

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 38

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Nathalie Thomauske

**Biographien mehrsprachiger
Menschen am Beispiel
Französisch-Deutscher Bilingualer**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2009

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2121-2

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Persönliche Motivation	9
1.1.1	Anthropologische Kernannahmen des Menschen	11
1.2	Hypothese und Aufbau der Arbeit	14
1.3	Begriffsdefinitionen	18
1.3.1	Bilingualismus	18
1.3.2	Kultur	19
1.3.3	Identitätsentwicklung	21
2	Mehrsprachig Aufwachsende und ihre Auseinandersetzung mit Kategorien der Zugehörigkeit	25
2.1	Nationale Zugehörigkeit	25
2.1.1	Nationalstaatsbildung in Deutschland	25
2.1.2	Nationalstaatsbildung in Frankreich	31
2.1.3	Nationalbewusstsein	33
2.1.4	Kollektive oder nationale Identität	35
2.2	Sprachliche Zugehörigkeit	40
2.2.1	Muttersprachenideologie	41
2.2.2	Weltbildhypothese	46
2.2.3	Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit	48
2.3	Kulturelle Zugehörigkeit	54
2.4	Ergebnisse für die Identität von Zweisprachigen	58
2.5	Zwischenfazit	60
3	Methode: Narrativ-biographisches Interview	63
3.1	Durchführung	65
3.2	Auswertung	66

3.3	Dokumentation des Forschungsprozesses	68
3.3.1	Die Forschungsfrage	68
3.3.2	Auswahl der InterviewpartnerInnen und Kontaktaufnahme	68
3.3.3	Durchführung der Interviews	69
3.3.4	Transkription der Interviews	71
3.3.5	Kurzportrait der Erzählerin Cécile	71
4	Auswertung des Interviews	73
4.1	Vater	74
4.2	Mutter	77
4.3	Untypische Bilinguale vs. ideale Bilinguale	81
4.4	Verwandte	82
4.5	Frankreich	84
4.6	Sprachdefizit	87
4.6.1	„Eigene Schuld“	90
4.7	Menschen in Céciles Umgebung	92
4.7.1	Die „Leute“	92
4.7.2	Freunde	95
4.8	Hin und Her	97
4.8.1	Zwei Staatsangehörigkeiten	100
4.8.2	Name	102
5	Interpretation des Einzelfalls	105
5.1	Nationale Zugehörigkeit	105
5.2	Sprachliche Zugehörigkeit	107
5.3	Kulturelle Zugehörigkeit	111
5.4	Identität	112
6	Fazit	113
6.1	Persönliches Fazit	114
7	Ausblick	117

Bibliographie	119
Internet-Quellen	127
Anhang	129
Transkriptionsnotationen	129

1 Einleitung

1.1 Persönliche Motivation

Das Thema der „Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-Deutscher Bilingualer“ ist für mich von großer Bedeutung, weil ich mich in meinem Leben intensiv mit diesem Thema beschäftigt habe. Zunächst möchte ich mich in diesem Kapitel selbst lokalisieren, da es mir in meiner Literaturrecherche wichtig war, aus welchem Kontext heraus WissenschaftlerInnen¹ ihre Studien bearbeiten. In Anlehnung an das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“² bin ich der Auffassung, dass es keine objektive Realität gibt, sondern nur subjektive Wahrnehmung von Wirklichkeit. Da ich aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen das Interesse für dieses Thema entwickelt habe und sich daraus meine persönliche Hypothese ergibt, halte ich es für angemessen, auch den LeserInnen dieser Arbeit meinen persönlichen Kontext zu erläutern.

Ich bin in Frankreich geboren, meine Mutter ist Französin und mein Vater Deutscher. Wenige Monate nach meiner Geburt sind meine Eltern nach Süddeutschland, wo sie zuvor gewohnt hatten, zurückgekehrt. Mein Vater studierte dort und meine Mutter war berufstätig. Als ich zwei Jahre alt war, kam meine Schwester zur Welt. Zwei weitere Jahre später sind wir nach Norddeutschland umgezogen, da mein Vater dort einen Arbeitsplatz bekam.

Vor der Geburt von meiner Schwester und mir, lernte meine Mutter in einem Sprachenkolleg für ausländische Studierende Deutsch und brachte meinem Vater Französisch bei. Sie einigten sich darauf, Deutsch miteinander zu sprechen, da meine Mutter besser Deutsch sprach als mein Vater Französisch und sie außerdem in Deutschland lebten. Die ersten vier Jahre meines Lebens sprach meine Mutter Französisch und mein Vater Deutsch mit mir. Die Familiensprache war

1 Ich habe mich wegen der besseren Lesbarkeit für diese Schreibung entschieden, wenn ich Personen beiderlei Geschlechts meine.

2 Vgl. Kap. 1.1.1.

Deutsch. Meine Schwester und ich sprachen untereinander auch Deutsch.

Als ich circa vier Jahre alt war, begann meine Mutter die Sprachen zu mischen. Sie begann zuerst einen Satz auf Deutsch, und als ihr das bewusst wurde, wechselte sie die Sprache, weil es ihr im Grunde wichtig war, mit uns Französisch zu sprechen. Durch die deutsche Umgebung fing sie nach einiger Zeit an, in Deutsch zu denken, und dementsprechend fing sie den Satz in dieser Sprache an. Als sie das merkte, dachte sie, dass es nicht so weitergehen könne. Sie vermutete, dass wir weder die eine noch die andere Sprache richtig lernen würden und entschied sich dann für eine Sprache, die deutsche. Zudem fingen wir Kinder an, ihr auf Deutsch zu antworten, was das Ganze noch erschwerte. Ein weiterer Grund für den Entschluss, Deutsch mit uns zu sprechen, war, dass meine Schwester Probleme mit dem Gehör hatte, wodurch ihre Sprachentwicklung etwas verzögert war. Der Ohrenarzt riet deswegen meiner Mutter, sie solle viel mit ihr kommunizieren und sich dabei nur auf eine Sprache beschränken. Da sie dachte, dass meine Schwester in einer deutschen Umgebung auch in dieser Sprache sprechen sollte, um sich zu verständigen, zog sie es vor, mit ihr auf Deutsch zu reden.

Ich konnte mein Französisch trotzdem aufbessern, da wir jedes Jahr mindestens einmal nach Frankreich fuhren, um meine französische Familie zu besuchen, und auch von ihnen besucht wurden. Außerdem hatten wir französische Bekannte in unserer Umgebung. Auf diese Art und durch meine Mutter behielt ich den Bezug zu dem französischen Teil in mir.

Ich kann mich hauptsächlich an ein prägnantes Ereignis aus der Kindheit erinnern, das mein Französisch-Sein betrifft:

Eine damalige Freundin beschwerte sich über die vielen ‚Ausländer‘ in Deutschland, woraufhin ich ihr antwortete, dass ich doch auch ‚Ausländerin‘ sei, dass sie somit auch etwas gegen mich hätte. Aber sie meinte dazu: „Nein, die richtigen Ausländer, du bist doch keine, du bist doch Französin“. Das war für mich nur schwer nachzuvollziehen. Mein Umfeld bekam schnell mit, dass ich Französin und Deutsche war, und fragte mich, was ich denn nun eher sei. In dieser Zeit definierte ich mich mehr als Französin.

Als ich in die Pubertät kam, versuchten wir Kinder mit meiner Mutter immer wieder französisch zu reden, aber dadurch, dass uns viele Wörter für die Alltagskommunikation fehlten, wechselten wir ins Deutsche und blieben solange dabei, bis wir uns selbst ermahnten, dass wir doch eigentlich französisch reden wollten.

Zu dieser Zeit war es sehr schwer für mich, akzeptieren zu müssen, dass ich meinen eigenen Kriterien entsprechend eher deutsch war, da ich ja die Sprache besser beherrschte, was für mich ein wichtiges Kriterium war. Ich konnte leider noch nicht sagen, dass ich beides sein könne und dürfe, und hatte immer den Zwang, mich entscheiden zu müssen.

Für mich stand das Französisch-Sein immer in Bezug zum Grad der Beherrschung der Sprache. Ich habe stets an mir kritisiert, dass ich hinsichtlich Aussprache, Flüssigkeit und Grammatik nicht genauso gut Französisch spreche wie die ‚Monolingualen‘ in Frankreich. Mein Ziel war es, diese Sprache ‚perfekt‘ zu beherrschen, um ein Gefühl von ‚richtig‘ Französisch-Sein zu entwickeln. Erst nach der Pubertät begann ich mehr und mehr zu akzeptieren, dass ich deutsch und französisch bin. Ich habe für mich die Theorie entwickelt, dass der Beherrschungsgrad dieser Sprache nicht zwangsläufig mit dem Gefühl, Französin zu sein, verbunden ist. Das bedeutet, dass ich mich als Mensch mit französischen und deutschen Anteilen fühle, aber nicht mehr den Anspruch habe, diese genau definieren zu wollen oder dafür eine ‚Perfektion‘ der Sprachen als Ziel habe. Da mich das Thema Identitätskonflikte bezüglich Französisch-Deutsch-Sein sehr beschäftigt hat, wähle ich dieses Thema für dieses Buch.

1.1.1 *Anthropologische Kernannahmen des Menschen*

An dieser Stelle halte ich es für notwendig, mein Verständnis vom Menschen zu erläutern. Dabei verweise ich auf Jörg Schlee (2004), der für die Kollegiale Beratung und Supervision von einem bestimmten Menschenbild ausgeht und hierzu auf das Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien (FST) Bezug nimmt. Jeder Mensch hat demnach bestimmte Vorstellungen von ‚Dingen‘³ mit denen er sich be-

3 Mit ‚Ding‘ und ‚Gegenstand‘ sind nicht nur „leblose Dinge gemeint, sondern auch Lebewesen und Abstrakta“ (ebd.: 28).

schäftigt. Dadurch wird ein bestimmtes Gegenstandsverständnis aktualisiert, indem „wir Annahmen über Eigenschaften, Zusammenhänge und Funktionsweisen aufstellen“ (ebd.: 28 f.). Dieser Prozess läuft meist unbewusst und automatisch ab. Eine Bäckerin beispielsweise hat ein eigenes Verständnis von Mehl und weiß, wie sie damit arbeitet. Ein Maurer entwickelt ein ganz anderes Verständnis für das gleiche Arbeitsmaterial, da es keinen Bezug zu seiner Arbeit aufweist. Voraussetzung für die kompetente Ausübung eines bestimmten Berufes ist es folglich, ein angemessenes Gegenstandsverständnis von den Dingen zu besitzen, mit denen hantiert wird (vgl. ebd.: 30). „In Disziplinen, in denen Menschen der Gegenstand des Nachdenkens und Forschens sind, spricht man von anthropologischen Kernannahmen oder Menschenbildannahmen“ (ebd.: 32). Dementsprechend ist es notwendig, das Menschenbild darzustellen, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, weil diese Arbeit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Individuum und der Gesellschaft nachgeht.

Subjektive Theorien

Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf das Verständnis subjektiver Theorien nach dem FST⁴ von Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (1988):

„Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien werden Menschen als handelnde Subjekte begriffen, die sich an Sinn und Bedeutung orientieren. Zur Bewältigung ihres Alltags erfinden und benutzen sie Vorstellungen, die als ‚Subjektive Theorien‘ bezeichnet werden“ (Schlee 2004: 32).

Demnach handeln Menschen in einer für sie sinnvollen Weise. Je nach biographischem Lebensabschnitt, unterschiedlichen Einflüssen und Erfahrungen mit anderen verändern Individuen ihre subjektiven

4 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien ist nach Uwe Flick (1998) als methodische Konsequenz des ‚symbolischen Interaktionismus‘ (Begriff 1938 von Herbert Blumer geprägt) zu sehen. Dieser geht den „subjektiven Bedeutungen und individuellen Sinnzuschreibungen“ (ebd.: 28) nach und steht für das Theorie- und Methodenverständnis der Chicagoer Schule (W. I. Thomas, Robert Park, Charles Horton Cooley, George Herbert Mead) der amerikanischen Soziologie (vgl. ebd.: 28). Das FST stammt aus dem Feld der Psychologie (vgl. Groeben et al. 1988) und ist ein methodisches Verfahren, subjektive Theorien zu rekonstruieren. In dieser Arbeit ist ausschließlich das Verständnis von subjektiven Theorien relevant, die diesem Forschungsprogramm zugrunde liegen, nicht jedoch die Methoden des FST.

Theorien, sobald es für ihre weitere Entwicklung von Bedeutung ist. Das FST geht von einem epistemologischen Menschenbild aus, das besagt, dass der Mensch sich mit seiner Welt „aktiv konstruierend und erkennend auseinandersetzt“ (Schlee 2004: 35). Dadurch „bildet er sich Vorstellungen, entwickelt er Theorien oder konstruiert Modelle“ (ebd.: 35). Dies steht im Gegensatz zum behavioristischen Menschenbild, das den Menschen als nur reagierend auf äußere Einflüsse begreift. Demzufolge erforscht man den Menschen, indem man ihn in seinem Verhalten beobachtet. Nach dem FST ist das jedoch nur die Spitze des Eisbergs, die Ursache für dieses Verhalten liegt im Verborgenen (vgl. ebd.: 40). Um den Menschen in seinem Handeln zu verstehen, muss man nach dem FST die Sicht des Subjekts rekonstruieren. Weiterhin geht das FST davon aus, dass jeder Mensch das Potential zu Kommunikation, Rationalität, Reflexivität und Autonomie besitzt (vgl. ebd.: 34 f.). Ein Ziel von pädagogischer Arbeit, mit Bezug zum FST, ist es, diese Potentiale zu unterstützen, da sie nicht in vollem Maße ausgeschöpft sind, und die Menschen zu befähigen, diese Potentiale immer häufiger zu nutzen (vgl. ebd.: 36).

Subjektive Theorien entstehen durch Alltagswissen, welches zum einen aus persönlichen Erfahrungen gewonnen wird, zum anderen aus tradiertem Wissen besteht (vgl. Kallenbach 1996: 34 ff.). Dieses Wissen ist größtenteils implizit. Das Ziel von Menschen ist es, ständig eine Bestätigung ihrer subjektiven Theorien zu erfahren, die beispielsweise durch popularisierte wissenschaftliche Theorien unterstützt werden kann (vgl. Kallenbach 1996: 35). Subjektive Theorien sind oft unbewusst handlungsleitend. In der Kommunikation mit anderen Subjekten können diese expliziert werden, wodurch sie sich teilweise als solche erst offenbaren.

„Durch die Explizierung, d. h. die Darstellung für ein Gegenüber, entstehen Anforderungen in bezug [sic!] auf Kohärenz, Konsistenz, Desambiguierung und Kontextualisierung, die man an sich selbst nicht zu stellen braucht“ (Kallenbach 1996: 36).

In der Kommunikation mit anderen wird es notwendig, die eigenen subjektiven Theorien zu begründen und eventuell sogar zu rechtfertigen. Der Mensch als handelndes Subjekt ist somit nicht autonom von seiner Umgebung, sondern bedarf eines „Außen“ zur Bestätigung seiner subjektiven Theorien. Der Mensch handelt in einer für ihn sinn-

vollen Weise innerhalb seiner Lebenswelten. „We shape the very context that shapes us“ (Kramersch 2000: 139). Nach Peter Berger und Thomas Luckmann (1977) stehen Lebenswelten und Individuen in zirkulärer Beziehung zueinander. Sie bedingen und prägen sich gegenseitig.

„Das spezifisch Menschliche des Menschen und sein gesellschaftliches Sein sind untrennbar verschränkt. *Homo sapiens* ist immer und im gleichen Maßstab auch *Homo socius*“ (ebd.: 54).

Ein Individuum orientiert sich an unterschiedlichen sich zum Teil auch widersprechenden Lebenswelten. Diese Lebenswelten haben spezifische Auffassungen von Wirklichkeit, damit auch eigene Deutungs- und Verhaltensmuster, wie etwa gesellschaftlich-kulturelle, politische, ökonomische, schichtspezifische, geschlechtsspezifische, altersspezifische oder familiäre.

„Es sind also nicht die äußeren Reize, die eine Wirkung auf sie [Menschen; Anm. d. Verf.] ausüben. Vielmehr wird handlungsrelevant, wie diese mit Hilfe der Subjektiven Theorien ausgelegt werden und dadurch eine persönliche Bedeutung erhalten“ (Schlee 2004: 32).

1.2 Hypothese und Aufbau der Arbeit

Meine persönlichen Erfahrungen als ‚Sonderfall‘⁵ in einer monolingualen Gesellschaft werden durch aktuelle Forschungsergebnisse bestätigt. So hat Adelheid Hu, Professorin für Didaktik der Romanischen Sprachen, in ihrer Studie zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen herausgestellt:

„Vor allem können Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als Sonderfall in einer tendenziell monolingualen Gesellschaft mit einem entsprechenden Habitus erfahren werden, wie aber auch als Normalität: nämlich dann, wenn z. B. eine Gesellschaft historisch gewachsen mehrsprachig ist, oder aber, wenn sie in großen Teilen mehrsprachige Menschen aufgenommen hat und

5 Mit einfachen Anführungszeichen wird im Folgenden eine Redewendung gekennzeichnet, beziehungsweise wenn deutlich gemacht werden soll, dass ein Wort nicht von mir geprägt wurde. Doppelte Anführungszeichen werden verwendet, um wörtliche Rede kenntlich zu machen.

dementsprechend einen multilingualen Habitus entwickelt hat“ (Hu 2003: 2).

Die Literaturrecherche ergab, dass die Gruppe der Franzosen-Deutschen bisher wenig Beachtung in der Forschung gefunden hat. Dazu möchte ich an dieser Stelle auf die Studie von Kirsten Ricker (2000) verweisen, die französische Migrantinnen in Norddeutschland interviewt hat und feststellt, dass diese Gruppe im Gegensatz zu anderen Minderheiten nicht durch ihre Physiognomie auffällt und deswegen in der Sozialforschung kaum Beachtung findet. Die interviewten Migrantinnen stellen demnach

„keine geeignete Gruppe dar, um die üblichen ‚Gastarbeiter-Probleme‘ bzw. Migrationsfolgen zu untersuchen, da sie zu den ‚privilegierten Migrantinnen‘ gehören, ‚problemlos‘ und ‚integrationsfähig‘ sind und von den Deutschen ‚gemocht werden‘. Darüber hinaus kann die Annahme formuliert werden, daß in einer Zeit, in der von einem vereinten Europa gesprochen wird, eine Migration zwischen zwei europäischen Ländern möglicherweise bereits wie eine Wanderungsbewegung innerhalb eines Landes angesehen wird und deshalb keiner wissenschaftlichen Berücksichtigung bedarf“ (ebd.: 22).

Sie argumentiert jedoch dagegen, dass es de facto politische, ökonomische, gesellschaftliche und/oder kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich gibt, die zwar nicht derart auffallend, aber dennoch vorhanden sind (vgl. ebd.: 22 ff.).

Aus der im Zitat angesprochenen monolingualen Situation Deutschlands heraus bestehen Vorurteile gegenüber mehrsprachigen Menschen, wie beispielsweise ein mehrsprachiger und mehrkultureller Mensch sei entwurzelt und heimatlos, ohne Identität, orientierungslos oder habe eine gespaltene Persönlichkeit (vgl. Jonekeit/Kielhöfer 2002: 10).

Es gibt Stimmen, die sagen, dass mehrsprachige Menschen vor allem dann in Identitätskonflikte geraten, wenn sie sich von der Außenwelt dazu gedrängt fühlen, sich zwischen der einen oder der anderen ‚Nationalkultur‘ oder Standardsprache entscheiden zu müssen (vgl. u. a. Koliander-Bayer 1998). Um diese Aussage zu prüfen, entstand die von mir entwickelte Hypothese: *Monokonzepete haben Einfluss auf*

die Identitätsbildung von Franzosen-Deutschen und führen zu Identitätskonflikten.

Die in Deutschland vorherrschenden Konzepte von einer Nation gleich einer Nationalkultur gleich einer Sprache nenne ich ‚Monokonzepte‘, in Anlehnung an ‚monokulturell‘ oder ‚monolingual‘ im Kontrast zu ‚multikulturell‘ und ‚multilingual‘. Weiterhin gehe ich davon aus, dass Menschen Kategorien brauchen, um sich zuordnen und dadurch ihre Identität aufbauen zu können. Diese Kategorien können eine Nation, eine bestimmte ‚Nationalkultur‘, eine religiöse Gemeinschaft oder auch kleinere Systeme sein. Je nachdem, inwiefern diese Monokonzepte als relevante Kategorien der Zugehörigkeit in das Selbstkonzept von Franzosen-Deutschen integriert werden, können daraus Identitätskonflikte entstehen, da sie selbst nicht den Monokonzepten entsprechen.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einer Auswahl bestimmter Differenzlinien. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich dabei um eine Auswahl aus vielen Differenzlinien handelt, die je nach subjektiven Theorien und je nach gesellschaftlichem Kontext für den Einzelnen relevant sein können. Die Auswahl der Kategorien von Zugehörigkeit steht demnach in Wechselwirkung zu weiteren Kategorien und ist nicht isoliert zu betrachten, sondern als meist ineinander verwoben anzusehen. Differenzlinien als binäre Konstruktionen strukturieren die Wahrnehmung und bieten Hilfe zur Orientierung in postmodernen Gesellschaften. Sie leisten einen Beitrag zur Identitätsbildung und stellen so die Grundlage für soziale Positionierungen. Bei binären Konstruktionen gibt es die dominante Position, die als selbstverständlich und ‚normal‘ wahrgenommen wird, wohingegen die dominierte als abweichend und ‚anders‘ gilt. Dadurch müssen Menschen, die in der dominanten Position stehen, diese nicht in Frage stellen. Die Menschen, die in der dominierten Position sind, müssen dazu ein für sich annehmbares Verhältnis finden. Hinter der Aufteilung in binäre Positionen steht die Definitionsmacht. Es gibt Menschen, die die Macht der Definition besitzen und folglich die Macht haben, die ‚anderen‘ nicht als gleichwertig, sondern als minderwertig, zu definieren. Es gibt eine Vielzahl von binären Positionen, einige wichtige sind von Rudolf Leiprecht und Helma Lutz (2005) in der folgenden Abbildung zusammengetragen:

Tab. 1: Differenzlinien. Quelle: Leiprecht/Lutz (2005: 220)		
<i>Kategorie</i>	<i>Grunddualismus</i>	
	<i>dominierend</i>	<i>dominiert</i>
Geschlecht	männlich	weiblich
Sexualität	heterosexuell	homosexuell
„Rasse“/Hautfarbe	weiß	schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe = nicht ethnisch	ethnische Minderheit(en) ethnisch
Nation/Staat	Angehörige	Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	„oben“ etabliert	„unten“ nicht etabliert
Religion	säkular	religiös
Sprache	überlegen	unterlegen
Kultur	„zivilisiert“	„unzivilisiert“
„Gesundheit“/ „Behinderung“	ohne „Behinderung“/ „gesund“ (ohne besondere Bedürfnisse)	mit „Behinderung“/ „krank“ (mit besonderen Bedürfnissen)
Generation	Erwachsene alt jung	Kinder jung alt
Sesshaftigkeit/ Herkunft	sesshaft (angestammt)	nomadisch (zugewandert)
Besitz	reich/wohlhabend	arm
Nord-Süd/West-Ost	the West	the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern (fortschrittlich) (entwickelt)	traditionell (rückständig) (nicht entwickelt)

Lutz und Leiprecht weisen darauf hin, dass diese scheinbar eindeutigen Grunddualismen vielfältige, mögliche subjektive Positionierungen, sowie unterschiedliche subjektive Verhältnisse zu diesen und innerhalb dieser Kategorien bergen. Ich wähle von diesen Differenzlinien in der folgenden Arbeit einige wichtige aus, die ich aufgrund meiner subjektiven Theorien und der Literaturrecherche für relevant halte. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Differenzlinien keine Rolle spielen, denn oft spielt gerade die Kreuzung verschiedener Differenzlinien, die Intersektionalität genannt wird, eine große Rolle. Das bildet jedoch nicht den Schwerpunkt der Arbeit, wäre aber interessant für eine weiterführende Studie.

Mich interessiert in der Arbeit speziell die Gruppe der mehrsprachigen Menschen mit französisch-deutschem Hintergrund, die in einer Gesellschaft leben, die von sich behauptet, monolingual und monokulturell deutsch zu sein. Dazu werden einige relevante Kategorien der Zugehörigkeit mehrsprachiger Menschen aufgezeigt. Es wird darüber hinaus erklärt, ob diese einen Einfluss auf die Identitätsbildung mehrsprachiger Menschen ausüben.

Im Anschluss wird anhand eines konkreten Beispiels aus der Praxis die Theorie über Zugehörigkeiten geprüft. Dazu wähle ich eine zweisprachig aufgewachsene Person, deren Eltern deutsch und französisch sind. Die Forschungsmethode ist das narrativ-biographische Interview.

1.3 Begriffsdefinitionen

Im Folgenden sollen keine umfassenden Definitionen der Begriffe Bilingualismus, Kultur oder Identitätsbildung gegeben werden, sondern es soll lediglich eine Auswahl von Definitionen dieser Begriffe erläutert werden, die für die Arbeit von Relevanz sind.

1.3.1 *Bilingualismus*

In dieser Arbeit werden zwei Begriffe im Zusammenhang mit Sprache⁶ verwendet. Zum einen wird der Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘ benutzt, wenn deutlich gemacht werden soll, dass mehrere Sprachen gesprochen werden. Zum anderen wird der Begriff des ‚Bilingualismus‘ oder ‚Zweisprachigkeit‘ verwendet, wenn hervorgehoben werden soll, dass ein Mensch die Sprachen der Eltern, demnach zwei Erstsprachen, spricht. In der in dieser Arbeit relevanten Gruppe werden zwei Erstsprachen, eine Mutter- und eine Vatersprache, von Geburt an erworben. Zur Differenzierung des Begriffs der Muttersprache verweise ich auf die Studie von Sylvie Jonekeit und Bernd Kielhöfer (2002), die das Sprachverhalten der Kinder Jonekeits untersuchten. Sie führen an, dass in der Linguistik normalerweise von der Muttersprache gespro-

6 Unter Sprachen fallen die sprachpolitisch festgelegten Standardsprachen, aber auch diverse Dialekte, Register etc. Zur genauen Unterscheidung von Sprache und Dialekt vgl. König 1994: 11. (König, Werner/Paul, Hans-Joachim: dtv-Atlas zur deutschen Sprache. 10. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.)

chen wird, wenn diese die Erstsprache des Kindes ist. Bei einsprachigen Kindern ist dies ausreichend, bei Zweisprachigen jedoch müsste man von zwei Erstsprachen sprechen, ohne diese genau differenzieren zu können. Deswegen wird bei Zweisprachigen mit Eltern, die unterschiedliche Sprachen sprechen, von Muttersprache, wenn es die Sprache der Mutter ist, und von Vatersprache, wenn es die Sprache des Vaters ist, gesprochen (vgl. ebd.: 18 f.).

1.3.2 Kultur

Der Begriff der Kultur ist sehr komplex. Franz Steinbacher zeigte bereits 1976 auf, dass Fachleute zu dieser Zeit mit ca. 300 verschiedenen Definitionen von Kultur arbeiteten (Fohrbeck 1981: 7). Ziel der folgenden Ausführungen kann es daher nicht sein, eine umfassende Definition für den Begriff der Kultur zu geben. Im Folgenden werden zwei Unterscheidungen des Begriffs dargestellt, die im Diskurs über Kultur, Sprache und Identität eine entscheidende Rolle einnehmen.

Zum einen wird Kultur als Nationalkultur beschrieben und als statische Entität gesehen (vgl. Hamburger 1990: 218; Mecheril 1994: 75 ff.). Oft geht diese Definition mit dem Begriff der Nation einher. In Nationen leben Menschen, die durch eine einzige Nationalkultur miteinander verbunden sind und von bestimmten Verhaltensregeln determiniert werden⁷.

Zum anderen gibt es die Definition, nach der Kultur dynamisch und prozesshaft ist. Hierbei führe ich Wolfgang Nieke (2000) an, der anstelle des Begriffs der Kultur den Begriff Lebenswelt verwendet: „Die Lebenswelt eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen besteht wesentlich aus den Deutungsmustern, mit denen sie sich in ihrer jeweiligen Lebenswelt orientieren“ (Nieke 2000: 55)⁸. Dabei wird zwischen kollektiv geteilten und individuellen Deutungsmustern unterschieden. Die individuellen Deutungsmuster bildet das Individuum in

7 Inwiefern das Nationskonzept mit der Nationalkultur verwoben ist, wird in Kap. 2.1 erläutert.

8 Lebenswelt definiert er als: „Der Begriff wird hier in der Fassung von Alfred Schütz (1932) und Schütz/Luckmann (1979) verwendet und meint die Gesamtheit der fraglosen Gewissheiten des Alltags bei der Orientierung in der physischen und sozialen Umwelt“ (ebd.: 51). Ausführlicher zu den Begriffen der Lebenswelt und der Deutungsmuster: Nieke 2000: 51–55.

seiner Sozialisation als psychische und mentale Grundlage seiner Individualität heraus. Die kollektiv geteilten Deutungsmuster, nach denen sich das Individuum orientiert, sind diejenigen, die die Menschen in ihrer Lebenswelt gebrauchen (vgl. ebd.: 56). Deutungsmuster soll hierbei als „Oberbegriff für alle anderen Muster des Wahrnehmens, Orientierens, Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns gelten“ (ebd.:60). Lebenswelt ist demnach veränderlich und an eine bestimmte Gemeinschaft, die Nieke Sozietät nennt, gebunden. Wie groß diese Sozietät ist, liegt in der Definition des Menschen, der sich einer bestimmten Sozietät zugehörig fühlt. Nach dieser Definition gibt es nicht ‚die‘ Kultur, sondern Lebenswelten, denen ein Mensch sich zugehörig fühlen kann und mit denen er sich identifiziert, unabhängig von der Größe der Gemeinschaft. Die Definition von Nieke erachte ich insofern als relevant, als sie inhaltlich mit der Definition von Kultur übereinstimmt. Dennoch behalte ich in der folgenden Arbeit den Begriff der Kultur bei und nicht den Begriff Lebenswelt, weil er im Diskurs über mehrsprachige Menschen eine politische Brisanz hat und diese dadurch nicht entschärft wird, indem der Begriff durch einen anderen ersetzt wird (vgl. Auernheimer 2003: 76). Deswegen bezieht sich die weitere Verwendung des Begriffs der Kultur auf die inhaltliche Definition von Nieke und auf die etwas ausführlichere folgende Definition von Mecheril (1994):

„Unter „Kultur“ verstehe ich das Gesamt der Lebensweisen einer Menschengruppe, das die Lebensweise des einzelnen Gruppenmitglieds grundlegend beeinflusst. „Gesamt der Lebensweisen der Menschengruppe“ und „Lebensweise des Gruppenmitglieds“ stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis. Die Menschengruppe kann nach beliebigen Kriterien(kombinationen) definiert sein: z. B. Aussehen, Anwesenheit, Besitz eines Zertifikates, Verwandtschaft, Kompetenzen, Vorheben, Vollzug eines Rituals. Nicht die Mitglieder der Kultur bezeichnen die Elemente der Kultur, sondern die kommunikativen Akte der Kulturmitglieder bzw. die für das einzelne Kulturmitglied bedeutungshafte Ereignis- und Zustandseinheiten. Die Elemente der Kultur bzw. der Lebensweise einer Menschengruppe können auf folgenden Ebenen beschrieben werden:

1. Ebene des Materiellen und Körperlichen (Physiognomie, Landschaften, Gebäude, Infrastruktur, Industrieanlagen, Leuchtreklame).

2. Ebene der allgemeinen Kodifizierung der Ordnung der Gruppe (Kriterien der Gruppenzugehörigkeit⁹, Sprache(n), Religion(en), Ideologie(n), Gesetze, Normen, Institutionen, Berufe, Verwandtschaftssysteme ...).
3. Ebene der spezifischen Kodifizierung der Intersubjektivität (Interaktionsrituale, Beziehungstypik, Sitten, Gebräuche ...).
4. Ebene der Subjektivität (Werte, Verhaltensweisen, Temperament, Mentalität, Gedanken, Vorlieben, Gefühle ...).

Die Elemente dieser vier Ebenen sind als mögliche Manifeste einer Kultur zugleich konstitutive, reproduktive und modifizierende Elemente der Kultur. Die Kultur bzw. Lebensweise einer Menschengruppe wird somit als ein dynamisches Phänomen verstanden, das sich in einer allmählichen, zuweilen abrupten Bewegung über Zeit wandelt“ (1994: 75 f.).

Hier wird genauer auf Zugehörigkeiten zu einer Lebenswelt eingegangen und darauf auf welchen Ebenen Menschen ihr Leben miteinander gestalten. Im Unterschied zur oben angeführten Definition von Nationalkultur gibt diese Definition keine den Menschen in seinem Handeln bestimmenden Verhaltensregeln vor. Sie schafft einen Rahmen, in dem er handelt und sich orientieren kann, also ein Orientierungssystem.

1.3.3 *Identitätsentwicklung*

Die Frage nach der Identität eines Menschen wird umso wichtiger, je mehr Möglichkeiten das Individuum hat, sich frei zu orientieren. Wenn eine Gesellschaft sich über das System der Verwandtschaft definiert, definiert sich ein Mensch über seine Familie und sieht keine Notwendigkeit, sich als Individuum gegenüber der Familie herauszustellen. Wissenschaftler sprechen hierbei von einem Bedeutungswandel des Begriffs der Identität bei dem Übergang traditioneller Gesellschaften zu modernen. Durch die Pluralisierung der Lebenswelten in der modernen Gesellschaft wird das Individuum vor diverse, oftmals auch ambivalente Konzeptionen und Anforderungen gestellt, die es zu vereinheitlichen und in das Selbstbild und die eigene Biographie zu integrieren gilt. Das Individuum befindet sich in dem Dilemma zwischen

9 „Das Zugehörigkeitskriterium ist formal ein distinktes Kulturelement und besteht aus anderen Kulturelementen wie Sprache oder Physiognomie“ (ebd.: 94).

Befreiung von gegebenen und kaum veränderbaren sozialen Rollen als „stahlharte Gehäuse der Hörigkeit“ (Beck 1983, 1986 zitiert nach Keupp 1998: 16) vorangehender Epochen auf der einen Seite und Orientierungslosigkeit oder gar Entwurzelung von bislang vertrauten Rahmenbedingungen und der Anforderung, sich seinen Lebensentwurf selbst zu gestalten auf der anderen Seite (vgl. Keupp 1998: 15 ff.).

Es gibt vielfältige Identitätskonzepte beziehungsweise Vorstellungen, wie sich die Identität eines Menschen bildet. Adelheid Hu und Inez De Florio-Hansen (2003) erläutern die Entwicklung des Identitätskonzepts wie folgt: Bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts seien Persönlichkeitsmerkmale von Erwachsenen als unabänderlich angesehen worden. Identität werde in diesem Sinne durch familiäre und schulische Sozialisation herausgebildet (vgl. ebd.: VII; verwiesen wird auf Heissenberger 1987, Rumpf 1976). James E. Marcias (1993) *Identity-status*-Modell gilt ihnen als Beispiel für ein solches Verständnis von Identität. Er entwickelte ein lineares Aufstiegsmodell, in dem es vier Identitätszustände gibt, die ein Mensch nacheinander in seinem Leben durchläuft:

1. *Identity diffusion* [Identitätsdiffusion]: Personen in diesem Status haben weder Festlegungen getroffen noch eine engagierte Experimentierphase durchgemacht. „Their outstanding characteristic is a lack of commitment and a corresponding lack of concern about their uncommittedness¹⁰“ (Marcia 1989: 290).
2. *Foreclosure* [Identitätsübernahme]: Personen in diesem Status haben feste, rigide Vorstellungen, die sie ohne eine erforschende, krisenhafte Phase entwickelt bzw. in der Regel von den Eltern übernommen haben.
3. *Moratorium*: Jugendliche in diesem Status befinden sich in einer explorativen, krisenhaften Periode, ohne zu einer Festlegung gekommen zu sein.

10 Ihr herausragendes Merkmal ist ein Mangel an Bindung und einem entsprechenden Mangel an Anteilnahme (Besorgnis) ihrer Unverbindlichkeit und Unentschiedenheit. Vgl. ausführlicher zu Marcia und seinem Modell: Mitscherlich und Kraus 1998.

4. *Identity Achievement* [Identitätsvollendung]: Dieser Status gilt als gelungene Identität und als Ziel und Abschluss einer Identitätsentwicklung (vgl. Marcia 1993: 10–21).

Dagegen stehen Identitätskonzepte, die Identität in ständigem Wandel begreifen. Dieses Verständnis von Identitätsentwicklung wird von Renate Höfer und Florian Straus (1998) alltägliche Identitätsarbeit genannt. Ein wichtiger Aspekt ist, dass es Teilidentitäten gibt, die sich aus Erfahrungssituationen herauskristallisieren. Die Art und Weise, wie sich diese entwickeln, hängt zum einen von den individuellen Identitätsstrategien ab und zum anderen von der jeweiligen Lebenssituation:

- gesellschaftshistorisch: „lebensweltliche Dreiteilung in Arbeit, Familie und Freizeit¹¹ [...]. Daraus ergeben sich zumeist eigene (Identitäts?-)Perspektiven“ (ebd.: 278).
- abhängig von der jeweiligen Lebensphase und dem Verlauf der Biographie: „bestimmte Rollen und Institutionen, die für bestimmte Lebensphasen typisch sind, etwa die des Schülers und der Schülerin, des Rentners und der Rentnerin [...]. Auch diese Rollen kreieren zumeist eigene Perspektiven“ (ebd.: 278).
- die soziale, gesellschaftliche Umgebung wie z. B. Freunde oder die regionale Umgebung und die Medien „produzieren fortlaufend Aktivitäten und Optionsräume, die wiederum mit bestimmten Identitätsperspektiven verbunden sein können“ (ebd.: 278).

Das bedeutet, dass eine Identitätsentwicklung nicht monologisch ist, d. h. nicht ausschließlich autonom ist. Sie entwickelt sich nicht in einem Vakuum im Menschen selbst, sondern dialogisch in Interaktion mit der Lebenswelt. Daraus resultiert, dass Identitätsentwicklung abhängig von einem gewissen gesellschaftlichen Rahmen ist, in dem das Individuum sich bewegt. Die Verbindung von Lebenswelt und Biographie besteht aus bestimmten Handlungsaufgaben¹², die das Sub-

11 Mit einer eckigen Klammer wird kenntlich gemacht, dass ich etwas im Originalzitat einfüge oder streiche. Mit einer runden Klammer hingegen, wird kenntlich gemacht, dass im Originalzitat bereits etwas gestrichen wurde.

12 Definition von Handlungsaufgaben: „System von vernetzten, sich gegenseitig beeinflussenden Anforderungen, die im Wechselspiel von gesellschaftlicher Vorgabe,

jekt erfüllen muss (ebd.: 279). Das Ziel des Subjekts ist es, die Anforderungen von außen mit den inneren Anforderungen in Einklang zu bringen. Das muss nicht bedeuten, dass diese übereinstimmen müssen, sondern schließt mit ein, dass das Individuum Ambivalenzen aushalten kann und dass Teilidentitäten divergieren können. Höfer und Straus sprechen in ihrem Konzept von Meta-Identität oder Identitätskern(en), die als Orientierung für erlebte Situationen dienen. Diese entwickelt oder entwickeln sich durch die Dominanz einer Teilidentität, durch die Narration der Biographie, die eine kohärente Identität präsentieren will, und über den Generalisierungsprozess von Teilidentitäten und Erfahrungen. Dabei ist wichtig, dass der/die Identitätskern(e) sich ständig ändern kann/können und vielschichtig ist/sind. Identität stellt nach Hu/De Florio-Hansen „ein vielschichtiges Konstrukt dar, das auf der Dynamik von individuellem Erleben und sozialen Anforderungen basiert“ (vgl. Hu/De Florio-Hansen 2003: VIII). Diese Auffassung von Identität unterscheidet sich von früheren Positionen insofern, als sie die Prozesshaftigkeit der Identität hervorhebt und nicht in dem Ziel des Achievement im Erwachsenenalter endet. Hiernach dauert der Prozess der Identitätsentwicklung immerwährend an.

kollektiver und subjektiver Aneignung definiert werden (vgl. Haberlandt u. a. 1995)“ (ebd.: 279).

2 **Mehrsprachig Aufwachsende und ihre Auseinandersetzung mit Kategorien der Zugehörigkeit**

2.1 **Nationale Zugehörigkeit**

Die Nationalität wird von vielen Menschen als wichtige Identitätsquelle erachtet. So werden zweisprachige Menschen mit einem deutschen und einem französischen Elternteil von den Nationen Deutschland und Frankreich geprägt, sei es durch die Menschen, die in diesen Nationen leben, oder durch die Historie, die die Nationen ausmacht. Im Folgenden wird die Entstehung der deutschen und der französischen Nation skizziert. Der Pariser Sozialanthropologe Louis Dumont (1992) kennzeichnet das derzeitige Nationalbewusstsein, das sich aus dem 18. Jahrhundert entwickelt hat folgendermaßen: Der Franzose sieht sich zuerst als Mensch, dann als Franzose, der Deutsche sieht sich zuerst als Deutscher, als Mitglied eines Volkes mit eigenem Staat, und erst dann als Mensch (vgl. ebd.: 360 f.).

2.1.1 *Nationalstaatsbildung in Deutschland*

Nationalstaatsbildung ist ein Prozess, der objektiv nur schwer zu fassen ist. Im Folgenden werden einige relevante historische Gegebenheiten aufgeführt, anhand welcher die Entstehung und Ausrichtung der deutschen Nation als Kultur- oder Volksnation verdeutlicht werden soll. Insbesondere spielt hierbei die Veränderung von Sprachbewusstsein eine erhebliche Rolle, wodurch überhaupt erst die Vorstellung einer Gemeinschaft im Sinne Benedict Andersons möglich gemacht wird. Dieser definiert Nation als eine „vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän“, die so genannte *imagined community*.

„*Vorgestellt* ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen werden, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert. [...] Die Nation wird als *begrenzt* vorgestellt, weil selbst die

größte von ihnen in genau bestimmten, wenn auch variablen Grenzen lebt, jenseits derer andere Nationen liegen. [...] Die Nation wird als *souverän* vorgestellt, weil ihr Begriff in einer Zeit geboren wurde, als Aufklärung und Revolution die Legitimität der als von Gottes Gnaden gedachten hierarchisch-dynastischen Reiche zerstörten. [...] Schließlich wird die Nation als *Gemeinschaft* vorgestellt, weil sie, unabhängig von realer Unabhängigkeit und Ausbeutung, als ‚kameradschaftlicher‘ Verbund von Gleichen verstanden wird.“ (Anderson 1996: 15 f.).

Im Mittelalter gab es große kulturelle Systeme wie die religiöse Gemeinschaft und das dynastische Reich¹. Die herrschenden Eliten von Adel und Ritterschaft waren nicht ortsgebunden, sondern mobil. Gemeinsame Identität beruhte auf der Gemeinsamkeit des Status, der sozial vererbt wurde, nicht auf ethnischer Zugehörigkeit.² Die Bauern hingegen blieben ihr Leben lang an einem Ort oder in einer Region. Identität und Solidarität waren räumlich definiert. Dadurch, dass ihre Herren häufig wechselten und die Klassenunterschiede und kulturellen Fremdheiten groß waren, wurden ethnische Gemeinsamkeitsgefühle zwischen Adel und Bauern verhindert. Deutschland war zu dieser Zeit in viele Fürstentümer mit sehr unterschiedlichen Lebensweisen und Milieus³ und den dazugehörigen Landessprachen zersplittert. Diese Territoriaaufspaltung wird gemeinhin als ‚Flickenteppich‘ bezeichnet. Die Milieus boten den Menschen Verhaltenssicherheit und waren zugleich identitätsstiftend. Die Nation konnte erst entstehen, als diese Lebensformen an Substanz verloren.

1 vgl. Heckmann 1992: 39 ff. ; Anderson 1996: 20 ff.

2 „In der feudalen Standesordnung, in welcher Adel und Geistlichkeit die große Masse der Bauern beherrschten, war die Identifikation mit der eigenen, sozial vererbten Klasse wichtiger als die Loyalität zur ethnischen Herkunft oder sich neu formierenden Nation“ (Gordon 1964: 22, zitiert nach Heckmann 1992: 40).

3 Von Krockow definiert Milieu folgendermaßen: „Dieser Begriff meint über mehr oder minder lange Zeiträume gewachsene Lebensformen, in die der einzelne sich eingebettet findet und die ihn bestimmen und stützen. [...] Milieus umfassen Arbeitswelt, Familie, Ausbildung, Bräuche, Feste, das Vereinswesen, die Konfession, das ganze Dasein. Weil sie dem Leben Richtung und Profil geben, schaffen sie in und mit ihren Umgrenzungen zugleich das, was wir Identität nennen. In Deutschland gab es sehr unterschiedliche Milieus: ländliche, klein- und großstädtische, konfessionelle, aristokratische, bürgerliche und proletarische, und fast immer waren sie zugleich regional bestimmt. Darum gab es Unterschiede sogar dann, wenn es sich um die gleiche Schicht handelte“ (Von Krockow 1995: 99).

Anderson sieht vor allem im Wandel dreier Aspekte die wesentlichen Faktoren, die zur Entstehung des Nationalbewusstseins beigetragen haben: in der lateinischen Sprache, der Durchsetzung der jeweiligen Landessprachen und der Reformation. So nennt er zunächst als eher unbedeutenden Faktor den Wandel in der lateinischen Sprache, die immer ciceroianischer wurde und sich dabei vom kirchlichen und alltäglichen Leben entfernte. Bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts war Latein die Sprache des deutschen Reiches, also sowohl die vorherrschende Schriftsprache als auch die Sprache der Gelehrten und der herrschenden Klasse. Die lateinische Sprache war wegen ihres „Status als Schrift“ (Anderson 1996: 46) geheimnisvoll. Der Wandel bewirkte, dass die Sprache wegen ihres Inhalts, also als Sprache an sich, wahrgenommen wurde.

Als wichtiger erachtet Anderson demgegenüber den Einfluss der Reformation, die ihren Erfolg dem Buchdruck verdankte. Mit Martin Luthers Übersetzung der Bibel in viele Landessprachen ab 1517 wurde erstmals die Alphabetisierung der Menschen und zugleich der Bücherkonsum vorangetrieben. Da es aus finanziellen Gründen nicht möglich war, Textausgaben in allen Sprachen zu drucken, im Sinne der ökonomischen Rentabilität jedoch ein Großteil der Menschen erreicht werden sollte, wurden die Sprachen standardisiert und vereinheitlicht (vgl. Febvre/Martin 1976: 195). Durch das Druckwerk entstanden neue Kommunikationsmöglichkeiten, womit auch die politisch-religiösen Ideen der Reformation verbreitet werden konnten. Dadurch wurde die Vorstellung einer Gemeinschaft im Sinne der Definition Andersons von Nation zum ersten Mal möglich gemacht. Schließlich verweist Anderson auch auf die Durchsetzung der jeweiligen Landessprachen, die der herrschenden Klasse als Mittel zur Zentralisierung der Verwaltung dienten. Die ‚Wahl‘ der Sprache war dabei eher zufällig und zweckmäßig (vgl. Anderson 1996: 45 ff.).

Ende des 16. Jahrhunderts entstand eine geistige Aufbruchsbewegung. Das städtische Bürgertum, welches die Ideen der Aufklärung vorantrieb, sowie bessere Kommunikationsstrukturen führten zu einem neuen reichsdeutschen Bewusstsein. Im 17. Jahrhundert bestand aufgrund dieser Entwicklung ein Spannungsverhältnis zwischen den Territorialstaaten der Fürsten, wie etwa Preußen, und der Idee einer

Kulturnation⁴ der deutschen Gebildeten, die sich auf das Reich ausdehnte (vgl. Dann 2003: 103). Die napoleonische Politik setzte schließlich 1806 die Auflösung des Heiligen Römischen Reiches durch und gründete den Rheinbund. Dieser Zusammenschluss war eine Konföderation von zunächst 16 deutschen Fürsten unter französischer Führung. Nach der Niederlage Preußens traten bis 1808 weitere zahlreiche Staaten bei (vgl. Ploetz 1998: 207). Dadurch wurden ständische und feudale Sonderrechte zurückgedrängt und Reformen im Bereich der Verwaltung und der Wirtschaft vorangetrieben. Die Idee der Kulturnation der Gebildeten hatte demnach als Nationskonzept über die Reichsnation des Adels gesiegt (vgl. Dann 2003: 110). Erst danach kann von einer national-politischen Bewegung die Rede sein. Im Rahmen der Aufklärungsbewegung nahmen die Schichten des lesenden Publikums und der Gebildeten größeren Raum ein (vgl. Dann 2003: 115 f.). Sie wurden die neue bürgerliche Gesellschaft, deren Ziel es war, mittlere und untere Bevölkerungsschichten, die sich bisher ausschließlich gegenüber dem jeweiligen Fürstenstaat loyal fühlten, an ein einzelstaatliches Nationskonzept heranzuführen (vgl. Dann 2003: 127).

Anderson zeigt in der deutschen Geschichte eine Konzeption auf, die Nation-Sein von einer exklusiven Sprache abhängig macht. Dieses wird insbesondere deutlich bei Herder, der gegen Ende des 18. Jahrhunderts herausstellt: „Denn jedes Volk ist Volk: es hat seine National-Bildung wie seine Sprache“ (Herder 1978 [1887]: 257 f.). Bei Herder können auch schon die Anfänge der vergleichenden Sprachwissenschaft ausgemacht werden, die sich zu dieser Zeit entwickelte. Daneben suchte insbesondere der Zweig der genealogischen Sprachwissenschaft den Ursprung der deutschen Landessprachen im „Germanischen“ zu begründen. Diese Herleitung wurde vor allem mit Hilfe der Metapher der indogermanischen Sprachfamilie behauptet.

Die Idee, das Volk an eine Nationalsprache zu binden, musste möglich gemacht werden, deswegen bestand die Notwendigkeit, die jewei-

4 Mit Kulturnation liegt die Betonung auf einer ethnisch definierten Nation, deren Angehörige durch eine gemeinsame Nationalkultur zu erkennen sind. Zur präziseren Unterscheidung wird im Folgenden der Begriff der Kultur durch den Begriff der Nationalkultur ersetzt, wenn er der Bedeutung, wie in Kap. 1.3.2 definiert, entspricht.

ligen Landessprachen zu vereinheitlichen. Im 19. Jahrhundert wurde durch die zunehmende Alphabetisierung, die Industrialisierung, die Verbesserung von Kommunikationssystemen und die staatliche Organisation die Vereinheitlichung der Landessprachen in den einzelnen Dynastien stark vorangetrieben (vgl. Anderson 1996: 82 f.). Als im 19. Jahrhundert die Dynastien und die religiöse Gemeinschaft zunehmend an Macht verloren und wegbrachen, nahm der Bedarf nach neuen Anknüpfungspunkten für eine Orientierung zu. Darüber hinaus gewannen die Händler durch Industrialisierung zunehmend an Mobilität und die herrschenden Klassen verloren an wirtschaftlichem Einfluss. Die Notwendigkeit, das Volk zu vereinen und zu vereinheitlichen, wurde dadurch umso dringender (vgl. Heckmann 1992: 42). Dafür wurden identitätsstiftende gemeinsame Wurzeln gebraucht, auf die sich die Menschen stützen konnten und mit denen die Nationsbildung begründet werden konnte. Da es de facto, aufgrund des oben geschilderten ‚Flickenteppichs‘ und der Heterogenität der Milieus, keine gemeinsame Kultur gab, spricht von Krockow (1995) von einer ‚bodenlosen Nation‘ (ebd.: 108). Aber um eine nationale Identität auszubilden, mussten gemeinsame Wurzeln gefunden und eine solche gemeinsame deutsche Kultur generiert werden.

Die gemeinsame Kultur wurde im Volksgeist gefunden. Ein Vorläufer und Wegbereiter für den so genannten Volksgeist kann in Johann Gottfried Herders (1744 [1777–1804]) Idee über den „Geist des Volkes“ gesehen werden. Diese beinhaltete, dass der Charakter der Nation naturgegeben vorhanden sei und vererbt werde. Damit spricht er dem Menschen seinen freien Willen und seine Vernunft im Sinne Kants ab, denn aus dem Volksgeist entstehen alle kulturellen Äußerungen, wie Sitte, Moral und Literatur (vgl. Dittrich/Radtke 1990: 21). Besonders Herder und die deutschen Romantiker bestimmten, dass die Nation aus der Sprache, der Kultur und dem Volksgeist geboren werde. Dieser Geist betont die Kontinuität eines Volkes und einer gemeinsam erlebten Identität als Volk. Bei Herder hatte die Idee des Volksgeistes noch einen Anspruch auf Emanzipation von den herrschenden Klassen. Der Volksgeist sollte der Einheit aller Deutschen

dienen, die sich im Nationalstaat auf demokratischer Basis vereinen sollten⁵.

Die Brisanz, die hinter dem Konzept des Volksgeistes und der damit verbundenen Rückbesinnung auf die gemeinsame Tradition und Sprache steckt, zeigt sich in der Abgrenzung zu den französischen Nachbarn. Besonders nach der vernichtenden Niederlage von Jena und im Zuge der napoleonischen Besetzung erhielt die Suche nach der spezifisch deutschen Nationalkultur, im Gegensatz zur französischen, besonderen Aufschwung. Der Zusammenhalt, der die kollektive Identität der Nation ausmacht, sollte die militärische Niederlage und die entwürdigende Unterwerfung ausgleichen.

„Um die Machtlosigkeit zu vergessen ergibt man sich der Teutomanie. Die universalen Werte, auf die Frankreich sich beruft, um seine Vormachtstellung zu rechtfertigen, werden im Namen der deutschen Eigenart abgelehnt“ (Finkielkraut, 1989: 17).

Im Zuge der Abgrenzung zu Frankreich wurden deutsch-bürgerliche Werte als französische Erfindung abgelehnt, was zu einem bürgerlichen Selbsthass führte „der die Traditionen und historisch grundlegenden Werte des bürgerlichen Geistes ebenso als ‚undeutsch‘ verachtete und zerstörte, wie mit ihnen die politische Freiheit“ (von Krockow 1995: 91). Hermann Heller (1930) spricht hierbei treffend vom ‚Selbstmord‘ des Bürgertums (vgl. von Krockow 1995: 91). Revolutionäre Tendenzen, die im Regelfall von Seiten bürgerlicher Gesellschaftsschichten ausgehen (vgl. Fritsche 2001: 3; vgl. Geißler 1992: 25), gerieten im Zuge dessen ins Stocken. Aufgrund der Ablehnung des Bürgertums konnten sich aufklärerische Werte, mit ihrem Anspruch der Befreiung aus politischer und geistiger Bevormundung, selbst durch die Revolution 1848/1849 nicht durchsetzen. Erst 1871 entstand das Deutsche Reich, im Sinne einer Staatsnation, als ein Klassenbündnis zwischen Feudaladel und Großbourgeoisie, welches die Bezeichnung der ‚Nation von oben‘ geprägt hat (vgl. Dann 2003: 207 f.).

5 Spätere deutschnationale Ideologien, wie z. B. in der Zeit der Kolonialisierung oder des Nationalsozialismus, entwickelten die Idee des Volksgeistes weiter bzw. radikalisierten den Gedanken. In ihm wurde eine Höherwertigkeit gegenüber anderen Nationen, Völkern oder ethnischen Gruppen proklamiert und somit Herrschaftsansprüche legitimiert (vgl. Boeckmann et al. 1988: 192).

2.1.2 Nationalstaatsbildung in Frankreich

Die Entwicklung der Nationsbildung verlief in Frankreich etwas anders, was im Folgenden kurz skizziert wird. Im Frankreich des 18. Jahrhunderts verloren zwei Systeme ihre Gültigkeit: zum einen das der von Gott gegebenen Monarchie, zum andern das der auf Geburt bedingten sozialen Hierarchie, der Adelherrschaft. An dieser Stelle setzte die Idee der Nation an, die aus der französischen Revolution entstand. Die Bourgeoisie, das französische Bürgertum, kämpfte für ein System, das auf dem Prinzip der *égalité*⁶ beruhte, also gegen jegliche Herrschaft von oben. Sie emanzipierte sich von der Adelherrschaft und trat für einen freien Willen, der nicht von Gott abhängig war, ein. (vgl. Finkielkraut 1989: 21). Nach dem Prinzip der *égalité* sollte Französisch, die Sprache des Adels, als Sprache der ganzen Nation zugänglich gemacht werden. Jeder Bürger sollte das Recht haben sich in dieser Sprache zu verständigen, was zuvor nur der herrschenden Klasse erlaubt war. Dabei wurde jedoch außer Acht gelassen, dass es andere Landessprachen, wie beispielsweise Okzitanisch, Bretonisch oder Baskisch gab, deren Sprecher des Französischen nicht mächtig waren. Die Republik teilte somit die abwertende Auffassung des *Ancien Régime* bezüglich des *patois*⁷ als ‚Sprache des einfachen Volkes, der Bauern‘ (vgl. Andrzej de Vincenz 1994: 8) und bezüglich der Provinzen im Allgemeinen.

Um eine Staatsbürgernation zu erschaffen, wurde mit der Begründung, die politische Macht dem Volk wiedergeben zu wollen, eine universale Verfassung kreiert. Damit lösten die Revolutionäre sich von ihrer volksnahen Tradition und „beraubten sie sowohl ihrer schöpferischen Kraft als auch ihrer Einzigartigkeit; sie entzogen ihr die Macht und zerstörten ihre Seele“ (vgl. Finkielkraut 1989: 23). Die französische Nation hätte die Möglichkeit gehabt, aus dem Volk zu wachsen, aber dadurch, dass die Revolutionäre für das gesamte Volk entschieden, „verrieten sie in Wirklichkeit die nationale Identität zugunsten jenes Traumes des Verstandes, jenes rein imaginären Wesens: dem Menschen“ (vgl. ebd. 23).

6 Chancengleichheit

7 Mundart mit negativer Konnotation.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts bildete sich in Frankreich eine Gegenrevolte der strengen Traditionalisten⁸, deren Gründer Joseph de Maistre (1753–1821) und Louis de Bonald (1754–1840) davon ausgingen, dass der Mensch keinen freien Willen besäße, sondern dass er in eine Gesellschaft und in eine Sprache hineingeboren würde (vgl. ebd. 22). Er könne im Laufe seines Lebens lernen, sich in seinem Umfeld und seiner Sprache zu bewegen und müsse die dazugehörigen Verhaltensregeln, also Normen und Werte, erlernen und würde von ihnen bestimmt. Er hätte aber keine Möglichkeit, sein Leben selbstständig zu bestimmen und zu leiten. „Ein Bürger gehört seinem Volk nicht kraft einer Verordnung seines freien Willens an“ (vgl. ebd. 21). Nach Rousseau hat der Mensch eine *volonté générale*⁹. Die Traditionalisten hingegen glaubten, dass der Mensch auf dem kollektiven Unbewussten der Gesellschaft basiere. „Die Nation setzt sich nicht aus dem Willen ihrer Mitglieder zusammen, sondern deren Wille wird von ihrer Zugehörigkeit zur nationalen Totalität geprägt“ (vgl. ebd. 24). In dieser Sichtweise können starke Parallelen zur deutschen Strömung der Romantik beziehungsweise zu Herder gesehen werden. Die französische Entsprechung der These Herders über den Volksgeist findet sich bei Joseph de Maistre, der davon überzeugt ist, dass „die Nationen eine Gesamtseele haben und eine echte innere Einheit, die sie zu dem macht, was sie sind. Diese Einheit zeigt sich vor allem durch die Sprache an“ (Joseph de Maistre 1884: 75, zitiert nach Finkelkraut 1989: 24 f.).

„Die Nation bringt – auf dem Umweg über die Gesellschaftsordnung und die Sprache – in die Erfahrung der Menschen Inhalte und Formen ein, die älter sind als jene und über die sie niemals die Herrschaft erringen können. Ob der Mensch sich nun als soziales Wesen oder als denkendes Subjekt begreift, er ist nicht sein eigener Herr, bevor er überhaupt initiativ wird, ist er schon definiert durch anderes außerhalb seiner selbst“ (vgl. ebd. 25).

8 Die Traditionalisten vertraten den Fideismus „[lateinisch: fides ›Glaube›]: Anschauung, die philosophisch die menschliche Fähigkeit zur vernunftmäßigen Erkenntnis metaphysischer und religiöser Wahrheiten bestreitet und sie theologische als nur einem Gefühlsglauben zugänglich behauptet“ Duden – Das Fremdwörterbuch. 8., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

9 Gemeinwille (entspricht dem Wille des Volkes)

Die Kritik der Traditionalisten an der revolutionären Nation führte dementsprechend zum selben Resultat wie die deutsche Revolte gegen das französische Weltbürgertum (vgl. ebd. 33).

An die Rolle der Traditionalisten traten bald Philologen, Soziologen und Historiker und entschieden „die Debatte zwischen den beiden Auffassungen von Volk zugunsten des *Volksgeistes*“ (vgl. ebd. 34). Wissenschaftler erklärten den Gesellschaftsvertrag zur Fiktion, weil es außerhalb der Gesellschaft keine autonomen Individuen gäbe (vgl. ebd. 34).

Mit der französischen Revolution von 1789 zog Frankreich schließlich die Vertragsdefinition der Gesellschaft der Vorstellung von der Kollektivseele vor. Somit wurde 1792 die erste Französische Republik im Sinne von Renan errichtet, der Nation folgendermaßen definierte: „[...] le désir clairement exprimé de continuer la vie commune. L'existence d'une nation est (pardonnez-moi cette métaphore) un plébiscite de tous les jours, comme l'existence de l'individu est une affirmation perpétuelle de vie¹⁰“ (Renan 1882: 904).

2.1.3 *Nationalbewusstsein*

Nationalbewusstsein muss sich nicht zwangsläufig zur nationalen Identität eines Individuums entwickeln. Mit Roland Wakenhut (1999), der Nationalbewusstsein von der sozialpsychologischen Seite aus analysiert, soll zunächst gezeigt werden, was Bewusstsein bedeutet, um dann auf Nationalbewusstsein einzugehen.

- „Bewusstsein steht nicht in einem luftleeren Raum, da man sich immer nur bewusst von etwas sein kann, deshalb ist Bewusstsein immer bezogen auf die Umwelt oder reflexiv auf die eigene Person. Bewusstsein wird demnach über soziale Interaktionsprozesse vermittelt (vgl. ebd.: 252).
- Somit ist es auch gesellschaftlich-historisch bedingt und im Kontext spezifischer Sozialisationsprozesse zu betrachten (vgl. ebd.: 252).

10 Der ausdrückliche Wunsch das gemeinsame Leben weiterzuführen. Die Existenz einer Nation ist (entschuldigen Sie diese Metapher) ein täglicher Volksentscheid, so wie die Existenz des Individuums eine sich wiederholende Lebensbejahung ist.

- Bewusstsein funktioniert nicht nur als „bloßer ‚Speicher‘, denn Inhalte werden im Sinne von Tajfel (1978, 1982) beschriebenen sozialen Kategorisierungsprozesse geordnet, gedeutet und verändert, um dann ihrerseits eine wahrnehmungsleitende Funktion anzunehmen“ (ebd.: 252).

Diese Definition ist für das nähere Verständnis von Nationalbewusstsein insofern wichtig, als sie zeigt, dass Bewusstsein nicht in einem Vakuum geschieht und nicht etwas ist, das nur innerhalb eines Menschen passiert, sondern vor allem in Interaktion mit der Umwelt seine Bedeutung erlangt. Diese Umwelt kann die Nation sein und nur in ihr kann sich auch ein Nationalbewusstsein entwickeln. Nationalbewusstsein ist, nach Wakenhut, Wissen um die Eigenart der Nation und um die Bedeutung der Zugehörigkeit zu Nation (vgl. ebd.: 252). Weiterhin stellt Wakenhut fest:

„Nation- oder europabezogene Bewußtseinsinhalte können identitätsstiftend werden, wenn sie als wichtig erlebte Selbst-Beschreibungen bzw. -interpretationen übernommen und zu Elementen des Selbstbildes werden. Nach der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner 1986; Turner, 1985) leisten positiv erlebte Mitgliedschaften bzw. Zugehörigkeiten zu Gruppen i. w. S. einen Beitrag dazu, Selbstbild und Identität sozial abzusichern“ (ebd.: 253).

Je nachdem inwiefern das Nationalbewusstsein als identitätsstiftend gilt, bewertet ein Individuum die Nation, in der es lebt, auf unterschiedliche Weise. Nach Wakenhut kann das Individuum folgende drei nationbezogene Sozialperspektiven entwickeln:

„Eine erste, enge soziale Perspektive, die durch den Rahmen individueller Bedürfnisse und Interessen bestimmt ist, beurteilt Nation aus einem instrumentalisierenden Blickwinkel. Nation wird verknüpft mit Stärke, Macht oder Überlegenheit.

Eine zweite, weiter gefasste Perspektive bezieht Nation auf den gegebenen sozialen und gesellschaftlichen Kontext.

Eine dritte Perspektive schließlich, die über den nationalstaatlichen Rahmen hinausreicht, relativiert die Einschätzung der eigenen Nation, indem es diese in einen verbindenden Kontext mit anderen Nationen stellt“ (ebd.: 256).

Die Zugehörigkeit zu dem Kollektiv der Nation ergibt sich aus der Perspektive, die man zu ihr hat. Franzosen-Deutsche leben in der deutschen Nation, können diese aber je nach ihren subjektiven Theorien unterschiedlich interpretieren und bewerten¹¹. Sie können sich ausschließlich mit ihr identifizieren, sie relativ auf ihren gesellschaftlichen Kontext beziehen oder sie global sehen und in einen untergeordneten Kontext in Bezug auf andere Nationen stellen.

2.1.4 Kollektive oder nationale Identität

„Die Identität eines Individuums ist bestimmt durch die Kollektive, denen das Individuum angehört oder sich zuordnet“ (Berg 1999: 218). In einer Zeit, in der die Lebensformen und somit auch die Orientierungspunkte vielfältiger werden, ist es für die eigene Identität umso wichtiger, sich einem Kollektiv, einer Gruppe von Menschen, zuordnen zu können.

„Der für den Einzelnen immer schwerer zu durchdringende gesellschaftliche Zusammenhang, die Isolierung und Unfähigkeit, durch eigene Handlung Sicherheit zu gewinnen, lässt die Menschen zu illusionären Mitteln greifen, die daraus erwachsende Angst zu beschwichtigen. Diese Angst ist die Ursache für die Abwehr von Vieldeutigkeit und Ambivalenz“ (Nicklas/Ostermann 1980: 536, zitiert nach Auernheimer 2003: 87).

Die gemeinsame Identität dieser Gruppe wird dann kollektive Identität¹² genannt. Berg ermittelt folgende Begründungen für die Zuordnung zu einem Kollektiv:

- „Die Solidarität mit den „Nahestehenden“, mit denen alltäglicher Umgang, gemeinsame Praxis besteht – von der Herkunftsfamilie bis hin zu Geschäftspartnern oder Gewohnheitskollektiven (alle, die immer in einem bestimmten Laden einkaufen ...)

11 Das soll nicht bedeuten, dass ausschließlich Franzosen-Deutsche dies tun, selbstverständlich kann jedes Individuum die Nation unterschiedlich interpretieren und bewerten, jedoch bilden sie nicht den Schwerpunkt der Arbeit.

12 Heckmann 1992: 57: „Eine kollektive Identität begründet sich zum einen auf ein Bewußtsein der Gruppe von sich selbst, zum anderen als Urteil und Zuschreibung ‚von außen‘, d. h. anderer Gruppen; ethnische Gruppen sind z. T. durch gemeinsame Institutionen und Beziehungssysteme verbunden, z. T. stehen sie (nur) für die Mobilisierbarkeit gemeinsamen Handelns.“

- Die Zusammengehörigkeit derer, die gemeinsame Wurzeln, Herkunft haben – bis hin zum Mythos einer germanisch-arischen Rasse,
- Die Interessengemeinschaft derer, die für/gegen das Gleiche sind, einen gemeinsamen Gegner/Feind haben, in einer vergleichbaren Lebenssituation sind ...
- Die Gemeinschaft derjenigen, die bestimmte Weltanschauungen, Ideologien, Religionen, politische Überzeugungen, Werte, Normen teilen“ (ebd.: 233 f.).

Nationale Identität ist dabei eine Form der kollektiven Identität. Das Kollektiv bildet hierbei die Nation. Diese Zuordnung zu einem Kollektiv muss nicht immer selbst gewählt sein, sondern kann aus diversen Gründen, beispielsweise ökonomischen, politischen und die eigene Identität dadurch aufwertenden Gründen, von außen geformt sein:

- „ein Individuum definiert sich/wird definiert als Teil eines Kollektivs, z. B. „Ich als Student“, „Du Franzose“
- eine größere Zahl von Individuen definiert sich als Kollektiv/wird als solches definiert, z. B. „Wir Europäer“, „Die Unternehmer““ (ebd.: 218).

In modernen Gesellschaften ordnen sich Menschen normalerweise mehreren Kollektiven zu, was ‚patchwork identity‘ genannt wird (vgl. ebd.: 222). Dabei geht es nicht darum, diese Kollektive inhaltlich auszufüllen und zu definieren, es genügt, sich als Teil des Kollektivs zu fühlen und deren positive Besetzung zum Beispiel „Ich bin stolz, Deutsche zu sein“. Das führt dazu, diese Zugehörigkeit mit Symbolen herzustellen und nach außen zu tragen, etwa durch Fahnen, Abzeichen, Uniformen, Gesänge, Musik etc. (vgl. ebd.: 223). Beispielhaft wird hier ein typisch deutscher Diskurs herangezogen, weil der Schwerpunkt der Arbeit sich auf in Deutschland lebende Franzosen-Deutsche bezieht. In der Debatte um die ‚deutsche Leitkultur‘ ging es ebenfalls darum, von Menschen mit Migrationshintergrund zu verlangen, dass sie sich einer deutschen Nationalkultur angleichen¹³, obwohl diese

13 „Friedrich Merz, seinerzeit Unions-Fraktionschef, forderte im Herbst 2000, die Ausländer hätten sich der ‚deutschen Leitkultur‘ anzupassen“ (Süddeutsche Zeitung vom 8.12.2004).

nicht real vorhanden war. Dies bewahre vor Überfremdung, womit hauptsächlich größere Einwanderergruppen meist islamischen Glaubens gemeint waren, und schütze vor Krisen¹⁴. Darin spiegelt sich das Bild einer homogenen Nation mit einer einzigen Nationalkultur wider, die nicht näher bestimmt werden muss, aber positiv besetzt ist und somit identitätsstiftend wirkt für ihre Mitglieder. Um eine nationale Identität herzustellen, muss an das Konzept der Nation vor allem geglaubt werden können.

Genauso wie die eigene Identität sich in der Abgrenzung zu anderen entwickelt, entsteht kollektive Identität (WIR) in der Konfrontation mit anderen, auch mit einem anderen Kollektiv (Nicht-WIR), und wird dadurch bewusster. Deshalb ist eine Möglichkeit, kollektive Identität anzuregen, eine solche Konfrontation herbeizuführen, beispielsweise mittels eines Kampfes, eines Wettbewerbs oder Ähnlichem (vgl. ebd.: 226). In Abgrenzung zu Frankreich kann diese Konfrontation, wie im 19. Jahrhundert geschehen, durch Propaganda angestachelt werden (vgl. Kap. 2.1.1 und 2.2.1). Die kollektive Identität kann zum einen Sicherheit suggerieren im Sinne einer Beheimatung, zum anderen bietet sie Orientierung und verleiht je nach Kollektiv auch Ansehen. Nationen als Kollektive bieten ihren Bürgern gewisse Rechte, fordern dafür aber auch Pflichten, wozu gehört, nur einem Staat loyal zu sein (vgl. ebd.: 229).

Die kollektive Identität stabilisiert sich durch eine gefestigte Abgrenzung zu „anderen“ (vgl. ebd.: 231). Bei der nationalen Identität bedeutet das, zu definieren, wer zu der Nation gehört und wer nicht. Das zeigt sich beispielsweise in den derzeit geltenden Gesetzen bei der Anerkennung der Staatsbürgerschaft. Während diese Gesetze in Deutschland auf dem ‚Abstammungsprinzip‘ (‘*ius sanguinis*‘) beruhen¹⁵, ist es in Frankreich möglich, Franzose zu werden, wenn man selbst oder ein Elternteil im Land geboren ist, nach dem ‚Territorialprinzip‘ (‘*ius soli*‘) (vgl. Bizeul 1997: 94 ff.). Das Gesetz des deutschen

14 „Auch 2004 kündigte sie [CDU, Anm. der Verf.] an, dass sich der CDU-Parteitag mit dem Patriotismus beschäftigen werde. Das macht dann vor allem CSU-Chef Edmund Stoiber, der ihn hinauf- und hinunter dekliniert: ‚Patriotismus gibt unserem Land inneren Halt. Patriotismus macht unser Land krisenfest.‘“ (Süddeutsche Zeitung vom 8.12.2004).

15 Vgl. dazu Spätaussiedler, die wieder eingebürgert werden: Stöling (2003).

Staatsangehörigkeitsrechts von 1913, im Sinne des ‚ius sanguinis‘, wurde erst 1999 das erste Mal verändert. Seitdem ist es auch möglich, durch Geburt in Deutschland deutsch zu werden, im Sinne von ‚ius soli‘. Der Artikel 116 des Grundgesetzes, der die Formulierung der ‚Volkszugehörigkeit‘ enthält, wurde jedoch nicht angeglichen, was zu großen Widersprüchen in der Rechtslage führte (vgl. Terkessidis 2004: 145). Die deutsche Staatsangehörigkeit bleibt jedoch exklusiv. Das bedeutet, dass ein Kind mit mehrfacher Staatsangehörigkeit sich bei Volljährigkeit für eine Staatsangehörigkeit entscheiden muss. Damit wird die Identität des Kollektivs der Nation gesichert. Da Mehrstaatigkeit Loyalitätsbekundungen zu nur einer Nation ausschließen würde, kann diese nur in Extremfällen akzeptiert werden (vgl. Staatsangehörigkeitsrecht 8.1.2.5). Eine Ausnahme bilden hier EU-Vereinbarungen. Mit einigen Ländern bestehen Vereinbarungen, den doppelten Pass zu akzeptieren, aber dies nur, wenn die Person einer bestimmten Personengruppe, wie zum Beispiel den Ehegatten deutscher Staatsangehöriger, angehört.

Nach Berg ist „eine kollektive Identität [...] pathologisch, wenn sie alle anderen Kollektive ausschließt“ (Berg 1999: 235). Das ist zum Teil der Fall bei den Nationen Deutschland und Frankreich. Sie schirmen sich zwar nicht gegenüber anderen Staaten ab und einigen sich auf universelle Werte, wie die Menschenrechte, bewahren aber ihre Eigenständigkeit in einem durch Geburt und Herkunft verwandten Staatsvolk, wodurch sie andere Kollektive ausschließen (vgl. Mäder 1997: 29). Dies wird besonders deutlich im § 6 des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG), bei dem es darum geht, unter welchen Umständen jemand die deutsche Volkszugehörigkeit erhält. Im letzten Abschnitt heißt es dazu, dass „aufgrund der Gesamtumstände der Wille unzweifelhaft ist, der deutschen Volksgruppe und keiner anderen anzugehören“. Somit wird das totale Bekenntnis gefordert, was in dem Sinne andere Kollektive ausschließen würde.

Mäder (1997) konstatiert, dass es in der ursprünglichen Fassung von 1994 der Präambel zum Grundgesetz dazu heißt: „Das deutsche Volk hat sich, ‚von dem Willen beseelt, seine staatliche und nationale Einheit zu wahren‘, eine neue Ordnung gegeben“ (ebd.: 29). Die Grenzen der Nationen haben sich verschoben. Im Zuge der Europäisierung fallen zwar die Grenzen innerhalb Europas weg, dafür werden die

Außengrenzen Europas umso stärker und damit wird der Einwanderung Einhalt geboten (vgl. Kermani 2005: 14).

Mit der Auflösung der Milieus verlor eine eindeutige Möglichkeit der Unterscheidung von Menschen nach Gruppen ihre Gültigkeit. Anhand von physiognomischen Merkmalen wurden Kollektive festgemacht wie etwa Weiße/Schwarze, Männer/Frauen, Kinder/Erwachsene, Menschen mit Behinderung/Menschen ohne Behinderung. Die physiognomischen Merkmale blieben somit eines der beständigen Unterscheidungskriterien (vgl. Berg 1999: 236). Bei Franzosen-Deutschen sieht man ihnen äußerlich zunächst nicht an, welchem Kollektiv sie angehören, daher ist bei ihnen das Merkmal der Sprache umso wichtiger. Je perfekter sie sich der Hochsprache annähern, desto weniger werden sie als nicht-zugehörig kategorisiert.

Je nachdem welche nationbezogene Sozialperspektive ein Mensch hat, werden Menschen, die nicht eindeutig in die Kategorie der Nationszugehörigkeit passen, ausgeschlossen. Mit der Nation können sich Menschen von anderen abgrenzen und sich dadurch aufwerten, sie können sich zugehörig fühlen und andere dadurch ausschließen, wie es etwa bei der Reaktion auf zweisprachige Menschen zu beobachten ist. Diese sind zwar deutsch und sprechen auch Deutsch, aber sie sprechen ebenfalls eine exogene Zweitsprache, womit sie sich auch einem zweiten Land zugehörig fühlen können. Dieses widerspricht dem Konzept der deutschen Volks- oder Kulturnation. Nach diesem Verständnis ist es unmöglich, sich zu zwei Nationen zugehörig zu fühlen.

Mecheril (1994) setzt diesem Konzept eine kritische Position entgegen. Nach Mecheril müssen Menschen, denen das totale Bekenntnis zu einer Nation nicht möglich ist, folglich nach Auswegen aus diesem Dilemma suchen.

„Diese finden auf der Ebene des (kulturellen) Selbstverständnisses ihren Niederschlag als doppelte Zugehörigkeit („Ich bin deutsch und türkisch“), als changierende Zugehörigkeit („Unter Griechen bin ich Griechin, unter Deutschen Deutsche“; aber auch: „Unter Griechen bin ich Deutsche, unter Deutschen Griechin“) oder als partielle Zugehörigkeit („Ich bin halb Perser und halb Deutscher““ (ebd.: 78).

Mecheril führt fort, dass „doppelte, changierende oder partielle Zugehörigkeit vor dem Hintergrund der geltenden politischen und alltagsweltlichen Meinung, ‚nationale Identität‘ sei eine natürlich einheitliche Praxis, [...] ein spannungsreiches Selbstverständnis [markiert]“ (ebd.: 78). Diese Spannung kann als eine prinzipielle Ambivalenz eines Lebens unter besonderen Bedingungen das Bewusstsein, anders zu sein, hervorrufen. Diese Ambivalenz entsteht durch die Fremdschreibung und die implizite Aufforderung, sein Leben eigenständig zu führen. Diese Aufforderung besteht nach Mecheril beispielsweise in dem Entscheidungszwang, sich zwischen zwei Nationalkulturen zu positionieren.

„Der in der Spannung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung angelegte Antagonismus muß als eine Art Identitätsaufgabe bewältigt werden. Bewältigung heißt: Das Individuum muß ein Verhältnis zu dem Antagonismus finden. Die Bewältigung erfolgt in der Regel dadurch, daß die Erfahrungen des Fremd- und Selbstbestimmteins aufeinander bezogen werden. Diese Verhältnissetzung kann unterschiedliche Resultate erzielen“ (ebd.: 79).

2.2 Sprachliche Zugehörigkeit

Die bereits zuvor erwähnte Rolle der Sprache in der Nationsbildung wird an dieser Stelle vertiefend ausgeführt. Hierbei geht es darum, anhand geschichtlicher Hintergründe aufzuzeigen, woher die Ideologie nationalsprachlicher Einsprachigkeit kommt. Die deutschen Sprachideologien bilden hierbei den Schwerpunkt, da die Gruppe der Franzosen-Deutschen, auf die ich mich in meiner Arbeit beziehe, in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt hat. Da Franzosen-Deutsche jedoch meistens auch in Frankreich Bezugspunkte haben und ein Elternteil aus diesem Land kommt, möchte ich zu Beginn kurz auf die Sprachideologie Frankreichs eingehen. Wie bereits im Nationskonzept Frankreichs (Kap. 2.1.2) erwähnt, wurde die französische Sprache als Nationalsprache in der Zeit der französischen Revolution eingeführt. Sie sollte das Volk vereinheitlichen und somit Gleichheit gewährleisten. Somit wurde die Unterdrückung anderer nationaler Minderheiten ebenso wie die außereuropäische Kolonisation legitimiert.

„Nur jenen Menschen, die die französische Sprache erlernten und mit ihr die französischen Werte und den französischen Lebensstil übernahmen, wurde Zugang zur französischen Nation gewährt. [...] Die Beherrschung der französischen Sprache und die Übernahme der französischen Kultur wurden als Aufstiegschancen institutionalisiert“ (Verbunt 1990: 75).

2.2.1 *Muttersprachenideologie*

In Deutschland setzt die Sprachideologie bereits bei Herder ein, der in der Sprache den wichtigsten Ausdruck des Volksgeistes sieht. Die hochdeutsche standardisierte Sprache wurde zuerst als Schriftsprache benutzt, als Sprache der Literatur und Verwaltung, und entwickelte sich erst Ende des 19. Jahrhunderts zur Normsprache. Fortan sollte sie als die einzige Sprache der Nation gelten. Damit wurden zugleich die anderen Varietäten des Deutschen abgewertet. Der Zusammenhalt der Deutschen als eine Nation, die sich über die gemeinsame Sprache definiert, kann nur geglaubt werden und ist deswegen ein ideologisches Konzept, welches von Sprachideologen wie Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Ludwig Jahn und Ernst Moritz Arndt propagiert wurde (vgl. Ahlweig 1994: 23). Dieses Konzept war darauf angelegt, eine emotionale Bindung der Menschen zu nationalen Merkmalen wie u. a. Sprache herzustellen. Dies geschah vor allem in Mythen, Lyrik, Liedern etc. Das Ziel war es vor allem, den Zusammenhalt des Volkes zu stärken.

In der „Geschichte des Deutschunterrichts“ erörtert Horst Joachim Frank (1973) die Hypothesen von Philosophen wie Fichte, Jahn und Arndt und deren Auswirkung auf den Deutschunterricht. In Zeiten der französischen Besetzung, Ende 18. bis Anfang 19. Jahrhundert, behaupteten diese Romantiker, dass die Vermischung der deutschen mit der französischen Sprache das Volk geschwächt hätte und dass der einzige Weg aus der Fremdherrschaft wäre, die reine ‚Ursprache‘ der Deutschen wieder zu beleben, die in alten Volksliedern und Märchen, wie beispielsweise von den Brüdern Grimm zusammengetragen, wieder gefunden worden sei, um damit den Volksgeist erneut zu erwecken (vgl. ebd.: 420).

„Diese Verderbung und Zerstörung einer Sprache geschieht auf mehrere Weisen. Sie geschieht durch die Überschwemmung des Landes von fremden Völkern, die als Sieger und Eroberer

lange darin hausen; sie geschieht durch die eigene Erschlaffung, Verweichlichung und Entartung des Volkes; denn wenn das Volk schlecht wird, muß notwendigerweise auch der Spiegel seines Innern, die Sprache, schlechter werden; sie geschieht am schlimmsten und für das Volk am schimpflichsten, wenn es das Eigene verachtend und vergessend, mit dem Fremden und Ausländischen buhlt, und dadurch in Zwitterei und Nichtigkeit verfällt, welche auch die Sprache bitter fühlen muß“ (Arndt 1943¹⁶ : 18).

Die Anfänge der Kritik an der Vermischung der Sprache finden sich bei Herder, der die Kritik an die deutsche Klassik richtete, die sich an französischer Literatur orientierte und diese nachgeahmt habe. Dadurch werde die deutsche Sprache verunreinigt und somit dem Volk seine Seele genommen. Herder revidierte seine These gegen Ende seines Lebens, indem er diesen Sprachkontakt als notwendig erachtete, damit das Volk sich von der Barbarei zur Kultur¹⁷ entwickeln konnte (vgl. Frank 1973: 409 f.). Nach 1806 griffen Fichte, Jahn und Arndt jedoch Herders anfängliche Kritik der Vermischung der deutschen Sprache wieder auf und sahen in der Schule die Möglichkeit, die ‚Ursprache‘ wieder zu beleben. Aufgrund dessen traten sie für eine Verstaatlichung des Schulwesens ein und dafür, dass alle Schichten des Volkes eine Schulerziehung in ihrer deutschen ‚Muttersprache‘ erhalten sollten (vgl. Frank 1973: 421). Die Schule hatte hierbei den Auftrag, den freien Willen der Kinder zu brechen, um die ganze Nation „sittlich zu erneuern“ (ebd.: 422) und in ihnen „die Liebe zur Muttersprache zu wecken und ihnen die Pflege und Reinerhaltung des Mutterlauts zur heiligen Pflicht zu machen“ (ebd.: 439). Nach der Reichsgründung setzte auch Hugo Weber (1872) sich für eine nationale Bildung in der ‚Muttersprache‘ ein, damit die Schüler zu späteren Reichsbürgern erzogen wurden. Dies sollte in der ‚Muttersprache‘ aus folgendem Grund geschehen:

16 Die Originale sind folgenden Schriften Arndts entnommen: Über Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache (1814); Noch ein Wort über die Franzosen und über uns (1814); Katechismus für den deutschen Kriegs- und Wehrmann (1813); Blick aus der Zeit auf die Zeit (1814); Erinnerungen aus dem äußeren Leben (1840).

17 Mit Kultur ist hier die Hochkultur gemeint, wie z. B. Literatur von Goethe, und Deutschland wird demnach als ein ‚Volk der Dichter und Denker‘ (Frank 1973: 425) gesehen.

„Das vorzügliche Mittel zur nationalen Bildung ist in unserer hochdeutschen Sprache gegeben; sie ist der unmittelbarste tiefste und umfassendste Ausdruck der nationalen Gesinnungen, das allgemeinste und festeste Band des deutschen Volkstums und das Medium des höheren geistigen Lebens; sie enthält die meiste nationalbildende Kraft“ (ebd.: 5).

Im Gegensatz zum Lateinischen, welches bis ins 17. Jahrhundert die Schulsprache war, oder dem Französischen, das bis ins 18. Jahrhundert Bildungssprache des Adels war und ebenfalls an den Schulen gelehrt wurde, sollten die Kinder in ihrer ‚Muttersprache‘ unterrichtet werden. Das Französische wurde als ‚unmoralisch‘ und gefährlich angesehen, und es sollte generell vermieden werden, es zu sprechen oder sich mit ihm zu befassen (vgl. ebd.: 437). Dies wurde insbesondere den deutschen Frauen ans Herz gelegt, da man befürchtete, dass das Französische ihre Tugend verderben würde. Das zeigt sich beispielsweise in dem Gedicht Arndts über das deutsche Vaterland, in dem es heißt: „Wo jeder Franzmann heißet Feind“ (Arndt 1982: 56 [1913]). Die Höherwertigkeit der Deutschen u. a. Frankreich gegenüber begründet Fichte damit, dass er die Deutschen auf eine Stufe mit den Griechen stellt, da beide, im Gegensatz zu allen anderen benachbarten Völkern, eine wirkliche ‚Muttersprache‘ hätten, die das Volk „zu einem einzigen Verstande verknüpft“ (Fichte 1808: 4. Rede: 430, 434). Dadurch erhalte es seinen Nationalcharakter und eine Grundlage, sich als ein ‚Urvolk‘ bezeichnen zu dürfen (Fichte 1808: 7. Rede: 485; 8. Rede: 493). Arndt spricht sogar von einer Seele in der Sprache, die er deswegen als höherwertig im Vergleich zu anderen sieht.

„Wir dürfen uns unserer herrlichen Sprache wohl rühmen, wenn wir sie mit vielen andern Sprachen vergleichen. [...] In dieser uralten und heiligen Sprache ist ein Licht und ein Glanz und eine Seele, ein Klang und ein Mut der unmittelbaren Vernunft, die unsre Urväter zu einem der edelsten und würdigsten Völker der Erde stempeln“ (Arndt 1943: 24 f.).

Jacob Grimm hebt die deutsche Nation über alle anderen und begründet dieses anhand der Sprache:

„Kein Volk auf Erden hat eine solche Geschichte für seine Sprache wie das deutsche. Zweitausend Jahre reichen die Quellen zurück in seine Vergangenheit, in diesen zweitausend ist kein Jahrhundert ohne Zeugnis und Denkmal. Welche ältere Spra-

che der Welt mag eine so lange Reihe von Begebenheiten aufweisen, und jede an sich betrachtet vollkommener, wie indische oder griechische, wird sie für das Leben und den Gang der Sprache überhaupt in gleicher Weise lehrreich sein?“ (Grimm 1819: 17, zitiert nach Arens 1969: 196).

Jahn und Arndt machten sich zu Vorrednern einer deutschen Sprach-erziehung, die im Zentrum der Volkserziehung¹⁸ stand (vgl. Frank 1973: 439). Erst wenn die Schüler ihre Muttersprache voll ausgebildet hätten, könnten sie eine Fremdsprache lernen, ohne ihre Seele dafür preiszugeben. Nach Dittrich und Radtke besteht jedoch ein Widerspruch in der Mystifizierung der Muttersprache als Familiensprache, in die man hineingeboren wird, im Vergleich zur Hochsprache, die erst gelernt werden muss, die als so genannte ‚Muttersprache‘ als Zweitsprache in der Schule gelehrt wurde (vgl. Dittrich/Radtke 1990: 22). Die Kinder sollten nicht durch eine Fremdsprache verwirrt und dadurch geschwächt werden. De facto lernten sie aber eine Fremdsprache in der Schule, nämlich die hochdeutsche Schriftsprache. Ihre jeweilige Haussprache durfte nicht genutzt werden und wurde abgewertet. Dieser Widerspruch stellt sich in dieser Zeit nicht oder wird nicht als solcher wahrgenommen, wie sich bei Weber (1872) zeigt:

„Trotz der manichfachen [sic!] Gliederung in Stämme, trotz der verschiedenen Abweichungen in Religion, Regierungsform, Bildung, Mundart, Sitte und Lebensart ist am deutschen Volke wohl ein Gesamtcharakter [sic!] erkennbar. Die deutschen Stämme sind ein Volk“ (ebd.: 4).

Die Metapher der Muttersprache als Sprache der Mutter, die für die Erziehung verantwortlich war und Mutter des Volksgeistes, zeigt sich ebenfalls bei Weber und bei Jahn:

„Die Muttersprache ist darum der stärkste und dauerhafteste Kitt der Nationalität [...] Die Muttersprache ist aber nicht nur Kennzeichen und Ausdruck der Nationalität, sondern sie ist selbst eine Mutter die zur nationalen Denk- und Empfindungsweise erzieht und deren Einflüsse sich Niemand entziehen kann. [...] Sie heißt nicht nur deshalb Muttersprache, weil es die

18 Nach Jahn ist „Volkserziehung [...] Anerziehung zum Volkstum, ein immer fortgesetztes Indiehändearbeiten für die Staatsordnung, heilige Bewahrerin des Volks in seiner menschlichen Ursprünglichkeit“ (Jahn 1936: 117 [1810]).

Mutter ist, die sie zuerst als traute, wonnesame [sic!] Liebeslaute dem Ohre des Kindes entgegenschallen läßt, sondern noch in einem tieferen Sinne Muttersprache aber auch, um mit Jean Paul zu reden, Sprachmutter, weil sie die Gebärerin des Volksgeistes im Individuum ist (Weber 1872:6).

„Nur eine Mutter hat jeder Mensch, eine Muttersprache ist für ihn genug. [...] Zwei Mütter gebären nicht einen Leib, zwei oder noch mehrere Sprachen zugleich entfalten kein Sprachvermögen. (...) In einer Sprache wird man nur groß“ (Jahn 1936: 119 ff. [1810]).

Ahlzweig hebt hervor, dass mit der Muttersprachenideologie eine Familienmethaphorik geschaffen wurde mit dem Zweck, das Volk affektiv an die Idee der Nation zu binden (vgl. Ahlzweig 1994: 23 f.). Besonders in Zeiten des aufkommenden Städtebürgertums, in der die Erwerbstätigkeit von der Familie räumlich getrennt wurde, wurde ausschließlich der Mutter die Rolle zugetragen, die Kinder zu erziehen und somit auch die *Muttersprache* zu vermitteln. Die Muttersprachenideologie zielt folglich auf die Rolle der Sprachvermittlung der Mutter und die damit verbundene Affektivität. Die deutsche Hochsprache, die zur ‚Muttersprache‘ gemacht wurde, und das deutsche ‚Vaterland‘ zeigen die natürliche und biologische Verbundenheit, die nicht bewusst gewählt werden kann, sondern in die man hineingeboren wird. Dabei wird bewusst keines der beiden genau definiert: ‚Vaterland‘ wird als „geographische Bezeichnung“ (Ahlzweig 1994: 31) verstanden, wobei darauf verzichtet wird, die Grenzen deutlich zu machen, weil sie zu Konflikten mit Nachbarländern wie beispielsweise Österreich hätten führen können. „Muttersprache bezieht sich auf ein sprachliches System, dessen Systemhaftigkeit ungeklärt bleiben muß“ (ebd.: 31 f.). Sie wird naturhaft, genetisch verstanden und nicht wirklich untersucht. Dittrich und Radtke (1990) konstatieren hierzu:

„Die deutsche Sprache hat mit den Begriffen ‚Muttersprache‘, die in der Familie erworben wird, und ‚Vaterland‘, das die sozialen Regeln und Normen bereitstellt, die Grundtriade eingefangen, in der sich die Identitätsbildung im Deutschland des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts vollzog. Die nach dem Verlust Gottes und der Dorfgemeinschaft identitätsstiftende Zuflucht zu funktional äquivalenten Ideologien und Dogmen, darunter Rasse, Ethnie, Nation und Sprache, ist eine defensive

Reaktion auf die als Zerfall erlebte Erosion der äußeren Ordnung“ (ebd.: 25).

An dieser Stelle sei ein besonders treffendes Zitat von Anderson bezüglich der affektiven Bindung des Patrioten gegeben:

„Was dem Liebenden das Auge ist – jenes besondere und doch gewöhnliche Auge, mit dem er oder sie geboren ist –, das ist dem Patrioten die Sprache – welche Muttersprache auch immer ihm oder ihr die Geschichte hat zukommen lassen. In dieser Sprache, der man zum ersten Mal an Mutters Rockzipfel begegnet und von der man erst im Grab scheidet, wird die Vergangenheit wieder herbeibeschworen, werden Gemeinschaften vorgestellt und die Zukunft erträumt“ (Anderson 1996: 154).

Der für diese Arbeit zentrale Punkt ist, dass diese Ideologie, die „von oben“ (Ahlzweig 1994: 30) verbreitet wurde, vor allem eine sozialintegrative Funktion hatte, was Ahlzweig mit zwei Fakten belegt: zum einen, weil sie sich ausdrücklich an Frauen richtet, die normalerweise von der Politik ausgeschlossen waren, und zum anderen dadurch, dass die deutschen Romantiker „entdecken, dass die Sprache selbst ein Weltbild hat, welches die prinzipielle Harmonie aller Deutschen bewirke“ (ebd.: 30).

Als Resümee ist festzuhalten, dass das Sprachbewusstsein nicht naturgegeben ist, sondern manipuliert und bewusster Steuerung unterzogen werden kann (vgl. Glück 1979: 77). Diese Steuerung kann politisch motiviert sein und wird dann Sprachpolitik genannt. In der Muttersprachenideologie bestand das politische Interesse darin, das deutsche Volk zu homogenisieren, um damit nach außen handlungsfähig zu werden. In Frankreich hatte die Sprachpolitik den Zweck, gleichfalls das Volk zu vereinheitlichen, jedoch mit dem Unterschied, dass dies nicht auf die Ethnie bezogen wurde, sondern davon ausging, dass „eine freie Nation [...] eine Sprache haben [muss], die für alle gleich ist“ (Isayev 1977: 210, zitiert nach Glück 1979: 77). Somit wurden in Deutschland wie in Frankreich alle anderen Regionalsprachen abgewertet und das Sprachbewusstsein nachhaltig verändert.

2.2.2 *Weltbildhypothese*

Radikale Hypothesen zum Zusammenhang von Sprache und Weltbild wurden Mitte des 20. Jahrhunderts postuliert. In Amerika stellten die

Kulturanthropologen Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf die so genannte *Sapir-Whorf-Hypothese* auf, die besagt, dass die Grammatik der Sprache das Denken und das Weltbild der Menschen bestimmt (vgl. Fthenakis et al. 1985, 173 ff.; Lüdi/Py 1984, 34).

In Deutschland entspricht dieser These der Sprachforscher Leo Weisgerber. Seiner Erkenntnis nach lernt ein Mensch mit der Muttersprache ein in der Sprachstruktur enthaltenes Weltbild, die sein Handeln als „Glied der Gemeinschaft“ determiniert.

„Das Sprachlernen des Kindes ist ein erzieherischer Vorgang, durch den der in der Lebensgemeinschaft dargestellte Typus dem Kind als fester Bildungsbesitz einverleibt wird. Dieser Typus ist ganz enthalten im objektiven Sprachtypus. Damit wird das Kind zum Glied der Gemeinschaft, zum geschichtlichen Wesen, zum gebildeten Geist. Dieser Vorgang bestimmt den inneren Werdegang des Kindes entscheidend, denn mit dem Sprachtypus wird sein Bewußtsein normiert nach dem Bewußtseinstyp der Gemeinschaft: die Parallelisierung und Harmonisierung zwischen der individuellen Bildung und dem Kulturaufbau der Gemeinschaft ist eingeleitet“ (Weisgerber 1932: 66, zitiert nach Ivo 1994: 223).

Ivo stellt heraus, dass nach Weisgerber das Handeln des Menschen durch seine Muttersprache bestimmt wird, indem er sich kongruent mit dieser Sprache entwickelt. Weisgerber setzt Muttersprache mit dem Hochdeutschen gleich. Nach Weisgerber erscheint die Muttersprache einem Menschen als „Schicksalsmacht“, was beweist, „wie tief jeder einzelne Mensch [...] in seiner Volksgemeinschaft [wurzelt]“ (Weisgerber 1930: 200, 202, zitiert nach Ivo 1994: 209).

„(...) mit der Sprachgemeinschaft sind Bindungen geschaffen, denen sich niemand entziehen kann, und die so stark in alles Tun des Einzelnen und der Gemeinschaft hineingreifen, daß man die Sprachgemeinschaft bezeichnen muß als die unentbehrliche Voraussetzung und zugleich den naturgegebenen Rahmen für die Volksgemeinschaft“ (Weisgerber 1931: 608, zitiert nach Boveland/Straßheim 1994: 139).

Mit der Muttersprache wird ein bestimmtes Weltbild vermittelt, das den Menschen in seinem Handeln bestimmt. Nur wenigen hochintelligenten Menschen spricht er zu, dass sie in der Lage seien, zwei Muttersprachen zu besitzen. Den anderen sei es vorbehalten, erst eine

Fremdsprache zu lernen, wenn sie ihre Muttersprache voll ausgebildet hätten (vgl. Weisgerber 1966: 85). Eine Zuspitzung von Weisgerbers Hypothese zu der deutschen Romantik ist, dass er Sprache mit Religion vergleicht: Der Mensch kann nur einer treu sein. Die Sprache gilt als heiliges Gut, welches man pflegen sollte und an das man im Sinne des ideologischen Konzepts glaubt. Dementsprechend wird die Sprachgemeinschaft als eine Glaubensgemeinschaft, zu der man sich bekennen muss, gesehen.

„Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist [...], daß die geistige Anverwandlung der Welt die Geschlossenheit einer Muttersprache erfordert (so wie man auch nicht erwartet, daß jemand in zwei Religionen lebt) und daß mit dem Zusammentreffen der für erfüllte Zweisprachigkeit nötigen Bedingungen nie in dichter Häufigkeit zu rechnen ist“ (Weisgerber 1966: 85).

Im folgenden Zitat Eduard Blochers spiegeln sich die Vorbehalte der Zweisprachigkeit gegenüber wider, die durch das Nationskonzept, sei es Sprach-, Volks- oder Kulturnation, die Muttersprachenideologie und durch die Weltbildhypothese entstanden sind:

„Wer in zwei Sprachen heimisch ist, spielt zwei Rollen, lebt eine Art Doppelleben. [...] Heimatgefühl, Vaterlandsliebe, Freude am angestammten Volkstum sind natürlich beim Zweisprachigen geschwächt. Er verhält sich „neutral“ gegen das, was andern ein hohes sittliches Gut bedeutet, ist er doch immer auch noch anderswo zu Hause als da, wo er gerade ist“ (Blocher 1909: 25).

Im Folgenden wird aufgezeigt, inwiefern diese Vorurteile noch in die heutige Zeit einwirken.

2.2.3 *Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit*

Die Hypothesen von Sapir und Whorf oder Weisgerber führten zu der Annahme, dass es einem Menschen unmöglich wäre, zwei Muttersprachen inbegriffen zweier Weltbilder zu haben. In wissenschaftlichen Zusammenhängen wurde diese Aussage mehrfach kritisiert (vgl. Ahlzeig 1994, Kap. 8; Ivo 1994a, Kap. 4; Ivo 1994b). Die Beziehung zwischen Strukturen von Einzelsprachen und Denken wurde ebenfalls vielfach erforscht (vgl. Gumperz/Levinson 1996; Slobin 1998) und somit die Weltbildhypothese widerlegt. Trotzdem wird Weisgerber

auch heute noch und im Speziellen in der Frage nach Einbürgerung von AussiedlerInnen zitiert und als wissenschaftliche Grundlage herangezogen.

Dazu sei an dieser Stelle auf Glück (1979) verwiesen, der Sprachpolitik und Sprachbewusstsein analysiert. Er definiert Sprachbewusstsein folgendermaßen:

„Es ist ein Bestandteil des ‚kollektiven Bewußtseins‘, der Ideologie einer bestimmten Gesellschaft auf einer bestimmten historischen Entwicklungsstufe. [...] Sprachbewußtsein ist, wie Ideologien (oder auch Sprachen), überhaupt, nur als ein Merkmal oder Eigenschaft eines Kollektivs, einer historisch bestimmten Gesellschaft oder Teilen derselben, definierbar“ (ebd.: 67).

Sprachbewusstsein bedeutet außerdem, ein Bewusstsein davon zu haben, welches Sprechen als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ oder welche Art des Sprechens als schön oder als schlecht gilt. Zusätzlich beinhaltet dieser Begriff, sagen zu können, wer zu einer Sprachgemeinschaft dazugehört und wer nicht. In Analogie zur kollektiven Identität¹⁹ kann eine Sprachgemeinschaft als Kollektiv gesehen werden, die eine Vorstellung teilt über ‚gemeinsame Sprache‘ (vgl. ebd.: 73). Folglich hat sie die Funktion, identitätsstiftend zu sein, was wiederum dazu führen kann andere auszuschließen. Nach Glück entwickeln Individuen ihr Sprachbewusstsein nicht selbstständig, sondern übernehmen es als Element des herrschenden gesellschaftlichen Bewusstseins (vgl. ebd.: 71). Diese Sprachpolitik wird in Deutschland heutzutage vor allem am Staatsangehörigkeitsrecht deutlich, welches die sprachliche Einheit auch für zukünftige Einbürgerungen „durch die Anforderung, der Bewerber sollte die deutsche Sprache in Wort und Schrift in dem Maße beherrschen, wie dies von Personen seines Lebenskreises erwartet wird“ (Kirchhof 2004: 238) sichert. Der Aspekt der Sprache kann bezüglich der Anerkennung von Aussiedlern als Deutsche aufgezeigt werden. Bei der Anerkennung geht es vor allem darum, zu prüfen, ob Menschen ‚deutsch‘ genug sind, um wieder eingebürgert werden zu können. Da man dies jedoch schwer prüfen kann, wird als Ausdruck der deutschen Abstammung das Merkmal der Sprache herangezogen. „Im Aussiedlerrecht wird die deutsche Sprache zu einem Kriterium

19 Vgl. Kapitel 2. 1. 4.

deutscher Volkszugehörigkeit (vgl. BVerwGE 98: 367 ff.)“ (Kirchhof 2004: 241). In dem §6 des BVFG zur Bestimmung der Volkszugehörigkeit heißt es beispielsweise: „Wer sich in seiner Heimat zum deutschen Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird“. Der deutschen Sprache soll gegenüber Zweitsprachen im persönlich-familiären Bereich der Vorzug gegeben sein.

Das heutige Sprachbewusstsein vieler Deutschen ist von der Sprachideologie insofern geprägt, als davon ausgegangen wird, dass Nationen von ‚Nationalsprachen‘ zusammengehalten werden und Staaten automatisch mit einem Sprachgebiet zusammenfallen (Lüdi 2003: 39 f.). Kirchhof, der das Staatsrecht bezüglich der deutschen Sprache untersucht hat, kommt ebenfalls zu diesem Schluss:

„Der deutsche Staat baut auf die vorgefundene deutschsprachige Gemeinsamkeit der in seinem Gebiet lebenden Menschen, ist ein auf Einsprachigkeit beruhender Nationalstaat, nicht eine vom Willen verschiedensprachiger Völkerschaften getragene politische Willensnation“ (Kirchhof 2004: 237).

Dadurch ist das Dogma entstanden, Deutsche seien monolingual²⁰. Ingrid Gogolin (2003) geht von einem ‚monolingualen Habitus‘²¹ aus, der in Deutschland vorherrscht. Das bedeutet, dass die in Deutschland als legitim geltende Sprache die deutsche Sprache ist. Demnach

20 Vgl. zur Mehrsprachigkeit der Deutschen: Wandruszka 1979: 1. Kap.

21 Gogolin bezieht sich dabei auf das Habituskonzept von Bourdieu, der diesen wie folgt definiert: „Weder Bewußtsein noch Sache, besteht es [das Subjekt; Anm. der Verf.] vielmehr in der Relation zweier Zustände des Sozialen, nämlich der in Sachen, in Gestalt von Institutionen objektivierten Geschichte auf der einen Seite, der in Gestalt jenes Systems von dauerhaften Dispositionen, das ich Habitus nenne, leibhaft gewordene Geschichte auf der anderen Seite. Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes. Die in den Lernprozessen vollzogene Einverleibung des Sozialen bildet die Grundlage jener Präsenz in der Sozialwelt, die Voraussetzung des gelungenen sozialen Handelns wie der Alltagserfahrung von dieser Welt als fraglos gegebene ist“ (Bourdieu 1985: 69, zitiert nach Gogolin 1994: 31). Daraus leitet Gogolin (2001) den ‚monolingualen Habitus‘ ab: „Zu den ‚Normalitätsannahmen‘, die dringlich überwunden werden müssen, gehört die Überzeugung, dass Individuen und Staaten ‚normalerweise‘ einsprachig seien. Aus dieser Überzeugung heraus – ich habe sie als ‚monolingualen Habitus‘ bezeichnet– werden in unserer Gesellschaft die Maßstäbe dafür gewonnen, Sprachkönnen und Sprachpraxis von Menschen zu beurteilen sowie den ‚Marktwert‘ eines sprachlichen Vermögens zu bestimmen“ (ebd.: 2).

gelten Menschen, die in Deutschland in dieser einen Sprache leben, als ‚normal‘. Das führt dazu, dass persönliche Mehrsprachigkeit nicht unter allen Umständen gesellschaftlich anerkannt wird, da die Sprachen der Menschen mit Migrationshintergrund „weder einen besonderen rechtlichen Status [besitzen], der ihnen Legitimität verleihen würde, noch [...] eine Aufwertung durch Aufnahme in den Fremdsprachenkanon erfahren [haben]“ (Gogolin 2001: 2). Den monolingualen Habitus belegt Gogolin (1994) in einer Studie an diversen Schulen. Dabei wird festgestellt, dass ein ‚sprachliches Reinheitsgebot‘ besteht, in dem kein ‚sprachliches Grenzgängertum‘²² von Schülern erlaubt, sondern eine säuberliche Trennung von Sprachen gefordert wird (vgl. ebd.: 59). Diese Art Abweichungen von der Normsprache werden von Lehrenden als Abnormität, als Gefahr für die Sprache gesehen (vgl. ebd.: 59). Ihrer Ansicht nach gäbe es nur eine einzige Art und Weise, sich gut und richtig auszudrücken (vgl. ebd.: 61). Diese Reinheitsbewahrung der deutschen Sprache hat eine lange Tradition und kann schon im 17. Jahrhundert festgestellt werden, wie oben beschrieben. Die Aktualität zeigt sich auch an Gesetzen für das Schulwesen:

„Dem Schulwesen kommt eine Schlüsselfunktion für die Sprachpflege, Spracherhaltung und Sprachintegration zu. Insofern kann der Staat gestaltende Eingriffe vornehmen und insbesondere auch auf die Einheitlichkeit des Sprechens und Schreibens hinwirken“ (BVerfGE 98, 218 (219, 246 ff.), zitiert nach Kirchhof 2004: 245).

Lüdi (2003) hat eine Studie zu Mehrsprachigkeit in der Schweiz durchgeführt, in der zwar Migranten auf die Bedeutung für eine mehrsprachige Identität untersucht wurden, die Erkenntnisse lassen sich aber durchaus auch auf binationale Menschen übertragen. In Bezug auf das ‚Sprachreinheitsgebot‘ wird bemerkt, dass vor allem bei Französisch sprechenden Menschen sprachliches Grenzgängertum als Gefahr für die Sprache angesehen wird.

„Sprachliche Regeln und Normen haben für viele Menschen etwas Heiliges; sie durch Normverstöße beim Sprechen oder Schreiben anzutasten [sic!] ist schon beinahe ein Akt der Häre-

22 damit bezeichnet Gogolin das Hin und Her zwischen Sprachen wie beispielsweise ‚code-switching‘, Borrowing (Entlehnung) und Ähnliches, was bei mehrsprachigen Menschen als gewöhnliches Merkmal ihrer Sprachpraxis gilt (vgl. ebd.: 61).

sie. Gerade bei Frankophonen gelten im Allgemeinen transkodische Markierungen mehr als Gefahr für die Reinheit der Sprache als in anderen Sprachgemeinschaften“ (ebd.: 49).

Aufgrund des monolingualen Habitus kann sich der National-‚Einsprachige‘ Zweisprachigkeit, Menschen mit exogenen Zweitsprachen, wie Französisch, Englisch, Japanisch etc., nur als Beherrschung zweier Standardsprachen vorstellen.

„Mehrsprachigkeit darf nicht mit jenen mythischen perfekten Sprachkenntnissen in zwei oder mehreren Sprachen in Wort und Schrift verwechselt werden, welche während langer Zeit die Vorstellungen von den *Bilingues* geprägt haben“ (Bloomfield 1933, Ducrot/Todorov 1972, zitiert nach Lüdi: 40).

Wenn das nicht der Fall ist, wird dieser Mensch als nicht ‚richtig‘ bilingual gesehen. Der Bilinguale sieht sich dann infolgedessen eventuell selbst als defizitär oder wird von anderen als defizitär beurteilt. Zudem werden Menschen durch ihre Art zu sprechen bewertet, d. h. um zu einer Sprachgemeinschaft dazuzugehören, muss man die Sprache sprechen, die als normal gilt. Bei Franzosen-Deutschen ist es folglich für ihre kollektive Identität wichtig, ihr Sprachverhalten der Sprachgemeinschaft, der sie angehören wollen, möglichst perfekt anzupassen (Lüdi 2003: 44). Erst wenn das nicht der Fall ist, wird ein Bilingualer als solcher erkannt und muss sich positionieren und verorten. Hu führt dazu an, dass

„für selbstverständlich gehaltene Normen, Verhaltensweisen möglicherweise in Frage gestellt und relativiert werden. [...] Zwischen Assimilation und Akkomodation wird das Selbst immer wieder neu positioniert. Für zwei- und mehrsprachige Menschen kommt dies einem ständigen Prozess der Verortung gleich“ (vgl. ebd.: 2).

Eine andere Auffassung der Einteilung von Menschen, die ‚richtig‘ bilingual sind, schlägt Grosjean vor.

“It is time, I believe, that we accept the fact that bilinguals are not two monolinguals in one person, but different, perfectly competent speaker-hearers in their own right.” (Grosjean 1985: 471).

Die Einteilung von Menschen als bilingual, wie oben dargestellt, erfolgt nach dem Grad der Sprachbeherrschung. Eine andere Art, zweisprachige Menschen zu differenzieren, ist nach dem Sprachgebrauch

und den individuellen und sozialen Bedürfnissen (vgl. Lüdi und Py 1984: 6-8). Bilinguale bedienen sich ihrer Sprachen je nach Bedürfnis in unterschiedlichen Kommunikationssituationen, mit unterschiedlichen Menschen und in unterschiedlichen Lebensbereichen. Dadurch muss dieser Realität ein neuer Maßstab angelegt werden, der ihnen als kompetente „Sprecher-Hörer“ (ebd.: 471) gerecht wird. Grosjean (1985) geht von einem Kontinuum von sozial bedingten einzelnen Sprechweisen (particular speech-mode) aus, entlang dessen zweisprachige Menschen sich bewegen. An dem einen Ende bedienen sich zweisprachige Menschen der monolingualen Sprechweise, wenn sie mit Monolingualen kommunizieren. An dem anderen Ende benutzen sie eine bilinguale Sprechweise, wenn sie mit anderen Bilingualen, die dieselben Sprachen sprechen, reden, d. h. sie mischen die Sprachen (zum Beispiel Sprachwechsel [englisch: code-switching] oder Sprachentlehnung [englisch: borrowing]). Dabei ist zu bedenken, dass das nur die Endpunkte des Kontinuums sind, d. h. dass dazwischen verschiedene Möglichkeiten von Sprechweisen vorhanden sind.

“Each type of human communicator, whether he or she uses a spoken or a sign language, one or two languages, has a particular language competence, a unique and specific linguistic configuration” (ebd.: 477).

Lüdi und Py (1984) ermitteln ebenso, dass mehrsprachig sein nicht bedeutet, sich wahllos zweier Sprachen zu bedienen, sondern oft werden im Gegenteil jeder der beteiligten Sprachen genau unterschiedene kommunikative Funktionen zugewiesen, die gewissen sozialen Regeln zu folgen scheinen (vgl. ebd.: 9). Daraus ergeben sich, dass Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen eine bestimmte Sprache sprechen und in anderen eine andere. Gegenübergestellt werden können beispielsweise:

Tab. 2: Verteilung der Sprachen. Quelle: Lüdi/Py (1984:9)	
Berufssprache	private Sprache
Schulsprache	Familiensprache
öffentliche Sprache	Sprache der Intimsphäre
Sprache der „würdigen“ Anwendungen	Vulgärsprache
Schriftsprache	Sprache der unmittelbaren mündlichen Interaktion

Das bedeutet, dass zweisprachige Menschen nicht in jeder Situation beide Sprachen unterschiedslos benutzen, sondern dass in der jeweiligen Situation eine Sprache dominanter ist und daher von einer kompartmentalisierten²³ Dominanzkonfiguration gesprochen werden kann. Je nach subjektiven Theorien können Menschen für sich definieren, nach welchen Kriterien, ob nach Sprachgebrauch oder Sprachbeherrschungsgrad, sie ihre Mehrsprachigkeit differenzieren.

2.3 Kulturelle Zugehörigkeit

Die Veränderung des Begriffs der Kultur in Nationalkultur entsteht in der Zeit der Nationalstaatsbildung. Finkielkraut (1989) bezeichnet in diesem Zusammenhang nach Julien Benda die „Umwandlung *der* Kultur in *meine* Kultur“ (S. 13) als bedenkliches Kennzeichen der Neuzeit:

„Die Kultur: der Bereich, in dem sich das geistige und schöpferische Wirken des Menschen vollzieht. Meine Kultur: der Geist des Volkes, zu dem ich gehöre, und der sowohl mein höchstes Denken als auch die einfachsten Gebärden meines täglichen Daseins durchdringt“ (Finkielkraut 1989: 13 f.).

Wie bereits erwähnt, ist Herder der Wegbereiter des Volksgeistes:

„Und da der Mensch seinen Ursprung von und in einem Geschlecht nimmt, so wird hiermit schon seine Bildung, Erziehung und Denkart genetisch. Daher jene sonderbaren Nationalcharaktere, die den ältesten Völkern so tief eingepägt, sich in allen ihren Wirkungen auf der Erde unverkennbar zeichnen“ (Herder 1940: 5 [1787: 84]).

Herder setzt hier an die Etymologie des Nationsbegriffs an, denn das lateinische *nasci* bedeutet das ‚Geborenwerden‘ oder die ‚durch Geburt bedingte Beschaffenheit‘ im Sinne von Art oder Gattung. „Dieser Ausdruck wurde schon in römischer Zeit auf menschliche Gesellschaften übertragen und zwar auf Gruppen, deren Existenz man eine gemeinsame Abstammung unterstellt“ (Fritsche 2001: 4). Durch die

23 Stammt aus dem Englischen (compartmentalize something into something): “to divide something into compartments or categories: *Life today is rigidly compartmentalized into work and leisure*” (Oxford English Dictionary 1995, 5. Aufl.). Deutsch: etwas in Abteilungen, Abschnitte oder Kategorien unterteilen: *Das Leben ist streng in Arbeit und Freizeit aufgeteilt.*

Metaphorisierung des Begriffs ‚Nation‘ und den Volksgeist entstand der Eindruck des gemeinsamen Ursprungs der Nationalcharaktere und dass die Menschen in dieser Nation einen gemeinsamen genetischen Ursprung hätten. Die Nationalkultur entsteht aus dem Volksgeist und leitet somit den Menschen in seinem Handeln. Wichtig ist vor allem der Aspekt, dass es nicht viele Kulturen gäbe, je nach Kollektiv, sondern eine einzige Nationalkultur für ein einziges Kollektiv der Nation. Auernheimer (1999) beschreibt in seinen Ausführungen zur Begriffsgeschichte der Kultur, dass sich „kulturalistische Vorstellungen wie die von der je eigenen Seele und von der Unverträglichkeit der Kulturen“ (ebd.: 29) hartnäckig bis in die heutige Zeit verfolgen lassen²⁴. Mit dem Kulturkonflikt wurde in der Zeit der ‚Ausländerpädagogik‘ ‚abweichendes‘ Verhalten von Menschen mit Migrationshintergrund begründet (vgl. Koliander-Bayer 1998: 29). Dadurch, dass diese Menschen, deren Väter und/oder Mütter einem anderen Kulturkreis entstammen als dem, in dem diese Menschen aufgewachsen sind und leben, wurde davon ausgegangen, dass sie sich in einer kulturellen, also grundlegenden Orientierungskrise befänden, da sie in oder zwischen zwei Nationalkulturen leben würden. Dadurch entstünde ein Kulturkonflikt, der sich dementsprechend negativ auf die Identitätsbildung auswirken würde und schlimmstenfalls zu Anomie und Devianz führe (vgl. Auernheimer 1988: 122). Die Kulturkonfliktthese „behauptet, dass divergente Kulturmuster gleichsam unausweichlich die Minderheitenangehörigen in einen Konflikt treiben und bei ihnen zu ‚permanenten Identitätsdiffusionen‘ und letztlich gar zur Handlungsunfähigkeit führen“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2000: 20).

Die Kulturkonfliktthese definiert Kultur als Nationalkultur (siehe Kap. 1.3.2). Wie in der Definition von Kultur bereits gezeigt, gibt es jedoch auch ein anderes Verständnis von Kultur, nach dem Kultur unabhängig von Nationen gedacht wird und auf kleinere Gruppen bezogen werden kann. Wenn die Verhaltensmuster als Orientierungshilfe dienen und den Menschen nicht in seinem Handeln bestimmen, können die Verhaltensmuster in jeweils der einen oder der anderen Gruppe dynamisch miteinander verbunden werden. Je nach Bedürfnis und

24 Aktuelle Bedeutung hat der Kulturalismus beispielsweise durch Huntingtons Thesen vom ‚Clash of Civilisations‘ erhalten.

Situation kann das Individuum die für es sinnvolleren Muster nutzen, ohne dadurch zwangsläufig in einen Konflikt zu geraten.

Auch Mecheril (1994) geht der Frage nach, „unter welchen Bedingungen jemand sagen [kann], sie oder er gehöre einer nationalen Kultur an?“ (ebd.: 76). Zuerst müsse ein Mensch implizit oder explizit einverstanden sein mit der von ihm oder ihr wahrgenommenen Lebensweise dieser Gemeinschaft. Zudem muss die eigene Lebensweise als Teil oder als Variante der Lebensweise der Gemeinschaft angenommen werden. Mecheril bezieht sich hierbei auf Greverus (1978) und stellt fest, dass in der Folge der Mensch eine Erkennung als Zugehöriger zu dieser oder Anerkennung dieser Gruppe erfahren haben muss (Mecheril 1994: 76). Mecheril ermittelt in seiner Studie, dass es zum Vorurteil des Kulturkonfliktes zwei Mythen gibt:

Mythos 1: „Der Kulturkonflikt ist das zentrale Thema im Leben Anderer Deutscher²⁵“ (ebd.: 72).

Er stellt heraus, dass das Thema der kulturellen Zugehörigkeit zwar eine bestimmte Relevanz besitzt, jedoch erst dann problematisch wird, wenn Andere Deutsche durch ein Umfeld geprägt sind, in dem die Nationalkultur als eine „spezifische Art und Weise des Lebensvollzugs einer größeren Gemeinschaft verstanden wird“ (ebd.: 72). Mecheril hebt hervor, dass es jedoch auch einige andere wichtige Themen gibt, die im Leben Anderer Deutscher eine Rolle spielen. Welches Thema eine zentrale Rolle spielt, kann nicht generalistisch festgelegt werden, da Menschen unterschiedliche subjektive Theorien haben.

25 ‚Andere Deutsche‘ soll eine analytische Kategorie darstellen und wird folgendermaßen definiert: „Menschen, die wesentliche Teile ihrer Sozialisation in Deutschland absolviert haben und die Erfahrung gemacht haben und machen, aufgrund sozialer und physiognomischer Merkmale nicht dem fiktiven Idealtyp des oder der ‚Standard-Deutschen‘ zu entsprechen, weil ihre Eltern oder nur ein Elternteil oder ihre Vorfahren als aus einem anderen Kulturkreis stammend betrachtet werden“ (Mecheril 1997: 177).

Mythos 2: „Die kulturelle Orientierungskrise ist ein Handicap, das zu Devianz, zumindest psychosomatischen Symptomen führt“ (ebd.: 73).

Mecheril räumt ein, dass

„die Anforderung, sich mit zwei ‚Kulturen‘ auseinanderzusetzen und zu beiden – zumindest zu dem Umstand, zwischen oder in oder jenseits von zwei ‚Kulturen‘ zu leben – in ein Verhältnis treten zu müssen, kann sich als dauerhafte oder temporäre Krise etablieren, an der die einzelne scheitern kann, weil die persönlichen Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Anforderung nicht ausreichen oder nicht bekannt sind“ (ebd.: 73).

Das bedeutet, dass nicht die Tatsache allein, in zwei Nationalkulturen zu leben, in eine Krise führt, wie Terkessidis bezüglich Menschen mit Migrationshintergrund feststellt:

„‚Deutsch-Sein‘ wird als schicksalhafte, unveränderliche, ethnisch-kulturelle Kategorie betrachtet. Mit der passiven Auffassung, dass der Staat die Bürgerrechte von außen zuschreibt, geht zudem eine wiederum passive Assoziation Deutschlands mit Sicherheit einher. Die Gleichung ‚Deutschland gleich Sicherheit‘ lässt ‚Ausländer‘ schon bei der kleinsten Abweichung als Problem erscheinen – als Bedrohung für Lebensstandard, Sozialsysteme und politische Stabilität. In diesem Sinne wird also die extreme Trennung zwischen ‚Deutschen‘ und so genannten Ausländern auch informell fortwährend erneuert, obwohl sie nach 50 Jahren Einwanderung selbst den eigenen Erfahrungen längst nicht mehr entspricht. Das institutionelle Arrangement und das gelebte Wissen sorgen dafür, dass Personen nichtdeutscher Herkunft ‚entfremdet‘ werden. Die Differenz ist also keineswegs, wie man in Deutschland glaubt, immer schon gegeben und wird zur Ursache eines Konfliktes, sondern die Differenz wird im Prozess der Diskriminierung als relevante Differenz erst entdeckt, erfunden und neu definiert. Der Konflikt kommt danach“ (Terkessidis 2004: 148).

Vielmehr spielt der Zwang der Positionierung und die daraus resultierende Auseinandersetzung mit zwei Kulturen eine große Rolle für einen möglichen Identitätskonflikt. Mecheril konstatiert, dass die Anforderungen, eine Position im Umgang mit zwei Kulturen zu finden, jedoch auch eine Chance bietet, dadurch eine erfolgreiche Positionierung und bestimmte Fertigkeiten zu entwickeln, an denen der/die ein-

zelle wächst (vgl. ebd.: 74). Das bedeutet, dass je nach subjektiven Theorien Franzosen-Deutsche unterschiedliche Strategien entwickeln können, mit der erforderlichen Selbstverortung umzugehen. Mit Mecheril gesprochen verlangt „eine ernsthafte Beschäftigung mit der Lebenssituation von Anderen Deutschen [...] die Beachtung beider Möglichkeiten, und das heißt: weder Stigmatisierung noch Glorifizierung, weder Pathologisierung noch Vergesundung“ (ebd.: 75).

2.4 Ergebnisse für die Identität von Zweisprachigen

Aus dem deutschen Nationskonzept, der Sprachideologie und der Kulturkonfliktthese resultieren auch heute noch negative Vorurteile²⁶ mehrsprachigen Menschen gegenüber, die Wandruszka wie folgt beschreibt:

„Mehrsprachigkeit birgt damit die Gefahr störender und verunsichernder Interferenzen zwischen verschiedenen Möglichkeiten, die Welt zu erfassen und zu erleben, die Gefahr sprachlicher und geistiger Heimatlosigkeit, der Bewußtseinspaltung, der Schizophrenie²⁷, die man manchmal in gemischtsprachlichen Bevölkerungen zu beobachten glaubt“ (Wandruszka 1975: 343).

Für die Sprachideologie, die als Folge eines Erwerbs von zwei Erstsprachen charakterliche Schwächen annimmt, sei hier Weisgerber angeführt, der sich auf de Reynold bezieht:

„Das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße an Geistesstärke selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, daß zugleich die Kräfte des Charakters leiden: man läßt sich gehen, unscharfer, grober,

26 Vgl. zu Vorurteilen Jonekeit/Kielhöfer 1995: 92.

27 Mit Schizophrenie wird hierbei vermutlich eine gesplittete Persönlichkeit assoziiert, was jedoch dem psychologischen Begriff widerspricht, der diesen wie folgt definiert: „Eine Gruppe von Störungen, die durch ein Zusammenbrechen der Integration von Emotionen, Gedanken und Verhalten und durch einen Rückzug vom menschlichen Kontakt und von der Realität gekennzeichnet ist“ (Davison/Neale 1979: 57). Ich bevorzuge für diesen Sachverhalt den Begriff der ‚Schizoglossie‘, der von Lüdi (2003) stammt und den er folgendermaßen definiert: „Teile der Identität streben derart auseinander, dass sie nicht vereinbar miteinander sind, deshalb treten ‚Risse im Gefüge der Identität‘ auf, so dass mehrsprachige Identität als Problem erlebt wird“ (ebd.: 44).

fahrlässiger Sprachgebrauch, das ist gleichbedeutend mit wachsender Trägheit des Geistes und sich lockernder Selbstzucht, einem Abgewöhnen des Dranges nach sprachlicher Vollkommenheit. Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt“ (de Reynold 1928: 109, zitiert nach Weisgerber 1966: 78).

In Bezug auf die ‚Kulturkonfliktthese‘ stellt sich die Problematik bei Franzosen-Deutschen etwas anders dar. In der deutschen Gesellschaft wird vermutet, dass es bei dieser Gruppe keine nationalkulturellen Unterschiede gäbe und sich deswegen auch kein ‚Kulturkonflikt‘ entwickle. Somit resultiere daraus keine ‚Identitätskrise‘. Da es jedoch Unterschiede gibt, trifft auf sie trotzdem der ‚Kulturkonflikt‘ zu. Menschen können sich demnach ausschließlich einer Nationalkultur zugehörig fühlen und einer Nation gegenüber loyal sein. Dies würde folglich bedeuten, dass sich ‚bikulturelle‘, ‚bilinguale‘, ‚binationale‘ Menschen in einem ‚Zwischen-den-Stühlen‘ befinden und sich deswegen ständig hin- und hergerissen fühlen müssen, was letztendlich in eine Identitätskrise führt.

Dem Identitätsbegriff liegen rollentheoretische Identitätskonzepte zugrunde. Weitgehend wird von Claessens Konzept der Enkulturation ausgegangen, das folgendermaßen aussieht. Nach Claessens bildet der Mensch seine Identität linear anhand folgender Stadien:

1. „Sozialisierung: emotionale Fundierung; Vermittlung grundlegender Kategorien der Weltaufordnung und -bewältigung; primäre soziale Fixierung
2. Enkulturation: spezifische Formung des Individuums; Verinnerlichung der kulturspezifischen wertorientierten sozialen Kontrolle (Ergebnis: „kulturelle Rolle“)
3. Sekundäre soziale Fixierung: Ergebnis: soziale Rollen“ (vgl. Claessens 27 f., zitiert nach Auernheimer 1988: 28)

Enkulturation wird gedacht als ‚Verinnerlichung‘ der „kulturellen Rolle“, als ein Vorgang also, in dem eine gesellschaftliche Struktur von ‚außen‘ nach ‚innen‘ übernommen wird. Die psychische Entwicklung ist demnach undialektisch: auf der jeweiligen Basispersönlichkeit bauen die späteren Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen auf. Das „kulturelle Über-Ich“ garantiert die Möglichkeit weiterer Sozialisa-

tion trotz Widersprüchlichkeiten des Wertsystems (vgl. ebd.: 72). Das Problem hiernach sei für Kinder, die während ihrer Enkulturationsphase unterschiedliche Erstsprachen und Kulturen vermittelt bekommen, dass sie keine einheitliche, im Gegenteil eine kulturell diffuse Basispersönlichkeit ausbilden (Koliander-Bayer 1998: 31). Sie würden zwar zwei Sprachen sprechen, aber keine davon hinlänglich und hätten keine festen Orientierungsmuster und Wertsysteme.

„Die zueinander in Konkurrenz tretenden Kulturen und Sprachen stören die Persönlichkeitsentwicklung, weil sie die Betroffenen unsicher und desorientiert machen, sie verhindern die Ausbildung eines Persönlichkeitsfundaments, erschweren "die endgültige Festigung der Identität" (Schrader, Nikles & Griese 1976, S. 68) und bedingen, daß diese Kinder gleichsam Wandernde zwischen zwei Welten bzw. zwei Sprachen bleiben“ (Koliander-Bayer 1998: 31).

Da diese Thesen von Identitätsdiffusion und Devianz von statischen Identitätskonzepten ausgehen (vgl. Kap. 1.3.3), können sie durch ein anderes Verständnis von Identitätsbildung widerlegt werden. Wird von einem dynamischen Verständnis von Identitätsbildung ausgegangen, sei es Patchwork-Identität nach Keupp (1998) oder Teilidentitäten nach Höfer und Straus (1998), dann können vielfältige, divergente und sogar ambivalente Erfahrungssituationen als Verhaltensmuster in die Identität integriert werden. Das bedeutet, dass ein Mensch mit französisch-deutschem Hintergrund diese Komponenten als Teilidentitäten in sein Identitätskonzept integrieren kann, ohne zwangsläufig in eine Identitätskrise zu geraten.

2.5 Zwischenfazit

Im ersten theoretischen Teil wurden einige Aspekte, die die Biographie von mehrsprachigen Franzosen-Deutschen beeinflussen und die in der monolingual historisch gewachsenen Nation Deutschland leben, aufgezeigt. In diesem Teil wurde gezeigt, dass die Monokonzepte wie Nation, Nationalkultur und Dudensprache und den entsprechenden Kategorien der Zugehörigkeit einen gewissen Einfluss auf Franzosen-Deutsche ausüben können. Jedoch kann die Hypothese insofern nicht bestätigt werden, als kein Kausalzusammenhang hergestellt werden kann. Das bedeutet, dass trotz Entscheidungsdruck von außen durch

die Monokonzepte nicht zwangsläufig eine Identitätskrise entstehen muss, sondern dass die Positionierung auch Chancen birgt, daran zu wachsen und dadurch bestimmte Fähigkeiten, die als Potential vorhanden sind, weiter auszubilden. Je nach subjektiven Theorien können die Kategorien der Zugehörigkeit als relevant für die Identitätsbildung und Orientierungshilfe angenommen oder abgelehnt, verändert oder als neue Kategorie entwickelt werden. Franzosen-Deutsche teilen zwar ähnliche biographische Gegebenheiten, wie dass jeweils ein Elternteil aus unterschiedlichen Nationen stammen und dass sie in einer ‚Mono‘-orientierten Gesellschaft leben, wie sie letztendlich damit umgehen und ob das als Problem oder als Chance aufgefasst wird, hängt von den subjektiven Theorien des Individuums ab. Aufgrund der Tatsache, dass eine subjektive Verortung nicht Teil der Monokonzepte ist, kann deswegen festgehalten werden, dass diese gesellschaftlichen Bedingungen hinderlich sein können für die Identitätsbildung von Franzosen-Deutschen.

Im folgenden, empirischen Teil werden diese anhand einer biographischen Erzählung veranschaulicht. Es soll geprüft werden, ob die im ersten Teil genannten Zugehörigkeiten für die Selbst- oder Fremdschreibung der Interviewten eine Rolle spielen und als relevant für die subjektiven Theorien erachtet werden und, wenn ja, wie das Individuum damit umgeht. Dabei soll geprüft werden, welche Rückschlüsse sich auf die Identitätsentwicklung ziehen lassen.

3 Methode: Narrativ-biographisches Interview

Um implizite Orientierungen und Bedeutungszuschreibungen explizit und damit analysierbar zu machen, wird auf Methoden der soziologischen Biographieforschung, insbesondere die Methode des narrativ-biographischen Interviews, zurückgegriffen.

Die zentrale Prämisse des biographischen Ansatzes besagt, dass Lebensgeschichte und Identität des Menschen sozial verregelt sind. Menschen orientieren sich in ihrer Lebensausgestaltung anhand ihrer subjektiven Theorien, die durch ihre Lebenswelten geprägt werden. Für die Forschung ergibt sich hieraus die Möglichkeit, über die rekonstruktive Analyse des Einzelfalls auf sozial strukturierte Regelmäßigkeiten im jeweiligen Biographieverlauf zu schließen. Narrativ-biographische Interviews bieten somit die Möglichkeit, gesellschaftliche Bezüge und Bedingtheiten zu untersuchen. Die Methode des narrativen Interviews, die Fritz Schütze¹ Mitte der 70er Jahre entwickelte, wurden von Gabriele Rosenthal und Wolfram Fischer-Rosenthal (1997) aufgegriffen und weiterentwickelt. Die Durchführung der Interviews im Rahmen dieser Arbeit richtet sich inhaltlich nach den Erkenntnissen dieser ForscherInnen. Es gibt jedoch einen definitorischen Unterschied bezüglich der Verwendung des Begriffes der Identität. Wie in Kap. 1.3.3 dargestellt, liegt dieser Arbeit ein bestimmtes Verständnis von Identität zugrunde. Rosenthal und Fischer-Rosenthal sehen den Begriff der Identität jedoch generell als veraltet an und verwenden deswegen anstelle dessen den Begriff der Biographie. In dieser Arbeit wird auf die ForscherInnen Bezug genommen hinsichtlich ihres Verständnisses von der Bedeutung dieser Methode auf Erkenntnisse von sozialen Prozessen. Laut Fischer-Rosenthal und Rosenthal geht es in der Biographieforschung um die „Genese und Aufrechterhaltung einer historisch konkreten sozialen Ordnung, für die biographische (Selbst-) Beschreibungen konstitutiv sind“ (ebd.: 405). Das Ziel ist weder die Rekonstruktion von Ereignissen noch die Dechiffrierung von Deu-

1 Schütze (1987), Fritz: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief für die Fernuniversität. Hagen.

tungsmustern. Es geht vielmehr um die Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen von Biographien und um die sozialen Entwicklungen ihrer Beschaffenheit (vgl. ebd.: 411) in der Postmoderne.

„Die Konzeption der Biographie als soziales Gebilde, das sowohl soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte konstituiert und das in dem dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftlich angebotenen Mustern sich ständig neu affirmiert und transformiert, bietet die Chance, den Antworten auf eine der Grundfragen der Soziologie, nämlich dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, näher zu kommen. Daß dies nicht in einer formalen, ein für allemal gültigen Weise geschehen kann, sondern nur entsprechend den konkreten Erfahrungen von Gesellschaftsmitgliedern mit ihren konkreten Gesellschaften, dafür steht dieser Ansatz“ (ebd: 412).

Mit Hilfe der Methode des narrativ-biographischen Interviews soll ein Zugang zum atheoretischen Wissen von Franzosen-Deutschen und zu den Erfahrungen, die sie als prägende Erlebnisse für ihren Werdegang bewusst oder unbewusst angeben, gefunden werden. Wie auch Marotzki (2000) schreibt:

„Ihr [qualitativer Biographieforschung; Anm. der Verf.] geht es darum, neuartige Perspektiven und Sinnzusammenhänge auszutauschen, zu erfahren, wie unterschiedlich Menschen scheinbar eindeutige *facts* wahrnehmen, verarbeiten, welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben. Dabei gibt es keine wahre und falsche Sichtweise von Dingen. Vielmehr wird die konkrete Erfahrungswelt der Menschen als eigenständiger Bedeutungs- und Sinnzusammenhang für Kreativitäts- und Problemlösungsprozesse systematisch berücksichtigt und aufgenommen“ (ebd: 186).

Im Gegensatz zu standardisierten Interviews, die nur einen momentanen Ausschnitt aus dem Leben eines Menschen wiedergeben, kann bei der biographischen Methode der gesamte Zusammenhang einer sozialen Handlung erfasst werden. Die biographische Methode macht die Prozesshaftigkeit des sozialen Lebens deutlich, während Einstellungs- und Meinungsforscher nur eine punktuelle Konstellation erheben (vgl. Jüttemann/Thomae 2002: 7). In Form von Einzelfallstudien wird durch eine gründliche Analyse der Lebensgeschichte versucht,

die typische Erscheinungsform eines sozialen Prozesses herauszuarbeiten. Außerdem können mit dieser Methode bestehende Theorien überprüft werden, indem festgestellt wird, ob eine Theorie unvollständig ist oder gar eine neue Theorie entwickelt werden muss (vgl. ebd.: 10).

3.1 Durchführung

Bei der Durchführung der Interviews orientiere ich mich an den einzelnen Phasen des narrativ-biographischen Interviews von Fischer-Rosenthal und Rosenthal. Im Interview steht der Erzählende eindeutig im Vordergrund. Er/Sie ist Experte seines/ihrer Lebens und erzählt aus diesem Wissensfundus, wobei er/sie seine/ihre biographische Großerzählung selbst strukturieren kann. Die Art und Weise, wie der Autobiograph seine Präsentation gestaltet, ist insofern bedeutsam, als sie Aufschluss über die Struktur seiner biographischen Selbstwahrnehmung und die Bedeutung seiner Lebenserfahrungen gibt. Hierbei ist somit entscheidend, die Interviewten mit einer relativ allgemein gehaltenen Erzählaufforderung um eine Erzählung ihrer Lebensgeschichte zu bitten und bei der darauf folgenden Präsentation nicht mit Detaillierungsfragen zu unterbrechen. Um jedoch eine angenehme Erzählsituation herzustellen, ist es unbedingt notwendig, dass der/die InterviewerIn primär durch Rezeptionssignale wie aufmerksames Nicken, anteilnehmende Zuwendung zum Gesprächspartner usw. versichert, dass er/sie interessiert zuhört. Ist das Narrationspotential ausgeschöpft, wird der/die Erzählende durch Nachfragen zu Argumentationen und Selbstinterpretationen angeregt.

Die einzelnen Phasen des narrativ-biographischen Interviews stellen sich nach Fischer-Rosenthal und Rosenthal in einem Ablaufschema folgendermaßen dar:

1. „Erzählaufforderung
2. autonom gestaltete Haupterzählung oder biographische Selbstpräsentation²

2 Mit „biographischer Selbstpräsentation“ wird folgendes gemeint: „Da Lebensgeschichten nicht nur durch Erzählungen dargestellt werden, sondern auch durch Beschreibungen früherer oder gegenwärtiger Lebenswelten, durch Argumentationen über die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft oder mit Hilfe von Selbstzeugnissen aus der Vergangenheit – wie Photographien, Briefen oder Dokumenten –, ver-

3. Erzählgenerierende Nachfragen:
 - anhand der in Phase 2 notierten Stichpunkte
 - externe Nachfragen
4. Interviewabschluss“

(vgl. ebd.: 414)

Von dem Gespräch wird nach Einwilligung des Interviewten eine Tonbandaufnahme gemacht und im Anschluss transkribiert. Kurz nach dem Interview wird ein Verlaufsprotokoll angefertigt, in dem latente Gegebenheiten der Interviewsituation festgehalten werden, wie etwa Ort und Dauer des gesamten Gespräches, Gefühlsäußerungen, Vor- und Nachgespräche, Ambiente des Ortes und des Gespräches und ähnliches.

3.2 Auswertung

Die Auswertung der Interviews dieser Arbeit richtet sich vorwiegend nach dem Werk „Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews“ von Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2002), da dies eine äußerst praxisnahe Analyse darstellt. Hier erfolgt eine Grobstrukturanalyse des gesamten Textes und anschließend eine Feinanalyse von ausgewählten Kernstellen. Die Auswertung der vorliegenden Interviews beschränkt sich jedoch auf die Grobstrukturanalyse und einen Teil der Feinanalyse. Es werden zwar Kernstellen näher untersucht, jedoch nicht in dem vollen Ausmaß einer Feinanalyse nach Lucius-Hoene und Deppermann, da dies im Rahmen einer Diplomarbeit nicht möglich ist. Demzufolge ist der erste Schritt das Herstellen einer chronologischen Ordnung der vorliegenden biographischen Daten der Interviewten, was gemeinhin als Lebenslauf bekannt ist. Hierbei ist in Bezug auf das Thema der Arbeit auch die Sprachbiographie der Person relevant, d. h. wann und mit wem ihre Sprachen gesprochen wurden. Die Grundlage des narrativen Verfahrens ist die Annahme, dass eine biographische Erzählung dem wirklichen Ablauf von vergangenen Handlungen folgt. Versucht der Erzähler aus unterschiedlichen Gründen, bestimmte Ereignisse

wenden wir den Begriff der „biographischen Selbstpräsentation“ als einen, der der erzählten Lebensgeschichte übergeordnet ist“ (vgl. ebd.: 412).

oder Gefühle auszulassen oder verändert zu erzählen, schlägt sich das im Erzähltext als ‚Hemmungsphasen‘, Übergang zum Argumentieren und Rechtfertigen, oder einer Verstrickung in Widersprüchen seitens des Interviewten nieder. Deswegen folgt ein zweiter Schritt zur Unterteilung des gesamten Textes in folgende Textsorten:

1. „Erzählen mit verschiedenen Mustern:
 - szenisch-episodisch
 - berichtend
 - chronikartige Darstellung
 - Anekdote
2. Beschreiben als Darstellung von Weltausschnitten
3. Argumentation als theoretische Abstraktion zur Bewertung, Begründung, Erklärung, Problematisierung, Anspruchserhebung“

(vgl. ebd.: 145–177)

Die Textsorten sind oft nicht klar voneinander getrennt, sondern ineinander verwoben und stehen in Beziehung zu dem vorherigen oder nachfolgenden Textabschnitt.

In einem dritten Schritt werden die thematischen Inhalte des Textes kategorisiert, um einen Überblick über die verschiedenen Themen zu erhalten. Dabei werden die einzelnen Passagen zusammengefasst, mit Überschriften versehen und anschließend kategorisiert. Dadurch können für die befragte Person relevante Themenschwerpunkte herausgearbeitet werden. Anhand von Kernstellen, Stellen, an denen die Textsorten wechseln, oder Brüchen, d. h., wenn eine angefangene Erzählung aus zunächst nicht erkennbaren Gründen abgebrochen wird, lassen sich bestimmte Interpretationen vornehmen. Diese lassen sich anschließend mit anderen Textpassagen vergleichen, um sie zu be- oder widerlegen.

3.3 Dokumentation des Forschungsprozesses

3.3.1 Die Forschungsfrage

Die übergeordnete Fragestellung des Erkenntnisinteresses der Arbeit lautet:

Inwiefern werden mehrsprachige Menschen mit einem französischen und einem deutschen Elternteil von Monokonzepten in ihrer Identitätsbildung beeinflusst und wie gehen sie damit um?

3.3.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen und Kontaktaufnahme

Es wurden zwei Interviews durchgeführt. Auf die erste Interviewte, Cécile³, wurde ich von einer Bekannten aufmerksam gemacht. Sie kenne eine junge Frau, die eine französische Mutter und einen deutschen Vater habe und zweisprachig aufgewachsen sei. Meine Bekannte gab mir ihre Telefonnummer und versicherte mir, dass sie gewiss Interesse an einem Interview hätte. Kurze Zeit später rief ich Cécile an und wir vereinbarten einen Termin und einen Treffpunkt. Am Telefon sagte ich ihr, dass ich eine Diplomarbeit zum Thema Bilingualismus schreibe und dass ich selbst französisch-deutsch sei. Das Telefonat führten wir auf Deutsch.

Die zweite Interviewpartnerin, Aurélie, war mir aus dem französisch-deutschen Freundeskreis meiner Eltern bekannt. Beim ersten Anruf erklärte sie, dass sie gerne ein Interview geben würde, aber dass sie eventuell nicht so viel dazu beitragen könne. Ich sollte sie in zwei Wochen noch mal anrufen, um einen genauen Termin zu vereinbaren. Sie war jedoch in dieser Woche nicht zu erreichen. Ungefähr eine Woche später gelang es mir schließlich, sie telefonisch zu sprechen. Sie entschuldigte sich vielmals für das verpasste Gespräch, da sie spontan mit ihrer Familie nach Frankreich gereist war. Sie zeigte sich allerdings noch immer durchaus interessiert an einem Interview und fragte, wo wir uns am Besten treffen sollten. Ich bot ihr an, dort einen Treffpunkt zu vereinbaren, wo sie sich wohl fühlen würde und wo wir unbefangen und ungestört miteinander reden konnten. Außerdem soll-

3 Um die Anonymität der Interviewten zu gewährleisten, wurden Namen und geographische Gegebenheiten anonymisiert.

ten wir genügend Zeit haben, damit wir nicht unter Zeitdruck geraten würden. Wir vereinbarten einen Termin.

Die Auswahlkriterien bei beiden Interviewpartnerinnen zielten darauf, dass sie nicht mehr zu Hause wohnen und bereits die Adoleszenz hinter sich gelassen haben. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass sie mit einem reflektierten Blick auf die Phase der Adoleszenz zurückblickten, in welcher der/die Jugendliche um eigene Lebensentwürfe ringt und von den Eltern losgelöste Sichtweisen⁴ und dadurch ein Großteil der Identität entwickelt und ausgebildet werden. Aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit war es nicht möglich einen französisch-deutschen Mann zu interviewen, da sich keine Interviewpartner finden ließen.

3.3.3 *Durchführung der Interviews*

Das erste Interview wurde nach Absprache bei Cécile zu Hause geführt, was insofern sehr wichtig war, da dies ihre Umgebung war, in der sie sich wohl fühlte. Dies wird als wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Interviews angesehen (vgl. Lamnek 1989). Für das Gelingen eines narrativ-biographischen Interviews ist es weiterhin wichtig, im Vorfeld eine Vertrauensbasis zwischen der Interviewerin und der Interviewten herzustellen. Zum einen war dies dadurch gegeben, dass wir zu Anfang auf Französisch redeten und ich mich dadurch selbst als Franzosen-Deutsche zu erkennen gab. Zum anderen unterhielten wir uns zunächst ungezwungen über die gemeinsame Freundin und tranken Tee. Zu Beginn des Interviews erklärte ich ihr erneut mein Anliegen und die Vorgehensweise eines narrativ-biographischen Interviews, um sie für die folgende Erzählaufforderung zu sensibilisieren. Da sie selbst zuvor Interviews durchgeführt hatte, erklärte ich, dass ich in dieser Art Interview keine Kommentare oder Nachfragen stellen würde. Die Sprache, in welcher das Interview geführt werden sollte, konnte sie frei wählen. Sobald das Interview begann, wechselte sie ins Deutsche, bestückt mit wenigen französischen Wörtern. Vom Interview wurde im Nachhinein ein Verlaufsprotokoll angefertigt, in welchem Stimmungen festgehalten und die Gesprä-

4 Vgl. ausführlicher dazu: Vera King (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich.

che vor sowie nach dem tatsächlichen Interview zusammengefasst wurden. Das Gespräch war in zwei Phasen unterteilt: eine Haupterzählphase und eine Nachfragephase. Anschließend folgte ein Gespräch über das Gesagte und ein Feedback meinerseits. Es war mir wichtig, ihr auch meine Meinung zu den von ihr erwähnten Themen und meine Erfahrungen als Franzosen-Deutsche mitzuteilen. Dadurch sollte auch sie einen Nutzen von dem Interview haben. Das Interview dauerte einschließlich der Vor- und Nachgespräche vier Stunden.

Bei dem zweiten Interview hatten wir ebenfalls eine Aufwärmphase. Aurélie bot mir einen Tee an und wir unterhielten uns kurz ungezwungen, bis ich ihr mein Vorhaben erklärte und den Ablauf des Interviews darlegte. Aufgrund der Tatsache, dass sie nur für kurze Zeit bei ihrer Familie in Deutschland zu Besuch war und danach nach England ging, konnte kein zweites Treffen für evtl. Nachfragen stattfinden, so dass ich diese direkt nach dem Interview stellen musste. Ich schaltete das Aufnahmegerät erst nach diesen Erklärungen ein und forderte sie auf, etwas von ihrem Leben und ihren Sprachen zu erzählen. Sie beendete das Interview nach 20 Minuten. Ich musste etwas überlegen, ob ich Nachfragen hatte, weil sie durch die vordergründig defensive Art, wie sie das Interview gestaltete, dargelegt hatte, welche Themen ihr wichtig waren und welche nicht. Dadurch war ich ein wenig perplex und es dauerte, bis ich Nachfragen stellen konnte. Die gesamte Dauer des Interviews inklusive eines Nachgespräches betrug ungefähr zwei Stunden.

Bei der Durchführung der Interviews ist es mir jedoch nicht leicht gefallen, keine Kommentare oder Zwischenfragen zu stellen, da mich das Thema persönlich stark interessierte. Bei Cécile beispielsweise wurde der Erzählfluss immer wieder durch längere Pausen von ca. 30 Sekunden bis zu zwei Minuten unterbrochen, in denen Cécile mich lächelnd und fragend anschaute, ich jedoch nichts sagen durfte, was die Situation künstlich machte und bei mir ein beklemmendes Gefühl hervorrief. Trotzdem hielt ich es für sinnvoll, den Regeln des narrativ-biographischen Interviews zu folgen und keine Kommentare zu geben, da somit ihre selbst strukturierte Erzählung ablaufen konnte.

3.3.4 *Transkription der Interviews*

Die Transkription der Interviews beschränkt sich auf eine wortgetreue Verschriftlichung des Gesagten. Das heißt, dass keine grammatikalischen und sonst geglätteten Korrekturen vorgenommen werden, um so deutungsfrei wie möglich den Inhalt der akustischen Aufzeichnung wiederzugeben. Wortabbrüche, längere Pausen oder nicht-verbale Laute (wie Stöhnen oder Lachen) werden dementsprechend ebenfalls erfasst. In der Linguistik und der qualitativen Sozialforschung werden unterschiedliche Transkriptionssysteme verwendet, die sich in Umfang und Genauigkeit der Wiedergabe der Eigenschaften der Stimme, wie beispielsweise Betonung innerhalb eines Wortes, unterscheiden. Ich beschränke mich in der Transkription der Interviews darauf, nur außerordentliche Betonungen einzelner Wörter, und nicht innerhalb eines Wortes, wiederzugeben. Außerdem verschriftliche ich nur Wörter oder angefangene Wörter und keine Laute wie ‚Äh‘, weil ich mich auf eine grobstrukturelle Textanalyse beschränke und nicht die Feinanalyse in Anspruch nehme, welche eine genauere Transkription erforderlich machen würde.

3.3.5 *Kurzportrait der Erzählerin Cécile*

Cécile wird 1978 in [A-Stadt] in Westdeutschland geboren als Tochter einer französischen Mutter und eines deutschen Vaters. Ihre Eltern haben sich in dieser Stadt kennen gelernt und 1976 geheiratet. Der Vater kommt aus der Nähe von [A-Stadt], die Mutter aus Westfrankreich.

Als Cécile sechs Jahre alt ist, sie war noch nicht in der Grundschule, zieht die Familie wegen einer beruflichen Neuorientierung des Vaters in die Nähe von [B-Stadt] in Norddeutschland. Sie ist die Schwester eines 10 Monate älteren Bruders. Die Familie kann aufgrund des Berufes des Vaters und der sozialen und finanziellen Situation der Mittelschicht zugeordnet werden. Cécile geht in eine Allgemeinbildende Grundschule, anschließend in eine Orientierungsstufe und beendet ihre Schulausbildung mit dem Abitur. Anschließend absolviert sie ein freiwilliges Soziales Jahr in [B-Stadt]. Sie wählt das Grundschullehramt als Studium in [C-Stadt] und absolviert währenddessen ein Auslandssemester in den Niederlanden.

Ihre Mutter redet ihren Kindern hauptsächlich auf Französisch und ihr Vater auf Deutsch. Anfänglich hatte Cécile jedoch Probleme; daraufhin wechselt die Mutter auf Deutsch und sie spricht erst wieder Französisch mit ihr als Cécile in der deutschen Sprache sicherer ist. Die Familiensprache ist Deutsch, weil ihr Vater des Französischen nicht so mächtig ist. Mit vier Jahren beginnt Cécile ihrer Mutter auf Deutsch zu antworten. In der Sekundarstufe 1 beginnt sie erneut mit ihrer Mutter Französisch zu sprechen, da sie zu der Zeit in der Schule mit der Fremdsprache Französisch anfängt. Sie wählt anschließend als Leistungskurs Französisch.

4 **Auswertung des Interviews**

Ich habe mich aus einigen Gründen dazu entschlossen, nur auf das Interview von Cécile einzugehen und es zu analysieren. Aufgrund der Tatsache, dass Aurélies Interview objektiv defensiv war, gibt es geringe Anteile von ausführlichen Erzählungen. Bei ihr dominieren die Textsorten der Argumentation und Beschreibung. Im Gegensatz zu Cécile, die ihr Schwanken bezüglich von Identitätskonzepten deutlich macht und ihre Unsicherheit expliziert, hat Aurélie eine durchgängig selbstanalytische Art. Das macht es sehr schwierig, den Text selbst zu interpretieren. In Anbetracht der eigenen ‚Bias‘ besteht die Gefahr, den Text entlang eigener Hypothesen und eigenen Ansichten zu analysieren, was der Methode des narrativ-biographischen Interviews entgegensteht.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich in Anlehnung an die Methode des narrativ-biographischen Interviews ausschließlich die Äußerungen der Interviewten aus ihrer Sicht und Wahrnehmung auf die Wirklichkeit analysieren werde. Da ich keine weiteren Interviews in ihrer Lebenswelt geführt habe, kann es nicht Ziel der Analyse sein, eine neutrale Sicht auf die Familienverhältnisse oder ihr Umfeld wiederzugeben.

In den ersten Minuten von Céciles Interview werden Themen genannt, die ich als Hauptthemen betrachte und die verstärkt und deutlicher im weiteren Verlauf des Interviews immer wieder auftauchen. Diese Themen scheinen sich um den Konflikt zu drehen, nicht dem Ideal einer bilingualen Person zu entsprechen. Als Begründung dafür nennt Cécile zum einen die Rolle ihres Vaters, der die französische Seite in der Familie nicht unterstützt habe und dazu beigetragen habe, dass kaum Reisen nach Frankreich unternommen wurden. Die weiteren Themen leiten sich daraus ab: die Rolle der Mutter als Leidtragende in der Familie, die Rolle Frankreichs als Land der Sehnsucht und, damit verbunden, die fehlenden französischen Freunde und die französische Großmutter als einzige lebende französische Verwandte in Frankreich.

4.1 Vater

Céciles Vater spielt als Ereignisträger eine zentrale Rolle in ihrem Leben. Zum einen zeigt sich das daran, dass sie immer wieder auf ihn zu sprechen kommt, und zum anderen macht sie eine größere Pause von zwei Minuten während ihres Erzählflusses, bevor sie ihre persönliche Beziehung zu ihrem Vater schildert und explizit wird.

Zu Beginn des Interviews führt Cécile den Vater als Grund dafür an, warum sie sich nicht als „typisch bilingual“ bezeichnen könne. Hauptsächlich sieht sie den Anlass dafür, dass sie als Kind nicht genug Französisch geredet hat und dadurch ihre französische Seite nicht genügend entwickeln konnte.

*„Das ist nämlich so eine Sache, wenn man gleich irgendwie anfängt und das nicht so bestärkt, dann hat man vielleicht irgendwie *2* vielleicht hätte ich ein viel näheres Gefühl zu Frankreich jetzt“.*

Für diesen Umstand gibt es diverse Gründe. Zum einen schiebt sie sich selbst die Schuld zu, worauf ich später noch eingehen werde, und zum anderen liegt es am Desinteresse des Vaters am Französischen.

Bei den Äußerungen über Céciles Vater ist eine Entwicklung während des Verlaufes des Interviews zu erkennen, von einer distanzierten und allgemeinen Position zu einer persönlichen, was sich an den Personalpronomen ‚man‘ und ‚ich‘ zeigt. Außerdem wird sie immer deutlicher darin, explizit ihm die Schuld zu geben anstatt beiden Elternteilen. Das kann daher kommen, dass Cécile mir gegenüber im Laufe des Interviews Vertrauen fasst oder aber auch, dass sie sich erst während des Interviews bewusst wird, wie schmerzlich diese Erfahrung mit dem Vater war oder noch ist.

Zu Beginn des Interviews geht Cécile auf die Rolle der Sprachen zu Hause ein, wobei sie die Dominanz des Deutschen hervorhebt, die vom Vater ausging. Sobald dieser zu Hause war, wurde vom Französischen ins Deutsche gewechselt. Zu Beginn des Interviews ist noch keine offensichtlich negative Bewertung des Vaters zu erkennen:

„... ich hatte immer so das Gefühl, wenn ich mit meiner Mutter zusammen war und meinem Bruder haben wir schon auf Französisch

gesprachen, so das Alltägliche, aber sobald mein Vater kam und er irgendwie mitreden wollte, ging das sofort wieder ins Deutsche über“.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird die negative Haltung gegenüber ihrem Vater jedoch immer deutlicher:

„Ja, eigentlich beschäftigt mich halt die Frage, ob man als bilinguales Kind irgendwie auch wirklich immer alle Chancen, die damit zusammenhängen, auch nutzen kann. Ich finde, wenn ein Elternteil sich dagegen sträubt, dass es dann auch unheimlich schwierig für ein Kind ist, dass man irgendwie das Gefühl hat, dass die zweite Hälfte, dass das zweite Land, das man eigentlich auch angehört, dass das eigentlich nicht so gut ist, wie, ja (...) dass die Sache nicht gut ist, so wie sie ist. Das ist irgendwie so ein Grundgefühl, also ich würde mir viel mehr wünschen, dass, wenn Kinder zweisprachig aufwachsen, dass wirklich beide Elternteile wirklich an einem Strang ziehen, und das haben meine Eltern nicht gemacht. Ich hab immer noch das Gefühl, dass ich irgendwie nicht vollkommen bin. Also das würde mich interessieren, ob irgendwie zweisprachige Kinder auch manchmal das Gefühl haben, vollkommen zu sein, also irgendwie fehlt mir da immer was und ...“.

An dieser Stelle gibt sie beiden Eltern die Schuld für ihr Gefühl der Unvollkommenheit und beginnt den Abschnitt aus der Distanzposition, indem sie von „einem Kind“ und „einem Elternteil“ spricht, um anschließend auf sich persönlich zu sprechen zu kommen.

Ein weiterer Grund, mit dem Cécile die Schuld ihres Vaters begründet, ist der, dass er verhindert hat, öfter nach Frankreich zu reisen.¹

„Also mein Vater ist auch in meiner Erinnerung nie dabei gewesen, also der ist wirklich anti eingestellt, ich weiß nicht, warum der eigentlich eine Französin geheiratet hat“.

Cécile bezeichnet ihren Vater als einen Anti-Reisenden, der nicht an Frankreich interessiert war und häufig Gründe wie beispielsweise seine Arbeit vorschob, so dass die ganze Familie nicht nach Frankreich reisen konnte, weil nur ein Auto vorhanden war.

1 Auf die Rolle Frankreichs gehe ich bei 4.5 genauer ein.

*„Ich hätte mir **schon** vorgestellt, in den Schulferien da mal hinzufahren, aber *4* wenn halt einer der Eltern sagt, so von wegen „das ist alles irgendwie nicht so notwendig und Rumreisen ist doof. Und wir haben ja so viel zu tun und ich muss arbeiten“ und man nur ein Auto hat [...], und es war immer was, also ich mein, das ist einfach schade. Ich finde, man, man, weißt du, wenn man, das ist vielleicht ein bisschen doof aber, wenn man schon Kinder mit zwei Sprachen aufziehen möchte, dann ist man auch verpflichtet auch was daran zu machen, und ich hätte mir wirklich mehr erwartet“.*

Nur an einer Stelle erwähnt sie, dass ihr Vater bei einer Reise dabei war, bricht jedoch sofort wieder ab und fährt mit anderen Reiseberichten fort:

*„Aber auch zum Beispiel, dass wir einmal auf dem Mont-Saint Michel waren, aber da war mein Vater mit dabei *4* Also, ja *3* Und einmal waren wir auch in Paris ...“.*

Das könnte daran liegen, dass Cécile ihre Argumentation, wieso ihr Vater Schuld daran hat, dass ihre französische Seite in ihren Augen nicht genügend Beachtung fand, darauf aufbaut, dass er nie bei Reisen dabei war. Sobald sie sich doch an ein Erlebnis mit ihm erinnert, gerät sie in einen inneren Konflikt und kann ihre Argumentation nicht mehr aufrechterhalten.

Die Stelle, an der Cécile am deutlichsten ihr Gefühl zu ihrem Vater beschreibt, folgt nach einer längeren Pause von ca. zwei Minuten. Danach wird sie persönlich und entfernt sich von der allgemeinen Ebene, schwankt aber noch in ihrer Position, denn sie nimmt ihn noch in Schutz, indem sie versucht, sein Verhalten zu relativieren und bedenkt, dass sie in seiner Position eventuell ähnlich gehandelt hätte:

„Ich glaub auch dadurch, dass ich selber persönlich irgendwie ein Problem mit meinem Vater habe. Das ist kein einfacher Mann und dadurch ist das natürlich auch so rausgekommen, dass gerade als ich klein war, bestimmt Angst hatte, als er nach Hause gekommen ist, Französisch zu sprechen, das ist ja ganz klar. Jetzt ist mir das relativ egal, wenn er nach Hause kommt: „ÄH, ich versteh euch gar nicht“, obwohl er total gut Französisch reden könnte, aber er sträubt sich irgendwie. Dass man dann doch als kleines Kind nicht durchsetzen

kann. (...) Das ist Schade. (...) ich weiß auch nicht (...) vielleicht würde ich ja auch genauso die gleichen Fehler machen ...“.

In Bezug auf das Hin- und Hergerissensein², das Cécile immer wieder schildert, hat ihr Vater ebenfalls eine zentrale Rolle, was in der folgenden Äußerung deutlich wird. Auf die Frage: „I: *Und was bedeutet das für dich, zwei Pässe zu haben?*“, die ich im Nachfrageteil gestellt habe, nennt sie zum einen die Pflicht, in beiden Ländern zu wählen der sie nicht nachkommt und:

„... dass man eigentlich dann ja zwei Meinungen hätte, dass man einmal für Deutschland sprechen kann und einmal für Frankreich und irgendwie ist das ja auch – mein Vater ist da anti eingestellt, der meint so „Mann, du bist doch nur eine Person, du darfst doch nur eine Meinung haben, entscheid dich doch mal“ der ist sowieso ein bisschen komisch“.

Cécile ist sich selbst nicht sicher mit ihrer doppelten Verantwortung und gibt ihren Vater als Sprachrohr an, für das, was sie selber befürchtet. Da sie ihrem Vater jedoch einen großen Teil der Schuld gibt, dass sie sich nicht „richtig“ französisch fühlt, kann sie ihm in diesem Punkt nicht wirklich recht geben.

4.2 Mutter

Die Mutter wird von Cécile als Leidtragende in der Familie dargestellt, weil sie in Deutschland mit einem Mann lebt, der sich nicht für Frankreich und ihren französischen Hintergrund interessiert. Sehr explizit äußert sich Cécile dazu erst im Nachfrageteil:

„Die Beziehung ist da eigentlich nicht so glücklich zwischen meinen Eltern, und ich glaube, das spielt auch eine große Rolle mit, dass mein Vater eigentlich ihre Herkunft da nicht so (...) unterstützt, oder ja, also dass er halt ziemlich wenig dafür tut, also dass die sich hier wohl fühlt oder dass sie auch zum Beispiel noch mal rübergehen kann nach Frankreich. Ich glaube auch dadurch, dadurch dass sie merkt, dass er anti eingestellt ist gegenüber Frankreich, ist halt auch ziemlich viel ziemlich schnell kaputt gegangen zwischen den beiden“.

2 Das Thema wird bei 4.8 ausführlicher analysiert.

An einigen Passagen ist zu erkennen, dass Cécile sich mit ihrer Mutter vergleicht und sich an ihr orientiert. Zum einen bei dem Thema Sehnsucht nach Frankreich: hier wird die Mutter als Expertin herangezogen. Cécile stellt dar, dass ihre Sehnsucht im Vergleich zur Sehnsucht der Mutter als eher unrealistisch gilt, da sie nicht wirklich weiß, wonach sie sich sehnt, ihre Mutter aber sehr wohl, da sie in Frankreich aufgewachsen ist.

„Aber dieses, also für meine Mutter ist das irrsinnig schwer, das ist noch viel schwieriger, weil ich hab zwar die Sehnsucht nach diesem Land, aber ich weiß ja nicht, irgendwie nicht so richtig, was mir fehlt. Und sie, sie ist da aufgewachsen, sie hat in [F-ville] studiert zum Beispiel, am Meer, und ist am Strand mit ihrem Vater damals Muscheln sammeln gegangen, so dieses ne?“.

Auch an folgender Aussage wird die Rolle der Mutter klar:

*„... sie findet das schlimm, weil das **ihr** Land ist und sie unheimlich gerne gewählt hätte ...“.*

Zum anderen scheinen beide, Cécile und ihre Mutter, vom Vater dominiert zu sein. Die Mutter insofern, als sie ihre Erstsprache in der Familie nicht sprechen darf, weil der Vater vorgibt, sie nicht zu verstehen. Zum anderen, weil Cécile seinetwegen nicht oft genug nach Frankreich fahren konnte, da er, wie oben bereits geschildert, es verhindert hat.

Cécile wünscht sich in ihrer Zukunft, für längere Zeit nach Frankreich zu gehen, um ihre zweite Seite besser zu erkunden. Dafür möchte sie das Land besser kennen lernen und sich einen französischen Freundeskreis aufbauen. Doch an der Realisierung scheint sie die eigene Angst zu hindern. Diese Angst wird mit dem Leben der Mutter in Deutschland begründet:

*„Aber es wäre mal spannend, wenn ich irgendwann die Möglichkeit **hätte**, in Frankreich zu leben, ob ich dann auch glücklich da wäre. Ich sehe jetzt zum Beispiel meine Mutter, die ist glaub ich '76 oder '74 nach Deutschland gekommen und hat dann leider natürlich einen Mann gehabt, der **nicht** so viel wieder Wert auf Frankreich gelegt hat, obwohl ganz am Anfang schien das ja für sie so, aber der so wenig Interesse zeigt, der so wenig in das Land fährt. Das ist halt auch unheimlich schwer für meine Mutter. Also die hat sich auch natürlich*

*etwas ganz anderes vorgestellt, wenn sie einen Mann heiratet, dass man auch wenigstens da Urlaub macht, dass man sich da vielleicht auch eine Ferienwohnung kauft oder sonst etwas, aber das ist halt nicht passiert. Das würde ich mir auch vorstellen, dass das irrsinnig schwierig ist, und vielleicht wäre das ja auch mit mir genauso, wenn ich jetzt jemanden kennen lernen würde, einen Franzosen, dann nur in Frankreich leben würde, vielleicht würde ich mir auch wünschen, dass er dann mit mir nach Deutschland kommt und wir hier auch mal Ferien verbringen, weiß ich nicht (...) [...] *9* vielleicht würde ich mich da gar nicht so wohl fühlen, wenn ich da erstmal festgeklemmt wäre“.*

Des Weiteren bezieht sich Cécile auf ihre Mutter im Rahmen der Großerzählung von dem, was sie von Frankreich kennt. Sie unterbricht diese Erzählung, um zu berichten, was sie von ihrer Mutter gelernt hat: „eher die Kultur, die Esskultur zum Beispiel“ (45 f.). Das könnte darauf hindeuten, dass sie von ihrer Mutter erwartet hätte, dass sie Cécile ihr Herkunftsland näher bringt, und dass Cécile sich selber und ihrer eigenen Wahrnehmung von Frankreich nicht traut. Unterstützt wird diese Vermutung durch eine Erzählung über die Mutter gegen Ende des Interviews. Erst im Nachfrageteil bekommt das durchweg positive Bild der Mutter als Leidtragende Kratzer. In Bezug auf ihre Situation, dass die Mutter in Deutschland lebt, obwohl sie vieles an Deutschland kritisiert und im Grunde lieber in Frankreich leben würde, erzählt Cécile von einer Situation, als sie noch zur Schule ging. Die Mutter sagte ihren Kindern, dass sie generell lieber in Frankreich leben würde, aber das nicht könne, so lange die Kinder noch zur Schule gingen. Sie begründete ihre Aussage mit dem von ihr missbilligten französischen Schulsystem, dem ihre Kinder nicht ausgeliefert sein sollten. Cécile befürchtet jedoch, dass ihrer Mutter der Mut fehlt, wirklich nach Frankreich zu gehen. Nach dem Auszug der erwachsenen Kinder greift dieses Argument nicht mehr und die Mutter bleibt in Deutschland.

„Also das ist einfach, na sie, ich weiß nicht, es fehlt ihr der Mut, das Geld und also ich denke, sie hat ziemlich viele Ausreden, aber sie hat es einfach nicht gemacht. Jetzt ist sie, also sie ist '46 geboren, sie wird ja auch schon nächstes Jahr 60. (Lächeln) Jedenfalls irgendwann finde ich auch, dass es zu spät ist, aber ich meine, so lange ich denken kann, hat sie sich immer beschwert, dass kein Kontakt mit Frank-

reich bestünde in unserer Familie und dass kein Interesse da wäre und so. An sich hätte da doch wirklich mal etwas von ihrer Seite kommen müssen, oder?“

Außerdem kritisiert Cécile an dieser Stelle das erste Mal ihre Mutter, die die Ansicht der Familie zu Frankreich beklagt, selbst aber auch nicht aktiv wurde, um etwas zu ändern. Überdies wird an dieser Stelle deutlich, dass ihre Mutter nicht nur dem Vater, sondern der ganzen Familie die Schuld an dem in den Augen der Mutter ungenügenden Kontakt zu ihrem Herkunftsland gab. Darauf geht Cécile jedoch nicht näher ein. Die Tatsache, dass sich Céciles Mutter anscheinend nie wirklich in Deutschland eingelebt hat, zeigt sich an folgender Passage. Die Rolle der zwei Pässe³ wird im Nachfrageteil noch einmal aufgegriffen. Auf die Frage, welche Bedeutung zwei Pässe für Cécile haben, und die darauf folgende Frage, ob ihre Mutter beide Pässe besitzt, entsteht ein kleines Gespräch. Cécile ist der Fakt neu, dass es seit 2004 möglich ist, für bestimmte EU-Bürger die doppelte Staatsbürgerschaft zu beantragen. Ich erzähle von meiner Mutter, die seit letztem Jahr beide Pässe besitzt. Daraufhin äußert sich Cécile wie folgt:

„Echt? Das muss ich mal meiner Mutter sagen. Das weiß sie sicher, aber dann muss ich sie mal fragen. Weil bei mir ist das noch so gewesen, dass ich – mir das so war, dass sie entweder ihren Pass abgeben muss, wie du sagst, um Deutsche zu werden, und da sie wirklich keine Deutsche ist, also bei ihr merkt man das ja wirklich. Die kann zwar supergut Deutsch sprechen, aber diese ganzen Feste, die sagen ihr nichts, und das Essen sagt ihr auch nichts und sie meckert sowieso überall darauf rum, so: „Hach und in Frankreich ist sowieso alles viel besser.“ (Lachen) Sie hat halt auch noch diese Sehnsucht, diese starke Sehnsucht in ihr und also das könnte ich mir nur schlecht vorstellen, also das hätte sie nie gemacht, ihre Identität abgegeben. Das hätte sie nie gemacht“.

Über die Rolle der Pässe wird die Frage nach der Bedeutung eines Passes für die Identität als ‚Deutsche‘ oder als ‚Französin‘ erneut aufgeworfen (vgl. Kap. 1.8.1). An dieser Stelle beschreibt Cécile jedoch nicht sich selbst, sondern ihre Mutter. Interessant hierbei ist, dass sie

3 Auf das Thema der doppelten Staatsbürgerschaft wird bei 4.8 ausführlicher eingegangen.

das erste Mal das Verhalten der Mutter und ihre Bewertung von Deutschland und Frankreich darstellt. Die Sprache spielt auch hierbei wieder eine bedeutende Rolle, denn entsprechend den subjektiven Theorien Céciles scheint die Frage der Perfektion der Sprache ausschlaggebend für ihre französische Identität zu sein. Daher kommt vermutlich die Äußerung „zwar“, wenn es um die Sprache der Mutter in Verbindung mit der Identität als Deutsche geht. Die Mutter scheint für Cécile keine Deutsche geworden zu sein, was sie, wie bei sich selbst, an sichtbaren Merkmalen wie Festen und Essen festmacht. Deswegen schließt Cécile daraus, dass ihre Mutter sich hauptsächlich als Französin fühlt, was einen wichtigen Teil der Identität der Mutter ausmacht. Ihre Identität wird wiederum durch einen Pass symbolisiert, weshalb sie nie den französischen Pass als Symbol für ihre Identität als Französin für den deutschen Pass abgegeben hätte.

Ein weiterer Aspekt, der in dieser Äußerung deutlich wird, ist, dass sich Céciles Mutter nicht nur unwohl fühlt in Deutschland, sondern mit diesem Gefühl auch noch ihr Umfeld belastet, indem sie offensichtlich „überall drauf rum meckert“. So empfindet es die Tochter. Wie bereits erwähnt, ist diese Stelle eine der wenigen, in der Cécile etwas an ihrer Mutter kritisiert. Das kann zum einen daran liegen, dass in Céciles Argumentation die Mutter, gefangen in einer Ehe mit einem sie nicht unterstützenden Mann, als Opfer dargestellt wird und Cécile glaubt, sie nicht kritisieren zu dürfen, da sie als Opfer keine Schuld tragen kann. Zum anderen scheint sich Cécile eher mit ihrer Mutter zu identifizieren und würde sich mit Kritik an ihr auf die Seite des Vaters stellen, was ihr Bild von sich selbst in dieser Familie unsicher machen würde.

4.3 Untypische Bilinguale vs. ideale Bilinguale

Das Ideal für Cécile wäre, 50 % deutsch und 50 % französisch zu sein. Das sei die Normalbiographie einer typisch bilingualen Person, der sie nicht entspreche.

„... also ich würde es jedem wünschen, der zweisprachig aufgewachsen ist, dass man sagen kann, o. k. 50 % deutsch und 50 % französisch“.

Diese Prozentzahlen drücken aus, dass sie ihre deutsche und französische Seite ausgeglichen hätte. Zu Beginn des Interviews bezeichnet sie sich selbst als „halb-halb“ und sieht sich als defizitär, was sie später als „ich bin nichts Ganzes und nichts Halbes“ (489 f.) bezeichnet. Sie sagt, das würde ihr Leben charakterisieren. In der Auffassung „50 % 50 %“ positiv zu belegen und „halb-halb“ negativ, scheint ein logischer Widerspruch zu stecken. Dieses ‚halb-halb‘ könnte aus dem Alltagswissen und der Alltagswortwahl von Menschen aus ihrer Umgebung stammen. Die Aussage „halb-halb“ kann insofern negativ konnotiert sein, als sie metaphorisch bedeutet, nicht eins mit sich zu sein, sondern geteilt in zwei Hälften. In Bezug auf ihre Sprachkompetenz berichtet Cécile später, sie wäre 70–80 % französisch und 95 % deutsch. Das Ideal „50 % 50 %“ bezogen auf die Sprachkompetenz würde ihrem Verständnis nach bedeuten, beide Sprachen hundertprozentig gut zu sprechen und somit einer ‚normalen‘ Bilingualen zu entsprechen.

„... ich dachte auch so, als du gekommen bist, also du mich angerufen hast, ja von wegen ne? „Bilingue“ismus, „oh, ob ich dir da jetzt helfen kann?“. Es ist halt – ja, obwohl mich das total schockiert hat diese Frage: „Du bist ja eigentlich gar keine richtige Französin“, habe ich mir ja schon gedacht, bin ich das jetzt wirklich? Was wäre denn, wenn ich wirklich nur Deutsche wäre und nur gut Französisch sprechen könnte? (...) Ist doch komisch, oder?“

Sie bezieht sich an dieser Stelle auf ein Erlebnis mit einer Freundin, was an späterer Stelle noch aufgegriffen wird. Zunächst ist hier festzuhalten, dass sie daran zweifelt, ob sie eine „richtige“ Französin ist. Der Vorwurf der Freundin hat sie zwar verletzt, aber es ist so, als ob sie sich ertappt fühlt, weil sie selbst bezweifelt, französisch zu sein. Cécile entspricht nicht ihrem Ideal einer Franzosen-Deutschen, deshalb sieht sie sich nicht als Expertin einer typischen Vertreterin von bilingualen Franzosen-Deutschen.

4.4 Verwandte

Ihre Großmutter mütterlicherseits verkörpert den einzigen persönlichen Kontakt zum Land von Céciles ‚Sehnsucht‘. Die ‚Oma‘ wird von ihr als „französische Wurzel“ bezeichnet: „Also ich hab wirklich nur

noch in Frankreich meine Großmutter leider, als französische Wurzel, dann noch meine Mama natürlich und meine Tante“ (24 f.). Für Cécile stellt sich dadurch das Problem, dass sie nicht weiß, was mit ihren Wurzeln passieren wird, und sich davor fürchtet, dass die 91-jährige Großmutter stirbt. Dieses Thema ist aktuell, weil Cécile schildert, dass ihre Großmutter sich vor kurzem in einem Altersheim angemeldet hat. Deshalb hat Cécile vermutlich verstärkt darüber nachgedacht, welche Bedeutung es für ihre französischen Wurzeln haben könnte, wenn ihre Großmutter sterben würde. Dafür scheint sie noch keine Worte zu haben und bricht schließlich ab:

„... und dann denke ich auch so, „oh, wenn sie das jetzt macht, dann ist das schon ein Zeichen, dass sie sich nicht mehr so wohl fühlt, und jedenfalls da habe ich auch schon das Gefühl, wenn sie irgendwann mal nicht mehr ist, dann ist halt diese, ja noch ein Stück französisch von mir ein bisschen (...) dann ich hab so das Gefühl, dann sind nur noch meine, auch dieses, ja dann fehlt etwas auch oder aber was passiert, wenn –“.

Ein Grund dafür könnte sein, dass sie sich bisher noch keine Gedanken darüber gemacht hat, was passieren würde, wenn ihre Oma stirbt, die für sie die Kontaktperson zu dem Land ihrer Sehnsucht herstellt und die sie jedes Jahr besucht. Dadurch, dass Cécile sich nicht sicher ist, was ihre französische Seite ausmacht, sie aber ihre Großmutter als deren Teil ansieht, ist sie sich unsicher, was passieren wird, wenn dieser Teil auch in ihr sterben könnte. Sie scheint Angst davor zu haben, eventuell keinen Bezug zu Frankreich mehr zu haben und ihre Wurzeln zu verlieren.

*„... ich glaube, dieses Gefühl (...) der Zugehörigkeit zu einem anderen Land, die bleibt mir wahrscheinlich immer erhalten, hoffe ich doch mal. Auch wenn, *2* vielleicht ändert sich das, wenn meine Familienmitglieder, die ja auch französisch, richtig Franzosen sind, gestorben sind, vielleicht ändert sich das dann“.*

Nach der Erzählaufforderung (*Erzähle mir von deinem Leben und deinen Sprachen*) geht Cécile zunächst auf die Sprachen Deutsch und Französisch ein. Nach einigen Minuten fragt sie jedoch nach, ob damit auch andere Sprachen gemeint sein könnten, woraufhin ich erwidere, dass sie alles erzählen kann, was sie möchte. Folglich geht sie auf ein weiteres Thema ihres Lebens ein: Die franko-niederländische Familie.

Sie beginnt diesen Abschnitt mit der Sprachenvielfalt ihrer Familie. Die Schwester ihrer Mutter, ihre Tante, hat einen Niederländer geheiratet, und ihre beiden Töchter sind ebenfalls zweisprachig aufgewachsen. Diese Familie ist insofern relevant, als Cécile während ihres Studiums vier Semester lang Niederländisch gelernt hat, um anschließend für ein halbes Jahr in die Niederlande zu gehen. Zum einen ist hierbei interessant, dass sie, im Gegensatz zu Deutsch und Französisch, keine Defizite in Niederländisch angibt: „Also jetzt kann ich Niederländisch sprechen“. Das tut sie wahrscheinlich nicht, weil sie nicht dem Ideal einer bilingualen Person, wie später noch gezeigt wird, entsprechen muss, weil nicht ein Elternteil niederländisch ist. Dementsprechend hat sie in dieser Sprache einen anderen Maßstab, vermutlich den einer Fremdsprachenlernerin, die nach einem halben Jahr Auslandsaufenthalt diese Sprache ausreichend beherrscht. Zum anderen war es für sie eine „Familiensache“:

„Ich hab aber auch in der Uni, hab ich Niederländisch gemacht, diesen Sprachkurs über vier Semester, und hab dann mich entschieden, nach [C-Stadt] zu gehen für ein halbes Jahr, und hab da auch wirklich Niederländisch gelernt. Das war eigentlich auch Familiensache für mich so, dass ich auch da ein bisschen Fuß fasse, weil ich auch gerne da ein bisschen, ich bin sehr oft in Holland gewesen bei meinen Cousinen und kenn das Land eigentlich schon, seitdem ich denken kann, aber hab mich nie so getraut da zu sprechen, obwohl das Deutsch und das Niederländisch ja sehr ähnlich ist, na ja das hab ich halt gemacht, aber an sich reden wir momentan immer nur auf Französisch miteinander“.

4.5 Frankreich

Das Land Frankreich und die Reisen dorthin, die Cécile zufolge viel zu wenig unternommen wurden, stellen eine verpasste Chance dar, sich dadurch ein Gefühl mit der französischen Seite aufzubauen.

„... obwohl ich mir unheimlich viel wünschen würde, dass ich viel mehr in Frankreich etwas gemacht hätte, es ist halt nicht so gewesen, und da ist irgendwie so eine Sehnsucht nach diesem Land, das Land kenne ich aber eigentlich gar nicht so gut“.

Frankreich stellt sie auf die Ebene ihrer Großmutter, die für Cécile ihre französische Wurzel repräsentiert. Im nächsten Abschnitt wird deutlich, dass sie diese jedoch noch nicht gefunden zu haben scheint und diese in Frankreich suchen möchte.

„... aber trotzdem hab ich nicht das Gefühl, dass ich sagen kann, ich bin Französin, also klar bin ich ja irgendwie noch, also es ist halt das Problem und ich hätte mir, und ich versuch das auch jetzt in Zukunft noch zu machen, irgendwann wirklich nach Frankreich zu gehen, um wirklich da meine Wurzeln zu finden oder zu suchen. Irgendwie zieht mich das total nach Frankreich, aber ich hab das Gefühl, ich hab da noch nicht irgendwie so richtig Fuß gefasst“.

Die starke Sehnsucht nach diesem Land, die immer wieder betont wird, bezieht sich vor allem auf das deutlichste Bild, das sie von Frankreich hat: das Dorf ihrer Großmutter, wo Cécile jedes Jahr Weihnachten verbrachte. Ein Widerspruch an ihrer Sehnsucht nach Frankreich ist, dass diese Sehnsucht positiv besetzt ist, aber ihr stärkstes Bild von Frankreich ein langweiliges Dorf ist. Sie sucht dafür eine Erklärung und ihr fällt ein Bild aus später Kindheit ein, als sie an einem anderen Ort in Frankreich war und beim Anblick der atemberaubend schönen Landschaft sagte: *„Oh das ist so schön, jetzt könnte ich eigentlich runterspringen, weil so schön, etwas Schöneres gibt es gar nicht“*. Auch im weiteren Verlauf des Interviews erzählt sie immer wieder von Erlebnissen oder Eindrücken mit Frankreich, die in ihr die Sehnsucht weckten:

*„Ich weiß nicht, ich stell mir vor, dass die Franzosen auch glücklicher sind, also die Male, wo ich da war und nicht nur in [D-ville], in diesem Kaff, da könnte ich mir schon vorstellen, also da war so eine nette Atmosphäre, so etwas Unbekümmertes, so etwas Freundliches. *4* Aber ob man sagen, dass das, was ich erlebt habe ja, auch zum Beispiel in so einem [E-ville] zum Beispiel, dieses Fischerörtchen, dieser nette Umgang mit den (...) das ist ja sicher nicht überall so, aber da ist noch so etwas Freundliches noch und so, und ich hab das Gefühl, dass die wissen, dass die in einem Land leben, das total schön ist. Aber ich meine, Deutschland ist ja auch an einigen Ecken total schön, kann man vielleicht auch nicht so sagen. Das ist komisch, obwohl ich eigentlich total selten in Frankreich war, habe ich manchmal so das Gefühl, so „oh“ wenn ich draußen bin, dann riecht das nach Frank-*

*reich, dann bleibe ich einfach stehen und rieche erstmal. Ganz komisch. *10* Na, ich glaub, das ist so eine, das ist meine Sehnsucht“.*

Die Sehnsucht nach diesem Land muss demnach noch durch etwas anderes geweckt worden sein. Während des ganzen Interviews wiederholt sie immer wieder, wie wenig Urlaub die Familie in Frankreich gemacht hat, schildert aber andererseits mehrere Reisen, die hauptsächlich mit der Mutter und dem Bruder und anderen Verwandten, wie dem Großvater oder der Schwester der Mutter und deren Töchtern, erlebt wurden. Es ist folglich ein Widerspruch zu erkennen zwischen den beschriebenen Reiseberichten und dem Empfinden, dass insgesamt zu wenig Reisen nach Frankreich unternommen wurden. Das könnte daran liegen, dass Frankreich für Cécile die Illusion einer Lösung für alle Probleme darstellt. Es ist die Lösung dafür, dass ihr Gefühl der Unvollkommenheit verschwindet, dass durch den ersehnten Kontakt mit den dort lebenden, glücklichen Menschen sie selbst glücklich wird: *„Ich weiß nicht, ich stell mir vor, dass die Franzosen auch glücklicher sind“*. Schon durch einen Tag Frankreich wird sie das ganze Jahr über in Deutschland glücklich sein. Diese Illusion scheint Cécile Kraft und Hoffnung zu geben für ihr Leben in Deutschland, welches sie nicht so ausführlich darstellt wie Frankreich. Das könnte daher kommen, weil Deutschland ihre selbstverständliche Umgebung ist, die sie deswegen nicht derart reflektiert und in der sie natürlich auch schlechte Zeiten erlebt. In Frankreich ist sie nur im Urlaub, dementsprechend geht es ihr meistens gut, wenn sie dort ist. Außerdem wird in Frankreich ihre französische Seite angesprochen, wofür sie in Deutschland außer ihrer Mutter und ihrem Bruder niemanden hat. Cécile scheint eine Idealvorstellung von Frankreich und den dort lebenden Menschen zu haben, die zerstört werden könnte, wenn sie wirklich dort lebte. Sie ist sich dessen aber nicht bewusst, denn sie gibt andere Gründe an, wieso sie Angst hat, in Frankreich zu leben. Zum einen bezieht sie diese Angst darauf, ob sie in Frankreich zu recht kommen würde, da sie sich nicht hundertprozentig französisch fühlt und das wiederum an der Sprache belegt, die sie ihrer Meinung nach nur ungenügend spricht.

„Dadurch, dass man halt am Anfang so den Kontakt zu seinem zweiten Land hat, bekommen hat, ist auch meine Angst nicht verschwunden, die ist ja immer noch da, dass man gar nicht so richtig franzö-

sisch ist. Dass ich zum Beispiel da hingehge und dann merke, ich kann mich gar nicht so ausdrücken, die verstehen mich gar nicht. [...] Aber ich glaube, das ist eigentlich nur unbegründet, weil die sind ja auch nicht auf den Kopf gefallen, die werden einem ja sicher helfen“.

Und zum anderen befürchtet sie, dass ihr das Gleiche widerfahren könnte, was sie bei ihrer Mutter beobachtet und miterlebt hat (vgl. Kap. 4.2).

4.6 Sprachdefizit

Zu Anfang werde ich auf die Sprachwahl des Interviews eingehen, bevor ich mit der inhaltlichen Auswertung fortfahre. Wie bereits in Kap. 3.3.3 erwähnt, sprachen Cécile und ich im Vorgespräch auf Französisch, so dass Cécile erkannte, dass ich Französisch spreche und verstehe. Sobald das Interview begann, wechselte sie ins Deutsche. Nur vereinzelt benutzte Cécile französische Wörter wie:

*„... ich mag zum Beispiel überhaupt gar keine **moutarde**, **deutsche moutarde**, mit Zucker, oder Mayonnaise mit Zucker, am liebsten würde ich die selber machen à la française mit ganz viel Knoblauch“ (Lächeln).*

Diese Wörter könnte Cécile ohne Probleme ins Deutsche übersetzen, aber da sie bewusst das Französische wählt, lässt dies vermuten, dass sie daran gewöhnt ist, diese Wörter im Alltag mit ihrer Mutter ebenfalls auf Französisch zu sagen. Da sie weiß, dass ich Französisch spreche, kann sie diese Wörter ohne Übersetzung verwenden, was sie wahrscheinlich nicht in Gegenwart von Monolingualen machen würde. Dadurch stellt Cécile eine ‚Wir‘-Beziehung der Bilingualen in Abgrenzung zu den ‚Anderen‘ der Monolingualen her und kreiert so eine ‚in-group‘⁴.

Ein Grund, den Cécile als Begründung dafür aufführt, warum sie nicht einer typisch bilingualen Person entspricht, ist ihr gefühltes Defizit in

4 Stammt aus dem Englischen: a group within an organization or in society that gives favoured treatment to its own members (Oxford ... Nach Schmidthals, Psychologin an der FU Berlin „organisieren [Menschen] ihre Umwelt, indem sie sich und andere in Gruppen kategorisieren. Dabei definiert Schmidthals ingroup als: „Gruppe, als deren Mitglieder sich Menschen definieren“ http://www.ewi-psy.de/schmidthals/downloads/WS0506/05_Gruppen_Definition.pdf.

der französischen Sprache. Zu einem Teil liegt der Grund dafür an der Dominanz des Deutschen in der Familie, wie sie gleich zu Anfang des Interviews berichtet:

„... aber an sich sind wir eigentlich immer so mit beiden Sprachen aufgewachsen, aber eher im Deutschen. Also ja, es ist ganz, dass – Bei uns, ich glaub ich bin gar keine so typische bilinguale Person, weil ich stell mir so vor, dass Leute, die zweisprachig aufgewachsen sind, die haben irgendwie die Möglichkeit, auch unheimlich viel in beiden Sprachen zu sprechen, und bei mir, ich hatte immer so das Gefühl, wenn ich mit meiner Mutter zusammen war und meinem Bruder haben wir schon auf Französisch gesprochen, so das Alltägliche, aber sobald mein Vater kam und er irgendwie mitreden wollte, ging das sofort wieder ins Deutsche über“.

Céciles Sprachdefizit wird im weiteren Verlauf des Interviews immer wieder erwähnt. Sie führt die Defizite in beiden Sprachen als Begründung dafür an, weder 100 % Französin noch 100 % Deutsche zu sein. Das Defizit liege beispielsweise darin, dass sie nur Alltagsfranzösisch, aber nicht politische Reden mitverfolgen könne oder dass ihr der Kontakt mit Behörden fehle, weswegen sie Angst hätte, dass sie dort keiner verstünde, weil ihr die Worte fehlten. Außerdem müsse sie die Briefe, die sie an ihre Mutter oder zu Geburtstagsanlässen schreibe, oft korrigieren lassen.

„Wenn ich Briefe schreibe mit meiner Mama, dann also, telefonieren tun wir immer auf Französisch und schreiben, wenn es schnell gehen muss, dann schreibe ich auf Deutsch, aber wenn sie mal Geburtstag hat oder es was Tolles sein soll, dann schreibe ich immer auf Französisch und dann sagt sie „Oh du hast ja überhaupt gar keine Fehler gemacht“. Aber das nur, weil ich halt unheimlich viel Zeit dafür verwendet habe und das ist nicht so einfach für mich und ich habe auch keine Lust, ich könnte etwas hinschreiben, aber dann sind da lauter Fehler drin, und dann habe ich immer noch den Ehrgeiz, mein Wörterbuch rauszunehmen und jedes fünfte Wort nachzuschlagen, um zu gucken, ob die Endungen auch richtig gewählt sind, und das ist halt so nervig, dass, wenn es schnell gehen muss, dass ich dann auf Deutsch schreibe. Und dadurch, dass ich fast die ganze Zeit auf Deutsch rede hier in Deutschland, klar ich mein, mit wem soll ich denn hier Französisch reden, versteht mich ja keiner“ (Lächeln).

An dieser Passage wird ein weiteres Argument deutlich, woher diese Defizite im Französischen stammen können. Außer mit ihrer Mutter und eventuell im Briefkontakt zu Verwandten scheint Cécile mit niemandem auf Französisch kommunizieren zu können. Ihr kommt es mit dieser Äußerung nicht auf Einzelne an, mit denen sie in Französisch sprechen könnte, sondern sie scheint es auf einer generellen, verallgemeinernden Ebene zu meinen. Da sie in Deutschland lebt und die Standardsprache Deutsch ist, hat sie keine Möglichkeiten, in ihrem Alltag die französische Sprache zu nutzen. Mit dieser Aussage „*versteh mich ja keiner*“ könnte aber, im Hinblick auf das ganze Interview, auch gemeint sein, dass sie in Deutschland kaum Raum und Menschen zu haben scheint, mit denen sie ihre französische Seite, wozu die Sprache gehört, ausleben kann.

Die Defizite im Französischen nehmen den größten Teil von Céciles allgemeinen „Sprachschwierigkeiten“ ein. Nur an einer Stelle im Interview äußert sie sich bezüglich des Sprachdefizits im Deutschen. In dieser Sprache habe sie auch Probleme in der Grammatik, weswegen sie, wie an anderer Stelle ausgeführt, von sich sagt, sie wäre zu 95 % deutsch und nicht etwa zu 100 %, was ihrem Ideal entspreche. Sie schlussfolgert, dass dieses Defizit von der französischen Mutter kommen muss, da diese kein perfektes Deutsch spricht und einen kleinen Akzent hat. Sie misst sich mit anderen Maßstäben als andere ‚Monolinguale‘, da sie ihr Sprachdefizit im Deutschen als Resultat der Zweisprachigkeit sieht und nicht als Maßstab nimmt, dass auch Deutsche eine schlechte Note im Fach Deutsch erhalten können. Das könnte daher kommen, dass Cécile sich immer wieder mit ‚einsprachigen‘ Deutschen, die ihre Sprache perfekt beherrschen, vergleicht und mit anderen ‚typischen Bilingualen‘. Sie versucht sich davon zu überzeugen, dass sie trotz ihrer Defizite in beiden Sprachen immer noch insgesamt, bei einer Addition von beiden Sprachen, mehr Ressourcen hat als ein ‚Einsprachiger‘. Bei diesem Thema schwankt sie jedoch häufig zwischen der Bereicherung und dem Nachteil, bilingual zu sein.

Das Gefühl, in Französisch nicht perfekt zu sein, hindert sie auch daran, trotz der Wahl der Sprache als Leistungskurs im Gymnasium, ein Studium in dieser Richtung anzustreben.

„Dann hab ich Leistungskurs gemacht Französisch und auch mein Abi gemacht da, und hab mich aber dagegen entschieden Französisch,

*also irgendwas zu studieren in Richtung Französisch, und weiß auch gar nicht warum, damals hab ich mir das glaub ich noch nicht so zuge-
traut, also ich kann zwar sprechen, was das Schreiben angeht, hab ich wirklich noch so ein paar Probleme und ich könnte mir schon vor-
stellen, das ich unheimlich viele Fehler noch machen würde, und des-
halb hab ich mir überlegt, dass es vielleicht nicht so gut wäre, das zu
studieren, weil die französische Sprache unheimlich komplex ist und
schwierig und da hab ich mich damals nicht rangetraut, aber also die
Sprache an sich finde ich sehr interessant“.*

Cécile erzählt, dass sie erst seit kurzer Zeit bemerkt hätte, dass sie sich dadurch den realen Weg nach Frankreich verbaut hat, da sie sich kaum vorstellen kann, als Grundschullehrerin in Frankreich Fuß fassen zu können. Aufgrund dieser Tatsache und aufgrund schlechter Einstellungschancen in diesem Bereich in Deutschland hat sie sich überlegt, nach dem Studium eine Ausbildung in Frankreich zu machen, die sie sich mit der Ausübung ihres Berufes als Lehrerin finanzieren könnte. Bei dem Thema des Berufsweges scheint es so, als ob Cécile nicht wirklich reflektiert hätte, aus welchen Gründen sie sich entschieden hat, das Lehramt zu studieren beziehungsweise sie erst während des Interviews darüber nachdenkt, wieso sie nichts „in Richtung Französisch“ gemacht hat. Es könnte sein, dass sie durch andere Bilinguale auf den Gedanken gebracht wird, dass die Normalbiographie einer Franzosen-Deutschen auch ein Studium in dieser Richtung beinhaltet. Zum einen bin ich Franzosen-Deutsche und schreibe meine Diplomarbeit in diesem Gebiet, weshalb sie eventuell das Gefühl hatte, sich rechtfertigen zu müssen. Zum anderen erwähnt sie diverse Personen in ihrem Umfeld, die bilingual sind und sich in dieser Richtung orientieren. Ihre Cousine in den Niederlanden beispielsweise, die ein Vorbild zu sein scheint, nutzt ihre Sprachen beruflich, wie Cécile mir im späteren Gespräch berichtet. Auch ihr Bruder, der im Ausland seine Sprachkompetenzen einsetzt, hat sich seine Bilingualität zu Nutzen gemacht.

4.6.1 ‚Eigene Schuld‘

Cécile sucht während des Interviews immer wieder nach jemandem, der Schuld daran hat, dass sie dem Bild einer für sie idealen Bilingualen nicht entspricht. Neben ihren Eltern sieht sie auch bei sich selbst

Ursachen dafür. Bezüglich der Sprachprobleme beispielsweise denkt sie, dass sie im Gegensatz zu ihrem Bruder einfach Pech hatte, da sie in ihren ersten Lebensjahren an Enzephalitis, einer Hirnhautentzündung, erkrankt war und die Mutter daher anfangs mit ihr Deutsch sprach. Mit ihrem Bruder sprach die Mutter jedoch weiterhin Französisch. Dieses Thema scheint ziemlich wichtig für Cécile zu sein, denn es taucht gleich zu Anfang des Interviews auf:

„Ja meine Mutter hat mit uns anfänglich wirklich ihre Sprache zu sprechen, Französisch mit uns zu sprechen, hat sehr viel mit meinem Bruder, als er klein war, gesprochen, ich hatte anfänglich so ein bisschen Sprachprobleme, deshalb hat sie sich dann auch zuerst entschieden, mit mir Deutsch zu sprechen und dann, als ich sicherer war in der deutschen Sprache, ist sie auch auf Französisch umgewechselt“.

An dieser Stelle wird noch nicht präzisiert, woher bei ihr die Sprachprobleme kamen. Das kann daran liegen, dass sie zu Anfang noch nicht so viel Vertrauen zu mir hatte und mir deswegen noch nichts von ihrer Hirnhauterkrankung erzählte. Möglicherweise resultiert es aber auch daher, dass sie sich erst während des Interviews wieder daran erinnert, was folgende Passage deutlich macht.

„... Dieses Gefühl zu haben, man hätte das viel besser ausnutzen müssen, und diese Leute, die sagen: „Ja, du bist ja perfekt und du hast ja überhaupt gar keine Schwierigkeiten und du kannst ja das Deutsche hundertprozentig gut und das Französische auch“. Ja, Scheiße, eben nicht. Das ist so, man würde es gerne, aber da man überhaupt gar keinen Kontakt mit dem Land hat, so richtig, da bleibt vieles auf der Strecke. Und ich weiß nicht, wem ich die Schuld geben soll. Vielleicht, es liegt sicher auch an mir, also ich meine, dass ich am Anfang, ich hatte Enzephalitis, Hirnhautentzündung, und ich habe glaube ich auch dadurch wirklich recht spät erst richtig sprechen gelernt“.

Cécile spricht immer wieder davon, dass sie das Gefühl hat, ihre Bilingualität besser ausgenutzt haben zu müssen und Gründe dafür sucht, wieso sie es nicht getan hat.

„Ja, ich glaube es ist das Gefühl, böse zu sein über sich selbst, ärgerlich zu sein, dass man das nicht richtig ausgenutzt hat. Obwohl die Faktoren auch nicht gegeben waren“.

Dieses Gefühl entsteht eventuell durch die von ihr empfundene Diskrepanz von Äußerungen der Leute über Zweisprachigkeit und ihrem tatsächlichen Gefühl, was sie verärgert. Die Sprachschwierigkeiten sieht Cécile nicht nur als Folge ihrer Hirnhautentzündung, sondern auch als generelles Intellektdefizit.

„Ich finde, ich habe eher so Sprachschwierigkeiten, das ist irgendwie, vielleicht muss einem das nur passieren, wenn man superintelligent ist, dann könnte man da super klarkommen, aber ich bin halt nicht superintelligent und hab nicht Hundertprozent alles ausschöpfen können. Ich habe solche Sprachschwierigkeiten im Deutschen gehabt, als ich drei oder vier war, da hat meine Mutter wirklich einen Rückzieher gemacht und gesagt, ja wenn sie jetzt noch auf Französisch mit mir redet, dann wäre ich ja total durcheinander“.

Das wird vor allem deutlich, wenn sie über ihren Bruder in Relation zu sich selbst spricht. Ihn schildert sie als erfolgreich bilingual, da er viele Sprachen perfekt beherrscht, viele Kontakte in aller Welt und vor allem in Frankreich hat, was ihr fehlt. Dazu erzählt sie beispielsweise von einem Ereignis aus der Schulzeit, wo er mit Hilfe der Mutter die Französischlehrerin überlistet und dadurch eine gute Note erzielt hat. Das spezifiziert Cécile im Nachfrageteil und gibt als Antwort auf die Frage: „I: Und im Vergleich zu deinem Bruder, meinst du, da gibt es Unterschiede?“:

„... Und jedenfalls, der hat dann halt immer so mit seinem Pfiff hat er dann halt etwas draus gemacht und ich habe halt nicht so, bin halt nicht so, ne? ja hm. Also er hat schon, was die Sprachen angeht hat er schon ein paar Vorteile so, er ist (...) wie sagt man (...) nicht sensibler, sondern er ist dafür empfänglicher, also er hat – er kann gut Französisch sprechen, Englisch, und dadurch, dass er in Dublin wohnt, natürlich super jetzt“.

4.7 Menschen in Céciles Umgebung

4.7.1 Die ‚Leute‘

In dem Interview dominieren Erzählungen und Argumentationen über Céciles Eltern. Neben diesen Ereignisträgern berichtet Cécile zusätzlich, aber in durchaus geringerem Maße, von Erlebnissen oder Äußerungen einiger Menschen in ihrer Umgebung.

Bezüglich ihrer Rahmenerzählung über ihren Berufsweg berichtet sie von einem Seminarlehrer, der sie, bezogen auf die Wahl ihrer Unterrichtsfächer, fragte, wieso sie nicht Französisch gewählt hätte. Sie berichtet, dass sie diese Frage sehr verunsichert und irritiert hätte, weil sie diese Option nicht in Betracht gezogen habe. Sie begründet dies damit, dass sie beobachtet hätte, dass das Interesse der Deutschen an der Fremdsprache Französisch verloren ginge, was sie wiederum mit einer Aussage der Mutter belegt, die Dozentin an einer Volkshochschule ist. An dieser Stelle kann beobachtet werden, wie unsicher sie scheint. Auf der einen Seite wundert sie sich über die Frage des Seminarlehrers, da sie gute Gründe nennt, weshalb das allgemeine Interesse an Französisch zurückgeht, aber auf der anderen Seite hinterfragt sie nicht seine Kompetenz, was sich an der Wortwahl zeigt, denn erst ist er ein „Seminarlehrer“ und dann ein „Pädagogikseminarfachleiter“, und an folgender Äußerung:

„Deshalb wundert mich der Kommentar von so einem Pädagogikseminarfachleiter, dass er sagt, hätten Sie mal Französisch gemacht, weil er scheint ja irgendwie Ahnung zu haben und er denkt auch, dass das sinnvoll wäre, aber das wäre ...“.

Es könnte sein, dass sie deswegen ihre frühere Entscheidung, nichts in Richtung Französisch zu machen, zu hinterfragen beginnt, aber noch keine Antwort parat hat. Das zeigt auch die Äußerung, dass die Berufswahl erst seit kurzem bei ihr Thema ist.

„Also ich denke mit dem Beruf, den ich gewählt habe, ist mir eigentlich so Frankreich ein bisschen abhanden gekommen. Ich hab auch vor danach was anderes zu machen – also ich mache jetzt mein Referendariat und ich denke, ob das jetzt so für die Zukunft das Ding für mich ist, also da bin ich überhaupt nicht sicher [...] Das ist zum Beispiel – ja das ist auch erst seit kurzem bei mir so, hab ich mir das überlegt, dass ich eigentlich ja mit dem, was ich jetzt studiert habe, auch in Frankreich überhaupt gar nicht so Chancen hätte“.

Dieses Ideal hat sie vermutlich von ihrer Umgebung übernommen, denn sie beschreibt immer wieder, wie Leute zu ihr sagen, sie müsste ja perfekt Französisch sprechen. Das fängt bereits in der Kindheit an und hält bis in die Gegenwart an:

„Das habe ich immer gehasst, als kleines Kind oder als ich noch in der Schule war: „Was, deine Mama ist Französin, das ist ja bestimmt supertoll, oder? Kannst ja bestimmt perfekt Französisch!“ Das kommt immer noch, „kannst ja perfekt Französisch““.

Sie „hasst“ zwar diese Aussagen, hinterfragt sie jedoch nicht, sondern versucht im Verlauf des Interviews zu erklären, wieso sie diesem Ideal nicht entspricht.

„Aber diese Leute, die hasse ich, die sagen, die begreifen auch, also ich weiß es nicht, würde mich auch nachher mal interessieren, ob du das verstehst, dieses Gefühl zu haben, man hätte das viel besser ausnutzen müssen, und diese Leute, die sagen: „Ja, du bist ja perfekt und du hast ja überhaupt gar keine Schwierigkeiten und du kannst ja das Deutsche hundertprozentig gut und das Französische auch“. Ja, Scheiße, eben nicht. Das ist so, man würde es gerne, aber da man überhaupt gar keinen Kontakt mit dem Land hat, so richtig, da bleibt vieles auf der Strecke. Und ich weiß nicht, wem ich die Schuld geben soll. Vielleicht, es liegt sicher auch an mir ...“.

Die Diskrepanz zwischen dem erwarteten Bild von Zweisprachigen von außen und ihrem subjektiven Empfinden, dem nicht zu entsprechen, führen zu einem inneren Konflikt: *„Aber das ist halt, ich weiß es nicht, ich bin irgendwie nichts Ganzes und nichts Halbes irgendwie. *6* Und damit erstmal *4* ja umzugehen, das ist irgendwie nicht einfach“.* Sie scheint zu erkennen, dass die Menschen nicht wirklich daran interessiert sind, zu erfahren, wie es als Franzosen-Deutsche ist, sondern eine Bestätigung ihrer eigenen Annahme erwarten. Cécile nimmt dennoch dieses Ideal für sich an und versucht, die Diskrepanz zwischen der Idealvorstellung von Bilinguale und ihrer Realität zu beheben.

„Und wenn dann irgendwelche Leute sagen, „Oh, das ist ja prima und so und dann eigentlich nur erwarten, „Das ist alles prima“ als Antwort, ich finde das ist ziemlich kurzsichtig. Aber vielleicht ist das auch einfach nur in mir drin, dass ich denke, so ne?“.

4.7.2 Freunde

Auf ihr Problem, sich nicht genügend als Französin zu fühlen und für ihre Suche nach möglichen Gründen dafür, gibt sie den fehlenden Kontakt zu Frankreich und den dort lebenden Menschen an. Dazu berichtet sie von einem französischen Kindergarten, in dem ihre Mutter sie und ihren Bruder angemeldet hatte. Sie erzählt anschaulich, was sie dort gemacht haben, obwohl sie erst drei oder vier Jahre alt war, aber dass sie sich leider dort nicht wohl gefühlt hatten. In diesem Kindergarten sieht sie aus ihrer jetzigen, reflektierten Perspektive die Chance, die sie damals nicht wahrgenommen hatte, ein stärkeres Gefühl für ihre französische Seite auszubilden. Sie bedauert, dass sie das damals nicht erkannt hatte, und versucht zu erklären, woran das gelegen haben könnte. Ihre Begründung ist, dass sie durch eine Mutter, die anders war, weil sie Französin ist, auffiel und das als sehr negativ empfand. Sie betont dabei, dass dies jetzt nicht mehr so sei. Aber dieses „Exotische“ in der Familie, was sich beispielsweise bemerkbar machte, wenn ihre Freunde zu Gast waren und die Mutter nicht verstehen konnten, war ihr und ihrem Bruder unangenehm. Das führte auch dazu, dass sie die französische Sprache verweigerte.

„Ja, das war nämlich auch zum Beispiel ein Problem, jetzt kommt das ja, dass zum Beispiel auch als Kind man das vielleicht gar nicht so toll findet, zweisprachig zu sein, dass man irgendwie eine Mutter, die anders ist, überhaupt nicht so toll findet ne?, dass man im Kindergarten überhaupt gar nicht angeben mag. Jetzt zum Beispiel hab ich damit überhaupt gar keine Probleme, ich finde das toll, aber früher war das wirklich so, dass man sich schon gewünscht hätte, so eine ganz normale (Lächeln) Mutter zu haben, die irgendwie Kartoffelsalat mit gekaufter Mayonnaise macht und einen Butterkuchen oder keine Ahnung. Jedenfalls war unsere Mama immer ganz anders und ich glaub damals haben wir das nicht so toll gefunden, wir haben da überhaupt nicht so die Notwendigkeit gesehen, auf Französisch mit ihr zu sprechen ...“.

Vor allem ein Schlüsselerlebnis scheint die Frage danach wieder aufzuwerfen, wie sehr sie Französin oder Deutsche ist. Um zu verstehen, warum dieses Erlebnis derart schmerzlich war, werde ich es kurz zusammenfassen. Cécile war mit einer Freundin im Jahr zuvor zusammen im Urlaub. Dort haben sie an einem Abend zwei Franzosen

kennen gelernt, was Cécile sehr erfreute: *„Dieses Gefühl ,endlich Franzosen, man kann endlich Französisch sprechen“*. An dieser Stelle schildert sie noch nicht, was genau passiert ist, sondern gibt nur den Satz ihrer Freundin wider, den sie als schmerzhaft empfand, und nimmt aus der reflektierten Position die Interpretation der Äußerung der Freundin vorweg.

„... und da hat sie sich ziemlich, da war sie ziemlich eifersüchtig und hat mir irgendwie vorgeworfen, viel französischer zu tun, als ich wäre, und da dachte ich so „Oh, hat sie da jetzt Recht? Darf ich eigentlich nicht so tun, als ob ich Französin bin? Ich bin ja eigentlich nicht hundertprozentig französisch.“ Also da war ich ziemlich gekränkt und eigentlich auch wieder verwirrt, also das hat mir ziemlich wehgetan ...“

Daraufhin versucht sie, sich vor ihrer Freundin zu rechtfertigen. Zum einen wäre es ein Wunsch von ihr, französischer zu sein, als sie sich fühlt, und zum anderen hat sie als Beleg für ihre deutsche und für ihre französische Seite beide Pässe. Als Beleg deswegen auch, weil sie das Gefühl hätte, dass ihr etwas fehlen würde, wenn jemand ihr den französischen Ausweis abnehmen würde, da sie sich auch nicht hundertprozentig deutsch fühle. Anschließend versucht sie, aus der heutigen Perspektive rückblickend, die Reaktion ihrer Freundin zu verstehen, und sieht in sich selbst die Verursacherin für diese Äußerung, da Cécile ihre Freundin, die kein Französisch versteht, mehr mit einbeziehen hätte müssen. Anschließend befindet sie sich erneut in der Perspektive der damaligen Situation und beschreibt, wie sie sich fühlte und was sie auf die Äußerung ihrer Freundin erwiderte. Sie rechtfertigte sich, in dieser Situation, in welcher Art und Weise sie sich französisch fühlte, beispielsweise durch die französische Esskultur bei ihr zu Hause. Sie verweist als Argument auf die Normalbiographie von Bilingualen: *„Dass es eigentlich so eine Sehnsucht ist von mir, die höchstwahrscheinlich jedes zweisprachige Kind hat“*. Mit der Sehnsucht meint sie vermutlich jene nach dem Land Frankreich. Cécile begründet ihre Sehnsucht mit anderen Normalbiographien, die ihre Freundin vermutlich nicht kennt, worin Cécile dagegen die Expertin ist. Auf diese Weise verleiht sie ihrer Argumentation mehr Gewicht und stellt sich als den Zweisprachigen zugehörig dar. Dies relativiert sie jedoch, indem sie sich zwar dieser Gruppe zurechnet, jedoch den Unterschied bemerkt, dass andere im Gegensatz zu ihr das Glück hat-

ten, mit ihren Eltern ihre zweite Seite mehr auszugestalten. Dieser „Ausweitungsaspekt“ wäre bei ihr noch nicht vollendet und daher habe sie vor, in Zukunft etwas daran zu ändern. Dieses Streitgespräch zeigt, dass sie sich ihrer Freundin nicht wortlos entgegenstellt, sondern ihre Zweifel bezüglich des französisch-deutschen Gefühls gegen Ende des Gesprächs begründen kann, sich jedoch nicht, wie am Anfang ihrer Erzählung deutlich wird, sicher zu sein scheint. Sie kann sich demnach vor anderen verteidigen, aber ist sich noch nicht im Klaren über sich selbst. Dieses für Cécile schmerzhaftes Erlebnis lässt die Vermutung aufkommen, dass sie sich durch die Äußerungen ihrer Freundin eventuell ‚ertappt‘ gefühlt hat in dem Sinne, dass sie selbst nicht viel für ihre französische Seite fühlt, jedoch auch nicht von sich sagen kann, dass sie nur deutsch ist, da sonst etwas fehlen würde. Sie scheint sich sehr unsicher zu sein, weil sie ihrem Bild eines idealen Zweisprachigen nicht entspricht. Ihre Freundin hat offensichtlich mit ihrer Äußerung genau die Zweifel angesprochen, die Cécile fühlt, aber noch nicht verarbeiten konnte und deswegen in Zukunft klären möchte.

*„Also das, was ich mir vornehmen möchte und das, was ich auch machen muss, um irgendwie mit meinem Inneren besser klarzukommen, ist einfach ein bisschen in die Richtung zu gehen, in Richtung Frankreich und da was zu machen, weil solche Kommentare wie „Du bist ja eigentlich nicht richtig Französin, du machst dich viel französischer, als du bist“, das hat mich sehr tief getroffen. Und das ist einfach *4* Das ist irgendwie auch nicht richtig, aber trotzdem kann ich das auch verstehen, weil meine Freunde, die habe ich hier, ich habe meine Schulzeit hier verbracht, ich ...“.*

4.8 Hin und Her

Cécile schildert immer wieder ihr Schwanken zwischen den Vorteilen und den Nachteilen des Französisch-Deutsch-Seins. Das Französische macht sich für Cécile zum Beispiel an der Esskultur bemerkbar. Darauf geht sie zu Anfang des Interviews ein:

*„Was ich von meiner Mutter gelernt hab ist eigentlich auch eher die Kultur, die Esskultur zum Beispiel ich mag zum Beispiel überhaupt gar keine **moutarde**, **deutsche moutarde**, mit Zucker, oder Mayonnaise*

mit Zucker, am liebsten würde ich die selber machen à la française mit ganz viel Knoblauch (Lächeln). Solche kleinen Aspekte, die zeigen mir halt O. K. du bist nicht ganz deutsch ...“.

Die Esskultur scheint für Cécile wie zwei Seiten einer Medaille zu sein. Auf der einen Seite zeigt ihr Geschmack für französische Essgewohnheiten, dass sie nicht nur deutsch ist, sondern auch französisch sein muss, aber auf der anderen Seite fällt sie natürlich dadurch auf und das macht sie zu der ‚Anderen‘. ‚Normal‘ wie alle anderen wäre demnach, das zu essen, was vermutlich Freunde in ihrem Umfeld essen, was regional bedingt „Butterkuchen“ wäre. Das Gefühl anders zu sein, macht sich am ehesten fassbar an sichtbaren Gegebenheiten wie dem Essen oder auch der Art und Weise, wie Feste gefeiert werden, die es in beiden Ländern gibt, beispielsweise Weihnachten. Auf die Frage, worin die Bereicherung bestünde, die sie zuvor erwähnt hatte, Franzosen-Deutsche zu sein, gibt sie Weihnachten als Beispiel für unterschiedliche Traditionen in beiden Ländern an. Für Cécile bestünde die Bereicherung darin, zu erkennen, dass es unterschiedliche Arten und Weisen gibt, Feste zu zelebrieren.

Diese Aspekte scheinen ihr viel zu bedeuten und zeigen ihr, dass „sie nicht ganz deutsch ist“. Sie sagt nicht, dass sie Französin ist, sondern dass „bei dir ist irgendwie noch was drin“. So ganz scheint sie davon nicht überzeugt zu sein, denn sie spricht nicht in der 1. Person Singular sondern in der distanzierten Position „bei dir“ von sich.

Zuerst betont sie, dass sie im Vorteil gegenüber Einsprachigen ist, aber direkt im Anschluss daran macht sie ihren Unmut kenntlich, indem sie sagt:

„... Ich merke irgendwie so, ich (...), natürlich hab ich vielleicht mehr, kann ich mehr Französisch als alle anderen oder ich hab es irgendwie im Unterbewusstsein, aber ich kann mir jetzt nicht irgendwie so sagen, von wegen, ich hab superviele Vorteile dadurch und es ist immer noch so was so ein negativer Aspekt so mit bei ...“.

Zum einen berichtet sie, dass sie noch einiges tun muss, um den fehlenden Teil in ihr auszufüllen. Das könnte sie beispielsweise durch Freunde in Frankreich oder durch eine Ausbildung und ein Leben in Frankreich. Den fehlenden Teil in ihr beschreibt sie als Sich-unvoll-

kommen-fühlen, wie „Falschgeld rumlaufen“, wenn es um ihre doppelte Staatsbürgerschaft geht:

„Nee, aber das ist schon – also, wenn ich nach Frankreich fahre, nehme ich meinen französischen Pass mit (Lachen) und hier in Deutschland brauche ich den irgendwie nicht. Das ist doch komisch, also ich finde das selber komisch, da – Ich habe das Gefühl, dass ich so wie Falschgeld rumlaufe (Lächeln)“.

Die Ambivalenz zwischen Vor- und Nachteilen zeigt sich auch daran, dass sie es spannend findet, dass „da etwas ist, was noch zu lösen ist“, obwohl sie sich als „unvollkommen“ und „weder Ganz noch Halb“ sieht:

*„Obwohl ich das alles sehr kritisch sehe, denke ich schon, dass man doch eine Bereicherung hat, wenn man zweisprachig aufgewachsen ist, ne? Dieses *8* Ich könnte mir gar nicht vorstellen, nur deutsch zu sein. *6* Dahinter – man lässt sich ja auch ein Hintertürchen offen. So etwas, was noch total spannend ist, was noch zu lösen ist, das ist vielleicht auch Quatsch, aber *8*, ja dieses „Problem“ oder diese Sache, so dieses, diesen Kontakt mit seinem zweiten Ich zum Beispiel auch“.*

Außerdem stellt, wie bereits oben geschildert, die Addition von Sprachen, bei der sie als Ergebnis auf mehr Prozente kommt als bei „Einsprachigen“, bei Cécile eine ambivalente Bereicherung dar.

*„Und Bereicherung auch, dass ich es liebe, Bücher auch auf Französisch zu lesen. Ich finde, das ist auch so eine Art Geheimsprache. Oder, dass man, wenn man telefoniert und meine deutschen Freunde hier sitzen, dass die das dann **nicht** verstehen, oder nur ein paar Wörter (Lächeln), ne? Das ist halt, ich finde schon, dass das unheimlich viel einem auch gibt jetzt. **Früher** habe ich es gehasst, eine französische Mutter zu haben, weil die anders war und ich wollte halt genauso sein wie die anderen Kinder aus dem Kindergarten. Und **jetzt** finde ich es total toll und ich finde es total schön, mit ihr auf Französisch zu sprechen, und ich genieße das richtig. Und für mich ist das ist so eine Art Bereicherung. Dieses Spiel zwischen diesen beiden (...) Ländern, Sprachen“.*

Die Rolle des Französischen als eine Art Geheimsprache, weil niemand sie versteht, schildert sie hier positiv. Aber an anderer Stelle

sieht sie das als Nachteil, dass sie in ihrer Umgebung, außer ihrer Mutter, niemanden hat, der Französisch mit ihr reden könnte. *„Und dadurch, dass ich fast die ganze Zeit auf Deutsch rede hier in Deutschland, klar ich mein, mit wem soll ich denn hier Französisch reden, versteht mich ja keiner (Lächeln)“*. Der Nachteil besteht darin, dass sie durch ihr deutsches Umfeld ihre französische Seite nicht ausbauen kann.

4.8.1 Zwei Staatsangehörigkeiten

Das Thema der zwei Pässe ist für Cécile ein greifbares Phänomen, anhand dessen ihre Zweifel am Französisch-Deutsch-Sein demonstriert werden können. Auf die Frage im Nachfrageteil, ob sie mit Menschen über ihr Französisch-Deutsch-Sein oder die Sprachen gesprochen hat, erzählt sie zuerst, wie sie die Geschichte mit ihrer Freundin im Urlaub ihrem Bruder mitgeteilt hat. Anschließend geht sie auf das Pass-Thema ein, wobei nicht explizit zu erkennen ist, wie sie darauf kommt. Vermutlich dadurch, weil sie bei der Erzählung über ihre Freundin an das Thema Französisch-Deutsch-Sein erinnert wird und auch zuvor schon bei der Erzählung dieser Situation mit den zwei Pässen deutlich macht, dass sie zwar daran zweifelt, Französin zu sein, aber auch nicht nur deutsch ist.

„Also da war ich ziemlich gekränkt und eigentlich auch wieder verwirrt, also das hat mir ziemlich wehgetan und da hab ich ihr gesagt „Was erwartest du von mir, ich hab“ –, auch wenn es nur ein Wunsch von mir wäre, mehr französisch zu sein, als ich eigentlich bin, also ich meine, „ich habe zwei Pässe, ich hab irgendwie einen französischen Ausweis, da steht Cécile Lucienne Schubert Rousseau⁵, von meiner Mama noch den Namen dran, und ich habe einen deutschen Ausweis und irgendwie würde man mir diesen französischen Ausweis abnehmen, hundertprozentig deutsch bin ich ja auch nicht“ und dieses ja (...) dieses Streitgespräch, das hat mir echt schon zu schaffen gemacht ...“.

An der Stelle im Nachfrageteil wird sie etwas deutlicher und erklärt, dass in Situationen, in denen sie aufgefordert wird, ihre Nationalität anzugeben, unsicher ist, welche sie angibt. Ihr Wunsch für sich selbst

5 Namen wurden analog verfremdet, d. h. zwei französische Vornamen und ein typisch französischer und ein typisch deutscher Nachname.

wäre es, beide hinzuschreiben, meint sie, erinnert sich infolgedessen an eine Situation, in der sie aber nur die deutsche angegeben hat. Sie weiß es nicht mehr genau und vermutet, dass es der Antrag auf einen Referendariatsplatz war. Cécile überlegt, wieso sie das getan hat, und folgert, dass sie sich nicht als „*Halb-Ausländerin*“ zu erkennen geben wollte, weil ihr dies nachteilig hätte sein können. Sie zweifelt jedoch wieder an ihrer Aussage: „*Ich bin doch keine Ausländerin, obwohl weiß ich nicht*“. Cécile scheint sich auf der einen Seite nicht wohl zu fühlen mit zwei Nationalitäten: „*Das ist sowieso komisch, dass das geht mit beiden Staatsangehörigkeiten, ne?*“, aber auf der anderen Seite würde sie sich für ihr Ideal einer Normalbiographie als Franzosen-Deutsche wünschen, dass sie zu ihren beiden Nationalitäten steht.

Ihre Zweifel werden deutlicher mit der Antwort auf die Frage, worin die Bedeutung für Cécile bestehe, zwei Pässe zu besitzen. Sie antwortet, dass damit die Pflicht verbunden sei, auch in beiden Ländern wählen zu gehen, was sie jedoch nicht getan hat. Aber auch in dieser Aussage scheint sie zu schwanken, zumal sie an späterer Stelle die große Entfernung, die sie hätte fahren müssen, um ihre Stimme abzugeben, als ausreichende Begründung dafür sieht, wieso sie das nicht getan hat. Sie meint, dass sie auf jeden Fall gewählt hätte, wenn das französische Konsulat in ihrer Nähe gewesen wäre, wie es früher der Fall war. Das scheint jedoch eher eine praktische Ebene zu sein, auf der sie argumentiert. Die Bewusstseins Ebene ist negativ besetzt. Für sie ist es nicht nachvollziehbar zwei Meinungen zu haben, einmal für Frankreich und einmal für Deutschland. Sie scheint in dieser Hinsicht von ihrem Vater⁶ beeinflusst zu sein, denn sie erzählt, was er davon hält: „*Mein Vater ist da anti eingestellt, der meint so: ‚Mann, du bist doch nur eine Person, du darfst doch nur eine Meinung haben, entscheid dich doch mal‘ der ist sowieso ein bisschen komisch*“. Zwar distanziert sie sich von dieser Aussage, führt aber an anderer Stelle erneut an: „*Wenn ich nach Frankreich fahre, nehme ich meinen französischen Pass mit (Lachen), und hier in Deutschland brauche ich den irgendwie nicht, also ich finde das selber komisch, da – Ich habe das Gefühl, dass ich so wie Falschgeld rumlaufe (Lächeln)*“. Außerdem ist interessant, dass sie den französischen Ausweis nach Frankreich mitnimmt, denn in der Europäischen Union hätte sie keine Nach-

6 Zur Rolle des Vaters vgl.4.1.

teile, wenn sie nur den deutschen Ausweis mit sich führt. Sie scheint sich in Frankreich mit ihrer französischen Seite zu erkennen geben und eventuell auch dort nicht als „anders“ auffallen zu wollen. In Deutschland präzisiert sie nicht, dass sie den deutschen Ausweis mit sich führt, sondern, dass sie den französischen nicht braucht. Zum einen wird das Selbstverständliche nicht erwähnt, dass sie als Deutsche, wie jedeR andere auch, einen deutschen Ausweis mit sich führt. Zum anderen scheint sie keinen Nutzen von ihrem französischen Pass in Deutschland zu haben. Es könnte sein, dass damit auch gemeint ist, etwa bezogen auf den Antrag auf den Referendariatsplatz, dass sie durch den französischen Pass sogar negativ auffallen könnte. „Sich als Falschgeld fühlen“, könnte so verstanden werden, dass sie sich in Frankreich aufgrund fehlender Identifikation und in Deutschland, wenn sie nur die deutsche Staatsangehörigkeit angibt, nicht wirklich dazugehörig fühlt und deswegen auch für sich nicht die Berechtigung zu haben scheint, den Pass zu besitzen:

„Hmm, ja trotzdem, ja. Weil man dann ja schon irgendwie Angst hat, dass man etwas verpasst ne? Oder, dass man irgendwie später sich doch schon hätte umentschieden, da zum Beispiel auch zu wohnen oder so in Frankreich. Doch, das ist schon toll, aber dadurch, dass ich halt nicht Hundertprozent mich da integriert fühle in dem Land, eigentlich kaum da einen Fuß reingesetzt habe, ist das schon komisch, die Staatsbürgerschaft zu haben“.

Sie sagt zwar, dass sie realistischerweise Vorteile von den beiden Pässen habe, dessen ungeachtet empfindet sie es als unpassend, mit zwei Pässen zu leben.

4.8.2 Name

Mit dem Pass-Thema führt sie das Problem des französischen und deutschen Namens an, der in ihren Pässen steht. In ihrem deutschen Ausweis sind die beiden Vornamen mit einem deutschen Familiennamen angegeben, wohingegen in dem französischen Ausweis die beiden Vornamen, aber ein deutscher und ein französischer Familiennamen, der Geburtsname der Mutter, stehen. Dazu gibt sie an, dass sie erst seit kurzem auch in Deutschland ihren französischen Nachnamen bewusst benutzt, aus dem Grunde, dass sie es ihrer Mutter oder sich selbst schuldig sei: *„Dass ich wenigstens mich so ‚oute“.*

Für sie scheint es demnach nicht selbstverständlich zu sein, beide Namen zu verwenden. Es stellt vielmehr ein Zeichen ihrer französisch-deutschen Identität dar. Als das gegenteilige Extrem nennt sie ihren Bruder, der nur den französischen Namen angibt, was sie wiederum nicht gutheißt.

„Und er sieht da eigentlich nur Vorteile, wenn er sich da mit seinem französischen Namen nennt, auch vielleicht, wenn er Kunden anruft oder so, vielleicht ist es ja besser, als wenn man Schubert (französisch ausgesprochen) sagt und, dass er zum Beispiel das Unverständnis von meinem Vater gegenüber erhält, ne? Dass er sagt, du stehst nicht zu deinem Namen, komisch, also das ist auch. Ich könnte mich Schubert Rousseau nennen, aber er nennt sich, also er hat auch einen Pass, wo Schubert Rousseau drauf steht, aber er nennt sich nur Rousseau und das ist eigentlich nicht korrekt, aber das ist auch eigentlich egal“.

5 Interpretation des Einzelfalls

5.1 Nationale Zugehörigkeit

Nationale Zugehörigkeit, wie in Kap. 2.1 erläutert, scheint für Cécile insofern eine Bedeutung zu haben, als sie sich Gedanken zu Pflichten der Staatsbürgerschaft macht. Sie steht diesen Rechten und Pflichten eines/einer StaatsbürgerIn ambivalent gegenüber, weil sie sich nicht als dazu berechtigt fühlt, den französischen Pass zu besitzen mit der Begründung, dass sie nicht in Frankreich lebt oder gelebt hat. Ihre Auffassung nationaler Zugehörigkeit als exklusiv wird durch Aussagen des Vaters eventuell unterstützt oder erst hervorgerufen, wie beispielsweise: *„Mann, du bist doch nur eine Person, du darfst doch nur eine Meinung haben, entscheid dich doch mal“*. Diese Ansicht des Vaters scheint zumindest einen gewissen Einfluss zu haben, wie in Kap. 4.1 gezeigt. Die Äußerung des Vaters kann zum einen daraus resultieren, dass er in Céciles Augen wenig für Franzosen und für Frankreich übrig zu haben scheint. Zum anderen könnte es daran liegen, dass er durch Monokonzepte, d. h. eine normalisierte monolinguale Gesellschaft, die eine Nationalkultur teilt und in einer Nation lebt (vgl. Kap. 2.1 bis 2.3), geprägt ist. Somit kann er sich nicht vorstellen, in mehreren Erstsprachen, Nationen und Kulturen zu leben. Zusätzlich ist anzumerken, dass er auch persönliche Gründe haben kann. Der Vater versucht vermutlich, seine Kinder durch eine Aufforderung, sich für eine Seite, die deutsche oder die französische, zu entscheiden, an sich zu binden. Er erwartet, dass die Kinder sich für die deutsche Seite und somit für ihn entscheiden und nicht für die Mutter.

Nicht nur der Vater, sondern auch die Mutter ist durch Monokonzepte, wie: eine Nation gleich eine Nationalkultur, beeinflusst. Zum einen wird das deutlich, wenn Cécile sagt, dass Frankreich *„ihr [der Mutter; Anm. der Verf.] Land“* ist, zum anderen durch die Aussage der Mutter, die sich in Deutschland nicht wohl zu fühlen scheint oder nicht anerkannt fühlt und daher Frankreich glorifiziert, wenn sie sagt, dass *„in Frankreich sowieso alles viel besser ist“*. Sie könnte auch andere Gründe mit einbeziehen, wieso sie sich nicht wohl fühlt, wie ihre

Lebenswelt, familiäre oder berufliche Aspekte. Sie identifiziert sich jedoch stark mit ihrer Herkunft und ihrer nationalen beziehungsweise nationalkulturellen Zugehörigkeit und hat somit die Monokonzepte in ihre subjektiven Theorien integriert.

Cécile selbst ist auch durch nationale Zugehörigkeit geprägt. Zum einen wird das an der Äußerung über das Land der Mutter deutlich, denn sie könnte, wie in Kap. 1.3.2 beschrieben, von kleineren Einheiten sprechen; wenn sie von der Herkunft der Mutter spricht, könnte sie beispielsweise von der Region sprechen oder von dem Umfeld der Mutter. Zum anderen wird ihre Position deutlich, wenn sie über ihre Großmutter spricht und in dieser die Legitimation der eigenen Zugehörigkeit zum Land Frankreich sieht. Dadurch wird deutlich, dass sie neben der Sprachbeherrschung auch die nationale Zugehörigkeit als ausschlaggebend dafür hält, sich als Französin oder Deutsche zu fühlen. Um dieses Gefühl zu verstärken, sucht sie den Kontakt zu diesem Land und seinen Menschen. Céciles Verständnis, Menschen einer Nation zuzuordnen, anstatt sie individuell zu sehen, zeigt auch die Wortwahl, wenn sie stereotypisierend von ‚den Franzosen‘ spricht und nicht relativierend von ‚Franzosen‘.

Es wird bezüglich der beiden Pässe deutlich, dass Cécile sich mit zwei Staatsangehörigkeiten unwohl fühlt, was dem Anspruch auf Exklusivität der nationalen Zugehörigkeit entspricht (vgl. Kap. 2.1.4). Daher entsteht das Unbehagen, sich wie „Falschgeld“ zu fühlen, wenn sie sich mit ihrem französischen Pass in Frankreich aufhält. Da Cécile kein totales Bekenntnis zu nur einer Nation ablegen kann, muss sie einen individuellen Umgang damit finden. Cécile scheint noch keinen idealen Weg gefunden zu haben, sondern zeigt eine gewisse Ambivalenz. Auf der einen Seite möchte sie sich so wenig wie möglich als Franzosen-Deutsche in Deutschland zu erkennen geben, weshalb sie oftmals nur die deutsche Nationalität angibt. Da sie durch ihre deutsche Sprachbeherrschung und ihre Physiognomie nicht als ‚anders‘ auffallen würde, müsste sie sich als Franzosen-Deutsche bewusst zu erkennen geben. Sie befürchtet, dadurch könnten Nachteile entstehen, da sie als ‚halb Ausländerin‘ gelten könnte. Auf der anderen Seite weist sie auf ihren französisch-deutschen Namen hin und darauf, dass ihr Ideal wäre, auch zu ihrer französischen Seite und zu ihrer Mutter

zu stehen und sich als Franzosen-Deutsche zu ‚outen‘, und durchläuft Abgrenzungsprozesse gegen das Deutsch-Sein.

An diesem Pass-Thema wird folglich deutlich, dass Monokonzepte wie die nationale Zugehörigkeit einen Einfluss auf die Identitätsbildung von Franzosen-Deutschen haben können; diese haben einen subjektiven Umgang mit diesen Monokonzepten und müssen eine individuelle Positionierung finden. Je nach subjektiven Theorien wäre es auch möglich, sich als EuropäerIn oder als WeltbürgerIn zu fühlen oder sich nicht mit Herkunft und Staatsangehörigkeit zu identifizieren (vgl. Kap. 2.1.3).

5.2 Sprachliche Zugehörigkeit

Im Theorieteil wurde die Rolle der sprachlichen Zugehörigkeit entweder zu einer nationalen Sprachgemeinschaft als Monokonzept oder zu unterschiedlichen Lebensbereichen bei mehrsprachigen Menschen als dynamisches Verständnis von sprachlicher Zugehörigkeit erläutert. In Céciles Fall scheint sie stärker vom ersteren beeinflusst zu sein, was mit dem Problem verbunden ist, dass sie zwei als verschieden wahrgenommenen Sprachgemeinschaften, der der Mutter und der des Vaters, angehört. Der Vater steht, Céciles Aussagen zufolge, in Konflikt mit seiner Frau. Die Konflikte der Eltern, die Cécile wahrnimmt, scheinen auf die sprachliche und die kulturelle Ebene projiziert zu werden. Wie in der Auswertung bereits erläutert, wird, sobald der Vater anwesend ist, eine Konversation, die zuvor im Französischen geführt wurde, ins Deutsche übertragen. Er würde nicht verstehen, worum es geht, und erwartet von den Familienmitgliedern, sich nach seinen Bedürfnissen zu richten, anstatt, wie Cécile von ihm erwarten würde, die französische Sprache zu lernen. Der Vater scheint somit die dominante Rolle in der Familie auszuüben. Lüdi und Py (1984) sprechen hierbei von einer intrafamiliären Diglossie (vgl. ebd. 10–13). Erst als sich die Machtpositionen mit dem Heranwachsen Céciles verschoben haben und sie sich somit von ihrem Vater distanzieren konnte, war es Cécile möglich, auch die Sprache der Mutter in Gegenwart des Vaters beizubehalten. Das verdeutlicht, dass Sprache als Machtinstrument innerhalb der Familie eingesetzt werden kann.

In Kontakt zu Menschen außerhalb der Familie entwickelt Cécile ein Gefühl des Unbehagens bezüglich ihrer subjektiven Wahrnehmung des Anders-Seins. Dies bringt sie hauptsächlich mit der Tatsache in Verbindung, dass ihre Mutter aus Frankreich stammt. Somit ergeben sich weitere Unterschiede, die sie an der Esskultur, Traditionen, zum Beispiel wie Feste gefeiert werden, und an der Sprachwahl festmacht. Es könnte sein, dass aufgrund der oben dargestellten Kategorien der Zugehörigkeit Cécile sich zu keinem Monokonzept ganz zugehörig fühlen kann, da sie sich selbst, wenn sie sich nicht zu erkennen gibt und ihre französische Seite verbirgt, nicht vollkommen fühlt und das Verlangen hat, sich beispielsweise durch Benutzen ihres französischen Nachnamens zu ‚outen‘ und zu ihrer französischen Seite zu stehen. Da Cécile in die ihr angebotenen Kategorien nicht vollständig passt, fühlt sie sich hin- und hergerissen. Im Grunde erfährt Cécile durch Menschen, die andere Menschen in binäre Kategorien einteilen, eine Diskriminierung, die sie nicht als solche erkennt. Das kann daher kommen, dass, wie in Kap. 1.2 beschrieben, nicht davon ausgegangen wird, dass die Gruppe der Franzosen-Deutschen Konflikte aufgrund unterschiedlicher Nationalkulturen haben könnte. Diese Annahme bestätigen auch Äußerungen von Céciles Freunden, wenn sie sagen: *„Ja, du bist ja perfekt und du hast ja überhaupt gar keine Schwierigkeiten und du kannst ja das Deutsche hundertprozentig gut und das Französische auch“*, wobei diese nach Céciles Auffassung als Antwort *„Das ist alles prima“* erwarten. Das Problem hierbei ist, dass im öffentlichen Diskurs hauptsächlich eine negative Diskriminierung ‚Anders-Aussehender‘ wie beispielsweise Deutsch-Türken oder Anderen Deutschen bekannt ist. Der Fall einer positiv formulierten Diskriminierung, wie Cécile es erfährt, scheint jedoch weniger bekannt zu sein und wird vermutlich deshalb von Cécile nicht als solche empfunden. Dadurch, dass nicht explizit eine negative Formulierung gewählt wird, wirkt diese Diskriminierung auf subtile Art und Weise und ist schwerer zu fassen. Durch die positive Formulierung wird eine offene Konfrontation vermieden, und es liegt an Cécile, sich damit allein auseinander zu setzen. Diese Diskriminierung macht einen Menschen handlungsunfähig durch positiv formulierte und eventuell auch gemeinte kulturalistische Stereotype und ordnet ihn einem nationalen Kollektiv zu, anstatt ihn als Individuum zu sehen. So nehmen Monolinguale eine Haltung des „Ohnehin-Bescheid-Wissens“ ein:

„Jenseits des Dialogs treffen sie Vorentscheidungen (...), allein, voller besseren Wissens, voller Rücksicht gegen andere, in tiefem Verständnis ihrer Zwänge, Abhängigkeiten, Toleranzen, Traditionen und im Wissen, was für sie das beste ist“ (Barkowski 1988: 10, zitiert nach Koliander-Bayer 1998: 30).

Die positiv formulierte Diskriminierung wirkt dennoch diskriminierend, da durch eine solche Äußerung Cécile in ihrem Handeln eingeschränkt wird, wenn sie versucht, den Idealvorstellungen zu entsprechen. Dadurch entsteht für Cécile ein Gefühl der Minderwertigkeit, da sie dem Bild einer Bi-Monolingualen nicht entspricht. Der individuelle Umgang mit diskriminierenden Äußerungen ist in Céciles Fall, dass sie infolgedessen versucht, diesen Aspekt in Zukunft zu verändern. Sie versucht somit ihr erfahrenes Defizit, dem von außen herangebrachten Bild nicht zu entsprechen, auf der sprachlichen Ebene, zu der sie Zugang hat, zu beheben.

Insoweit zeigt sich, wie sehr Cécile von der vorherrschenden Auffassung von Bilingualität geprägt ist. Zum einen könnte sie ihr ‚Defizit‘ in den Sprachen wie die Defizite wahrnehmen, die auch ‚Monolinguale‘ haben können. Diese können auch grammatikalische Fehler oder Rechtschreibfehler in ihrer Erstsprache machen. Ihnen wird nicht unterstellt, dass sie deswegen weniger deutsch wären. Ihre Fehler im Deutschen könnten andere Ursachen haben, wie bei anderen ‚Monolingualen‘ auch.

Der Zusammenhang zwischen Sprachbeherrschung und Zugehörigkeit zu der Gruppe von Bilingualen wird deutlich, wenn Cécile davon spricht, das Gefühl zu haben, dem idealen Bild von Bilingualen nicht zu entsprechen und somit keine typische Vertreterin der Bilingualen zu sein. Cécile scheint dies verinnerlicht zu haben, wie folgende Aussage belegt:

„... Diese Leute, die sagen „Ja, du bist ja perfekt und du hast ja überhaupt gar keine Schwierigkeiten und du kannst ja das Deutsche hundertprozentig gut und das Französische auch“.“

Diese Auffassung, wie Bilinguale sein müssen, wurde von Cécile als Idealvorstellung übernommen. Wie in der Auswertung dargestellt, gibt es einen logischen Widerspruch dazwischen, 50 % französisch und 50 % deutsch als Ideal positiv zu besetzen, und ihre Selbsteinschätzung, sich halb-halb zu fühlen, negativ zu besetzen. Cécile übernimmt

an dieser Stelle die Wortwahl ihrer Umgebung. Der Auffassung von Monolingualen über Bilinguale nach, sollten letztere zweifach ‚ein‘-sprachig sein (vgl. Kap. 2.2.3). Das bedeutet für Cécile zweifach hundertprozentige Sprachkompetenz. Daraus resultiert der Anspruch an sich selbst, dass 80 % französisch und 90 % deutsch in beiderlei Hinsicht ungenügend sind. Diese Rechnung trifft jedoch nur auf die Sprachkompetenz zu. Bezüglich ihrer Identität wünscht sie sich nicht mehr aufgespalten zu sein, sondern eine ganzheitliche Person, die nur 100 % sein kann. Diese 100 % ergeben sich aus einem ausgeglichenen Verhältnis von 50 % deutsch und 50 % französisch. Diese 50 % stehen aber nicht unabhängig voneinander, sondern verschmelzen im Idealfall zu 100 %. Somit werden 50 % 50 % in diesem Kontext positiv besetzt.

Es gibt jedoch andere Vorstellungen, wie in Kap. 2.2.3 beschrieben, die eher auf den lebensweltlichen Umgang mit Sprachen zutreffen. So sieht das auch ihr Bruder:

„... Aber er meinte, er sieht das anders, er sieht das so, dass man nicht sagen kann, dass man, so dass man auch nicht perfekt sein muss, als bilinguales Kind, aber dass man trotzdem, auch wenn es nur dieses Gefühl ist, dass man trotzdem beides ist ...“.

Dadurch wird der subjektive Umgang mit der Einteilung von Bilingualen anhand der Sprachbeherrschung deutlich. Cécile nimmt dieses Bild für sich an und versucht ihm zu entsprechen, wohingegen ihr Bruder eine andere Auffassung von Bilingualität vertritt. Daraus ergeben sich für Cécile Identitätskonflikte, deretwegen sie in Zukunft versuchen möchte, ihre zweite Seite durch verschiedene Maßnahmen auszubauen, um dem Idealbild zu entsprechen.

Cécile spricht davon, dass sie mit niemandem in Deutschland Französisch sprechen kann. Mit dieser Aussage „*Versteht mich ja keiner*“ könnte gemeint sein, dass sie in Deutschland weder Raum noch Menschen zu haben scheint, mit denen sie ihre französische Seite, wozu die Sprache gehört, ausleben kann. Das entspricht ihrer erlebten Wirklichkeit. Sie könnte jedoch aktiv werden und diese Kontakte in ihrem Umfeld suchen und sich somit ihren Raum schaffen. Das scheint aber nicht ihren subjektiven Theorien zu entsprechen. Folglich lassen sich an dieser Aussage „*Versteht mich ja keiner*“ zwei Gesichtspunkte interpretieren: Einerseits lebt Cécile in einer monolingualen Umge-

bung und andererseits lässt sich anhand dessen, dass sie sich nicht einen sozialen Raum sucht, wo sie ihre französische und ihre deutsche Seite ausleben könnte und anerkannt wäre, ihre subjektive Umgangsform mit dieser Wirklichkeit erkennen.

5.3 Kulturelle Zugehörigkeit

Céciles kulturelle Zugehörigkeit besteht für sie im familiären Umfeld und manifestiert sich anhand kultureller Praktiken von Menschen, die in den jeweiligen Ländern Frankreich und Deutschland leben. Sie erlebt kulturelle Unterschiede zwischen ihrem deutschen Umfeld und sich selbst, anhand von Essgewohnheiten oder Traditionen. Dabei spielen die Eltern eine wichtige Rolle, denn nur durch sie wurden die verschiedenen Gewohnheiten in das Familienleben eingeführt, ob bewusst oder unbewusst. Außerdem bemerkt Cécile unterschiedliche Verhaltensweisen und Gewohnheiten, wenn sie in Frankreich Urlaub macht, wenn sie beispielsweise Essgewohnheiten erläutert, mit denen sie zu Anfang nicht zurechtkam (vgl. 393 f.). Cécile sieht jetzt darin eine Bereicherung, wie auch diese Mutter von Zweisprachigen berichtet:

„Bei Besuchen in dem Land der anderen Sprache/n werden die Verhaltensunterschiede sehr deutlich. Was in einem Land richtig ist, ist in dem anderen Land falsch ... Kinder profitieren sehr davon, wenn es nicht mehr heißt: „Das macht man nicht!“, sondern: „Das ist hier üblich, das dort.“ Sie lernen, dass man Dinge immer von zwei Seiten betrachten kann ... und dass es bereichernd ist, sich auf neue Standorte einzustellen und die Perspektive zu wechseln“ (Burkhardt-Montanari 2000 79 f.).

Der Nachteil, den Cécile anfangs an den Traditionsunterschieden wahrnahm, hat sich durch die Entwicklung zu einer empfundenen Bereicherung entwickelt. Daran kann der individuelle Umgang deutlich gemacht werden. Cécile könnte das Nichtzurechtkommen am Anfang auch als ‚Kulturkonflikt‘ ausbauen. Sie nimmt aber die unterschiedlichen Traditionen als Chance und sieht darin eine Ressource, allgemein sensibilisiert dafür zu sein, dass es nicht nur eine einzig richtige Tradition gibt, sondern auch differente Umgangsformen.

5.4 Identität

Wie bereits in Kap. 1 erläutert, bilden Menschen vielschichtige Identitäten heraus, die von Mensch zu Mensch erheblich variieren. Für die Identitätsbildung werden Optionen angeboten, wie die Monokonzepte und daraus resultierende Zugehörigkeiten vorhanden, die adaptiert oder zurückgewiesen werden können. Cécile nimmt diese Monokonzepte als relevante Kategorien der Zugehörigkeit in ihre subjektiven Theorien auf und versucht, eine akzeptable Position dazu zu finden. Sie scheint in einer Ambivalenz zu leben. Cécile hat in ihrer Primärsozialisation von beiden Elternteilen widersprüchliche Erwartungen an sich übernommen, was ihr Selbstwertgefühl als einzigartige Person schwächt. Sie bemüht sich infolge der nicht in Einklang zu bringenden Erwartungen der Eltern um eine Kompensation durch eine Stärkung ihrer Identität in ihrem weiteren Umfeld. Auch dort erfährt sie eine Diskrepanz zwischen ihrer Eigenwahrnehmung und von außen herangetragenen tradierten ganzheitlichen Zuschreibungen. Diese Diskrepanz zu beheben sieht sie als Lösung dafür, sich einem Gefühl der Vollkommenheit anzunähern; diese Vollkommenheit würde dem Bild der Monokonzepte entsprechen, wie Bilinguale sein müssten. Das bedeutet, dass sie sich momentan in einem Identitätskonflikt befindet, weil sie noch keine für sich akzeptable Form des Umgangs mit den an sie herangetragenen Zuschreibungen gefunden zu haben scheint.

6 Fazit

Insgesamt konnte anhand der Interpretation und der Auswertung des Interviews das Zwischenfazit veranschaulicht werden: Monokonzepte führen nicht zwangsläufig zu Identitätskonflikten, aber können für die Identitätsbildung hinderlich sein, wenn sie als relevante Kategorien adaptiert werden. Cécile hat durchaus innere Konflikte, aber diese scheinen nicht in einem Kausalzusammenhang mit den Monokonzepten zu stehen. Es wurde offensichtlich, dass es noch weitere Gründe gibt, weshalb Cécile diese Kategorien als relevant für sich erachtet und somit in Konflikte gerät. Demgemäß wird deutlich, dass je nach subjektiven Theorien, ein individueller Umgang und eine Positionierung gegenüber Monokonzepten gefunden werden muss.

Festzuhalten ist, dass Menschen mit subjektiven Theorien nicht notwendigerweise binär angelegt sein müssen, sondern sich in einer Intersektionalität von Differenzlinien befinden können und somit in jedem Einzelfall einer Differenzierung von Kategorien bedürfen. Wie in Kap. 1.2 gezeigt, werden Menschen im öffentlichen Diskurs in binäre Kategorien eingeteilt. Ich wollte in dieser Arbeit darauf aufmerksam machen, dass diese Binaritäten in der Postmoderne von Menschen mit binationalem Hintergrund eine individuelle Differenzierung von Kategorien erfordern. Ich erachte daher weitergehende Forschung für notwendig, um dieser Arbeit einen repräsentativen Charakter verleihen zu können.

Ebenso könnte der Vermutung nachgegangen werden, ob andere den Menschen umgebende gesellschaftliche Bedingungen, wie zum Beispiel eine generelle Anerkennung von Individuen mit subjektiven Theorien das Potential von Fähigkeiten besser fördern würden. Außerdem wäre es interessant zu erforschen, inwiefern positive Bedingungen für den Umgang mit subjektiven Theorien institutionalisiert werden und die Erkenntnisse der Arbeit somit in die Praxis einfließen könnten.

Durch die Auswertung der Interviews ergaben sich weitere anregende Themen, denen im Rahmen der Arbeit nicht vertiefend nachgegangen werden konnten. In Abgrenzung zu ihrem Bruder erwähnte Cécile,

dass sie die Chancen, die sie durch bilingualen Spracherwerb hätte haben können, nicht genug genutzt habe. Somit wäre eine sich daraus ergebende Frage: Inwieweit spielt Geschlecht bei der Identitätsbildung von Franzosen-Deutschen eine Rolle?

6.1 Persönliches Fazit

Diese Arbeit bot mir Gelegenheit, mich einem sehr persönlichen Thema auf fachlichem und wissenschaftlichem Wege anzunähern und dieses zu bearbeiten. In vielen Aussagen der Interviewten konnte ich mich und meine Erfahrungen wiederentdecken und in einem neuen Kontext sehen. Die theoretischen Überlegungen ermöglichten mir, die Entstehung gesellschaftlicher Gesamtzusammenhänge besser zu verstehen beziehungsweise nachvollziehen.

Vor und auch während der Erstellung der Arbeit war es für mich immer wieder ein Thema, inwieweit die Auswertung und Interpretation des Interviews belegbar und somit intersubjektiv vermittelbar ist. Ohne eine Diskussion über Objektivität in der Wissenschaft eröffnen zu wollen, sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass es mir ein Anliegen war, eine Arbeit aus epistemologischer Perspektive zu schreiben, weil ich in Anlehnung an Mecheril (1999) zu dem Schluss gekommen bin, dass eine sozialwissenschaftliche Arbeit nicht objektiv sein kann. Somit ist es die Aufgabe des Forschenden, seine eigene Subjektivität möglichst transparent zu halten. Am wichtigsten ist es mir in meiner Forschung, in der Auswertung und der Interpretation des Interviews klarzustellen, dass meine Subjektivität in die Analyse des Interviews mit eingeflossen ist und somit andere Forschende eventuell zu ergänzenden Erkenntnissen gelangt wären. Ich denke, dass es hauptsächlich von Vorteil für die Forschung war, dass ich selbst bilingual bin, da somit ein von Empathie geprägter Rahmen geschaffen werden konnte und mir eventuell bei der Durchführung der Interviews ein Vertrauensvorschuss gegeben wurde. Ein Nachteil bei der Auswertung und der Interpretation der Interviews war die Unsicherheit darüber, ob meine eigenen Erfahrungen mit diesem Thema nicht den Blick für andere mögliche Deutungen versperrten. Dabei empfand ich die Methode des narrativ-biographischen Interviews als sehr hilfreich, weil durch sie die Interviewten nicht zu sehr von mir beeinflusst wurden und sie eigene Themen ansprechen konnten, auf die ich mit mei-

nen subjektiven Theorien eventuell nicht gekommen wäre. Außerdem bot die Art und Weise der Auswertung der Interviews die Möglichkeit, meine subjektiven Interpretationen in ihrer Geltung einzubringen. Mit der Unsicherheit des versperrten Blickes konnte ich insofern umgehen, als ich mir die Interpretationen von Außenstehenden eingeholt habe. Durch ihr Feedback wurden meine Interpretationen zum größten Teil bestätigt beziehungsweise sie gaben mir neue Anregungen oder Anreize, bestimmte Aspekte noch einmal zu überdenken. Mir wurde auch der Vorteil bewusster, dass ich bestimmte Aussagen der Interviewten besser nachvollziehen konnte, da ich ähnliche Erfahrungen als Franzosen-Deutsche gemacht habe. Andererseits hatte ich von der Außenperspektive, da ich nicht von mir erzählte, sondern zuhörte, einen anderen Blick auf ähnliche Erlebnisse, mit dem ich reflektierend ihre Aussagen analysieren konnte.

7 Ausblick

Ich möchte die Arbeit mit der Explikation meiner subjektiven Theorie abschließen. In der persönlichen Motivation habe ich bereits dargelegt, dass ich für mich, nach langen Auseinandersetzungen und Konflikten, den Standpunkt entwickelt habe, dass ich mich nicht mehr zwischen Französisch- und Deutsch-Sein entscheiden oder genau festlegen muss, wie viele Anteile in mir französisch oder deutsch sind. Ich empfinde mich als Mensch mit französischen und deutschen Anteilen, ohne differenzieren zu müssen. Zu Beginn der Arbeit hätte der ‚dritte Stuhl‘ von Tarek Badawia (2002) für mich gepasst. Badawia hat in seiner Studie als ressourcenorientierte Möglichkeit aus dem Dilemma, ‚Zwischen-Zwei-Stühlen‘ zu sitzen, den ‚dritten Stuhl‘ entwickelt, der keine Entscheidung des Entweder-Oder mehr beinhaltet. Mittlerweile würde ich von dieser Ansicht etwas abweichen, da sie immer noch von der Auffassung von Kultur als Nationalkultur ausgeht, die nicht meiner Einstellung entspricht (vgl. Kalpaka 2005: 392). Dennoch finde ich diese Idee insofern passend, als der ‚dritte Stuhl‘ die Möglichkeit bietet, sich seinen eigenen Stuhl zu wählen und somit seine eigenen subjektiven Theorien auszuleben, ohne sich an den Monokonzepten orientieren zu müssen und sich hin- und hergerissen zu fühlen. Ich bin zu der Ansicht gekommen, dass es sich trotz erheblichen Aufwandes lohnt, gegen die Norm zu kämpfen und sich selbst zu positionieren. Wenn ich mich für eine Seite entschieden hätte oder in meinem Leben in Deutschland so tun würde, als ob ich ausschließlich deutsch wäre, hätte ich sonst das Gefühl, etwas von mir zu verleugnen. Damit will ich nicht aberkennen, dass es andere Bilinguale gibt, die eine andere Verortung für sich gewählt haben, und diese auch ihre Berechtigung hat. Es ist auch möglich, dass die Überlastung des Individuums zu groß ist und es sich aufgrund dessen eine solche Entscheidung nicht leisten kann¹.

1 Diese Diskussion soll jedoch hier nicht geführt werden. Vgl. zu subjektive Verortung und ethnischer Vergemeinschaftung: Dittrich und Radtke 1990: 31.

Auf der diskursiven Ebene befürworte ich das Konzept der kulturellen Hybridität² als ‚Third Space‘ von Homi K. Bhabha (1998). Es bietet Raum für das Entstehen alternativer Positionen, losgelöst von jeglichen Grunddualismen: „But for me the importance is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‘third space’ which enables other positions to emerge” (ebd.: 211).

2 Dazu könnte auch gehören, dass sprachliche Hybridität gesellschaftlich und methodologisch akzeptiert wird. Jürgen Erfurt (2003) konstatiert dazu: „Dabei [beim Wechsel zum ‚kulturellen Paradigma‘, Anm. der Verf.] verlagert sich das Forschungsinteresse von einer Betrachtung der Sprache als System zu den sprachlichen Formen der sozialen Interaktion, einer Interaktion, in welcher die beteiligten Akteure längst nicht mehr ‚ideale Sprecher/Hörer‘ sind“ (ebd.: 25). Vgl. ausführlicher zum Konzept der sprachlichen Hybridität: Erfurt 2003.

Bibliographie

- Ahlzweig, Claus: Muttersprache Deutsch – Deutsches Vaterland? In: Ahlzweig, Claus (Hrsg.) (1994): Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 19–33.
- Anderson, Benedict (1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreiches Konzepts. Frankfurt a. M. et al. : Campus.
- Andrzej de Vincenz: Völker, Nationen und Nationalsprachen: Frankreich, Deutschland und Polen im Zentrum Europas. In: Ahlzweig, Claus (Hrsg.) (1994): Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 3–18.
- Arens, Hans (1969): Sprachwissenschaft. Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart (Bd. 1, Von der Antike bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts). Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch.
- Arndt, Ernst Moritz (1943): Mein Vaterland. Potsdam: Rütten & Loening. Auswahl von Alfred Gerz.
- Arndt, Ernst Moritz (1813): Des Deutschen Vaterland. In: Arndt, Ernst Moritz (1893): Gedichte. Leipzig: Philipp Reclam. Auswahl von Robert Geerds. 55 f.
- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim: Juventa. 27–35.
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Badawia, Tarek (2002): „Der dritte Stuhl“: Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang mit bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M., London: IKO. 207–221.
- Berg, Wolfgang: Kollektive Identität. Zugänge und erste Überlegungen. In: Hahn, Heinz (Hrsg.) (1999): Kulturunterschiede: interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten/SSIP. Frankfurt a. M.: IKO. 217–238.
- Bhabha, Homi (1990): The Third Space. In: Rutherford, Jonathan (Hrsg.) (1998): Identity. Community – Culture – Difference. London: Lawrence and Wishart.
- Bizeul, Yves: Die französische Debatte um Alterität und Kultur. In: Bizeul, Yves/Bliesener, Lrich/Prawda, Marek (1997): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim, Basel: Beltz. 94–115.
- Blocher, Eduard (1909): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: Swift, James (Hrsg.) (1982): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann. Internationale Pädagogik; 5. 17–25.
- Boeckmann, Klaus-Börge/Brunner, Karl-Michael/Egger, Mariola/Gombos Georg/Jurić, Marija/Larcher, Dietmar (1988): Zweisprachigkeit und Identität. Klagenfurt: Drava.
- Boveland, Gudrun/Staßheim, Isabel: Sprachgemeinschaft und Volksgemeinschaft. Ein ideologisch motiviertes und mythisch strukturiertes Verhältnis im Denken Weisgerbers. In: Ivo, Hubert (Hrsg.) (1994): Leo Weisgerber: Engagement und Reflexion. Kritik einer didaktisch orientierten Sprachwissenschaft. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang. 139–156.
- Burkhardt Montanari, Elke (2000): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber. Hrsg. vom Verband Binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V.. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Dann, Otto (2003): Vereinsbildung und Nationsbildung: sieben Beiträge. Hrsg. von Eßer, Albert/Koll, Johannes/Mölich, Georg/Neuß, Raimund. Köln: SH-Verlag. 101–129.

- Davison, Gerald C./Neale, John M. (1979): *Klinische Psychologie: Ein Lehrbuch*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid: Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg. VII–XVI.
- Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf: Einleitung. Der Beitrag der Wissenschaft zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1990): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 11–40.
- Dumont, Louis (1992): Über die deutsche Ideologie. Gespräch mit dem französischen Sozialanthropologen Louis Dumont. In: *Evangelische Kommentare: Monatsschrift zum Zeitgeschehen in Kirche und Gesellschaft*. Stuttgart: Kreuz. Heft 6. 360–362.
- Erfurt, Jürgen: „Multisprech“: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft. In: Erfurt, Jürgen (2003) (Hrsg.): „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität. Duisburg: Red. OBST. 5–33.
- Febvre, Lucien/Martin, Henri-Jean (1976): *The coming of the book. The impact of printing*. London: New Left Books. 1450–1800.
- Fichte, Johann Gottlieb (1922): Reden an die deutsche Nation. In: Medicus, Fritz (Hrsg.): *Fichtes Werke*. Bd. 5. [reprographischer Nachdruck der von Immanuel Hermann Fichte besorgten Gesamtausgabe 1808] Leipzig: Felix Meiner. 365–610.
- Finkelkraut, Alain (1989): *Die Niederlage des Denkens*. Reinbek: Rowohlt.
- Fohrbeck, Karla/Wiesand, Andreas Johannes (1981): *Wir Eingeborenen. Magie und Aufklärung im Kulturvergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Francis, Emerich K. (1976): *Interethnic relations: an essay in sociological theory*. New York, Oxford, Amsterdam: Elsevier.

- Frank, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Carl Hansen.
- Fritsche, Michael (2001): Kollektivsymbolik in den Nationalbewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Südosteuropa (Arbeitspapiere IBKM No. 5). Oldenburg: IBKM.
- Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Geißler, Rainer (1992): Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Glück, Helmut (1979): Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914. Hamburg: Helmut Buske.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2003): „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg. 59–72.
- Gumperz, John Joseph/Levinson, Stephen C. (Hrsg.) (1996): Rethinking linguistic relativity: Cambridge [u.a.]: University Press.
- Ivo, Hubert: Leo Weisgerbers Sprachdenken: kein Denken im Geiste oder Buchstaben Humboldts. In: Ivo, Hubert (Hrsg.) (1994): Leo Weisgerber: Engagement und Reflexion. Kritik einer didaktisch orientierten Sprachwissenschaft. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang. 195–274.
- Hamburger, Franz: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.)

- (1990): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag. 311–325.
- Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.
- Herder, Johann Gottfried (1940): Geist der Völker. Ausgewählt von Wilhelm Rößle. (Nachweis: Herders Sämtliche Werke. Hrsg. von Bernhard Suphan 1877–1913.) Jena: Eugen Diederichs. Deutsche Reihe Band 33.
- Herder, Johann Gottfried (1978): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Sämtliche Werke XIII. Hrsg. von Bernhard Suphan. (zweite Nachdruckauflage, reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1887) Hildesheim, New York: Georg Olms, Anstalt, Weidmann.
- Hu, Adelheid: Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg. 124.
- Jahn, Friedrich Ludwig (1936): Deutsches Volkstum. Fricke, Gerhard (Hrsg.). Leipzig: Reclam Druck. [Original von 1810].
- Jessner, Ulrike: Das multilinguale Selbst. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg. 25–37.
- Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (Hrsg.) (2002): Persönlichkeit und Entwicklung. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Kallenbach, Christiane (1996): Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.
- Kalpaka, Annita: Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 387–405.

- Kermani, Navid (2005): Nach Europa. In: Süddeutsche Zeitung vom 15./16. 10. 2005. S. 14.
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (2002): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg. 11. Aufl.
- Kirchhof, Paul: § 20. Deutsche Sprache. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hrsg.) (2004): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Verfassungsstaat. 3. Aufl. Heidelberg: C. F. Müller. 209–258.
- König, Werner (1994): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Tafeln und Texte mit Mundart-Karten. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Koliander-Bayer, Claudia (1998): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Kraus, Wolfgang/Mitzscherlich, Beate: Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James E. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 149173.
- Krockow, Christian Graf von (1995): Von deutschen Mythen. Rückblick und Ausblick. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl. München [u.a.]: Psychologie-Verlags-Union; Weinheim: Beltz.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (1984): Zweisprachigkeit durch Migration. Tübingen: Max Niemeyer.
- Lüdi, Georges: Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003): Plurilingualität und Identität. Zur

- Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg. 39–58.
- Mäder, Werner (1997): Sprachordnung und Minderheitenschutzrechte in Deutschland. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 1, Bd. 17. Baden-Baden: Nomos-Verlag. 29–37.
- Marcia, James E.: The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In: Marcia, James E./Waterman, A. S./Matteson, D. R./Archer, S. L./Orlofsky, J. L. (Hrsg.) (1993): Ego identity. A handbook for psychosocial research. New York: Springer. 321.
- Marcia, James E.: Identity diffusion differentiated. In: Luszcz; Mary A./Nettelbeck, Ted/Lovibond, S. H. (Hrsg.) (1989): Psychological development perspectives across the life-span. North-Holland: Elsevier. 289–295.
- Marotzki, Winfried: Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 175–186.
- Mecheril, Paul/Teo, Thomas (1997) (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Mecheril, Paul: Die Lebenssituation Anderer Deutscher. Eine Annäherung in dreizehn thematischen Schritten. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1994): Andere Deutsche: zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin: Dietz. 57–94.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2000): Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch. Hannover: Autor.
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Ploetz, Karl [Begr.] (1998): Der große Ploetz: die Daten-Enzyklopädie der Weltgeschichte; Daten, Fakten, Zusammenhänge. 32. neubearb. Aufl.. Freiburg [Breisgau]: Herder.
- Renan, Ernest (1882): Qu'est-ce qu'une nation? Conférence faite en Sorbonne, Le 11mars 1882 (1). 887906. In: Calmann-Lévy

- (Hrsg.): Oeuvres complètes de Ernest Renan. Tome 1. Paris: Édition définitive établie par Henriette Psichari.
- Ricker, Kirsten (2000): Migration, Sprache und Identität. Eine biographische analytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland. Bremen: Donat.
- Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram: Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 456–468.
- Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17. 405–427.
- Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich. Slobin, Dan I. (1998): Verbalized events: a dynamic approach to linguistic relativity and determinism and. Essen: LAUD. [Working paper in preparation for LAUD symposium]
- Stölting-Richert, Wilfried: Selektion und Rücksprachung: die Deutschtests für Spätaussiedler. In: Ulrich Reitemeier (Hrsg.) (2003): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. 137–163.
- Straus, Florian/Höfer, Renate: Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.) (1998): Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 270–307.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln neue Perspektiven. Bielefeld: Transcript.
- Verbunt, Gilles: Minderheiten und Sozialwissenschaften in Frankreich. In: Dittrich, Eckhard J./Radtko, Frank-Olaf (Hrsg.) (1990): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag. 73–83.

- Wandruszka, Mario (1975): Mehrsprachigkeit. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Düsseldorf: Schwann. 321–350.
- Wakenhut, Roland: Nationales und europäisches Bewußtsein. Konzeptionelle Reflexionen und empirische Befunde zum Bewußtsein nationaler und europäischer Zugehörigkeit. In: Hahn, Heinz (Hrsg.) (1999): Kulturunterschiede: interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten. Frankfurt a. M.: IKO. 251–270.
- Weisgerber, Johann Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort, 16. Jg. 73–89.
- Weber, Hugo (1872): Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache: zugleich eine Darstellung der Grundsätze und der Einrichtung dieses Unterrichts. Leipzig: Siegmund & Volkening.

Internet-Quellen

- Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt?. Impulsreferat in: Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote. Workshop des Good Practice Center am 24./25. September 2001 in Bonn. <http://www.ingrid-gogolin.de/files/1_Gogolin.pdf> [08. 06. 2005]
- Prantl, Heribert (8. 12. 2004): Die Patrioten von Düsseldorf. Die Christdemokraten propagieren wieder einmal den Stolz auf Deutschland. <<http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/322/44278/>> [18. 7. 2005]
- Staatsangehörigkeitsrecht: In: Bundesministerium des Innern <http://www.zuwanderung.de/2_Staatsangehoerigkeit.html> [15.10.2005]

Anhang

Transkriptionsnotationen

(...)	kurze Pause, weniger als eine Sekunde
6	lange Pause mit Angabe der Sekunden
Abbruc-	Markierung eines Wortabbruchs
(Lachen)	nicht phonologisch akustische Merkmale
Betonung	Betonung eines Wortes
I:	Interviewerin

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/-haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie, 2000, 154 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilim Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung, 2005, 258 S.
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier: eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211 S.
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80

- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen, 2007, 114 S.
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80
- 29 Inga Scheumann: Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Rolf Meinhardt: Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen – bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./ 02. Dezember 2005 in Oldenburg, 2006, 172 S.
ISBN 978-3-8142-2111-3 € 10,80
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit, 2007, 259 S.
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich, 2007, 205 S.
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80
- 36 Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S.
ISBN 978-3-8142-2152-6 € 7,20
- 37 Anja Steinbach: Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund?. 2009, 104 S.
ISBN 978-3-8142-2156-4 € 7,20