



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Erleben – Erschreiben – Erfahren
Sprachbiographische Einblicke durch
literarisches Schreiben
Analyse sprachbiographischer Texte mexikanischer
DaF-Lernender anhand von (mehrsprachiger)
Literatur“

verfasst von / submitted by

Raphael Alfred Martin, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

DANKSAGUNG

In erster Linie möchte ich mich bei meinen Eltern sowie bei deren Partner*innen für die jahrelange finanzielle sowie auch mentale Unterstützung während meines Studiums bedanken.

Außerdem möchte ich meine beiden Großmütter hervorheben, die mir stets beigebracht haben, die Welt mit einem kritischen, aber auch mit einem empathischen Auge zu sehen.

Besonderes Dank gilt überdies meinem Verlobten, der mich immerzu aufs Neue inspiriert und mir eine sehr kritische Perspektive zu meiner Arbeit bot, sowie einer guten Freundin, die mir mit ihrem linguistischen Zugang viele spannende Impulse für meine Arbeit lieferte.

Zuletzt möchte ich vor allem Dr. Hannes Schweiger für die tolle Betreuung meiner Masterarbeit danken, der immer ein offenes Ohr für meine Anliegen hatte und mir interessante Anregungen für meine Untersuchung lieferte.

Ein besonderes Dankeschön gilt aber vor allem den Proband*innen Abraham González, Adriana Cabrera Mora, Angel Francisco Velázquez Mendoza, Aranzazú Hernández Gutiérrez, Citlali González Robert, Erik AD, Jaime Pérez, Jessica Paola Leal, Luis Avena, Laura Sarahí Martínez Rangel, María Fernanda Gonllardo, Martha L. Franco Curiel, Omar Enrique Silva Zumaya, Patricia Rivera Conde, Rafael Benitez Cabral, Raúl Garza Morales, Rodrigo Rubio, Román Álvarez Liebano, Ruth Calvo Izazaga, Victoriano Javier Martínez Carmona, Yum Kax Vite Ramírez, die mir mit ihren anregenden Texten sehr intime und tiefgründige Einblicke in ihre sprachlichen Lebenswelten ermöglicht haben.

Sie alle stellten während meiner Zeit in Mexiko eine große Inspiration für meine Arbeit dar, die es mir ermöglichte, Sprachenlernprozesse stets auf einer kritischen Reflexionsebene zu hinterfragen.

Für alle, die zu irgendeinem Zeitpunkt eine Sprache lernen.

Für alle, die dadurch Unrecht erfahren.

Para tod*s l*s que en algún momento estén aprendiendo un idioma.

Para tod*s l*s que durante el proceso han sido tratad*s injustamente.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	1
1. EINLEITUNG	3
2. SPRACHBIOGRAPHIEN ALS „NEUER“ WISSENSCHAFTLICHER UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND – EIN ÜBERBLICK	4
2.1. ARTEN VON SPRACHBIOGRAPHIEN	7
2.1.1. SPRACHBIOGRAPHIE ALS GELEBTE GESCHICHTE	8
2.1.2. SPRACHBIOGRAPHISCH RELEVANTE EREIGNISSE.....	8
2.1.3. SPRACHE ALS MEDIUM DER VERMITTLUNG UND BESTÄTIGUNG SOZIALER SINNSCHEMATA UND ORDNUNGSSTRUKTUREN	8
2.2. VON DER ERINNERUNG ZUR SPRACHBIOGRAPHIE	9
2.3. METHODISCHE EINFLÜSSE SPRACHBIOGRAPHISCHER FORSCHUNG	10
2.3.1. SPRACHENPORTRÄTS	11
2.3.2. DIE ROLLE DES SPRACHLICHEN REPERTOIRES INNERHALB VON SPRACHBIOGRAPHIEN	12
3. SUBJEKTIVIERUNGSTHEORIE ALS ANTWORT AUF DAS ERSCHRIEBENE SELBST .	13
3.1. VERANKERUNG VON DISKURS(EN) IM SCHREIBPROZESS	14
3.2. SUBJEKTIVIERUNGSPROZESSE UND IHRE ENTFALTUNGSKRAFT DURCH SCHREIBEN	15
3.3. VOM SCHREIBEN ÜBER DEN KÖRPER, ZUM KÖRPER UND DAHINTER	19
3.4. ENT-SUBJEKTIVIERUNGSPROZESSE DURCH (SPRACHBIOGRAPHISCHES) SCHREIBEN	21
4. (MEHRSPRACHIGE) LITERATUR ALS GRUNDLAGE SPRACHBIOGRAPHISCHEN ERZÄHLENS/SCHREIBENS	24
4.1. FORMEN MEHRSPRACHIGER LITERATUR UND IHRE MOTIVE	24
4.2. FORMEN TEXTINTERNER MEHRSPRACHIGKEIT IN LITERARISCHEN TEXTEN	26
4.2.1. ANNOTATIONEN	27
4.2.2. VERDOPPELUNGEN	27
4.2.3. METASPRACHLICHE EINSCHÜBE	27
4.2.4. LEHNÜBERSETZUNGEN	27
4.2.5. KONTEXTUALISIERUNGEN	28
4.2.6. VERZICHT AUF ERKLÄRUNGEN	28
4.3. EMOTIONEN IN DER DISKURSIVEN MEHRSPRACHIGEN (LITERATUR-)PRAXIS	28
4.4. NUTZEN LITERARISCHER MEHRSPRACHIGKEIT FÜR SPRACHDIDAKTISCHE BZW. SPRACHBIOGRAPHISCHE KONTEXTE – EIN REFLEXIVES MEDIUM	30
5. METHODISCHER ÜBERBLICK UND AUSGANGSPUNKT DER STUDIE	32
5.1. FORSCHUNGSSETTING UND AUSWAHL DER PROBAND*INNEN	32
5.2. LITERARISCHER IMPULS	33
5.3. PROBLEME BEI DER AUSWERTUNG SCHRIFTLICHER SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXTE	36
5.4. THEORETISCHE ZUGÄNGE DER GROUNDED-THEORY-METHODOLOGIE	38
5.5. PRAKTISCHE VORGEHENSWEISE UND AUSWERTUNGSVERFAHREN	38
5.5.1. INITIAL CODING	39
5.5.2. FOCUSED CODING.....	40
5.5.3. AXIAL CODING.....	40
5.5.4. THEORETICAL CODING UND ENTWICKLUNG DER KERNKATEGORIE	41
6. DARSTELLUNG DER KATEGORIEN UND IHRE ERGEBNISSE	42
6.1. EXTERNE POSITIONIERTHEIT	42
6.1.1. FEHLER UND (FEHLER-)KORREKTUREN	44
6.1.2. AKZENT UND SPRACHVARIETÄTEN	46
6.1.3. PATERNALISIERUNGEN	51

6.2. „SELBSTPOSITIONIERUNG“ DES SPRACHLICHEN UND KULTURELLEN HANDELNS	56
6.2.1. SELBSTBILD UNZUREICHENDER SPRACHKENNTNISSE (SELBSTDEGRADIERUNG)	57
6.3. DARSTELLUNG VERSTÄRKTER EMOTIONALITÄT UND KÖRPER	62
6.3.1. OHNMACHT UND KÖRPERERFAHRUNGEN	62
6.3.2. ANGST UND UNSICHERHEIT	68
6.4. SPRACHBEDINGTE UNTERWERFUNG	71
6.5. ERMÄCHTIGUNG.....	76
6.5.1. ERMUTIGUNG VON AUßEN	77
6.5.2. SELBSTERMÄCHTIGUNG	81
6.5.3. WIDERSTAND GEGEN HEGEMONIALE DISKURSE	84
<u>7. CONCLUSIO UND AUSBLICK.....</u>	<u>88</u>
<u>8. LITERATURLISTE.....</u>	<u>92</u>
<u>ANHANG.....</u>	<u>97</u>
ARBEITSANLEITUNG	97
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 1 (ST 1)	101
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 2 (ST 2)	102
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 3 (ST 3)	104
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 4 (ST 4)	106
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 5 (ST 5)	109
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 6 (ST 6)	110
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 7 (ST 7)	111
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 8 (ST 8)	113
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 9 (ST 9)	116
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 10 (ST 10)	117
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 11 (ST 11)	120
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 12 (ST 12)	121
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 13 (ST 13)	124
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 14 (ST 14)	125
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 15 (ST 15)	128
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 16 (ST 16)	129
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 17 (ST 17)	133
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 18 (ST 18)	134
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 19 (ST 19)	135
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 20 (ST 20)	136
SPRACHBIOGRAPHISCHER TEXT 21 (ST 21)	136
<u>ABSTRACT.....</u>	<u>138</u>

VORWORT

Aufgrund der Verwendung von unterschiedlichen Begrifflichkeiten in meiner Arbeit, die eine Reihe an (negativen) Konnotationen mit sich bringen können, sehe ich es als wichtiges Anliegen, diese vorab kurz zu erläutern.

Im Hinblick auf die Bezeichnung von unterschiedlichen Subjekten (Lernende, Proband*innen, Verfasser*innen etc.) kommt es immer wieder zu Zuschreibungen, die mittels *sprachlich* bzw. *(fremd-)sprachlich* in meiner Arbeit ausgedrückt werden. Prinzipiell widerspricht es meinem Zugang, Subjekte als dezidiert fremdsprachlich zu bezeichnen, da dies meist einen sehr einseitigen Betrachtungswinkel von Sprachenlernprozessen mit sich ziehen würde. Trotzdem war es mir wichtig, an bestimmten Stellen die Bezeichnung *(fremd-)sprachlich* aufzugreifen, da ich dadurch ungleiche soziale und sprachliche Verhältnisse aufzeigen möchte.

Ein weiteres Konzept, das in meiner Arbeit auftaucht, ist das der *Primärsprache*. Grundsätzlich bin ich der Auffassung, dass dieser Begriff, ähnlich wie andere hierfür verwendete Bezeichnungen (Muttersprache, Erstsprache, L1-Sprache etc.), eine gewisse Wertung oder Reihung von Sprachen mit sich bringt, die vor allem für mehrsprachige Subjekte problematisch sein könnte (Oksaar, 2003). Dennoch habe ich mich dafür entschieden, auf die Bezeichnung Primärsprache zurückzugreifen, da sie als Gegenpol zu einer Zielsprache, sprich einer Sprache, die gelernt werden möchte, eingesetzt werden sollte.

Mir ist bewusst, dass es durch diese Bezeichnungen auch wiederum zu einer bestimmten diskursiven (Re-)Produktion kommen kann, die ich eigentlich vermeiden möchte. Aber es geht mir dabei vor allem um die Hervorhebung dieser Unterschiede und das daraus resultierende Aufzeigen von Ungleichheiten für die Leser*innen meiner Arbeit.

Eine kurze Anmerkung zur gendergerechten Sprache in meiner Arbeit:

Es ist mir ein großes Bedürfnis, jegliche Formen von Genderidentitäten in meiner textlichen Repräsentation zu inkludieren. Daher habe ich bei der Benennung der Verfasser*innen aller dargestellten sprachbiographischen Texte in der Ergebnisdiskussion stets ein *-Symbol hinzugefügt, um jegliche Formen von Genderdiversitäten für die Proband*innen offen zu lassen.

1. EINLEITUNG

Sich zu erinnern steht immer in einem bestimmten Bezug zu der eigenen Wahrnehmung und Erfahrung und kann in einer autobiographischen schriftlichen Auseinandersetzung auch immer stark mit einem körperlichen Prozess bzw. mit dem eigenen Körper verbunden werden (Abraham, 2002; Minh-ha, 1989). Sich zu erinnern bedeutet jedoch auch, sich bestimmte Situationen aus der Vergangenheit noch einmal vor Augen zu führen und vielleicht sogar neu zu verhandeln.

Sprachbiographisches Schreiben kann hierfür als Mittel dienen, diese Erinnerungen erneut aufleben zu lassen und in einer gesonderten Form wiederzugeben. Damit ist gemeint, dass das Erleben mit und durch Sprache, das zentral in vergangenen Lebensabschnitten verortet ist, in textlicher Form festgehalten und (re-)produziert wird. Durch den Schreibprozess kann eine Zerdehnung der Zeit herbeigeführt werden, die es zulässt, bestimmten Erfahrungen und Begebenheiten in einer tieferen Auseinandersetzung zu begegnen (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014; Hayes & Flowers, 1980). Möglicherweise können dadurch auch unbewusste Gefühle, Handlungen, aber auch Sichtweisen zu Tage kommen, die ohne Erschreiben verdeckt geblieben wären.

Im Rahmen dieser Arbeit sollen daher tiefe Einblicke in die Lebenswelten von mexikanischen Deutschlernenden gewährt werden, die es ermöglichen, aufgrund schriftlicher sprachbiographischer Texte bestimmte Erkenntnisse für den sprachdidaktischen, aber auch sprachwissenschaftlichen Zugang zu gewinnen. Dabei soll vor allem festgestellt werden, welche Machtverhältnisse beim Lernen und beim Gebrauch einer (Fremd-)Sprache beteiligt sind und inwiefern diese auf die Herausbildung von sprachlichen Subjekten einwirken. Mittels gezielter Analyse sollen die Texte einer profunden Untersuchung unterliegen, die Antworten auf diese Fragen geben soll.

Durch das Schreiben über bestimmte sprachbiographische Erlebnisse und Situationen können neue Möglichkeiten eröffnet werden, sich diesen recht persönlichen Themen zu widmen und dabei auch eine Art Aufarbeitungsprozess hervorzurufen. Darin soll es den schreibenden Subjekten möglich sein, das eigene Schreiben als Spiegelung ihrer selbst wahrzunehmen, um dadurch zu Erkenntnissen und vielleicht sogar zu einer Loslösung von ungleichen Machtverhältnissen zu gelangen (Minh-ha, 1989; Rose, 2012b).

Im Zuge dieses Schreibprozesses soll vor allem Literatur als ein Medium angesehen werden, das Deutschlernende zu diesen Denkvorgängen und Reflexionen hinführt (Dirim, Eder & Springsits, 2013). Dieses Setzen von literarischen Impulsen soll auch in dieser Untersuchung als Ausgangspunkt für die schriftliche Produktion von sprachbiographischen Erfahrungen dienen. Dadurch kann ein Anspruch für einen kunstästheti-

schen Ansatz in dem Lernkontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erhoben werden, der als wichtiger Wegweiser für eine moderne Sprachendidaktik fungieren könnte. Mit dieser Arbeit kann diesem Ideal ein Schritt näher gerückt werden, indem eine wissenschaftliche Verknüpfung hergestellt wird, die linguistische und sprachdidaktische Betrachtungsweisen mit literarischen und philosophischen Zugängen in einem empirischen Forschungsrahmen vereint. Außerdem wird durch den darin involvierten emotiven Zugang von Sprache ein Plädoyer gesetzt, das eine vermehrte wissenschaftliche Berücksichtigung von Emotionen im Zuge sprachlichen Handelns vorsieht.

2. SPRACHBIOGRAPHIEN ALS „NEUER“ WISSENSCHAFTLICHER UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND – EIN ÜBERBLICK

Bereits zu Beginn muss erwähnt werden, dass sich die sprachwissenschaftliche Forschung über einen langen Zeitraum einer profunden Untersuchung von mental-emotionalen Komponenten hinsichtlich des Spracherwerbs von einer beziehungsweise mehreren Sprache(n) und deren Gebrauch in unterschiedlichen sozialen Settings nahezu völlig entzogen hat (Pavlenko, 2005; Busch, 2013). Erst in den letzten Jahren konnte dieser Untersuchungsgegenstand Einzug in unterschiedliche Forschungen und Publikationen der Linguistik finden, wodurch anhand von psychologischen und anthropologischen Ansätzen auch der Aspekt von (individuellen) Sprachbiographien als immer wichtiger erscheinender Untersuchungsgegenstand miteingebunden worden ist (Pavlenko, 2005). Obwohl die Beschäftigung mit sprachbiographischen Zugängen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts das Forschungsinteresse einiger Linguist*innen und Sprachdidaktiker*innen geweckt hatte, konnten erst nach dem *narrative* oder auch *discursive turn* der 1990er Jahre in der Sozial- und Kulturwissenschaft zwar nur wenige, aber dafür einschlägige Auseinandersetzungen mit der Thematik vorgewiesen werden (Busch, 2013, S. 13). Umso wichtiger erscheint es darum, sich vor allem aus Sicht der Sprachdidaktik tiefergehend mit (sprach-)biographischen Phänomenen von Lernenden auseinanderzusetzen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse dieser intimen Einblicke bergen nämlich ein enormes Potential für den Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht in sich, was zum einen bereits eine Vielfalt von neuen (Unterrichts-)Methoden ins Leben gerufen hat und zum anderen noch Möglichkeiten bietet, Sprachlern- und Spracherwerbsprozesse besser für didaktische Zwecke nachvollziehen und nutzen zu können (Thüne, 2010). Ganz gleich, ob von autobiographischer Literatur, Sprachlern-Tagebüchern oder dem Sprachportfolio im Sinne der Europäischen Mehrsprachigkeits-

förderung die Rede ist – sprachbiographische Annäherungen in unterschiedlichen (Lern-)Kontexten scheinen eine immer bedeutendere Rolle für den Nachvollzug von Erlebtem durch und mit Sprache zu spielen und können unter anderem auch Aufschluss über (sprachen-)politische, sprachdidaktische sowie literarisch-biographische Phänomene geben (Kramersch, 2009; Pavlenko, 2007; Bürger-Koftis, Schweiger & Vlasta, 2010). Diese unterschiedlichen methodischen Zugänge sollen in einem späteren Kapitel noch genauer dargestellt werden. Zunächst soll nun einmal geklärt werden, worum es sich bei Sprachbiographien genau handelt, welche Merkmale sie aufweisen und mit welchen Schwerpunkten sich dabei auseinandergesetzt wird.

Eva-Maria Thüne (2010) geht davon aus, dass in einer Sprachbiographie der Spracherwerb als Lebensgeschichte geschildert wird, in der die dynamische Entwicklung von Mehrsprachigkeit einer Person im Fokus steht. Als wichtig sieht sie hierbei den aktiven Prozess an, da ständig veränderbare, nicht statische Einblicke subjektiver Erkenntnisse, Erfahrungen und Erlebnisse hinsichtlich eines Spracherwerbs diesem Verlauf unterworfen sind. Dies unterstreicht auch die Annahme von *Doris Tophinke (2002)*, dass Sprachen in einem biographischen Kontext nicht als Form oder Struktur auftauchen, sondern vielmehr als sozial-kommunikative Funktionen.

Einen ähnlichen Zugang weist auch *Rita Franceschini (1998; 2001; 2002; 2004)* in ihren Arbeiten auf, indem sie Sprachbiographien als autobiographische Erzählungen im Rahmen eines narrativen Tiefeninterviews bezeichnet, deren Kern in der persönlichen Thematisierung des eigenen Spracherwerbs liegt. Dem gegenüber stellt sie einen enger eingegrenzten Definitionsbegriff einer Sprachbiographie, der den Lebenslauf an sich, welcher im Zuge eines narrativen Interviews entsteht, als Sprachbiographie ansieht. In einer Studie untersuchte sie unterschiedliche Erfahrungen sowie den Umgang mit der italienischen Sprache und deren ungesteuerten Erwerbsprozesse unter deutschsprachigen, in der Schweiz lebenden Personen (Franceschini 1998; 2002). Dabei stand vor allem das Verhältnis zwischen autobiographischen Elementen der Proband*innen und deren Lern- bzw. Erwerbsprozessen im Fokus. Allen voran stellt hierbei das kollektive Erleben eine zentrale Schlussfolgerung für ihre Erhebungen dar, das mitunter von einer Reihe an wiederkehrenden Strukturmustern wie persönlicher Einbezug in die Involviertheit des Erlebten, einem ungesteuerten Spracherwerb und einer holistischen Betrachtungsweise, welche die Sprache(n) mit Kultur, (Sprach-)Strukturen und Sprecher*innen gleichsetzt, begleitet wird (ebd., 2004).

In einer weiteren Studie, die zusammen mit *Johanna Miecznikowski (2004)* im Rahmen einer Forschungs Kooperation zwischen der Karlsuniversität Prag und der Universität

Basel durchgeführt wurde und auch besser als das Basel-Prag-Projekt bekannt ist, wurden Personen aus unterschiedlichen Lebenswelten in Tschechien, Deutschland, Italien und der Schweiz hinsichtlich ihrer Sprachbiographien befragt. Mit den Daten aus diesem umfassenden Forschungsprojekt sollten unterschiedliche (sprachbiographische) Zugänge, welche den Erwerb von mehreren Sprachen als zentralen Ausgangspunkt hatten, durch den narrativen Charakter der Interviewform offen gelegt werden (Franceschini & Miecznikowski, 2004, S. 126f). Insbesondere sollten hierbei der Erinnerungs- und Reflexionsprozess sowie auch die emotionale Komponente der Spracherwerbsbiographie unter die Lupe genommen werden, welche durch die eigenen Erfahrungen der Proband*innen zu tragen kommen sollten. Mit diesen Studien kann eine Vielzahl an wichtigen Erkenntnissen im Hinblick auf sprachidentitätsstiftende Aspekte gewonnen werden, die für die Etablierung und für die Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Fachdiskurs besonders hilfreich waren bzw. sind (ebd.).

Eine ebenso nennenswerte Erhebung, die sich vor allem mit dem Sprachgebrauch von jüdischen Personen in Israel sowie deren Identitätsprozessen auseinandersetzte, ist jene von *Anne Betten (1995)*. In ihrer Arbeit wollte sie neben der Untersuchung von sprachlichen Aspekten und Einstellungen in Bezug auf die deutsche Sprache auch unterschiedliche Ausdrucksformen des deutschen emigrierten Judentums dokumentieren (Thoma, 2018, S. 23).

Auch *Iwar Werlen (2002)* beschäftigte sich in einer groß angelegten Studie mit sprachbiographischen Kontexten, indem er subjektive (Sprach-)Wahrnehmungen von italienischen Zuwander*innen in zweiter Generation in den deutschsprachigen Regionen der Schweiz erhob.

Im französischen sprachwissenschaftlichen Diskurs gelten vor allem die Studien von *Christine Deprez (1994; 2002)* zur sprachbiographischen Erwerbsforschung im Rahmen von Migrationsprozessen als wichtige, profunde Auseinandersetzungen mit sprachbiographischen Kontexten.

In einer aktuellen Studie an der Universität Wien setzte sich *Naja Thoma (2018)* zum ersten Mal genauer mit sprachbiographischen Kontexten im universitären Kontext auseinander. Dafür wurden mittels narrativer Interviews Einstellungen und Erfahrungen im universitären Lebensalltag von Studierenden der Germanistik mit Migrationserfahrungen eingefangen. Gleichzeitig wurde vor allem die Vormachtstellung des Deutschen im Hinblick auf kollektive Erfahrungswerte hinterfragt.

2.1. Arten von Sprachbiographien

Grundsätzlich treten Sprachbiographien in mündlicher und auch in schriftlicher Form auf. Ein enger Begriff von Sprachbiographien stützt sich nur auf Erzählungen aus narrativen Interviews, in denen der Schwerpunkt hauptsächlich auf Spracherwerb und Umgang mit unterschiedlichen Sprachen liegt und der zugleich als eine Art Lebenslauf sprachbiographischer Ereignisse gesehen wird (Franceschini & Miecznikowski, 2004; Thüne, 2010). Dem gegenüber steht ein weiter gefasster Begriff von Sprachbiographien, der unter anderem auch literarische Sprachbiographien sowie jegliche biographische Formen, die den Aspekt der Sprache zum Thema haben, miteinbezieht (Thüne, 2010, S. 59f). Mit diesen Definitionen können zwar klare Abgrenzungen zu einer „klassischen“ Autobiographie hergestellt, wenngleich bestimmte Gemeinsamkeiten die beiden Konzepte auch vereinen (Abraham, 2002; Thüne, 2010). In beiden Fällen können sprach- bzw. autobiographische Schilderungen weder einem realen noch fiktiven Charakter zugeschrieben werden, da sich aufgrund von Lücken in ihren Erzählformen stets neue Geschichten mit einem neuen Handlungsrahmen ergeben (Thüne, 2010, S. 78). Diese werden im Zuge des Erinnerns und des Erzählsettings immer in einem bestimmten sozialen Raum verortet und mit Positionierungen seitens der erzählenden Person, aber auch seitens der*dem Kommunikationspartner*in versehen, wodurch Fremdpositionierungen in die Erzählung miteinfließen (ebd., S. 64).

Zudem speist sich im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs die Thematisierung von Sprachbiographien zum einen aus linguistischen Zugängen, welche sprachbiographische Elemente entweder auf einer strukturellen Ebene oder hinsichtlich des sprachlichen Subjektes ausmachen (Thoma, 2018, S. 22). Auf der anderen Seite steht dem die Biographieforschung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive gegenüber, die sich vor allem durch die Arbeiten von *Fritz Schütze* (1983; 1984) auftut. Biographien an sich gelten dann als Reibungspunkt individueller Reaktionen auf soziale fluide Lebenswelten, welche im Rahmen von narrativen Interviews verstanden und analysiert werden können (Dausien, 2003 S. 145; Thoma, 2018, S. 22). Obwohl in dieser Arbeit vorwiegend linguistische Betrachtungsweisen angewendet werden, sollen auch sozialwissenschaftliche und psychologische Aspekte miteinfließen, um zum einen ein breites Betrachtungsspektrum in die Analyse zu inkludieren und andererseits den interdisziplinären Charakter dieses Untersuchungsgegenstandes zu akzentuieren. In einer weiterführenden Auseinandersetzung sollen nun unterschiedliche Ideen von Sprachbiographien referiert werden.

Dabei möchte ich mich im Konkreten auf drei unterschiedliche Konzepte von Sprachbiographien nach *Doris Tophinke* (2002, S. 3f) berufen.

Auch innerhalb dieser typologischen Unterscheidungen scheinen nur mündliche sprachbiographische Schilderungen in Betracht gezogen zu werden.

2.1.1. Sprachbiographie als gelebte Geschichte

Hierbei wird der Spracherwerb sowie der Erwerb von Sprachvarietäten in gesonderten Kontexten betrachtet und untersucht. Der individuelle Entwicklungsprozess, der sich bei einer Person einstellt, wird durch Veränderung im Bezug auf ihre Sprachkompetenz sowie Einstellung und Verhältnis zu der erlernenden Sprache markiert (Tophinke, 2002, S. 3f). Diese Art von gelebter Sprachbiographie wird auch als indirekt zugängliches Erinnern bezeichnet, da es sich stets um eine Rekonstruktion handelt, die durch die aktuelle Situation, in der sie erzählt bzw. festgehalten wird, mithilfe von Kohärenzstiftenden Vorgängen determiniert wird (ebd.).

2.1.2. Sprachbiographisch relevante Ereignisse

Die zweite Unterscheidung beschreibt Sprachbiographien, welche von der sogenannten lebenssprachlichen Normalität abweichen (Tophinke, 2002). Hierzu zählen einschneidende Erlebnisse und Erfahrungen wie beispielsweise Migrationskontexte, schwierige kommunikative Handlungen in einer fremden Sprache oder auch Sprachvarietät sowie aber auch krankheitsbedingte Extremsituationen, in denen mit Sprachverlust oder mit gestörten Sprachfähigkeiten gekämpft wird. Zudem nimmt der Erwerb der Schriftsprache bzw. die Schriftlichkeit im Generellen eine bedeutende Position in der Analyse der Sprachbiographie ein. Tophinke (2002) argumentiert, dass es durch diese „neue“ Fähigkeit zu einem erweiterten Zugang zur Sprach- und Textkultur kommt, wodurch sich ein Tor zur Repräsentation von schriftlicher Kommunikation und Information auftut. Zudem wird eine Veränderung des Bewusstseins von Sprache durch die gezielte metasprachliche sowie grammatische Wissensaneignung geschaffen.

2.1.3. Sprache als Medium der Vermittlung und Bestätigung sozialer Sinnschemata und Ordnungsstrukturen

In der letzten Unterscheidung wird erneut verdeutlicht, dass Sprachbiographie und Biographie sich kaum voneinander trennen lassen und somit nicht als abgeschlossene Entitäten zueinander in Bezug gestellt werden können. Das liegt vor allem daran, dass sprachlich-kommunikative Situationen immer Bezug auf soziale Sinnschemata nehmen, woraufhin sie gedeutet und bewertet werden (Tophinke, 2002, S. 4). Dadurch wird fest-

gelegt, wie Ereignisse letztendlich vom Individuum begriffen werden. Andererseits hat Sprache in Tophinkes (2002) Verständnis generell eine überaus weitgefaste Funktion inne. Sie sieht Sprache als Medium zur Herstellung von sozialen Sinnschemata und Ordnungsstrukturen an, die zugleich auch als Beziehungsvermittlungsinstanz fungiert, womit das Verständnis von Erinnerungsprozessen im Zuge einer (sprach)biographischen Rekonstruktion definiert wird.

2.2. Von der Erinnerung zur Sprachbiographie

Die Unterteilung in die soeben genannten drei unterschiedlichen Auffassungen von Sprachbiographien kann zunächst ein wichtiges Unterfangen für die bewusste Darstellung dieses oft fremden Konzepts sein. Trotzdem wird oft der Eindruck erweckt, dass die Definition einer Sprachbiographie vereinfacht dargestellt und oftmals untrennbar mit dem Konzept einer Biographie präsentiert wird. Dabei werden die Rekonstruktion von Erinnerungen und die daran haftenden Sinnschemata und Ordnungen, welche durch Sprache konstituiert und positioniert werden, in den Fokus gerückt (Tophinke, 2002, S. 4). Spannend ist hierbei zu erwähnen, dass nach Welzer (2005) erst in der Kommunikation durch andere bestimmte Ereignisse dem Erzählten eine Bedeutung zugeschrieben werden kann, wodurch die eigene Autobiographie oft nicht auf eigene Erlebnisse zurückzuführen ist und somit erneut von einem kollektiven Gedächtnis bzw. von einem kollektiven Erinnern die Rede sein kann (Halbwachs, 1997; Welzer, 2005).

Außerdem kann die Erinnerung keineswegs mit dem Erzählen einer Sprachbiographie gleichgesetzt werden, da diese stets auf einer kognitiven Ebene funktioniert und die Schilderung im Gegenzug lediglich eine sprachlich-soziale Aktivität darstellt (Tophinke, 2002). Aus diesem Grund argumentiert sie auch, dass die Erinnerung an sich für das sprachliche soziale Geschehen folglich ohne Bedeutung bleibt.

Beim Wiedergeben von (auto-)biographischen Erlebnissen kommt es meist zu einem nahezu kunstvollen Filtern von Erinnerungen, die meist auf die Rezipient*innen sowie Kommunikationspartner*innen zugeschnitten werden, wodurch es zu einer Sinnhaftigkeit auf 3 Ebenen kommt (Franceschini, 2001, S. 114f). Die erste Ebene wird als EGO-Sinn bezeichnet, da eigene Erlebnisse mit sich selbst verhandelt werden müssen. Daraufhin folgt der ALTER-Sinn, welcher Erzählungen passend für die Interaktionspartner*innen gestaltet. Zuletzt kann von einem WIR-Sinn gesprochen werden, der zusammen mit dem Erlebten eine kollektive Identität sowie ein Zusammengehörigkeitsgefühl erschafft.

Diese Annahmen unterstreichen somit erneut den kollektiven Charakter, der einer Sprachbiographie zugeschrieben werden kann, weshalb es sich nie um lediglich subjektive Prozesse des Erinnerns und Erzählens handelt (Franceschini, 2001; Halbwachs, 1997). Sprechen wir in diesem Kontext von kollektiven Erinnerungen, die durch Sprachbiographien zum Vorschein kommen, und dem Aberkennen einer rein subjektiven Erzählstrategie, so müssen wir uns auch in diesem Zusammenhang Gedanken über die Etablierung der kollektiven Identität machen. Kollektive Identitäten werden primär als Gegenpol zu anderen Gruppen gebildet, und wenn von einer sprachlichen Ebene ausgegangen wird, so ist vor allem die Sprecher*innen- beziehungsweise Kommunikationsgemeinschaft von Bedeutung (Kremnitz, 2015, S. 89f). Zudem wird der Anschein erhoben, dass der diskursive Faktor, der das erzählende Subjekt beeinflusst und schafft, hier in den Mittelpunkt gerückt wird. Auf das Verhältnis Diskurs und Sprachbiographie soll in einem späteren Kapitel noch genauer eingegangen werden. Zunächst sollen aber wichtige Schritte und Vorgehensweisen beschrieben werden, die das (Ver-)Arbeiten von sprachbiographischem Material demonstrieren.

2.3. Methodische Einflüsse sprachbiographischer Forschung

Vorerst sollte angemerkt werden, dass es sich bei der Methodenwahl zu sprachbiographischen Forschungsgegenständen keineswegs um festgefahrene Praktiken handelt. Vielmehr bestehen diese Arbeiten und Erhebungen aus einem Kontinuum von verschiedenen linguistischen, didaktischen und sozialwissenschaftlichen Instrumenten und Zugängen, die für das Generieren unterschiedlicher Erkenntnisse zusammenwirken und in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen (Busch, 2013). Wie durch den Überblick der bereits durchgeführten Forschungen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Arten von Sprachbiographien ersichtlich wurde, handelt es sich bei einer Vielzahl der erhobenen Daten um narrative Interviews, die als zentraler Untersuchungsschwerpunkt in den Forschungsauslegungen dienen (Franceschini, 2004; Thüne, 2010). Die Fokussierung auf Mündlichkeit und eine orale Überlieferung von biographisch-historischen Kontexten scheinen dabei ein fundamentales Potential in der Auslegung von schriftlichen Sprachbiographien auszugrenzen. Dies mag vielleicht damit zu tun haben, dass in schriftlichen sprachbiographischen Untersuchungsgegenständen eine gewisse Problematik gesehen wird, die vor allem mit den möglichen differierenden Schreibkompetenzen von Proband*innen begründet wird (Franceschini, 2004, S.124). Franceschini argumentiert, dass genau diese Unterschiede für große Abweichungen und Verzerrung in den Ergebnissen verantwortlich sein könnten. Vielleicht mag dies auch der Anlass für die

teils fehlenden wissenschaftlichen Untersuchungen schriftlicher Sprachbiographien sein.

In den folgenden zwei Abschnitten sollen Konzepte und Überlegungen methodischer Entwürfe dargestellt werden, welche als weitere Einflussfaktoren zu den bereits beschriebenen Forschungen von Sprachbiographien und ihrer Etablierung als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand beteiligt waren.

2.3.1. Sprachenporträts

Ursprünglich handelt es sich hierbei um ein Instrument, das für die Elementarstufe entwickelt wurde, um unter den Gesichtspunkten einer *language awareness* Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Klassen zu fördern und wertzuschätzen (Busch, 2013; Krumm & Jenkins, 2001). Später wurden auch Erhebungen mit Erwachsenen durch die Forschungsgruppe *Spracherleben* am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt (Busch, 2013). Für die Durchführung dieser Methode wird meist eine einfache Silhouette einer Person vorgelegt, in der unterschiedliche Sprachen, Dialekte, Varietäten, aber auch Phantasiesprachen und Register der jeweiligen Person in ihren individuell gewählten Farbtönen hineingemalt werden sollen (ebd., S. 38f). Dabei sollen Überlegungen angestellt werden, warum bestimmte Farben und Körperteile einer bestimmten Sprache zugeordnet werden. Im Hinblick auf die Interpretation dieser Porträts warnt Busch ausdrücklich vor Generalisierungen in der Farbdeutung oder Zuordnung von gewissen Farben zu bestimmten Kulturen (Busch, 2013, S. 37).

Obwohl dieser Zugang eine Vielzahl positiver Aspekte in die Diskussion rund um die Verhandlung von sprachbiographischen Einbezügen in den Unterricht und als Forschungsgegenstand bringt, birgt diese multimodale Methode auch einige Schattenseiten. Zum einen spricht Busch zwar von der Dekonstruktion der Sprache als geschlossene Entität, obwohl durch den direkten Vergleich der Sprachen im Porträt genau diese isolierten Einheiten reproduziert werden (Busch, 2013, S. 39; Panagiotopoulou & Rosen, 2016, S. 250f). Zudem wird diese Abgrenzung von kollektiven Erfahrungen, die vor allem Erwachsene bereits in ihrer Laufbahn und insbesondere als Kinder erfahren mussten, untermalt, wodurch Sprachen keineswegs neutrale oder individuell definierbare Kategorien darstellen, so wie Busch (2013) die Vorgangsweise dieser Methode beschreibt (Panagiotopoulou & Rosen, 2016, S. 250f). Des Weiteren kritisieren Panagiotopoulou und Rosen (2016) die damit zusammenhängende Dichotomisierung von Sprachen und Kulturen, die nationalstaatliches Denken evoziert. Außerdem könnte eine binäre Darstellung von Genderidentitäten durch die Silhouette hervorgerufen und der

fehlende Einbezug von körperlicher Diversität als problematisch angesehen werden. Demnach steht dieser Methode einer Vielzahl von Kritikpunkten entgegen, die darauf hindeuten, dieses pädagogische Erhebungstool gewissen Adaptierungen auszusetzen, um einen sensiblen Umgang in der Verwendung von Sprachenporträts im Unterricht zu garantieren.

2.3.2. Die Rolle des sprachlichen Repertoires innerhalb von Sprachbiographien

Der Begriff des sprachlichen Repertoires geht auf die anthropologischen Forschungen von *John Gumperz* (1964) zurück, in denen er Sprechgemeinschaften in Indien untersuchte, die sich aufgrund von Interaktion hervortaten. In knappen Worten kann das sprachliche Repertoire als ein Konzept gesehen werden, das jegliche Arten sprachlicher Kommunikation des Alltags, welche einer*inem Sprecher*in zu Verfügung stehen, beinhaltet (Gumperz, 1964). Darunter fallen Sprachen, Dialekte, Register, Codes, Stile und sogar Routinen von Sprecher*innen einer Sprechgemeinschaft. Aus diesem Grund können einzelne Sprachen nicht mehr als in sich isolierte Einheiten gesehen werden, die sich klar voneinander abgrenzen lassen. Das bedeutet, dass ein klassisches Trichtermodell, welches die kognitive Sprachaneignungsfähigkeit limitiert, in dieser Form nicht mehr tragbar ist (Höhle, 2010, S. 126). Damit ist gemeint, dass beispielsweise nur ein bestimmtes Kontingent an Sprachaufnahmefähigkeit vorhanden ist und unter allen erworbenen Sprachen aufgeteilt wird, wodurch die einzelnen Sprachen klar abgrenzte Einheiten bilden. Dies wird durch das Konzept des sprachlichen Repertoires schlussendlich aufgelöst, da unterschiedliche Sprachaneignungen und -kompetenzen vielmehr eine grenzüberschreitende kognitive, aber auch emotive Vermischung bilden, indem unterschiedliche sprachliche Mittel zu einem großen Kontinuum zusammenfließen (Busch, 2013, S. 21). Ein Kritikpunkt, der hinsichtlich dieses Konzept geäußert werden kann, ist, dass Gumperz in seiner Annahme von relativ stabilen Sprechgemeinschaften ausgegangen ist und somit wichtige Faktoren wie Migrationsmobilität und ein Zusammenwirken globaler Netzwerke außer Acht gelassen hat, wenngleich diese auf das sprachliche Repertoire einwirken können (Blackledge & Creese, 2010; Busch, 2013; Pennycook, 2009). Aus diesem Grund tritt im sprachwissenschaftlichen Diskurs vermehrt der Wunsch nach einer Erweiterung des Konzepts auf (Busch, 2013).

Nach diesem kurzen Überblick betreffend inhärenter sprachlicher Mittel stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die Bandbreite eines linguistischen Repertoires einer intrinsischen Motivation des sprachlichen Individuums entspringt oder von welchen Motiven und Hintergründen diese Wahl von externen Faktoren geprägt wurde bzw. wird.

Klar ist, dass die Sprach(en)wahl von Sprecher*innen immerzu von grammatikalischen sowie sozialen Einengungen betroffen ist, obgleich eine Person an sich über eine gewisse Handlungs- und Wahlfreiheit betreffend ihr sprachliches Repertoire verfügt (Gumperz, 1964, S. 138). Hierbei möchte ich mich stark an dem Konzept des sprachlichen Marktes von Bourdieu (2012 [1982]) orientieren, das die symbolische Wirkungskraft auf die Sprach(en)wahl bzw. -verwendung in Betrachtung zieht. Sprache wird in dem Zusammenhang als Ware angesehen, die einen bestimmten Marktwert besitzt, der auf dem sprachlichen Markt stetig verhandelt wird. Je höher der Preis einer Sprache, desto mehr Prestige und symbolische Macht wird ihr zugeschrieben. Dies bezieht sich vor allem auch auf sprach(en)politische Auseinandersetzungen und auf die Diskussion über legitime bzw. illegitime Sprache(n), welche durch soziale und institutionelle Wirkungskräfte etabliert werden (ebd., S. 79). Um sich auch der Wirkungsmechanismen und –kräfte bewusster zu werden und diese auch nachvollziehen zu können, scheinen gerade sprachbiographische Schilderungen und Texte eine gute Möglichkeit zu sein, dieses Unterfangen einer gründlichen Analyse zu unterziehen. Vor allem die Frage nach der Nützlichkeit von bestimmten Sprachen und weshalb bestimmte Sprachen unter welchen Bedingungen und in welchen Kontexten gebraucht und gelernt werden, stellt eine wichtige Grundlage für ein Verständnis von hegemonialen und auch politisch motivierten Reproduktionsapparaten dar.

Die daraus resultierenden Machtverhältnisse und deren diskursive Wirkung auf das (sprachliche) Subjekt sollen in den nächsten Kapiteln ausführlich diskutiert werden.

3. SUBJEKTIVIERUNGSTHEORIE ALS ANTWORT AUF DAS ER-SCHRIEBENE SELBST

In diesem Abschnitt sollen *Michel Foucaults* (1969; 1991 [1971]) Definierungsversuche von Diskurs(en) sowie die zusammenhängende Subjektivierungstheorie von *Judith Butler* (1997) dargelegt werden. Dadurch soll dem prozesshaften Werdegang eines Menschen zum Subjekt und der damit verbundene Rolle von Macht nachgegangen werden.

Folglich sollen Verknüpfungen zu weiteren diskurs- bzw. subjektivierungstheoretischen Konzepten hergestellt werden, damit nachvollzogen werden kann, inwiefern diese für den sprachbiographischen Schreibprozess eine Rolle spielen.

3.1. Verankerung von Diskurs(en) im Schreibprozess

Zu Beginn der Diskussion über die diskursive Wirkungs- und Entfaltungskraft in unterschiedlichen sprachlichen Praxen soll zunächst das Konzept des Diskurses von einer linguistischen, aber auch sprachphilosophischen Seite her betrachtet werden. Dabei soll sich vor allem an der Diskurstheorie nach *Foucault (1969; 1991 [1971])* orientiert werden, welche als Grundlage in der Auseinandersetzung mit der Etablierung von schreibenden Subjekten dienen soll. Zunächst muss beachtet werden, dass es sich bei Diskursen nicht nur um ein bloßes Gespräch im Alltag oder einen wissenschaftlichen Erkenntnisaustausch handelt, sondern vielmehr eine starke Korrelation zwischen Wörtern und Gegenständen bzw. zwischen Wörtern und dem Gesagten hergestellt wird, durch welche Wissen transportiert und generiert werden kann (Foucault, 1969; Jäger, 2010; Knappik, 2018). Dadurch können historisch-soziale Gegenstände erst (re-)produziert werden, was wiederum heißt, dass diskursive Praxen eine Art materielles Produktionsinstrument darstellen, das unsere Welt bzw. unsere Sicht auf die Welt schafft (Jäger, 2010). Wird dieser Vorgang noch genauer beleuchtet, so kann davon ausgegangen werden, dass durch eine soziale Entfaltungskraft Machtverhältnisse erzeugt werden, die zugleich auch eine Art soziale Wirklichkeit (re-)produzieren (Foucault, 1978). Das bedeutet, dass wir unsere Welt aufgrund von geformten Diskursen wahrnehmen und diese als prototypische Normvorstellungen und Kategorisierungen ansehen. Aufgrund dieser Einordnung nehmen wir bestimmte Kategorisierungen als Normalität bzw. Anomalie wahr, die durch die im Diskurs verstrickten Mächte in einem hierarchisierten Verhältnis zueinander stehen (Foucault, 2015 [1975], S. 81). Dies führt dazu, dass Subjekte zum Teil objektiviert und voneinander abgegrenzt werden (ebd.). Diese Auffassung über das Wirkungsspiel von Diskursen wird von vielen Kritiker*innen als radikal und nahezu idealistisch gesehen, da die Welt demnach erst durch den Diskurs geschaffen werden würde (Jäger, 2010; Lemke, 1997). Foucault (1969) jedoch unterscheidet zwischen diskursiven (Diskussionen, Berichterstattungen, Texte, Interaktionen etc.) und nicht-diskursiven (Ökonomie, Unfälle bzw. Ereignisse an sich etc.) Praxen, wodurch dieses Gegenargument ein wenig entkräftet werden kann (Jäger, 2010; Lemke, 1997).

Innerhalb meines analytischen Vorgehens stellt die Verstrickung und (Re-)Produktion von Diskursen durch den Schreibprozess einen spannenden Untersuchungsgegenstand dar. Dieser Zusammenhang zwischen der Textproduktion und der Einwirkung diskursiver Außenfaktoren führt uns vor Augen, dass schreibende Subjekte hierbei keine alleinige Wirkungskraft auf die Deutung ihrer Texte beanspruchen können, da machtvolle Diskurse sowie intertextuelle Resonanzen bei ihrer Entstehung beteiligt sind, womit sie

keineswegs in sich geschlossene Entitäten darstellen (Barthes, 2005 [1968]; Foucault, 1969; Kristeva, 1967; Minh-ha, 1989). Obwohl Foucault (1969) Texte zwar als relativ isoliert ansieht, schreibt er ihnen im gleichen Zuge auch eine diskursive Streuung zu, wodurch die veraltete synonyme Verwendung von Text und Diskurs scheinbar aufgelöst wird (Jäger, 2010, S. 126). Diese Streuung wird durch kleinere Diskursstränge innerhalb von Texten, die ähnlich wie einheitliche Themenblöcke gesehen werden können, hervorgerufen. Jäger (2010) spricht in dem Zusammenhang eher von Diskursfragmenten als von Texten, die aufeinander einwirken. Nach seinem Verständnis formt sich ein gesellschaftlicher Gesamtdiskurs aus Diskursfragmenten zu Diskurssträngen zusammen. Inwieweit Diskurse jedoch tatsächlich Einfluss auf die Inhalte von Texten und deren Verfasser*innen nehmen, soll im darauffolgenden Kapitel als zentraler Ausgangspunkt genommen werden, um ein Verständnis für die Bildung von Subjektpositionen zu gewinnen.

3.2. Subjektivierungsprozesse und ihre Entfaltungskraft durch Schreiben

Die Daseinsberechtigung des Subjekts manifestiert sich vor allem durch die Handlungsmöglichkeit, die ihm erteilt wird (Butler, 2001; Foucault, 1969). Dabei ist erneut festzuhalten, dass Subjekte durch machtvolle Diskurse nicht nur repressive Formen hinsichtlich ihrer Etablierung in der diskursiven und sozialen Ordnung erfahren, sondern durch sie auch Ermächtigung erfahren, wodurch ihnen zugleich ihre Handlungsmacht erst zugeschrieben wird (Butler, 2001). Dies wirft eine gewisse Paradoxie auf, die aus einer subjektivierungstheoretischen Sichtweise auf den ersten Blick nahezu verwerflich scheint. In anderen Worten ausgedrückt sind Diskurse nicht nur für die Herstellung von bestimmten Positionen verantwortlich, sondern werden durch den Subjektivierungsprozess erst generiert (ebd.). In diesem Zusammenhang erwähnt auch *Gayatri C. Spivak (2008)*, dass das Problem der (subalternen) Subjekte hierbei nicht in der Sprachlosigkeit besteht, sondern dass sie vielmehr dadurch, dass sie nicht gehört werden, in ihre inferioren Rollen gedrängt werden (S. 33f). *Paul Mecheril (2006)* sieht hier auch einen klaren Zusammenhang mit einer Mangelhaftigkeit des Subjekts, die es durch den Ausgang von subalternen Positionierungen zu dem macht, was es ist oder aber auch nicht ist. Dadurch wird eine Art unmögliches Subjekt kreiert, welches sich paradoxerweise zugleich mit seiner Struktur identifiziert, die es zu sein oder auch nicht zu sein scheint und auch eine Ablehnungshaltung mit sich bringt (Mecheril, 2006, S. 122).

Durch diese Beispiele kann verdeutlicht werden, dass Macht demnach zugleich produktiv wie auch repressiv wirkt (Foucault, 2015 [1975], S. 250). Hinsichtlich dieser produktiven diskursiven Etablierung beschreibt *Judith Butler (1997)* den Subjektivierungsprozess durch den von *Louis Althusser (1977)* geprägten Begriff der *Anrufung*. Dabei geht sie davon aus, dass das Subjekt durch den diskursiven Akt der Anrufung erst etabliert wird. Das bekannte Beispiel, das Butler (2014b [1993]) hierfür anführt, ist die Zuschreibung der Genderkategorien einer* Ärztin* oder eines* Arztes* unmittelbar nach der Geburt mit dem Ausruf: „Es ist ein Mädchen!“ (Butler, 2014b [1993], S. 233). Dadurch wird dem Kind, sobald es das Licht der Welt erblickt hat, eine bestimmte Subjektposition zugeteilt, es wird aufgrund der Aussage des*der Arztes*Ärztin mit dem Zuschreibungsmerkmal „Mädchen“ markiert (ebd.). Die Verfestigung dieser Zuschreibung geschieht durch einen iterativen Prozess der Nennung bestimmter Kategorien, die meist von Menschen in machtvolleren Positionen ausgehen (ebd.). Diese Kategorien können unter anderem Genderzuschreibungen, *Race*, Gesundheitszustand, Fremdheit, sexuelle Orientierung oder Klassenzuschreibungen sein (Knappik, 2018). Durch diese ständige Wiederholung wird die Subjektzuschreibung gefestigt und (re)produziert und verdeutlicht somit, dass der gesamte Subjektivierungsprozess kein Ende nimmt und auf die Iterabilität der Anrufung angewiesen ist (Butler, 2014a [1990]). Im Zuge dieser diskursiven Zuschreibungen werden nicht nur einzelne isolierte Kategorien geschaffen, sondern auch eine Vielzahl an Vorstellungen und mentalen Bildern produziert, die ein vorgefertigtes Abbild dieser „Identität“ geben und die angesprochenen Personen zugleich in ihre Rolle beziehungsweise zu einem bestimmten Verhalten zwingt (Knappik, 2018, S. 72). Wichtig ist hierbei auch die These von Mecheril (2006) zu erwähnen, welche besagt, dass durch die Bindung des Menschen an bestimmte Diskurse eine Art Koppelung entsteht, die als Naht zwischen Mensch und Diskurs fungiert und dadurch das Subjekt und seine „Identität“ formt. Diese Schlussfolgerung fasst er wie folgt zusammen:

„Um den konstruktiven Charakter von „Identität“ hervorzuheben, könnte man davon sprechen, dass Identitäten Beschreibungen temporärer Verbindungen zwischen diskursiven und psychischen Strukturen darstellen. Und „Subjekt“ kann vor diesem Hintergrund als Bezeichnung für die unbestimmte Stelle verstanden werden, die sich im Kontext dieser Verbindungen und Zusammenhänge konstituiert und Träger und Empfänger, Medium von Identität(sbeschreibung)en und Handlungen ist. Insofern in „Identität“ der kontingente und „vernähte“ Zusammenhang zwischen diskursiven Praktiken und den psychischen Strukturen zum Ausdruck kommt, die als Voraussetzungen fungieren, besprochen zu werden, ist „Identität“ die (auftrennbare) Naht zwischen Subjektposition/Anrufung und Strukturen des psychischen Apparates (S. 126).“

Wird zunächst dem Ursprung des Identitätsbegriff nachgegangen, so stammt dieser aus der logischen und mathematischen Denkrichtung und wurde zuletzt durch die Individu-

al-Psychologie definiert und geprägt (Kremnitz, 2015, S. 84f). (Selbst-)Wahrnehmung und Veränderung stehen hierbei in einem stetigen Gegensatz zueinander, formieren das Konzept von Identität und befinden sich meist in einem Gleichgewicht. Dieses prozesshafte Spiel ist von einem kontinuierlichen Vorgang geprägt und für das Individuum kaum spürbar (ebd., S. 85). Außerdem muss hierbei beachtet werden, dass Subjekt und Identität keineswegs mit dem Individuum gleichzusetzen sind und dieses erst durch die Anerkennung anderer von genau solchen Zuschreibungen, wie Mecheril sie in der zitierten Textstelle anführt, in einem sozialen Kontext handlungs- bzw. interaktionsfähig wird. Hinsichtlich dieser Anerkennung spricht Butler (2004, S. 131f) auch von einem Streben und Begehren nach einer existenziellen sozialen Einbettung in die Gesellschaft, die das Individuum dazu veranlassen, bestimmte Subjektpositionen zu verinnerlichen, auch wenn es hierfür in einer inferioren Rolle verhaftet bleibt. Dies erklärt sie sich durch eine sogenannte soziale Lebbarkeit bzw. soziale Existenz, die von den Individuen so stark angestrebt wird, um im sozialen Raum einer Gesellschaft wahrgenommen und anerkannt zu werden, dass eine Erniedrigung und Schlechterstellung in Kauf genommen wird, die an eine Unterwerfung dieser (Macht-)Positionen gekoppelt ist (Butler, 2004, S. 132f; Knappik, 2018, S. 70). Die Macht der Subjektkonstituierung ist zugleich auch die, welche später für ihre Negierung verantwortlich ist (Butler, 2004, S. 133f). Um erneut zu verdeutlichen, mit welcher Paradoxie diese machtförmige Subjektivierung zusammenhängt, kann die Handlungsermächtigung des Subjekts auf der einen Seite und dessen Entfremdung auf der anderen beschrieben werden (ebd.). Dabei wird auch die Widerstandsfähigkeit des Subjekts ersichtlich, wodurch auch die Option einer „Entsubjektivierung“ in den Raum gestellt wird (Foucault, 2005, S. 54). Spannend sind hierbei die kleinen Leerstellen, welche sich im Iterationsprozess ergeben und die es womöglich erlauben, eine subversive Kehrtwendung innerhalb des Subjektivierungsprozesses zuzulassen (Rose, 2012a, S. 157f). Diese könnten vom Subjekt erkannt und explizit genutzt werden, um zu versuchen, eine Widerstandshaltung zu etablieren (ebd.). Der Versuch, diese Art der Ermächtigung zu erlangen, kann beispielsweise durch den Schreibprozess intendiert werden, indem das Verfassen autobiographischer Elemente als heilender Aufarbeitungsprozess mit Berichten und kritischen Diskussionen über die eigenen Subjektpositionen genutzt wird. Daher sollen im Folgenden Subjektivierungsprozesse durch Schreibprozesse dargestellt werden, die vor allem den Fokus auf literarisches Schreiben und ihre Rolle auf das multilinguale Selbst richten und an der Etablierung von bestimmten Subjektkategorien beteiligt sind. Dabei soll das Schreiben nicht nur als Subjektivierungsprozess an sich gesehen werden, sondern vielmehr als Medium,

wodurch diesen Prozessen nachgegangen werden kann und diese im Detail be- bzw. erschrieben werden. Die Möglichkeiten von Ent-Subjektivierungsprozessen und deren Entfaltungswege sollen zu einem späteren Zeitpunkt auch noch genauer ausgeführt werden.

Um den Subjektivierungsprozess durch Schreiben zu unterstreichen, soll der Schreibprozess nicht (mehr) als Mittel zum Ausdruck von Realitäten oder zur Übermittlung von Botschaften angesehen werden, sondern als Akt angesehen werden, der eine Identität formt bzw. die Subjektwerdung begünstigt (Minh-ha, 1989, S. 28f). Es geht nämlich viel mehr darum, dass durch das Schreiben an sich bereits das schreibende Subjekt dargestellt und nicht erst durch den Schreibprozess konstituiert wird. Durch diesen Vorgang kann das (schreibende) Subjekt erst zu dem werden, was es tatsächlich ist (ebd.). Dies mag vielleicht im Sinne der Subjektivierungstheorie etwas paradox erscheinen, da unter anderem diskursive Mittel, in diesem konkreten Fall das Schreiben, als Transfer zur Etablierung eines Subjektes oder Identität angesehen werden. Hiermit ist jedoch gemeint, dass das Schreiben nicht als Medium für den Subjektivierungsprozess verantwortlich ist, das ihn formt und skizziert, sondern dass das Schreiben an sich bereits der Subjektivierungsprozess ist, der das Innere, die Facetten und Identitätsschichten des (schreibenden) Subjektes als miteinander verwobene Stränge definiert und zusammenfügt (Minh-ha, 1989, S. 29f). Aus diesem Grund sind sie eng in die Textstruktur eingewoben und hinterlassen ihre Spuren gleichzeitig auch auf der Textkohäsion, wodurch alles zu einem Gesamtcontinuum zusammenfließen kann. Infolgedessen ist das Schreiben mit einer Spiegelung oder Reflexion des schreibenden Subjektes gleichzusetzen.

Trinh T. Minh-ha's (1989) Aussage „*To write is to become*“ (S. 18) kann demnach nur bedingt Rechnung getragen werden, da durch das Schreiben lediglich das Gefühl entsteht, zu einem bestimmten Subjekt zu werden, wenngleich bestimmte Reflexionen, Darstellungen, Handlungsspielräume und Perspektiven (wieder)entdeckt und (neu) verhandelt werden. Sie bringt dieser Aussage jedoch entgegen, dass es hierbei nicht darum geht *zu* etwas zu werden, sondern vielmehr um die schiere *Werdung* an sich. Trotzdem steht hier das *Werden* durch Schreiben als Subjektivierung anstatt das Schreiben an sich als Subjektivierungsprozess im Vordergrund, wodurch sie selbst ihren eigenen Argumentationen widerspricht.

Außerdem geht sie davon aus, dass der*die Verfasser*in vor der Produktion eines Textes an sich nicht existiert und es dadurch zum einen zu einer obsessiven Personalisierung des einzelnen Schreibers* bzw. der einzelnen Schreiber*in kommt und zum ande-

ren eine Beschneidung eines objektiven Universellen vollzogen wird (Minh-ha, 1989, S. 28f).

Dies mag auf den ersten Blick vielleicht radikal erscheinen, kann jedoch im Sinne der Subjektivierungstheorie und durch die Beteiligung von Diskursen bei der Entstehung von Texten nachvollzogen werden (Butler, 1997). Über dies hinaus sollten jedoch bereits vorhandene Subjekt(-positionen) nicht völlig vergessen werden, wenngleich das womöglich „wahrhaftige“ Subjekt erst erschrieben werden muss.

Angesichts dieser Schreib- und Subjektivierungsprozesse kann deshalb auch die Einbindung des Körpers und dessen (re-)produktiver Verlauf durch das Entstehen von literarischen Texten einen ganz wesentlichen Betrachtungswinkel schaffen, der in dieser Diskussion auf keinen Fall unbeachtet gelassen werden darf (Minh-ha, 1989). Diese Brücke zwischen einer leiblichen und schriftlichen Dimension soll in einem sprachbiographischen Zusammenwirken im folgenden Kapitel aufgefasst werden.

3.3. Vom Schreiben über den Körper, zum Körper und dahinter

Wir erinnern uns, weil sich unser Körper erinnert (Abraham, 2002, S. 173).

Bereits durch die Thematisierung von Sprachenporträts konnte aufgezeigt werden, welchen Platz die Verankerung einer leiblichen Dimension in der Auseinandersetzung mit sprachbiographischen Inhalten einnimmt. Gleich wie das Spracherleben gilt auch das Körpererleben als eine spezifische Erlebnisform, welche in bestimmte (kulturelle) Lebenswelten und Kontexte eingebettet ist (Jeggle, 1980). Dieses körperliche Erleben spielt auch im Hinblick auf die Erinnerungsarbeit eine bedeutende Rolle, da emotionales Empfinden und Körperlichkeit in einem engen Verhältnis zueinander stehen und somit das Grundgerüst von Wahrnehmung und Erfahrung darstellen (Abraham, 2002, S. 162).

Wird von der kohäsiven sowie inhaltlichen Textebene abgesehen und die*der Verfasser*in in den Fokus gerückt, so muss auch einer körperlichen Dimension, die der Subjektposition womöglich in irgendeiner einer Form inhärent ist und deren Verankerung der Text eventuell widerspiegelt, Beachtung geschenkt werden. Die Abstraktion von der Beteiligung des Körpers am Schaffungsprozess eines Textes wird oftmals außer Acht gelassen oder keiner Hinterfragung ausgesetzt. Trinh T. Minh-ha (1989) versucht dem gegenzusteuern, indem sie (literarisches) Schreiben als körperliches Konzept ansieht und die Dichotomie von Kognition und Körper damit aufzulösen versucht:

„But thought is as much as of the eye, the finger, or the foot as it is of the brain. If it is a question of fragmenting so as to decentralize instead of dividing so as to conquer, then what is needed perhaps not a clean erasure but rather a constant displacement of the two-by-two system of division to which analytical thinking is often subjected. In many cases emphasis is necessarily placed upon a reversal of the hierarchy implied in the opposition between mind and body, spiritual and material, thinking and feeling, abstract and concrete, theory and practice. However, to prevent this counter-stance from freezing into a dogma (in which dominance-submission patterns remain unchanged), the strategy of mere reversal needs to be displaced further, that is to say, neither simply renounced nor accepted as an end in itself (S. 39f).“

Dabei scheint es, dass der top-down-Prozess, welcher von der Idee auf einer kognitiven Ebene über die körperliche Ebene bis hin zum Text als Endprodukt verläuft, eben auch einem gewissen Körper(-Gefühl) entsprungen ist. Vor allem hinsichtlich sprachbiographischer Aufschlüsselungen und Reflexionen spielt auch die Dimension des Körpers bzw. des Leibes eine beachtliche Rolle, die sich in den autoreflexiven und autobiographischen Beschreibungen manifestiert (Busch, 2013). Die Möglichkeit von Reflexionen über die eigene sprachliche und körperliche Verankerung in der Welt, welche durch sprachbiographisches Arbeiten und literarisches Schaffen evoziert werden sollte, mag auch einer Art Selbstermächtigung nahekommen, wodurch eigene Positionen hinterfragt, neu erlebt und erschrieben werden können. Diese (selbst-)reflexiven Prozesse können vor allem durch das Arbeiten mit Sprachenporträts, bestimmten literarischen Texten oder auch durch gezielte, einfache Sprechanlässe in Gang gesetzt werden, die auf einem Zugzwang des Erzählens basieren können (Krumm & Jenkins, 2001; Reininger, 2011; Busch, 2013). All diese Herangehensweisen setzen immer einen gewissen Perspektivenwechsel voraus, der einen Blick vom Äußeren in das Innere der Subjektperspektive hervorruft (Busch, 2013, S. 23). Für Merleau-Ponty (2009 [1945] zitiert nach Busch, 2013) steht dieser Perspektivenwechsel als Grundlage für die leibliche Situierung des Subjekts. Er sieht den Leib als zentrale Verortung des Subjekts, stets an das Subjekt gebunden und dessen Platz in der Welt definierend. Spannend ist hierbei auch seine Unterscheidung zwischen dem Körper [corps physique], der als quantifizierbares und veranschaulichtes Objekt gesehen wird, und dem Leib [corps vivant], der zugleich auch das emotional eingebundene Subjekt darstellt, das aus seiner Natur heraus agiert, erlebt und fühlt. Durch dieses Konzept wird dem Individuum zugleich eine wahrnehmende und beobachtende Rolle zugeschrieben, die sich aufgrund dieser Körper-Leib-Dichotomie ergibt. Körperliche beziehungsweise leibliche Ausführungen wie Gestik, Emotionen oder das Sprechen/Schreiben an sich können als Verbindungsstücke zu Sprachempfinden und –handlungen gesehen werden, die vorerst auf einer leiblichen Dimension begründet sind (ebd., 2009 [1945], S. 214f zitiert nach Busch, 2013, S. 23). Dadurch wird das Subjekt zunächst zu sich und seinem Gegenüber in Relation gesetzt,

worauf in einem späteren Handlungsablauf erst die kognitive Ebene angesprochen und Sprache und deren Symbole mental dekodiert werden. Dieser Schritt wird auch als Zwischenleiblichkeit bezeichnet, die auf einer emotionalen Intersubjektivität aufgebaut ist und den Leib mit der Sprachwelt in Resonanz bringt (Merleau-Ponty, 2009 [1945], S. 214f zitiert nach Busch, 2013, S. 23).

Um sich erneut auf die Rolle der Körperlichkeit im Text bzw. im Schreibprozess an sich zu beziehen, bleibt jedoch noch die Überlegung anzustellen, ob durch (literarisches) Schreiben einerseits Freiheit erfahren und das Erschreiben des Körpers ohne jegliche Grenzen zugelassen werden kann oder ob ebenso Einschränkungen, Blockaden oder Normierungen den Ausdruck des Körpers in seiner vertextlichten Form verzerren oder gar entfremden und damit die Unterwerfung aufgrund diskursiver Machtverhältnisse erneut untermalt wird.

Diese Thematik wird erneut auch von Minh-ha (1989, S. 37) aufgegriffen, indem sie die Darstellung von Körperlichkeiten in der Literatur nach ihrer Legitimität hinterfragt und dabei auch die Problematik der Frau als nicht gehörtes Subjekt aufgreift. Zudem geht sie davon aus, dass es sich mit marginalisierten Gesellschaftsgruppen hierbei ähnlich verhält, da diese sich durch ihr Schreiben erst Gehör verschaffen müssen, bevor sie wahrgenommen, gehört oder gelesen werden. Im Zuge von (literarischen) Schreibprozessen sollte demnach eine umgekehrte Wirkung erzeugt werden, indem das schreibende Subjekt sich neu- bzw. umdefiniert und die Sprache als Schlüssel zur Selbstermächtigung gebraucht (ebd.). Somit kann einem Unterwerfungsprozess entgegengewirkt, womöglich sogar entgangen werden, da das Schreiben mit einer Ermächtigung gleichgesetzt werden kann (Foucault, 2005; Minh-ha, 1989). Ob und wie dieses Ermächtigungsmittel tatsächlich ein Machtdispositiv auflösen kann, soll der Kern des darauffolgenden Kapitels sein (Foucault, 1978; 2005).

3.4. Ent-Subjektivierungsprozesse durch (sprachbiographisches) Schreiben

Was innerhalb der Macht- bzw. Subjektivierungstheorie lediglich als Unterwerfung angesehen wird, könnte unter anderem durch den Akt des Schreibens zu einer Art Ent-Subjektivierung führen, die einer Befreiung des Subjektes von (einigen) machtvollen Diskursen gleichkommt (Foucault, 2005).

Jedoch stellt sich dabei die Frage, ob ein Subjekt tatsächlich vollkommene Souveränität erlangen kann und wie diese Entkoppelung vor sich geht.

Wird zunächst ein Blick auf das schreibende Subjekt geworfen, so könnte davon ausgegangen werden, dass es eine Ermächtigung durch einen (literarischen) Schreibprozess erfährt, indem über eigene bestimmte Subjektivierungserfahrungen berichtet wird und diese im oder durch das Schreiben verhandelt und re-interpretiert werden, wodurch es zugleich zu einer Loslösung und teilweisen Ent-Mächtigung repressiver Diskurse kommt (Butler, 2004; Foucault, 2005; Heinemann, 2015; Minh-ha, 1989; Rose, 2012b). Dabei wird jedoch erneut die Frage aufgeworfen, ob Subjekte sich automatisch durch einen alleinigen Reflexions- beziehungsweise Schreibprozess über ihre (sozialen) Positionen von machtvollen und hegemonialen Diskursen lösen und den Akt der Dekonstruktion vollziehen können.

Es scheint, als müssten für einen gelungenen Ent-Subjektivierungsprozess bestimmte Werte, Normen, Muster von Begierden sowie vorhergehende Subjektivierungsprozesse reflektiert und hinterfragt werden, um sich der eigenen (Subjekt-)Positionen bewusst zu sein und aus diesen Erkenntnissen heraus auch dekonstruktivistisch arbeiten zu können (Heinemann, 2015, S. 77f). Das heißt, dass das Subjekt sich seiner inferioren Rolle zuerst bewusst sein und auch die „Essenz“ in der Normierung und der Subjektwerdung kennen muss, um diesen Wirkungsmechanismen entgegenzuwirken (Heinemann, 2015, S. 77f; Rose, 2015, S. 335). Dabei muss darauf geachtet werden, dass prinzipiell von keiner Essenz bzw. Ganzheit ausgegangen werden kann, da diese ursprünglich erscheinenden Konzepte immer auch Produkte diskursiver und performativer Prozesse sind (Butler, 1997; Mecheril, 2006; Minh-ha, 1989). Im Zuge eines Ent-Subjektivierungsprozesses kommt vor allem das Konzept der Dekonstruktion (der Sprache) zum Tragen, das sich durch die Umkehrung bereits vorhandener Hierarchisierungen speist und Positionierungen in Betracht zieht, die durch die Herstellung von dichotomen Binäritäten übersehen oder nicht beachtet werden (Busch, 2013; Derrida, 1997). Infolgedessen soll es zu keiner Auflösung von vorhandenen diskursiven Festmachungen kommen, vielmehr sollen diese in einem stetigen fluiden Lauf von ihren fixen Positionen entbunden werden (ebd.). Mit anderen Worten ausgedrückt, soll das Ausgeschlossene wieder in den Fokus gerückt werden. Ein Beispiel hierfür wären die Beschreibungen *Jaques Derridas* (1997) von der Einschreibung einer Sprache der anderen in die der dominierenden, die durch einen Vollzug von transformativen Akten durchgeführt wird. Dadurch wird von einem Zentrum, einer Essenz abgesehen, das binäre Polarisierungen herstellt und asymmetrische Machtverhältnisse legitimiert, wodurch das Subjekt als dezentriert und losgelöst betrachtet werden kann und somit sein einheitliches Selbst verliert. Vielmehr wird das Subjekt als Konstrukt von Ideologien, Sprachen oder

Machtverhältnissen gesehen, die es zu seiner Unterwerfung zwingen, was wiederum für einen essentialistischen Charakter spricht und als Resultat einer symbolisch-diskursiven Praxis angesehen werden kann (Rose, 2012a; 2012b; 2015; Heinemann, 2015). Gleichzeitig spricht Foucault auch von einer gewissen Freiheit, die dem Subjekt bei seiner Konstituierung durch unterschiedliche Machtverhältnisse „mitgegeben“ wird, wodurch es aber zugleich nicht automatisch autonom zu sein scheint (Foucault, 2005, S. 54). Dies mag auf den ersten Blick paradox erscheinen, soll jedoch die Verschleierung dieser Machtverhältnisse geradezu betonen (Foucault, 2005). Andererseits wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass dem Subjekt auch eine Handlungsfähigkeit innewohnt, die durch den Subjektivierungs- beziehungsweise den Konstituierungsprozess generiert wird, wodurch Macht auch eine produktive Entfaltungskraft entwickelt (Butler, 1997; Foucault, 2005). Diese entstehenden Handlungsspielräume sind jedoch stets von dem spezifischen Diskurs und den damit verbundenen Positionen abhängig, die das Subjekt zunächst konstituiert und zu seiner Handlungsfähigkeit ermächtigt haben (Foucault, 2005, S. 53f; Rose, 2012a, S. 159). Diese Fähigkeit kann mitunter die Entwicklung eines gewissen Widerstands gegen das eigentliche Subjektsein zur Folge haben, das schlussendlich mit einem Ent-Subjektivierungsprozess gleichgesetzt werden kann, das anders als bei Butler in den Zwischenräumen von Diskursen und dem stetigen Iterationsprozess als subversiver Akt gesehen werden kann (Foucault, 2005, S. 54; Rose, 2012a, S. 157f).

Demzufolge kann das Subjekt auf den Diskurs einwirken und ihn selbst formen und Bedeutungen darin verlagern, um in einem späteren Zuge zu Intelligibilität zu gelangen (Butler, 1997, S. 131; Knappik, 2018, S. 70f). Ein bekanntes Beispiel hierfür wäre die Aufnahme der pejorativen Bezeichnungen „queer“ oder „schwul“, die zunächst als Diffamierungen galten und durch einen Resignifizierungsprozess der Queer-Bewegung in positive, anerkannte Begriffe umgewandelt worden waren (Knappik, 2018, S. 71). Trotz alledem bedeutet es nicht, dass wir es nach einem sogenannten Ent-Subjektivierungsprozess automatisch mit einem souverän handelnden Subjekt zu tun haben, da es nach wie vor in machtvollen Diskursen verstrickt ist (Knappik, 2018). Jedoch können durch diese kleinen Handlungsspielräume der Iteration kleine subversive Akte vollzogen werden, die das „ursprüngliche“ Subjekt deformieren und umwandeln und womöglich ein Bewusstsein für die gezielte Nutzung dieser Leerstellen schaffen (Rose, 2012a, S. 157f).

Beziehen wir das nun auf das (fremd-)sprachliche Subjekt, so wird rasch klar, dass diese Mechanismen eins zu eins auch auf unterschiedliche sprachliche Lern- und Erwerbspro-

zesse umgelegt werden können. Sprachbiographisches oder autobiographisches Schreiben könnte eventuell dafür genutzt werden, sich mit diesen Leerstellen vertraut zu machen, um mittels reflexiver Vorgänge eigene (etablierte) Positionen zu hinterfragen und diesen nachzugehen, um entschieden gegen subalternierende Prozesse vorzugehen. Bleibt schlussendlich noch die Frage zu stellen, inwieweit diese Möglichkeiten ausgeschöpft werden können, wenn durch das Verfassen von inferioren Positionen genau diese zugleich auch wieder reproduziert werden.

4. (MEHRSPRACHIGE) LITERATUR ALS GRUNDLAGE SPRACHBIOGRAPHISCHEN ERZÄHLENS/SCHREIBENS

Die Einbindung von unterschiedlichen literarischen Texten stellt einen wesentlichen Bestandteil der vorliegenden Erhebung dar. Aus diesem Grund sollen in der folgenden Sektion unterschiedliche Zugänge aus literaturtheoretischer Sicht mit didaktischen und linguistischen Perspektiven verbunden werden, um zugleich einen Bogen über sprachbiographische Auseinandersetzungen zu spannen. Dadurch sollen Perspektiven eröffnet und dargestellt werden, die abseits des monolingualen Habitus angesiedelt sind und sich dem Potential einer Vielstimmigkeit im [(sprach-)biographischen] literarischen Wirken widmen (Gogolin, 1994).

Aufgrund der Tatsache, dass es sich im Rahmen dieser Arbeit um Zusammenhänge in der DaF- und DaZ-Didaktik handelt, soll vor allem mehrsprachige Literatur im deutschsprachigen Kontext thematisiert werden.

4.1. Formen mehrsprachiger Literatur und ihre Motive

Obwohl Mehrsprachigkeit im literarischen Kontext historisch betrachtet bereits auf eine alte Tradition zurückblicken kann, scheint sie jedoch im gegenwärtigen Diskurs als ein neuartiges Phänomen betrachtet zu werden, das in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat (Kremnitz, 2015). Trotz alledem hat es den Anschein, dass mehrsprachige Texte oft noch immer ein befremdliches und irritierendes Gefühl auslösen (Schmitz-Emans, 2004, S. 16). Jedoch haben sich viele multilinguale Autor*innen dazu entschlossen, ihre (Mehr-)Sprachigkeit bewusst in ihr literarisches Schaffen und Wirken miteinzubeziehen, um zugleich eine Art Sprachspiel zu erzeugen, das ihre Vielstimmigkeit unterstreicht und begleitet. Dabei können Sprachmischungen ein Mittel

zum Ausdruck unterschiedlicher Handlungsspielräume sein, die durch den aktiven Einsatz von unterschiedlichen Sprachen eröffnet werden (Schmitz-Emans, 2004, S. 13). Damit wird auch versucht, den monolingualen Habitus in der Literatur aufzubrechen, wengleich die Grundsprache meist jener der Mehrheitsgesellschaft entspricht (Gogolin, 1994; Schmitz-Emans, 2004). Zudem können sprachliche sowie kulturelle Bündelungen im Hinblick auf multilinguale Texte verwoben und zugleich auch dekonstruiert werden (Schweiger, 2010, S. 24). Gerade die Debatte der Herkunft nimmt hinsichtlich einer mehrsprachigen Identität besondere Formen an, wengleich sie die Regel und nicht die Ausnahme in unserer Gesellschaft darstellen (Schweiger, 2010, S. 25). Mehrsprachige Autor*innen befinden sich deshalb oftmals in einer Zwischenposition, die ein Hin- und Herdriften in unterschiedliche Sprachen ermöglicht, die zugleich aber oftmals auch den Grund für ein emotional-schwieriges Unterfangen liefert (Schmitz-Emans, 2004, S. 13).

Daraus haben sich unter den Schreibenden angesichts ihres mehrsprachigen Repertoires zwei unterschiedliche Auffassungen entwickelt (Schmitz-Emans, 2004, S. 13). Für einige kann Vielsprachigkeit eine Identifikationsform ihrer Schaffenskunst bedeuten, wohingegen andere oftmals von einer Zerrissenheit und einem Gefühl der Heimatlosigkeit berichten, was sie mit einer Dissonanz der verschiedenen Kulturen begründen. Demzufolge kann die Frage, unter welchen Bedingungen und in welchen Kontexten bestimmte Sprachen in ihren literarischen Texten auftauchen beziehungsweise verwendet werden, Gegenstand einer spannenden Investigation sein. Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass Beweggründe aus einer externen Position nur schwer beurteilt werden können, zumal die Autor*innen sich oft selbst nicht genau ihrer Beweggründe bewusst sind (Kremnitz, 2015, S. 171). Trotzdem darf keineswegs vergessen werden, dass in jeglichen kommunikativen Akten, wozu auch das Verfassen von literarischen Texten gehört, eine potentielle mentale Involviertheit aller der*dem Verfasser*in inhärenten Sprachen mitschwingt, gleich, ob eine bewusste oder unbewusste Haltung darüber zum Tragen kommt (Kremnitz, 2015, S. 19). Für bilinguale Auseinandersetzungen wird für die nicht offengelegte Sprache auch oftmals der Begriff der *latenten Sprache* angeführt, wengleich dieser die Bezeichnung Mehrsprachigkeit ausklammert (Kremnitz, 2015, S. 19; Ruiz, 2014).

Hinsichtlich der Verwendung von mehreren Sprachen in einem literarischen Kontext ist es jedoch wichtig, sich der Unterscheidung zwischen einer textinternen und textübergreifenden Mehrsprachigkeit bewusst zu sein (Kremnitz, 2015, S. 18). Mit dem Begriff einer textübergreifenden Mehrsprachigkeit ist schlichtweg gemeint, dass eine*ein Au-

tor*in in unterschiedlichen Texten verschiedene Sprachen verwendet. Dies kann oft mit verschiedenen Lebensabschnitten- und Phasen der Literat*innen in Verbindung gebracht werden, wenngleich manche auch zu einem Zeitpunkt parallel in zwei oder sogar mehreren Sprachen schreiben wie beispielsweise Samuel Beckett, André Weckmann oder Jorge Semprun (ebd., S. 21f). Von einer textinternen Mehrsprachigkeit kann hingegen gesprochen werden, wenn aufgrund von bewussten stilistischen Elementen ein intratextueller Wechsel von einer Sprache zur anderen vollzogen wird, wodurch sich ein klassisches Merkmal des Realismus ergibt, das häufig in Form von Dialogen zum Ausdruck kommt (ebd.). Zu einem weiteren Charakteristikum dieser mehrsprachigen Textstruktur kann die Verfremdung gezählt werden, die Literat*innen durch diese Anwendung erzielen möchten, oder schlicht die Absicht, durch gezielte Sprachspielereien ihre virtuose Sprachbeherrschung in Szene setzen zu wollen. Allerdings werden mehrsprachige Texte meist in einer Grundsprache verfasst, wenn auch gleichwohl Schwierigkeiten bei der Rezeption entstehen können, falls das Zielpublikum nicht beider Sprachen mächtig ist (Skiba, 2010, S. 324f; Kremnitz, 2015, S. 21f). Dem kann mit verschiedenen Formen der Übersetzung und Beschreibung entgegengewirkt werden (Kremnitz, 2015, S. 18f). Dabei muss auch kritisch angemerkt werden, dass dadurch der Anschein erweckt werden könnte, als würden sich multilinguale Autor*innen in ihrer Sprach(en)wahl und Sprach(en)auseinandersetzungen eher an der Sprachbeherrschung der Mehrheitsgesellschaft in einem nationalstaatlichen Kontext orientieren (Kremnitz, 2015).

In welcher Art diese Stilmittel innerhalb einer textinternen Mehrsprachigkeit eingesetzt werden, darüber soll eine kurze Übersicht im folgenden Abschnitt Aufschluss geben.

4.2. Formen textinterner Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Wie bereits dargestellt wurde, gibt es eine Vielzahl an Motiven, welche von Autor*innen genutzt werden, um ihre Texte in einen mehrsprachigen Kontext einzubetten und durch ein vielsprachiges, beziehungsweise vielstimmiges Setting ein bestimmtes Publikum anzusprechen oder damit bestimmte Sprachmöglichkeiten und Sprachhorizonte zu eröffnen. Eventuell kann dann auch von einem subversiven Akt gesprochen werden, der eine regellose sprachliche Welt propagiert (Schmitz-Emans, 2004, S. 15). Daraus können auch gewisse Dekodierarten abgelesen werden, die das mehrsprachige „Sprachwirrwarr“ für die vorrangig deutschsprachige Leser*innenschaft zu lösen versucht (Skiba, 2010, S. 325).

Diese unterschiedlichen Rezeptionsstrategien textinterner Mehrsprachigkeit sollen im Einzelnen kurz vorgestellt werden. Die Unterteilung soll sich an der Untergliederung von Kremnitz (2015) und Skiba (2010) orientieren.

4.2.1. Annotationen

Bei einer Annotation handelt es sich um einzelne (Fremd-)Wörter, die entweder in einem eigenen Glossar oder mittels Fußnoten angeführt und übersetzt werden (Skiba, 2010, S. 326). Diese einzelnen Wörter behindern den Lesefluss und müssen für alle Leser*innen, die dieser Sprache nicht mächtig sind, verständlich gemacht werden. Dadurch wird mithilfe dieses mehrsprachigen Ansatzes versucht, die Rezipient*innen mit neuen Wörtern vertraut zu machen, um zugleich auch einen gewissen Lerneffekt zu erzielen, obgleich andererseits der Fremdhheitsfaktor bestehen bleibt (Goetsch, 1987; Kremnitz, 2015; Skiba, 2010).

4.2.2. Verdoppelungen

Verdoppelungen scheinen eine weit häufigere Methode in Texten von mehrsprachigen Autor*innen zu sein (Skiba, 2010, S. 327). Diese Schreibweise hat einen noch tiefer gehenden Charakter, der oftmals durch autobiographische Merkmale gekennzeichnet und tief im Gedächtnis der*des Ich-Erzähler*in verankert ist, sodass diese Form an einen kollektiven Erinnerungsprozess gekoppelt ist (ebd., S. 328). Das heißt, dass unterschiedliche Sequenzen in bestimmten Sprachen im Bewusstsein der Verfasser*innen gespeichert sind und durch die Verdoppelung im Text eine Art mehrsprachige Erzählinstanz erlangt wird.

4.2.3. Metasprachliche Einschübe

Darunter werden explizite Erklärungen verstanden, die „fremde“ Wörter oder Ausdrücke für die Leser*innenschaft erläutern (Skiba, 2010, S. 330). Dabei fungieren die Autor*innen als eine Art Sprach- und Kulturvermittler*innen, indem Wörter und Begriffe nicht nur einer bloßen Übersetzung gegenüberstehen, sondern diese auch mit einer Reihe an kultur- beziehungsweise sprachspezifischen Erläuterungen und Informationen versehen sind. Dadurch werden sprachliche sowie kulturelle Konzepte für alle zugänglich und verstehbar gemacht.

4.2.4. Lehnübersetzungen

Bei dieser Art von Übersetzungen handelt es sich um Wortspiele, die bestimmte Begriffe einer anderen Sprache wortwörtlich ins Deutsche übersetzen (Skiba, 2010). Meist

kann durch den Kontext und die Art des Wortes in der Übersetzung die Bedeutung erschlossen und somit für das gesamte Zielpublikum verständlich gemacht werden. Auch bei dieser Form mehrsprachiger Schreibstrategien wird eine Art Verfremdungseffekt erzeugt, indem fremdsprachliche Begriffe direkt ins Deutsche übertragen werden, die sich zwar an der deutschen Sprache orientieren, obschon sie nicht dem ursprünglichen deutschen Repertoire zuzuordnen sind und somit einer literarischen Sondersprache gleichen (Skiba, 2010, S. 331).

4.2.5. Kontextualisierungen

Bei dieser literarischen Form der Mehrsprachigkeit bleiben bestimmte mehrsprachige Textzitate unübersetzt, um den Leser*innen Situationen, in denen gewisse Stellen nicht verstanden werden, näherzubringen (Skiba, 2010, S. 331f). Damit soll illustriert werden, wie es sich anfühlen kann, bestimmte Erfahrungen des Nicht-Verstehens durchzuleben, womöglich möchte die*der Autor*in auch die Anfänge des Spracherwerbs nachskizzieren.

4.2.6. Verzicht auf Erklärungen

Kann die*der Autor*in davon ausgehen, dass der Großteil der Leser*innenschaft beide verwendeten Sprachen versteht und anwenden kann, so bleiben bestimmte fremdsprachige Stellen im Text unübersetzt (Skiba, 2010, S. 333). Dies hat auch meist eine Kunstsprache zufolge, die sich aus bewussten grammatikalischen und kohäsiven Vermengungen speist (ebd.).

4.3. Emotionen in der diskursiven mehrsprachigen (Literatur-)Praxis

Ebenso wie die körperliche Ebene wirken vor allem auch emotionale Aspekte auf (literarische) Schreibprozesse und die inhaltliche Textstruktur ein.

Vor allem hinsichtlich mehrsprachiger beziehungsweise vielstimmiger Diskurse scheint es spannend, hier genauer hinzuschauen. Zunächst müssen wir uns erneut bewusst sein, dass Emotionen immerzu Spieler*innen sozialer und emotionaler Machtverhältnisse sind, die sich in der diskursiven Performanz ergeben (Pavlenko, 2005, S. 114). Damit ist gemeint, dass jede kleinste Äußerung nicht nur inneres emotionales Abbild der*des Sprecher*in ist, sondern vor allem als Sprechakt angesehen werden kann, welcher bestimmte kommunikative Ziele verfolgt. Diesem Befund stehe ich sehr kritisch entgegen, da Pavlenko (2005) hier Emotionen stark von Sprache abgrenzt und Diskursfragmente

auf eine rein pragma-linguistische Ebene reduziert, worin Sprache den alleinigen Zweck als Kommunikationsmittel erfüllt. Dabei sollte ebenso hinterfragt werden, inwieweit sprachliche Aussagen nicht geradezu mit Emotionen verfließen und inwieweit eine starke Abgrenzung dieser beiden Ausdrucksformen überhaupt möglich ist.

Aus diesem Grund sollte hierbei vielmehr von affektiven Bedeutungen oder einem affektiven Repertoire gesprochen werden, mit denen Sprecher*innen ihre Gefühlswelt und Einstellungen offenbaren, sich positionieren, ausdrücken und informieren (ebd., S. 115).

Diesen Komponenten sollte im Zuge von sprachbiographischen sowie literarischen Schreibprozessen dieselbe Beachtung geschenkt werden, denn gerade die Sprachwahl und die Bindung zu (einer) bestimmte(n) Sprache(n) kann höchst emotionale Prozesse auslösen, die infolgedessen auch die poetische Kompetenz positiv beeinflussen können (Bülow, 1995, S. 31). Diese Bindung kann uns oft bereits mit wenigen sprachlichen Mitteln in einer (Fremd-)Sprache dazu veranlassen, mit Hilfe von unterschiedlichen Klangmelodien und Rhythmen ein Gedicht zu schreiben (ebd., S. 32f). Der Begriff der poetischen Kompetenz, welcher dieses Phänomen beschreibt, unterscheidet sich jedoch grundlegend von einer linguistischen beziehungsweise sprachlichen Kompetenz, da nicht nur grammatisches Wissen und die Beherrschung der Sprachstruktur im Vordergrund stehen (ebd., S. 33). Dies fasst Bülow (1995) in einer weiteren These treffend zusammen:

„Die poetische Kompetenz unterscheidet sich quantitativ und qualitativ von der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz, wie sie z.B. für den Übersetzer [sic!] in allen Modalitäten notwendig ist. Aufgrund der emotionalen Bindung an diese Sprache kann die poetische Kompetenz gegenüber der sprachlich-kommunikativen dominant sein. D.h. ich könnte in dieser Sprache Gedichte schreiben, aber keine Alltagskommunikation führen oder Texte der Gebrauchssprache lesen (S. 33).“

Das Aufgreifen eines poetischen Kompetenzbegriffs stellt einen spannenden Zugang zum Verfassen von Poesie im Rahmen eines fremd- beziehungsweise zweitsprachlichen Kontextes dar, der auch eine Art Ermächtigung der Lerner*innen anvisiert und das künstlerische sprachliche sowie kreative Schaffen zentriert. Zudem nimmt die emotionale Komponente hierbei einen entscheidenden Stellenwert ein, als sie ein Verbindungsstück zwischen literarischem Arbeiten und sprachlichem Handeln herstellt. Die poetische Kompetenz einer Person beschreibt somit den eigenständigen Gebrauch sprachlicher Mittel sowie die Zuschreibung einer poetischen Wirkungskraft aufgrund einer emotionalen Verbundenheit (ebd., S. 35). So wird auch aufgezeigt, welche Bedeutung Emotionen bei der Produktion von (literarischen) Texten einnehmen und dadurch

den Sprachgebrauch gegebenenfalls beeinflussen können. Aus diesem Grund kann auch innerhalb einer Analyse von sprachbiographischem Material nie der emotive Charakter außer Acht gelassen werden.

4.4. Nutzen literarischer Mehrsprachigkeit für sprachdidaktische bzw. sprachbiographische Kontexte – Ein reflexives Medium

Ein wichtiges Ziel in der Arbeit mit literarischen Texten im Sprachunterricht ist es, bestimmte Inhalte mit der Lebensrealität der Lernenden abzugleichen und diese im Anschluss eventuell neu zu verhandeln (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004). Dieser Prozess bedient sich zunächst aber immer auch eines bestimmten Vorwissens oder Vorverständnis, das die Wirkung des Textes zunächst generiert und durch den der Inhalt eventuell verändert oder modifiziert werden kann (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004, S. 65). Durch das Einbinden von Literatur in den Sprachunterricht können Fenster zu persönlichen Lebensgeschichten der Lernenden aufgetan werden, die eine Identifikation und einen Abgleich mit Handlungssträngen von Protagonist*innen in Texten zulassen (ebd.). Nach dem Lesen kann durch eine anschließende Textproduktion eine gewisse Resonanz von eigenen Erinnerungen und Erfahrungen zugelassen werden, die durch den Schreibprozess vertieft reflektiert und aufgearbeitet werden können (Bredella, 2007, S. 34f). Dabei tritt der Text in ein dialogisches Verhältnis mit den Rezipient*innen, wodurch die Sichtweisen und Perspektiven von Leser*innen beeinflusst und geformt werden können. Gleichzeitig kann es bei den Rezipient*innen auch zu komplexen kognitiv-emotionalen Verarbeitungsprozessen kommen, wenn alte Konzepte umgeworfen werden und nach dem Lesen in einer neuer Beziehung zueinander stehen (ebd.). Im Bezug darauf stellt vor allem ein sogenannter Perspektivenwechsel, welcher explizit durch literarische Texte hervorgerufen werden soll, einen zentralen Ansatz in der modernen Literaturdidaktik dar (Nünning, 2007). Dabei werden bei der Rezeption unterschiedliche Blickwinkel eingenommen, die empathisches Empfinden und Urteilen in den Fokus nehmen und somit das innere (Welt-)Bild der im Text vorkommenden Personen zugänglich und nachvollziehbar machen (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004, S. 38). In dieser Auffassung kann es den Rezipient*innen ermöglicht werden, bestimmte Situationen und Äußerungen aus den literarischen Texten zu bewerten, wodurch unterschiedliche Sichtweisen in der Auseinandersetzung mit den Inhalten berücksichtigt werden (ebd., S. 40). Beurteilungen folgen aber vor allem der Einnahme einer Außenperspektive, die das Nichterlebte in den Raum rückt und dadurch Platz für Imagination schafft,

wodurch Personen sowie deren Handlungsstränge im Text bewertet werden (ebd., S. 42f). Zusammenfassend können diese Aspekte unter einer sogenannten Rezeptionsästhetik eingeordnet werden, die sich im Lesen entfaltet (ebd., S. 43f). Nicht nur wird in der Rezeption ein ästhetisches Genusserlebnis hervorgerufen, zugleich wird auch eine Annäherung an das Innenleben der literarischen Figuren vollzogen, die sich vor allem in der Distanz des Textes manifestiert (ebd.). Diese Distanz kann als äußerst wichtiger Faktor angesehen werden, da sich die Leser*innen durch diese literarische Mesebene nicht direkt adressiert fühlen, trotzdem aber Relationen zu ihrem eigenen Dasein und (sprachlichen) Handeln inmitten ihrer Lebenswelten herstellen können, ohne sich in einer direkten Weise betroffen zu fühlen (Nünning, 2000, S. 98f). Für den Sprachunterricht stellt dieses Unterfangen ein wichtiges Werkzeug für das Arbeiten unter dem Einbezug von persönlichen Elementen der Lernenden dar. Vor allem autobiographische Aspekte der Lernenden können somit gut beziehungsweise verarbeitet werden und in einem indirekten, viel subtileren Weg in den Unterricht eingebunden und zum Thema gemacht werden. Aus diesem Grund entsteht ein weitaus persönlicherer Prozess in der Auseinandersetzung mit den Texten, der im Unterricht nicht explizit von den Lernenden preisgegeben werden muss, sondern vielmehr auf einer individuellen, persönlichen Ebene verarbeitet wird. Diese Interaktion mit dem Text kann erst durch die Rezeption der Leser*innen vollzogen werden, da erst durch den Leseprozess dem Text beziehungsweise den Inhalten eine Bedeutung zugeschrieben werden kann (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004, S. 44). Es erscheint, als würde durch diese Interaktion durchwegs auch eine intersubjektive Verbindung zwischen der Leser*innenschaft und den Charakteren in den Texten hergestellt werden, die als wichtiger Ausgangspunkt für emotionales Empfinden und Empathie gegenüber den Inhalten angesehen werden kann (ebd.). Des Weiteren kann eine Thematisierung bestimmter literarischer Texte im Zuge einer subjektivierungskritischen Auseinandersetzung eine wichtige Fundierung in der Arbeit mit Literatur im Sprachunterricht sein, welche die Rezipient*innen dazu anregt, ihre eigenen Subjektpositionen aufgrund bestimmter Inhalte in den Texten zu hinterfragen (Dirim, Eder & Springsits, 2013). Dadurch sollen Hegemonieverhältnisse, welche auf das Subjekt einwirken und deren soziale Ordnung schaffen, reflektiert und in den Fokus einer individuellen oder unterrichtsbezogenen Auseinandersetzung gerückt werden. Zudem kann diese Form literarischen Arbeitens auch als gute Grundlage für die eigene Produktion von Texten dienen, indem biographische Aspekte mit den Basistexten abgeglichen und in einer völlig neuen Komposition verarbeitet werden. Genau diesem Entstehungsprozess soll im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden.

5. METHODISCHER ÜBERBLICK UND AUSGANGSPUNKT DER STUDIE

In der vorliegenden Arbeit sollen unterschiedliche Gefühle, Emotionen und soziale Positionen erhoben werden, wofür eine Auswahl an schriftlichen Sprachbiographien als Untersuchungsgegenstand dient. Dabei handelt es sich um vertextlichte Erfahrungen von 21 DaF-Lernenden, die vom Gebrauch der deutschen Sprache und ihrer Verortung als (fremd-)sprachliche Subjekte handeln. Diese Texte wurden auf Grundlage zweier literarischer Ausgangstexte verfasst, die als Schreibimpulse für die individuelle Abfassung eines Essays und eines poetischen Wortspiels dienten. Das Forschungsinteresse dieser Erhebung besteht in der Offenlegung von (sprachlichen) Machtausübungen, die aus einem Zusammenspiel von Unterwerfung, Aneignung und Dekonstruktion gespeist und an der Etablierung bestimmter Subjektpositionen beteiligt sind. Dabei sollen vor allem die Aspekte im Zuge des Erlernens einer (Fremd-)Sprache im Hinblick auf Fremd- und Selbstpositionierungen betrachtet werden. Mithilfe dieses Abschnittes sollen methodologische Zugänge und Auswertungsverfahren, welche in Form der *Grounded-Theory-Methodologie* (GTM) nach *Barney Glaser* und *Anselm Strauss* (1967), *Strauss* und *Juliet Corbin* (1996) sowie *Kathy Charmaz* (2006) zu tragen kommen, nachvollzogen und begründet werden. Außerdem sollen Erhebungsinstrumente, das Forschungsdesign sowie die Proband*innen veranschaulicht und vorgestellt werden.

5.1. Forschungssetting und Auswahl der Proband*innen

Bei den Teilnehmer*innen der Studie handelt es sich um unterschiedliche Akteur*innen eines universitären Kontextes, die zu irgendeinem Zeitpunkt in ihrem Leben Deutsch als Fremdsprache gelernt haben und deren Lebensmittelpunkt in Mexiko angesiedelt ist. Ihre Deutschkenntnisse sind gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) zwischen B1 und C1 zu beurteilen. Die Primärsprache aller an der Erhebung beteiligten Personen ist Spanisch, wodurch von einer sprachlich-homogenen Proband*innengruppe gesprochen werden kann.

Die Zusammenstellung des Samples ist infolge eines Praktikums, das ich am Departamento Alemán (Fachbereich Deutsch) an der Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) der Autonomen Universität von Mexico (Universidad Autónoma de México – UNAM) absolvierte, entstanden. Aufgrund des regen Interesses an

sprachlich-emotionalen Prozessen beim Erwerb der deutschen Sprache vor Ort wurde ich davon inspiriert, meine Erhebung auf ein „mexikanisches“ Setting zu beschränken. Unter den Teilnehmer*innen befanden sich Studierende, Lehrende und Personen in Leitungspositionen, die Interesse hatten, an dieser Studie teilzunehmen. Aufgrund der unterschiedlichen Funktionen und sozialen Lebenswelten der Beteiligten konnte ein breiteres Spektrum an unterschiedlichen Lebenswelten und Erfahrungen eingefangen werden, das Aufschluss über (sprachliche) Positioniertheit und die Einbettung in soziale Kontexte im Rahmen eines (fremd-)sprachlichen Handelns geben soll. Im Zuge dessen wurde 21 Interessent*innen eine Arbeitsanleitung via E-Mail zugestellt, mit der sie innerhalb eines Zeitraumes von zwei Wochen zwei unterschiedliche sprachbiographische Schreibaufgaben zu bewältigen hatten.

Wie das genaue Aufgabenprofil für die Forschung ausgesehen hat und unter welchen Bedingungen es ausgearbeitet wurde, soll in den nächsten Kapiteln im Detail veranschaulicht werden.

5.2. Literarischer Impuls

Um die Proband*innen zunächst mit dem Thema vertraut zu machen und sie zu einer eigenen Textproduktion hinzuführen, wurden jeweils zwei literarische Texte vorgelegt. Zudem wurde eine Arbeitsanweisung mit Leitfragen beigelegt, die eigens für die Erhebung entwickelt wurde und für das Verfassen der Texte als wichtige Anleitung fungierte. Bei den ausgewählten Texten handelt es sich zum einen um einen Essay der Literatin Yōko Tawada, welche in den 1980er aus Japan nach Deutschland emigrierte und ihre Werke auf Japanisch und Deutsch verfasst. In ihren Texten behandelt sie immerzu die Verbindungsstücke zwischen Identität und Sprach(erleben) sowie kulturelle Aspekte und Differenzen. Dabei widmet sie sich vor allem auch der körperlichen Komponente, die durch das Erleben, Erinnern und Fühlen zu tragen kommt. Der in der Erhebung vorgelegte Text trägt den Titel „Ein ungeladener Gast“¹ und berichtet über das Ankommen in Deutschland sowie das Erleben von (problematischen) kulturellen Unterschieden. Dadurch werden Gefühlswelten des Nicht-Verstehens und der Fremdheit offenbart. Mit diesem Text sollten die Proband*innen in ähnliche Situationen, Gedanken und Gefühle zurückversetzt werden, wodurch eigene individuelle Reflexionsprozesse evoziert werden sollten. Diese stellen die Basis für die eigene sprachbiographische Textproduktion dar, worin sie mit weiteren Erinnerungen und Rückschlüssen während des Schreibpro-

¹ Tawada, Y. (2016). Ein ungeladener Gast. In: Tawada, Y. (2016). *Akzentfrei. Literarische Essays*. Tübingen: Konkursbuch Verlag, S. 43-50.

zesses verwoben werden sollen. Die Aushandlung der eigenen Subjektposition im Erlebten sowie im gegenwärtigen Moment soll mit der Verbindung des Essays und den eigenen Schreibanlässen hergestellt, hinterfragt und (re-)produziert werden.

Wie eingangs erwähnt wurde, war dem literarischen Impuls auch eine Arbeitsanleitung beigelegt worden, welche als Aufforderung das Lesen des Essays sowie einer Kurzbiographie der Autorin beinhaltet:

Lesen Sie zuerst den Essay „**Ein ungeladener Gast**“ von **Yōko Tawada** und ihre Kurzbiographie.

Durch das Lesen der Kurzbiographie sollte auch der (sprach-)biographische Bezug zwischen dem Text und seiner Verfasserin hergestellt und besser nachvollziehbar gemacht werden. Dadurch sollten für die an der Forschung beteiligten Personen auch Verbindungen zwischen ihrer eigenen Sprachbiographie sowie ihrem verfassten Text erneut verdeutlicht werden.

Zudem wurden weitere Leitfragen zum Essay und dem Vorgehen in der Textproduktion angeführt.

Schreiben Sie danach einen eigenen autobiographischen Essay über Ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache. Haben Sie auch solche Erlebnisse wie die Autorin gehabt (während eines Aufenthaltes in einem deutschsprachigen Land, im Unterricht)? Wenn ja, schreiben Sie darüber in Ihrem Text.

Mit diesem Impuls sollte zur persönlichen Reflexion im Umgang mit Erlebtem hinsichtlich der Verwendung der deutschen Sprache aufgerufen werden. Im gleichen Zuge wird auch der Konnex zwischen eigener Textproduktion und vorgelegter Literatur nochmals vorgeführt, um einen Stimulus für den Schreibprozess zu schaffen.

Im Anschluss daran wird noch auf die Option der Sprachwahl beziehungsweise des Sprachwechsels hingewiesen, um einen sprachlich freien und möglichst uneingeschränkten Zugang zur Textproduktion zu ermöglichen:

Sie haben die Möglichkeit, den Text auf Deutsch oder auf Spanisch zu schreiben. Wenn Sie wollen, können Sie auch beide Sprachen vermischen oder einen Teil auf Spanisch und den anderen Teil auf Deutsch schreiben.

Aufgrund dieser Offenheit im Sprachgebrauch sollte ein gewisser Wohlfühlfaktor im Schreiben erreicht werden. Das heißt, dass die Verfasser*innen die Sprache, mit der sie bestimmte Passagen, Wörter, Ausdrücke, Sätze etc. oder gleich den ganzen Text aus-

drücken möchten, frei wählen können.

Dadurch sollte ermöglicht werden, dass aufgrund der Wahlfreiheit innere emotionale Prozesse leichter und ohne sprachliche (kognitive) Einschränkungen beschrieben und wiedergegeben werden können. Da unterschiedliche Sprachniveaus und –kenntnisse unter den Teilnehmer*innen vorhanden waren und versucht wurde, etwaige Missverständnisse in der Ausführung der Aufgabenstellung zu vermeiden, wurden alle Impulsfragen auch auf Spanisch übersetzt. Außerdem war der wertschätzende Gedanke gegenüber Mehrsprachigkeit und der Primärsprache der Teilnehmer*innen ein wichtiger Beweggrund für die Übersetzung.

Beim zweiten literarischen Impulstext handelt es sich um ein zweisprachiges Gedicht des Poeten und Schriftstellers José F. A. Oliver, der sich angesichts seiner Migrationserfahrung mit unterschiedlichen Kontexten des Heimatbegriffs, Verwurzelung und Entfremdung sowie Sprache und Identität(en) auseinandersetzt. Ebenso wie Tawada verfasst Oliver seine Texte in zwei Sprachen (Spanisch und Deutsch) und arbeitet in unterschiedlichen Gedichten auch mit dem „Stilmittel“ der Vermischung². Genau diese Merkmale weist auch das Gedicht *Auf-Bruch*² auf, das als weiterer Impulstext in der Erhebung diente.

In dieser poetischen Form werden Assoziationen zu Heimat, Verlorenheit und Verstummung durch Sprach- und Kulturverlust thematisiert, was eine poetische Reise in das Innere einer zerrissenen Identität ermöglicht. Die Grundsprache des Gedichtes ist Deutsch und wird mit einigen spanischen Einschüben vermischt. Durch die Vorführung dieses literarischen Textes sollten die Proband*innen zu Rückschlüssen auf ihre eigene Positioniertheit hinsichtlich ihres (fremd-)sprachlichen Handelns angeregt und Aspekte von Heimat und kultureller Zerrissenheit in den Fokus genommen werden. Den Teilnehmer*innen wurden auch hierzu explizite Impulse gegeben:

Lesen Sie sich das Gedicht „**Auf-Bruch**“ und die Biographie von **José F. A. Oliver** durch und reflektieren Sie über die Bedeutung des Kontextes.

Auch in diesem Zusammenhang stellt die Biographie³ des* Autors* einen wichtigen Bezugspunkt für die Überlegungen zum literarischen Text dar. Nach dieser ersten Rezeptions- und Reflexionsphase sollte im Anschluss ein eigener poetischer Text verfasst werden:

² Oliver, J. F. A. (2015). *Auf-Bruch*. In: Trojanow, I. (Hrsg.) (2015). *Heimatt*. Berlin: Hans Schiler Verlag, S. 17.

³ Beide Biographien der Autor*innen sowie die gesamte Arbeitsanleitung sind im Anhang angeführt.

Schreiben Sie ein eigenes autobiographisches Gedicht in zwei Sprachen (Spanisch und Deutsch).

Sie können gern auch wie Oliver mit unterschiedlichen Wörtern in Ihrem Gedicht spielen (wie zum Beispiel bei dem Wort „Auf-Bruch“)

Wohingegen bei der ersten Aufgabenstellung der bewusste zweisprachige Gebrauch noch als fakultativ anzusehen war, wurde er angesichts dieser Aufgabe explizit gefordert. Die Proband*innen sollten sich hierbei an einem Sprach- bzw. Wortspiel beteiligen, indem sie sich zum einen der Ausdrücke und Wörter aus ihrem Repertoire bedienen und zum anderem auch (sprach-)biographische Aspekte in ihre Poesie miteinbeziehen konnten. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass auch individuelle Stilmittel, gleich wie die von Oliver, erfunden und eingesetzt werden durften, wodurch eine kreative Freiheit des Schaffungsprozess garantiert werden sollte.

5.3. Probleme bei der Auswertung schriftlicher sprachbiographischer Texte

Wie schon zuvor erwähnt, wurden bislang in den meisten wissenschaftlichen Erhebungen, die sich mit dem Thema der Sprachbiographie auseinandersetzen, ausschließlich mündliche Erzählungen in Form von Interviews analysiert. Schriftlich erhobene Texte von Proband*innen finden in diese Auseinandersetzung kaum Eingang. Franceschini (2004) argumentiert, dass die Analyse solcher schriftlichen Sprachbiographien eine gewisse Problematik mit sich bringt. Dabei nennt sie vor allem die unterschiedlichen Sprachniveaus und schriftlichen Kompetenzen der Proband*innen, die im Zuge der Auswertung zu einer verzerrten Darstellung der Sachverhalte führen und somit die Reliabilität der Ergebnisse negativ beeinflussen können.

Ein weit größeres Problem stellt meines Erachtens die Rolle der Verfasser*innen im Text bei der Analyse schriftlicher Sprachbiographien dar. Wird vom Konzept der auktorialen Erzähler*innen ausgegangen, so treten hierbei zwei unterschiedliche Subjekte zum Vorschein (Städtke, 2003). Auf der eine Seite das schreibende, das die Stimme im Text darstellt, und auf der anderen das außertextliche Subjekt, das den Text zwar verfasst, aber meist nicht eins zu eins mit der erzählenden Stimme gleichzusetzen ist. Entsprechend dieser Annahme geht *Esther Kraus (2013)* im Hinblick auf literarische Autobiographien von hybriden Textformen aus, die diese Dissonanz zwischen Autor*innen und Erzähler*innen sowie zwischen einer faktischen und fiktionalen Realitätsdarstellung gut beschreiben.

Bei der Analyse der erhobenen Texte in dieser Arbeit entsteht auch eine Konfrontation mit der Vermischung von Textgattungen.

Trotz dieser vielen Widerstände, die sich gegen eine wissenschaftliche Analyse von sprachbiographischen Texten auf tun, bin ich der Ansicht, dass gerade solche Schriftstücke ein enormes Potential für die Erkenntnisgewinnung innerer mentaler Prozesse darstellen. Ich vertrete die Annahme, dass durch den sprachbiographischen Schreibprozess, der durch einen literarischen Ausgangstext inspiriert ist, ein starker Bezug zu der eigenen Lebenswelt bzw. zu dem eigenen Erlebten hergestellt werden kann, der es ermöglicht, tiefe verborgene Prozesse der Verfasser*innen in einem neuen Licht zu betrachten. Auch wenn diese Methode die Gefahr birgt, eine teils fiktionale (literarische) Darstellungsform von persönlichen Sachverhalten zu generieren, so scheinen mir aber schriftlich verfasste Texte auch als einzige Möglichkeit, diese Prozesse in einem so detaillierten und profunden Rahmen darzustellen.

Was sich jedoch für die Analyse als großes Problem herausgestellt hat, ist die Erfüllung der zweiten Aufgabe, die eine Produktion eines poetischen Textes vorsah. Leider erfüllten nur 12 von 21 Personen diese Aufgabe im Rahmen der Erhebung. Diese geringe Rücklaufquote mag mit unterschiedlichen Faktoren zu tun haben. Einer davon könnte die Anordnung im Aufgabenblatt gewesen sein. Die Tatsache, dass es sich hierbei um eine Aufgabe nach dem Verfassen des Essays gehandelt haben mag, könnte für viele Proband*innen möglicherweise den Anschein erweckt haben, diese als Zusatzaufgabe anzusehen. Dies mag auch mit der Textgattung, die für das Bewältigen dieses Gedichtes vorgesehen war, zusammenhängen. Als Begründung für das Nicht-Erfüllen der zweiten Aufgabe wurde seitens der Proband*innen mehrmals der damit verbundene Schwierigkeitsgrad genannt. Dies könnte Rückschlüsse auf eine höhere Komplexität in der Produktion von poetischen Texten in einer (Fremd-)Sprache geben, wodurch die thematisierte These von Bülow (1995), die besagt, dass eine poetische Kompetenz in einer (Fremd-)Sprache schneller ausgeprägt werden kann, eventuell widerlegt werden könnte. Ein weiterer Faktor könnte jedoch auch der Mehraufwand für die Proband*innen, den die Erfüllung einer solchen Aufgabe mit sich gebracht hätte, gewesen sein. Eine andere Visualisierung und Aufbereitung in der Aufgabenstellung, die einen vereinfachteren Zugang zu dieser Textproduktion ermöglicht hätte, sowie eine Verdeutlichung einer stärkeren Gewichtung der Poesie für die Erkenntnisgewinnung hätten diesem Problem der Nicht-Erfüllung eventuell entgegenwirken können.

Aus diesen Gründen kann diese Aufgabe keiner (literarischen) Analyse in dieser Arbeit unterzogen werden, da die geringe Anzahl an Texten für die Untersuchung nicht aussagekräftig gewesen wäre.

5.4. Theoretische Zugänge der Grounded-Theory-Methodologie

Ihren Ursprung hat die GTM in den USA, wo sie als Genese des sozialwissenschaftlichen Aufbruchs der 1960er Jahre gilt (Strübing, 2014, S. 457). Mit der Veröffentlichung von „The Discovery of Grounded Theory“ von *Barney Glaser* und *Anselm Strauss* (1967) wurde ein Meilenstein in der empirischen Sozialforschung gelegt (Charmaz, 2006, S. 5; Strübing, 2014, S. 457). Zu einem späteren Zeitpunkt wurde das empirische Analyseinstrument erneut durch *Strauss* gemeinsam mit *Juliet Corbin* (1996) aufgegriffen und weiterentwickelt. Bei der GTM handelt es sich um ein Verfahren, das mittels induktiven Vorgehens eine Reihe an Codes aus erhobenen Daten generiert, die zur Bildung von einzelnen Kategorien beitragen. In einem weiteren Schritt sollen diese Kategorien in Relation zueinander gesetzt werden, um schlussendlich Forschungsergebnisse, also eine Theorie, davon ableiten zu können. Aus diesem Grund wirft die Bezeichnung Grounded Theory eine Problematik in sich auf. Der Terminus „Theory“ mag zunächst irreführend erscheinen, da hierbei nicht nur von einem Prozess der Erkenntnisgewinnung, scilicet einer Verfahrenstheorie, ausgegangen wird, sondern zugleich damit auch die Ableitung einer Theorie aufgrund der daraus generierten Forschungsergebnisse gemeint ist (Strübing, 2014, S. 457). Daher wird argumentiert, dass vielmehr von einem Forschungsstil, als von einer Forschungsmethode gesprochen werden sollte (ebd.)

5.5. Praktische Vorgehensweise und Auswertungsverfahren

Hinsichtlich des Auswertungsverfahrens habe ich mich an den Vorschlägen von *Strauss und Corbin* (1996) sowie *Kathy Charmaz* (2006) orientiert. Die gesammelten Daten sollten zunächst einem Kodierprozess unterliegen, der für die Etablierung einzelner Kategorien verantwortlich ist, wodurch zu einem Erkenntnisgewinn gelangt werden konnte, welcher die Basis für die Theoriebildung des Forschungsgegenstandes darstellte. Prinzipiell kann hierbei von zwei Phasen ausgegangen werden – dem *Initial Coding* und dem *Focused Coding*, welche eventuell von zusätzlichen Phasen begleitet werden können (Charmaz, 2006). Um den gesamten GT-Prozess besser nachvollziehen zu können, sollen im Folgenden alle durchgeführten Schritte in ihrer Theorie und in ihrer Vorgehensweise in dieser Arbeit beschrieben werden.

Es muss erneut darauf hingewiesen werden, dass die GTM keine präskriptiven methodischen Vorgehensweisen vorgibt, sondern viel mehr als Werkzeugkiste mit Vorschlägen für einen Prozess der Erkenntnisgewinnung angesehen werden kann (Strauss, 1991, S. 33). Die folgenden Abschnitte sollen sich im Detail mit den für die in der Arbeit relevanten Analyse- und Auswertungsschritten auseinandersetzen.

5.5.1. Initial Coding

Während dieser ersten Phase wird ein sehr feiner Kodierprozess vorgenommen, der sich sehr eng an dem Ausgangsmaterial orientieren soll. Hierzu wird Zeile für Zeile (line by line), eventuell sogar Wort für Wort (word by word) und zu einem späteren Zeitpunkt Einheit für Einheit (incident by incident) untersucht, woraufhin Codes zu den einzelnen Daten erstellt werden (Charmaz, 2006, S. 50; Knappik, 2018, S. 104). Zu den gesammelten Codes sollten Notizen in Form von Memos erstellt werden, die eine Reflexionsfläche und einen Gedankenfluss zulassen, wodurch ein epistemischer Schreibprozess ins Rollen kommt, der aufgrund der gewonnenen Forschungsgedanken als Tor zur Erkenntnisgenerierung angesehen werden kann (Knappik, 2018, S. 105). Der Inhalt der Memos setzt sich aus unterschiedlichen Gedanken, Assoziationen und Fragestellungen zusammen, die während des Kodierens entstehen beziehungsweise durch das Datenmaterial ausgelöst werden. *Glaser* und *Strauss* (1967) plädieren hierbei auch für eine *constant comparative method*, die im Laufe des Kodierprozesses stetig durchgeführt werden sollte. Dafür werden die Codes immerzu mit dem Datenmaterial in Verbindung gebracht und erneut überprüft, um einerseits einen differenzierten Blick auf die Codes zu ermöglichen und andererseits weitere wichtige Entdeckungen in ihnen aufzuspüren. Dadurch können Beziehungen zu den einzelnen Codes hergestellt und zudem auch besser voneinander abgegrenzt werden.

Für diesen und alle weiteren Auswertungsvorgänge habe ich mit dem Kodierprogramm *MaxQDA* gearbeitet, um einen übersichtlichen und vor allem genauen elektronischen Kodierprozess zu gewährleisten. Nach diesem ersten Vorgang konnte ich eine Vielzahl an Codes vorweisen, die wie vorgesehen mit unterschiedlichen Gedankenprotokollen in Form von Memos versehen wurden. Zusätzlich habe ich auch zu den einzelnen sprachbiographischen Texten weitere Memos erstellt, die mit fortgeschrittenem Analyse- bzw. Kodierverfahren verfeinert und ergänzt wurden. Diese habe ich immerzu auch mit den Memos der einzelnen Codes abgeglichen und in Relation zueinander gesetzt. Das Anfertigen solcher Memos war mir vor allem zu einem späteren Zeitpunkt der Analyse äußerst hilfreich, da dadurch ein Pool an Erkenntnissen, Fragestellungen und Verweisen

auf Fachliteratur entstanden ist, der es mir ermöglichte, darin eine Vielzahl an sozialen und wissenschaftlichen Zusammenhängen für die Theoriegewinnung zu erschließen.

5.5.2. Focused Coding

In diesem zweiten „Analyseschritt“ sollen einzelne für die Forschungsfrage relevante Codes ausgewählt werden. Im Zuge dieses Vorgehens können eventuell auch neue Codes entstehen (Knappik, 2018, S. 109). Aufgrund dieses gezielten Kodierverfahrens soll die Grundlage für eine Theoriebildung gelegt werden (Charmaz, 2006). Dabei soll nicht mehr jedem einzelnen Hinweis und jedem einzelnen Detail wie beim *Initial Coding* Beachtung geschenkt werden, sondern die Eigenschaften der Codes tiefergehend erhoben werden (Knappik, 2018). Dazu sollen auch die bereits vorgefertigten Memos weiterentwickelt und ergänzt werden. Hinsichtlich der Eigenschaften soll der Grad ihrer Ausprägung dargelegt und untersucht werden, um zu sehen, inwieweit welche Dimensionen unter welchen Bedingungen vorhanden sind (ebd.). Mittels Vergleich der Daten beziehungsweise der Codes sollen Kategorien für die Erkenntnisgewinnung gebildet werden, welche als Kern des *Focused Codings* verstanden werden können (Charmaz, 2006). Im Rahmen meiner Untersuchung haben sich die 5 Hauptkategorien *externe Positioniertheit, Selbstpositionierung des sprachlichen und kulturellen Handelns, Darstellung verstärkter Emotionalität und Körper, sprachbedingte Unterwerfung und Ermächtigung* hervorgetan. Dabei bildeten vor allem die erstellten Memos zu den Codes und Texten wichtige Stützen für die Etablierung der einzelnen Kategorien.

5.5.3. Axial Coding

Strauss und Corbin (1996) weisen darauf hin, ein Kodierparadigma anzufertigen, womit Codes geordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Dieses Paradigma enthält Faktoren wie ursächliche Bedingungen, Phänomene, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien und Konsequenzen (Knappik, 2018). Diesen Aspekten sollen in den Memos bestimmte Komponenten zugeordnet werden, die viele Verweise auf andere Codes enthalten. Damit kann eine Reduktion der Daten als Ziel dieses Verfahrens gesehen werden, um zu einer Kernkategorie, sprich einer *Grounded Theory*, zu gelangen. Im Gegensatz dazu sieht Glaser (1978) hier eine gewisse Problematik, da Daten an ein bestimmtes vorgefertigtes Schema angepasst werden und somit den Vorgang der Auswertung in eine gewisse Richtung lenken könnten. Aufgrund dieser Annahme empfiehlt er die Schaffung von theoretischen Codes, die zu einer Gesamtheorie aus den analysierten Daten zusammenfließen. Deshalb erscheint ihm axiales Kodieren als obsolete Methode (Glaser, 1992). Auch ich habe mich daher

bewusst gegen diese Verfahrensweise entschieden, da bereits nach dem fokussierten Kodieren Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien ersichtlich waren.

Inwiefern eine Kernkategorie im Sinne des theoretischen Kodierens geschaffen werden kann, wird im folgenden Kapitel genauer erläutert.

5.5.4. Theoretical Coding und Entwicklung der Kernkategorie

Im Rahmen des letzten Schrittes im Prozess soll mithilfe der angefertigten Kategorien im Zuge des fokussierten Kodierens eine zentrale Kernkategorie erschlossen werden. Diese soll Bezug auf alle weiteren Kategorien nehmen und mit ihnen in einer starken Relation stehen. Die Kernkategorie kann als roter Faden für die Darstellung der Ergebnisse fungieren, wodurch eine analytische und kohärente Geschichte erzählt werden kann (Strauss & Corbin, 1991 zitiert nach Knappik, 2018, S. 119).

Für mich kristallisierte sich rasch die *Verstrickung von sprachlichen Subjekten in einer externen Positioniertheit* als Kernkategorie für diese Untersuchung heraus. Unter *externer Positioniertheit* ist demzufolge der Zustand von Subjekten zu verstehen, der durch äußere diskursive Zuschreibungen und Positionierungen hervorgerufen und stetig verhandelt wird. Diese Kernkategorie soll zunächst auch als isoliertes Phänomen in der Ergebnisdarstellung vorgestellt werden, da einzelne Eigenschaften von externen Positionierungen zugleich den Anspruch auf eine eigene Kategorie erheben. Daher kann von einem erkenntnistheoretischen Zentrum ausgegangen werden, das zum einen grundlegender Wegbereiter für die Kerntheoriegewinnung ist und zum anderen darin auch selbst eine eigene Kategorie darstellt.

Im folgenden Abschnitt sollen die Darstellung der einzelnen Kategorien und die daraus resultierenden Ergebnisse, welche den Mittelpunkt dieser Arbeit darstellen, mit ihren Dimensionen und Eigenschaften sowie deren Beziehungen zur Kernkategorie präsentiert werden.

6. DARSTELLUNG DER KATEGORIEN UND IHRE ERGEBNISSE

Nachdem alle sprachbiographischen Texte die unterschiedlichen Kodierverfahren im Rahmen der Grounded-Theory durchlaufen sind, haben sich, wie vorweg schon erwähnt wurde, fünf unterschiedliche Kategorien ergeben, die als fundamentale Wegweiser in der Ergebnisdarstellung fungieren. Den Kern jeder einzelnen Kategorie stellen jedoch die für die Forschungsfrage relevanten Codes sowie jene Dimensionen dar, die sich aus unterschiedlichen Stellen der sprachbiographischen Texte zusammensetzen. Mittels dieser zugewiesenen Codes konnte die Grundlage jeder Dimension in den jeweiligen Kategorien geschaffen werden. Zusätzlich konnten mithilfe von angefertigten Memos zu den Texten sowie zu den Codes diese Dimensionen im Zuge des Auswertungsverfahrens mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen verknüpft und verfeinert werden. Auf Basis dessen haben sich bestimmte Theorien und Thesen herausgebildet, die in diesem Abschnitt diskutiert und aufbereitet werden sollen.

Jede einzelne Kategorie weist zudem auch noch bestimmte Subkategorien auf, die einen spezifischeren Einblick in die Dimensionen und Eigenschaften der Überkategorie geben sollen.

Um ein besseres Verständnis von den Kategorien zu bekommen, werden prototypische Beispiele aus den gesammelten sprachbiographischen Texten dargestellt und analysiert. Dabei muss erwähnt werden, dass es keinesfalls zu einer Wertung der unterschiedlichen Texte im Zuge der Analyse gekommen ist. Vielmehr zeugen die einzelnen dargestellten Passagen von einer tieferen Darstellung der im Hinblick auf die Forschungsfrage relevanten Ergebnisse. Damit soll die Auswahl der folgenden Textauszüge begründet werden.

6.1. Externe Positioniertheit

„Als nicht Muttersprachler gibt es auch Vorteile im Bezug auf die Kommunikation. Die Beleidigungen kann ich nicht so ernst nehmen, die verletzten mich nicht so sehr, als die auf meine eigene Sprache. Aber die Superkraft der Unempfindlichkeit gegen die Sprache hat auch einen unermesslichen Nachteil. Die Wörter aus dem Herzen berühren nämlich nicht meine Seele, sondern sie gießen durch das Sieb meiner Gedanken (ST⁴ 1, Z⁵ 19-23, Originaltext)⁶.“

⁴ ST = sprachbiographischer Text; alle in der Diskussion dargestellten Textauszüge sind mit der Nummer der Originaltexte im Anhang versehen

⁵ Z = Zeile; die Zeilenanzahl richtet sich nach der Darstellung im Originaltext im Anhang

⁶ alle dargestellten Texte der Proband*innen wurden im Original übernommen und können eventuell Fehler in Grammatik, Orthographie, Lexik und Syntax enthalten. Des Weiteren können darin auch Abweichungen von einer gendgerechten Sprache vorkommen.

Diese Kategorie setzt sich aus einer Vielzahl von Darstellungen unterschiedlicher externer Einflussfaktoren zusammen, die sich auf die Positionierung des schreibenden Subjekts auswirken. Primär zählen hierzu Fremdpositionierungen durch außenstehenden Personen, die eine diskursive Wirkungskraft auf die sprachlich-handelnden Subjekte ausüben. Des Weiteren befinden sich auch andere Diskursformen darunter, die sich im Rahmen von institutionellen und sprach(en)politischen Maßnahmen äußern und auf Subjektivierungsprozesse Einfluss haben. Das heißt, dass alle diese Einwirkungen für eine Etablierung bzw. (Re-)Produktion bestimmter sprachlicher Subjektpositionen verantwortlich sind und durch die im Folgenden dargestellten analysierten Texten aufgezeigt werden sollen. Dabei geht es vor allem um Bewertungen und Formen von Rassismus und Othering⁷, die Ausgrenzungsmechanismen erzeugen und (re-)produzieren.

Mittels sprachbiographischen Schreibens sollen diese im Zuge von mentalen Prozessen dargelegt und reflektiert werden. Dadurch soll gezeigt werden, dass Fremdbewertungen einen großen Einfluss auf das sprachliche bzw. schreibende Subjekte haben können, wodurch in den Texten eigene sprachliche sowie kulturelle Positionen (negativ) hinterfragt und dargestellt werden. In diesem Zusammenhang stehen auch bestimmte Mechanismen, die verankerte Idealbilder eines deutschsprachigen Subjektes bei Lerner*innen evozieren und auch damit verbundene stereotype kulturelle Verhaltensmuster als etwaige Normen etablieren. Damit ist gemeint, dass Lernende beispielsweise versuchen, bestimmte Akzente oder sprachliche Varietäten des Deutschen nachzuahmen oder mit der Motivation, solche Spracheigenschaften zu trainieren und zu perfektionieren, an den Lernprozess herangehen. Dadurch kann es zu Verfremdungs- und Dekonstruktionsprozessen von bestimmten sprachlichen, aber auch möglichen kulturellen Verhaltensweisen (Gebrauch einer bestimmten Idiomatik und Sprachvarietät sowie eines bestimmten Akzentes oder die Nachahmung einer stereotypen kulturellen Verhaltensweise etc.) kommen, die schlussendlich für gewisse Subjektkonstitutionen verantwortlich sind.

In der darauffolgenden Darstellung sollen genau diese Phänomene mit Beispielen veranschaulicht und in den spezifischen Subkategorien einer externen Positioniertheit diskutiert werden.

⁷ Bei dem von *Edward Said (1978)* geprägten Begriff des Otherings handelt es sich um die Herstellung einer Andersartigkeit, wodurch bestimmte Gruppen eine Ausgrenzung erfahren. Damit sind auch chauvinistische und rassistische Haltungen verbunden, welche die Überlegenheit einer Gruppe gegenüber einer „fremden“ beschreibt. In Saims postkolonialen Schriften wird darin eine Erschaffung und Darstellung von einer „orientalen Andersartigkeit“ durch westliche Wissenschaft und Kunst verstanden.

6.1.1. Fehler und (Fehler-)Korrekturen

Wie sich das Korrigieren bzw. etwaige Korrekturen auf das sprachliche Subjekt auswirken kann, soll mittels Darlegung schriftlicher Zeugnisse bestimmter Erlebnisse und Wahrnehmungen, die unmittelbar mit einer Fremdbewertungen der sprachlichen Korrektheit zusammenhängen, dargestellt werden. Dabei soll demonstriert werden, dass es sich beim Aufzeigen von Fehlern in einer Sprache nicht nur um einen Evaluationsprozess, der einen förderlichen Einfluss auf den Lernerfolg haben kann, handelt. Vielmehr soll verdeutlicht werden, dass darunter ein machtvoller Prozess zu verstehen ist, der ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis zu anderen sprachlichen Subjekten herstellt und Lernende dadurch zu einem bestimmten Verhalten oder Denkmuster lenkt:

„In meiner letzten Prüfung ist es mir furchtbar ergangen. Meine Lehrerin schrieb mir: „Du schreibst auf Deutsch, denkst aber auf Spanisch.“ Zum Teil hat sie damit Recht, und das ist traurig. Ich habe es noch immer nicht geschafft, auf Deutsch zu träumen, weil dies mein Mittel ist, um zu wissen, wann ich tief genug in eine Sprache eingetaucht bin (ST 16, deutsche Übersetzung).“

„En mi último examen me fue fatal, la maestra me escribió “Du schreibst auf Deutsch, aber denkst auf Spanisch.“ En parte tiene razón y es muy triste, aún no logro soñar en alemán, esa es mi medida para saber cuándo uno ya está suficientemente sumergido en la lengua (ST 16, Z 88-90, Originaltext).“

Diese Schilderung zeigt einen bemerkenswerten Selbstbewertungsprozess auf. Zunächst wird durch das schreibende Subjekt die Kritik seitens der Lehrperson über seine schriftliche Kompetenz im Abschlussexamen dargestellt. In dieser Beurteilung stellt die Lehrende einen kontrastiven Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Spanischen her und wirft der Verfasser*in eine „spanische“ Denkweise im Zuge ihrer* deutschen Sprachproduktion vor. Dies könnte möglicherweise aufgrund bestimmter Interferenzfehler im Hinblick auf Syntax, Idiomatik und Lexik in der Prüfung ausgelöst worden sein. Durch den Kommentar der Lehrperson können Bezüge zu einem sprachlichen Relativismus hergestellt werden, der sich stark an die Denktradition der Sapir-Whorf-Hypothese anlehnt (Whorf, 1973). Im Rahmen dieser Hypothese wird die obsoleete Annahme vertreten, dass Sprache unsere Art und Weise zu denken beeinflusst. Sprachen und Kulturkonzepte werden daher als geschlossene Einheiten gesehen, denen bestimmte festgeschriebene Denk- und Rezeptionsmuster zugeordnet werden, durch die die Welt wahrgenommen werden kann. Diese Festschreibungen werden auch durch die Anmerkung der Lehrperson in der Abschlussprüfung manifestiert. In einem Folgeschritt wird dadurch auch die Denkrichtung und Eigenbewertung des schreibenden Subjektes geformt und beeinflusst. Diese Eigenbewertung ist bereits am Anfang der Textsequenz klar zu erkennen. Mit der Beschreibung des Schlechtergehens in der Prüfung können

erste Spuren einer Selbstdegradierung erkannt werden, die sich in einem weiteren Verlauf der Schilderung verfestigen.

Aufgrund der Beurteilung der Lehrperson beschreibt die* Verfasser*in ein Gefühl von Enttäuschung über ihre* vermeintlich falsche Denkweise, wodurch sie sich selbst in der deutschen Sprache nicht ausreichend fortgeschritten fühlt. Dieses Argument wird zusätzlich mit dem Beispiel, (noch) nicht auf Deutsch träumen zu können, untermauert, da sie* dies als Indikator für einen gelungenen und ausreichenden Kompetenzzuwachs (fremd-)sprachlicher Kenntnisse sieht. Dadurch versetzt sie sich in einen Akt der Selbstdegradierung, der ihren* Sprachstand im Deutschen herabsetzt. Diese Schlechterstellung der eigenen Sprachkenntnisse kann in diesem Zusammenhang auch als Folge einer externen Bewertung durch die Lehrende angesehen werden.

Aus diesem Grund bleibt die Frage, ob in Anbetracht dieser Kontextes überhaupt von einer Selbstdegradierung gesprochen werden kann, wenn eigentlich äußere Faktoren das Bewusstsein lenken.

Ein weiteres Beispiel eines anderen sprachbiographischen Textes zeigt ein ähnliches Problem mit dem Umgang von Fehlern auf:

„Man sagt immer, wie wichtig ist, Fehler zu machen. Aber wenn man viele grammatische Fehler hat, wird die Kommunikation einfach kaputt, denn wenige Leute nehmen die Zeit, bei einer Korrektur zu helfen (ST 15, Z 14-15, Originaltext).“

Anders als im vorigen Textausschnitt sieht diese* Verfasser*in Fehler im Zuge eines Lernprozesses in erster Linie als förderlich an. In einem weiteren Zug beschreibt sie jedoch die toxische Wirkung von grammatikalischen Fehlgriffen auf den Kommunikationsverlauf. Diese negative Auswirkung sieht sie* als Resultat fehlender Geduld an, die sie* bei ihren* Gesprächspartner*innen im Falle von „störenden“ sprachlichen Fehlgriffen vermisst.

Prinzipiell sieht sie* einen großen Wert in der Tätigkeit von sprachlichen Verstößen, wird jedoch aufgrund negativer Erfahrungen in eine Position gedrängt, in der sie* Fehler als äußerst hinderlich für ein Gespräch ansieht. In ihren* Beschreibungen geht sie* sogar so weit, dass sie* von einem Kaputtmachen der Kommunikation spricht, da andere keine Zeit aufbringen, sprachliche Verstöße zu korrigieren.

Zum einen sieht das schreibende Subjekt aufgrund der Fehlerproduktion ein Hindernis, zum anderen ist ihm eine Korrektur durch andere wichtig. In diesem Widerspruch kann gesehen werden, dass eine Unterwerfung durch grammatische Strukturen vorherrscht, die Tätigkeit von Fehlern zu einem problematischen Unterfangen für das Subjekt macht.

Außerdem nimmt die Rolle von Kommunikationspartner*innen großen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung des schreibenden Subjektes, wodurch ein Abhängigkeitsverhältnis erzeugt wird. Mit der Darstellung der fehlenden Geduld von Gesprächspartner*innen wird eine Erwartungshaltung auf das schreibende Subjekt projiziert, die einen reibungslosen, ungestörten Gesprächsverlauf voraussetzt. Damit wird Druck ausgeübt, der das schreibende Subjekt in seinem sprachlichen Handeln hemmt. Erneut werden die unterschiedlichen Positionen zwischen (fremd-)sprachlichen und primärdeutschsprachigen Subjekten deutlich. Es kann dadurch aufgezeigt werden, dass diese in einem ungleichen Verhältnis zueinander stehen und dass das schreibende Subjekt sich durch das Verhalten seiner Gesprächspartner*innen in einer untergeordneten Rolle positioniert fühlt.

Des Weiteren muss kritisch festgehalten werden, dass der Wunsch nach Korrekturen von außen auch eine gewisse Problematik mit sich bringt. In der Sprachdidaktik werden Korrekturen als Verbesserungen einer fehlerhaften Sprachproduktion seitens der Lehrpersonen angesehen, die von den Lernenden übernommen werden (Kleppin, 1997, S. 87f). Damit kann, meines Erachtens, ein Eingriff in die sprachliche, aber auch persönliche Entfaltung erzeugt werden, der eine Äußerung oder die schriftliche Produktion stark beeinflusst. Würde dem Wunsch der* Verfasser*in nachgegangen, könnte eine Korrektur in Alltagssituation auch durch außenstehende Personen stattfinden. Durch das Übernehmen bestimmter Korrekturen von Äußerungen, Wörtern oder Phrasen etc. wird das sprachliche Subjekt in seiner Handlungsmacht beschnitten. Es vollzieht sich erneut eine Anpassung an eine bestimmte (sprachliche) Norm, die internalisiert werden sollte, um ein Stück weit an das Bild von Idealsprecher*innen des Deutschen zu gelangen. Durch diese Beschneidung der eigenen sprachlichen Ausdrucksform wird das sprachliche Subjekt zu einem bestimmten Sprachgebrauch gezwungen, wodurch eine klare Positionierung erzeugt und verlangt wird. In diesem Zusammenhang darf nicht nur dieser Zwang zu einer bestimmten sprachlichen Verwendung kritisch gesehen werden, sondern allen voran auch der Wunsch nach dieser Korrektur von außen.

Demzufolge kann die Kraft von hegemonialen Diskursen über die Korrektheit einer Sprache aufgezeigt werden, um nachzuvollziehen, welchen Situationen der Bewertung sprachliche Subjekte dabei immerzu ausgesetzt sind.

6.1.2. Akzent und Sprachvarietäten

Ähnlich wie im Essay von Yōko Tawada handeln auch viele sprachbiographische Texte der Proband*innen von Ausgrenzungserfahrungen, die sich aufgrund der Verwendung eines bestimmten Akzentes oder einer bestimmten sprachlichen Varietät ergeben. Die-

ser Sprachgebrauch wird oftmals als pragmatischer Verstoß geahndet, wodurch ein stigmatisierender Ausschluss aus der „Mehrheitsgesellschaft“ vorgenommen wird.

Aus diesem Grund kommt es immer wieder zu bestimmten Tarnversuchen (fremd-)sprachlicher Subjekte, die eine bestimmte Subjektposition damit verbergen wollen. Dabei geht es vor allem darum, von anderen nicht als fremdsprachliches Subjekt klassifiziert zu werden.

In den folgenden Auszügen der untersuchten sprachbiographischen Texte soll die Thematik eines bestimmten sprachlichen Gebrauchs aus dem Blickwinkel der schreibenden Subjekte dargestellt und analysiert werden:

„Ich bin Mexikaner und seit langer Zeit lerne ich Deutsch, ich versuche immerzu eine gute deutsche Aussprache zu haben, allerdings verrät mir meiner spanische Akzent immer (ST 17, Z 6-7, Originaltext).“

„Warum? Wollte sie mich als einen Gast behandeln? Oder Aufgrund meiner “besonders” Akzent kategorisieren mich die Leute sofort als einen Migrant einen Fremd? [...] Ehrlich zu sein manchmal fühle ich mich auch wie einen ungelandenen Gast in Deutschland, weil viele Deutsche sofort kategorisieren, wenn sie eine Akzent aus der deutschsprachigen Länder nicht hören. Oftmals die Leute machen diese Sachen unbewusst aber manchmal der Ziel ist von der Fremd und Unbekannte, abzugrenzen, die heutzutage viel Angst und Beschwerlichkeit reizt (ST 17, Z 17-26, Originaltext).“

„Am Anfang hat mich die Tatsache, alle Wörter, Silbe für Silbe hinsichtlich der Diphthonge und Umlaute richtig auszusprechen, gestresst; jetzt verstehe ich, dass es nicht unbedingt notwendig ist, all das zu berücksichtigen, da auch unter den Deutschen, Österreichern und Schweizern eine Vielzahl an Variationen existiert, welche die Sprache bereichern. Ok gut, ich werde keinen klaren deutschen Akzent haben, es wird mir aber gelingen, meine Ideen klar und deutlich auszudrücken, damit meine Gesprächspartner mich verstehen können (ST 18, deutsche Übersetzung).“

„Al inicio me estresaba el hecho de pronunciar correctamente las palabras, sílaba por sílaba, respetando diptongos y umlaut; ahora entiendo que no es tan necesario porque incluso incluso entre los alemanes, austriacos, suizos, etc.; existen variaciones que hacen que el lenguaje se enriquezca. Si bien no tendré un acento alemán purista, lograré transmitir mis ideas claramente para que los interlocutores puedan entenderme (ST 18, Z 19-24, Originaltext).“

Die ausgewählten Textpassagen weisen eine gewisse Gemeinsamkeit auf, was die Denkweisen von Lernenden betreffend den Akzent der deutschen Sprache anlangt. Auffallend hierbei sind die ambivalenten Äußerungen zur Einstellung gegenüber Akzent. Auf der einen Seite verspüren die Verfasser*innen einen starken Wunsch nach einer authentischen Aneignung eines deutschsprachigen Akzents, was durch die beschriebenen Bemühungen, einer Idealausprache nahezukommen, untermauert wird. Gleichwohl wird von den Verfassern* die Aussprache klar von einem Akzent abgegrenzt. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit das Bedürfnis, eine gute Aussprache zu haben, mit einer Imitation eines deutschsprachigen Akzentes zu tun haben mag und inwieweit die Aneignung eines Akzentes den individuellen Wünschen der Lernenden entspringt.

In diesen Beispielen haben, trotz klarer Abgrenzung, die beiden Aspekte Aussprache und Akzent einen sehr engen Zusammenhang. Die Erwähnungen, den deutschsprachigen Akzent nicht völlig zu beherrschen bzw. nachahmen zu können, zeugen von einem fortwährenden Begehren, diesen sprachlichen Aspekt in all seiner Bandbreite dominieren zu können. Dieses Begehren wiederum zeugt, wie wir es bei Butler (1997, S. 131) bereits gesehen haben, von einem Streben nach Intelligibilität, um mittels Akzentaneignung als ein der Norm angepasstes Subjekt zu gelten und wahrgenommen zu werden. Zudem schwingt dabei auch noch die Sehnsucht nach einer Verschleierung der eigenen (sprachlichen und/oder kulturellen) Identität mit, die mit dem Gebrauch eines bestimmten Akzentes dekonstruiert oder neu erfunden werden kann. Dabei sei auch das Konzept der Mimikry⁸ nach *Homi K. Bhabha* (1997, S. 157f) zu erwähnen, welches in ST 17 besonders gut verdeutlicht wird: [...] „*ich versuche immerzu eine gute deutsche Aussprache zu haben, allerdings verrät mir meiner spanische Akzent immer.*“ [...] (ST 17, Z 6-7, Originaltext).

Insbesondere die Verwendung des Verbs *verraten* zeugt in diesem Kontext von einem Versuch des Kaschierens der eigenen sprachlichen Subjektposition. Dabei wird jedoch im darauffolgenden Abschnitt aus dem gleichen sprachbiographischen Text deutlich, dass es bei dem Versuch der Verleugnung des eigenen sprachlichen Subjektkonstrukts nicht nur um das schiere Streben nach der eigenen Zufriedenstellung, sondern vielmehr um das Verhindern von externen (negativen) Fremdbewertungen seitens anderer deutschsprachiger Personen geht. So schreibt das selbige Subjekt in seinem Text (ST 17):

„[...] manchmal fühle ich mich auch wie einen ungelandenen Gast in Deutschland, weil viele Deutsche sofort kategorisieren, wenn sie eine Akzent aus der deutschsprachigen Länder nicht hören“ (Z 18-19, Originaltext).

Mit diesem Satz beschreibt die Person ein Gefühl der Ausgrenzung, das auf Erfahrungswerten im sprachlichen Handeln in Deutschland basiert. Dabei nimmt der* Verfasser* auch starke (kulturelle) Wertungen vor, indem er* sein* Gegenüber als nationalstaatliche Gruppe (die „Deutschen“) markiert und somit einen Gegenpol zu seiner* eigenen kulturellen Position präsentiert. Interessant ist hierbei, dass das Subjekt einerseits über eine Form des Otherings berichtet, im gleichen Zuge aber auch wertende Zuschreibungskategorien vornimmt. Nichtsdestoweniger kann diese Gefühlsdarlegung auf Basis der erlebten Ausgrenzungserfahrungen und Situationen des „Bewertet-Werdens“ gesehen werden, welche dem schreibenden Subjekt hier aufgrund seines Akzentes widerfährt, wodurch es als fremd und nicht-

⁸ Bei der Mimikry handelt es sich um ein Konzept aus der Kulturwissenschaft, das die partielle (kulturelle) Anpassung subalternen Personen an die kolonialisierende Kultur beschreibt. Durch diese Tarnung verschaffen sich die unterdrückten Subjekte eine Stimme sowie einen Handlungsspielraum, der auch Dritter Raum genannt wird, wodurch versucht wird, sich aus der inferioren Position zu befreien, was somit einem subversiven Ermächtigungsprozess nahekommt (Bhabha, 1997).

zugehörig im (sprachlichen) Handlungsraum positioniert wird. Auch wenn Erfahrungen der Ausgrenzungen hier zwar recht allgemein gehalten und nicht im Detail präsentiert werden, kann von dieser globalen Betrachtungsweise auf Ausschlussmechanismen seitens der „Mehrheitsgesellschaft“ geschlossen werden.

Trotz aller Problematiken, die sich für das Subjekt aus dem erschriebenen Kontext erschließen, ist im Auszug des sprachbiographischen Textes 17 (Z 17-26, Originaltext) zu erkennen, dass durch eine kritische Gegenhaltung zur Fremdbewertung eine zunächst vertextlichte Ermächtigung vollzogen wird. Diese kann vor allem durch die rhetorischen Fragen im Text, wodurch eine widerständige und reflektierte Hinterfragung ausgedrückt wird, verhandelt werden.

Zudem spielt das schreibende Subjekt auch mit der Referenz des „ungeladenen Gastes“ auf den Essay von Tāwada an, womit diese als Metapher von Ausgrenzungserfahrungen sowie des Rassismus in Deutschland in seiner* Erzählung Platz einnimmt. Durch dieses Spiel mit unterschiedlichen Stilmitteln übernimmt der* Verfasser* zunächst auch die Textgattung des freien Essays, indem er* in relativ offener Manier seine Stellungnahmen darlegt, wenngleich auch Elemente eines eher strukturierten, erörternden Textes vorhanden sind. Argumentative Einschübe kommen vor allem im Zuge von objektiven Beschreibungen vor, während hingegen persönliche, intime Schilderungen eher einer freien Form verhaftet bleiben. Im Kontrast dazu steht der dritte dargestellte Auszug, da der Text im Vergleich zum anderen stark von (linguistischen und grammatikalischen) Beschreibungen geprägt ist, mit denen sprachbiographische Erfahrung wiedergegeben werden, und weniger auf einer argumentativen Ebene basiert. Durch diesen Vergleich kann verdeutlicht werden, dass in der eher freien essayistischen Textform in einem großen Ausmaß hegemoniale Gesellschaftsstrukturen hinterfragt und dargelegt werden, wohingegen die andere Textform mehr sprachbiographische Tatbestände beschreiben, ohne in einen kritischen Unterton zu verfallen.

Interessant ist auch der Verweis auf die Plurizentrik im Deutschen, welche in den obig dargestellten Auszügen unter anderem beschrieben wird. Diese scheint auch bestimmte Problematiken im sprachlichen Umgang hervorzurufen, was von einigen Primärsprecher*innen sogar eingefordert wird, wie diese* Verfasser*in in ihrem* Text schildert:

„Bemerkenswert finde ich auch die Sprachunterschiede zwischen den Deutschen und ÖsterreicherInnen. Es war ganz interessant ein paar Ausdrücke von Norddeutschland zu lernen. Am Ende meines Aufenthalts in Bremen, sagte ich ab und zu „guck mal“, „ne?“ usw. Ich war schon ein bisschen an die Aussprache gewohnt. Jetzt in Wien musste ich das verlernen und neue Wörter annehmen, die ich nie im Deutschkurs gelesen oder gehört habe. [...] Wenn die Botschaft verständlich ist, sollte es kein großes Problem wegen des Wortschatz oder der Grammatik geben. Ich merke aber (und ein paar Personen haben mir Anmerkungen gemacht), dass die Personen lieber möchten, dass ich ihre Ausdrücke verwende. Und diese Tatsache stört schon ein bisschen die Kommunikation (ST 15, Z 21-31, Originaltext).“

Die Problematik, mit der die* Verfasser*in sich hierbei konfrontiert sieht, bezieht sich vor allem auf die Verwendung von Sprachvarietäten des Deutschen. Sie* beschreibt, dass einige ihrer* Gesprächspartner*innen den Gebrauch einer bestimmten Varietät als Irritation wahrnehmen, da diese nicht an den regionalen Code gebunden ist. Dadurch wird von einem idealen Sprachgebrauch ausgegangen, womit die Verwendung anderer Varietäten als sprachliche oder auch kulturelle Entgleisung angesehen wird. Aufgrund dieser Haltungen wird versucht, das sprachliche Subjekt in eine Handlungsnorm zu drängen, die mitunter durch die Wahl von spezifisch regionalen Ausdrücken geprägt ist. Bereits die beschriebene Aneignung von bestimmten sprachlichen Codes aus Norddeutschland kann als eine Art Mimikry angesehen werden, die sich im Nachahmungseffekt eines bestimmten regionalen Wortschatzes manifestiert. Dabei wird klar ersichtlich, dass es vor allem Einflüsse von außen sind, welche die* Verfasser*in zum Nachdenken über ihre* varietätenspezifische Ausdrucksweise anregen. Somit wird erneut der externe Einfluss des Diskurses auf das sprachlich-handelnde Subjekt sichtbar, der es zunächst in seiner Fremdheit markiert und infolgedessen eine Verhandelbarkeit über neue Subjektpositionen zulässt.

Eine Vielzahl anderer sprachbiographischer Texte enthält ähnliche Beschreibungen, die von Sanktionen eines nicht „varietätengerechten“ Sprachgebrauchs handeln. Durch diese Reaktionen einer bestimmten Sprecher*innengruppe wird von Lernenden des Deutschen verlangt, sich bestimmten sprach-kulturspezifischen Aspekten zu unterwerfen. Durch gezielte Nachahmung versuchen Lernende, ihren Sprachgebrauch zu beeinflussen, zu regulieren oder auch zu kaschieren, um Intelligibilität zu erlangen und als normgerechtes Subjekt zu gelten.

Spannend ist in diesem Zusammenhang auch der Einwand der* Verfasser*in, indem sie* die folgende These aufstellt: „[...] wenn die Botschaft verständlich ist, sollte es kein großes Problem wegen des Wortschatz oder der Grammatik geben“ (ST 15, Z 23-24, *Originaltext*). Darin zeigen sich Spuren einer Ent-Subjektivierung des machtvollen Diskurses über den Varietätengebrauch. Dennoch wird die eigene Fehlerproduktion als störend beschrieben, wenngleich versucht wird, sich gedanklich von diesem Paradigma zu lösen.

Diese ambivalente Beschreibung kann auch diesen inneren Konflikt des schreibenden Subjektes gut darstellen, indem zwar das Bewusstsein über die Absurdität der sprachlichen Anforderungen seitens der Primärsprecher*innen vorhanden ist, jedoch à la

longue sich den normierenden Kräften gebeugt wird, um als Mitglied einer deutschsprachigen Gemeinschaft anerkannt zu werden.

In einem gleichen Ausmaß verhält es sich rund um die Beherrschung eines deutschsprachigen Akzents. Auch hier hat die Untersuchung gezeigt, dass Dekonstruktionsversuche bestimmter Subjektpositionen getätigt werden, um dem Verlangen nach Anerkennung nachzugehen. In diesem Zusammenhang muss auch noch festgehalten werden, dass eine völlige Imitation und Mimikry eines bestimmten Akzentes nur sehr schwierig vollkommen bzw. nur temporär zu realisieren ist, da immer Reste eines anderen Akzentes übrigbleiben, die sprachliche Subjektpositionen verraten (Lippi-Green, 2012 [1997], S. 50). Dadurch kann nur die Rede von einer Art Tarnung sein, einer Schicht, die sich über eine bereits vorhandene legt, welche zwar überdeckt, aber nicht entfernt werden kann.

6.1.3. Paternalisierungen

Eine große Anzahl an Verfasser*innen berichtet in ihren Texten von Erlebnissen, in denen sie als sprachliche Subjekte entmündigt werden oder das Gefühl vermittelt bekommen, eine gewisse Hilfsbedürftigkeit und Mangelhaftigkeit zu besitzen. Im Zuge dieser Auffassung werden Lernende durch andere Personen in ihrem sprachlichen Handeln vermeintlich unterstützt. Dabei kommt es oftmals zu Unterbrechungen, einem Korrigieren oder auch zu einem Lob, in dem sich ein gewisser Tadel versteckt. In den schlimmsten Fällen kann es sogar passieren, dass den (fremd-)sprachlichen Subjekten eine Anteilnahme an einem deutschsprachigen Handeln verwehrt wird, indem ins Englische geswitcht wird. Alle diese Handlungen scheinen mit dem Tarnmantel des Entgegenkommens und der Unterstützung im Sprachenlernprozess gerechtfertigt zu werden. Dabei wird jedoch vergessen, dass diese Praxen sprachliche Subjekte unter eine Vormundschaft stellen und meist nicht zu Gunsten der Lernenden passieren.

Gleich zu Beginn kann im folgenden Auszug diese Problematik besonders gut dargestellt werden:

„Dazu würde ich gern erzählen, gleich wie die Autorin geschrieben hat: „Du sprichst schon gut Deutsch“ haben mir einige Male gesagt. Einerseits freut es mich, dass sie es so denken. Andererseits frage ich mich aber, warum sie es eigentlich meinen. Fast alle Personen haben wenig Geduld, damit ich meinen Satz zum Ende sagen kann oder ich merke selbst meine Fehler, die sie nicht erwähnen haben. Ich weiß, dass es nicht böse gemeint ist. Trotzdem fühlt es sich wie ein „sigue participando“⁹ / „buen intento“¹⁰ (ST 15, Z 16-20, Originaltext).“

⁹ sigue participando = Mach nur weiter so

¹⁰ buen intento = guter Versuch

Hierbei handelt es sich um eine äußerst interessante Textstelle, die zweierlei Bewertungen beinhaltet. Zum einen beschreibt die* Verfasser*in ein externes Urteil über ihre* Deutschkenntnisse, das sie* als paternalisierende Ermutigungen empfindet und zunächst nicht genau einschätzen kann. Ich spreche hierbei von Ermutigungen, da die Aussage über das Sprachniveau auch als Kompliment aufgefasst wird. Durch diese anfänglich positive Darstellung im Text kann eine Beschwichtigung von dem darin enthaltenen abwertenden Charakter festgestellt werden. Es erweckt den Anschein, als handle es sich hierbei um internalisierte Bewertungs- und Abgrenzungsmuster anderer, die paradoxerweise zwar eine Bestärkung, jedoch aber auch eine Form des Otherings mittransportieren. Mit dieser Erkenntnis kann die* Verfasser*in in diesem Beispiel als ein von der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft klar abgegrenztes (fremd-)sprachliches Subjekt verortet werden.

In einem weiteren Schritt beschreibt das schreibende Subjekt, sich in dieser Situation im Gesprächsraum beschnitten zu fühlen. Dies resultiert vor allem daraus, dass das Sprechtempo von anderen als zu langsam empfunden wird. Deshalb wird auch vom Gefühl einer mangelnden Geduld der Gesprächspartner*innen berichtet. Infolgedessen könnte diese Schilderung Unterbrechungen durch andere sprachliche Subjekte in vergangenen Kommunikationssituationen implizieren, wodurch erneut ein starkes Machtgefüge darin sichtbar wird. Dabei könnte, ähnlich wie in anderen dargestellten Situationen der untersuchten sprachbiographischen Texte, auch die Vollendung eines Satzes durch andere als mögliche Äußerungsunterbrechung involviert gewesen sein. Somit könnte in diesem Zusammenhang erneut von einem paternalisierenden Entgegenkommen ausgegangen werden. Dies hat vor allem mit der „fremdsprachlichen“ Positionierung, in die sich das schreibende Subjekt verstrickt sieht, zu tun, wodurch die Aussage schlussendlich als unangenehme und abwertende Komponente im Gesprächsverlauf empfunden wird.

Trotz dieser weitgehend negativen Bewertung und Positionierung von außen kommt es hierbei auch zu einer kritischen inneren Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachgebrauch. Der Mangel an Geduld während eines Gespräches sowie die „Bewunderung“ über die Deutschkenntnisse scheinen das schreibende Subjekt in eine Art Stresssituation zu versetzen, wodurch eigene Fehler sichtbar gemacht und reflektiert werden. Das heißt, dass äußere diskursive Wirkungsmechanismen auf die Gedanken und Gefühlswelt des schreibenden Subjektes Einfluss nehmen und einen Raum eröffnen können, in dem Unsicherheiten, Angst vor Fehlern sowie die eigene Positionierung aufgegriffen und hinterfragt werden. Dies zeugt von einer gewaltigen Wirkungskraft fremder Sprechakte, welche die emotive Gedankenwelt beeinflussen und formen können und Lernende in-

folgedessen in Zweifel an ihrem sprachlichen Können stürzt. Die (positive) Beurteilung der Deutschkenntnisse wird mit infantilen Ermutigungen (*sigue participando/buen intento*) verglichen, um trotz der Fehlgriffe eine weitere Motivation für die* Lernende* zu schaffen. Diese vermeintliche Lernanimierung schlägt sich jedoch in einem problematischen Infantilisierungs- bzw. Paternalisierungsprozess nieder, der das sprachliche Subjekt seiner mündigen Würde beraubt.

Eine ähnliche Situation, in der (sprachliche) Handlungen anderer Gesprächspartner*innen als stark paternalisierend aufgefasst werden können, soll im folgenden sprachbiographischen Einblick verdeutlicht werden:

„Diese Woche trafe ich eine Kumpel der Universität an einem Ballettklasse, sie erkannte mich und begann die Konversation auf Englisch, obwohl wir das selbe Masterprogramm an der Uni und alle unsere Sitzungen auf Deutsch sind, versuchte sie nicht mit mir auf Deutsch zu unterhalten. Während des kurzen Gesprächs habe ich den ganzen Zeit Deutsch gesprochen aber sie sprach mir auf Englisch zurück (ST 17, Z 12-16, Originaltext).“

In dieser Ausführung erzählt das schreibende Subjekt von einer großen Irritation, die durch das sprachliche Handeln einer* Kommiliton*in ausgelöst wird. Dies kann auf zwei verschiedene Aspekte zurückgeführt werden: Zum einen wird das (fremd-)sprachliche Subjekt in seiner Handlungsfähigkeit Deutsch zu sprechen entmächtigt, da sofort ein Gegenübertreten in der englischen Sprache initiiert wird. Diese Entmächtigung wird noch ausgeweitet, indem trotz deutscher Antworten seitens des (fremd-)sprachlichen Subjektes kein Sprachwechsel vollzogen wird. Daher stellt diese Situation für den* Verfasser* eine Art Degradierung seiner Deutschkenntnisse dar.

Aufgrund der Beschreibung wird ersichtlich, dass in der beschriebenen Situation Bemühungen getätigt werden, die Gesprächspartner*in zu einem Wechsel in die deutsche Sprache zu bewegen, da diese* weiterhin im Englischen verhaftet bleibt. Dadurch kann ein Gefühl der Unsicherheit im Bezug auf sein* deutschsprachliches Können beschrieben werden, da jegliche Möglichkeit entzogen wird, als symmetrisches deutschsprachiges Subjekt zu gelten. Durch den permanenten Gebrauch der englischen Sprache wird ein Machtgefälle sichtbar, welches das Gegenüber in einer inferioren Rolle positioniert. Zugleich wird durch die Analyse dieser Situation auch eine Form des Otherings enttarnt. Aufgrund seiner* Herkunft wird der* Verfasser* in einer fremdsprachlichen Rolle positioniert, wodurch er* als nicht ebenbürtiges deutschsprachiges Subjekt angesehen wird. Der Gebrauch des Englischen unterstreicht hierbei die Wahrnehmung bzw. Positionierung als Fremder*, dem zunächst mit einer anderen Sprache (in diesem Fall das Englische als *Lingua Franca*) begegnet werden muss. Trotz der Tatsache, dass das

schreibende Subjekt mit der* Kolleg*in gemeinsame Kurse an der Universität belegt und damit einhergehend ein hohes Deutschniveau aufweist, wird aufgrund der konstruierten Andersartigkeit ignoriert, dass es sich hierbei ebenso um ein vollwertiges deutschsprachiges Subjekt handelt.

Zudem kann der Gedanke vertreten werden, dass die Verwendung der englischen Sprache in diesem Fall in erster Linie auch als „Entgegenkommen“ oder „Erleichterung“ angesehen wird, um eine flüssigere Kommunikation zu ermöglichen. Dabei scheint jedoch der mögliche Wunsch des (fremd-)sprachlichen Subjektes, Deutsch im Zuge von Konversationen zu verbessern, ignoriert zu werden. Noch bedeutender ist, dass hiermit die Legitimierung, als vollwertiges deutschsprachiges Subjekt fungieren zu können, entzogen wird. Die Verhaftung im Englischen demonstriert infolgedessen ein Nicht-Anerkennen von Deutschkenntnissen und erhebt zugleich auch den Anspruch, den* Gesprächspartner* mit dem Deutschen nicht zu überfordern.

Beide Resümees zeugen von paternalisierenden sowie ausgrenzenden Mechanismen, die, wenn auch unbewusst, (fremd-)sprachliche Subjekte in subalterne Rollen versetzen. Gleichzeitig kann dadurch auch eine Entmutigung evoziert werden, sich in einer bestimmten Sprache (vollkommen) entfalten zu können.

Im Angesicht von transnationalen und mehrsprachigen Netzwerken, die eine große Mobilität von Personen zu verantworten haben, sollte vor allem auch die Stellung der englischen Sprache als Lingua Franca und ihre Auswirkungen auf die damit verbundenen sprachlichen Prozesse kritisch hinterfragt werden.

Anlässlich dieser Vielzahl an negativen Erlebnissen hat es den Anschein, als würden bestimmte Sprachkenntnisse oftmals auch unterschätzt werden. Ein weiterer Textabschnitt soll sich dieser Problematik in einem noch detaillierteren Ausmaß widmen:

„Damals musste ich als Lehrerin für Anfänger ein begrenztes Repertoire benutzen, so dass die Lernenden auch komplexe Gedanken mit einfachen Wörtern verstehen und äußern konnten. Jetzt ist es eine Gewohnheit, gegen die ich ständig kämpfen muss. Denn eine einfache Wortauswahl dazu dient, als ungebildete Person behandelt zu werden. *Ayer hablé con ella sobre la importancia del momento para la convivencia afable, y hoy me pregunta si conozco los colores* ¹¹ Ich finde es sowieso nett, dass einige Muttersprachler auf ihre ganz eigene Weise versuchen, mich ihre Sprache beizubringen. Nichtsdestoweniger verstehe ich nicht, warum sie das machen (ST 1, Z 24-29, Originaltext).“

Die Angst, als ungebildet dargestellt zu werden, scheint für dieses schreibende Subjekt eine zentrale Begleiterscheinung im deutschsprachigen Handeln zu sein. Dieser Zustand mag auf einer Reihe von negativen Erfahrungen in der Vergangenheit beruhen, in denen die* Verfasser*in wegen eines elementaren Deutschwortschatzes als unwissend oder

¹¹ deutsche Übersetzung: Gestern sprach ich mit ihr noch über die wichtigen Momente eines schönen Zusammenwohnens, und heute fragt sie mich, ob ich die Farbbezeichnungen kenne.

gar naiv angesehen wurde. Die Verwendung eines einfacheren Wortschatzes wird im Text auch als Offenlegung eines „fremdsprachlichen“ Daseins gesehen, wodurch ein Nachaußentreten des sprachlichen Status evoziert wird und eine damit verbundene (Be-)Wertung erfolgt.

Wird etwas tiefer hinter diesen beschriebenen Kontext geblickt, so impliziert die Schilderung, dass die Tatsache, als fremdsprachliches Subjekt zu gelten, als alleiniges Kriterium ausreichend erscheint, um von anderen als sprachlich begrenzt und unerfahren bezeichnet zu werden. Vor allem der spanischsprachige Satz beschreibt eine solche Situation aus dem Leben der* Verfasser*in sehr treffend und ist somit in mehrerer Hinsicht interessant zu analysieren. Durch den Übergang ins Spanische kommt es im Text zu einem kontextualisierten Gebrauch von Mehrsprachigkeit, was vor allem die Diskrepanz zwischen Fremdbewertung und der tatsächlichen Sprachfähigkeit des Subjektes gut darstellt (Skiba, 2010). Infolgedessen kann dieser stilistische Sprachbruch im Text zum einen als Form einer zurückerworbenen Ermächtigung gesehen werden, die durch den Wechsel ins Spanische erreicht wird. Zum anderen scheint die Sprachwahl Ausdruck intensiver, an das Erlebnis gebundener Emotionalität zu sein, da der Satz aufgrund des Übergangs von Deutsch auf Spanisch auch auf der Kohäsionsebene eine stärkere Gewichtung bekommt und deshalb aus dem restlichen Text hervorsticht. Für die Rezipient*innen wird dadurch ein noch tieferer Einblick in die innere Welt des schreibenden Subjektes gewährt, was an die stilistische Beschaffenheit eines inneren Monologs erinnert.

Durch diese Schilderung wird ersichtlich, dass die Verfasser*in in ein ungleiches Verhältnis gedrängt wird. Dies geschieht, indem eine* Gesprächspartner*in versucht, sie* über die deutschen Farbbezeichnungen in Kenntnis zu versetzen, obwohl am Vortag noch gemeinsam eine sehr elaborierte Konversation geführt worden war. Dabei werden - wie im vorigen Textabschnitt (ST 17, Z 12-16) - sprachliche Kenntnisse negiert bzw. auf eine niedrige Stufe gestellt. Durch die Frage wird zwar versucht, das (fremd-)sprachliche Subjekt über bestimmte sprachliche Ausdrucksweisen zu informieren, im selben Moment ist damit aber auch eine Degradierung der Deutschkenntnisse verbunden. Der Aufklärungsversuch über das deutsche Farbvokabular kann folglich als paternalisierende Hilfestellung verstanden werden, welche die* Autor*in des Textes in diesem Fall als mangelhaftes Subjekt der deutschen Sprache dastehen lässt.

In diesem Abschnitt wird ein bestimmtes Selbstbild des schreibenden Subjektes, aber auch die damit verbundene Wahrnehmung der eigenen Deutschkenntnisse wiederspiegelt. Insofern kann dadurch ein innerer Konflikt offenbart werden, der ein Abbild der

Angst vor einer Schlechterstellung sowie vor der Enttarnung der eigenen sprachlichen Position repräsentiert. Diese Darstellungen können auch als Selbstpositionierungen angesehen werden, die das eigene sprachliche Handeln und Denken reflektieren, bewerten und hinterfragen. Diese Denkmuster stehen oft in Konflikt mit realen Begebenheiten oder werden durch äußere Einwirkungen hervorgerufen.

Im letzten Satz dieses Textausschnittes kann zudem eine interessante Bemerkung festgestellt werden. Die* Verfasser*in berichtet von einem Gefühl der Irritation, welches sie* verspürt, wenn primärdeutschsprachige Personen ihr* die Sprache vermitteln bzw. erklären wollen. Es wirkt fast so, als würde hierbei versucht werden, den beschriebenen Paternalisierungen mit etwas Sarkasmus entgegenzuwirken.

Vielleicht kann dies aber auch als kleiner Ermächtigungsversuch seitens des schreibenden Subjektes gehandelt werden, der diese negativen Umstände mit subtilem Humor aufgreift. Dies zeugt erneut davon, dass zwar ein Bewusstsein über diese Problematik vorherrscht, eine externe Positioniertheit darin jedoch als kaum umgehbarer Zustand verstanden werden muss. Mit dieser ernüchternden Erkenntnis geht es aber in erster Linie nicht nur darum, diese Konditionen diskursiver Exponiertheit als feste Bestandteile eines (sprachlichen) Subjektes festzuschreiben, sondern vielmehr um ein Aufzeigen von subversiven Methoden, die daraufhin angewendet werden können, um sich schrittweise davon zu lösen.

Die darunter folgende Kategorie fasst in einer ähnliche Weise mentale Repräsentationen und Denkweisen der Proband*innen zusammen, die zunächst als intrinsische Faktoren der Subjekte gelten mögen, in einem weiteren Schritt aber von externen Positionierungen abhängig sind.

6.2. „Selbstpositionierung“ des sprachlichen und kulturellen Handelns

Aufgrund der Tatsache, dass es sich im Rahmen der untersuchten Texte um ein Selbstbildnis individueller Erfahrungsprozesse handelt, taucht eine Vielzahl an persönlichen Bewertungen auf, die mit einem kritischen Blick auf das eigene sprachliche Handeln und Wirken versehen sind. Die Verhandlung mit den eigenen Subjektpositionen nehmen daher auch negative Formen der Selbstkritik an, die in einem engen Zusammenspiel aus eigens geformten und fremdsituierten Diskursen den Handlungsrahmen der (fremd-)sprachlichen Subjekte spannen. Dadurch kann ein anderes Licht auf machtvolle diskursive Verstrickungen des sprachlichen Subjektes geworfen werden.

Die Namensgebung dieser Kategorie orientiert sich stark an den Aussagen in den Texten der Proband*innen, die Wertungen und Positionierungen von Sprach- und Kulturkonzepten beinhalten. Persönlich bin ich der Auffassung, dass an sich kein festgefahre- nes kulturelles Handeln existiert, da ich denke, dass diese Annahme einem dichotomen essentialistischen Beschreibungsbild von Kultur als Definition per se nahekommt. Trotzdem war es mir wichtig, die Polemik bei der Etablierung dieser Kategorie mitspie- len zu lassen, um aufzuzeigen, welcher diskursiven Rhetorik sich die Verfasser*innen der sprachbiographischen Texte bedienen.

Wird die Dimension dieser Kategorie mit der vorhergehenden verglichen, so könnte der Eindruck entstehen, als handle es sich um eine Gegenüberstellung. Dieser Annahme kann nur bedingt Rechnung getragen werden, da in einer weiteren Darstellung dieser Klassifizierung sichtbar wird, dass auch (diskursive) Selbstpositionierungen meist von äußeren Einflüssen geprägt sind.

6.2.1. Selbstbild unzureichender Sprachkenntnisse (Selbstdegradierung)

In nahezu allen sprachbiographischen Texten können starke Selbstbewertungen der ei- genen Deutschkompetenzen gefunden werden. In einer tieferen Auseinandersetzung kann sogar eher von (Selbst-)Abwertungen gesprochen werden, die das (deutschspra- chige) Subjekt im Zuge von Selbstreflexionsprozessen herabwürdigen. Meist werden die Deutschkenntnisse in unterschiedlichen Kommunikationssituationen als unzu- reichend befunden und an dem Ideal deutschsprachiger Primärsprecher*innen gemes- sen. Folglich entsteht in der Eigenwahrnehmung der immanenten Subjektverankerung ein Selbstdegradierungsprozess, der bestimmtes (fremd-)sprachliches Handeln als naiv und unwissend klassifiziert. Dabei ist es wichtig, sich die Frage zu stellen, ob diese Ge- danken und Gefühle auf einstigen Fremdbewertungen basieren oder ob sie das Produkt rein individueller Natur sind.

Die Darlegung einiger ausgewählter Textpassagen soll etwas Licht hinter diese Annah- men bringen. Die Ausschnitte sollen daher als prototypische Beispiele in dieser Diskus- sion fungieren.

Gerade das Streben nach einem „primärsprachlichen“ Ideal dringt in der Auseinander- setzung mit der eigenen Sprachbiographie immer wieder durch und kann auch als fort- währender Kampf mit der eigenen (fremd-)sprachlichen Wahrnehmung gesehen wer- den:

„Nachdem ich mich mehr als die Hälfte meines Lebens dem Unterrichten von Deutsch in Mexiko ge- widmet habe und dafür von den Studierenden, die auch in mir eine gewisse Leitfigur sehen, anerkannt und geschätzt werde, erkenne ich immerzu, dass ich nie das Deutschniveau eines Native-speakers er- reichen werde, mein Deutsch sich nie wie das auf der Straße im alltäglichen Leben anhören wird, dass

ich ohne große Anstrengung sprechen kann und es sich korrekt anfühlt, trotz grammatikalischer Fehler und einer mangelhaften Kongruenz, nie werde ich aufhören eine Äußerung zu hinterfragen, ob die Deklination korrekt war oder ob die adäquate Konjugation verwendet wurde, und nie werde ich eine Phrase aussprechen ohne einen denunzierenden Akzent, sodass ich mich daran erinnere, dass mir die Übung in der Gruppe fehlt, welche die Sprache als Kinder gelernt haben (ST 2, deutsche Übersetzung).“

„Después de dedicar más de la mitad de mi vida a dar clase de alemán en México y de ser reconocida y apreciada por estudiantes, quienes ven en mi un modelo a seguir, reconozco que nunca podré lograr ese nivel de alemán que maneja un nativo hablante, nunca se escuchará mi alemán, como el alemán cotidiano de la calle, que se habla sin esfuerzo y se siente correcto, a pesar de errores gramaticales e incluso de faltas de congruencia; nunca dejaré de revisar al hacer una oración si la declinación es correcta o si la conjugación es la adecuada y nunca pronunciaré una frase sin un acento delator, que recuerde mi falta de pertenencia al grupo de los que aprendieron la lengua siendo niños (ST 2, Z 1-10, Originaltext).“

In diesem Auszug kann eine Vielzahl an unterschiedlichen Bewertungs- und Degradierungsmustern erkannt werden, die vor allem den Status eines nicht-primärdeutschsprachlichen Subjektes rechtfertigen, indem pragmatische sowie grammatikalische Mängel vorgeführt werden. Darin kann erkannt werden, dass ein großer Wunsch nach sprachlicher Korrektheit sowie nach der Aneignung eines ideellen deutschsprachigen Duktus die Reflexionsgedanken zur eigenen Fremdsprachverwendung der* Verfasser*in prägt.

Das Präsentieren der eigenen Schwächen zeugt auch von einem starken Gefühl des „Nicht-Zugehörig-Fühlens“ zu einer bestimmten sprachlichen oder auch kulturellen Gemeinschaft, was wiederum in einem weiteren Schritt für das Begehren nach Intelligibilität stehen mag. Durch dieses Verhältnis kann schließlich eine Brücke zwischen externen und inneren Positionierungen geschlagen werden, die sich deutlich durch den Schreibprozess in der dargestellten Textpassage zeigen lassen.

Obwohl durch die hier angeführte Analyse ein starker Bezug zu externen Beeinflussungsfaktoren hergestellt werden kann, missfällt es dem schreibenden Subjekt, diese auch explizit zu thematisieren. Wenngleich vermeintliche Erwartungshaltungen von Schüler*innen aufgegriffen werden, treten im Hinblick auf die Sprachkenntnisse des schreibenden Subjekts keine expliziten Nennungen über Bewertung oder Positionierungen von außen auf. Daher kann hier nur eine innere Form des „Selbst-Otherings“ angenommen werden, das sich durch die persönliche Darstellung als nicht zugehöriges Mitglied einer Sprachgemeinschaft manifestiert. Externe Ausgrenzungshandlungen werden somit nicht miteinbezogen, da es in diesem Abschnitt vielmehr um eine innere persönliche kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachempfinden in einer deutschsprachigen (Kommunikations-)Situation geht. Aus diesem Grund können diese Beschreibungen zunächst eher als Selbstpositionierungen gewertet werden, da sie auf den ersten Blick einen Auto-Degradierungseffekt erzielen. Damit ist gemeint, dass sich das

schreibende Subjekt in der textlichen Darstellung selbst abwertet, wodurch gleichzeitig auch ein minderwertiges Selbstbild zu tragen kommt.

Außerdem kann auch eine gewisse Frustration herausgelesen werden, die sich aus der Tatsache ergibt, einem bestimmten sprachlichen Ideal nicht zu entsprechen. Dies mag vor allem auch mit der Position als Lehrperson zusammenhängen, da, wie die* Verfasser*in selbst beschreibt, viele Studierende sie* als Leitfigur im Hinblick auf die deutsche Sprachbeherrschung ansehen. Dadurch scheint ein innerer Konflikt zu entstehen, der vor allem eine große Auseinandersetzung mit der eigenen Deutschkompetenz ins Rollen bringt. Es hat den Anschein, als würde dieser Umstand großen Druck auf das schreibende Subjekt auslösen, wodurch die persönlichen Sprachkenntnisse (fortwährend) mit einem äußerst selbstkritischen Auge hinterfragt werden. Trotzdem sind im Text keine direkten Erwartungshorizonte oder Diskurse von Lernenden vermerkt, die auf die* Verfasser*in Einfluss haben könnten. Vielmehr sind diese skeptischen Darstellungen auf eine individuelle Situierung des schreibenden Subjektes zurückzuführen, die einen hohen Selbstanspruch beinhalten.

Ähnlich wie in den Textausschnitten (ST 17, Z 6-7, Z 17-26; ST 18, Z 19-24) der vorherigen Kategorie wird auch hier der Aspekt des Akzentes aufgegriffen. Hierbei handelt es sich erneut um einen Selbstdegradierungsmechanismus, der an ein bestimmtes sprachliches Ideal gekoppelt ist. Spannenderweise ist es dem schreibenden Subjekt hier bewusst, dieses Ideal nie erreichen zu können, wenngleich es in einer diffamierenden Weise über seine deutschsprachliche Performanz in einer deutschen Sprachgemeinschaft schreibt. Es hat den Anschein, als würde das Subjekt hier mit der Tatsache hadern, das Idealbild nie erreichen zu können, und gleichzeitig den Anspruch erheben, diesem doch in irgendeiner Weise näher kommen zu wollen. Diese Kontroverse lässt die* Verfasser*in in ihrem* Text als mangelhaftes oder gar un-mögliches Subjekt darstellen, das vor allem aus einem eigenen inneren Diskurs erzeugt wird (Mecheril, 2006). Wird jedoch der Frage nachgegangen, an welche diskursiven Haltungen und Vorstellungen dieses sprachliche Ideal gebunden ist, so wird auch hier - gleich wie aus den vorangestellten Textanalysen - rasch erkennbar, dass dies ebenso ein Produkt externer Diskursmächte ist. Das heißt, dass gesellschaftliche und soziale Bedingtheiten sowie andere sprachliche Subjekte diese (sprachliche) Makellosigkeit voraussetzen. Das schreibende Subjekt reagiert insofern darauf, als es dieses denunzierende Selbstbild erschafft und dem Wunsch nach einer besseren, vollkommeneren Subjektfacette nachgeht.

Ähnlich verhält es sich mit dem Selbstanspruch im Text einer weiteren Lehrperson, die

besonders Unsicherheiten und Zweifel in ihren sprachbiographischen Darstellungen thematisiert:

„Viele waren am Anfang skeptisch, sogar ich selbst. *Wie könnte eine Mexikanerin Deutsch lehren, wenn sie es in Mexiko gelernt hat und nicht einmal in einem deutschsprachigen Land gewohnt hat?* Ich kannte den Satzbau und die Literatur, aber trotzdem wusste ich, dass es nicht genug war. Ich musste mich in einem deutschsprachigen Land, also in einem realen Kontext selbst prüfen (ST 1, Z 6-10, Originaltext).“

Auffallend ist in diesem Text, dass die selbstgerichteten Diffamierungen nicht nur den Deutschkenntnissen gewidmet sind, sondern sich auch gegen die Herkunft der* Verfasser*in stellen. Zum einen wird, ähnlich wie im vorhergehenden Text (ST 2, Z 1-10), ein an sich selbst gerichtetes Othering betrieben, das durch die explizite Bezeichnung als „Mexikanerin [sic!]“ Gestalt annimmt. Dieses Zugehörigkeitsmerkmal hat sich für das schreibende Subjekt in seiner Sprachbiographie besonders im Hinblick auf die Tätigkeit als Lehrperson der deutschen Sprache als problematisch erwiesen, da vor allem die Deutschkenntnisse als nicht ausreichend angesehen wurden. Diesem „Mangel“ versuchte die* Verfasser*in mit einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land entgegenzuwirken. Dabei tritt vor allem der Wunsch, sich einer Prüfung in einem „realen“ deutschsprachigen Kontext zu stellen, in den Vordergrund. Die Analogie einer Prüfungssituation im Text zeugt von einem großen Leistungsdruck, der sich aus den Zweifeln des schreibenden Subjektes an seiner sprachlichen Performanz aufbaut. Auslöser dieser anfänglichen Unsicherheiten sind jedoch vor allem Bemerkungen von Außenstehenden, die dem Vorhaben der* Verfasser*in mit großer Skepsis begegnen. Diese Bedenken der anderen scheinen in den persönlichen Haltungen des schreibenden Subjektes widergespiegelt zu werden. Erneut sind hierbei externe Positionierungen an der Etablierung von persönlichen Einstellungen und Sichtweisen beteiligt, die auf das handelnde Subjekt Einfluss haben. Dabei tut sich zudem ein spannender Aspekt auf, der vor allem die Betrachtungsweise von Fremdsprachenlehrenden, welche sich selbst zugleich auch in einer Lerner*innenposition befinden, in das Blickfeld dieser Untersuchung zieht. Durch die Offenlegungen dieser (Gefühls-)Positionen in den beiden Textpassagen (ST 2, Z 1-10; ST 1, Z 6-10) kann ein Zugang geschaffen werden, womit vor allem auch der große Erwartungsdruck dieser Personen präsentiert und hinterfragt werden kann.

Das damit verbundene Gefühl, als un-mögliches deutschsprachliches Subjekt dazustehen, dessen Kenntnisse für den beruflichen Werdegang möglicherweise nicht ausreichen könnten, kann gerade durch den vorliegenden Textausschnitt verdeutlicht werden. Dieses verachtende Selbstbild über die eigenen Deutschkenntnisse wird auch in dem vorherigen sprachbiographischen Text (ST 2, Z 1-10) sehr stark verdeutlicht, indem

sprachliche Fertigkeiten als mangel- oder fehlerhaft bezeichnet werden. Auch das Lernen in einer nicht deutschsprachigen Umgebung wird als nicht authentisch angesehen und folglich von der* Verfasser*in teils auch negiert. Das Hinterfragen, in welchem Lernkontext Sprachen am besten gelernt werden können und ob die Notwendigkeit dabei besteht, tatsächlich in einem Land der Zielsprache gelebt zu haben, sollte auch in diesem Zusammenhang mit in die Diskussion gebracht werden.

In beiden vorgestellten Textausschnitten (ST 2, Z 1-10; ST 1, Z 6-10) wird beispielhaft vorgeführt, wie Verfasser*innen von Sprachbiographien im Rahmen dieser Arbeit ihr sprachliches Selbst bewerten und dabei vor allem in der Funktion als Deutschlehrende großen Druck auf ihr Selbstbild als deutschsprachiges Subjekt ausüben. Aufgrund dieser Position entsteht eine große Reibungsfläche, die sich zwischen dem Ideal eines standardsprachlichen bzw. primärsprachlichen Subjektes und der Position als lernende Lehrer*in auftut. Aus diesem Grund scheint es zu einer viel stärkeren Hinterfragung der eigenen Sprachkenntnisse zu kommen, da mitunter Lernende als Reflexionsfläche des eigenen Wirkens gesehen werden können und dadurch der Anspruch wächst, dem Ideal einer deutschsprachlichen Leitfigur standzuhalten.

Wird jedoch durch eine sozial- bzw. kulturwissenschaftliche Brille auf diese Textauszüge geblickt, so ist zu erkennen, dass sich vor allem diese inneren Selbstbewertungen stark auf äußere diskursive Einbettungen beziehen. Also sollte auch dann, wenn bestimmte Beschreibungen von Selbstdegradierung zwar den Anschein erweckten, aus der persönlichen Idee entsprungen zu sein, auf keinen Fall die diskursive Wirkungskraft von außen unterschätzt werden, die sprachliche Subjekte in ihren Denk- und Handlungsweisen beeinflusst. Eventuell sind Ängste vor Fehlritten und vor einer möglichen Bewertung und Ausgrenzung bereits auf Erfahrungswerte oder gesellschaftliche Diskursfragmente zurückzuführen, die bestimmte mentale Selbstrepräsentationen hervorgeufen und die Betrachtungsweise der eigenen Subjektpositionen mit verhandelt haben. Demnach sind diese selbstkritischen Darlegungen der eigenen Sprachkenntnisse ein Abbild für äußerliche hegemoniale Kräfte, welche das Subjekt zu seinem Denkpathos führen und auch die dargestellten Selbstdiffamierungen im weitesten Sinne zu verantworten haben.

Durch die Abwertung der eigenen Deutschkenntnisse wurden bestimmte Subjektbilder erschaffen und durch den Text zugänglich gemacht. Die Texte sind Zeugnisse der Ausgrenzung durch eine Mehrheitsgesellschaft, die bestimmte sprachliche Subjekte in Rollen drängt, aus denen sie Degradierungsprozesse sich selbst gegenüber entwickeln. Aus diesem Grund gleichen Selbsterniedrigungen zuerst Produkten der sprachlichen Subjek-

te selbst, obwohl auch diese Vorgänge als Resultate äußerer diskursiver Praxen zu verstehen sind.

6.3. Darstellung verstärkter Emotionalität und Körper

Die Dimension von Emotionen und Emotionalität stellt ein breites Feld für die Untersuchung dar, das sich auf viele unterschiedliche Teilgebiete in den analysierten sprachbiographischen Texten ausweitet. Es mag sogar etwas seltsam erscheinen, dieser Komponente eine eigene Kategorie zu widmen, da emotive Ausdrucksweisen einen Großteil der beschriebenen Texte ausmachen. Hierbei geht es jedoch um bestimmte, in den Texten dargestellte sprachbiographische Situationen, die aufgrund sprachlicher Begebenheiten eine besonders emotionale Reaktion bei den Verfasser*innen ausgelöst haben. Innerhalb dieser Kategorie werden Situationen aus den Texten dargestellt, die vor allem starke Gefühlswelten und Emotion hervorgerufen haben. Es soll aufgezeigt werden, inwieweit hegemoniale Machtverhältnisse als hemmende und unterdrückende Kräfte inmitten kommunikativer Alltagssituationen auftreten können. Damit soll demonstriert werden, welchen Einfluss eine solche emotionale Involviertheit sprachlich-situationeller Begebenheiten auf den Deutschlernprozess haben kann.

6.3.1. Ohnmacht und Körpererfahrungen

Wird von einer verstärkten Emotionalität im Rahmen dieser Untersuchung gesprochen, so kann in vielen Fällen darunter ein Kontrollverlust verstanden werden, der in erster Linie durch unangenehme Begleiterscheinung in Gesprächssituationen eines (fremd-)sprachlichen Subjektes auftaucht. Damit ist gemeint, dass das Subjekt in diesen Kontexten seine Handlungsmacht abgibt und somit seine Fähigkeit, sprachliche sowie soziale Handlungsschritte vollziehen zu können, unterbindet. Dadurch kommt es zu Ohnmachtserfahrungen, die das (fremd-)sprachliche Subjekt in seiner sprachlichen sowie sozialen Entfaltungskraft einschränken, da sie im Zuge dessen in eine Art Handlungsstarre verfallen. In vielen sprachbiographischen Texten wird eine enge Verbindung zu unzureichenden Deutschkenntnissen hergestellt, die in einer späteren Folge ein Auslöser für das Festsetzen in diesen unangenehmen Situationen ist. Hinzu kommen können Versagensängste, die sich auf die Performanz im Deutschen beziehen, sowie Ängste, die während der Konversation auftauchen und das (fremd-)sprachliche Subjekt in seiner Wirkungskraft einschränken. Außerdem können äußere Einwirkungen, die sich in Form von Bewertungen, Kommentaren und Kritiken negativ auf die Ausschöpfung (fremd-)sprachlicher Kapazitäten auswirken, das Subjekt in eine passive und zweifelnde

Rolle zwingen. Des Weiteren stehen diesen kognitiv-emotiven Empfindungen auch physische bzw. körperliche Komponenten gegenüber, die sich in Form von symptomhaften Überlastungserscheinungen bemerkbar machen und das (fremd-)sprachliche Subjekt nicht nur verbal bzw. kognitiv beanspruchen, sondern auch direkt auf den Körper übergehen:

„Bedauerlicherweise war mein Deutsch zu diesem Zeitpunkt noch sehr elementar, wodurch ich noch nicht so gut sprechen konnte, wie ich eigentlich wollte. Manchmal war ich verzweifelt, weil ich einfach nicht Deutsch sprechen konnte. Einige Tage waren wirklich frustrierend, besonders zur Essenszeit, als die Mutter von Felix auf einmal nicht mehr weiter auf Englisch sprechen konnte und ich gezwungen war, auf Deutsch zu sprechen. Eines Tages lud uns eine Freundin der Mutter von Felix ein, ein paar Tage in ihrem Haus auf dem Land zu verbringen. Diese Freundin war ungefähr in den Sechzigern und konnte überhaupt kein Englisch. Jeden Tag sprach diese Freundin mit uns Deutsch, und ich erinnere mich noch, dass ich am darauffolgenden Tag todmüde beim Essenstisch saß von all dem Deutsch um mich herum, das ich ständig zu hören bekam (ST 10, deutsche Übersetzung).”

„Lamentablemente mi alemán todavía era muy básico, por lo cual todavía no podía hablar en alemán como me hubiera gustado. A veces me desesperaba que no pudiera hablar en alemán, algunos días era muy frustrante, sobre todo a la hora de la comida, cuando la mamá de Felix en algún momento ya no podía hablar más en inglés y tenía que hablar en alemán. En algún momento, una amiga de la mamá de Felix nos invitó a pasar unos días en su casa de campo, esta amiga habrá tenido en ese entonces unos sesenta años y no hablaba nada de inglés. Todos los días esta amiga nos hablaba en alemán y recuerdo cómo el primer día que llegué caí muerta de cansancio ahí en el comedor de tanto escuchar alemán (ST 10, Z 50-56, Originaltext).”

Zu Beginn dieser Textsequenz wird ganz klar auf das Gefühl der Frustration über die fehlenden Ausdrucksmöglichkeiten in der deutschen Sprache verwiesen. In einem weiteren Zuge mutiert dieses Empfinden sogar zur Verzweiflung, da sich kaum Wege erschließen, sich ausreichend in der Sprache ausdrücken zu können. Die Tatsache, dass Deutsch als einziges Kommunikationsmittel zwischen der* Verfasser*in und der Mutter* ihres* Partners* zur Verfügung steht, scheint die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für die Proband*in stark einzuschränken. Hierbei auf keine andere Sprache ausweichen zu können und in der deutschen Sprache „festzusitzen“, erweist sich für das schreibende Subjekt als aussichtslos und überfordernd. Direkt im Anschluss wird auf eine weitere Situation eingegangen, die eine ähnliche sprachliche Begebenheit aufweist und in der nur mehr ein alleiniger sprachlicher Austausch auf Deutsch möglich ist. Hier wird erneut von einer Überforderung wegen des großen Inputs der deutschen Sprache berichtet, der sich in diesem Fall sogar auch auf einer körperlichen Ebene auswirkt. In diesem Zusammenhang wird eine Übermüdung beschrieben, die sich aufgrund der sprachlichen „Unmöglichkeit“ und der kognitiven Beanspruchung hervortut. Demnach wird eine zunächst rein psychische Auswirkung in den Körper verlagert.

Dem zufolge kann hierbei von einer Ohnmachtserfahrung in zweierlei Hinsicht gesprochen werden, die mit großen Einschränkungen für das (sprachliche) Subjekt einhergeht. Auf der einen Seite wird die Un-Möglichkeit der sprachlichen Handlungsfähigkeit ge-

schildert, die dem Subjekt aufgrund eines begrenzten Wortschatzes widerfährt und der zufolge es sich in seinem Selbstaussdruck gehindert sieht (Mecheril, 2006). Hierbei möchte ich explizit von einer UN-Möglichkeit sprechen, da es den Anschein hat, als würde dem Subjekt durchaus ein gewisser Handlungsspielraum möglich zu sein, in dem es sich Gehör und Anerkennung verschaffen kann. Trotzdem wird die damit verbundene erhöhte Anstrengung, die für die Tätigkeit von sprachlichen Interaktionen aufgebracht werden muss, als Barriere empfunden, obwohl eine Teilnahme an einem sozialen und kommunikativen Austausch stattfindet. Diese Paradoxie stellt im Hinblick auf die Selbstwahrnehmung eine spannende Komponente sprachreflexiver Überlegungen dar, die den Grad der Inklusion und Intelligibilität an die Performanz in einer bestimmten Sprache bindet. Auf dieses Beispiel heruntergebrochen, würde es bedeuten, dass das Subjekt sich nur dann begehrt und gleichwertig fühlt, wenn die deutsche Sprache in einem hohen Ausmaß beherrscht wird. Dadurch wird eine reziproke Beziehung zwischen äußeren diskursiven Instanzen, die ein bestimmtes Sprech- bzw. Sprachverhalten diktieren und voraussetzen, und der inneren Sichtweise des Subjektes, welche sich durch Selbstdenunzierung und Machtlosigkeit manifestiert, verdeutlicht.

Auf der anderen Seite wird ein Ohnmachtsgefühl beschrieben, das sich auf nahezu psychosomatische Weise auf das Wohlbefinden der* Verfasser*in auswirkt. Aufgrund der Darstellung einer kognitiven Überlastung, die sich durch die Rezeption und den Gebrauch des Deutschen hervortut, können in diesem Textausschnitt Sprache und Körper in einer starken Wechselbeziehung dargestellt werden.

Dieser direkte Verlauf von schwierigen mentalen Prozessen auf ein körperliches Empfinden, welche das sprachliche Subjekt herausfordern und auch auf einer geistigen Ebene miteinander verknüpfen, kann als wichtiges Bindungsglied sprachbiographischer Perzeption gesehen werden.

Beschreibungen von einem Konnex zwischen Körpererfahrungen und Sprach(en)lernens können auch in anderen Texten der Untersuchung gefunden werden.

Ein*e Proband*in beispielsweise schreibt:

„Obwohl ich schon ein Paar Wörter kannte war die Erfahrung des Lernens total anstrengend. Wie begeistert man sich fühlt spielt fast keine wichtige Rolle, wenn man keine Idee von den Casus oder den unregelmäßigen Verben hat. Ich würde sogar sagen, dass Deutsch tut weh (ST 14, Z 10-13, Originaltext).“

Hiermit wird dem Handeln in der deutschen Sprache oder dem Lernen an sich zugleich eine bestimmte Empfindung zugeordnet, die sich ebenso - in diesem Kontext zunächst nur metaphorisch - auf einer körperlichen Komponente abspielt. In diesem Zusammen-

hang wird ein gewisser Leidensweg dargestellt. Auf eine ironische Art und Weise versucht das schreibende Subjekt hier seine ambivalenten Eindrücke und Haltungen gegenüber der deutschen Sprache auszudrücken. Etwaige komplexere grammatische Aspekte werden darin mit Schmerzen verglichen, was den Schwierigkeitsgrad des Lernvorgangs beschreiben sollen. Metaphorische Schmerzen könnten somit als Symptombild der Realität gesehen werden, in der ein tatsächlich körperliches Empfinden, das sich möglicherweise in Kopfschmerzen oder Erschöpfung umgewandelt hat, durch das Lernen der deutschen Sprache hervorgerufen wird. Das schreibende Subjekt geht hier jedoch nicht genauer auf dieses von Schmerz durchzogene Beschreibungsbild ein, wodurch nur die Annahme getätigt werden kann, dass diese Metapher auch auf einer tatsächlichen Ebene übertragen werden kann. Expliziter wird über diesen körperlichen Transfer in einem anderen sprachbiographischen Text gesprochen:

„Im Moment habe ich mir vorgenommen, wieder anzufangen Deutsch zu lernen und nach Deutschland zurückzukehren und auch Österreich und die Schweiz kennenzulernen. Und obwohl das Lernen der Sprache mir viele Kopfschmerzen bereitet und mich viele Stunden der Anstrengung gekostet hat, bin ich davon begeistert (ST 6, deutsche Übersetzung).“

„Actualmente planeo volver a estudiar alemán en estos días y volver a Alemania y conocer Austria y Suiza, y aunque sé que me dará muchos dolores de cabeza y me tomará muchas horas y esfuerzo, me encanta (ST 6, Z 33-35, Originaltext).“

Obwohl in dieser Sequenz über das Körperempfinden in einer expliziten Weise berichtet wird, kann jedoch auch eine metaphorische Beschreibung dieser Gefühle nicht ausgeschlossen werden. Der Aufwand, der für das Erlernen der deutschen Sprache aufgebracht werden muss, wird zunächst mit einem kräftezehrenden Empfinden und großen Kopfschmerzen bezeichnet. Anders als in den vorhergehenden Texten wird der Lernprozess als anstrengend empfunden, wobei es jedoch zu keinen direkten Kontrollverlust (sprachlicher) Handlungen kommt. Durch die Erwähnung, ein deutschsprachiges Land erneut aufzusuchen, dringt auch der Wunsch nach einem Wechsel des Lernkontextes durch. Dieser könnte, ähnlich wie in einem anderen hier vorgestellten Text (ST 1, Z 24-29), mit der Sehnsucht nach einer „authentischen“ deutschsprachigen Lebenswelt zusammenhängen.

Daneben scheint die Einbettung dieses Textabschnittes als wichtiger Befund für die Inklusion von körperlichen Komponenten in der sprachbiographischen Schilderung zu dienen. In allen drei dargestellten Textausschnitten wird der Körper als zentrale Schnittstelle zwischen (biographischer) Erzählung und Erschreibung des (fremd-)sprachlichen Subjektes angesehen. Der Körper fungiert hierbei als eine Art Medium, der zwischen dem Erinnerten und Erlebten einen Kreislauf herstellt, indem diese emotionalen sowie

physischen Empfindungen geradezu neu erlebt werden und tief im schreibenden Subjekt verortet und einverleibt sind (Abraham, 2002). Metaphorische Anspielungen auf körperliche Verspürtheit, die vor allem von Anstrengung und Überforderung geprägt sind, lassen sich zum einen auf einer rein sprachlichen übertragenen Ebene ohne tatsächliches Zutun von Körperempfinden beschreiben. Im gleichen Zuge können darin jedoch auch mögliche Übertragungspunkte wahrhaftiger Beschreibungen von inkorporierten Subjektempfindungen dargestellt werden.

Ähnlich verhält es sich auch mit einem weiteren Beispiel, in dem körperliche Erfahrungen durch das Lernen der deutschen Sprache begünstigt werden. Waren in den vorangestellten Darstellungen meist negative körperliche Aspekte im Fokus, so wird hier von einem äußerst positiven Körperempfinden geschrieben, das als Begleiterscheinung des deutschsprachigen Handelns verstanden werden kann:

„Generell war der Erwerb der deutschen Sprache sehr schön, er half mir zu wachsen und dem Leben mit mehr Ernsthaftigkeit zu begegnen. Der Lernprozess hat mich gelehrt, geduldig zu sein und eine gewisse Ausdauer zu entwickeln. Außerdem wurde mir dadurch aufgezeigt, wie ich gegen meine dunkelsten Seiten ankämpfen und ein besserer Mensch sein kann, indem ich einen anderen Körper annehme (ST 10, deutsche Übersetzung).“

„El aprendizaje del idioma alemán ha sido muy bello en general, me ha hecho crecer y a tomarme la vida con mayor seriedad. Me ha enseñado a ser paciente y perseverante, también me ha enseñado a luchar contra mi lado más oscuro y me ha demostrado que puedo ser mejor persona al darme otro cuerpo (ST 10, Z 82-89, Originaltext).“

Zentral ist hierbei, dass nicht nur bestimmte Körperempfindungen durch den Gebrauch der deutschen Sprache beschrieben werden, sondern damit eher ein transformativer Akt verbunden wird, der das Subjekt in eine völlig andere Position versetzt. Dies geht sogar soweit, dass die* Verfasser*in von der Annahme eines anderen, womöglich neuen Körpers spricht. Diese Transformation verbindet sie* mit einer Verlagerung ihrer* eigenen Persönlichkeitszuschreibungen, die ihr* die deutsche Sprache schenkt.

Erwähnenswert scheint in diesem Zusammenhang auch die Vielzahl an (positiven) Eigenschaften, die durch die Verwendung bzw. durch den Lernprozess des Deutschen ins Rollen gebracht werden. Dabei wird auch ein Kampf gegen innere dunkle Seiten beschrieben, der durch die Involviertheit des Sprachlernprozesses ausgelöst und gewonnen werden kann. Daraus ist zu erkennen, dass das Erlernen der deutschen Sprache hierbei einem therapeutischen Aufarbeitungsprozess nahekommmt und durch die verschriftlichte Darstellung im sprachbiographischen Essay noch seinen tieferen und vollendeten Charakter annimmt. Dank dem Ausdruck dieser reflexiven inneren Abläufe ermöglicht der Akt des Schreibens, dass der Prozess der Subjektwerdung gut nachvollzogen und der

Wanderung von bestimmten Subjektpositionen problemlos nachgegangen werden kann. Es hat den Anschein, als würden Subjektpositionen durch einen direkten Shift von einer Sprache auf eine andere verlagert werden, wodurch zwei unterschiedliche Subjektschichten dargelegt werden. Dies könnte die Annahme unterstreichen, dass bei einem Sprachwechsel auch ein Wechsel von unterschiedlichen Subjektfacetten beteiligt ist. Dabei muss erwähnt werden, dass ich keineswegs die Annahme unterstützte, dass es dabei zu einem vollkommenen Subjektwechsel oder Austausch von komplett neuen Subjektpositionen kommt. Bestimmte Subjektpositionen, die bereits vorhanden sind, scheinen stets erhalten zu bleiben und wirken parallel auf das Subjekt und sein Handeln ein. Vor allem aber auch sprachliche Eigenschaften, wie beispielsweise Akzent, sind durch den Spracherwerb an ein bestimmtes Fundament gebunden, das zwar auf längere Sicht verändert werden kann, jedoch nicht sofort einen völligen Umbruch erlaubt (Lippi-Green, 2012 [1997], S. 50). Dies mag zunächst etwas paradox erscheinen, da auch eine Essenz, die dem Subjekt innewohnt, durch die Prozesshaftigkeit von Subjektivierungen gänzlich abzulehnen ist (Butler, 1997; Derrida, 1997). Vielmehr soll durch dieses Beispiel demonstriert werden, dass eine Vielschichtigkeit des Subjektes vorherrscht, welche durch das Be-, Zu- und Erschreiben von Subjektpositionierungen durch den Körper seine Gestalt annimmt. Egal welche Subjektpositionen eingenommen oder verspürt werden, der Körper scheint als eine Art Hülle zu fungieren, in der diese unterschiedlichen Schichten abgelagert sind (Minh-ha, 1989). Demnach kann dieser metaphorischen Beschreibung von der Verleibung eines anderen Körper in diesem Textabschnitt nur zum Teil Rechnung getragen werden, wenngleich der Körper an sich auch Dekonstruktionsprozessen unterliegen kann (Minh-ha, 1989; Butler, 1997).

Anhand dieser schriftlichen Nachweise kann aufgezeigt werden, dass eine körperliche Komponente im Rahmen von sprachbiographischen Analysen, aber allen voran im Hinblick auf Sprach(lern)prozesse keineswegs vergessen werden darf. Gerade in der Beschreibung von Erfahrungen der Ohnmacht scheint der Körper ein zentrales Medium zu sein, wodurch Erlebtes gut widergespiegelt werden kann. Diese physische Beschreibung von bestimmten Gefühlslagen tritt in mehreren Texten in Erscheinung, und dem sollte vermehrt Beachtung geschenkt werden.

Genau aus diesem Grund können diese Aspekte innerhalb dieser Kategorie nicht als isolierte Einheiten gesehen werden, da auch sie in einem ständigen Austausch mit äußeren diskursiven Mächten stehen und Fremdpositionierungen daher auch immer innere Gefühlswelten zu verantworten haben.

6.3.2. Angst und Unsicherheit

„Ich erinnere mich, wenn ich mit dem Zug „zu Hause“ in Deutschland zurückreiste, setzte ich mich neben eine Frau und ihre zwei Freunde, alle jünger als mich, und sie haben über ein Freund geredet. Plötzlich haben sie sehr laut gelacht und sie hatten bei mir einen Augenkontakt, während sie lachten aus vollem Halse. Ich fühlte mich beschämt, wenn sie mich mit ihrer Unterhaltung aufgenommen haben. Ich hörte die Erklärung wegen ihrer „carcajadas“¹², und obwohl ich fast den ganzen Grund verstanden habe, antwortete ich sie „Entschuldigung, ich spreche nicht so gut Deutsch“. ¡Eso fue realmente vergonzoso!¹³ Sehr, sehr peinlich (ST 7, Z 18-26, Originaltext).“

Gleich in diesen Textausschnitt wird über ein Erlebnis geschrieben, das vor allem die Angst vor Fehlritten in einer bestimmten Sprache und die daraus resultierende Unsicherheit unterstreicht. Schon durch die Form des Textes wird ersichtlich, dass es hierbei um eine persönliche Erzählung geht, die von einer „Extremssituation“ mit der deutschen Sprache handelt. Spannend ist dieser Abschnitt auch in Relation zum Gesamttext zu betrachten, da aus einem anfänglich gradlinigen Essay im Mittelteil zu einer sehr persönlichen Schilderung umgeschwenkt wird, die fast einem inneren Monolog gleicht. Das schreibende Subjekt verdeutlicht durch diese Erzählform eine starke Kehrtwendung nach innen, womit ein Zugang zu einer intimeren und stärkeren (sprach-)biographischen Verankerung im Schreibstil für die Rezipient*innen geschaffen wird.

Bemerkenswert ist außerdem, dass sich das schreibende Subjekt in dieser beschriebenen Situation nicht als machtlos oder gar unzureichend positioniert, da davon erzählt wird, dass alle Inhalte des Gesprächs im Zug verstanden wurden. Umso relevanter ist zu erwähnen, dass der* Verfasser* sich hierbei nicht durch rezeptive sprachliche Mittel gehemmt sieht, an der Konversation teilzunehmen, sondern vielmehr durch einen inneren Prozess von Befangenheit, der es dem Subjekt nicht ermöglicht, situationsadäquat zu handeln. Auch die produktiven Sprachfertigkeiten scheinen kein echter Grund für die Kehrtwendung in der Konversation zu sein. Viel mehr wird hier die Emotion der Scham als Treiber dieser Hemmungen angesehen, die es dem sprachlichen Subjekt nicht erlaubt, sich an dem Gesprächsverlauf aktiv zu beteiligen. Das Gefühl der Scham wird bereits bei der Kontaktaufnahme durch die anderen Personen ausgelöst, woraufhin eine Gesprächsbeteiligung vom* Verfasser* selbst unterbunden wird. Diese Unterbindung wird mit den vermeintlich nicht vorhandenen Deutschkenntnissen begründet.

Im Anschluss wird diese Situation vom Subjekt als äußerst peinlich empfunden, wodurch zum einen das Schamgefühl in der direkten Auseinandersetzung im Zug markiert und andererseits auch die Barriere zur Gesprächsbeteiligung gelegt wird. Diese Mar-

¹² carcajada = das Gelächter

¹³ Das war wirklich peinlich!

kierung des Schamgefühls wird vor allem auch noch durch den Einschub des spanischen Satzes „¡Eso fue realmente vergonzoso!“ [deutsch: Das war wirklich peinlich!; ST 7, Z 26, Originaltext] verdeutlicht, der einen Rückbezug auf eine Sprache, die dem* Verfasser* nähersteht und ihm* eine breitere Ausdrucksmöglichkeit zu gewähren scheint, präzisiert.

Dadurch wird das Gefühl in der beschriebenen Situation noch stärker hervorgehoben. Zudem erscheint es spannend, dass gerade der Begriff des Gelächters [spanisch: carcajada] ebenso auf Spanisch geschrieben wurde, da genau dieser Heiterkeitsausbruch auch für die Unsicherheit während dieser sprachlichen Situation mit verantwortlich gewesen zu sein scheint. Im Moment des Gelächters wird von den anderen Personen die Kontaktaufnahme zum* Verfasser* gesucht. Wegen der Furcht vor der aktiven Teilnahme am Gesprächsverlauf wird diese Situation jedoch als negativ prägendes sprachbiographisches Erlebnis angesehen. Die Verwendung des spanischen Begriffs scheint eine spezifische Verankerung dieser Sprache im Repertoire des* Verfassers* darzustellen, die diese emotionale Ausdrucksform der potentiellen Gesprächspartner*innen durch die spanische Verschriftlichung wiedergibt und festhält. In beiden Fällen dieser spanischsprachigen Einschübe kann demnach von einem kontextualisierten Gebrauch von Mehrsprachigkeit im Text ausgegangen werden, der die Situation der Ohnmacht und eine Rückbesinnung bzw. Flucht ins Spanische ausdrücken soll (Skiba, 2010). Dadurch kann möglicherweise auch der Wunsch nach dem Wechsel ins Spanische während dieser Situation gut verdeutlicht werden, die dem sprachlichen Subjekt eine Art sicheren Rückzugsort hätte bieten können.

Diese Erzählung steht stellvertretend für eine Vielzahl anderer beschriebener Situationen in den analysierten sprachbiographischen Texten, die eine Grenzerfahrung beschreiben, die im eigentlichen Sinne nicht durchlebt wird und einen sprachlichen Austausch unterbindet. Darunter ist zu verstehen, dass die Angst vor einer Konversation bereits eine mögliche Grenzerfahrung darstellt bzw. verhindert (Fischer, 2012, S. 137f). Dieses Phänomen der (sprachlichen) Grenz-(Nicht-)Erfahrungen stellt in den analysierten sprachbiographischen Essays eine oftmals (nicht-)durchlebte Begebenheit dar, die meist mit dem Verlust der Sprache und in einer weiteren Folge auch mit dem Verlust der Welt einhergeht (ebd. 2006, S. 52f; 2012, S. 139). Damit ist gemeint, dass Ohnmachtssituationen immer auch gemeinsam mit einer Abwesenheit der Welt des Subjektes auftreten. Dadurch wird ein Versagen der Sprache eingeleitet, das wie in unserem Beispiel den* Verfasser* mit unaussprechlichen Inhalten konfrontiert. In diesem konkreten Beispiel wird eine Angst vor dem tatsächlichen Kommunikationsvorgang in ei-

ner (Fremd-)Sprache dargestellt, die sich auch in den Studien von Horwitz et al. (1989) wiederfinden und beschreiben lässt. Zumal kann hier von einer Angst ausgegangen werden, die zwar im Kommunikationsprozess entsteht, aber ihre Wurzeln bereits tief in mentalen Prozessen liegen hat. Erst durch die Situiertheit in einem (fremd-)sprachlichen Kommunikationsakt scheint der* Verfasser* dieses Textes in eine Stresssituation versetzt zu werden, in der er in eine andere Subjektrolle schlüpft – nämlich in die eines unwissenden, un-möglichen deutschsprachigen Subjektes, das einen weitgehenden Gesprächsverlauf blockiert (Mecheril, 2006). Damit wird versucht, eine eigene (sprachliche) Subjektposition zu verbergen, um sich unter keiner Bedingung einer (Fremd-)Bewertung oder einer etwaigen unangenehmen Situation zu stellen. Anders als beim Versuch, den eigenen Akzent zu dekonstruieren bzw. zu kaschieren, wird hier ein gegenteiliger Prozess eingeleitet. Das sprachliche Subjekt flüchtet zwar auch in Tarnungsmechanismen, indem es behauptet, die deutsche Sprache nicht in einem für die Konversation ausreichendem Ausmaß zu beherrschen. Es generiert eine neue sprachliche Subjektposition, positioniert sich jedoch im Gegensatz zur Mimikry des Akzentes hierbei als inferiores Subjekt, um dadurch eine aktive Gesprächsbeteiligung zu umgehen.

Eine ähnliche Blockade scheint auch in einer weiteren Darstellung einer Situation desselben schreibenden Subjektes Ursache für einen „misslungenen“ Kommunikationsverlauf gewesen zu sein. Auch hier fungieren durch bestimmte Emotionen verursachte Ängste als Auslöser für sprachliche Hemmungen oder Unsicherheiten in einer Konversation:

„Einmal im Büro vom Deutsche Bahn, kaufte ich eine Fahrkarte und der Angestellter hat verärgert, wenn ich das Wort „Ausweis“ nicht verstand. Er hat das Englische Wort „Passport“ um mein Dokument zu signalisieren, aber in seinem Gesicht kann ich Ärger wahrnehmen. Ich finde diese Lektionen schwierig aber gut. Ich werde nie das Wort „Ausweis“ vergessen. Aber das ist auch ein bisschen enttäuschend, weil ich das Wort ja kannte (ST 7, Z 51-56, Originaltext).“

Anders als in der vorigen Situation wird hierbei nicht direkt eine Grenzerfahrung beschrieben, da der* Verfasser* den Gesprächsverlauf per se nicht als negativ bewertet, obschon ein gewisses (sprachliches) Hindernis in den Weg geräumt wird. Zunächst wird erzählt, dass das Wort *Ausweis* nicht verstanden wird und es somit zu einer Kommunikationsstörung kommt und der Bahnangestellte deswegen ins Englische wechselt. Die verärgerte Reaktion wird vom schreibenden Subjekt als einschüchternd, aber interessanterweise zugleich auch als Lernprozess angesehen. Daran ist zu erkennen, dass schwierige oder herausfordernde Situationen immer auch mit einem Lerneffekt verbunden sein können. Dies mag bis zu einem gewissen Grad als förderlich betrachtet werden, da das

schreibende Subjekt zunächst darin eine Gewinnbringung für den Lernfortschritt sieht. Problematischer wäre jedoch die Tatsache anzusehen, wenn ein Lerneffekt immer nur mit negativen oder sehr anstrengenden Erfahrungen in Verbindung gebracht wird.

Obwohl das Wort anfangs nicht verstanden wird, berichtet der* Verfasser* darüber, dass es zuvor bereits in seinem* sprachlichen Repertoire vorhanden gewesen zu sein scheint. Trotzdem wird es in dieser bestimmten Situation nicht verstanden, was möglicherweise auf einen Akzent, die Sprechgeschwindigkeit oder die Aussprache zurückzuführen ist, mit der das schreibende Subjekt konfrontiert war. Noch mehr deutet dieser Kontext jedoch auf eine Stresssituation hin, die zum einen durch die negative Reaktion des* Gesprächspartners*, aber auch aufgrund der nötigen Sprachhandlung im Deutschen als etwaige Auslöser betrachtet werden kann.

Nach den dargestellten sowie analysierten sprachbiographischen Texten zu beurteilen, scheint die Angst beim (Fremd-)Sprachenlernen bzw. beim sprachlichen Handeln einen wesentlichen Faktor für die alltägliche Performanz der schreibenden Subjekte darzustellen. Bisher gibt es nur wenige aussagekräftige Studien, die eindeutige Ergebnisse im Hinblick auf Angst und negative Auswirkungen auf das sprachliche Reüssieren liefern (Rost-Roth, 2010, S. 880). Fest steht jedoch, dass das schreibende Subjekt in der dargestellten Situation aufgrund von Angst zu einem (sprachlich) schwächeren Subjekt transformiert wird. Die Schwächung wird vor allem durch die Sprachhemmung deutlich, da bereits bekannter Wortschatz aufgrund einer Stresssituation nicht erkannt wird und es damit zu einer Störung in der Kommunikation kommt.

6.4. Sprachbedingte Unterwerfung

Wird diese Kategorie mit den vorherigen verglichen, so fällt auf, dass bislang zumeist Fremdbewertungen durch andere Personen, institutionelle und soziale Diskurse sowie eigene Subjektpositionierungen im Fokus lagen. Sprechen wir aber in diesem Kontext von einer sprachbedingten Unterwerfung, so ist vorrangig die deutsche Sprache als System mit ihrem Regelwerk wie Grammatik, Syntax, Lexik und Idiomatik gemeint, die als einschränkende Mechanismen in der sprachlichen Produktion der schreibenden Subjekte gelten mögen. Damit können diese formalen Bedingungen als machtvolle Strukturen gesehen werden, die Lernende in ihrem Handeln beschneiden und zugleich auch in eine bestimmte Subjektposition versetzen.

Dadurch, dass es sich hierbei um ein Regelwerk der Sprache handelt, scheint es zunächst absurd, diese Bedingtheit in die Ergebnisdiskussion miteinzubeziehen. Lag zuvor das Hauptaugenmerk auf der Wirkungskraft des Diskurses, nimmt hierbei die Sprache

als vorgefertigtes festgeschriebenes und codiertes Konstrukt nahezu eine Gegenposition ein. Trotzdem darf das Regelsystem einer Sprache nicht als starres und festgeschriebenes System angesehen werden, das keinerlei Einfluss auf die Etablierung und Formierung im Subjektivierungsprozess eines sprachlichen Subjektes hat.

Im Zuge der Auswertung wurde zudem auch ersichtlich, dass die Dimension der grammatischen bzw. sprachlichen Bedingtheit eine wichtige Rolle in den beschriebenen Lern- sowie erschriebenen Subjektivierungsprozessen für die schreibenden Subjekte darstellt. Diese sprachbedingten Faktoren stellen eine machtvolle Einflussnahme sowohl auf Schwierigkeiten im sprachlichen Lernprozess, als auch auf sprachliche Ermächtigungserfahrungen dar. Ein gutes Beispiel liefert der darunter dargestellte Textauszug eines* Probanden*:

„Die Erfahrung als Lernender der deutschen Sprache war voller schöner Momente, außer dass die Grammatik dieser Sprache in vielen Situationen ein permanentes Hindernis für mich darstellte, dem ich mir stellen musste. [...] Eine weitere permanente Hürde sind die Deklinationen der Adjektive und die damit verbundenen Kasi im Deutschen. Von Anfang an war das Lernen der Substantive mit ihren unterschiedlichen Artikeln ein bisschen entmutigend. Die Anpassung der unterschiedlichen Artikel an die Kasi der Substantive bereitete mir oftmals viele Kopfschmerzen. Nichtsdestoweniger hat diese Tatsache meine Begeisterung für diese Sprache, die ich in meiner Jugendzeit kennenlernte, nicht geschmälert. [...]. Nichtsdestoweniger gab es Momente, in denen es mir die Logik der deutschen Sprache in Hinblick auf ihre grammatische Struktur und Rigidität nicht leicht gemacht hat, sie nachvollziehen und verstehen zu können (ST 21, deutsche Übersetzung).“

„La experiencia como aprendiente del idioma alemán ha estado llena de momentos muy agradables, sin que por ello, en muchas ocasiones la gramática de esta lengua a sido un reto constante de enfrentar. [...] Otro reto constante en el Alemán son las declinaciones de adjetivos y para agregarle un poco de dificultad a lo anterior son los diferentes casos en los que se puede declinar. Si desde un inicio era ya un poco desafiante aprenderse los sustantivos con su respectivo artículo, ahora, la asimilación de que éstos cambian según el caso y con ello modifica directamente al sustantivo, fue algo que me causó varios dolores de cabeza. No obstante, esto no menguó mi ánimo por aprender esta lengua que conocí en mi adolescencia. [...] No obstante, ha habido momentos en que la lógica alemana en cuanto la estructura y rigidez en la gramática no ha sido fácil de asimilar (ST 21, Z 1-21, Originaltext).“

Beim bloßen Lesen dieses Abschnittes kann gesehen werden, dass es sich hier in Bezug auf die Textgattung um keine klare essayistische Form handelt, mit der das schreibende Subjekt seine Standpunkte beschreibt. Vielmehr kommen hierbei sprachbiographische Erzählungen mit ins Spiel, die in einer nahezu unkritischen Weise wiedergegeben werden.

Außerdem gilt es zu erwähnen, dass in dem gesamten Text eine relativ hohe Dichte an Beschreibungen über den Umgang mit der deutschen Grammatik im Rahmen des Lernprozesses zu verzeichnen ist. Daher konnten die prägnantesten Punkte mehrerer Stellen im Text in dem dargestellten Auszug zusammengefasst werden. Ein hohes Vorkommen von Beschreibungen über den Umgang mit der deutschen Grammatik finden sich in einer Vielzahl der untersuchten Texte wieder.

Auffällig ist in dieser Darstellung, dass das schreibende Subjekt hier von einer konstanten Herausforderung in Bezug auf bestimmte Teilgebiete der Grammatik spricht. Dies mag vielleicht auch etwas damit zu tun haben, dass Yōko Tawāda in ihrem Essay, der als Impulstext vorgelegt wurde, sich auch den Schwierigkeiten im Umgang mit der deutschen Grammatik widmet, wodurch es möglicherweise zu Anspielungen darauf oder Inspirationen für die eigene Textproduktion gekommen sein könnte.

Eine weitere spannende Darlegung ist die Erlebensebene von herausfordernden Momenten aufgrund der beschriebenen Komplexität der deutschen Grammatik auf das eigene Körperempfinden. Das Erlernen des Regelwerks der Deklination wird mit negativen Empfindungen in Form von Kopfschmerzen beschrieben. Eine ähnliche Beschreibung hat sich schon in einem zuvor dargestellten Abschnitt eines sprachbiographischen Textes (ST 14, Z 10-13) gezeigt, in dem Deutschlernen ebenso mit dem Verspüren von Schmerzen verknüpft wurde. Erneut muss hierbei die Frage gestellt werden, ob es sich um eine reine metaphorische Abhandlung von komplizierten Momenten des Sprach(en)lernens handelt oder ob es tatsächlich zu einem Schmerzempfinden im Rahmen des Lernprozesses kam bzw. kommt. Bedeutend ist jedoch, dass das Erlernen der Grammatik, sei es nun metaphorisch oder nicht, als Schmerz empfunden wird und im Rahmen der Untersuchung in mehreren Texten so festgehalten ist.

Trotz dieser Schwierigkeiten können eine große Motivation und Bereitschaft für das Lernen des Deutschen herausgelesen werden, wodurch ein ambivalentes Gefühl gegenüber dieser Sprache an die Oberfläche kommt, das auch in einem weiteren Text beschrieben wird:

„Angesichts des Grammatikverständnisses und des Lernens eines komplett unterschiedlichen Wortschatzes, anders als alle Sprachen, die ich sonst noch spreche, faszinierte mich das Deutsche und regte mich zum Nachdenken über die menschliche Kommunikation und ihr Verhältnis zu den Gedanken an. Wie arbiträr sind die Genera und Kasi! Die Nummera! Wäre es nicht einfacher ohne Kasi (ST 6, deutsche Übersetzung)?“

„Tratar de comprender la gramática y aprender el vocabulario tan diferente al de los idiomas que hablo me fascinó y me hizo repensar la comunicación humana y su relación con el pensamiento: ¡Qué arbitrarios son los géneros de las cosas!, ¿Los números al revés?, ¿No sería más fácil sin casos (ST 6, Z 2-5, Originaltext)?“

Die Ambivalenz macht sich in diesem Abschnitt unter folgenden Gesichtspunkten bemerkbar: Zu Beginn wird zum einen von einer Faszination gesprochen, die dem* Verfasser* auch Motivation für das Lernen der deutschen Sprache schenkt, andererseits aber zeichnet sich in einem Folgeschritt eine klare, kritische Haltung gegenüber ihrer Grammatik ab. Mit Fragen versucht das schreibende Subjekt hier, den essayistischen Stilformen gerecht zu werden, und setzt sich zudem auch mittels reflexiven Charakters mit der

Funktionalität der grammatischen Struktur auseinander. Dabei wird zwar versucht, aus einer neutralen Stimme heraus diese Diskussion zu führen, trotzdem kann sich ein Bezug zum persönlichen sprachbiographischen Erleben herstellen lassen. Deutlich wird, dass der* Verfasser* den Anschein erwecken möchte, lediglich über die Funktionen der menschlichen Sprache zu philosophieren, wobei im gleichen Zuge Aspekte der deutschen Grammatik explizit als fragwürdig bezeichnet werden. Eindeutig wird dies vor allem durch die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Kasi und die Arbitrarität der Genera. In einem anderen Text kann eine ähnliche Vorgehensweise aufgedeckt werden, wie im Rahmen einer philosophischen Abhandlung sprachbiographische Bezüge hergestellt werden. Dabei wird vor allem auch die Sinnhaftigkeit gegenüber bestimmten grammatischen Teilgebieten der deutschen Sprache von Lernenden in Frage gestellt:

„Nach meiner Erfahrung als Student der Germanistik gibt es zwei Gründe, warum Menschen an die deutsche Sprache herangehen. Einer ist, das Wesentliche lernen zu wollen, um in Europa arbeiten oder studieren zu können; die zweite ist viel seltener zu finden, weil Sie eine authentische sprachliche oder kulturelle Neugier haben. Diese beiden Hauptgründe sind mit zwei entsprechenden Ansätzen für die Sprache verbunden: Die erste Motivation, die zu viel pragmatisch geprägt zeigt, ist nur an der kommunikativen Sprache interessiert, (und alles andere wird durch die typischen Stereotypen in Bezug auf die deutschsprachigen Länder gelöst: die Deutschen (weil Sie hier in Österreich oder in der Schweiz und in anderen Regionen selten nachdenken, ganz zu schweigen davon, dass wie bei jedem Klischee alles, was nicht bekannt ist, ausgeschnitten wird, noch bevor Sie sich fragen, ob es etwas anderes gibt) sind eckig, effizient und hübsch, alles was nicht so ist, das existiert nichts. Alle anderen Unterschiede sind so angegeben, als ob es irgendein anderer Fall wäre, und noch besser ist es, sicherer Europäer zu sein, ist besser als unter uns.) Die andere Motivation, die selten zu finden ist, stammt aus einer sprachlichen Untersuchung, das heißt aus der Suche nach der Frage, wie diese seltene Sprache funktioniert und so vielleicht nach 30 Jahren des Studiums einen halben Einblick erhalten, wer sie sind. An diesem Punkt ist vielleicht die zweite Person und ihre tausend Fragen (Warum ist sein Verb immer an derselben Stelle? Warum haben sie Deklinationen? Warum komplizieren sie das Leben? Warum diese Ausnahme? Warum befolgen Sie nicht Ihre eigenen Regeln ?, Etc.), können Sie einen Schritt weiter gehen, indem Sie Deutsch sprechen kann. Dieser Schritt wird jedoch nicht großartig sein, wenn Sie ständig nach Gründen fragen, die der Sprache auferlegt werden. Weder Spanisch hat das Recht, dem *Silla* ein eigenen Namen zu geben, noch dem Deutschen, um das grammatische Genus darauf zu "ändern". Die Sprache ist zu jeder Silbe des gelegentlichen Sprechers aufgebaut (ST 4, Z 1-31, Originaltext).“

In diesem philosophischen Essay wird die Frage der Unterwerfung unter die grammatische Struktur noch einmal aufgeworfen und hinterfragt. Hierbei diskutiert das schreibende Subjekt mögliche Fragen, die sich Lernende (oder auch das schreibende Subjekt selbst) der deutschen Sprache im Hinblick auf die grammatischen Strukturen stellen. Dabei werden erneut die Verbstellung sowie die Deklination als besonders schwierig hervorgehoben. Im Anschluss daran wird eine bemerkenswerte Stellungnahme für den Lernprozess der deutschen Sprache ausgehandelt, die von einer tiefen Auseinandersetzung mit dem grammatischen Regelwerk zunächst absieht. Mit diesem Argument wird dem lernenden Subjekt die Berechtigung entzogen, das System der deutschen Sprache kritisch zu hinterfragen. Damit wird das Subjekt direkt an eine formale Richtigkeit ge-

bunden, die es unter dieser Bedingung einzuhalten hat, womit kein Freiraum für etwaige Abweichungen seitens dieser grammatischen bzw. sprachlichen Norm zugelassen werden sollte. Dadurch wird dem lernenden Subjekt bereits zu Beginn die Berechtigung verwehrt, als vollwertiges (deutsch-)sprachiges Subjekt wahrgenommen zu werden. Außerdem wird dadurch eine starke Unterordnung an die sprachliche Struktur propagiert, die das Denken und Handeln im Hinblick auf das Deutsche eingrenzt und an eine bestimmte sprachliche Formalität bindet. Den Lernenden wird dadurch das Recht abgesprochen, die (Fremd-)Sprache zu ihren Gunsten zu modifizieren, wodurch postuliert wird, kontroverse sprachliche Bereiche im Lernprozess möglichst wenig zu hinterfragen und sich die vorgegebene Struktur zu Gemüte zu führen.

Eine wichtige Frage, die sich jedoch bei dieser Argumentation im Text auftut, ist, ob das schreibende Subjekt diese Position tatsächlich vertritt und zugleich auch auf das eigene sprachliche Handeln projiziert oder ob hier versucht wird, die gleichen Erfahrungen zu verleumden bzw. zu negieren.

Sicher ist, dass aufgrund der Wahl der Textgattung eine für die eigene Subjektetablierung relativ neutrale Form gewählt wurde, um bestimmte Thematiken im Hinblick auf sprachbiographische Kontexte zu diskutieren. Vielleicht wurde diese Art des Schreibens auch bewusst initiiert, um mit einer gewissen Distanz persönliche sprachbiographische Einblicke zuzulassen. Mit dieser Distanz könnte ähnlich wie bei der Rezeptionsästhetik ein Raum geschaffen werden, der dem schreibenden Subjekt eine Art sicheren Abstand gewährt, um bestimmte intime Reflexionen, Erfahrungen und damit verbundene (bewusste oder unbewusste) Subjektivierungsprozesse darzustellen und zu beschreiben (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004). Die Idee von einer Verschleierung der eigenen Subjektposition kann in diesem Fall zwar in der Analyse prinzipiell als mögliche Vorgehensweise des schreibenden Subjektes in Erwägung gezogen werden, ist jedoch aufgrund der fehlenden Kenntnisse über die Intention des* Autors* als eine umstrittene Tatsache anzusehen.

In beiden Texten spannend zu sehen und herauszuarbeiten ist, dass im Zuge von philosophischen essayistischen Texten ein Spiel des Tarnens und Kaschieren des schreibenden Subjektes stattfindet. Dies mag nicht immer direkt im Sinne der Verfasser*innen sein, sondern mehr an stilistische Formen des Textes gebunden sein.

Vielleicht ist hierbei auch einfach nur die Sicht einer*eines auktorialen Erzählers*Erzählerin an der Kohäsionsfläche des Textes zu erkennen, die diese Täuschung des schreibenden Subjektes vorgibt.

Aus diesem Grund kann den schreibenden Subjekten keine direkte Verleumdung in der

Darstellung und dem Erschreiben ihrer (inneren) Positioniertheit zugeschrieben werden. Nichtsdestotrotz haben wir es in diesem Text mit einem sehr impliziten Umgang in Sachen Selbstdarstellung des schreibenden Subjekts zu tun.

Des Weiteren können unterschiedliche Zugänge für den Umgang mit Grammatik erschlossen werden. Für die einen stellt sie ein festgeschriebenes Regelsystem dar, das es strikt zu befolgen gilt, und für andere gibt es hierfür mehr Freiräume, wodurch die Unterwerfung an grammatische Strukturen auch hinterfragt wird. Die letzten beiden dargestellten Texten (ST 4, Z 1-31; ST 6, Z 2-5) verdeutlichen diese Diskrepanz besonders gut, die vor allem den argumentativen Schreibstil bzw. die Textgattung durchdringt.

6.5. Ermächtigung

„Und alle Sprache wird zu unserer, wenn man sie probt, beugt und sich von der Sprache anspielt, dass sie fließt, kanalisiert und ihre eigenen Eigenschaften entwickelt (ST 4, Z 65-67, Originaltext).“

Diese Kategorie soll mitunter Aufschluss über Fragestellungen eines Ermächtigungsprozesses geben, der sich vor allem durch die souveräne und bewusste Handhabung von machtvollen Diskursen und Subjektivierungsprozessen seitens der Verfasser*innen ergibt. Dabei sollen besonders Formen einer Dekonstruktion bestimmter Subjektivierungsprozesse beleuchtet werden, die sich im Zuge des sprachbiographischen Schreibens ergeben. Hierbei ist vor allem auch die Frage nach der Lösung bzw. nach der (vollkommenen) Souveränität des Subjektes zu berücksichtigen, die zunächst als illusorische Annahme unter Berücksichtigung der Subjektivierungstheorie stehen mag (Foucault, 2005). Trotzdem kann gezeigt werden, dass es dem Subjekt immer wieder gelingt, kleine Schlupfwinkel zu finden, in denen es eigenständig über auf ihn einwirkende Diskursmächte walten und diese in einem weiteren Zuge sogar auch zu seinen Gunsten ausrichten und modifizieren kann (Butler, 1997; Heinemann, 2015; Rose, 2015). Doch zunächst möchte ich den anfänglich abstrakten Begriff der Ermächtigung auf eine einfache Weise herunterbrechen. Mit einem Ermächtigungsprozess im Rahmen dieser Untersuchung sind unter anderem Gefühle, aber auch Momente, in denen (fremd-)sprachliche Subjekte zu einer bewussten und reflexiven Wahrnehmung und der damit verbundene Stärkung ihrer individuellen Sprachbeherrschung im Deutschen gelangen, zu verstehen. Auf der anderen Seite spielen zudem auch noch Bestärkungen von außen eine wichtige Rolle im Hinblick auf eine eigenmächtige Bestimmung des sprachlichen Handelns im Deutschen. Dazu können Ermutigungen, positives Feedback oder aber auch Zusprüche für die sprachliche Performanz gezählt werden, die Lernende in

eine selbstbestimmte und selbstermächtigende Position versetzen, die ihren Anspruch als symmetrisches Mitglied einer Sprachgemeinschaft gerechter werden lässt.

Was das für lernende (fremd-)sprachliche Subjekte bedeutet, soll in der Darstellung einiger Auszüge aus den erhobenen Texten herausgearbeitet und klar gemacht werden.

6.5.1. Ermutigung von außen

Bevor wir uns der Frage nach den Prozessen einer Selbstermächtigung widmen, soll zunächst ein erneuter Blick auf die Außeneinwirkung bestimmter Diskurse, die auf das sprachliche Subjekt einwirken, vorgenommen werden. In diesem Zusammenhang stehen vor allem Äußerungen von außenstehenden Subjekten, die auf die sprachliche Performanz von Deutschlernenden positiv reagieren und dadurch Mut und ein Gefühl der Anerkennung entgegenbringen. Angesichts dieser positiven Resonanz kann eine Inklusion in eine Sprachgemeinschaft erfolgen, die das (fremd-)sprachliche Subjekt als ebenbürtiges Mitglied anerkennt. Mit dieser nach außen gerichteten Perspektive kann außerdem auch die machtvolle Wirkung von Diskursen in ihrer produktiven Gestalt für das Subjekt dargelegt werden (Butler, 1997; Foucault, 2015 [1975]). Dadurch wird das Bild von einer rein unterdrückenden Funktion von Diskursen widerlegt, indem die darin verstrickten Machtmechanismen auch als positiv fungierende Bestandteile eines Subjektivierungsprozesses aufgezeigt werden können.

Die folgenden Textausschnitte sollen ein Zeugnis für die positive Wirkungskraft von ermächtigenden Zusprüchen von außen auf das sprachlich-handelnde Subjekt abgeben:

„Die Deutschen und Österreicher, die ich hier in Mexiko kennengelernt habe, sprechen Spanisch und noch dazu Englisch sehr gut. Dies mag sehr wohl für ihr Bildungssystem sprechen. Wenn ich jedoch versuche, mit ihnen auf Deutsch zu sprechen, sind sie immer sehr stolz darauf, dass jemand ihre Sprache lernt und sie kommen einem stets freundlich und geduldig entgegen, egal welches Sprachniveau man hat. Eigentlich bin ich es, der* verzweifelt, wenn ich nicht weiß, wie ich etwas sagen kann, oder ich möchte so viel sagen und benötige viel Zeit, um dies ausdrücken, oder ich spreche dann mit ganz vielen Fehlern (ST 9, deutsche Übersetzung).“

“Los alemanes y austriacos que he conocido aquí en México por lo general hablan muy bien español y además todos hablan inglés. Eso habla muy bien de sus sistemas educativos. Pero cuando intento hablar con ellos en alemán siempre están contentos de que alguien esté aprendiendo su idioma y sin importar el nivel en el que esté son amables y pacientes. De hecho soy yo el que se desespera cuando no sé como decir algo o quiero decir demasiado y tardo mucho en decirlo o lo digo con muchos errors (ST 9, Z 8-13, Originaltext).”

In dieser Schilderung wird vor allem von einem Verständnis und einer entgegenkommenden Haltung seitens deutschsprachiger Personen aus Deutschland und Österreich berichtet, denen das schreibende Subjekt in Mexiko begegnet ist. Im gleichen Zuge werden sprachliche Schwierigkeiten und damit verbundenen negativen Gefühle vor allem auf das eigene Handeln bezogen. Daraus lassen sich ein leichter Selbstdegradie-

rungsprozess angesichts der eigenen Fehlerproduktion und die damit verbundene Unsicherheit erkennen, der trotz empathischer Gesprächspartner*innen vollzogen wird.

Damit wird vom* Verfasser* eine klare Gegenüberstellung zwischen einer eigenen Kultur und der anderen vorgenommen. Auf der einen Seite kann damit auch von einer Glorifizierung der „deutschsprachigen Kultur“ die Rede sein, da Rückschlüsse auf das Bildungsniveau deutschsprachiger Personen gezogen werden. In diesem Zusammenhang werden implizit Vergleiche zwischen der Qualität des mexikanischen und des europäischen Bildungssystems hergestellt, wodurch das schreibende Subjekt sich selbst in einer untergeordneten Rolle positioniert. Diese Schlussfolgerung zeugt zunächst von einer starken postkolonialen (Nach-)Wirkungskraft, die ein bestimmtes positives, aber vor allem chauvinistisches „europäisches“ Weltbild hervorbringt, das bestimmte Kompetenzen und Erfolge automatisch an eine geographische, aber allen voran kulturelle Verortung bindet. Genau diese Verankerungen können erneut als Produkt hegemonialer Diskurse angesehen werden, die ein bestimmtes kollektives Wissen generieren (Link, 1982). Durch den Textauszug kann ein Zugang dieser diskursiven Beschaffenheit ermöglicht werden, wodurch zwar auf der einen Seite ein inferiores schreibendes Subjekt erzeugt wird, zugleich aber auch die damit verbundenen Missstände eines ungleichen Kollektivverständnisses aufgezeigt werden. Durch diese textliche Auseinandersetzung nimmt der „Wir-Ihr-Diskurs“ eine neue Dimension einer kulturellen Selbstsituierung an, der vom schreibenden Subjekt zunächst geschaffen wird (Mecheril, 2010). Damit ist gemeint, dass der* Verfasser* eine Dichotomisierung zwischen Mexiko und deutschsprachigen Ländern herstellt und damit auch eine starke (Ab-)Wertung in seine* Darstellung bringt. Diese (Ab-)Wertung richtet sich vor allem gegen seine eigene kulturelle, edukative, aber auch geographische Situiertheit, die ihn* selbst in einer schwächeren Position verankert.

Wird die Analyse dieser Textpassage jedoch etwas tiefer ausgelegt, so erschließt sich ein wiederholtes Schema im Subjektivierungsprozess. Erschriebene Selbstsubjektivierungen sind neuerliche (Re-)Produktion äußerer vorherrschender Diskurse, die sich ihre Wege in das kollektive Bewusstsein der schreibenden Subjekte bahnen und für degradierende Selbstdarstellungen verantwortlich sind.

Trotz dieser Schattenseiten, die sich durch diese textliche Schilderung aufgetan haben, darf dabei keineswegs die positive Intention des schreibenden Subjektes sowie die positive Wirkung, die sich durch die Begegnungen mit primärdeutschsprachigen Subjekten entfaltet hat, vergessen werden. Sie scheinen förderliche Treiber und Motivatoren für den Deutschlernprozess innerhalb der Sprachbiographie des* Verfasser* zu sein.

In den folgenden Darstellungen weiterer sprachbiographischer Texte kann ebenso die positive Wirkung von primärdeutschsprachigen Subjekten auf (fremd-)sprachliche Subjekte erschlossen werden:

„Außerdem hat es mich sehr ermutigt, wenn Felix, sein Bruder und seine Freunde mir immerzu gesagt haben, dass meine Aussprache besonders gut wäre. Sie haben mich ausgebessert und mir neue Wörter gelernt (ST 10, deutsche Übersetzung).“

„También me alentaba mucho que Felix, su hermano y sus amigos, me dijeran que mi acento era bastante bueno, solían corregirme y enseñarme palabras nuevas (ST 10, Z 61-63, Originaltext).“

„Nachdem ich schlussendlich nach einem Gespräch den beruhigenden Satz höre: „Sie sprechen aber sehr gut Deutsch“ ... atme ich auf und verspüre schließlich das Gefühl, meine Deutschprüfung in der Realität bestanden zu haben. (ST 2, deutsche Übersetzung).“

„Al final, después de una conversación escucho la frase tranquilizadora: ”Sie sprechen aber sehr gut Deutsch“...respiro, por fin, después de sentir que aprobé mi examen de alemán en la realidad (ST 2, Z 51-54, Originaltext).“

Im ersten Textabschnitt kann eine unterstützende Wirkung von außen festgestellt werden, indem andere sprachliche Subjekte der* Verfasser*in mithilfe von Komplimenten, Ermutigungen und Bereitschaft zum Lehren von neuen sprachlichen Mitteln zur Seite stehen. Dadurch kann vom schreibenden Subjekt Mut für weitere sprachliche Handlungen geschöpft werden, der durch die Äußerungen ihrer* Kommunikationspartner*innen geweckt wird. Diese Hilfestellungen von außen scheinen einen positiven Effekt auf Lernende einer Sprache zu haben. Auch im zweiten Textauszug (ST 2, Z 51-54) werden Komplimente über Sprachkenntnisse als willkommene Ermutigungen angenommen, die das Subjekt in seinem sprachlichen Handeln unterstützen und bestätigen. Interessanterweise wird in diesem Fall der Ausspruch von Lob über die Deutschkenntnisse als brauchbar und wichtig wahrgenommen, wohingegen in einem anderen Text (ST 15, Z 16-20) diese Äußerungen einen eher negativen Beigeschmack für das schreibende Subjekt hatten. Demnach ist daraus ein unterschiedlicher Umgang mit der Resonanz dieses Feedbacks zu sehen.

War im Text 15 (Z 16-20) noch von Paternalisierungen die Rede, so wird in einem dieser Auszüge (ST 10, Z 61-63) von der* Verfasser*in die äußerst positive Wirkung solcher Fremdbewertung für ihr* sprachliches Handeln beschrieben. Das schreibende Subjekt sieht dadurch eine Bestätigung seiner sprachlichen Performanz im Deutschen und kann daraus für sich selbst positive Rückschlüsse auf seine persönlichen Lernerfolge ziehen. Dadurch ist zu erkennen, dass nicht nur äußere Diskurse eine vorgegebene Ent-

faltungs- bzw. Wirkungskraft entwickeln, sondern auch die Interpretation durch die sprachlichen Subjekte einen großen Einfluss auf deren Positionierung haben (Foucault, 1991 [1970], S 17).

Also sollte die Frage gestellt werden, ob die Interpretation und Wahrnehmung der einzelnen Subjekte damit den Subjektivierungsprozess durch äußere Diskurse beeinflussen oder in einer weiteren Folge sogar steuern können.

Für die Beantwortung dieser Frage sollte zunächst das von Foucault (1991 [1970]) beschriebene Modell der inneren Kontrolle von Diskursen, die sich selbst reglementieren, in die Diskussion eingebracht werden. Diese Beschreibung einer Selbstkontrolle von Diskursen dominiert die Debatte eines inneren und äußeren Diskurses im Rahmen der vorliegenden Analyse sprachbiographischen Handelns und Wirkens maßgebend. Durch die Untersuchung der Texte wird ersichtlich, dass zum einen ein äußerer Diskurs vorherrscht, der durch äußere Faktoren, welche aus institutionellen, rechtlichen Mächte und durch die Positionierung von anderen geprägt sind. Damit wird den Annahmen von Foucault (1991 [1970]) weitgehend Rechnung getragen. Dem steht ein innerer Diskurs gegenüber, der dem äußeren zunächst untergeordnet ist. Der innere Diskurs kann zum einen aus dem Wissen und auch aus der inneren Gedankenwelt des Subjektes verstanden werden, was sich auf dessen Positionierung auswirken. Wird dieser Vorgang noch einmal heruntergebrochen, so kann von einem diskursiven Transfer gesprochen werden, der sich von äußeren Diskursen in der Umwandlung von inneren Diskursen manifestiert und dadurch den Subjektivierungsprozess auf eine sehr subversive Art beeinflusst (ebd.). Dieser Vorgang kann auch durch die anderen bereits vorgestellten Textabschnitte (ST 2; ST 10; ST 15) gut verdeutlicht werden. In all diesen Beispielen konnten innere mentale Prozesse als Diskurse von außen entlarvt werden, wodurch die eigenen Denkweisen der schreibenden Subjekte von dieser Einwirkung abhängig gemacht worden sind.

Ein weiterer interessanter Aspekt in ST 2 (Z 51-54) ist die Herstellung einer Analogie zwischen einer bestandenen Prüfung und der Bewältigung von sprachlichen Handlungen in der deutschen Sprache. Das Reüssieren im Rahmen dieser „Prüfung“ im Alltag wird durch entgegengebrachtes Lob von außenstehenden Personen für die Deutschkenntnisse beschrieben. Aufgrund dieser Analogie kann ein Streben nach Bestätigung durch andere Menschen aufgezeigt werden, die das schreibende Subjekt in seinem (fremd-)sprachlichen Handeln anerkennen. Auf der anderen Seite kann jedoch auch mit diesem stetigen Verlangen nach Bestätigung eine Unsicherheit herausgelesen werden, die womöglich auf der Tatsache von vormals negativen Fremdbewertungen beruht. Es

kann von der Annahme ausgegangen werden, dass das schreibende Subjekt durch positiv wahrgenommenes Feedback sein verzerrtes Selbstbild über Sprachenkenntnisse wieder zurechtrücken kann. In diesem Fall scheint es daher für das Wirken und Handeln als deutschsprachiges Subjekt von Nöten zu sein, auf diese stetige Bewertung angewiesen zu sein.

Demzufolge kann die Frage gestellt werden, inwieweit sprachliche bzw. sprachenlernende Subjekte auf positive Kritik betreffend ihre (Fremd-)Sprachenkenntnissen angewiesen sind, um als legitimes Subjekt einer bestimmten Sprache zu gelten?

Nichtsdestotrotz sollte das Handeln in einer (Fremd-)Sprache weder mit einer fortwährenden Prüfungssituation verglichen, noch von Lob durch außen abhängig gemacht werden, um als zulässige sprachliche Leistung des Subjektes angesehen zu werden.

6.5.2. Selbstermächtigung

Angesichts der Erkenntnisse aus den untersuchten sprachbiographischen Texten können zweierlei Prozesse einer Selbstermächtigung abgeleitet werden. Zum einen ist unter einem Selbstermächtigungsprozess das Streben nach (mehr) Souveränität sowie nach einer Art Ent-Subjektivierungsprozess und der damit verbundene Befreiung von hegemonialen Diskursen zu verstehen (Butler, 1997; Foucault, 2005; Heinemann, 2015; Rose, 2012a). Dadurch leistet das sprachliche Subjekt einen Widerstand gegen eigene festgefahrene Subjektpositionen, die es in einer inferioren Rolle verankern (Foucault, 2005). Zentral für dieses Ankämpfen gegen bestimmte Diskurse und Kategorien sind das Erkennen sowie die Bewusstmachung dieser eingenommenen Rollen. Auf der anderen Seite steht die Darstellung von Momenten, in denen zum ersten Mal Macht über das eigene sprachliche Handeln wahrgenommen und praktiziert wird. Im engen Zusammenhang damit stellt auch die Freude über einen sprachlichen Lernzuwachs einen Ermächtigungsprozess dar. Dadurch kann ein wichtiger Schritt in Richtung selbstbestimmter Handlungsmacht erzeugt werden, welcher mit den folgenden Textauszügen gut verdeutlicht werden kann:

„Felix sagte mir immer, dass ich Geduld haben sollte und dass es normal sein würde. Auch er hätte die gleichen Erfahrungen mit dem Spanischen gemacht und schlussendlich würde der Tag kommen, an dem ich alles verstehen würde.

Felix hatte Recht – 2018 kam der Moment, als deutsche Freunde zu mir zu Besuch kamen und ich eine Woche nur mit Deutsch Sprechen verbrachte. Obwohl es Wörter gab, die ich noch nicht kannte, konnte ich sie hören und danach fragen oder mir ihre Bedeutung einfach aus dem Kontext erschließen. (ST 10, deutsche Übersetzung).“

„Felix siempre me decía que tuviera paciencia, que era normal, que a él también le pasaba lo mismo con el español y que eventualmente llegaría un día en que entendería todo. Felix tenía razón, llegó ese momento en el 2018, cuando amigos alemanes vinieron a visitarme y pasé una semana hablando en alemán con ellos. A pesar de que había palabras que aún no conocía, de cualquier forma podía escucharlas y después preguntar por ellas o simplemente entender su significado

por el contexto. Esto me hizo muy feliz (ST 10, Z 77-81, Originaltext).“

„Die erste war wenn ich ein ganzes Buch lesen konnte. Es war Effi Briest und ich werde nie vergessen, wie kompliziert und lang die Beschreibungen waren. Aber ich verstand die Geschichte und konnte sogar einen Aufsatz schreiben. In diesem Moment wusste ich, dass Deutsch zu verstehen eigentlich erreichbar ist (ST 14, Z 14-17, Originaltext).“

In beiden Fällen wird ein klarer Moment beschrieben, der den sprachlichen Subjekten eine deutliche Bewusstmachung ihres Lernfortschrittes ermöglicht. Gerade dieser Moment scheint eine einschneidene biographische Wendung auszulösen. In den Beschreibung wird sehr schön ersichtlich, dass schreibende Subjekte einen Wissenszuwachs bzw. einen Lernfortschritt in der deutschen Sprache als Selbstermächtigung ansehen. Dies darf auch nicht ganz unkritisch betrachtet werden, da diese Relation automatisch heißen würde, dass eine Ermächtigung durch Sprache nur mit fortgeschrittenen Kenntnissen in einer Sprache möglich wäre. Leider wird genau diese These durch etliche der untersuchten sprachbiographischen Texte bestätigt. Eine mögliche Erklärung für diese Tendenz könnte auch erneut die gesellschaftliche Vorstellung einer* bzw. eines* idealen* Sprecher*in sein, was als indoktriniertes Bild auf den Lernprozess einer Sprache einwirkt. Dabei kann auch die Frage aufgeworfen werden, welcher Motivation dieses Streben nach einem perfekten bzw. idealen Zustand in einer Sprache entspringt und welche Faktoren dieses Ziel zusätzlich beeinflussen und etablieren?

Sind es intrinsische Beweggründe, die Lernende einer Sprache dazu bewegen, sich stetig verbessern zu wollen, oder stehen sie in einem starken Abhängigkeitsverhältnis zu extrinsischen Komponenten, die das Denken und Handeln im Hinblick auf die Lernmotivation weitgehend dominieren?

Tatsache ist jedoch, dass in den vorgeführten Beispielen oft auch lediglich die Freude über das Gelingen von bestimmten Handlungen sowie ein gutes Sprachverständnis der deutschen Sprache überwiegen, welche die schreibenden Subjekte erstärken lassen. Auch wenn die Bedingungen und Ziele, unter denen ein Lernprozess stattgefunden hat, problematische Züge in sich tragen, kann davon ausgegangen werden, dass fortgeschrittene Kenntnisse in einer Sprache dem Subjekt eine gewisse Macht verleihen, mit der es über seine (sprachlichen) Handlungen walten kann:

„Deutsch zu sprechen gibt einem Macht, eine Macht, gelassen herumzulaufen und zu wissen, dass ich zu jeder Zeit eine Kommunikation mit Passanten und Angestellten bewältigen kann, zu wissen, dass ich mich auch verteidigen und beschweren könnte, falls mir etwas nicht zusagt. Ich könnte ins Kino oder Theater gehen und nahezu alles verstehen, was sie sprechen... fast alles... aber niemals alles vollkommen (ST 2, deutsche Übersetzung).“

„Hablár alemán da poder, el poder de caminar con tranquilidad y saber que podré acceder a la comunicación con transeúntes y empleados en cualquier momento, el saber que podré defenderme y reclamar si algo no me parece. Podré ir al cine y al teatro y entender casi todo lo que se habla...casi

todo...pero nunca todo completamente (ST 2, Z 61-65, Originaltext).”

Das schreibende Subjekt beschreibt hier in expliziter Weise Macht, die es durch die Kompetenz Deutsch sprechen zu können erfährt. Dieses Erlangen von Macht wird als Tor für eine Vielzahl von Aktivitäten und Handlungen gesehen, die zum einen mit dem Aspekt der Sicherheit verbunden ist und andererseits auch neue (kulturelle) Zugänge eröffnet. In diesem Beispiel spricht die* Verfasser*in vor allem von einem Gefühl der Ruhe und Gelassenheit, das sich in einer mehrheitlich-deutschsprachigen Umgebung einstellt und mit der Tatsache verbunden ist, über fortgeschrittene Kenntnisse im Deutschen zu verfügen. Dass die* Verfasser*in hierbei über ein hohes Deutschsprachniveau verfügt, zeugt davon, dass diese Sicherheit und Macht, über eine Sprache zu herrschen, nur dann möglich ist, wenn diese auch in einem hohen Ausmaß gefestigt ist. Das Beispiel zeugt weiters davon, dass diese Souveränität von dem sprachlichen Subjekt selbst erst dann wahrgenommen wird, wenn eine bestimmte sprachliche Sattelfestigkeit besteht. Auf der anderen Seite scheinen aber auch Fremdpositionierung dafür verantwortlich zu sein, als gute*r Sprecher*in einer Sprache zu gelten. Diese äußeren Einflussfaktoren können in Form von Diskursen über die Legitimität, als deutschsprachiges Subjekt anerkannt zu werden, bestimmen. Aus diesem Grund dürfen auch im Zuge eines Selbstermächtigungsprozesses externe Einflüsse, die auf das sprachliche Subjekt einwirken, nicht außer Acht gelassen werden. Ein enger Bezug zwischen der Empfindung von Macht und hohen Sprachkompetenzen findet sich auch in einer Reihe von anderen Texten im Rahmen dieser Untersuchung. Gerade der Verwendung der Idiomatik „*eine Sprache beherrschen*“ kann in diesem Zusammenhang jedenfalls Rechnung getragen werden und auch eine interessante etymologische Frage aufwerfen. Warum wird die hohe Kompetenz in einer Sprache mit einer Beherrschung gleichgesetzt? Kann daraus die erlangte Macht über eine Sprache dargestellt und bezeichnet werden?

Zudem kann in einem weiteren Schritt auch zu einem wiederholten Mal die Frage aufgeworfen werden, welche Komponenten es genau braucht, um als (teilweise) gleichwertiges sprachliches Subjekt wahrgenommen zu werden, und welche Bezugspunkte oder Bestimmungen nötig sind, um ein sprachliches Subjekt mit ausreichenden oder guten Sprachkenntnissen zu betiteln.

Außerdem stellt auch der Zeitpunkt, zu dem das sprachliche Subjekt sich selbst als „mächtig“ genug fühlt und zu dem andere Subjekte diese Kenntnisse auch anerkennen, ein spannendes Gebiet dar, das es ebenso zu hinterfragen gilt. Dabei geht es vor allem um die gesellschaftliche und soziale Wahrnehmung von anderen hinsichtlich der Sprachkenntnisse und weniger um das Reüssieren in einer Sprachzertifikatsprüfung

oder in einem bestimmten Kurs. Es handelt sich dabei vielmehr um eine Anerkennung sprachlicher Kompetenzen und Vorgänge in einer (deutschsprachigen) Lebenswelt. Trotz dieser Beschreibung von Macht über die deutsche Sprache wird im letzten Satz dieses Textabschnittes davon berichtet, dass zwar hohe Kenntnisse die Nutzung einer Bandbreite an kulturellen deutschsprachigen Angeboten und die Teilhabe am sprachlichen Alltag ermöglichen kann, jedoch nicht immer alles verstanden wird. Mit dieser Beschreibung erzeugt das schreibende Subjekt trotz aller dargestellten Macht eine gewisse Distanz zu der deutschen Sprache, die mit der Unmöglichkeit eines vollkommenen Verständnisses unterstrichen wird. Dadurch wird durch die* Verfasser*in selbst eine Art un-mögliches deutschsprachiges Subjekt vorgeführt, das nie einen vollkommenen symmetrischen Status erreichen mag (Mecheril, 2006). Dafür können äußere Diskurse verantwortlich gemacht werden, die diese Un-Möglichkeit konstituieren und dem Subjekt zuschreiben.

Dieser Textausschnitt kann als ein gutes Beispiel für das Erlangen einer Halbsouveränität stehen. Ich bezeichne diese Form der Ermächtigung als Halbsouveränität, da zum einen durch gute Sprachenkenntnisse Macht durch das sprachliche Subjekt erkämpft und wahrgenommen wird, es auf der anderen Seite jedoch gleichzeitig angesichts diskursiven Mächten nach wie vor in einer inferioren Rolle haften bleibt. Ob und inwieweit Souveränität durch die schreibenden Subjekte erreicht werden kann, wird in dem darauffolgenden Kapitel noch näher behandelt.

6.5.3. Widerstand gegen hegemoniale Diskurse

Werden erste Schlüsse aus der Darstellung von Empowerment-Prozessen der Verfasser*innen gezogen, so wird ersichtlich, dass zunächst ein Erkennen und Aufdecken von feindlichen Diskursen durch die Subjekte stattgefunden hat. In diesem ersten Schritt konnten die sprachlichen Subjekte zu einem Bewusstsein gelangen, das ihnen mehr Souveränität über ihre Handlungsfähigkeit in der deutschen Sprache geben kann.

Trotzdem kann gesehen werden, dass ein fortgeschrittener Lernprozess nach wie vor mit mehr Sicherheit und größerer individueller Entfaltungskraft verbunden wird.

In der folgenden Darstellung von Selbstermächtigungsprozessen können widerständige Handlungs- und Denkweisen der sprachlichen Subjekte aufgezeigt werden, die sich aktiv gegen hegemonial verbreitete Diskursmächte richten und die ihnen dadurch mehr Spielräume in ihrer Entfaltungskraft bieten. Hierbei wird erneut die Problematik des Akzentes aufgegriffen, die im schreibenden Subjektivierungsprozess diesmal eine andere Farbe annimmt:

„Ich habe jetzt schon eine Stimme im Deutschen, und es ist mir wirklich egal, ob Deutsche oder Österreicher aufgrund meines Akzentes bemerken, dass ich Ausländerin bin (ST 10, deutsche Übersetzung).“

„Ya tengo una voz en alemán y realmente no me importa si alemanes o austriacos se dan cuenta de que soy extranjera por mi acento (ST 10, Z 89-90, Originaltext).“

Das schreibende Subjekt versucht, sich in seinem Text von bestimmten Zuschreibungen von außen zu lösen, indem es explizit eine gleichgültige Haltung gegenüber diesen entwickelt und beschreibt. Anders als in der Kategorie der Fremdbewertung wird hier die Markierung des Akzentes per se nicht als etwas Negatives von der* Verfasser*in gesehen, da dieses Kriterium als bedeutungslos für ihr* sprachliches Handeln und Wirken verstanden wird. Trotzdem wird durch das Aufgreifen des Akzentes als Zuschreibungskriterium eine, von außen spürbare, Wertung beschrieben, welche dem schreibenden Subjekt im (fremd-)sprachlichen Handeln widerfahren ist bzw. widerfährt. Dadurch wird eine Ablehnung gegenüber sprachlich sowie kulturell gebundene Subjektpositionen beschrieben, ein Versuch also, diese zu dekonstruieren. Im gleichen Zuge wird der Anspruch auf eine ebenbürtige Stimme in der deutschen Sprache geltend gemacht. Die Beschreibung einer eigenen deutschsprachigen Stimme kann hier als etwas Inkorporiertes, Verinnerlichtes angesehen werden, was das Subjekt aus seiner vormals unterdrückten Stellung befreit. Aufgrund dieser körperlichen Analogie wird das Deutsche als natürliches, mit dem Subjekt im Einklang stehendes Instrument gesehen, das als metaphysische Kondition Egalität und Anerkennung schafft.

Trotzdem wird im gleichen Zuge eine starke (negative) Selbstpositionierung vorgenommen, da sich die* Verfasser*in selbst als Ausländer*in bezeichnet und dadurch ihre Selbstdarstellung auf ausgrenzende Diskurse baut. Zudem werden weitere Zuschreibungen (*alemanes o austriacos [deutsch: Deutsche und Österreicher] [sic!]; ST 10, Z 89, Originaltext*) in der Textstelle ersichtlich, wodurch das Subjekt sich klar von anderen deutschsprachigen Sprecher*innengruppen abgrenzt und sich erneut auf einer anderen Stufe positioniert.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend, wird ersichtlich, dass trotz dieser klaren Selbstermächtigung das Subjekt nach wie vor in hegemonialen Diskursen festsetzt, wodurch es zu einer Reproduktion dieser Eigen- und Fremdpositionierung kommt. Aus diesem Grund scheint es schwer, von einer vollkommenen Souveränität des sprachlichen Subjektes zu sprechen, da trotz eines starken Bewusstseins für bestimmte Zuschreibungen und Positionierungen alle Subjekte von der starken Wirkungskraft der Diskurse beein-

flusst und zugleich auch geformt zu sein scheinen. Der Bedeutungsrahmen von Subjektivierungsprozessen kann zwar, wie durch die angeführten Beispiele der schreibenden Subjekte sichtbar gemacht, etwas verrückt werden, dennoch bleiben machtvolle Diskurse in ihrer Form beständig und wirken weiterhin auf eine Vielzahl von unterschiedlichen Subjekteigenschaften bzw. -positionen ein.

Trotz dieser ernüchternden Erkenntnisse versucht dasselbe schreibende Subjekt in seinem Text ein widerständiges Denken gegen hegemoniale Diskurse zu erschreiben:

„Ich habe das Gefühl, dass man sich nicht vor der deutschen Sprachen fürchten sollte oder gar aufgeben sollte, nur weil einige Personen versuchen, uns Barrieren aufzulegen, weil sie sich besser fühlen und weil wir Ausländer sind. Tatsache ist, dass man sich darüber bewusst sein sollte, dass es immer Menschen geben wird, mit denen wir eine sehr spezielle Verbindungen haben werden. Diese Verbindung wird einen in dem Moment, wo wir unsere Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen austauschen, noch stärker machen. Diese Personen gilt es zu suchen und zu erkennen. Das ist der Schlüssel. Es gibt nicht genügend Wörter, um den Nutzen und die Schönheit eines Austausches von zwei Kulturen zu beschreiben (ST 10, deutsche Übersetzung).“

„Siento que uno no debe temer o darse por vencido en el idioma alemán sólo porque algunas personas nos ponen barreras porque se sienten amenazados porque somos extranjeros, el punto es estar consciente que siempre habrá personas con las que tendremos una conexión muy especial, la cual se hará más fuerte en el momento en que se intercambian conocimientos en diferentes idiomas. Hay que saber buscar y reconocer a estas personas, esa es la clave. No hay palabras suficientes para describir los beneficios y la belleza del intercambio de dos culturas (ST 10, Z 91-97, Originaltext).“

Mit diesen Sätzen richtet das schreibende Subjekt einen Appell an andere, die sich in einem ähnlichen sprachlichen Lernprozess befinden. Es hat erkannt, dass es nötig ist, sich gegen Diskurse zur Wehr zu setzen, die eine Andersartigkeit vorwiegend in einem negativen Sinne betonen und die Positionen erzeugen, in denen das Subjekt sich in eine untergeordnete Rolle hineingedrängt sieht. Es hat den Anschein, dass die* Verfasser*in selbst in Erlebnisse verstrickt war, die starke Formen des Otherings mit einschließen. Das wird durch die Selbstzuschreibung „extranjeros“¹⁴ und die Annahme, dass sich einige Menschen in einer chauvinistischen Weise von anderen sprachlichen Subjekten abgrenzen, markiert. Im gleichen Moment beschreibt sie* auch eine Beschränkung dieser Diskurse, indem sie* wiederum spezielle Verbindungen zu anderen Personen erwähnt, die im Gegensatz dazu eine Bereicherung für ihr* Erfahren und Lernen im sprachlichen und außersprachlichen Kontext darstellen.

Zusammenfassend geht das schreibende Subjekt hier stark einem Versuch der Entsubjektivierung nach, indem es auf eine argumentative Weise bemüht ist, in seinem sprachbiographischen Schreiben eine Loslösung von fest verankerten Zuschreibungen zu erlangen. Der Text bietet dem schreibenden Subjekt eine Reibungsfläche, die ein

¹⁴ extranjeros = Ausländer

problematisches Verhältnis zu bestimmten Diskursen aufzeigt und die in einer vertextlichten Form zu widerlegen versucht wird. Durch diese Argumentation wird eine Stimme generiert, die ähnlich der in den vorigen präsentierten Textzeilen fungiert und dem Subjekt eine Art Ermächtigung erteilt. Wird diese Stimme vorher noch als spezifisch deutsche Stimme verortet, so kann in diesem Textauszug auch von einer spanischen ausgegangen werden, die Positionen im Deutschen zu dekonstruieren versucht. Daher ist zu erkennen, dass sprachliche Ent-Subjektivierungsprozesse per se nicht an eine bestimmte Sprache gebunden sein müssen. Vielmehr werden sie durch Diskurse in einer bestimmten Sprache erzeugt. Dieser diskursive Vorgang wirken sich auch auf Handlungen in anderen Sprachen aus.

Daneben ist eine klare interkulturelle Perspektive des schreibenden Subjektes zu erkennen, die zwei Kulturen einander gegenüberstellt. Dadurch werden dichotome Gegenüberstellungen (re-)produziert, die sich klar voneinander unterscheiden lassen. Diese interkulturelle Weltsicht zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamten untersuchten Texte. Auch sprachliche Gegenüberstellung und Vergleiche des Spanischen mit dem Deutschen sind hier keine Seltenheit. Diese starke Herstellung von Differenzen scheint ihre Wurzeln in hegemonialen Alltagsdiskursen, aber auch in den sprachdidaktischen Diskursen zu haben, welche ebenso die Denkweisen der lernenden Subjekte beeinflussen.

7. CONCLUSIO UND AUSBLICK

Die Analyse der unterschiedlichen (sprachbiographischen) Texte hat gezeigt, dass Fremdpositionierungen einen großen Teil sprachlicher Subjektkonstitutionen ausmachen. Dabei kann von externen Diskursen ausgegangen werden, die außerhalb des Subjektes funktionieren und es zugleich beeinflussen. Sie sind für (Sprach-)Hemmungen, Ängste, Ohnmachtsgefühle sowie Selbstdegradierungsprozesse verantwortlich, die vor allem sprachenlernende Subjekte in äußerst unangenehme Stresssituationen versetzen. Dies geht sogar soweit, dass bestimmte Tarnversuche durchgeführt werden, mit denen versucht wird, sprachliche Subjektpositionen zu kaschieren, und dass mittels Mimikry Akzent und Sprechweisen einer anderen Sprache inhäriert werden, um Ausgrenzungsmuster und Bewertungen zu vermeiden (Bhabha, 1997). Diese Notwendigkeit eines sogenannten Tarnvorganges sollte generell sehr kritisch gesehen werden, denn wenn die Subjekte dadurch Schlupflöcher für einen Dekonstruktionsvorgang finden, kann darunter eine Unterwerfung unter bestimmte sprachliche, kulturelle, aber auch soziale Normen verstanden werden. Damit wird dem Wunsch nach Intelligibilität seitens anderer Subjekte nachgegangen, um Anerkennung zu genießen und als vollwertiges Subjekt betrachtet zu werden (Butler, 1997). In diesem Zusammenhang stellt die Wirkungskraft von Diskursen eine bedeutende Funktion dar, da dadurch eine externe Positioniertheit erst etabliert wird. Diese externe Positioniertheit ist in nahezu allen Handlungsspielräume eines (sprachlichen) Subjektes präsent und für bewusste sowie für unbewusste Handlungen der betreffenden Subjekte verantwortlich. Diese externen Einwirkungen haben auch einen enormen Einfluss auf die mentale Verarbeitung und Denkweise dieser exponierten Subjekte.

In der Untersuchung hat sich daher gezeigt, dass hierbei, ähnlich wie in Foucaults (1991 [1971]) Verständnis, zwischen zwei unterschiedlichen Arten von Diskursen unterschieden werden muss. Zunächst sind es externe Diskurse, die von außen, sprich durch Fremdpositionierungen und institutionelle Mächte, auf das sprachliche Subjekt einwirken können. Durch den Schreibprozess können von den schreibenden Subjekten auch innere Diskurse generiert und festgehalten werden, die ebenso für Positionierungen ihrerseits verantwortlich sind. Diese scheinen auf den ersten Blick einer intrinsischen Motivation (Aneignung von bestimmten Sprechweisen, Sprachverhalten bis hin zur Bewertung und Infragestellung der eigenen Sprachkenntnisse) entsprungen zu sein. Wird jedoch tiefer hinter diese Darstellungen in den Texten geblickt, so kann festgestellt werden, dass externe Diskurse auch auf die inneren dargestellten Diskursebenen der schreibenden Subjekte einwirken (Foucault, 1991 [1971]). Demzufolge wird ersichtlich, dass

äußere Einflussfaktoren lediglich von inneren Diskursen kaschiert werden bzw. in einer Schicht darunter abgelagert werden. Zusammenfassend entspringen somit innere Diskurse auch äußeren Einflüssen. Dabei bleibt noch die Frage offen, inwieweit der eigene Wille des Subjekts generell hier eine Rolle spielt oder ob dieser auch von außen gesteuert zu sein scheint.

In diesem Zusammenhang muss das Konzept der Souveränität des Subjektes ins Auge gefasst werden. Viele unterschiedliche Texte in dieser Analyse haben eine Reihe an Ent-Subjektivierungsversuche enthalten, die sich gegen negative diskursive Mächte richten und eine Loslösung von diesen propagieren. Darin ist eine klare Problematik zu erkennen, da Ermächtigung und Erfahrung von Macht im Rahmen eines (fremd-)sprachlichen Ent-Subjektivierungsprozesses vor allem mit einem hohen Maß an Deutschkenntnissen verbunden zu sein scheinen. Aus diesem Grund kann hier wiederum nur von einer Halbsouveränität gesprochen werden, die durch externe diskursive Einflüsse weiterhin gesteuert und kontrolliert wird.

Demnach scheint trotz einer Vielzahl an Versuchen, sich bewusst von diesen diskursiven Einschränkungen zu befreien, eine vollkommene Souveränität (noch) nicht zur Gänze möglich zu sein. Vielleicht können etwaige Leerstellen im Subjektivierungsprozess noch mehr genutzt werden, um sich gegen einengende Zuschreibungen und Fremdpositionierungen zu wehren? Vielleicht bedarf es noch einer größeren Bewusstmachung dieser Möglichkeiten, die aus diesen Zwischenräumen geschaffen werden können, um zukünftige Subjektivierungsprozesse besser steuern und verhandeln zu können? Vielleicht aber ist es hier auch wichtig, bei politischen Diskursen anzusetzen, die eine gesellschaftliche Kehrtwende in der Konstituierung von (sprachenlernenden und inferioren) Subjekten zu Folge haben?

Gleich wie (Selbst-)Ermächtigungsprozesse in naher Zukunft aussehen mögen, sprachbiographisches Schreiben kann als ein heilender Prozess angesehen werden, der es ermöglicht, Erlebtes und Erfahrenes auf nahezu therapeutische Weise aufzuarbeiten. Der Einbezug literarischer Texte im DaF- oder DaZ*-Unterricht kann hierbei als wichtiges (sprach-)biographisches Werkzeug angesehen werden, um Impulse für eine Auseinandersetzung und Bewusstmachung von Ent-Subjektivierungsprozessen zu setzen. Vor allem mehrsprachige Texte könnte hierbei ein Spiegelbild für die lebensweltlichen Bedingungen von Lernenden abgeben. Durch das Lesen kann zunächst eine subjektivierungskritische Beschäftigung mit den eigenen Subjektpositionen evoziert werden, um in einem darauffolgenden Schreib- oder Denkprozess eine Ermächtigung für die sprachlichen Subjekte zu erlangen (Dirim, Eder & Springsits, 2013). Vor allem durch das Me-

dium der Literatur, aber auch durch andere Ausdrucksformen der Kunst (Theater, Film, Musik etc.), kann ein sprachbiographisches Arbeiten für Sprachlernzwecke genutzt werden, um einen anderen und vertieften persönlichen Zugang für Lernende zu erreichen. Dadurch kann die Möglichkeit geboten werden, sich mit Eigen- und Fremdwahrnehmungen gezielt auseinanderzusetzen und dabei Subjekte auf Entsubjektivierungsprozesse vorzubereiten. Durch diese Art sprachbiographischen Arbeitens sollen autonome (Ver-)Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden, die Lernende ermächtigt, zu kritischen und widerständigen Subjekten heranzuwachsen. Dabei gilt es, neben dieser mentalen Befreiung auch die körperliche Seite der Subjekte von machtvollen Einwirkungen zu entbinden. Diese Arbeit hat gezeigt, dass der Körper im sprachbiographischen Kontext auch eine bedeutende Rolle einnimmt, worauf in Zukunft noch mehr Fokus darauf gerichtet werden sollte. Körperliche Komponenten hätten vor allem auch im Untersuchungsdesign im Rahmen des Arbeitsauftrages noch mehr berücksichtigt werden sollen. Außerdem passierten eine Vielzahl der dargestellten analytischen Einblicke auf hermeneutischen Erkenntnissen, die in einer weiteren Untersuchung noch genauer hinterfragt werden könnten. Eventuell hätten im Anschluss an die schriftliche Erhebung auch noch gezielte Interviews mit den Proband*innen durchgeführt werden können, um bestimmte Schlussfolgerungen noch besser untermauern zu können.

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt der Kritik an dieser Arbeit stellt die Problematik mit der Erfüllung der poetischen Schreibaufgabe im Zuge der Untersuchung dar. Auch wenn bereits im Methodenkapitel den Ursachen nachgegangen worden ist, sei hier nochmal erwähnt, dass für diesen sehr spezifischen Arbeitsauftrag ein detaillierteres Anforderungsprofil hätte erstellt werden müssen, um den Proband*innen den Zugang zu diesem Schreibprozess möglicherweise zu erleichtern.

Trotzdem bietet die Analyse von sprachbiographischen Texten eine Bandbreite an Untersuchungsgebieten an, die in einer anderen Form nur schwer zugänglich gewesen wären, da aufgrund der Schreibprozesse ein tieferes Abbild mentaler Repräsentationen sichtbar wurde.

Nach wie vor scheint es einen vermehrten Einbezug von sprachbiographischen und emotiven Untersuchungen in der sprachdidaktischen, aber auch machtkritischen Forschung zu brauchen. Damit könnte die Wirkungskraft dieser machtvollen und teils repressiven Diskurse, die auf Lernende einer (Fremd-)Sprache einwirken, besser verdeutlicht werden. Dabei sehe ich vor allem aber auch die Sprachlehr- und -lernforschung sowie Pädagog*innen und Lehrende gefordert, einen Zugang zu schaffen, der es ermöglicht, sich unter einer kritischen Perspektive mit Subjektivierungsprozessen auseinan-

derzusetzen. Dadurch könnten erneut Ermächtigungsprozesse ins Rollen gebracht werden, wodurch dem Ideal eines souverän-handelnden Subjektes einen Schritt näher gekommen werden kann.

8. LITERATURLISTE

- Abraham, A. (2002). *Der Körper im biographischen Kontext*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg u.a.: VSA (Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung).
- Bhabha, H. (1997). Of Mimicry and Man. The Ambivalence of Colonial Discourse. In: Cooper, F. & Stoler, A. L. (Hrsg.) (1997). *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley: University of California Press, S. 152-163.
- Barthes, R. (2005 [1968]). Der Tod des Autors. In: Roland Barthes: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 57–63.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010): *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (Hrsg.) (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Betten, A. (1995). *Wir sind die Letzten. Fragt uns aus: Gespräche mit den Emigranten der dreißiger Jahre in Israel*. Gerlingen: Bleicher.
- Bourdieu, P. (2012 [1982]). *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Unveränderter Nachdruck der 2. Aufl., Wien: new academic press.
- Busch, B. (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas WUV.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2014a [1990]). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2014b [1993]). *Bodies that matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Bürger-Koftis, M., Schweiger, H. & Vlasta, S. (Hrsg.) (2010). *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2007). Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik: Gegen verengte und überzogene Begriffe der Textrezeption. In: Bausch, Burwitz-Melzer, Königs, Krumm (Hrsg.) (2007). *Textkompetenzen*. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bülow, E. (1995). "In zwei Sprachen leben". *Emotionalität und Poetizität der Sprachen und ihrer Sprecher im Kontext der These von der "Verschiedenheit der sprachlichen Weltansicht"*. In: Kremnitz, G. & Tanzmeister, R. (1995): *Literarische Mehrsprachigkeit. Multilinguisme littéraire. Zur Sprachwahl bei mehrsprachigen Autoren. Soziale, psychische und sprachliche Aspekte*. Ergebnisse eines internationalen Workshops des IFK, 10.-11. November 1995. Wien: Belvedere Druck, S. 30-41.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Dausien, B. (2011). *Biographisches Lernen und Biographizität*. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2011 (2), S. 110-125.

- Dausien, B. (2003). *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*. Universität Bielefeld: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- Dembeck, T. & Parr, R. (Hrsg.) (2017). *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Derrida, J. (1997). Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In: Haverkamp, A. (Hrsg.) (1997). *Die Sprache der Anderen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 15-41.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Deprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. In: Adamzik, K. & Roos, E. (2002) (Hrsg.). *Biografie linguistische, biographies langagières, biografias linguisticas, Sprachbiografien*. Bulletin vals-asla 76. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, S. 39-52.
- Dirim, İ., Eder, U. & Springsits, B. (2013). Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.) (2013). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Freiburg: Fillibach, S. 121-142.
- Fischer, M. (2006). *Das undenkbare Denken. Zum Verhältnis von Sprache und Tod in der Philosophie Maurice Blanchots*. Freiburg: Fördergemeinschaft wissenschaftlicher Publikationen von Frauen.
- Fischer, M. (2012). „Die Welt ist fort, ich muss dich tragen“ (Celan). Zum sprachlichen Umgang mit Grenz-(Nicht-)Erfahrungen. In: Angehrn, E. & Küchenhoff, J. (Hrsg.) (2012). *Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven*. Göttingen: Weilerswist Wissenschaft.
- Foucault, M. (1969). *L'Archeologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power*. In: Dreyfus, H. und Rabinow, P.: Michel Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, S. 208-226.
- Foucault, M. (1991 [1971]). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, M. (2005). Gespräch mit Ducio Trombadori. In: Foucault, M. (2005): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band IV: 1980-1988. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jaques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 51-119.
- Foucault, M. (2015 [1975]). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franceschini, R. (1998). *Italiano di contatto. Parlanti occasionali e riattivazioni di conoscenze non focalizzate. Annex 2: Biografie linguistische: raccolta di materiali. Sprachbiographien: Materialsammlung*. Habilitationsschrift Universität Basel, Philosophisch-Historische Fakultät, Basel.
- Franceschini, R. (Hrsg.) (2001). *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Franceschini R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: Adamzik, K. & Roos, E. (Hrsg.) (2002). *Biografie linguistische, biographies langagières, biografias linguisticas, Sprachbiografien*. Bulletin vals-asla 76. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, S. 19-33.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.) (2004). *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien*. Bern: Peter Lang.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Goetsch, P. (1987). Fremdsprachen in der Literatur. Ein typologischer Überblick. In: Goetsch, P. (Hrsg.) (1987). *Dialekte und Fremdsprachen in der Literatur*. Tübingen: Narr, S. 43-46.
- Gumperz, J. (1964). *Linguistic and Social Interaction in Two Communities*. *American Anthropologist* 66, S. 137-153.
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. & Steinberg, E. (Hrsg.) (1980). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3-30.
- Heinemann, A. M.B. (2015): *Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. ÖDaF-Mitteilungen: Band 31, Ausgabe 2, S. 75-83. <https://www-vr-elibrary-de.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.14220/odaf.2015.31.2.75>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). *Foreign Language classroom anxiety*. In: *Modern Language Journal* 70/1986, S. 125-132.
- Jeggle, U. (1980). *Im Schatten des Körpers. Vorüberlegungen zu einer Volkskunde der Körperlichkeit*. In: *Zeitschrift für Volkskunde*, Jg. 76, Heft 2, S. 169-188.
- Jessener, U. (2007). Das multilinguale Selbst. Perspektiven und Veränderungen. In: De Florio-Hansen, I. & Hu, A. (Hrsg.) (2007). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 26-37.
- Jäger, S. (2010). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Münster: Unrast-Verlag.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19, München.
- Kliems, A. & Trepte, H.-C. (2004). Der Sprachwechsel. Existentielle Grunderfahrungen des Scheiterns und des Gelingens. In: Behring, E. & Trepte, H.C. (Hrsg.) (2004). *Grundbegriffe und Autoren ostmitteleuropäischer Exilliteratur 1945-1989. Ein Beitrag zur Systematisierung und Typologisierung*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 349-392.
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. 1. Oxford: Oxford University Press.
- Kraus, E. (2013). *Faktualität und Fiktionalität in autobiographischen Texten des 20. Jahrhunderts*. Marburg: Tectum.
- Kremnitz, G. (2015). *Mehrsprachigkeit in der Literatur. Ein kommunikationssoziologischer Überblick*. 2., erweiterte Auflage. Wien: Praesens.
- Kristeva, J. (1967). *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. Critique*. Paris: Minuit, Nr. 236, S. 438-465.
- Krumm, H.-J. & Jenkins E.-M. (Hrsg.) (2001). *Kinder und ihre Sprachen*. Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts. Wien: Eviva Wiener Verlagswerkstatt für interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache.
- Lemke, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg und Berlin: Argument Verlag.
- Link, J. (1982). *Kollektivsymbolik und Mediendiskurse*. In: *kultuRRRevolution* 1, S. 6-21.

- Lippi-Green, R. (2012 [1997]). *English with an Accent*. New York: Routledge.
- Mecheril, P. (2006). Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Hohl, J. & Keupp, H. (2006). *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Merleau-Ponty, M. (2009 [1945]). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Minh-ha, T. T. (1989). *Woman, Native, Other. Writing Postcoloniality and Feminism*. Bloomington und Indianapolis: Indiana University Press.
- Nünning, A. (2000). „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. (Hrsg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ Tübingen (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, S. 84-132.
- Nünning, A. (2007). „Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur“. In: Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.) (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 123-142.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oliver, J. F. A. (2015). Auf-Bruch. In: Trojanow, I. (Hrsg.) (2015). *Heimatt*. Berlin: Hans Schiler Verlag, S. 17.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2007). *Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics*. *Applied Linguistics* 28, S. 163-188.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, J. (2016). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, A.; Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 241-260.
- Pennycook, A. (2009). Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti. In: Shohamy, E. & Gorter, D. (Hrsg.) (2009). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. London: Routledge, S. 302-313.
- Reininger, D. (2011). „Bedeutsamkeit, Begeisterung, Beziehung – Unterrichtsaktivitäten zum mündlichen biografischen Erzählen und neurobiologische Erkenntnisse“. In: ÖdaF-Mitteilungen, Heft 2/2011, S. 7-21.
- Rose, N. (2012a). *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld. transcript Verlag.
- Rose, N. (2012b). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.) (2012). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 111-129.
- Rose, N. (2015): Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. In: Reuter, J. & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2015): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 323–342.
- Rost-Roth, M (2010). Affektive Variablen/Motivation. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1.

- Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1) Berlin, New York: De Gruyter, S. 876-886.
- Ruiz, A. (2014). Wie verhält sich eine interkulturelle Sprache? Eine Fallstudie am Beispiel der Werke José F. A. Olivers. In: Chielliono, C. & Shchylevska, N. (Hrsg.) (2014). *Bewegte Sprache*. Dresden: Thelem, S. 54-87.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Schmitz-Emans, M. (2004). Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen. In: Schmitz-Emans, M. (Hrsg.) (2004). *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron, S. 11-26.
- Schweiger, H. (2010). Polyglotte Lebensläufe. Die Transnationalisierung der Biographik. In: Bürger-Koftis, M., Schweiger, H. & Vlasta, S. (Hrsg.) (2010). *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, S. 23-39.
- Skiba, D. (2010). Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur. In: Bürger-Koftis, M., Schweiger, H. & Vlasta, S. (Hrsg.) (2010). *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, S. 323-337.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien u.a.: Turia + Kant.
- Städte, K. (2003). Auktorialität. In: Städte, K. & Kray, R. (Hrsg.) (2003). *Spielräume des auktorialen Diskurses*. Berlin: Akademie Verlag, S. 7-26.
- Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991): *Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage: Newbury Park CA.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tawada, Y. (2016). Ein ungeladener Gast. In: Tawada, Y. (2016). *Akzentfrei. Literarische Essays*. Tübingen: Konkursbuch Verlag, S. 43-50.
- Thüne, E.-M. (2010). Sprachbiographien: empirisch und literarisch. In: Bürger-Koftis, M., Schweiger, H. & Vlasta, S. (Hrsg.) (2010): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, S. 59-81.
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld. transcript Verlag.
- Tophinke, D. (2002). *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht*. Bulletin VALS-ASLA 76, S. 1-14.
- Welzer, H. (2005). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck.
- Werlen, I. (2002). Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen. In: Adamzik, K. & Roos, E. (Hrsg.) (2002). *Biografie linguistische, biographies langagières, biografias linguisticas, Sprachbiografien*. Bulletin vals-asla 76. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, S. 55-77.
- Whorf, B. L. (1973). Wie der Name einer Sache unser Verhalten beeinflusst. In: Steinert, H. (Hrsg.) (1973). *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Klett, S. 152-155.

ANHANG

Arbeitsanleitung

TEIL I/PARTE I

Arbeitsauftrag in Deutsch:

- ❖ Lesen Sie zuerst den Essay „**Ein ungeladener Gast**“ von **Yōko Tawada** und ihre Kurzbiographie.

- ❖ Schreiben Sie danach einen eigenen autobiographischen Essay über Ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache. Haben Sie die gleichen Erlebnisse wie die Autorin gehabt (während eines Aufenthaltes in einem deutschsprachigen Land, im Unterricht)? Wenn ja, schreiben Sie in Ihrem Text darüber.

- ❖ Sie haben die Möglichkeit den Text auf Deutsch oder auf Spanisch zu schreiben. Wenn Sie wollen, können Sie auch beide Sprachen vermischen oder einen Teil auf Spanisch und den anderen Teil auf Deutsch schreiben.

Instrucciones en español:

- ❖ Lea el ensayo “**Ein ungeladener Gast**” de **Yōko Tawada** y su semblanza.

- ❖ Escriba su propio ensayo autobiográfico de acuerdo a sus experiencias con el idioma alemán. Han experimentado las mismas situaciones como la escritora? Por ejemplo: durante alguna estadía en Alemania, Austria o Suiza o en una clase de alemán.

- ❖ El texto puede ser en alemán o en español. Si quieren, también pueden mezclar los idiomas o una parte podría ser en alemán y la otra en español – todo es posible.

YŌKO TAWADA



Kurzbiographie/Semblanza

Yōko Tawada wurde 1960 in Tokio geboren. Seit 1982 lebt sie in Hamburg, wo sie auch Literaturwissenschaft (Hauptfach: Neuere Deutsche Literatur) studierte. Die Literatin schreibt Essays, Prosa, Lyrik, Theaterstücke und Hörspiele auf Deutsch und Japanisch und widmet sich meist den Themen Identität, Sprache und Sprachenlernen, Fremdheit und Reise.

Yōko Tawada nació en Tokio en 1960. Estudió literatura alemana moderna en Hamburgo, donde vive desde 1982. La autora ha escrito ensayos, prosa, poesía, teatro, y radioteatro en alemán y japonés. Sus obras exploran temas como la identidad, el idioma y el aprendizaje de idiomas, el exotismo y el viaje.

TEIL II/PARTE II

Arbeitsauftrag in Deutsch:

- ❖ Lesen Sie sich das Gedicht „Auf-Bruch“ und die Biographie von José F. A. Oliver durch und reflektieren Sie über die Bedeutung des Kontextes.

- ❖ Schreiben Sie ein eigenes autobiographisches Gedicht in zwei Sprachen (Spanisch und Deutsch).
Sie können gern auch wie Oliver mit unterschiedlichen Wörtern in Ihrem Gedicht spielen (wie zum Beispiel bei dem Wort „Auf-Bruch“)

Instrucciones en español:

- ❖ Lea el poema “Auf-Bruch” y la semblanza de José F. A. Oliver. Reflexione sobre el significado del contexto.

- ❖ Escriba un propio poema autobiográfico en 2 lenguas (español y alemán). Recuerde que puede jugar con las palabras como José F. A. Oliver (v.g. la palabra “Auf-Bruch”).

JOSÉ F. A. OLIVER



Kurzbiografie/Semblanza

José Francisco Agüera Oliver wurde 1961 in Hausach (Deutschland) als Sohn einer spanischen Gastarbeiter*innenfamilie geboren. Er lebt als freier Schriftsteller in Hausach und verfasst Gedichte, Kurzprosa und Essay in deutscher (teilweise auch im alemannischen Dialekt) und spanischer Sprache (auch gemischt) zu den Themen Identität (und) Sprache, Heimat und Politik.

Oliver schrieb auch einige Gedichte über Mexiko und unter anderem auch mit Referenzen an Octavio Paz.

José Francisco Agüera Oliver nació en 1961 como hijo de inmigrantes españoles en Hausach (Alemania). Actualmente vive en Hausach como escritor. Su obra se compone de poemas, prosas cortas y ensayos en alemán (algunos en dialecto alemánico) y español (también mezclados). Sus temas principales versan sobre la identidad y el idioma, la patria y la política. Oliver escribió algunos poemas sobre México y, en otras cosas, con referencias a Octavio Paz.

Sprachbiographischer Text 1 (ST 1)

Meine Erfahrung mit der deutschen Sprache

Menschen zu verstehen. Das war mein Ziel, als ich angefangen habe, Deutsch zu lernen. Deutsch schien mir damals als die Sprache der Freiheit. Mein erstes Mal in Österreich, meine erste Erfahrung als Alleinreisende und ganz nette Personen haben meine Stellungnahme zu der Sprache stark beeinflusst, obwohl ich nicht mal auf Deutsch begrüßen konnte. Ich war in die Sprache tief verliebt. Mit jedem gelernten Wort hatte ich den Eindruck, ich wäre mein Ziel näher.

Und irgendwann viele Jahre später war ich in der Lage, in meinem Heimatland als Deutsch Lehrerin zu arbeiten. Viele waren am Anfang skeptisch, sogar ich selbst. *Wie könnte eine Mexikanerin Deutsch lehren, wenn sie es in Mexiko gelernt hat und nicht einmal in einem deutschsprachigen Land gewohnt hat?* Ich kannte den Satzbau und die Literatur, aber trotzdem wusste ich, dass es nicht genug war. Ich musste mich in einem deutschsprachigen Land, also in einem realen Kontext selbst prüfen. Also flog ich wieder nach Wien. Nachdem ich eine halbe Stunde verbrauchte, um eine Fahrkarte kaufen zu können, musste ich zugeben, dass es mir noch viel fehlte, um die Sprache zu beherrschen und deren Kultur zu verstehen. So ein Ereignis konnte nicht mich drücken, denn ich liebe diese Sprache. Es war nur eine Art Mahnung, um weiter zu lernen. Etwas Falsches zu sagen oder ein Wort falsch auszusprechen erregten Angst in mich. Glücklicherweise hörte ich oft „Sie sprechen sehr gut Deutsch!“, was mir den Tag versüßt hat. Die anderen konnten mich verstehen, und ich konnte mich kommunizieren. Aber nicht immer habe ich sie verstanden. Man äußert auch vieles, ohne ein einziges Wort zu sagen. Ich begegnete auch die Diskriminierung wegen des Aussehens. Dann war die Sprache keine Brücke, sondern einfach nur leere Klänge, die als Hintergrundmusik einer unangenehmen Situation diente.

Als nicht Muttersprachler gibt es auch Vorteile im Bezug auf die Kommunikation. Die Beleidigungen kann ich nicht so ernst nehmen, die verletzten mich nicht so sehr, als die auf meine eigene Sprache. Aber die Superkraft der Unempfindlichkeit gegen die Sprache hat auch einen unermesslichen Nachteil. Die Wörter aus dem Herzen berühren nämlich nicht meine Seele, sondern sie gießen durch das Sieb meiner Gedanken. Auf die Fremdsprache ist man nicht so empfindlich weder für die gute noch für die schlechte Sachen.

Damals musste ich als Lehrerin für Anfänger ein begrenztes Repertoire benutzen, so dass die Lernenden auch komplexe Gedanken mit einfachen Wörtern verstehen und äußern konnten. Jetzt ist es eine Gewohnheit, gegen die ich ständig kämpfen muss. Denn eine einfache Wortauswahl dazu dient, als ungebildete Person behandelt zu werden. *Ayer hablé con ella sobre la importancia del momento para la convivencia afable, y hoy me pregunta si conozco los colores* © Ich finde es sowieso nett, dass einige Muttersprachler auf ihre ganz eigene Weise versuchen, mich ihre Sprache beizubringen. Nichtsdestoweniger verstehe ich nicht, warum sie das machen.

Heutzutage ist mir klar, dass eine Sprache nicht reicht, um Menschen zu verstehen.

Sprachbiographischer Text 2 (ST 2)

Siempre extranjera

Después de dedicar más de la mitad de mi vida a dar clase de alemán en México y de ser reconocida y apreciada por estudiantes, quienes ven en mí un modelo a seguir, reconozco que nunca podré lograr ese nivel de alemán que maneja un nativo hablante, nunca se escuchará mi alemán, como el alemán cotidiano de la calle, que se habla sin esfuerzo y se siente correcto, a pesar de errores gramaticales e incluso de faltas de congruencia; nunca dejaré de revisar al hacer una oración si la declinación es correcta o si la conjugación es la adecuada y nunca pronunciaré una frase sin un acento delator, que recuerde mi falta de pertenencia al grupo de los que aprendieron la lengua siendo niños. ¿No es gracioso, o más bien triste? Dedicar la vida a enseñar una lengua que yo misma nunca manejaré como la mía propia... sentirme un poco estafadora y vender a los alumnos la ilusión de que hablarán un excelente alemán, cuando yo misma sé que la gran mayoría aprenderá con entusiasmo pero un par de años más tarde olvidará casi todo lo aprendido. Su alemán sucumbirá ante la rutina laboral y las responsabilidades familiares que, poco a poco, pero en forma sistemática, borrarán las palabras aprendidas con tanto esfuerzo y confundirán reglas y acentos.

El pensamiento que siempre me acompaña: si tal vez pudiera vivir un par de años en Alemania o en Austria... si tal vez pudiera hacer más cursos de alemán, si tal vez... pero lo cierto es que es poco probable que a mi edad, y con una vida bien establecida en México, pueda o quiera pasar un periodo largo en el extranjero, me conformaré a cambio con hacer viajes relámpago: Un par de semanas al año, si me va bien, de lo contrario será un par de semanas cuando se pueda. En esos viajes trataré de observar todo, trataré de no perder ningún detalle, para poder contar a mis alumnos sobre las maravillas descubiertas, sobre las últimas novedades o sobre las cosas diferentes: Esos duraznos cuadrados que vi en Viena, la silla donde murió Goethe, los horarios de autobuses que generalmente se cumplen, el chico amable que me ayudó en la estación con la maleta, los platillos típicos de diferentes regiones, la fiebre del Ampelmann en Berlín, la vista desde los diferentes castillos... todo, todo se convertirá en una anécdota que los alumnos amarán y disfrutarán porque para muchos de ellos será su único acercamiento a países que están del otro lado del charco, su única oportunidad para vivir, a través de alguien que vivió, algo que nunca vivirán.

Llegar al aeropuerto en Alemania o Austria: la tranquilidad de poder entender las instrucciones y señalizaciones, la familiaridad de quien sabe moverse en aeropuertos, la alegría de poder pedir información y entenderla, la dicha de sentir a veces el alemán como algo propio, como algo amado y bien guardado en mi sistema, algo cercano y exclusivo, algo que me hace diferente a los otros turistas que no hablan alemán, como un amigo cercano y confiable que me susurra al oído el mensaje de que: "todo está bien aquí". Y sin embargo, a pesar de mis profundos sentimientos hacia el idioma me estrello siempre contra la misma realidad: Por mi aspecto físico que grita a los cuatro vientos que: "No soy europea" debo esperar siempre que empleados de aeropuertos, hoteles y comercios se dirijan a mí en inglés. –Bitte sprechen Sie auf Deutsch, mein Englisch ist nicht sehr gut- y en realidad no lo es, aunque trate de hablar en inglés, el alemán se impone. Caminando en la calle: los jóvenes tratan de responder en inglés aunque yo les hable en alemán. ¿Será que les gusta practicar su inglés? ¿Será mi alemán tan malo que prefieren dialogar en inglés? Al final, después de una conversación escucho la frase tranquilizadora: "Sie sprechen aber sehr gut Deutsch"... respiro, por fin, después de sentir que aprobé mi examen de alemán en la realidad.

¡Qué diferencia de trato cuando hablas el idioma local! Hasta el mesero grosero que nos trajo a la mesa una botella de agua grande (de un litro) para una niña de 10 años cambia su actitud cuando le reclamo en alemán y repentinamente se vuelve amable. O la

empleada del hotel que trataba mal a las turistas de Ecuador porque hablaban un inglés muy malo (y tampoco hablaban alemán) se sorprende cuando las defiende y termina disculpándose conmigo. Hablar alemán da poder, el poder de caminar con tranquilidad y saber que podré acceder a la comunicación con transeúntes y empleados en cualquier momento, el saber que podré defenderme y reclamar si algo no me parece. Podré ir al cine y al teatro y entender casi todo lo que se habla...casi todo...pero nunca todo completamente. En Suiza más bien será poco lo que pueda comprender, en días malos, cuando esté cansada por el viaje o cuando el estrés laboral me juegue una mala pasada hablaré un alemán bastante malo...me daré cuenta de los errores que cometo, sin embargo, no podré evitarlos y me reprocharé por ellos ycometeré más y empezará el ciclo interminable de correcciones y auto- reclamos, me entristeceré al saber que no siempre está el alemán disponible en mi cabeza, evitaré hablar con colegas nativos hablantes cuando esté en uno de esos días malos y después llegarán los días buenos, días en los que perteneceré al círculo selecto de los que hablan buen alemán, días en los que podré pavonearme al sentir la admiración de los alumnos, días en los que conversaré con una pareja en el tren y me sentiré feliz por poder hacerlo. Días en los que el alemán querrá estar conmigo.

Sprachbiographischer Text 3 (ST 3)

Mi primer encuentro con la cultura alemana doméstica y fuera del contexto del cine o las guerras mundiales o la tecnología, fue con las cápsulas de la DW, y junto con las cápsulas de la NHK de japon de mis cosas favoritas cuando era niño. En ambas los presentadores siempre fueron los mismos, hablando español muy neutro y muy extraño parecido al mexicano pero muy extraño, de la NHK siempre supe que hablaban sobre Japón, pero de la DW fue hasta mi primer curso de Alemán en la preparatoria que supe que era la Deutsche Welle era alemana. Así que desde ese momento supe a qué país se refería todas las cápsulas.

El alemán, y antes de saber sobre la procedencia de la DW, fue el interés debido a la filosofía que comencé a estudiarlo, y también como un escape del Inglés al cual le tenía pavor en esa época, siempre fui malo memorizando palabras, así que por alguna razón nunca aprendí bien el inglés hasta que gracias al alemán fue que aprendí inglés de forma más sencilla.

En la preparatoria siempre tuve mucho interés en aprender bien el alemán, e intente usar muchísimas técnicas para aprenderlo. El primer año de alemán fue un poco difícil pues mi primer profesora quién no era tan buena se jubiló. Más tarde llegó mi nueva profesora quién además de joven tenía muchas intenciones de convertir el Alemán en algo importante en la preparatoria.

Ella consiguió becas para estudiar en verano alemán en alemania, ese fue un gran motivo que hizo que la mayoría de la clase se interesara y estudiará más.

El concurso de selección fue sencillo, una entrevista con un profesor Alemán, recuerdo que me fue bastante mal. El chico que gano no pudo ir al final por que era mayor de 18 años. y al parecer la dirección fue muy concisa en decir que el alemán no era prioridad para la preparatoria así que no apoyaba a la beca (la cual era externa quizás de la embajada alemana) el motivo según la directora, porque el inglés era la única lengua necesaria.

En ese momento aprendí la torpeza con la que manejaban muchas cosas en la escuela, y deje en mente viajar en alemania para estudiar en el futuro.

Entrando a la universidad me di cuenta que en algo tenía razón la directora. No sabía inglés y entendí lo necesario que era. Fue entonces que comencé mi curso de inglés y en dos años aprendí lo suficiente, en realidad el haber aprendido alemán me hizo ver el inglés muy fácil, aunque aún tenía el gran problema de memorizar vocabulario.

A la mitad de mi carrera supe que había un programa de intercambio, y que las vacantes para alemania siempre eran pocas por la poca cantidad de gente que lo aprendía o por el miedo a ir sin saber alemán. Así fue que tomé mi curso de Alemán y durante dos años aprendí lo suficiente para poder aplicar al intercambio.

Sin darme cuenta había cumplido mi intención de estudiar en Alemania.

Por mi promedio no puede aplicar para la Capital, además solo puede obtener la beca de matrícula, por lo que mis padres me apoyaron para la manutención. Por razones desconocidas y viendo mis mejores opciones, opte por Dresden.

Supé que era una ciudad bastante bonita, capital de un estado cercano a Berlín y Praga, además supé que era barato comparado con Múnich o Stuttgart. Así fue como llegué a Alemania.

después de perder un vuelo en Nueva York , llegué a Berlín para tomar un bus a Dresden.

Cuando llegue siempre intente hablar en alemán y siempre fue fácil entender las cosas básicas.

Mis primer mes fue un poco escabroso pues nunca hice el intento de buscar una residencia desde México. Así que tuve que mandar decenas de solicitudes de WG wohnung y ser rechazado en todas, después supé lo difícil que es para los alemanes aceptar extranjeros por no conocer la posible educación y hábitos, quizás racismo, ignorancia o prudencia. Al final por suerte supé de los studentenwerk , aplique y por fin tuve una vivienda. Bastante barata, algo así como 150 euros, que es mucho menos de una buena renta en la ciudad de México. Aunque mi edificio era un antiguo edificio de la DDR, pero eso nunca importó, con el dinero ahorrado pude viajar bastante.

Mi estancia en Alemania fue maravillosa, hasta ahora un proceso que me hizo entender y ver muchas cosas del mundo.

Me di cuenta que estaba aprendiendo Alemán sin estudiarlo, por alguna razón sabía el significado de muchas palabras en alemán pero sin saber su significado en español.

Además siempre me auxilié con el bendito traductor de google.

Conocí a muchísima gente en general con los estudiantes erasmus se hablaba en inglés o español, y con los alemanes siempre hablé o intente hablar alemán, fue la razón por la que aprendí bastante.

Muchos alemanes además se acercaron a mi para aprender español mexicano por que les parecía más fácil de entender.

Ahora después de mi año en Alemania, solo leo un poco noticias, o escribo algo con amigos. Al final el inglés si se interpuso.

Pienso que ahora me gustaría aprender más alemán por mi primera intención leer Filosofía en alemán, Mi tesis de arquitectura tuvo muchas referencias con la filosofía de Heidegger ,la fenomenología y el lenguaje alemán como hermenéutica. Además la mayoría de mis autores favoritos son alemanes, Michael Ende o Herman Hesse.

Algo siempre me dijeron los alemanes, ni nosotros entendemos la filosofía alemana. Algo que, más que desanimarme me dio más intenciones por leer filosofía alemana en alemán.

Con Heidegger , con la filosofía alemana y con la lengua y literatura alemana descubrí como todo el conocimiento está guardado en las palabras que usamos.

Ahora mi otro propósito es estudiar en Japón recordando las cápsulas de la NHK y ahora también estoy aprendiendo algo de japonés.

así que escribí un Haiku.

Und in dem großen Buch
Durchblättern
Ich habe meinen Namen gefunden.

Sprachbiographischer Text 4 (ST 4)

Nach meiner Erfahrung als Student der Germanistik gibt es zwei Gründe, warum Menschen an die deutsche Sprache herangehen. Einer ist, das Wesentliche lernen zu wollen, um in Europa arbeiten oder studieren zu können; die zweite ist viel seltener zu finden, weil Sie eine authentische sprachliche oder kulturelle Neugier haben. Diese beiden Hauptgründe sind mit zwei entsprechenden Ansätzen für die Sprache verbunden: Die erste Motivation, die zu viel pragmatisch geprägt zeigt, ist nur an der kommunikativen Sprache interessiert, und alles andere wird durch die typischen Stereotypen in Bezug auf die deutschsprachigen Länder gelöst: die Deutschen (weil Sie hier in Österreich oder in der Schweiz und in anderen Regionen selten nachdenken, ganz zu schweigen davon, dass wie bei jedem Klischee alles, was nicht bekannt ist, ausgeschnitten wird, noch bevor Sie sich fragen, ob es etwas anderes gibt) sind eckig, effizient und hübsch, alles was nicht so ist, das existiert nichts. Alle anderen Unterschiede sind so angegeben, als ob es irgendein anderer Fall wäre, und noch besser ist es, sicherer Europäer zu sein, ist besser als unter uns. Die andere Motivation, die selten zu finden ist, stammt aus einer sprachlichen Untersuchung, das heißt aus der Suche nach der Frage, wie diese seltene Sprache funktioniert und so vielleicht nach 30 Jahren des Studiums einen halben Einblick erhalten, wer sie sind.

Nun, aus dieser Erfahrung denke ich, dass die Person, die Deutsch mit dem ersten Weg und der ersten Motivation lernt, sehr wahrscheinlich alle Fähigkeiten entwickeln wird, die es ihm ermöglichen, alle Zertifizierungen zu bestehen, um jedes Unternehmen und die Regierung zu prüfen, die wissen müssen, ob er qualifiziert genug ist, um unter ihnen zu sein. Aber das Problem wird sein, wenn er diese Sprache wirklich beherrscht, die deutsche, auf einem Niveau, das es ihm erlaubt, seine eigene Sprache zu sprechen. Natürlich spreche ich nicht von seiner Muttersprache, sondern von einer Sprache, mit der er wirklich sprechen kann: "das ist was Ich möchte sagen, und es gibt keine andere Möglichkeit, dies auszudrücken". Wir versuchen es selten selbst in unserer Muttersprache. Heutzutage scheint es etwas zu sein, das nur der Poesie vorbehalten ist oder einer coolen und zweideutigen Werbung, die sich nur besser verkaufen will.

An diesem Punkt ist vielleicht die zweite Person und ihre tausend Fragen (Warum ist sein Verb immer an derselben Stelle? Warum haben sie Deklinationen? Warum komplizieren sie das Leben? Warum diese Ausnahme? Warum befolgen Sie nicht Ihre eigenen Regeln ?, Etc.), können Sie einen Schritt weiter gehen, indem Sie Deutsch sprechen kann. Dieser Schritt wird jedoch nicht großartig sein, wenn Sie ständig nach Gründen fragen, die der Sprache auferlegt werden. Weder Spanisch hat das Recht, dem *Silla* ein eigenen Namen zu geben, noch dem Deutschen, um das grammatische Genus darauf zu "ändern". Die Sprache ist zu jeder Silbe des gelegentlichen Sprechers aufgebaut.

An diesem Punkt der Präsentation ist vielleicht der nächste Teil nötig. Wenn wir mit den Sprachkursen beginnen, bringen sie uns alles bei, was Sie benötigen, um zu essen und zu eine Hotelzimmer buchen, bis Sie den Flughafen passieren oder sich bei der Bank beschweren. Aber nie mit Menschen in Kontakt zu treten. Zuerst müssen Sie lernen, Ihre Kommentare in einem Forum im Internet über das Finden von Arbeit zu diskutieren und zu strukturieren, bevor Sie sich in Kauderwelsch bewegen. Auf der einen Seite kümmern wir uns als Germanisten um das große Hochdeutsche und wir sind nicht daran interessiert, die Sprache des Vulgären zu sprechen, bis wir den Herr Doktor Sankt Professor nach diesem oder jenem Wort fragen müssen, das Goethe erfunden hat, oder nach dem direkten Gegenstand in Bernhards Satz: Wir schweigen wie alle anderen auch, und es ist egal, dass Sie die Verse von Wieland kennen, denn jede Sekunde, die Sie für den Bau Ihrer Satz brauchen, verlieren Sie an Glaubwürdigkeit und wenn Sie auf dasselbe Wort stoßen, das Hofmannstahl fehlte, dann haben Sie alles Vertrauen für die Universität verloren und sollten besser Deutschlehrer werden, um den Partizip II fünfmal am Tag für den Rest Ihres Lebens zu unterrichten. Andererseits ist es auch nicht so ernst, denn die ersten Touristen, die sich für die Dritte Welt interessieren, werden überrascht sein, dass jemand aus einem so weit entfernten Land seine Sprache beherrscht und Ihnen gratuliert, wie gut Sie Deutsch sprechen, auch wenn Sie nicht gleich sind zu ihnen, unabhängig davon, ob Sie zwei Ergänzungen oder auch Konjugate nicht koordinieren können, ohne die Anspannung zu berücksichtigen. Was den Akzent angeht, so trösten wir uns, indem wir denken, dass es in einem Schweizer Kanton sicher so gesprochen wird, und da es sich um eine authentisch deutsche Form handelt, muss es sicherlich richtig gesagt werden.

Aber das Thema endet nicht dort, wenn jemand Sie fragt (wenn Sie es bereits vorher vermutet haben) von den Deutsche Sprache, ob Sie "etwas" auf Deutsch sagen kann oder sie behaupten: "Aber das ist sehr schwer zu lernen, richtig? ". Als wäre vielleicht Spanisch die einfachste Sprache der Welt. Oder unter einigen ahnungslosen Philoso-

phen wird man sagen, dass niemals eine Sprache für seine Disziplin spezifischer und "gemacht" war als die deutsche, als ob die spanische Sprache nicht die schöne Unterscheidung von *ser* und *estar* hätte oder wie es die Feinheiten der Jahrtausende des Denkens andere Sprachen gab. Der Fall ist zu erwähnen, dass das Deutsche auf einem höheren Niveau ist, entweder aufgrund der Komplexität des Lernens oder der Grammatik oder des Vokabulars oder der Phonetik oder der Distanz oder weil jede Sprache ihre Singularitäten hat, außer natürlich Ihre Muttersprache, der ist einfach und sogar halb umständlich.

Der dritte und letzte Teil der Präsentation ist vielleicht der wichtigste für mich, denn wenn Sie mit der neuen Sprache zu kämpfen haben, erstellen Sie ein bestimmtes Deutsch, das weder dem Sprecher noch dem System gehorcht, ob es mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten spielt. Deleuze sagte, Sie müssten als Ausländer in Ihrer eigenen Sprache sprechen. Und alle Sprache wird zu unserer, wenn man sie probt, beugt und sich von der Sprache anspielt, dass sie fließt, kanalisiert und ihre eigenen Eigenschaften entwickelt. Dann und nur dann kann es passieren, dass eine wirklich wahre, wirklich plurale Sprache gesprochen wird, *en movimiento* würde Paz sagen, da es jenseits der kommunikativen, jenseits der *mots de la tribu*, und auch über die wissenschaftliche Frage oder die grammatikalische Regel hinausgeht, berührt es das Rilkeanische Sagen und am Ende kann ein glücklicher Waldgänger tatsächlich durch eine abgelegenes Dorf in Oberbayern spazieren und sagen:

Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!

Eile mit *baile*

Wo stirbt mein Herz,
mein erloschenes Prestige,
meine erschöpften Hände,
mein gestern, mein heute, mein immer,
der Eine, der ich war, der, den ich verlasse
das Licht, das mich anblickte, als ich geboren wurde,
der Himmel meiner Kindheit,
die ersten Planeten meiner Wissenschaft,
die ersten Wörter meiner Sprache
und die ersten Silben des Liedes aus?

Zur Sprache,
 zu Büchern,
 zum Schreiben?

Über nichts, nicht einmal,
 Vom Ozean vielleicht etwas
 Von seinem Schaum
 aber nicht von
 seinen Korallen
 Es wurde nichts
 geschrieben
 Von den Tränen übrigens
 noch über uns,
 Kreaturen,
 Die Geräusche ausstrahlen
 Wenn sie sterben
 In diesen Fällen die Bücher
 Sie sind nur Steine. Unsere Sprache
 Ignoriere alles über uns
 Und unsere Knochen wissen uns nur
 unterstütze.

Sprachbiographischer Text 5 (ST 5)

Zwischen Wahnsinn und Wörter

No sé en qué momento se me metió en la cabeza que tenía que comprender el alemán, que las palabras de esa lengua desconocida debían tener cierta información que buscaba, no el significado, sino algo más, como si las palabras me pudiesen dar un orden o una descripción del mundo más basta, que con una lengua no me era suficiente. Nadie me dijo del largo camino que me esperaba, no de tres años o de siete años, sino de una vida y de un constante estudio de la lengua. Alguna vez un amigo me dijo “el alemán es una lengua matemática”, sin embargo, no hice caso de aquellas palabras y me aventuré a estudiarla.

Un tiempo lo hice con disciplina, luego decidí dejarla para estudiar francés, sin embargo, al año de estar en francés, pensé que tenía que continuar con el alemán y retomar mis clases; tuve que iniciar de nuevo los cursos básicos, porque había olvidado cosas, me dijeron en el examen de colocación, que tenía “lagunas de la lengua”. Así que decidí emprender de nuevo el viaje pese a que las declinaciones siempre me han causado una especie de gastritis nerviosa durante las clases.

Frecuentemente me siento como una niña que se quiere comunicar cada vez de manera más compleja, pero todavía con mucha lentitud, persiguiendo las palabras exactas que me asaltan en cada oración y lectura. Me pregunto *ist es erfahren oder erleben?*. *Warum gibt es zwei Wörter, die fast dasselbe bedeuten, aber sind nicht dasselbe?*

Und... a veces me siento torpe en ambas lenguas mi alemán interfiere mi español y mi español mi alemán, me gusta pensar, que las dos lenguas se están emparentando en mi cabeza enriqueciendo mi *Weltanschauung*, enloqueciéndome y al mismo tiempo proporcionándome más claridad.

Hace unos años viajé a Alemania y a Austria, me di cuenta que las lenguas están vivas, que el alemán va mucho más allá de lo que estudié en mis clases en voz baja, en el salón, detrás de la puerta. Cuando bajé del avión y me enfrenté a la vida, casi no podía entender lo que la gente decía, me tardaba mucho para pensar en la manera correcta de hablar; *muss ich ihnen siezen oder duzen?*

Recuerdo un día cuando pedí un *Bradwurst* en *Alexanderplatz* y el hombre me preguntó con todo? –o algo así–, a lo que yo respondí: ja, beide, el hombre respondió algo que no logré entender del todo, pero que tenía que ver con un error gramatical.

En Viena me comuniqué con más facilidad, en el hotel principalmente, cuando tenía que pedir el café y en las tiendas locales, me di cuenta de las variantes, a veces entendía mejor que otras, también dependía del contexto.

Alguna vez un maestro me dijo: “saber hablar otra lengua es como tener otra ventana para ver el mundo”. Recordé sus palabras, cuando leí *Ein Brief* de Hugo von Hoffmannstahl sentí la insuficiencia del lenguaje, de las palabras para nombrar los sabores, los fenómenos físicos, para abarcar toda la naturaleza.

Philip Chandos kummere sich um die Klarheit der Gedanken und Worte, weil er sich wie ein krank Mann fühlt. „*Mein Fall ist, in kürze, dieser: Es ist mir völlig die Fähigkeit abhanden gekommen, über irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen*“. *Er vertraut nicht mehr in die Begriffe, wie „Geist, Seele, oder Körper“, also ist ihre ganze Welt angegriffen worden. Er beschreibt seine pein, die ihn veranlasst, über alles zu sprechen.*

Sé que las palabras son insuficientes, no obstante tener algunas palabras en alemán como mis aliadas me reconforta. Estos dos años que he estudiado literatura alemana, he podido aterrizar la lengua a autores específicos con las preocupaciones de sus distintas épocas, en sus obras he encontrado un eco, entonces pienso que tuve razón desde el inicio, que en el alemán y en su literatura puedo encontrar respuestas a muchas de mis preguntas. Adentrándome como diría Jorge Luis Borges “A través de vigiliyas y gramáticas” *Zwischen Wahnsinn und Wörter*.

Landen in Wörter

Deuten

andere un andere

die Klangfülle der Wörter

Die Wörter como un pozo

Donde

anidan otros mundos

Baum

Begriff Sinnträger

Baummusik

abismo y reposo

manchmal bin ich sprachlos

wie ein Kind, das alle nennen will

pero que tropieza con las palabras auf anderes Weltall

Ich gebe sie drehen

dann gehe ich bei ihnen zu schalfen

ellas

neben mir kämpfen sie, um andere Welte zu schaffen

puedo ver de nuevo todo con

meine Sprache die ist nicht meine sprache

mein neues Gasthaus

meine andere Hand ist

mein anderes Ohr

Sprachbiographischer Text 6 (ST 6)

Cuando empecé a aprender alemán ya hablaba otros dos idiomas extranjeros y

tenía unos tres años enseñando lenguas. Tratar de comprender la gramática y aprender el vocabulario tan diferente al de los idiomas que hablo me fascinó y me hizo repensar la comunicación humana y su relación con el pensamiento: ¡Qué arbitrarios son los géneros de las cosas!, ¿Los números al revés?, ¿No sería más fácil sin casos?

A través de mi experiencia enseñando y aprendiendo idiomas me he dado cuenta que no es suficiente estudiar con base en libros y tomar clases para dominar una lengua, también es necesario ver películas, escuchar música, leer las noticias, platicar en alemán y tratar de pensar en ese idioma al hacer esas actividades. A veces traducía una a una las palabras en los artículos de noticias y me pensé que jamás entendería cómo funcionan los verbos separables, cuando escuchaba películas o series no entendía absolutamente nada y trataba de entender el contexto con las imágenes y los gestos de los actores, así podía tal vez tener alguna pista. Después de 3 meses de estudiar diariamente y un mes de clases privadas obtuve B1 en el examen OnDAF, además ya podía entender más o menos al escuchar gente hablando, la verdad es que cuando intentaba tener una conversación sólo podía hablar de las cosas más básicas y en mi cabeza se repetían una y otra vez palabras largas, complejas y completamente fuera de contexto como *Arbeitslosigkeit* que había aprendido poco antes gracias a las noticias.

Casi dos años más tarde y casi habiendo abandonado el idioma viajé a un curso de alemán a Berlín. Viví con una familia alemana e iba a la escuela todos los días. Había grupos muy definidos desde el principio, aquellos de C1 para arriba y el resto de nosotros. En la casa de la familia anfitriona intentábamos hablar alemán lo más posible pero sigo sin saber decir muchas cosas y ellas hablan muy buen inglés. Cada día tenía entre 5 y 7 horas de clases y eran agotadoras mentalmente. Después de tantas horas diarias esforzándome por pensar y hablar en este idioma tan complejo prefería cambiar al inglés para comunicarme más fácilmente.

Después de unos días comencé a ir a fiestas locales y cenas, si bien al principio la gente hacía un esfuerzo por hablar más lentamente, a lo largo de la noche las pláticas podían llegar a ser indescifrables para mí. También me di cuenta que para mí es mucho más fácil entender gente no tan joven, la gente de mi edad habla mucho más rápido y usa expresiones y slang que no reconozco. Con el tiempo igual me fui acostumbrando cada vez más al ritmo, a las palabras, pero regresé a México cuando empezaba a acostumbrarme a entender y hacerme entender. Actualmente planeo volver a estudiar alemán en estos días y volver a Alemania y conocer Austria y Suiza, y aunque sé que me dará muchos dolores de cabeza y me tomará muchas horas y esfuerzo, me encanta. Tratar de aprender este idioma te demuestra que nunca se deja de aprender.

Sprachbiographischer Text 7 (ST 7)

DIE SPRACHE MEINER G E D A N K E N

Mein erster realer Kontakt mit der Deutsche Sprache war im Jahr 2012. Ich interessiere mich für Psychoanalyse, deswegen studierte ich ein Kurs über Jaques Lacan und Sigmund Freud. Es war sehr spannend, weil ich dort Eduardo García kennenlernte. „Lalo“ war mein Lehrer, er studierte Psychoanalyse in Deutschland und ich fand es total cool, dass er auch sehr gut Deutsch kann.

Die Unterrichte waren unglaublich aber auch kompliziert. Eduardo zeigte manchmal einige Beispiele in deutsche Sprache. Ich las dort meine Lieblingsworte: „Schuld“ (culpa), „Schuld“ (deuda) und „Verdrängung“ (inconsciente). Ein paar Jahre später arbeitete ich bei meiner Universität (Nationale Autonome Universität Mexikos / UNAM)

etwa fünf Jahre. Ich war Produktionsassistentin für Veranstaltungen über Filme und Theater in ihrer Kulturabteilung. Da ich lernte Deutsch und studierte Kommunikationswissenschaft gleichzeitig, meine ex-Chefin hatte mich gebittet, dass ich die ganzen Projekte mit den deutschsprachigen Gästen herstellen musste. Das war eine gute Idee aber auch eine große Herausforderung. Im 2016 meine Arbeit bzw. die Uni hat mich ein Stipendium gegeben, um ein Deutschkurs in Deutschland teilzunehmen.

Eigentlich wenn ich in der Uni Deutsch lernte, bemerkte ich früher, dass ein „hispanohablante“ aus Lateinamerika sehr anders als ein Deutschsprachiger ist. Ich erinnere mich, wenn ich mit dem Zug „zu Hause“ in Deutschland zurückreiste, setzte ich mich neben eine Frau und ihre zwei Freunde, alle jünger als mich, und sie haben über ein Freund geredet. Plötzlich haben sie sehr laut gelacht und sie hatten bei mir einem Augenkontakten, während sie lachten aus vollem Halse. Ich fühlte mich beschämt, wenn sie mich mit ihrer Unterhaltung aufgenommen haben. Ich hörte die Erklärung wegen ihrer „carcajadas“, und obwohl ich fast den ganzen Grund verstanden habe, antwortete ich sie „Entschuldigung, ich spreche nicht so gut Deutsch“. ¡Eso fue realmente vergonzoso! Sehr, sehr peinlich.

Ich glaube, dass man sich nicht frei fühlt, wenn man im anderem Land ist und eine Fremdsprachespricht. Ich vermute auch, dass der Ort wichtig ist, weil ich in Mexiko nicht Scham hatte. Zum Beispiel, wenn ich in der Arbeit bei unseren Gästen aus Deutschland, Österreich oder die Schweiz gesprochen hatte, war das ok, kein Problem damit. Es gibt keine ähnliche Situation im meinem Heimatland als meine peinliche Geschichte in Deutschland. Aber Moment mal. Ich muss jetzt hier eine Pause machen, weil ich glaube, dass Mexiko-Stadt mir viele Werkzeuge gegeben hat. Zuerst die Uni und die Möglichkeit, Deutsch zu lernen. Dann die öffentlichen Verkehrsmittel, weil el metro, tren ligero, metrobús, trolebús, suburbano, und hunderte Linien Busse und Kombis haben mir geholfen, um keine Angst zu haben. Es ist interessant, ich habe mehrmals gesehen, wenn die Ausländer im Zentrum der Mexiko-Stadt sind, wie sie die Fußgängerinnen oder die Polizisten fragen „¿cómo llegar yo a Bellas Artes“ oder „¿disculpe, cuál metro es aquí? Die Fragen bzw. die Sätze sind natürlich „deutlich“ aber sie haben zu viel orthographische Fehler. Ich bin Mexikaner und ich habe einige Erfahrungen mit Ausländer, ich hatte sie dabei geholfen und ich denke, dass die Mexikaner und die Lateinische Personen sehr geduldig sind. Wir antworten langsam auf Spanisch, wenn wir wissen, dass die Person nicht so gut die Sprache kann, obwohl wir auf Englisch auch sprechen können. In Deutschland ist anders, normalerweise sprechen sie Englisch, obwohl man auf Deutsch versucht zu kommunizieren. ¡Los idiomas se tienen que practicar!

En México las personas se esfuerzan por entender o codificar el mensaje, a pesar de la mala pronunciación o el mal uso de la lengua. El mexicano y en general el latino, vive bajo una visión estructural y cultural de servirle al otro, de procurarlo y auxiliarlo. Leider ist andersherum andere Geschichte. Einmal im Büro vom Deutsche Bahn, kaufte ich eine Fahrkarte und der Angestellter hat verärgert, wenn ich das Wort „Ausweis“ nicht verstand. Er hat das Englische Wort „Passport“ um mein Dokument zu signalisieren, aber in seinem Gesicht kann ich Ärger wahrnehmen. Ich finde diese Lektionen schwierig aber gut. Ich werde nie das Wort „Ausweis“ vergessen. Aber das ist auch ein bisschen enttäuschend, weil ich das Wort ja kannte.

Ich liebe die deutsche Sprache, es ist für mich sehr interessant und jetzt verstehe ich besser einige Punkte; warum Nietzsche, Habermas, Hegel oder Marx schrieben und überdachten aus dieser Sprache. Natürlich bin ich total sicher, warum für Sigmund

Freud bzw. für die Psychoanalyse Theorie sehr wichtig die Sprache ist. Ich denke auch, dass ich meine Muttersprache besser verstehe, seitdem ich Deutsch lerne aber das ist vielleicht andere Geschichte für anderen Moment.

Sprachbiographischer Text 8 (ST 8)

Las complicaciones de aprender alemán para los mexicanos.

El aprendizaje de una lengua extranjera va más allá de memorizar palabras o del uso de un diccionario. Hay palabras que son muy parecidas de una lengua a otro, los famosos *falsos amigos o falsos cognados*. Sin embargo, su uso es variable e igual su significado. Recuerdo que en alguna ocasión, cuando comenzaba a aprender alemán, estaba chateando con un amigo de Austria. Él no sabía nada de español, así que sólo podíamos comunicarnos en inglés y en alemán. Yo quería decirle que él era una persona muy divertida y que uno puede pasar un momento muy agradable hablando con él, así que busqué en el diccionario y en los resultados me arrojó que *komisch* podría ser utilizado como *divertido*. Sin embargo, utilicé el adjetivo incorrecto, ya que me referí a él como *komisch* y para él yo lo estaba ofendiendo.

En las provincias de México, en este caso Puebla y Tlaxcala, *cómico* puede ser sinónimo de divertido o alegre. Esta palabra no se utiliza para referirse a alguien o a algo de forma despectiva. Sin embargo, *komisch* en alemán tiene una connotación despectiva y esto es algo que no se menciona en los diccionarios. El sentido del humor es muy variado de un lugar a otro y esto debemos tomarlo en cuenta cuando queremos comunicarnos con una persona, cuya lengua es distinta a la nuestra. Lo que para nosotros puede ser muy agradable o gracioso para otros puede ser ofensivo.

Otro gran problema que enfrentamos los mexicanos al estudiar alemán es el uso del *Sie*. En México utilizamos *usted* para dirigirnos a alguien de una manera más formal. Sin embargo, existe un *usted plural*, que equivaldría a *ustedes*, segunda persona en plural. Esto genera un conflicto al hablar, ya que muchas veces para los hispanohablantes no existe el *ihr* en alemán, sino un *Sie*. Esto me gustaría explicarlo con un ejemplo.

En un examen oral de yo estaba hablando con mi maestra de alemán. Yo la tuteaba, ya que a ella no le gustaba que le hablaran de *Sie*. Todo iba muy bien, la conversación era muy fluida y yo me sentía muy segura al hablarle de *du*, pero todo cambió cuando entró otro maestro, quien también tenía que ser parte de la conversación, y se sentó entre nosotras. A este profesor le agradaba que le hablaran de *usted*, por lo que yo entré en un conflicto interno, porque yo no sabía cómo tenía que dirigirme a ellos. ¿Existe un *ustedes* en alemán, aparte del *ihr*, que indique cierto grado de cortesía? ¿Cómo tenía que

dirigirme como *ihr* o como *Sie*? Mí cerebro no lo pensó mucho, porque casi inmediatamente empecé a hablar de *Sie*. *Was meinen Sie über extreme Sport? Sind Sie einmal Schirmfallspringen gesprochen?* Yo creía que me estaba dirigiendo de *ustedes* y no de *usted* en singular. Terminando el exámen oral mi maestra me preguntó porque comencé a hablar de *Sie* y no de *ihr*. Me comentó que lo que había hecho había sido muy extraño porque yo estaba tratando de que mi alemán se escuchara a español mexicano en lugar de que mi alemán fuera un poco más claro. Traté de corregir ese error, pero posteriormente en una presentación en alemán, sobre cuál sería el trabajo de nuestros sueños, varios de mis compañeros se dirigían al público no como *ihr*, sino como *Sie*.

Estoy de acuerdo con Yoko. Tawada sobre lo difícil que es la construcción del plural en alemán. Al menos hay tres formas distintas de construir el plural. En español eso no sucede, el plural se soluciona colocando una hermosa *S*. No tenemos que preocuparnos sobre el artículo porque el plural se construye igual tanto para femenino o masculino y son muy poco los sustantivos que se les agrega una *e* de más como *autobús-autobuses*. De hecho, antes de que estudiáramos el caso genitivo, pensaba que el plural era la forma del genitivo por la *S* que se agrega. Así pues yo creía que el plural de *das Haus* era *des Hauses*. Por este motivo el caso genitivo es mi preferido, porque siento que es muy fácil recordarlo a través de la *S*, si se piensa que la formación del genitivo en alemán tiene alguna relación con el plural en español.

Otro gran problema que enfrentamos los hispanohablantes al aprender alemán es el uso adecuado del verbo *werden* no como un auxiliar, sino como verbo copulativo. Muchos maestros de alemán nos han dicho que la traducción literal de este verbo es *convertirse* o *llegar a ser* o que lo pensemos como *to become* en inglés. Sin embargo, en español existen muchas formas de expresar un cambio de estado, tanto físico como emocional, por ejemplo; antes del concierto navideño *me he puesto* muy nerviosa. En este caso el verbo *ponerse* indica un cambio emocional, no un cambio de ropa o de calzado. Nadie dice “antes del concierto navideño *me he convertido* muy nerviosa o *he llegado a ser* muy nerviosa” como en la traducción literal del diccionario lo sugiere.

Esto no quiere decir que nunca utilicemos estos verbos, sino que su uso depende mucho del contexto. Los verbos *convertirse* y *llegar a ser* indican un cambio físico o un cambio de jerarquía, no señala un cambio emocional, por ejemplo; “Hernán Cortés *se convirtió* en marqués del Valle de Oaxaca,” o “Andrés Manuel López Obrador *ha llegado a ser* el Presidente de la República Mexicana.” El verbo *llegar a ser* implica, en la mayoría de las veces, que alguien ha alcanzado una meta o un objetivo. Por este motivo, el verbo *werden*, si se piensa como *llegar a ser*, en ocasiones se confunde con *erreichen*.

Tomando las oraciones de ejemplo, la traducción al alemán equivaldría a: *vor dem weihnachtlichen Konzert wurde ich nervös, Hernán Cortés wurde Markgraf von el Valle de Oaxaca, "Andrés Manuel López Obrador ist der Präsident von der mexicanischen Republik geworden.* En esta última oración también podría traducirla como *Andrés Manuel López Obrador hat die Präsidentschaft erreichen,* sin embargo, no sé qué tan bien se escuche esto para un nativo hablante de alemán.

Como podemos ver el verbo *werden* tiene muchas traducciones al español. Esto me ha generado un problema porque al momento de hablar olvido todos los posibles significados de *werden* y busco otro verbo que tenga un significado semejante al español, como en la última oración que he traducido al alemán.

Desafortunadamente aún no he visitado ninguno de los países de habla alemana. Sólo he tenido contacto con el idioma alemán en México a través de la literatura, de la música, de las clases de gramática y, lo más importante, con mis amigos por Skype.

El proceso de comunicación es mucho más complejo de lo que uno puede imaginarse

Fehlende Wörter

Was könnte jetzt uns verbinden?
Vielleicht die wirre Erinnerung
von jenem ruhigen Abend,
an dem wir getroffen haben.

Oder dieses beschädigte Bild,
Auf dem ich dein Gesicht kaum sehe.
Oder die stumme Wörter,
die wir nie gesagt haben.

was sollten wir tun und sagen?
wirklich hatten wir keine Ahnung,
denn du sprach nicht meine Sprache
und ich auch nicht deine Sprache.

Nur konnten wir lachen
Und ein photo machen
Und danach eine ewige Umarmung,
Die für mich noch dauert.

Du hast mir nur gesagt:
"Hasta luego"
Y yo sólo pude responder
"Auf Wiedersehen"

Desde ese día tú te fuiste
Sin poder saber tu nombre
Desde entonces te busco en cada frase

Aber in jedem Gedicht,
In jedem Lied bleibst du
Und deine Stimme.

Tú fuiste para mí
Ein Liebestraum.

Sprachbiographischer Text 9 (ST 9)

Mi alemán

En lo personal encuentro complicado el alemán. A veces pienso que va a contracorriente de los otros idiomas, en realidad solo sé Español e Inglés así que solo lo puedo comparar con esos. Siempre pensé que los idiomas tendían a la llamada “ley del mínimo esfuerzo, pero las posiciones de los verbos en alemán me hacen dudar. O sea, siempre en la segunda posición el conjugado, ok, lo entiendo, pero los otros al final, eso me conflictua un poco. Y además si le agregamos más verbos van en un orden contrario de su significado. En fin, sé que nadie lo decido como tal y que lo tengo que aprender así, eso solo una reflexión que me da vueltas en la cabeza de vez en cuando.

Los alemanes y austriacos que he conocido aquí en México por lo general hablan muy bien español y además todos hablan inglés. Eso habla muy bien de sus sistemas educativos. Pero cuando intento hablar con ellos en alemán siempre están contentos de que alguien esté aprendiendo su idioma y sin importar el nivel en el que esté son amables y pacientes. De hecho soy yo el que se desespera cuando no sé como decir algo o quiero decir demasiado y tardo mucho en decirlo o lo digo con muchos errores. Estoy muy contento de haber elegido el alemán como tercer idioma por que los nativos que he conocido son muy agradables.

Siempre he considerado que aprender un idioma es aprender cultura. Aprender un idioma es expandir tu mundo. No puedes, aunque quieras, solo aprender las palabras y escaparte del universo de ese idioma. Cuando aprendes la palabra Cena tienes que entender que tal vez en Alemán indica otra cosa que Cena en español. A lo mejor es a una hora distinta y por supuesto la dieta es totalmente otra. Al aprender vocabulario y gramática te das cuenta de que en otras partes del mundo la vision de la vida y el universo es distinta. Cuando quieres saber como se dice secundaria aprendes que el sistema educativo es distinto al tuyo.

Lo que me llama mucho la atención son las declinaciones y lo digo porque me hace pensar en la poesía. Como cada declinación muestra ya la función de la palabra entonces puedes jugar con el orden. Y no importa donde la coloques porque sabes su función. Aunque por ahora he leído pocos poetas alemanes, tengo muchas ganas de leer más y de atreverme a jugar con las declinaciones en mis propios poemas.

Sprachbiographischer Text 10 (ST 10)

Recuerdo la primera vez que conscientemente escuché el idioma alemán. Yo era una niña, tenía apenas cuatro años. Mis papás formaban parte del Club Rotario y dentro de su círculo de amigos había una pareja, un austríaco y una peruana: Leonor y Rudolf. Estos amigos eran muy cercanos a mis papás y nos invitaban muy seguido a su casa en el bosque y a su rancho en Cuautla. Siempre durante nuestros viajes en algún momento Rudolf hablaba en alemán con su hija o con sus perros y a mí me encantaba cómo se escuchaba, me parecía un idioma con un sonido muy suave. Yo siempre admiré mucho a Rudolf, era un señor muy culto y muy atractivo. Recuerdo cómo le encantaba jugar Solitario en su rancho y me gustaba mucho cómo siempre parecía que guardaba algún secreto, era un señor muy misterioso y el idioma alemán formaba parte de su encanto. Rudolf siempre despertó mi curiosidad, me gustaba mucho observarlo desde lejos, la forma en que se comportaba, cómo hablaba, la manera en que fumaba puros o cigarros. Recuerdo también que un día que estábamos en su rancho, Rudolf sacó el juego Mensch ärgere Dich nicht. Lo jugamos por horas y me encantó este juego, sigue siendo uno de mis juegos preferidos. Con el paso de los años me di cuenta que me gustaba mucho ver películas alemanas o austríacas y que me gustaba la forma de pensar de los alemanes y los austríacos, su cultura me parecía cada vez más atractiva. Cuando tenía 21 años tuve mi primer novio alemán, Julius. Con él siempre hablé en inglés, yo todavía no sabía hablar alemán y no me gustaba hablar en español con él. Recuerdo cómo en una ocasión, durante Navidad, conocí a su hermano Max. No me cayó nada bien, sobre todo porque la segunda vez que lo vi se puso a hablar en alemán con Julius por horas. Él estuvo viviendo en México por cuatro años y sabía hablar perfectamente en español o en inglés, así que me pareció de muy mala educación que hablara en alemán con Julius mientras yo

estaba ahí, yo no entendía absolutamente nada. Me molestó mucho esto porque yo no podía ser parte de su plática y me pareció que esta fue una forma de poner una barrera y excluirme, de no dejarme entrar en su mundo. Eventualmente Julius y yo terminamos, sobre todo porque teníamos diferentes formas de ver el mundo y porque sus ami-

gos y su familia no tenían nada que ver conmigo. También me parecía extraño cómo a Julius no le gustaba ser alemán, él quería ser gringo, de hecho. Se encargó por años de que su inglés no tuviera ningún acento y siempre se preocupaba mucho por seguir mejorando su inglés. Julius también se la vivía hablando pestes de Alemania y a mí esta actitud nunca me gustó, sobre todo porque mi forma de pensar sobre la cultura alemana difería de la suya. En el 2014 conocí a Felix, mi segundo novio alemán. Él vino a México como estudiante de intercambio y sentimos una conexión muy fuerte desde el momento en que nos conocimos. Su español era muy pobre; sin embargo, me encantaba hablar en español con él. Para mí esto refleja el hecho de que yo quería que formara parte de mi mundo, me gustaba mucho enseñarle a mejorar su español y que viera el mundo a través de mis ojos. Recuerdo también cómo le ayudaba a Felix a redactar sus ensayos en español, me encantaba ayudarlo a plasmar en el papel lo que realmente quería decir en español. Hablar en español fue muy importante para Felix, sobre todo porque le ayudó a ver el mundo desde otro ángulo, lo cual era justo lo que necesitaba. Yo, por otro lado, como estudiante de Letras Inglesas necesitaba una tercera lengua para poder titularme, así que escogí el idioma alemán, pero no sólo debido a esto, sino porque me sentía muy cercana a Felix, yo también quería entender su mundo y ver el mundo a través de sus ojos. Empecé a tomar clases de alemán en la ENALLT de la UNAM en el año 2015. Ese mismo año

fui a Alemania a conocer a la familia de Felix durante Navidad y Año Nuevo, fue mi primer contacto directo con la cultura alemana y me enamoré por completo de ella. Descubrí que los alemanes no son tan fríos como se les suele representar en películas o en programas de televisión, al igual que el idioma, del cual la mayoría de las películas gringas suele burlarse representándolo como un idioma muy agresivo que se vincula con la Segunda Guerra Mundial. Estando en Alemania, en Hamburgo, conviví con la familia de Felix, una familia muy bella, muy cálida. Todos los días escuchaba alemán por todos lados y esto me hacía muy feliz. Lamentablemente mi alemán todavía era muy básico, por lo cual todavía no podía hablar en alemán como me hubiera gustado. A veces me desesperaba que no pudiera hablar en alemán, algunos días era muy frustrante, sobre todo a la hora de la comida, cuando la mamá de Felix en algún momento ya no podía hablar más en inglés y tenía que hablar en alemán. En algún momento, una amiga de la mamá de Felix nos invitó a pasar unos días en su casa de campo, esta amiga habrá tenido en ese entonces unos sesenta años y no hablaba nada de inglés. Todos los días esta amiga nos hablaba en alemán y recuerdo cómo el primer día que llegué caí muerta de cansancio ahí en el comedor de tanto escuchar alemán. También hubo

momentos durante este viaje en que Felix y esta amiga hablaban en alemán y yo ya no entendía nada, pero en esta ocasión no me parecía que fuera de mala educación, sobre todo porque ambos, tanto Felix como la amiga, me hacían sentir incluida de alguna forma. Durante el viaje mejoró mucho mi alemán, a pesar de que fuera tan básico aún. También me alentaba mucho que Felix, su hermano y sus amigos, me dijeran que mi acento era bastante bueno, solían corregirme y enseñarme palabras nuevas. En general este viaje fue muy especial, Felix quería que yo conociera su mundo; así fue, lo vi a través de sus ojos por medio del idioma

alemán. Estando en Alemania me pareció muy fácil convivir con alemanes en general, pero siento que esto fue gracias a Felix, ya que él era el puente que me conectaba con su familia y con sus amigos. Yo no llegué a Alemania como una extraña, sino como la novia de Felix y esto fue lo que hizo toda la diferencia. En el 2017 mi alemán mejoró muchísimo y desde el comienzo me pareció muy curioso que mis notas en alemán fueran siempre tan altas. Curiosamente nunca he sacado notas tan altas en gramática en inglés, pero sí en alemán. Siento que esto refleja mi interés por el idioma en general, al igual que mi conexión con el idioma. El alemán es el primer idioma que yo he escogido porque realmente me gusta y no porque me lo den obligatoriamente en la escuela, como fue con el inglés y el japonés. El alemán es un idioma que me ha dado otro cuerpo y me ha enseñado a ver el mundo desde otra perspectiva. En muchas ocasiones me frustraba mucho cuando estaba entre amigos alemanes porque hablaban muy rápido en alemán y todavía había muchas cosas que yo no podía entender, siempre me acababa enojando debido a esto. Felix siempre me decía que tuviera paciencia, que era normal, que a él también le pasaba lo mismo con el español y que eventualmente llegaría un día en que entendería todo. Felix tenía razón, llegó ese momento en el 2018, cuando amigos alemanes vinieron a visitarme y pasé una semana hablando en alemán con ellos. A pesar de que había palabras que aún no conocía, de cualquier forma podía escucharlas y después preguntar por ellas o simplemente entender su significado por el contexto. Esto me hizo muy feliz. El aprendizaje del idioma alemán ha sido muy bello en general, me ha hecho crecer y a tomarme la vida con mayor seriedad. Me ha enseñado a ser paciente y perseverante, también me ha

enseñado a luchar contra mi lado más oscuro y me ha demostrado que puedo ser mejor persona al darme otro cuerpo. Me parece muy loco cómo de pronto, sin darme cuenta, el idioma alemán se volvió parte de mí. Ya tengo una voz en alemán y realmente no me importa si alemanes o austríacos se dan cuenta de que soy extranjera por mi acento. Siempre habrá personas que tendrán el interés de abrir sus puertas y ayudarnos a mejo-

rar nuestro entendimiento del mundo por medio de su idioma y viceversa. Siento que uno no debe temer o darse por vencido en el idioma alemán sólo porque algunas personas nos ponen barreras porque se sienten amenazados porque somos extranjeros, el punto es estar consciente que siempre habrá personas con las que tendremos una conexión muy especial, la cual se hará más fuerte en el momento en que se intercambian conocimientos en diferentes idiomas. Hay que saber buscar y reconocer a estas personas, esa es la clave. No hay palabras suficientes para describir los beneficios y la belleza del intercambio de dos culturas.

Sprachbiographischer Text 11 (ST 11)

Als ich mich dafür entschieden habe, Deutsch zu lernen, wollte ich nur die bekanntesten Philosophen lesen. Wieso? Natürlich studiere ich Philosophie. Es ist sehr wichtig für mich, die philosophischen Ideen zu verstehen. Man muss die Ideen auf ihrer Muttersprache lesen. Das bedeutet nicht, dass ich sie auf Spanisch nicht lesen konnte. Das Problem liegt immer in den Übersetzungen. Die Italiener sagen „traduttore, traditore“. Das heißt, der Übersetzer ist immer ein Verräter. Deshalb wurde mir Deutsch sehr wichtig.

Um ehrlich zu sein, war ich nie an Deutschland interessiert. Das Land und die Kultur waren mir egal, bis ich sehr nette Leute kennengelernt habe. Wegen ihnen hat mich das Deutsch wirklich interessiert. Die Sprache existiert nur, wenn es jemanden gibt, der miteinander kommunizieren will. Das Deutsch hat uns zusammengeschlossen. Wir haben viel auf Deutsch und auf Spanisch gesprochen und haben diese Sprachen verglichen. In diesem Punkt haben mich die deutsche Kultur und die Unterschiede interessiert.

Jetzt habe ich eine sehr bildschöne Freundin. Sie kann sehr gut Spanisch und Deutsch. Wir teilen uns die Unterschiede zwischen unseren Kulturen. Wir diskutieren, im mexikanischen und deutschen Sinne des Begriffs, über das Essen, die Politik, die Leute und die Länder. Wir haben entdeckt, dass wir eine tolle und reiche Kombination machen können. In diesem Fall haben uns Deutsch und Spanisch auf denselben Weg gebracht. Mein Leben wäre ohne Deutsch ein Irrtum.

Liebe der Wörtern
Wir suchen immer
Aber schwer
Eine Identität
Und eine Persönlichkeit
Aufzubauen.

Aber wir haben
Eine Identität,
die uns die Sprache
gegeben hat.
Das heißt,

wir denken durch
eine Kultur,
die viele Wörter

und Ideen ausgedruckt
werden.

Die Wörter sind
Schick,
immer wenn wir
sie
gut benutzen.

Pero hay palabras
Que no pueden
Intercambiarse,
El hambre y el Kohldampf
Jamás serán igual.

Sprachbiographischer Text 12 (ST 12)

Der Unterricht ist nicht unsere Realität.

Fremdsprachen sind sehr wichtig für mich, weil ich anderen Blick der Länder sehen kann. Ich liebe wirklich mit anderen Leuten auf andere Sprache diskutieren. Es gibt aber immer ein Paar Nachteile, wenn die Fremdsprache, in diesem Fall Deutsch, Muttersprache nicht ist. Als ich 26 Jahre alt war, besuchte ich den vierten Semester des deutschen Kurses, in dem ich die Grundkenntnisse der Grammatik lernte. Deutsche Sprache ist ein bisschen kompliziert, denn es gibt viele Unterschiede zwischen diese Sprache und Spanisch. Für mich sind die Artikel am kompliziertesten Dinge, zu lernen, weil spanische Sprache nur zwei Artikel „El“ oder „Ella“ hat, aber auf Deutsch gibt es andere Möglichkeit: der Artikel... „Das“. Jedes Mal wenn ich einen Text schreiben muss oder mit andere Person sprechen muss, mache ich ein Paar Fehler wegen des Artikels, weil ich mich für „Der“, „Die“ oder „Das“ Artikel entscheiden muss.

„Der Unterricht ist nicht unsere Realität“ habe ich schon gesagt, weil man viele Hauptgrammatik und ein bisschen über deutsche Kultur in der Universität lernte... Das ist wichtig! Aber es gibt einen grossen Unterschied mit der Realität. Als ich meinen deutschen Kurs besuchte, lernte ich, dass es viele Grammatikregeln gibt, die dir zum Verbessern die deutsche Sprache helfen. Ein Gespräch mit meinen Kollegen war sehr einfach und ich sprach fließend auf Deutsch. Die Gespräche waren kleine Dialoge wie... „Hallo. Wie, geht’s? Ich möchte einen deutschen Kurs besuchen“ oder „Das schreckliche Wetter ist nicht gut für mich“ und so weiter... Ich lernte wirklich die Gründe der deutschen Sprache. Ich lernte auch, dass man die Regeln auf jeden Fall folgen muss, zum Beispiel: Die Positionen des Verbs, die sehr verschieden der spanische

Sprache sind. Alles war geeignet und ich war sicher, weil ich viele Gespräche mit meinen Kollegen hatte. Aber ich erhielt diese Erfahrung in einem kleinen Klassenzimmer.

. Ich muss zugeben, dass ich mit einem deutschen Mann Kontakte hatte und meine Erfahrung mit der deutschen Sprache war kompliziert. Walter, wie er genannt wurde, kam aus Frankfurt und er sprach auch Englisch und Französisch. Wenn ich mit ihm diskutierte, bevorzugte ich entweder auf Englisch oder Französisch sprachen, weil ich unsicher mit der deutschen Sprache war. Wegen seines Akzent verstand ich nur 20% des Gespräches; ich denke, dass diese Teile war am kompliziertesten. Er folgte die Regel nicht. Zum Beispiel, im deutschen Kurs habe ich gelernt, dass „weil“ das Verb am Ende stellt, diese Teile ist sehr schwierig, wenn man spanische Sprache spricht, und er sagte immer „...weil es gibt andere Möglichkeit“ ich sagte immer „Entschuldigung? Ich habe nicht verstanden. „Weil“ stellt das Verb am Ende “ und seine Antwort war „ es gibt die Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben“ Ich verstand später, dass er viel *Slang* benutzte. Deswegen sprach ich mit Walter auf Englisch.

Ich lernte nicht so viel Wortschatz, aber ich hatte eine Erfahrung mit einem deutschen Mann, der mich immer korregor, wenn ich einen Fehler machte. Zur Zeit möchte ich Deutsch mit anderer Person üben, weil ich denke, dass mehr Kenntnisse habe. Und ich denke, dass Deutsch eine gute und schöne Sprache ist. Am Anfang glaubt man, dass deutsche Sprache schwierig ist... aber in diesem Moment ist einfacher. Ich möchte mehr Erfahrungen mit deutschen Sprache sammeln. Deshalb studiere ich mehr, um die B2 Prüfung zu bestehen.

El idioma alemán tiene una ventaja y una desventaja que son otorgadas por su origen germánico. La desventaja es que las reglas gramaticales no son las mismas que se aplican en las lenguas romances (francés, portugués, italiano, español), por ejemplo, dentro de este contexto, dos verbos pueden ir juntos “quiero comer”, mientras que en alemán el verbo auxiliar se coloca en la segunda posición y el verbo que lo acompaña se coloca al final de la oración; este cambio de posición es difícil de asimilar en primera instancia y puede provocar una serie de errores. Por otra parte, la ventaja radica en la meticulosidad del idioma, pues es necesario conocer las formulas correctas para saber cuál es el lugar que le corresponde a cada una de las partes de la oración; La rigurosidad de esta lengua germánica hace “sencilla” la construcción de oraciones en alemán.

BENUTZEN WIR UNSERE VORSTELLUNG

Wenn wir Probleme mit Deutsch haben,

Müssen wir unsere Vorstellung benutzen.
Am Anfang ist diese Sprache sehr kompliziert,
Aber sie ist wirklich einfach.
Die Grammatik sehen schwierig aus,
Aber sie ist fantastisch,
Weil eine schöne Sprache ist.
Wenn wir ein Wort nicht kennen,
Müssen wir unsere Vorstellung benutzen,
Um die richtige Lösung zu finden.
Man muss atmen und die Vorstellung benutzen
Weil wir mit diesen Werkzeugen Deutsch lernen
Ich dachte zu ertst, dass Deutsch kommt aus anderem Land,
Weil ich viele Unterschieden mit meiner Muttersprache sehe,
Als ich miene Vorstellung benutzte,
Finde ich, dass Deutsch sich meine Muttersprache ähnelt.
Jeden Tag müssen wir unsere Vorstellung benutzen,
Weil sie die richtige Schlüssel ist,
Zum Lernen der Deutsche Sprache.

USEMOS LA IMAGINACIÓN

Si tenemos problemas con el idioma Alemán
Usemos la imaginación
Al principio el idioma es complicado,
Pero si lo miras bien, en realidad es muy sencillo.
La Gramática luce difícilísima,
Pero en realidad es fantástica,
Pues el alemán es un idioma hermoso.
Si no conoces una palabra,
Utiliza tu imaginación
Para encontrar la mejor definición de ésta.
Sólo respira y utiliza tu imaginación,
Pues con estas herramientas aprendemos mejor alemán.
Al principio pensé que alemán era de otro mundo,
Pues veía muchas diferencias con mi lengua materna,

Pero cuando usé mi imaginación
Descubrí que el alemán era muy parecido al español.
Cada día debemos usar nuestra imaginación,
Pues es la llave exacta
Para aprender mejor el idioma Alemán.

Sprachbiographischer Text 13 (ST 13)

Ich bin der Meinung, dass die Sprache die Gedanken einer Gruppe Menschen beeinflusst. Das heißt, dass wahrscheinlich hat die Sprache viel mit dem Verstand der Welt zu tun. Ich hatte nämlich nicht genau das besondere Ereignis Yoko Tawada, als ich Deutsch lernte, denn unsere Muttersprache haben fast nichts zu tun. Trotzdem hatte ich andere Schwierigkeiten. Ich werde meine erste Unterricht nie vergessen: mein erster Lehrer war ein Deutsche, deswegen war es vielleicht für ihm die Kasus etwas ganz logisch. Also, ich versuchte etwas zu sagen und plötzlich sagte er mir, dass die Kasus falsch war. Ich habe nichts verstanden, denn bis diesen Moment war für mich dieses Mittel unnötig (und unbekannt). Vor Deutsch sprach ich nur Spanisch und Englisch, keine von diesen Sprachen benutzten Kasus (zumindest kannte ich sie gar nicht). Bisher stellen die Kasus und die Genera auf deutsch eine Herausforderung dar. Wenn ich Deutsch gelernt habe, lernte ich nicht nur die Sprache selbst, sondern auch meine Muttersprache. Außerdem habe ich entdeckt, dass es viele Art von Systeme und Strukturen in Sprachen gibt. A bin überzeugt, dass die deutsche Grammatik mir
Wie ich oben gesagt habe, waren die Genera am Anfang eine andere Herausforderung. Obwohl in Spanisch auch Genus gibt (also, nur Maskulinum und Femininum) , benutzen sie jede eine verschiedene Logik. Ein Beispiel dazu ist das Wort "Mond". Auf Deutsch hat der Mond ein maskulines Genus, dennoch heißt Mond "Luna", das ein feminines Genus hat. Diese neuen Begriffen der linguistische Verstand haben mir eine verschiedene Art von Gedanken.

Drunnen meine kleine Welt
draußen von vielen Türen
die noch unbekanntes scheint
die trotzdem existieren.

Obwohl man noch in Finsternis steht
ya los cortantes soles hieren

Vor den man sieht sich klein
und wurden immer adorieren

Jenseits die Worte und ihre Licht
innumerales universos hay
die noch unbekanntes scheint
die vielleicht existieren

Man kennt die Sonne nicht
man wird immer in Schatten sein
aber ¿Welche ist die Dunkelheit
en la cual permanecer preferen?

Sprachbiographischer Text 14 (ST 14)

Die gewünschte Sprache

Warum könnte man heutzutage eine Sprache lernen, wenn es eine Art und Weise lingua franca gibt? Diese ist die Frage, die am meisten gestellt wird, wenn man merkt, dass ich ein bisschen Deutsch kann. Aufgrund wirtschaftlicher Gründe lernt man in Mexiko nur Englisch. Die Wahl eine andere Sprache gilt als etwas Unnötiges, sogar wenn Sprachen wie Französisch oder Italienisch uns näher als Englisch sind.

Als ich ein Kind was, möchte ich mich mit der deutsche Sprache beschäftigen, weil Englisch eine feste Verbindung mit den USA für mich hatte und wir Mexikaner eine hassliebe Beziehung zu denen haben. Und ich dachte an die deutsche Sprache als eine schicke, starke und spezifische Sprache. Aber damals wohnte ich in Querétaro und später in Monterrey und es gab keine wirkliche Möglichkeit, eine andere Sprache außer Englisch zu lernen. Deswegen war ich ziemlich glücklich, als ich mich im CENLEX einschrieb, um endlich meine Zielsprache zu lernen. Obwohl ich schon ein Paar Wörter kannte war die Erfahrung des Lernens total anstrengend. Wie begeistert man sich fühlt spielt fast keine wichtige Rolle, wenn man keine Idee von den Casus oder den

unregelmäßigen Verben hat. Ich würde sogar sagen, dass Deutsch tut weh. Trotzdem bereue ich die Wahl aufgrund ein Paar Erfahrungen nicht.

Die erste war wenn ich ein ganzes Buch lesen konnte. Es war Effi Briest und ich werde nie vergessen, wie kompliziert und lang die Beschreibungen waren. Aber ich verstand die Geschichte und konnte sogar einen Aufsatz schreiben. In diesem Moment wusste ich, dass Deutsch zu verstehen eigentlich erreichbar ist.

Die zweite Erfahrung fand in Bacalar statt, als ich Urlaub letztes Jahr hatte. Nachdem ich den ganzen Morgen am Strand verbracht, fuhr ich nach Mahahual, ein unbekanntes Dorf am Riviera Maya, ganz in der Nähe San Pedro. Leider war ich, als einen guten Mexikaner, spät und verliert fast in der Mitte des Waldes meinen Bus. Dort musste ich mit einer Frau, die aufgrund deren Rucksack ausländer aussieht, auf einen anderen warten. Sie sieht ziemlich nervös aus und ich fragte ihr, ob ich ihr helfen könnte. Natürlich verwendete ich fast unbewusst das Englisch und sie verstand mich. Sie verliert auch den Bus und möchte auch nach Mahahual fahren, aber niemand dort sprach Englisch und sie war fast verzweifelt, weil es nicht einmal Internet Verbindung gab. Ich merkte, dass die Englisch ein bisschen komisch sprach. Ich studierte diese Sprache fast 15 Jahren, daher kann ich ganz gut merken, woher eine Person kommt. Aber ihre Aussprache war unbekannt für mich. Ich weiss es nicht, was für ein Gesicht ich machte, als sie mir sagte, dass sie aus Dresden kam. Plötzlich wechselte ich die Sprache und sie war total überrascht, dass jemand in der Mittel des Waldes ihre Sprache spricht. Sie sagte sogar, dass ich ein gutes Niveau Deutsch haben soll, weil wir nicht mehr Englisch benutzten.

Das war eine Erfahrung von der Realität und nicht ein künstliches Gespräch des Buches und wir konnten uns wie Personen eigentlich auseinandersetzen.

Mexiko ist leider zu weit von Deutschland, Österreich und der Schweiz, deswegen hat man hier immer wenige Möglichkeiten eine Person aus DACHL finden. Und wenn man

jemanden findet, dann spricht diese Person auf Englisch oder auf Spanisch. Das passiert zum Beispiel mit meinem Chef, der aus der Schweiz kommt. Aber wir sprachen fast nie auf seiner Sprache. Ich bin der Meinung, dass man Deutsch oder irgendwelche Sprache nicht im Klassenzimmer lernt. Dort lernt man grammatikalische Regeln, die die Mehrheit Muttersprache nicht verwendet. Die Erfahrungen mit der Literatur und mit einer echten Person waren für mich viel hilfreicher als ein ganzes Semester mit einem unfähigen Lehrer oder einem langweiligem Buch.

Jetzt fühle ich mich vorbereitet, echtes Deutsch in einem fremden Land zu lernen.

Ein Geheimnis und ein Schmerz,

Einladung, Herausforderung

bist du Deutsch in meinem Herz

ab unserer ersten Prüfung.

Con tus mil formas plurales

y los géneros diversos

no hay sinónimos iguales,

sólo cientos de matices.

Und das einfachste der Verben

Kann mit einigen Präfixen

Unmessbare Bedeutungen,

Und zahlreiche Nuancen haben.

¡Es tan largo el camino

y tan corto nuestro tiempo

para aprender el dativo

antes de volverse viejo!

Trotz hab ich jetzt Lieblingswörter

wie Schadenfreude und Sehnsucht

oder Verben in Vergangenheit

die einfach ein Gespräch machen.

Aufgrund dessen no desisto

neue Strukturen zu lernen

y al Deutschtum no me resisto

um fronteras zu radieren.

Sprachbiographischer Text 15 (ST 15)

Ich erinnere mich noch daran, dass ich mit 16 Jahren viel Freizeit hatte. Deswegen habe ich mich entschieden, für Deutsch zu lernen. Immer habe ich gehört, dass es eine sehr schwierige Sprache ist. Allerdings haben die Kurse mir immer Spaß gemacht, da ich viele Personen kennenlernen konnte und mehr von der deutschsprachigen Kultur gelernt habe. Am Anfang gab es schon Sachen, wie die drei unterschiedlichen Artikel, die ganz verwirrend waren. Wie mehr kann ich verstehen, auch bleibt vieles unklar für mich. Eine wichtige Aspekte ist die Genauigkeit der Sprache. Die Lehrer haben oft davor Warnungen gemacht. Irgendwie habe ich das nicht nachvollgezogen. Besonders die Wortstellung finde ich am kompliziersten. Wenn ich etwas auf Spanisch sage, die Ordnung hat keinen grossen Einfluss auf die Bedeutung und ich achte daher nicht so viel darauf. Wenn ich mit Deutschmuttersprachlern rede, verstehe ich besser, warum die Ordnung wichtig ist. Ein anderes Thema sind die trennbaren Verben. Während meines Erlernens habe ich ein paar gut auswendig gelernt. Zwar kann man viel anhand Bücher und Kurse von einer Fremdsprache lernen, aber das reicht leider nicht. Es ist immer hilfreicher, die Sprache in vielfältigen Kontexten zu verwenden. Sonst vergesse ich fast alles und ich fühle das Bedürfnis, viel nachzudenken bevor ich etwas sagen kann. Als ob ich alles übersetzen müsste. Man sagt immer, wie wichtig ist, Fehler zu machen. Aber wenn man viele grammatische Fehler hat, wird die Kommunikation einfach kaputt, denn wenige Leute nehmen die Zeit, bei einer Korrektur zu helfen. Dazu würde ich gern erzählen, gleich wie die Autorin geschrieben hat: „Du sprichst schon gut Deutsch“ haben mir einige Male gesagt. Einerseits freut es mich, dass sie es so denken. Andererseits frage ich mich aber, warum sie es eigentlich meinen. Fast alle Personen haben wenig Geduld, damit ich meinen Satz zum Ende sagen kann oder ich merke selbst meine Fehler, die sie nicht erwähnen haben. Ich weiß, dass es nicht böse gemeint ist. Trotzdem fühlt es sich wie ein „sigue participando“/ „buen intento“. Bemerkenswert finde ich auch die Sprachunterschiede zwischen den Deutschen und ÖsterreicherInnen. Es war ganz interessant ein paar Ausdrücke von Norddeutschland zu lernen. Am Ende meines Aufenthalts in Bremen, sagte ich ab und zu „guck mal“, „ne?“ usw. Ich war schon ein bisschen an die Aussprache gewohnt. Jetzt in Wien musste ich das verlernen und neue Wörter annehmen, die ich nie im Deutschkurs gelesen oder gehört habe. Außerdem musste ich weiter dem Akzent sehr gut zuhören (besonders wenn die Leute aus Linz kommen und sprechen ab und zu Dialekt) und mich mit der Umgangssprache vertraut zu machen. Einige Deutsche haben mir gesagt, sie haben auch Probleme damit, die ÖsterreicherInnen zu verstehen. Ich versuche dann, mir weniger

Sorgen zu machen, wenn ich nichts verstanden habe. Natürlich wird es für mich als Ausländerin schwieriger.

Wenn die Botschaft verständlich ist, sollte es kein großes Problem wegen des Wortschatz oder der Grammatik geben. Ich merke aber (und ein paar Personen haben mir Anmerkungen gemacht), dass die Personen lieber möchten, dass ich ihre Ausdrücke verwende. Und diese Tatsache stört schon ein bisschen die Kommunikation. Es ist verständlich und ich würde gern automatisch mit den verschiedenen Arten vom Deutsch umgehen aber 6 Monate sind nicht genug.

Obwohl ich eine Idee von der Schwierigkeit der deutschen Sprache hatte, bemerke ich besser die Arbeit, die diese Sprache fordert. Persönlich freue ich mich schon über meine Verbesserung, aber jetzt weiß ich mehr denn je, wie viel muss ich mich noch bemühen. Ich glaube, die Sprache und die Erfahrungen dabei sind total wertvoll.

Poema autobiográfico

Siendo lo cotidiano, no te *regalé* mucha atención
Desconocía la riqueza que brindas
Damit habe ich mich nicht beschäftigt

Busqué entonces en el otro lado del mundo
Komplizierte Strukturen seien spannender
Pero más de un impedimento he encontrado
Al querer durchs Schreiben und Sprechen
Meine Gedanken auszudrücken

Frustrante ha sido sumergirme en estas aguas
Me expulsan.
Als ob ein Pflicht wäre,
noch mal meine Muttersprache zu lernen.

No puedo negar, que éste no me cautiva tanto
Weder die Aussprache, noch die Redemitteln.
Quisiera quitármelo de encima.
Und dann in der Lage sein,
abrazar el alemán,
ohne Angst, ohne Druck.

Mas comprendo que no es posible
Jetzt bereitet es mir Freude,
beide verwenden zu können.

Complementándose.
Complementándome.

Sprachbiographischer Text 16 (ST 16)

Freiheitskampf

Mi primer acercamiento con la lengua alemana fue en el año 2010. Un compañero de los últimos semestres de la carrera, que era discípulo de un maestro clasicista y germanista de la más alta competencia académica, nos daría un curso básico de comprensión de lectura en alemán dirigido especialmente a los alumnos de Letras Clásicas. Hacía un año que me había titulado de la licenciatura y disponía de tiempo, de manera que sin

dudarlo tomé ese curso que duró aproximadamente un mes; al tomarlo, además de alimentar mi ego porque aumentaría mi repertorio de lenguas, también cumplía con esa idea de los clasicistas deben saber alemán, pues importantes filólogos clásicos han sido alemanes. Así pues, no me resultaron lejanos los conceptos de “caso”, “declinación”, y otros términos gramaticales con los que uno debe lidiar durante toda la carrera, y aunque mucho del vocabulario me pareció muy similar al inglés, otro tanto me resultó completamente sin sentido. Por otra parte, recuerdo que me intrigaba mucho por qué los sustantivos van en mayúscula y por qué hay dos tipos de “s”; dudas que aún tengo... Lo que más me gustó de ese curso fueron los poemas de Goethe que revisamos y que incluso me aprendí: “Über allen Gilpfeln ist Ruh... spürest du kaum einen Hauch, die Vögelein schweigen im Walde. Warte nur, balde ruhest du auch...” y los otros que cantamos: “Tage der Wonne kommt ihr so bald? Schenkt mir die Sonne Hügel und Wald? Reichlicher fließen Bächlein zumal Sind es die Wiesen, ist es das Tal? Ist es das Tal?...”, o la vez que leímos un fragmento de la obra de Nietzsche donde dice “Gott ist tot” y entendí y me emocioné mucho. Después de que concluí el curso ya no practiqué más.

Para la tesis de la maestría investigué tesis universitarias escritas en latín en México en el siglo XVII, así que no pasó por mi mente –ni por la de mi tutora– la necesidad de acercarme a bibliografía en lengua alemana, y comencé a ver el alemán como algo muy lejano a mí: no tenía nada que ver con esos textos novohispanos que rescaté del Archivo General de la Nación, no tenía nada que ver con la tradición clásica en México, no tenía nada que ver con mis orígenes... Así pasó hasta que en 2014 no recuerdo bien cuál fue la razón que me llevó a retomar los estudios de lengua alemana, tal vez que ya había concluido mis cursos de francés y disponía de tiempo los sábados. Como haya sido, me inscribí en el Institut Goethe, y como siempre me pasa, inicié con mucho ímpetu y emoción. Me aprendía todos los artículos, hacía todas las tareas, comprendía todo, seguramente era fastidiosa para varios.

En 2015 hice mis pininos en un tour de verano. Crucé unas pocas palabras principalmente con empleados de tiendas en Viena, Dresde, Berlín, Postdam, Magdeburgo, Hanover y Colonia, no fueron pláticas complicadas, sino del tipo “Wie viel kostet?”, “Wo ist...?”, “Ich heise Ma. Fernanda”, “Ich bin aus Mexiko Stadt”... La reacción de la gente era de simpatía hacia mí, tal vez porque no quitaba mucho tiempo. A mi regreso a México seguí con las clases de una vez por semana, pero tanto mi maestría como el contenido del curso de alemán se fueron complicando, así que ya no estudiaba igual que antes aunque me seguía esmerando para conseguir hacer la tarea en la semana y además repasar los temas. En algún momento tuve que cambiar de grupo a los domingos, lo que favoreció que dejara toda la tarea para hacerla los sábados.

Una parte muy importante de mi estudio de alemán han sido mis amigas en los cursos. Recuerdo mucho a Isabel, ella era más joven que yo e iba muy avanzada, hacía preguntas de niveles más adelantados, era divertido platicar con ella durante la clase y también a la salida. Creo que su presencia en las clases me motivaba a seguir asistiendo aunque cada vez los temas se me dificultaran más, además, le gustaban mis ideas. Una vez un profesor nos dejó hacer un diálogo que luego tuvimos que actuar, ella se emocionó tanto con mi diálogo que me animó a corregirlo y este fue el resultado:

Die Vegetarier Einakter

(Die Kingel klingt. Rick öffnet die Tür.)

Rick: Hallo, Lisa! Wie geht's? Komm! Ich erwarte dich! Ich habe seit sechs Uhr morgens viel für dich gekocht!

Lisa: Ahhh... Hallo, Rick, danke, du bist sehr aufmerskan.

Rick: Natürlich! Setz dich hin, bitte!
 Lisa: Klar! Sag mir, was hast du gekocht?
 Rick: Ich habe Hähnchensuppe und Rinderfleisch gekocht.
 Lisa: Wirklich?
 Rick: Ja. Um drei Uhr bin ich ins Dorf gegangen und ich habe ein großes Hähnchen und ein junges Rind gekauft, danach bin ich zu meinem Onkel damit er mir hilft, die Tiere zu töten und wir haben sie abgehaut und geputzt. Nacher ging ich zurück und ich habe das Hähnchen geschnitten, die Suppe gekocht und das Rinderfleisch gebacken. Alles sehr schnell gekocht, das wunderte mich!
 Lisa: Das ist toll, aber ich bin vegetarier...
 Rick: Das ist kein Problem, ich habe Bohnen und ich kann sie für dich kochen.
 Lisa: Nein, Rick, ich muss das nicht testen.
 Rick: Ich habe auch Käse, du kannst den mit Brot essen.
 Lisa: Nein, Rick, ich esse keine Milchprodukte.
 Rick: Nein?
 Lisa: Nein, Rick, wir passen nicht zusammen...
 Rick: Aber ich erinnere mich an dich, und du bist so gut...
 Lisa: Ja, ich erinnere mich an dich auch, aber ich muss gehen, tut mir leid.
 Rick: Schade, du kannst nicht rausgehen.
 Lisa: Warum?!
 Rick: Weißt du warum die Lebensmittel so schnell fertig waren? Es ist offensichtlich! Diese Tiere haben nur Obst gegessen, nie Bohnen, nie Käse. Das ist weil meine Hähnchensuppe und mein Rinderfleisch eine Delikatessen sind. Du bist so gesund, du bist so lecker, komm...
 Mexico Stadt, den 24.10. 2015

Sin embargo, mis éxitos con esta lengua han sido muy pocos, sólo son shots de improvisación de fin de semana, de lunes a viernes no tengo tiempo para ponerme a estudiar –o no me sé organizar- y una clase a la semana no me está sirviendo, y menos en fin de semana porque luego ya ni hago la tarea los sábados. En el Goethe he ido aprobando los cursos pero sé que no tengo el nivel que debería tener y que a estas alturas de la vida ya se trata más bien de responsabilidad propia y, sí, también es un negocio de la institución y mientras pague difícilmente me van a reprobar. Intenté ir al Stammtisch del CELE para poder practicar y aventurarme a hacer la certificación B1 –algo parecido hice cuando me preparaba para una certificación de francés-, pero aunque era un ambiente bastante agradable, el horario me desorganizaba el día en el trabajo, así que muy a mi pesar tuve que abandonar esas charlas.

Me he puesto tareas para no desconectarme del estudio durante la semana, por ejemplo, me estuve aprendiendo el poema de Paul Celan “Todesfuge”; a diario lo escuchaba y repetía la imagen de la leche negra, el cabello de oro, el cabello de ceniza, el que juega con una serpiente, la muerte como maestra de Alemania, uff! También he estado por temporadas practicando en la aplicación Duolingo pero más allá de repasar algo de vocabulario, parece que no me ha servido de mucho.

A mediados de 2017 el estudio del alemán cobró más sentido en mi vida. Comencé a trabajar la obra de un gramático latino del siglo VI, llamado Prisciano, antecedente fundamental en la enseñanza de la sintaxis latina, de manera que se relaciona naturalmente con mi tesis de doctorado en la que estudio la enseñanza de la sintaxis latina en México en el siglo XVIII. A decir del filólogo Michael von Albrecht “Priscian ist urteilsfähig und relativ selbständig. Sein Werk ist mit Recht maßgebend geworden.” Sobre este gramático hay mucha bibliografía en alemán que apenas estoy comenzando a

leer y aún me tardo bastante en entender.

En mi último examen me fue fatal, la maestra me escribió “Du schreibst auf Deutsch, aber denkst auf Spanish.” En parte tiene razón y es muy triste, aún no logro soñar en alemán, esa es mi medida para saber cuándo uno ya está suficientemente sumergido en la lengua. ¡Por momentos quisiera decir tantas cosas! El otro día mis compañeros me eligieron para que leyera los diálogos de un cómic que hicimos juntos y me puse a improvisar y fue muy chistoso, aunque luego no me acordaba de ciertas palabras, y así me pasa, se me ocurren mil cosas que luego se tienen que quedar en mi mente. Envidio mucho a una compañera que está casada con un alemán, no porque se haya casado con él, sino porque ahora vive en Alemania y tiene un nivel muy bueno, mientras que estando aquí en las clases se le dificultaba bastante todo; cuando cuento acerca de ella bromeo y digo que ya se puede divorciar, haha...

Este ensayo ha sido un ejercicio muy interesante para analizar mi trayectoria en el estudio de esta lengua nada fácil, para aceptar la frustración que experimento, para reconocermé en esa lucha por alcanzar la libertad y seguir.

Theocistus floret

zwei Büchern um Ruhe zu erreichen
die Arbeit verlieren oder nicht?
Priscian, bitte, hilf mir!

lesen
verstehen
übersetzen
die richtige Wörten benutzen

lesen
verstehen

intentar

lesen
noch einmal

verstehen
positio ist nicht posición
relatiui sind nicht relative

oooooooooooooooo

Theocistus floret
die Vögel auf dem Bäumen singen
der alt Mann spielt seine Flöte auf dem Straße
la limosna
la felicidad

zwei Büchern um Ruhe zu erreichen
das Versprechen

Theocist blüht
¿Qué son estas flores que me salen de los oídos?
¿Cuándo floreceré yo?

Sprachbiographischer Text 17 (ST 17)

Meine eigene Erfahrung mit Deutsch in Deutschland

Vor fast sieben Jahren lebte ich elf Monate in Berlin. Jetzt studiere ich einen Master in Tanzwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Ich kann zahlreiche Momente über meine Erlebnis mit der deutschen Sprache erzählen. Außerdem habe ich ich ähnliche Situationen erfahren, die Yoko Tawada in ihrem Text beschrieben hat. In diesem Text werde ich nur ein paar von ihnen einschreiben.

Ich bin Mexikaner und seit langer Zeit lerne ich Deutsch, ich versuche immerzu eine gute deutsche Aussprache zu haben, allerdings verrät mir meiner spanische Akzent immer. Irgendwo gehe ich (in die Läden, auf die Straße, ins Verkehrsmittel usw.), spreche ich auf Deutsch und niemals auf Englisch, trotzdem antworten mir die Leute sehr oft auf Englisch. Darüberhinaus, wenn sie mit mir für eine lange Zeit reden, unterbrechen sie ihr Gespräch fortwährend mit der Frage, verstehst du?.

Dazu fällt mir folgendes Beispiel ein. Diese Woche trafe ich eine Kumpel der Universität an einem Ballettklasse, sie erkannte mich und begann die Konversation auf Englisch, obwohl wir das selbe Masterprogramm an der Uni und alle unsere Sitzungen auf Deutsch sind, versuchte sie nicht mit mir auf Deutsch zu unterhalten. Während des kürzen Gesprächs habe ich den ganzen Zeit Deutsch gesprochen aber sie sprache mir auf Englisch zurück.

Warum? Wollte sie mich als einen Gast behandeln? Oder Aufgrund meiner “besonders” Akzent kategorisieren mich die Leute sofort als einen Migrant einen Fremd? Andererseits in den Bürgerämter habe ich einen unterschiedlichen Umgang betrachtet, wenn man Deutsch spricht im Vergleich zu anderen “Fremdsprachen. Die Büroangestellte lehnen regelmäßig auf auf Englisch zu sprechen. Tatsächlich habe ich Situationen erlebt, wo sie nicht bedienen wollen, weil die Abnehmer nicht Deutsch sprechen können.

Ehrlich zu sein manchmal fühle ich mich auch wie einen ungelandenen Gast in Deutschland, weil viele Deutsche sofort kategorisieren, wenn sie eine Akzent aus der deutschsprachigen Länder nicht hören. Oftmals die Leute machen diese Sachen unbe-

wusst aber manchmal der Ziel ist von der Fremd und Unbekannte, abzugrenzen, die heutzutage viel Angst und Beschwerlichkeit reizt.

Meine Heimat

Yum ist mein Name
mexikanisch ist meiner Nationalität
Spanisch ist meine Sprache
trotzdem fühle ich mich ohne Identität

Ich gehöre zur nichts und niemand
mein eigener Besitzer bin ich
ich habe keine Heimat und kein Land
weil ich frei und glücklich sein will

Heimat ist wo ich mich wohl fühle
wo niemand mir beurteilt
Heimat ist getroffene Gefühle
wie die Frieden und Freiheit
die ganz wichtig für leben sind.

Libre soy donde puedo ser yo
donde no se me juzga
seguro me siento en mí hoy yo
porque he descubierto mi saga

identidad es pertenecerte
en cuerpo y alma
entregarte a ti sin reprocharte
darte la oportunidad de equivocarte
todo esto sin juzgarte.

Sprachbiographischer Text 18 (ST 18)

Idioma Alemán: primer encuentro

El primer contacto que tuve con el idioma alemán fue cuando estudiaba la escuela secundaria (Die Grundschule), ya que teníamos la tarea de investigar sobre la historia de la Segunda Guerra Mundial. En ese momento no le había tomado importancia al idioma, ya que yo lo sentía muy distante a mí. Posteriormente, avanzando en la formación académica, comencé a tomar conciencia de la forma de pensar de otras personas, lo que me llevó a interesarme en el idioma germano. A eso, debo mencionar que comencé a estudiar una carrera de ingeniería, lo cual dio pauta para incrementar mi interés.

Fue hace dos años que comencé a tener un contacto más directo con el idioma, debido a que me inscribí a un curso impartido por el ENALLT (Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción), en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde entonces he convivido con personas que enseñan el idioma; con aquellas que, igual que yo, buscan apprehenderlo; y con personas que disfrutan al hablarlo.

Por desgracia no he tenido la oportunidad de estar en algún país de habla-alemana; sin embargo, desde el momento en que comencé a estudiarlo he tenido experiencias tanto

agradables como correctivas. A veces me resulta conflictivo el entender el género en los artículos en los sustantivos, ya que en alemán una palabra puede ser femenino (Die Sonne) y en español masculino (El sol), o viceversa. Sin embargo, soy consciente que esto se debe a las raíces que cada uno de los idiomas tienen. Además resulta importante aprenderse los artículos de cada sustantivo para que las declinaciones de los casos sean adecuadas.

Lo que me gusta del idioma alemán son las palabras compuestas, del lenguaje aglutinante, que se forma para definir un concepto. Es muy interesante como una palabra, la mayoría de las veces con muchas letras, puede expresar acciones muy específicas o transmitir sentimientos que en otros lenguajes es inefable. Al inicio me estresaba el hecho de pronunciar correctamente las palabras, sílaba por sílaba, respetando diptongos y umlaut; ahora entiendo que no es tan necesario porque incluso incluso entre los alemanes, austriacos, suizos, etc.; existen variaciones que hacen que el lenguaje se enriquezca. Si bien no tendré un acento alemán purista, lograré transmitir mis ideas claramente para que los interlocutores puedan entenderme.

Por último, es importante mencionar que el alemán, como cualquier otro idioma que se aprende como segunda lengua, se debe practicar y actualizar constantemente para no olvidar lo aprendido y seguir a la vanguardia.

Sprachbiographischer Text 19 (ST 19)

El acento de mis facciones no está en alemán

Antes de enfrentar el tema del ensayo al compartir con ustedes mi experiencia con el idioma alemán, un par de datos biográficos para dar un contexto: mi nombre es Rafael, nací en México hace 26 años de madre zacatecana y padre con raíces en Puebla y Michoacán. Creciendo en Ciudad de México con mi madre y mi padrastro italiano, las primeras lenguas extranjeras con la que tuve contacto fueron el italiano y el inglés. Al igual que las leyendas aztecas de la fundación de Tenochtitlán y la trágica historia de amor de Popocatepetl y Ixtaccíhuatl, también los cuentos de hada de los hermanos Grimm, traducidos al español, formaron parte de la literatura que me acompañó a lo largo de mi niñez en México. A los ocho años dejé la Ciudad de México para siempre. Nos mudamos a Italia con mi familia, donde a los catorce años tuve mi primer contacto con el idioma alemán, gracias a una serie de televisión alemana llamada Kebab for Breakfast. Viajé a Alemania por la primera vez con mi prima italiana de madre alemana, además tuve la suerte de poder hacer un intercambio con una escuela en Baden-Württemberg y de poder estudiar alemán por las tardes. Diez años, muchos viajes y experiencias después, me encuentro viviendo en Viena desde hace dos años exactamente. He de decir que me identifiqué en las palabras de Yoko Tawada. El acento de mis facciones se ha hecho sentir más en Inglaterra y en Italia, los países en los que crecí. A pesar de haber vivido en Londres por doce años, es decir más tiempo que en México o en Italia, ha sido exactamente en Inglaterra donde, según el gusto o los prejuicios de la persona que tenía en frente, terminaba directo en una de las siguientes categorías: extranjero, italiano, francés, europeo, internacional, turista, asiático. Durante uno de los primeros viajes a Alemania con mi prima, fuimos a un festival en una pequeña comunidad de Bavaria perdida entre los campos de maíz – en esta ocasión pude practicar mi alemán básico cuando un niño me hizo la siguiente pregunta: ‘Bist du Afrikaner?’. Mi respuesta: ‘Ich bin kein Afrikaner’. Cada vez que viajaba a Alemania, llegaba con el buen propósito de practicar mi alemán, por ejemplo para pedir direcciones en la calle. A pesar de mi entusiasmo, ¡las direcciones las recibía sin falta en inglés! En Austria, algunas personas tienen dificultad en comprender que una persona puede pertenecer a más de una categoría y que una no niega a la otra. Sin embargo, en mi experiencia per-

sonal, la mayoría de las personas que he conocido en Viena han sido respetuosas y abiertas. Siento que puedo hablar alemán, inglés o español sin problema. En una ciudad internacional en expansión como Viena, la mayoría de los habitantes está consciente del hecho que el idioma no tiene nada que ver con la apariencia física de una persona.

Mis amigos de madre lengua alemana en Viena no se duermen en sus laureles, cultivan el conocimiento de su idioma nativo al leer sobre una variedad de temas, aprecian la poesía y el teatro contemporáneo por ejemplo – en pocas palabras, comprenden que explorar los límites de la propia lengua es un viaje fascinante y que la magia se encuentra en la inclusión, no en la exclusión de aquellos que han tenido que aprender el alemán. Ich stimme den Worten Yoko Tawadas zu: eine Sprache ist eine ewige Baustelle.

Sprachbiographischer Text 20 (ST 20)

Arbeitsauftrag auf Deutsch

XXX wurde in 1986 in Mexikostadt geboren, er studierte Wirtschaftsingenieurwesen am Polytechnischen Institut, indem er bei DB-Schenker als Projekt Manager arbeitete, lernte er Deutsch als Fremdsprache. Er hat am Anfang Deutsch am Polytechnischen Institut gelernt, dann am Goethe Institut lernte er auf dem Niveau B2 und C1. Im Sommer 2011 reiste er nach Berlin, um einen Deutschkurs teilzunehmen. Und nach vier Jahren deutsch zu lernen, fand er die Interesse, Deutsch zu Unterrichten, aus Diesem Grund begann er sein Studium in DAF an der UNAM-Fes Acatlan, er begann im 2013 Deutsch am CELEX formell zu Unterrichten. Heutzutage ist er der Leiter der deutschen Abteilung am CENLEX Sto. Tomás und schreibt sein Lehrwerk, Deutsch für Ingenieure.

Vergangene Liebe

Wo ist die Liebe, die ich gefunden habe
Wo sind die Frauen, die ich geküsst habe,
Wo sind die Sternen, die ich gesehen habe,
Alle sind einfach weg
Oder manche bleiben in meinem Herz(en)

Jetzt frage ich mich
Nach meine Spielzeugen
Nach meine Fantasie
Und meine Sinn
Wo sind alle die Sachen
Die ich als Kind hatte

Ich weiss es nicht, aber
Ich kann mich meinen Vorstellung hingeben

Sprachbiographischer Text 21 (ST 21)

La experiencia como aprendiente del idioma alemán ha estado llena de momentos muy agradables, sin que por ello, en muchas ocasiones la gramática de esta lengua a sido un reto constante de enfrentar. Una de las cosas más valiosas que adquirido al aprender Alemán, es que no solamente obtuvé vocabulario y conocimiento sobre una lengua extranjera, sino que tomé consciencia de mi lengua materna. La cual “aprendí” durante toda mi educación básica, mas sin embargo, no sabia nada de ella.

Una de las complicaciones al aprender la lengua de grandes filósofos como Kant, fue asimilar estructuras como las oraciones subordinadas, tan complejas para mí en mis primeros años de aprendiz. Otro reto constante en el Alemán son las declinaciones de adjetivos y para agregarle un poco de dificultad a lo anterior son los diferentes casos en los que se puede declinar. Si desde un inicio era ya un poco desafiante aprenderse los sustantivos con su respectivo artículo, ahora, la asimilación de que éstos cambian según el caso y con ello modifica directamente al sustantivo, fue algo que me causó varios dolores de cabeza. No obstante, esto no menguó mi ánimo por aprender esta lengua que conocí en mi adolescencia.

Otro elemento que me pareció un poco difícil al principio fue enfrentarme a una serie de palabras muy, pero muy largas. Sin embargo, hoy en día disfruto mucho de ellas, pues el diseccionarlas para encontrar su significado es realmente entretenido y a su vez comprendo una lógica en el pensamiento de quienes hablan el alemán como lengua materna.

En general mi experiencia al aprender alemán ha sido muy agradable y llena de vivencias memorables. No obstante, ha habido momentos en que la lógica alemana en cuanto a la estructura y rigidez en la gramática no ha sido fácil de asimilar.

A b c, die ersten Buchstaben
1 2 3, die ersten Zahlen
Wie ich im Kindergarten wäre
Eine neue Erfahrung haben
Llena de expectativas...
Mit einer Fremdsprache

Ich hatte in der Schule Deutsch gehört,
En las canciones no sonaba difícil
Die ersten Regeln lernen
Man muss Nomen immer mit Genus lernen
Mi Dios! y tienen tres diferentes géneros
DEUTSCHSPRACHE wird nicht einfach

Na ja, ich kann heute besser Deutsch
Trotzdem war es nicht einfach
A b c, die ersten Buchstaben,
Die ich gelernt habe.
1 2 3, die ersten Zahlen,
die ich gelernt habe.

ABSTRACT

Reflexionen sind ein fundamentaler Bestandteil im Sprachunterricht. Besonders sprachbiographische Auseinandersetzungen können in diesem Zusammenhang oftmals ein wichtiges Sprachrohr für die Entwicklung eines eigenen sprachlichen Bewusstseins sein. Schreibprozesse können hierfür ein willkommenes Medium darstellen, das Lernende in tiefere Begegnungen mit sich selbst eintauchen lässt. Dabei können vor allem auch literarische Texte als wichtige Impulse in dieser Konfrontation fungieren. Mit gezielten Aufgabestellungen kann das Lesen bestimmter Literatur als Anlass für eine kritische Textproduktion dienen, die Ermächtigungsprozesse ankurbeln soll.

Mit diesen Ausgangspunkten kann auch die Idee für und die Herangehensweise an diese Untersuchung beschrieben werden. Ziel der Arbeit war es, bestimmte gesellschaftliche Machtverhältnisse aufzudecken, die sich eines diskriminierenden und vor allem degradierenden Repertoires bedienen und auf sprachliche Subjekte einwirken.

Anhand von sprachbiographischen Texten von Deutschlernenden in Mexiko sollten zum einen diese asymmetrischen Verhältnisse aufgedeckt werden und andererseits auch ein Zugang zu einer tief verborgenen inneren Welt verschafft werden, in der Gedanken, Gefühle und Körperlichkeiten zu einem großen Kontinuum sprachlicher Subjektpositionen zusammenfließen. Literarische Texte über Sprache und Identität stellten wichtige Verhandlungs- und Reflexionsrahmen für die schriftliche Produktion der Proband*innen dar.

In einem weiteren Schritt sollten sprachbiographische Texte verfasst werden, welche die eigene Situiertheit in (fremd-)sprachlichen Kontexten darstellen.

Durch das Erschreiben von Subjektivierungsprozessen konnten Rückschlüsse auf eine außertextliche Verortung dieser Zustände und Zuschreibungen getätigt werden, die mittels analytischen Vorgehens im Zuge eines Kodiervorgangs der Grounded Theory erschlossen wurden. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass überwiegend externe diskursive Einflussfaktoren einen repressiven, nahezu manipulativen Charakter für die Lernenden erzeugen, welche deren Gedanken, Gefühle sowie schlussendlich auch deren Handlungen, trotz textlicher Ermächtigungsversuche, steuern und beeinflussen können.