

RICHTUNG MEHRSPRACHIGKEIT  
Spracherleben und Sprachideologien mobiler Studierender

Magisterarbeit  
Lotta Mannila

Universität Jyväskylä  
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften  
Deutsche Sprache und Kultur, Englisch  
November 2020

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty <b>Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tdk</b>	Laitos – Department <b>Kieli- ja viestintätieteiden laitos</b>
Tekijä – Author <b>Lotta Mannila</b>	
Työn nimi – Title <b>Richtung Mehrsprachigkeit Spracherleben und Sprachideologien mobiler Studierenden</b>	
Oppiaineet – Subjects <b>Saksan kieli ja kulttuuri, Englannin kieli</b>	Työn laji – Level <b>Pro Gradu -tutkielma</b>
Aika – Month and year <b>Marraskuu 2020</b>	Sivumäärä – Number of pages <b>129 + 4 liitettä</b>
Tiivistelmä – Abstract  <p>Globalisaation ja teknologian kehityksen myötä kansainväliset kontaktit ja liikkuminen ovat tulleet osaksi yhä useamman elämää. Monikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät teemat ovat nousseet esiin sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa että yksilön kokemusmaailmassa. Monikielisyyttä on tutkittu monelta kantilta ja erilaisin tutkimusottein. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ole juuri kiinnitetty huomiota aikuisiin kielenoppijoihin ja monikielisyyden rakentumiseen lapsuuden ja nuoruuden jälkeen.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, 1) kuinka ulkomaiset tutkinto-opiskelijat Jyväskylän yliopistossa kokevat kielen ja monikielisyyden sekä 2) millaisia kieli-ideologioita heidän ilmauksensa heijastavat. Tutkimukseen osallistuneista puolet ovat äidinkieltään englanninkielisiä ja puolet saksankielisiä, sillä opinnäytetyöni on yhdistelmägradu englannin ja saksan oppiaineisiin. Tutkimuksen teoreettinen tausta on lähtökohtaisesti sosiolingvivistinen, mutta työssä hyödynnetään myös tiettyjä etnografisen tutkimuksen piirteitä. Kieli-ideologia, monikielisyys toisaalta yhteiskunnan näkökulmasta ja toisaalta yksilön kielirepertoaarina, sekä yksilön kielikokemus ovat tutkimuksen keskeiset käsitteet. Aineisto koostuu kuudesta yksilöhaastattelusta. Nämä teemahaastattelut analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että haastateltujen monikielisyys ja kieli-ideologinen asemoituminen ankkuroituu heidän yksilölliseen kielikokemukseensa. Monikielisyyden rakentuminen ja kielenoppiminen näyttäytyvät haastatteluaineistossa yksilöllisenä prosessina, jota ohjaavat kielenkäyttäjän motivaatio ja valinnat. Motiiveja monikielisyydelle ovat toisaalta omien taitojen ja tietoisuuden lisääminen, toisaalta identiteetin ja sosiaalisten suhteiden rakentaminen ja toisaalta tulevaisuuden haaveiden saavuttaminen, kuten integroituminen uuteen kulttuuriin. Kielenoppiminen vaikuttaa haastatteluaineiston perusteella olevan mahdollista formaalin ja informaalisen oppimisen yhdistelmän avulla. Autenttiset kielenkäyttökontekstit ja kommunikaatiotilanteet ovat oleellinen osa oppimisprosessia. Haastatteluista välittyy kuva, jonka mukaan yksilö on monikielinen kyetessään sujuvasti kommunikoidaan useammalla kuin yhdellä tai kahdella kielellä. Äidinkieli ja yksilön suhde siihen voivat muuttua elämän varrella, ja kaikki haastateltavat ilmaisevat, että myös äidinkieltä oppii koko elämän ajan. Kuitenkin äidinkielen kielenkäyttäjä nähdään useimmiten ideaalina kielenkäyttäjänä, jonka arviota ei-natiivin kielenkäyttäjän kielitaidosta arvostetaan. Kieli-ideologiat vaikuttavat olevan osittain tiedostettuja ja osittain tiedostamattomia. Haastatellut välittävät kuvaa monikielisyydestä rikkautena sekä yksilölle että yhteiskunnalle, mutta asemoituvat ilmauksissaan sekä monikielisyyden puolestapuhujina että yksikielisiä kieli-ideologioita heijastaen. Vallan jakautuminen ja hierarkiat erilaisten kieliresurssien ja kielenkäyttäjien välillä nousevat selkeästi esiin.</p>	
Asiasanat – Keywords <b>Mehrsprachigkeit – multilingualism, Sprachideologie - language ideology, Spracherleben – language experience</b>	
Säilytyspaikka – Depository <b>Jyväskylän Yliopisto</b>	
Muita tietoja – Additional information	



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 Spracherleben, Sprachideologien und sprachideologische Subjektpositionen. ....	47
Abbildung 2 Der modifizierte Kodierungsrahmen. ....	63
Abbildung 3 Interpretation und Organisation der Analyseresultate. ....	64
Abbildung 4 Alices zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach ihren Worten. ....	68
Abbildung 5 Kristians zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach seinen Worten. ....	69
Abbildung 6 Lenas zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach ihren Worten. ....	71
Abbildung 7 Daniels zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach seinen Worten. ....	72
Abbildung 8 Haileys zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach ihren Worten. ....	74
Abbildung 9 Jans zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach seinen Worten. ....	75

## INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	7
2	THEORETISCHE ZUGÄNGE ZUR ERFORSCHUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT UND DER SPRACHIDEOLOGIEN.....	12
2.1	Soziolinguistischer Forschungsansatz .....	12
2.2	Ethnografische Orientierung.....	14
2.3	Globalisierung und Mehrsprachigkeitsforschung.....	17
2.4	Individuelle sprachliche Repertoires.....	25
2.5	Sprachideologien.....	35
2.6	Spracherleben.....	45
3	ZIEL DER ARBEIT UND DIE UNTERSUCHUNGSFRAGEN.....	49
4	METHODOLOGISCHE VORGEHENSWEISEN UND VERLAUF DER UNTERSUCHUNG.....	52
4.1	Materialsammlung .....	52
4.2	Analyseprozess .....	60
4.3	Ethische Fragen.....	65
5	DIE TEILNEHMER/INNEN .....	67
5.1	Alice.....	67
5.2	Kristian.....	68
5.3	Lena.....	69
5.4	Daniel.....	71
5.5	Hailey.....	72
5.6	Jan .....	74

6	SPRACHERLEBEN UND SPRACHIDEOLOGISCHE SUBJEKTPOSITIONEN ZUR MEHRSPRACHIGKEIT.....	76
6.1	Lebende Sprache und Klassifizierungen der Sprachressourcen sowie der SprachbenutzerInnen.....	77
6.2	Muttersprache und Mehrsprachigkeit – gleichzeitig imperfekt und ideal .....	84
6.3	Ignoranter oder bewusster Mensch .....	106
7	SCHLUSSBETRACHTUNGEN .....	124
	LITERATURVERZEICHNIS.....	130
	ANHANG 1: INTERVIEWFRAGEN AUF DEUTSCH .....	132
	ANHANG 2: INTERVIEWFRAGEN AUF ENGLISCH.....	135
	ANHANG 3: TRANSKRIPTIONSKONVENTIONEN.....	137
	ANHANG 4: FOTOS DER GEGENSTÄNDE.....	138

# 1 EINLEITUNG

Durch die Globalisierung, die gegenwärtigen Technologien und die Mobilisierung spielen die Kontakte zwischen Kulturen und die Mehrsprachigkeit eine immer größere Rolle in der Welt (u.a. Blommaert 2010). Mein persönliches Interesse an dem Thema Mehrsprachigkeit hat sich im Laufe meines bisherigen Lebens entwickelt. Ich habe mich seit der Kindheit für Sprachen und Kulturen interessiert und mich mit Sprachen, der Musik und dem Tanz beschäftigt. Im Erwachsenenalter sehe ich inzwischen, dass diese drei als unterschiedliche Perspektiven zu den Themen der Mehrsprachigkeit, der Kommunikation, der Bewusstheit über die Bedeutungsbildung und die Interpretationen usw. zusammenwirken. Außerdem habe ich in den letzten Jahren die Gelegenheit gehabt, als Sprachlernerin, Sprachbenutzerin und Sprachlehrerin Erfahrungen mit dem Sprachlernen und mit unterschiedlichen mehrsprachigen Kontexten zu machen. Das persönliche Spracherleben war die hauptsächliche Inspirationsquelle für das Thema und das Ziel der vorliegenden Arbeit.

In den Sprachwissenschaften ist die Mehrsprachigkeit schon viel untersucht und die Forschung in mehreren Richtungen entwickelt worden. Zahlreiche Studien haben sowohl gesellschaftliche Phänomene als auch die Perspektive des Individuums zur Mehrsprachigkeit erforscht. (z. B. Busch 2013.) U. a. sind Studien über die Themen mehrsprachige Familien und zwei- oder mehrsprachige Kinder (u. a. Pietikäinen et al 2011, Pietikäinen 2012), Minderheitssprachen und Machtbeziehungen zwischen unterschiedlichen Sprachen und SprachbenutzerInnen in der Gesellschaft (z. B. Mackey 2003) durchgeführt worden. Die frühere Forschung ist kritisiert worden u. a aufgrund des ideologisch monolingualen Bias (u. a. Pavlenko 2005). Außerdem ist in der Fachliteratur hervorgehoben worden, dass die Globalisierung die Welt dermaßen radikal verändert hat, dass neue theoretische und methodologische Zugriffe nötig sind. Z. B. in der Soziolinguistik sind diese Aspekte thematisiert worden und die linguistische Anthropologie, die Ethnografie sowie andere Forschungstraditionen weiter und multidisziplinär angewandt worden. (Siehe z. B. Heller 2011, Blommaert 2010, Blommaert et al 2012.) In den angewandten und kritischen Sprachwissenschaften hat sich

die Erforschung mehr und mehr in die Richtung der Subjektperspektive des Individuums entwickelt und sich weiterhin über die Grenzen der Betrachtung der Sprachkompetenzen hinaus erweitert. Darüber hinaus haben sich viele ForscherInnen ontologisch von dem Positivismus entfernt, sind sich den Sprachideologien bewusster geworden und haben die kritische Sprachforschung neu orientiert. (Siehe z. B. Martin-Jones & Gardner 2012, Busch 2013, Heller 2008, Pietikäinen 2012.) Pavlenko (2005), Busch (2013) und Kramsch (2009) heben die persönlichen Erfahrungen und die Gefühle der SprachlernerInnen und SprachbenutzerInnen als relevante und weniger erforschte Aspekte der Mehrsprachigkeit hervor. Wie Busch (2013) beschreibt, haben die Sprachbiografieforschung und die ethnografischen Zugriffe den Schwerpunkt auf diese Aspekte gelegt. Vor diesem Hintergrund habe ich den theoretisch-methodologischen Referenzrahmen der vorliegenden Arbeit gestaltet und die Untersuchungsfragen wissenschaftlich motiviert.

Ich interessiere mich für die Mehrsprachigkeit der Migranten, die als Muttersprache eine große Sprache haben, bzw. eine Weltsprache, die in anderen Ländern als eine wichtige Fremdsprache betrachtet und gelernt wird. Persönlich habe ich die Erfahrung gemacht, dass jene Personen häufig wünschen, mehrere Sprachen zu beherrschen, es aber schwer finden, das in einer Umgebung zu verwirklichen, in der die anderen meistens schon ihre Sprache sprechen und dadurch selten Situationen entstehen, in denen man die fremde Sprache benutzen müsste und dadurch üben könnte. In dem Fall entsteht für die Migranten eine Herausforderung in Bezug auf die Integration in der neuen Umgebung sowie in Hinsicht auf das gewünschte Sprachlernen. Brigitta Busch erwähnt, dass es inzwischen viel Sprachforschung über die Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen durchgeführt worden ist. Dem Sprachlernen und der Mehrsprachigkeit in dem Erwachsenenalter ist aber von den ForscherInnen weniger Aufmerksamkeit geschenkt worden. (Busch 2013, 61.) Außerdem deutet sie an, dass translokale Sprachrepertoires durch nationale Diskurse, Machtbeziehungen und die monolingualen Sprachideologien geprägt sind (ebd. 63-64.) Ich sehe also als relevant, erwachsene Migranten als Teilnehmerinnen zu haben und einen Blick darauf zu werfen, wie sich Sprachideologien in ihrem Spracherleben widerspiegeln.



Aus den oben beschriebenen Motiven habe ich eine qualitative soziolinguistische Studie geplant. In dem hauptsächlich soziolinguistischen Referenzrahmen wollte ich auch etwas aus der Ethnografie miteinschließen. Mein Ziel war jedoch nicht, die Studie methodologisch als eine komplette Ethnografie durchzuführen, sondern in den theoretisch-methodologischen Rahmen der Arbeit eine ethnografische Orientierung bzw. ein ethnografisches Ethos zu bilden. Als Methode für die Materialsammlung habe ich mich für das Themainterview entschieden und als Analyseverfahren die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, weil ich sie als gut geeignet für die Zwecke der Arbeit sehe. Die Ethnografie wird in dem Interview methodologisch als die materiale Ethnografie (Siehe Karjalainen 2012, 93-96) angewendet dadurch, dass die TeilnehmerInnen einen oder mehrere Gegenstände in das Interview mitgebracht haben, die sie mit ihrem Spracherleben in Verbindung bringen. Mein Ziel war, Studierende in der Universität Jyväskylä zu interviewen, die für eine längere Zeit nach Finnland umgezogen sind als für ein Auslandssemester oder ein Austauschjahr.

Die Untersuchung ist eine soziolinguistische qualitative Studie mit einigen ethnografischen Prinzipien und Konzepten. Dementsprechend ist mein Versuch, statt Ergebnisse zu bekommen, die für eine größere Gruppe generalisierbar sind, die persönlichen Erfahrungen und das Denken der Untersuchten möglichst tiefgehend zu verstehen. Wie in dem theoretischen Teil erläutert wird, zeigen sich komplexe Phänomene auf eine einzigartige Weise in dem Erleben des Individuums, also aus der Subjektperspektive. Wie oben gestaltet, hat sich die Soziolinguistik in den letzten Jahrzehnten wegen der komplexen Konsequenzen der Globalisierung in Richtung Forschung aus der Subjektperspektive der SprachbenutzerInnen bewegt (u. a. Pavlenko 2005, Kramsch 2009, Pietikäinen 2012 und König 2016). Ich bemühe mich, wie Brigitta Busch in dem folgenden Zitat beschreibt, die Mehrsprachigkeit als Untersuchungsthema „aus der Perspektive des sprechenden und erlebenden Subjekts, das nicht allein dasteht, sondern durch sprachliche und andere soziale Interaktion a priori in intersubjektive, dialogische Beziehungen mit anderen eingebunden ist“ (Busch 2013, 13) anzugehen.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist zu analysieren, wie die TeilnehmerInnen die Mehrsprachigkeit erleben und sich vorstellen, und welche Sprachideologien in ihren Berichten und ihren Kommentaren über die Mehrsprachigkeit auftauchen, bzw. wie die Interviewten sich sprachideologisch positionieren. Die zwei Untersuchungsfragen lauten:

- Was für Spracherleben haben die TeilnehmerInnen in Bezug auf Mehrsprachigkeit?
- Welche sprachideologischen Subjektpositionen nehmen die TeilnehmerInnen ein?

Die zentralen theoretisch-methodologischen Begriffe in der vorliegenden Arbeit sind die *Mehrsprachigkeit*, die *Sprachideologie* und das *Spracherleben*. Die Mehrsprachigkeit des Individuums wird mithilfe des *Sprachrepertoires* betrachtet, das die Sammlung der verschiedenen *sprachlichen Ressourcen*, die dem Individuum zur Verfügung stehen, beinhaltet (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Die Sprachideologien werden in der vorliegenden Arbeit als „dynamische diskursive Definitionen und Beschreibungen über die Sprache, den Sprachgebrauch und die SprachbenutzerInnen“ (Pietikäinen 2012, 411<sup>1</sup>) definiert und können als sprachideologische Ressourcen in das Sprachrepertoire einbezogen werden, weil sie als „eine selbstreflexive, metapragmatische Ebene, die in jeder sprachlichen Handlung präsent ist“ (Busch 2013, 84) betrachtet werden. Im individuellen und gesellschaftlichen Sprachgebrauch wird ständig entweder für oder gegen unterschiedliche Sprachideologien positioniert, und dementsprechend werden diese Sprachideologien konstruiert bzw. rekonstruiert. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird mit der individuellen Mehrsprachigkeit als ein Kontinuum gesehen, in dem diese Mikro- und Makroebene unmittelbar in Wechselwirkung stehen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 7). Wie bewusst die SprachbenutzerInnen der Sprachideologien sind, variiert. (Blommaert 2005, 174.) Weiterhin meint Busch (2013, 18), dass die SprachbenutzerInnen sich oft erst dann des Sprachrepertoires bewusst

---

<sup>1</sup> Das Originalzitat steht auf Finnisch. Für die vorliegende Arbeit ist es von LM frei ins Deutsche übersetzt worden.

werden, wenn sie negative Erfahrungen hinsichtlich der Sprache machen. Das Spracherleben erfasst die individuellen leiblich-emotionalen Spracherfahrungen (ebd. 19). Das Spracherleben ist immer situiert und nicht neutral genauso wie der Sprachgebrauch generell (Busch 2013, Pietikäinen & Mäntynen 2009).

Die Arbeit wird für zwei Fachrichtungen, Deutsch und Englisch, in dem Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Jyväskylä geschrieben. Dementsprechend orientiert sich der Inhalt der Arbeit mit Blick auf die Relevanz sowohl für die englische Sprache als auch für die deutsche Sprache und Kultur. Darüber hinaus wurde eine Hälfte des Untersuchungsmaterials auf Deutsch gesammelt und eine Hälfte auf Englisch. Beim Darstellen der Resultate (Kapitel 6) werden Exzerpte je nach der Sammlungssprache eingefügt. Für den empirischen Teil wurden drei Deutsch-MuttersprachlerInnen und drei Englisch-MuttersprachlerInnen interviewt.

Nach dem ethnografischen Ethos habe ich als Ziel, meine Darstellung nach einem systematischen Untersuchungsprozess als einen möglichst transparenten Forschungsbericht darzustellen. In dem Bericht ist mein Versuch, die Stimme der Interviewten hervorzuheben. Ich als Forscherin schreibe einen Forschungsbericht durch meine Augen und meine Gedankenprozesse. Mein Einfluss auf die Studie ist in verschiedenen Hinsichten in dem Untersuchungsprozess zu bemerken. (Siehe z. B. Heller 2008 und 2011.)

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile: erstens die theoretische Diskussion (Kapitel 2) und das Ziel der Untersuchung (Kapitel 3), zweitens die Darstellung der methodologischen Vorgehensweisen, die Beschreibung des Verlaufs der Materialsammlung und der Analyse sowie die Betrachtung der ethischen Fragen (Kapitel 4). Der dritte Teil schließt die Analyse des Untersuchungsmaterials ein (Kapitel 5, 6 und 7). Als Anhang findet der/die LeserIn die deutsch- und englischsprachigen Interviewfragen, die Transkriptionskonventionen und die Fotos der Gegenstände, die sich meiner Meinung nach nicht gut genug mit Worten beschreiben lassen.

## 2 THEORETISCHE ZUGÄNGE ZUR ERFORSCHUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT UND DER SPRACHIDEOLOGIEN

In dem vorliegenden Kapitel wird aus einigen wissenschaftlichen Perspektiven diskutiert, wie *die Sprache* und *die Mehrsprachigkeit* in der Fachliteratur gesehen werden, sowie erklärt, wie die Begriffe in der vorliegenden Arbeit definiert sind. Weiter wird präzisiert und beschrieben, wie in dem für die Arbeit ausgewählten sprachwissenschaftlichen Referenzrahmen die Begriffe wie *sprachliche Ressourcen*, *das sprachliche Repertoire* und *das Spracherleben* zu begreifen sind. Als dritter Teil des Kapitels wird der Begriff *Sprachideologie* diskutiert und definiert. Das Ziel des Kapitels ist, und weiterhin das Ziel der Kapitel 3 und 4, den LeserInnen deutlich zu zeigen, wie ich die Arbeit in dem Feld der Sprachforschung positioniere, und weiterhin, wie ich die theoretischen sowie methodologischen Werkzeuge in Begriffe fasse. Das Kapitel gliedert sich in drei Hauptteile. Zunächst (2.1 und 2.2) wird die Untersuchung in dem Feld der Sprachforschung positioniert und theoretisch motiviert, dann (2.3) der Begriff Mehrsprachigkeit, (2.4) Spracherleben und letztlich (2.5) der Begriff Sprachideologie definiert und betrachtet.

### 2.1 Soziolinguistischer Forschungsansatz

Die Welt verändert sich ständig und dabei die verschiedenen Phänomene. Um die Wirklichkeit sowie die Entwicklungen der Phänomene adäquat zu erfassen, sind aktualisierte Betrachtungsweisen und zutreffende Forschungsmethoden erforderlich. Als Grundlage für wissenschaftliches Denken gibt es unterschiedliche ontologische Perspektiven, unterschiedliche Paradigmen zur Natur der Wirklichkeit, zu Phänomenen, zur Wissenschaft und zur Forschung. Ich habe als Ansatz für die Untersuchung eine soziolinguistische Perspektive gewählt, weil sie sich als ontologischer und epistemologischer Ausgangspunkt für meine Untersuchungsfragen gut eignet und weil sie mich persönlich fasziniert. Als zusätzliche theoretisch-methodologische Dimension habe ich eine ethnografische Orientierung in der Arbeit eingebaut. In dem vorliegenden Unterkapitel beschreibe ich Charakteristika der Soziolinguistik sowie grob ihre

Entwicklung. Auf welche Art und Weise die Untersuchung sich ethnografisch orientiert, wird in der Unterkapitel 2.2 erklärt und begründet.

Die Soziolinguistik und die ethnografische Sprachforschung, zusätzlich aber auch die Diskursforschung und die kritische Diskursanalyse, haben mehrere Begriffe und Prinzipien gemeinsam, wie z. B die Natur der Sprache als etwas Funktionales und Soziokonstruktives und nicht als ein autonomes System, das sich an sich ohne Kontext erforschen lässt (Siehe die Definitionen der Begriffe in den Unterkapiteln 2.3, 2.4 und 2.5). Weiterhin sind die kritischen Perspektive und die Interdisziplinarität etwas Gemeinsames in den drei Fachrichtungen. Wie oben präzisiert, ist die Soziolinguistik die Hauptrichtung, auf der der Referenzrahmen der vorliegenden Arbeit aufgebaut ist. Die Ethnografie wird als Orientierung bzw. als Ethos in der Arbeit verwendet (Siehe Unterkapitel 2.2). Allerdings verweise ich beim Definieren theoretischer Begriffe auch auf Werke über die Diskursforschung. In den folgenden Abschnitten über den theoretischen Referenzrahmen konzentriere ich mich aber auf die Soziolinguistik.

Die Soziolinguistik bietet einen für die vorliegende Arbeit passenden Zugang an, der sich der Sprache und den Sprachideologien als sozialen Phänomenen nähert. Jan Blommaert meint, in der heutigen Welt ist es notwendig, genauer die Aufgabe der Soziolinguistik als einen Theoriezugang in eine Richtung zu entwickeln, die Sprache als „language as something intrinsically connected to processes of globalization“ und „changing language in a changing society“ untersucht. Wichtig ist laut ihm, die Sprache zu untersuchen, um damit die Gesellschaft zu verstehen, d. h. sprachliche Phänomene in ihren Kontexten, wie in dem sozialen und in dem politischen Kontext, zu betrachten. Er nimmt Bezug auf das grundlegende Forschungsinteresse der Soziolinguistik von Dell Hymes in den 1970er Jahren: „The sociolinguistic approach --- involves a shift ‘from focus on structure to focus on function – from focus on linguistic form in isolation to linguistic form in human context‘ (Hymes 1974<sup>2</sup>, 77, zitiert nach Blommaert 2010, 3)“. (Blommaert 2010, 2-3.) In

---

<sup>2</sup> Hymes, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

der vorliegenden Arbeit werden diese soziolinguistischen Aspekte der Sprache und die Motive für die Sprachforschung angewendet, indem die Mehrsprachigkeit und die Sprachideologien aus dem soziolinguistischen Blickwinkel definiert, betrachtet und interpretiert werden, wobei u. a. die gesellschaftlichen Kontexte und Phänomene, wie die Globalisierung, als Teile des Forschungsgegenstands gesehen werden.

## 2.2 Ethnografische Orientierung

Die Ethnografie ist die zweite Forschungsperspektive, um deren Anwendung ich mich in der vorliegenden Arbeit bemühe. Die Gründe dafür sind, dass das ethnografische Ethos es ermöglicht, aus der Perspektive des Erlebens eines Individuums komplexe Phänomene in der Gesellschaft und in der globalen Welt zu betrachten, und dass die ethnografische Perspektive ein kritischer Zugang ist. Wie unten erläutert, werden die Mikro- und die Makroebene, die beiden Enden des Fadens unmittelbar miteinander verbunden und in Wechselwirkung gesehen. Meine Untersuchung ist keine komplette, ausführliche Ethnografie sondern ein Versuch, mir eine ethnografische Orientierung anzueignen. Es zeigt sich darin, wie ich ontologisch das Wissen und die Untersuchung begreife, wie ich meine Rolle als Forscherin sehe und wie ich die TeilnehmerInnen und das Untersuchungsmaterial betrachte. Außerdem wird die materielle Ethnografie bei der Sammlung des Untersuchungsmaterials in Form des Gebrauchs der Gegenstände verwendet (Siehe Kapitel 4). Unten werden die verschiedenen Aspekte des ethnografischen Ethos dargestellt.

Monica Heller definiert die ethnografische Forschung zunächst als eine interpretative Herangehensweise: „*Interpretivism usually refers to a scientific stance which assumes that knowledge is socially constructed*“. Laut Heller ist das Wissen kein Objekt in der Natur, das unabhängig von der sozialen Umgebung existiert und als Solches betrachtet und erforscht werden kann. Das wäre ein positivistisches Paradigma. Aus der interpretativen Perspektive gesehen, wie z. B. aus dem Paradigma der Ethnografie, werden ganz im Gegenteil das Wissen und die verschiedenen Forschungsobjekte, die sich

in unserer Wirklichkeit erleben und betrachten lassen, als soziale Konstruktionen definiert. (Heller 2008, 249.)

Der zweite ontologische Standpunkt der Ethnografie ist laut Heller eine poststrukturalistisch-realistische Annahme: unsere Wirklichkeit „may be socially constructed, but it is constructed on the basis of symbolic and material structural constraints that are empirically observable“. Das Paradigma sei, dass wir unser Verstehen und unser Bild von der Wirklichkeit sozial aufbauen, aber dass unsere soziale Kommunikation auf der konkreten Welt, ihren Symbolen und anderen Gegenständen unserer Umgebung beruhe. (Heller 2008, 250.) Deswegen soll die Forschung auch einen Blick auf die konkreten Ressourcen werfen und darauf aufmerksam werden, was für Wirkungen die Strukturen und ihre Begrenzungen haben.

Als Ziel ethnografischer Forschung beschreibt Anne Pitkänen-Huhta, holistisch an den Forschungsgegenstand heranzugehen, d. h. zu betrachten, wie Individuen und Gesellschaften sich verhalten, handeln und funktionieren. EthnografInnen sind laut Pitkänen-Huhta bestrebt, ein tiefes Verständnis für den Forschungsgegenstand und für die TeilnehmerInnen herzustellen und ihre Funktionen bzw. ihr Handeln zu beschreiben, zu interpretieren und zu erläutern. Dadurch zeigt die Ethnografie sich als ein Zugang, der verschiedene Formen annehmen kann. (Pitkänen-Huhta 2011, 88-89.) Zur holistischen Idee als dem Ziel der Ethnografie bezieht Heller eine unterschiedliche Stellung. Sie wählt eine Perspektive, die keine festen Gesamtheiten erkennt, sondern betont, dass die Forschung nur verschiedene Prozesse betrachten kann, die miteinander in Verbindung gebracht werden. Die Abgrenzungen der Einheiten und Gesamtheiten sind laut ihr immer sozial konstruiert und sollen als solche betrachtet werden. (Heller 2008, 251.) Brigitta Busch (2013, 150) erklärt die Funktionen der Ethnografie folgend:

Ein ethnografischer Zugang erlaubt es, sprachliche Praktiken im Lebenskontext von Sprecher\_innen zu erfassen, ihre Bedeutungen für Sprecher\_innen auszuloten und räumliche und zeitliche Bezüge herzustellen. Detaillierte, dichte Beschreibungen und Erklärungen, die

Komplexität nicht reduzieren und Widersprüche eher thematisieren als aufzulösen suchen, sind ein Kernstück in diesem Zugang.

In der vorliegenden Arbeit ist das Ziel der Untersuchung von einigen dieser Charakteristika auszugehen (Siehe Kapitel 4). Ich konzentriere mich darauf, durch die Berichte der Interviewten das Spracherleben und die Bedeutungen der sprachlichen Ressourcen und ihren Gebrauch für die Interviewten zu betrachten, sie möglichst grundlegend zu verstehen und dann eine dichte Beschreibung als Forschungsbericht zu produzieren. Wie oben festgestellt, ist die vorliegende Untersuchung keine komplette Ethnografie. Die Arbeit ist eine soziolinguistische Interviewstudie, die sich durch einige Prinzipien, einige Charakteristika und ein methodisches Werkzeug, d. h. Gegenstände als Teil der Interviews, an der Ethnografie orientiert.

Weiterhin erklärt Heller, dass das ethnografische interpretative Paradigma die ForscherInnen nicht als objektive BeobachterInnen sieht (Heller 2008, 249). Dagegen sind sie TeilnehmerInnen an dem Prozess des Schaffens wissenschaftlicher Produkte, also von Forschungsprojekten. Busch schreibt Folgendes über EthnografInnen, die Mehrsprachigkeit untersuchen:

Im ethnografischem Paradigma verstehen sich Wissenschaftler\_innen als Beteiligte am Prozess der Wissensgewinnung über Mehrsprachigkeit und tragen Verantwortung dafür, den Forschungsprozess als einen für alle Partizipierenden sinnvollen zu gestalten und sich der möglichen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Konsequenzen bewusst zu sein. (Busch 2013, 150. Vgl. Heller 2008, 251.)

Busch stellt also zwei wesentliche Features dar: Erstens, dass ForscherInnen TeilnehmerInnen sind, wie schon vor dem Zitat erwähnt. Ich als Forscherin beeinflusse meinen Untersuchungsprozess von Anfang an bis zum Ende: meine Entscheidungen bei jedem Schritt des Prozesses, mein Hintergrund, meine Kommunikation mit den Partizipierenden, meine Interpretationen usw. Wie Heller zeigt, handelt es sich in der Ethnografie darum, einen wissenschaftlich akzeptierbaren und validen Bericht als ForscherIn zu produzieren, für den der/die ForscherIn die einzige Verantwortliche ist. Sie stellt diesen Gedanken beinahe im Gegensatz zu der Metapher „giving voice“ für die UntersuchungsteilnehmerInnen dar, wie manchmal in der Literatur ausgedrückt wird.



(Heller 2008, 251.) Das zweite Feature in der Beschreibung von Busch behandelt auch die Verantwortung der ForscherInnen, einerseits soll der/die ForscherIn Verantwortung für die TeilnehmerInnen übernehmen, andererseits für die möglichen Konsequenzen der Untersuchung. Ich interpretiere diese Äußerungen folgendermaßen als für die vorliegende Arbeit relevant. Ich als Forscherin interessiere mich für die Erlebnisse und Gedanken der TeilnehmerInnen und mein Ziel ist, ihre Stimmen und ihre Perspektiven zum Forschungsthema zu analysieren und in dem Forschungsbericht darzustellen. Gleichzeitig muss ich mir aber der Realität bewusst sein, dass meine Arbeit letztendlich meine eigene Interpretation davon berichtet, was die TeilnehmerInnen in dem Material äußern - auch wenn ich mich bemühe, den TeilnehmerInnen möglichst treu zu bleiben. Ich habe entschieden, welche Zitate ich als die Stimme der TeilnehmerInnen miteinschließe und wie ich die Äußerungen der TeilnehmerInnen darstelle. Dementsprechend übernehme ich auch die Verantwortung sowie für die TeilnehmerInnen als auch für die möglichen Konsequenzen der Untersuchung.

Es ist also unumstritten, dass es für den/die ForscherIn unmöglich ist, neutral zu bleiben oder die Forschung nicht zu beeinflussen, was aber nach der ontologischen Perspektive nicht einmal der Ausgangspunkt oder das Ziel der Ethnografie ist. Als Ziel der Forschung wird deswegen festgestellt, einen möglichst transparenten Forschungsbericht zu produzieren. Dementsprechend soll der/die ForscherIn den ganzen Forschungsprozess vom Anfang bis zum Ende in der Art und Weise durcharbeiten und dokumentieren. In der vorliegenden Arbeit liegt dieses Merkmal im Mittelpunkt.

### **2.3 Globalisierung und Mehrsprachigkeitsforschung**

In dem vorliegenden Unterkapitel wird ein Blick auf die Beziehung zwischen der Globalisierung in den letzten Jahrzehnten und der Mehrsprachigkeitsforschung geworfen. Das Ziel des Unterkapitels ist zu erläutern, wie die vorliegende Arbeit von dieser Beziehung geprägt ist. Außerdem werden einige andere Forschungsrichtungen bzw. Forschungstraditionen, die sich mit der Mehrsprachigkeit und mit den Sprachideologien

beschäftigen, in die Diskussion gebracht, um einen Teil der Breite und der Vielfältigkeit der Forschungsinteressen an diesen Themen zu demonstrieren.

Die Mehrsprachigkeit ist aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht und definiert worden. Dabei sind verschiedene Zugänge und Methoden entwickelt und verwendet worden. Die TeilnehmerInnen der vorliegenden Arbeit sind, wie in der Einleitung (Kapitel 1) dargestellt, in ihrem Leben mit unterschiedlichen Gesellschaften, Praktiken und Ideologien, Ausbildungen und unterschiedlicher Mobilität, also mit unterschiedlichen nicht-materiellen und materiellen Ressourcen und Phänomenen verknüpft. In dem vorliegenden Kapitelteil wird genauer auf die Bedeutung der Globalisierung für die Mehrsprachigkeitsforschung eingegangen und erklärt, wie die globalen Entwicklungen und die sich dabei entwickelnden Forschungsinteressen die vorliegende Untersuchung motivieren und prägen. Außerdem wird präzisiert, wie die Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit betrachtet wird und als Begriff definiert ist.

Bestimmte Veränderungen in der Welt, d. h. die Staats- und Nationsbildung, Migrationsbewegungen und neuere Phänomene innerhalb der Globalisierung der letzten zwei Jahrzehnte, haben enorme Wirkungen sowie auf uns Einzelpersonen, auf Gemeinschaften und Gesellschaften als auch auf die globale Welt als Ganze (Siehe z. B. Martin-Jones & Gardner 2012, 1-2; Blommaert 2010). In dem vorliegenden Teil des Kapitels wird betrachtet, welche Auswirkungen die globalen Veränderungen auf die soziolinguistische und ethnografische Sprachforschung der Mehrsprachigkeit und der Sprachideologien haben, sowie welche Herausforderungen sie darstellen.

Wie u. a. Heller (2011), Busch (2013) und Blommaert (2010) beschreiben, hat die Globalisierung Auswirkungen auf die Welt in mehreren Hinsichten, u. a. auf den internationalen Handel, die Mobilität und die Kommunikation. Nach wie vor tauchen stetig neue bzw. weitere Formen der Globalisierung auf und gleichzeitig ihre komplexen Konsequenzen. Durch die Entwicklung der Globalisierung und der heutigen Kommunikationstechnologie gebe es seit mehreren Jahren den Bedarf, neue

ontologische, theoretische und methodologische Einstiege in die Forschung sprachlicher Phänomene zu entwickeln und zu praktizieren. Jan Blommaert beschreibt Herausforderungen für die Sprachwissenschaften, insbesondere für die Soziolinguistik. „The world has not become a village, but rather a tremendously complex web of villages, towns, neighborhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways. That complexity needs to be examined and understood.“ (Blommaert 2010, 1.) Er hebt die globale Vielfalt von Kontexten hervor und stellt fest, dass die Kontexte auf eine unvorhersehbare Weise materielle und symbolische Verknüpfungen miteinander etablieren. Die Welt ist also durch die Entwicklung der Globalisierung ein komplexes Netz geworden.

Um die Entwicklungen genauer zu beschreiben, stellt Blommaert fest, dass die Globalisierung erstens mit Hilfe der neuesten technologischen Leistungen zur Entstehung vielgestaltiger Formen der Mobilität und der Kommunikation geführt hat. Blommaert vergleicht die heutige Situation mit der Migration im 18. und 19. Jahrhundert, als die Migration bedeutete, dass man die Heimat verließ, in einem neuen Land ankam und danach wenig Kontakt zur Heimat hatte. Oft sei das neue Land zum Land (bzw. zur Heimat) des restlichen Lebens geworden. Laut Blommaert seien Folgen von Migration dieser Art Erfahrungen wie die Distanzierung von der Heimatkultur. Weiterhin werde auch heute von der Immigration und der Emigration gesprochen. Aufgrund der permanenten Migration haben die Migranten es wahrscheinlich als notwendig gesehen, sich in der neuen Gesellschaft und den Mehrheitssprachen zu integrieren. In den letzten Jahrzehnten seien weitere Formen der Migration und der Lebensumgebungen in den sogenannten neuen Heimatländern entstanden, wie z. B. sich als Migrant innerhalb einer mehrsprachlichen Immigrantengemeinschaft anzusiedeln oder mehrmals im Laufe des Lebens zu migrieren. (Blommaert 2010, 6-7.) Außerdem haben die heutigen Kommunikationsmittel Möglichkeiten geschaffen, wann und wo auch immer mit den Herkunftsländern zu kommunizieren und andere lokale und translokale Kommunikationsverbindungen herzustellen.

Zweitens erklärt Blommaert, dass die Entwicklung der Globalisierung die einzelnen Individuen, Gruppen und Gesellschaften prägt, allerdings nicht alle auf ähnliche Weise. Die Ungleichheit ist laut Blommaert klar erkennbar. Die Realitäten der fast unbegrenzten Kommunikationsmöglichkeiten existieren für diejenigen, die Zugang zu ihnen haben, d. h. für die Individuen und Gruppen, die sowie die konkreten als auch die nicht-konkreten Voraussetzungen dafür haben. (Blommaert 2010, 3) Es stehen ihnen z. B. die neuesten Mobiltelefone oder Computer und ein Internetzugang zur Verfügung, sowie eine soziale Umgebung, die eine freie lokale und globale Kommunikation erlaubt und unterstützt. Es spielt natürlicherweise eine wichtige Rolle für die Mobilität und die Kommunikation der Individuen. „Globalization, thus, [...] produces opportunities as well as constraints, new possibilities as well as new problems, progress as well as regression. A critical approach must at least provide an accurate diagnostic of these issues.” (Ebd. 4.) Hier fordert Blommaert, dass die kritischen Sprachwissenschaften nicht nur die positiven Entwicklungen und Gelegenheiten, sondern auch die negativen Konsequenzen und Probleme der Globalisierung betrachten. Außerdem stellen die HerausgeberInnen in der Einleitung des Werkes *Dangerous Multilingualism* fest, dass die Soziolinguistik schon seit 1960er Jahren die Mehrsprachigkeit als Reichtum sieht, sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum. Wie sie hervorheben, ist es, auch wenn es heute eine natürliche Tätigkeit der SoziolinguistInnen bleibt, kontinuierlich das positive Bild von der Mehrsprachigkeit zu fördern, äußerst wichtig zu begreifen, wie unsere Wirklichkeit ständig komplexe und dabei negative Konsequenzen der Mehrsprachigkeit zeigt. Laut ihnen ist das die beste Art und Weise für die Soziolinguistik, die verschiedenen Ungleichheiten zu entdecken und zu bekämpfen. (Blommaert, Leppänen & Spotti 2012, 1.) In der vorliegenden Arbeit habe ich durch die Untersuchungsfragen, bzw. durch den Anlass der Untersuchung, und durch die Auswahl der Forschungsrichtung sowie der Methoden das Ziel gesetzt, kritisch an die Untersuchung heranzugehen (siehe Kapitel 3 und 4 für das Ziel und die Methoden).

Es handelt sich also um eine neue Konstruktion der Welt. Wie Brigitta Busch darstellt, ist Mehrsprachigkeit „ein Alltagsphänomen“ im Gegensatz zur „Einsprachigkeit als Normalfall“ und hat nach der Jahrtausendwende international betrachtet mehr und mehr

wissenschaftliche und gesellschaftliche sowie politische Aufmerksamkeit erregt. Die Forschung wird nicht nur von unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Perspektiven geleitet, sondern auch u. a. in den Bereichen der Politikwissenschaften, der Soziologie und der Anthropologie. Nach Busch ist innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft und der Soziolinguistik wesentlich, dass die Forschung sich nach als Folge von „globalen Warenströmen, Migrationsprozessen und Kommunikationsflüssen“ entstehenden transnationalen Kommunikationsräumen, bzw. nach der Deterritorialisierung richtet, statt nach dem Nationalstaat und den als sprachlich homogen betrachteten Gemeinschaften, wie in der klassischen Soziolinguistik. Sie fügt hinzu, dass dabei auch SprachbenutzerInnen „transnational operierende Akteur\_innen“ geworden sind, was die Betrachtung der SprachbenutzerInnen beeinflusst. (Busch 2013, 7, 128-129. Vgl. z. B. Heller 2011, 39.)

Weiterhin betont Busch, dass ein Zugang zur Forschung, der die Subjektperspektive des Individuums in den Mittelpunkt stellt, relevant ist. Sie erklärt, dass es aus diesem Blickwinkel möglich ist, sich fließend zwischen den traditionell einander gegenübergestellten Mikro- und Makroebenen, d. h. individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, zu bewegen. In dem Zugang, den Busch präsentiert, werden die Perspektiven des Subjekts, der Diskurse und der Raum-Zeit-Verhältnisse verwendet, um „Praktiken der Mehrsprachigkeit“ zu betrachten. (Busch 2013, 8, 11, 13.) Auch Charlotte Burck hat die Mehrsprachigkeit aus der Subjektperspektive untersucht, um zu betrachten, wie zwei- und mehrsprachige Individuen, die in Großbritannien leben, ihre Sprache erleben und verwenden sowie, was daraus folgt (Burck 2005, 9). Sie betrachtet u. a. mehrsprachige Identitäten und ihre Konstruktion sowie soziale Beziehungen und untersucht die Mehrsprachigkeit sowohl in der Kindheit als auch in dem Erwachsenenalter, in globalen und lokalen Kontexten, die unterschiedlich die Verwendung verschiedener sprachlicher Ressourcen akzeptieren bzw. unterstützen. Für Burck ist das Spracherleben der SprachbenutzerInnen als Forschungsobjekt relevant und nicht die sprachlichen Kompetenzen der Subjekte. (Burck 2005, 1-2, 9.)

Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie Sprachpraktiken in der Sprachenpolitik und in dem Sprachunterricht sind, laut Busch, traditionell sprachideologisch mit der Vorstellung von Sprache als klar voneinander abgrenzbaren und damit abzählbaren Entitäten verknüpft. Sie erklärt, wie Kategorisierung sprachlicher Ressourcen die Konstruktion der Hierarchien zwischen den sprachlichen Entitäten in dem Sprachrepertoire des Individuums sowie in der Gesellschaft und global ermöglicht hat. Außerdem zeigt sich die Vorstellung der abgrenzbaren Entitäten in dem Sprachlernen, wenn die Reihenfolge der erlernten Sprachen mit Hilfe der klaren Spracheinheiten, wie L1, L2 und L3, gebildet wird. (Busch 2013, 9.) Claire Kramersch sieht und begründet den Wert der subjektiven Dimensionen für den Bereich des Zweitspracherwerbs, in Bezug auf Forschung und Praktiken. Sie beschreibt, wie die monolingualen Sprachideologien die Forschung traditionell geprägt haben und wie der Fremdsprachenunterricht, aufgrund der Auswirkungen z. B. der psycholinguistischen und soziokulturellen Zweitspracherwerborschung die Mehrsprachigkeit der SprachlernerInnen unberücksichtigt gelassen hat und aus einer monolingualen Perspektive durchgeführt worden ist. Kramersch stellt fest, dass wegen der globalen Entwicklungen „it is important that we look in richer detail at the lived experience of multiple language users“ und dass der Fremdsprachenunterricht von einer multilingualen Perspektive ausgehen soll, die die mehrsprachigen SprachlernerInnen berücksichtigt (Vgl. Busch 2013, 170-196). (Kramersch 2009, 2-3, 188.)

Ein Beispiel für die Forschung, die die Subjektperspektive in die Mehrsprachigkeitsforschung einbezieht, ist laut Busch die Sprachbiografieforschung, die eine relativ neue und wachsende Forschungsrichtung ist. Außerdem wird von ihr das Konzept des Spracherlebens dargestellt und verwendet, dessen „leiblich-emotionale Dimensionen [...] bisher weniger Beachtung gefunden haben“. Busch erläutert, wie in der Forschung analysiert und konstruiert worden ist, dass „sich Spracherleben und Sprachideologien im sprachlichen Repertoire niederschlagen“. (Busch 2013, 11-13.) Für die vorliegende Arbeit sind diese Bemerkungen wesentlich, weil sie die Verbindung zwischen der Subjektperspektive, der Sprachbiografie, dem Spracherleben, dem Sprachrepertoire und den Sprachideologien deutlich machen. In der vorliegenden Arbeit

gehören die Mehrsprachigkeit und die Sprachideologien theoretisch zu den sprachlichen Ressourcen und zum Sprachrepertoire. Die Sprachbiografie wird bei der Materialsammlung als Hilfsmittel und das Spracherleben als hauptsächlich methodisches Werkzeug verwendet.

Wie oben diskutiert, ist die Ungleichheit unmittelbar verknüpft mit der Macht. Die Welt wird in zahlreichen Hinsichten hierarchisch konstruiert. Die Sprache ist ein Gebiet, wo die Machtverhältnisse immer wieder verhandelt werden. Das geschieht auf jedem Niveau des Sprachgebrauchs, in unterschiedlichen Diskursen: von alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikationssituationen bis zum Verhandeln innerhalb politisch-ideologischer Strömungen in der internationalen Politik und der Wirtschaft. Die Untersuchungen, die Machtverhältnisse und ihre Konsequenzen aufgreifen, sind in dem Feld der kritischen Sprachforschung zu finden. Einige Beispiele, die aufgrund ihrer Fragestellungen, ihrer theoretischen Perspektiven und methodischen Vorgehensweisen für die vorliegende Arbeit relevant sind, werden weiter unten vorgestellt. Die Beispiele stammen gemäß den Interessen der vorliegenden Arbeit aus kritischen Untersuchungen, die sich mit der Ethnografie, der Mehrsprachigkeit und den Sprachideologien aus der Perspektive der SprachbenutzerInnen beschäftigen.

Erstens haben Sari Pietikäinen, Sirkka Laihiala-Kankainen, Leena Huss und Hanni Salo die Mehrsprachigkeit von Familien erforscht, nämlich die SprachbenutzerInnen gewisser Minderheitssprachen, der samischen Sprachen und des Meänkieli bzw. des Tornedalfinnisches. Ich finde die Studie äußerst interessant hauptsächlich aus zwei Gründen: (1) Ich habe in Finnmark, Norwegen, gelebt, wo die samischen Sprachen und die kvenische Sprache ein Teil der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sind, und mich dadurch mit dem Thema und den Sprachressourcen beschäftigt. (2) In der Studie wird Mehrsprachigkeit im Spracherleben der Individuen betrachtet und methodologisch wird auch die Sprachbiografie verwendet. (Pietikäinen et al. 2011.) Viele Dimensionen der Studie haben mich in meiner Untersuchung inspiriert und mir geholfen. U. a. folgen die theoretisch-methodologischen Begriffe in der Untersuchung den

Zugängen, von denen ich mich auf einige in der vorliegenden Arbeit konzentriert habe (siehe das vorliegende Kapitel). Weiterhin haben die Untersuchungsfragen und die Beschreibung des ganzen Untersuchungsprozesses mir beim Gestalten meiner eigenen Untersuchung geholfen.

Zweitens hat Pietikäinen eine ethnografisch-diskursanalytische Fallstudie über die Mehrsprachigkeit von samischen Kindern in dem finnischen Teil von Sápmi, dem Land der Samen, durchgeführt. Auch hier wird aus dem Erleben der SprachbenutzerInnen die Mehrsprachigkeit untersucht. Ich möchte die Studie auch aufgrund der visuellen Ethnografie erwähnen, die Pietikäinen in Form von Fotos in der Materialsammlung verwendet (Vgl. Verwendung der Gegenstände in der vorliegenden Arbeit. Siehe Kapitel 4). (Pietikäinen 2012.) Darüber hinaus hat mir Pietikäinens Studie die Perspektive des Spracherlebens weiter enthüllt.

Außerdem hat Anu Karjalainen die Sprachbiografien der nach Amerika emigrierten Finnen und ihrer Kinder untersucht. Ihre Untersuchung hat mich sehr inspiriert und mir während des Untersuchungsprozesses geholfen. Karjalainen hat nämlich sprachbiografische Interviews durchgeführt und dabei die materielle Ethnografie als Gegenstände miteingeschlossen. Sie hat die Mehrsprachigkeit aus der Subjektperspektive und dabei die sprachideologischen Subjektpositionen der TeilnehmerInnen betrachtet. (Karjalainen 2012.)

Als das vierte relevante Beispiel habe ich Anne Huhtalas Untersuchung über Studierende der schwedischen Sprache an der Universität Helsinki ausgewählt. Huhtala hat aus der theoretischen Perspektive des situierten Lernens, inklusive der „Communities of Practice“, untersucht, was für eine Bedeutung die unterschiedlichen authentischen Sprachgemeinschaften und Sprachgebrauchsumgebungen für die Studierenden haben, in Hinsicht auf das Sprachlernen. Sie hat die Erfahrungen und Vorstellungen der Studierenden analysiert, was wiederum die oben diskutierte Subjektperspektive und das oben erwähnte Spracherleben hervorhebt. Außerdem handelt es sich um die Authentizität,



die in der vorliegenden Arbeit als Teil der Sprachideologieperspektive relevant ist. Zusätzlich finde ich ihre Untersuchung interessant, weil sie als TeilnehmerInnen UniversitätsstudentInnen hat, genauso wie die vorliegende Arbeit. (Huhtala 2012.)

Die vorliegende Untersuchung wird wissenschaftlich aus den oben beschriebenen Gründen motiviert. Das Interesse liegt darin, wie das Subjekt, d. h. der/die individuelle SprachbenutzerIn, die Mehrsprachigkeit erlebt, sich vorstellt und bewertet. Ich sehe Sprachideologien als äußerst interessante und relevante Konstruktionen, weil sie unmittelbar in der Sprache und in dem Sprachgebrauch präsent sind. Das Sprachlernen und die Lernerfahrungen spielen vermutlich eine große Rolle beim Spracherleben und bei den Vorstellungen darüber, wer als mehrsprachige SprachbenutzerInnen definiert werden und wie die Mehrsprachigkeit entsteht bzw. konstruiert wird. Deswegen ist die Sprachlehr- und Sprachlernforschung in der vorliegenden Arbeit einbezogen. Jedoch wird ihr nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Dagegen werden einige Aspekte sehr begrenzt hervorgehoben. Die Untersuchung ist von einem induktiven Zugang geprägt, d. h. die inhaltlichen Schwerpunkte werden nach den in dem Untersuchungsmaterial auftauchenden Themen, Äußerungen und Perspektiven festgelegt. Im Rahmen der Masterarbeit ist mein Ziel, die Untersuchung aus den oben beschriebenen theoretischen und methodologischen (siehe Kapitel 4) Ausgangspunkten durchzuführen und möglichst konsequent sowie möglichst durchsichtig den Fortgang und die Ergebnisse der Untersuchung zu dokumentieren. In den folgenden Unterkapiteln werden die konkreten Begriffe gefasst, die in der Untersuchung als theoretische und methodologische Werkzeuge dienen.

## **2.4 Individuelle sprachliche Repertoires**

Dem oben beschriebenen Referenzrahmen folgend werden hier die Hauptbegriffe *Mehrsprachigkeit* als *sprachliche Ressourcen* (inklusive *sprachideologische Subjektpositionen*, die aber genauer in Unterkapitel 2.5 definiert werden) und *das Sprachrepertoire* definiert.

Der Begriff und das Konzept der *Sprache* wird in der vorliegenden Arbeit durch eine funktionale, dialogische und soziokonstruktive Definition verstanden. Die Definition ist in Forschungstraditionen wie der Diskursforschung, der linguistischen Anthropologie, der Soziolinguistik und der Ethnografie entwickelt und benutzt worden. Auf denen ist der theoretisch-methodologische Referenzrahmen der Arbeit, wie oben und unten (Kapitel 4) beschrieben, aufgebaut. Im Folgenden stelle ich einige diskursanalytische, auch für die vorliegende Arbeit relevante Gesichtspunkte vor. Der Kern der Diskursforschung ist, die wirkliche Sprachverwendung der wirklichen Menschen in der wirklichen Gemeinschaft und Gesellschaft zu untersuchen und in Theorie zu fassen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14.) Sari Pietikäinen und Anne Mäntynen beschreiben die Diskursforschung als eine interdisziplinäre Forschungsbranche, deren Grundlage mithilfe von Werken mehrerer Forscher geschaffen worden ist. Dell Hymes hat u. a. die Sprache in unterschiedlichen Kontexten und die Funktionalität der Sprache betrachtet. M. A. K. Halliday hat u. a. über die Beachtung der sprachlichen Ressourcen und über die Entscheidungen zwischen Auswahlmöglichkeiten geschrieben. Weiterhin hat Michail Bachtin die Diskursforschung hinsichtlich der dialogischen und mehrschichtigen Natur der Sprache beeinflusst. Pietikäinen und Mäntynen erklären, dass die Diskursforschung sich für die soziale Konstruktion der Bedeutung und für die Beziehung zwischen dem Sprachgebrauch und der sozialen Handlung interessiert. Sie betrachtet die Mikro- und Makroebenen des Sprachgebrauchs als ein Kontinuum, in dem die Ebenen in Wechselwirkung stehen. Im Kontinuum handelt es sich darum, dass die historischen, politischen und sozialen Prozesse und die einzelnen Teile des individuellen Sprachgebrauchs einander treffen und dadurch die Veränderungen auf dem Niveau des Sprachgebrauchs Einfluss auf größere Prozesse und Vorgehensweisen in der Gesellschaft haben. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 7-8, 16.) In der vorliegenden Arbeit wird die Sprache aus der Perspektive der Diskursforschung definiert. Die Diskursanalyse wird aber in der vorliegenden Arbeit nicht als methodologisches Werkzeug verwendet, weil ich andere Methoden als für die Ziele der Untersuchung und für die Analyseprozesse besser geeignet gesehen habe. (Siehe Kapitel 4 für Methoden der Untersuchung.)

Die Frage der Beziehung zwischen individueller (Mikro) und gesellschaftlicher (Makro) Mehrsprachigkeit betreffend, will ich auch den Ansatz von Brigitta Busch vorstellen, da sich die vorliegende Arbeit an diesen anlehnt. Wie Pietikäinen und Mäntynen (2009) distanziert sie sich von der häufigen Zweiteilung in der Mehrsprachigkeitsforschung, wie u. a. Baker vertritt, und schaut sich die Wechselwirkung von Mikro- und Makroebenen aus der Subjektperspektive an.

Die Praktiken der Mehrsprachigkeit bzw. des Umgangs mit gesellschaftlicher Heteroglossie werden im Ansatz von Busch von drei Seiten her beleuchtet: (1) von der des erlebenden, sprechenden und agierenden Subjekts, das mit anderen interagiert; (2) aus der Perspektive von Diskursen, durch die das Subjekt als erlebendes, sprechendes und agierendes positioniert wird und denen gegenüber es sich positioniert; (3) und aus der von Räumen, eigentlich Raum-Zeiten, die aufgespannt werden durch spezifische Formen des Zusammentreffens der Subjekte und der Diskurse. (Busch 2013, 11.) Busch erläutert, wie das Subjekt, ein/eine SprachbenutzerIn, die Sprache erlebt, verwendet und in Interaktion mit anderen steht. In Bezug auf Diskurse wird nicht nur das Subjekt von den Diskursen positioniert, sondern das Subjekt positioniert auch sich selbst aktiv den Diskursen gegenüber. Der Kontext des Sprachgebrauchs wird aus der Perspektive des Raums und der Zeit betrachtet, in dem unterschiedliche historische und gegenwärtige Kontexte und Bedeutungen zusammentreten je nach dem Subjekt und dem Diskurs. Es handelt sich also um das Zusammentreten und die gegenseitige Beeinflussung von allen Aspekten der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in jeder Situation des Sprachgebrauchs. In der vorliegenden Arbeit wird die Subjektperspektive als Fokus und Ausgangspunkt für die Durchführung der Untersuchung gesetzt.

In der vorliegenden Arbeit steht der/die SprachbenutzerIn im Mittelpunkt. Er/sie wird als ein sozial agierendes Individuum gesehen. Laut Pietikäinen und Mäntynen konstruieren die SprachbenutzerInnen Bedeutungen dadurch, dass sie aus unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen auswählen. Sie stellen drei Funktionen der Sprache dar: (1) ein Kommunikationsmittel, (2) eine repräsentative Funktion und (3) die Konstruktion der

Identitäten und der interpersonalen Beziehungen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14-15.) Die Sprache ist also ein unmittelbarer Teil des Denkens und der Handlung des Individuums, für das innere Leben und für jede Interaktion und Kommunikation, wodurch das äußere Leben konstruiert wird.

Die zusammengesetzten Sprachressourcen des Individuums werden mit dem Begriff *sprachliches Repertoire* bzw. *Sprachrepertoire* bezeichnet. Jedes Repertoire in der Welt ist einzigartig, unikal, weil es durch alle sprachlichen Entscheidungen des Individuums, die wiederum unter Einfluss der Kontexte sind, u. a. der Werte und der Normen der Gesellschaft und ihrer Kultur und Institutionen, konstruiert wird. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 15ff.) Das sprachliche Repertoire, das Sprachrepertoire, hat ursprünglich John Gumperz entwickelt. Laut seiner Definition „contains [linguistic repertoire - LM] all the accepted ways of formulating messages. [--] Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey“ (Gumperz 1964<sup>3</sup>, 138, zitiert nach Busch 2013, 21). Busch hebt hervor, dass Gumperz seine Analysen mit dem Begriff in Sprechgemeinschaften gemacht hat, die sich über eine längere Zeit geformt hatten und relativ stabil gewesen waren. Die sprachlichen Entscheidungen wurden also nach der Sozialisierung, die das Individuum in der Gemeinschaft gelernt hatte, geregelt und motiviert. Was heute aber ganz anders bei vielen Menschen erlebt wird und deswegen für die Forschung wesentlich ist, ist laut Busch die Erkenntnis, dass der Hintergrund und dementsprechend das Hintergrundwissen der SprachbenutzerInnen nur ein Ausgangspunkt ist, wozu jede Interaktion und alle Einflüsse in den unterschiedlichen Kontexten im Laufe des Lebens das Repertoire konstruieren. (Busch 2013, 20-22.) Jeder Mensch konstruiert also im Laufe des Lebens sein eigenes Sprachrepertoire. Der Aufbau des Repertoires ist ein Prozess, der nie aufhört, weil er in der Kommunikation, in den Gedanken des/der SprachbenutzerIn und in der Interaktion zwischen dem/der SprachbenutzerIn und dem Kontext ständig verändert. Auch die sprachideologischen Ressourcen sind in dem Sprachrepertoire eingeschlossen. Sie werden aber nicht hier, sondern in dem nächsten Unterkapitel (2.5) behandelt.

---

<sup>3</sup> Gumperz, J. J. 1964. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66, 137-153.

*Die Sprachbewusstheit* ist kein Hauptbegriff, aber ein relevanter Begriff für die vorliegende Arbeit. Sie ist ein Teil der Mehrsprachigkeit des Individuums, ein Teil des Sprachrepertoires, der die Handlungen der SprachbenutzerInnen beeinflusst. Busch beschreibt die Sprachbewusstheit folgendermaßen: „Sich des eigenen Sprechens, der eigenen Sprachen bewusst zu werden heißt, eine Sprache oder Sprechweise mit den Augen einer anderen zu betrachten, sie aufeinander zu beziehen, also Sprachbewusstheit zu entwickeln.“ Busch (2013, 20.)

In der vorliegenden Arbeit wird mit den unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen induktiv umgegangen, d. h. die sprachlichen Ressourcen werden erst einmal im Untersuchungsmaterial identifiziert und danach theoretisch betrachtet.

Colin Baker (2006) erklärt eine Reihe verschiedener Aspekte zur Sprache, zur Mehrsprachigkeit<sup>4</sup> und zu ihrer Forschung. Er macht eine deutliche Unterscheidung zwischen dem Sprachgebrauch der Mikro- und der Makroebene, d. h. er meint, dass die zwei Ebenen getrennt betrachtet werden sollen, auch wenn es dann Links von der einen zur anderen gibt. Wie oben schon erklärt, wird die Dichotomie in der vorliegenden Arbeit etwas anders betrachtet. Was aber die sprachlichen Ressourcen, das Sprachrepertoire und den Gebrauch der Ressourcen angeht, verwendet Baker eine Terminologie, die ich für die Beschreibung der Mehrsprachigkeit verwenden möchte. Aufgrund der Themen, die in dem Untersuchungsmaterial auftauchen, habe ich einige Begriffe von Baker ausgewählt. Mit dem Blick auf Sprachideologien sind die Begriffe und die Unterscheidungen immer ideologisch geprägt. Eine ideologische Betrachtung der Klassifizierungen der Mehrsprachigkeit und der SprachbenutzerInnen wird genauer im Unterkapitel 2.5 dargestellt.

---

<sup>4</sup> In der vorliegenden Arbeit werden „bilingualismus“ und „bilingual“ von Baker (2006) als „die Mehrsprachigkeit“ und „mehrsprachig“ übersetzt/interpretiert, weil die Zwei- und die Mehrsprachigkeit in der Arbeit beide unter dem Begriff Mehrsprachigkeit definiert werden. Nur, wenn es von Bedeutung ist, wird in der Umschreibung und auch sonst in der vorliegenden Arbeit zwischen der Zwei- und der Mehrsprachigkeit bzw. zwei- und mehrsprachig unterschieden.

Baker unterscheidet zwischen den *Sprachfähigkeiten*, „*language ability*“, also der Kompetenz, und dem *Sprachgebrauch*, „*language use*“ (Baker 2006, 3.) In der Forschung generell gibt es zahlreiche Begriffe für diese zwei wie auch für andere Dimensionen der Mehrsprachigkeit. Die Sprachkompetenz besteht aus unterschiedlichen Teilgebieten. Baker beschreibt vier unterschiedliche Sprachfähigkeiten: zwei mündliche, Hören und Sprechen, zwei schriftliche, Lesen und Schreiben. Weiterhin unterscheidet er zwischen den rezeptiven, Hören und Lesen, und den produktiven Fähigkeiten, Sprechen und Schreiben. (Baker 2006, 7.) Die Sprachentwicklung ist nicht unbedingt balanciert, wird also nicht gleichzeitig und gleichmäßig in allen vier Teilgebieten gefördert. Z. B. in der Europäischen Union ist die Vierteilung aber als Kernelement in dem Rahmen für das Sprachlernen bezeichnet. Laut dem Rahmen soll die Evaluierung der Fähigkeiten in Hinsicht auf alle vier Fähigkeiten durchgeführt werden. Sprachenpolitisch und sprachideologisch wird in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen deutlich für die Mehrsprachigkeit positioniert. In dem Referenzrahmen wird u. a. betont, dass die Anerkennung der „‘partial‘ qualifications“, d. h. teilweiser Beherrschung der vier Fähigkeiten, wie z. B. die Beherrschung der rezeptiven Fähigkeiten aber nicht der produktiven, wichtig ist beim Aufbau von mehrsprachigen Individuen und dabei beim Aufbau von Europa als ideologisch und praktisch mehrsprachige Gemeinschaft. Zusätzlich zu den vier Fähigkeiten wird in dem Referenzrahmen die mündliche Kommunikationskompetenz als die fünfte Fähigkeit aufgelistet. (CEFR 2001, 1-2, 26-27.) In der vorliegenden Arbeit wird allen fünf Fähigkeiten Aufmerksamkeit geschenkt und sie werden im Untersuchungsmaterial analysiert. Außerdem wird der Sprachgebrauch in der Analyse betrachtet.

Baker betrachtet und definiert die Konstruktion des Sprachrepertoires aus unterschiedlichen Perspektiven. Hinsichtlich des Alters kann die Entwicklung der Mehrsprachigkeit entweder gleichzeitig oder ungleichzeitig geschehen, als „*simultaneous vs. consecutive/sequential*“. Je nachdem, ob sie freiwillig oder von der Umgebung erzwungen passiert, handelt es sich um „*elective*“ oder „*circumstantial*“ Mehrsprachigkeit. (Baker 2006, 5.) Alle diese Dimensionen der Mehrsprachigkeit bzw.

der Einsprachigkeit tauchen in dem Untersuchungsmaterial auf. „The difference between elective and circumstantial bilingualism is thus valuable because it immediately raises differences of prestige and status, politics and power among bilinguals“ (Baker 2006, 5.) Wie oben schon erwähnt, ist die Beziehung zwischen der Sprache und der Macht in der vorliegenden Arbeit ein wichtiger Aspekt und wird u. a. aus der Perspektive der Konstruktion des Sprachrepertoires analysiert (siehe Kapitel 6 für die Analyseresultate).

Wie oben beschrieben, wird die Sprache als soziokonstruktive Ressource definiert und der Sprachgebrauch als situierte Handlung, bei der die Mikro- und die Makroebene zusammentreten und jeder Teil des Sprachgebrauchs seine Geschichte und Verbindung zur Interaktion hat (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 15-16). Die Sprache und der Kontext sind also untrennbar und dadurch auch die Sprache und die Kultur. Wenn das Sprachlernen und die Sprachkompetenzen betrachtet werden, ist die Kulturkompetenz unmittelbar mit ihnen verknüpft. Laut Baker ist es möglich, mehrere Sprachen zu beherrschen, also als mehrsprachig betrachtet werden, ohne multikulturell zu sein. Die Kulturkompetenz wird dabei also als etwas Getrenntes von der Sprachkompetenz verstanden. Baker erläutert: „Bicultural competence tends to relate to: knowledge of language cultures, feelings and attitudes towards those two cultures, behaving in culturally appropriate ways, awareness and empathy, and having the confidence to express biculturalism.“ (Baker 2006, 4.) Außerdem erwähnt er, dass Bachman (1990<sup>5</sup>, zitiert nach Baker 2006, 15) ein Modell der Sprachkompetenzen mit *soziolinguistischer Kompetenz* als einem Teilgebiet der Sprachkompetenz erstellt hat. In seinem Modell wird die soziolinguistische Kompetenz als „sensitivity to the context where language is used, ensuring that language is appropriate to the person or the situation“ definiert (Baker 2006, 15). Ich interpretiere die soziolinguistische Kompetenz als etwas, was teilweise der Kulturkompetenz, teilweise der Sprachkompetenz untergeordnet werden kann. Ihr Relevanz sehe ich darin, dass sie sich auf die Kontexte, wie z. B. auf einen bestimmten Diskurs, bezieht, der nicht unbedingt von kulturellen Grenzen oder Regeln definiert wird. Dagegen kann ein Diskurs z. B. von unterschiedlichen sozialen Situationen und Personen

---

<sup>5</sup> Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

definiert werden. Dadurch kann die soziolinguistische Kompetenz eventuell auf andere Nuancen achten als die Kulturkompetenzen.

Die Mehrsprachigkeit ist in der Literatur mit zahlreichen Definitionen verwendet worden. Sie ist zusammen mit anderen Begriffen, wie Zweisprachigkeit, Bilingualismus und Trilingualismus verwendet worden. Busch beschreibt den Hintergrund und die Vielfalt. Sie deutet auch auf die Sprachideologien hin, die mit den Begriffen verknüpft sind.

Lange Zeit wurde die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit vor allem ausgehend vom englischen Sprachraum unter dem Begriff Bilingualismus-Forschung zusammengefasst, womit die Zweisprachigkeit als Sonderfall von der als Normalfall betrachteten Einsprachigkeit abgegrenzt wurde. Manche benützten in der Folge auch den Begriff Trilingualismus, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass oft mehr als zwei Sprachen im Spiel sind. Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire zu bezeichnen, hat man Begriffe und Abkürzungen wie Erstsprache, Zweitsprache, [...] eingeführt. Das impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind (Busch 2013, 9).

In der vorliegenden Arbeit wird zwischen der *Einsprachigkeit* und der *Mehrsprachigkeit* unterschieden. Gleichzeitig wird aber betont, dass es um unterschiedliche sprachliche Ressourcen geht und nicht um eindeutige ganze Sprachen. Gewisse sprachliche Ressourcen sind aber unter einer Sprache, wie z. B. der finnischen Sprache zusammengefasst mit der Andeutung, dass manche Ressourcen sich nicht unproblematisch einer Sprache zuordnen lassen, weil sie in mehreren Sprachen gebraucht werden und als sprachliche Metakompetenzen beschrieben werden können. Induktiv aus dem Material wird außerdem die *Zweisprachigkeit* als Sonderfall erwähnt. In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Begriff *zweisprachig* auf eine Person verwiesen, die mit zwei Sprachen und zwei Kulturen aufgewachsen ist und die sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenz in den beiden Sprachen in ihrem Sprachrepertoire hat.

Auch die Begriffe *Muttersprache* und *MuttersprachlerIn* werden in der vorliegenden Arbeit induktiv verwendet. Duden definiert die Muttersprache als „Sprache, die ein



Mensch als Kind (von den Eltern) erlernt [und primär im Sprachgebrauch] hat“ (Internet 2) und weiter die Erstsprache als „zuerst erlernte, (bei Mehrsprachigkeit) prägendste Sprache eines Menschen“ (Internet 3). Diese Definitionen heben hervor, dass es abhängig von dem Familienhintergrund, dem Sprachgebrauch und der Reihenfolge der erlernten Sprachen ist, welche Sprache sich als Muttersprache interpretieren lässt.

Katharina König (2016<sup>6</sup>) stellt fest, dass die Muttersprache als Begriff sehr „ambig“ ist. Sie erklärt, dass Widersprüche entstehen, wenn der Begriff sowohl in den alltäglichen privaten und öffentlichen Diskursen als auch in der Fachliteratur gebraucht wird, weil der Begriff viele unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Für die vorliegende Arbeit sind aufgrund des Untersuchungsmaterials die folgenden Bemerkungen und Definitionen, die König auflistet, relevant: die Muttersprache als (1) Erstsprache, (2) Herkunftssprache, (3) die stärkste Sprache (4) die am häufigsten bzw. am meisten verwendete Sprache und (5) die am liebsten gebrauchte Sprache im Leben des Individuums. Außerdem ist es wesentlich zu bemerken, dass es sich bei mehrsprachigen Individuen eventuell um mehrere Muttersprachen handeln kann. König kommentiert, dass bei der Definition der Muttersprache als Erstsprache der Fokus auf der Sprache der Mutter bleibt und „andere Erwerbskonstellationen nicht adäquat berücksichtigt werden“ können, „z. B. Einfluss des Vaters, der Geschwister, anderer Familienmitglieder oder Gleichaltriger“. Die Definition der Erstsprache wird laut König oft auch mit einer selbstverständlichen Kompetenz verbunden und demnach wird vermutet, dass die Erstsprache die stärkste, die am liebsten und am häufigsten gebrauchte Sprache des Individuums ist. Dies stimmt aber nicht immer, u. a. bei Migranten, die mehrere Sprachen gelernt bzw. erworben haben. (König 2016.)

Eine Muttersprache kann demnach die Sprache sein, die man am besten beherrscht oder am liebsten oder häufigsten nutzt. Wenn sich dieses Verhältnis jedoch im Laufe des sprachlichen Lebenswegs verschiebt, kann es in einer solchen Lesart problematisch sein, Erstsprache und Muttersprache gleichzusetzen (ebd.).

---

<sup>6</sup> Die Online-Version des Artikels, die mir statt des Buchs zur Verfügung steht (Siehe Literaturverzeichnis), hat keine Seitennummern. Deswegen kann ich den/die LeserIn leider an keine genauen Textstellen leiten.

Die natürliche bzw. selbstverständliche Kompetenz der MuttersprachlerInnen ist mit den Sprachideologien der Einsprachigkeit und der Authentizität verbunden, die aber genauer im Unterkapitel 2.5 behandelt werden. Wenn die Muttersprache als Herkunftssprache definiert wird, beschreibt König, dass diese „heritage language“, als „kulturell-sprachliches Erbe“ und Teil der Identität bzw. der kulturellen Zugehörigkeit betrachtet werden kann. König fügt hinzu, dass die Herkunftssprache auch die Ideen bzw. die Ideologien des Nationalstaats und der Einsprachigkeit widerspiegelt, weil häufig vermutet wird, dass jedes Individuum eine Sprache und ein Land als Herkunft hat. „Mit der Verwendung des Ausdrucks *Muttersprache* kann also eine bestimmte Normvorstellung verbunden sein, nach der ein bilingualer oder doppelter Erstspracherwerb als abweichend gerahmt wird.“ König beschreibt weiterhin, wie die Herkunftssprache bei Migranten häufig von anderen Sprachen bedroht wird. Dementsprechend soll die Herkunftssprache gepflegt und beibehalten werden, auch wenn andere Sprachen eine aktivere Rolle in dem Alltag des Individuums spielen. (König 2016.) In der vorliegenden Arbeit wird betrachtet, wie die TeilnehmerInnen die Muttersprache definieren und sich ihr Verhältnis zur Mehrsprachigkeit vorstellen. Außerdem sehe ich als relevant, wie die Interviewten als Migranten die Muttersprache und ihre Rolle erleben, ob es für sie um (1) die Erwerbsreihenfolge, (2) die kulturelle bzw. sprachliche Zugehörigkeit, (3) die Kompetenz, (4) die Performanz oder (5) die Präferenz geht und eventuell, ob sie Veränderungen in der Beziehung zur und in der Rolle der Muttersprache erkennen.

Als Abschluss des vorliegenden Unterkapitels fasse ich die wesentlichen Punkte zusammen. Der Begriff Sprache wird in der vorliegenden Arbeit als sprachliche Ressourcen definiert und die Mehrsprachigkeit als eine Sammlung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen. Die sprachlichen Ressourcen werden in der Handlung des Individuums, in der Interaktion zwischen Einzelpersonen und Gruppen sowie in Praktiken der Gesellschaft konstruiert, in verschiedenen Kontexten und Diskursen, und dadurch als keine klar begrenzten oder zählbaren Einheiten verstanden. Die kulturellen, ideologischen, zeitlichen und räumlichen Aspekte des Sprachgebrauchs treten in dem Moment ein, wenn Bedeutungen mit Sprachressourcen in einer Situation geschaffen bzw.

konstruiert werden, sowohl für diejenigen, die etwas produzieren als auch für diejenigen, die es interpretieren. Jeder/jede SprachbenutzerIn ist ein Individuum mit einer einzigartigen Sammlung von Ressourcen je nach dem, wo, wie und was sie erlebt und gelernt haben. Die Ressourcen sind sprachlich, kulturell, verbal sowie nonverbal, rezeptiv, produktiv und kommunikativ. Sie dienen Funktionen wie der Kommunikation, der Repräsentation, der Identitätskonstruktion und dem Aufbau der sozialen Beziehungen. Die SprachbenutzerInnen verhandeln mit der konkreten und sozialen Umgebung, welche Ressourcen sie in einer Situation benutzen, natürlicherweise abhängig davon, welche Ressourcen zur Verfügung stehen. Die gesammelten Ressourcen des Individuums werden als sprachliches Repertoire verstanden. Wie bewusst sich die SprachbenutzerInnen der Auswahl und allen Faktoren sind, die bei der Konstruktion von Bedeutung in der Situation zusammentreten, variiert je nach dem, wie die sprachliche Bewusstheit der SprachbenutzerInnen entwickelt worden ist. Ich betrachte die Bewusstheit als einen Teil des Repertoires. Die Sprachideologien sind unmittelbar präsent im Sprachgebrauch des Individuums und auf der gesellschaftlichen Ebene. Diese Ebenen stehen in Wechselwirkung miteinander. Das Sprachrepertoire verändert sich durch das ganze Leben des Individuums und wird durch Spracherleben konstruiert (siehe 2.6).

## 2.5 Sprachideologien

In dem vorliegenden Kapitelteil wird der andere Hauptbegriff der Arbeit, die *Sprachideologie*, definiert und ihre Bedeutung für die vorliegende Arbeit erklärt. Die Sprachideologieforschung wird kurz dargestellt sowie die Sprachideologien und einige konkrete Beispiele für gesellschaftliche sprachideologische Entwicklungen in den Ländern, die für die Arbeit aufgrund des Untersuchungsmaterials relevant sind.

Die *Ideologie*, und die *Sprachideologie* als ihr Unterbegriff, d. h. eine Ideologie über die Sprache und die mit der Sprache verknüpften Phänomene, sind komplexe Begriffe mit einer langen Geschichte in verschiedenen Forschungstraditionen. Um eine für die vorliegende Arbeit geeignete Definition für Sprachideologie darzustellen, berufe ich mich auf die Forschungsperspektive, die ihre Wurzeln in der nordamerikanischen

linguistischen Anthropologie und in der Ethnografie hat, sowie auf den theoretischen Zugang der kritischen Diskursanalyse. Simo Määttä und Sari Pietikäinen erläutern, dass sich die Sprachideologieforschung von ihrer Entstehung in dem Kreuzpunkt der Soziolinguistik und der linguistischen Anthropologie inzwischen sehr interdisziplinär entwickelt hat und dadurch sich nicht einfach bestimmten Forschungsrichtungen unterordnen lässt. (Määttä & Pietikäinen 2014, 2, 10)

Blommaert erläutert die Komplexität und bietet Beispiele aus der Diskursforschung der politischen Texte. Ideologie ist laut ihm eng mit Begriffen wie dem *Diskurs*, der *Hegemonie*, der *Indexikalität* und der *Stimme* verknüpft, weil diese alle an den Prozessen der Konstruktion und Kommunikation von Bedeutungen teilnehmen und weil in den Prozessen Macht verteilt, ausgeübt, übertragen usw. wird (Blommaert 2005). Wegen des Rahmens einer Magisterarbeit behandle ich nicht alle diese vier verknüpften Begriffe, sondern konzentriere mich auf die Ideologie und die Sprachideologie. Blommaert definiert die Ideologie folgenderweise:

[...] ideology as part of meaningfulness comprises conscious, planned, creative activity as well as unintentional reproduction of ‘determined’ meanings. It also comprises processes at various levels ranging from the individual to the world system, passing through different degrees of awareness, speed and capacity of development, and capacity to create innovative practices (Blommaert 2005, 174).

Er erklärt, dass die Ideologien erstens zum Teil bewusst in den Sprachgebrauch bzw. in die Bedeutungsschaffung eingeführt sind, zum Teil aber unabsichtlich reproduziert werden. Hier kann eine Verbindung hergestellt werden zu der oben beschriebenen Bewusstheit der Sprache. Die SprachbenutzerInnen sind sich nicht immer der ideologischen Bedeutungen und ihrer Konstruktion und Rekonstruktion bewusst. Darüber hinaus erläutert Blommaert, dass die Prozesse der Ideologien sich innerhalb der Bedeutsamkeit des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Praktiken von der Mikro- bis zu der Makroebene befinden.

Busch stellt fest, dass Michail Silversteins Beitrag im Jahr 1979 den Anfang der systematischen Sprachideologieforschung markiert. „Er [Silverstein - LM] definiert Sprachideologien als „sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein 1979<sup>7</sup>: 193, zitiert nach Busch 2013, 84) und versteht sie als eine selbstreflexive, metapragmatische Ebene, die in jeder sprachlichen Handlung präsent ist.“ (Busch 2013, 84.) Dem Zitat zufolge werden Sprachideologien von SprachbenutzerInnen geäußert und sie sind in allem Sprachgebrauch präsent. Wie bewusst sich die SprachbenutzerInnen der Sprachideologien sind, wird auf ähnliche Weise beschrieben wie in dem Abschnitt oben. Busch stellt dar, wie Paul Kroskrity in seiner Beschreibung der sprachideologischen Dimensionen die Bewusstheit als eine der vier Ebenen betrachtet.

Bis zu welchem Grad Sprachideologien bewusst werden, hängt Kroskrity zufolge einerseits von den einzelnen Mitgliedern einer Gruppe ab, andererseits vom Typus der Räume, in denen Ideologien produziert und kommentiert werden. Je umstrittener eine Sprachideologie ist, umso mehr tritt sie ins Bewusstsein, während solche, die in hohem Maß unumstritten, ‚naturalisiert‘ und dominant sind, vor allem in verinnerlichten Sprachpraktiken zum Ausdruck gebracht werden. (Busch 2013, 85. Vgl. Karjalainen 2012: 66.)

Sprachideologien sind also bis zu einem gewissen Grad den SprachbenutzerInnen bewusst. Busch zufolge meint Kroskrity, dass die Bewusstheit zum einen von dem Individuum abhängig ist, zum anderen von dem Raum, in dem die Ideologie konstruiert und kommentiert wird. Er erläutert, wie die dominierenden, schon als natürlich betrachteten Sprachideologien am wenigsten ins Bewusstsein der SprachbenutzerInnen treten.

Pietikäinen untersucht die Sprachideologien in einer mehrsprachigen Gemeinschaft in ihrer Untersuchung über einen Sprecher der inarismischen Sprache in Finnland. Weil die vorliegende Arbeit die Mehrsprachigkeit aus der Subjektperspektive der SprachbenutzerInnen untersucht und sich dem Thema aus ähnlichen theoretischen

---

<sup>7</sup> Silverstein, M. 1979. Language Structure and Linguistic Ideology. In: R. Cline, W. Hanks und C. Hofbauer (Hg.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Perspektiven nähert, sehe ich Pietikäinens Definition für die Sprachideologie als gut geeignet für diese Arbeit. Pietikäinen definiert Sprachideologien als

dynamische diskursive Definitionen und Beschreibungen über die Sprache, den Sprachgebrauch und die SprachbenutzerInnen. Auch wenn die Sprachideologien in historischen Gebrauchskontexten verwurzelt sind, sind sie immer lokal produziert und individuell erlebt. Dementsprechend konstruieren sich und verändern sich die Sprachideologien gleichzeitig in der Gemeinschaft und individuell. (Pietikäinen 2012, 411<sup>8</sup>.)

Weiterhin beschreibt sie, wie die Sprachideologien sich ständig verändern. Wir als SprachbenutzerInnen verstehen und interpretieren die Sprache, in der wir etwas entdeckt und erlebt haben, im Rahmen der Sprachideologie. Pietikäinen betont die dynamische Natur der Sprachideologien. Laut ihr zeigt diese sich dadurch, dass die Meinung der/die SprachbenutzerIn zum Wert und zur Funktion der Sprache zwischen Situationen, Zeitpunkten, Räumen und SprachbenutzerInnen variiert. Außerdem kann die dynamische Natur dadurch bemerkt werden, dass Sprachideologien sich am besten als Prozesse betrachten lassen, weil sie situiert sind und sich verändern, d. h. weil sie sowohl gebildet werden als auch selbst Einfluss haben in Wechselwirkung mit Begriffen und Sprachpraktiken. Pietikäinen positioniert sich theoretisch für die Perspektive, dass jeder Sprachgebrauch sprachideologisch ist. (Vgl. Määttä & Pietikäinen 2014 über unterschiedliche Perspektiven.) Wie Blommaert oben erklärt auch Pietikäinen, dass sich die SprachbenutzerInnen selten der Sprachideologien bewusst sind. (Pietikäinen 2012, 412.)

Anne Mäntynen, Mia Halonen, Sari Pietikäinen und Anna Solin beschreiben, wie weit der Bereich sprachideologischer Forschung sich ausbreitet. In ihrem Bereich befinden sich u. a. Fragen über die Definition der Sprache und über die Grenzen zwischen unterschiedlichen Sprachen und Varianten, wer als anerkannter/anerkannte SprecherIn einer Sprache gilt, wie der Sprachenunterricht durchgeführt werden soll, wo und wie verschiedene Sprachen benutzt werden dürfen, wie unterschiedliche Sprachen geschätzt und bewertet werden, welche Sprache wichtig, schön und funktional ist und welche

---

<sup>8</sup> Das Originalzitat steht auf Finnisch. Für die vorliegende Arbeit ist es von LM frei ins Deutsche übersetzt worden.

wiederum nicht. Weiterhin erwähnen sie, dass sich nicht nur Sprachwissenschaftler mit den sprachideologischen Themen und Diskussionen beschäftigen, sondern dass die Fragen sowie die Laien als auch die Fachleute faszinieren. Jeder in der Gesellschaft habe Meinungen zu den Fragen. (Vgl. Heller 2008, 257.) Außerdem haben die Sprachideologien unmittelbare Auswirkungen z. B. darauf, welche Sprachen erlernt, benutzt und diskutiert werden. Daneben beeinflusst jeder/jede SprachbenutzerIn die Wirklichkeit der beherrschenden Sprachideologien dadurch, dass er/sie mit seinen/ihren Handlungen eine Ideologie entweder kritisiert oder unterstützt, erklären Mäntynen et al. Die Sprachideologien sind also etwas, was in jedem Diskurs, in jeder Kommunikationssituation und in jeder sprachlichen Handlung präsent sind, sogar dann, wenn etwas nur in den Gedanken eines Menschen gestaltet, aber auf keine Art und Weise geäußert wird. Entweder entwickeln sich unsere eigenen Sprachideologien oder wir beeinflussen auch die Anderen durch die Kommunikation. (Mäntynen et al. 2012, 325-326.)

Die Sprachideologien werden in der vorliegenden Arbeit aus der Subjektperspektive der SprachbenutzerInnen untersucht. Dementsprechend wird analysiert, wie die TeilnehmerInnen sich sprachideologisch positionieren. Anu Karjalainen beschreibt den Prozess der Positionierung theoretisch und bietet auch ein analytisches Werkzeug für die Forschung (Karjalainen 2012, 104.) Ich verwende das analytische Werkzeug in der vorliegenden Arbeit (2.6, Abbildung 1) als eine Veranschaulichung davon, wie der Prozess sprachideologischer Positionierung des Subjekts zwischen der gesellschaftlichen und der individuellen Ebene des Sprachgebrauchs fließt. Außerdem wird in der Abbildung 1 dargestellt, dass der Prozess in dem Spracherleben des Subjekts, d. h. des/der Sprachbenutzers/-benutzerin, verankert ist. Wie oben beschrieben, sehe ich den Untersuchungsprozess als eine Konstruktion, auf die ich als Forscherin mit meiner Teilnahme, meinem Sprachgebrauch, meinen sprachideologischen Positionierungen und meiner Anwesenheit in der Interaktion mit den TeilnehmerInnen einen Einfluss habe. Die Abbildung 1 zeigt also nur einen gewissen theoretisch-methodologischen Teil der Konstruktion sprachideologischer Subjektpositionen in dem Untersuchungsmaterial und

in der Analyse. Bei der Abbildung im Unterkapitel 2.6 wird der Inhalt der Figur genauer erklärt.

Aufgrund des Untersuchungsmaterials sind die Ideologie der Authentizität sowie die monolingualen Sprachideologien die relevanten Sprachideologien in der vorliegenden Arbeit. Karjalainen (2012) sammelt diese sich verflechtenden Sprachideologien unter der Ideologie der authentischen SprachbenutzerInnen und unter der monolingualen Ideologie der Sprachen als begrenzte Einheiten.

Erstens ist die Entstehung monolinguischer Ideologien mit der Entstehung der Nationalstaaten und des Nationalismus in Europa und Nordamerika verknüpft. Die Entwicklung hat ihren Ausgangspunkt in den Revolutionen in Amerika und in Frankreich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts. Diese Ideologie, *eine Nation - eine Kultur - eine Sprache*, wurde als etwas Natürliches sowie für das Individuum als auch für die Gesellschaft vorgestellt. Nach der Entwicklung und dem Praktizieren dieser Ideologie in den europäischen und nordamerikanischen Nationalstaaten, was als Kolonialismus innerhalb eines Landes betrachtet werden kann, wurde sie in der Zeit des Kolonialismus weiter in der Welt verbreitet. Auch in den Sprachwissenschaften wurde die Ideologie begrenzter Spracheinheiten adoptiert und als oft ontologisch positivistische Forschung verwirklicht. Wissenschaftler jener Forschung sind u. a. de Saussure und Chomsky. Aus den Sprachdefinitionen der positivistischen Forschung stammt auch die Zählung und die Kategorisierung der Sprachen, was unten besprochen wird. (Karjalainen 2012, 23-27.)

Zweitens führt die Ideologie des Nationalstaats in die Ideologie der idealen SprachbenutzerInnen, die eine ganze begrenzte Sprache beherrschen, erklärt Karjalainen mit Blick auf das Individuum. Als ideale SprachbenutzerInnen der Nationalsprache werden die StaatsbürgerInnen und Einheimische betrachtet. In der Mehrsprachigkeitsforschung zeige sich diese Ideologie, wenn die Mehrsprachigkeit aus der monolinguischen Perspektive betrachtet wird. (Karjalainen 2012, 28-29.) Karjalainen, wie auch Baker, erwähnen Bloomfields Definition aus dem Jahr 1933 als



Beispiel: „native like control of two or more languages“ (Bloomfield 1933<sup>9</sup>, zitiert nach Baker 2006, 8). Baker nennt sie die *maximale* Mehrsprachigkeit, und erwähnt als Gegensatz die *minimale* Mehrsprachigkeit. In der minimalen Mehrsprachigkeit werde der/die SprachbenutzerIn schon mit sehr wenig Kompetenz in einer anderen Sprache als „bilingual“ definiert. (Baker 2006, 8.) Nach der Erklärung von Karjalainen ist die Einsprachigkeit als das Natürliche und die Mehrsprachigkeit als das Unnatürliche bestimmt worden, weil die mehrsprachigen SprachbenutzerInnen selten genauso perfekt ihre unterschiedlichen Sprachen beherrschen wie die MuttersprachlerInnen jener Sprachen. Karjalainen erläutert, dass mit der unnatürlichen und unvollkommenen Mehrsprachigkeit verschiedene Probleme und Herausforderungen verknüpft worden sind. Beispielsweise deuten die Ideologien über die Halbsprachigkeit an, dass die mehrsprachigen SprachbenutzerInnen sich mangelhaft äußern können, was unterschiedliche Probleme verursacht. Aus der Nationalstaatsideologie stammt laut Karjalainen auch der Gedanke, dass es natürlich für das Individuum ist, sich durch eine Sprache zu identifizieren. Mehrsprachigkeit wird demnach als Problem für die Identität des Individuums gesehen. (Karjalainen 2012, 29-31.) Wie oben erwähnt, erklärt König darüber hinaus, dass dieselbe monolinguale Sprachideologie sich erkennen lässt, wenn in verschiedenen Kontexten vermutet wird, dass ein/eine MigrantIn immer nur eine Herkunftssprache und -kultur sowie ein Herkunftsland hat. König verbindet auch die Erfahrungen des Sprachverlusts und das Bedürfnis bzw. die Pflicht, die Herkunftssprache zu pflegen und beibehalten, wenn es um die Mehrsprachigkeit und die Migration handelt. (König 2016.)

Drittens stellt Karjalainen fest, dass die monolingualistischen Ideologien in die Forschung des Sprachlernens und –unterrichts eingeführt worden sind. U. a. die Vorstellung von begrenzten Spracheinheiten kann laut ihr als ein klares Ziel für SprachlernerInnen funktionieren, hat aber zum Unterricht einer abstrakten grammatikalischen Einheit statt der Kommunikation geführt. Die monolingualistischen Ideologien ergeben weiter das Lernziel als die Kompetenzen der MuttersprachlerInnen, die als die perfekten idealen

---

<sup>9</sup> Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.

SprachbenutzerInnen präsentiert werden. (Karjalainen 31.) Auch Pavlenko erläutert, wie die monolingualen Sprachideologien die Sprachforschung und das Sprachlernen prägen. Sie meint, dass die eine Sprache – ein/eine SprachbenutzerIn – Perspektive, Chomskys Theorie folgend, sich sowohl in der negativen Beurteilung der mehrsprachigen SprachbenutzerInnen als auch in der Idealisierung der MuttersprachlerInnen zeigt. Die mehrsprachigen Individuen sind dadurch auch als uninteressant für die Sprachforschung betrachtet worden, weil ihre Sprachkompetenzen als „impure“ gesehen wurden. (Pavlenko 2005, 3-4.) Als die Forschungsergebnisse häufig die gesellschaftlichen Richtlinien und Gedanken der Menschen beeinflussen, ist es meiner Meinung nach äußerst interessant zu untersuchen, wie das Untersuchungsmaterial die Sprachideologien widerspiegelt.

Ein Beispiel für Sprachideologien und -praktiken in der Gesellschaft wird deutlich, wenn die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft in Zahlen von Sprachen und SprachbenutzerInnen gefasst werden soll. Busch legt dar, wie die Kategorisierung der Sprachen und SprachbenutzerInnen eine Voraussetzung für den Zählungsprozess ist. Beim Einteilen in Kategorien werde konstruiert, was als etwas Gleiches und was als etwas Ungleiches betrachtet wird. Diese Konstruktion sei von den Sprachideologien beeinflusst. (Busch 2013, 96-98.) Auf der Mikroebene der individuellen SprachbenutzerInnen kann die Kategorisierung in der Konstruktion und Repräsentierung der Identitäten betrachtet werden, was Karjalainen zufolge ein Teil von Kroskritis Definition der Sprachideologien ist (Karjalainen 2012, 66). William F. Mackey betrachtet, wie die Statistik über die SprachbenutzerInnen als Werkzeug für Prognosen über die Entwicklung sprachlicher Diversität und Hierarchie benutzt wird. Wie wichtig und mächtig eine Sprache in der Welt ist, wird laut Mackey oft nach der Sprecherzahl bestimmt. Er kritisiert die statistischen Erhebungsprozesse und ihre Resultate in mehreren Hinsichten. Mit Blick darauf, was in den Zählungen als eine Sprache gilt, wer als ein/eine SprecherIn und was als ein Land definiert wird, kritisiert er das Ganze als sprachideologisch einsprachig. Wie beim Definieren der Nationalstaaten werden in der Zählung unter eine Sprache verschiedene Sprachvarianten und Sprachen, die als genug ähnlich interpretiert werden, kategorisiert. Die SprecherInnen werden nach der Vorstellung *ein/eine SprecherIn–eine Sprache*

definiert. Auch wenn sie mehrsprachig seien, werde für die Zählung die Hauptsprache des Individuums nach dem Kriterium der jeweiligen Zählung bestimmt. Als Land wird die politische Konstruktion, der Nationalstaat, betrachtet, deren Grenzen die wahren Sprachgemeinschaften zerteilen und die Teile unter einem imaginären Staat, einer Kultur und einer Sprache vereinen. Mackey spricht gegen die Modelle der Sprachveränderung, weil er sie als unrealistisch und verfälschend betrachtet, indem sie die „multidimensional and multifunctional nature of language dynamics“ ignorieren. (Mackey 2003, 64-67, 78-79.) In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie die TeilnehmerInnen die Sprache, die sprachliche Diversität, Macht und die verschiedenen Entwicklungen als Teil der Mehrsprachigkeit betrachten. In dem Theorieteil wird die Sprache als ein komplexes Phänomen mit Blick auf ihre mehrdimensionale Natur und ihre vier Funktionen, d. h. Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, definiert (Vgl. Baker 2006). Wie Baker erklärt, haben die USA seit 1790 die Statistik der Bevölkerungszählung für politische Entscheidungen verwendet. „The United State census“ werde in jedem Jahrzehnt durchgeführt. Seit dem Jahr 1890 seien auch Fragen über Sprachen gestellt worden. Die Konstruktion der Fragen „does not always give accurate and comprehensive information about use of languages, and also reveals implicit official attitudes towards the use and maintenance of minority languages“. Baker veranschaulicht seine Feststellung, dass die Fragen nicht in der Lage sind, ein korrektes Bild von dem Sprachgebrauch zu gestalten und dass sie auch deutliche Einstellungen über Minoritätssprachen widerspiegeln, mit Beispielen, die deutlich eine monolinguale Sprachideologie darstellen. (Baker 2006, 36-38.) Auch in Irland, Deutschland und Finnland werden Bevölkerungszählungen durchgeführt. Zu vermuten ist, dass die Zählungen generell in ihren Fragen über Sprachgebrauch als Ausdruck einer monolingualen Sprachideologie zu bewerten sind.

Mackey hebt hervor, dass zweierlei Entwicklungen in der Welt stattfinden. Einerseits führen die Globalisierung, die Mobilisierung, die Kommunikationstechnologie und die Multikulturalität in den Nationalstaaten in die Richtung der Zerlegung der monolingualen Sprachideologie. Andererseits werden ständig neue Nationalstaaten erklärt und in ihnen oft eine monolinguale Sprachideologie verwendet, weil sie mit einer dominanten Kultur, Sprache oder Ideologie eine gemeinsame nationale Identität unter den Einwohnern des

Landes anstreben. Dabei werde eine Nationalsprache konstruiert und standardisiert. Er sieht als die zukünftige Entwicklung, dass die globalen Sprachen der Ausbildung, der Wissenschaft, der Wirtschaft usw. immer mehr gebraucht werden und dadurch mächtiger werden. Weltweit betrachtet seien sie größtenteils die zweite oder dritte Sprache des Individuums, aber aufgrund der hohen Qualität der Materialien bzw. Publikationen in den Sprachen, werden sie mehr und mehr auch in den neuen Staaten als die höheren Bildungssprachen, die beruflichen Sprachen, Sprachen der Publikationen usw. gebraucht, um die Wirtschaftlichkeit der neuen Länder zu fördern. Als Konsequenz entstehe ein Unterschied zwischen den Funktionen der verschiedenen Sprachen, d. h. welche Sprachen gelesen und welche gesprochen werden, insbesondere, dass bestimmte Literatur nur in bestimmten globalen Sprachen existieren werde, auch wenn andere Sprachen gesprochen und sonst verwendet werden. (Mackey 2003, 68-69) Für die vorliegende Arbeit finde ich diese Bemerkung relevant, weil die Untersuchung sich dafür interessiert, welche Entscheidungen die TeilnehmerInnen, die wahrscheinlich in dem Erwachsenenalter freiwillig ihren sprachlichen Interessen nachgehen, treffen. Die Sprachideologien beeinflussen die SprachbenutzerInnen und sie positionieren sich ihnen gegenüber, wie oben beschrieben. Wie die TeilnehmerInnen sich über die Sprachhierarchien, Machtbeziehungen, Funktionen und Entwicklungen verschiedener Sprachen bzw. sprachlicher Ressourcen äußern, ist ein Teil der Untersuchungsfragen.

Abschließend wird in der vorliegenden Arbeit von den folgenden theoretischen Definitionen und Aussagen ausgegangen. Kein Sprachgebrauch ist neutral. Beim Sprachgebrauch handelt es sich um die Wahl zwischen Sprachressourcen, also um Entscheidungen, die die SprachbenutzerInnen ständig treffen. Gleichzeitig wird durch jede Entscheidung bestimmt, welche sprachideologische Subjektposition das Individuum oder die Gruppe einnimmt. Die Sprache schafft Bedeutungen für Gegenstände und Phänomene, die für uns existieren, und die Bedeutungen tragen unterschiedliche Wertstellungen, was unmittelbar mit Machtverhältnissen verbunden ist. Wie die Macht in der globalen Welt, in den einzelnen Gesellschaften, in kleineren Gemeinschaften und zwischen Einzelpersonen geteilt wird, hängt sowohl von immateriellen, wie u. a. ideologischen und politischen, als auch von materiellen Ressourcen, wie dem Geld, dem

Zugang zur Technologie oder dem Zugang zur Ausbildung, ab. Hier liegt der Schnittpunkt des Sprachgebrauchs und der Sprachideologien, des Materials und der Gedanken, des sozioökonomischen Hintergrunds einer Person, ihres Spracherlebens und ihrer ideologischen Stellungnahme beim Sprachgebrauch in verschiedenen Diskursen. Die Sprachideologien haben eine Auswirkung auf die Praktiken der Institutionen in der Gesellschaft und gleichzeitig auf die Interessen und die Entscheidungen des Individuums, u. a. welche Sprachen es lernen möchte und welche aber nicht, welche es verwenden möchte und welche wiederum nicht. Sowohl die Mikro- als auch Makroebene werden von den existierenden Sprachideologien beeinflusst. Auf beiden Ebenen werden ständig Stellungnahmen für und gegen die Sprachideologien angenommen, wodurch Sprachideologien weiter konstruiert werden. Die Sprachideologien sind situiert und dynamisch. Wie bewusst die SprachbenutzerInnen sich der Sprachideologien sind, variiert.

## 2.6 Spracherleben

Der dritte Hauptbegriff, das *Spracherleben*, wird in der vorliegenden Arbeit als das hauptsächliche methodische Werkzeug angewendet. In dem vorliegenden Unterkapitel wird dieser Begriff definiert und darüber hinaus einige mit ihm verknüpfte Begriffe. Weiterhin werden die Verhältnisse zwischen den Begriffen und ihre Relevanz für die Untersuchung dargestellt.

Der Subjektperspektive der vorliegenden Arbeit folgend sehe ich das Spracherleben als einen Schlüsselbegriff. Um das Spracherleben zu definieren, berufe ich mich auf die Beschreibungen und Definitionen von Busch, wie auch oben (z. B. 2.4) in Verbindung mit dem Sprachrepertoire. Busch erklärt, dass das Spracherleben daraus besteht, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“. Sie stellt drei grundlegende Aspekte dar, die die immer situativ entstehenden und singulären Darstellungen des Spracherlebens kennzeichnen: erstens geht es um **das Verhältnis der Selbstwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung**, zweitens um **die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit** und drittens um **das Erleben**

**sprachlicher Macht oder Ohnmacht.** Ein Beispiel für den ersten Aspekt ist laut Busch, wenn ein/eine SprachbenutzerIn sich bei der sprachlichen Anpassung sich selbst als Fremder/Fremde wahrnimmt, wenn er/sie in der neuen Sprache bzw. Sprachvariante kommuniziert. (Busch 2013, 19.) Die situative Natur des Spracherlebens sowie diese drei Aspekte hängen meiner Meinung nach direkt mit den oben dargestellten Definitionen der Sprache und der Mehrsprachigkeit zusammen. Dementsprechend sehe ich diese Definition des Spracherlebens als relevant und geeignet für die vorliegende Arbeit.

Busch erwähnt auch, wie das Spracherleben mit der Bewusstheit verbunden wird. Sie beschreibt, dass sich die SprachbenutzerInnen oft „erst *ex negativo*“ des Sprachrepertoires bewusst werden, d. h. wenn sie ein negatives Spracherleben haben, z. B. wenn es sich um die oben erwähnte Fremdwahrnehmung, Nichtzugehörigkeit oder Ohnmacht bei dem Spracherleben geht. (Busch 2013, 18-19.) Wie schon oben beschrieben (2.4) gehören zum Sprachrepertoire sowohl die sprachlichen Ressourcen als auch die Meta-Ressourcen, u. a. die sprachideologischen Ressourcen. Spracherleben ist dementsprechend nicht neutral und es ist mit emotionalen Erfahrungen verknüpft (Busch 2013, 19). Ein interessantes Beispiel ist die Scham, die Busch als ein häufig in Sprachbiografien erwähntes Gefühl beschreibt. Sie erklärt, dass das Schamgefühl heftig und leiblich erfahren wird und dass es aufkommt, wenn man etwas beim Sprachgebrauch ‚falsch‘ macht. Weiterhin stellt sie dar: „Eine Häufung von Schamsituationen kann sich verdichten zu Dispositionen oder Haltungen wie Minderheitsgefühlen oder Schüchternheit.“ (Busch 2013, 26-27.)

Die *Sprachbiografie* spielt eine Rolle sowohl als Eingang zum Hintergrund der TeilnehmerInnen und zur Konstruktion ihrer Sprachrepertoires als auch als Impuls für die Interviewten und für die Interviewerin, an die verschiedenen sprachlichen Erlebnisse und Erfahrungen heranzukommen und dadurch die subjektiven Beschreibungen der Mehrsprachigkeit in der Interviewsituation zu konstruieren. Als Beispiel für sprachbiografische Forschung hat Busch u. a. translokale Biografien der Studierenden sowie älterer Personen untersucht. Die Resultate sprechen dafür, dass „die Sprachentwicklung ein lebenslanger Prozess“ ist und das Spracherleben „eine zentrale

Bedeutung dafür hat, ob Mehrsprachigkeit als Ressource wahrgenommen werden kann“. Die Translokaliät der Sprachbiografien hat die Einwirkung der monolingualen Sprachideologien sichtbar gemacht, d. h. wie die Machtverhältnisse zwischen Sprachressourcen, die sich auf Räume und Zeiten beziehen, die SprachbenutzerInnen durch das Spracherleben beeinflussen. (Busch 2013, 61-64.) Für die vorliegende Arbeit sind die Beispiele relevant, weil es sich bei den Interviewten um translokale Sprachbiografien und translokales Spracherleben in sprachideologisch und sprachpraktisch sich unterscheidenden Kontexten handelt.

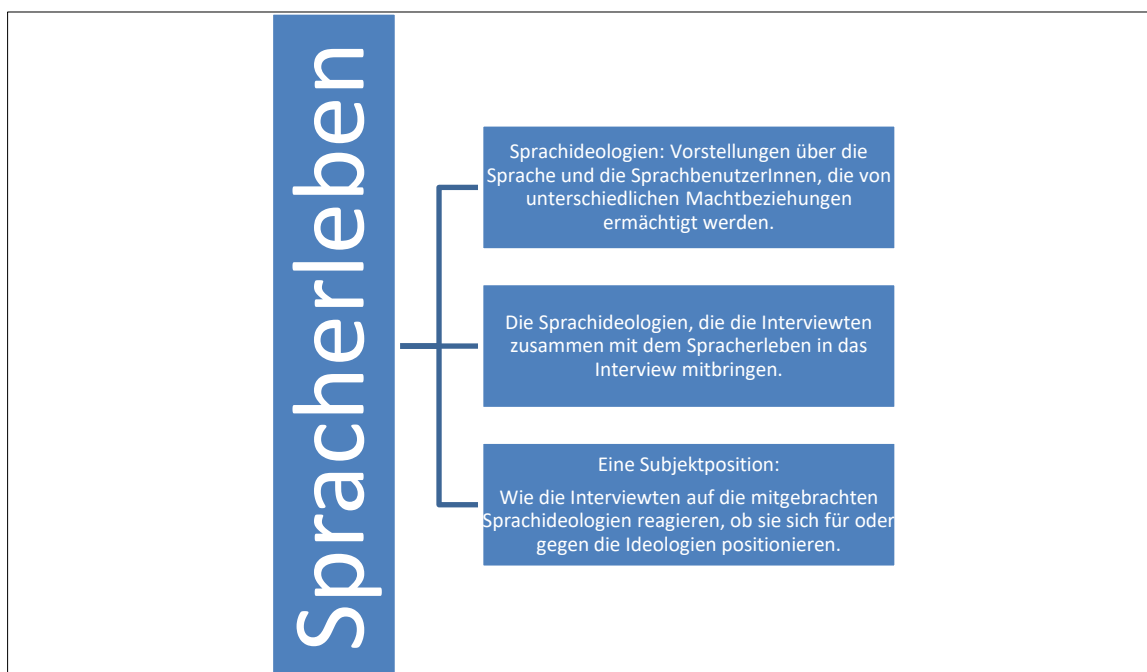


Abbildung 1 Spracherleben, Sprachideologien und sprachideologische Subjektpositionen.

Die Abbildung 1 bietet eine Zusammenfassung und eine Veranschaulichung der individuellen sprachideologischen Positionierung, die mit dem Spracherleben verbunden ist. Wie oben (2.5) erläutert, wurde diese Vorstellung der sprachideologischen Positionierung mithilfe Karjalainens Konstruktion gebildet (Vgl. Karjalainen 2012, 104). Das Spracherleben und die Sprachideologien sind miteinander verknüpft, weil das Individuum in den konkreten Situationen des Sprachgebrauchs gleichzeitig in Kontakt mit den verschiedenen Sprachideologien kommt und sich selbst für oder gegen die

Ideologien positioniert. Die Sprachideologien sind also bestimmte Vorstellungen über die Sprache und die SprachbenutzerInnen. Sie werden von den Machtbeziehungen in der Gesellschaft ermächtigt und dementsprechend in den Machtbeziehungen zwischen Individuen widergespiegelt und verhandelt. In dem Untersuchungsmaterial tauchen die Sprachideologien und die Subjektpositionen mit dem Spracherleben verknüpft auf und lassen sich dann analysieren. Beim Erzählen von dem Spracherleben in dem Interview teilt der/die TeilnehmerIn auch die verknüpften Sprachideologien mit der Interviewerin sowie die Subjektposition, die er/sie einnimmt, d. h. die Reaktion auf die Sprachideologien, die er/sie zum Ausdruck bringt.



### 3 ZIEL DER ARBEIT UND DIE UNTERSUCHUNGSFRAGEN

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, wie oben beschrieben (siehe Kapitel 1), herauszufinden, wie die TeilnehmerInnen sich die Sprache und die Mehrsprachigkeit vorstellen und erleben, wie sie ihre persönliche Beziehung zur Mehrsprachigkeit konstruieren und aus welchen Gründen, d. h. wie sich die Beziehung zwischen dem Sprachrepertoire, dem Spracherleben und den sprachideologischen Positionen in dem Untersuchungsmaterial zeigt und welche Verbindungen zu den verschiedenen Kontexten bzw. Hintergründen des Sprachgebrauchs sich herstellen lassen. Untersucht wurde also, wie die TeilnehmerInnen selbst ihr Spracherleben und ihr Sprachrepertoire sowie ihre Gedanken über Mehrsprachigkeit wahrnehmen und präsentieren.

Die Studie konzentriert sich auf den Interviewmoment. Ich habe das gesamte Untersuchungsmaterial in diesem Moment eingesammelt. Auch wenn als Untersuchungsmaterialien Gegenstände auch von anderen Zeitpunkten im Leben der Interviewten miteingeschlossen worden sind, wird von denen in der Interviewsituation gesprochen und diese Gespräche zusammen mit dem Gegenstand<sup>10</sup> in dem Moment als Data aufgenommen. Das Material ist also ein Produkt, das in der Interaktion zwischen mir als Forscherin und dem Interviewten konstruiert worden ist. Nach der ethnografischen Orientierung (siehe Kapitel 2 und 4) mache ich als Forscherin meine persönliche Interpretation und produziere nach der wissenschaftlichen Analyse des Materials einen Forschungsbericht. Die Arbeit ist dementsprechend ein Produkt, das meine Interpretation und meinen Untersuchungsprozess transparent und dabei wissenschaftlich valid darstellt.

Die Fragen, zu denen ich Antworten suche, sind, was für eine Rolle die Mehrsprachigkeit in den Leben der TeilnehmerInnen spielt, was für ein Wert die Mehrsprachigkeit für sie hat und was für Meinungen sie sowie über die verschiedenen Sprachressourcen, die ihnen im Leben entgegengekommen sind, als auch über sprachliche Phänomene in der Gesellschaft äußern. Das Ziel der Untersuchung ist erstens herauszufinden, wie das

---

<sup>10</sup> Die Gegenstände wurden in dem Interview fotografiert.

bisherige Spracherleben der TeilnehmerInnen aussieht und was für eine Bedeutung die einzelnen Erfahrungen für sie tragen. Zweitens ist das Ziel zu entdecken, was für sprachideologische Stellungnahmen es bei den TeilnehmerInnen der Mehrsprachigkeit gegenüber gibt bzw. wie sie sich sprachideologisch positionieren. Dieses Ziel ist als zwei Untersuchungsfragen gestellt:

- Was für ein Spracherleben haben die TeilnehmerInnen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit?
- Welche sprachideologischen Subjektpositionen beziehen die TeilnehmerInnen?

Um die erste Frage zu beantworten, wird sie in der Analyse aus drei Aspekten betrachtet: (1) Was wird als Mehrsprachigkeit verstanden, definiert oder beschrieben? (2) Warum soll die Mehrsprachigkeit, individuell und/oder gesellschaftlich betrachtet, gefördert werden bzw. warum nicht? (3) Wie kann die Mehrsprachigkeit konstruiert, entwickelt und eventuell erreicht werden?

Die zweite Frage ist mit der ersten verknüpft und wird demnach betrachtet und behandelt.

Mein Versuch in der vorliegenden Arbeit ist also den Untersuchungsprozess einer soziolinguistischen Interviewuntersuchung mit einem ethnografischen Ethos zu berichten. Die Untersuchung wird als induktiv und poststrukturalistisch begriffen, d. h. ich als Forscherin produziere einen Forschungsbericht, der meine Interpretation und das Ergebnis einer systematischen Analyse ist. Gleichzeitig strebe ich danach, mich maßgeblich mit relevanter Fachliteratur zu beratschlagen und sie zu reflektieren. Wie oben beschrieben, ist das Ziel nicht, neutral und den Forschungsgegenstand von außen zu betrachten. Dagegen sehe ich die Forschung als eine Konstruktion, die aus der Zusammenwirkung meiner eigenen Handlung, meines Hintergrunds, meiner Perspektiven usw. im Laufe des Prozesses und der Handlung der anderen, die in dem Prozess beteiligt sind, gebildet wird. Wichtig in der Arbeit ist, um die Validität zu gewinnen, möglichst systematisch, transparent und vertrauenswürdig von der Untersuchung zu berichten. Weil das Untersuchungsmaterial aus Berichten und Meinungen besteht, die die Interviewten in der einmaligen Interviewsituation freiwillig

ausgewählt und formuliert haben, kann als Ergebnis der vorliegenden Arbeit eine begrenzte Interpretation davon dargestellt werden, wie die sprachliche und sprachideologische Wirklichkeit und das Sprachrepertoire der TeilnehmerInnen aussehen. Als tiefere und vielseitigere Untersuchung stelle ich mir folgendes vor: einen Forschungsprozess mit mehreren Interviews, Beobachtungen der TeilnehmerInnen in relevanten Kontexten mit und ohne mich als Forscherin sowie Dokumente über Sprachpraktiken der TeilnehmerInnen und ihrer Umgebungen. Natürlicherweise wäre es auch interessant, mehr TeilnehmerInnen zu haben und verschiedene Analysemethoden auszuprobieren. Im Rahmen der Magisterarbeit kommt aber eine breitere Studie nicht in Frage und ich habe mich bemüht, die Arbeit so zu begrenzen, dass eine deutliche, wissenschaftlich exakte und gelungene, tiefe Interpretation darüber ermöglicht ist, wie das Untersuchungsmaterial die Untersuchungsfragen beantwortet.

## 4 METHODOLOGISCHE VORGEHENSWEISEN UND VERLAUF DER UNTERSUCHUNG

In dem vierten Kapitel stelle ich die für die vorliegende Arbeit ausgewählten methodologischen Vorgehensweisen dar und beschreibe, wie ich den empirischen Teil der Untersuchung durchgeführt habe.

Hirsjärvi, Remes und Sajavaara (2005, 180-181) listen verschiedene methodologische Zugänge auf und erklären, dass es immer abhängig von dem Untersuchungsgegenstand ist, welchen Zugang der/die ForscherIn auswählen soll. Als Beispiele für die qualitative Forschung nennen sie u. a. die „*grounded theory*“, die Diskursanalyse, die Biografieforschung, die ethnografische Forschung und die Phänomenografie. Alle diese verschiedenen Zugänge haben laut Hirsjärvi et al. etwas gemeinsam, nämlich die grundlegenden Methoden für die Materialsammlung. Sie stellen dar, dass es vier grundlegende Methoden gibt: die Umfrage, das Interview, die Beobachtung und die Sammlung verschiedener Dokumente. Aufgrund meines Forschungsinteresses und der Untersuchungsfragen, habe ich die Arbeit als eine ethnografisch orientierte soziolinguistische Interviewstudie gestaltet, deren Untersuchungsmaterial aus sechs Themainterviews mit einer Form von materieller Ethnografie besteht. Fürs Analysieren des Untersuchungsmaterials habe ich die qualitative Inhaltsanalyse verwendet.

### 4.1 Materialsammlung

Der Ausgangspunkt und das Ziel der Untersuchung liegen in den subjektiven Perspektiven der Interviewten zur Mehrsprachigkeit bzw. in ihren sprachideologischen Positionen und darin, wie die Interviewten ihre persönliche Mehrsprachigkeit und ihre Spracherlebnisse beschreiben.

Für eine ausführliche Ethnografie wäre es geeignet, Observationen durchzuführen und dazu Interviews und/oder verschiedene andere Formen von Material zu sammeln (z. B.

Pitkänen-Huhta 2011, 88-89, 96-98). Die Ideen und die Interessen, die das Ziel der Untersuchung für mich gestaltet haben, stammen aus den persönlichen Erfahrungen, die ich im Laufe meines bisherigen Lebens in unterschiedlichen Kontexten mit der Mehrsprachigkeit gemacht habe. Ich habe die Gelegenheit bekommen, sowie in Finnland als auch im Ausland unterschiedliche, jedoch hauptsächlich europäische Sprachen und Kulturen zu lernen und zu benutzen und mich dabei mit unterschiedlichen Einstellungen und Ideologien in mir selbst, bei anderen Menschen und in verschiedenen Umgebungen auseinanderzusetzen. Ich habe die Chance gehabt, in den finnischen und in den für mich ausländischen Kontexten als Studentin, Touristin, Mitarbeiterin in einem Touristenzentrum und als Lehrerin für mehrsprachige Kinder und Jugendliche einen mehrsprachigen Alltag zu führen. In diesen Kontexten und in den Prozessen, die ich dabei erlebt habe, habe ich Beobachtungen gemacht und es sind Fragen über verschiedene Teile des Spektrums der Mehrsprachigkeit aufgetaucht. Ich habe Erfahrungen mit anderen geteilt, ihnen zugehört und meine Erfahrungen diskutiert. Auf diese Art und Weise stützt sich die vorliegende Arbeit auf Observationen, die sich gewissermaßen mit ethnografischer Feldarbeit vergleichen lassen. Nur sind diese Observationen kein offizieller Teil der Arbeit. Sie sind nicht dokumentiert, auch nicht als Untersuchungsmaterial analysiert. Ich halte es für wichtig für die Untersuchung, das Observieren, die Diskussionen und das Reflektieren zu erwähnen, weil meine persönlichen Erfahrungen mich als Forscherin beeinflussen. Darüber hinaus haben die Erfahrungen mir geholfen, die soziolinguistischen und ethnografischen Konzepte und die Fachliteratur zu verstehen.

Aufgrund des Interesses, Verständnis dafür herzustellen, wie eine Person Bedeutungen und Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit und den Sprachideologien konstruiert, erlebt, äußert und begründet, habe ich das Interview als Methode für die Materialsammlung gewählt. Laut Irving Seidman ist das Interview ein Einstieg in die Geschichten, „stories“, unserer Mitmenschen. Die Geschichten beschreibt er als Prozesse der Bedeutungsbildung, konstruiert von Teilen des Bewusstseins mit Hilfe der Sprache. Das Interview gibt laut ihm den ForscherInnen die Möglichkeit, komplizierte soziale und abstrakte Phänomene zu untersuchen, was er mit der folgenden Feststellung begründet: „social and educational issues are abstractions based on the concrete experience of

people“. Seidman erklärt, dass das Interview als Methode auf dem Interesse an den Perspektiven von Anderen basiert, auch wenn es unmöglich ist, die Anderen komplett zu verstehen, weil wir nie in das Bewusstsein eines Anderen eintreten können. (Seidman 2006, 7-9.) Hirsjärvi, Remes und Sajavaara betonen, dass das Interviewmaterial immer kontext- und situationsabhängig betrachtet werden soll, weil die Interviewten in einer anderen Situation möglicherweise etwas anderes meinen und äußern würden. (Hirsjärvi et al 2005, 196.) Aufgrund der Forschungsinteressen und des beschriebenen Ausgangspunkts der vorliegenden Arbeit ist das Interview eine passende Methode. Beim Analysieren und Interpretieren des Materials ist eins der Ziele, keinen zu generalisierenden Ergebnissen nachzulaufen und keine solchen zu gestalten, weil das Material als ein einmaliges und situationsabhängiges Produkt gesehen wird (siehe Kapitel 6 und 7).

Hirsjärvi, Remes und Sajavaara (2005, 194-195) erläutern, welche Vor- und Nachteile das Interview als Methode für die Materialsammlung hat. Das Interview bietet laut ihnen die Gelegenheit, die Materialsammlung flexibel durchzuführen und einen größeren Raum fürs Interpretieren der Antworten zu schaffen als z. B. eine Umfrage. Sie stellen dar, dass es in einem Interview möglich ist, die Interviewten als aktive Subjekte zu begegnen und zu betrachten, die möglichst frei Bedeutungen schaffen und sich äußern können. In der Interviewsituation kann man die Interviewfragen und Einheiten flexibel angehen. Für den/die ForscherIn ergibt ein Interview auch Material, das nicht in den geplanten Interviewfragen miteingeschlossen wurde und der/die ForscherIn nicht vorausgesehen hat, das aber für die Untersuchung relevant ist. Ein weiterer Vorteil, den Hirsjärvi et al. beschreiben, ist, dass die TeilnehmerInnen nach der Interviewsituation für zusätzliche Fragen und für die Ergänzung des Untersuchungsmaterials noch erreichbar sind. Ich habe diese Vorteile bei der Materialsammlung deutlich gesehen und sie begrüßt.

Es gibt aber auch Nachteile bzw. Herausforderungen mit dem Interview als Methode. Laut Hirsjärvi et al. braucht der/die InterviewerIn Zeit sowohl für die Vorbereitungen als auch für die Durchführung des Interviews. Sie erwähnen mehrere Faktoren in der

Interviewsituation und in der zwischenmenschlichen Beziehung und der Interaktion zwischen dem/der ForscherIn und den TeilnehmerInnen, u. a. kann die Tendenz zu beobachten sein, dass die Interviewten sozial wünschenswerte Antworten geben und von weniger positiven oder erwünschten Sachen schweigen. Eine weitere und für die Interpretation und die Analyse äußerst relevante Herausforderung ist laut ihnen, wie der/die InterviewerIn die Antworten mit Blick auf die kulturellen Bedeutungen interpretiert, die in der Sprache und Verhalten verflochten sind. (Ebd.<sup>11</sup>)

Um mich den verschiedenen Herausforderungen zu stellen, habe ich Zeit verbracht, um mich auf die Interviews vorzubereiten. Nach dem Konstruieren und dem Organisieren meiner Interviewfragen, die auf den Untersuchungsfragen und den Methoden meiner Arbeit basierten, habe ich ein Probeinterview (Vgl. Seidman 2006, 39) mit einer finnischen Studierenden der Universität Jyväskylä auf Finnisch durchgeführt. Dadurch habe ich als erstes Feedback von ihr auf die Fragen und mein Verhalten als Interviewerin bekommen. Zweitens habe ich die Chance gehabt, meine erste Erfahrung als Interviewerin zu machen, meine Technik zu üben und mich selbst zu beobachten, zu evaluieren und herauszufinden, wie ich die Technik verbessern könnte. Natürlicherweise habe ich auch die Reaktionen der Gesprächspartnerin und unsere Interaktion beobachtet. Wenn ich weitere Probeinterview durchgeführt hätte, auf Deutsch und auf Englisch, hätte ich mich noch besser auf die Aspekte der deutschsprachigen und englischsprachigen Interviewsituation vorbereiten können. Das durchgeführte Probeinterview hat mir aber geholfen, den Aufbau, die Formulierungen meiner Fragen und meine Rolle und mein Verhalten als Interviewerin zu entwickeln. Nach dem Probeinterview war ich auch weniger nervös, in die Interviewsituationen einzutreten. Zu der Herausforderung der sprachlich-kulturellen Elemente in den Interviews habe ich alle meine zur Verfügung stehenden Kompetenzen verwendet, die ich durch das Studium und durch die Erfahrungen, die ich in den Heimatländern und mit den Kulturen der Partizipierenden gemacht habe, entwickelt habe. Ich sehe als Vorteil, dass die TeilnehmerInnen in mehreren Hinsichten mir selbst ähnlich waren, z. B. dass sie circa im gleichen Alter waren

---

<sup>11</sup> Vgl. z. B. Heller (2008) und Seidman (2006) über die Beziehung zwischen dem/der ForscherIn und den Partizipierenden und deren Einfluss auf die Untersuchung.

wie ich und mehr oder weniger ähnlichen kulturellen (Mittel- und Nordeuropa, USA) und Ausbildungshintergrund hatten. Es hat mir beim Schaffen der Beziehung und beim Verstehen der Interviewten geholfen.

Hirsjärvi et al. (2005, 197-199) definieren drei unterschiedliche Forschungsinterviewmodelle: das strukturierte Interview bzw. die Umfrage, das Themainterview und das offene Interview. Ich habe das Themainterview als am besten geeignete Interviewtechnik für die Studie aus den folgenden Gründen ausgewählt. Erstens hatte ich Untersuchungsfragen für die Arbeit gestaltet, die schon klare Themen für die Interviews bestimmten. Die genauen Formulierungen der Interviewfragen und ihre Reihenfolge waren aber nicht fest bestimmt und konnten in den Interviews auch ohne Probleme etwas variieren. Zweitens habe ich mich aufgrund der begrenzten Zeit und in Bezug auf die Arbeitsmenge, die das praktische Organisieren und die Durchführung der Interviews erfordert, für einmalige Interviews entschieden. Außerdem war es noch möglich, den Interviewten zusätzliche Fragen zu stellen oder nach den Interviews von ihnen Kommentare zu bekommen. Drittens war ich mir als unerfahrene Interviewerin sicherer, dass das Themainterview besser gelingt als z. B. offene Interviews. Darüber hinaus habe ich mich für Einzelinterviews entschieden, weil ich mir vorgestellt habe, dass die TeilnehmerInnen als erwachsene Studierende freier und entspannter sein konnten, ohne den Bedarf, sich in der Interviewsituation an andere fremden Leuten als mich anzupassen. Weiterhin stellte ich mir vor, dass Unterschiede der Persönlichkeiten und die Gruppendynamik, wie in einem Paar- oder Gruppeninterview, das Untersuchungsmaterial beeinflussen würden. In der Wirklichkeit hätte es natürlicherweise genauso gut geschehen können, dass die Interviewten in einem Interview mit mehreren Interviewten eher entspannt gewesen wären.

Das methodologische Werkzeug für die Materialsammlung ist also das Themainterview, das als Einzelinterview mit sechs Partizipierenden durchgeführt worden ist. In den Interviews treten drei Elemente zusammen: das Erzählen von der Sprachbiografie und die Diskussion über verschiedene Spracherfahrungen haben die Funktion (1) zu entdecken,



wie die sprachlichen Repertoires laut den Interviewten selbst im Laufe ihrer Leben konstruiert, gebildet und verändert worden sind und (2) Gedanken und Bewusstheit der Interviewten zum Teil zu entfalten und dabei ihre sprachideologischen Positionen sowie Bedeutungen, die sie für Sprache und Sprachressourcen geben, zu betrachten. Das dritte Element (3) ist ein konkreter Gegenstand, den der/die TeilnehmerIn in das Interview mitgebracht hat als etwas, was für ihn/sie auf eine bedeutende Weise mit Sprache verbunden ist. Anu Karjalainen hat in ihrer Doktorarbeit sprachbiografische Interviews durchgeführt. Als „materielle Ethnografie“ hat sie als Teil der Interviews konkrete Gegenstände genutzt. Karjalainen beschreibt, dass der Gebrauch des visuellen und materiellen Untersuchungsmaterials MehrsprachigkeitsforscherInnen immer mehr inspiriert hat. Sie beruht sich auf Mäntylä et al (2009<sup>12</sup>), wenn sie die Relevanz dieses Materials betrachtet. Sie stellt dar, dass das Material den Interviewten u. a. die Gelegenheit bietet, Erinnerungen und Erfahrungen zu finden, die ihnen sonst nicht einfallen würden. Weiterhin dient das Material als Werkzeug, das die Autonomie und die Rolle der TeilnehmerInnen als ProduzentInnen des Wissens und den Einfluss des/der ErforscherIn vermindert. Das Ziel ist laut Karjalainen, die Gegenstände und die von ihnen inspirierten Berichte als Teil der Analyse der Sprachbiografien zu kombinieren und dadurch möglichst vielseitig und reell die Dimensionen der Mehrsprachigkeit der Interviewten zu betrachten. (Karjalainen 2012, 90-96, 223.) Ich glaube, dass das konkrete Material seinen Wert in der vorliegenden Untersuchung hat, weil es für die Interviewten eine unterschiedliche Art und Weise ist, an das Thema Mehrsprachigkeit heranzugehen, also das abstrakte Phänomen mit etwas Konkretem und Persönlichem zu beschreiben. Mithilfe der Gegenstände können dann in den Interviews Sachen auftauchen, die sonst ohne Aufmerksamkeit bleiben würden. Außerdem finde ich, dass die materielle Ethnografie der ethnografischen Orientierung der vorliegenden Arbeit dient.

Die Sammlung des Materials fing im Dezember 2012 an und lief bis zum Ende März 2013, als das letzte Interview am 26.3.2013 durchgeführt wurde. Der Prozess hatte drei Phasen: als erstes die Kontaktaufnahme mit dem Studentenregister an der Universität,

---

<sup>12</sup> Mäntylä, K., Pietikäinen, S. & Dufva, H. 2009. Kieliä kellon ympäri: perhe monikielisyyden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja Kieli* 29 (1), 27-37.

danach den E-Mail-Austausch mit den Studierenden und als letztes das Interviewen der TeilnehmerInnen.

Um TeilnehmerInnen für die Untersuchung zu finden, habe ich Kontakt mit dem Büro des Studentenregisters der Universität Jyväskylä aufgenommen. Nach der Bestätigung der geplanten Untersuchung wurden mir die Kontaktinformationen der ausländischen Studierenden des Studienjahrs 2012-2013 aus Ländern, die Englisch oder Deutsch als offizielle Sprache bzw. Hauptsprache, wie in den USA, für Recherchezwecke mitgeteilt. In der Liste waren noch ausländische Studierende von jedem Status, d. h. die Liste schloss sowohl Austauschstudierende, BA- und MA-Studierende als auch DoktorandInnen mit ein. Aus der Menge habe ich die Studierenden ausgesucht, die zu meinem Teilnehmerprofil gepasst haben. Dementsprechend habe ich zwei Gruppen gebildet, eine englisch- und eine deutschsprachige, und jeder Gruppe eine E-Mail in „ihrer Sprache“ geschickt. Beim Übersetzen der Nachricht habe ich darauf gezielt, in beiden Sprachen inhaltlich ähnliche Texte zu schreiben, allerdings mit idiomatischen Ausdrücken.

Überraschend viele haben sich als Freiwillige für die Untersuchung gemeldet. Das Ziel war, insgesamt sechs Interviews als Untersuchungsmaterial zu haben. In diesem Punkt waren noch zwei extra Personen dabei, um etwas Spielraum zu schaffen und sicher zu stellen, dass es, auch wenn einige Interviews scheitern würden, trotzdem genügend Material gäbe. Letztendlich war es ziemlich unkompliziert, nur drei TeilnehmerInnen aus beiden Sprachgruppen für die Untersuchung zu nehmen. Die ursprüngliche vierte Deutschsprachige konnte innerhalb des geplanten Zeitraums nicht teilnehmen. Zusätzlich war ein englischsprachiges Interview weniger erfolgreich im Vergleich zu den anderen und wurde deswegen ausgegrenzt.

Wie oben erwähnt, war mein Ziel durch den ganzen Interviewprozess, dass es für jeden/ jede TeilnehmerIn möglich wäre, in seiner/ihrer ersten Sprache zu kommunizieren. Dafür gibt es zwei hauptsächliche Gründe. Erstens die Zuverlässigkeit der Untersuchung. Sowohl die deutsch- als auch die englischsprachigen TeilnehmerInnen sollten den

Interviewprozess möglichst gleich erfahren und dadurch würden sie auch gleich behandelt. Zu allen Interviewten wurde in ihrer ersten Sprache Kontakt aufgenommen und die erste Sprache war auch die benutzte Sprache im Interview. Zweitens fand ich wichtig, dass die Kommunikation von Anfang an unkompliziert und möglichst informell wäre. Methodisch wurde in der Studie viel Wert daraufgelegt, dass die TeilnehmerInnen frei über ihre Lebenserfahrung und ihre Gedanken erzählen. Wichtig war auch, dass auf diese Weise alle Teilnehmer/-innen in der gleichen Position wären und gleichbehandelt würden, unabhängig davon, was für ein Sprachrepertoire sie hätten, ohne dass ihre Sprachkenntnisse von meiner Seite bewertet würden. Die einzige Angelegenheit, in der alle auf Englisch kommunizierten, war die *Consent Form*, die die Interviewten unterschrieben. Außerdem gab es zwei Teilnehmer, die gerne auf Finnisch mit mir kommunizierten und mit denen deswegen der individuellen Mailverkehr und die Unterhaltung außerhalb der Interviewsituation auf Finnisch durchgeführt wurden. Eine Alternative wäre gewesen, dass die TeilnehmerInnen selber hätten entscheiden dürfen, in welcher Sprache sie kommunizieren möchten. Dadurch wäre ihre Autonomie natürlicherweise größer geworden. Ich basierte meine Entscheidung über den Gebrauch der ersten Sprache darauf, dass sich die Untersuchten auf diese Weise möglichst wenig Gedanken über die Sprachproduktion machen würden und am reichsten ihre Gefühle und Meinungen äußern könnten.

In den Interviewsituationen haben die TeilnehmerInnen die inhaltliche Betonung geschaffen, auch gewissermaßen das Gespräch geführt. Ich als Interviewerin versuchte meine vorher geplanten Fragen mit dem zu verbinden, was die Interviewten jeweils erzählt haben. Infolgedessen sind die Interviewfragen in mehreren Fällen unterschiedlich formuliert worden und die Reihenfolge variiert jeweils nach dem inhaltlichen Lauf des Interviews. In manchen Interviews konnte ich meine Fragen besser, in manchen unklarer formulieren. Mein Ziel war aber, erst dann die Diskussion in eine neue Richtung zu leiten, wenn der/die Interviewte selber nichts zu sagen hatte oder auf eine Frage von mir zu warten schien. Darüber hinaus versuchte ich möglichst wenig meine eigenen Meinungen oder Gedanken in das Gespräch hineinzubringen, um den/die Interviewte möglichst

wenig zu beeinflussen. Wichtig zu bemerken hier ist aber, dass meine Reaktionen, verbal und nonverbal, natürlicherweise nicht neutral waren.

Die Interviews wurden in Jyväskylä in dem Restaurant Rosso (Interview 1, mit Kristian) und in der Cafeteria der Stadtbibliothek (Interviews 2 bis 6) durchgeführt. Sie wurden mit einem mp3-Gerät aufgenommen. Die Dauer der Interviews variiert zwischen 56 Minuten und 102 Minuten. Ich bin zufrieden mit dem Material.

## 4.2 Analyseprozess

Kurz zusammengefasst besteht das Untersuchungsmaterial daraus, was den TeilnehmerInnen im Laufe des Interviews eingefallen ist und was sie gewählt haben, mir davon zu erzählen. Ich mit meinen Eigenschaften, Kommunikationsweisen, Sprach- und Kulturkompetenzen, Interviewfragen, Kommentaren usw. habe sie in dem Prozess beeinflusst. Die Analyse zeigt meine Interpretation des Materials. Um das ethnografische Ziel zu erreichen, den LeserInnen als Resultate der Analyse „*Detaillierte, dichte Beschreibungen und Erklärungen*“ anzubieten, „*die Komplexität nicht reduzieren und Widersprüche eher thematisieren als aufzulösen suchen*“ (Busch 2013, 150) habe ich als analytisches Werkzeug die Inhaltsanalyse genutzt. Ich habe sie als passenden Zugang dafür gesehen, in dem Material systematisch nach Antworten auf die Untersuchungsfragen zu suchen bzw. mit Blick auf den Referenzrahmen der Arbeit passend auf die Untersuchungsfragen in dem Material einzugehen. Wie oben beschrieben, ist eines der Ziele für den Untersuchungsbericht, alle Teile des Prozesses möglichst transparent zu präsentieren, um dadurch wissenschaftliche Validität zu sichern. Das gilt für das vorliegende Kapitel genauso wie für die anderen Kapitel. Unten werden die Schritte der Analyse erklärt, motiviert und der Erfolg des Prozesses evaluiert.

Ich sehe *die qualitative Inhaltsanalyse* als eine passende Analysemethode für die vorliegende Arbeit. Wie Margrit Schreier erklärt, biete die qualitative Inhaltsanalyse, „*QCA*“ (*qualitative content analysis*), eine systematische, flexible und Material reduzierende Methode an, um den Inhalt und die Bedeutung des Materials zu beschreiben

und zu interpretieren. Wie sie feststellt, ist QCA eine gut geeignete Methode für die Analyse, insbesondere wenn das Material für die Untersuchung reichlichen Inhalt bietet, wie es z. B. bei Interviewmaterialien oft der Fall ist. **Systematisch** sei die QCA dadurch, dass sie all das für die Untersuchungsfragen relevante Material in die Analyse einschlieÙe, obwohl die Analyse das Material nur in Bezug darauf betrachte, was der/die ForscherIn, geleitet durch die Untersuchungsfragen, als Analysekategorien und Kodierungsrahmen definiert hat. **Flexibilität** folge daraus, dass das System der Kodierung, der Kodierungsrahmen, immer zum Teil induktiv mit dem Material entwickelt werde, um die Validität der Analyse zu sichern. Die Erklärung dafür, dass die QCA die **Materialmenge reduziert**, liege darin, dass als erstes die Analyse auf die Aspekte begrenzt wird, die aufgrund der Untersuchungsfragen relevant sind, und dass als zweites die Kodierungskategorien abstrakter sind als die konkreten Informationen in dem Material. Schreier teilt den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse in acht Schritte ein:

1. Festlegung der Untersuchungsfragen
2. Auswahl des Untersuchungsmaterials
3. Aufbau des Kodierungsrahmens, „*coding frame*“
4. Einteilung des Materials in Einheiten für das Kodieren, „*units of coding*“
5. Testen des Kodierungsrahmens
6. Evaluierung und Modifizieren, bzw. Entwicklung des Kodierungsrahmens
7. Hauptanalyse
8. Interpretation und Darstellung der Ergebnisse. (Schreier 2012, 1-9.)

Die Analyse der vorliegenden Arbeit folgt diesen acht Schritten. Die ersten zwei Schritte sind in den Kapiteln weiter oben beschrieben.

Um nach der Materialsammlung den nächsten Schritt einzuleiten, habe ich angefangen, die Interviews anzuhören und zu transkribieren. Ich habe einige Versionen ausprobiert, mit nur einem Teil des Materials, um herauszufinden, wie genau ich das Material transkribieren sollte, um die Inhaltsanalyse am besten durchführen zu können. Die ersten Versionen waren zu grob, ich habe das Interview teilweise zitiert und zum Teil

umgeschrieben, also zusammengefasst. Ein Problem entstand allerdings daraus, dass ich in dem Prozess schon meine eigenen Interpretationen und eine bestimmte Auswahl durchgeführt habe. Deswegen habe ich entschieden, das gesamte Interviewmaterial wortwörtlich aufzuschreiben. Das wortwörtliche Aufschreiben der Aufnahme, entweder der ganzen Aufnahme oder selektiv, basierend z. B. auf relevanten Themen, stellen auch Hirsjärvi, Remes und Sajavaara als häufig zweckdienliche Vorbereitung vor der Analyse dar (Hirsjärvi et al. 2004, 210.) Weiterhin habe ich mich aber dafür entschieden, dass es keinem relevanten Zweck der Inhaltsanalyse dienen würde, die kleinsten Elemente und Details des Sprachgebrauchs in der Konversation aufzuschreiben. Mit diesen Elementen sind hier u. a. die Dauer der Pausen zwischen den Wörtern und die Details in der Aussprache gemeint, die z. B. den Zwecken einer Konversationsanalyse dienen würden.

Der Aufbau des dritten Schritts, nämlich des Kodierungsrahmens, konnte zum Teil logisch und ziemlich eindeutig durchgeführt werden, zum Teil chaotisch aufgrund der Materialmenge und der zahlreichen Richtungen und Details innerhalb des Untersuchungsthemas. Ich habe die Kategorien des Kodierungsrahmens erstens aus meinen Untersuchungsfragen und Interviewthemen gestaltet und dann je nach dem weiterkonstruiert, was für ein Inhalt in den Interviews aufgetaucht ist und gleichzeitig nicht in den schon konstruierten Unterkategorien untergebracht werden konnte.

Ich habe den vierten Schritt, die Einteilung des Materials, manuell durchgeführt und, wie Schreier auch empfiehlt (Schreier 2012, 139-140), die Einheiten nummeriert. Diesen Prozess habe ich als lang und teilweise kompliziert erlebt, weil es nicht immer einfach war, die Begrenzungen zwischen den Einheiten festzusetzen.

Als das Resultat des fünften Schritts, d. h. nachdem ich den Kodierungsrahmen ausprobiert hatte, stellte ich fest, dass ich die Kategorien meines Kodierungsrahmens begrenzen musste. Sonst würde die Analyse nicht die Kapazität dem Umfang einer Magisterarbeit entsprechen, sondern statt einer tiefen Analyse eher oberflächlich das Interviewmaterial und meine Kategorisierung davon darstellen. Die Begrenzung war der

sechste Schritt des Analyseprozesses. Ich habe den Rahmen modifiziert durch das Zusammenlegen einiger Unterkategorien und durch die Ausgrenzung einiger Unterkategorien, die meiner Meinung nach weniger relevant für das Beantworten der Untersuchungsfragen waren. Die Relevanz habe ich mit Blick auf den theoretischen Teil und auf das Ziel der Untersuchung evaluiert. Die Abbildung 2 (siehe unten) zeigt die Kategorien des modifizierten Rahmens, die für die Analyse verwendet wurde.

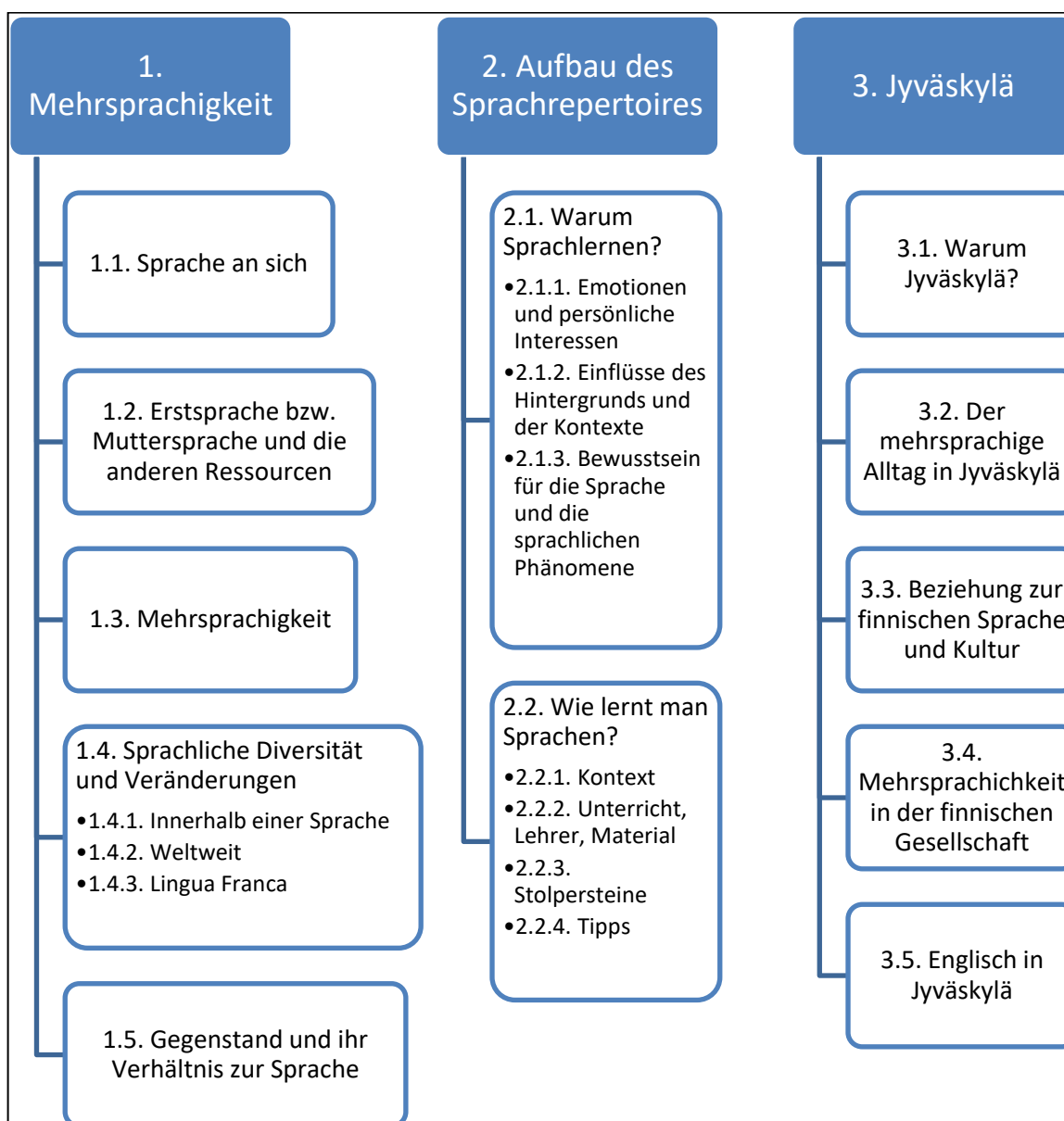


Abbildung 2 Der modifizierte Kodierungsrahmen.

In dem Kodierungsrahmen (siehe Abbildung 2) wurden drei Hauptkategorien gebildet: (1) Mehrsprachigkeit, (2) Aufbau des Sprachrepertoires und (3) Jyväskylä. Unter der Mehrsprachigkeit wurden Unterkategorien aufgelistet, die umfassen würden, wie die Interviewten verschiedene Sprachressourcen und sprachliche Phänomene in dem Untersuchungsmaterial behandelten. Unter dem Aufbau des Sprachrepertoires wurden Unterkategorien formuliert, mit denen die Perspektiven ‚Was motiviert Sprachlernen?‘ und ‚Wie lernt man und wie eventuell nicht?‘ aus dem Material gesammelt werden konnten. Die dritte Hauptkategorie, Jyväskylä, war für die Kodierung relevant, weil die Stadt der gemeinsame Kontext für die TeilnehmerInnen war und weil mit ihr in den Interviews deutlich ein bedeutender Teil ihres Spracherlebens verknüpft wurde. Die Unterkategorien betrachten Aspekte sowohl der individuellen als auch der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in Jyväskylä und in Finnland.

Die Hauptanalyse, der siebte Schritt in Schreiers Auflistung, habe ich mit dem umorganisierten Kodierungsrahmen durchgeführt. Dieses Mal bin ich zufrieden mit den Kategorien gewesen und habe gesehen, wie sie die Analyse systematisch durchführbar machten und eine weitere Interpretation ermöglichten. In dem Kapitel 6 werden die Ergebnisse nach gründlicherer Analyse und Interpretation dargestellt und dabei der achte Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse abgeschlossen. Wie ich die Ergebnisse zusammengetragen habe, um die Untersuchungsfragen am besten zu beantworten, habe ich in der Abbildung 3 visuell dargestellt.

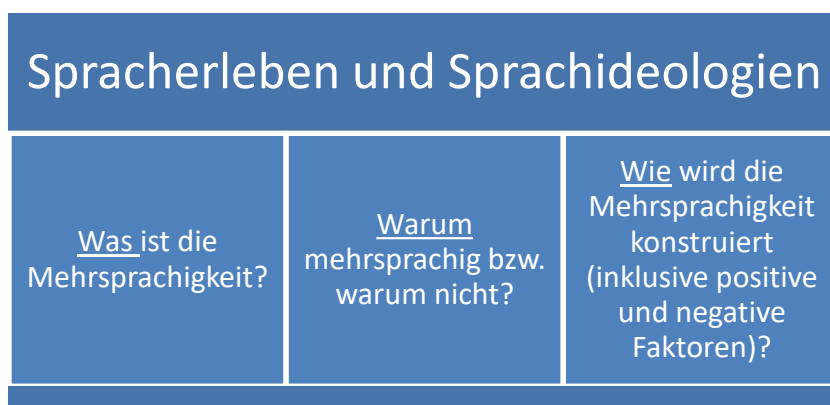


Abbildung 3 Interpretation und Organisation der Analyseergebnisse.



Die Analyse mithilfe des Kodierungsrahmens hat Resultate ergeben, die ich unter die Fragen was, warum und wie geordnet habe. Ein Teil der Analyseergebnisse wurde als Beschreibung der TeilnehmerInnen und ihres sprachbiografischen Hintergrunds (siehe Kapitel 5) miteingeschlossen. Wie in der Abbildung 3 veranschaulicht und in dem theoretisch-methodologischen Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt worden ist, wurden in der Analyse alle betrachteten Perspektiven der Mehrsprachigkeit mit Blick auf das individuelle Spracherleben und die Sprachideologien analysiert. Dementsprechend sind die drei Schlüsselbegriffe dieser Arbeit auch in der Darstellung der Resultate miteinander verknüpft. Das Kapitel 6 stellt die Ergebnisse der Analyse dar.

### 4.3 Ethische Fragen

Die Integrität der Forschung wurde in der vorliegenden Arbeit nach den Richtlinien der finnischen Beratungskommission für die Forschungsintegrität<sup>13</sup> durchgeführt, nach denen generell jede Untersuchung in der Universität Jyväskylä durchgeführt und ethisch evaluiert wird. Das Ziel der Richtlinien ist, die ethische Verantwortung und die Ehrlichkeit unter den ForscherInnen und den Forschungsinstituten zu fordern und dabei auch möglich Unredlichkeit hinsichtlich der Forschungsarbeit zu erkennen (TENK, 4-5, 28-29).

Für diese Magisterarbeit relevante Teile der Richtlinien sind meiner Meinung nach die folgenden:

- Die Planung und die Durchführung der Materialsammlung, die Aufbewahrung und der Gebrauch des Materials sowie des Forschungsberichts und das Publizieren sind in Übereinstimmung mit diesen Richtlinien durchgeführt, d. h. sorgfältig und genau, mit ethisch nachhaltigen Methoden. Für die Validität der Untersuchung ist durch transparente Erklärung und Dokumentierung bei jedem Schritt des

---

<sup>13</sup> D. h. Tutkimuseettinen Neuvottelukunta, Finnish Advisory Board on Research Integrity

Untersuchungsprozesses gesorgt worden. Dabei wurde nach dem theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit (Kapitel 2) vorgegangen.

- Das in den Interviews gesammelte Material wurde bis zum Frühling 2015 aufbewahrt, entsprechend der Einverständniserklärung.
- Das Zitieren und die Anführung des Inhalts aus der Literatur und aus dem Untersuchungsmaterial sind respektvoll und mit Ehrlichkeit in die vorliegende Arbeit miteinbezogen.
- Die Kommunikation zwischen den BetreuerInnen der Arbeit und der Forscherin ist offen und respektvoll gewesen. Da der Untersuchungsprozess über mehreren Jahren verlängert wurde, habe ich stückweise mit mehreren BetreuerInnen gearbeitet. Ich bin dankbar für ihre Flexibilität.
- Die Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen und der Forscherin ist offen, respektvoll und der Einverständniserklärung folgend gelaufen. Dadurch sind durch den ganzen Untersuchungsprozess die Rechte der TeilnehmerInnen berücksichtigt worden. Fast alle TeilnehmerInnen haben kommentiert, sie würden auch gerne mit ihrem eigenen Namen in dem Forschungsbericht auftreten. Um allen gerecht zu sein, habe ich die Entscheidung getroffen, andere Vornamen auszuwählen und in dem Bericht diese zu benutzen statt der Originalnamen.
- Das absolute Ziel ist in der vorliegenden Arbeit gewesen, jedes Fehlverhalten, wie Fabrikationen, Verfälschungen, widerrechtliche Aneignung oder Plagiat, und Vernachlässigung des ethisch korrekten und verantwortlichen Verhaltens in dem Untersuchungsprozess zu vermeiden.

(ebd. 6-9, 30-33.)

## 5 DIE TEILNEHMER/INNEN

Alle sechs Interviews beinhalten eine Sprachbiografie, die die Studierenden erzählt haben und die den Rahmen fürs Spracherleben bilden. Hintergrundinformationen über die Familie und die Heimatorte in Bezug auf die Mehrsprachigkeit wurden dabei diskutiert. In dem vorliegenden Kapitel werden die sechs TeilnehmerInnen durch die Hintergrundinformationen und die Sprachbiografien vorgestellt. Auch die Zukunftspläne, die die Partizipierenden in dem Interview geäußert haben, sind dabei. Miteingeschlossen sind also die für die LeserInnen meiner Meinung nach wesentlichen Informationen über die TeilnehmerInnen und ihr Leben, um die Analyseresultate und Schlussbetrachtungen (Kapitel 6 und 7) kontextverbunden lesen zu können. Als Namen bzw. Begriffe für die sprachlichen Ressourcen, wie Russisch, Hochdeutsch, British English, werden die Wörter der Interviewten verwendet.

### 5.1 Alice

Alice, 22, stammt aus Irland, aus dem Nordwesten des Landes. Der Heimatort liegt direkt am Atlantik und circa 30 Minuten von der Grenze Nordirlands entfernt. In dem Städtchen wohnen 2000 Einwohner. Alice hat ihr ganzes Leben lang mit ihrer Familie Englisch gesprochen.

In der Schulzeit hatte Alice Englisch als Muttersprache, Irisch als Zweitsprache, Französisch ein Jahr und Deutsch mehrere Jahre lang als Fremdsprache bis zum Schulabschluss. Nach dem Schulabschluss studierte Alice Deutsch und Musik in einer anderen Kleinstadt ungefähr 20 Minuten außerhalb von Dublin. Zusätzlich zu drei lokalen Studienjahren verbrachte sie ein Austauschjahr in Wien, Österreich. Danach war sie im Laufe des letzten Studienjahrs zweimal in Deutschland. Das Studium lief also zum Teil auf Deutsch, zum Teil auf Englisch.

In Jyväskylä studiert Alice in einem englischsprachigen Masterprogramm, in dem Interviewmoment in ihrem zweiten Studienjahr. Sie besucht Finnischkurse an dem Sprachzentrum der Universität und hat eine lokale finnischsprachige „Friendship family“.

In der Freizeit verwendet sie Englisch mit der Familie und in den meisten Kommunikationssituationen im Alltag. Mit einigen Freunden spricht sie manchmal Deutsch. Ihre Zukunftspläne sind noch offen.

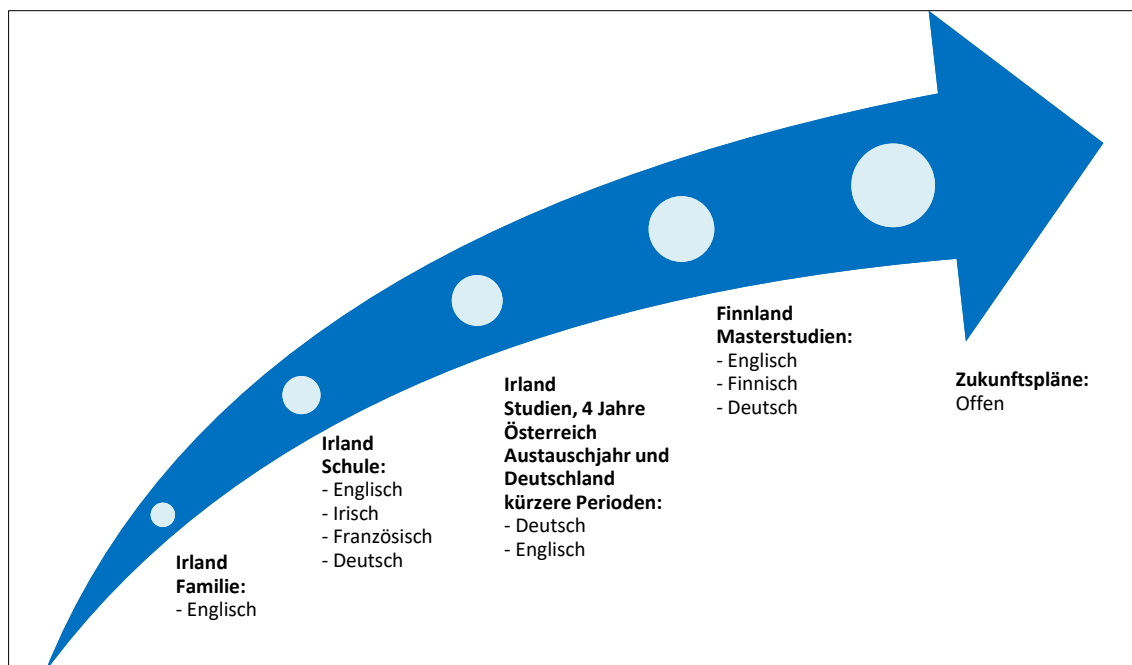


Abbildung 4 Alices zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach ihren Worten.

## 5.2 Kristian

Kristian ist 28 Jahre alt und hat seit der Geburt sowohl die deutsche als auch die finnische Staatsbürgerschaft, weil seine Mutter Finnin ist. Er ist im Südwesten Deutschlands in Baden-Württemberg, etwa 100 km von Offenburg, geboren und aufgewachsen. Die Gegend ist der Heimatort seines Vaters. Seine Mutter stammt aus Lappeenranta im Südosten Finnlands. Sie hat mehrere Sprachen gelernt, der Vater nicht. Deutsch ist zuhause die gemeinsame Sprache gewesen. Die finnische Kultur hat die Mutter mit der Familie geteilt, auch wenn keine anderen in der Familie die finnische Sprache verwendeten. Die Familie ist in Kristians Kindheit dreimal nach Finnland gereist und hat Verwandte besucht. Nach einer zehnjährigen Pause ist Kristian als 18-jähriger mit seinem Bruder zu den finnischen Verwandten gereist. Mit den Verwandten haben sie Englisch gesprochen, außer der Großmutter, die nur Finnisch sprach.

In der Schulzeit hat Kristian ab der fünften Klasse Englisch gelernt.

Nach dem Schulabschluss hat Kristian in Offenburg studiert. Eins der Studienjahre verbrachte er als Austauschstudent in Lappeenranta. Nach dem Studienabschluss in Offenburg ist er nach Finnland zurückgekehrt. Er hat ein Masterprogramm in Jyväskylä absolviert und ist danach in ein Doktorprogramm eingetreten. Er lebt insgesamt seit fünf Jahren in Finnland. Er hat alle Finnischkurse des Sprachzentrums an der Universität besucht und ein Paar Kurse Italienisch und Schwedisch gemacht. In dem finnischen Alltag spricht er hauptsächlich Finnisch, auch mit seiner Mutter und den finnischen Verwandten. Mit der übrigen Familie spricht er Deutsch, manchmal auch mit anderen Deutschsprachigen in Jyväskylä. Finnisch ist die Arbeitssprache in seinem Büro an der Universität. Er hat auf Englisch unterrichtet und in internationalen Arbeitskontexten Englisch benutzt. In der Freizeit mit internationalen Studierenden und Freunden ist die gemeinsame Sprache Englisch. In der Zukunft möchte er eine Periode in einem englischsprachigen Land leben.

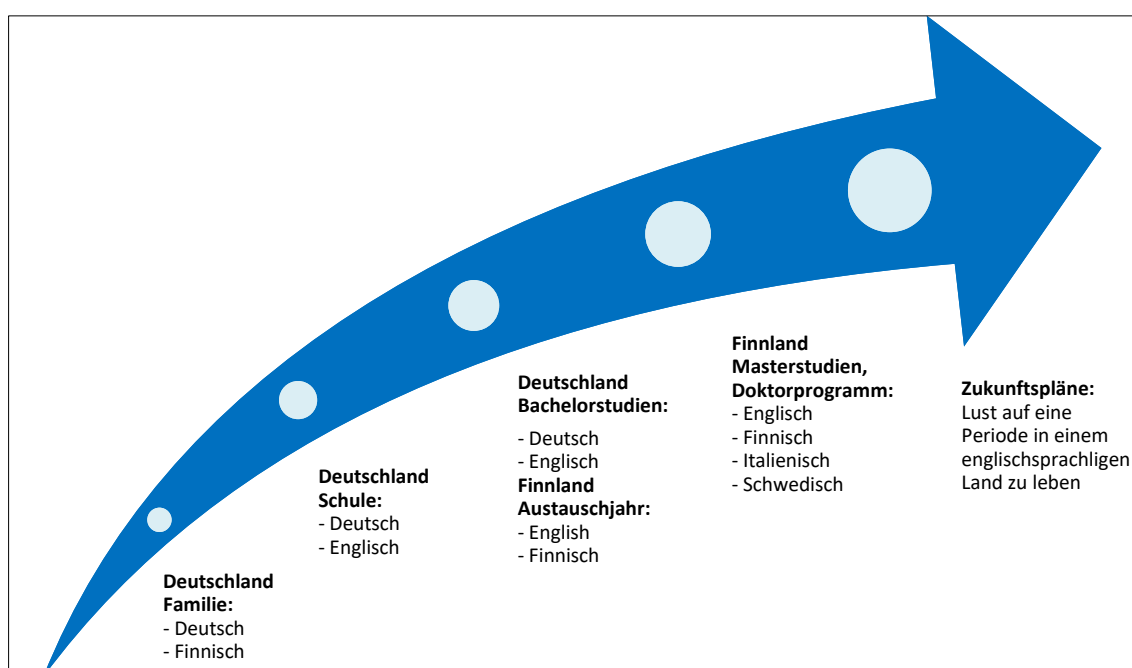


Abbildung 5 Kristians zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach seinen Worten.

### 5.3 Lena

Die 24 Jahre alte Lena stammt aus Northeim bei Göttingen in Südniedersachsen in Deutschland. Die Sprache zuhause ist ihr ganzes Leben lang Deutsch gewesen. Nur mit

der Lebensgefährtin ihres Onkels spricht sie Russisch, weil sie Russin ist. Die drei sind die einzigen in der Familie, die Russisch sprechen. Als Lena und ihre Schwester Kinder waren, wurden die Familienreisen meistens in den nordischen Ländern gemacht.

In der Schulzeit lernte Lena ab der fünften Klasse Englisch und ab der siebten Latein. Sie hat sich immer für Sprachen interessiert: *„Ich hatte mir als ich jünger war, mal so eine Liste gemacht mit irgendwie zwölf Sprachen die ich alle lernen möchte“*. Lena hat abends Sprachkurse in Französisch und Spanisch an der Volkshochschule gemacht, als sie 14 und 15 Jahre alt war. Mit 16 ist Lena zuhause ausgezogen und nach England gezogen, um dort zwei Jahre im Internat in die Schule zu gehen. In England hat Lena auch einen Schulabschluss gemacht. Direkt nach dem Schulabschluss verbrachte Lena vier Monate auf einem Sprachkurs in Südfrankreich. Danach hat sie in Heidelberg, Deutschland, Wirtschaftswissenschaften bis zum Bachelorabschluss studiert. Das Jahr danach hat sie dann Praktika in Berlin und in Wolfsburg, bei VW und bei der CDU gemacht. In Heidelberg hat Lena Sprachkurse in Russisch und Arabisch gemacht.

Lena wollte weiter im Ausland studieren und traf die Entscheidung, sich um ein ganzes Masterprogramm auf Englisch statt um ein Auslandssemester zu bewerben. Dementsprechend ist sie nach Jyväskylä gezogen und für sie läuft das erste Studienjahr (2012-2013). Das Studium läuft auf Englisch, wodurch Englisch auch sonst die hauptsächlich verwendete Sprache sowohl mit den ausländischen als auch mit den finnischen Studienkollegen/-kolleginnen ist. Schon seit mehreren Jahren liest Lena Medien auf Deutsch, Englisch und Französisch. Seit September 2012 nimmt sie an der Universität Jyväskylä an Finnischkursen teil. Sie hat auch schon vor ihrer Ankunft in Finnland drei Finnen über die Each-one-teach-one-Seite fürs Finnischlernen gesucht und dann in dem finnischen Alltag erst mit allen dreien, später mit zweien regelmäßig getroffen. Für Russisch hat sie auch eine Each-one-teach-one-Partnerin. Durch das Friendship-Family-Programm hat sie Kontakt mit einer lokalen finnischsprachigen Familie, mit der sie sich seit dem Winter 2012-2013 regelmäßig trifft.

In dem folgenden Herbst wird sie für vier Monate nach Neuseeland fahren. Für das Studienjahr 2013-2014 in Jyväskylä hat sie auch geplant, einen Each-one-teach-one-Partner für Französisch zu suchen und vielleicht einen weiteren Spanischkurs zu machen.

Für die Zukunft hält Lena sich gerne die Option offen, noch länger in Finnland zu bleiben, zum Beispiel zehn oder zwanzig Jahre lang.

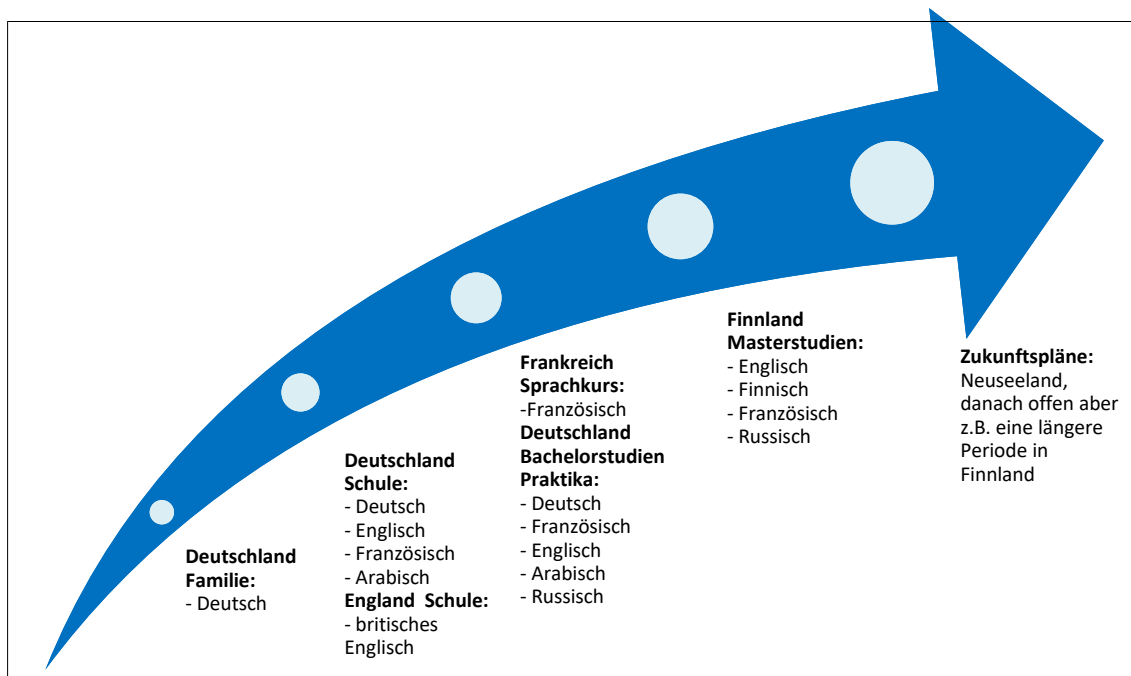


Abbildung 6 Lenas zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach ihren Worten.

## 5.4 Daniel

Daniel ist 21 Jahre alt und stammt aus Georgia, USA. Seine Mutter kommt aus demselben Staat aber sein Vater ist in den 1950er Jahren aus Lateinamerika eingewandert. Einige Verwandten des Vaters leben auch in Georgia, aber der Rest ist in Lateinamerika geblieben. In seiner Heimat hat Daniel in mehreren Städten gewohnt, immer nur in Georgia. Daniel hat mit beiden Elternteilen immer Englisch gesprochen. Er hat Spanisch nur außerhalb Schule gehört, ohne etwas verstehen oder sprechen zu können. Seine Mutter spricht nur Englisch, sein Vater ist dagegen sehr sprachinteressiert und hat verschiedene Sprachen als Hobby.

In der Schule war die erste Erfahrung mit Fremdsprachlernen Spanisch ab der sechsten Klasse, als Daniel elf oder zwölf Jahre alt war. Der Unterricht lief drei bis vier Jahre lang. Als 16-jähriger hat Daniel angefangen, im Selbststudium Finnisch zu lernen. Damals hat er auch sein Interesse an Fremdsprachen und an der Linguistik entdeckt.

Zwei Jahre später, 2009, kam er als Austauschstudent nach Joensuu, Finnland, und lebte dort ein Jahr lang. Danach kehrte er zurück in die Vereinigten Staaten. In der Heimat hat er Angewandte Sprachwissenschaft weiterstudiert. Nach dem Bachelorabschluss ist er zurück nach Finnland umgezogen, dieses Mal um an der Universität Jyväskylä Sozialarbeit zu studieren. Das Programm ist finnischsprachig und er ist in dem ersten Studienjahr. Seit September 2012 lebt er in Jyväskylä.

Momentan benutzt Daniel Englisch mit seiner Familie und dazu in Situationen, wo Englisch die einzige Alternative ist, in den Medien oder in der Kommunikation mit anderen. Sonst lebt er in seinem Alltag auf Finnisch.

Daniel hat als Plan, nach dem Studienabschluss in Finnland zu bleiben und sich zu etablieren.

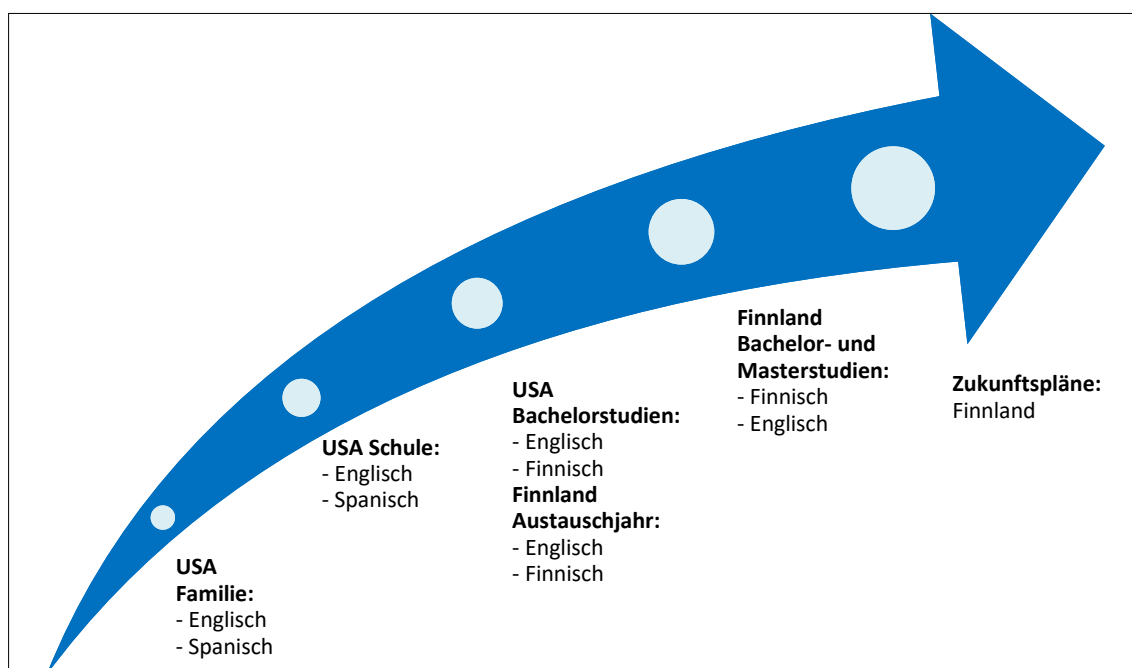


Abbildung 7 Daniels zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach seinen Worten.

## 5.5 Hailey

Hailey ist 25 Jahre alt. Sie ist in Minnesota, USA, geboren und aufgewachsen. Die Familiensprache ist Englisch. Sie hat aber viele Verbindungen zur Finnland in „upper peninsula Michigan“ beobachtet.



In der Schule hatte sie in der fünften und sechsten Klasse Spanisch und Französisch. In der siebten und achten Klasse musste man sich eine fakultative Sprache auswählen. Hailey hat Spanisch genommen und Spanisch auch danach noch drei Jahre, bis zum Schulabschluss, gelernt.

Als sie 18 Jahre alt war, fing sie an, an der Technische Universität Michigan zu studieren. Als Teil des Studiums hat sie im Sommer 2009 an einem Austauschprogramm in Costa Rica teilgenommen. Sie hat zwei Monate lang bei einer lokalen Familie gewohnt, die Spanisch gesprochen hat. Hailey hat in Costa Rica Spanischkurse sowie Kurse in lateinamerikanischem Tanz gemacht. An der Uni war sie aktiv mit den Lauf- und Langlaufmannschaften und hat u. a. Studierende aus den nordischen Ländern kennengelernt und die Idee bekommen, in Finnland zu studieren. In Costa Rica hatte sie die Entscheidung getroffen, in der Zukunft mindestens ein Jahr lang im Ausland zu studieren.

Nach dem Studienabschluss an der „*Michigan Tech*“ zog sie in den Westen der USA nach Sun Valley, Idaho, um. Sie hat dort ein Jahr lang gearbeitet, um Geld für die Reise nach Finnland zu finanzieren. Bevor sie nach Jyväskylä umzog, reiste sie 40 Tage lang durch Europa. In dem Alltag in Jyväskylä spricht Hailey hauptsächlich Englisch. Das Studium ist englischsprachig. Ab und zu spricht sie aber Spanisch mit Spanisch-MuttersprachlerInnen aus ihrem Studienprogramm. Hailey hat finnische Freunde, mit denen sie hauptsächlich Englisch spricht, manchmal aber ihr Finnisch übt. Sie hat an einem Finnischkurs teilgenommen.

Hailey hat keine spezifischen Zukunftspläne.

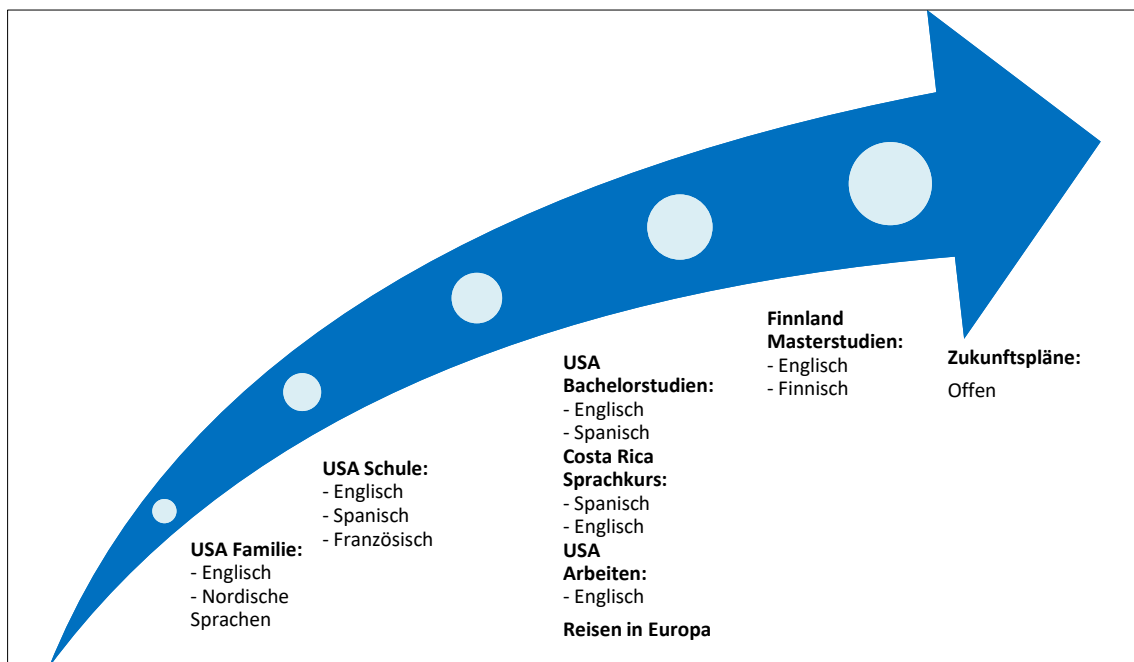


Abbildung 8 Haileys zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach ihren Worten.

## 5.6 Jan

Jan, 30 Jahre alt, stammt aus Mecklenburg-Vorpommern, hat aber den größten Teil seines Lebens in Brandenburg an der polnischen Grenze verbracht. Er hat in der Kindheit Plattdeutsch und Hochdeutsch gelernt. Plattdeutsch hat er hauptsächlich mit den Großeltern verwendet, weil sie Plattdeutsch als Muttersprache hatten. Ansonsten wurde in der Familie Hochdeutsch gesprochen. Inzwischen spricht Jan nicht mehr so viel Plattdeutsch wie als Kind. Seine Mutter ist „sprachinteressiert“, hat Russisch beruflich verwendet und auch andere Sprachen gelernt.

In der Schule hat Jan Englisch ab der fünften Klasse und Russisch ab der siebten Klasse als Fremdsprachen gelernt.

Nach dem Schulabschluss ist Jan nach Finnland umgezogen und hat als 20-jähriger angefangen, Finnisch zu lernen. Er hat als Au-pair gearbeitet und ist danach wieder nach Deutschland zurückgezogen. Nach Finnland ist Jan vor sechseinhalb Jahren zurückgekehrt, um ein Bachelor- und Masterstudium an der Universität Jyväskylä zu machen. Inzwischen ist er fast fertig mit der Magisterarbeit. Das Studium ist finnischsprachig. Einige Kurse sind auf Englisch gelaufen. Die Magisterarbeit schreibt er

aber auf Englisch, weil die Arbeit auch in Deutschland gelesen werden soll. Finnisch ist auch die Alltagssprache für Jan. Deutsch spricht er mit Familien und mit Leuten, die Deutsch mit ihm sprechen wollen und gut genug Deutsch gelernt haben, um sich unterhalten zu können. Englisch verwendet er, wenn es nötig sei. Auf Schwedisch liest er manchmal Zeitungen mit Hilfe des Deutschen und des Plattdeutschen.

Seine Zukunft kann Jan sich entweder in Norddeutschland oder in Finnland vorstellen.

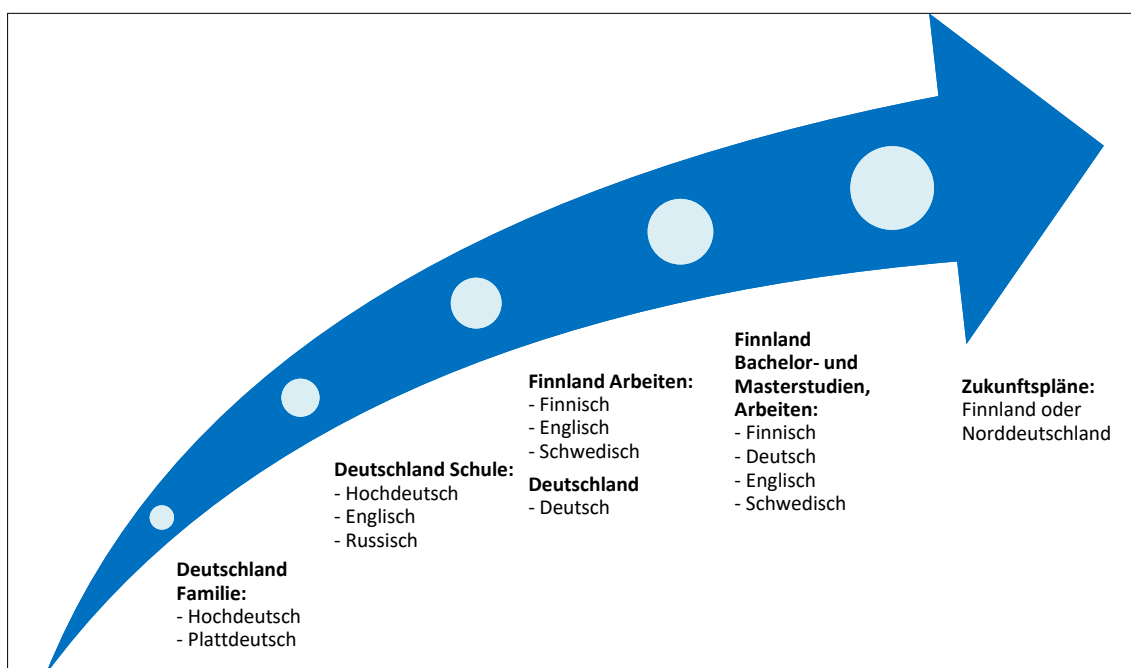


Abbildung 9 Jans zusammengefasste Sprachbiografie und Ressourcen nach seinen Worten.

## 6 SPRACHERLEBEN UND SPRACHIDEOLOGISCHE SUBJEKTPOSITIONEN ZUR MEHRSPRACHIGKEIT

Mithilfe des Untersuchungsmaterials wurde analysiert, wie Sprachen in dem bisherigen Leben der TeilnehmerInnen aufgetaucht sind, was die TeilnehmerInnen über ihr Spracherleben erzählen und wie sie sich in ihren Kommentaren sprachideologisch positionieren. In den Interviews wurden mehrere Blickwinkel zur Mehrsprachigkeit hervorgehoben und Subjektpositionen sowohl für als auch gegen die im Kapitel 2 dargestellten Sprachideologien. Aus dem Untersuchungsmaterial habe ich Exzerpte ausgewählt und in den Text eingesetzt, um den Analyseprozess und die Resultate möglichst genau und reichlich zu veranschaulichen. Darüber hinaus ist mein Ziel, den LeserInnen die Persönlichkeit und die Stimme der Studierenden durch das Zitieren des Interviewmaterials etwas zu enthüllen, weil es dem qualitativen und ethnografischen Charakter der Studie dient (Siehe Kapitel 2-4).

Das vorliegende Kapitel, die Resultate der Analyse, gliedert sich in Teile, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln, allerdings zusammenwirkend, darauf zielen, die Fragen der Studie zu beantworten, d. h. meine Interpretation als Forscherin davon darzustellen, wie die TeilnehmerInnen sich die Mehrsprachigkeit vorstellen und erleben.

Es wird aus drei Blickwinkeln auf die erste Untersuchungsfrage, **was für Spracherleben die TeilnehmerInnen in Bezug auf Mehrsprachigkeit haben**, geantwortet:

1. Was ist Mehrsprachigkeit?
2. Warum sollte es Mehrsprachigkeit (in der jeweiligen Hinsicht) geben oder warum nicht?
3. Wie wird Mehrsprachigkeit konstruiert?

Um die zweite Untersuchungsfrage, **in welche sprachideologischen Subjektpositionen treten die TeilnehmerInnen ein**, zu beantworten, ist auch jeder aufgetauchte Aspekt zur Mehrsprachigkeit in dieser Hinsicht analysiert worden.

Wie oben (4.1) methodologisch als materielle Ethnografie definiert wurde, habe ich die TeilnehmerInnen darum gebeten, etwas Konkretes mit in das Interview zu bringen: „nimm bitte etwas Konkretes mit (z.B. einen Gegenstand/ein Foto), was dich mit einer Sprache/Sprachen irgendwie verbindet, dich an sie erinnert. Du darfst gerne eins oder mehrere mitbringen.“<sup>14</sup> Die Interviewten haben fast alle kommentiert, dass sie die Aufgabe als etwas Anspruchsvolles erlebt haben. Ich stelle mir vor, dass es möglicherweise aufgrund der Herausforderung, Sprache und ihre Bedeutung zu konkretisieren und praktisch in einen Gegenstand zu verknüpfen, so erlebt wurde. Mit fünf Interviewten waren ein oder mehrere Gegenstände ein Teil des Interviews. Ich habe Fotos von Gegenständen, die sich mit Worten schwierig zu beschreiben lassen, als Anhang in der vorliegenden Arbeit hinzugefügt (Anhang 4). Die Fotos wurden in den jeweiligen Interviewsituationen gemacht.

## **6.1 Lebende Sprache und Klassifizierungen der Sprachressourcen sowie der SprachbenutzerInnen**

Alle Interviewten betrachten die Sprache als ein einzigartiges Phänomen, das überall in der Welt und für jede Person eine bedeutende Rolle spielt. In den Diskussionen mit den Interviewten wird die Natur der Sprache als Phänomen hauptsächlich aus zwei Blickwinkeln betrachtet. Einerseits wird die Sprache als ein Naturphänomen, als eine Art Organismus begriffen, andererseits als ein Teil der Menschlichkeit, der sich in verschiedenen Formen für die Individuen und Gruppen zeigt und durch den der Mensch sich die Welt konstruiert.

Der erste Blickwinkel spiegelt die Vorstellung der Sprache als ein erforschbares Objekt wider, wie in den positivistischen sprachwissenschaftlichen Theorien (siehe Kapitel 2.5). Weiter tauchen sprachideologisch ähnliche Gedanken über die pure, unvermischte

---

<sup>14</sup> Exzerpt aus der deutschsprachigen E-Mail, die ich den TeilnehmerInnen vor den Interviews geschickt habe.

Sprache auf. Jedoch wird Sprache als lebendig und sich ständig verändernd gesehen. Nur sollte man die Vermischung unterschiedlicher Sprachen vermeiden, um die Sprachenvielfalt der voneinander getrennten, zählbaren Sprachen zu bewahren. Ein Beispiel für diesen Blickwinkel zeigt sich in der folgenden Beschreibung von Daniel:

“It’s, language especially, is, should be a lot closer to us [than plants and animals in the nature], cause it’s, it’s something that only we can do, that only people can do --- language is just so, they’re just, they’re the most like they’re miracles, in my opinion, they’re so logical and just so mathematically, like, intrinsic and they occur naturally and develop naturally and they’re so interesting and --- we could learn so much from examining languages.”<sup>15</sup>

Weiterhin scheint Daniels Meinung zu sein, dass die Sprachen leben und sich dabei verändern und entwickeln. Er bringt aber nicht die Interaktion von sprachlichen Ressourcen oder die Prozesse der Veränderungen in die Diskussion ein, außer seinem Kommentar, dass die Leute ignorant sind, wenn sie nicht die Sprache ihres eigenen Landes priorisieren und dabei von den Einflüssen und der Mischung mit anderen Sprachen bewahren. Er positioniert sich hier für die monolinguisitischen Sprachideologien des Nationalstaats und der Sprache als etwas Pures, Naturreines, wenn sie nicht mit anderen Sprachen vermischt wird, wenn z. B. keine englischsprachigen Wörter in einem finnischsprachigen Gespräch benutzt werden.

Der zweite Blickwinkel auf die Natur der Sprache nähert sich den soziokonstruktivistischen Theorien an (siehe Kapitel 2.4). Laut Jan und Kristian finden die Sprachen in der zwischenmenschlichen Kommunikation statt und haben verschiedene Funktionen in den sich verändernden Umgebungen und Situationen bzw. Kontexten. Indem Daniel die Sprachen eher als lebendige mathematische Systeme betrachtet, scheint Jan, u. a., die Sprachen eher als verschiedene sprachliche Formen zu begreifen, die miteinander in Wechselwirkung stehen und sich sehr leicht vermischen und verändern. Jan meint, dass die Vermischung und die Veränderungen insbesondere aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen und Praktiken in der Kommunikation zwischen Individuen passieren, wofür es verschiedene Motive gibt. Jedoch spiegelt auch Jan die

---

<sup>15</sup> Zum Interpretieren der Exzerpte siehe die für die vorliegende Arbeit bestimmten Transkriptionskonventionen (Anhang 3).

monolingvistische Ideologie der Sprachen als abgrenzbare Entitäten wider, positioniert sich aber kritisch gegen die kolonialistischen Praktiken und Ideologien innerhalb eines Staates sowie global betrachtet.

Wie in dem Kapitel 4 beschrieben, haben die Interviewten zum großen Teil den Inhalt des Untersuchungsmaterials konstruiert nach den Themen, die ich in den Interviewfragen dargestellt habe. Zum Thema sprachlicher Variation in der Welt konzentrieren sich Daniel, Hailey und Lena eher auf verschiedene ‚ganze Sprachen‘, wogegen Jan, Alice und Kristian mehr Aufmerksamkeit auf Dialekte und eine feinere Diversität lenken. Fast alle haben aber etwas zu den beiden Teilen des Themas geäußert. Unten werden erst Dialekte und Sozioklekte betrachtet und danach Sprachgruppen und die Hierarchie zwischen sogenannten ganzen Sprachen.

Meine Interpretation ist, dass die Interviewten die Dialekte als etwas sehen, was sowohl positive als auch etwas negative Reaktionen in den Menschen wecken. Jan meint, die Dialekte sind wichtig für das Individuum als Teil der Identität. Die Dialekte geben Wurzeln, beschreibt er. Auch Kristian beschreibt einen Dialekt als etwas, was ein schönes Gefühl von dem Heimatort und den Wurzeln gibt. Außerdem beschreiben Daniel und Jan, dass man sich als SprachlernerIn in der authentischen Umgebung besser integriert fühlt, wenn man nicht nur die Standardsprache, sondern auch einen Dialekt beherrscht.

Die TeilnehmerInnen stellen fest, dass die Akzente in der Muttersprache, die Dialekte also, oft aus der Interaktion mehrerer Sprachen entstanden sind. Als Beispiele dafür beschreibt Hailey die Beeinflussung der SkandinavierInnen und FinnInnen als Immigranten in ihrer Heimatgegend, Minnesota, in Form von „drawing of vowels“, Jan die Bedeutung des Plattdeutschen in seiner Heimat und Alice den Ursprung ihres Dialekts als eine Mischung des irischen Akzents in der Gegend und des Englischen.

Alice: “when we have our listening exams for Irish --- there are different dialects of course --- where I’m from in the north-west they have a very very slow accent --- and it’s hilarious when you’re listening to this video, because it makes us sound like we’re some kind of alien, special needs people --- (How does it feel) I don’t care, really, because I actually really like my accent,

so, um, and I think that, yeah well, it doesn't really matter, but, yeah, I always had to change my accent.”

In der Gesellschaft generell scheint die Standardsprache laut den Interviewten auf jeden Fall einen höheren Status als die anderen Sprachvarianten zu haben. Diese spiegelt direkt die Sprachideologie der Standardsprache als die Sprache des Nationalstaats wider. Wie Alice erzählt: „I would have to change my accent, that people would --- not make fun of it“. Ich interpretiere, dass sie in dieser Darstellung des Spracherlebens die Ohnmacht und Nichtzuhörigkeit in dem Kontext wegen ihres Akzents erlebte (2.6). Durch den Akzentwechsel hat sie dann mehr das Gefühl der Macht und Zugehörigkeit bekommen.

Die Standardsprache scheint mehreren Funktionen zu dienen. Erstens sehe ich, dass die Interviewten meinen, dass die Standardsprache eine Sprachvariante ist, die aufgrund ihrer Klarheit für alle StaatsbürgerInnen am leichtesten zu verstehen ist. Zweitens ist sie auch für die Nicht-MuttersprachlerInnen leichter zu verstehen als die Dialekte (siehe Lenas Ausdruck, die Seite 85). Drittens scheinen sie zu meinen, dass die Standardsprache Gleichwertigkeit zwischen Menschen aus unterschiedlichen Hintergründen dadurch schafft, dass die Leute mit der gleichen Sprache beruflich gleichberechtigt in der Gesellschaft agieren können und mit der Sprache einen Zugang zu verschiedenen Dienstleistungen haben. Neben dem praktischen Zugang zur Gesellschaft schafft die Standardsprache Gleichwertigkeit, indem die Leute vor SprecherInnen einer Standardsprache Respekt haben. Dadurch dient die Standardsprache auch als Schutz gegen den Rassismus, was Jan z. B. hervorhebt. Die Funktionen sind laut den Interviewten teilweise von dem Kontext abhängig und teilweise von der Person. Weiterhin kommt es vor, dass der Standardsprachegebrauch auch unterschiedliche Folgen hat. Unten werden sowie die Funktionen als auch die Konsequenzen genauer dargestellt.

Kristian und Alice haben beide die Erfahrung gemacht, dass sie mit einem starken Dialekt auf dem Land aufwuchsen und lernen mussten, einen neuen Dialekt bzw. die Standardsprache zu sprechen, als sie für das Studium in die Stadt umzogen. Die Gründe für das Ablegen des Dialekts waren, dass die anderen sie leichter verstehen würden und



dass sie in der neuen Umgebung ernst genommen würden (Vgl. Alice oben). Sie haben aber eine positive Beziehung zu ihrem Dialekt und er weckt positive Gefühle in ihnen.

Kristian: „Es ist so in Deutschland, wenn man in seinem Heimatort ist, dann ist das üblich, dass man diesen Dialekt spricht. Manche sprechen das stärker, manche schwächer, das ist ein bisschen so, aber wenn man zur Universität geht oder ein Studium macht, dann ist es eigentlich ein bisschen erwartet, dass man dort Hochdeutsch spricht, weil die Leute kommen aus ganz Deutschland am meisten in diese Universitäten und dann braucht man dieses Hochdeutsch, was jeder verstehen kann --- Aber ich genieße auch diesen Dialekt zu sprechen. Irgendwie ist es auch ein Teil der Heimat und der Kultur.“

Lena ist eher der Meinung, dass die Standardsprache im Studium nicht immer erwartet wird, sondern eher in Branchen wie den nationalen und internationalen Medien.

Lena: „also in meinem Bereich was ich studiert habe, ist es egal welchen (mm) deutschen Dialekt ich spreche oder auch nicht spreche (mm), aber meine Schwester zum Beispiel studiert Journalismus und Radio- und Fernsehmoderation (mm). Und sie hatte es halt sehr gut dass sie keinen Dialekt abgewöhnen musste (ja), für ihre Sprechübungen. Von daher war das für sie von Vorteil.“

Ein Kommentar von Alice veranschaulicht die Vorstellung, dass die Standardsprache auch von den Nicht-Muttersprachlern in den akademischen Kontexten erwartet wird:

“I made a lot of friends from Germany so I kind of have more of a German accent than an Austrian accent, which is, I don't know, maybe a good thing.. (Why do you think it's a good thing.) I think it's probably just that people speak this very strong dialect --- and, especially since I studied at the university it would have been weird if I had this strong Austrian accent and had studied Schiller and stuff so”.

Daneben scheint sie der Meinung zu sein, dass die ÖsterreicherInnen auch selber ihre Deutschvariante als nicht-korrektes Deutsch bewerten: „Austrians have this thing, stereotype about it and kind of a taboo of not speaking proper German.” Meine Analyse ist, dass sie sich für die Stereotypie positioniert, wobei sie die Sprachideologie der Standardsprache, in diesem Fall Hochdeutsch aus Deutschland, stützt. Insgesamt scheint die Standardsprache laut den Interviewten einen Status der Qualität und der Neutralität sowie einen hochentwickelteren Stand in der Gesellschaft zu haben. Die Standardvarianten der Sprachen haben also mehr Macht und dementsprechend die SprachbenutzerInnen, die diese Variant verwenden.

Ob es sich um einen starken Dialekt handelt, scheint laut dem Material dadurch gemessen werden, wie nah oder weit von der Standardsprache er liegt oder wie schwierig es den anderen SprachbenutzerInnen fällt, den Dialekt oder den Akzent zu verstehen. Die Interviewten stellen die Dialekte als etwas sehr Einheimisches, als die Sprache der Familie und der Heimatgend dar. Gleichzeitig stellen sie aber fest, dass die Dialekte oft aus der Mischung unterschiedlicher Sprachen entstehen. Für den/die individuelle SprachbenutzerIn sind die Dialekte von persönlicher Bedeutung und können sowohl positive als auch negative Gefühle wecken. Alle Interviewten sehen die Dialekte als etwas, worüber Leute sich lustig machen, wenn es um die Dialekte der anderen geht, und worauf sie gleichzeitig stolz sein wollen, auf ihren eigenen Dialekt also. Meine Interpretation ist, dass man die Herkunft als Einheimische/-r und die Zugehörigkeit zu ihr mit dem Dialekt verstärken kann und gleichzeitig mit dem Lustigmachen sich von den anderen Dialekten bzw. Gruppen distanziert. Diese werden je nach dem Kontext und der Kommunikationssituation mit einem negativen oder einem positiven Spracherleben verknüpft (siehe 2.6).

Laut dem Material kommt es darauf an, wo die Dialekte gebraucht werden und wer sie spricht, ob der Gebrauch des Dialekts positive oder negative Folgen für den/die BenutzerIn hat. In den Augen der MuttersprachlerInnen wirkt ein/eine Nicht-MuttersprachlerIn als sehr geschickt, wenn er/sie einen Dialekt oder einen einheimischen Akzent spricht und nicht nur die Standardsprache erlernt hat, meinen die Interviewten. Hier sehe ich als etwas Interessantes, dass es auch von den Nicht-MuttersprachlerInnen erwartet wird, dass sie die Standardsprache in den Kontexten beherrschen, wo es von den Einheimischen verlangt wird. Nur gibt es den Unterschied, laut dem Material, dass die MuttersprachlerInnen sich extra Mühe geben müssen, um die Standardsprache zu lernen, die Nicht-MuttersprachlerInnen sich aber in einer umgekehrten Situation befinden. Es scheint zu mir, dass die Interviewten erwarten, dass die Standardsprache in dem Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Widersprüchlich zeigt sich das Folgende, nach meiner Meinung: Die Interviewten stellen sich vor, dass die Dialekte ihrer Muttersprachen für die Nicht-MuttersprachlerInnen eine große Herausforderung sein müssen. Selbst haben die Interviewten aber die Erfahrung gemacht, dass die Dialekte

einer Fremdsprache gar nicht so schwer zu verstehen sind wie die Dialekte ihrer Muttersprachen. Ich überlege mir, ob ein Grund dafür sein kann, dass die erlernte Sprache sich auf eine analytischere und strukturell bewusstere Weise zeigt und dass der/die SprachlernerIn dadurch Dialekte schneller lernen kann, weil er/sie die Unterschiede zwischen den sprachlichen Varianten leichter analysieren kann. Die Bemerkungen im Material sehe ich mit Buschs Beschreibung der Sprachbewusstheit zusammenzuhängen, weil die Interviewten sich viel bewusster der Sprache und ihrer Herausforderungen durch den Prozess des Sprachlernens geworden sind. Als MuttersprachlerInnen scheinen sie, zu mir, sich anderer Aspekte bewusst zu sein.

Jan ist der Meinung, dass die Gesellschaft sich weg von Dialekten entwickelt und dass es heutzutage eher unterschiedliche Soziolekte gibt. Er sieht die gesellschaftlichen Veränderungen, wie Urbanisierung, Migration und Mobilität als Gründe dafür (Vgl. Kapitel 2). Die Bevölkerung befindet sich hauptsächlich in Städten und die z. B. ethnisch und sozioökonomisch unterschiedlichen Gruppen unterscheiden sich in ihren Sprechweisen, Soziolekten. Als Folge sieht er Wurzellosigkeit der Leute, was negative Auswirkungen hat, Unstabilität in der Gesellschaft schafft, z. B. Rassismus, weil die Leute nicht mehr wissen wer sie sind, wo sie herkommen und wo sie ihren Platz finden sollen. Kristian unterstützt Jans Vorstellung über die heutige höhere Bewertung anderer Formen von Sprache als Dialekte. Kristian hat die Erfahrung gemacht, wie oben beschrieben, dass laut seiner Generation Dialekte etwas für die alten Leute sind und in Kontexten, wie Akademie, nicht als passend betrachtet werden: „Ich finde es eigentlich sehr schade, weil heutzutage viele junge Leute diese Dialekte so ‚ah, das ist so altmodisch. Nur alte Leute reden so und das ist dumm und wir sprechen Hochdeutsch““. Lena beschreibt ähnlich:

„Es gibt halt noch diesen kleineren Unterschied das ist aber auch die ältere Generation, dass auf den Dörfern jeweils ein bisschen anders gesprochen wird, so ein bisschen dörflicher (ja) Dialekt. (Okay) Und meine Oma hat das manchmal noch. Aber da wo ich in der Stadt wohne auch wenn es eine kleine Stadt ist. (Mm). Und das bei der Jugend eigentlich sehr rausfällt.“

Meiner Meinung nach stellt sich in mehrfacher Weise heraus, dass es laut dem Material innerhalb der Gesellschaften, in denen die Interviewten gelebt haben, sprachliche

Variation gibt. Die unterschiedlichen Varianten können verschiedene Funktionen haben sowie unterschiedliche Gefühle wecken, wie Stolz oder Scham, abhängig davon, wie die Gesellschaftskultur sich entwickelt hat und in welchen Kontexten das Individuum sich befindet. Eine Form von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zeigt sich in der Variation der Majoritätssprache. Alle Interviewten beschreiben auch die sprachliche Vielfalt, die sich durch Migration entwickelt hat. Beispiele von der Kolonialgeschichte und den Konsequenzen der Machtverhältnisse zwischen den sprachlich unterschiedlichen Gruppen tauchen dabei auf. Die Beispiele, die die Interviewten in die Diskussion bringen, scheinen alle in ihrem persönlichen Spracherleben verankert zu sein.

Auch wenn die Interviewten über verschiedene Sprachvarianten sprechen, bekomme ich den Eindruck, dass sie ein mehrsprachiges Individuum als BeherrscherIn unterschiedlicher „ganzer“ Sprachen definieren, nicht als BeherrscherIn unterschiedlicher Varianten innerhalb „einer Sprache“. Die Analyseresultate über die individuelle Mehrsprachigkeit bespreche ich genauer in dem nächsten Unterkapitel.

## **6.2 Muttersprache und Mehrsprachigkeit – gleichzeitig imperfekt und ideal**

In dem vorliegenden Unterkapitel werden Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit, wie der Muttersprache und des Sprachlernens bzw. des Spracherwerbs behandelt.

Die Muttersprache als Konzept scheint wichtig für alle sechs Interviewten zu sein, wie z. B. Jan kommentiert: „(Ja also in der Welt oder in Europa oder so, welche Sprachen findest du wichtig oder warum, oder) die Muttersprache. (Ja.) Ja. Die Muttersprache.“ Meine Interpretation ist, dass laut ihm jede Sprache in der Welt wegen ihrer Natur als Muttersprache einen Status der wichtigsten Sprache in der Welt verdient. In seinen weiteren Kommentaren stellt er nach meiner Meinung fest, dass es äußerst wichtig ist, die Identität durch sprachliche Ressourcen zu konstruieren und zu bewahren. Er bringt auch das Thema von Muttersprache der Immigranten in die Diskussion. Seiner Meinung nach

ist es immer wichtig den Kindern in der Familie die Muttersprache beizubringen. Lena ist gleicher Meinung, wenn sie sich selbst als Mutter vorstellt, auch wenn sie gerne ihren Kindern die zusätzliche Möglichkeit geben möchte, in der Kindheit mehrere Sprachen zu erwerben:

„Also ich finde auch man sollte es nicht vertreiben wenn man jetzt [Au-pairs hat], man sollte seinen Kindern immer die Muttersprache beibringen find ich. (Mm) denn, man kann eine andere Sprache so gut sprechen wie man möchte, das ist nie hundertprozentig das Gleiche. (Mm) und von daher würde ich auch mit meinen Kindern, ich würde mit den kein Englisch sprechen ich würde mit den Deutsch sprechen.“

Die Beziehung zur Muttersprache und was sie sich als Muttersprache vorstellen und erlebt haben variiert unter den Interviewten. Fünf Interviewte, nur Jan nicht, haben in ihrer Kindheit eine Sprache gesprochen (siehe Kapitel 5). Alle sechs scheinen aber der Meinung zu sein, dass die Muttersprache das ganze Leben lang sich entwickelt und verändert und dass niemand alles von einer Sprache beherrschen kann (Vgl. Kapitel 2). Doch ist meine Interpretation über ihre Meinung, dass die Originalversion lebenslang in dem Familienkontext bleibt und man sie zurückholen kann, auch wenn man Einflüsse von anderen Kontexten in die Muttersprache nimmt. Das zeigt Lenas Kommentar: „eigentlich alles in allem bleibt die Muttersprache relativ gleich (mm). Weil ich es ja meistens auch mit meiner Familie spreche (mm), und da ändert sich ja nichts daran.“

Lena und Jan meinen, dass sie eigentlich Hochdeutsch als Muttersprache haben. Lena scheint zufrieden damit zu sein, dass sie „eigentlich Hochdeutsch“ und „eigentlich sehr klar“ spricht, weil sie relativ mühelos in verschiedenen deutschsprachigen Kontexten sprechen kann, ohne ihre Sprache großartig verändern zu müssen beim Wechseln in die Standardsprache. Außerdem beschreibt sie:

„Also ich find es toll weil Ausländer können mich meistens ganz gut verstehen (mm) weil ich keinen großartigen Dialekt spreche (mm, ja das kann ich auch sagen ((lächelt))) ahah ((lächelt)) sehr gut (kann's genießen ((lächelt))) Von daher bin ich eigentlich ganz glücklich darüber“

Jan scheint eher negativ über die Situation, Hochdeutsch als Muttersprache, zu denken, weil er sein Hochdeutsch als Konsequenz des Todes und des Verlusts des Plattdeutschen sieht (der Verlust der Sprache wird in den folgenden Abschnitten behandelt). Hailey beschreibt, dass sie einen Akzent im Laufe ihres Lebens entwickelt hat, der von anderen

als „no accent“ kommentiert wird. Ich interpretiere es als einen Akzent, der nah zu der Standardsprache in der USA liegt. Hailey spricht also nicht mehr in dem Dialekt ihrer Heimatgegend.

Jan, Kristian und Daniel haben die Erfahrung gemacht, zwei Muttersprachen in der Kindheit und in der Familie zu haben, alle drei aber auf eine unterschiedliche Weise. Aus der in der Kapitel 2 behandelten Definitionen der Muttersprache sehe ich Kristians Finnisch, Jans Plattdeutsch und Daniels Spanisch als Herkunftssprachen. Zusätzlich taucht Irisch als die Zweitsprache bei Alice auf, aber mir scheint die Sprache eher die Zweitsprache der Gesellschaft zu sein als eine andere Muttersprache für Alice, wenn sie erzählt, dass sie die Sprache nicht gut kann und wenig verwendet hat. Auch Daniel scheint zu meinen, dass er das Spanische seines Vaters ihn nicht zweisprachig macht.

„I don't speak Spanish. He [Daniel's father] moved to the US in 1959, and at that point it was.. America is still the kind of a country where like, when you're there it's like speak English or get out --- in the 50s it was even worse --- back then there wasn't [a big Spanish speaking minority] --- so there was no point in speaking Spanish with me. But he has told me that he regrets not speaking his mother language. and I too, it would have been cool to be bilingual.“

Kristian erzählt: „wir haben kein Finnisch zuhause gesprochen, das ist, ein paar Wörter aber man kann nicht sagen, dass es eine Sprache wäre.“ Seiner Information nach ist „diese richtige Muttersprache sozusagen“ ein Teil des Lebens gewesen, wenn seine Mutter kulturelle Sachen in den deutschen Alltag miteingeschlossen hat und wenn sie Kontakt mit den Verwandten in Finnland gehalten haben. Seitdem Kristian im Erwachsenenalter (5.2) Finnisch gelernt, eine persönliche Beziehung zu Finnland aufgebaut hat und inzwischen mit seiner Mutter auf Finnisch kommuniziert, hat er die Zweisprachigkeit von zwei Muttersprachen realisiert, interpretiere ich. Kristian beschreibt das so:

„das ist eine schöne Erfahrung --- auch für sie [seine Mutter] denk ich sehr schön diese Möglichkeit zu haben weil sie hat auch nicht viele Sprachkontakte mit finnischen Muttersprachlern in Deutschland --- Ich verstehe meine Mutter jetzt ein bisschen besser, da ich diese Sprache auch verstehe --- das hat diese Beziehung ein bisschen geändert. Das ist interessant.“

Ich finde es interessant, dass Kristians Spracherleben die sprachlich-kulturelle Aspekte und die leiblich-emotionale Dimension hervorhebt und dass er sich selbst mit „finnischen

Muttersprachlern in Deutschland“ vergleicht und dabei sich selbst als Finnisch-Muttersprachler erlebt und definiert. Sprachideologisch betrachtet lässt sich interpretieren, dass Kristian sich für die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit positioniert. Mit Königs (2016) Definierung der Muttersprache (2.4) ist meine Analyse, dass die finnische Sprache für Kristian erst eine Herkunftssprache gewesen ist und dann nach Sprachlernen im Erwachsenenalter hat er die Sprache in die am meisten und am liebsten gebrauchte Sprache im Leben verwandelt auch, wenn Kristian erwähnt, dass er beim Deutschreden nichts denken braucht und dass die deutsche Sprache als die Erstsprache und die Sprache mit den restlichen Familie ein Teil seines Lebens ist. Er stellt aber auch fest:

„ich hab ein bisschen das Interesse verloren ((lächelt)) --- ich fühle mich mittlerweile eigentlich mehr Finnisch hier --- ich weiß nicht, manchmal frag ich das selber, warum das so passiert --- da kann ich es gar nicht so gut erklären, und da ich weiß gar nicht diese Gründe genau --- vielleicht könnte man das so sagen --- ich sehe nicht so ein großen Wert darin, Deutsch zu sprechen oder in der deutschen Kultur, was für mich nicht interessant oder neu ist.“

Wie Kristian oben, äußert auch Daniel, dass er lieber die finnische Sprache in dem Mittelpunkt stellt als English, seine Erstsprache. Das Sprachlernen und die Integration in einem neuen Land kann also die Verbindung zur Muttersprache verändern und sogar das Verschieben zur neuen Muttersprache beeinflussen.

Daniel sieht seine Muttersprache und den Kulturhintergrund in den USA als etwas Globales, was „always kind of bother me, too. It’s unfortunate, cause it’s like --- I don’t really have anything to share with anybody --- everybody knows about American culture --- in Finland, everybody speaks English, not everybody, but just about.“ Stattdessen bezeichnet er die finnische Sprache und Kultur als etwas für ihn Eigenes und Spezielles, was er gerne mit anderen teilt. Daniel hat sich in der finnischen Gesellschaft soweit integriert, dass er die Erfahrung macht, im finnischen Kontext nicht von anderen Leuten als nicht-Muttersprachler oder Immigrant gekennzeichnet zu werden. Ich sehe, dass die finnische Sprache für Daniel die neue bzw. zweite Muttersprache geworden ist als die am meisten und am liebsten gebrauchte Sprache (siehe 2.4). Sein Spracherleben scheint auch meiner Meinung nach deutlich, dass er die Erfahrungen der Zugehörigkeit in der finnischsprachigen Gesellschaft und der Selbstwahrnehmung als eine finnischsprachige Person gemacht hat (siehe 2.6).

Auch Alice ist der Meinung, dass es für sie gar nicht unerhört wäre, wenn eine andere Sprache für sie wichtigere würde als ihre Muttersprache. Dann wäre die neue Hauptsprache einfach für ihre Lebenssituation passender. Sie würde sich auch freuen, weil es „really important“ ihrer Meinung nach ist, dass man etwas Bedeutendes im Leben selber erreicht hat.

Ich finde als eine relevante Antwort auf die Frage, warum man mehrsprachig werden sollte, dass das persönliche Interesse, etwas Neues zu entdecken und die Herausforderung, in ein fremdes Land das Leben zu schaffen und sich dort zu integrieren, Gründe für das Sprachlernen sind. Alle Interviewten haben auch aktiv Kontakt mit ihrer Familie und Freunden in verschiedenen Ländern, was sie meiner Meinung nach zu ‚transnational operierende Akteur\_innen‘ (Busch, 2013. Siehe S. 21 in Kapitel 2.4) macht.

Hinsichtlich zweier Muttersprachen hat Jan eine relativ umgekehrte Situation erfahren als Kristian. Als Kind hat er zweisprachig mit Plattdeutsch und Deutsch gelebt. Im Erwachsenenalter ist die Situation aber anders:

„faktisch ist Hochdeutsch natürlich meine einzige Muttersprache (ja aber wie fühlst du das) aber wie es fühlt mich ist natürlich auch Plattdeutsch aber aber faktisch von Sprechen her bin ich natürlich sehr un, ich bin kein Muttersprachler, es ist nur meine Muttersprache, es ist ((lächelt)) ja, (((lächelt)) ja, ja) Großelternsprache, wie auch immer, (ja) Also es ist trotzdem irgendwie da. (mm) Man hat ne eh, gefühlsmäßige Bindung trotzdem (mm, mm) zu der Sprache (ja) auch wenn man sie nicht kann.“ (Jan)

Beim Aufwachsen hat er eine negative Entwicklung des Plattdeutschen betrachtet und auch persönlich erlebt:

„Plattdeutsch ist sterbend, für neue Begriffe gibt dort keine eigenen plattdeutschen Begriffe mehr, ig kenne auch viele Alte nicht mehr, benutze also hauptsächlich deutsche, hochdeutsche Lexik. Aber in unserer Grammatik. Aussprache ist schon bei mir massiv verändert, ich hab schon einen deutschen Dialekt also Akzent da drin --- als ig zur Schule gekommen bin, dadurch dat ig in dem Hochdeutschen mitgelebt hab, hab ig irgendwann aufgehört, meine Großeltern vernünftig zu verstehen. Es ist bei mir erst zurückgekehrt als ig älter geworden bin und mich dafür interessiert hab.“



Wenn Jan über das Spracherleben erzählt, kommen starke Emotionen vor und der Verlust scheint sehr schmerzhaft zu sein, wenn er die „sterbende“ Sprache als ein verschwindender Teil seiner Identität und seines Sprachrepertoires erlebt. Mir scheint er das Plattdeutsche wegen der „gefühlsmässigen Bindung“ als Muttersprache beizubehalten, es aber nicht als Teil seiner Mehrsprachigkeit festzustellen, weil er die Sprache nicht mehr so breit beherrscht und auch nicht aktiv benutzt.

Ob die Interviewten sich selbst als mehrsprachig definieren, variiert. Lena antwortet „ja“, weil sie Deutsch, English, Französisch und Russisch kommunizieren kann. Sie hat auch andere Sprachen gelernt, aber betont, dass sie keine fließende Kompetenz in den Sprachen hat. Hailey meint, sie ist es nicht, weil sie „bits and pieces of languages“ kann, aber eigentlich nur Englisch spricht. Sie beschreibt verschiedene sprachlichen Ressourcen, dass sie auf Spanisch in Costa Rica (5.5) kommunizieren konnte, momentan aber Spanisch nur verstehen kann und nicht sprechen, und dass ihre Sprachbewusstheit über das Sprachlernen, Meinungen und Werte sich entwickelt hat. Sie definiert:

„I don't really know, but I think if you're multilingual you have to be, like you're more fluid, I mean you're close to fluid, I don't really, that's how I see it in my brain --- if you live somewhere long enough and you're speaking the language long enough that it feels more natural to you, it should“.

Für Alice gelten English und Deutsch: „Mm, Bilingual I would say. With basics in other languages“. Daniel stellt fest: „I guess you could say I'm bilingual --- in America it definitely means you speak two languages it doesn't --- necessarily mean that you have two native languages“. Kristian und Jan meinen beide, dass sie mehrsprachig sind mit dem Deutschen, Englischen und Finnischen, die sie im Alltag verwenden. Plattdeutsch spielt für Jan eine unterschiedliche Rolle, wie oben besprochen.

Zu der Menge der Sprachressourcen einer mehrsprachigen Person meinen alle anderen, dass es um gleichzeitige Beherrschung von mehr als einer ganzen Sprache geht. Nur Alice unterscheidet zwischen ‚bilingualism‘ und ‚multilingualism‘. Für sie ist das Minimum für die Mehrsprachigkeit drei unterschiedene ganze Sprachen zu beherrschen. Alle die Interviewten scheinen die Sprache als etwas zu sehen, was sich ständig verändert und was

niemand, auch die MuttersprachlerInnen nicht, komplett und perfekt beherrschen kann. Darüber hinaus scheinen sie der Meinung zu sein, dass es auch nicht notwendig ist, eine Sprache perfekt zu beherrschen. Als Antwort auf die Frage, was sie mit einer ganzen Sprache dann eigentlich meinen, kommen sie mit einigen Kriterien. Unterschiedliche Teile der Kompetenz, ‚Sprachressourcen‘ nach der vorliegenden Arbeit, werden laut den Interviewten ‚eine Sprache‘, wenn der/die SprachbenutzerIn sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen hat, nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Kompetenzen hat und die Kompetenzen auf einem Niveau funktionieren, dass der/die LernerIn mit denen in authentischen Situationen, wie oben beschrieben, fließend kommunizieren kann.

Mehrsprachigkeit später im Leben verändert die Beziehung zur Muttersprache dadurch, dass man die Muttersprache auf eine andere Weise betrachten kann, weil man die Perspektive anderer Sprachen und dazu Kompetenzen von dem Lernprozess gesammelt hat. Zusammengefasst handelt es sich um die Entwicklung der Sprachbewusstheit, meiner Meinung nach (Vgl. Kapitel 2). Jan beschreibt: „Also die Bindung zur eigenen Sprache ist dann eine ganz andere wenn man Fremdsprachen lernt und klarkommen muss“.

Wie oben besprochen, verändert sich das Sprachrepertoire im Laufe des Lebens. Für Migranten ist die Erstsprache unbedingt die beste Sprache, oder die am häufigsten verwendete Sprache, auch wenn sie die Rolle als die Muttersprache behaltet. Lena beschreibt das Spracherleben mit ihrem mehrsprachigen Repertoire:

„Also ich hab’s oft heute noch dass ich, nicht sagen kann ‚okay, das ist meine beste Sprache‘ wahrscheinlich immernoch Deutsch weil es halt meine erste Sprache ist aber, (ja) mein Englisch ist natürlich so gut das ich in einigen Fächern über einige Sachen besser auf Englisch sprechen kann als auf Deutsch weil ich in Deutsch nicht das Vokabular habe (genau). Weil ich es einfach gewohnt bin, solche Sachen in Englisch zu diskutieren (ja, ja). Und genauso geht’s mir dann auch mit Französisch oder so, das ist so in Frankreich, da waren kaum Deutschsprachige, da waren dann eigentlich, da haben wir dann unter den Studenten die noch kein Französisch sprachen immer nur Englisch gesprochen (mm) oder dann eben im Unterricht Französisch und im Alltag, und dann ging mir das Deutsche echt verloren ((lächelt)) (jahah ((lächelt))) irgendwann kommt das so, es kommt natürlich sehr schnell wieder (mm), aber, dann muss man da hatte ich schon echt zum ersten Mal das Gefühl dass ich, bei einem Gedankengang auf Deutsch nicht mehr weiterkam und dann im Kopf auf Englisch umschalten musste (mm) ((lacht)) (ahahh((lächelt))) damit ich den Gedanken zum Ende bringen könnte.“

Ich finde als eine relevante Wahrnehmung, dass Lena feststellt, dass ihre Sprachressourcen teilweise unterschiedlichen Funktionen, Kontexten und Diskursen dienen und dass sie sich beim Kommunizieren zwischen den Ressourcen bewegt. Auch, wenn sie sich nicht immer gleich in allen Sprachen äußern kann, definiert sie sich als eine mehrsprachige Person. Ich interpretiere, dass sie sich dadurch von den monolingualistischen Ideologien über Mehrsprachigkeit entfernt.

Was für Möglichkeiten es in dem Gehirn des Menschen für Mehrsprachigkeit gibt, also wie mehrsprachig eine Person in Wirklichkeit sein kann, ist eine Frage, die die TeilnehmerInnen etwas unterschiedlich und untereinander widersprüchlich beantworten. Die Unterschiede liegen darin, ob sie monolingualistische Forschungstheorien widerspiegeln oder ob sie sich die Mehrsprachigkeit als eine fast grenzenlos sich entwickelnde Einheit vorstellen. In ihren Kommentaren spiegeln meiner Meinung nach allen Interviewten die monolingualen Sprachideologien in Form von abgegrenzten, zählbaren Entitäten wider, die als Sprachen des Individuums abgezählt werden, um die Mehrsprachigkeit des Individuums zu evaluieren. Die Beherrschung lokaler Varianten oder diskursbezogener Varianten innerhalb einer Nationalsprache werden nicht als Teile der Mehrsprachigkeit eines Individuums definiert, d. h. laut den Interviewten handelt es sich um Kompetenzen in unterschiedlichen ganzen Sprachen. In den folgenden Abschnitten wird betrachtet, wie die Partizipierenden sich das mehrsprachige Individuum vorstellen und wie ihrer Meinung nach die Mehrsprachigkeit evaluiert werden soll.

Alice stellt sich vor, dass man eine begrenzte Kapazität im Gehirn hat. Dadurch fällt es ihr im Fall der Sprache schwer zu begreifen, wie eine Person wirklich mehrere Sprachen auf einem hohen Niveau gleichzeitig beherrschen könnte. Ihrer Meinung nach verliert man automatisch etwas, wenn man etwas Neues lernen möchte. Lena dagegen sieht keine Begrenzungen in der Kapazität der Person, wenn es um das Sprachlernen und den Sprachgebrauch geht.

Lena: „(ja, ja, und das, und heutzutage also, jetzt hier geht’s auch so mit) Ja hier ist es eigentlich (bestimmten Sprachen) sehr gut getrennt, also ich hab im Alltag das Finnische, mit meiner Familie das Deutsche, mit Freunden und und Studienkollegen (mm) das Englische also hier ist es

eigentlich sehr getrennt. (ja) Hier geht es. Und hier benutze ich auch alles regelmäßig (hmm, mm, ja). Also ich glaub man gewöhnt sich dann auch an Mehrsprachigkeit, mit der Zeit (ja). Mm ja. (ja, okay. Ja, also hier gibt's die Sprachen, zumindest, also die drei) ja also genau ich benutze Deutsch Englisch sehr viel natürlich (mm) eh, Russisch regelmäßig mit meiner Each one teach one –Partnerin (ah genau genau) und Finnisch ehm, immer mehr, ich kann noch nicht so viel sprechen ((lächelt)) dass es irgendwie sinnvoll wäre was anzufangen“

Ich sehe als etwas Relevantes, wenn sie etwas identifiziert aber es nicht als Teil des Sprachrepertoires feststellt, nämlich, dass eine Person lernt und sich daran gewöhnt, mehrsprachig zu leben. D. h., dass es sich um einen Lernprozess handelt, mehrere Sprachen in der Kommunikation benutzen zu können. Ich definiere es als eine Sprachressource, mich auf den Theorieteil stützend (Siehe Kapitel 2).

In den Interviews kommt auch vor, dass es ein natürlicher Teil der individuellen Mehrsprachigkeit ist, teilweise sich unterscheidende Vokabulare auf den verschiedenen Sprachen des Repertoires zu beherrschen. Der Aufbau des Vokabulars hängt von den Funktionen und den Kontexten bzw. Situationen ab, in denen die Sprachressourcen konstruiert und verwendet werden. Wie in dem Kapitel 2, sind Sprachressourcen also sozial, funktional und situationsbezüglich konstruiert.

Lena: „manche Gedanken sind einfacher auf Englisch zu formulieren andere einfach auf Deutsch (mm). Kommt auf's Thema an wenn ich irgendwas auf Deutsch über Deutschland erzähle, irgendwas typisch Deutsch (ja), dann mach ich das lieber auf Deutsch (mm). --- da bin ich immer ganz glücklich wenn ich Wörter habe die ziemlich die gleichen Sprachen sprechen wie ich (genau hehe((lacht))), dann wechselt man dann halt hin und her (genau ((lächelt))) je nach dem worüber man spricht.“

Die Mischung der Sprachen beim Sprechen kann die Kommunikation schneller machen, scheinen die Materialbeispiele zu zeigen, da Wörter manchmal schneller auf eine andere Sprache einem einfallen und das Verstehen nicht hindern. Das Mischen wird aber eher als etwas Negatives von den Interviewten beurteilt, weil das Ziel sei, rein eine Sprache auf einmal zu benutzen. Beispielweise beschreibt Lena ihre Erfahrung beim Russischüben mit einer each on teach one-Partnerin in Jyväskylä, als die Sprachressourcen, die sie beiden in Finnland lernen, ihnen unterschiedlich einfielen.

Lena: „mit meiner each one teach one –Partnerin für Russisch, die ist ja schon länger hier die macht jetzt schon emm ‚Suomi 4‘ (aa, okay). Und wir beide haben eigentlich das Problem. Dass ich Russisch und Finnisch verwechsle und sie eh Finnisch und Deutsch. (Aja) Dass heißt, manchmal da rutschen wir ein bisschen ins Finnische rein (mhmhm) und wir verstehen uns ja trotzdem noch gegenseitig ((lächelt)), auch wenn das ist eben nicht die gleiche Sprache (Ja((lächelt))) Und eh. Dann ist es halt noch in der drei Sprachen Kombination relativ lustig dass eh. So eine Mischung aus ‚i‘ und ‚ja‘. (Mhm) Denn, im Deutschen ist ‚ja‘ (mm) ‚yes‘ (mm, mm). Im Finnischen ist ‚ja‘ ‚und‘ (mm, mhm). Im Russischen ist ‚i‘ ‚und‘ (aja). Es ist halt, man muss immer aufpassen und meine Partnerin macht dann öfters dass sie im Deutschen immer ‚ja, ja, ja‘ sagt aber eigentlich ‚und, und, und‘ meint ((lächelt)) (ahso ((lacht))). Also ja, da muss man schon ein bisschen aufpassen. (Mm) Aber das ist schon schön zu sehen dass es mir teilweise in Finnisch schneller auffällt als in Russisch, was ich sagen möchte. (Ja). Und da muss man halt echt aufpassen (ja)“

Sonst erlebt Lena es ärgerlich, Sprachen vermischt zu benutzen. Sie verwendet gerne eine Sprache auf einmal und am liebsten in ihren kulturellen Kontexten.

Lena: „Denn ich breche mir so ungern die Zunge ich hasse, (mm) irgendwie in einer anderen Sprache was erklären zu müssen, also wenn ich zum Beispiel meinen Eltern von der Schule in England erzählte, (mm) da hab ich diese Deutschen Sätze gehabt und versuchte diese englischen Wörter und Namen mitreinzubringen (ja, ah). Und dann bricht man sich einfach die Zunge dabei (mm, mm). Von daher das mach ich dann lieber auf einer Sprache, und. (Ja). Oder auch, jetzt irgendwelche Texte zu lesen, jetzt hatte ich heute zum Beispiel ersten Text lesen müssen für mein ‚political economy‘-Kurs. Der Text ist natürlich auf Englisch, schlecht übersetzt aus dem Französischen übrigens ((lächelt)) und redet über, eh behandelt den deutschen Neoliberalismus nach dem Krieg (mhm). Das heißt, da sind diese ganzen deutschen Namen drin und die ganzen deutschen Begriffe und abstrakten Ideen (mm). Und wenn man dann das in einem Satz sprechen muss (mm) und dann praktisch mitten im Satz den Akzent ändern muss denn natürlich kann ich diese deutschen Wörter auch auf Englisch aussprechen aber da denk ich mir ‚warum, ich kann die ja auch richtig‘ ((lächelt)).“

Das Übersetzen ist auch etwas, was nicht automatisch ein Teil des Sprachrepertoires mehrerer Sprachen ist. Ich würde aber das Übersetzen als eine eigene Sprachressource identifizieren, weil man es als mehrsprachige Person nicht unbedingt gut beherrscht. Lena ist die Interviewte in der Gruppe, die sich in ihrem Alltag mit den meisten unterschiedlichen Sprachressourcen beschäftigt. Für sie ist es aber schwer, mühsam und unattraktiv, zwischen Sprachen zu übersetzen.

Lena: „Ich hasse übrigens auch Übersetzen. Ich bin ganz schlecht im Übersetzen, ich kann entweder auf Englisch denken und reden oder auf Deutsch oder was auch immer. (Ja) Aber, das Übersetzen find ich immer ganz mühsam (mm) oder auch schriftliche Übersetzungen. Das ist halt nie so hundertprozentig das Gleiche (mm) man kann das so (mm) rüberbringen aber da ist halt vielleicht bei der, bei dem englischen Satz noch so kleine Nuancen (mm) die man in einem deutschen Satz nicht unterbringen könnte und das müsste man dann eher in dem ganzen Kontext machen. (Ja. Ja). Hehe ((lacht)). (Ja, und dann. Viel Zeit dafür nehmen) ja wirklich (aah ist das nötig oder nicht und, ja) ja ((lächelt))“

Alle TeilnehmerInnen scheinen der Meinung zu sein, dass sie ihren Akzent und ihre Sprechweise je nach dem Kontext oder dem/der GesprächspartnerIn verändern. Diese Bemerkung spricht dafür, dass die sprachlichen Ressourcen kontext- bzw. situationsbezogen sind (Kapitel 2). Die sprachlichen Ressourcen innerhalb der ‚ganzen‘ Sprachen sind also ein Teil des Sprachrepertoires des Individuums, zwischen denen die SprachbenutzerInnen wechseln. Dementsprechend stehen desto mehr Wechsellmöglichkeiten zur Verfügung, je mehr Varianten das Repertoire beinhaltet. Auch innerhalb unterschiedlicher Muttersprachlerkontexte erzählen wie oben beschrieben alle Interviewten über Erfahrungen, verschiedene Varianten ihrer Muttersprache gelernt und verwendet zu haben.

Darüber hinaus beschreiben meiner Meinung nach allen Interviewten, dass die Sprachkenntnisse einrosten, wenn der/die SprachbenutzerIn sie nicht aktiv bzw. bewusst verwendet. Man ‚muss immer dran bleiben‘ (Lena), wenn man die Kompetenzen beibehalten oder weiterentwickeln möchte. Alle sechs scheinen aber auch der Meinung zu sein, dass wenn man einmal schon den Einstieg in eine Sprache gehabt hat, hilft er nach einer Pause, mit der Sprache weiterzumachen.

Das folgende Exzerpt beschreibt das Einrosten der Muttersprache bei Hailey.

“It’s totally fine [speaking English with non-natives], I like it, sometimes it’s frustrating, uhm, and I think just in general maybe like, I don’t speak to a lot of native English speakers and that’s why I feel like my English is getting worse --- I talk to my friends like on US in Skype from the US --- and my friend, Liz, she’s very like grammatically correct and she’s like ‘Christy, that’s not right’ and I was like ‘ooh, shiiiit – oh my go:d’ --- You know depending on who you’re talking to you have to like --- sometimes when you’re not speaking English to people who are not native, and don’t use a wide vocabulary, then you’re just like ‘okay, I don’t then’”

Für MuttersprachlerInnen kann es auch bedeuten, dass sie erleben, dass ihre Sprache schlechter wird, wenn sie eine Zeit lang mit Nicht-MuttersprachlerInnen kommuniziert haben und dann mit anderen MuttersprachlerInnen wieder in Kontakt kommen. Interessant finde ich hier, dass die Ideologie der MuttersprachlerInnen als die authentischen und idealen SprachbenutzerInnen versus die Nicht-MuttersprachlerInnen als SprachbenutzerInnen, die die Sprache der MuttersprachlerInnen verderben, deutlich vorkommt.

Das Definieren und Evaluieren, ob ein Individuum mehrsprachig ist oder nicht, ist nicht eindeutig, scheinen die Interviewten zu meinen. Sie haben aber teilweise unterschiedliche Meinungen dazu. Eigentlich wirkt die Einschätzung der Mehrsprachigkeit überschaubar und der/die SprachbenutzerIn kann sich selbst evaluieren, wenn es eine authentische Umgebung und MuttersprachlerInnen zur Verfügung gibt. Wenn die Interviewten an individuelle Mehrsprachigkeit herangehen, scheinen sie alle der Meinung zu sein, dass es um ein subjektives Erlebnis des/der Sprechers/Sprecherin geht. Formellen Testen schenken sie keine Aufmerksamkeit in dem Material. Stattdessen wird von den Interviewten als Kennzeichen bzw. Kriterien relevanter und genügender Kompetenz für Mehrsprachigkeit in den authentischen Sprachgebrauchssituationen gezeigt bzw. erfüllt. In den folgenden Abschnitten werden die Definitionen und Evaluierungsweisen betrachtet.

Beim Definieren des mehrsprachigen Individuums taucht in allen Interviews auf, dass man zwischen mehreren Muttersprachen und mehreren sprachlichen Ressourcen unterscheidet (Vgl. ‚early bilingualism‘ vs. ‚late bilingualism‘, Siehe Kapitel 2). Die Unterscheidung scheinen die Interviewten damit zu begründen, dass sich der Lernprozess und das Lernalter in den zwei Fällen unterscheiden. Weiterhin wird im Material nach verschiedenen Kenntnissen bestimmt, ob jemand funktional als eine mehrsprachige Person bezeichnet werden kann oder nicht. Die Relativität des Begriffs wird auch von den TeilnehmerInnen dadurch kommentiert, dass es gleichzeitig subjektiv sei, ob der Mensch sich als mehrsprachig bezeichnet und erlebt oder nicht. Generell wird die Fähigkeit für eine fließende zwischenmenschliche Kommunikation als Forderung gesehen, oder allgemein, dass man die Sprache wirklich praktisch benutzen kann. Hier wird insbesondere Wert auf die mündlichen Sprachkenntnisse gelegt und Sprachgebrauch bzw. Kommunikationskompetenz in authentischen Kontexten, was in dem Interviewmaterial sich als das Land der Sprache interpretieren lässt.

Die Partizipierenden positionieren sich deutlich für die Sprachideologien der Authentizität, des authentischen Kontextes, das von den MuttersprachlerInnen geschaffen

wird. Meine Interpretation ist, dass das Lernziel und die besten Vorbilder für einen/eine SprachenlernerIn sind laut den Interviewten die MuttersprachlerInnen, zwar am liebsten diejenigen, die eine Standardvariante bzw. eine Variante mit einem hohen Status verwenden. Um mehrsprachig zu sein, braucht man das Ziel nicht zu erreichen, weil man von MuttersprachlerInnen als Nicht-MuttersprachlerIn interpretiert werden darf. Wie oben erwähnt, muss man aber fließend in den Sprachen sprechen können und sich im Leben fließend in den Sprachen zurechtzukommen, die einem mehrsprachig definieren sollen. Unter den Interviewten sehe ich also, dass klare Unterscheidungen zwischen den MuttersprachlerInnen und den Nicht-MuttersprachlerInnen gemacht werden, was die monolingualistischen Sprachideologien widerspiegelt. Etwas widersprüchlich beschreiben eine Hälfte der TeilnehmerInnen, Kristian, Jan und Daniel, alle die Erfahrung gemacht zu haben, dass finnischsprachige Personen sie als Finnen nehmen, insbesondere, wenn sie ein bisschen irgendeinen finnischen Dialekt sprechen. Dies zeigt meiner Meinung nach, dass die Nicht-MuttersprachlerInnen eine weniger homogene Gruppe sind, als es sich in vielen Interviewkommentaren geäußert wird. Es lässt sich auch interpretieren, dass ein Dialekt in den Augen bzw. den Ohren der MuttersprachlerInnen ein Zeichen der Authentizität ist und dadurch die SprachbenutzerInnen näher zum Status der MuttersprachlerInnen bringt. Für die Interviewten scheint es eine positive, zuverlässige und relevante Evaluierung der Sprachkenntnisse zu sein, wenn ein/eine MuttersprachlerIn das Feedback gibt, dass man so gut wie ein/eine MuttersprachlerIn spricht. Die Authentizität und des Status eines/einer Muttersprachlers/MuttersprachlerIn ist hoch und gibt die Autorität, die Sprachkenntnisse anderen zuverlässig und ohne kritisiert zu werden zu evaluieren. Alle Interviewten zeigen sich dementsprechend zu positionieren, der Ideologie einzustimmen, die den Einheimischen als die Autorität mit dem höchsten Status präsentiert.

Zu bemerken ist auch, wie stark die mündliche Kompetenz gewertet wird. In den Interviews erzählen alle TeilnehmerInnen über Situationen, in denen die Einheimischen genau die Aussprache kommentieren, statt zum Beispiel den Wortschatz. Natürlich kann auch interpretiert werden, dass das Mündliche vieles beinhaltet, sprachliche und kulturelle Kompetenz, d. h. die Sprache hört sich korrekt und gut an, wenn der/die



SprecherIn die korrekten Wörter sowie die Grammatik und situationspassende Ausdrücke benutzt, bzw. ähnliche „Fehler“ macht, wie die Einheimischen. Auf jeden Fall, die beschriebenen Evaluierungssituationen bestehen durch das ganze Interviewmaterial aus dem mündlichen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Weiter kann bemerkt werden, dass genau die Situationen für die Interviewten wertvoll und leicht sich zu erinnern sind, also die positiven wie auch die negativen Erlebnisse in den authentischen Kommunikationssituationen. Sie erzählen über die Kommunikation in verschiedenen Kontexten und Situationen und verbinden unterschiedliche Emotionen mit den Kommunikationssituationen. Diese Äußerungen im Untersuchungsmaterial heben die Kommunikationskompetenz in dem Sprachlernprozess und in der Evaluierung der Sprachkenntnisse hervor. Das Spracherleben scheint eine große Rolle beim Sprachlernen bei allen sechs Interviewten zu spielen.

In dem Untersuchungsmaterial habe ich deutlich bemerkt, dass die Mehrsprachigkeit nicht nur die sprachliche Kompetenz in sich einschließt. Nach meiner Interpretation, erklären die Interviewten, wie die kulturelle Kompetenz, eine positive und offene Beziehung zu sich selbst als SprachlernerIn und die Fertigkeit zur Anpassung auf unterschiedliche Werte, auf unterschiedliche sprachlichen und kulturellen Gedanken und auf unterschiedliche Praktiken, wesentliche Teile der Mehrsprachigkeit sind. Diese Bemerkungen spiegeln die im Kapitel 2 dargestellten Sprachfähigkeiten und die Bedeutung des individuellen und situierten Spracherlebens wider. Außerdem verstehe ich sie als Teile der Sprachbewusstheit. Ich habe betrachtet, dass alle sechs Interviewten sich die Sprache und die Kultur als etwas Inseparables und miteinander in Wechselwirkung Stehendes vorstellen. Wie Kristian beschreibt: „Sprache ist nicht nur Sprache, es hat doch ein bisschen Kultur in sich, jede Sprache bringt eine eigene Kultur mit sich.“ Meine Interpretation ist, dass die Interviewten dieses als etwas Wichtiges zu erkennen finden, um Verständnis für Menschen zu bekommen, die andere Sprachen sprechen, und um neue Sprachen lernen zu können. Umgekehrt soll man die Sprache lernen, wenn man eine Kultur verstehen möchte. „Language is like a window to any people’s culture“ meint Daniel, und Lena stellt fest:

“wenn man eine Sprache lernen möchte dass man auch in der Kultur Interesse hat (mm), deswegen find ich, ich glaube nicht dass es möglich ist eine Sprache zu lernen ohne, in das Land mal zu fahren, also richtig die Sprache zu lernen (mm, mm) das Land zu fahren (mm), dementsprechend die Kultur kennenzulernen (ja). Denn, sehr viel Kultur spiegelt sich in der Sprache wider.“

In Lenas Kommentar spiegelt sich auch die Sprachideologie der Authentizität und des Nationalstaats wider, wenn sie erklärt, dass, um die Kultur und Sprache „richtig“ zu lernen, muss man in das Land fahren. Sie erklärt weiter:

„Also akzeptieren (mm). --- Also auf jeden Fall ganz wichtig für mich, diese Verbindung dass man nicht nur sagt ‚ich möchte die Sprache lernen aber die Kultur (mm) liegt mir nicht (ja) und die Leute liegen mir nicht und generell hab ich mit dem überhaupt nichts [unhörbar] ich will aber die Sprache lernen‘ ich glaube das klappt nicht“

Die sprachliche Kompetenz geht also laut dem Material Hand in Hand mit kultureller Kompetenz, was auch mit dem soziolinguistischen Referenzrahmen zusammentritt (siehe Kapitel 2). In den Interviews zeigt sich meiner Meinung nach deutlich, dass die englischsprachigen TeilnehmerInnen sich an Vieles in der finnischen Kultur anpassen und sie als sehr unterschiedlich zu ihrer Heimatkultur wahrgenommen haben. Die deutschen Interviewten dagegen haben die finnische Kultur als sehr ähnlich zur deutschen Kultur und die kulturelle Anpassung als ein angenehmer Prozess erlebt, z. B. Jan: „Finnen sind recht deutschfreundlich --- Finnland ist ein sehr deutsches Land“.

Alice: „But then it’s the other side of Finns being very shy and not kind of speaking with you straight away and needing to get to know you first. And I can definitely understand that it’s interesting from the linguistic point of view that if you want to learn the language you have to go to sauna with them or something ((lächelt))“

Hailey: „Typical [in Finnland], people just don’t talk to you ((lacht)) --- When I first got here, I knew that Finland was like more, like I did some research, I had some Finnish friends and they told me about things, I’m not saying that Finns are not friendly, but because people didn’t talk as much, I thought that people didn’t like me, I was really like ‘what’s wrong with me? Why aren’t they interested in me?’ but then I had to realize, really that’s just the culture, they are not just gonna speak to me for no reason, some will, but most won’t -- then I realized ‘ they are just so shy’ --- it took a really really really long time to break them in --- I just realized you just have to keep talking to them and keep on trying“

In Haileys Darstellung, lässt sich zu betrachten, dass es sich auch um ein emotionell negatives Spracherleben handelt, wenn sie sich erstmal als eine uninteressante Person von den Finnen behandelt worden erlebte.

Mir scheint es im Material, dass die Interviewten als MuttersprachlerInnen nicht erwarten, dass die Nicht-MuttersprachlerInnen genügend kulturelle Kompetenz haben würden, um Insider-Witze der MuttersprachlerInnen zu verstehen oder selbst zu machen. Dasselbe scheint zu gelten, wenn es um idiomatische Ausdrücke geht. Die Interviewten erfahren, dass sie sich bemühen sollen, ihr Vokabular und Ausdrücke in der Hinsicht zu evaluieren und zu vereinfachen, wenn sie mit Nicht-MuttersprachlerInnen sprechen.

Lena: „ein paar andere Deutschsprachige gibt's schon in dem Masterprogramm aber (mm). Also ich hab zum Beispiel eine Schweizerin, die macht einen Masterprogramm. Aber weil man halt im Freundeskreis dann aus aller Herren Ländern kommt sprechen wir eigentlich nicht so viel Deutsch mit einander sondern eher Englisch (mm, genau). (Wie fühlt's sich an, mit denen Englisch zu sprechen oder so). Ah, eigentlich macht man da keinen so großen Unterschied zwischen (ja) ‚du sprichst ja eigentlich noch Deutsch‘ oder so (mm, mm). Wenn man dann alleine ist dann wechselt man da schon mal zu Deutsche oder wenn man jetzt irgendwie so ein Insiderwitz macht (aa jaja) was man eigentlich nur wissen kann wenn man aus einem deutschsprachigen Land kommt (mm, mm) dann ist es, dann ja natürlich“.

Alice: „it's not only the language different, it's the culture difference as well, and understanding of phrases or kind of sayings that don't translate well.“

Die Interviewten scheinen einig darüber zu sein, dass die Motivation der Schlüssel für gelungenes Sprachlernen ist. Daniel erzählt „I was about sixteen. I started to think about where I wanted to study abroad, as an exchange student and that's when I decided on Finland and I started learning the language --- that's when I became interested in languages in general“. Auch Kristian beschreibt, dass sein Interesse an Sprachen geweckt wurde, als er 20-jährig war. Wie oben erwähnt, sind die beiden Interviewten mehrsprachig geworden. Alter scheint in dem Material kein Hindernis fürs Konstruieren des Sprachrepertoires zu sein. Jan kommentiert den Unterschied in der sprachlichen Bewusstheit zwischen der Kindheit und dem späteren Leben:

„Also als Kind versteht man's nicht, man nimmt die Zweisprachigkeit nicht wahr. Und dann schläft die irgendwann ein, wenn man den Kontakt nicht hat. (Wie war das, also wie fühlt's sich an, irgendwie, wenn man das merkt?) Als würde einem die Wurzeln abgerissen, weil man merkt, dat gehört zu. Ich hab zum Beispiel als Kind noch alles verstanden, später nicht mehr. Hab als Kind auch noch z.B. den ‚r‘ rollen können, dat gerollte r, wie ihr hier auch habt und wie es die Deutschen ja auch früher hatten. Und, hab dat aber verliert, musste es neu lernen. Ig hab's erst neu gelernt wieder als ich musste für Russisch. Also wieder neu erlernt so zu sagen. Also, keine Ahnung, man verliert solche Sachen als Kind eher schneller. Nimmt man auch nicht wahr.“ (Jan)

Interessant finde ich, dass Jan viel über die Wahrnehmung der Zweisprachigkeit und ihrer Beibehaltung spricht und sie als Fähigkeit der Erwachsenen sieht. Ich interpretiere die Wahrnehmung als die Bewusstheit, die in dieser Arbeit als ein Teil des Sprachrepertoires definiert worden ist (siehe Kapitel 2).

In dem Interviewmaterial gibt es viele Tipps für das Sprachlernen. Alle Interviewten scheinen der gleichen Meinung zu sein, dass der Lernprozess lang und anspruchsvoll ist. Sie haben alle Fremdsprachenunterricht in der Schulzeit gehabt, im Studium Sprachkurse belegt und im Ausland gelebt. Jan meint, man braucht „doch mit dem Buch“ lernen, also formelle Unterrichtsmaterialien benutzen. Auch die anderen scheinen das formelle Lernen als einen wichtigen Teil des Lernprozesses zu sehen. Nur gibt es Variation in der Qualität je nach dem, wie gut die Materialien und wie gut die LehrerInnen sind. Alice hat eine Erfahrung mit einem Vertreter in ihrer Schulzeit, der zwar Muttersprachler war, nur beruflich Koch und deswegen „awful“ als Pädagoge. Daniel hat eine negative Lernerfahrung aus seiner Schulzeit in der USA:

„I had zero interest in the language [Spanish]. I got really good grades but that’s because American education system is pretty crap. --- my first experience with learning another language, but I didn’t learn anything at that time. It was like memorizing vocabulary words for a test and after the test you forget everything“.

Alle sechs Interviewten haben auch an Finnischkursen an dem Sprachzentrum der Universität Jyväskylä teilgenommen. Sie beschreiben aber negative Erfahrungen, wenn sie die Sprache in authentischen Kommunikationssituationen am Anfang des Sprachlernens verwendet haben. Z. B. sind in Finnland beim Finnischüben Situationen entstanden, in denen die anderen nicht verstehen, was der/die LernerIn zu sagen versucht, oder dass der/die LernerIn die Antwort nicht versteht, oder dass der/die GesprächspartnerIn die Sprache ins Englische wechselt, statt auf Finnish zu antworten.

Fünf Informanten, nur Hailey nicht, beschreiben Erfahrungen mit den unterschiedlichen Sprachfamilien und ihre Vorstellungen von denen. Sie haben Erfahrungen damit gemacht, dass sie mit Hilfe ihrer Muttersprache bzw. ihres Sprachrepertoires auch fremde Sprachen verstehen können, wegen der Ähnlichkeiten in dem Vokabular und in der Grammatik. Zu

erkennen ist meiner Meinung nach, dass die Sprachbeispiele in dem Material hauptsächlich Mitglieder der germanischen Sprachen sind, was ich als eine logische Folge von den Spracherleben der Interviewten sehe. Lena und die anderen Deutschsprachigen haben die Erfahrung mit dem Schwedischen als eine Hilfssprache mit Lesen in Finnland gemacht.

Lena:“ Ich meine ich kann’s überhaupt nicht sprechen (ja) aber irgendwie hier im Supermarkt lese ich die finnischen Sachen durch auf den Produkten, und verstehe ich das meiste (ja, jaja). Von daher.“

Zu den germanischen Beispielen fügt Lena zu, dass man von dem Russischen viel wegen europäischer Lehnwörter verstehen kann, wenn man das fürs Russische verwendete kyrillische Alphabet erstmal beherrscht. Die Interviewten scheinen es deutlich zu machen, dass sie diese fremden Sprachen, ohne sie zu lernen bzw. studiert zu haben, nur verstehen und nicht selbst sprechen können. Es handelt sich also um die rezeptiven Kompetenzen (Siehe Kapitel 2). Ich sehe diese Kompetenzen als Ressourcen in den Sprachrepertoires der TeilnehmerInnen.

In allen sechs Interviews taucht auf, dass das informelle Lernen bedeutend ist, wenn man eine Sprache lernen möchte. Als Tipps gibt Lena, dass sie sich im Kopf für jede ihrer Sprache eine Person vorstellt, die die Sprache spricht und die sie kennt, und dann fällt es ihr leichter, die Aussprache zu lernen aufgrund der Stimme und Aussprache dieser Person, die Lena dann immer imaginär zuhören kann. Lena und Alice haben auch das each-one-teach-one -Programm und das „friendship family“-Programm in Jyväskylä benutzt. Daniel erzählt, dass er bei seinem Selbststudium des Finnischen erstmal einfache Wörter gelernt hat, dann englischsprachige Filme mit finnischen Untertiteln gesehen und Notizen aufgeschrieben hat. Später hat er Kommunikation in den finnischsprachigen Internetforen schriftlich geübt. Kristian erwähnt, dass er sein Handy und Computer auf die Sprache stellt, die er üben will. Ich finde es interessant, dass die Tipps sehr auf informelles Lernen gerichtet sind. Das Spracherleben in authentischen Situationen wird demnach als wichtig und effektiv fürs Sprachlernen gesehen.

Ich habe in allen Interviews bemerkt, dass man als SprachlernerIn, wie Jan es beschreibt das „Muss“ braucht, d. h. man muss gezwungen werden, die gelernte Sprache in unangenehmen authentischen Kommunikationssituationen zu benutzen, wenn man die Kompetenz, mündlich zu Kommunizieren, erreichen will. Es lässt sich interpretieren, dass ein negatives Spracherleben beim Sprachlernen ein Teil des Prozesses ist. Die Interviewten beschreiben peinliche, unangenehme und frustrierende Situationen beim Kommunizieren in einer neuen Sprache.

Drei Interviewten erzählen, dass sie in dem finnischen Kontext absichtlich fast keine Freundschaften suchen, die in ihrer Muttersprache wären. In dem finnischen Alltag kommunizieren sie in der Muttersprache, wenn der/die GesprächspartnerIn kein Finnisch spricht oder wenn der/die Interviewte die Rolle des/der Sprachlehrers/Sprachlehrerin nehmen, d. h. jemand möchte die Sprache mit ihr üben. Ich habe die Interpretation gemacht, dass die Interviewten ihre Position als MuttersprachlerInnen entsprechend der Sprachideologie der Authentizität erleben. Sie als MuttersprachlerInnen beherrschen die Sprache vorbildlich und können dadurch anderen beim Sprachlernen helfen. Wie sie die Verantwortung der sogenannten Lehrerposition spüren, wo, wann und wie sie die Lehrer-/Helferrolle ausüben, unterscheidet sich unter den Interviewten. Jan hilft gerne in dem Fall, dass der andere schon in seinen Augen genügende Deutschkenntnisse hat. Alle Teilnehmer scheinen den Muttersprachlerstatus als Pflicht, Vorbild zu sein, zu nehmen, auch wenn man selbst bestimmt, wo und wann sie die Rolle ausüben. Diese Rolle als MuttersprachlerIn scheint auch eine Lernerfahrung für die MuttersprachlerInnen zu sein. Z. B. Hailey beschreibt das Folgende, was ich als Entwicklung der Sprachbewusstheit sehe:

„as in US, I’ve experienced people speaking English in all different accents all the time, probably every day of my life, especially if you’re in a city, so I’m used to like hearing all these different ways of pronouncing the English language (how does it feel?) Yeah easy, fine. and the thing is, since I do know a lot about language and how people like feel and stuff like that. And you know, if someone starts talking and you say like ‘what?’ right away, they might be like ‘oh shit, I didn’t say it right’ and then they don’t wanna speak. so what I’m trying to do is to say like ‘sorry, I didn’t hear what you said’ or sth like that to try and not be like ‘what? what?’ So I’ve had experiences where people are like ‘mitä?’ and I’m like ‘oh no, I didn’t say it right’. But then I was thinking too, like, in Finland you don’t experience much people trying to speak your language, or foreigners.” K.M. usually repeats what she said or asks in Finnish, if they speak English which can get people confused ‘Why is she asking in Finnish if I speak English?’, but she thinks, if she

tries to say sth in Finnish, it's better. Otherwise she would feel rude, like she'd be "oh, I'm just gonna assume that everybody speaks English" even if people usually are "no no, everybody speaks English, it's fine"

Die Englisch-Muttersprachlerinnen scheinen Schuldgefühl zu bekommen, wenn sie direkte auf Englisch mit Einheimischen sprechen.

Alice: „I always feel like I'm being rude if I go to a shop and try and speak English to someone, 'cause it's kind of I'm not making an effort" Finnish people switch to English, she has experienced and heard from many others as well "I think they realize that we wouldn't be able to hold the conversation and then don't want to embarrass us" or want to practice English with English speaking people."

In dem Lernprozess beschreiben Daniel, Kristian und Lena die gleiche Lernerfahrung mit Fremdsprachen. Man weiß, dass es einem gelungen ist, die Sprache zu lernen, wenn man sich nicht mehr den Klang der Sprache anhören kann, weil man den Inhalt versteht und automatisch auf die Bedeutungen achtet. Die Erfahrung beschreiben die drei Interviewten als einerseits lohnend und andererseits bedauerlich.

Lena: „Ich find man hat noch --- diese Transformation wenn man eine Sprache lernt (mm). Irgendwann kann man nicht mehr hören wie die Sprache klingt, objektiv klingt weil man zu viel versteht. (mm). Ich kann mich zum Beispiel nicht mehr daran erinnern wie Englisch klingt. (Ja) also wirklich objektiv klingt (ja), denn ich verstehe jetzt alles wenn jemand Englisch spricht. Das gleiche gilt für Französisch (mm). Beim Finnischen hab ich das noch nicht, ich verstehe einige Wörter daraus aber ich kann noch (genau) den Klang der Sprache zu schätzen wissen (ja, einfach zuhören kannst ohne) ja genau (ja) du kannst wirklich nur auf den Klang achten --- und ich glaube das ist so der Punkt wenn man sagt ‚ich kann die Sprache nicht mehr hören, ich kann sie nur noch verstehen (mm)‘, das ist so der Punkt wenn man weiß ‚aa, jetzt ist das ja erfolgreich (ja((lächelt)))‘ einerseits ist das gut (ja((lächelt))) andererseits so schade ((lächelt))“.

Alle die Gegenstände, die in den Interviews inkludiert wurden, waren mit einem positiven Spracherleben verknüpft, bzw., haben als Ausgangspunkt für positive Gedanken und Berichte agiert. Kein Gegenstand war direkte zum formellen Sprachlernen zu verbinden. Die zwei Punkte unterstützen die unter allen Partizipierenden gemeinsame Vorstellung davon, dass die wichtigsten Lernerfahrungen und Spracherleben in informellen Kontexten und Kommunikationssituationen stattfinden. Weiter unterstützten die Berichte über die Gegenstände die sich in dem Untersuchungsmaterial sonst zeigende

Perspektive, dass die Persönlichkeit und die Interessen des Individuums seine Beziehung zur Sprache beeinflussen.

Wie Hailey und Kristian sonst in dem Material deutlich hervorbringen, sind verschiedene Sprachen und die Mehrsprachigkeit für sie der Schlüssel, Menschen aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen kennenzulernen und mit denen zu kommunizieren. Sprache ist für sie vor allem ein Mittel in dem Aufbau sozialer Beziehungen. Dies zeigen meiner Meinung nach auch die Gegenstände, die Kristian und Hailey in das Interview mitgebracht haben. Kristian hat sein Mobiltelefon als sein Gegenstand dargestellt, Hailey Fotos von Freunden in den USA und in Finnland, eine Karte, die sie als Geschenk von einer Freundin in den USA bekommen hat und einen Gegenstand, den sie als TeilnehmerIn eines finnischen Langlaufwettkampfs bekommen hat.

Beschreibungen von positiven Lernerfahrungen waren mit den Gegenständen von Lena und Alice verbunden. Lena hatte ihre Entwicklung beim Finnischlernen bemerkt, als sie eines Tages den vorher unverständlichen Text in ihrem Kissen in dem finnischen Zuhause verstand. Alice hat ein Armband, das sie an eine gute deutsche Freundin und ihre Freundschaft erinnert. Gleichzeitig ist das Armband mit dem positiven Spracherleben verknüpft, dass Alice mit Hilfe der „patient“ Freundin während des Austauschjahrs Deutsch gelernt hat.

Jan hat einen finnischen ‚madehara‘<sup>16</sup> mitgebracht, weil er ein Beispiel von einen Gegenstand ist, den er nur in Finnland gesehen hat und wofür es nur den finnischsprachigen Namen bzw. das Wort gibt. Jan meint, es sei schade, wie die Kultur in Europa sich homogenisiert und sich voneinander unterscheidende kulturbezogene Konzepte und dementsprechendes Vokabular immer weniger zu finden sei. Gleichzeitig

---

<sup>16</sup> ‚Madehara‘ wird in dem Untersuchungsmaterial von Jan als „Fänger der Quappe“ auf Deutsch erklärt.



ist madehara auch mit Jans positiver Lernerfahrung mit der finnischen Sprache und Kultur verknüpft.

In den Gegenständen und Berichten von ihnen zeigen sich die Funktionen der Sprache (Siehe Kapitel 2). Die Sprache ist für die Interviewten wichtig als Mittel in sozialen Beziehungen, die Welt zu representieren und als unmittelbarer Teil von Kultur und das Leben als Immigrant.

Wie am Anfang des vorliegenden Kapitels beschrieben wurde (6.1), scheinen alle Interviewten Sprache als etwas zu sehen, was lebt, sich ständig verändert und entwickelt. In meinen Augen sind sie alle auch darüber einig, dass die Sprachkenntnisse und die Kulturkenntnisse einer Person nicht stabil sind und sich das individuelle Sprachrepertoire dementsprechend durch das ganze Leben verändert. Das Sprachlernen und die persönliche Beziehung zu den Sprachen werden als ein persönlicher Prozess gesehen, der individuell motiviert und gesteuert wird. Z. B. Zukunftspläne, die Neugier und die unterschiedlichen persönlichen Interessen tauchen in dem Material als Motive fürs Sprachlernen auf. Die sechs Interviewten befinden sich in der Position, relativ frei Entscheidungen über ihr Sprachlernen zu treffen, d. h. „elective“ mehrsprachige Individuen zu sein (siehe Seite 30, Kapitel 2.4). Es scheint deutlich in dem Material zu sein, dass niemand eine Sprache perfekt beherrscht, auch die MuttersprachlerInnen nicht. Doch scheinen die Interviewten einen Status der idealen SprachbenutzerInnen den MuttersprachlerInnen zu geben. Die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen und die sprachliche Bewusstheit sind alle Teile des Sprachlernprozesses und des Sprachrepertoires, sehe ich in dem Material. Außerdem will ich darauf hinweisen, dass Jan, Kristian, Lena und Alice bemerkt haben, dass der Sprachlernprozess auch das Lernen über Lernstrategien beinhaltet, d. h. je mehr man sich mit Sprachlernen beschäftigt desto leichter sei es, mehrere Sprachen zu lernen. Dieses definiere ich als Teil der Sprachbewusstheit, wie in dem Kapitel 2 beschrieben wurde. Darüber hinaus interpretiere ich, dass alle die TeilnehmerInnen meinen, der/die SprachlernerIn immer die Verantwortung für das eigene Lernen und für die Beibehaltung der Sprachressourcen trägt.

### 6.3 Ignoranter oder bewusster Mensch

In dem vorliegenden Unterkapitel werden die Analyseresultate betrachtet, die insbesondere mit der Sprachbewusstheit und mit den Machtbeziehungen zusammenhängen. In dem Untersuchungsmaterial tauchen viele Beispiele innerhalb des Themas auf.

Nicht alle Sprachen, sogar nicht alle Varianten der Majoritätssprache werden in der Gesellschaft begrüßt. Migration und die Veränderungen, die sie für die Gesellschaft und in das Leben des Individuums mitbringt wecken verschiedene Gefühle. Sprachideologisch positionieren sich die Interviewten etwas variiert. Es wird auch dargestellt, warum das mehrsprachige Repertoire und Spracherleben laut den Interviewten Vieles lösen kann.

Wie oben erklärt (6.1), scheint Jan die Entwicklungen und die Veränderungen der Sprachen und Sprachvarianten als einen natürlichen Teil der Natur der Sprachen zu betrachten. Ich interpretiere, dass er meint, es gibt verschiedene Faktoren, die Einfluss auf die Prozesse der Entstehung, des Lebens und des Sterbens der Sprachvarianten haben. Jan beschreibt Entscheidungen sowohl auf der gesellschaftlichen Makroebene als auch auf der individuellen Mikroebene. Ob eine Minoritätssprache in der Gesellschaft überlebt oder nicht, hängt von den beiden Ebenen ab, die aber in Wechselwirkung miteinander stehen (Vgl. Kapitel 2).

Jan: , jetzt in Deutschland hat man sehr viele Einwanderer aus den südlichen Ländern also Araber und so weiter. Das ist dann auch, kommt einem komisch vor, die Eltern reden da irgendwie ,mahblach...‘ und dann die Kinder antworten auf Deutsch.

Jan scheint festzustellen, dass es oft um Machtpositionen bei den Entwicklungen geht und dass es sehr traurig ist, negative Entwicklungen der Sprachen zu betrachten. Alle sechs Interviewten hätten sich gewünscht, dass keine Sprachen verloren gehen würden. Laut

Jan und Daniel handelt es sich um die Ignoranz des Individuums, wenn negative Entwicklungen sich verwirklichen und ihre Konsequenzen auf die Makro- und die Mikroebene haben. Solche Konsequenzen seien u. a. der Verlust sprachlicher Vielfalt, die Entwicklung des Rassismus in der Gesellschaft und die Wurzellosigkeit.

Als Beispiele betrachtet Jan Plattdeutsch. Jan findet ähnliche Entwicklungen mit dem Plattdeutschen und den heutigen Immigrantensprachen in der deutschen Gesellschaft.

Jan: „Dann überlegst du so ein bisschen ‚hey, genauso war’s mit deinen Großeltern auch‘. Also eigentlich dasselbe System so zu sagen. Hat ja keiner aufgehalten, so zu sagen, Plattdeutsch war rückständig, war für die Leute Dialekt. Und darf man nicht unterschätzen. Plattdeutsch hat viele Leute in der Laufbahn behindert, da Hochdeutsch Amtssprache war, Wissenschaftssprache. Und viele Leute, die in der Schule nicht gut waren in dieser Fremdsprache, das trifft so Generation bis Geburtsjahrgang etwa vielleicht sechzig, fünfundsechzig. Bis dahin gab’s sehr viele Muttersprachler. Also, die sind abgestürzt, die sind dann eben Bauern geworden. Bauern, weil die einfach diese Möglichkeit nicht hatten, sich zu schulen. Und dadurch hat man bei uns halt gesagt ‚unser Kinder sollen mal Hochdeutsch reden, es ist besser‘ und dadurch haben natürlich 14 Millionen Menschen innerhalb von 40 Jahren die Sprache gewechselt und sagenma ihre Muttersprache verloren. Aber naja, andererseits hat es auch so einen Vorteil, dadurch ist der Norden nicht mehr so benachteiligt. Der war immer so ein bisschen im Hintertreffen, wie man sagt in Deutschland, hat ein bisschen hinterhergehinkt, weil die Hochsprache eben aus dem Süden kam. Den Leuten da sehr viel einfacher fällt. Bei uns musste man automatisch Sprachbegaben sein oder eben durch reingebracht.“

Die Standardsprache, Hochdeutsch, wird aufgrund der Gleichwertigkeit und der besseren Zukunftsaussichten priorisiert und demnach die Minderheitssprache sogar weggeschoben von dem Sprachgebrauch. Wie in dem Unterkapitel 6.2 beschrieben wurde, sehen meiner Meinung nach die Interviewten das Sprachlernen als einen anspruchsvollen Prozess, der viel Geduld, Motivation und Ausdauer erfordert. Jan beschreibt, dass für SprecherInnen einer Minoritätssprache das Lernen der Majoritätssprache in manchen Fällen eine zu große Herausforderung ist, wenn sie nicht ‚sprachbegabt‘ sind und dadurch wenig Erfolg beim Sprachlernen haben. Für ihre Kinder wird von den Eltern und von der Gesellschaft dann eher die Majoritätssprache als Priorität gesetzt oder sogar als die einzige verwendete Sprache verlangt, was zum Verlust der Minoritätssprache und der Herkunftssprache führen kann.

Jan meint, dass man versuchen kann, Sprachen zu retten, aber dass die Entwicklungen meistens natürlich und unvermeidlich sind. Hier sehe ich als bedeutend, dass Jan die Wechselwirkung der Handlung des Individuums (der Mikroebene des individuellen

Sprachgebrauchs) und der gesellschaftlichen Veränderungen (der Makroebene des Sprachgebrauchs) und Sprachideologien beschreibt. Als Beispiel für die Mikroebene sehe ich in dem Material, welche Sprache/Sprachen die Einzelpersonen sich entscheiden zu lernen und zu verwenden (Siehe Kapitel 2). Ein Beispiel für die Makroebene ist meiner Meinung nach, welche Bestimmungen über den Status der Sprachen und der Sprachvarianten in der Sprachenpolitik veröffentlicht werden. In den folgenden Zitaten betrachtet Jan die Situationen des Plattdeutschen und der samischen Sprachen in Finnland.

Jan: „Plattdeutsch ist weitestgehend in Deutschland in der offiziellen Meinung nicht als Sprache anerkannt. Auch unter den Sprechern nicht. Ist ein Dialekt. Ist natürlich keiner. Völlig eigene Grammatik, ursprünglich auch eine eigene Lexik. Und, uh, wir verstehen uns ja untereinander eigentlich nicht, grundsätzlich mal. Also Holländisch ist noch Deutsch irgendwie aber Plattdeutsch nicht. Ursprünglich. Solche Sachen verändern sich, verschiebt sich ja alles. Du kannst eine verwandte Sprache wieder als Dialekt eingliedern durch, durch Veränderung. --- Aber, ja, es gab immer Versuche, in Nordwestdeutschland, scheint was zu werden, die Friesen, die Ostfriesen, die retten sozusagen das Plattdeutsche, obwohl sie selber erst seit 200 Jahre sprechen, oder 300 ((lächelt)) --- Keine Schulsprache, keine Amtssprache, deutsche Gesetzbuch. Gesetzbuch, das müsste auf Plattdeutsch geben. Amm, Lehrbücher, und so weiter und so fort, datselbe, wie du in Finnland siehst mit den Lappen. Die versuchen sehr, die haben die Möglichkeit, ihre Sprache zu retten, obwohl sie so wenig sind, weil kulturell isoliert sind von der Mehrheit im Lande, und auch räumlich. Die leben trotzdem untereinander. Wenn wir Plattdeutsche sozusagen, also hauptsächlich ist dat so aufm Land noch einige Plattdeutschsprecher übriggeblieben sind und der Rest spricht Hochdeutsch, hat halt so eine Mosaik, räumlich. Wir sind da absolut vermischt und sozial nicht [unhörbar]getrennt. Mit den Lappen in Finnland sieht es ein bisschen anders aus, zumindest die, die im Norden leben, als Rentierhirten, noch relativ viele, oder auch Tourismus usw. Die sind da noch unter sich in der Arbeit und können ihre Sprache besser retten als wir, obwohl sie pro[unhörbar] von dem wat wir für [unhörbar]Sprecher haben. Ja, hat sich aber erledigt, da hilft trauern auch nix. Die Sache ist gegessen, wie man so schön sagt.“

Auch Alice beschreibt Gründe für die Entwicklung der irischen Sprache in Irland und für die Entwicklung des Unterrichts anderer Sprachen in der irischen Gesellschaft, die aus der Wechselwirkung der Mikro- und Makroebene entstanden sind. Sie hebt die Kolonialgeschichte hervor, den heutigen globalen Status des Englischen, die Bildungs- und Sprachenpolitik und die Motivation der Einzelpersonen in den irischen Gesellschaft, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden:

„There aren't really that many choices for languages in Ireland because everyone speaks English and Irish people are quite lazy in learning foreign languages. We have our own kind of indigenous language, um, and not many people speak that because it's died out over the past 400 years since England came and colonized Ireland so, it's a bit of a long complicated history with languages

and I think since then people just don't really bother because English is so international and stuff. --- the problem is, they try and teach you as if it's your first language as opposed to teaching grammar, so they teach us, like, phrases and stuff first and then years later the grammar behind it, so it's backwards and no-one really understands it. And because no-one really speaks it in our towns and there's no-one to practice with because no-one speaks it at home. Uhm, and there are only very small parts in the country where it's spoken daily at home, and you can go and do courses there during the summer sometimes but it's quite expensive and you're only there for two weeks and if you're with your friends you don't really speak Irish anymore, so it's kind of hard."

Wie Jan oben, äußert auch Alice den Wunsch, dass es natürlich schön wäre, die Sprache zu können und zu verwenden. Ihre einzige positive Lernerfahrung mit dem Irischen ist von den ersten drei Schuljahren, als sie in eine irischsprachigen Schule gegangen ist. Sie erklärt aber, dass ansonsten die in der Gesellschaft ergriffenen Maßnahmen nicht erfolgreich, bzw. nicht erfolgreich genug sind. Alice beschreibt Irland trotzdem als eine zweisprachige Gesellschaft aufgrund des Englischen und des Irischen, auch wenn es nicht viele SprecherInnen der irischen Sprache gibt.

Wegen globaler Einwirkungen und Machtverhältnisse sind nicht nur Minoritätssprachen in Gesellschaften in dem Veränderungsprozess und in der Gefahr, sich zu vermindern oder sogar zu verschwinden. Wie die oben diskutierten Gründe fürs Sterben der Minoritätssprachen, beschreiben die Interviewten ähnliche Ursachen, wenn es um das Favorisieren einer Sprache und um das Wechseln zu einer mächtigeren Sprache als der Majoritätssprache des Heimatlandes geht. Wie oben bei den anderen Aspekten zur Mehrsprachigkeit in den Gesellschaften erwähnt, werden hier auch bei den Interviewten Beispiele beschrieben, in denen es sich um Veränderungen auf der Makroebene und in den Handlungen des/der einzelnen Sprachbenutzer(s)In handelt. Die folgenden Abschnitte veranschaulichen, wie die Interviewten sich in Hinsicht auf die globale sprachliche Diversität, Hierarchie und ihre Veränderungen äußern.

Erstens wird von den deutschsprachigen Interviewten die deutsche Sprache als wichtig in Europa und in der Europäischen Union gesehen. Sonst in der Welt ist sie aber von weniger großer Bedeutung. Darüber sind sich alle drei deutschen TeilnehmerInnen einig.

Lena: „(wie siehst du die Position der deutschen Sprache, also in der Welt oder) in der Welt (oder im Vergleich zur) ist es vielleicht nicht so wichtig aber, für Europa (mm), ist es natürlich sehr sehr wichtig denn, das ist die größte Muttersprachlergruppe in Europa. (Ja), und sonst natürlich in der EU. (Mm, mm). Und, dann Westdeutschland ist wirtschaftlich sehr stark und dominant in Europa (mm) und daher ist auf europäischer Ebene sehr sehr wichtig (mm). Auf Weltebene halt nur soweit, eh, dass Europa wichtig ist (mm).“

Die Zukunft des Deutschen sehen sie als teilweise ungefährdet und stabil, teilweise von dem Englischen bedroht. Die Interviewten machen sich aber noch keine Sorgen. Sie sehen hauptsächlich eine positive Entwicklung darin, dass die Deutschen mehr Englisch gelernt haben und dadurch sich für die Förderung der Mehrsprachigkeit des Individuums und der Gesellschaft positionieren.

Lena: Aber ich denke die Deutschen sind auch sehr offen was jetzt ins Englische Wechseln angeht ((lächelt)) (aja((lächelt))). Von daher, na das ist ja keine Frage Englisch ist viel wichtiger.

Jan: „Vielleicht sollte man sich jetzt in Deutschland mehr in der Halt der deutschen Sprache oder der hochdeutsche Sprache widmen, denn die Krise geht auch langsam schon. Zumindest nach einiger Behauptung ((lächelt)) --- es gibt so Leute in Deutschland, die sind, sie trauern diese alte Position sozusagen des Deutschen nach, als Lingua Franca des osteuropäischen Raums, was natürlich totaler Schwachsinn ist. Sollten einfach mal froh sein über, mit Englisch wenigstens irgendwat haben um international sich zu verständigen. Deutsche sind sehr gut dran, weil uns Englisch sehr leicht fällt.“

Jan kommentiert aber auch das Phänomen, dass es Leute gibt, die einen Status anstreben, den die guten Englischfähigkeiten heute geben, ohne wirklich die Sprache zu beherrschen.

Jan: „Ansonsten, es nervt mich manchmal, wenn du in Deutschland auf diese Heinies triffst, die wahrscheinlich selber sich noch nie mal ordentlich auf Englisch ausdrücken können aber ständig irgend Begriff aus der englischen Sprache aufgreifen und die verwenden, ohne genau zu wissen, was dat überhaupt heißt. Am, je schlechter sie Englisch können, desto mehr verwenden die englischen Begriffe, und mit Vorliebe solche, wo die da sehr zutreffenden deutschen Begriffe gibt. Sowat kann ig nicht ab[unhörbar]. Kumpel von mir bezeichnet mich immer als Extremanglophob ((lächelt)) Stimmt so nicht, aber manchmal krieg ig schon, wie sagt man, ne allergische Reaktion. Die Bescheuerte sich wichtig tun, wahrnehmen völlig normal“

Jan weist darauf hin, dass es die Besorgnis in Deutschland über die Mischung von Englisch und Deutsch gibt. Diese Besorgnis spricht meiner Meinung nach dafür, die Standardsprache und die reine Sprache zu behalten und sie vor den Einflüssen anderer Sprachen zu beschützen. Jan positioniert sich aber eher gegen diese Sprachideologie.

Zweitens evaluieren die Interviewten die Bedeutung und die Macht verschiedener Sprachen in der Welt hauptsächlich nach ihrer wirtschaftlichen und ökonomischen

Wirkung auf die Welt, nach ihrer Verbreitung in der Welt und nach der Menge der SprecherInnen. Die mächtigsten Sprachen scheinen laut den TeilnehmerInnen Englisch, Spanisch, Französisch, Chinesisch und Deutsch zu sein. Spanisch, Französisch und Englisch sind weit verbreitet seit der Kolonialzeit, meinen sie. Chinesisch hat eine Riesenbevölkerung und hat angefangen, in der globalen Ökonomie eine größere Rolle zu spielen. Weiterhin erwähnen ein paar Interviewte Russisch als eine Sprache mit Macht in der Welt aus ähnlichen Gründen wie Chinesisch. Englisch belegt laut den Interviewten den ersten Platz in der globalen Hierarchie. Aus dem Blickwinkel der Einzelperson ist die Antwort laut Jan sehr eindeutig: „die Muttersprache“ sei die wichtigste Sprache für jeden/jede in der Welt (siehe 6.2).

In dem Material wird auch eine Hierarchie zwischen den Varianten der großen Sprachen bezeichnet. Für die deutsche Sprache, kommentiert z. B. Alice, dass Hochdeutsch den höchsten Status besitzt im Vergleich zum Österreichischen.

Alice: „I kind of have more of a German accent than an Austrian accent, which is, I don't know, maybe a good thing (Why do you think it's a good thing) I think it's probably just that people speak this very strong dialect and Austrians have this thing, stereotype about it and kind of a taboo of not speaking proper German, and, especially since I studied at the uni it would have been weird if I had this strong Austrian accent and had studied Schiller and stuff so ...“

Englisch bezeichnen alle Interviewten als die Lingua franca unserer Zeit, wie Hailey: „it's a very powerful language. and I don't think you realize that until you travel“

Hailey hat die Erfahrung gemacht, dass es schon als Faktum einem klar ist, dass Englisch sich irgendwie überall befindet, aber dass man es nicht “fully understood” kann, wenn man nicht gereist ist, d. h. also außerhalb der USA in ihrem Fall. Noch stärker ist das Erlebnis inzwischen geworden, als sie nicht nur gereist ist, sondern eine längere Zeit im Ausland gelebt hat und wirklich die Gelegenheit bekommen hat zu sehen, wie Englisch anzutreffen ist:

“it has been like wow, English is really, or has an impact on the world, on a lot of foreign countries. For me, I was like ‘why do you guys have all these tv-shows in English’ Even though she understands that a lot of things come from the US, it seems “really crazy” to her.

Die Mentalität in den USA und dabei meiner Meinung nach die beherrschende monolinguische Sprachideologie beschreibt Daniel:

“that’s kind of the way things are done in the US, when you move there, there’s no point in speaking your mother language. A lot of immigrants, it’s like a threat. To get a job, English is what you need, to do anything in there --- places like California are a little more liberal, and I imagine like New York, I imagine it’s much easier to find bilingual families, but in smaller towns and probably in the South it’s gonna be little more rare just cause people are more close-minded”.

Für die Interviewten, die aus einem englischsprachigen Land stammen, wirkt es etwas aufdringlich, wenn sie manchmal den Eindruck in Finnland bekommen, dass Englisch als eine wichtigere Sprache als die einheimischen Sprachen betrachtet wird und demnach im Sprachgebrauch priorisiert wird. Die Frage „warum“ stellen die beiden TeilnehmerInnen, die in den USA aufgewachsen sind. Sie würden immer die einheimische Sprache und Kultur priorisieren. Natürlicherweise meinen sie auch, dass es eine große Hilfe und praktisch ist, in dem fremden Land mit dem Englischen zurechtzukommen zu können. Alice und Hailey beschreiben beide, dass es ihnen unangenehm vorkommt, Leute in Finnland direkt auf Englisch anzusprechen.

Alice: „I always feel like I’m being rude if I go to a shop and try and speak English to someone, ‘cause it’s kind of I’m not making an effort” Finnish people switch to English, she has experienced and heard from many others as well “I think they realize that we wouldn’t be able to hold the conversation and then don’t want to embarrass us” or want to practice English with English speaking people.”

Von Vorteil scheinen alle sechs TeilnehmerInnen die Rolle des Englischen als Lingua franca zu betrachten. Die Interviewten listen die internationale Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten und verschiedene Funktionen der Lingua franca auf, insbesondere für berufliche Zwecke.

Lena: „(Ja ((lächelt)) genau. Ja wie findest du das [Englisch als Lingua franca]. Was bringt das oder sollte das anders sein oder gleich). Es ist schon praktisch. (Mm) eindeutig praktisch und (mm) internationales Handeln internationale Beziehungen. Internationale Verständigung generell ((lächelt)). (Hm, ja) Jeder kann irgendwie auf Englisch sich verständigt machen. Das ist schon, das ist schon in Ordnung (mm)“

Beispiele für das Englische als Mittel zum internationalen Studieren beschreiben die Interviewten als Teil ihres finnischen Alltags. Lena, Alice und Hailey machen ein



englischsprachiges Masterstudium in Jyväskylä. Für sie ist Englisch also die Studiensprache und die hauptsächlichste Kommunikationssprache mit Studienkameraden und in der Freizeit. Die Lingua franca ist auch ein relevantes Werkzeug in den internationalen Sprachkursen. Die Muttersprachlerinnen Alice und Hailey scheinen sich zu wundern, wie es sein mag, mit Hilfe einer Fremdsprache eine weitere Fremdsprache zu lernen. Sie haben diese Form von Mehrsprachigkeit nicht erlebt.

Alice. „I mean all those others in the class [Finnischkurs, JYU Sprachzentrum] who are not from an English speaking country learning another language through a foreign language already is hard, so, I don't know how they do it but, I suppose people from those countries like Russia and the Ukraine and Hungary and stuff, their languages are quite closely connected so they might kind of be able to deviate something from it”

Kristian benutzt Englisch als die akademische Sprache beim Arbeiten an der Universität. Er hat auch öftermals Kontakt mit ausländischen Studierenden weltweit in Jyväskylä genommen und mit ihnen ist die gemeinsame Sprache meistens Englisch. Er hat zahlreiche Lernerfahrungen mit dem Englischen in der Zeit gemacht, seit er nach Jyväskylä gezogen ist. Ich interpretiere diese Erfahrungen als positives Spracherleben in Kristians Sprachlernprozess. Er sieht Englisch eher als ein Hilfsmittel, das einem Vieles im Leben ermöglicht, als etwas Negatives. Ein Teil seiner Erfahrungen ist auch gewesen, Englisch als Lingua franca durch unterschiedlichen Varianten kennenzulernen, was meiner Meinung nach eine Rolle spielt in der Entwicklung der Sprachbewusstheit.

Kristian: „und auch mit dem Englischen also diese, es gibt ja sehr viele diese nicht Dialekte aber diese Art und Weise wie es gesprochen wird, Engländer sprechen anders wie Chinesen oder Amerikaner und noch das mach ich gerne, höre ich ein bisschen ‚wo, könnte dieser herkommen‘ und ‚ja, das ist wahrscheinlich aus Südamerika---‘Ich finde das eigentlich recht spannend.--- die haben diese gewisse Art und Weise, was sie, sag ich mal, anders sagen, oder diese, ich sage Fehler, was sie gar nicht machen. Aber wenn man eine Zeit mit diesen Leuten Zeit verbracht hat, dann lernt man diese Art und Weise verstehen. Ich habe wirklich auch diese Erfahrung gemacht. Mittlerweile die Chinesen, ich verstehe sie perfekt, auch wenn sie schlecht Englisch sprechen, weil ich einfach viele chinesische Freunde habe und es hat sich so ein bisschen entwickelt auch (ja also die Logik) ja genau diese Logik, also eine sub-Sprache quasi da fast. Das find ich spannend, diese Diskussion [unklares Sprechen] über verschiedene Sprachen --- wir haben auch gewisse Beispiele genannt, was diese und diese und diese immer alsch machen. Das war ganz spannend. Darf man aber eigentlich nicht sagen, das ist einfach Sprache“

Auch Lena macht auf die Variation der englischen Sprache als Lingua franca aufmerksam und beschreibt, wie verschiedene Englischvarianten ihr gefallen.

Lena: „Ja. Uund wie gesagt mit dem Englisch ist es auch nicht gleich Englisch also, ich liebe Englisch (mm), ‚britisch englisch‘ (aa, ajaja), also den Akzent ((lächelt)) könnte ich den ganzen Tag hören (mm, mhm). Uund dann gibt’s wieder andere Akzente in dem Englischen die find ich halt ganz ganz schrecklich also dieses indische Englisch (aja). Aahh das find ich so anstrengend zu hören ((lächelt)) (aja((lächelt))). Und, wir haben auch so ein paar afrikanische (mm) emm Klassenkameraden. Die find ich schon echt schwierig zu verstehen (okay.) also die haben (also schwieriger als als die Indischen oder). Ich meine es fühlt sich teilweise, sie sind einfach anders. (Mm). Also die haben auch irgendwie eine ganz andere Sprachmelodie (ja). Und auch wenn das Vokabular gleich sein mag ((lächelt)) (ja((lächelt))) ich kann es nicht immer beurteilen (ja((lächelt))) hehe((lacht)). Aber irgendwie sprechen die das Englische einfach ganz anders“

Spracherfahrungen und Lernprozess bringen einem näher zu bestimmten Akzenten, Dialekten und Varianten der Sprache. In dem Material tauchen Beispiele dafür auf, dass die Varianten, die den SprachlernerInnen bekannt sind, auch positive Gefühle in ihnen wecken. Dagegen scheint es zu sein, dass je unterschiedlicher andere Varianten im Vergleich zu den bekannten Varianten sind desto weniger gefallen sie den LernerInnen. Auf diese Weise spielen der Hintergrund, die Sprachenpolitik, der Sprachenunterricht und die Lernmaterialien eine bedeutende Rolle dafür, was für eine Einstellung die SprachlernerInnen zu verschiedenen Sprachvarianten haben, wie sich die LernerInnen den Status und die Machtposition einer Variant vorstellen. Das Spracherleben hat also eine große Bedeutung in vielerlei Hinsicht. Alice, wie in dem Exzerpt unten zu lesen ist, und die anderen Interviewten scheinen sich des Prozesses aber auch bewusst zu sein, wie sie ihre Meinungen über die Varianten aufbauen.

Alice: „(Hast du dann auch in der Schule so mit Britisch Englisch Englisch) also (gelernt oder) haha((lacht)) in der Schule, wir hatten jedes Jahr ein Buch und in der vierten Klasse war’s hatte also als Grundthema, England Großbritannien (ja). In achten Klasse war’s USA (mhm) und in der neunten Klasse war’s Australien und Neuseeland, und dann war natürlich das Vokabular damit ausgerechnet auch die Rechtschreibung damit wir gelernt haben (mm) dass es verschiedene gibt. (Ja). Ja und dann war ich halt in England in dem Internat und daher bin ich sehr britisch geprägt (mm). --- (Okay. Ja, gut. Was hältst du dann von dem Amerikanischen) Das gibt’s halt krasse Unterschiede also das tiefste Texas ((lächelt)) (mm) da denk ich immer ‚ohhhh‘ heheh((lacht)) (ja ((lächelt))). Das hört sich schon manchmal. Echt heftig ((lächelt)). Aber so Ostküsten. (Mm). New York. Das geht ja noch.. (Mm.. Ja. Und Kanada). das find ich geht auch noch, also das find ich gar nicht so schrecklich. --- Ich, ich mach das vielleicht schlecht, aber jetzt so zu sagen (ja) aber ich sage immer ‚britisch englisch (mm), das ist das klare Englisch‘ (mmhm((lächelt))) für mich zumindest ((lächelt)). Das ist, für mich wie es klingt (mm) da verstehe ich jedes einzelne Wort (ja, ja). Und dann gibt’s verschiedene Abstufungen zu, zu britisch englisch (hm). Das ist natürlich wahrscheinlich unrecht das zu sagen denn (ja aber) Freunde von mir die dann in den USA waren (mm) und nicht in England, die verstehen nun halt das amerikanische Englisch und. Und verstehen da die Briten nicht (ja). Aber für mich ist halt ‚britisch englisch‘ ‚das Englisch‘ ((lächelt)) --- also Britisch English, und als nächstes kommt so Irisch, der irische Akzent (ja) das geht noch. Australien Neuseeland und Kanada find ich so zwischen British English und Amerikanisch. (Ja)

Und ja, das letzte wäre so für mich dann das amerikanische Englisch (mm, ja ), und dann gibt's halt diese Nord-Südabstufung je weiter man nach Süden kommt desto schrecklicher hahah ((lacht)) --- (okay. Also wenn du jetzt nach war's Neuseeland, wohin du jetzt ja, Neuseeland genau (also dann. Wirst du vielleicht, oder glaubst du dass es irgendwie) ich hoffe (Einfluss) mein Akzent ändert sich nicht, da bin ich etwas eitel hehehe((lacht)) (ja((lächelt))). Aber ich eh werde da auch ich habe dort ein paar Bekannten und die kommen alle aus England (mm). Von daher, wenn ich mit den spreche (mm) wird sich das schon halten und, ich glaube dass diese 4 Monate da jetzt nicht so viel daran ändern werden (mm, mm ja) [unhörbar] Ich gucke auch sehr viel britisches Fernsehen (mm) und solche Sachen. Von daher ist dieser Akzent mir eigentlich schon sehr vertraut.“

Alle MuttersprachlerInnen von Englisch verwenden Englisch zusätzlich als die Sprache der Familienbeziehungen und der Freundschaften im Heimatland. Jan, Kristian und Daniel sprechen in Jyväskylä hauptsächlich Finnisch und studieren auch auf Finnisch. Im Studium gibt es aber zum Teil auch englischsprachige Literatur und Vorlesungen. Auch wenn Jan gerne den Einfluss von Englisch auf andere Sprachen und auf Praktiken der SprachbenutzerInnen zu kritisieren scheint, sieht er die englische Sprache als eine positive Ressource in seinem Leben.

Jan: „(Jaa.. und, ja, was hältst du von dem Englischen dann?) Englisch (Ja.). Naja.. naja ((lächelt)) --- Für mich ist es angenehm, weil ig gern Englisch gelernt hab und kommst überall damit klar.“

Ein Nachteil der Lingua franca sind laut den Interviewten, wie oben diskutiert, die möglichen Konsequenzen zu anderen Sprachen aufgrund des Einflusses, der Macht und der Dominanz des Englischen. Die Interviewten beschreiben dazu Herausforderungen, die die Muttersprachler als FremdsprachenlernerInnen wegen der Lingua franca haben. In den folgenden Exzerpten weisen Lena und Hailey auf die Motivation hin, Lena als Nicht-Muttersprachlerin und Hailey als Muttersprachlerin.

Alice: „Aber das führt dann dazu dass die Englischmuttersprachler oft nicht ehm, (mm), den Sinn darin sehen auch eine andere Sprache noch zu lernen hehe((lacht))“

Hailey: „When you go to a foreign country I think it's really important to learn as much of the language as you can, or at least some words and try. But then you're like, English is so powerful, so many people know it. So, I don't know..“

In Jans Kommentar oben wurde die Mischung von englischen Begriffen mit der deutschen Sprache erwähnt. In dem folgenden Zitat erklärt er, dass die Mischung des Englischen auch in Finnland passiert:

Jan: „siehst auch in Finnland wenn die Leute irgendwie mit englische Begriffe sich werfen, die absolut nicht notwendig sind.“

Die anderen Partizipierenden finden es auch etwas ungewohnt, sogar ärgerlich scheint es mir, dass die Finnen Englisch mit dem Finnischen mischen und dass es „cooler“ (Daniel) sei, Englisch statt Finnisch zu benutzen. Es scheint unnötig und merkwürdig für alle Interviewten und etwas schwer zu verstehen für die BürgerInnen der USA, dass die Finnen so viel Englisch in ihrem Alltag benutzen. Daniel macht sich Sorgen über die Zukunft der kleinen finnischen Sprache.

Die Englisch-MuttersprachlerInnen haben alle die Erfahrung gemacht, dass es in ihren Heimatländern wegen der Mentalität der Einheimischen, der Sprachenpolitik und des Organisierens und der Praktiken des Sprachunterrichts sehr schwierig ist, mehrsprachig zu werden. Dieses spiegelt meiner Meinung nach die monolingualistische Sprachideologie wider, die sich auf beiden Ebenen, mikro und makro, realisiert. Auch die deutschen TeilnehmerInnen haben dieselbe Vorstellung von den englischsprachigen Ländern und ihren BürgerInnen.

Alice über AmerikanerInnen als SprachlernerInnen im Finnischkurs: „if you’re from America and you’ve never spoken a foreign language in your life, then it’s so far from your home, it’s crazy.“

Hailey über den in meinen Augen auf Sprachideologie basierten Unterschied zwischen Europa und der USA: „For you guys and for a lot of European countries, you know so many different languages and I like kind of feel like I wish I could have had that opportunity when I was growing up, that I was like forced to like speak Swedish and English and, you know because, you guys know so many languages, and in US most people are, like ‘it’s one language’, and it’s kind of like ignorance in a way, but --- how are we supposed to, like we don’t, you know the country that’s connected to us that speaks a different language is Spanish so we learn Spanish but it’s not forced so much as it’s in here. Well, everybody has their view of the US but I think some people are like, are ignorant and they don’t understand, like they really don’t. there are a lot of people who you know don’t travel. And I think some people would more like come to a foreign country and expect that there is English, or I don’t know“.

Daniel über die USA: „English is what you need, to do anything in there [the US]. So yeah, it’s a complicated situation. --- I remember one time, I talked to a friend who was studying French, he was like ‘hey, you should take French too’. When I was thirteen or fourteen. ‘No, I’m okay just speaking English’. Maybe it’s just an American thing, it’s the mentality there and it got rubbed up on me. Yeah, it’s weird.“

Alice scheint zu beschreiben, dass Irland sich in die Richtung einer sprachideologisch monolingualistischen Gesellschaft entwickelt: „There aren’t really that many choices for languages in Ireland because everyone speaks English and Irish people are quite lazy in learning foreign languages --- since England came and colonized Ireland so, it’s a bit of a long complicated history

with languages and I think since then people just don't really bother because English is so international and stuff."

Alle TeilnehmerInnen scheinen zu erkennen, dass es mehrere Sprachen und weitere Varianten der Sprachen in ihren Gesellschaften gibt. Die Länder sind mehrsprachig, ideologisch aber nicht. Sie positionieren sich gegen die Sprachideologie der einsprachigen Gesellschaft bzw. des Nationalstaats mit einer Nationalsprache, d. h. die Ideologie, dass es genügend und positiv sei, nur eine Hauptsprache zu schätzen und zu benutzen, was dann auch zur Einsprachigkeit der Individuen führt. Wie oben schon erläutert, beschreiben die Interviewten, wie die Einsprachigkeit zur Ignoranz und zur Wurzellosigkeit für das Individuum sowie zur Unruhe und zum Rassismus in der Gesellschaft führt. Für das Individuum scheint die sprachideologisch einsprachige Gesellschaft außerdem sein Selbstbild als SprachlernerIn zu beeinflussen dadurch, dass er/sie sich als unfähig erlebt, andere Sprachen so gut zu lernen, dass er/sie in der Sprache zurechtkäme. Dieses betrachte ich als eine indirekte Mitteilung, als Hailey ihr Sprachlernprozess in Finnland beschreibt und die anderen ihre Observationen über Englisch-MuttersprachlerInnen als SprachlernerInnen erzählen.

Als Beispiel für die sprachideologisch eher mehrsprachigen, doch in dem Material meiner Betrachtung nach die Standardsprachen und die Majoritätssprachen priorisierenden und deren MuttersprachlerInnen favorisierenden europäischen Gesellschaften, sehen alle Interviewten Finnland als ein mehrsprachiges Land. Meine Interpretation ist, dass sie Finnland als ein mehrsprachiges Land betrachten, mit einer Identität als zweisprachig sowie sprachenpolitisch und dadurch teilweise konkret zweisprachig. Es kommt mir vor, dass nach ihrer Meinung Finnisch deutlich die Hauptsprache ist, und dann je nach dem Kontext und dem Diskurs auch andere Sprachen einem begegnen. In dem Untersuchungsmaterial wird deutlich, dass die Sprache zwischen Diskursen variiert. Variation gibt es auch darin, ob nur eine Sprache oder mehrere in einem Kontext bzw. in einem Diskurs benutzt werden. Die Interviewten stellen aber fest, dass es natürlich für die Finnen ist, andere Sprachen lernen zu müssen, um im Leben weiter zu kommen, und dass auch die Vermischung der Sprachen in informellen Kontexten vorkommt.

Nach Jans Kommentar hat er in Finnland, auch wenn hier eher praktisch und sprachideologisch die Mehrsprachigkeit statt der Einsprachigkeit unterstützt wird, häufig einen unterschweligen Rassismus angetroffen. Er erzählt als Beispiele dafür, dass er wegen seines ausländischen Namen Informationen an der Uni auf Englisch statt Finnisch bekommt und von Einheimischen viel positiver behandelt wird nachdem sie herausgefunden haben, dass er Deutscher ist und nicht aus Südosteuropa stammt, was die Finnen erstmal aufgrund seines Aussehens vermutet hatten. Seine Beispiele weisen erstens meiner Meinung nach darauf hin, dass es für Finnen nicht leicht ist, Menschen mit einem ausländischen Hintergrund als FinnischsprecherInnen zu erkennen. Ähnlicher Meinung ist auch Hailey.

Hailey: „, sometimes if I say something in Finnish, it just catches people off guard, that it's a foreigner speaking Finnish, because you guys don't have a lot of (that's true --- at least foreigners who would speak Finnish) --- as in US”

Zweitens kommt es darauf an, was für ethnischen Hintergrund die Personen haben und dabei, welche Sprachen sie sprechen, ob sie positiv oder negativ bewertet und behandelt werden. Es scheint, dass die Interviewten Finnland als eine Gesellschaft erleben, wo die Einheimischen von Ausländern nicht erwarten, dass sie Finnisch auf einem hohen Niveau beherrschen würden. Jan und Kristian haben beide die Erfahrung gemacht, dass die Finnen sie als Finnlandschweden nehmen aufgrund ihres Akzents. Das hat aber eine positive Wirkung für Jan und Kristian gehabt in dem Sinn, dass sie als zweisprachig mit Finnisch und Schwedisch betrachtet worden sind. Sie meinen, dass die Finnlandschweden einen höheren Status haben als die anderen Finnen und u. a. Immigranten aus nichtwestlichen Ländern, woraus eine positive Behandlung resultiert. Daniel und Jan erklären auch, dass die Finnen sie als Einheimische betrachten, wenn sie in einem finnischen Dialekt sprechen. Daniel erzählt, er hat den Dialekt von Joensuu erlernt.

Die anderen TeilnehmerInnen, die eher am Anfang des Lernprozesses mit der finnischen Sprache sind, d. h. Hailey, Lena und Alice, sind der Meinung, dass es sprachideologisch in Finnland um die positive Einstellung der Mehrsprachigkeit und dem Sprachlernen gegenüber geht. Nur hat Englisch einen sehr hohen Status in Finnland als Sprache und dadurch spielen Englischkompetenzen eine große Rolle in der Kommunikation mit

Finnen. Es zeige die Macht des Englischen in der heutigen finnischen Gesellschaft. Die Interviewten beschreiben zwei Folgen: (1) die Finnen zeigen gerne, dass sie Englisch können, und schiften gerne ins Englische, wenn sie bemerken, dass der/die GesprächspartnerIn nicht fließend Finnisch spricht. (2) die Finnen werden sehr nervös, wenn sie mit Englisch-MuttersprachlerInnen Englisch sprechen sollen. Aus diesen Folgen ist es für die Englisch-MuttersprachlerInnen in dem Untersuchungsmaterial eine Herausforderung gewesen, Kontakt mit einigen Finnen aufzunehmen. Dazu wollen die Finnen eher ihre Englischfähigkeiten mit den MuttersprachlerInnen üben und entwickeln als mit ihnen Finnisch zu sprechen. Es wirkt, dass die Finnen einen höheren Status auf das Englischsprechen als auf das Finnischsprechen in Finnland geben. Das spricht in meiner Meinung für die Macht des Englischen und für die Hierarchie zwischen den zwei Sprachen.

Hailey: „For me, as native English speaker, I have more experiences that people don't wanna talk to me --- Finnish people, they feel more comfortable to speak to a person, if they are not a native English speaker, I mean this is the only conclusion I can come up with, because they're afraid they're gonna mess up --- that to me is like really sad, I understand that they feeling that way, but the thing is, what am I gonna do, laugh? They'd hate me! I'd never do that. --- For me coming to Finland, 'I'm in your country. So shouldn't I speak your language? So don't be afraid to speak English with me because I should know Finnish.' That's kind of how I think of it, of course not everyone thinks that way. --- a language barrier, that some people will never try and talk to me, that to me is really like 'I really wanna learn Finnish so I can speak with these people' --- I still experience that and I think I will as long as I stay in Finland and as long as I am not fluent in Finnish, then I'll always experience some people never wanting to speak with me, and maybe more so to other people because they also mess up, I guess is what, maybe, they think”

Zur Überlegung, ob die Situation mit Englisch als Lingua franca etwas Positives oder Negatives ist, macht Alice eine Bemerkung, zusätzlich zu den oben erwähnten Folgen, dass die Sprachbenutzer selber die Macht und die Verantwortung haben, entweder eine positive oder negative Auswirkung auf ihr Leben und auf die Welt zu haben. Die englische Sprache an sich ist genauso neutral wie alle anderen Sprachen, meint sie.

Alice: „I think there should be a common way of communicating --- but, I don't know i fit would make a difference if it were English, I think. So, I wouldn't say it's either positive or negative, it's just kind of, it's just the way it is. And you can either use it positively or use it negatively, and, if you refuse to learn other languages based on your own ignorance, it has a negative connotation but if you use it to, I don't know, spread happiness ((lächelt)) then --- I mean, English is just a neutral language, it's how you use it that makes it either good or bad.”

Ob die Lingua franca Englisch sein sollte oder nicht, weckt einige unterschiedliche Meinungen unter den Teilnehmerinnen.

Lena: „Also Englisch das ist echt so ein Einzelfall für mich denn, ich finde dass mitm Englischen man kommt sehr leicht auf einem Niveau dass man sich verständigen kann und (mm) durchkommt aber dann noch auf einem Niveau zu kommen wo jeder sagt ‚du bist‘ oder sagt (mm) ‚okay, ich wusste nicht dass du kein Muttersprachler bist‘ (mm). Das ist wieder sehr schwierig (mh) weil es dann so viele Ausnahmen gibt wo man sich dann als Nicht-Muttersprachler (mm) so aufhängen kann. --- also ich denke Englisch, weil es auch überall ist, also das kann man nicht wirklich vergleichen mit anderen Sprachen denn man muss ja nur mal den Fernseher anmachen (mm) oder einen Film gucken (mm), das ist ja alles in Englisch (mm). Zum Beispiel in Finnisch ist das viel schwieriger ich kann jetzt nicht irgendwie ein Film ausleihen, der wird auf English sein mit finnischen Untertiteln (mm, ja). Solche Sachen. (Ja). Daher ja, also Englisch ist so eine Sprache für sich (ja) und dann kommt der Rest ((lächelt))“

Ich sehe auch, dass sie sich hier sprachideologisch dafür positioniert, dass die Kompetenzen, die denen der MuttersprachlerInnen nahekommen, das höchste Ziel für die SprachlernerInnen sind.

Jan meint, Englisch ist die Lingua franca der politischen und ökonomischen globalen Machtverhältnisse geworden. Als Sprache wäre seiner Meinung nach z. B. Finnisch viel besser als Lingua franca, weil die Sprache so logisch ist. Er ist aber gleicher Meinung mit Lena, dass Englisch einen sehr einfachen Einstieg für SprachlernerInnen in die Sprache bietet.

Jan: „zunächst muss man sagen, Hochdeutsch ist eine ganz hässliche Sprache ((lächelt)), obwohl sie meine Muttersprache ist, aber, aa, eine unglaublich genaue Sprache. Also, auf Englisch kannst du dich nicht so korrekt ausdrücken. Von der Lexik her einfacher als Englisch, also, zwar schwieriger zu lernen von der Grammatik her, aber ist eigentlich Schade, dass Englisch die Weltsprache, sozusagen, ist. Man hätte andere Sprachen einsetzen können. Wobei Deutsch wahrscheinlich auch nicht so gut wäre. Finnisch wäre gut, weil Finnisch ist unglaublich leicht zu lernen. Russisch auch. (Echt?) Ja, weil sehr logisch ist. (Mm, okay) Also, Englisch hat den großen Vorteil, du kannst genauso wie mit den romanischen Sprachen, du kannst, du lernst ein bisschen bloß ein paar Wörtern und du kannst dich schon verständigen. In Finnland musst erst die ganze Scheißgrammatik können. Aber, ich mein Deutsch ist relativ einfach trotzdem noch, finde ich ((lächelt))

Hailey scheint der Meinung zu sein, dass nicht alle Englisch zu lernen brauchen, wenn sie ihr Leben in ihrem Heimatland verbringen. Alle EuropäerInnen dagegen äußern, dass heutzutage mehr oder weniger alle Englisch zumindest auf irgendeinem Niveau beherrschen müssen. Mir scheint, dass Daniel und Hailey eine etwas andere Vorstellung



von den weltweiten Funktionen und der Bedeutung des Englischen als Lingua franca haben als die anderen Interviewten.

Hailey: „(Should it be like this? Or should it be something else?) One thing that’s like useful about it, is like if everyone, like a lot, if many many many people were taught English, okay so if there is like one language that you need to learn to communicate with so many different kinds of people, then, of course, I think, it should be taught and that people should learn it. I think that you shouldn’t have to learn it unless you necessarily want to. But, I don’t know. Some people could be perfectly happy with never learning English. They’re living in their own country and they learn their own language and they’re fine. so I guess it depends on who you are and what you wanna do. I wouldn’t say like, ‘yes, everyone should learn English’, definitely not.”

Die Bewusstheit ist etwas, was alle Interviewten von einem/einer SprachbenutzerIn, der/die mehr als einer Sprache gelernt hat, erwarten. Mit etwas unterschiedlichen Wörtern beschreiben alle Interviewten, dass sich das Individuum als eine unmittelbare Folge des Sprachlernens und der Erfahrungen mit der Verwendung anderer Sprachen als nur der ersten Sprache verschiedener sprachlichen Themen bewusst wird. Mir scheinen alle die in dem vorliegenden Kapitel betrachteten Themen über die Sprache und die Mehrsprachigkeit in dem Spracherleben der sechs Partizipierenden verankert zu sein. Dem/der SprachbenutzerIn sind beim Lernen einer Sprache nicht nur sprachspezifische Eigenschaften, wie die Grammatik, das Vokabular und die Aussprache bewusstgeworden. Darüber hinaus hat er/sie nicht nur sprachliche und kulturelle Kompetenzen gelernt. Mit der Bewusstheit als Teil des Sprachrepertoires sehe ich hier vor allem die Bewusstheit für die Wichtigkeit und den Wert der Sprache bzw. der Mehrsprachigkeit für das Individuum und für die Welt und die Gesellschaft sowie für die Entwicklung der Toleranz, des Mitgefühls und des Wachstums als Mensch. Außerdem interpretiere ich, dass es sich im Material über die Bewusstheit für die Herausforderungen handelt. Als sich im Material wiederholende Herausforderung sehe ich den Rassismus, mit dem die Sprache, die Mehrsprachigkeit, das Sprachlernen und weitere sprachbezogenen Themen verknüpft sind. Es scheint sich um sprachliche Praktiken und Sprachideologien zu handeln, die gemeinsam auftreten. Die Bewusstheit scheint sich, wie oben erläutert, im Rahmen des Spracherlebens des Individuums zu entwickeln, in dem dynamisch und situiert die Mikro- und Makroebenen der Sprachpraktiken und –ideologien ineinandergreifen. (Vgl. Kapitel 2). Alle Interviewten positionieren sich sprachideologisch für die Mehrsprachigkeit als den erwünschten und erstrebenswerten Zustand des Individuums.

Beispiele dafür, wie die Interviewten die Entwicklung der sprachlichen Bewusstheit erlebt haben und sich vorstellen, veranschaulichen die folgenden Zitate. Sie stellen einige Hauptaspekte dar, die die Interviewten in dem Material teilen.

Kristian: „also, ich hab mich persönlich sehr arg auch entwickelt durch diese Sprachen, also ich sehe auch, nicht nur grade das Leben im Ausland aber nur durch die Sprachen war das auch möglich“

Daniel: „once I started learning the grammar [Finnish grammar] and everything --- I seriously could feel like... my brain just like, like it was a Rubik's cube and I was like remodeling it --- learning a new grammar system --- it rewires the brain, I think it does some good for you, it opens up a new world in a new way of thinking, of viewing the world, of seeing things --- before I started to learn this language, it would have been like --- to think of a new colour. You can't do it. But when you learn a language, it's like, you open up that new pathway and you can you know, you can think of that new colour“

Lena: „Weil, da [Arabisch] Sachen drankommen in der Grammatik die man noch in keiner anderen Sprache gesehen hat (mm). Das ist wirklich ganz anders, da kannst du auch keine Parallel ziehen zu irgendeiner europäischen Sprache (mm) --- ich glaube je mehr Sprachen man spricht und auch exotischere Sprachen wenn man die lernt, das bringt einen schon weiter wenn man auch grammatikalischen Sachen lernt die man vorher noch nie gesehen hat --- dann ist es halt nochmal so eine ganz neue Offenheit wie man lernt (mm), an solche Sachen [unterschiedliche Konzepte in der Grammatik] heranzugehen, und dann sieht man auch die Sprachen die man schon spricht mit ganz neuen Augen“

Auch die weiteren neuen Sprachen nach dem Lernen verschiedener Sprachen sind „Augenöffner“ (Lena), wie für Lena z. B. Arabisch, aus demselben Grund, wie Finnisch für Daniel. Lena meint auch, dass ein breiteres und vielseitigeres Sprachrepertoire zu einem größeren Bewusstsein der unterschiedlichen Weltbilder und Denkweisen führt.

Meiner Meinung nach tauchen im Material Beschreibungen unterschiedlicher Sprachressourcen auf, die die Interviewten aber nicht als Mehrsprachigkeit nennen, z. B. die rezeptiven Fähigkeiten (siehe 2.4). Verschiedene sprachliche Ressourcen haben verschiedene Rollen in verschiedenen Situationen: eine Hilfssprache beim Lernen anderer Sprachen, Diskursunterschiede, die gemeinsamen Sprachen mit verschiedenen Leuten – absichtlich wegen des Sprachgebrauchs oder des Sprachlernens, wie each-one-teach-one, oder sonst, z. B. um neue Leute kennenzulernen durch die Sprache, die am besten in der Interaktion funktioniert.

Ich schließe den vorliegenden Unterkapitel mit einer kurzen Zusammenfassung darüber, wie ich die Analyseresultate interpretiere, ab. Meiner Meinung nach zeigt sich in dem Untersuchungsmaterial, dass die Interviewten die Mehrsprachigkeit als den normalen Zustand sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft sehen dadurch, dass die sprachliche Diversität entweder als verschiedene Formen von Muttersprache oder als verschiedene Sprachen und ihre Varianten in der Umgebung präsent ist und deswegen jeder Person betrifft. Je nach dem, in welchem Kontext die Person agiert, wird von ihr verlangt, bestimmte sprachliche Ressourcen zu benutzen. Allerdings gibt es Variation in dem, wie sich die TeilnehmerInnen hinsichtlich der Sprachideologien positionieren. Ob die TeilnehmerInnen die Gesellschaften sprachideologisch als ein- oder mehrsprachig definieren, hängt von der Gesellschaft ab. Alle sechs scheinen Europa und genauer Deutschland, Irland und Finnland als ideologisch und politisch die Mehrsprachigkeit zumindest gewissermaßen erkennende und schätzende zu betrachten, obwohl die Standardsprachen und MuttersprachlerInnen gleichzeitig den höchsten Status in den Augen der Einheimischen und der Ausländer bzw. Nicht-MuttersprachlerInnen bekommen. Die USA werden von allen Interviewten als ideologisch einsprachig beschrieben. Sie positionieren sich gegen die Ideologie der einsprachigen Gesellschaft, wenn sie z. B. meinen, dass die Mentalität in den USA eine Ignoranz verursacht hinsichtlich der Wichtigkeit anderer Sprachen als Englisch und der Wichtigkeit der Erfahrung für das Individuum, die das Sprachlernen bzw. funktionierende Mehrsprachigkeit ergibt.

## 7 SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Die vorliegende Arbeit wurde mit dem sprachwissenschaftlichen Interesse an Mehrsprachigkeit und Sprachideologien mobiler Erwachsener und mit meinem persönlichen Interesse an dem Thema motiviert. Das Ziel war eine qualitative Studie durchzuführen und zu untersuchen, wie Studierende, die aus deutsch- und englischsprachigen Ländern stammen und ein Studium in Jyväskylä machen, Mehrsprachigkeit erleben und sich vorstellen, und wie sie sich sprachideologisch positionieren. Die zwei Untersuchungsfragen habe ich folgenderweise formuliert:

- Was für ein Spracherleben haben die TeilnehmerInnen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit?
- Welche sprachideologischen Subjektpositionen beziehen die TeilnehmerInnen?

Der theoretische Referenzrahmen wurde aus der soziolinguistischen Forschungsperspektive gebildet mit einer ethnografischen Orientierung. In dem Theorieteil habe ich aus dieser Perspektive die Hauptbegriffe Mehrsprachigkeit, Sprachideologie und Spracherleben definiert. Das Untersuchungsmaterial wurde in sechs Themainterviews, eine Hälfte auf Deutsch und eine auf Englisch, gesammelt. Ich habe das Aufnahmematerial aufgeschrieben und es mit der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Induktiv wurden Themen aus dem Material geholt, die die Untersuchungsfragen beantworteten.

Die TeilnehmerInnen sind alle Personen, die sich für sprachliche Themen interessieren und wahrscheinlich deswegen motiviert waren, an der Studie teilzunehmen. Wie die Analyse schon gezeigt hat, haben sie mehrere Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Laufe ihres Lebens und dabei zahlreiche Observationen und Überlegungen gemacht. Dadurch sind die Interviews ein Untersuchungsmaterial, das aus sechs Einzelfällen besteht und dessen Analyseergebnisse sich nicht für eine größere Gruppe der UniversitätsstudentInnen oder immigrierter Studierender zu generalisieren lassen. Damit will ich betonen, dass die vorliegende Arbeit eine dichte Beschreibung und Interpretation

von den sechs Fällen darstellt. Möglicherweise sind ähnlicher Inhalt und ähnliche Resultate bei anderen Studierenden zu entdecken. Meine Untersuchung eignet sich aber nicht dafür und richtet sich auch nicht darauf, solche Hypothesen aufzustellen.

Als ersten Punkt in den Schlussbetrachtungen der Analyse betrachte ich die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit. Er zeigt sich als ein sehr persönlicher Prozess, den die Interviewten als lebenslang bezeichnen. Die Entwicklung wird von Hintergrundelementen, wie Gesellschaft und Familie, von Interessen und Persönlichkeit des Individuums und die Erfahrungen und Kontexten in dem Leben des Individuums, die teilweise von dem Individuum zu steuern sind, teilweise aber nicht, beeinflusst. Die Hälfte der Interviewten beschreiben meiner Meinung nach deutlich, wie das Sprachlernen und die dadurch erreichte Mehrsprachigkeit und die ermöglichte Mobilität ein Erlebnis geben, das eigene Leben zu verwandeln, etwas Eigenes und Einzigartiges zu schaffen, um zu erfahren, dass man etwas Bedeutendes im Laufe des Lebens erreicht hat. In der vorliegenden Arbeit ist kein Schwerpunkt auf Identität gelegt worden wegen der Begrenzung der Untersuchung. Sie ist aber ein deutlicher Teil der Mehrsprachigkeit in dem Spracherleben der Partizipierenden, sowohl hinsichtlich Entwicklung der Bewusstheit über die persönliche sprachliche Identität als auch hinsichtlich aktiver Konstruktion bzw. der Rekonstruktion der Identität. Es zeigt sich auch, dass die Interviewten individuelle Mehrsprachigkeit als das Natürliche und das Alltägliche in dieser Zeit und Welt betrachten. Darüber hinaus interpretiere ich, dass sie sich die Sprachbewusstheit als etwas vorstellen, was eine Freiheit gibt und ein Verständnis dafür gibt, wieweit man selbst sein Leben verändern und ins Neue leiten kann.

Die Interviewten positionieren sich sprachideologisch variierend, wenn es sich um die sprachlichen Ressourcen, die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft oder ein mehrsprachiges Individuum handelt. Nach meiner Interpretation tauchen bei vielen Themen in ihren Kommentaren die monolinguischen Ideologien auf. Die Ideologie des Nationalstaats und der Nationalsprache zeigen sich z. B. dadurch, dass die Interviewten das Land der Sprache als die authentische Umgebung für den Sprachgebrauch bestimmen

und die einheimischen MuttersprachlerInnen als die idealen SprachbenutzerInnen anerkennen. Gleichzeitig beschreiben alle Interviewten, wie positiv und wichtig sie die individuelle Mehrsprachigkeit betrachten und erleben: erstens weil sie als ein Augenöffner in ihrem Spracherleben funktioniert hat und zweitens weil sie die Mehrsprachigkeit als wichtig für die Entwicklung des Menschen als die BewohnerInnen der heutigen globalen Welt betrachten. Durch diese Entwicklung der Bewusstheit wird der Mensch seine Verantwortung in der Welt tragen können. Die Mehrsprachigkeit und die sprachliche Diversität sollten von allen wahrgenommen werden. Alle sollten tolerant mit den Themen umgehen. Der Rassismus entwickelt sich als die Folge von Unwissenheit und Furcht vor dem Fremden, als die Folge der Ignoranz. Alle Partizipierenden sind auch der Meinung, dass die Gesellschaften natürlicherweise mehrsprachig sind und dass es von der „Mentalität“, die ich als Sprachideologien und sprachliche Praktiken interpretiere, abhängt, wie die unterschiedlichen Sprachen und SprachbenutzerInnen betrachtet und behandelt werden und ob die Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit als erstrebenswert und normal für das Individuum gesehen wird. In der Analyse wurde mir deutlich, dass alle Interviewten zwischen den USA und Finnland unterscheiden. Nach meiner Interpretation betrachten sie die USA als eine konkret mehrsprachige aber sprachideologisch einsprachige Gesellschaft, Finnland dagegen eher als eine mehrsprachige Gesellschaft, wo aber die Einheimischen noch nicht an die Immigration sowie an die Integration gewöhnt sind und dabei die nationalistischen Ideologien zu bemerken sind. Wegen des Unterschieds werden in Finnland, und in Europa generell, mehrere Sprachen gelernt und gebraucht, also die individuelle Mehrsprachigkeit erreicht, wie die Interviewten sie zu betrachten scheinen. In den USA dagegen ist es laut den Interviewten fast unmöglich, mehrsprachig zu werden. Es sieht so aus, dass die Interviewten sich zwischen den Sprachideologien für die Mehrsprachigkeit und gegen die Mehrsprachigkeit bewegen. Manchmal scheinen sie dieser Position mehr bewusst zu sein, manchmal weniger bewusst.

Meiner Meinung nach ist das Bedeutende in den Analyseresultaten, wie entscheidend die persönliche Erfahrung und das Spracherleben zu sein scheint in dem Prozess des sprachideologischen Positionierens und in dem Prozess des Bewusstwerdens bei einer

Person. Wenn wir das Mitgefühl und die Toleranz als die grundlegenden Werte für eine funktionierende und balancierte Gesellschaft anerkennen, werden die positiven Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit, die persönlichen Erfahrungen mit ihren Herausforderungen und vor allem die Bewusstheit der Einzelperson für die verschiedenen Sprachideologien und Sprachpraktiken die Schlüssel, mit denen eine solche Gesellschaft entwickelt werden kann. Ob und wie es in der Politik und in den zahlreichen anderen Diskursen in der Gesellschaft unterstützt wird und dadurch in konkreten, materialistischen Formen produziert wird, hängt nach dem Paradigma der vorliegenden Arbeit von den Individuen ab, weil sie diejenigen sind, die in der Organe der Gesellschaft sowie außerhalb den Organen agieren und sich dabei immer wieder sprachideologisch neu positionieren. Das Agieren des Individuums ist nach der Forschungsperspektive sozial konstruiert, und wenn das oben beschriebene Resultat der Analyse relevant ist, dann spielt die Gesellschaft, ihre Institutionen von klein bis groß, eine wesentliche Rolle dabei, wie eine Person die Wirklichkeit konstruiert und begreift und was ihr bewusstgemacht wird. Dazu steht das Soziale unmittelbar mit der konkreten Umgebung in Wechselwirkung. Wie in den Theoriekapiteln beschrieben, greifen die individuellen und gesellschaftlichen Prozesse ineinander und dadurch sehe ich es als sinnvoll und geeignet, die Entwicklung der Mehrsprachigkeit und der Sprachideologien als eine Kombination zweier Aspekte, des individuellen und des gesellschaftlichen, zu betrachten und weiterzuentwickeln.

Zum Thema Sprachlernen und Fremdsprachenunterricht wird meiner Meinung nach in der Analyse auch deutlich, dass von den Partizipierenden in der Ausbildung die sogenannten globalen mächtigen Sprachen als obligatorisch gefordert worden sind, wie Spanisch, Französisch, Deutsch und Englisch. In Irland ist zusätzlich Irisch für alle obligatorisch, was aber aus historischen Gründen einen Status in dem Land hat. Ich überlege aber, ob in der Zukunft neue sprachpolitische Wendungen und Sprachpraktiken global und lokal in Richtung mehrsprachige Ideologien und Praktiken stattfinden werden – ob die mächtigsten Sprachen den Status als die geschriebenen und gelesenen Sprachen verstärken und andere Sprachen weniger Funktionen dienen und demnach ihr Sprachgebrauch geringer wird und vielleicht dabei ihr Wert auch kleiner.

So wie Busch (2013) und Kramersch (2009) den zukünftlichen mehrsprachigen Sprachunterricht und das Sprachlernen gestalten (siehe Kapitel 2), haben auch die Partizipierenden der vorliegenden Arbeit das kommunikative, interaktive Spracherleben und das mehrsprachige Spracherleben als Kern des gelungenen Sprachlernprozesses beschrieben. Die Interviewten haben sich auch deutlich für die Ideologie der Authentizität und für die Idealität der MuttersprachlerInnen positioniert, teilweise bewusst, teilweise weniger bewusst, habe ich interpretiert. Die meisten Interviewten haben die Erfahrung gemacht, durch Sprachlernen im Erwachsenenalter mehrsprachig zu werden und das Spracherleben, dass sie nicht mehr in dem einheimischen Kontext der jeweiligen Sprache oder von MuttersprachlerInnen als Nicht-MuttersprachlerIn erkannt worden sind. Dementsprechend würde ich fast die Interpretation machen, dass die Ideologie der idealen SprachbenutzerInnen als nur MuttersprachlerInnen bzw. Einheimische aufgrund der Geburt in der Sprachgemeinschaft in dem Spracherleben der Interviewten nicht gilt. Die emotionale Verbindung zur Muttersprache haben die meisten Partizipierenden als einzigartig beschrieben, aber hinsichtlich des Sprachgebrauchs sehe ich die Berichte von dem Spracherleben und die ideologische Positionierung als widersprüchlich. Ein weiterer Aspekt ist mir eingefallen in Bezug auf sprachliche Bewusstheit. Alle Interviewten haben als eine wesentliche Folge ihres Spracherlebens die Entwicklung ihrer sprachlichen Bewusstheit beschrieben. Sie nutzen die Bewusstheit in dem weiteren Sprachlernen und in dem alltäglichen Sprachgebrauch. Als eine weitere Diskussion mit den Partizipierenden hätte ich mich gerne über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit in Muttersprachenunterricht sowie im Fremdsprachenunterricht unterhalten.

Eine Magisterarbeit wirft einen relativ begrenzten Blick auf den Untersuchungsgegenstand. Auf jeden Fall kann in Rahmen einer Magisterarbeit eine Untersuchung ausführlich und vertieft durchgeführt werden. Es fordert aber Zeit, gut geeignete Arbeitsweisen und Effektivität. Als die größte praktische Herausforderung habe ich die Begrenzung der Arbeit erfahren und die Organisierung der Arbeitszeit und Arbeitsweisen im Rahmen meiner persönlichen Kapazität. Der Schreibprozess des



Untersuchungsberichts wurde aus verschiedenen Gründen in mehrere Teile getrennt. Als Folge ist der Prozess zum Teil mehrmals durch- und nachgedacht. Gleichzeitig ist er mir schwer gefallen, weil ich immer wieder den Prozess auf die Seite schieben musste und ihn später wieder neu aktivieren. Der Untersuchungsprozess und der Schreibprozess des Berichts sind eine vielfältige Lernerfahrung für mich gewesen, was mich zum Reflektieren zahlreicher Aspekte in meiner persönlichen Mehrsprachigkeit und in der Mehrsprachigkeit der anderen, in den globalen und lokalen Kontexten, die mir entgegengekommen sind, gebracht hat. Als Sprachlehrerin und Immigrantin in einer mehrsprachigen Gemeinschaft spielt die Lernerfahrung zur Zeit und in Zukunft eine Ries Rolle. Sie hat mich in mehreren Hinsichten für neue Herausforderungen als Sprachbenutzerin, Sprachlernerin und Sprachlehrerin bzw. Sprachwissenschaftlerin vorbereitet.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Fourth Edition. Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters.
- Bibliographisches Institut GmbH. 2020. Duden Wörterbuch. Erstsprache. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Erstsprache> (zuletzt eingesehen am 25.06.2020)
- Bibliographisches Institut GmbH. 2020. Duden Wörterbuch. Muttersprache. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Muttersprache> (zuletzt eingesehen am 25.06.2020)
- Blommaert, J. 2005. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Leppänen, S. & Spotti, M. 2012. Endangering Multilingualism. In: Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (Hg.), *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. 1-21. New York: Palgrave MacMillan.
- Burck, C. 2005. *Multilingual Living. Explorations of language and subjectivity*. New York: Palgrave MacMillan.
- Busch, B. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Heller, M. 2008. Doing Ethnography. In: Wei, L. & Moyer, M. (Hg.) *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. 249-262. Oxford: Blackwell.
- Heller, M. 2011. Critical ethnographic sociolinguistics. In: Heller, M., *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. 31-51. Oxford: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huhtala, A. 2012. Merta edemmäs kalaan? – Ruotsista inspiraatiota ruotsin opiskeluun. In: Meriläinen, L., Kolehmainen, L. & Nieminen, T. (Hg.), *Monikielinen arki*. AfinLAN vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 70. 11–32. Jyväskylä.
- Karjalainen, A. 2012. *Liikkuva ja muuttuva Suomi. Diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkerroista*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- König, K. 2016. Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In: Raml, M. (Hg.) *Deutsch-türkische Sprachbiographien*. 269-294. Königshausen & Neumann. Für die

- vorliegende Arbeit wurde die Online-Publikation des Artikels gelesen:  
[https://www.researchgate.net/publication/282334914\\_Erstsprache\\_-\\_Herkunftssprache\\_-\\_Muttersprache\\_Sprachbiographische\\_Zugriffe\\_von\\_Deutsch-TurkInnen\\_auf\\_den\\_Ausdruck\\_Muttersprache\\_2016](https://www.researchgate.net/publication/282334914_Erstsprache_-_Herkunftssprache_-_Muttersprache_Sprachbiographische_Zugriffe_von_Deutsch-TurkInnen_auf_den_Ausdruck_Muttersprache_2016) (zuletzt eingesehen am 25.06.2020)
- Mackey, W. F. 2003. Forecasting the fate of languages. In: Maurais, J. & Morris, M. A. (Hg.), *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin-Jones, M. & Gardner, S. (Hg.) 2012. *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. New York and London: Routledge.
- Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S. & Solin, A. 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä* 3: 325-348.
- Määttä, S. & Pietikäinen, S. 2014. Ideology. In: Östman, J.-O. & Verschueren, J. (Hg.), *Handbook of Pragmatics*. John Benjamins Publishing Company.
- Pavlenko, A. 2005. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pietikäinen, S. 2012. Experiences and expressions of multilingualism: visual ethnography and discourse analysis in research with Sámi children. In: Martin-Jones, M. & Gardner, S. (Hg.), *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. 163-178. New York and London: Routledge.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä* 3: 410-442.
- Pietikäinen, S., Laihiala-Kankainen, S., Huss, L. & Salo, H. 2011. Kieli ja kokemus. Vähemmistökieli kolmen perhesukupolven kielielämäkerroissa. *Puhe ja Kieli* 31:2, 67-88.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. In: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (Hg.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. 88-103. Helsinki: Finn Lectura.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London, California, New Delhi, Singapore: SAGE.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Online: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (zuletzt eingesehen am 12.04.2020)

## ANHANG 1: INTERVIEWFRAGEN AUF DEUTSCH

### INTERVIEW

#### Hintergrund

- Name, M/F:
- Alter:
- Nationalität:
- Wo kommst du her?
- Studienrichtung:
- Phase des Studiums:
- Wo hast du im Laufe deines Lebens gelebt/gewohnt?
- Welche Sprache/-n spricht deine Familie? (Was glaubst du, dass sie von Sprachen denken? Wie hat es dein Denken beeinflusst, deine Meinungen?)
- Ich würde gerne eine kleine Sprachenbiographie von dir hören. Also, wenn du dein Leben vom Anfang an betrachtest, welche Sprachen hast du in deinem Leben gehabt? Wie, warum und wann?
- Hast du Kontakte ins Ausland gehabt, bevor du nach Finnland gekommen bist? Was für Kontakte?
- Wann bist du nach Finnland umgezogen? Warum?

#### Spracherfahrungen

Welche Sprachen gehören zu deinem Alltag hier in Finnland, und wie? Mit wem oder in welchen Situationen sprichst du normalerweise welche Sprachen? Wie fühlt's sich an?

Ich hab dich gebeten, ein Bisschen Vorbereitung zu machen, gibt's also solche Erfahrungen, die in Erinnerung/im Gedächtnis geblieben sind? Warum kannst du dich an sie erinnern? Du kannst in aller Ruhe erzählen.

#### Gegenstand

Hast du auch etwas Konkretes mitgebracht?

Was bedeutet es für dich, wovon erzählt es? Was für Sachen sind mit dem verbunden (Sprachen, Erfahrungen, Leute, Gedanken..)?

### **Gedanken, Vorstellungen und Meinungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit**

- Was denkst du über die deutsche Sprache? Du kommst von \_\_\_\_\_, was für Deutsch sprichst du nach deiner Meinung?
- Was meinst du, gibt's Unterschiede in der Sprache innerhalb des Sprachgebiets, also das von deutschsprachigen Ländern und dann Deutschland alleine? Was für Unterschiede? Was hältst du von denen? Was für Gefühle wecken sie?
- Wie fühlt's sich an, Deutsch in Finnland zu sprechen? Mit Leuten, die keine Muttersprachler sind, zu sprechen?
- Wie siehst du die Position der deutschen Sprache heute in der Welt? In Finnland? Wie sollte sie deiner Meinung nach sein? Wie siehst du Deutsch im Vergleich zum Englischen und den anderen Sprachen?
- Würdest du dich selber als eine mehrsprachige Person beschreiben? Warum? (Was für eine Person ist mehrsprachig?) Wie fühlt es?
- Wie findest du es, dich mit verschiedenen Sprachen auseinanderzusetzen? Was für Gefühle wecken die verschiedenen Sprachen in dir? Warum? (Hinweise auf die Sprachbiographie)
- Welche Sprachen findest du wichtig, welche weniger wichtig und warum? Allgemein/für dich persönlich?
- Möchtest du mehrere Sprachen lernen? Welche und warum/warum nicht?
- Was denkst du über die finnische Sprache? Welche Gefühle weckt sie?
- Möchtest du Finnisch lernen? Findest du es nötig? Warum / warum nicht?
- Haben deine Sprachkenntnisse sich verändert / entwickelt in der Zeit, seit du in Finnland lebst? In welcher Weise? Finnisch & andere Sprachen?
- Hast du bemerkt, dass deine Einstellungen, Gedanken oder Gefühle den einzelnen Sprachen gegenüber oder zur Mehrsprachigkeit sich verändert hätten, irgendwann im Laufe deines Lebens? Wann, wie und warum? Und innerhalb deiner Zeit in

Finnland? Was hältst du davon? Was glaubst du, woran könnte das liegen?  
(Mögliche Hinweise auf Hintergrund, z.B. Kontakte ins Ausland, Leben in  
verschiedenen Orten..)

### **Zum Schluss**

Falls dir irgendwas einfällt, was du kommentieren, hinzufügen oder fragen möchtest,  
darfst mich gerne kontaktieren.

## ANHANG 2: INTERVIEWFRAGEN AUF ENGLISCH

### INTERVIEW

#### **Background information**

- Name, M/F:
- Age:
- Nationality:
- Field of study:
- Phase of study:
- Where have you lived during your life?
- Which language/-s does your family speak/use? What is your view on how they think about languages? How has/does that influence your thinking, your opinions?
- I would like to hear a little language biography from you. So, if you look at your whole life, which languages have been parts of it? When, how and why?
- Before you came to Finland did you have contacts abroad? What kind of contacts? (family/friends/travelling...)
- When did you move to Finland? Why?

#### **Language experiences**

Here in Finland, which languages are parts of your everyday life and how? So, usually, with whom or in what situations do you use a certain language/-s? How does it feel?

I asked you to prepare a little in advance. Are there any language experiences that have stayed in your memory? Why do you remember them?

#### **Object**

Have you brought some object or item with you?

What does it mean to you, what is the story behind it? With what things do you combine it?

#### **Ideas, views and opinions towards languages and multilingualism**

- What do you think about the English language? You are from \_\_\_\_\_, what kind of English do you speak in your opinion? Has it changed in the course

of your life? When, how? Do you always speak the same way or does it vary?  
Why do you think that is?

- Do you see differences in the language inside the English speaking area, globally and in your own country? What kind of differences? What do you think about them?
- How does it feel to speak English in Finland? To speak with people who are not native speakers of English?
- How do you see the position and status of English in the world today? In Finland? How should it be, in your opinion? How do you see English if you compare it with other languages?
- Would you describe yourself as a multilingual person? Why? (What kind of a person is multilingual?) How does it make you feel?
- How do you feel about different kinds of languages? Why? How is it to have several languages in your everyday life?
- Which languages do you find important which less important and why? In general / to you personally?
- Would you like to learn more languages? What would they be and why / why not?
- What do you think about the Finnish language? How do you feel about it?
- Would you like to learn Finnish? Do you find it necessary? Why / why not?
- Have your language skills / knowledge changed / developed during your stay in Finland? How? Finnish and other languages?
- Have you noticed that your attitudes to, thoughts about or emotions towards individual languages or multilingualism had changed at some point in your life? When and why? And during your time in Finland? Why do you think that is?

### **To conclude**

If anything comes to your mind what you would like to comment on, add to or ask about the interview, feel free to contact me.



## ANHANG 3: TRANSKRIPTIONSKONVENTIONEN

() Meine Äußerungen als Interviewerin wurden in Klammern in die Niederschrift eingearbeitet.

[ ] Mit eckigen Klammern wurden die für das Verstehen des Inhalts notwendigen zusätzlichen Informationen hinzugefügt.

(( )) In doppelten Klammern sind das Lächeln und das Lachen miteingeschlossen.

--- Mit drei Bindestrichen hintereinander wurde gekennzeichnet, dass ein Teil der Niederschrift in dem Exzerpt aufgrund seiner Irrelevanz ausgeschnitten worden ist.

Die Kommas und die Punkte wurden je nach den Pausen im Gespräch gesetzt statt nach Regeln der Rechtschreibung – ein Komma für eine kürzere Pause, ein Punkt für eine längere Pause.

Die Wörter wurden in der gesprochenen Form aufgeschrieben, wodurch z. B. kürzere Formen wie ‚hab‘ statt ‚habe‘, oder deutliche Lautveränderungen wie ‚dat‘ statt ‚das‘ vorkommen.

Großgeschrieben wurde nach Regeln der Rechtschreibung je nach der Sprache, Englisch oder Deutsch.

## ANHANG 4: FOTOS DER GEGENSTÄNDE



Foto 1. Haileys Karte: soziale Beziehungen, Finnisch, Englisch, Interesse.



Foto 2. Haileys Gegenstand: Spracherleben mit ihrem Interesse und der finnischen Sprache und Kontext.



Foto 3. Lenas Kissen: Spracherleben mit der finnischen Sprache und Kontext.

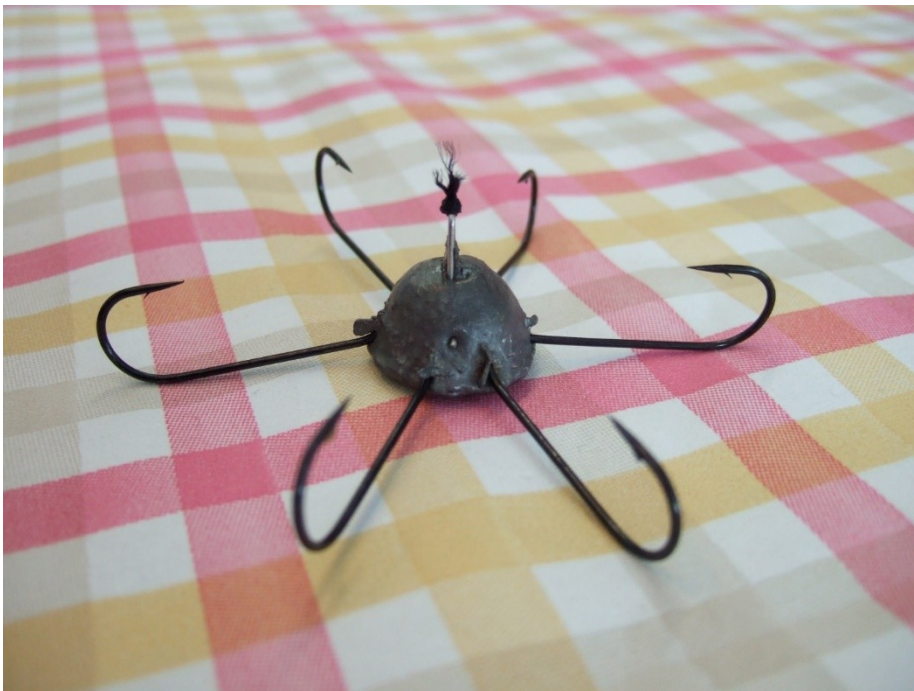


Foto 4. Jans ‚madehara‘: Spracherleben mit kulturbezogener Sprache.