hier? (Ausbildung, Profil) Wie wird die Beratungsstelle finanziert?

	-Identität	Was ist die Wichtigkeit/Besonderheit von Beratungsstelle A? Worin unterscheiden Sie sich von anderen Beratungsstellen?
Gibt es auch eine **Zusammenarbeit** der Stelle mit anderen Organisationen/Institutionen?	-Vernetzung -Rolle der Stelle in Bezug auf andere	Wenn ja – mit welchen? z.B. mit Behörden? andern ähnlichen Stellen? Spezifischen Migrantenvereinen? In welchen Belangen? (z.B. Austausch, Lobbying, rechtliche, sozio-politische Bedürfnisse …) Welche Erfahrungen (gute und schlechte) haben Sie gemacht?
C) Frauen / Paare (= KundInnen)		
C1. Profil (wer)		
Wer sind (für Sie/die Stelle) die „binationalen“ Paare?	-Definition	Wie würden Sie das definieren? Wer gehört nicht dazu? (ev. unten integrieren?)
Wer wendet sich an Sie (die Beratungsstelle)?	Frauen-/Paarprofile Nationalitäten Sozio-prof. Profil Familienprofile	Eher Frauen alleine (CH oder ausländ.), oder Paare? Warum keine Männer alleine? Wohnsitz? Wer sind die binationalen Paare? (Definition allg. und konkret) „Wer ist mit wem zusammen?“ > Gibt es bestimmte häufige Profile/Kombinationen? z.B. CH-Männer mit Frauen aus …? z.B. CH-Frauen mit Männer aus …? Gibt es Ihrer Meinung nach Erklärungen zu den erwähnten Verteilungen/Kombinationen? Wie kann man die Paare in Bezug auf Alter? Sozialen Hintergrund? Ausbildung? Beruf? charakterisieren. Arbeiten die meisten Frauen (ausländische)? Hat die Mehrheit der Frauen/Paare Kinder? Gemeinsame – oder „mitgebrachte“? Was können Sie speziell (in Bezug auf obige Fragen) zu Frauen/Paaren sagen, bei denen ein Partner a) Russischsprachig ist? b) Aus Lateinamerika stammt?

C2. Kontakt mit der Stelle (warum)		
Welche Bedürfnisse führen zum Kontakt mit Beratungsstelle A?	Bedürfnisse und Probleme Frauen/binationaler Paare speziell: - Sprache - Netzwerke - Beruf	Aus welchen Gründen kommen Frauen in Kontakt Beratungsstelle A? Und Paare? Welches sind die **häufigsten Probleme oder Themen**? (z.B. rechtliche, sozio-kulturelle/Integration, Arbeit, Geld, …) Ist Sprache ein Thema? Inwiefern? (siehe auch C3) Ist Beruf/Arbeit ein Thema? Inwiefern? Ist sozialer Anschluss/Integration ein Thema? Inwiefern? Gibt es bestimmte **Phasen**, wo Beratung gesucht wird? (z.B. Beginn der Beziehung, vor der Heirat, im Verlaufe der Jahre, bei Familiengründung …?) Sind gewisse Bedürfnisse unterschiedlich nach Profilen (Paar, Sprache, Migration, Ausbildung, …Russischsprachige? Lateinamerikanisch?) Haben sich aus Ihrer Sicht gewisse Bedürfnisse (über die Jahre) verändert? Welche? Was ist gleich geblieben? (z.B. im Zusammenhang mit Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Politik, Gesellschaft, Art der Migranten, Herkunftsländer, Prestige der verschiedenen Sprachen, etc.)
C3 Sprachprofil		
Welche Rolle spielen die Sprachen/ Mehrsprachigkeit für die Beratungsstelle?	Sprachliche Aspekte; Mehrsprachigkeit der Stelle	Was sind die Kommunikationssprachen in der Beratung? Was ist die Rolle der Landessprachen (d/f/i)? Welche Rolle spielt Englisch? Welche Rolle spielen die verschiedenen Sprachen der ausländischen Frauen/Paar-Partner? Müssen Sie oft mit Dolmetscher arbeiten? Welche Rolle spielen die Sprachen für Sie (persönlich)?
Welcher Sprachgebrauch ist bei den Frauen/Paaren zu beobachten?	-Sprachkompetenzen	Welche Sprachkompetenzen sind bei den Frauen/Paaren zu beobachten? Wovon hängt das ab (z.B. Herkunftssprache/-land, Wohnort in der

	-Sprachgebrauch	CH, Ausbildungsniveau)? Welche Sprachen verwenden die Paare im Umgang mit Beratungsstelle A, dem Partner/der Partnerin, den Kindern, am Arbeitsplatz? Gibt es Unterschiede zwischen den Sprachgruppen in Bezug auf mehrsprachige Kompetenzen/Sprachgebrauch? wenn ja, welches sind Ihrer Meinung nach die Gründe dafür?
C3. Migrationsprofil		
Was wissen Sie über die **Migrationsgeschichten und -strategien** der Frauen/Paare?	Migrationsstrategien (z.B. Heirat/Ehe als Migrationsstrategie oder als Folge von Migration (eines der Partner)?) Migrationsperspektive (Rückkehr)	Beweggründe für Migration in die Schweiz? Kennenlernen der Paare? Heirat als Strategie oder Folge? Gibt es Unterschiede abhängig von Herkunftsland, Ausbildung, sozialem Hintergrund, etc. (z. B. Auswahl an Migrationsmöglichkeiten, Visa, Immigrationsgesetze, …)? Gibt es viele, die planen, einmal in das Land des Partners zu gehen/zurückkehren, um dort zu leben? Warum?
D) Netzwerke		
Kennen Sie andere Stellen/Organisationen, die für die Frauen/ binationalen Paare wichtig sind?	Netzwerke der Frauen/Paare	Welche? Wo (kantonal, national, …)? Was ist die Rolle/Ausrichtung dieser Stellen/Organisationen? (Beratung, Erfahrungsaustausch, gemeinsame Identität bzw. Kultur erhalten, Sprachpraxis, …) Gibt es unterschiedliche Netzwerke: z.B. nur für Frauen, oder für Paare? Haben Sie Tipps für uns, an welche Stellen/ Organisationen o.ä. wir uns wenden könnten für Infos/ Kontakte?
Gibt es sonst noch etwas, was Sie uns sagen oder betonen möchten?	**Ausklang, Schlussfolgerung**	

Interviewleitfaden Institutionen – Verein A

Wer ist Verein A? > Infos von Internetseite

- Verein für binationale Partnerschaften und Familien
- Freiwilligenarbeit, keine Angestellten
- Ziele: Anerkennung binationaler Paare als Bereicherung; Verbesserung der rechtl., soz. und kult. Situation; Solidarität und Vernetzung; offene Gesellschaft fördern
- verschiedene lokale Treffpunkte (keine Programme à jour)
- Keine Beratung durch den Verein, aber Hinweise zu lokalen Beratungsstellen
- Literaturlisten, Projekte, eigenes Bulletin, Stellungnahmen zu politischen Themen …

Leitfragen	**Inhaltliche Aspekte**	**Konkrete (Nach)fragen**
	Einleitung	
	-Infos zu uns, zum Forschungsprojekt -Ablauf, Ziel des Interviews	> Aufnahme erlaubt? > Datenschutzdeklaration
A) zur Person		
Stellen Sie sich doch bitte vor.	Person Beziehung zu Verein A	Wer sind Sie? Woher kommen Sie? Welche Ausbildung haben Sie? Wo arbeiten Sie? (Evtl. Binationale Paare Teil der Identität, persönliche Erfahrungen, eigener Migrationshintergrund) Seit wann sind Sie Mitglied im Verein A? Aus welchen Gründen? Welches sind Ihre Aufgaben innerhalb des Vereins?
B) zur Institution		
Erzählen Sie uns doch bitte konkret vom Verein A	-Entstehung -Ziele /Aufgaben	Der Verein existiert gemäss Internet seit 1980 – wer hat ihn gegründet? Aus welchen Gründen? Welches sind heute die Ziele des Vereins? Wie werden diese Ziele angegangen? Gibt es bestimmte wiederkehrende Aufgaben? Werden Projekte / Arbeitsgruppen initiiert?

	-Aufbau/Organisation (Akteure) -Identität	Welches sind die am häufigsten behandelten Themen? Wie ist der Verein organisiert? Wer sind die Mitglieder? – nur Paare, oder auch Einzelpersonen? Wie viele? Gibt es bestimmte Aufgabenverteilungen (z.B. Vorstand, Sekretariat, Finanzen, …) Wie wird der Verein finanziert? Was ist die Wichtigkeit des Vereins? Worin unterscheiden Sie sich von anderen Vereinen?
Gibt es auch eine **Zusammenarbeit** des Vereins mit anderen Organisationen/Institutionen?	-Vernetzung -Rolle des Vereins in Bezug auf andere	Wenn ja – mit welchen? z.B. mit Behörden? andern ähnlichen Vereinen? Spezifischen Migrantenvereinen? In welchen Belangen? (z.B. Austausch, rechtliche, sozio-politische, kulturelle Bedürfnisse …) Welche Erfahrungen (gute und schlechte) haben Sie gemacht?
C) Paare, Familien		
C1 Paarprofil		
Wer sind die „binationalen“ Paare?	-Definition	Wie würden Sie das definieren?
Wer sind die binationalen Paare in Ihrem Verein?	Paarprofile Nationalitäten Familienprofile Sozio-prof. Profil	„Wer ist mit wem zusammen?“ Gibt es bestimmte häufige Profile/Kombinationen? z.B. CH-Männer mit Frauen aus …? z.B. CH-Frauen mit Männer aus …? Oder ausländische Männer und Frauen? Gibt es Ihrer Meinung nach Erklärungen zu den erwähnten Verteilungen/Kombinationen? Hat die Mehrheit der Paare Kinder? Wenn ja, welcher Zeitpunkt für Familiengründung? Wie viele Kinder? Wie kann man die Paare in Bezug auf Alter? Sozialen Hintergrund? Ausbildung? Beruf? charakterisieren. Arbeiten die meisten Frauen (ausländische)?

		Was können Sie speziell (in Bezug auf obige Fragen) zu Paaren sagen, bei denen ein Partner c) Russischsprachig ist? d) Aus Lateinamerika/DR stammt?
C2 Migrationsprofil		
Was wissen Sie über die **Migrationsgeschichten und -strategien** der Paare (bzw. des ausländ. Partners)?	Migrationsstrategien (z.B. Heirat/Ehe als Migrationsstrategie oder als Folge von Migration (eines der Partner)?) Definition Heiratsmigration Migrationsperspektive (Rückkehr)	Welches sind Beweggründe für Migration in die Schweiz? Kennenlernen der Paare? Heirat als Strategie oder Folge? Gibt es Unterschiede abhängig von Herkunftsland, Ausbildung, sozialem Hintergrund, etc. (z. B. Auswahl an Migrationsmöglichkeiten, Visa, Immigrationsgesetze, …)? Ist Heiratsmigration für Sie ein Begriff? Wie würden Sie ihn definieren? Gibt es viele, die planen, einmal in das Land des Partners zu gehen/zurückkehren, um dort zu leben? Warum?
C3 Sprachprofil		
Welche Rolle spielen die Sprachen/ Mehrsprachigkeit im Verein?	Sprachliche Aspekte; Mehrsprachigkeit des Vereins Sprachpolitik des Vereins	Was sind die Kommunikationssprachen im Verein? Was ist die Rolle der Landessprachen (d/f/i) im Verein? Welche Rolle spielt Englisch? Welche Rolle spielen die verschiedenen Sprachen der ausländischen Paar-Partner? Ist Mehrsprachigkeit ein Thema/Ziel des Vereins? Inwiefern? Z.B. Förderung von Landes- oder aber Fremdsprachen?
Welcher Sprachgebrauch ist bei den Paaren (Mitgliedern des Vereins) zu beobachten?	-Sprachkompetenzen -Sprachgebrauch	Welche Sprachkompetenzen sind bei den Paaren zu beobachten? Wovon hängt das ab (z.B. Herkunftssprache/-land, Wohnort in der CH, Ausbildungsniveau)? Welche Sprachen verwenden die Paare (im Umgang mit dem Verein, siehe oben), dem Partner/der Partnerin, den Kindern, am Arbeitsplatz? Gibt es Unterschiede zwischen den Sprachgruppen in Bezug auf mehrsprachige Kompetenzen/Sprachgebrauch? wenn ja, welches sind

		Ihrer Meinung nach die Gründe dafür? Speziell: Russischsprachige/Aus Lateinamerika?
C4 Netzwerke		
Kennen Sie andere Netzwerke/Organisationen, die für die binationalen Paare/Mitglieder des Vereins wichtig sind?	Netzwerke der Mitglieder (in Bezug auf Paar bzw. Frau)	Welche? Wie entstehen Netzwerke bzw. wie sind sie zusammengestellt (= was ist das verbindende Element: Sprache, Herkunftsland, -region, Kulturraum, Religion, soz. Status, Schicksal …)? Was ist die Rolle/Ausrichtung dieser Netzwerke? (Erfahrungsaustausch, gemeinsame Identität bzw. Kultur erhalten, Sprachpraxis, …) Gibt es unterschiedliche Netzwerke: z.B. nur für Frau, oder für Paare? Spezielles zu: Russischsprachig/Aus Lateinamerika?
D) Kontakt der Paare mit dem Verein		
Welche Bedürfnisse führen zum Kontakt /Mitgliedschaft im Verein A?	Bedürfnisse und Probleme binationaler Paare	Aus welchen Gründen (persönliche Vorstellung/Erfahrung) kommen die Paare in Kontakt mit Verein A? Gibt es bestimmte Phasen, wo Anschluss/Austausch gesucht wird? (z.B. Beginn der Beziehung, vor der Heirat, im Verlaufe der Jahre, bei Familiengründung …?) Gibt es bestimmte Bedürfnisse, die unterschiedlich nach Profilen (Paar, Sprache, Migration, Ausbildung, …) sind? Gibt es ‚typische' Probleme oder Themen? (z.B. rechtliche, sozio-kulturelle/Integration, Arbeit, Geld, …) Haben sich aus Ihrer Sicht gewisse Bedürfnisse verändert? Was hat sich verändert? Was ist gleich geblieben? (z.B. im Zusammenhang mit Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Politik, Gesellschaft, Art der Migranten, Herkunftsländer, Prestige der verschiedenen Sprachen, etc.)
Tipps/Hilfe		Denken Sie, dass Paare (russischsprachig/lateinamerik.) in Ihrem

		Verein an unserer Forschung interessiert wären? Gibt es Möglichkeit unsere Forschungsvorhaben im Verein zu publizieren? (Newsletter, Treffpunkt, homepage)
Gibt es sonst noch etwas, was Sie uns sagen bzw. betonen möchten?	**Ausklang, Schlussfolgerung**	

Interviewleitfaden Zielpersonen

(Idee: „Sprachbiographie“, (semi-)narratives Interview)

Introduction		
	Informations complémentaires sur le projet (confidentialité, anonymat, …)	

> signer formulaires

> votre expérience avec les langues au courant de votre vie (Einstiegsfrage/Erzählstimulus)

Question	**Contenu**	**Questions concrètes**
Bloc « Biographie langagière-pays d’origine »		
Racontez-moi comment vous avez grandi/votre vie et quel rôle les différentes langues ont joué ?	-Lieu / sédentarité	Où êtes vous née ? où habitiez-vous ? (ville – campagne ? centre – périphérie ?) Avez-vous toujours vécu au même endroit ?
Que pouvez-vous dire de votre famille (parents, grands-parents) ?	*Profil de la famille* *-Parents: origine, langues, nationalité* *-Grands-parents: origine, langues, nationalité*	 *D’où veniez vos parents ?* *Quelle nationalité/langues ?* *D’où veniez vos grands-parents ?* *Quelle nationalité/langues ?*
Racontez quelles langues vous parliez et avec qui?	acquisition de langue première (maternelle) Utilisation -en famille -en dehors langue dominante	Quelle langue vous avez parlé en premier e.t.q. enfant ? Avec qui ? Quelle variété ? Quelles langues vous parliez avec votre famille (parents/grands-parents/fratrie, famille éloignée) ? Parliez-vous d’autres langues en dehors de la famille ? Avec qui ? Quelle était la langue dominante dans votre enfance ?
Que pouvez-vous dire des langues qui sont parlées dans votre lieu/pays d’origine ?	Situation sociolinguistique -langues	Quelle langue parlait/parle la majorité ? Quelles autres langues étaient parlées là-bas ? contact ?

	-majorité et minorités linguistiques	Quelles sont les langues minoritaires du pays ? contact ? Connaissez-vous des gens qui parlaient une langue minoritaire?
Pouvez-vous me décrire votre cursus scolaire (et le rôle que les langues y ont jouées)?	Ecole /éducation -école -formation professionnelle -Apprentissage de langues -attitudes	 Quel cursus scolaire avez-vous fait ? Quelle formation professionnelle ? En quelle langue était l'enseignement ? En quelle langue vous appreniez à lire et à écrire ? Quelles autres langues on enseignait à l'école ? Choix ? Comment était votre relation avec ces langues/leur apprentissage ? et celle des profs / des élèves ? et des parents ? Quelles langues auriez vous aimées apprendre ? Pourquoi ?
	Changements après fin URSS (1991)	Est-ce qu'il y avait un changement dans l'enseignement des langues après la fin de l'URSS ? et dans les opinions/attitudes des gens envers l'enseignement/les langues ?
Commet évaluez-vous vos compétences dans les différentes langues avant votre départ pour la Suisse ?	- langues locales - langues d'accueil - autres langues	Quelle était votre langue dominante avant le départ ? Comment évaluez-vous vos compétences en russe dans le temps ? (auto-/hétéro-perception) Et vos compétences en d'autres langues, le français ? anglais ? autres ?

Question	**Contenu**	**Questions concrètes**
Bloc « Récit de migration »		
Racontez comment vous êtes venue en Suisse	Etapes de migration : -Motivation -Décision -Départ -contacts avant l'arrivée	Raison(s) pour venir en Suisse ? Idée de rester ou non ? Opinions de l'entourage ? Quand êtes-vous partie? Démarches nécessaires ? Attentes de votre part par rapport à la Suisse ? Confirmation ? Aviez-vous déjà des contacts avec des personnes en Suisse avant de partir pour y vivre ? Aviez-vous déjà été en Suisse avant de partir pour y vivre ?

	-Arrivée -premiers contacts en Suisse	Premières impressions de la Suisse ? Différences ? Similitudes ? Aspects positifs ? négatifs ? Difficultés rencontrés ? (p.ex. langue, communication) Comment se passait l'apprentissage du français ? Cours de langue suivis? Avec qui se faisaient les premiers contacts ? comment avez-vous rencontré des gens ? Qui était important dans ce temps-là ?
Quand/comment avez-vous rencontré celui qui est devenu votre mari ?	-rencontre du mari -mariage	Rencontre avec (futur) mari suisse à quel moment ? comment ? Développement relation ? quelle langue parlée dans le couple au début ? Décision de se marier ?

Question	**Contenu**	**Questions concrètes**
Bloc « Vie quotidienne en Suisse »		
En quelles langues se passe votre vie quotidienne en Suisse ?	Répertoire linguistique et domaines d'utilisation des langues actuels -famille	Quelles langues vous utilisez dans le quotidien avec votre mari, en famille (d'origine, fratrie, famille suisse) ? > **enfants ci-dessous**
Racontez-moi quelles langues vous parlez avec vos enfants/votre enfant (et eux/lui avec vous)	Stratégie linguistique familiale - représentations, buts -pratiques Apprentissage russe - représentations, buts	Est-ce que vous aviez dès le début une idée claire quelle-s langue-s parler avec l'enfant ? Est-ce que vous avez discuté et décidé ensemble une stratégie linguistique à employer ? Quelle langue vous parliez au début avec l'enfant ? et votre mari ? Changements depuis ? Quelle était la première langue que l'enfant parlait ? Quelle est sa langue dominante en ce moment ? Quelle est la compétence de l'enfant en russe (selon vous) ? Est-ce que vous voulez que vos enfants parlent/maîtrisent le russe ? Quelle est la compétence de l'enfant en français (selon vous) ?

	Apprentissage français - représentations, buts Stratégies particulières - pratiques -écolage Opinion & réactions de l'entourage	Est-ce que vous voulez que vos enfants parlent/maîtrisent le français ? Avez-vous des stratégies pour permettre l'apprentissage du russe ou du français ? Est-ce que vous avez rencontré de difficultés (refus, mélange) ? de l'aide particulier (support de personnes)? Quelles activités vous faites avec votre enfant/fait votre enfant (p.ex. lire, chanter, raconter, jeux, télé,…) et en quelle langue ? Est-ce que vous avez choisi/pu choisir une crèche, jardin d'enfant, école particulière pour l'enfant ? Pour raisons linguistiques ? Quelle est l'opinion de votre mari par rapport à la langue de famille et des enfants ? Quelle est l'opinion de la famille de votre mari suisse ? Quelle est l'opinion de votre famille d'origine ? Du réseau suisse russophone? du réseau suisse francophone ? d'autres personnes ?
Quelles langues vous utilisez dans votre vie professionnelle ?	Travail	Où travaillez-vous ? Quelle importance des langues dans le travail ? quelles langues vous utilisez au travail ? avec qui ? Quel rôle joue la langue locale [français/allemand] ? est-ce que vos connaissances du russe sont un avantage ? désavantage ? égal ? Que représente ce travail pour vous ? Comment se passait la recherche de travail ?
En quelles langues se passe votre vie de loisirs, avec les amis ?	-amis et connaissances - activités récréatives, lieux de rencontre, associations	Quelles langues vous parlez avec vos amis ou connaissances ? est-ce que vous recherchez/avez recherché des contacts pour pouvoir parler l'une ou l'autre langue ? Quelles activités vous faites (sport, culture, religion) ? quelles sont les langues parlées dans ce cadre ?

Quelles langues vous utilisez dans les interactions quotidiennes (voisins, achats, …) ?	-Situations quotidiennes (faire les courses, médecin, coiffeur, administration, etc.) -école des enfants -Médias	Quelles langues vous utilisez quand vous faites les courses, que vous allez chez le médecin, etc.? Comment se pass(ai)ent les contacts avec l'administration locale ? Quelles langues vous utilisez en interaction avec le milieu scolaire de vos enfants (les enseignants, le directeur, soirée des parents)? Et avec les parents des autres enfants ? Dans quelles langues vous regardez la télé, écoutez la radio, lisez le journal, des magazines, des romans?

Question	**Contenu**	**Questions concrètes**
Bloc « Identité /Bilan »		
Comment évaluez-vous vos compétences dans les différentes langues aujourd'hui?	Compétences linguistiques -langue dominante - représentation de compétence, auto- et hétéro-évaluation	Quelle est maintenant votre langue dominante ? Comment évaluez-vous vos compétences en russe maintenant ? par rapport à votre famille/vos amis restés dans le pays ; par rapport à d'autres russophones en Suisse ? Et en français ? par rapport aux besoins ? par rapport à d'autres russophones en CH ? Et vos compétences en anglais / autres langues ?
Quels contacts vous entretenez avec votre pays d'origine ?	réseau social dans pays d'origine - relations privées -visites en Suisse/pays d'origine -retour	Avec qui de votre famille et de amis entretenez vous des contacts ? comment ? régulièrement ? Est-ce que les gens vous rendent visite en Suisse ? Est-ce que vous retournez souvent là-bas ? Quand, combien de temps ? seule ou avec toute la famille ? Auriez-vous envie de retourner vivre dans votre pays d'origine ? Soutenez-vous votre famille ou amis dans votre pays d'origine (p.ex.

	-soutien de la famille - relations publiques	financièrement)? Est-ce que vous entretenez des liens professionnels, politiques, etc. avec votre pays d'origine ?
„Qui" êtes vous / comment vous vous sentez/voyez? (Russe, suisse, étrangère, etc.) Qui êtes-vous pour votre entourage?	Identité-s -Russe vs. Suisse (auto-identification) - hétéro-identification	Vous vous sentez plutôt Russe ou Suisse ou étranger? Quelles différences entre Russes et Suisses ? quelles similitudes ? Vous avez l'impression d'avoir changée depuis la migration en Suisse ? et selon l'opinion des autres ? Vous vous sentez différente si vous parlez français ou russe? Où est-ce que vous vous sentez « à la maison » ? Qui êtes vous pour votre entourage proche (famille, amis) ? au travail ? à l'école/crèche des enfants ? pour l'administration suisse ? dans le quartier, activités quotidiennes ? …
Que représentent les différentes langues pour vous/personnellement ?	rapport personnel/émotionnel avec langues	Qu'est-ce que représente le russe pour vous ? Qu'est-ce que représente le français ? et d'autres langues ? Dans quelles langues vous aimez parler ? lire ? écrire ? écouter radio, télé ? (voir aussi ci-dessus : médias)
Quel est selon vous le statut/la valeur de la langue russe en Suisse ?	Statut/valeur des langues -hétéro-représentations -pratiques	Quel est l'image de la langue russe en Suisse ? Quel rôle joue le russe au travail, à l'école (pour enfants), dans l'opinion publique...etc. ? Quelles langues sont utiles/nécessaires pour vous dans le quotidien?

Anhang 6

Transkriptionsregeln

Transliteration

Transkriptionsregeln

Die folgenden Transkriptionsregeln gelten sowohl für die Transkriptionen der Interviews wie auch der Kommunikationssituationen. Hingegen ist der Feinheitsgrad der Notation bei den letzteren grösser.

1. Grundsätze

1.1. Äquidistanter Schrifttyp: `courier new 10`

1.2. Generelle Kleinschreibung. Grossbuchstaben werden nur für die Notation folgender Phänomene benutzt:

- Sprecherkennzeichnung zu Zeilenbeginn: z.B. `LIL`
- Lautstärke (siehe 2.3 unten)

2. Transkriptionskonventionen

2.1 – Sequenzielle Struktur

[ ] Überlappungen/Simultansprechen [Anfang bzw. Ende] (falls relevant) der Überlappung.

= schneller, unmittelbarer Anschluss (*latching*)
zwischen zwei Sprecherbeiträgen: am Ende der Zeile x und zu Beginn der Zeile x+1;
innerhalb eines Sprecherbeitrags: Bsp. `mais alors lui=je sais pas`

& Weiterführen eines Sprecherbeitrags über mehrere Zeilen.

2.2 - Pausen

(.) Kurze Pause (bis zu 0.3 sec)

(..) Mittlere Pause (von 0.3-0.6 sec)

(...) Längere Pause (von 0.6-0.9 sec)

(1.5) Pause von mehr als 1 Sek. Dauer (gemessen und auf den Zehntel angegeben).

2.3 – Segmentale Konventionen

- Wortabbruch, bzw. -verkürzung; Bsp. `from- fromage`

: Dehnung, Längung (betrifft Vokale und Konsonanten); je nach Dauer: : :: :::

Tonhöhenbewegung

/ steigende Intonation

. fallende, abschliessende Intonation

, gleichbleibende/haltende Intonation

Akzentuierung

<u>bien</u> (unterstrichen) Nachdruck/Akzent

Lautstärke- und Geschwindigkeitsveränderungen

`OUI` (Grossbuchstaben) laute Stimme

`°oui°` leise Stimme

`>vite<` schneller werdend (betrifft das gekennzeichnete Segment)

`<lent>` langsamer werdend

2.4 – Verständlichkeit/Unsicherheiten

`(oui)` vermuteter Wortlaut

`(xxx)` unverständliche Passage (ein x pro Silbe)

`(je;j'ai)` mögliche Alternativen
Die drei Notationen können auch kombiniert werden: `(jexx)`oder `je (p;v)eux`

2.5 - Kommentare bzw. para/aussersprachliche Handlungen und Ereignisse
`((hustet)), ((lacht)), ((Telefon klingelt)), usw.`
+betroffene Passage ((Kommentar))+
`@oui@` lachende bzw. lächelnde Stimme

2.6 – Ein- und Ausatmen
`.h` hörbares Einatmen
`h` hörbares Ausatmen
(Anzahl h = ungefähre Dauer der Atmung: .h, .hh, .hhh)
`ts, mts` Zungenschnalzen

2.7 – Sprecherkennzeichnung
`LIL:` Sprecher
`(LIL)` Sprecher bei Abbildung eines Teils des Sprecherbeitrags (Interviews)
`LIL?` Mutmasslicher Sprecher
`XXX` Nicht identifizierbarer Sprecher

3. Übersetzungen
Gemäss Vereinbarung mit dem Erstgutachter werden nur die russischen Beiträge übersetzt.

3.1 Interviews
Für die Interviewausschnitte in Russisch befindet sich die Übersetzung jeweils im Anschluss an den Originaltext. Die Übersetzungen sind nicht idiomatisch, sondern folgen so gut wie möglich der Struktur des Originals. Dasselbe gilt für die Zeilennummerierung. Die Analyse basiert auf dem Original.

3.2 Interaktionen/Kommunikationssituationen
Die russischen Beiträge in den Kommunikationssituationen werden je nach Satzstruktur in einstufiger (Übersetzung gemäss russischer Satzstruktur) oder zweistufiger (mit interlinearer Glosse und idiomatischer Übersetzung) Übersetzung dargestellt.

Beispiel: einstufig
`12 MIH:` *`(nado)  aleks- kostja nado  govorit' ja tozhe.`*
`(muss)  Aleks- Kostja  man muss sagen  ich auch.`

Beispiel zweistufig
`6 ANA:` *`voobshche-to net,  ty ne  sprosil dima,`*
`überhaupt  nicht du nicht fragtest (Name)`
`Überhaupt nicht, du hast nicht gefragt, Dima.`

4. Anonymisierung
Alle verwendeten Personennamen sind Pseudonyme, mit Ausnahme desjenigen der Forscherin.
Die Anonymisierung von Ortschaften, Institutionen, u.ä. wird folgendermassen gehandhabt:

((ville_R_A))	Stadt in Russland (R), erstgenannt (A)
((ville_R_B))	Stadt in Russland (R), zweitgenannt (B)
((ville_UA_A))	Stadt in der Ukraine (UA), erstgenannt (A)
((ville_BY))	Stadt in Weissrussland (BY)
((A-stan))	Land/Staat im (ex-)sowjetischen Zentralasien, erstgenannt (A)
((B-stan))	Land/Staat im (ex-)sowjetischen Zentralasien, zweitgenannt (B)
((pays_CA_A))	Land/Staat im Kaukasus (CA), erstgenannt
((région_CA_A))	Region innerhalb genanntem Land/Staat im Kaukasus
((ville_f_CH_A))	Stadt in der französischsprachigen Schweiz (f_CH), erstgenannt (A)
((ville_d_CH_A))	Stadt in der deutschsprachigen Schweiz (d_CH), erstgenannt (A)

Sprachen, Bewohner, usw. der jeweiligen Länder oder Orte werden folgendermassen umschrieben:
z.B.

((langue_A-stan))	in A-Stan gesprochene Sprache
((orig_A-Stan))	Bewohner von A-stan, aus A-stan stammend

Institutionen (Schulen, Universitäten, u.ä.)
z.B.
Institut ((NOM)); ((nom école cours de français)); Universität ((ville_f_CH_A)) u.ä.

Dabei wird in jedem Interview die Nennungsreihenfolge (A, B, usw.) neu aufgenommen, d.h. dass ((ville_R_A)) nicht in jedem Interview dieselbe ist (usw.).

5. Varia

Fett markierte Textstellen sind analyserelevant. Auf ihre jeweilige Bedeutung wird in der Analyse eingegangen.

Transliteration

Die Transliteration ist grundsätzlich so gewählt, dass man die Buchstaben wie im Deutschen lesen kann. Ausnahmen sind mit den entsprechenden IPA-Zeichen bzw. einem Kommentar ergänzt.

Kyrillisch	Lateinisch	IPA	Kyrillisch	Lateinisch	IPA
а	**a**		**р**	**r**	
б	**b**		**с**	**s**	
в	**v**		**т**	**t**	
г	**g**		**у**	**u**	
д	**d**		**ф**	**f**	
е	**e**		**х**	**h**	x
ё	**jo**		**ц**	**c**	ʦ
ж	**zh**	ʒ	**ч**	**ch**	ʧ
з	**z**	z	**ш**	**sh**	ʃ
и	**i**		**щ**	**shh**	ʃː
й	**j**		**ъ**	**"**	(s. unten)
к	**k**		**ы**	**y**	ɨ
л	**l**		**ь**	**'**	(s. unten)
м	**m**		**э**	**è**	
н	**n**		**ю**	**ju**	
о	**o**		**я**	**ja**	
п	**p**				

ъ wird ‚hartes Zeichen‘ genannt und bedeutet, dass der vorhergehende Konsonant nicht palatalisiert wird.

ь wird ‚weiches Zeichen‘ genannt und bedeutet, dass der vorhergehende Konsonant palatalisiert wird.

Anhang 7

Übersicht: Interviews und Familienaufnahmen

Übersicht: Eckdaten 1 – Herkunft, Alter, Migration

Übersicht: Eckdaten 2 – Sprachen, Ausbildung

Übersicht: Interviews und Familienaufnahmen

Name (Pseudonym)	**Interview** (Dauer[203] in hh:mm:ss)	**Familie** a) Partner b) Kinder (Alter)[204] (Pseudonyme)	**Familienaufnahmen** A = Audio V = Video	**Dauer** (hh:mm:ss)	**Teilnehmende**[205] (Verw = Verwandte)	**Spielgruppe**[206]
Anastasija	00:58:25	a) Stéphane b) Denis (6.7) Dimitrij (3.3)	A Mittagessen mit LMP[207], sowie Weiterführen des Interviews - Teil 1 - Teil 2 A Gutenachtgeschichte A Abendessen	00:43:51 00:36:24 00:37:41 00:31:19	A, LMP, De, Di A, LMP, De, Di A, De, Di, (S) A, S, De, Di	A, Di, (De)
Julija	1:04:01 (mit Unterbrüchen)	a) Nicolas b) Alina (3.5)	A Abendessen	00:36:56	J, N, A	J, A
Mihail Brigitte	Ca. 1:12:00 Ca. 0:35:00 Gesamtdauer der Aufnahme: 2:14:14 (inklusive Interaktion mit Kindern)	a) Brigitte b) Konstantin (5.1) Aleksej (2.7)	A Interaktion mit Kindern (während/nach dem Interview) A Essen A Gutenachtgeschichte	ca. 25 min 00:14:58 00:14:21	M, B, K, A M, K, A, (B)	M, B, K, A
Nina	2:02:52		--			(Teilnahme am Organisationstreffen)

[203] Dies entspricht der Gesamtdauer der Aufnahme. Darin inbegriffen sind meist auch Begrüssung, Einführung, Verabschiedung, sowie nicht direkt mit dem Thema des Interviews verbundene Diskussionen.

[204] Das angegebene Alter entspricht dem ungefähren Alter zur Zeit der Aufnahmen in der Familie (bzw. dem Interview). Für die kleinen Kinder habe ich das Alter mit Jahren und Monaten angegeben: 6.7 bedeutet 6 Jahre und 7 Monate.

[205] Anfangsbuchstaben der Vornamen

[206] Hier wird angegeben, ob und wer von der Familie an der Spielgruppe teilgenommen hat.

[207] LMP = Forscherin

Elena	1:25:22	a) Michel b) Sebastian (4.10)	A Mittagessen A Spiel A Gutenachtgeschichte	00:04:25 00:17:04 00:11:39	E, M, S E, S E,S	--
Zoja Teilnahme von Jean-Luc Polina	2:15:31 (Gesamtdauer) ca. 37 und 20 min ca. 10 min	a) Jean-Luc b) Polina (13) Boris (10) Ivan (3.4)	Mittagessen	00:24:08	Z, P, B, I	Z, I
Vera	1:48:27	a) Ludovic	A Einkaufstour V Skype & Küche/Tischdecken V Nachtessen V Strand	00:48:27 01:02:38 00:55:29 00:10:01	V, L (LMP) V, L, VerwV V, L V, L, VerwL V, L, VerwV	--
Galina	2:07:21 (mit Unterbruch)	a) Marco b) Anna (14)	Mittagessen (mit LMP)	00:49:14	G, M, A, L	--

Übersicht: Eckdaten 1

Herkunft, Alter, Migration

	Herkunftsland		Generation (ungefähres Alter bei Ende UdSSR)			Herkunftsmilieu			Ankunft Schweiz		
	Russland	andere	>22	15 - 21	< 15	Urban (Zentrum)	Urban (Peripherie)	Rural	vor 1995	1995-2000	nach 2000
Anastasija	x			x			x			x	
Elena	x				x		x				x
Galina	x		x				x				x
Julija	x			x		x					x
Mihail	x		x			x		(x)	x		
Nina		x	x				x	x	x		
Vera	x	(x)			x	x		(x)			x
Zoja		x		x		x			x		

x = trifft zu

(x) = trifft teilweise/für einen bestimmten Lebensabschnitt zu

Übersicht: Eckdaten 2

Ausbildung und Sprachen

	Studium/Ausbildung		Französisch			Andere Sprachen	
	Sprachen	"Berufe"	Hauptfach	Nebenfach	keine	Deutsch	Englisch
Anastasija	x		x				(x)
Elena	x	x		x			x
Galina	x				x		x
Julija	x		x			(x)	(x)
Mihail	x			x			x
Nina	x		x				
Vera		x			x	x	x
Zoja		x			x	x	(x)

x = trifft zu

(x) = trifft teilweise/für einen bestimmten Lebensabschnitt zu

Übersicht: Russischsprachige Spielgruppe

Datum	**Audioaufnahmen** (Dauer: hh:mm:ss)	**Videoaufnahmen** (Dauer: hh:mm:ss)	**Kommentar**
17.07.2009	01:10:34		Organisationstreffen (Aufnahme durch Anastasija)
28.08.2009	00:58:42		Organisationstreffen (LMP)
23.10.2009			Ohne Aufnahme; teilnehmende Beobachtung
30.10.2009	00:07:25		
	02:36:03		
		01:00:31	
		00:07:21	
20.11.2009	2:07:00		
		01:02:36	
27.11.2009	00:15:07		
	01:18:27		
	00:30:25		
	00:17:48		
04.12.2009	01:17:24		
	00:14:38		
	02:34:28		
		00:24:25	verschiedene Szenen
18.12.2009	02:31:58		
	02:20:58		
		00:23:33	verschiedene Szenen
10.01.2010		00:57:40	Weihnachtsfest
		00:10:21	
26.03.2010	00:25:27		Lottospiel

Anhang 8

<u>Gesprächseinstiege:</u>

Anastasija (6.1.1)

Julija (6.1.2)

Mihail (6.1.3)

Nina (6.1.4)

Zoja (6.1.5)

(Zoja: Übersetzung)

Elena (6.1.6)

Vera (6.1.7)

Galina (6.1.8)

(Galina: Übersetzung)

Anastasija

Die ersten 17 Linien zeigen die Rahmung des Interviews auf. Anastasija fordert die Interviewerin (LIL) auf, schon mit den Fragen zu beginnen, worauf diese zuerst mit einem „Aufschiebemanöver“ beginnt (*dispreference marker*, siehe 5.3). Sie bestätigt zwar die Möglichkeit des Beginns, formuliert ihn aber als gemeinsames Projekt (*on commence*, Zeile 2 *vs. tu veux commencer*, Zeile 1), macht einen Einschub zu Papieren, die sie Anastasija gegeben hat, und formuliert dann die Rollen um, indem sie sagt, dass eigentlich nicht sie Fragen stellen und sprechen will, sondern dass die Rolle der Sprecherin/Erzählerin Anastasija zukommt (*te laisser parler; te poser le moins de questions possibles*, Zeile 4) und stellt anschliessend die Aufforderung „anzufangen“ – nämlich zu erzählen (*tu me racontes*, Zeile 6) – an Anastasija. Anastasija nimmt die Aufforderung an, indem sie den nächsten Turn übernimmt, den sie aber als Rückversicherungsfrage gestaltet, was dazu führt, dass LIL eine Präzisierung der Aufforderung vorschlägt (Zeilen 10-11) und damit die Frage als Erklärungsbedarf interpretiert. Die aufeinanderfolgenden Bestätigungen von Anastasija (*ouais – ouais*, Zeile 12 und 14, sowie abschliessendes *okay* Linie 16) und dann die Wiederaufnahme der ursprünglichen Formulierung (*alors donc ma biographie et des langues*) deuten darauf hin, dass Anastasija die Eingangsaufforderung durchaus verstanden hat. Die Einschubsequenz hatte somit insbesondere eine Aufschiebung des eigentlichen Erzählbeginns (Zeile 18) zur Folge.

Ausschnitt: 0:00:55.9 - 0:03:14.4 (Dauer: 0:02:18.5)

```
1   ANA: alors je t'écoute si tu veux déjà commencer avec tes questions
2   LIL: oui oui on commence un peu euh (.) donc voilà/ je t'ai donné ça
3        ça c'est important/ (.) après en fait ehm: je vais surtout te
4        laisser parler je vais +pas ((rire))+ essayer de te poser le moins
5        de questions possibles ((rire)) l'idée c'est vraiment un peu que
6        tu me racontes un peu ta biographie en lien avec les langues donc
7   ANA: mhm
8   LIL: com[me-
9   ANA:    [ma biographie/ en lien avec des [langues,
10  LIL:                                      [disons commencer par eh
11       comment t'as grandi et quel rôle ont joué les langues,&
12  ANA: ouais
13  LIL: &dès le début, ouais. quelle langue comment
14  ANA: ouais,
15       (...)
16  ANA: okay/
17  LIL: ((rire))
18  ANA: ts alors (donc) ma biographie et des langues\ (..) ts donc moi
19       je:: je suis née euh dans une famille un peu binationale,&
```

LIL: mhm
ANA: &déjà, (.) 'fin ts donc mon père est russe russe et ma mère e-est ukrainienne eh: d'origine,
LIL: mhm
ANA: voilà, mais à l'époque c'était tout le même pays, mais si tu veux ce qui était intéressant c'est que ma mère elle a apporté euh déjà u:n un petit peu deux trois petits mots euh régionales&
LIL: mhm
ANA: &de sa région à elle (.) dans la: la vie quotidienne et puis=mais on connaissait très bien que ça vient de là et puis que ça a été utilisé: euh .hh vraiment comme un surplus/ puis c'est quelque chose qui appartenait vraiment à: au langage de ma maman,&
LIL: ouais
ANA: &et puis voilà\=et chaque fois quand elle est rentrée chez elle parce que c'était assez loin/ .h elle parlait d'une certaine manière puis @c'était trop drôle parce que on se moquait d'elle@ et puis on voyait qu'y avait euh: voilà\ (.) ts cette présence de langue, qui se perdait très très très rapidement parce que ben elle était d'u:n, c'est très proche c'est juste une sorte d'ACcent puis deux trois
LIL: ouais
ANA: c'est comme un patois si tu veux (.) par rapport au russe euh:&
LIL: ouais
ANA: &dans cette région là, donc c'est juste (.) deux trois mots euh qui me restent comme ça de l'enfance, mais voilà\ (..) ts donc il y avait déjà ça/.hh j'ai: été toujours intéressée par: eh:: par la culture (.) française un peu, donc quand j'ai: j'ai fait mon bac j'ai été intéressée: euh à étudier les langues étrangères donc euh .hh euh voilà/ j'ai je suis allé à la faculté des lettres&
LIL: mhm
ANA: &pour étudier le français/ (..) ts (.)
LIL: et puis c'était à quell-ieu quel lieu t'as grandi en russie
ANA: ((avale)) en sibérie
LIL: ah/ en sibérie
ANA: voilà [ma mère
LIL: [où ça/
ANA: euh elle °c'était la ville qui s'appelle ((ville_R_A))°
LIL: mhm
ANA: puis ma mère elle est ogir- o-ri-ginaire de ((ville_UA_A))

Julija

Ausschnitt: 0:00:07.4 - 0:07:54.2 (Dauer: 0:07:46.8)

LIL: donc eh:: moi ce qui m'intéresse c'e:st c'est en fait assez libre justement pour parler (de) ton parcours de vie e:t puis eu::h puis les langues et comment les langues sont arrivées dans ton parcours de vie, quelle langue à quelle moment: euh
JUL: mhm
LIL: [etcetera donc c'est un peu ça
JUL: [mhm mhm mhm mhm=mais tu préfères en français plutôt/ parce que ton travail est en français/ ou c'est [c'est
LIL: [mais ça peut être en russe aussi alors ((rires)
JUL: ehen [oui ça: ehen
LIL: [((rire)) je comprends, je parle un peu moins bien que ce que je comprends mais je comprends très bien donc&
JUL: [d'accord
LIL: [si tu préfères parler en russe euh >pas de problème< (2)
JUL: mhm (2)
JUL: non en fait j: ouais je pense que pour moi c'est ass: c'est assez égal, euh c'est vrai comme maintenant je passe quand même beaucoup de temps à lui parler/
LIL: ouais
JUL: je pense ça active pas mal le russe/
LIL: ouais
JUL: donc parfois/ c'est même plus difficile pour moi de chercher en français mai:s oui euh c'est mais non tu sais en principe c'est égal >c'est c'est< vraime:nt euh:
LIL: ouais
JUL: parce que si tu transcris certaines parties c'est même plus facile de de que ce soit (parce que) tu as plus d'interviews en français/ ou c- c[(xxx)
LIL: [en ce moment ils sont plus en français, mais je pense j'ai j'ai eu plus de contacts en français [mais (en principe)
JUL: [mais peut être en principe ça ira aussi il y a des familles qui qui sont pas francophones du tout en fait

LIL: ouais ou qui se sentent mieux mieux à l'aise=
JUL: =à l'aise oui oui oui ehe non parce que il y a des familles justement euh en fait, il y a des russes qui sont marié(e)s par exemple à des anglai:s/ et qui habitent ici
LIL: oui [ça c'est:
JUL: [ça c'est aussi [intéressant aussi
LIL: [oui c'est j'avais pas pensé au début mais c'est vrai
JUL: oui c'est il y a [toute une/
LIL: [il y en a pas mal
JUL: il y en a pas mal/ ouioui oui oui ou y a des .hh oui ou des filles qui initialement parlaient pas français qui parlaient eh qui par exemple qui se sont mariées qui parlaient ehm l'anglais/ à leur mari,
LIL: ouais
JUL: et ici c'est en fait le français ça reste toujours une langue presque eh en fait troisième choix parce que aux pour la à la aux enfants ils parlent le russe à leur mari c'est toujours l'anglais/ y en a qui préfèrent continuer/ et donc troisième c'est vraiment la langue soc- de de
LIL: ouais de l'entourage
JUL: de l'entourage oui ouioui nON, c'est vrai il y a beaucoup de variantes comme ça aussi donc euh (...) mhm .hh (..) d'accord, est-ce qu'[on
LIL: [oui
JUL: oui/[on est on est déjà
LIL: [oui (commence parle) ((rire)
JUL: ah oui, d'accord, (xx) mais donc en ce qui moi que me concerne je sais pas il faut que je me présente peut-être pour l'enregistrement/ ou/
LIL: ouais bon
JUL: non/
LIL: je sais je l'ai noté [si jamais
JUL: [tu sais en fait d'accord d'accord oui donc eh je suis née à ((ville_R_A)) à l'époque c'était l'union soviétique (.) et en fait j'ai appris eh j'ai commencé à apprendre le français à l'école. (.)
LIL: mhm
JUL: donc c'était une école où on commençait à apprendre à: six ans
LIL: oui
JUL: à six ans, et donc c'était pas mon choix c'était plutôt le choi:x des parents disons

LIL: d'accord
JUL: de choisir une école comme ça ou commençait les langues en fait les langues euh la langue étrangère eh on commençait à apprendre un peu plus tôt que (.) que d'habitude (.) .hh donc et j'ai étudié pendant mon cursus scolaire j'ai étudié: >que le français< parce que malheureusement à l'époque soviétique on étudiait qu'une seule langue étrangère à l'école, (.)
LIL: d'accord [°mhm°
JUL: [donc euh en fait donc c'était le .h euh c'était e:h c'était quelque chose qui était commun à toute l'école donc euh c::'est comme ça que je me suis surtout spécialisée en français. et après j'ai fait une euhm j'ai un peu hésité entre le la chimie et le: parce que j'aimais beaucoup les sciences naturelles aussi donc j'ai hésité entre la chimie et le français mais en fait finalement euhm j'ai fait mes études universitaires à la faculté à l'université pédagogique à la faculté de français,
LIL: mhm
JUL: donc j'ai appris le françai:s euh pour l'enseigner,
LIL: oui
JUL: c'est à dire à la fin j'ai eu le diplôme de donc de professeur de français et d'allemand .hh mais/ par contre l'allemand je ne l'ai je c: justement avec ce système scolaire où on étudiait qu'une seule langue, donc l'allemand j'étudiais seulement pendant trois ans à l'université/ .h donc c'était pas quand même suffisant d'autant plus que c'était une langue imposée par le système/ parce que nous on voulait euh on voulait étudier plutôt l'anglais pour le:
LIL: ouais
JUL: en fait juste pour des raisons professionnelles plutôt,
LIL: ouais
JUL: que l'allemand mais comme il y avait le système était assez euhm assez eu:h strict en fait sans beaucoup de sans beaucoup de possibilités de varier donc on nous a dit y a tel effect- il y a un effectif de professeurs d'allemand, votre euh votre euhm promotion c'était euh c'était prévu français allemand, donc vous étudiez français allemand. .hh donc on était pa::s donc d'une part on était pas très motivés et d'autres part l'allemand est un peu moins quand même demandé professionnellement comme comme deuxième langue,
LIL: ouais

JUL: parce que l'anglais c'est quand même un peu plus plus demandé au marché/ il y a plus de de (xx) de possibilités de débouchés eh professionnels et donc/ on ne l'a pas très très bien appris
LIL: ouais
JUL: donc malheureusement après euh eh après plusieurs années je l'ai pratiquement oublié donc
LIL: ouais
JUL: là je suis au niveau euh juste comprendre quelque chose d'écrit/ euh
LIL: ouais
JUL: et simple. juste simple
LIL: ouais ((rire))
JUL: voilà:/ et donc après/ euhm après j'ai pas/ comme euh quand j'avais fini mes études donc le système dans le pays a totalement changé, donc j'ai pas intégré le le: l'éducation euh l'éducation nationale parce que .hhh eh parce qu'en fait c'est devenu presque c'est c'était secteur d'état c'était pratiquement pas payé.
LIL: ouais
JUL: donc euh: euh: c'était carrément impossible de vivre avec ça donc peut-être je pense peut-être deux trois personnes de notre promotion sont allées enseigner mais le reste a dû euh: se spécialiser dans autre chose [souvent
LIL: [ouais
JUL: c'était en fait c'était le le hasard souvent mai:s donc j'ai commencé >j'ai j'ai< travaillé comme mais c'était aussi le début de l'arrivée des entreprises étrangères eh en russie/
LIL: ouais
JUL: donc du coup j'ai comm- j'ai travaillé comme assistante: euh administrative/ assistante de direction dans les entreprises françaises implantées à ((ville_R_A)).et
LIL: ouais
JUL: donc j'ai travaillé dan:s notamment dans deux entreprises comme ça. .hh pendant mon cursus professionnel, (..) et aprè:s euh j'ai rencontré mon mari euh qui est français/ et qui a faisait son service militaire à: ((ville_R_B))
LIL: ah oui/ ((rire))
JUL: donc on s'est rencontré en fait en russi:e et après on s'est marié et après on a déménagé euh donc on a déménagé en fran:ce:/ euh il y a sept ans à peu près, et donc oui c'est comme ça que j'étais surtout toujours euh: en fait. oui j'avais quand même pas mal de, j'ai gardé toujours pas mal de: pratique en français
LIL: ouais

JUL: en fait du coup. mais pa:s pas vraiment d'autres langues (.) .hh
LIL: oui
JUL: euh oui. et donc après on a passé donc quatre ans en france eh/ euhm on est en suisse depui:s trois ans. (.) trois ans trois ans et demi
LIL: ouais

Mihail

Ausschnitt: 0:35:12.1 - 0:37:01.2 (Dauer: 0:01:49.2)

LIL: donc voilà ((rire)) ben écoute comme on a commencé avec euh brigitte d'abord c'était eh ce qui m'intéresse toujours d'abord c'est un peu de savoir aussi un peu la biographie linguistique +entre guillemets ((rire))+ .hh des personnes de savoir un peu euh ben (..) comment t'as grandi et puis à quel moment quelle langue a joué un rôle et pourquoi

MIH: mhm

LIL: etcetera donc

BRI: en fait juste

LIL: oui

BRI: pendant ce moment je peux aller faire un téléphone?

LIL: oui oui vas-y

MIH: je t'ai écrit le numéro téléphone

BRI: ah/ °(chouette)°

MIH: sur le petit feuille eh rouge j'ai collé là

BRI: okay oui oui merci beaucoup

MIH: alors ben c'est assez simple ((avale)) j'ai parlé quand tu vois j'ai grandi en russie je parlais russe jusqu'à (1) l'âge de: (1) fff vingt-cinq ans/

LIL: mhm

(...)

MIH: donc en nonante quatre je suis venu ici en suisse (..) et là j'ai commencé à parler français/

LIL: mhm

MIH: c'est à dire je je parlais je com- je savais théoriquement et puis je baragouinais un tout petit peu (.) quand je suis arrivé puis j'ai: vraiment commencé à apprendre ici, depuis nonante quatre,

LIL: oui

MIH: hm et là: je pense que j'ai été tout de suite à l'université de ((ville_f_CH_A)) donc ce qui fait que (.) je connaissais aucun russe je: j'étais tout de suite dans le milieu des étudiants ((de ville_f_CH_A)), je vivais avec des étudia:nts ((de ville_f_CH_A))

LIL: ouais

MIH: donc j'ai été tout de suite mis dans le bain linguistique français, j'ai commencé à parler français/ +((gorgée de thé)) (2)+ et d'une certaine manière j'ai j- comment dire j- oui pendant mes études j'ai presque jamais parlé russe

LIL: donc tu as fait toutes des études ici à ((ville_f_CH_A)) ou/
MIH: mhm
LIL: de de quoi/
MIH: c'était e::n grec latin et philosophie
LIL: ah mhm
MIH: à la faculté de lettres

Nina

Ausschnitt: 0:00:57.0 - 0:26:36 (Dauer: 0:25:39.0)

LIL: .hhh donc eh voilà donc eh dans cet entretien moi je vai:s surtout vous laisser parler, en fait je veux pa:s tout le temps poser des questions donc euh je vous laisse vraiment un peu raco/nter/ ouais peut-être vraiment un peu votre parcours de vie finalement et puis comment les langues aussi ont joué un rôle dans votre parcours de vie

NIN: euh écoutez/ c'est vraiment pour moi euh je pour vous aussi je pense que vous avez bien tombé

LIL:((rire)) °ouais°

NIN: parce que moi c'est (un) mélange de tout.

LIL: mhm

NIN: eu::h je suis d'origine coréenne (..)

LIL: oui

NIN: mes parents ils étaient coréens, ses parents ils étaient coréens, mai:s moi je suis troisième génératio:n moi je suis-jamais allée en corée/ je suis née déjà en ((A-stan)). mais le parcours c'est mon grand-père, mes grands-parents en fait, hein, c'est

LIL: mhm

NIN: c'est eux qui son:t venus en russie euh et (c'est;c'était) euh encore les années vingt,

LIL: mhm

NIN: et puis comme ils sont arrivés à à l'extrême orient soviétique: la ville vladivosto:k à l'époque il y avait une: grand immigration des coréens .h et il y avait certains qui sont venus chercher du travai:l, il y avait certains qui qui eu:h qui faisaient du commerce euh donc mts avec la russie, et donc euh mon grand-père qui faisait aussi la partie des de ces coréens qui est arrivé en en en russie.

LIL: mhm

NIN: c'est juste post euh révolutionnaire

LIL: oui oui

NIN: hein, c'était l'époque assez difficile et puis là il faisait des voyages (aux;oh) la frontière était assez (xxx) e:t après quand il y avait des problèmes des euh la russie entre la russie et le japon/ .h euh: le gouvernement russe ils ont renforcé les frontières et puis les coréens qui sont restés euhm donc ils avaient le choix soit retourner chez eux en corée euh::: et puis

mon grand-père il a choisi de rester un peu plus au en russie mais euh finalement après par la suite c'était difficile de: retourner.

LIL: mhm

NIN: en: corée, donc il est il était obligé de rester en russie et puis refaire sa vie. .h malgré que euh en corée il est il a laissé sa: femme parce que il était un l'homme marié et/ il avait aussi un euh un enfant,

LIL: mhm

NIN: donc euh euh depuis que les frontières étaient fermées/ mon grand-père il a perdu tous les contacts avec euh avec euh sa famill:e qui euh qui habitait en corée,

LIL: mhm

NIN: et comme euh: euh c'était quand même euh l'homme qui était assez jeune et il a refait sa vie avec euh: une femme coréenne aussi (une xxx) ((sirène ambulance dehors)) mais qui a perdu son mari et puis elle était veuve avec un peti:t un petit enfant,

LIL: mhm

NIN: donc il s'est remarié avec cette femme et puis il a construit sa vie .hh e::t euh pendant la vie commune donc c'est mon c'est mon papa qui est né/ et puis c'est tris- dans l'histoire euh oui de: de l'union soviétique il y a vraiment des périodes assez tristes euh ces périodes des répressions par staline quand il y avait

LIL: mhm

NIN: pas seulement des individus qui était repressé mais aussi il y avait des grands euh euh nombre d'ethnies/

LIL: ouais

NIN: minorités minorités ethniques/ qui étaient repressées aussi

LIL: mhm

NIN: et puis ils étaient éparpillés un peu partout en union soviétique.=parce que l'union soviétique à l'époque c'était euh euh quinze républiques donc euh

LIL: mhm

NIN: ça comprenait aussi le caucase, ça comprenait l'asie/ l'asie centrale, et puis il y avait des minorités turques et qui étaient aussi eh renvoyées en: en asie centrale, il y avait des des allemands/

LIL: mhm

NIN: c'étaient des anciens immigrants qui étaient aussi euh ein déportés au: bord de la mère volga/ en russie,

LIL: ehen

NIN: et/ il y avait aussi quand même un grand nombre des des des allemands qui étaient déportés en asie centrale aussi, .h y compris donc euh les coréens/

LIL: mhm

NIN: les coréens qui étaient déportés aussi en asie centrale et pourquoi l'asie centrale/ parce que: eh l'asie centrale c'était désertique, hen

LIL: mhm

NIN: alors il y avait l'espace: et puis eh voilà euh: il y avait la terre pour eh travailler et puis ben, c'est vrai que euhm euh mon grand-père il a pas beaucoup parlé,

LIL: mhm

NIN: il a pas beaucoup parlé de de cette période là.

LIL: mhm

NIN: même mon père/ il pa- il parlait presque pas/ parce que: euh c'est euhm ts déjà un (.) la famille était déportée (.) hein/

LIL: mhm

NIN: euh et deuxièmement quand ils sont arrivés, en asie centrale, bon, ils ont dû quand même euh euh construire leur vie.

LIL: mhm

NIN: euh et comme c'est des bons travailleurs, (.) euh euh mon grand-père il a ouvert un sorte de petit un petit restaurant.

LIL: mhm

NIN: mais à l'époque: avoir son propre restaurant, vous imaginez/

LIL: mhm

NIN: c'est un capitalIste/ ça se fait pa:s/

LIL: ((rire))

NIN: les bolchéviques ils peuvent pas/ vous voyez/ alors

LIL: ((rire))

NIN: euh un soir il y avait les gens qui sont venus, euh sûrement les gens qui travaillaient pour le gouvernement, alors ils ont pris tous les biens et puis ils ont amenés avec euh: avec eux le grand-père, .hh mon papa il était il avait à peine cinq ans/

LIL: mhm

NIN: donc euh et puis on savait plus. on savait plus où il était on savait plus euh si il est vivant s'il va rentrer à la maison ou non, ça durait à peu près euh trois ans, (.)

LIL: mhm

NIN: il y avait aucune nouvelle de grand de grand-père. et au bout de trois ans il est revenu mais c'était <u>com</u>plètement un autre personne. (.) c'était que

LIL: mhm

NIN: c'était quelqu'un qui qui était fermé. qui parlait presque: pas. euh donc il fallait même pas lui demander où il était.
LIL: mhm
NIN: c'était c'était un tabou dans la famille
LIL: mhm
NIN: et moi je me souviens encore euh euh moi je garde euh euh des souvenirs de grand de grand-père qui disait pas grand chose (..)
LIL: oui
NIN: alors euh on peut imaginer seulement
LIL: ouais
NIN: maintenant quand qu'on connaît l'histoire un peu des des gens qui étaient répressés enlevés (mais par les xxxxx) c'est presque chaque troisième famille en union soviétique
LIL: mhm
NIN: qui était repressée, .hh alors euh ts ts on imagine ce qu'ils ont dû subir et ce qu'ils ont dû vivre, c'est pour ça je pense c'était euh vraiment douloureux et puis, pas seulement euh penser mais même raconter c'est pour comme revivre la même chose quoi,
LIL: mhm
NIN: .hh alors euh concernant/ comme c'était la famille coréenne bien évidemment on parlait langue coréenne.
LIL: mhm
NIN: dans la famille, on on parlait langue coréenne. .hh et à l'époque nous euh dé- euh la famille de grand- de grand père ils se sont installées à ((B-stan)). en asie centrale,
LIL: mhm
NIN: mais après vu comme ils sont devenus euh des agriculteu:rs c'est d'ailleurs la plupart des coréens ils sont des agriculteurs, eh eux ils sont partis pour s'installer en ((A-stan)). et voilà c'est comme ça que
LIL: mhm
NIN: qu'on est moi je suis née en ((A-stan))/ euh et à l'époque de l'union soviétique toutes les républiques étaient toujours bilingues, il y avait toujours la langue russe et puis la langue du pays.
LIL: mhm
NIN: donc euhm mts l'enseignement j'ai reçu en russe, bien évidemment, mais on apprenait la langue du pays aussi
LIL: mhm
NIN: c'est dans toutes les républiques c'était pareil, même si il y avait les écoles russes/ et les écoles indigènes, si vous voulez
LIL: ouais

NIN: et puis on avait quand même le choix d'aller euh à telle ou telle école, euh et dans la famille on parlait coréen/ euh: avec euh l'entourage on parlait on parlait russe/ et puis comme on apprenait la langue ((langue_A-stan)) et qu'on euh côtoyait les ((orig_B-stan)) on avait des amis on parlait ((langue_A-stan)) aussi

LIL: mhm

NIN: c'était un un bon vraiment un joli mélange

LIL: oui

NIN: quand-même.

LIL: oui

NIN: mais moi je trouve c'était quand même la richesse à l'époque

LIL: oui

NIN: c'était quand-même la richesse hein, de parler plusieurs langues de pouvoir même maintenant euh euh je je fais un peu de comme ça vous voyez

LIL: ((rire))

NIN: mais maintenant je dis mais grAce que existait l'union soviétique/ euh nous nous pouvons communiquer avec les gens qui vient des arméniens des géorgiens des lituaniens des pays des baltes ou des pays baltes ou ou: ou: d'autres biélorusses ukrainiens

LIL: mhm

NIN: parce que dans TOUtes ces républiques on appr- on enseignait le russe on apprenait le russe donc ça c'est l'avantage maintenant que nous nous pouvons notre génération,

LIL: mhm

NIN: parce que après euh l'effondrement de l'unio- de l'urss nonante nonante et un alors euh chaque république qui est devenu les états indépendan:ts et puis bien évidemment euh ils proclamaient la langue du pays, euh comme la langue officielle d'état/ et puis euh et puis euh euh: c'est là que: maintenant l'enseignement c'est que en langue euh d'état,

LIL: ouais

NIN: et puis ben eux qui sont euh beaucoup plus jeunes que nous pratiquement euh pour le russe c'est vraiment euh on oublie quoi

LIL: ouais

NIN: il y a ouioui j'ai: j'ai: vu des jeunes qui mm parce que je travaille comme interprète indépendante,

LIL: mhm

NIN: et puis je travaillais beaucoup pour la procédure d'asile l'office fédéral des requérants d'asile, et puis là je vois quand

il y a disons euh des requérants arméniens ou d'autres qui qui arrivent, les parents ils parlent encore le russe mais les enfants euh qui sont encore l'âge assez jeune alors là ils parlent plus la langue russe

LIL: mhm oui

NIN: voilà. et puis pour moi/ je voyais jamais que ça nous compliquait la vie de parler plusieurs langues euh dans la famille ou: euh partout

LIL: mhm

NIN: je voyais pas du tout le la eh la difficulté mais si ce qui est mts ce qui est drôle je dirais malheureusement malheureusement que avec le temps/ si on ne pratique pas la langue on l'oublie

LIL: mhm

NIN: parce que là maintenant/ moi je dis mais j'étais j'étais quand même petite et je parlais coréen,

LIL: mhm

NIN: mais maintenant, mais j'ai la peine/ je je me souviens encore euh des mots quelques mots et puis si je veux construire des phrases, mais j'ai de la peine

LIL: mhm

NIN: c'est là que je mélange des langues c'est là que je mélange des langues

LIL: mm

NIN: je prends un mot de ((langue_A-stan)), si je veux pas si je veux dire quelque chose en coréen c'est il y a des mots en ((langue_A-stan)) qui vient alors eh mts (.) et puis alors c'est c'est euh moi je dis c'est dommage que:: que c'est perdu quoi

LIL: mhm

NIN: eu::h m:a soeur aînée/ elle est oui h elle elle a plus de vocabulaire que moi

LIL: mm

NIN: mais c'est peut-être qu'elle a plus vécu avec euh au sein de la famille: avec mes parents parce que moi j'ai j'ai terminé l'école à seize ans et puis euh ma euh l'école secondaire et puis j'uis partie de la maison pour faire mes études, je suis entrée à l'université, et puis pendant mes études de cinq ans moi j'étais assez loin de la maison euh je rentrais que pour les vacances mais c'est c'était que:: euh durée d'un d'un mois et puis après ben eh j'ai fini l'université e:t j'ai travaillé donc euh et mon entourage c'était plus euh plutôt ru:sse euh et d'autres ethnies que que des coréens

LIL: mm

NIN: c'est pour ça moi j'avais même pas l'occasion de de de parler assez souvent coréen, (.) et puis c'est pour ça moi je dis moi s:: aussi dommage que: euh: il y a des traditions que je connais pas

LIL: mm

NIN: euh traditions coréennes, euh mts des coutumes et tout ça alors euh ça vraiment j'ignore j'ignore complètement

LIL: mhm

NIN: et puis c'est euh c'est moi je peux rien euh donner à mes enfants, ce qui est côté coréen (...) rien quoi

LIL: mhm ouais

NIN: et puis euh: donc euh voilà maintenant pour dire oui je suis d'origine coréenne mais je peux pas dire que ma langue maternelle coréenne

LIL: mhm

NIN: parce que je la maîtrise pa:s je la maîtrise pas à cent pour cent alors euh pour moi la langue maternelle c'est le russe/ parce que le russe j'ai c'est vraiment ma langue maternelle

LIL: mhm

NIN: euh: euh: je parle russe euh et puis pas d'autres langues quoi.

LIL: mhm

NIN: la ((langue_A-stan)) aussi la ((langue_A-stan)) moi je j'ai perdu pas mal quand même

LIL: mhm

NIN: maintenant c'e:st oui ça serait compliqué de reparler ou ou bon juste peut-être discussion discussion quotidienne comme ça, oui mais vraiment discuter au niveau officiel euh euh comme ça je suis incapable.

LIL: mhm

NIN: je dirais. euh: maintenant pour euh la famille que j'ai (..) la famille que j'ai actuellement eh oui euh on s'est marié avec euh euh je suis venue en suisse euh j'avais une fille de sept ans

LIL: mhm

NIN: qui parlait russe. qui a fait l'école première année seulement de l'école primaire euh en ((A-stan)) mais (l'école russe elle a fait) donc elle elle est venue en suisse à sept ans et ne parlait <u>pas</u> du tout le français.

LIL: mhm

NIN: (.) e:t c'est ça ce qui est maintenant je dis justement quand avec le temps qu'on perd la langue (.) euh donc elle est venu à sept ans elle parlait pas français. mais elle était tout de suite à l'école euh normale avec les enfants ben les enfants d'ici/

LIL: mhm

NIN: hein ce n'était pas une école spécia:le ou une école spécialisé je ne sais pas e:t mai:s à part l'école elle faisait un jour par exemple dans des classes spéciales c'est pour intégration

LIL: oui

NIN: c'est pas forcément pour la langue mais c'était juste pour euh intégrer à la société

LIL: ouais

NIN: donc euh: (.) au bout de: au bout de deux mois,

LIL: mhm

NIN: elle déjà maîtrisait la langue. (.)

LIL: mhm

NIN: elle les enfants

LIL: ouais

NIN: ça apprend vraiment vite

LIL: oui

NIN: elle maîtrisait la langue. (..) et puis maintenant, maintenant elle a vingt-deux ans,

LIL: mhm

NIN: hein/

LIL: ((rire))

NIN: entendre comment elle parle le russe alors euh

LIL: ((rire))

NIN: affreux

LIL: ((rire))

NIN: mais affreux/ parce que elle a elle a perdu

LIL: ouais

NIN: euh dire qu'on a beaucoup moi j'ai beaucoup de:: d'amies russes. et puis on se rencontrait assez souven:t parce que/ (.) on croyait que ça sera bénéfique pour les enfants pour garder la langue euh

LIL: mhm

NIN: maternelle la langue russe,

LIL: ouais

NIN: (...) mais pas du tout/ mais les enfants parlaient français entre eux

LIL: ((rire))

NIN: les enfants ils parlent français entre eux

LIL: ouais

NIN: et puis euhm il y a ma nièce qui est arrivée/ (.) pour faire les études en suisse, je me suis dit oh mais quelle belle occasion pour ma fille (.) pour remettre le russe.

LIL: ouais

(..)

NIN: et puis ça durait ça durait pas longtemps, (.)
LIL: ((rire))
NIN: mais ça durait pas/ longtemps/ après ma nièce elle a appris le français, donc maintenant quand je les vois (...) elle me parle français,
LIL: ((rire))
NIN: donc c'est pas ma fille qui a: euh repris le russe mais non mais non.
LIL: ((rire)) mhm
NIN: et puis euh ma deuxième fille elle est née mts ici, (..) donc eh à la maison on ne parle que le français.
LIL: mhm
NIN: c'est-à-dire que le français plus français que que le russe, le russe je parle: avec mes filles quand même je ça j'y tiens je parle: le russe. parce que mon mari il parle pas russe. mais ouais on est de on est mariés ça fait quinze ans, mais il comprend tout, mais
LIL: ouais
NIN: il dit non non je comprends pas mais
LIL: ((rire))
NIN: il comprend tout, et puis si si euh il fait un petit effort il peut discuter aussi alors euh mmm mts ça mais mais euh je parle français avec lui
LIL: mhm
NIN: avec les enfants je parle russe mais on parle plus le français quand on est tous ensemble
LIL: ouais
NIN: avec la belle-famille aussi bien évidemment
LIL: ouais
NIN: on parle on parle français. c'est pour ça euh: les enfants ils entendent plus le français quand même, mais je continue parler russe et puis et puis euh ma deuxième fille .hh elle elle comprend pas tout, mais peut-être elle comprend cinquante pourcent,
LIL: mhm
NIN: euh de tout ce que je dis euh pour parler elle parle elle parle ohohohoho
LIL: ((rire))
NIN: elle parle comme on dit le petit chinois elle parle
LIL: ((rire))
NIN: elle parle euh: (.) mts ouais (.) pas bien en tout cas
LIL: ouais

NIN: avec je veux dire avec des fau:tes euh grammatiques euh et puis tout ça euh::: mais c'est vrai que: j'aurais dû peut-être un peu enseigner aussi le russe

LIL: mhm

NIN: j'aurais dû mais ça c'était ma faute, eh on a commencé euh abécédaire après ben:: bon, après moi j'ai dit bon on est ce qui est ce qui est d'ailleurs tout faux j'ai dit bon il faut qu'elle qu'elle fasse l'école ici puis euh: qu'elle fait les choses bien à l'école quoi

LIL: mhm

NIN: .hhh euhm donc euhm mts je j'essaie en tout cas j'essaie de garder quand même

LIL: mhm

NIN: euh la langue russe euhm ouais et puis ce qui est aussi euh je dis euh je remercie mes enfants quand même que ils disent pas ils disent pas oh non écoute je veux pas parler parce que j'ai rencontré des enfants qui disaient

LIL: mhm

NIN: non/ mais même des adultes ah non tu parles pa:s tu parles pas cette langue parce que mais tu sais c'est un peu tout le monde qui regarde, moi je dis mais écoutez il faut pas avoir honte de parler euh langue maternelle

LIL: mhm

NIN: mais moi par exemple j'ai pas honte ça c'est bon quand nous on parle entre nous pourquoi pas parler euh notre langue maternelle

LIL: mhm

NIN: c'est tout à fait autre chose euh si on est en compagnie bien évidemment hein et puis on va pas nous parler euh

LIL: ((rire))

NIN: russe s'il y a des autres qui comprennent pas là ein bien évidemment on parle le français pour que tout le monde puisse comprendre et puis voilà quoi, ouais moi j'ai dis mes enfants ils ont jamais dit que nonon écoute on va pas parler ça on va pas parler russe on va pas et tout ça alors euh ça je dis que : euh: ça je: je dis donc je suis contente

LIL: mhm

NIN: que les enfants ils ont quand même euh ils considèrent pas le russe comme langue maternelle/ mais ils ont l'intérêt quand même de pour cette langue: et puis euh moi je dis toujours écoutez une langue de plus mais c'est c'est une richesse c'est éno/rme

LIL: mhm

NIN: c'est une richesse énorme. même si on dit maintenant nonon tu apprends l'anglais c'est tout bon tu te débrouilles partout et tout ça, moi je dis ouI ouI: je suis d'accord mais eh mais il faut quand même voir un peu plus loin hein je dis si on parle que l'anglais (.) et si on parlait cinq langues alors

LIL: ((rire))

NIN: c'est quand même mieux ou on parle cinq langues

LIL: ouais ouais

NIN: qu'une langue

LIL: ouais

NIN: alors euh dans tous les aspects de la vie je je dirais pour le travail pour le oui pour euh pour les contacts pour tout/ quoi

LIL: mhm

NIN: mts eh euh toute petite maintenant ma pEtite fille [mhm] ça c'est encore une autre mélange

LIL: ((rire))

NIN: parce que ma fille aînée elle est mariée avec un ((orig_région d’Italie)). italien

LIL: mhm

NIN: italien mais eh qui sont depuis euh aussi une décennie là

LIL: mhm

NIN: voilà depuis très longtemps qu'ils sont en suisse lui il est né en suisse aussi donc euh là eux ils parlent euh:: français, eux ils parlent français, et puis moi je dis mais il faut parler aussi l'italien,

LIL: mhm

NIN: parce que quand/ moi je je la garde euh une fois par par semaine euh et puis quand elle est chez nous, je parle le russe, avec elle.

LIL: mhm

NIN: depuis toute petite je parle le russe

LIL: mhm

NIN: et puis euh elle aura deux ans au mois de septembre, c'est là tout bébé (.) et on voyait qu'elle réagisse quand même, maintenant ça devient intéressant que Elle elle parle français, mais de temps en temps (..) elle produit le le mot russe

LIL: ouais

NIN: elle produit le mot en russe, ça c'est marrant, mais elle comprend elle comprend mais bon comme une fois par euh par semaine euh:: ff je dis euh elle comprend mais pas à cent pourcent

LIL: mhm

NIN: il faut il faut que ouais il faut être plus souvent euh avec elle pour qu'elle puisse vraiment tout comprendre et tout, mais je dis ça c'est déjà p:as mal quand même

LIL: ouais ((rire))

NIN: et puis moi j'ai dit aussi aux autres grands-parents que il faut que vous parliez italien avec elle

LIL: mhm

NIN: comme ça l'enfant déjà elle elle elle saura au moins trois langues alors ça c'est c'est très très c'est très très bien quand même

LIL: ouais

NIN: et puis après elle va à l'école déjà elle a base italien euh quelques notions en russe français c'est normal et puis encore l'anglais et puis l'allemand à l'école moi je dis mais c'est c'est vraiment euh avantage pour les familles multiculturelles justement euh et puis multilangues hein ça c'est un avantage énorme °je dirais°

LIL: et puis euh là ils parlent italien avec elle les grands-parents

NIN:

Zoja

Zeit: 0:00:06.6 - 0:02:38.0 (Dauer: 0:02:31.4)

LIL: ((rire)) nu tak nu èto- ja vsegda (tak) skazala chto èto intervju no èto bol'she razgovor takoj, ja- mne osobenno interesuetsja nu kak v mojej issledovanija nemnozhko kak ljudi (..) vyrosli kak s jazykami kakoje svjazy s jazykami èto kak jazykovaja biografja +ja skazala ((lacht))+ nu vot èt- mmm (.) ty rasskaziesh' i esli u menja voprosy ja:: ja sproshu tak [eh

ZOJ: [eh eh ja vyrosla &

LIL: mda

ZOJ: &v belorussii v ((ville_BY_A))/ i u nas rodnoj jazyk eh moj russkij. hotja (.) v belorussii est' belorusskij jazyk,

LIL: da

ZOJ: no: ranshe kogda: byl kommunizm socializm togda: ne by- kogda ego ne:: my ne govorili na belorusskom jazyke

LIL: mhm

ZOJ: goroda govorili po-russki v derevnjach ljudi govorili po-belorusski/

LIL: mhm

ZOJ: a moj rodnoj jazyk russkij/ ah: >v shkole my nachali uchit' tozhe belorusskij potom my uchili<

LIL: mhm

ZOJ: (po)ètomu ja ponimaju po-belorusski mogu skazat' nemnozhko no: rodnoj jazyk u menja russkij.

LIL: mhm da

((porte s'ouvre))

LIL: i roditeli tozhe govorili

ZOJ: po-russki

LIL: po-russki. nikto govoril po- na belorusskom nikto ne govor[il

ZOJ: [ne: nikto ne govoril vsio vsio po-russki

LIL: oui

ZOJ: mhm

(...)

LIL: i tak v shkole ((rire)) tozhe nu s:: kakogo vosrasta vy izuchi-izuchali mm belorussk[ij jazyk

ZOJ: [belorusskij. s tretego klassa poluchaetsja s devjati desjati let/ devjat' desjat' let

LIL: da,

IVA: maman

LIL: i do konca
ZOJ: euh da
JEA: bonjour
LIL: bonjour ((rire))
JEA: (xxx)
ZOJ: mhm
(...)
ZOJ: èto moj muzh
LIL: mhm da ((rire))
ZOJ:(xxx) luchshe naverno (xxx) nechego (xxx)
IVA: mm
LIL: mm/
ZOJ: i: s chetvjortogo klassa my nachali nemeckij izuchat' potom (.)&
LIL: mhm/
ZOJ: &ehm i v institute nemeckij uchila, a francuzskij >ja (uzhe) uchila zdes' kogda priehala,<
LIL: d[a/
ZOJ: [sjuda.
LIL: da.
ZOJ: vot.
LIL: °da°
ZOJ: (ja) a moj muzh po-russki ne govoril, poètomu snachala my (s nim) govorili&
IVA: [mmamah]
ZOJ: &po-nemecki/&
IVA: m[amah/
ZOJ: &[a potom kogda: ja (vyuchi-) nemnozhko francuzskij pereshli na francuzskij.
LIL: mhm
ZOJ: vo:t. i i poètomu s det'mi on govorit na francuzskom ja (.)&
IVA: mmmam[ah
ZOJ: &[govorila ran'she po-russki (sej)chas' bol'she tozhe [po-francuzski
LIL: [((rire))
ZOJ: so starshimi,
LIL: .hh da .hh
ZOJ: °vot°. a: s nim ja govorju po-francuzski s maly- s ivanom
LIL: po-francuzski tozhe il[i po-
ZOJ: [euh: po-russki
LIL: po-r[usski
ZOJ: [s nim (xx) po-russki
LIL: mhm

Übersetzung Zoja

LIL: ((lacht)) also so ich habe immer (so) gesagt, dass das ein Interview ist. Aber das ist mehr ein Gespräch so. ich mich interessiert besonders na wie in meiner Forschung ein bisschen wie die Leute aufgewachsen sind, wie mit den Sprachen welche Beziehungen mit den Sprachen das ist wie eine Sprachbiographie, sagte ich ((lacht)), na so ist es. Du erzählst und falls ich Fragen habe, ich ich werde fragen so

ZOJ: [eh eh ich bin aufgewachsen &

LIL: mja

ZOJ: &in Weissrussland in ((ville_BY_A))/ und bei uns ist Russisch eh meine Muttersprache ist Russisch. Obwohl in Weissrussland gibt es weissrussisch,

LIL: ja

ZOJ: aber früher als Kommunismus Sozialismus war, dann gab es nicht- als es;ihn nicht, wir sprachen nicht weissrussisch.

LIL: mhm

ZOJ: die Städte sprachen Russisch in den Dörfern sprachen die Leute Weissrussisch/

LIL: mhm

ZOJ: aber meine Muttersprache ist Russisch/ ah: >in der Schule begannen wir auch weissrussisch zu lernen danach lernten wir<

LIL: mhm

ZOJ: deswegen verstehe ich Weissrussisch, kann ein bisschen etwas sagen, aber meine Muttersprache ist Russisch.

LIL: mhm ja

((Türe geht auf))

LIL: und die Eltern sprachen auch

ZOJ: auf Russisch

LIL: auf Russisch. niemand sprach auf- auf Weissrussisch sprach niemand

ZOJ: Nein, niemand sprach, alles alles auf Russisch.

LIL: ja

ZOJ: mhm

(…)

LIL: und so in der Schule ((lacht)) auch also ab welchem Alter habt ihr geler- Weissrussisch gelernt?

ZOJ: Weissrussisch, ab der dritten Klasse, so ist es wohl, ab dem Alter von neun – zehn Jahren, neun zehn Jahre.

LIL: ja

IVA: Maman
LIL: und bis zu Ende?
ZOJ: ja
JEA: bonjour
LIL: bonjour ((rire))
JEA: (xxx)
ZOJ: mhm
(...)
ZOJ: das ist mein Mann
LIL: mhm ja ((rire))
ZOJ:(xxx) besser wahrscheinlich (xxx) nichts/okay (xxx)
IVA: mm
LIL: mm/
ZOJ: Und ab der vierten Klasse haben wir angefangen, Deutsch zu lernen dann
LIL: mhm
ZOJ: und auch an der Hochschule habe ich Deutsch gelernt, aber/und Französisch habe ich (schon) hier gelernt, als ich kam
LIL: ja
ZOJ: hierhin
LIL: ja
ZOJ: so.
LIL: ja
ZOJ: (ich), aber/und mein Mann sprach kein Russisch, deswegen zuerst haben wir (mit ihm) gesprochen
IVA: [mmamah]
ZOJ: auf Deutsch/
IVA: m[amah/
ZOJ: aber/und danach als ich (gelernt hatte) ein bisschen Französisch, gingen wir ins Französische über.
LIL: mhm
ZOJ: So. und und deshalb mit den Kindern er spricht Französisch ich
IVA: mmamma
ZOJ: habe früher Russisch gesprochen, jetzt auch mehr Französisch
LIL: ((lacht))
ZOJ: mit den älteren,
LIL: ja
ZOJ: So. aber/und mit ihm spreche ich Französisch mit dem Klein-, mit Ivan.
LIL: Französisch auch oder
ZOJ: Russisch

LIL: auf Russisch

ZOJ: mit ihm Russisch

LIL: mhm

Elena

Ausschnitt: 0:01:44.5 - 0:11:35.6 (Dauer: 0:09:51.1)

LIL: donc eh voilà
(2)
LIL: mais comme j'ai dit moi ce qui m:: ce qui m'intéresse vraiment c'est un peu savoir [comment&
ELE: [oui oui j'ai (compris)
LIL: ((rire)) & comment vous vivez votre langue ((rire)) comment mm
(1)
LIL: ça se passait
ELE: ouf
(1)
ELE: c'est déjà/((rire))
LIL: °oui°
(2)
ELE: euh pf au début c'était ce n'était pa:s trop difficile parce que euh j'ai: voyagé assez souvent et un peu:: comment dire tu vois quelque euh (..) des nouveautés ici pour découvrir et tout ça/ et bien sûr tu ne penses pas comment dans quelques années tu vas euh te sen- ou eh comment tu vas être avec ta langue parce que c'est ce n'est pas juste ta langue mais c'est aussi la ta culture tes traditions de russe la cuisine aussi russe
LIL: mhm
ELE: parce que c'e:st quelque chose euh un tout c'est quelque chose assez euh important/ et bien sûr euh d'abord ((rire)) les sentiments avec mon mari et tout ça et après c'est la naissance de mon enfant tu ne penses pas beaucoup quelle langue tu utilises et tout ça/ et bien sûr eh au début c'était anglais/ et après c'était ((rire)) aussi anglais parce que si tu as besoin de quelque chose e:t bien sûr quand tu as un enfant .h qui est juste eh n- comment dire né eh tu dois parler eh parfois @réagir très vite@ et tu ne penses pas quelle langue je vais choisir pour ça/ et bien sûr j'ai utilisé anglais et euh au début c'était comme ça mais maintenant ça a un peu changé parce que dans tout les cas je sais pas comme pour tout le monde mais pour moi anglais c'est plus facile que le français surtout&
LIL: mhm
ELE: &pour le phonétique et pour euh quelque part la grammaire eh c'est euh j'aime le français plus que par exemple l- allemand mais euh je comprends que pour prononcer tout les mo- tous les sons et

tous les mots eh c'est que- que- quelque part le travail/ et anglais c'est plus court et

LIL: @mhm@

ELE: et ça n'utilise pas assez de force pour prononcer c'est assez difficile pour prononcer quelques mots en en anglais surtout pour les comment dire les russophons/ mais ça va encore si tu compares avec le français/mais bien sûr j'ai ici quand euh j'ai j'ai commencé avec le français euh euh en russie/ et c'était quelque chose eh hff ah les français les les chanteurs la musique et tout ça: j'aime beaucoup je ne sais pas comme pour tout le monde mylène farmer ou je ne sais pas patricia kaas ou: lara fabian quelque chose pour nous c'est pour tout l'mon- on ne comprend pas mais on l'aime beaucoup la langue c'est quelque chose mélodique assez musi:que et tout ça/ mais bien sûr ici tu dois (xxx) tu dois parler tu dois sortir de ta maison/ pour je ne sais pas aller au magasin ou pour aller au magasin comme migros ou coop ça va encore mais pour aller à la boulangerie pour acheter le pain c'est quelque chose pour moi par exemple dire euh et maintenant en suisse c'est un peu difficile, j'aimerais bien un pain au four à bois @c'est quelque chose@ beaucoup de sons nasals c'est quelque chose ouah ((rire))

LIL: ((rire))

ELE: tu penses juste dire ça et tu ne penses pas quelque chose d'autre si:: et surtout moi le problème aussi je ne parle pas assez haut/ et parfois les gens ne me (en;at)tendent pas e:t je pense bien sûr je suis adulte je ne suis pas un enfant que ah/ c'est q- le catastrophe ((rire)) je fais la faute euh euh c'est quelque chose oui

LIL: mhm

ELE: assez stressant je peux dire

LIL: mhm

ELE: et surtout au début et maintenant aussi parce que si tu ne parles pas à quelques à moi euh c'est ça vient un peu difficile et euh euh j'ai commencé ici surtout ici à faire quelques études comme les cours de français/ et c'était bien sûr quelque chose euh a:ssez comment dire au minimum surtout ici dans notre canton/ mais euh j'ai fini avec euh le cours privé euh ici et comme ça ma professeur eh elle a elle est venue de d'israël mais la langue le français c'était la langue maternelle parce que c'était l'histoire de la famille et tout ça/ elle m'a dit que c'est bien parler le français mais tu comprends que il y a quelques nou- niveaux différents pour parler/ tu peux parler juste dire je veux manger/

ou tu peux tu peux utiliser je ne sais pas subjonctif ou conditionnel que je n'utilise @pas beaucoup sauf @

LIL: ((rire))

ELE: @je voudrais j'aimerais et tout ça@/ c'est quelque chose dans la tête tu l'imites et tu utilises quelque chose au minimum e:t bien sûr tu dois étudier en plus/ et pourquoi j'ai décidé d'aller jusqu'à ((ville_f_CH_A)) c'est un peu pour moi loin aller tous les jours/ mais euh ça donne beaucoup beaucoup de de: comment dire c'est très très bien fait là-bas et j'aime beaucoup e:t j'ai quelque part le surpris que là-bas je peux communiquer e:h presque tous les jours avec les femmes russes et c'est c'est bien aussi parce que eh ici surtout ici t- bien sûr le français anglais c'est bien/ mais d'abord pour moi c'est ma langue parce que euh j'habite ici euh depuis deux mille trois et bien sûr tu commences à oublier quelque mots e:h russes/ ou tu ne peux pas parler assez vite comme il faut et aussi si je vais en russie je: je: je me sens que je ne parle pas comme je dois parler/ c'est-à-dire c'est quelque chose je dois réfléchir et encore le pire que je: je: j'ai peur et parfois je peux faire ((rires)) je: parfois je ne sais pas pour les conjonctions ou pour quelques mots assez simples je peux utiliser les mots anglais ou les mots français quand je parle le russe/

LIl: ((rire))

ELE: et bien sûr ici peut-être c'est normal mais là-bas eh les gens peut dire ah elle est pas normale je ne sais pas quoi ((rire))

LIL: ((rire))

ELE: parce que c'est quelque chose mais c'est comme ça/ c'est il y a réalité e:t hff eh je ne sais pas (tu mélanges) un peu le le mélange mai:s (..) voilà je suis maintenant ((rire))

LIL: @mhm@

ELE: à ((ville_f_CH_A)) j'étudie le français j'aimerais bien parler un peu plus e:t c'est bien pour pour j'espère un jour la vie professionnelle parce que bien sûr ici je parler avec la famille de mon mari ou quelques amis, mais c'est encore quelque part quelque chose que c'est normal, j'ai quelques amis ici mais bien sûr (tout le) ils ne sont pas suisses e:t ils vient de l'ukraine ou je ne sais pas de la slovaquie

LIL: mhm

ELE: eu:h c'est à dire c'est c'est on a: plus quelque chose comment dire euh quelque chose qu'on a euh euh à discuter pour regarder les problèmes si vous voulez ou

LIL: mhm

ELE: je ne sais pas la langue ou je ne sais pas euh les enfants/ ou des trucs comme ça que (.) ah tu sais comment on peut faire ça ah non je ne sais pas on donne quelques conseils et et parfois on sait plus que les femmes je ne sais pas suisses mais c'est quelque chose je ne sais pas nous sommes ici les étrangères ((rires))

LIL: ((rires))

ELE: et c'est euh c'est aussi la même chose quand j'ai habité en russie tu ne penses pa:s tu- je suis russe on a beaucoup de nationalités là-bas et nous sommes les les langues je ne sais pas ah et bien sûr tout le monde parle le russe/ mais tu ne penses pas/ qu'il y a beaucoup des étrangères autour de toi e::t ils ont quelques problèmes que tu n'as pas

LIL: mhm

ELE: et c'est quelque chose euh tu peux sentir quand tu viens ((rire))

LIL: mhm

ELE: dans un autre pays comme moi je suis ici et euh (..) c'est quelque chose oui

LIL: mhm

ELE: @il y a beaucoup@ d'expr- expérience e::t il y a beaucoup de choses ((rire)) à dire

LIL: ouais ((rire)) puis en russie vous vous ave:z votre première langue c'était le russe

ELE: oui bien sûr oui oui

Vera

Die Einführung durch die Interviewerin (LIL, Zeilen 4-7; 9; 11) nimmt Bezug a) auf die narrative Erwartung (*laisser parler; racontiez*), b) auf die Gefühls- und Erfahrungsdimension (*expérience de vie)*, sowie c) auf die mehrsprachige Kindheit von Vera, welche diese am ersten informellen Treffen erwähnt hatte, als Vorschlag für den Erzähleinstieg. Obwohl also auch hier (wie bei Elena) der Erzählstimulus eher auf eine Erfahrungsdimension als auf die Biographie gelegt wird, verfolgt Vera in ihrer ersten narrativen Sequenz trotzdem einen chronologischen Ablauf der Geschehnisse (im Gegensatz zu Elena, die mehr auf ihre Gefühlswelt eingeht). Dies zeigt, dass der Erzählstimulus der Interviewerin nur begrenzt die Wahl der Darstellung der Personen beeinflusst, so dass angenommen werden kann, dass die Erzählpersonen eine gewisse Freiheit für ihre narrative Darstellung in Anspruch nehmen (siehe dazu 4.1.1 Interviews als Datenmaterial).

Ausschnitt: 0:00:44.7 - 0:11:26.6 (Dauer: 0:10:41.9)

```
 1  LIL: puis justement l'entretien en fait c'est faut pas avoir peur
 2       ((rire))
 3  VER: non non
 4  LIL: c'est en fait je vous laisse parler ((rire)) un peu l'idée c'est
 5       un peu de de que vous racontiez un peu euh (.) votre expérience de
 6       de vie avec les langues, bon peut-être on peut commencer quasiment
 7       avec votre enfance parce que vous aviez raconté que c'étai:t
 8  VER: oui
 9  LIL: que vous avez grandie déjà avec plusieurs lan::gues
10  VER: oui oui
11  LIL: donc peut-être vous voulez commencer directement avec euh
12  VER: par rapport les langues/
13  LIL: mhm
14  VER: donc en fait j'étais née en ((région_CA_A))/ c'était partie de
15       ((pays_CA_A)).
16  LIL: mhm
17  VER: et mon papa étai:t ((orig_pays_CA_A)), (.) donc je suis allé à
18       l'école russe quand même mais eh comme deuxième langue si vous
19       voulez à partir de deuxième année donc on a onze ans à l'école
20  LIL: hm
21  VER: et à partir de deuxième année se- sept ans huit ans je
22  LIL: mhm
23  VER: je commence à apprendre le le ((langue_pays_CA_A)).
24  LIL: mhm
```

VER: (xx) aprè:s euh quand j'étais en quatrième c'est la guerre qui commençait nonante nonante et un c'est euh chute de sovietic union aussi, c'est (((région_CA_A)) vojne) si vous voulez la guerre. donc euhm euh le système à l'école aussi changeait, et j'ai commencé aussi à apprendre langue ((langue_région_CA_A))

LIL: mhm

VER: maintenant je ne me souviens non plus ou peut-être un deux mots maximum, en ((langue_pays_CA_A)) je peux comprendre quand même

LIL: mhm

VER: mais j'ai jamais parlé couramment, ni: ((langue_pays_CA_A)) ni: ((langue_région_CA_A))

LIL: mhm

VER: russe. ma maman est russe donc on a parlé à la maison en russe parce que ma maman était divorcée avec mon papa

LIL: mhm

VER: donc en nonante trois on a mm quitté ((région_CA_A)) parce que c'était insupportable

LIL: mhm

VER: eh c'était mts c'était impossible de vivre, ma maman a pris risque grand risque e:t pour moi et pour mon frère, mais mon frère déjà était à ((ville_R_A))/ (.) euh (.) étudier, parce que c'est connu qu'à ((ville_R_A)) les meilleures universités l'institut c'est tout là/ donc il est parti là/ et on a déci- elle a pris le risque eh aller à ((ville_R_A)).

LIL: mhm

VER: donc nous sommes allées à ((ville_R_A))/ et depuis ce moment-là on a jamais retourné en ((région_CA_A)). si vous voulez

LIL: mhm ouais

VER: on est resté là, donc j'étais à l'école à ((ville_R_A))/ et j'ai euh commencé: à partir de cinquième année à apprendre l'anglais, anglais

LIL: mhm

VER: anglai:s/ mts aprè:s j'ai en neuvième année, c'est allemand/ j'ai commencé à apprendre allemand, et (on sa xxx) tout eh l'école finie euh soit neu- après neuf ans soit après onze ans/

LIL: mhm

VER: j'ai fini après onze ans parce que je voulais aller à l'université.

LIL: ouais

VER: donc oui et à l'uni- à l'université j'ai continué langue principale étrangère anglais, et deuxième allemand.

LIL: mhm

VER: e:t mm c'est cinq ans, l'université
LIL: ouais
VER: et mon faculté était tourisme. tourisme, et en quatrième année je suis allée à chypre. (.) pour une année.
LIL: mhm
VER: et à chypre c'est deuxième langue officielle c'est anglais. donc j'ai amélioré mon anglais
LIL: ouais
VER: pourquoi amélioré/ mais c'était très très très difficile (.) c'étai:t les les plus choquant le plus dure période de ma vie, parce que seule/ si vous voulez loin de ma famille/ euh: culture différente/ parler en langue différent et tout/ mais bon, j'ai réussi tous les diplômes même awards/ some awards
LIL: ouais
VER: so best work research project it was c'est bon,
LIL: ((rire))
VER: et j'ai retourné et cinquième année j'ai fini à l'université de ((ville_R_A)), (.) e:t j'ai reçu diplôme
LIL: mhm
VER: donc après cinq ans d'université de ((ville_R_A)) j'ai eu deux diplômes. une diplôme de chypre car j'ai réussi tous les examens e:t euh: l'université de ((ville_R_A)).
LIL: mhm oui
((Arrivée serveur: commande))
VER: don:c euh c'est tout/ j'ai fait mm apprentissage à différentes agences de voyage, (.) à chypre quand j'étais à chypre pendant l'été
LIL: ouais
VER: et/ à ((ville_R_A)) euh pour mon diplôme.
LIL: mhm
VER: c'était aussi euh partie de diplôme faire apprentissage
LIL: mhm ouais
VER: soit dans un hôtel soit dans un agence de voyage
LIL: mhm
VER: j'ai choisi l'agence de voyage c'était plus facile
LIL: ouais
VER: et plus intéressant pour moi
LIL: mhm
VER: ouais j'ai fini: tout et en russie c'est très populaire avoir deuxième éducation, si vous voulez
LIL: ouais

VER: et ma maman dit bon j'ai la chance pour toi/ (xxx) si tu veux où tu veux parce que tu as déjà réussi à chypre, si tu veux aller à l'étranger je te supporte choisi:s pays.
LIL: mhm
VER: bon/ j'ai hésité entre euh nouvelle zélande ((rire)) angleterre e:t la suisse. mais parce que la suisse a la meilleure réputation
LIL: ouais
VER: c'est très respectueux, une des meilleurs pays d'europe le plus stable le plus riche le plus beau bon,
LIL: ((rire))
VER: (xx) (..) elle a décidé que c'est mieux si je vai:s ici.
LIL: mhm
VER: et pourquoi ((ville_f_CH_A))/ / parce que: l'école ((nom)) ils ont fait très bonne présentation pendant le: exhibition c'est comment tu- comment on dit en français exhibition of education
LIL: euh: expo oui
VER: [expo? où tous les compagnies étaient présentées/ différents agences et j'ai choisi bon, parce que c'était très très ((rire)) intér- bon c'était très bon présenté, e:t en fait c'était le programme moins cher le vite et moins cher.
LIL: mhm
VER: dans deux ans (..) euh: j'ai fait deux semestres/
LIL: mhm
VER: deux fois apprentissage parce que deux mille cinq je suis venue/ février deux mille cinq, jusqu'à juin, j'ai fait l'examen, après j'ai fait l'apprentissage à ((lieu touristique_d_CH_A))
LIL: ouais
VER: e:t parce que mon deuxième langue était allemand mais pas français
LIL: ((rire))
VER: bon, mais j'ai pas utilisé mon allemand
LIL: ((rire))
VER: mais anglais
LIL: ouais
VER: parce que l'allemand ici est différent, e:t après je retournais (.) euh: deux mille si- deux mille cinq deux mille six février deux mille six deuxième semestre j'ai fait/
LIL: mhm
VER: après j'ai fait apprentissage de nouveau (xx) spécialement à ((lieu touristique_d_CH_B)) (..) e::t et en mars deux mille sept j'ai reçu-j'ai: reçu mon diplôme.
LIL: mhm

VER: a (xx) suisse diploma in hospitality management so,
LIL: mhm
VER: c'est bon, (..) e:t pendant deuxième semestre j'ai rencontré ludovic, dans un bar euh ([sərf]) vous savez du ([sərf]) café du ([sərf])
LIL: mm non je connais même pas c'est où/
VER: non/ maintenant c'est bar irlandais avec le drapeau irlandais ils ont repris ce bar (xx)
LIL: ouais à ((ville_f_CH_A))/
VER: à ((ville_f_CH_A))oui. (..) je l'ai rencontré là parce que (.) ts tous les étudiants allaient là parce que tout le personnel parlait en anglais.
LIL: mhmm ((rire))
VER: c'est plus facile parce que, e:t je pensais aussi que lui il @est anglais@
LIL:((rire))
VER: bon, mais c'est pas grave comme ça/ nous sommes rencontrés/ (..) e:t nous sommes pendant mes études on est sorti et tout/ on a parlé en anglais. juste en anglais je savais en français juste bonjour au revoir merci (service)
LIL: ouais
VER: je voulais pas (j'ai xxx) cette langue j'ai dit non c'est trop difficile ça va avec les langues, mai::s le @destin je pense@
LIL: ((rire))
VER: c'est le destin comme ça, j'ai resté: j'ai voulu rester en suisse encore après grad- deux mille sept quand j'ai reçu mes diplômes, j'ai: euh voulu apprendre rester encore peut-être euhm (.) euh (..) mm encore trois mois quatre mois apprendre le français/
LIL: mhm
VER: euh: et j'ai au ((nom école cours de français))
LIL: ouais
VER: j'ai donné mes documents et tout mais service migration commençait faire les problèmes pour moi, et comme ça pour moi c'était deux possibilités. soit je continuais avec mon école ((nom)) je voulais pas, parce que c'était suffi pour moi c'était plus intéressant pour moi, parce que il- je pourrais faire encore une année.
LIL: mhm
VER: mais je voulais pas ça m'a pas intéressé, c'était trop cher pas intéressant donc j'ai dit non
LIL: mhm

VER: je veux (xx) le service migration a dit soit vous continuez ((nom école hôtelière)) soit vous quittez la pays. (..) parce que (xx) vous vous avez vous êtes venu ici pour étudier à l'école d'hôtelière pa::s au ((nom école cours de français)) haa j'étais tou-toute triste ludovic son papa son frère ont essayé de m'aider, e:t (..) donc j'ai eu (du temps) jusqu'à août deux mille sept,

LIL: mhm

VER: j'ai habité avec ludovic en ce moment/ comme déjà on-nous sommes habité ensemble ici, il m'a fait proposition en juin

LIL: mhm

VER: il me fait proposition, (...) de mariage ((rire)) oh j'ai pas tro:p hésité j'ai j'ai j'étais d'accord ((rire))

LIL:((rire))

VER: et tout donc nous sommes mariés depuis novembre deux mille sept. e:t je continue apprendre le français au ((nom école cours de français)) e:t depui::s euh (..) jan- fin janvier je pense deux mille neuf à l'université.

LIL: mhm

VER: (à l'institut) ((NOM))

LIL: ouais

VER: e:t je suis contente parce que c'est très bon, bon niveau et très intéressant, (à étudier) faculté de lettres à ((NOM))

LIL: oui

VER: c'est différent système e::t euh: et plus intéressant pour moi qu'au ((nom école cours de français))

LIL: ouais

VER: comme ça, donc (.) donc je parle beaucoup de langues ((rire))

LIL: ((rire)) oui effectivement

VER: et surtout je comprends beaucoup de langues ouais. (..) (plutôt) anglais maintenant français

LIL: mhm

VER: parce que allemand quand même quand on pratique pas la langue (.) on oublie.

LIL: ouais

VER: c'est c'est sûr comme le ((langue_région_CA_A)) je me souviens plus/ ((langue_pays_CA_A)) je comprends quand les gens parlent un peu mais je peux pas même répondre juste simple phrase comme bonjour au revoir et merci c'est tout

LIL: ouais

VER: parce que je pratique pas et allemand je: maintenant je vois que j'ai aussi quand même je lis menu c'est bon au restaurant,

LIL: mhm

VER: mais parler/ ou non.
LIL: ouais
VER: mhm mais je peux comprendre si les gens parl-parlent lentement et bon allemand.
LIL: mhm
VER: (classique xx) je peux comprendre
LIL: ouais ouais
VER: (xx) en autriche donc ça va
LIL: ouais ouais
VER: c'étai::t utile [(xx)
LIL: [ouais puis à l'école vous aviez le choix

Galina

Ausschnitt: 0:00:00.0 - 0:08:26.4 (Dauer: 0:08:26.4)

LIL: i vot, (...) zapisyvaet. ((rire)) (.) obychno (ja da xxx) no obychno ochen' horosho: zapisyvaet esli net shuma/

GAL: ah shuma net. (xx) zdes' [tiho

LIL: [(xx) zdes' voobshhe tiho, po ètomu ne ((rire))(.) ne uspokoimsja. nu vOt v interv'ju voobshhe mne: èto bol'she razgovor chem interv'ju'. u menja ne takie >voprosy, voprosy, voprosy,< ja tol'- bol'she hochu chto vy govorite, chto vy govorite o sebe/ eh nemnozhko vasha biografija i: .h euh konechno k- mm kak ona svjazana s jazykami. kak eh v kakie svjaz'ju èto takaja jazykovaja biografija, no mne tozhe nado nemnozhko eh uznat' kak vy vyrosli, kak vy govorili s roditeljami, kakoj v shkole i voobshhe kak vy priehali v shvejcarii/ ((rire))

GAL: uuu ((rire)) kakie tajny s sekretami hotite znat'

LIL: ((rire)) kak vy razbiraetes' zdes'' v Shvejcarii, vot voobshhe. ja: inogda ja chto-to (..) sprashivaju, nu vy mozhete tol'ko razgovarivat' chto vam ((rire))

GAL: i vam èto vsjo interesno.

LIL: vsjo èto interesno. konechno ((rire))

GAL: ((rire)) da:: ser'jozno/

LIL: ((rire))

GAL: ser'jozno, (...) tak nu jazyk rodnoj èto russkij jazyk, (..) ja okonchila shkolu, (..) ja rodilas' na urale, v gorode ((ville_R_A)), potom eh ja uchilas' v universitete, filolo-filologicheskij fakul'tet, >russkij jazyk i literatura< (...) nu::/ chto eshhjo. (...) a vy sprashivajte, (da voprosy zhe) budut/

LIL ((rire))

GAL @konkretno@ ja uchilas' v institute, potom ja rabotala uzhe ne po professij, potomu chto u nas takaja strana, (.) ja ushla rabotat' v kommercheskie struktury, potomu chto u nas ochen' trudno najti (.) rabotu osobenno v period perestrojki,

LIL: mhm

GAL: esli vy v kurse

LIL: da

GAL : vot i po-ètomu ja ne rabotala v institute kak filolog, ja poshla rabotat' eh v kommercheskuju firmu (.) sekretarjom, sektretarjom i referentom/ ja rabotala ochen' dolgo, desjat' (...) bol'she desjati let, ja uzhe ne pomnju (..)da (...) vot ja uchila

postojanno anglijskij jazyk, ja konchila kurs anglijskogo jazyka, (.) ehm pri obshhestve znanija u nas v gorode ((ville_R_A)). to est' mne bylo interesen francuzskij, oj anglijskij jazyk,

LIL: ehem

GAL: ja nikogda ne dumala chto menja zhizn'' stolknjot vot (.) s francuzskim jazykom. (..) .hh i poètomu ja s udovol'stviem zanimalas' russkoj literaturoj, (..) eh russkim jazykom i vot nemnogo anglijskim jazykom.

LIL: mhm

GAL: jazykom. i-ja(..) i potom (...) my tak vospitany eh:: °v obshhem° v rossiju chto (...) u nas ne privivali znachit (...) ne privivali znaniem inostrannyh jazykov. kak-to èto byla vot (...) my zhili ochen' po-sovetski. >potomu chto ja/< zhila v sovetskoj strane, ja zhila v sovetskom sojuze, (..) i my pol'zovalis' tol'ko russkim jazykom. >esli vy znaete sovetskij sojuz byl zakryt/< (.) ochen' dolgoe vremja dlja evropy, tam dlja ameriki, poètomu kak-to my ne uchili inostrannye jazyki, >no tem ne menee< ja/ (.) ja hotela uchit' anglijskij jazyk. (..) a potom/ ja rabotala, byla perestrojka, byli problemy v obshhestve: eh (...) °a chto eshhjo dazhe ne znaju chto.° i moja podruga zhila v shvejcarii. ona vyshla zamuzh, ona poznakomilas' odnim chelovekom v ((ville_R_B)), ona vyshla zamuzh. i odnazhdy ona priglasila menja k sebe v gostju èto byla v ((ville_d_CH_A)), ja priehala k nej v ((ville_d_CH_A)),(.) i tam >ona menja poznakomila< vot/ (.) s moim budushhim muzhem ((rire))

LIL: ((rire))

GAL: mhm (.) takaja istorija ((rire))

LIL: oj ((rire))

GAL a budushhij muzh okazalsja frankofon, frankojazychnyj (...) hotja on rabotal v:: ((ville_d_CH_B)), govoril po nemecki, po anglijskij, muzh prekrasno govorit na anglijskom, na nemeckom rabotaet. (.) on sam ital'jano-shvejcarec

LIL: mhm

GAL: mama u nego mm ((ville_f_CH_A))- iz ((ville_f_CH_A))

LIL: mhm

GAL: a papa iz iz italii. iz italii

LIL: mhm (.)

GAL: vot.

LIL: takaja mezhdunarodnaja semja ((rire))

GAL ((rire)) mezhdunarodnaja, absoljutno da. i poètomu (...) v osnovnom, konechno semja mezhdunarodnaja da. (.) i poètomu, u nih èto kak skazat' v sem'e èto normal'no, kogda vot, dopustim papa

uzhe ego papa priehal iz italii dlja mamy, ja priehala iz rossii èto kak vot, (.) .h normal'no vsjo vosprinimaetsja.

LIL: mhm

GAL: no v osnovnom konechno net, v osnovnom >vse govorjat na francuzskom jazyke, èto sto procentov,< (.) sto procentov

LIL: ((rire))

GAL: i vot ja vyshla zamuzh/ i vot ja h- teper' ja stala uchit' francuzskij jazyk/ ja pytajus' uchit' francuzskij jazyk. no, (..) .hh delo v tom/ chto, (.) u nas takaja problema. (.) esli govorit' o (...) ob jazyke govorit'. my/ (.) kogda ja sjuda priehala my govorili na anglijskom.

LIL: mhm.

GAL: hudobedno na anglijskom jazyke. (..) .hh i potom nam nuzhno bylo perehodit' estestvenno (.) na francuzskij jazyk (...) no, moj muzh uchil (.) eh v ((ville_d_CH_A)) russkij jazyk v shkole migros

LIL: mm/

GAL: i on tozhe vladeet takim: èlementarnym russkim jazykom i zatem my pereshli na russkij jazyk.

LIL: ((rire))

GAL: da, i sejchas my govorim/ u nas smeshannyj u nas voobshhe esli chestno ja schitaju chto u nas prosto (..) ne ochen' vsjo èto pravil'no, my semja nepokazatel'naja, potomu chto my ispol'zuem dva jazykA, (..) i francuzskij, i russkij.

LIL: mhm

GAL: u nas takoe vot,

LIL: ((rire))

GAL: vsjo peremeshano. .hh i poètomu vse udivljajutsja, (..) nu ja schitaju chto èto nenormal'no i poètomu mne kazhetsja dazhe smeshno dazhe kak-to vot (.) nekrasIvo gde-to kogo-to èto razdrazhaet. ja dazhe dumaju chto kogo-to .h èto mnogih razdrazhaet, potomu chto ja govorju na russkom, muzh otvechaet na francuzskom, (.) potom on govorit na francuzskom, ja otvechaju na russkom inogda my govorim na francuzskom vse vdvojom, inogda my govorim na russkom vdvojom, vot tak.

LIL: mhm

GAL: no anglijskij sovershenno ischez. ischez anglijskij ischez absoljutno.

LIL: dada

GAL: ran'she/ ran'she, kogda my nachinali govorit' po francuzskij-russkij ja eshhjo vstavljala frazy na anglijskom i on tozhe. sejchas u nas anglijskij (.) sovershenno isparilsja ((fff sifflement)) i ostalsja russko- .hh (..) mm russko-francuzskij/

LIL: mm

GAL: i potom my, vidite, smotrim mm peredachi (.) na: (...) russkom jazyke. vmeste. on ljubit da,

LIL: mm

GAL: potom raz (...) net, raz odin raz v dva goda my ezdim v rossiju gde moj muzh obshhaetsja s moej russkoj semjoj na russkom jazyke prekrasno, (..) i vot udajotsja i vse ochen' dazhe tak-by udivleny kak tak mozhno govorit' po-russkij. nu prostoj, èlementarnyj russkij jazyk, on im vladeet. (..) ja ponjatno govorju/

LIL: da. dada, vsjo ponjatno. ((rire))

GAL: nu tak chto u nas v hodu dva jazyka. potom u menja doch' tozhe zdes' russkaja. (..) shjas ej chetyrnadcat' let, (..) my s nej okonchili shkolu v ((ville_d_CH_C)) pri posol'stve rossijskoj federacij ona okonchila chetyre klassa nachal'noj shkoly

LIL: mhm

GAL: russkoj (..) to est' oficial'naja shkola, poluchila kak skazat' diplom/

LIL: mhm

GAL: okonchanija, (...) eh èto nachal'naja shkola, v rossii èto chetyre klassa, kak u vas vot snachala , a potom sekondary idjot.

LIL: da

GAL: zdes' tol'ko nachal'naja shkola, i poètomu my s docheri obshhaemsja tol'ko na russkom, (...) papa s nej govorit na francuzskom,

LIL: ahm. a vy na russkom

GAL: ja tol'ko na russkom, da/ my s nej chitaem mnogo na russkom, my smotrim televizor na russkom ochen' mnogo, televizorom smotrim

LIL: mhm

Übersetzung Galina

LIL: und also, es nimmt auf. ((lacht)) normalerweise (ich ja xxx) aber normalerweise nimmt es sehr gut auf, wenn kein Lärm ist

GAL: ah Lärm hat’s nicht. (xx) hier ist [leise

LIL: [(xx) hier ist völlig leise, deswegen nicht ((lacht)) kommen wir nicht zu Ruhe. Nun also, im Interview überhaupt mir das ist mehr ein Gespräch als ein Interview. Ich habe nicht solche Fragen, Fragen, Fragen, ich nur- ich will mehr, dass Sie sprechen, dass Sie über sich sprechen, ein bisschen Ihre Biographie und natürlich wie sie mit Sprachen verbunden ist. Wie in welchen Beziehung, das ist so eine Sprachbiographie. Aber ich sollte auch ein bisschen erfahren, wie Sie aufgewachsen sind, wie Sie mit den Eltern gesprochen haben, welche in der Schule und überhaupt wie Sie in die Schweiz gekommen sind

GAL: oh ((lacht)) welche Mysterien mit Geheimnissen wollen Sie wissen

LIL: ((lacht)) Wie Sie sich zurechtfinden hier in der Schweiz, so überhaupt. Ich manchmal frage ich etwas, na Sie können nur erzählen, was Ihnen ((lacht))

GAL: und für Sie ist dies alles interessant

LIL: alles das ist interessant, natürlich. ((lacht))

GAL: ((lacht))ja, im Ernst?

LIL: ((lacht))

GAL: im Ernst, so, also Muttersprache ist die Russische Sprache. Ich habe die Schule abgeschlossen, ich bin geboren im Ural, in der Stadt ((ville_R_A)), dann habe ich studiert an der Universität, philolo- philologische Fakultät, Russische Sprache und Literatur Na, was noch. Aber;und Sie fragen (ja Fragen doch) wird es geben

LIL: ((lacht))

GAL: konkret. Ich habe am Institut studiert, dann habe ich aber nicht auf meinem Beruf gearbeitet, weil bei uns solch ein Land ist. Ich ging dann arbeiten im kommerziellen Bereich, weil es bei uns sehr schwer ist, eine Arbeit zu finden, besonders zur Zeit der Perestrojka.

LIL: mhm

GAL: wenn Sie darüber informiert sind (lit. ‚auf Kurs sind‘)

LIL: ja

GAL: Also, und deshalb habe ich nicht am Institut als Philologin gearbeitet, ich ging in einer kommerziellen Firma arbeiten als Sekretärin, als Sekretärin und Referentin. Ich habe sehr lange

gearbeitet, zehn Jahre, mehr als zehn Jahre. Ich erinnere mich gar nicht mehr. ja. So, ich habe stets Englisch gelernt, ich habe einen Englischkurs absolviert, bei der Gesellschaft „Wissen“ in unserer Stadt ((ville_R_A)). Das heisst für mich war Französisch interessant, oj Englisch.

LIL: ehem

GAL: Ich habe nie gedacht, dass das Leben mich mit Französisch zusammenführen wird. Und deswegen habe ich mich gerne mit der russischen Literatur beschäftigt, mit der russischen Sprache und also ein bisschen mit der englischen Sprache.

LIL: mhm

GAL: Sprache. Und-ich und dann, wir wurden so erzogen °im Allgemeinen° in Russland, dass, bei uns haben sie nicht beigebracht, das heisst haben sie keine Fremdsprachkenntnisse beigebracht. Irgendwie das war also, wir lebten sehr sowjetisch. Weil ich lebte in einem sowjetischen Land, ich lebte in der Sowjetunion, und wir benutzten nur Russisch. Falls Sie wissen, die Sowjetunion war geschlossen, sehr lange Zeit für Europa, dort für Amerika, deshalb irgendwie lernten wir keine Fremdsprachen, nichtsdestotrotz ich ich wollte Englisch lernen. Aber;und dann arbeitete ich, war Perestrojka statt, gab es Probleme in der Gesellschaft. Aber;und was noch, ich weiss gar nicht was sonst. und meine Freundin lebte in der Schweiz. Sie hat geheiratet, sie hat einen Mann in ((ville_R_B)) kennen gelernt und hat ihn geheiratet. Und eines Tages hat sie mich eingeladen zu ihr zu Gast, das war in ((ville_d_CH_A)), ich bin zu ihr nach ((ville_d_CH_A)) gekommen, und dort hat sie mich bekannt gemacht also mit meinem zukünftigen Mann ((lacht))

LIL: ((lacht))

GAL: mhm, so eine Geschichte ((lacht))

LIL: oj ((lacht))

GAL: aber;und mein zukünftiger Mann hat sich als Frankophoner herausgestellt, als Französischsprachiger, obwohl er in ((ville_d_CH_B)) arbeitete, sprach Deutsch, Englisch. Mein Mann spricht hervorragend Englisch, arbeitet auf Deutsch. Er ist selber ein Italo-Schweizer.

LIL: mhm

GAL: Seine Mutter kommt aus ((ville_f_A))- aus ((ville_f_A))

LIL: mhm

GAL: aber;und sein Vater aus aus Italien. aus Italien

LIL: mhm

GAL: So ist es.

LIL: so eine internationale Familie ((lacht))

GAL: ((lacht)) internationale, absolut ja. Und deshalb, im Grunde natürlich, eine internationale Familie, ja. Und deshalb bei ihnen, wie sagt man das, in der Familie das ist normal, als so, angenommen, sein Vater ist schon aus Italien gekommen für die Mutter, ich bin aus Russland gekommen. So ist es irgendwie, normal wird das alles empfunden.

LIL: mhm

GAL: aber im Grunde natürlich nicht, im Grunde sprechen alle auf Französisch. Das ist hundert Prozent so, hundert Prozent.

LIL: ((lacht))

GAL: Und so habe ich geheiratet, und so ich jetzt ich habe angefangen, Französisch zu lernen, ich versuche Französisch zu lernen. aber die Sache ist so, dass bei uns (ist) so ein Problem, wenn man von Sprachen spricht. Wir - als ich hierhin gekommen bin, sprachen wir Englisch.

LIL: mhm

GAL: mehr schlecht als recht auf Englisch (..) und dann sollten wir ins Französisch übergehen natürlich. Aber mein Mann lernte in ((ville_d_CH_A)) Russisch in der Migros-Schule

LIL: mm

GAL: und er beherrscht auch so ein elementares Russisch Sprache und danach/darum sind wir ins Russische übergegangen.

LIL: ((lacht))

GAL: ja, und jetzt sprechen wir, bei uns gemischt (ist es) bei uns, völlig wenn ehrlich (gesagt) ich denke, dass bei uns einfach nicht sehr alles das richtig (ist), wir sind keine Vorzeigefamilie, weil wir benutzen zwei Sprachen, sowohl Französisch als auch Russisch.

LIL: mhm

GAL: bei uns (ist es) so, also.

LIL: ((lacht))

GAL: Alles (ist) vermischt. Und deswegen wundern sich auch alle. Na, ich denke, dass das nicht normal ist. und deshalb erscheint es mir sogar lustig, irgendwie so nicht schön irgendwo. gewisse ärgert das. ich denke sogar, dass gewisse – das ärgert viele, weil ich spreche Russisch, mein Mann antwortet auf Französisch, dann spricht er Französisch, ich antworte auf Russisch. Manchmal sprechen wir auf Französisch alle beide, manchmal sprechen wir auf Russisch beide, so ist es.

LIL: mhm

GAL: Aber Englisch ist vollkommen verschwunden. Verschwunden ist Englisch verschwunden absolut.

LIL: jaja

GAL: früher, früher, als wir anfingen, auf Französisch-Russisch zu sprechen, habe ich noch Sätze auf Englisch eingesetzt und er auch. Jetzt ist Englisch bei uns völlig weg (lit. verdampft; verduftet) ((Pfeif-Laut)) und geblieben ist Russisch- Russisch-Französisch

LIL: mhm

GAL: Und dann wir, sehen Sie, schauen Sendungen auf Russisch, zusammen. Er mag es, ja,

LIL: mm

GAL: dann einmal, nein, einmal ein Mal in zwei Jahren fahren wir nach Russland, wo mein Mann sich mit meiner russischen Familie auf Russisch unterhält, hervorragend, und so klappt es und alle sind sehr sogar irgendwie so überrascht, wie man so auf Russisch sprechen kann. Na, einfaches, elementares Russisch, das beherrscht er. Spreche ich verständlich?

LIL: ja. jaja, alles ist verständlich. ((lacht))

GAL: na, so (ist es), dass bei uns im Gebrauch zwei Sprachen (sind). Dann habe ich auch eine Tochter hier, eine russische. Jetzt ist sie vierzehn Jahre alt. Wir mit ihr haben die Schule in ((ville_d_CH_C)) bei der Botschaft der Russischen Föderation abgeschlossen. Sie hat vier Klassen der Grundschule absolviert.

LIL: mhm

GAL: der russischen, das heisst die offizielle Schule und sie hat, wie sagt man, ein Diplom erhalten

LIL: mhm

GAL: des Abschlusses. Das ist die Grundschule, in Russland sind das vier Klassen, wie bei euch also zuerst, aber dann kommt die Sekundarschule.

LIL: ja

GAL: Hier (gibt es) nur die Grundschule, und deshalb wir mit der Tochter unterhalten uns nur auf Russisch. Der Papa spricht mit ihr Französisch,

LIL: ahm. und Sie auf Russisch

GAL: ich nur auf Russisch, ja, wir lesen zusammen viel auf Russisch, wir schauen zusammen fern auf Russisch, sehr viel, schauen wir fern.

LIL: mhm