

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik

Herausgegeben von Eva-Maria Thüne & Anna Nissen

CeSLiC
OCCASIONAL
PAPERS

M1

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik

herausgegeben von

Eva-Maria Thüne & Anna Nissen

Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers

M1

Monografie • M1

CeSLiC

Centro di Studi Linguistico-Culturali
ricerca-prassi-formazione
<https://site.unibo.it/ceslic/it/>

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik/
a cura di: Thüne, Eva-Maria; Nissen, Anna.

Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), 2021.
ISBN: 9788854970533. In Quaderni del CeSLiC. Occasional
Papers. A cura di: Miller, Donna Rose. ISSN: 1973-221x

ISSN: 1973-221x

ISBN: 9788854970533



Monografie • M1

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers
2021

General Editor
Donna R. Miller

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik

herausgegeben von

Eva-Maria THÜNE
Anna NISSEN

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers
Monografie • M1
2021

Indice / Inhaltsverzeichnis

Donna R. Miller, <i>Prefazione</i>	xi
Eva-Maria Thüne <i>Sprache, Identität und Erinnerung – Sprachbiographische Untersuchungen italienischer StudentInnen. Zur Einführung</i>	1
Anna Nissen & Angelica Querci <i>Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits</i>	11
Caterina Cogorni & Eva-Maria Thüne <i>Sprachenportraits und Farben</i>	
Francesco Farina <i>Erinnerung an Sprache und Identitätsausdruck im Berliner Wendekorpus</i>	
Isidora Andus <i>Sprachbiographien von SerbInnen in Berlin</i>	
Roberta Negri <i>Sprachbiographien im Elsass</i>	
Brigitta Busch & Eva-Maria Thüne <i>Spracherlebnisse italienischer Studenten und Studentinnen</i>	

Prefazione agli *Occasional Papers del CeSLiC*

Monografie

(ISSN: 1973-221X)

General Editor

Donna R. Miller

Local Editorial Board

L'attuale comitato di redazione bolognese comprende:

Gaia Aragrande, Sabrina Fusari, Antonella Luporini, Marina Manfredi, Donna R. Miller, Catia Nannoni, Ana Pano Alamán, Monica Perotto, Rosa Pugliese, Maria José Rodrigo Mora, Eva-Maria Thüne, Monica Turci, Valeria Zotti

Full Editorial Committee

L'attuale comitato scientifico completo comprende:

Gaia Aragrande (Università di Bologna), Maria Vittoria Calvi (Università degli Studi di Milano), Luciana Fellin (Duke University, USA), Paola Maria Filippi (Università di Bologna), Sabrina Fusari (Università di Bologna), Valeria Franzelli (Università di Bologna), Maria Enrica Galazzi (Università Cattolica di Milano), Lucyna Gebert (Università la Sapienza, Roma), Louann Haarman (Università di Bologna), Simona Leonardi (Università di Genova), Antonella Luporini (Università di Bologna), Marina Manfredi (Università di Bologna), Donna R. Miller (Università di Bologna), Elda Morlicchio (Università Orientale di Napoli), Antonio Narbona (Universidad de Sevilla, Spagna), Catia Nannoni (Università di Bologna), Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia), Ana Pano Alamán (Università di Bologna), Monica Perotto (Università di Bologna), Rosa Pugliese (Università di Bologna), Goranka Rocco (Università di Trieste), Maria José Rodrigo Mora (Università di Bologna), Viktor Michajlovich Shaklein (Rossijskij Universitet Druzhby Narodov, RUDN, Mosca, Russia), Joanna Thornborrow (Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia), Eva-Maria Thüne (Università di Bologna), Nicoletta Vasta (Università di Udine), Francisco Veloso (Universidade Federal do Acre, Brasile), Alexandra Zepter (Universität zu Köln, Germania), Valeria Zotti (Università di Bologna)

La serie degli *Occasional Papers* è una collana collocata all'interno dei *Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali* (CeSLiC), il centro di ricerca del quale sono responsabile scientifico e che svolge ricerche nell'ambito del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Moderne dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Agli *Occasional Papers*, nati nel 2005, si aggiungono le altre pubblicazioni del CeSLiC, ossia, gli E-Libri – che includono:

1. la serie di manuali dei Quaderni del CeSLiC: *Functional Grammar Studies for Non-Native Speakers of English*, nata nel 2005, che già vanta sei volumi pubblicati (ISSN 1973-2228), il più recente dei quali è:

Miller, Donna Rose (2017) "Language as Purposeful: Functional Varieties of Text. 2nd Edition"

2. gli Atti dei Convegni patrocinati dal centro, nati nel 2005 (ISSN: 1973-932X):

Inoltre gli **E-libri del CeSLiC** includono anche i volumi compresi in:

3. la collana di Studi grammaticali, dal 2008 (ISSN: 2036-0274);
4. la collana di Altre pubblicazioni – AMS Acta, nata nel 2010 (ISSN: 2038-7954).

Oggi si pubblica il secondo estratto della nuova iniziativa all'interno della collana *Quaderni del CeSLiC. Occasional Papers*, vale a dire le *Monografie*, numeri monografici concentrati su un unico tema con contributi che si occupano di vari aspetti dell'argomento.

Il primo numero, o volume 1, del 2021, scritto in lingua tedesca, è dedicato a:

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik

vale a dire

'Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata'

ed è a cura di Eva-Maria Thüne e Anna Nissen.

Eva-Maria Thüne insegna Lingua e Linguistica tedesca all'Università di Bologna dal 1997. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare alla linguistica testuale, all'analisi della lingua parlata e della conversazione e al tedesco come lingua straniera. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali (p.es. <https://mappaturaisraelkorpus.wordpress.com>). Nel 2017 è stata Bologna-Clare Hall-Fellow a Cambridge (UK), in seguito Life Member di Clare Hall. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Gerettet. Berichte von Kindertransport und Auswanderung nach Großbritannien*. 2019. Berlin-Leipzig (Hentrich & Hentrich).

Anna Nissen ha studiato filologia latina, letterature comparate e tedesco come lingua straniera presso la Freie Universität di Berlino, l'Università di Roma "La Sapienza" (soggiorno con borsa Erasmus a.a. 2013-2014) e presso la Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco di Baviera. Dall'ottobre 2018 lavora come lettrice DAAD presso l'Università di Bologna, dove tiene esercitazioni di lingua nei corsi di laurea triennale ed esercitazioni di scrittura accademica e di traduzione dall'italiano al tedesco nel corso di laurea magistrale internazionale del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere Moderne (LILEC).

Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata

Negli ultimi anni, nella linguistica applicata gli approcci autobiografici sono diventati sempre più rilevanti e numerosi, nonché differenziati per quanto riguarda la metodologia (cfr. Franceschini 2010, Busch 2013, Thoma 2018). Questo sviluppo è stato in parte favorito da una crescente diversificazione culturale e linguistica nelle società contemporanee caratterizzate da molteplici processi di migrazione (Stevenson 2019).

In questo contesto si collocano anche le analisi di biografie linguistiche, che non si basano solo su dati descrittivi di tipo sociolinguistico ma aprono una prospettiva a dati soggettivi basati su narrazioni multimodali che abbracciano anche forme espressive non verbali (Busch 2017). Tramite l'approccio biografico è possibile monitorare come vengono percepiti e vissuti 'da dentro' processi sociali in contesti di diversità linguistica; su questa base è poi possibile avanzare proposte sulla rilevanza dei cambiamenti del repertorio nell'arco della vita e sull'interazione tra fattori personali e sociali.

Tutti i contributi raccolti in questo volume hanno in comune un focus su biografie linguistiche, ma da differenti prospettive metodologiche: un primo gruppo di articoli è incentrato sulla ricostruzione soggettiva di eventi, sia di rilevanza storico-sociale collettiva (Farina, Negri) sia individuale (Andus). Altri sono legati alle biografie linguistiche nella didattica delle lingue straniere (Nissen/Querci), all'interpretazione dei colori nella rappresentazione del repertorio linguistico (Cogorni/Thüne) e nello sviluppo di una meta-consapevolezza linguistica (Busch/Thüne).

Donna R. Miller, *Prefazione*

L'estratto che pubblichiamo oggi è il primo articolo del volume, di Anna Nissen e Angelica Querci, dal titolo

Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenporträts

ossia

Studenti e studentesse italiane parlano dei loro ritratti linguistici

Parole chiave: ritratti linguistici, esperienza linguistica, repertorio plurilingue, lingua parlata, code-switching, didattica delle lingue straniere



Donna R. Miller

General Editor dei Quaderni del CeSLiC

Bologna, li 25 maggio 2021

Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits

Anna Nissen & Angelica Querci*

In diesem Beitrag werden Beispiele für das Erstellen von kleinen mündlichen Korpora und deren Interpretation im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Das Material dafür stammt aus einem Unterrichtsprojekt zum Thema Sprachenportrait und gesprochene Sprache, das im akademischen Jahr 2019/2020 unter der Leitung von Prof. Eva-Maria Thüne und Prof. Brigitta Busch im Masterstudiengang ‚Language, Society and Communication‘ an der Universität Bologna durchgeführt wurde.

Im ersten Teil werden die Vorgehensweise bei der Erstellung des Korpus sowie die untersuchte Gruppe vorgestellt. Anschließend wird ein Dialog auf inhaltlicher Ebene untersucht, wobei der Fokus auf dem thematischen Aufbau liegt. Es folgt eine ausführliche Untersuchung der relevanten Aspekte der eingesetzten Formulierungsverfahren sowie des gezeigten dialogischen Verhaltens in den Gesprächen über die Sprachenportraits. An einem weiteren Dialog werden die Gesprächsführung sowie das Code-switching noch einmal verdeutlicht. Zum Abschluss wird ein Ausblick darauf geboten, welchen Nutzen, aber auch welche Grenzen das Erstellen von und Sprechen über Sprachenportraits als Teil des (universitären) Fremdsprachenunterrichts im Bereich der gesprochenen Sprache hat.

Keywords: Sprachenportrait, Spracherleben, mehrsprachiges Repertoire, gesprochene Sprache, Codeswitching, Fremdsprachendidaktik

1. Einleitung

Im universitären Fremdsprachenunterricht spielt die Mehrsprachigkeit der Studierenden noch zu oft keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle, wodurch eine wichtige Ressource ungenutzt bleibt. Sprachbiographisches Arbeiten im Unterricht bietet einen guten Ausgangspunkt, um dies zu ändern: Dazu eignet sich der Einsatz der von Gogolin und Neumann 1991 und Krumm/Jenkins 2001 vorgeschlagenen und von Busch (u.a.

* Anna Nissen, Universität Bologna, anna.nissen@unibo.de & Angelica Querci, Universität Bologna, querci.angelica@hotmail.it. Der Beitrag ist eine Weiterentwicklung von Angelica Quercis Masterarbeit mit dem Titel „Die gesprochene Sprache italienischer Studenten mit Deutsch als L2. Analyse von Dialogen über Sprachbiographien“, mit der sie im Oktober 2020 ihren Abschluss im Studiengang „Language, Society and Communication“ an der Universität Bologna erreichte. Für die Abschnitte 1, 3, 5 und 6 ist Anna Nissen verantwortlich, die Abschnitte 2 und 4 stammen von Angelica Querci. Unser herzlicher Dank gilt Prof. Eva-Maria Thüne für die fachliche Unterstützung und Beratung bei der Erstellung dieser Arbeit.

2013, 2017) weiterentwickelten Sprachenportraits, bei dem Abbildungen von Körper-silhouetten zur Verfügung gestellt werden, in denen Sprachen durch das Ausmalen mit verschiedenen Farben dargestellt werden können. Durch diesen multimodalen Ansatz wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, ihre eigene Mehrsprachigkeit, d.h. ihr Sprachrepertoire (Gumperz 1964 und daran anschließend Busch 2013, 2017), zu erkunden und zu reflektieren, was nicht nur auf die verschiedenen, im schulischen oder universitären Kontext erworbenen Fremdsprachen abzielt, sondern oftmals auch dazu führt, dass unerkannte Potenziale entdeckt werden (vgl. Einleitung zu diesem Band). Dazu gehören z.B. das zweisprachige Aufwachsen mit einer Sprache mit einem so genannten niedrigen sozialen Prestige, deren „Funktionalität bzw. der ‚Marktwert‘“ als nicht hoch genug angesehen wird, vgl. Oppenrieder und Thurmair 2003: 48 (in der hier untersuchten Gruppe ist das Albanische ein Beispiel dafür), und das Zutagetreten von den im Universitätsalltag oft ‚unsichtbaren‘ Dialekten (in Bologna z. B. die Dialekte Süditaliens, insbesondere das Neapolitanische und weitere Dialekte aus Kampanien), wodurch die Studierenden einen neuen Zugang zu diesem Bereich ihrer Identität erhalten. Zentral ist dabei das Konzept des Spracherlebens, das Busch (2013: 18-19) als die Frage danach formuliert, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachliche Interagierende wahrnehmen“. Die körperlich-emotionale Dimension des Spracherlebens und das sich Bewusstwerden des individuellen mehrsprachigen Repertoires treten bei der Arbeit an den Sprachenportraits deutlich zutage, wie insbesondere im dritten und fünften Abschnitt an zwei Dialogen exemplarisch aufgezeigt wird.

Daneben ermöglicht der Einsatz der Sprachenportraits im Unterricht den Erwerb wichtiger fachlicher Kompetenzen, denn nach dem Erstellen des eigenen Sprachenportraits werden die Studierenden aufgefordert, sich mündlich in selbstgewählten Zweierpaaren gegenseitig ihre Sprachenportraits vorzustellen, das Gespräch aufzuzeichnen und die so erstellten Aufzeichnungen mithilfe des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT2, vgl. Selting et al. 2009 und Knöbl und Steiger 2006)¹ zu transkribieren. Sie beschäftigen sich mit dem sprachlichen Ausdruck von Formulierungsverfahren (vgl. u. a. Schwitalla 2011: 173-174) und analysieren diese Phänomene der gesprochenen Sprache (zu deren Relevanz für den DaF-Unterricht vgl. u.a. Schwitalla 2010).

2. Vorstellung der Vorgehensweise und der Gruppe

2.1 Die Vorgehensweise

Jedes Individuum hat ein eigenes sprachliches Repertoire (vgl. Busch 2012), auf das es täglich zurückgreift und das aus sprachlichen und kommunikativen Ressourcen besteht. Es handelt sich dabei um Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente und nicht zuletzt auch um regionale und dialektale Varietäten, die dafür sorgen, dass, mit Busch 2012 gesprochen, „niemand [...] einsprachig“ ist. Diese Arbeit analysiert, wie das sprachliche Repertoire einer Gruppe italienischer Studierender ihre Dialoge beeinflusst, wenn sie auf Deutsch sprechen, dabei aber auch auf andere Ressourcen ihres Repertoires zurückgreifen.

¹ Vgl. dazu Anm. 2 und 3 sowie die Zusammenfassung zentraler Transkriptionssnormen im Anhang dieser Arbeit.

Das Projekt sah drei Phasen vor: In der ersten Phase erhielten die Studierenden die leere Sprachsilhouette und wurden aufgefordert, ihr persönliches Sprachenporträt zu erstellen, indem sie mit verschiedenen Farben die unterschiedlichen Körperteile (vgl. Busch 2018: 62-63 sowie die Einleitung zu diesem Band) ausmalten. Jede gesprochene Sprache – inklusive der Muttersprache und der Dialekte – sollte mit einer Farbe und einem Körperteil verbunden werden. Die Studierenden sollten das Sprachenporträt frei entwickeln und dabei über ihre Sprachen und deren Bedeutung in ihrem Leben nachdenken. In der zweiten Phase bildeten die Studierenden Paare und sollten sich über ihre Sprachenportraits verständigen, wobei sie durch Fragen und Antworten ihre jeweiligen Entscheidungen begründeten. Diese Gespräche wurden aufgezeichnet, damit sie die Dialoge in der dritten Phase mithilfe des GAT2-Systems transkribieren sollten. Im Unterricht wurden dazu verschiedene Ebenen von Transkripten, nämlich das Minimal- und das Basistranskript, besprochen, sodass diese Kenntnisse zumindest zum Teil in die Praxis umgesetzt werden.² Direktes Ziel dieses Unterrichtsprojekts ist es, die Mehrsprachigkeit der Studierenden auf diese nicht-sprachliche Weise darzustellen und ihnen die Möglichkeit zu geben, die subjektive Wahrnehmung ihrer Mehrsprachigkeit zu erkunden. Darüber hinaus betrachten die Autorinnen dieses Beitrags die Strategien, die die Studierenden verwenden, um ihre Schwierigkeiten beim Deutschsprechen zu überbrücken.

Weiterhin wird in der Analyse der soziale und intersubjektive Charakter sprachlichen Handelns in den Fokus genommen, weil die Studierenden darüber nachdenken müssen, welche Erfahrungen und Assoziationen die bekannten Sprachen auslösen können, und später ihre Auswahl in den Sprachenportraits begründen sollen. Aus der Analyse wird deutlich, dass die Verbindungen zwischen Farben, Körperteilen und Sprachen zumeist nicht zufällig sind, sondern z.B. von Lieblingsfarben, Erinnerungen der Kindheit, positiven oder negativen Gefühlen gesprochen wird, die die Sprachen selbst evozieren oder die mit einer bestimmten positiven oder negativen Erfahrung verbunden sind (zur Bedeutung der Farben siehe den Beitrag von Cogorni und Thüne in diesem Band).

2.2 Die Gruppe

Die italienischen Studierenden, deren Material hier vorgestellt wird, waren zum Zeitpunkt des Projekts zwischen 24 und 26 Jahre alt und besuchten das erste oder zweite Jahr des Masterstudiengangs „Language, Society and Communication“ in Bologna, wo sie neben Deutsch (Sprachniveau nach GER B2 – C1+) auch noch eine weitere Fremdsprache studierten. Insgesamt ist ihr sprachliches Repertoire äußerst vielfältig, da alle Studierenden über einen Bachelorabschluss in Fremdsprachen verfügen und aus verschiedenen Regionen Italiens stammen: Sieben von ihnen kommen aus Süditalien (Sizilien (1),

² In diesem Beitrag wird in erster Linie mit Minimaltranskripten gearbeitet, wobei einige Besonderheiten durch Kommentare angefügt werden; nur im Fall von Beispiel 17 wurde ein Basistranskript erstellt. Das Minimaltranskript enthält den Wortlaut der Redebeiträge und die wichtigsten Informationen zur Verlaufsstruktur des Gesprächs wie Überlappungen und Pausen. Im Basistranskript werden Turns in Intonationsphrasen segmentiert, die durch einen kohäsiven Tonhöhenverlauf als zusammenhängende Einheiten wahrgenommen werden. Zu den Auffälligkeiten, die hier auch im Minimaltranskript annotiert werden, zählt der Abbruch ohne Glottalverschluss (vgl. Selting et al. 2009: 374, Anm. 24), der typisch für italienische MuttersprachlerInnen ist, sowie Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen mit Extension und die Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise.

Basilikata (1), Apulien (2) und Kampanien (3)); sieben aus Mittelitalien (Marken (2), Toskana (3), Latium (2)) und acht aus dem Norden (Emilia-Romagna (4), Friaul (1), Venetien (2) und Piemont (1)). Darüber hinaus sprechen alle Studierenden neben Italienisch eine oder mehrere europäische Sprachen, nämlich Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch bzw. Deutsch. Einige von ihnen sprechen weitere Sprachen wie Russisch (5), Portugiesisch (3), Schwedisch (2), Arabisch (1), Albanisch (1) und Rumänisch (1). Außerdem zeigt sich der regionale bzw. dialektale Einfluss in der Wahrnehmung und bei der Beschreibung des eigenen Repertoires deutlich, vor allem bei denjenigen, die aus Süd- und Nordostitalien kommen, wo Dialekte und regionale Varietäten noch stärker verbreitet sind (vgl. Avolio 2011). Diese sprachliche Vielfalt hat sich auch auf die Gespräche ausgewirkt, wie aus den zahlreichen Fällen von Code-switching hervorgeht. Neben dem Codeswitching sind auch weitere sprachliche Phänomene zu bemerken, z.B. Pausen und Reparaturen. Diese Phänomene, die in den meisten Fällen die Vorstellung von etwas vermitteln, das mühsam hervorgebracht wird, bestätigen Riehl (2014: 102), der zufolge „die Sprecher in die andere Sprache wechseln, wenn sie Schwierigkeiten haben, das, was sie sagen möchten, in der Sprache der Interaktion auszudrücken“.

3. „Mit der deutschen Sprache habe ich sozusagen angefangen zu laufen“: Thematischer Aufbau eines Dialogs über ein Sprachenportrait

Zu Beginn soll an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden, wie eine Studentin, IG, ihr sprachliches Repertoire anhand ihres Sprachenportraits im Dialog schildert. Dabei werden bereits bestimmte sprachliche Merkmale sichtbar, die Ausdruck von Formulierungsverfahren sind (vgl. Fiehler 2016), welche später im vierten Abschnitt ausführlich behandelt werden. Auffällig ist, dass es sich bei dem Sprachenportrait von IG (Abb. 1) um ein sehr farbenfrohes Portrait handelt, das mit kräftigen, leuchtenden Farben ausgemalt wurde. In die Silhouette hat IG außerdem Mund und Ohren eingezeichnet. Da die Studentin dies im Laufe des Gesprächs selbst anspricht, wird darauf an späterer Stelle eingegangen. Im Vergleich dazu wirken andere Portraits (vgl. z. B. Abb. 2 in diesem Beitrag) weniger bunt, was erneut die Einzigartigkeit der jeweiligen Portraits zeigt.

IG beginnt ihre Erklärung mit einer Auflistung der sieben von ihr im Sprachenportrait dargestellten Sprachen, wobei ihr unmittelbar auffällt, dass eine Sprache fehlt:

- (1)
und ich habe Französisch vergessen, weil ich habe da nicht wirklich gedacht und, ich habe das zu spät,/ ich hab zu spät bemerkt, dass Französisch fehlte und deswegen/ ich sage das/ ich habe komplett vergessen, weil ich denke, ich habe in die letzten Jahren nicht viel Französisch gesprochen.³

³ In den Abschnitten 3, 5 und 6 wird mit einfachen orthographischen Transkripten gearbeitet, da es in erster Linie um die inhaltlichen Aspekte der Gespräche, d.h. die Darstellung des sprachlichen Repertoires und des Spracherlebens, geht. In Abschnitt 4 hingegen liegt der Fokus stärker auf den Phänomenen der gesprochenen Sprache, weshalb auf die Regeln des Minimaltranskripts nach GAT2, erweitert um einige Aspekte des Basistranskripts, zurückgegriffen wird (vgl. Anm. 2). Eine Übersicht über die hier verwendeten GAT 2-Transkriptionkonventionen finden sich im Anhang dieser Arbeit.

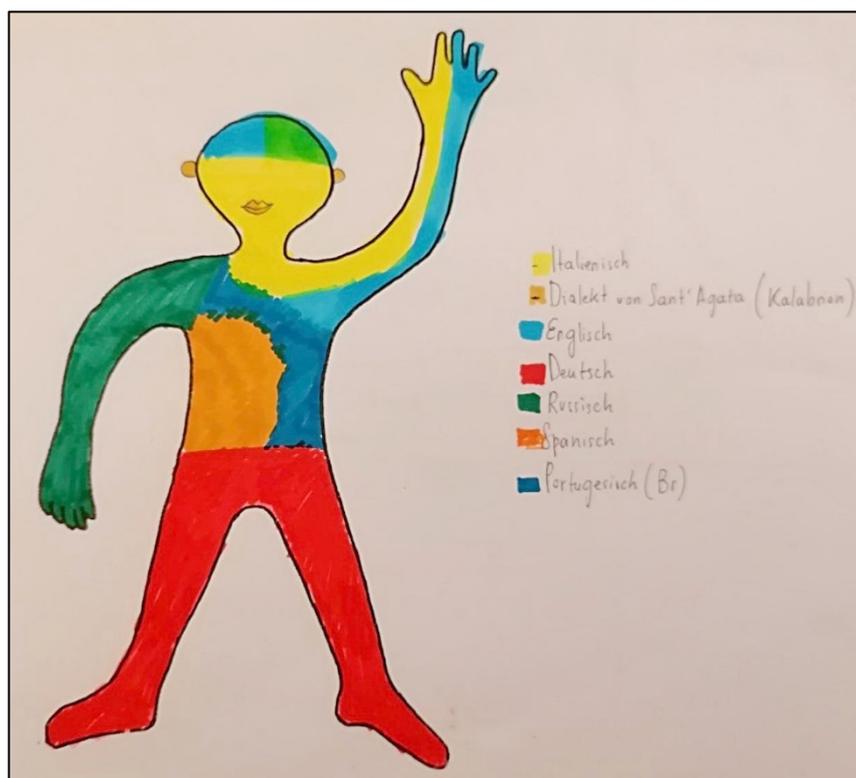


Abbildung 1: Sprachenportrait von IG

Die Gesprächspartnerin AD greift unterstützend und analysierend ein:

- (2)
ja, und das ist auch ein Signal für wie empfindest du die französische Sprache.

IG reagiert darauf und führt weiter aus:

- (3)
01 ja, aber, zum Beispiel vor zwei Tage habe ich Französisch gesprochen mit einem
02 Freund und ich konnte was sagen, also ja, ich konnte ziemlich viel sagen, [...] aber
03 man versteht mich, okay, und ich finde das auch sehr interessant, weil ich hab
04 Französisch fünf Jahre lang gelernt [...] danach als ich die Universität angefangen
05 habe, hab ich entschieden, ich wollte kein Französisch mehr lernen, und deshalb hab
06 ich Russisch gewählt und auch Deutsch und Englisch.

Die Sprecherin versucht an dieser Stelle im Gespräch selbst zu ergründen, warum sie die französische Sprache bei der Erstellung ihres Sprachenportraits vergessen hat und führt es letztlich auf die seltene Verwendung in den letzten Jahren zurück, auch wenn sie angibt, die Sprache jederzeit reaktivieren zu können, sollte es nötig sein. Deutlich tritt hier zutage, wie fließend Konzepte wie das Beherrschen und Vergessen von Fremdsprachen sind, wie es z.B. im ‚Dynamic Model of Multilingualism‘ von Herdina und Jessner 2002 beschrieben wird, das besagt, dass die Sprachkenntnisse eines Individuums beständigem Wandel unterliegen, der den sich verändernden kommunikativen Bedürfnissen der Person geschuldet sind. Dies belegt auch die weitere Ausführung IGs, die sich bewusst dafür entschieden hatte, trotz der vielen Jahre des Schulunterrichts an der Universität nicht

Französisch, sondern Russisch zu studieren. Diese Bemerkung stellt für sie die Überleitung zur ersten ausführlich beschriebenen Sprache dar, dem Deutschen:

- (4)
01 Also zuerst, Deutsch ist rot, also, das ist die Farbe der Liebe, weil ich einfach/ ich
02 liebe die deutsche Sprache. Und Deutsch sind meine Beine, weil/ also, das ist meine
03 Lieblingssprache. Ich habe meine erste Arbeitserfahrung in Deutschland gemacht und
04 auch mein Erasmus dort gemacht und dort hab ich für das erste Mal allein gewohnt,
05 also, ich/ich hab immer/früher habe ich immer mit meiner Familie gewohnt, und
06 niemals allein, und deshalb sind meine Beine, weil mit der deutschen Sprache habe
07 ich sozusagen angefangen zu laufen.

Beide Beine, bis knapp über Bauchnabelhöhe, sind in leuchtendem Rot gefärbt, wobei die Sprecherin durch die Farbwahl ihre positive emotionale Beziehung („Liebe“ und „Lieblingssprache“, Z. 01-03) zu der Sprache ausdrückt. Durch die Wahl des Körperteils Beine hebt sie zusätzlich hervor, dass sie auf Deutsch in Deutschland wichtige Entwicklungsschritte gemacht hat (erste Arbeitserfahrung, Z. 03, zum ersten Mal alleine wohnen, s. Z. 04). In dieser Beschreibung tritt deutlich das zutage, was Busch (2013: 18-20 und 2015) als „Spracherleben“ bezeichnet: IG nimmt ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache als sehr positiv wahr, denn sie ist mit der und durch die Sprache eigenständig geworden, wie sie in ihrer Beschreibung durch die Metapher des „Laufenlernens“ (Z. 06-07) zum Ausdruck bringt. Auf der Grundlage der Visualisierung in der Silhouette des Sprachenportraits wird hier auch in der anschließenden Beschreibung die körperlich-emotionale Dimension hervorgehoben: IG erlebt die deutsche Sprache auch als ein Instrument zur Selbstermächtigung und Emanzipation.

Ganz anders hingegen ist ihr Verhältnis zur russischen Sprache, die sie grün in dem herunterhängenden Arm einzeichnet:

- (5)
Und danach Russisch ist der rechte Arm und ich hab gedacht, dieser Arm bewegt sich nicht, und so fühle ich mich mit der russischen Sprache, also ich kann nicht wirklich Russisch sprechen, weil ich hab viel Grammatik gelernt, aber nie das wirklich gesprochen.

Die Sprecherin beschreibt an dieser Stelle sowohl ihr Verhältnis zu ihren beiden im Studium gewählten Sprachen als auch die Art und Weise, wie sie gelernt und verwendet hat: Während Deutsch eine zentrale Rolle in ihrem Leben einnimmt, sie eine Entwicklung spürt und sie sich der Sprache auch emotional verbunden fühlt, verkörpert Russisch für sie persönlich Stillstand, da sie sich trotz russischer und ukrainischer Freunde, mit denen sie die Sprache verwendet, wie sie im weiteren Verlauf des Gesprächs ausführt, „wie blockiert“ fühlt. Sie fügt jedoch hinzu, dass Grün die Farbe der Hoffnung sei und auch die ebenfalls grün gefärbte Hand darauf hinweisen solle, dass sie die Sprache in Zukunft weiter benutzen wolle. Die Schilderung des Sprachenportraits erfolgt mit deiktischen Referenzen in Bezug auf die Figur, d.h. die Sprecherin betrachtet nicht das Sprachenportrait von außen, sondern versetzt sich in ihrer Schilderung in es hinein, was aus der Benennung von rechts und links hervorgeht und auf sprachlicher Ebene durch das Personalpronomen „ich“ aufgegriffen wird: IG *ist* die dargestellte Figur, wie es auch Busch (2013: 23-24) zur leiblichen Dimension des Spracherlebens beschreibt.

In ihrer Beschreibung fährt IG mit Englisch fort, für das sie Blau gewählt hat und das sie, gemeinsam mit Gelb für Italienisch, in dem erhobenen linken Arm und im Kopf eingezeichnet hat:

- (6)
01 Ich fühle mich wie zweisprachig, vielleicht auch wenn ich/wenn mein Englisch nicht
02 so perfekt ist, aber das ist ein Gefühl und ja, das ist auch Italienisch und Englisch sind
03 halb und halb mein linker Arm, weil ich denke, dieser Arm bewegt sich und zeigt der
04 Welt, was bin ich, also ich bin halb Italienerin, aber halb/nicht Engländerin, sondern
05 Europäerin, europäisch, und ja deswegen, Englisch ist die Sprache der Welt.

An dieser Stelle wird das Thema Identität und Zugehörigkeit thematisiert, denn IG beschreibt ihr Verhältnis zur englischen Sprache, dank der sie sich als Europäerin, Teil einer offenen, mehrsprachigen Welt, beschreibt. Reflektiert hebt sie hervor, dass sie die Sprache zwar nicht perfekt beherrsche, aber sich dennoch gewissermaßen als zweisprachig fühle. Auch hier hat die Sprache ein ermächtigendes Moment inne (vgl. Busch 2013: 19).

Im Anschluss an diese Öffnung zur Welt geht IG auf den bereits in der anfänglichen Auflistung erwähnten süditalienischen Dialekt aus Sant'Agata, Kalabrien, dem Heimatdorf ihrer Eltern, ein, den die in Norditalien geborene und aufgewachsene Studentin zwar als Kind (wovon sogar eine Videoaufnahme existiert, s. Z. 02-03) „sehr gut“ gesprochen habe, nun aber nicht mehr:

- (7)
01 IG: Das ist/das sind meine Ohren und halb mein Mund, weil ich hab diesen Dialekt
02 viel gehört, aber nie wirklich gesprochen, also nur als ich ein Kind war, und es gibt
03 Videos von mir, als ich sehr gut Dialekt konnte, und jetzt habe ich alle diese Wörter
04 vergessen, also ich erinnere mich nicht, aber ich/wenn ich höre, ich verstehe –
05 AD: Also kannst nicht sprechen? –
06 IG: Ein bisschen, und wenn ich versuche, diese Spr/diesen Dialekt zu sprechen, dann
07 sagt meine Mutter, bitte hör auf, weil deine Aussprache ist schrecklich, und das ist
08 auch ihr Schuld, weil sie hat mir gesagt, dass ich konnte nicht/ich durfte kein Dialekt
09 sprechen, weil ich das manchmal in der Schule sprach, also in Padua –
10 AD: Also, das ist – ok, aber gefällt dir diese Sprache/dieser Dialekt? –
11 IG: Ja, ja, es gefällt mir sehr, ja.

IG spricht hier ein interessantes Phänomen an, nämlich den Verlust der Fähigkeit, den Dialekt ihrer Familie aktiv zu verwenden, obwohl sie dazu als Kind wohl imstande war, wovon sogar Aufnahmen als Beweismaterial existieren. Mit Hamers/Blanc (2000: 76-78) lässt sich hier von individueller Spracherosion und genauer noch von umweltbedingter Attrition sprechen, die auf den eingeschränkten Gebrauch der Sprache bzw. hier des Dialekts zurückzuführen ist. Um den Dialekt darzustellen, fügt sie der Silhouette Ohren und Mund hinzu, wobei die Ohren auf das passive Verstehen verweisen, was ihre Aussagen zu ihrer heutigen Verwendung des Dialekts unterstreicht. Auch soziolinguistische Aspekte spielen hier eine Rolle, wenn sie berichtet, dass ihr von der Mutter verboten wurde, in der Schule in Padua den süditalienischen Dialekt zu sprechen, vermutlich, um ihr eine mögliche ‚Stigmatisierung‘ als Süditalienerin zu ersparen (vgl. dazu auch die Abschnitte 4.3.1 und 5 in Bezug auf die Stellung der süditalienischen Dialekte). Ergebnis dieses Sprechverbots in der Kindheit ist aber, dass IG den Dialekt gar nicht mehr bzw., so die Beschreibung ihrer Mutter aus der Außenperspektive, nur mit einer „schreck-

lichen“ Aussprache spricht. IG selbst nimmt jedoch eine positive Wertung vor und gibt an, sich dem Dialekt dennoch emotional verbunden zu fühlen.

Zuletzt geht IG auf die beiden romanischen Sprachen Spanisch und (brasilianisches) Portugiesisch ein, die sie im Bauch eingezeichnet hat, da sie aufgrund der Ähnlichkeit zu Italienisch sehr „intuitiv“ für sie sind. Anschließend erfolgt der Wechsel der Gesprächsrollen, IG übergibt das Wort an AD:

- (8)
IG: ja danke
AD: dankeschön
IG: (leise) ist das ein bisschen lang.
AD: okay, also, das ist mein Sprachportrait und ich habe vier/ fünf Sprachen repräsentiert.

Unter dem Gesichtspunkt des Gesprächsverlaufs erfolgt der Rollenwechsel problemlos, beide Gesprächsteilnehmerinnen finden sich sofort in die neue Rolle ein.

Zusammenfassend kann man sagen, dass IG in den gut neun Minuten, in denen sie im Gespräch mit AD ihr Sprachenportrait erläutert, der deutschen Sprache eine zentrale Rolle im Prozess des Erwachsen- und Selbstständigwerdens einräumt. Beginnend mit der Auflistung ihres umfangreichen sprachlichen Repertoires beschreibt sie Phänomene von Sprachverlust (im Fall des kalabrischen Dialekts), Fossilisierung (Einschätzung ihrer Russischkenntnisse), aber auch die Erschaffung einer europäischen, mehrsprachigen Identität, wobei sie Englisch gewissermaßen als Tor zur Welt deutet. Auf die vorgegebene Silhouette wird produktiv Bezug genommen, was durch das Beschreiben aus der Subjektperspektive deutlich wird. Nicht zuletzt zeigt sich einmal mehr die Bedeutung des Faktors Motivation, denn das Sprechen über ihr sprachliches Repertoire hat IG so sehr in den Bann geschlagen, dass sie sich am Ende sogar dafür entschuldigt, so lange gesprochen zu haben. In der Tat handelt es sich bei dem Gespräch des Paares IG–AD um die längste Aufzeichnung der untersuchten Gruppe (insgesamt 15:21 min, während sich die anderen Gespräche zwischen 6:30 und 14:00 min bewegen) und der Anteil von IG ist mit 9:10 min um 3 Minuten länger als der ihrer Partnerin AD.

4. Aspekte des sprachlichen und dialogischen Verhaltens in der untersuchten Gruppe

Nach dieser inhaltlichen und strukturellen Untersuchung eines vollständigen Gesprächs über ein Sprachenportrait soll nun auf zentrale Aspekte des sprachlichen und dialogischen Verhaltens in der untersuchten Gruppe eingegangen werden, wofür exemplarisch relevante Phänomene der gesprochenen Sprache mithilfe der gemäß den GAT2-Konventionen angefertigten Minimaltranskripte analysiert werden. Für die Gesprochene-Sprache-Forschung ist erst seit dem Aufkommen der Möglichkeit, Gespräche zu registrieren und wiederholt abzuspielen, eine linguistische Analyse möglich, denn man kann sich „nur beim wiederholten Hören [...] auf unterschiedliche Eigenschaften des Gesprochenen konzentrieren“ (Schwitalla (2011: 18). Zu beachten ist dabei, dass es sich bei den im Folgenden verwendeten Minimaltranskripten um überarbeitete Fassungen der im Unterricht von den Studierenden angefertigten Transkripte handelt. Auf die Problematik des Erstellens von Transkripten in einer Fremdsprache wird im sechsten Abschnitt dieser Arbeit eingegangen.

In der Analyse der Gespräche stehen die unterschiedlichen Formulierungsverfahren (vgl. für einen Überblick Fiehler 2016: 1243-1248) der Studierenden im Fokus, wobei „Formulieren“ mit Schwitalla (2011: 173)

nicht [heißt], dass für einen fertigen Gedanken eine passende sprachliche Form gefunden wird, sondern [...] die schöpferischen Bemühungen [meint] (Antos 1982, 100 ff.), im Verlauf des Sprechens Ausdrucksstrukturen zu finden, die dem, was man (eigentlich) sagen will, angemessen sind.

Es geht also um „alle diejenigen Äußerungsprozeduren, die ein Sprecher ‚ausprobiert‘ oder die ihm auch zur Hand sind, um Wissensinhalte in eine verstehbare sprachliche (nicht nur syntaktische) Form zu bringen“ (Schwitalla 2011: 174). Weiterhin ist es wichtig, dabei stets zu berücksichtigen, dass diese Verfahren des zögerlichen Formulierens sowohl vom Sprecher als auch vom Hörer initiiert werden können und damit Teil der Interaktion im Dialog sind. Es werden zunächst Verzögerungsphänomene wie Pausen, Vokal- und Spirantendehnungen und Reparaturen (vgl. Schwitalla 2011: 89-90) untersucht; anschließend sind Codeswitching und weitere Interferenzphänomene als Ausdruck der Vielsprachigkeit und des umfassenden Sprachenrepertoires der Sprecherinnen und Sprecher sowie als Formulierungsverfahren Teil der folgenden Analyse.

4.1 Problembearbeitungsverfahren: Pausen und Verzögerungsphänomene

Die Pausen sind das auffälligste Phänomen. Sie gehören einerseits zum regulären Sprechverhalten (vgl. Bose 1994: 121, dem zufolge beim Sprechen durchschnittlich nach 11 bis 13 Silben eine Pause gemacht wird), andererseits können sie insbesondere bei auffälligen Pausenmustern auch die Folge der Verwendung einer Fremdsprache sein. Es treten sowohl „stille“ als auch „gefüllte“ Pausen (s. u.) auf (letztere sind mit Schwitalla 2011: 75 als Gesprächspartikeln einzuordnen), deren Länge variiert und deren Positionen im Laufe des Gesprächs eine bestimmte Bedeutung haben. Am Anfang der Rede stellen sie häufig eine Planungszeit dar, um zu antworten oder um über neue Informationen nachzudenken, die der Sprecher einbringen will. Tatsächlich befinden sich laut Schwitalla (2011: 89) gefüllte Pausen dort, wo Wissensinhalte in einer sprachlichen Form eingefügt werden sollen. Außerdem weisen sie auf den Wunsch hin, weiterzusprechen. Andererseits kann eine Pause in der Endstellung aber auch ein Turnübernahmesignal sein, da es zeigt, dass der Sprecher die Versprachlichung seiner Gedanken beendet hat. Zu viele Pausen machen das Gespräch mühsam und sind Signale für die sprachliche und inhaltliche Unsicherheit des Sprechers.

Beispiele dafür sind (9) und (10):

(9) FD – VS (min 0.54-1.28)
 063 VS: °h äm:: (-) ((schnalzlaut)) äh und äh ich denke dass
 <<lachend>
 064 und ich> <<p> denke> dass äh sie äm teile äh meines äh_äh
 065 kulturellen_hintergrunds sind °h(schnalzlaut))
 066 dann hm äh habe ich äh mei:n kopf äh grau und äh blau äh:
 067 gefärbt °h äh: die: äh blau_äh farbe äh für äh das für_das
 068 englisch

In Beispiel (9) fallen die zahlreichen gefüllten Pausen auf, die hier einerseits auf Wortfindungsschwierigkeiten, andererseits auf das Bestreben nach der Sicherung der Sprecher-

rolle (vgl. Schwitalla 2011: 157), d.h. dem Festhalten an der Sprecherrolle hinweisen. Die von der Sprecherin VS verwendeten Gesprächspartikeln sind vor allem „äm“ und „äh“, zum Teil in gedehnter Form, z.B. in Z. 063. In Zeile 063-064 findet sich auch eine von Lachen begleitete Wiederholung, „ich denke, dass“, die im zweiten Anlauf nach Ausklingen des Lachens sehr leise gesprochen wird (im Text durch <<p>...> wiedergegeben). Das gesichtswahrende Lachen (vgl. Schwitalla 2011: 198) dient dabei der Überpielung der Unsicherheit der Sprecherin, die durch die vielen Pausen deutlich zutage tritt.

(10) ME – MF (min 2.55-4.20)

032 MF: äh:: russisch ist braun weil russisch für mich äh eine
 <<acc>
 033 sehr schwierige sprache ist> und_ähm: (-) äh: für mich war
 034 es sehr schwierig russisch_äh äh zu lernen und braun ist äh
 035 eine: dunkle farbe: die: äh (-) für mich
 036 ein bischen hm negativ ist °hh äh während franzö:sisch äh
 037 habe ich mit hellblau (.)gemalt weil: äh franzö:sisch:
 038 eine hm (-) äh be\ <<p>beruhigende:> sprache ist äh wie
 039 auch die hellblaue farbe: (.) und_äh (-) dann in den: äh: in
 040 den äh beinen habe ich: äh alle die sprache die ich kenne
 041 also französisch deutsch englisch und russisch °h
 042 dargestellt weil: sie die sprachen die: ich in meinem
 043 ba\ die: ich benutzen kann äh wenn ich: reise (-) und in
 044 den füßen nur italienisch weil_ähm (-) italienisch das
 045 fundament (.) in:\ so die wichtigste: sprache: meines
 046 lebens ist (.)

Beispiel (10) zeigt einundzwanzig gefüllte und zehn stille Pausen. Obwohl es sich bei letzteren um kurze (-) und Mikropausen (.) handelt, sind sie schon beim ersten Hören deutlich zu vernehmen und sie verlangsamen das Gespräch. Außerdem ist auch hier in Z. 038 eine Reduktion der Lautstärke festzustellen, die ein weiteres Zeichen von Unsicherheit ist. Auffällig auf der Ebene der Prosodie ist in Beispiel (10) gehäuft auftretende Vokal- bzw. Konsonantendehnung (dargestellt durch einen Doppelpunkt hinter dem gelängten Buchstaben, mehrere Doppelpunkte signalisieren eine ausgeprägtere Längenausdehnung), was das Gespräch weiter verlangsamt (z. B. „weil:“, „franzö:sisch“ in Z. 036-037 oder „in den:“ in Z. 039). Auch in Beispiel (9) sind Fälle von Vokaldehnung zu beobachten, aber sie sind in geringerer Zahl vorhanden (nur „me:n“ in Z. 066). Möglicherweise handelt es sich dabei um Interferenzen aus dem Italienischen, wo gefüllte Pausen dank der oftmals auf Vokalen auslautenden Wörter häufig diese Form annehmen (vgl. Sciubba 2009: 246 sowie Frenguelli 2017: 49-50 für den Einsatz der „replicazione vocalica“, also Formen wie „ciaoooo“ oder „che noooiaa“, zur Erzeugung der Illusion von Mündlichkeit in schriftlichen Texten).

4.2 Formulierungsverfahren: Selbst- und Fremdkorrekturen, Expansionen

Die Sicht- bzw. vielmehr Hörbarkeit von Korrekturen stellt einen weiteren zentralen Aspekt gesprochener Sprache dar, die Schwitalla (2011: 34) auch als „Spuren der Gedankenbildung“ bezeichnet. Korrekturen lassen sich in selbst- und fremdinitiierte Korrekturen unterscheiden und sind damit ein typisches Phänomen dialogischen Sprechens. Sie enthalten drei Elemente: Das Reparandum, also den „Fehler“; die Reparatur, d.h. das Instrument zum Beheben des Fehlers, und die eigentliche Durchführung der

Reparatur, bei der der zu korrigierende Teil als „ungültig“ behandelt wird (vgl. Schwitalla 2011: 119).

Zunächst sollen einige Fälle der Selbstkorrektur betrachtet werden, ehe dann ein Beispiel für eine Fremdkorrektur angeführt wird.

(11) „wusste“ (AD – IG 2, min. 5.40-5.56)
 342 IG: (---) u:n:d: (.) was noch ah warum hast du? (-) weiss (-)
 343 gelassen <<dim> also (.) ni[cht alles>]
 344 AD: [ja ich weiß] nicht warum
 345 IG: [<<pp> zeich](.)nen>
 346 AD: [warum] <<acc> aber isch:\ich wei\weiß nicht\ich
 wusste
 347 nicht (-)> wie:_ich kann diese: (-) <<dim> so:> (1.4) der
 rest
 348 der korper

Beispiel (11) zeigt das probeweise Formulieren in der Mündlichkeit, das Versuchen und somit gewissermaßen Austesten verschiedener grammatischer Formen („ich wei/weiß nicht“) hin zur Selbstkorrektur der gesuchten Präteritumsform „ich wusste nicht“. Durch das beschleunigte Sprechtempo ist die Korrektursequenz auch prosodisch markiert, der Neustart setzt im ersten Versuch an der Silbengrenzen, im zweiten Anlauf dann am Phrasenanfang (Wiederholung von „ich“) an und folgt damit den syntaktischen Einheiten. Dieses frühzeitige Eingreifen in die eigene Sprachproduktion ist auf den präartikulatorischen Monitormechanismus zurückzuführen, bei der der Sprecher auf seine innere Stimme ‚hört‘ und die Äußerung noch vor Vollenden des Wortes abbricht (vgl. Riehl 2014: 54).

Eine weitere Form der Selbstreparaturen, nämlich die Expansion (vgl. Fiehler 2016: 1227-1228), findet sich in Beispiel (12):

(12) „das rational/meine rationale“ (AA – LT, min. 4.17-4.50)
 050 LT: [((schnalzlaut))] <<acc> ich habe meine> kopft äh blau für
 051 deutsch (---) gemalt? äh weil: äh:: deutsch stellt das
 rational
 052 /<<acc> meine> rationale körperteil dar (--) h° u:nd: (--) hm
 053 deutsch erinnert mich an: die syntax der satzbau u:nd an
 054 das: hm aussehen (-) der deutschen sprache ((schnalzlaut))
 u:nd

Die Sprecherin LT korrigiert durch eine Substitution „das rational“ (Z. 051) in „meine rationale Körperteil“ (Z. 052), was mit einer Erhöhung des Sprechtempos einhergeht. Dabei greift der postartikulatorische Monitormechanismus korrigierend ein, da LT die nicht intendierte Form zwar ausspricht, dann jedoch abbricht und mit erhöhtem Sprechtempo die gesuchte Form als Reparatur hinzufügt. Auf inhaltlicher Ebene wird hier ein gängiges Bild der deutschen Sprache reproduziert, dem zufolge sie als eindeutig und rational gilt, verdeutlicht auch durch die Bezugnahme auf die Syntax. Die Sprecherin verknüpft diese Stereotype in ihrem Sprachenportrait und dessen Beschreibung aber mit ihrem persönlichen Spracherleben: Der Kopf, der als Körperteil mit der ‚ratio‘, dem Verstand und der Vernunft, verbunden ist, ist für sie der Sitz der deutschen Sprache, Deutsch stellt gewissermaßen ihr rationales Körperteil dar, wie sie es ausdrückt. Dadurch wird die sprachideologische Verknüpfung im individuellen Spracherleben aufgelöst.

Das folgende Beispiel (13) zeigt eine Reparatur auf syntaktischer Ebene, die beim Wechsel der Gesprächsrollen auftritt, nämlich als AD die Sprecherrolle übernimmt:

(13) „ich bin dran“ (AD – SP, min. 4.10-4.19)
089 AD: (---) äh:: jetzt ist mein (-)\<<pp> s_mein>\(-) ich bin dran
090 (-) okay
091 SP: mh mh [((lacht))]
092 AD: [((lacht))] also für die farbe ich denke dass äh ich
(-)

Zur Sicherung der Sprecherrolle beginnt AD mit der Formulierung „jetzt ist mein“, die ohne Substantiv abbricht und möglicherweise durch eine Interferenzerscheinung mit der englischen Struktur „it’s my turn“ hervorgerufen wurde. Mit leiserer Stimme wiederholt er noch den zweiten Teil des Ausdrucks, ehe er sie in die idiomatisch korrekte Wendung „ich bin dran“, deren letztes Wort mit deutlichem Nachdruck gesprochen wird, korrigiert. Die Korrektur selbst schließt er mit der bekräftigenden Gesprächspartikel „okay“ ab, die diesen Wechsel der Sprecherrolle insgesamt kennzeichnet. Als dialogisches Verhalten lässt sich beobachten, dass die Hörerin SP die erfolgte Korrektur mit „mh mh“ und einem zustimmenden Lachen bestätigt, das AD ebenfalls aufgreift, ehe er mit seinen Ausführungen fortfährt.

Beispiel 14 führt uns schon in die Richtung des nächsten Abschnitts zum Thema Codeswitching, denn bei der hier vorgenommenen Selbstkorrektur geht es um die Behebung einer typischen Interferenzerscheinung aus dem Italienischen, nämlich der Verwendung des Verbs „studieren“ in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache:

(14) „studieren vs. lernen“ (AP – SM, min. 8.48-8.56)
235 SM: äh ich studiere oder (.) le\<<dim> lerne vielleicht>
[englisch]
236 AP: [ja lerne]
237 [würde ich sagen]
238 SM: [ja lerne] lerne englisch mein leben lang äh und
als ich

Die Sprecherin SM korrigiert sich nach kurzem Zögern selbst, drückt durch das angeschlossene „vielleicht“ allerdings noch einen leisen Zweifel aus, den ihr der Hörer AP durch seine unmittelbare Bestätigung „ja lerne“ jedoch sofort nimmt. Daraufhin gibt SM die komplette Phrase noch einmal korrekt wieder.

Das folgende Beispiel (15) zeigt die Einbeziehung eines nicht-sprachlichen Geräusches in die Selbstkorrektur, nämlich das Lachen:

(15) „<<lachend>>“ (AP – SM, min. 0.20-0.30)
09 AP: (.) äh also <<acc> zum beispiel habEn wir> italienisch die
10 venezian (.) vene (.) [<<lachend> venezianischer dialekt>]
11 SM: [zzz ((lacht))]
12 AP: entschuldigung (.) °h äh englisch (.) deutsch (-) dann

Das Lachen ist ein weiteres Mittel, um eine Reparatur zu vorzunehmen, was in diesen Gesprächen häufig auftritt. Es hat eine gesichtswahrende Funktion (vgl. Schwitalla 2011: 198) und dient dazu, einen Fehler verblassen zu lassen und die Störung der mehrmals wiederholten Korrekturen abubrechen. Deutlich tritt hier auch die Kooperation im Ge-

sprach zutage, die Hörerin SM greift unterstützend durch „z“ das Wort an der Stelle auf, an der der Sprecher AP abbricht.

Eines der wenigen Beispiele für ein Fremdreparatur aus dem hier behandelten Korpus findet sich in (16):

(16) „mehr genereller“ (AP – SM, min. 2.38-2.50)
 068 AP: (-) ((schnalzlaut)) <<acc> was wollte ich sag> äh ja (.)
 069 mehr genereller in italien?
 070 SM: ja <<lachend> mehr genelell (.) ge_ne_rel_ler>
 071 AP: ja ok ohne: mehr das ist die italienische [einfluss äh doch
 das
 072 verstehst du]
 073 SM: [<<lachend> ja
 074 natürlich>]

Diese Fremdreparatur ist in mehrfacher Hinsicht interessant, denn es lassen sich noch einmal verschiedene Strategien dialogischen Verhaltens daran festmachen: Der Sprecher AP verwendet „mehr genereller“, also eine für das Deutsche falsch verwendete doppelte Komparativform. Die Hörerin SM versteht, dass AP diesen Fehler gemacht hat und wiederholt ihn, wobei sie sich zunächst selbst verspricht („mehr genelell“), ehe sie ihn silbenweise wiedergibt („ge-ne-rel-ler“, Z. 70). Tatsächlich kennt die deutsche Sprache keine Doppelvergleichsstufe. Man kann hier die drei Elemente einer Reparatur beobachten: erstens das Reparandum „mehr genereller“ in der Äußerung von AD, zweitens die Reparatur durch SM, d.h. das Lachen, die Wiederholung des Fehlers und das silbenweise Wiedergeben und drittens die Durchführung der Reparatur von AP in dem Ausdruck „ja okay ohne mehr“. Der Fehler selbst ist, wie AD auch angibt, auf eine Interferenzerscheinung aus dem Italienischen zurückzuführen, wo die Komparativformen analytisch gebildet werden. Sehr schön zeigt sich hier das gegenseitige Helfen als Teil des kooperativen Dialogverhaltens. Das Gespräch dieser beiden Studierenden ist insgesamt von einem sehr aktiven Korrektur- und Dialogverhalten geprägt, auch an anderen Stellen lassen sich Beispiel für Selbstkorrektur finden, bei denen der/die GesprächspartnerIn den/die jeweils anderen darin bestärkt.

4.3 Formen mehrsprachigen Sprechens als Formulierungsverfahren

Ein wichtiger zu beobachtender Aspekt in den untersuchten Gesprächen betrifft den Ausdruck der Mehrsprachigkeit der SprecherInnen, der u.a. in den Formen mehrsprachigen Sprechens (vgl. Riehl 2014: 100) als Teil der Formulierungsverfahren zutage tritt. In den Gesprächen über die Sprachenportraits zeigt sich immer wieder ein entscheidender Aspekt des sprachlichen Repertoires: dass nämlich die Sprachen untereinander vernetzt sind und selbst wenn ein Gespräch in einer Hauptsprache, in diesem Fall Deutsch, geführt wird, die anderen Sprachen niemals komplett inaktiv sind, sondern mit oder ohne Absicht in das Gespräch einbezogen werden können. Die Studierenden sind sich dieses Aspekts bewusst und definieren sich zum Teil auch darüber, wie aus einigen Beispielen deutlich hervorgeht. In diesem Abschnitt soll daher untersucht werden, wie verschiedene Formen von Codeswitching, dem „Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion“ (Riehl 2014: 100), aber auch weitere Interferenzphänomene als mehrsprachige Formulierungsverfahren eingesetzt werden. Oftmals greifen die in Abschnitt 4.2 untersuchten

Reparaturen und die im Folgenden betrachteten Codeswitching-Phänomene ineinander und sind bei mehrsprachigen Individuen auch kaum separat zu untersuchen.

4.3.1 Fälle von funktionalem Codeswitching

Funktionales bzw. pragmatisch motiviertes Codeswitching kann aus unterschiedlichen Gründen erfolgen, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Die Riehl (2014: 102) zufolge häufigste Form von Codeswitching ist das Zitieren in einer anderen Sprache, wofür (17) ein Beispiel darstellt (zum besseren Verständnis im Basistranskript):

(17) „sei di Bolzano“ (GS – LB, min. 7.04-7.36)

0145 LB: hm:: das_ist_ein_sehr WICHTiges thema für_mIch, (.)
 0146 weil_ich_mit meinen WURzeln_äh verbUnden bin, (-)
 0147 und verTEIdige(.) sie: (.) IMMER. (--)
 0148 du WEIßt_soga:r-
 0149 das_ich Wütend wErde- (.)
 0150 wenn ich jemanden HÖ:re- (.)
 0151 der etwas SCHLECHtes über den sü:den sagt; (.)
 0152 zum_BEIspiel- (.)
 0153 wenn_die_leute uns_REden hören-
 0154 und MEHRmals_sagen. (.)
 0155 <<h> sei di bolZAno? (-)
 0156 [sei del trentIno?>] (---)
 0157 GS: [((lacht))]
 0158 LB: <<dim>!ES! (-)
 0159 !STÖRT! (-)
 0160 !MICH! (.) [!WIRKlich>]
 0161 GS: [((lacht))] °h (---) °h
 0162 <<lachend> ich WEIß_äh> (-)
 0163 <<acc> wie_du_reagierst-> (.)
 0164 und_äh(.) <<acc> ich_fühle_genAUso.>

Dieser Ausschnitt ist dem Gespräch zwischen zwei aus Süditalien stammenden Studentinnen entnommen, welches im fünften Abschnitt dieser Arbeit auch noch ausführlicher betrachtet wird. Inhaltlich geht es an dieser Stelle um das Thema Identität und die Sprecherin LB berichtet mit lebhafter Stimme über persönliche Erfahrungen, die sie als an ihrem Dialekt bzw. Akzent erkennbare Süditalienerin gemacht hat. In Z. 155-156 wechselt sie ins Italienische, um ein wörtliches Zitat anzuführen, „Sei di Bolzano? Sei del Trentino?“, vermeintlich ironische Fragen, die ihr aufgrund ihres Dialekts immer wieder gestellt wurden. Auch auf prosodischer Ebene ist die Äußerung deutlich als Zitat gekennzeichnet, die Sprecherin imitiert und parodiert durch einen deutlich überzogenen Fragestil die ursprüngliche Frage. Das Zitat kann an dieser Stelle gewissermaßen nur auf Italienisch gebracht werden und ist ein deutliches Beispiel der Aktivierung des ‚we-codes‘ (vgl. Blom und Gumperz 1972 und Gumperz 1982) zur Unterstreichung einer gemeinsamen Identität und dem Sich-Berufen auf gemeinsame bzw. ähnliche Erfahrungen. Die Hörerin GS bestärkt ihre Gesprächspartnerin, zunächst durch ein zustimmendes Lachen, dann auch durch verbale Bestätigung, „ich fühle genauso“.

Ebenfalls ein Beispiel für Codeswitching als Form des Zitierens findet sich in (18):

(18) „ruski“ (FD – VS 1, min. 0:51-1:23)

012 FD: vitalität und neuheit (-) in kopf habe ich auch ähm rus\die

013 russische sprache gefarbt <<acc> oder besser> ich habe nur
die
014 (-) <<acc> das wort> ruski äh geschrieben (.) im schwa:rz
u::nd
015 (-) der grund davor ist dass äh die rus\das russisch ist
016 für mich <<all> eine schwierige sprache> ähm ich muss
(-)immer
017 sehr viel darüber <<all> denken bevor zu sprechen und so
018 weiter> (.) u:nd es gibt viele rationalitä:t bei:m (-)
019 gespräch von russisch °h und dann in kopf <<acc> habe ich
auch>

Die Sprecherin FD berichtet über ihre Darstellung der russischen Sprache in ihrem Sprachenporträt. Sie erklärt, dass sie die Sprache nur durch das in Schwarz geschriebene Wort „ruski“ (dt. ‚Russisch‘) abgebildet hat, ohne einen Bereich des Porträts einzufärben wie bei den anderen eingezeichneten Sprachen. Das Wort „ruski“ in ihrer Beschreibung ist dabei als Zitat zu verstehen. Auch hier handelt es sich um die Darstellung des individuellen Spracherlebens, denn FD erläutert, dass sie die russische Sprache als sehr schwierig empfindet und sie für sie mit viel Nachdenken verbunden ist, was sie dann durch die Verbildlichung nicht in einer Farbe, sondern eben in einem ausgeschriebenen Wort zum Ausdruck bringt, ein Verfahren, das sich in keinem anderen Sprachenportrait der Gruppe findet und ein Zeichen des hohen Grads an Individualität der jeweiligen Zeichnungen ist.

Codeswitching vom Deutschen ins Italienische tritt in der untersuchten Gruppe ebenfalls als metakommunikative Äußerung bei Wortfindungsproblemen auf, ein Beispiel dafür findet sich in (19):

(19) „Come si dice deserto“ (AP – SM, min. 13.05-13.23)
350 SM: ich wählte die gelbe (.) farbe (.) äh (-) weil sie mich an
den
351 hm:: äh (---) <<acc> come si dice deserto>
352 AP: spe ähh (-) wüste [cre credo spe]
353 SM: [ja jaja] ja giusto [richtig
richtig]
354 AP: [ahh okay] [ah sì no è
vero]
355 è vero ((lacht))
356 SM: [also] sie erinnert mich an den (.) der wüstensand

Die Sprecherin SM möchte die Wahl der Farbe Gelb für die arabische Sprache erklären, findet für die zugrunde liegende Assoziation aber nicht das passende Wort auf Deutsch, weshalb sie auf Italienisch („come si dice deserto?“) um Hilfe bittet. AP hilft ihr daraufhin mit dem korrekten Begriff „Wüste“ aus, ebenfalls verbunden mit einem metakommunikative Codeswitching, nämlich der Zweifel ausdrückenden Hinzufügung „credo“.⁴ Die Sprecherin bestätigt zunächst, dass es sich dabei um das gesuchte Wort handelt und integriert es anschließend in der erweiterten Form des Kompositums „Wüstensand“ in ihre Erläuterungen. Deutlich tritt die hier die gegenseitige Unterstützung auf Dialogebene zutage, die viele der untersuchten Gespräche kennzeichnet.

⁴ Die Abbrüche von AP in Z. 352 erfolgen, anders als bei der Mehrheit der hier untersuchten SprecherInnen, mit Glottalverschluss, weshalb keine gesonderte Kennzeichnung durch das Backslash-Zeichen erfolgt, vgl. Anm. 3.

Nicht Wortfindungs-, sondern Ausspracheschwierigkeiten evozieren das Code-switching in den kampanischen Substandard im folgenden Fall (20):

(20) „non la so di sta parola“ (LB – GS, min. 3.02-3.20)

064 GS: ich glücklich (.) weil es bedeutete meine liebblingssprache
 065 zu benutzen (-) und äh (.) mit mutterspra\(.)
 066 [mutter_<<lachend> sprach_lern>]
 067 LB: [((lacht))]
 068 GS: °h <<lachend> zu sprechen> (-) [<<acc> non la so di sta
 069 parola>]
 070 LB: [((lacht))]
 071]
 072 GS: <<lachend> am Anfang> °h war es (.) nicht einfach °h

Die Sprecherin GS versucht, das Wort „Muttersprachler“ auszusprechen, aber sie verhaspelt sich mehrmals, was zu verschiedenen Selbstreparaturen und einer silbenweisen Aufteilung des Wortes führt. Anschließend kommentiert GS metalinguistisch diese Ausspracheprobleme, indem sie in Z. 068-069 sehr schnell gesprochenen den Satz „non la so di ’sta parola“ einschiebt (hier ist ‚non la so dire questa parola‘ auf Italienisch gemeint, also ‚ich kann dieses Wort nicht aussprechen‘), woraufhin sowohl die Sprecherin GS als auch die Hörerin LB mit gesichtswahrendem Lachen reagieren (vgl. Schwitalla 2011: 198). Neben der kommentierenden Funktion ist dieses Codeswitching in den Dialekt auch ein klares Beispiel des ‚we-codes‘, der für die beiden Gesprächspartnerinnen stärker noch als das Standarditalienische der süditalienische Dialekt ist, auf welchen sie in als problematisch gewerteten Gesprächssituationen zurückgreifen.

4.3.2 Codeswitching als Ausdruck des mehrsprachigen Repertoires

Neben den im vorherigen Abschnitt angeführten Fällen von funktionalem Codeswitching in die Erstsprache Italienisch bzw. in die italienischen Dialekte treten auch Fälle auf, in denen die SprecherInnen von Deutsch zu Englisch oder zu anderen von ihnen gesprochenen Fremdsprachen wechseln. Die Studierenden setzen dabei ihr mehrsprachiges Repertoire ein, einerseits, um sich verständlich zu machen, andererseits auch, um damit zu ‚spielen‘ und die ihnen gemeinsame Mehrsprachigkeit identitätsstiftend als eine Art von ‚we-code‘ zu verwenden. Die englische Sprache ist von den meisten der Studierenden als erste Fremdsprache gelernt worden und deswegen verwenden die SprecherInnen oftmals Englisch statt Deutsch, und zwar sowohl wenn sie nicht die deutsche Übersetzung kennen als auch wenn sie einige Termini in ihr umgangssprachliches, alltägliches Sprechen integriert haben und davon ausgehen können, dass ihre GesprächspartnerInnen diese Sprache ebenfalls beherrschen.

Die Beispiele (21) und (22), die aus demselben Dialog zwischen den Studentinnen FD und VS stammen, zeigen Fälle von Codeswitching ins Englische.

(21) „that’s all“ (FD – VS 1-2, min. 4.01-4.04/min. 0.00-0.16)

050 FD: <<acc> das ist alles> [((lacht))]
 051 VS: [((lacht))] that’s all (--) äh also
 052 das ist mei:n (-) body language portrait und (-) da meine
 053 mutter apulierin ist und mein vater sizilianer hab ich mei:n
 054 äh herz in <<lachend> zwei teile geteilt>

spanischen Übersetzung „la pasión“ (Z. 082), die ein Codeswitching bei der Sprecherin GS auslöst, die lachend auf Spanisch „vale“ (Z. 083, auf Deutsch ‚ok, genau, einverstanden‘) erwidert. An diesem Punkt will die Sprecherin GS den eigentlichen Gesprächsfaden wieder aufnehmen, wechselt dazu ins Italienisch und setzt mit dem Diskursmarker „comunque“ (‚jedenfalls, wie dem auch sei‘) dem mehrsprachigen Spiel einen Schlusstrich, bestärkt durch die Aufforderung „vai“ (‚los!‘) von LB. Ab Z. 085 setzt GS ihre Erläuterungen auf Deutsch fort und beschreibt ihre emotionale und körperliche Verbindung zur spanischen Sprache, die für sie mit ihrer Leidenschaft, dem Tanz, eng verbunden ist und deren Erlernen daher als sehr positiv erlebt wird (Z. 085). Die Freude an der Verwendung der Sprache hat sicherlich einen Beitrag zum vorherigen Codeswitching geleistet, das gewissermaßen auch als eine Art ‚kulturelles Zitat‘ betrachtet werden könnte.

Als weiteres Beispiel für einen kreativen Umgang mit dem mehrsprachigen Repertoire findet sich in (24), das ebenfalls dem Gespräch zwischen GS und LB entnommen ist. Wie bereits zu Beginn erwähnt, stammen beide aus Kampanien und nutzen ihre sehr ähnlichen Dialekte, nämlich LB das Neapolitanische und GS den Dialekt von Avellino, als ‚we-code‘, wie sich im Beispiel an zwei Stellen zeigt.

(24) „stordes Mädchen“ – „acciriten“ (GS – LB, min. 1.01-1.24)

023 GS: hm:: wei:l (.) die streifen (.) <<acc> den dialekt meiner
stadt

024 avellino> da:rstellen (.) und_äh ich habe ihn so dargestellt

025 (--) da: der dialekt (.) dem italienischen sehr ähnlich ist
(-)

026 a:be:r er hat seine: eigenen spezifischen eigeschaften

027 LB: ((schnalzt)) du bist ein stordes mädchen

028 GS: [ha ha ha]

029 LB: [richtig]

030 GS: acciriten (--) <<all> und lass mich weitermachen> °h (.)

In Z. 027 kommentiert die Hörerin LB GS‘ Erläuterungen der Darstellung ihres Dialekts mit der ironischen Wertung „du bist ein stordes Mädchen“. Das verwendete Adjektiv „stordo“ (auf Deutsch ‚dumm‘) ist typisch für den Dialekt von Avellino, erhält dabei aber die Endung {-es} entsprechend der deutschen Adjektivdeklinaton. LB setzt hier bewusst eine Ad-hoc-Entlehnung ein, die strukturell in das System der deutschen Sprache eingepasst wird (vgl. Riehl 2014: 105 sowie Beispiel 26 dieses Beitrages). Sie nimmt auf die vorherige Beschreibung des Dialekts der Sprecherin GS Bezug und greift den ironisch-scherzhaften Ton und den spielerischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit auf, der den Dialog insgesamt kennzeichnet. Gewissermaßen dient diese Entlehnung als Auslösewort für die Reaktion von GS in Z. 030, die mit einem neapolitanischen Ausdruck, nämlich der Interjektion „acciriten“ (auf Deutsch in etwa ‚häng dich auf‘ oder ‚bring dich doch selbst um‘). Besonders interessant ist auch hier die syntaktische Einpassung des dialektalen Ausdrucks in das deutsche Sprachsystem, denn an die eigentliche Dialektform „accirt“ (vgl. Tortoriello 2014) wird die deutsche Infinitivendung {-en} angefügt. Auch hier wird der kreative Umgang der Studentinnen mit ihrer Mehrsprachigkeit deutlich, denn die Ironie wird durch die Ähnlichkeit zum ‚tedeschese‘, der phantasievollen Imitation der deutschen Sprache in der italienweit beliebten satirischen Comicstrip-Reihe

AP korrigiert sich jedoch unmittelbar darauf selbst und begleitet die nun korrekte Aussprache mit einem Lachen.

Beispiel (26) hingegen zeigt eine Ad-hoc-Entlehnung, die als bewusst eingesetzte Strategie verstanden werden kann:

(26) „serenität“ (FD – VS 1; min. 1.57-2.25)
025 FD: italienisch ist <<:-> meine muttersprache> i\(-) ich äh
026 vertraue ihr (-) und italienisch ist hellblau (.) äh die is
ähm
027 serenität vertraueheit und ruhegkeit mich vermittelt (-) und
028 italienisch ist mit (-) den hände verbunden äh weil (.)
damit (.)
029 <<acc> tüne ich alles> (-) und es ist mehr als eine sprache
es
030 ist ähm <<acc> eine geste eine bewegung> und das leben

Die Sprecherin FD erklärt die Wahl der Farbe Hellblau für die Abbildung ihrer Muttersprache Italienisch, die von ihr als etwas Beruhigendes und Vertrautes wahrgenommen wird. Als erstes beschreibendes Substantiv wählt sie jedoch „Serenität“, ein Wort, das zwar als altertümlicher Ausdruck in der deutschen Sprache existiert, der Studentin jedoch eher nicht als solches bekannt ist, weshalb es an dieser Stelle als Ad-hoc-Entlehnung aus dem Italienischen (von ‚serenità‘, zu Deutsch ‚heitere Gelassenheit‘, mit dem Suffix {-tät} an die deutsche Morphologie angepasst) und damit als eine bewusste Strategie mehrsprachigen Sprechens bei Wortfindungsproblemen – angedeutet durch die kurze gefüllte Pause vor der Äußerung – zu verstehen ist. Zugleich gibt die Studentin direkt im Anschluss in Z. 28-30 noch ein Beispiel für ein stark körperlich geprägtes Spracherleben, in dem sie beschreibt, dass sie die italienische Sprache in ihre Hände gezeichnet hat, mit denen sie einerseits sämtliche alltägliche Tätigkeiten vollzieht, die andererseits zugleich die nonverbalen Aspekte der italienischen Sprache, die Gesten, widerspiegeln.

5. „fammi ’na domanda, ja?“ – Codeswitching und Gesprächsführung

Nachdem es im vorherigen Abschnitt um die verschiedenen Codeswitching-Phänomene ging und diese anhand von GAT 2-Basistranskripten im Detail dargestellt wurden, soll im Folgenden noch einmal ein Gespräch im Ganzen betrachtet werden, das stark von Sprachwechseln geprägt ist. Es handelt sich dabei um den Dialog zwischen den beiden Sprecherinnen GS und LB, die sich in der Einleitung in ihr Transkript selbst als eng befreundet vorstellen und weiter angeben, dass sie auch beide aus der süditalienischen Region Kampanien stammen. Das erste Codeswitching erfolgt direkt zu Beginn des Gesprächs: LB begrüßt GS mit „Hallo G[...]“, woraufhin diese lachend mit „Hallo“ antwortet. Dann erfolgt der Wechsel ins Italienische bzw. genauer in den kampanischen Substandard: LB fragt sehr schnell „e mo che dobbiamo di?“ (und was sollen wir jetzt sagen?), GS antwortet ebenfalls sehr schnell: „fammi ’na domanda, ja?“ (stell mir eine Frage, los?) – das „ja“ am Satzende ist hier nicht als deutsche Fragepartikel, sondern noch als regionaler, süditalienischer Ausdruck (ital. ‚dài‘, also ‚los‘) zu verstehen. LB steigt über den Diskursmarker und Internationalismus „okay“ in die deutsche Sprache ein und fährt

fort: „okay, also, kannst du mir bitte dein Bild beschreiben?“ Deutlich wird hier sofort, dass es sich um eine symmetrische Kommunikation handelt, und es herrscht trotz des Wissens um die Aufzeichnung des Gesprächs eine entspannte und motivierende Atmosphäre. Gleichzeitig macht das anfängliche Sprechen im kampanischen Substandard deutlich, dass es für die Studierenden trotz allem eine etwas artifizielle Situation ist, in der sie trotz ihrer gemeinsamen Erstsprache in der Fremdsprache Deutsch miteinander sprechen sollen. Dies lässt sich jedoch bei im Unterrichtskontext angesiedelten Gesprächen nur schwer vermeiden.

Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs kommt es immer wieder zu Code-switching; oftmals, um ein auf Deutsch fehlendes Wort zu kompensieren (z.B. direkt in der Antwort auf die Frage nach der Bildbeschreibung, GS: „ja gerne, also das ist mein, ich weiß nicht wie zu sagen, omino?“), woraufhin LB dies in der Antwort lachend aufgreift und ihr das eigentlich bekannte Wort zur Verfügung stellt: „ma come omino? vielleicht könntest du Portrait sagen?“). Auch finden sich in diesem Gespräch einige der im vierten Abschnitt beschriebenen Interferenzerscheinungen (LB: „du bist ein stordes Mädchen“, vgl. Beispiel 24 in Abschnitt 4.3.2) und auch einige weitere Einschübe (wie LB: „zitta un attimo però (sei still!), was sagte ich, ich habe den Faden verloren“ oder GS: „stai zitta, di' la verità che tenevi solo quel colore“, „sei still, sag die Wahrheit, eigentlich hattest du nur diese Farbe“). Der spielerische Umgang mit dem zur Verfügung stehenden Sprachrepertoire lässt hier an das von García (2009: 140) als „translanguaging“ beschriebene Verhalten mehrsprachiger SprecherInnen denken, die ihr gesamtes Repertoire einsetzen, um die kommunikativen Möglichkeiten zu maximieren (vgl. die Einleitung).

Interessant ist zu beobachten, dass die beiden Sprecherinnen trotz ihrer zum Teil deutlichen Schwierigkeiten, sich auf Deutsch auszudrücken, das Gespräch dennoch durchgängig am Laufen halten und die Kommunikation an keiner Stelle abreißt. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass sie auf emotionaler Ebene verbunden sind und sie durch die gegenseitige Unterstützung im Gespräch sprachliche Probleme überbrücken können. Zu Beginn ihrer Erläuterung verweist LB beispielsweise auf ihre Schüchternheit („ja, aber du weißt, dass ich schüchtern bin, aber ich versuche es“). Emotionen spielen in diesem Gespräch insgesamt eine große Rolle, wie auch die Antwort auf GS' Frage nach dem Grund für das „rote Band“ auf der Brust von LBs Silhouette (vgl. Abb. 2) bezeugt (als Basistranskript in Abschnitt 4.3.1, Beispiel 17):

(27)

01 LB: weil dies Band meinen Dialekt, das heißt den neapolitanischen Dialekt,
02 darstellt und Rot die Farbe der Liebe par excellence ist. [...] in der Tat liebe ich
03 meinen Dialekt und die Brust ist auch den Bereich, wo das Herz liegt und/äh was
04 ich noch sagen kann, das ist ein sehr wichtiges Thema für mich, weil ich mit
05 meinen Wurzeln verbunden bin und verteidige sie immer. Du weißt sogar, dass
06 ich wütend werde, wenn ich jemanden höre, der etwas Schlechtes über den Süden
07 sagt, zum Beispiel, wenn die Leute uns reden hören und mehrmals sagen: „sei di
08 Bolzano? Sei del Trentino?“

09 (GS lacht)

10 LB: Es. Stört. Mich. Wirklich!

11 GS (lachend): ich weiß, wie du reagierst und ich fühle genauso.

An dieser Stelle wird die Studentin, die sich kurz zuvor selbst als schüchtern beschrieben hat, sogar laut (Z. 10 „Es. Stört. Mich. Wirklich!“) – als Reaktion auf den berichteten Angriff auf ihre süditalienischen Wurzeln, für die sie stellvertretend den neapolitanischen

Dialekt anführt. Es handelt sich hierbei um ein markantes Beispiel von Spracherleben, denn die Empörung der Sprecherin richtet sich gegen eine normative Sprachideologie, in der das Sprechen eines süditalienischen Dialekts mit negativen Urteilen über die SprecherInnen verbunden wird. Beim Zitieren der Fragen wird diese Situation gewissermaßen erneut erlebt. Auch hier kommen die freundschaftliche Nähe und die gemeinsame Herkunft der Sprecherinnen zum Tragen, denn GS bestätigt in ihrer Antwort das von LB geschilderte Verhalten und die empfundenen Emotionen (Z. 11 „ich fühle genauso“). Das Gespräch hätte sich vermutlich anders entwickelt, stammte eine der Gesprächspartnerin aus Nord- oder Mittelitalien. Andererseits könnte diese Beziehung und der verbindende Dialekt auch zu dem verstärkten Auftreten von Codeswitching in diesem Dialog geführt haben.

6. Didaktischer Nutzen und Grenzen des Einsatzes von Sprachenportraits

Wie in den bisherigen Ausführungen bereits angedeutet werden konnte, stellt der Einsatz der Sprachenportraits im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Perspektive eine komplexe Aufgabenstellung dar, die einen mehrfachen Nutzen aufweist, der auf unterschiedlichen Alters- und Niveaustufen in verschiedener Art und Weise umgesetzt werden kann (vgl. auch Thoma 2018). Im Fall der hier vorgestellten Studierenden handelt es sich um fortgeschrittene Deutschlernende (GER-Niveau B2–C1+) im Studium der Auslandsgermanistik, bei denen sämtliche Stufen der Arbeit mit den Sprachenportraits zum Tragen kommen können:

- (1) Anfertigen des Sprachenportraits, intensives Auseinandersetzen mit dem Sprachrepertoire;
- (2) Partnergespräch mit KommilitonInnen über die jeweiligen Sprachenportraits, die Gespräche werden dabei aufgezeichnet;
- (3) Transkription der zuvor aufgezeichneten Gespräche mithilfe der GAT2-Konventionen, aktives und exaktes Hören wird gemeinsam mit dem Erwerb (korpus-)linguistischer Kompetenzen gefördert; Fokus auf die gesprochene Sprache, einen Aspekt, der sonst im Fremdsprachunterricht häufig zu kurz kommt;
- (4) Aufbereiten und Untersuchen der so geschaffenen Gesprächstranskripte zu den Sprachenportraits, dadurch Einblick in kommunikative Strategien von Mehrsprachigkeit, darunter linguistische Phänomene wie Codeswitching und Pausen.

In den letzten Jahren wurde vermehrt gefordert, die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht stärker zu berücksichtigen (vgl. dafür u.a. Schwitalla 2010; Richter 2002; Fiehler 2013 und 2015), was Hand in Hand mit der Forderung einhergeht, authentische Aufgabenstellungen mit Fokus auf den Inhalt bzw. das Produkt zu schaffen, wobei Sprache als Mittel zu einem Zweck eingesetzt wird (vgl. Bach und Timm 2013: 12) und somit handlungsorientierten Unterricht anzubieten (vgl. u.a. Roche, Reher und Simic 2012). Der Einsatz von Sprachenportraits bewegt sich in diese Richtung, da er auf den vier genannten Stufen fruchtbare Anknüpfungspunkte für den Unterrichtseinsatz bietet. Franceschini und Veronesi (2016: 248-249), die lernerbiographische Perspektiven im Fremdsprachenunterricht betrachten, sprechen dabei von einem „Lupeneffekt“, denn neben der Bewusstwerdung der eigenen Ressourcen aufseiten der Studierenden bieten die Sprachbiographien zugleich den Lehrenden Einsichten zu Einstellungen, Wertvorstellungen und generell Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen. Etwas proble-

matisch bleibt dabei jedoch die Authentizität der Sprachwahl, da die Studierenden, die über eine gemeinsame Erstsprache, nämlich das Italienische bzw. zum Teil sogar italienische Dialekte, verfügen, sich in der Fremdsprache Deutsch über ihr Sprachenportrait unterhalten sollen. Möglicherweise würde es sich hier in Zukunft anbieten, gezielt Austauschstudierende aus Deutschland miteinzubeziehen bzw. die Kooperation mit den TeilnehmerInnen ähnlicher Lehrveranstaltungen in Deutschland zu suchen, um die Sprachwahl Deutsch auch auf pragmatischer Ebene zu motivieren. Nichtsdestotrotz handelt es sich auch in diesem Format um eine anregende Aufgabe, der die Studierenden gern nachkommen.

Im ersten Schritt, der Erstellung der Sprachenportraits, werden die Studierenden dazu ermutigt, sich mit ihrem individuellen Sprachenrepertoire (vgl. Busch 2012) auseinanderzusetzen, was bedeutet, dass sie sich wertvoller Ressourcen bewusst machen (zur Rolle der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht vgl. Bredthauer und Engfer 2018 und zuletzt Gogolin, Hansen, McMonagle und Rauch 2020); durch die nichtlineare Darstellung in Form der Körpersilhouette bleibt dabei Raum für Kreativität und eigene Darstellungsmodi. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Sprachenportrait, das individuell bearbeitet und aufbereitet werden kann, ist zugleich ein wichtiger Vorbereitungsschritt für das anschließende Gespräch über das Portrait. Die Studierenden können sich vorbereiten und nutzen diese Chance auch, wie sich an den vermutlich der späteren Beschreibung dienlichen Notizen („Kopf“, „Hände“ etc.) im Portrait von KC (Abb. 2) erkennen lässt:

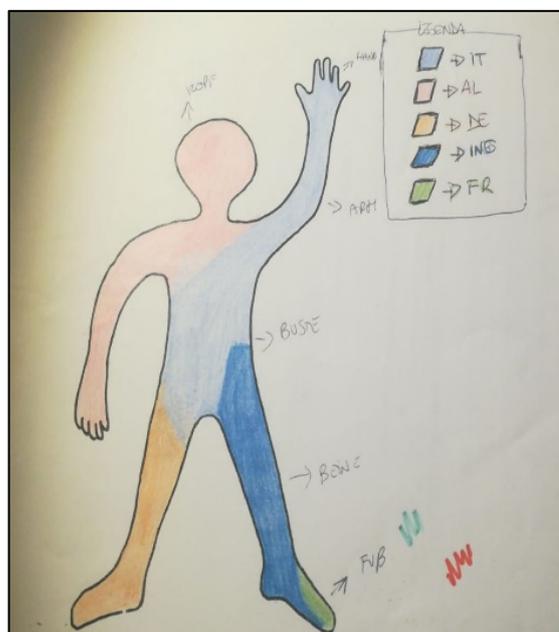


Abbildung 2: Sprachenportrait von KC

Diese Möglichkeit zur Vorbereitung ist ein wichtiger Faktor für ein positives Herangehen an Schritt 2, das Gespräch über die eigenen Portraits. Hinzu kommt die emotionale Einbindung, die sich allen hier untersuchten Gesprächen entnehmen lässt. Über die Erzählung des individuellen Spracherlebens setzen die Studierenden im Gespräch die Entdeckung und Erkundung ihres sprachlichen Repertoires weiter fort. Emotionen sind ein wichtiger Faktor im Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. Busch 2013: 24-25, Riemer 2016 und den Sammelband von Burwitz-Melzer, Riemer und Schmelter 2020) und

tauchen in den Gesprächen direkt und indirekt immer wieder auf. Oftmals sind die Studierenden gehemmt, vor einer großen Gruppe zu sprechen, insbesondere aus Angst, Fehler zu machen, wodurch die mündliche Beteiligung gerade bei schüchternen Personen oftmals sehr eingeschränkt ist und sich auf wenige Worte oder kurze Sätze beschränkt. Das Gespräch über das Sprachenportrait erlaubt es ihnen dagegen, mit KommilitonInnen über ein Thema, zu dem sie eine persönliche und emotionale Verbindung haben, in einen Dialog zu treten, einen längeren Gesprächsbeitrag zu liefern und sich zum Teil im Gespräch ihrer Gefühle bewusst zu werden. Riemer (2016: 269-270) betont die Relevanz der „Verhinderung bzw. Verringerung von Angst, insbesondere Sprechangst in der Fremdsprache“, was durch Unterrichtsmodelle erzielt werden könne, „die positive Gruppendynamik und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden inkl. unterstützender Feedback-Verfahren sowie hinreichender Sprechzeit von Lernenden vorsehen“. Diese Faktoren sind beim Einsatz von Sprachenportraits gegeben.

Der dritte Schritt, das Transkribieren der Gespräche, kann und muss an das sprachliche und akademische Niveau der Studierenden angepasst werden: Bei fortgeschrittenen Germanistik-Studierenden wie der hier beschriebenen Gruppe eignet es sich gut, um sie mit den Konventionen der GAT2-Transkription vertraut zu machen und dadurch zugleich Kompetenzen für den Linguistik-Unterricht zu entwickeln. Zugleich werden hier aber auch die Grenzen der Aufgabenstellung deutlich, denn für die italienischsprachigen Studierenden erweist es sich als sehr komplex, die auf Deutsch geführten Dialoge korrekt zu transkribieren. Eine detaillierte Einführung und Anleitung sowie eine enge Begleitung des Projekts im Unterricht sind nötig, um Missverständnisse und das Erlernen fehlerhaften Transkribierens zu unterbinden. Auch in den hier untersuchten Transkripten ließen sich zahlreiche Transkriptionsfehler finden, die von den Autorinnen dieses Beitrags stillschweigend korrigiert wurden. Ein Hauptproblem war dabei die dem italienischen Lautsystem folgende Transkription wie z.B. „oiropäerin“ (Beispiel aus dem im dritten Abschnitt betrachteten Dialog IG-AD), „maine“ oder „fielleicht“. Auch die Verwendung von Schwa in Reduktionssilben, in denen die Aussprache mit dem reduzierten Vokal dem Standard entspricht (z.B. in „sprachən“), deutet auf Unsicherheit hinsichtlich der Transkriptionsnormen hin. Diese Punkte müssten im Unterricht dezidiert besprochen werden.

Literaturverzeichnis

- Avolio, F. (2011) ‚Dialecti meridionali‘, *Treccani Enciclopedia dell'Italiano*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/dialecti-meridionali_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/dialecti-meridionali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (abgerufen am 21.02.2021).
- Bach, G. und Timm, J.-P. (Hgg.) (2013) *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden eines handlungsorientierten Unterrichts*, 5. aktualisierte Aufl., Stuttgart: Francke/UTB.
- Blom, J.-P. und Gumperz, J. J. (1972) ‚Social meaning in linguistic structures. Code Switching in Northern Norway‘, in: Gumperz, J. J. und Hymes, D. H. (Hgg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-434.
- Blühdorn, H., Foolen, A. und Loureda, O. (2017) ‚Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick‘, in: Blühdorn, H., Deppermann, A., Helmer, H. und Spranz-Fogasy, Th. (Hgg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 7-48.
- Bose, I. (1994) *Zur temporalen Struktur frei gesprochener Texte*, Frankfurt a. M.: Hector.

- Bredthauer, S. und Engfer, H. (2018) ‚Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?‘, *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*, <https://kups.uni-koeln.de/8092/> (abgerufen am 26.03.2021).
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. und Schmelter, L. (Hgg.) (2020) *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr.
- Busch, B. (2012) *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: facultas.
- Busch, B. (2015) ‚Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language‘, *Working Papers in Urban Language & Literacies* 145, 2–16.
- Busch, B. (2017) ‚Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language‘, *Applied Linguistics* 38 (3), 340–358.
- Busch, B. (2018) ‚Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung‘, *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 93, 53–70.
- Fiehler, R. (2013) ‚Die Besonderheiten gesprochener Sprache - gehören sie in den DaF-Unterricht?‘ in: Moraldo, S. M. und Missaglia, F. (Hgg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Heidelberg: Winter, 2013, 19-38.
- Fiehler, R. (2015) ‚Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache – und zwei Beispiele, wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann: Gesprächspartikeln und Formulierungsverfahren‘, in: Imo, W. und Moraldo, S. M. (Hgg.), *Interaktionale Sprache u. ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, 2015, 23-43.
- Fiehler, R. (2016) ‚Gesprochene Sprache‘, in: *Duden. Die Grammatik*. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.
- Franceschini, R. und Veronesi, D. (2016) ‚Lernerbiographische Perspektiven‘, in: Burwitz-Melzer, E., Melhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. und Krumm, H.-J. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Franke Attempto, 247-250.
- Freguelli, M. (2017) *Le competenze scritte degli adulti. Un'indagine preliminare su produzioni scritte in italiano*, unveröffentl. Masterarbeit Università degli Studi di Padova, http://tesi.cab.unipd.it/54345/1/Marta_Freguelli_2017.pdf (abgerufen am 26.03.2021).
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden WA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, I. und Neumann, U. (1991) ‚Sprachliches Handeln in der Grundschule‘, *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. und Rauch, D. (Hgg.) (2020) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gumperz, J. J. (1964) ‚Linguistic and Social Interaction in Two Communities‘, *American Anthropologist* 66, 137-153.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Hamers, J. F. und Blanc, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*, 2. Aufl., Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Herdina, Ph. und Jessner, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Cromwell Press Limited

- Knöbl, R. und Steiger, K. (2006) *Transkription: Transkriptionssysteme*, Institut für Deutsche Sprache: Mannheim.
- Krumm, H.-J. und Jenkins, E.-M. (2001) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Oppenrieder, W. und Thurmair, M. (2003) ‚Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit‘, in: Janich, N. (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*, Tübingen: Narr, 39-60.
- Richter, R. (2002) ‚Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht‘, *Info-DaF* 29 (4), 306-216.
- Riehl, C. M. (2014) *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riemer, C. (2016) ‚Affektive Faktoren‘, in: Burwitz-Melzer, E., Melhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. und Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 266-271.
- Roche, J., Reher, J. und Simic, M. (2012) *Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. – Bericht eines Pilotprojektes*. Münster: Lit-Verlag.
- Schwitalla, J. (2010) ‚Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren?‘, in: Foschi Albert, M., Hepp, M., Neuland, E. und Dalmas, M. (Hrsg.), *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*, München: Iudicium, 66-77.
- Schwitalla, J. (2011) *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*, 4., neu bearb. und erw. Aufl., Berlin: Erich Schmidt.
- Sciubba, M. E. (2009) *La costruzione di un corpus d'italiano giudiziario parlato. Questioni teoriche e di metodo nel trattamento informatico di strutture conversazionali*, unveröffentl. Doktorarbeit Universität degli Studi di Roma Tre, https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/455/1/Sciubba_costruzione_corpus_italiano_giudiziario_parlato.pdf (abgerufen am 26.03.2021).
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, Chr., Meyer, Chr., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. und Uhmann, S. (2009) ‚Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)‘, *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.
- Thoma, N. (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Tortoriello, G. (2014) ‚Accirete‘ non ‚suicidati‘, *Cinquecolonne Magazine*, 23.06.2014, <https://www.cinquecolonne.it/accirete-non-suicidati.html> (abgerufen am 26.03.2021).