MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Spracherfahrungen ehemaliger AustauschschülerInnen

Eine biographieanalytische Annäherung an leibliches Spracherleben

verfasst von

Elisabeth Mayer, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Soziologie

Betreuerin: Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner

DANKSAGUNG

Meinen InterviewpartnerInnen möchte ich dafür danken, dass sie sich Zeit genommen haben, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Danke für das Vertrauen.

Mein besonderer Dank geht an meine Betreuerin Roswitha Breckner, die mich bei meinem Vorhaben, von der Konzeption bis zur Fertigstellung, immer unterstützte und mir ermöglichte, meinen Interessen nachzugehen. Sie war stets eine Ansprechpartnerin, ohne deren wertvolle Ideen und Hilfestellungen ich nicht zu diesem Resultat gekommen wäre. Ich danke ihr, dass sie mich wissenschaftlich, als auch persönlich sehr gefördert und sich immer Zeit für mich genommen hat.

Mein Dank geht auch an Maria Pohn-Weidinger, die mir ebenfalls mit wertvollen Hilfestellungen zur Seite stand. Ihre Seminare haben mein Interesse an der Biographieforschung geweckt. Sowohl Roswitha als auch Maria danke ich für die Aufnahme in die Forschungswerkstatt.

Ein großer Dank gilt natürlich meiner Familie. Meinen Eltern Christine und Günter möchte ich für ihre emotionale, aber auch finanzielle Unterstützung und ihren Glauben an mich danken. Sie haben mich in all meinen Entscheidungen bestärkt, indem sie mir den nötigen Freiraum und auch die Zeit gelassen haben, meine Vorstellungen und Wünsche in die Tat umzusetzen. Von Herzen danke ich besonders meiner Mutter, deren Liebe und Stärke mich vor allem durch schwierige Phasen getragen haben. Meinen Geschwistern Susanne, Christian und Stefan danke ich, dass ich mich immer auf sie verlassen kann.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Freundeskreis. Viele von ihnen haben mich bei verschiedenen Interpretationsschritten unterstützt und mich durch ihr Engagement, Interesse und Durchhaltevermögen oft von neuem erstaunt und motiviert. Mein besonderer Dank geht an das Interpretationsteam Silvija Rapa, Therese Kirchner und Anna Neugebauer. Kathrin Friesenbichler, Irene Rieder, Sarah Miriam Pritz und Johannes Zimm danke ich, dass sie sich ebenfalls Zeit zum Interpretieren genommen haben und darüber hinaus Teile meiner Masterarbeit, in oft kurzer Zeit, Korrektur gelesen haben.

Ein besonderer Dank geht an meinen Freund Johannes, für seine Geduld, seinen Glauben an mich und dafür, dass er mich immer wieder zu wissenschaftlichen Diskussionen einlädt und mein Leben bereichert.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG/FORSCHUNGSINTERESSE 9

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN 14

2.1 WARUM BIOGRAPHIEFORSCHUNG 14
2.2 BIOGRAPHIEFORSCHUNG UND GESTALTTHEORIE 15
2.3 MEHRSPRACHIGKEIT, SPRACHENREPERTOIRE UND SPRACHERLEBEN 18
2.4 LEIBPHÄNOMENOLOGIE 19
2.4.1 Phänomenologie bei Merleau-Ponty 20
2.4.2 Der Leib bei Merleau-Ponty 21
2.4.3 Leib und Sprache bei Merleau-Ponty 25
Resümee 26

3 FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHE VORGEHENSWEISE 27

3.1 FORSCHUNGSFRAGE UND UNTERSUCHUNGSGRUPPE 27
3.2 DIE AUSWAHL DER UNTERSUCHUNGSGRUPPE 28
3.3 DIE METHODOLOGISCHEN PRINZIPIEN 29
3.4 DIE ERHEBUNGSMETHODE 30
3.4.1 Das narrative Interview 30
3.4.2 Die Interviewführung 31
3.5 DIE AUSWERTUNGSMETHODE 34
3.5.1 Die Analyse der biographischen Daten 34
3.5.2 Die Text- und thematische Feldanalyse 35
3.5.3 Die Rekonstruktion der Fallgeschichte 36
3.5.4 Die Feinanalyse 37
3.5.5 Kontrastierung Erlebte vs. Erzählte Lebensgeschichte 37
3.5.6 Die Typenbildung 37

4 ANALYSETEIL 39

4.1 FALLREKONSTRUKTION: JOHANNA (FALL 1) 39
4.1.1 Analyse der biographischen Daten 39
Resümee des Analyseschritts 44
4.1.2 Thematische Text- und Feldanalyse 45
Resümee des Analyseschritts 50
4.1.3 Rekonstruktion der Fallgeschichte 51
a Die Familiengeschichte/Kindheit 51
b Die Schulzeit in Österreich 55
c Die Vorbereitungszeit auf die USA 60
d Die Zeit in den USA 63
e Die Gastfamilie 66
f Exkurs: Loyalitätskonflikt: Mutter vs. Gastmutter 68
g Die amerikanische Highschool 69
h Das Englischtheater 72
i Der Roadtrip 74
j Die Rückkehr nach Österreich 75
k Die Au-pair-Zeit 78
l Der australische Partner 79
Resümee der Fallstruktur 82
4.1.4 Kontrastierung/Zusammenhang erzählte vs. erlebte Lebensgeschichte 87
Resümee: Sprach- und Kulturerfahrungen als Weg zu Mobilität und Multikulturalität 90

5 GLOBALANALYSEN ... 91

5.1 BUNTES MYSTERIUM (FALL 2) ... 91

Resümee: Die Suche nach (leiblichen) Sprachzugängen ... 95

5.2 DIE FARBE BLAU (FALL 3) ... 96

Resümee: Ein Leben mit ambivalenten (leiblichen) Spracherlebnissen ... 100

5.3 DIE FARBE ROT-GELB (FALL 4) ... 101

Resümee: Sprach- und Kulturerfahrungen als soziale Herausforderung ... 104

6 TYPENBILDUNG UND RESÜMEE ... 105

Typus 1: Spracherleben – leiblich erfahrene Fremdheit und kulturelle Differenz ... 106

Typus 2: Sprache über unmittelbare Körpererfahrungen leiblich erleben ... 109

Typus 3: ´Mit Händen und Füßen´ – Umgang mit einem leiblich erlebten Sprachproblem ... 110

7 AUSBLICK ... 112

8 LITERATURVERZEICHNIS ... 113

9 ANHANG ... 117

9.1 TRANSKRIPTIONSREGELN ... 117

9.2 BIOGRAPHISCHE DATEN (FALL 1) ... 118

9.3 SEQUENZIERUNG DER EINGANGSERZÄHLUNG (FALL 1) ... 119

9.4 KURZBESCHREIBUNG ... 120

9.5 ABSTRACT ... 122

9.6 LEBENSLAUF ... 124

„ If I am indeed to write something entirely for myself, in what language do I write? Several times I open the diary and close it again. I can´t decide […] Polish is becoming a dead language, the language of the untranslatable past. But writing for nobody´s eyes in English? […] Because I have to choose something I finally choose English. If I´m to write about the present, I have to write in the language of the present, even if it´s not the language of the self."[1]

[1] Eva Hoffman 1990, Lost in Translation, 120-121.

1 Einleitung/Forschungsinteresse

4, 12, 4, 5. Das ist die ungefähre Anzahl der Sprachen, die die ehemaligen AustauschülerInnen Johanna, Christina, Jonas und Anna sprechen, oder mit denen sie in ihrem Leben in Kontakt gekommen sind. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit nimmt durch Internationalisierung und Globalisierung zu. Gefragt wird nach der Anzahl der Sprachen: Wie viele Sprachen sprechen Sie? Mit diesem Sprachzugang ist eine kognitive Leistung verbunden. Sprachen sind hier über erlernbare Vokabeln und Satzstrukturen definiert. Dieses Sprachverständnis berücksichtigt nicht, dass wir Sprachen auch leiblich erleben. Diese Aussage mag uns fremd sein. Es stellen sich nämlich gleich zu Beginn die Fragen, was mit „leiblich“ denn überhaupt gemeint ist und warum es ein Interesse daran gibt, das Erleben von Sprachen zu erforschen. Wenn wir Sprachen sprechen, dann treten wir in Sozialbeziehungen. Wir finden uns in sozialen Situationen wieder, die erst über Sprache ermöglicht werden und wir nehmen aus ihnen sprachliche Erfahrungen mit, die wiederum unser zukünftiges Sein prägen.

In alltäglichen Interaktionen achten wir nicht mehr auf diese Spracherfahrungen, denn die sprachliche Kommunikation erscheint uns selbstverständlich (vgl. Merleau-Ponty 1966: 218). Bewusst wird uns Sprache erst, wenn ihre Selbstverständlichkeit in Frage gestellt bzw. Sprache zum Thema wird, beispielweise wenn sie uns nicht vertraut ist. Internationale Mobilität impliziert solche Situationen. Im Gegensatz zu Kurzbesuchen im Ausland kann es durch längere Auslandsaufenthalte zu einem dauerhaften Wechsel der Bezugssprache kommen, der so Busch (2012), einen Wandel des Sprachrepertoires zur Folge hat.

In dieser Forschungsarbeit gehe ich der Frage nach, **wie ehemalige AustauschschülerInnen Sprachen leiblich in ihrer Biographie erleben.**

Der Fokus auf leibliches Spracherleben im spezifischen Kontext eines SchülerInnenaustauschs erklärt sich daraus, dass die internationale Mobilität junger Menschen in Österreich gezielt beworben und gefördert[2] wird, aber kaum danach gefragt wird, wie dieser Auslandsaufenthalt sprachlich erlebt wird. Das Interesse ergibt sich vor allem aber auch daraus, dass die SchülerInnen in dieser Zeit zum ersten Mal in ihrem Leben die Möglichkeit haben, sich bewusst dafür zu entscheiden, den Alltag in einer für sie fremden Sprache zu meistern.

[2] Mehr Informationen sind u.a. auf der *Erasmus+* -Homepage des OeAD (Österreichischer Austauschdienst; Nationalargentur für lebenslanges Lernen) unter der Rubrik *Jugend* zu finden. (http://www.erasmusplus.at/, letzter Zugriff: 16.05.2014).

Da in dieser Forschungsarbeit die gesamte Biographie der ehemaligen AustauschschülerInnen mitberücksichtigt wird, liegt der Fokus nicht ausschließlich auf jenen Sprachen, die sie im Ausland gesprochen haben, sondern auf allen, die sie mit der eigenen Person verbinden – Sprachen, die sie als „ihre Sprachen“ bezeichnen, aber auch Sprachen, die sie eventuell nur kurz gehört haben. Welche subjektiven Bedeutungen können Sprachen in der Biographie von AustauschschülerInnen einnehmen? Wie sind Sprachbiographien und das konkrete Sprechen von Sprachen mit dem Leib verbunden? Wie werden durch das leibliche Spracherleben Handlungen, Gefühle und der Körper beeinflusst? All dies sind Fragen, die in Bezug auf das leibliche Spracherleben relevant sind.

Obwohl die Verbindung zwischen Sprache, Leib und Biographie noch wenig erforscht ist, gibt es einige Forschungen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, welche sich diesem Thema annähern bzw. Teilaspekte davon behandeln.

Biographische Analysen zu den Lebensgeschichten von jungen Erwachsenen, die ein Jahr im Ausland waren, sind im Beitrag *„Exploring European ´Potential Space´. A Study of the Biographies of Former Foreign Exchange Students”* zum Sammelband *„The Evolution of European Identities. Biographical Approaches“* (2012) zu finden. Inowlocki und Riemann (ebd.) untersuchten, wie im europäischen Kontext interkulturelle Erfahrungen für die Biographie relevant werden. An einem konkreten Biographiebeispiel zeigen die Autorinnen, wie *European space (ebd.)* erkundet werden kann. Sie betonen die Bedeutung solcher Ergebnisse für die Sensitivierung der verschiedenen Akteure (Gastfamilien, Austauschprogramme, VoluntärInnen etc.). Die Erkenntnis, dass derartige Biographien durch den Auslandsaufenthalt im europäischen Kontext zu transnationalen Biographien werden (vgl. ebd.), ist für diese Arbeit insofern relevant, als auch bei den Biographien in dieser Arbeit der Bezug zu mehreren Ländern in der Lebensgeschichte erhalten bleibt.

Der Sammelband *„Biographie und Leib“* (Alheit et al. 1999), der im Rahmen der Tagung der Sektion für Biographieforschung (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 1997) entstanden ist, bietet für dieses Forschungsprojekt insofern einen Anknüpfungspunkt, da biographische Erzählungen als leiblich-affektive Kommunikationsform definiert werden und theoretisch fundierte Argumentationen diese Erkenntnis bestärken. Die AutorInnen behandeln das Thema von mehreren Seiten: Sie zeigen, wie Krankheit individuell und biographisch am Leib erfahren wird und gehen auf Themen wie Körperinszenierung, Instrumentalisierung des Leibes in Verbindung mit Kunst, Leib und biographisches Geschlecht, sowie Körper und Symbole ein. Sie zeigen damit, auf welche Weise der Leib

in der Biographie bedeutend ist. Leibliches Spracherleben wird hingegen nicht thematisiert.

Die Linguistin Busch (u.a. 2005, 2010, 2012) legt zwar einen eindeutigen Fokus auf den leiblich-emotionalen Aspekt von Sprachen, jedoch ist der biographische Kontext, obwohl er mitberücksichtigt wird, nicht eigentlicher Analysegegenstand. Mit der Erweiterung des von Gumperz (1964; vgl. auch Gumperz/Hymes 1972) entwickelten *Sprachenrepertoires,* ein auch in dieser Arbeit verwendetes Konzept, rückt sie das sprechende Subjekt mit seinem leiblichen Zugang zu Sprachen ins Zentrum. Busch (2012) weist daraufhin, dass wir im Laufe des Lebens mit mehreren Sprachen konfrontiert werden. Als Kind wird/werden uns die „MutterspracheN" beigebracht, welche in anderen Lebensabschnitten durch weitere Sprachen ergänzt wird/werden. Darüber hinaus betont sie, dass niemand einsprachig sei, denn jede Person spricht mehrere Sprachen, welche zusammen das Sprachrepertoire ergeben. Neben Fremdsprachenkenntnissen gibt es Dialekte, sprachliche Codes etc., die je nach sozialer Situation zu Tragen kommen und in unser Sprachrepertoire einfließen. Es zeigt sich, dass das Sprachrepertoire stetigem Wandel unterworfen ist. Es gibt Ereignisse, mit denen eine Veränderung des Sprachrepertoires einhergeht und deutlich sichtbar wird (vgl. ebd.). Dazu zählen Lebenserfahrungen wie Mobilität und Migration. Daraus schlussfolgernd lässt sich für diese Masterarbeit festhalten, dass auch das sprachbiographisch relevante Erlebnis eines SchülerInnenaustauschs zur Veränderung unserer Sprachen beiträgt.

Eine weitere Besonderheit des Sprachrepertoires ist seine sowohl kognitive als auch leibliche Verankerung.

> *„Das Sprachrepertoire […] besteht nicht nur aus kognitiven Fertigkeiten, es trägt Spuren des Einschreibens in den Körper, die – ausgelöst durch aktuelle Wahrnehmungen, als je nachdem lustvoll oder angstbesetzte Erinnerungen aufgerufen werden können."* (Busch 2010: 59)

Es geht Busch darum, aufzuzeigen, wie Menschen *„[…] sich – gegenüber anderen oder sich selbst – in ihrer Mehrsprachigkeit erfahren, positionieren und darstellen."* (ebd.: 58). Während diese Forschung hieran eindeutig anknüpft, findet Buschs Zugang zur Leiblichkeit über Sprachenportraits[3] in der Masterarbeit weniger Aufmerksamkeit.

[3] Sprachenportraits (siehe hierzu Busch 2008) bestehen aus einer leere Körpersilhouette, in die die Interviewpersonen ihre Sprachen mit bunten Stiften einzeichnen können. Anschließend werden sie zu einer Erzählung animiert, in der sie darüber reflektieren, wie es zur Verortung der Sprachen in gewissen Körperregionen und zu den Farbassoziationen gekommen ist. Dieses Konzept wurde von Gogolin/Neumann (1991), die sich mit *language awareness* beschäftigen, entwickelt. In Österreich wurde das Konzept von Krumm (siehe hierzu Krumm/Jenkins 2001) weiterentwickelt (vgl. Busch 2010: 61), *„[…] um lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule zu thematisieren."*

Mit Sprachenportraits arbeitet auch Hessenberger, die sich in zwei Masterarbeiten (2011, 2012) ebenfalls mit dem Thema Sprache und Leiblichkeit auseinandersetzt. In ihrer soziologischen Theoriearbeit (2011) wählt sie die Theorie Merleau-Pontys zur leiblichen Wahrnehmung von Sprache. In einer zweiten, linguistischen, Masterarbeit zu *„Leibliches Sprachempfinden“* (2012) schließt Hessenberger mit einem Empirieteil an die soziologische Masterarbeit an. Ihr Forschungszugang ist ein interpretativer – mit Hilfe von Sprachenportraits (siehe hierzu Busch 2012) wurden Personen befragt, die in Wien wohnen, mehrsprachig aufgewachsen sind und mindestens zwei Sprachen von Kindheit an sprechen. Die Auswertungsmethode berücksichtigt vor allem die Frage „Wie etwas gesagt wird“, daher handelt es sich auch hier um einen linguistischen Fokus. Bei Hessenberger zeigt sich deutlich, dass die Erforschung des Spracherlebens nicht nur aus einer soziologischen Perspektive erfolgen kann. Neben linguistischen Konzepten zeigt die Leibphänomenologie von Merleau-Ponty (1966), wie der Körper als Erkenntnisquelle verstanden werden kann. Es ist vor allem Merleau-Ponty, der die Verbindung zwischen Leib und Sprache aufzeigt und darüber hinaus auf die leibliche Wahrnehmung von Farben eingeht. Seine Ansätze sind auch für diese Masterarbeit besonders relevant.

Dass die leiblich-emotionale Dimension von Spracherleben noch wenig erforscht ist (Busch 2010) mag an der *„Sprachlosigkeit des Körpers“* (Abraham 2002:17) oder auch an dessen sozialer Tabuisierung liegen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass das leibliche Empfinden schwer zu erforschen ist. Der Leib ist zwar Gegenstand unserer Betrachtung, wir können aber nicht direkt auf ihn zugreifen. Der Leib ist Teil von uns, aber er redet nicht – er muss zum Reden gebracht werden. Das Verstehen von leiblicher Wahrnehmung erfordert einen interpretativen Zugang (vgl. ebd.: 17f).

Der methodische Zugang zum leiblichen Spracherleben erfolgt über die Biographieforschung, bei welcher das Relevanzsystem der BiographInnen berücksichtigt wird. Der disziplinübergreifenden Begriff „Biographie“ ist aus der Alltagssprache bekannt. Er setzt sich aus den griechischen Wörtern *„bios“* und *„graphein“* (Hillmann 2007: 104) zusammen, was so viel bedeutet wie „das Leben schreiben“. Wie entsteht ein soziales Phänomen und wie wird es aufrecht erhalten oder verändert? Diese Fragen versucht die Biographieforschung zu klären, indem die Genese sozialer Phänomene nachgezeichnet und deren Bedeutung in der Lebensgeschichte interpretiert wird. In Verbindung mit Sprachen werde ich nicht nur zeigen, wie Sprachen emotional besetzt sind, sondern auch, wie leibliche Spracherfahrungen in der Biographie relevant werden. Diesem Anliegen bin ich nachgegangen, indem ich vier narrativ-biographische Interviews (Schütze 1977) mit

---

(ebd.) Die Internetplattform www.*heteroglossia.net*[3] stellt verschiedene Forschungsprojekte zu dieser Thematik vor.

ehemaligen AustauschschülerInnen geführt und nach Rosenthal (u.a. 1995) ausgewertet habe.

Im Theoriekapitel werde ich auf die der Biographieforschung zugrunde liegende Gestalttheorie, auf das Konzept des Sprachrepertoires und auf die Leibphänomenologie von Merleau-Ponty eingehen. Was der Leib-Begriff bedeutet, wie Leib und Sprache zusammenhängen und in welcher Weise leibliche Spracherfahrungen mit Farbwahrnehmungen verwoben sind, erkläre ich in diesem Abschnitt. Im Anschluss lege ich die methodologischen Prinzipien dar und gehe auf die Erhebungs- und Auswertungsmethode genauer ein. Kern dieser Forschung ist die Darstellung einer Fallgeschichte, in der ich zeige, welche Spracherlebnisse die Biographie einer Austauschschülerin geprägt haben. In anschließenden Globalanalysen stelle ich die drei weiteren Lebensgeschichten in kürzerer Form vor und versuche hierbei einen ergänzenden, kreativen Zugang zum leiblichen Spracherleben zu finden, indem ich aufzeige, wie Sprachen mit Farben verbunden werden und was dies für die BiographInnen bedeutet. Die qualitativ-interpretative Sozialforschung verallgemeinert über den Vergleich und über Kontrastierungen. Im Resümee nehme ich diesen Generalisierungs- und Abstraktionsschritt vor und stelle als empirisches Ergebnis drei mögliche Typologien von (leiblichem) Spracherleben vor, die ich mit der Theorie von Merleau-Ponty rückbinde und mit theoretischen Überlegungen von Schütz (1944/1972) zu *„Der Fremde“* und *„Der Heimkehrer“* ergänze. Ein Ausblick zeigt, dass das Feld der leiblichen Spracherfahrungen viele Möglichkeiten weiterführender Forschung bietet.

2 Theoretische Grundlagen

Bevor auf das methodische Vorgehen genauer eingegangen wird, sollen dessen theoretische Grundlagen dargelegt werden. Auch werden der Begriff des Sprachrepertoires und die Leibphänomenologie vorgestellt.

2.1 Warum Biographieforschung

In modernen Gesellschaften sind Menschen mit Diskontinuitäten konfrontiert. Damit eine soziale Entität konstruiert werden kann, müssen Erfahrungen verschiedener Lebensphasen und -bereiche geordnet und in ein Sinnsystem eingebunden werden. Gesellschaftshistorisch betrachtet sind Sinnsysteme wie Religion, Familie, Klasse etc. oft keine Ordnungssysteme mehr, die über das ganze Leben bestimmend sind. Dadurch lässt sich auch erklären, warum das Konstrukt der Biographie an Bedeutung gewinnt (vgl. Breckner 2005: 122) Biographien können

> *„[…] als sinngebende Ordnungen von kontingenten Erlebnissen und Erfahrungen in der zeitlichen Dimension der Lebensgeschichte verstanden werden, die die Person sowohl auf gesellschaftliche Erfordernisse hin als auch in der Verarbeitung von individuell Erlebtem und Erfahrenem strukturiert. In den hierdurch entstehenden Erfahrungszusammenhängen wird Kontinuität und Konsistenz hergestellt, indem Diskontinuitätserlebnisse und Widersprüche in einen präsentierbaren und kommunizierbaren Zusammenhang gebracht werden.“* (Breckner 2005: 123)

In der Biographieforschung geht es um die Suche nach dem Sinn, der Funktion und dem Prozess der Konstruktion von Biographien. Die Biographiegestaltung setzt sich aus gesellschaftlich vorstrukturierten Schemata zusammen, die mit individuellen Bedeutungs- und Verlaufsstrukturen kombiniert sind. Es geht stets um die Verbindung zwischen subjektiven Handeln und Erleben und objektiven Strukturbedingungen (vgl. Abraham 2002: 230f). Erfahrungen werden im Laufe der Biographie organisiert und reorganisiert. Mit der Biographieforschung können biographische Transformationen, die in der modernen Gesellschaft auftreten, erklärt werden. Daraus erklärt sich die hohe gesellschaftstheoretische Relevanz narrativ-biographisch angelegter Forschungen. Geht man desweiteren davon aus, dass soziales Handeln erst durch Berücksichtigung seiner Entstehungsbedingungen versteh- und erklärbar wird, so erklärt sich die Wahl einer biographischen Analyse von selbst (vgl. Rosenthal 1995: 226). Der Fokus liegt dabei auf der Perspektive der Handelnden, denn erst wenn Handlungsabläufe und die Perspektive der Handelnden bekannt sind, kann sichtbar werden, in welchem biographischen

Sinnzusammenhang diese stehen und wie die Einbettung in den Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte erfolgt (vgl. Rosenthal 2005: 178f).

Die zeitliche Dimension des Lebens kann in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gegliedert werden. Bei der Biographieforschung stützt sich die Analyse nicht auf einen einzelnen Zeitabschnitt, sondern es geht um die Verbindung der Zeitphasen mit besonderer Aufmerksamkeit zur Vergangenheit und Gegenwart. Es kann festgehalten werden, dass die Vergangenheit aus der Gegenwart und die Gegenwart aus der Vergangenheit und der Zukunft entsteht. Betrachten wir dieses Verhältnis genauer. BiographInnen erzählen in der Gegenwart und machen dabei Aussagen über die Vergangenheit. Es wird davon ausgegangen, dass das gegenwärtige Erleben dabei durch die Vergangenheit geprägt ist und gleichzeitig die derzeitige Lebenssituation Einfluss darauf hat, wie die Vergangenheit erinnert und präsentiert wird. Man wendet sich bestimmten Themen der Vergangenheit zu, weil sie in der Gegenwart relevant sind (vgl. Rosenthal 2005: 178f).

2.2 Biographieforschung und Gestalttheorie

Das Erzählen von etwas bereits Erlebten besteht aus objektiven und subjektiven Elementen. Objektiv meint ein Ereignis, so wie es stattgefunden hat. Im Erinnerungsprozess wird dieses subjektiv gedeutet. Nach Husserl ist es Ziel, Dinge so zu nehmen, wie sie sich im Bewusstsein äußern, da es schwierig ist, Dinge so zu erfassen, wie sie wirklich sind. Was sich im Bewusstsein zeigt, egal ob es unmittelbar wahrgenommen, erinnert oder vorgestellt wird, bezeichnet ein Noema (vgl. Rosenthal 1995: 27). Wenn wir uns nun dem Gegenstand zuwenden, die Zuwendung nennt Husserl Noesis, so beziehen wir uns eigentlich nicht auf diesen, sondern auf das Noema davon, daher auf unsere Erinnerung oder Wahrnehmung von dem Gegenstand. Die Konsequenz, die sich für unsere bewusste Wahrnehmung daraus ergibt, ist, dass wir immer nur ein Teil des Ganzen wahrnehmen, das aber von nicht gesehenen Aspekten gefärbt ist. Wenn wir z.B. ein Haus sehen, sehen wir nur die Vorderseite, denken aber die Rückseite und das Hausinnere mit. Ohne diese antizipierende Fähigkeit könnten wir das Haus nicht als Haus wahrnehmen. Betreten wir nun das Haus, so ist die Vorderseite nur mehr als Erinnerung präsent (vgl. Gurwitsch 1974: 187; vgl. Rosenthal 1995: 28).

> *„Die nicht in der unmittelbaren Wahrnehmung präsentierten Seiten und das Innere sind in der Vorstellung mitgegeben; nur dadurch erweist sich das Haus als Haus. Jedes Noema verweist damit notwendigerweise immer auf andere Noemen desselben noematischen Systems oder – in der Terminologie Gurwitsch´ – des Themas: Haus.“ (Rosenthal 1995: 28)*

Dies bedeutet, dass das Noema in einem noematischen System betrachtet werden muss. Diese Systeme sind veränderbar. Themen können anderen Erinnerungsnoema zugeordnet werden (vgl. Rosenthal 2005: 179f), wodurch neue Sichtweisen entstehen. Alltagssprachlich könnte man dies auch mit einer Brillenanalogie erklären. Je nachdem, welche Brille man aufhat, werden Farben anders gesehen und dies bestimmt, wie sich etwas für den/die wahrnehmendeN BetrachterIn darstellt.

Diesem gestalttheoretischen[4] Ansatz ist die hohe Bedeutung der Reorganisation der Vergangenheit und dem gegenwärtig Wahrgenommenen anheim. In anderen Worten: Das Noema bedingt die Noesis und umgekehrt. *„Die Geordnetheit, mit der sich das Noema darbietet, ist damit weder dem Noema noch der Noese innewohnend, sondern konstitutiert sich aus der Wechselbeziehung zwischen beiden."* (Rosenthal 1995: 46) Dies bedeutet, dass obgleich Erinnerungen vom Zeitpunkt des Erlebens gefärbt sind, Vergangenheiten neu erinnert werden können, da sie in der Gegenwart konstituiert werden. Wir sprechen von einem noematischen System, in dem verschiedene Erinnerungsnoema möglich sind, die thematisch miteinander verbunden sein können/sind.

Die bisherigen Ausführungen veranschaulichten, dass alles, was wir wahrnehmen, Teil eines Ganzen ist. Indem wir etwas überhaupt wahrnehmen, zeigt sich uns das Wahrgenommene bereits in einem strukturierten Erfahrungskontext. Wie funktioniert die Geordnetheit, Organisiertheit oder auch Strukturiertheit des Erfahrungsfeldes aber nun konkret? Die Ausführungen zum noematischen System zeigten, dass wir die Dinge in unserem Bewusstsein entlang von Themen ordnen. Thema meint dabei *„[…] das, womit wir uns in einem gegebenen Augenblick beschäftigen, das, was im Zentrum unserer Aufmerksamkeit steht und jeweils in ein thematisches Feld eingebettet ist."* (Rosenthal 1995: 50). Das thematische Feld beinhaltet mehrere Themen, die thematisch als zusammengehörend betrachtet werden. (Rosenthal 1995: 51). *„Das thematische Feld ist keine beliebige Anhäufung von Beständen, sondern diese stehen in einer bestimmten Anordnung und einer sachlichen Beziehung zum Thema. Ihre Verbindung ist eine Gestaltverbindung."* (Rosenthal 1995: 51) Das thematische Feld ist durch einen Rand von anderen thematischen Feldern abgegrenzt. Zu diesem Rand gehören Gegebenheiten, die sich zeitgleich ereignet haben und damit kopräsent sind. Themen können in verschiedenen thematischen Feldern verortet sein, aber nicht in beliebig vielen. Den

[4] Merleau-Ponty (mehr hierzu weiter unten) knüpft ebenfalls am gestalttheoretischen Ansatz an, wenn er über die Strukturierung der Wahrnehmung spricht. Er setzt aber nicht bei der Wechselwirkung zwischen Vergangenheit und Gegenwart an, sondern bei jener zwischen Innen und Außen, zwischen Seele und Leib. In diesem *„Zwischenbereich der Ambiguität" (Rosenthal 1995: 47) wird* nicht mehr bewusst organisiert/strukturiert. *„In diesem zweideutigen Zwischenbereich geht die Welt über in das Ich und das Ich über in die Welt. Die Struktur ist weder Ding noch Idee, weder gehört sie einer puren Außenwelt noch einer puren Innenwelt an."* (ebd.)

Grund dafür beschreibt James (1905) mit dem Begriff *„fringe“*, womit gemeint ist, dass *„Jedes Thema […] umgeben [ist] von Fransen, die ein Netz von uns nur vage bewußt werdenden Relationen und Verweisungen aufspannen.“* (Rosenthal 1995: 53) Die Verweise eines Themas sind nicht mit allen thematischen Feldern kompatibel. Thema, Feld und Rand können aber ständig modifiziert werden (vgl. ebd.: 50). Dies zeigt die Möglichkeit auf, Themen in unterschiedliche Sinnzusammenhänge einzubetten. *„Das Thema des Erlebens hat sich verändert und damit – wie Gurwitsch es formuliert – auch das thematische Feld.“* (Rosenthal 2005: 180)

Überträgt man nun diese gestalttheoretischen Überlegungen auf die Methode der Biographieforschung, so zeigt sich, dass Sätze und Erzählungen sich auf Themen der Lebensgeschichte beziehen, die aber noch bestimmt werden müssen. Die Themen werden zu solchen, indem wir vorhergehende und anschließende Sätze und Erzählungen miteinander in Verbindung setzen (vgl. Rosenthal 1995: 57). Auf diese Weise zeigen wir gleichzeitig ein thematisches Feld auf, in dem Sätze und Erzählungen eine womöglich neue Bedeutung bekommen.

> *„Die in der Vergangenheit liegenden Erlebnisse können sich dem Biographen in der Gegenwart des Erinnerns und Erzählens nicht darbieten, wie sie erlebt wurden, sondern nur im Wie ihrer Darbietung, d.h. nur im Wechselverhältnis zwischen dem sich in der Gegenwart der Erzählung Darbietenden und dem Gemeinten […] Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen verweisen also sowohl auf das heutige Leben mit dieser Vergangenheit als auch auf das damalige Erleben.“* (Rosenthal 2005: 181)

Die Erklärung dafür liegt in der Gestalthaftigkeit von Erinnern und Erzählen. Beim Erzählen muss zeitlich Zurückliegendes wieder in die Erinnerung „Zurückgerufen“ werden (siehe hierzu Husserl). Bei diesem Zurückrufen geht es aber nicht darum, Vergangenes wiederzugeben, *„[…] sondern Erinnern basiert auf einem Vorgang der Reproduktion, dem das Vergangene entsprechend der Gegenwart der Erinnerungssituationen und der antizipierten Zukunft einer ständigen Modifikation unterliegt.“* (Rosenthal 1995: 70) Diese Reproduktion wird nicht erlebt, und unterscheidet sich daher vom Erleben in der Vergangenheit. Erinnern ist nicht erleben. Das erlebte Ereignis wird durch die Erinnerung nicht verändert. Verändert wird aber das Erinnerungsnoema. Da dieses auf das noematische System verweist, wird auch das Erlebnisnoema davon gefärbt. *„Indem sich das jeweilige Erinnerungsnoema auf ein vergangenes Erlebnis bezieht und auf das noematische Gesamtsystem verweist, also auch auf das Erlebnisnoema, wirkt die Vergangenheit auf die Gegenwart ein.“* (Rosenthal 1995: 83) Die Konsequenz, die sich für die Biographieforschung daraus ergibt, ist die Unterscheidung zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte (siehe mehr hierzu Abschnitt 3).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der biographischen Bedeutung von Spracherfahrungen und auf dem leiblichen Erleben dieser. Da der Leib nicht direkt zugänglich ist, muss das leibliche Erleben über das Noema erschlossen werden. Es gilt daher herauszufinden, wie sich leibliches Erleben im Erinnerungsnoema darstellt. Folgend wird zuerst der verwendete Sprachbegriff erklärt und daran anschließend detaillierter auf Merleau-Pontys Leibphänomenologie eingegangen.

2.3 Mehrsprachigkeit, Sprachenrepertoire und Spracherleben

In dieser Masterarbeit wird der nicht umstrittene Begriff *Mehrsprachigkeit* verwendet, obwohl in ihm die Abgrenzung zu Einsprachigkeit enthalten ist. So verweist er auf Sprachen als geschlossene Entitäten und impliziert, dass *„[…] Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind."* (Busch 2013: 9) Derrida beispielsweise, lehnt die Idee, Sprachen über Zahlen zu erfassen ab, da Sprachen niemals in Einheiten erfassbar sind. Sprachen mögen zwar über grammatikalische Regeln strukturiert sein, allerdings umfassen diese Strukturen nicht die sprachliche Vielfalt, wie *„[…] verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich –, die sich teilweise einem Sprachsystem, teilweise einem anderen zuordnen ließen, teilweise auch mehreren oder keinem."* (Busch 2013: 10) Sprachen als Einheiten aufzufassen wird der Redevielfalt nicht gerecht. Mehrsprachigkeit meint daher in dieser Arbeit, wie auch bei Busch, Heteroglossie im Sinne von Sprachkonglomeraten (siehe hierzu Bachtin 1979; Todorov 1984). Dieser Begriff impliziert Dimensionen wie Multidiskursivität (Sprechen findet in verschiedenen Räumen und Zeiten statt und verweist dadurch wiederum auf verschiedene Diskurse), Vielstimmigkeit (Sprechende nehmen in diesen Diskursen verschiedene Positionen ein und machen sich so gewisse Sprachstile zu eigen) und Sprachenvielfalt (das Einnehmen von Positionen führt zu unterschiedlichen Sprechweisen, wodurch es zu soziokulturellen Unterschieden kommt) (vgl. Busch 2013: 9ff).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass Sprachen so verstanden werden sollen, wie sie von den BiographInnen erlebt werden. Es muss nach den Situationen gefragt werden, die sie mit den Sprachen verbinden. Der Fokus liegt hier auf der Perspektive der SprecherInnen und der biographischen Entwicklung ihrer Spracherfahrungen. Das Spracherleben ist keineswegs neutral, sondern emotional besetzt. Es geht dabei um Fragen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Inklusion und Exklusion sowie der sprachlichen Macht und Ohnmacht (vgl. ebd.: 19).

In der Soziolinguistik resümiert der Anthropologe und Linguist Gumperz (1964) diese vielfältige Auffassung von Sprache im Konzept des Sprachrepertoires. *„Sprachrepertoire meint die Gesamtheit der (sprachlichen/kommunikativen) Möglichkeiten, die Sprecher/innen in spezifischen Situationskontexten zur Verfügung stehen."* (Busch 2010: 59) Die Spezifik des Repertoires ist auch hier seine Heteroglossie. Durch die Raum- und Zeitgebundenheit des Repertoires, spiegelt sich der biographische Lebensweg (siehe hierzu Blommaert 2008). *„Welche Sprachen im Vordergrund stehen, welche in den Hintergrund rücken, welche dazu treten oder wieder hervorgeholt werden, ist im Verlauf des Lebens ständigen Wandel unterworfen."* (Busch 2010: 144)

Die Wahl der SpracheN in sozialen Interaktionen ist davon abhängig, mit welchen Personen wir wo und wann in Kontakt treten und inwieweit uns die gewählte Sprache als sozial passend erscheint. Welche Sprache geeignet ist, lernen wir gemeinsam mit grammatikalischen Regeln. Bezeichnet Gumperz den Repertoirebegriff als eine *„Werkzeugkiste"* (Busch 2012: 14), der man sich jederzeit bedienen kann, so stellt Busch diese Auffassung in Frage. Der Zugriff zum Sprachrepertoire ist nicht nur an soziale Regeln oder die Grammatik gebunden, sondern wird maßgeblich vom Spracherleben bestimmt. Dieser Ansatz rückt nicht nur das sprechende Subjekt in den Mittelpunkt, sondern betont die leiblich-emotionale Komponente von Sprache (vgl. ebd: 22).

Um das Spracherleben zu erkunden, muss der Fokus auf die Subjektperspektive gelegt werden. In der Phänomenologie findet der Wechsel von der beobachtenden Außenperspektive hin zu der des erlebenden und sprechenden Subjekts seine methodologische Grundlage.

2.4 Leibphänomenologie

Der Körper war in der Soziologie lange Zeit abwesend und wird auch heute noch wenig beachtet[5]. In der Leibphänomenologie wird zwischen Leib und Körper unterschieden (siehe auch bei Merleau-Ponty weiter unten). Leib und Körper sind unsichtbar miteinander verbunden. Dadurch erklärt sich u.a. die Schwierigkeit, den Leib zu verorten und zu erforschen.

> *„Das Leibmodell des Verstehenden Ansatzes ist schwierig zu vermitteln, weil der Leib nicht substanzhaft gemeint ist. Er liegt aber „in der Gegend" des Körpers, ist also nicht losgelöst von der Körperlichkeit. Deswegen hilft es den Leib als bewohnten Körper zu verstehen […]."* (Seewald 2010: 297)

[5] Es sind v.a. die Phänomenologie und die philosophische Anthropologie (Husserl, Merleau-Ponty, Scheler, Plessner, Schmitz), die den Körper als Phänomen ins Zentrum wissenschaftlicher Betrachtung rücken.

Will man den Leib erforschen, so ist man mit der Herausforderung einer impliziten Sinnerfassung konfrontiert, die in Sprache übersetzt werden muss. *„Leiberfahrungen sind aus dieser Perspektive an Authentizität kaum zu überbieten."* (Abraham/Müller 2010: 295) Verstehen zielt zwar auf *„[…] explizite Sinnäußerungen ab, aber auch implizit und präsentativ organisierte Symbolismen."* (ebd.: 301) Über die Biographie kann der Zugang zum Leib gelingen, denn die Leibhaftigkeit des Körpers gehört zu den zentralen Strukturierungselementen der Biographie. In ihm zeigt sich, wenn auch nur temporal, das biographische Schemata der Lebensgeschichte. Abraham (2002: 162) meint hierzu *„Ich denke, dass in der emotionalen und „empfindsamen" Besetzung von Erinnerungen auch der Schlüssel für die Bedeutsamkeit von Körpererinnerungen liegt […]".*

Auch bei Merleau-Ponty ist der Leib Zentrum jeder Wahrnehmung der Welt, da er im Körper situiert und so immer dabei ist. Bevor auf seine Leibphänomenologie im Detail eingegangen wird, soll sein Zugang zur Phänomenologie geklärt werden.

2.4.1 Phänomenologie bei Merleau-Ponty

Im Unterschied zu anderen VertreterInnen der Phänomenologie, wie beispielsweise Schütz (1977), vollführt nach Merleau-Ponty nicht das Bewusstsein jegliche Konstitution von Sinn, sondern der Leib, mit dem wir uns zur Welt setzen, in der wir sind. Die Strukturgestalt in Form von organisierter „Wirklichkeit" ist bereits vor dem Bewusstsein in der Lebenswelt vorhanden und wird zuallererst über den Leib erfahren. Mit diesem Postulat wendet sich Merleau-Ponty gegen die Unterscheidung zwischen Empirismus und Intellektualismus und plädiert für eine Phänomenologie des „Sowohl als auch".

> *„Damit umgeht die Phänomenologie das Dogma des Empirismus, das als Maß der Beurteilung einzig die daseienden Dinge favorisiert, sie verweigert sich jedoch gleichfalls dem Dogma des Intellektualismus, das als Richtschnur des Denkens nur ein allmächtiges Bewußtsein [sic!] akzeptiert."* (Bermes 1998: 53)

Merleau-Ponty kritisiert am Intellektualismus die Überbestimmtheit des Subjekts und des Bewusstseins. Der Empirismus wiederum schenke dem Subjekt zu wenig Aufmerksamkeit. Durch das Ausschalten der Perspektive des/der Wissenschaftlers/Wissenschaftlerin bzw. des Menschens wird wissenschaftliches Denken zum Überblicksdenken und so um eine Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung reduziert. Gegenstände werden mit Begrifflichkeiten bezeichnet, die der wissenschaftlichen Welt entstammen. Wir sagen, was wir gelernt[6] haben, sehen aber vielleicht etwas anderes. Über die objektivierte Sprache lösen wir uns von der Erfahrung und setzen uns mit der

[6] Merleau-Ponty bezieht sich hier auf den „Seinsglauben", mit dem sich Husserl beschäftigt hat (siehe mehr hierzu mehr z.B. bei Liangkang 1999).

Idee von Gegenständen auseinander, ohne den Gegenstand selbst zu sehen. Es bildet sich objektives Denken, das dem leiblichen Empfinden als lebendige Eigenschaft keinen Platz mehr einräumt[7], sondern den Gegenstand aus seinem lebensweltlichen Kontext isoliert und jene Erfahrungen unseres *„vorprädikativen Seins“* (Merleau-Ponty 1966: 372) in wissenschaftliche Objektivität verwandelt (vgl. ebd.: 44, S.80).

Über die Leibphänomenologie versucht Merleau-Ponty nun den Gegenstand im Kontext seiner Erfahrung zu erfassen, indem er das Subjekt der Wahrnehmung und Handlung in den Mittelpunkt rückt, um sich auf diese Weise dem Phänomen, so wie es sich gibt, widmen zu können. Das Bewusstsein ist dann *„[…] nicht anders denn als leiblich in der Welt engagiertes und als intersubjektiv handelndes zu fassen.“* (Bermes 1998: 46) Wenn man dabei die Phänomene nicht isoliert, sondern stets deren Historizität mitberücksichtigt, so zeigt sich, dass es viele Weisen des Sehens gibt (vgl. Merleau-Ponty 1966: 16; siehe Gestalttheorie oben).

„Über die ganze Wahrnehmungswelt“, so Merleau-Ponty (1966: 235)*, „breitet sich Dunkelheit aus“*. Sein Ansatz über die leibliche Verstrickung des Bewusstseins stößt nicht nur die ursprüngliche phänomenologische Einheit von Bewusstsein und Wahrnehmung um, sondern er begibt sich mit dem Leibbegriff auf ein Terrain, das nicht über wissenschaftliches Denken, sondern nur über alltägliches Erleben erschlossen werden kann.

Nach dieser Positionierung von Merleau-Pontys Zugang zur Phänomenologie, gilt es nun nochmal auf den Leibbegriff selbst einzugehen und einige seiner Charakteristika aufzuzeigen.

2.4.2 Der Leib bei Merleau-Ponty

Merleau-Ponty spricht vom Leib (corps vivants), indem er ihn in Gegensatz zum beobachtbaren Körper (corps physique) setzt. Ersterer wohnt uns inne, wir fühlen, erleben und interagieren mit ihm. Seine Ambiguität besteht in einer Objekt-Subjekt-Differenz, denn der Leib entzieht sich einer eindeutigen Zuordnung. Er ist zugleich Subjekt und Objekt.

[7] Siehe hierzu die Studie „Körperkarten“: Den Zusammenhang zwischen Emotion und Körper kann man auch erforschen, ohne auf das Erleben und die Erfahrungen von Menschen einzugehen. Das zeigen zumindest der finnische Forscher Lauri Nummenmaa und sein Team. Sie konfrontierten 700 ProbandInnen mit visuellen Inputs und ließen sie dann ihre Emotionen ihren Körperregionen zuordnen (vgl. Tasch/DerStandard 2014). Es scheint kein Zufall zu sein, dass es diese norwegische Studie sogar in die österreichischen Medien geschafft hat. Schließlich scheint diese Forschung mit einer Stichprobe von 700 Personen dem Kriterium der Repräsentativität zu entsprechen und damit auch wissenschaftliche Objektivität zu garantieren. Der lebensweltliche Kontext der ProbandInnen wird dabei ausgeklammert.

Die Hand, die berührt, kann im nächsten Moment die berührt werdende sein. Er ist empfindend und empfindbar (vgl. Merleau-Ponty 1966; vgl. Stoller 1991; vgl. Busch 2013: 23). Der Leib ist eine Einheit, die in ihm selbst schon versammelt ist. Man muss daher nicht erst alle Körperteile zusammengesetzt denken, denn die Versammlung ist durch das Ich gegeben. *„[…] ich bin in meinem Leib, oder vielmehr ich bin mein Leib."* (Merleau-Ponty 1966: 180) Der Leib steht nicht vor einem, denn er ist kein Gegenstand und das Bewusstsein des Leibes kann nicht gedacht werden.

> *„[…] ich kann den Leib nicht auseinandernehmen und wieder zusammensetzen, um eine klare Vorstellung von ihm zu gewinnen. Seine Einheit ist eine beständige nur implizite und konfuse […]. Zur Kenntnis des menschlichen Leibes führt kein anderer Weg als der, ihn zu erleben."* (Merleau-Ponty 1966: 234)

Das Erleben des eigenen Leibes ist hingegen schwierig fassbar. Man sieht mit dem Leib die Welt und berührt sie, aber er bringt sich dabei gleichzeitig zum Vergessen (vgl. Bermes: 1998: 70) und kann daher auch nicht vollständig erklärt werden.

> *„[…] eine völlige Transparenz des Leibes [ist] auch in einer Phänomenologie, die dem Unreflektierten nachspürt, nicht zu erreichen […], daß [sic!] der sinnlich-sinnstiftende Leib nicht in allen seinen Vermögen reflexiv einzuholen und zu fixieren ist. Es gehört auch zum Leib, daß er sich gleichsam im Zuge seines Tuns, im Wahrnehmen selbst, zum Vergessen bringt."* (Bermes 1998: 71)

Der Leib ist Zentrum der Weltorientierung. Über die Bewegung im Raum ist man zur-Welt. Leiblichkeit stellt sich von selbst ein. Er ist in der Welt schon vorhanden und geht ihr leiblich voraus. Der Leib ist ständig anwesend, wir leben nicht losgelöst von ihm und begegnen ihm mit einer Selbstverständlichkeit. Der Leib lernt Bewegungen nicht, indem er sie „denkt" und zuerst alle Schritte durchläuft, sondern er verleibt sie sich ein (vgl. Merleau-Ponty 1966: 184; vgl. Busch 2013: 23).

Der Leib, als Gesamtheit, kann als Sinneswesen oder Wahrnehmungsorgan betrachtet werden, das von verschiedenen Seiten beleuchtbar ist. Wenn der Leib nun als solches verstanden wird, so ist er auch zu einer *synästhetischen Wahrnehmung* (siehe hierzu Harrison 2007) fähig. Man nimmt gleichzeitig mit allen Sinnen wahr, auch wenn uns dies nicht immer bewusst ist. Insofern ist es auch beispielsweise möglich zu sagen „die Musik schmeckt"[8].

[8]Leibliches Spracherleben anderen Menschen in Alltagsgesprächen zugänglich zu machen bzw. verständlich zu „erklären", war oft eine Herausforderung, da der Leiblichkeitsbegriff, noch dazu in Verbindung mit Sprache, vielen fremd war. Oftmals erzählte ich daher, was leibliches Spracherleben für mich bedeutet und forderte sie auf an „ihre Sprachen" zu denken. Darauf kamen dann des Öfteren Aussagen wie, *„Französisch schmeckt für mich anders, wenn ich diese Sprache spreche. Ich kann das nicht erklären, aber es ist ganz komisch"* oder *„Englisch ist für mich weniger klangvoll als Spanisch"*.

Man braucht den Leib zur Wahrnehmung, denn ohne ihn wären Gegenstände nicht zu erfassen. Der Zugang zu den Gegenständen findet nicht über die innerliche Konstitution, sondern über den Leib und sein wahrnehmendes Erfahren statt (vgl. Merleau-Ponty 1966: 240f). Dabei ist der Blick besonders wichtig; der Gegenstand wird zu solchem, indem andere zum Horizont werden. Gegenstände werden über den Leib wahrgenommen, aber nicht von ihm aufgesogen. Der Leib verschmilzt nicht mit dem Gegenstand. Die Beziehung zwischen Leib und Gegenständen gleicht dabei einer Kommunion. „*Insofern ist jede Wahrnehmung Kommunikation oder Kommunion, Aufnahme und Vollendung einer fremden Intention in uns, oder umgekehrt äußere Vollendung unserer Wahrnehmungsvermögen, und also gleich Paarung unseres Leibes mit den Dingen.*“ (Merleau-Ponty 1966: 370)

Merleau-Ponty erklärt dies u.a. anhand der Physiognomie der Farben (vgl. ebd.: 247ff; 352ff). Seine Vorstellung von der Kommunion zwischen Leib, Gegenstand (und Farben) kann am Beispiel der eigenen Forschung veranschaulicht werden: Bei Fall 4 (siehe Abschnitt 5.3) gibt die Biographin an, die spanische Sprache mit den Farben Rot und Gelb zu verbinden. In Bezug auf die Kommunion kann dies folgendes bedeuten:

Begreift man Sprache, hier Spanisch, als Gegenstand, so muss der Leib zuerst eine Einstellung finden, die dem Gegenstand erlaubt sich zu zeigen. Die Einstellung wiederum, im Sinne von Hinwendung zum Gegenstand, wird über den Gegenstand aufgebaut. Der Blick auf Spanisch und die Wechselwirkung zwischen der wahrgenommenen Sprache und dem Wahrnehmungsleib, führen dazu, dass der Leib eine Haltung zu dieser Sprache und nicht etwa zu einer anderen einnimmt. In diesem Beispiel wird Spanisch mit den Farben Rot-Gelb verbunden. Die bewusstseinsbesetzte Einstellung zur Sprache ist also nicht das Einzige, wodurch Sprache ins Zentrum der Wahrnehmung rückt. Sie reicht nicht aus, um Rot-Gelb (hier gedanklich) zu sehen. Vielmehr zeigt sich der Leib nun nicht nur in seiner Sinnhaftigkeit, sondern auch in seiner Sinnlichkeit. Spanisch kann mit einer Farbe assoziiert werden, die für diejenige Person eine Bedeutung hat. Man kann Spanisch in Verbindung mit Rot-Gelb erleben, im Sinne von Empfinden. Diese Empfindung hat keinen essentialistischen Ursprung, sondern wurde sozialisiert. Bei diesem Beispiel hat die Person möglicherweise an die spanischen Nationalfarben gedacht. Dennoch können Farben nicht solch eindeutige Bedeutungen zugewiesen werden[9], da Farbassoziationen immer aus der biographischen Bedeutung heraus interpretiert werden müssen. Folgt man

[9] Farbwirkungen sind v.a. aus der Psychologie bekannt. Mit Rot kann zum Beispiel starke Emotion oder Aggression verbunden werden (vgl. Merleau-Ponty 1966: 248). Dieser Ansatz ist für diese Masterarbeit jedoch nicht relevant. *„Es gilt also nicht die Frage zu stellen, wie und warum Rot Anstrengung und Gewalt oder Grün Ruhe und Frieden bedeuten vermag, vielmehr gilt es zu lernen, die Farben zu erleben, wie eben unser Leib sie erlebt.“* (ebd.)

den bisherigen Ausführungen zu Merleau-Ponty, so gilt es, der spezifischen Farbempfindung der Person nachzugehen. Es geht hier nicht um die Frage, was Farben allgemein bedeuten können, sondern darum zu eruieren, welche körperliche Disposition, die die Person hat, wenn sie der Farbe Rot-Gelb ausgesetzt ist. Was hat die Person also erlebt, sodass sie Spanisch mit Rot-Gelb verbindet und welche leibliche Bedeutung hat Rot-Gelb für diese Person?[10]

Merleau-Ponty betont, dass Farben ein spezifisches zur-Welt-sein bewirken. Sie veranlassen zu einer bestimmten Sehweise, die mit einer Leibeinstellung einhergeht. *„Ehe sie noch gesehen ist, kündigt sich dabei die Farbe in der Erfahrung einer nur ihr entsprechenden und von ihr genau bestimmten Leibeinstellung an."* (Merleau-Ponty 1966: 248) Man kann die Farbe dann als Rot-Gelb wahrnehmen und mit Spanisch assoziieren. Diese Verbindung ist nicht zufällig und auch nicht auf einen Beschluss gegründet, sondern sagt etwas über die Sinnlichkeit des Leibes aus. Würde man von jemand, der Spanisch mit Rot-Gelb verbindet, verlangen, diese Sprache mit Blau zu assoziieren, so würde die Person eine leibliche Irritationen wahrnehmen können, da die Leibeinstellung zu Blau eine andere ist als zu Rot-Gelb[11].

Die Wahrnehmung von Gegenständen wurde nun ausführlich erläutert. An dieser Stelle muss aber nochmal hervorgehoben werden, dass man über den Leib nicht nur Gegenstände wahrnimmt, sondern auch andere Subjekte. Leibliche Bezugsnahme ist immer eine intersubjektive (vgl. Bermes 1998: 46). Es ist Merleau-Pontys Auffassung von Sozialität als intersubjektive Sozialität, die ihn, besonders für die Soziologie, tragfähig macht.

> *„Die phänomenologische Welt ist nicht reines Sein, sondern Sinn, der durscheint im Schnittpunkt meiner Erfahrung wie in dem der meinigen und der Erfahrungen Anderer durch dieser aller Zusammenspiel, untrennbar also von Subjektivität und Intersubjektivität, die durch Übernahme vergangener in gegenwärtige wie der der Erfahrung Anderer in die meine zu einer Einheit sich bilden."* (Merleau-Ponty 1966: 17)

Da Intersubjektivität v.a. über die Sprache geschieht, das Sprechen von Sprachen auf intersubjektive Situationen verweist, wird die Verbindung zwischen Leib und Sprache nun abschließend thematisiert.

---

[10] Im späteren Analyseteil wird dieser Frage nicht explizit nachgegangen, da es nicht gelungen ist eine Systematik zu entwickeln. Daher erfolgt bei den jeweiligen Fallgeschichten bei Fall 2 - 4 eine Annäherung an die Farbinterpretation, ohne systematischen Erklärungsanspruch.

[11] Zum Verständnis dieser Überlegung hilft es, der Leibeinstellung nachzuspüren, indem man einen Gegenstand mit der Farbe Rot verbindet, den man sich anschließend in einer anderen Farbe vorstellt.

2.4.3 Leib und Sprache bei Merleau-Ponty

Danzer (2003: 185) betont, dass Sprache als leibliches Phänomen operiere. Auch Busch (2013: 23) meint hierzu: *„Sprache ist in der leiblich-emotionalen Gestik verankert und sie ist Teil der Intersubjektivität, also der Projektion von einem Ich zu einem Du."* Gefühle sind subjektiv, aber auch intersubjektiv, weil man sich auf die Gefühle anderer bezieht. Die Sprache erfüllt dabei zwei Funktionen. Zum ersten hilft sie, diese Emotionen zu benennen, und zum zweiten werden Emotionen über das Sprechen und über den Leib/Körper zum Ausdruck gebracht (vgl. ebd.: 26).

Überlegungen zur Verbindung der Leibesphänomenologie und Sprache finden sich v.a. in den bereits zitiertem Werk „*Sur la phénomenologie de la perception" (Phänomenologie der Wahrnehmung)*, und in den *Signes* (1960) erschienen Aufsätzen *„Sur la phénomenologie du langage" (Phänomenologie der Sprache)* und *„Le langage indirect et les voix du silence"* (Indirekte Sprache und die Stimmen der Stille) (siehe ebd. 1952). Sprache und Leib sind nicht voneinander zu trennen. *„Noch der sublimste Ausdruck in der Sprache bleibt dem Leib verwiesen."* (Good 1998: 194) Auch wenn Merleau-Ponty an Sprachtheoretiker (hier v.a. Saussure) ansetzt, so geht es ihm weniger um eine Sprachtheorie, sondern vielmehr löst er den Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt auf. Es ist zu kurz gegriffen, nur von einem sprechenden oder denkenden Subjekt zu sprechen – die Leibdimension gehört dazu, da der Leib der erste Ausdruck ist (vgl. ebd.: 197). *„Emotionen sind der primäre Ausdruck unseres Verhältnisses zur Welt. Sie eröffnen die Reihe der Möglichkeiten des Ausdrucks, die in der Sprache ihr Ende und ihre höchste Sublimierung finden."* (ebd.: 200) Sprache verknüpft Merleau-Ponty mit Denken, Handeln, Fühlen und Motorik. Man könnte sagen, der Leib spricht (vgl. ebd.: 201ff).

Zudem ist es die Sprache, die dem Gesehenen mögliche Bedeutungen anbietet. Der Wortvorrat, sowie die Weise sich dessen zu bedienen, ist nach dem Erlernen einer Sprache bereits vorhanden und das sinnlich Gegebene wird den bestehenden Kategorien des Wortvorrats zugeordnet (vgl. Merleau-Ponty 1966: 209ff). Die Bedeutung der Worte muss also nicht mehr konstruiert werden. Merleau-Ponty bezeichnet den erworbenen Bedeutungsbesitz von Sprache als *„gesprochene Sprache"* (ebd.: 232). Indem man Dinge benennt, bringt man sie zum Dasein. Der Sinn liegt nicht den Worten inne, sondern wird durch sie erst hervorgebracht. Der Sinn der Worte wurde über die Sozialisation entweder schon mitgegeben, gelernt oder man beginnt *„wie in der Fremde den Sinn der Worte aus ihrer Rolle im Zusammenhang der Tätigkeiten der Menschen zu verstehen […]."* (Merleau-Ponty 165: 213) Man beginnt dann zu verstehen, indem man einen gewissen Stil wahrnimmt, über den sich der Sinn zu zeigen beginnt (vgl. ebd.: 213). Merleau-Ponty (1966: 2013) meint hierzu *„Eine jede Sprache lehrt sich selbst, führt sich*

ihren Sinn in den Geist der Hörenden ein." Dies schließt nicht aus, dass, um andere verstehen zu können, auch die Worte und die Syntax wichtig sind. Das heißt aber nicht, dass man dann die gleichen Vorstellungen durch die Worte hat wie Andere, sondern man hat seine eigene Vorstellung davon (vgl. ebd.: 214ff). Worte entsprechen zwar Konventionen, besitzen aber auch eine *„emotionale Essenz"* (Merleau-Ponty 1966: 222). Damit ist nicht gemeint, Sprache ausschließlich auf Gefühlsausdrücke zurückzuführen, sondern, wie oftmals betont, dem Spracherleben und dem Erleben von Situationen nachzugehen (vgl. ebd.). *„Entscheidend ist vielmehr die jeweilige Art und Weise des Gebrauchs des Leibes, der in der Emotion in eins vollzogenen Formgebung von Leib und Welt."* (ebd.: 224) Der Sinn der Sprache besteht demnach nicht nur im Wortlaut, sondern in der Einverleibung der Sprache. Sprache bedeutet immer die Erfassung eines Sinns, dessen Existenz in der *„sprechenden Sprache"* (ebd.: 232) (Sprache in status nascendi) sichtbar wird.

Resümee

Für die vorliegende Forschungsarbeit bedeuten die theoretischen Ausführungen folgendes:

Wenn man die BiographInnen nach ihrem Spracherleben fragt, so werden sie Sprachen ihres Sprachrepertoires nennen, die in ihrer Lebensgeschichte einmal mehr und einmal weniger relevant sind/waren. Die Veränderung der Relevanz der Sprachen verweist auf das leibliche Erleben dieser. Sie werden einige Spracherfahrungen ins Zentrum stellen, sie zum Thema machen und in veränderbare, thematische Felder einordnen. Darüber strukturieren sie ihre Lebensgeschichte und verleihen dieser Kohärenz. Andere Themen sind dabei immer kopräsent. Die Begriffe Noema und Noesis zeigen, dass wir nur einen Teil des Ganzen wahrnehmen können. Erzählen die BiographInnen nun von erlebten Erfahrungen, so müssen sie sich in der Gegenwart des Erzählens ihrer Vergangenheit erinnern. Aus der Gegenwartsperspektive sind für sie aber andere Themen relevant als zum damaligen Zeitpunkt, sodass eine andere Seite des Erlebten womöglich mehr in den Vordergrund tritt. Die Erinnerung verändert die Vergangenheit. In Bezug auf das Spracherleben der ehemaligen AustauschschülerInnen ist es deshalb für die Analyse wichtig, zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte zu unterscheiden. Es gilt herauszufinden, welche Themen für sie überhaupt relevant sind, wie sie diese ordnen und in welchen thematischen Feldern sich die BiographInnen bewegen.

Merleau-Ponty zeigt in seiner Leibphänomenologie, dass der Leib im Zentrum der Weltorientierung steht und wir uns mit ihm im Raum bewegen. Er möchte sich den

Phänomenen widmen, so wie sie sich geben und dabei deren Historizität berücksichtigen. Mit unserem Leib sind wir ständig verbunden; durch ihn nehmen wir leiblich-sinnlich wahr. Sprechen ist ein Akt, der über den Leib erlebt wird. Als sprechende Subjekte treten die AustauschschülerInnen in eine intersubjektive Beziehung zu anderen Subjekten. Sie erleben Sprachen über ihren Leib.

An dieser Stelle schließt sich der theoretische Kreis. Sprache und somit auch das Sprachrepertoire ist dem Leib eingeschrieben und *„[…] kann durch eine Körperhaltung, eine Geste, einen Geschmack, einen Laut unvermutet wieder gegenwärtig werden."* (Busch 2013: 24) Wie Sprachen leiblich erlebt werden, zeigen die Analysen der biographisch-narrativen Interviews. Zuvor erfolgt eine Einführung in die Methodologie und Methodik, die in der Masterarbeit zur Anwendung kommen.

3 Forschungsdesign und methodische Vorgehensweise

3.1 Forschungsfrage und Untersuchungsgruppe

Die Forschungsfrage und die Erhebungsmethode bestimmen, welches empirische Material erzeugt wird. Da nach dem **leiblichen Spracherleben und den Erfahrungen im biographischen Kontext** gefragt wird, wurde ein Forschungszugang gewählt, der diese Aspekte zu erfassen vermag. Das interpretative Vorgehen bei narrativ-biographischen Interviews (mehr zu dieser Methode siehe Schütze u.a. 1977, 1983; siehe Rosenthal u.a.1995, 2005) und biographischen Fallrekonstruktion werden diesem Anliegen gerecht.

Untersucht werden Menschen, die in Österreich aufgewachsen sind und eine Zeit im Ausland verbracht haben, da mit Migration Erfahrungen verbunden sind, die das sprachlich-kommunikative Geschehen in der Lebenswelt betreffen (vgl. Tophinke 2002: 3). Zentral ist, dass diese Menschen einen Wechsel ihrer „Bezugssprache" erlebt haben. Dies bedeutet, dass eine Sprache, mit der sie in der Kindheit nicht sozialisiert worden sind, für eine gewisse Zeit jene Sprache geworden ist, in der sie ihren Lebensalltag gemeistert haben. Der Fokus liegt auf *Personen,* ***die in ihrer Schulzeit mindestens ein Semester an einer Partnerschule im Ausland waren****.*

Dieser Eingrenzung der Untersuchungsgruppe liegt die Annahme zugrunde, dass es während der Schulzeit zum ersten Mal möglich ist, selbst zu entscheiden, ein Semester/ein Schuljahr an einer ausländischen Partnerschule zu verbringen. Die AustauschschülerInnen befinden sich in einem neuen Land, sind meist bei Gastfamilien

untergebracht und müssen ihren Alltag in einer für sie fremden Sprache meistern – der Wechsel der „Bezugssprache“ drängt sich durch die neue Lebenswelt auf.

Die Auswahl der ersten beiden Befragten erfolgte nach dem Schneeballprinzip (u.a. vgl. Schnell/Hill/Esser 2008: 300) über Bekannte. Der Auslandsaufenthalt sollte bereits vorbei und reflektierbar sein. Deshalb war ein weiteres Auswahlkriterium, dass die Befragten ihre Schulzeit zumindest abgeschlossen haben.

3.2 Die Auswahl der Untersuchungsgruppe

In der qualitativen Sozialforschung orientiert sich die Stichprobenerhebung nicht an empirisch vorfindbaren Daten wie empirischen Verteilungen, sondern es geht zuerst um die Erfassung theoretisch relevanter Kategorien. Da ungewiss ist, welche Fälle theoretisch relevant werden, können bei biographischen Fallrekonstruktionen die gesamte Fallauswahl und der Umfang nicht zu Beginn getroffen werden. Das Sample kann nur ungefähr angegeben werden, seine Merkmale sind im Vorhinein wenig bekannt. Die Auswahl des ersten Interviews für die Fallauswertung erfolgte in Anlehnung an Rosenthal (2005) nicht an theoretischen Vorannahmen, denn *„…jedes Interview – vorausgesetzt es ist einigermaßen gut geführt – (eignet sich) für die erste Fallauswertung, da jedes Interview nach Abschluss der Analyse zur Konstruktion eines Typus entsprechend unserer Fragestellung führen kann.“* (Rosenthal 2005: 94) Die Auswahl anhand theoretischer Überlegungen aus dem ersten Fall, erfolgt erst bei weiteren Interviews. Dieses Vorgehen beschreibt das theoretical sampling (Glaser/Strauss 1967), bei dem man aufgrund bereits erhobener Daten entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden. Das Sampling ist dann abgeschlossen, wenn die theoretische Sättigung erreicht ist (vgl. Rosenthal 2005: 83ff). Bei Einzelfallanalysen bedeutet dies, *„[…] dass Sättigung dann erreicht wird, wenn keine neuen Fälle mehr gefunden werden, die die Konstruktion eines neuen Typus erfordern oder die die bisherigen theoretischen Verallgemeinerungen noch modifizieren könnten.“* (ebd.: 85) Dieser Punkt kann manchmal sehr schnell erreicht sein, oder auch sehr lange dauern, sodass hinsichtlich der Zeit- und Kostenressourcen erst mit weiteren Forschungsprojekten eine theoretische Sättigung[12] erzielt werden kann (vgl. ebd.: 85).

Bevor nun auf die einzelnen methodischen Schritte der Erhebungs- und Auswertungsphase eingegangen wird, werden die methodologischen Prinzipien der

[12] Die Interviews in dieser Masterarbeit stellen nur eine Annäherung an die theoretische Sättigung dar. Es wurde ein Fall extensiv rekonstruiert und die anderen Interviews wurden global analysiert. Daraus wurden insgesamt drei Typen generiert.

interpretativen Biographieforschung vorgestellt, die den Forschungsprozess geleitet haben.

3.3 Die methodologischen Prinzipien

Die interpretative Biographieforschung wird als rekonstruktives Vorgehen bezeichnet, welches nicht mit numerischen Argumentationen arbeitet, sondern über Vergleiche und Kontraste. Rekonstruktive Fallanalysen orientieren sich am abduktiven und sequenziellen Prinzip (vgl. u.a. Rosenthal 2005).

Beim abduktiven Verfahren (vgl. Peirce 1933/1980; vgl. Reichertz 2000/2008) arbeitet man mit Hypothesen, die ein soziales Phänomen erklären. Die Hypothesenbildung erfolgt anhand des empirischen Phänomens, sodass unbekannte Sinnbezüge sichtbar gemacht werden. Die Suche nach der Theorie beginnt bei den Fakten bzw. am Einzelfall. Das abduktive Prinzip sucht *„das Allgemeine im individuellen Fall“* (Rosenthal 2008: 169). Was ein Fall sein kann, variiert – als Fall kann eine Familie, eine Gruppe, eine Organisation, eine Gesellschaft oder eine einzelne Biographie betrachtet werden (vgl. Rosenthal 2005: 75). Die Besonderheit eines Falls entsteht durch die ihn strukturierenden Sinnbezüge. Er wird durch Kommunikation und Interaktion hervorgebracht und zeigt sich in seiner Darstellungsweise als Text. Das Auswertungsverfahren der Fallrekonstruktion versucht, soziale Phänomene, die durch Sprache konstituiert werden, aufzuzeigen. Es handelt sich dabei um *„Regeln der sprachlichen Bedeutungskonstitution, der Alltagskommunikation, der Erzählung, sowie um Prinzipien der Gestalthaftigkeit.“* (Breckner 2005: 178), die einen Fall erst zu einem solchen machen.

Sequenzialität meint hier, die einzelnen Textelemente in ihrem Textzusammenhang zu belassen. Dahinter steht die Annahme, dass der Text die einzelnen Äußerungen bestimmt, genauso wie die einzelnen Elemente den Gesamttext gestalten. Es ist wichtig, die Abfolge der Äußerungen, das heißt die sequenzielle Struktur und die thematische Gestalt, zu beachten, da erst durch die Verbindung von Themen und Darstellungsformen latente Sinnstrukturen sichtbar werden. Dies bedeutet, dass allgemeine Sinnbezüge nicht auf manifester Ebene zu finden sind, sondern auf latenter Ebene, zu der Handelnde keinen direkten Zugang haben. Erkennbar sind latente Inhalte in der Auswahl an Handlungsoptionen, die sich in der Prozessstruktur zeigen (vgl. Breckner 2005: 178f). Durch jede Handlung eröffnen sich neue Möglichkeiten, andere verschließen sich. Die Nicht-Wahl von potentiell gegebenen Handlungsmöglichkeiten macht die Besonderheit des Falls aus.

> *„Im Laufe der sequentiellen Analyse wird deutlich werden, ob der Autobiograph ihm offenstehende Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten in seiner Wahl systematisch ausschließt, d.h. ob Regeln aufzuspüren sind, die seine Auswahl bestimmen."* (Rosenthal 1995: 215)

Für den gesamten Forschungsprozess gilt das Prinzip der Offenheit. Neben der theoretischen Stichprobe (siehe oben), bedeutet dies, die Forschungsfragen nicht vorab festzulegen. Es müssen die Möglichkeit zur Zurückstellung der Forschungsfrage während einzelner Forschungsphasen und die Option zur Veränderung bestehen (vgl. u.a. Rosenthal 1995: 208). Erhebung und Auswertung sind keine strikt getrennten Phasen, sondern folgen einem zirkulären Vorgehen (vgl. Glaser/Strauss 1967).

Wie sich die Prinzipien der Offenheit, der Sequenzialität, der Abduktion und der Rekonstruktion in der Erhebungs- sowie in der Auswertungsphase zeigen, wird in nachfolgender Methodenbeschreibung deutlich.

3.4 Die Erhebungsmethode

3.4.1 Das narrative Interview

In Anlehnung an die Erzähltheoretiker Labov und Waletzki (1973) und an Ansätze des Interaktionismus (Chicago School) hat Fritz Schütze das narrative Interview als sozialwissenschaftliches Instrument etabliert (vgl. Loch/Rosenthal 2002: 223; vgl. Hopf 2000/2009). Ziel narrativ-biographischer Interviews ist es, soziales Handeln im Verlauf der Lebensgeschichte zu rekonstruieren. Dies gelingt über Erzählungen. Während Argumentationen und Beschreibungen auf Alltagstheorien verweisen, beinhalten Erzählungen eigenerlebte Erfahrungen (vgl. Schütze 1977, 1983; vgl. Loch/Rosenthal 2002: 221). Rosenthal (2005: 155) schreibt hierzu

> *„[…] wenn wir rekonstruieren wollen, was Menschen im Laufe ihres Lebens erlebt haben, und wie dieses Erleben ihre gegenwärtigen Perspektiven und Handlungsorientierungen konstituiert, dann empfiehlt es sich Erinnerungsprozesse und deren sprachliche Übersetzung in Erzählungen hervorzurufen. Nur die Erzählung einer Geschichte ermöglicht, neben der Reinszenierung vergangener Situationen im Spiel, die Annäherung an eine ganzheitliche Reproduktion des damaligen Handlungsablaufs oder der damaligen Ereignisgestalt in Kontrastierung mit der heutigen kognitiven, aber auch emotionalen und leiblichen Sicht auf diesen Vorgang."*

Damit Stehgreiferzählungen (siehe Schütze 1977, 1983) evoziert werden, sind die Form der Interviewführung (vgl. Abraham 2002: 230ff) sowie die Interaktionsbeziehung zwischen BiographIn und InterviewerIn von großer Bedeutung. Sobald eine Person in die Erzählung eingetaucht ist und nicht durch Zwischenfragen unterbrochen wird, wirken die Zugzwänge des Erzählens, die die Erzählung in Gang halten. Schütze nennt drei

Erzählzwänge: (A) Gestaltschließungszwang (B) Kondensierungszwang (C) Detaillierungszwang (vgl. Schütze 1977, 1983; vgl. Loch/Rosenthal 2002: 223; vgl. Rosenthal 2005: 155f).

Der *Gestaltschließungszwang* bewirkt, dass eine Geschichte zur Gänze und mit allen für das Verständnis wichtigen Teilzusammenhängen erzählt wird. Oft führt das dazu, dass man mehr als beabsichtigt erzählt (vgl. Rosenthal 2005: 155f). Die Erzählung wird mit Hintergrundinformationen versehen, um sie verständlich zu machen. Hinzu kommen Ausführungen zu den Übergängen einzelner Ereignisse, sodass sich die ZuhörerInnen ein Bild von der Geschichte machen können. Oftmals werden auch Aspekte anderer Geschichten hinzugefügt. Der *Detaillierungszwang* meint das Erwähnen dieser Einzelheiten (vgl. Loch/Rosenthal 2002: 224). Gleichzeitig bleiben ZuhörerInnen nicht aufmerksam, wenn zu viele Details erzählt werden, da diese die Sinnhaftigkeit der Geschichte gefährden. Die Erzählzeit ist nicht mit der Erlebenszeit ident, daher müssen Erzählungen verkürzt vorgebracht werden. Der *Kondensierungszwang* hilft dabei, sich auf die wesentlichen Inhalte zu konzentrieren. Was dabei als relevant erachtet wird, hängt vom Relevanzsystem der Befragten ab, welches durch diesen Erzählzwang besonders gut sichtbar wird (vgl. ebd.). Ausgelassen werden meist Themen, die als thematisch irrelevant betrachtet werden. Dazu gehören sinnliche Eindrücke, Gefühle, Geräusche *„[...] wenngleich sie meist parasprachlich in der Erzählung aufscheinen oder die Erzählung darauf verweist."* (Rosenthal 1995: 90)

> *„Die Anforderung, eine in sich abgeschlossene Geschichte mit einem Anfang und einem Ende konsistent zu erzählen, führt auch dazu, daß die in der Gestalt des Erinnerungsnoemas aufscheinenden Widersprüche, unklaren Anteile und sich widersprechenden Gefühlen und Leibesempfindungen*[13] *erst gar nicht verbalisiert, die Geschichten vielmehr am Erinnerungsnoema vorbeigehend konstruiert werden."* (Rosenthal 1995: 88)

3.4.2 Die Interviewführung

Die Offenheit in der Erhebungssituation (siehe weiter oben) beinhaltet eine Orientierung am Relevanzsystem der Befragten. Damit BiographInnen im Interview latente Sinn- und Bedeutungszusammenhänge überhaupt entwickeln können, müssen sie die Möglichkeit

---

[13] Als Beispiel für nicht zur Sprache Gebrachtes nennt Rosenthal den *„sprachlosen Leib"* (1995: 100, 1989). Es ist uns fremd, über Körpererfahrungen zu sprechen, außer es handelt sich um eine Krankengeschichte. In ihrer Studie zu „Biographie" (Rosenthal 1989) zeigte sich, dass, wenn man nach dem Körper explizit fragt, man entweder Beschreibungen und Argumente zu einzelnen Körperbereichen erhält, oder der Leib mit dem Selbst ident behandelt wird, sodass das, was man über sich bereits erzählt hat, nochmals als Körpergefühl erklärt wird, ohne auf die tatsächliche leibliche Erfahrung einzugehen (vgl. Rosenthal 1995: 100).

vorfinden ihre eigene Relevanzsetzung vorzunehmen, indem sie das Interview thematisch, zeitlich und darstellungsmäßig selbst strukturieren. Der gestalttheoretische-phänomenologische Zugang *„[…] impliziert generell ein Interesse daran, wie Menschen ihre Welt erlebten und heute erleben und wie sich ihnen ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen darbieten."* (Rosenthal 1995: 187) Ziel ist es, eine Erzählung der Lebensgeschichte zu initiieren (vgl. ebd., vgl. Breckner 2005), bei der den BiographInnen *„Raum zur Gestaltentwicklung gegeben wird, Erinnerungsprozesse und die Verbalisierung heikler Themen gefördert wird, aufmerksames und aktives Zuhören Platz hat und sensible und erzählgenerierende Nachfragen beim szenischen Erinnern helfen."* (Rosenthal 1995: 187) Manchmal kann man sich nur mehr an Fragmente erinnern. Durch Unterstützung in Form von Fragen wie, *Wie ging es dann weiter?* gelingt es, gemeinsam die Lebensgeschichte zu rekonstruieren (vgl. ebd.).

Die Besonderheiten der narrativ-biographischen Interviewführung werden am Beispiel der eigenen Forschung vorgestellt.

Das Interview selbst gliedert sich in drei Phasen. Eine *Eingangsfrage*, die möglichst offen formuliert wird, dient als Erzählrahmung, die eine autonom gestaltete Haupterzählung beinhaltet. Es besteht die Möglichkeit, die Erzählaufforderung sehr offen mit Bezug auf die gesamte Lebensgeschichte oder eher geschlossen mit Fokus auf bestimmte Lebensbereiche zu stellen. Welche Variante gewählt wird, hängt von der Fragestellung ab. Wichtig ist, einen zeitlichen Anfangspunkt vorzugeben und einen zeitlichen Bogen zu spannen (vgl. Rosenthal 2005: 157ff). In dieser Arbeit wurde der Erzählrahmen durch einen bestimmten Ereigniszusammenhang vorgegeben. Die Erzählaufforderung lautete:

Ich interessiere mich für deine Erfahrungen mit SpracheN in deiner bisherigen Lebensgeschichte. Ich möchte dich bitten, mir davon zu erzählen, als Sprache das erste Mal für dich zum Thema geworden ist, von dem damaligen Zeitpunkt bis jetzt. (Mich interessieren dabei auch körperliche Erlebnisse, wie sich Sprache für dich anfühlt). Du kannst dir dabei so viel Zeit lassen, wie du möchtest. Ich werde dich auch vorerst nicht unterbrechen, mir aber zwischendurch Notizen machen, damit ich später nachfragen kann.

Die Eingangserzählung kann von ein paar Minuten, bis zu mehreren Stunden dauern[14] und wird durch ein konkretes Erzählende wie etwa das *„jo ehm, jetzt steh ich an"* (I1, 80-81) markiert. Diese Haupterzählung wurde nicht unterbrochen. Notizen zu der Erzählung halfen, einen fallorientierten Leitfaden für den Nachfrageteil zu erstellen (vgl. Rosenthal 2005: 160f).

[14] Beim rekonstruierten Fall 1 (I1) war die Eingangserzählung relativ kurz, sie dauerte nur 5 Minuten 41 Sekunden; die längste Eingangserzählung der geführten Interviews beträgt etwa 40 Minuten (Fall 3).

Das immanente Nachfragen kennzeichnet die zweite Phase. In der Reihenfolge der Erzählung werden nun narrative Fragen gestellt, sodass der thematische Aufbau der BiographInnen beibehalten wird. Die Fragen werden so formuliert, dass bereits Erzähltes in Form von neuen Erzählungen vertieft werden kann, wobei das Trichterprinzip zur Anwendung kommt (vgl. Breckner 2005: 180ff; Rosenthal 2005: 157ff). Zu Beginn werden sehr allgemeine Fragen gestellt, die später bis in die Situation des Ereignisses leiten[15]. Im Interview 1 (siehe auch Fallrekonstruktion) betonte die Biographin beispielsweise, dass sie immer mit einem englischen Kosenamen gerufen worden wäre. Eine diesbezügliche Nachfrage war dann, „Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du so genannt wurdest und mehr davon erzählen?“

In der dritten Phase, dem *externen Nachfrageteil*, werden jene Zeiten und Themen angesprochen, die im Interview ausgelassen wurden und für das Verständnis der Lebensgeschichte oder des Projektthemas wichtig sind (vgl. Breckner 2005: 180ff, vgl. Rosenthal 2008: 143f). Abgesehen von an dem jeweiligen Interview orientierten externen Nachfragen wurden die BiographInnen[16] mit Fragen konfrontiert, die explizit das leibliche Spracherleben betreffen:

- Wenn du an die Sprache X denkst, mit welcher Farbe verknüpfst du diese?
- Wie fühlen sich diese Farben an? Welche Gefühle verbindest du mit dieser Sprache?
- Wie erlebst du den Umgang mit anderen Leuten, wenn du diese Sprache sprichst?
- Wie erlebst du die Sprache X: Welche Barrieren/Möglichkeiten ergeben sich für dich dadurch?
- Gibt es Situationen, in der du Angst/Freude etc. empfunden hast, als du diese Sprache gesprochen hast?

Zum Abschluss nochmals zuerst nach einem negativen und dann nach einem positiven Erlebnis zu fragen, hilft dem/der InterviewpartnerIn das Interview abzuschließen, denn eventuell hat der Erzählprozess schwierige Gefühle hervorgerufen. In meinen Interviews hörte ich immer wieder *„Danke für das Gespräch, obwohl es ja eher ein Monolog war. Ich weiß nun ja gar nichts von dir, das ist komisch.“* In der letzten Gesprächsphase kann man nun vorschlagen, etwaige Fragen von den interviewten Personen zu beantworten.

Im Anschluss an das Interview wird ein Memo verfasst (vgl. Glaser/Strauss 1967). Dies dient dazu, implizite Annahmen und Gefühle, die während des Interviews bei dem/der InterviewerIn aufgetaucht sind, zu reflektieren. Festgehalten werden Informationen zur

[15] Mehr Informationen zu möglichen Fragetypen, sind u.a. bei Rosenthal (2005: 163) zu finden.

[16] Die explizit auf das leibliche Spracherleben bezogenen externen Fragen wurden erst nach dem ersten Interview entwickelt und kamen daher bei diesem nicht zum Einsatz.

Kontaktherstellung und zum Interviewverlauf. Das Interview wird in seiner sequenziellen Gestalt wiedergegeben. Während des Interviews wurde, v.a. für Nachfragen, das Erzählte stichwortartig mit notiert. Für das Memo sind diese Daten hilfreich, da nun angegeben wird, über welche Themen in welcher Reihenfolge wie gesprochen wurde. Erste Hypothesen, theoretische Aspekte und Besonderheiten des Interviews werden vermerkt. Informationen aus der Eingangserzählung und aus dem Nachfrageteil werden dabei voneinander getrennt. Das Memo kann dann für eine erste Auswertung herangezogen werden. Anhand dieser Globalanalysen kann die theoretische Stichprobe festgelegt werden (vgl. Rosenthal 2005: 90ff). Das ausgewählte Interview wird dann für die weitere Auswertung feintranskribiert. Die Transkription erfolgte nach den Regeln[17] von Rosenthal, die für diese Arbeit geringfügig adaptiert wurden (vgl. Rosenthal 2005).

3.5 Die Auswertungsmethode

Rosenthal vereint die Textanalyse (Schütze 1983) mit der *objektiven Hermeneutik* (Oevermann 1979, 1980, 1983) und der *thematischen Feldanalyse* (Fischer 1982). Die Auswertung erfolgt in zwei analytisch getrennten Schritten. Es wird die Gestalt der erlebten als auch der erzählten Lebensgeschichte rekonstruiert (siehe hierzu auch Abschnitt 3.5.5; vgl. Rosenthal 1993, 1995, 2008: 173; vgl. Breckner 2005: 185). Dies erleichtert zu sehen, wie Themen und Zeiten miteinander verschränkt sind. Die Reihenfolge der einzelnen Analyseschritte nach Rosenthal (2008: 174) ist folgende:

1. *Analyse der biographischen Daten (Ereignisdaten)*
2. *Text- und thematische Feldanalyse*
   (Analyse der Textsegmente – Selbstpräsentation/erzähltes Leben)
3. *Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebtes Leben)*
4. *Feinanalyse einzelner Textstellen (kann jederzeit erfolgen)*
5. *Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte*
6. *Typenbildung*

3.5.1 Die Analyse der biographischen Daten

In diesem Analyseschritt werden Daten herangezogen, die nicht interpretativ erschlossen wurden, daher unabhängig vom Interviewtext eruierbar wären und Stationen im Lebenslauf markieren. Das Vorgehen ist weiterhin an der *objektiven Hermeneutik* (Oevermann u.a. 1979) orientiert. Gedankenexperimentell werden zu den extrahierten

[17] Die offiziellen Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

biographischen Daten Hypothesen/Lesarten entwickelt. Auf diese Weise werden Kontexte zu den Ereignissen entworfen und Handlungsprobleme und Alternativen aufgezeigt. Ausgangspunkt ist die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten der/die Befragte in der jeweiligen Situation im jeweiligen Regelsystem gehabt hätte. Durch die hypothetische Breite von möglichen Handlungsverläufen werden fallspezifische Handlungsverkettungen und Wendepunkte in der Biographie sichtbar. Die Ereignisse werden in diesem Analyseschritt unabhängig voneinander betrachtet. Nachdem Handlungsmöglichkeiten zum ersten Datum erstellt wurden, wird das Folgedatum ausgelegt. Dadurch erfährt das Interpretationsteam den weiteren, objektiven biographischen Ablauf und wird darüber aufgeklärt, welche Handlungsoptionen tatsächlich gewählt wurden. Die Lesarten werden in der fortschreitenden Analyse bestätigt oder verworfen, sodass sich einzelne Strukturhypothesen herauskristallisieren (siehe auch methodologische Prinzipien; vgl. Rosenthal 1987). Nachdem eine mögliche Struktur der gelebten Lebensgeschichte hypothetisch herausgearbeitet wurde, können Hypothesen zur Präsentation in der Gegenwartsperspektive formuliert werden (vgl. Breckner 2005: 187).

3.5.2 Die Text- und thematische Feldanalyse

Die sequenzielle Text- und thematische Feldanalyse bringt uns in die Gegenwart zurück. Es werden dabei die Erzähl- und Textanalyse (Fritz Schütze 1983) mit der thematischen Feldanalyse (Wolfram Fischer 1982) verknüpft (siehe auch Abschnitt Gestalttheorie 2.2). Dieser zweite Interpretationsschritt *„[…] dient der Rekonstruktion der gegenwärtig wirksamen Relevanzstrukturen der InterviewpartnerInnen, entlang deren sie ihre Geschichte konstruieren.“* (Breckner 2005: 187) Es wird nun ersichtlich, welche biographischen Daten ausgebaut und in welcher Reihenfolge präsentiert werden. Durch diesen kritischen Blick werden das Präsentations- und das Darstellungsinteresse in der Gegenwart sichtbar, denn der durch die Gegenwart konstituierte Blick auf die Vergangenheit ist nicht gleichzusetzen mit dem Erleben in der Vergangenheit (vgl. Rosenthal 2005: 187ff). Erlebnisse aus der Vergangenheit werden in der Gegenwart selektiert und in spezifische thematische Felder, die als solche nicht expliziert werden, eingebettet (vgl. Rosenthal 1995: 216).

Das konkrete methodische Vorgehen besteht in der Sequenzierung der Haupterzählung (siehe Anhang), da in dieser implizit Erlebnisse in bestimmten zeitlichen und thematischen Bezügen ausgewählt und in einer gewissen Darstellungsform präsentiert werden (vgl. Breckner 2005: 187). Die Einteilung in stichwortartige Sinneinheiten erfolgt durch

Sprecherwechsel, Themenwechsel und Wechsel der Textsorte[18]. Nachdem die Sequenzen eingeteilt wurden, werden, wie bei den biographischen Daten, zu jeder Sequenz Lesarten formuliert, die in den Folgesequenzen wieder überprüft werden. Nun stehen aber nicht die Ereignisse und Erfahrungen im Vordergrund, sondern das damit verbundene Darstellungs- und Präsentationsinteresse. Die Fragen, wo über welches Thema, in welcher Reihenfolge, in welcher Darstellungsform berichtet wird, lässt auf die funktionale Bedeutung für die Selbstpräsentation schließen. Zudem wird versucht, herauszufinden, in welchem thematischen Feld ein Thema vorkommt. Dadurch zeigt sich nicht nur die Gestaltverbindung zwischen Thema und thematischen Feld, sondern v.a. die Funktion der Präsentation. Ergebnis ist wieder eine Strukturhypothese (vgl. ebd.; vgl. Rosenthal 2011).

3.5.3 Die Rekonstruktion der Fallgeschichte

Im dritten Analyseschritt geht es um die Rekonstruktion der Gestalt der erlebten Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 1995: 220f). Im Fokus steht die Erlebensperspektive zum Zeitpunkt des Ereignisses. Man geht sequenziell biographische Ereignisse durch und schaut, wo in der Gegenwart des Interviews und in welchen Lebensphasen der/die Biographin über welches Thema lebensgeschichtlich erzählt. Die bisherigen Lesarten der biographischen Analyse (1. Schritt) werden dabei anhand des Haupt- und Nachfrageteils überprüft und neue Hypothesen aufgestellt. Die leitende Frage ist:

> *„Inwiefern bezieht sich das jeweilige Erlebnis, so wie es sich in der Perspektive des damaligen Geschehens anhand der Präsentation im Interview annähernd rekonstruieren lässt, auf vorhergehende Erlebnisse und welche Folgen könnte es für den Erfahrungs- und Erlebniszusammenhang der weiteren Lebensgeschichte haben?“* (Breckner 2005: 189)

Auf diese Weise zeigt sich, welche biographische Bedeutung die Erlebnisse in der Vergangenheit hatten und wie biographische Erfahrungen in der Vergangenheit zu einem oder mehreren thematischen Feldern geführt haben (vgl. Rosenthal 1995: 220f). Es werden die Erlebnisse und deren Bedeutung im Verlauf der Zeit sichtbar, sowie deren Voraussetzungen und Folgen.

[18]Kallmeyer und Schütze (1977) unterscheiden u.a. folgende Textsorten, die die Darstellung strukturieren: Erzählung, Beschreibung, Bericht, Argumentation, Evaluation. Die Textsorten treten oft in Mischformen auf. Die Sequenzierung des Interviews mit den angeführten Textsorten befindet sich im Anhang.

3.5.4 Die Feinanalyse

Die Feinanalyse, die ebenfalls an der *objektiven Hermeneutik* (Oevermann u.a. 1979) orientiert ist, kann jederzeit während der Analyse eingeschoben werden. Bei diesem Vorgehen wird der Bedeutungskontext einzelner Worte oder Sätze sprachanalytisch betrachtet. Sie basiert auf der Annahme, dass Sprache und Grammatik Bedeutung konstituieren und dass latente Sinngehalte als Spuren im Text auffindbar und belegbar sind. Feinanalysen dienen zur Überprüfung und zum Finden neuer thematischer Felder, zur Verdichtung der Fallstruktur und zur Konkretisierung von Handlungszusammenhängen oder auch zum Auffinden noch verborgener Strukturmuster (vgl. Breckner 2005: 189). Die Auswahl der Interviewsequenzen bezieht sich auf noch ungeklärte Fragen und vermiedene Thematisierungen. Danach erfolgt die Einteilung in kleine Sinneinheiten und deren sequenzielle Auslegung in Kontexte, *„[…] in denen diese Äußerung entsprechend unserer Normalitätserwartungen als >sinnvoll< betrachtet werden könnte."* (Rosenthal 1995: 222) Die bisherige Interpretation wird dabei ausgeklammert. Abschließend werden die Ergebnisse mit der Gesamtgestaltung der Lebensgeschichte kontrastiert.

3.5.5 Kontrastierung Erlebte vs. Erzählte Lebensgeschichte

In diesem Analyseschritt werden alle bisherigen Analyseergebnisse aufeinander bezogen. Der nun stattfindende Vergleich zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte soll aufzeigen, wie Erlebnisse mit der Präsentation der Lebensgeschichte zusammenhängen. Die Frage *„[…] wie sich aus Erlebnissen der Vergangenheit Bedeutungen in der Gegenwart entwickelt und umgekehrt, wie die gegenwärtige Perspektive die Formung und Umformung vergangener Erlebnisse mitbestimmt."* (Breckner 2005: 190) haben, steht im Zentrum. Ergebnis ist eine generalisierte Fallstrukturhypothese, *die „[…] Auskunft darüber (gibt), wie der jeweilige Fall – ganz unabhängig von thematisch besonders interessierenden Aspekten – in einer allgemein zu beschreibenden Handlungs-, Erlebens- und Deutungslogik strukturiert ist."* (Breckner 2005: 191) Auf Basis dieser Fallstruktur kann ein Typus formuliert werden.

3.5.6 Die Typenbildung

In diesem letzten Analyseschritt findet die theoretische Verallgemeinerung statt. Verallgemeinerung bezieht sich hier nicht auf eine statistische Größe, sondern es wird davon ausgegangen, dass das Allgemeine im Einzelfall zu finden ist. Verallgemeinert

werden Einzelfälle, die kontrastiv verglichen werden. Der Schluss geschieht nicht von einem auf alle Fälle, sondern von einem derartigen Fall auf gleichartige Fälle, die ein Teil der sozialen Wirklichkeit sind (vgl. Rosenthal 2005: 74). Die Auswahl der Fälle basiert auf dem Prinzip des minimalen und maximalen Vergleichs (siehe u.a. auch hier Glaser/Strauss 1967), der beim Sample schon mitgedacht wurde. Beim minimalen Vergleich wird anhand der ersten Fallrekonstruktion ein zweiter Fall ausgewählt, der auf den ersten Blick ähnlich zu sein scheint, auch wenn sich dies später als Trugschluss herausstellen sollte. Der maximale Kontrast besteht bei Fällen, die hinsichtlich des zu untersuchenden Phänomens sehr verschieden zu sein scheinen. Diese Vergleiche führen zudem zu einer gegenstandsbezogenen Theorie, die über die Beziehung der Typen Aufschluss gibt. Der Typus eines Falles ist durch die ihn erzeugenden Regeln charakterisiert, die wiederum seine einzelnen Teile organisieren (vgl. Rosenthal 2005: 96).

> *„Ob es sich beim Vergleich von zwei Fällen um den Vergleich unterschiedlicher Repräsentanten eines Typus handelt oder um den Vergleich von zwei unterschiedlichen Typen, kann erst nach Abschluss beider Fallrekonstruktionen bestimmt werden."* (Rosenthal 2005: 75)

Ziel dieses Analyseschrittes ist es,

> *„[…] Aussagen über die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorfindbaren unterschiedlichen Typen und gegebenenfalls über deren Zusammenspiel machen zu können. Es geht um die Frage, welche unterschiedlichen Antworten sich auf ein bestimmtes soziales Problem finden lassen."* (ebd.: 94f)

Die Ergebnispräsentation der Auswertungsschritte kann ergebnisorientiert oder auswertungsorientiert erfolgen (vgl. ebd.: 96). Da letztere Ergebnisdarstellung hohe Komplexität aufweist, werden im Hauptteil dieser Arbeit kompaktere, ergebnisorientierte Auswertungen präsentiert[19]. Die Darstellung beinhaltet die plausibelsten Hypothesen, die mit Textstellen belegt wurden.

[19] Ausnahme ist die Thematische Text- und Feldanalyse, anhand derer die analytische Vorgehensweise verdeutlicht werden soll.

4 Analyseteil

In dieser Masterarbeit wurden biographisch-narrative Interviews mit Johanna[20], Christina, Jonas und Anna geführt. Alle vier InterviewpartnerInnen haben sich während ihrer Schulzeit für einen Aufenthalt für ein oder zwei Semester an einer Schule im Ausland entschieden. Johanna war in den USA, Christina in Indien, Jonas in Frankreich und Anna in Ecuador. Das Interview mit Johanna wurde vollständig rekonstruiert. Im Folgenden werden alle Schritte der Fallrekonstruktion ergebnisorientiert dargestellt. Anschließend folgen die Globalanalysen der anderen drei Lebensgeschichten, sowie ein Vergleich der Fälle. Die externen Fragen (siehe hierzu Methodenteil 4.4.2) wurden nach dem ersten Interview mit Johanna adaptiert, indem u.a. nach der Verknüpfung von Sprachen und Farben gefragt wurde. Bei den Globalanalysen ist daher nicht nur ersichtlich, welche Sprachen in den Lebensgeschichten relevant wurden, sondern Grafiken veranschaulichen, mit welchen Farben diese Sprachen assoziiert werden.

4.1 Fallrekonstruktion: Johanna (Fall 1)

4.1.1 Analyse der biographischen Daten

Auf der Ebene der biographischen Daten[21] ist Sprache strukturbildend für die Lebensgeschichte. Die biographische Kontinuität zeigt sich in verschiedenen Kontexten, die neue Sprachlernprozesse anregen. Sowohl in institutionellen als auch privaten Umfeldern findet Spracherlernen statt. Spracherfahrungen werden durch unterschiedliche, v.a. private soziale Beziehungen erworben und scheinen durch Mobilität und Auslandserfahrungen hergestellt zu werden. Welche Erfahrungen, Beziehungen und Kontexte dabei bedeutend sind, verdeutlicht Johannas Lebensgeschichte.

Aufgewachsen ist die Biographin Johanna, geboren 1987, im ländlichen Waldviertel in Niederösterreich, wo sie in einer eher traditionellen Familie lebte. Der Vater übte als Forstmeister einen für die Region klassischen Beruf aus. Die Mutter zog nach der Hochzeit zu ihrem Mann und kümmerte sich in den darauffolgenden Jahren hauptberuflich um ihre drei Kinder, zwei Töchter und einen Sohn, wobei Johanna die Erstgeborene ist. Ihren damaligen Lehrerinnenberuf übte sie nach der Geburt der Kinder nicht mehr aus. Die Großmutter wohnte im gleichen Haus. Es schien der Vater gewesen zu sein, dem die Entscheidung, ob die Tochter ins Ausland gehen durfte oder nicht, zukam. All dies sind Indizien, die für die Annahme eines traditionellen familialen Hintergrunds sprechen.

[20] Die Namen wurden alle anonymisiert.
[21] Die Tabelle zur Sequenzierung der biographischen Daten findet sich im Anhang.

Johannas Werdegang muss in Verbindung mit der vorherrschenden Infrastruktur betrachtet werden. Johanna wurde 1987 kurze Zeit vor dem Fall des Eisernen Vorhangs geboren. In dieser Zeit war die wirtschaftliche Stimmung depressiv. Die Jobmöglichkeiten waren gering und die Region von Firmenschließungen betroffen. Der Beruf des Forstmeisters war in dieser Zeit dennoch gefragt, da genügend Wälder vorhanden waren. Für die Biographin könnte dies bedeutet haben, dass sie in einer ökonomisch relativ abgesicherten Familie aufwuchs, die ihr eine gute Bildung ermöglichen konnte. Die Regierungszeit von Landeshauptmann Pröll (ÖVP) begann. Es gab viele von dieser Partei geprägte humanistische Gymnasien. Eines davon besuchte Johanna. Während der Schulzeit lernte sie, wie alle anderen SchülerInnen auch, eine erste Fremdsprache, Englisch. In der Volksschule war der englische Sprachkontakt gering, doch während der Gymnasialzeit begegnete die Biographin dieser Sprache auf spielerische Art, indem beispielsweise Lieder gesungen wurden. Den Zugang zum sinnlich-leiblichen Erleben der englischen Sprache konnte sie spätestens im Gymnasium durch das Kennenlernen einer anderen Essenskultur und einer Klassenreise nach London finden. Auffällig zeigt sich die Hinwendung zur englischen Sprache ab der Oberstufe. Die Biographin nutzte nicht nur das Englischangebot, sondern maß der englischen Sprache mehr Relevanz zu, indem sie die erste Möglichkeit ergriff, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen. Sie wählte Englisch als Wahlfach aus. Man muss hier anmerken, dass Englisch im Gymnasium meist jene Sprache ist, die am frühesten und am intensivsten gelehrt wird. Demnach könnte der Grund ihrer Wahl darin liegen, dass Sprachen wie Russisch, Spanisch oder Französisch nicht in diesem Ausmaß angeboten wurden. Die Schule war auch jener Ort, wo sie in Kontakt mit englischsprachigen Sprachassistenten kam. Den Raum, soziale Beziehungen mit Menschen einzugehen, die andere Sprachen sprechen, fand die Biographin nicht nur in der Schule, sondern, wie später zu sehen ist, im Ausland.

Weiters kann angenommen werden, dass unterschiedliche Sprachen schon im Elternhaus von Bedeutung waren und vermutlich von Beginn an eine Rolle in Johannas Lebensgeschichte spielten. Da die Eltern der Biographin aus unterschiedlichen ländlichen Regionen kamen, ist die Konfrontation mit verschiedenen Dialekten in ihrer Kindheit wahrscheinlich. Die Erfahrung, dass Sprachen (hier Dialekte) emotional unterschiedlich besetzt sind, hätte schon zu diesem Zeitpunkt stattfinden und das Interesse an unterschiedlichen Sprachen fördern können. Auch zeigen sich über den Vater Verbindungen zum englischen Sprachraum. Es gab einen bestehenden Kontakt zur amerikanischen Jugendliebe des Vaters. Die englische Sprache könnte Bestandteil der Familiendynamik und strukturell gesehen nicht nur im Schulkontext relevant gewesen sein.

Das Thema Mobilität war der Biographin schon vor ihrer Auslandserfahrung bekannt. Johannas Eltern lebten beide unterschiedliche Mobilitätsformen vor. Der Vater hatte die Möglichkeit, Auslandserfahrungen in den USA zu sammeln; die Mutter war als „Zugereiste“ keine Einheimische des Dorfes. Die Biographin könnte, in Anlehnung an ihre Eltern, der eigenen Mobilität biographische Relevanz zumessen. Diese Annahme lässt sich auch dadurch begründen, dass viele junge WaldviertlerInnen aus der Generation Mitte/Ende der 80er Jahre, zumindest für einige Zeit, ihren Heimatort verlassen, um in die Stadt zu ziehen und dort eine höhere Bildung zu erlangen. Die Haltung der Eltern ihren Kindern beziehungsweise der Kindererziehung gegenüber spielt bei diesem Prozess eine wichtige Rolle. Besonders im ländlichen Waldviertel ist Mobilität für Kinder/Jugendliche nur möglich, wenn sie Eltern haben, die sie dabei unterstützen, u.a. indem sie sie zu verschiedenen Orten fahren. Trotz einer vorerst abgeneigten Haltung des Vaters, bekam Johanna die elterliche Unterstützung, um ihren Auslandsplan zu verwirklichen.

Warum ist die Handlungsorientierung an Mobilität und Auslandserfahrung nun in Verbindung mit dem Spracherleben biographisch tatsächlich strukturbildend? Die Beantwortung dieser Frage wird auch die Bedeutung, die dem Spracherleben in der Lebensgeschichte zukommt, klären.

Ab ihrem ca. sechzehnten Lebensjahr verbrachte Johanna viel Zeit im Ausland, u.a. in den USA. Der Auslandsaufenthalt war nicht so gewählt, dass sie ihre Selbstständigkeit zum Ausdruck bringen wollte, sondern sie suchte Familiensituationen zum Weggehen, wie auch in den USA, wo sie bei der Exfreundin des Vaters lebte. Dies stärkt die These, dass die englische Sprache zur Familiendynamik gehörte. Zugleich war diese Entscheidung naheliegender Weise vermutlich auch ihrer damaligen Adoleszenz geschuldet. Jedenfalls begann sich hieraus ein strukturelles Muster zu entwickeln, das die Lebensgeschichte durchzieht. Sprachliche Erfahrungen während der Schulzeit haben das Interesse an Sprache und Ausland vermutlich geweckt. Es waren aber Familienkonstellationen, über die Johanna ihr Vorhaben, ins Ausland zu gehen, verwirklichen konnte. Bei ihrem ersten Aufenthalt in England während der Gymnasialzeit, lebte sie bei einer schwarzen Gastfamilie. Auch wenn sie damals bei der Klassenreise wahrscheinlich nicht die Wahlmöglichkeit hatte, zu bestimmen, bei wem und in welchem familialen Umfeld sie wohnen wollte, so gilt dies nicht für ihre weiteren Auslandsaufenthalte. Durch das Auslandsjahr in den USA wird die Bedeutung vom familialen Kontext für die Auslandserfahrung und für das Spracherleben deutlich. Johannas Vater trat bisher als Person hervor, dem in der Familie die bedeutendste Rolle zukam. Sollte der Vater tatsächlich eine starke Position gehabt haben, so hat Johanna in Amerika den Kontrast dazu erlebt, denn dort waren die Frauen der Gastfamilie sehr

präsent. Es waren nicht die Männer, die stark hervortraten, sondern die vermutlich alleinerziehende Gastmutter, deren Schwester und Großmutter. Das Leben in einer fremden Familie und v.a. das Wohnen bei der Exfreundin des Vaters könnten Konflikte hervorgerufen haben. Wichtig ist, wie die Beziehung zwischen Mutter, Gastmutter, Vater und Johanna gestaltet war. Es ist ausschlaggebend, ob sie feststellen konnte, dass zwischen ihrer Familie und der Exfreundin alles in Ordnung war, oder ob sie das Gefühl hatte, in ein emotionales, unausweichbares Geflecht zwischen den beteiligten Personen zu geraten.

In den USA begann Johanna ihren persönlichen englischen Erfahrungskontext aufzubauen, indem sie eigene Sprachorte fand. Sie trat dem Theaterclub bei. Dieser Beitritt ermöglichte eine weitere leiblich-emotional gelebte Spracherfahrung. Die Beschäftigung mit einem anspruchsvollen Material in englischer Sprache, welches körperlich auf der Bühne dargestellt wird, deutet nicht nur auf eine Sprachaffinität hin, sondern kann auch als Hinwendung zur „american teenager"-Kultur interpretiert werden. Aus High School-Filmen ist die Bedeutung von verschiedenen Clubs, denen man angehören kann, bekannt. Es macht einen Unterschied, ob man zu den CheerleaderInnen oder zu den Footballstars gehört, zu den Mathematik-Nerds oder zu einer völlig unscheinbaren Gruppe. Die Biographin wählte die Theatergruppe. Sie konnte ihre Sprachkenntnisse vertiefen, mehr Kontakt zu Einheimischen aufbauen, sich hinter der Bühne „verstecken" oder sich auf der Bühne „zeigen" und sie konnte in verschiedene Rollen schlüpfen (siehe hierzu Goffman 2003). Es scheint, als wäre Spracherlernen mit Horizont- und Wissenserweiterung und mit Selbsterfahrung verbunden.

Unabhängig von der Motivation – sei es nun die Horizonterweiterung in Form eines Ausbruchs aus dem traditionellen Umfeld, oder das Sich-Durchsetzen gegenüber der Herkunftsfamilie – die Biographin baute in den fremden familialen Kontexten im Ausland private, soziale Beziehungen auf. Sichtbar wird dies anhand zentraler Bezugspersonen im Ausland, wie der amerikanischen Gastmutter oder dem amerikanischen Englischlehrer. Bereits mit dem amerikanischen ersten Freund scheinen die Weichen gelegt worden zu sein, Sprachen auch über intime, soziale Beziehungen zu leben. Die kulturellen und sprachlichen Bezugsgruppen und ihr diesbezüglicher Wissenshorizont scheinen dabei ständig erweitert worden zu sein. Sprachbiographisch kann die starke Einbindung in soziale Beziehungsgeflechte einen intensiven Kontakt mit den jeweiligen Landessprachen bedeuten. Es wäre aber auch möglich, dass die fremdsprachige Umgebung von der Biographin als überfordernd wahrgenommen worden ist. Ohne die Frage anhand der biographischen Daten beantworten zu können, wäre es dennoch interessant, an dieser Stelle zu eruieren, welchen Platz andere Sprachen in solchen Momenten einnahmen.

Johanna scheint jedenfalls keine Scheu vor neuen Spracherfahrungen gehabt zu haben. Die Auseinandersetzung mit weiteren Sprachen außer Englisch ist ein Indiz dafür. In den USA begann sie zusätzlich mit dem Spanischunterricht. In der österreichischen Schule hatte sie schon Latein und Französisch gelernt. Letztere Sprache vertiefte sie in den USA.

Neue Erfahrungskontexte stellen Herausforderungen dar, denn die Erfahrungen müssen in den bereits bestehenden Wissensbestand eingeordnet werden (siehe Schütz 1944/2002; Berger/Luckmann 1969). Dieser Prozess muss nicht unbedingt konfliktfrei verlaufen. Wie kam sie, zurück in Österreich, nun mit unterschiedlichen kulturellen Grenzen zurecht und was bedeutete dies für ihre sozialen Beziehungen? Aufschluss darüber wird die Rekonstruktion der Fallgeschichte geben (siehe 3. Analyseschritt).

Die anschließende Arbeit in den zwei Au-pair-Familien in Spanien und Schottland, legt erneut die Suche und Neugier einer jungen Erwachsenen nach fremden familialen Strukturen nahe. Neben dem Wunsch, durch Personenkontakt eine Sprache zu lernen, scheint es so, als würde sie derartige Familienkontexte und ihr bekannte Rollen für das Gefühl der Sicherheit brauchen, und erst dadurch die Sprache lernen können. Als Au-pair in Madrid lebte sie bei einer wohlgestellten interkulturellen Familie, in der sie intensiven Kontakt zum spanisch sprechenden südamerikanischen Dienstmädchen hatte. In Schottland lebte sie in einem vollkommen anderen Umfeld, nämlich auf einer Farm, aber auch dort kamen die Gasteltern aus unterschiedlichen Ländern. Aus Johannas Au-pair-Zeit wird deutlich, dass mit den Auslandsaufenthalten in fremdsprachigen Ländern das Kennenlernen von neuen Familienstrukturen verbunden ist.

Mit ihrer Studiums- und Berufswahl verstärkt sich die These, dass die Verknüpfung von Sprach- und Kulturerfahrungen in der Lebensgeschichte relevant sind. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt die Biographin in Österreich, wo sie in einer kultur- und sprachorientierte Tourismusorganisation arbeitet. Auch in ihrem Englisch- und Spanischstudium sind Sprach- und Kulturerfahrung vereint. Ein allgemeines Sprachstudium beinhaltet schließlich nicht nur Linguistik, sondern auch Kultur- und Literaturvermittlung. Sollte es tatsächlich nur um das Sprechen von Sprachen gehen, so müsste sie diese nicht mehr studieren, da sie beide Sprachen ohnehin schon im Ausland "gelebt" hat. Für ihr Sprachstudium benötigte sie eine zweite romanische Sprache. Im Gegensatz zu ihren Spracherfahrungen in den USA, vertiefte sie nun nicht mehr ihre Französischkenntnisse, sondern folgte dem Wissensdrang, neue Sprachen zu lernen. Sie wählte Italienisch. Auffallend ist, dass Johanna während ihres Studiums nicht mehr ins Ausland geht, wurde doch vermutet, dass durch die ständig erweiterten privaten sozialen Beziehungen im Ausland, Freiraum für Spracherleben entsteht.

Resümee des Analyseschritts

Die Analyse der biographischen Daten deutet an, dass Sprachen für Johanna biographisch relevant sind, jedoch nicht alle, mit denen sie in Berührung kommt. Latein, Französisch und Italienisch nehmen eine Randposition ein. In erster Linie sind Englisch und Spanisch jene Sprachen, die biographisch relevant zu sein scheinen. Die Biographin hatte in verschiedenen Kontexten Handlungsoptionen vorgefunden, die ihr ermöglichten, nicht nur ihr Sprachrepertoire zu erweitern, sondern Sprachen auch zu leben. Zu den wichtigsten Orten, wo Spracherleben stattfand, zählen die Schule und über Mobilität gewählte fremde familiale Kontexte. Zusätzlich waren das Theater in den USA, der Arbeitsplatz als Au-pair in Spanien und Schottland, sowie die Universität und die Tourismusorganisation wichtige Orte, wo die Biographin Sprachen erfuhr.

Ihre Auslandsaufenthalte eröffneten die Möglichkeit, Kontakt zu Leuten anderer ethnischer Communities aufzunehmen und eine andere Sprache als Deutsch zur Hauptsprache zu wählen. Die Biographin scheint ein sicherheitsgebendes und familiales Umfeld im Ausland zu brauchen, um sich weiterentwickeln zu können und Sprachen zu lernen. Dieses Muster, sowie ihr Streben nach Reisen und Kulturerfahrungen, sind vermutlich ihrer damaligen Adoleszenz geschuldet. Auf diese Weise war die Suche nach Horizonterweiterung, kultureller Öffnung, Selbsterfahrung und Situationen, in denen sie Neues erleben kann und dem damit einhergehenden Ausbruch aus bekannten Umfeldern, möglich. In diesem Sinne ist Sprache als Mittel zur aktiven Lebensgestaltung und Erweiterung der Handlungsoptionen zu verstehen.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebt die Biographin mit ihrem australischen Freund in Österreich. Auffallend ist, dass sie zuvor immer wieder Kontaktpersonen suchte, die sie dazu anregten, in neue Länder zu reisen oder neue Sprachen zu lernen (siehe Vater, Gastmutter USA, Dienstmädchen etc.). Eventuell benötigt sie das Ausland nun nicht mehr für neue Spracherfahrungen und ihr Freund übernimmt diese Funktion, was für eine Neuaushandlung des biographischen Musters sprechen würde.

Es stellt sich nun die Frage, welche Darstellungs- und Präsentationsmöglichkeiten Johanna aufgrund dieser Analyse der biographischen Daten hat. Welches thematische Feld wird ihre Erzählung rahmen?

Folgende Darstellungsinteressen können zu diesem Zeitpunkt formuliert werden.

(I) Die Biographin wird versuchen, sich als offenen, neugierigen Menschen zu präsentieren, der aktiv neue herausfordernde Situationen aufsucht. (II) Sie wird ihre Erzählung im thematischen Feld „Ich habe gelernt, mich in allen Situationen

zurechtzufinden“ einbetten. (III) Johanna könnte das Bereisen vieler Länder in den Vordergrund stellen und gleichzeitig betonen, dass sie mehr als nur ihr ländliches Umfeld, in dem sie aufgewachsen ist, kennt. Denkbar sind auch die Darstellungen (IV) „Ich bin sehr sprachbegabt und kann fünf Sprachen sprechen.“, sowie (V) „Ich kenne keine Sprach- oder Kulturbarrieren.“.

4.1.2 Thematische Text- und Feldanalyse

In der Regel sind am Ende dieses Analyseschrittes klare thematische Felder und das vermutliche Darstellungs- und Präsentationsinteresse erkennbar. Bei dieser Biographie wirft die thematische Text- und Feldanalyse viele Fragen v.a. hinsichtlich des latenten thematischen Feldes auf. Etwas klarer tritt das Darstellungs- und Präsentationsinteresse hervor. Es ist naheliegend, dass sich die Biographin versucht als Mensch zu präsentieren, der auf der Suche nach einer „tieferen Bedeutung“ in der Sprache war. Sie ist fündig geworden. Die „tiefere Bedeutung“ fand sie nicht im institutionellen, sondern erst im privaten Kontext. Sie stellt ihre Suche als schwierig dar. Für die Probleme, mit denen sie erst durch ihre Spracherfahrungen konfrontiert war, konnte sie selbst eine Lösung finden. Die englische Sprache ist für das Darstellungs- und Präsentationsinteresse besonders wichtig.

Sequenz 1:

Das Interview beginnt mit der Erzählaufforderung der Interviewerin. Die Biographin wird gebeten, von ihren Erfahrungen mit Sprache zu erzählen. Sie soll damit beginnen, als Sprache zum ersten Mal Thema geworden ist und bis in die Gegenwart erzählen. Die Frage ist zu Beginn sehr offen gehalten. Der Fokus liegt vorerst auf allgemeinen Spracherfahrungen, bevor mit dem „ersten Mal“ ein herausragendes Sprachereignis angesprochen wird, das thematisch durch einen Beginn gekennzeichnet ist. Es wird vorausgesetzt, dass die ersten Spracherfahrungen kognitiv wahrnehmbar sind. Obwohl die Einstiegsfrage so formuliert wurde, dass eine Erzählung möglich ist, wären Nachfragen der Biographin möglich. Eine Schwierigkeit könnte darin bestehen, überhaupt ein „erstes Mal“ ausfindig zu machen und dieses bis in die Gegenwart zu erzählen. Die Sprache selbst wird reflexiv thematisiert, was schwierig sein könnte, weil unklar ist, was gefragt wird. Sollte es tatsächlich nicht gelingen, eine Erzählung anzuregen, so kann vermutet werden, dass die Biographin sofort in eine direkte Reflexion einsteigt und erklärt, wie man z.B. Sprachen erleben sollte.

Sequenz 2:

Johanna beginnt mit einer für die Präsentation typischen *Evaluation*. Mit Englisch sei es interessant gewesen. Das Spracherlernen fiel ihr während der Gymnasialzeit „leicht“, aber es sei bedeutungslos gewesen. Sie *berichtet*, dass in der Volksschule noch kein Englisch unterrichtet wurde und sie danach eine Englischlehrerin gehabt habe, die nicht „der Überhammer“ war – ihr habe bei Englisch die persönliche Sprachinvolviertheit gefehlt. Die manifeste Annahme, dass sich Johanna als sprachbegabt darstellen möchte, liegt nahe. Auf latenter Ebene kann hingegen vermutet werden, dass es nicht primär um ihre Sprachbegabung geht. Sie nennt Situationen, die ihr den Spracherwerb erschwert haben.

Die Betonung der Leichtigkeit, mit der sie Englisch gelernt habe, kann ein Indiz dafür sein, dass sie ihre Sprachbegabung darstellen möchte. Gleichzeitig wird die Neugier erweckt, was denn „das Schwierige“ ist. Eine weitere Lesart wäre, dass Englisch nicht nur leicht oder zu leicht präsentiert wird, sondern sogar so einfach, dass dieser erste Sprachkontakt zwar stattgefunden hat und erzählt werden kann, aber für die Biographin kein interessantes Thema darstellt. Englisch hätte in diesem Fall keine feldstrukturierende Funktion.

Auffallend ist, dass die Biographin ihre *Reflexion* institutionell rahmt und diesen Rahmen als Erklärung für ihre Spracherfahrung benötigt. Leicht war es in der Institution Schule. Eventuell erzählt sie nun von Sprachbereichen außerhalb von Institutionen, wo es schwierig war und wo Sprache eine tiefere Bedeutung hatte. Dies würde auf das thematische Feld verweisen „Innerhalb von Institutionen ist Spracherlernen leicht, außerhalb schwierig“. Da der erste Sprachkontakt in einer Institution stattfand, könnte sie aber auch im institutionellen Rahmen bleiben und den Wandel der Sprache in Gesellschaften hervorheben. Eine weitere Einbettung in das thematische Feld „damals vs. heute“ wäre denkbar. Sie würde dann auf den Wandel von Gesellschaft und Sprache eingehen. Der gesellschaftliche Wert einer Sprache würde in den Vordergrund treten oder sie könnte das thematische Feld aufbauen „Wenn ich eine bessere Sprachausbildung gehabt hätte, dann wäre es leichter gewesen“. Die Funktion für ihre Selbstdarstellung wäre, dass sie zu früh geboren wurde, nämlich in einer Zeit, in der sie es leider schwerer hatte als andere. Auch wenn dies erst später geschehen ist, so hat sie dennoch von der Sprache profitiert. Ihr Präsentationsinteresse wäre dann „Seht her, ich habe es dennoch geschafft, obwohl ich es schwer hatte“.

Sequenz 3:

Die *Argumentation bzw. Evaluation* zeigt sich als Darstellungsmuster, um eine Erzählung zu vermeiden. Die Biographin fährt *argumentativ, evaluativ* fort, wechselt aber auf die

private Ebene. Sie erwähnt das Ereignis, als Sprache zum ersten Mal relevant wurde. Mit 14 Jahren habe sie englische Emails von einer Frau im Posteingang ihres Vaters gelesen, anschließend habe sie die englische Sprache gebraucht, um mehr über die Frau herauszufinden. In diesem Zusammenhang könnte das anfängliche Aufbauen des institutionellen Kontextes die Funktion haben, private Schwierigkeiten zu rahmen. Sollten private Spracherfahrungen tatsächlich als schwierig empfunden werden, so wäre die Darstellung der institutionellen Ebene als Rückzugsort zu verstehen. Die thematische Abfolge wäre dann ein *argumentativer Wechsel* zwischen gesellschaftlichen und privaten Kontexten.

Die Biographin könnte aber auch das thematische Feld „Sprache zum Entdecken und Lüften von Geheimnissen" aufbauen. Das Lernen der englischen Sprache würde ermöglichen, den Durchblick zu behalten und zu wissen, was in der Familie vor sich geht. In diesem Fall würde sie folglich Unklarheiten bereinigen, indem sie beispielsweise mehr Auskunft über die fremde Frau in Amerika gibt und dadurch die Erzählung so gestalten, dass andere daran inhaltlich anknüpfen können. Eine ausführliche Erzählung darüber, wie sie Englisch gelernt hat und auf welche Weise Sprachen wichtig für sie geworden sind, wäre denkbar. Lüftet sie das Geheimnis um diese Frau nicht, so würden wir in ihrem dramaturgischen Darstellungsinteresse verstrickt bleiben. Sie macht sich interessant, indem sie den Spannungsbogen aufrecht erhält, weiter vage bleibt und unser Nicht-Wissen ausbaut. In Folge könnte sie ein neues geheimnisvolles Feld eröffnen, oder sie würde wieder Themen nennen, die eigentlich „ohne tiefere Bedeutung" sind.

Sequenz 4:

Die Biographin gestaltet ihre Geschichte spannend, denn die Präsentation erwartbarer Ereignisabfolgen trifft nicht ein. Sie erzählt nicht mehr über die Frau, sondern wechselt in eine *Hintergrundbeschreibung*, die wieder im institutionellen Rahmen angesiedelt ist. Der Englischlehrerin in der Schule habe die persönliche Involviertheit zur englischen Sprache gefehlt. Die Biographin formuliert einen Vorwurf, sowohl gegenüber der Lehrerin, als auch gegenüber der Institution. Man könnte den Inhalt dieser Sequenz als Kritik an der institutionellen Sprachvermittlung lesen. In Institutionen wäre demnach eine sprachliche Involviertheit nicht möglich, denn Sprache wird ohne Verbindung zu einer persönlichen Geschichte unterrichtet. Das Erlebnis mit der Englischlehrerin wäre in diesem Fall ein Schlüsselerlebnis, welches ihr ermöglicht, in eine allgemeine Kritikrede überzugehen. Sie spricht aber gleichzeitig von der fehlenden Involviertheit der Englischlehrerin auf persönlicher Ebene. Rätselhaft ist, was die Biographin unter persönlicher Sprachinvolviertheit versteht. Da es schwierig ist, über persönliche tiefere Bedeutungen von anderen Menschen zu reden, ist eine Rückkehr auf ihren persönlichen Kontext von

Spracherleben naheliegend. Sie könnte sich im thematischen Feld „Ich bin die bessere Sprachvermittlerin, da ich trotz Hürden im privaten Kontext die tiefere Bedeutung von Sprache erfahren habe“ bewegen. Eine Aufzählung von Lernmethoden, die sie heute als besser betrachtet, wäre denkbar. Möglicherweise beginnt sie nun eine Erzählung über die Entwicklung ihres persönlichen Sprachinteresses und erklärt, was unter persönlicher Involviertheit zu verstehen ist. Sollte sie die Begriffsdefinition auf emotionaler Ebene vornehmen, so könnte diese Sequenz auf den Beginn einer schwierigen Geschichte verweisen. Spracherfahrungen, in die man persönlich involviert ist, wären dann mit Herausforderungen verbunden. Um eine Sprache tatsächlich erfahren zu können, müsste man folglich mit schwierigen Erlebnissen im privaten Kontext konfrontiert sein. Offen bleibt, ob der sich abzeichnende Kontrast zwischen institutioneller und privater Ebene als Strukturprinzip der Darstellung aufrecht erhalten wird, oder nur ein rahmendes Element ist. Sollte diese Struktur Teil der Erzählrahmung sein, so würde die englische Sprache für das Präsentationsinteresse nicht weiter in den Vordergrund treten.

Sequenz 5+6:

In Sequenz 5 wird deutlich, dass der Kontrast aufrecht bleibt. Sie *berichtet* wie der Entschluss nach Amerika zu gehen ihr sowohl vom Vater, als auch von der Austauschorganisation vorerst verwehrt wird. Sieschließt dies an das thematische Feld an, dass der institutionelle Kontext für das Spracherlernen nicht sehr hilfreich war. Auf persönlicher Ebene erklärt sie, dass sie ohnehin noch zu jung gewesen sei. Implizit könnte man von einer Legitimationsstrategie sprechen, um ihren Vater in Schutz zu nehmen. Thematisch ist das Geheimnis, das ihren Vater und die Exfreundin umgibt, immer noch präsent, da sie nicht zu dieser Frau fahren darf. Die Sprachgeschichte kann weiterhin im Kontext einer mit Schwierigkeiten verbundenen Geschichte interpretiert werden, bei der sie sich als Verliererin sieht – weiteres Scheitern würde thematisiert werden.

Die Biographin *berichtet* davon, dass es ihr zwei Jahre später gelungen war, die Eltern zu überzeugen und sich über Meinungen von Menschen aus dem ländlichen Umfeld hinwegzusetzen. Die Sprachgeschichte erscheint in diesem Licht als eine Geschichte der Überwindung von Hindernissen, welche bereits in der Volksschule begonnen hat, da sie damals dort noch keinen systematischen Englischunterricht hatte. Der persönliche Sprachbezug war nicht vorgegeben, die persönliche Involviertheit musste sie sich nachholend erkämpfen. Eine andere Darstellungsfunktion zeigt sich, wenn man das Sich-Durchsetzen in den Vordergrund rückt. Die Sprachgeschichte wäre demnach eine Erfolgsgeschichte. Die Biographin hätte sich dann nicht nur erfolgreich den Widerständen gestellt, sondern konnte durch Sprache sogar die „Welt erobern“. Falls diese

Darstellungsfunktion zutrifft, so bleibt es spannend, woraus sich die Biographin befreit hat. Möglicherweise ist das thematische Feld „Wie mich Sprachen aus meinem Milieu heraus gebracht und mir die Tür zur Welt eröffnet haben“ relevant.

Sequenz 7+8:

In Sequenz 7 zeigt sich die Intention, tatsächlich eine Erfolgsgeschichte zu erzählen. Die Biographin hat es geschafft, ein Auslandsschuljahr in Amerika zu verbringen. Auffallend ist das auf manifester Ebene sichtbare „Herunterspielen“ der eigenen Wahrnehmung hinsichtlich der mit der Aufstandserfahrung verbundenen Schwierigkeiten. Sie evaluiert, dass es für sie am Anfang körperlich anstrengend gewesen wäre, aber dies sei „komplett normal einfach“. Auf latenter Ebene könnte dahinter ein Verweis auf die sprachliche und/oder kulturelle Leidensgeschichte zu finden sein. Die leibliche Erfahrung würde sich dann vor das thematische Feld „Sprache und Erfolg“ schieben, welcher als Rahmen operieren könnte, überhaupt darunter liegende Schwierigkeiten ansprechen zu können.

Die Biographin hat zur Thematisierung der körperlichen Anstrengung einen großen *argumentativen* Rahmen gebraucht, indem sie sich als Person präsentiert hat, die kämpferisch und alleine ihr Ziel erreicht und Hindernisse überwunden hat. Vom Scheitern zu erzählen wird ab nun sehr schwierig sein, da durch ihre Selbstdarstellung dieses als persönliches Versagen interpretiert werden würde. Auch wenn sie tatsächlich eine Erfolgsgeschichte anstreben sollte, so muss ihr das nicht gelingen. Dies wäre in einer Ambiguität sichtbar. Sie würde immer wieder Hürden nennen und sich somit als jemand präsentieren, der Probleme im institutionellen Kontext gut meistern konnte, auf privater Ebene oder auch körperbezogen weiterhin mit Schwierigkeiten konfrontiert ist/war.

Relativ spät in der Eingangserzählung (Sequenz 8) stellt die Biographin die präsentierte amerikanische Gastmutter als die Exfreundin ihres Vaters vor. Mit dieser Information hält sie den Spannungsbogen aufrecht. Was möchte die Biographin präsentieren? Geht es eigentlich um ihre Sprachgeschichte, oder, geht es um die Geschichte zwischen dem Vater und der Exfreundin? Interessant ist weiters, was der Wechsel der Darstellungsbezüge ihrer Geschichte für eine Funktion hat. Neben der institutionellen allgemeinen Ebene und der eigenen Aktivität auf der privaten Ebene formt das Thema Vater-Exfreundin einen dritten Rahmen. Möglicherweise wird die Gastmutter nun Hauptthema der Geschichte. Die Lesarten, dass Sprache für das Lüften von Geheimnissen gebraucht wird, oder, dass es sich um die Geschichte eines Teenagers handelt, die nach neuen Orientierungs- und Handlungsmustern sucht, würden in diesem Fall relevant bleiben. Es wird erwartet, dass die Biographin nun mehr von dieser Frau erzählt und klar wird, inwiefern diese die Spracherfahrungen geprägt hat.

Sequenz 9+10:

In Sequenz 9 konzentriert sich die Biographin wieder auf die englische Sprache und *beschreibt*, dass diese einen neuen, anderen und zweiten Lebensstil vermittelt habe. Sprache, Kultur und Denken sind dabei miteinander verbunden. Diese Verbindung würde ihr nun durch ihr Sprachstudium und ihren englischsprachigen Freund immer bewusster werden. Sie präsentiert sich als jemand, der es gelingt, diese Verbindung zu reflektieren. Vorerst bricht sie mit dem Gastmutter-Thema. Da dieser Sequenz die Information über die Gastmutter vorrausgeht, kann vermutet werden, dass es nicht um die persönliche, familiale Verwicklung geht. Vielmehr könnte die Gastmutter als Brücke zu einer anderen Welt präsentiert werden. Würde die Biographin nun weiter über Probleme und Schwierigkeiten in Verbindung mit der Gastmutter erzählen, so wäre diese Darstellung in Gefahr. Dies vermeidet die Biographin, indem sie in Sequenz 10 wieder die Sprache in den Vordergrund rückt. Sie *berichtet und evaluiert* ihre Zeit als Mitglied des Theaterclubs in den USA. Sie präsentiert einen Ort, wo sie sich wenig Gedanken über ihren Akzent gemacht hat und stellt sich zugleich als jemand dar, der im Theater die Integration gelungen war. Dies verweist nicht nur wieder auf eine Erfolgsgeschichte, sondern sie betont abermals, dass sie die Schwierigkeiten im institutionellen Kontext überwunden hat.

Resümee des Analyseschritts

Das Darstellungsinteresse ist so stark ausgeprägt, dass kein Einstieg in eine Erzählung möglich ist, sondern eine sehr verwobene, dichte Geschichte präsentiert wird, die wiederum auf mehreren Ebenen stattfindet. Thematische Sprünge charakterisieren die Eingangserzählung. Der Aufbau des institutionellen Rahmens, über den viel gesprochen wird, könnte die Funktion haben, private Schwierigkeiten zu thematisieren. Die Biographin stellt zwar auf manifester Ebene eine Erfolgsgeschichte dar – sie habe trotz vieler Hürden ihr Ziel erreicht und Schwierigkeiten, in die sie erst durch diese (Sprach-)Geschichte geraten ist, zumindest im institutionellen Kontext überwunden. Auf latenter Ebene kann eine schwierige Geschichte vermutet werden, die v.a. im privaten Kontext verortet ist, wo Sprache eine „tiefere Bedeutung“ erhalten hat. Sollten für sie private Spracherfahrungen tatsächlich schwierig (gewesen) sein, so könnte die Darstellung der institutionellen Ebene als Rückzugsort verstanden werden. Neben diesem Präsentationsinteresse ist die Darstellung einer rebellischen Teenagerin, die der Geschichte zwischen dem Vater und der Exfreundin nachgehen wollte zentral. Auch die Präsentation bleibt aufrecht, dass Sprache zum Zentrum der Lebensgeschichte werden musste, um aus einem beengend

wahrgenommenen Milieu zu entfliehen, und dass diese Flucht mit permanenter Arbeit verbunden ist.

Kennzeichnend für die Eingangserzählung ist die fehlende Globalperspektive. Die Biographin bietet thematische Verknüpfungen aus unterschiedlichen Erfahrungsbeständen und Lebensstadien an, sodass es keine Verdichtung auf ein mögliches thematisches Feld gibt. Die Analyse der Erlebnisebene bringt möglicherweise mehr Aufschluss darüber, warum kein eindeutiges thematisches Feld aufgebaut wurde.

4.1.3 Rekonstruktion der Fallgeschichte

Auf die bisherige Analyse aufbauend wird nun die Fallgeschichte rekonstruiert. Die Analyse der biographischen Daten zeigte bereits Handlungsoptionen und -selektionen auf. Englisch scheint in der Biographie strukturbildend zu sein und Spracherfahrungen werden in verschiedenen Kontexten durch unterschiedliche private soziale Beziehungen im Rahmen von Auslandsmobilität erworben. In der Eingangserzählung war die Selbstpräsentation um das biographische Ereignis des Austauschschuljahres in den USA strukturiert. Besonders hervorgehoben wurde von der Biographin auch die Schulzeit in Österreich. Sie präsentiert eine Erfolgsgeschichte, bei der sie Schwierigkeiten zu meistern versuchte, in die sie durch ihre Suche nach einer „tieferen Bedeutung“ von Sprache hineingeraten ist. Gelungen war ihr das im institutionellen Kontext, schwierig war/ist es im Privaten. Es deutete sich an, dass die Suche nach Spracherfahrungen mit dem Versuch einer Teenagerin verbunden war, die aus dem Milieu, in dem sie aufgewachsen war, zu entfliehen versuchte. In der Rekonstruktion der Fallgeschichte soll nun gezeigt werden, welche biographischen Erlebnisse die Lebensgeschichte wie geprägt haben.

a Die Familiengeschichte/Kindheit

Johanna spricht über die meisten Familienmitglieder zu Beginn wenig. Ihr Vater ist jene Person, die sie bereits in der Eingangserzählung hervorhebt und im weiteren Interview oft erwähnt. Die Biographin präsentiert eine idealisierte Vaterfigur. Ihren Vater erlebte sie als „cool“. Doch warum präsentiert sie ihren Vater - damals wie heute - als so positiven Menschen?

> *mein Papa,=Ja : mein=Papa=ist=cool ehm ((lacht)) der ist irgendwie: (2) i hab jetzt einfach nur den Vergleich von gewissen anderen- zu anderen also Studienkolleginnen von mir, wo die Väter halt wirklich wollen dass das Kind halt immer in Reichweite bleibt oder in irgendeiner Weise in der Nähe ist […] mein Papa war halt einfach immer cool in de:r Hinsicht dass er zwar gsagt hat ja:, so*

> *super happy bin i ned weil du bist halt meine **Tochter** und so weiter und so fort aber bitte geh, tu was dich glücklich macht und so ist er **immer** gewesen und so, ist er immer noch (I1, 480-490)*

Die Evaluation verstärkt sie durch den Vergleich zu anderen Vätern. Er ermöglichte der Tochter das zu tun, was sie glücklich macht. Obwohl sie ihn beruflich sehr beschäftigt erlebte, verbrachte sie in der Kindheit Zeit mit ihm. Sie kam oft mit ihm mit in den Wald, da ihr Vater Forstmeister war. Offensichtlich erlebte die Biographin einen Vater, der dem Kind viel Freiheit ermöglicht und gleichzeitig seinen Vaterpflichten nachkommt. Auf der Präsentationsebene bewertet sie dies positiv. Auf der Erlebnisebene könnte sich mit dem Vergleich zu anderen Vätern der unausgesprochene Vorwurf verstecken, die Tochter „zu leicht gehen zu lassen". Ihren Vater kann die Biographin aber nicht dafür anklagen, sondern schützt ihn durch die Relativierung, dass ihre Entscheidungen auch für den Vater nicht immer leicht gewesen seien. Als *„Papamädi" (I1, 498)* fühlt sie sich ihrem Vater besonders nah. Die Nähe zum Vater wird sich später auch in ähnlichen Auslandserfahrungen zeigen. Ihr Vater war in der Jugendzeit, wie Johanna später auch, im Ausland und hatte daher eine Verbindung zu Amerika. Obwohl sich die Biographin ihrem Vater näher präsentiert, erzählt sie mehr von ihrer Mutter. Diese wäre in der Kindheit „super" gewesen, in der Teenagerzeit schien sie aber den Bedürfnissen ihrer Tochter nicht weit genug nachgekommen zu sein, da sie eher konservativ gewesen wäre und sie viele Konflikte miteinander gehabt hätten. Aus diesem Grund hatte die Biographin versucht, sich von ihr zu distanzieren. Wie sie dies tat, sehen wir später (siehe Exkurs: Gastmutter-Mutter).

Betrachten wir Textstellen zu Johannas Kindheit genauer. Auffallend ist, dass sie wenig über ihre Geschwister spricht. Es geht weniger um den Bruder und die Schwester, sondern mehr um sie selbst und womöglich auch um den Auftrag ihres Vaters an sie, „glücklich" zu sein. Besonders deutlich ist dies bei ihrer Schwester, über die sie im Gegensatz zu ihrem Bruder erst zu einem späteren Zeitpunkt spricht. Die Abgrenzung zu dieser scheint schwieriger erlebt worden zu sein, da es neben Differenzen auch viele Ähnlichkeiten hinsichtlich ihrer Talente gab. Für das Erleben kann die Nähe zur Schwester bedeuten, dass Johanna mehr Anstrengung aufbringen musste, um unabhängig von ihrer Schwester auftreten zu können und ihre Einzigartigkeit zu bewahren. Aus dem Nachfrageteil erfahren wir mehr über das ambivalente Erleben ihrer Beziehung.

> *Ja i weiß ned ob das bewusst- ob sie das gmacht hat einfach um es nachzumachen- i glaub es war a für sie so- ja dass es sie interessiert hat und der Wunsch einfach da aber ((räuspern)) es is nur einfach lustig dass sie das (Fahrradl abglaufen is) und **jeweils** in den **gleichen Ländern**, aber **bei ihr**, und das find a a einfach **sehr** cool is das sie das mit einer Organisation gmacht hat und sie war dann- sie war dann de facto bei einer Familie die sie halt wirklich **gar ned** kennt hat (I1, 1893-1898)*

Einerseits scheint es so, als wäre Johanna genervt darüber gewesen, dass ihre Schwester den gleichen Weg bestritten hat wie sie und somit ihre Lebensgeschichte kopierte. Das Erleben von Eifersucht und Konkurrenz ist naheliegend. Auch war ihre Schwester nicht über einen Privatkontakt im Ausland, sondern mit einer Organisation[22]. Dies könnte die Konkurrenz gesteigert haben, da die Schwester mehr gewagt hat, indem sie sich in ein völlig unbekanntes Umfeld traute, zu dem es noch keine Beziehungen gab. Dennoch erlebte sich Johanna als Wegbereiterin. Ihren eigenen Auslandsaufenthalt grenzt sie im Erleben von ihrer Schwester ab, indem sie ihre Erfahrungen als die besseren beurteilt. Auf der Präsentationsebene zeigt sich Johanna als die große Schwester, auf deren Erfahrung man zurückgreifen kann, die unterstützend zur Seite steht und sich für ihre jüngere Schwester verantwortlich zeigt.

Womöglich treten der Bruder und die Schwester in der Lebensgeschichte weniger in den Vordergrund, weil die Biographin in ihrer Kindheit ihre Geschwister nicht von anderen Kindern getrennt erlebte, denn *„wie die Kinder von Bullerbü“* (I1, 712) verbrachte sie viel Zeit mit den Nachbarskindern. Thematisch verbindet sie diese beiden Themen auch immer wieder.

> *=ehm es war es hat sich glaub ich einfach angeboten weil wir waren in diesem wir haben in einem relativ großem Haus gewohnt in einem **Betrieb**shaus das mein Papa halt mit diesem **Beruf** dazukriegt hat und neben uns waren überall die ganzen anderen **Förster** und Angstellten und eben der Betrieb, und da war der eine Förster rechts von uns der hat halt, zwei Mädls ghabt, zwei Töchter und die waren **alle** im selben Alter /irgendwie gleichzeitig alle auf die Welt kommen/ ((leise Stimme)) Und die andere Seite war ein Förster der war verheiratet mit meiner, /Volksschullehrerin/ ((erhöhte, lachende Stimme)) und der hat zwei Söhne ghabt, die a so alt waren wie wir und die waren immer bei uns im Garten= wir=hatten =einfach= den =größten =Garten =keine =Ahnung es war auf jeden Fall **cool** bei uns (2) und ehm wir waren halt- i mein meine Mama war immer in der Nähe aber wir waren nicht in irgendeiner Weise großartig beaufsichtigt weil ja da keine befahrende Straße nix daneben wir waren halt einfach do und was Großartiges hat halt ned sein können, ((einatmend)) (I1, 736-747)*

Der Garten war Treffpunkt der Kinder. Johanna erlebte das Betriebshaus offensichtlich als Mittelpunkt des Geschehens. Die Größe des Betriebshauses, die Tatsache, dass sie den größten Garten hatten und der Beruf ihres Vaters weisen darauf hin, dass die Familie

[22] An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Johanna ebenfalls über eine Organisation ins Ausland ging, aber dies anscheinend nicht so erlebte, da sie bei der Exfreundin des Vaters wohnte.

besser gestellt war als die anderen oder zumindest einen höheren sozialen Status hatte. Dies kann Neid in der Nachbarschaft erzeugt und zu indirekten Machtspielen geführt haben. Als weitere Folge ist denkbar, dass die Biographin begann, ihr Umfeld beengend zu erleben. Johanna präsentiert ihre Kindheit als unbeschwert und gefahrlos. Mit den anderen Kindern konnte sie fast unbeaufsichtigt spielen. Ihre Kindheit beurteilt und präsentiert sie als positiv. Außerhalb der Schule wäre sie von den Eltern nicht mit einem Freizeitangebot konfrontiert gewesen, sie wäre frei gewesen. Hinter dieser Bemerkung könnte sich der Hinweis verbergen, dass sie andere Aktivitäten als das Spielen im Garten, auch wenn sie gewollt hätte, gar nicht erleben hätte können. Die Eltern haben ihr einerseits nichts aufgezwungen, andererseits konnte sie auch nicht viel ausprobieren. Hinter der Präsentation des „Freiseins“ und der selbstgestalteten Freizeit, was die Biographin in der Tat sicherlich teilweise so erlebt hat, ist die Thematik der Raumbegrenzung möglicherweise kopräsent. Johanna erzählt von ihrer Kindheit hauptsächlich aus einer räumlichen Perspektive. So frei der Garten auch erlebt worden ist, so handelte es sich dennoch um einen begrenzten Raum. Es werden Fahrradtouren, die von A nach B führten, kurz erwähnt, aber im Gegensatz zu den Gartenbeschreibungen nicht näher ausgeführt. Frei im Garten mit den Nachbarskindern ohne intensive Beaufsichtigung einer erwachsenen Person spielen zu können, kann bedeuten, dass der Biographin aus ihrer Perspektive zu wenig Aufmerksamkeit zu Teil wurde, da sie zu der Kindergruppe zählte und nicht als Einzelperson gesehen wurde. Ihr Potential, welches durch andere Freizeitaktivitäten noch intensiver gefördert hätte werden können, wäre dann nicht zur Entfaltung gekommen.

Die Raumbegrenzung ergab sich auch durch die Nachbarschaft. Johanna kannte die meisten Menschen in ihrer Umgebung. Sie begegnete ihnen auf unterschiedliche Art und Weise. Sie erlebte ihre NachbarInnen und deren Kinder offensichtlich sowohl im privaten Rahmen als auch im Arbeitskontext. Sie spricht von Angestellten des Vaters und auch die eigene Volksschullehrerin zählte zu den Nachbarinnen. Die Biographin hatte Kontakt zu denselben Menschen. Die Beziehungen waren verflochten und stabil. Freiheit ist deshalb womöglich nur in Verbindung mit Stabilität zu verstehen. Der sicherheitsgebende Kontext kann aber durch soziale Kontrollmechanismen, die durch derartige Beziehungskonstellationen wirksam werden, möglicherweise als beschränkend wahrgenommen worden sein. Die räumliche Nähe könnte keine Möglichkeit zugelassen haben, um von diesen Beziehungsgeflechten Abstand zu nehmen.

Auch die Nähe der Volksschullehrerin, die vermutlich sowohl als Privatperson als auch als Autoritätsperson erlebt worden ist, könnte Johanna in ihrem Aktionsradius eingeschränkt haben, sodass sie nicht immer das tat, was sie wollte, sondern auch darauf achten

musste, sich als „gute Tochter“ bzw. „gute Schülerin“ zu präsentieren. Auf der Präsentationsebene lässt sich ein Indiz finden, welches diese Lesart stärkt. Johanna präsentiert sich als „Rebellin“, die jedoch keinen Schaden verursacht.

> *Ehm ja unser Garten war halt irgendwie quasi dieser Treffpunkt, wir haben da ehm ((lacht)) eine große Rosenhecke ghabt da sind wir immer aufs Klo gegangen also wir sind nicht nach drinnen gangen weil das hätt ja irgendwie beim Spielen uns da großartig unterbrochen, die Rosen sind /voll super gwachsen/ ((lacht)) aber wir schweifen vom Thema ab ((lacht)) Genau, Ja also es war auf jeden Fall cool dass so viele gleichaltrige Kinder da herum waren, Wir waren immer in **Banden** (I1, 747-752)*

Johanna berichtet zwar lange von ihrer aufregenden Kindheit im Garten, es fehlen aber die Erinnerungen. Wir erfahren nichts Konkretes über das Spielen im Garten oder über das Bandenerleben. Die einzige Erzählung ist das Erlebnis mit der Rosenhecke. Die Biographin wählte, wie die anderen auch, nicht den zivilisierten, vorgesehen Gang zur Toilette, sondern erleichterte sich bei den Blumen - die dadurch aber gut gediehen seien. In der von ihr erlebten oder auch nur präsentierten Freiheit, erzählt sie diese Handlung, als wäre es in ihrem begrenzten Umfeld der einzig mögliche rebellische Akt gewesen.

b Die Schulzeit in Österreich

Durch die Informationen zur Volksschulzeit verdichten sich einige Hypothesen zur Erlebensperspektive. Spätestens dann scheint Johanna das Dorfleben als monotones Umfeld erlebt zu haben, wo sie ihre Potentiale und Interessen nicht ausleben konnte. Sie präsentiert sich als unterprivilegiert und verstärkt dieses damals möglicherweise erlebte Manko, indem sie wiederum einen Vergleich zu ihrer Schwester herstellt. Diese hatte, da sie vier Jahr später als sie geboren wurde, zumindest schon Englischunterricht in der Volksschule. Die mögliche Spannung zwischen den Schwestern, die sich im späteren Leben, wie gezeigt wurde, durch ähnliche Biographieverläufe entwickelte, tritt hier wieder in den Vordergrund. Die Schwester als privilegierter zu bezeichnen, kann auch erneut als Abgrenzungsversuch ihr gegenüber interpretiert werden bzw. lenkt sie so wieder den Fokus auf sich. Die Volksschulzeit scheint für sie eine Zeit gewesen zu sein, in der ihr ihr damals begrenztes Umfeld bewusst wurde. In der Volksschule traf sie nicht nur ihre NachbarInnen wieder, sondern aufgrund der geringen Kinderzahl erlebte sie zusammengelegte Klassen.

> *und waren **in** der Klasse dann jeweils immer nur so 10 Kinder, also 1. und 2. zusammen und 3. und 4. zusammen, da hat man für das [Englisch] einfach keine **Zeit** ghabt und von den Lehrerinnen, ich glaub (2) die eine hätt es sogar können aber die andere, bin ich mir relativ sicher hätt kein Englisch selber nicht können und hätt es auch nicht unterrichten können, also von **da**her war da überhaupt ka*

> *(2) **Stimulus** oder überhaupt ka Auseinandersetzung mit irgendeiner anderen Sprache **außer** halt Deutsch=und es waren auch keine: ((zögernd, Wortsuchend)) fremdsprachigen=Kinder oder so (2) in der Klasse oder so also gar nix //mhm//, Das war, **/ja/** ((erhöhte Stimme)) es ist halt anders i glaub dass man sich in einer Dorfschule, /nicht=so=sonderlich=drauf=konzentrieren=kann/ ((leiser)), dass die Kinder eine Fremdsprache lernen ((räuspern)) (I1, 86-96)*

Denkbar ist, dass sie durch diese Erfahrungen in der Volksschule, retrospektiv in ihrem Erleben glaubte, etwas „verpasst" zu haben und in ihrer nicht geförderten Sprachbegabung benachteiligt worden zu sein. Obwohl sie die Volksschulzeit als relativ unspektakulär erlebt zu haben scheint, gab es doch Momente des Ausbruchs aus der Monotonie, wie die Zeit, als sie einen Volksschullehrer hatte. Möglicherweise erlebte sie den Mann in einem typischen Frauenberuf als besonders. Es ist nicht nur sein Aussehen, das ihn von den anderen abhebt, sondern er sah ihr Potential hinsichtlich der deutschen Sprache. Zudem erlebte Johanna den Volksschullehrer als jemanden, der pädagogisch anders arbeitete als die Lehrerinnen: er hätte einen kreativen Zugang gehabt.

> *ein Lehrer, der, **sehr** cool war=/also der war echt/ ((leiser)) ehm ein cooler Typ so mit ((ausatmen)) 100 Kilo und so a Schwanzerl hinten und einfach total ja sehr weltoffen und sehr /fördernd/ ((erhöhte Stimme)) in jeder Hinsicht aber=halt=ned=in Bezug=auf=irgendwelche=anderen=Sprachen der hat mich eher in meinem **Deutsch** ((ausatmen)) kreativ gefördert (I1, 104-109)*

In den nächsten Sequenzen wird deutlich wie die kreative Förderung gestaltet war: Sie darf von ihrem Familienleben erzählen. Die Lesart eines eher kontrollierten Lebens in der Nachbarschaft verdichtet sich. Der Volksschullehrer könnte ihr nun einen Raum gegeben haben, in dem sie über diese Erlebnisse erzählen und tatsächlich privat sein konnte. Als Erzählerin der Geschichten war sie von nun an im Mittelpunkt, und über den Zugang des kreativen Schreibens hinaus, erlebte Johanna, von einem Menschen gezielt gefördert zu werden: ihr Talent wurde gesehen. In ihrem weiteren Erleben hat dies vermutlich zur Steigerung ihres Selbstbewusstseins in Bezug auf Sprache geführt, sowie das Interesse geweckt, sich in Sprachen zu vertiefen. Das „*Faible*"[23] (I1, 117) für die deutsche Sprache scheint die Biographin über eine persönliche Beziehung zum Deutschlehrer gefunden zu haben.

> *und **der** war immer also i hab immer Aufsätze geschrieben ((lacht)) ein bisschen /aus dem Leben gegriffen/ ((erhöhter Stimmte)), die einfach in dem Dorf ein wenig witzig waren weil sich ja auch die Eltern untereinander kennen und mein Papa ja auch Arbeitgeber von vielen von denen war und die das **Kind** da so ein bisschen das innere Familienleben a bissl beschreibt in der Volksschule dann ist das glaub ich manchmal ganz witzig und der hat einfach dru:nter, der hat drunter einfach Sachen geschrieben wie zum Beispiel (2) ehm /aus dem Buch Johannas Kindheit/*

[23] Die Biographin bezeichnet ihre Liebe zur deutschen, wie auch zur englischen Sprache als Faible bzw. Handicap. Im Interview wurden in Bezug auf Deutsch keine Nachfragen gestellt, sodass nur ein weiterer Gesprächstermin mehr Aufschluss über das Erleben der deutschen Sprache geben könnte.

> *((lauter und klarer gesprochen)) oder so irgendwelche so Sachen = Oder er hat mir irgendwie vermittelt dass man mit dem dass das ein **Talent** ist und dass das gut ist dass ich das kann und ja (I1, 118-127)*

Auffallend ist an dieser Stelle das sich abzeichnende unterschiedliche Erleben von Frauen und Männern. Der Volksschullehrer ist neben dem Vater die zweite männliche Figur, die für das Erleben der Biographin bedeutsam ist. Wie wir weiter sehen werden, wird Johannas zukünftiges Erleben von dieser Erfahrung maßgeblich geleitet sein. Männliche Lehrpersonen werden immer besser bewertet und auch aufgesucht werden. Bis zum Ende ihrer Schulzeit, scheint sie die meisten in ihrem Erleben relevant gewordenen Frauen, wie diverse Lehrerinnen, aber auch ihre Mutter, weniger ernst genommen zu haben als die männlichen Bezugspersonen. Ihr weibliches Rollenbild wird sie erst durch ihre Erlebnisse in den USA bearbeiten können, dazu aber später. Womöglich waren es aber auch die Frauen, mit denen sie mehr Konflikte erlebte, wie am Beispiel der Volksschullehrerin deutlich wird. Die detaillierte Erzählung zeigt den immer noch starken Bezug zur damaligen Situationen.

> *die war einfach ein sehr: die war halt gleichzeitig auch unsere Nachbarin die war halt sehr impul/siv/ ((erhöhte Stimme)) und ehm, ne:d irgendwie: rückblickend pädagogisch immer ganz so: wertvoll=Also da war zum Beispiel eine Situation wo i und meine beste Freundin damals haben nach einer Ansage ((lacht)) fällt mir grad ein das Ansageheft wie sie Pause gehabt hat und draußen war haben wir das Ansagenheft wieder raus geholt und haben halt Fehler ausgebessert, war ned ganz /ok/ ((erhöhte Stimme)) aber man ist **8** Jahre alt, und ein /anderes Mädl/ ((erhöhte Stimme) hat uns dann **verpetzt** u:nd die: diese Lehrerin ehm hat das irgendwie ned ja was ich vielleicht gemacht hätte mit dem Mädl das gepetzt hat zu sagen ja hey das ist nicht ok dass du deine Freundinnen verpetzt hast und dann natürlich uns **a:** gesagt ja das ist nicht ok wenn man hinterrücks die Ansage verbessert= aber was sie halt wirklich gemacht hat ist, **ihr** Verhalten halt sehr loben und unseres, ja, /ned so/ ((leise Stimme)), das hat mich irrsinnig gestört aber das hat auch meine Mama gestört und die ist dann zu ihr gegangen. Von der Sicht hat sich dann alles wieder zum Guten gewendet ((lacht)) (2) ja (I1, 133-146)*

Ziel des „rebellischen Akts“ war es, deutsche Rechtschreibfehler in ihrem Ansageheft auszubessern. In Anbetracht der Tatsache, dass die Biographin die deutsche Sprache als Faible hatte, erlebte sie die Reaktion der Lehrerin als persönlichen Angriff auf ihre Begabung oder auch als Demütigung. Als Kind, das in der deutschen Sprache besonders gut sein wollte, fühlte sie sich nicht nur ungerecht behandelt, sondern auch missverstanden. Zugleich von der Nachbarin, einer „Vertrauten der Familie“, ungerecht behandelt oder sogar verraten zu werden, rückt ihre zuvor präsentierte harmonische Nachbarschaftsvorstellung in ein anderes Licht. Den fehlenden Zusammenhalt zwischen den NachbarInnen könnte sie als intrigant erlebt haben. Die intensive Beziehungsvernetzung hätte ihr ab diesem Zeitpunkt bewusst werden können. Erfahrungen, die sie in der Schule machte, hatten Einfluss auf ihr Privatleben und

umgekehrt. Denkbar wäre, dass sie diese Komplexität als eng erlebte und in Folge Ressentiments gegenüber dem beengenden Dorfleben entwickelt hat.

Im Gymnasium begann Johanna die englische Sprache zu lernen. Ihr unterschiedliches Erleben von Männern und Frauen kommt ab dieser Zeit immer stärker zum Vorschein. Während der Gymnasialzeit hatte sie zuerst eine Englischlehrerin, die sie im Vergleich zum späteren Englischlehrer als weniger faszinierend erlebte.

> *Hab mir dann ja mein- meine /mhm/ ((stockende Stimme)) meine Englischlehrerin in der Schule war jetzt ned der Überhammer, sagen wir einmal /so/ ((erhöhte Stimme)), sie war sicher sehr, /ja/((leise)) sehr **korrekt** und sehr (2) drauf=bedacht dass /sie=uns=da=halt=die=Grammatik=usw=beibringt und so weiter und so /fort/((erhöhte Stimme)) ((leise Stimme)), Aber sie hat das jetzt ned wirklich so vermittelt wie ja, dass das für **sie** irgendeine Bedeutung ghabt hat Englisch, oder warum **sie** Lehrerin geworden is, also das hat mir schon ein bissl gefehlt mhm: Aber das war eigentlich auch egal, weil ich hab dann ziemlich schnell den Entschluss gefasst, dass i halt ins Ausland gehen /muss/ ((erhöhte Stimme)) (I1, 22-30)*

Die Englischlehrerin bezeichnet Johanna als unlebendig, da sie sich als Person nicht in den Unterricht eingebracht habe. Offensichtlich war es ihr nicht gelungen, jene Erwartungen, die Johanna an das Lernen einer Fremdsprache hatte, zu erfüllen. Zwischen der Lehrerin und Johanna scheint es ein divergierendes Grundinteresse an der Sprache gegeben zu haben. Johanna begriff die Lehrerin als Sprachkompetenzvermittlerin, entdeckte in ihr aber keinen persönlichen Sprachzugang. Womöglich hätte sich die Biographin nach dem Vorbild des Deutschlehrers eine persönlicher gestaltete Beziehung zu ihrer Lehrerin gewünscht. Die Biographin verharrte aber nicht lange in der Enttäuschung, sondern suchte nach ihrem imaginierten „persönlichen Sprachzugang“. Auf der Präsentationsebene zeigt sie sich wieder als jemand, dem es gelang, sich vom starr unterrichteten institutionellen Sprachunterricht zu entfernen. Die Enttäuschung über die Englischlehrerin ist vorhanden, obwohl diese Frau Englisch auch über eine praktische Unterrichtsmethode näherbrachte – ein englisches Frühstück und englischsprachige Sprachassistenten waren der Biographin in Erinnerung geblieben.

> *also solche Sachen sind mir dann **eher** in Erinnerung als irgendwelche Schularbeiten oder irgendwelche Tests, also wirklich diese **hands o:n**, die Leute sind da und sprechen das und du siehst dass das in anderen Ländern- also dass das was du lernst dir wirklich was **bringt**, (I1, 167-170)*

Den Erfolg dieses anwendungsorientieren Zugangs schreibt sie aber nicht ihrer Lehrerin zu, sondern hebt v.a. die Männer hervor. Die Sprachassistenten erlebte sie als sympathisch, obwohl sie von ihrem geplanten Lehrprogramm nicht abgewichen wären und starr bei ihrem vorbereiteten Programm geblieben waren. Etwaige Kritik am Unterricht

lastet sie nicht ihnen an, sondern der Klasse, schließlich hätten es die Assistenten nicht leicht mit ihnen gehabt.

> *Ich weiß dass **kein Mensch** sich mit denen reden hat trauen die waren **voi** arm ((lacht)) i mein i a ned, Aber ((lacht)) die haben halt immer versu:cht mit uns da irgendwie zu kommunizieren, und das ist halt immer irgendwie fehl geschlagen (I1, 363-365)*

Dennoch überwand die Biographin die Kommunikationshürde und startete einen Versuch, Englisch zu sprechen.

> *ehm: da haben wir dann halt /doch schon die nötigsten Wörter gewechselt/ ((helle Stimme)) /Und ich hab ihm dann irgendwann einmal/ ((leise Stimme)) i hab nämlich ein **Foto** von dem im **Bus** wo er im **Bus** sitzt und irgendwie gri:nst mhm:, und da weiß i dass i mir vorher **ewigst** lang überlegt hab wie i erm jetzt frog oder wie i jetzt, voi cool sag dass er jetzt cheese sagen muss //lacht// (2) naja (2) (I1, 376-380)*

Auslöser für die Kontaktaufnahme waren möglicherweise eine Teenagerschwärmerei und das Erleben emotionaler Zuneigung, die sie während der Heimfahrt vom Skikurs ihre Angst überwinden ließ. Sie präsentiert sich als Person, der es gelungen war, auch diese Hürde zu meistern. Auffallend ist, dass dieser persönliche Sprachkontakt indirekt erfolgt ist, nämlich über eine Fotoaufnahme als Mediator. Insgesamt scheint die Biographin diese Spracherfahrung als positiv erlebt zu haben. Die Kontaktaufnahme erfolgte mit einem Mann, der noch dazu perfekt die englische Sprache beherrschte, die sie auch lernen wollte.

Im Gymnasium hatte Johanna weiters die Möglichkeit, an einer Klassenreise nach London teilzunehmen und bei einer englischsprachigen Gastfamilie zu wohnen. Obwohl sie über dieses Erlebnis im Interview nicht viel spricht, machte sie dort einige Erfahrungen, die, wie wir zu einem späteren Zeitpunkt sehen werden, in ihrer weiteren Lebensgeschichte von Bedeutung sind. Im Vordergrund scheinen bei der ersten größeren Auslandsreise aber weder die Stadt, noch der persönliche Kontakt zur Gastfamilie[24] oder die englische Sprache gestanden zu haben. Vielmehr wurde London zu einem Synonym für das Erleben von Multikulturalität und der Erweiterung ihres Wissenshorizonts, nach dem Motto „Raus aus dem konservativen Milieu, hinein in das englischsprachige Land, wo alles vielfältiger ist“. Die Gastfamilie erlebte sie als besonders „exotisch“, denn erstmals kam sie in Kontakt mit Menschen, die eine andere Hautfarbe hatten.

> *Das ist sicher a irgendwie so ein, ja (2) /bissl ein kultureller/ ((leise gesprochen)) ehm Hintergrund zu der ganzn Gschichte, wennst aus dem tiefsten so aus dem tiefsten Waldviertel dann fahrst nach **England** und ned nur bist du in England und sollst dann halt Englisch sprechen sondern du bist dann bei einer schwarzen*

[24] Johanna antwortet auf alle Fragen zur Gastfamilie, indem sie von sich spricht.

> ***Familie*** *was mir jo, mit dem haben wir uns vorher überhaupt ned beschäftigt dass das /auch der Fall sein könnte/ ((Wörter einzeln deutlich ausgesprochen)) dass wir da eine Woche bei einer Gastfamilie sind die einfach ned weiß ist. (I1, 278-184)*

Zudem traf sie auf ein anderes Familienmodell. Fasziniert war sie vom Lebensgefährten der Gastmutter gewesen, der aus der Türkei stammte, in London lebte und „exotisches" Essen zubereitete. Es scheinen nicht nur die Geschlechterrollen anders als in ihrer Familie gestaltet gewesen zu sein, sondern sie wurde mit einer für sie völlig neuen Multikulturalität konfrontiert, die sie begeisterte. Gleichzeitig könnte ihr zu diesem Zeitpunkt bewusst geworden sein, dass der „Ausbruch aus dem Milieu" nicht nur eine positive Seite hat. Vermutlich nahm sie die Situation in London teilweise als „überfordernd" wahr. Zumindest scheint die Zeit zum Verarbeiten des Erlebten zu kurz gewesen zu sein.

> *das war halt nur eine Woche und dann /waren wir schon wieder waren wir schon wieder weiter wieder weg/ ((leise gesprochen)) (I1, 302-304)*

Sie wurde auf die Schnelllebigkeit in London und die Konfrontation der neuen Erfahrungen nicht vorbereitet. Auch sprachlich stieß sie auf Grenzen. Möglicherweise wurde ihr bewusst, dass es nicht einfach ist, sich in einem fremdsprachigen Land zu verständigen und Kontakt zu fremdsprachigen Personen aufzubauen, auch wenn ihr Präsentationsinteresse diese Problematik abschwächt.

> *am Abend=in=der=Familie haben wir scho gredt- also versucht zu kommunizieren /aber wir waren halt im dritten Jahr Englisch/ ((leiser und schneller gesprochen)) Ehm, I weiß ned wie: se:hr das funktioniert hat, aber, gröbere Schwierigkeiten haben=wir=eigentlich=nicht=ghabt, Genau. (I1, 341-344)*

Auf Darstellungsebene steht bei der Londonreise die Erfahrung einer „besonderen Gastfamilie" im Vordergrund. Sie präsentiert sich als Person, die diese Situation v.a. hinsichtlich der englischen Sprache gut, aber noch nicht perfekt gemeistert hat und auf vieles nicht vorbereitet war. Auf ihren nächsten Auslandsaufenthalt in den USA bereitete sie sich vor.

c Die Vorbereitungszeit auf die USA

Die erste Kontaktaufnahme zur amerikanischen Exfreundin des Vaters und der möglicherweise damit einhergehende Wunsch, ein Auslandsschuljahr in den USA zu verbringen, fanden vermutlich nach der Londonreise statt. Als sie in den Emails ihres Vaters englischsprachige Nachrichten las, wurde sie auf die Exfreundin aufmerksam. Obwohl sie in ihrer Präsentation hauptsächlich auf die fremde Frau eingeht, so könnte sie auf der Erlebnisebene zum damaligen Zeitpunkt versucht haben, mehr über ihren Vater

herauszufinden bzw. auf der Suche nach der Geschichte ihres Vaters gewesen sein. Der Reiz am Verbotenen, den sie als Teenager vermutlich verspürte, soll hier auch erwähnt sein. Es folgte aber keine Sanktion, sondern Johanna konnte ihrer Neugier nachgehen. Durch das Lesen der englischsprachigen Emails erlebte sie sich womöglich in einer Machtposition, denn mit Englisch war es ihr nun möglich, über ihren Vater und die Familie etwas herauszufinden. Gleichzeitig konnte sie ihren Vater zu dieser Zeit erneut als eine Person erlebt haben, die das Außen, das Fremde repräsentierte, welches in diesem Fall mit der englischen Sprache zusammenhängt. Möglicherweise bewirkte die Situation, dass sie im Ausland bereits gekannt wurde, eine Aufwertung ihres Selbstbildes. Wie die Textstelle zeigt, erzählt sie die Situation nicht nur genau, sondern auch sehr lebendig, was auf ein herausragendes Ereignis hinweist. Auffallend ist, dass sie für die Erzählung dieses wichtigen Kontakts mit Englisch, die deutsche Sprache wählt[25]. Es scheint so, als wäre Englisch zu diesem Zeitpunkt in ihrem Sprachrepertoire nicht zentraler als Deutsch gewesen. Dies mag nicht verwundern, da die Biographin mit Deutsch und nicht mit Englisch aufgewachsen war. Zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Lebensgeschichte, wird diese Auffälligkeit aber nochmal relevant werden (siehe Schulzeit USA).

> *Und ja man sollte das wahrscheinlich ned wirklich im Email Posteingang vom Papa stirdeln aber i hab halt dann da drauf geklickt und hab die der Reihe nach durchgelesen, und i hab a keine Ahnung mehr worum es da gangn is i glaub sie hat einfach nur erzählt was der Michaeltian so /macht/ ((erhöht)) und wies halt uns /geht/ ((erhöht)) usw und i hab dann- bin dann hergangn und hab auf antworten geklickt und hab dann halt ihr ein Mail gschickt quasi hab mi* ***vorgstellt*** *so /hi/ ((helle, hohe Stimme)) /i was ned ob du weißt wer i bin aber i bin halt die Johanna die Tochter vom Walter/((sehr hohe, kindliche Stimme)) und soweiter hab mi da /halt irgendwie bei ihr vorgstellt/ ((lacht)) und sie hat dann* ***total liab*** *zrück gschrieben so* ***natürlich weiß ich wer du bist*** *und i kenn die schon seit du* ***geboren*** *worden bist und i so* ***boahhh echt****,* ***cool*** *also total, orge Erfahrung dass da irgendwie* ***diese Person is*** *die Englisch spricht also halt aus Amerika ist und die weiß wer i* ***bin*** *und halt /jo mit meinem Papa Kontakt hat/ ((leise, kichernde Stimme, räuspern)) und =da =hat =sich halt so ein =Email= Kontakt in irgendeiner =Weise =entwickelt (I1, 1366-1379)*

Durch die Kontaktaufnahme mit der Exfreundin war womöglich auch die Beziehung zum Vater intensiver, denn das gemeinsame Emailschreiben mit der Amerikanerin teilten sie nun. Im Erleben der Beziehung zwischen Vater und Tochter ist die englische Sprache von hoher Relevanz. Eine Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung kann in ihrem weiteren Erleben bedeuten, dass es ihr leichter gelingen wird, sich von ihren Eltern abzunabeln. Das Erleben von Sicherheit und Stabilität, das eine positive Beziehung mit sich bringt, kann ihr erlauben, sich in Unsicheres und Fremdes vorzuwagen. Johanna versucht, sich weiterhin retrospektiv als „rebellische“ und neugierige Teenagerin darzustellen, die mutig war und

[25] Das Switchen zwischen zwei Sprachen wird in dieser Arbeit nicht behandelt. Es werden jedoch jene Erlebnisse herausgegriffen, bei denen die Formulierung in einer bestimmten Sprache auffällig war.

dabei Verbote nicht einhielt. Gleichzeitig sind Hinweise auf Unsicherheit in ihrem damaligen Erleben erkennbar. Das damalige Mädchen scheint die Kontaktaufnahme auch als unsicher und unüberlegt erlebt zu haben, schließlich überwand sie ihre Zweifel und hatte *„halt dann da drauf geklickt“ (I1, 1367).* Den Kontakt zur Exfreundin intensivierte die Biographin, indem sie während ihres Austauschschuljahrs in den USA bei ihr wohnte. Auf ihr Auslandsschuljahr in den USA versuchte sie sich dieses Mal vorzubereiten (siehe London), aber der Weg bis zur tatsächlichen Abreise war nicht einfach. Sie erlebte sich als Vorreiterin, für die der Weg noch nicht geebnet war. So strukturierten bis zu ihrem tatsächlichen Auslandsaufenthalt Höhen und Tiefen ihr Erleben. Die Finanzierung schien in ihrem Erleben zum damaligen Zeitpunkt keine Rolle gespielt zu haben. Im Vordergrund stand während der Vorbereitungszeit die Einsamkeit, wobei sie hier in ihrem Erleben vermutlich ambivalent war. Einerseits positionierte sie sich als Außenseiterin, indem sie einen anderen Weg einschlug als ihre Peers. Andererseits distanzierte sie sich auch klar vom „üblichen Weg“, da z.B. ein Partner ihr Vorhaben gefährden hätte können.

> *Ins Ausland und was Neues entdecken und was Neues lernen, was halt bei meinen Schulkollegen ned bei allen aber bei einigen in gewisser Weise auf Unverständnis gstoßen is weil, ein paar waren halt sehr beschäftigt /mit ihrem Freund/ ((hohe, leiser Stimme)) oder =haben =halt =schon= einen Freund ghabt oder waren halt oder haben sich halt nie vorstellen können dass sie =irgendwo =anders =hingehen ehm und mit denen hab i halt dann ned so **wirklich** drüber reden können i hab auch das Gfühl ghabt dass es ihnen **irgend**wann auf die Nerven fallt sicher a (I1, 1228-1234)*

Schwierig war die Vorbereitungszeit auch, weil sie sich mehr Unterstützung und Verständnis für ihr Vorhaben von ihrem Umfeld gewünscht hätte. Die für sie wichtige Bestärkung erfuhr sie erst beim Vorbereitungscamp der Austauschorganisation.

> *einfach eine positive Antwort auf dein Vorhaben von irgendjemanden kommen is (1) das durchaus auch von anderen Seiten da war aber **oft** ist das Ganze einfach halt scho:n mit einer gewissen Skepsis betrachtet worden sowie mein /Lateinlehrer eben/ ((lächelnd)) /Wos koa Latein/ ((nachahmende, empörte Stimme)) ((lachen)) unmöglich. (I1, 1265-1268)*

Die Erwähnung des Lateinlehrers ist insofern interessant, da die Befragte den Lateinunterricht im Nachhinein anders wahrnimmt als während der Schulzeit. Sieht sie heute Latein als hilfreiche Grundlage für das Erlernen weiterer romanischer Sprachen, so erlebte sie Latein damals als den „verbildlichten Stillstand“. Trotz der retrospektiven Aufwertung von Latein, ist diese Sprache für sie Mittel zum Zweck. Für die Biographin steht die körperliche und auditive Erfahrung von Sprachen im Vordergrund. Latein ist aber eine „tote Sprache“ der Vergangenheit, die ihr nicht das ermöglichen kann, was sie sich z.B. von der englischen Sprache vermutlich erhofft, nämlich außerhalb ihres Milieus Neues zu entdecken. Wenn sie von ihrem Lateinlehrer spricht, so kritisiert sie meist

dessen konservative Haltung. Er unterrichtete nicht nur Latein, sondern als Zweitfach Geschichte. Der Gegenwart scheint er im Erleben der Biographin bis heute fern; moderne Körperkulturen lehnte er zur Gänze ab[26]. Er repräsentiert für Johanna Konservatismus. Zudem wurde er in Verbindung mit der Mutter erwähnt. Auch wenn diese möglicherweise andere Ansichten als der Lateinlehrer hatte, so weist die thematische Verknüpfung dieser Personen auf die „kleine konservative Welt“ hin, von der sie sich damals stark zu distanzieren versucht hat.

> *Geschichte und Latein und das is halt einfach sein Fach der- da is er in seinem Element so Cesarmäßig und für erm war das halt einfach sehr sehr wichtig und er hat sie halt- ja er is halt auch so ein etwas konservativer Mensch der zum Beispiel mal gsagt hat /Tättowieren und Piercen ist, Selbstverstümmelung/ ((nachgahmte Stimme)) ((lacht)) /da hab i mir dacht so Gottes willen/ ((leise, genervte Stimme, räuspern)) ehm ok, ja und er hat halt- er hat halt zu meiner Mama das gsagt dass das so um Gottes Willen halt so quasi,* ***kein Latein****, und da hab i mir dacht ja warum beziehst du jeden Schmarrn immer auf die eigene klane Welt (I1, 1244-1251)*

d Die Zeit in den USA

In die USA wurde die Biographin von ihrem Vater begleitet. Ihre Ankunft und erste Zeit in Amerika erlebte Johanna v.a. körperlich in Form von Kopfschmerzen und Müdigkeit. Diese Beschwerden nennt sie im Interview des Öfteren. Das Lernen der englischen Sprache, nicht aber die Sprache an sich, scheint bei ihren Erfahrungen in den USA auf manifester Ebene vorerst nebensächlich gewesen zu sein, denn Fremdheitserfahrungen und Integrationsprobleme beschäftigten die Biographin.

> ***Genau*** *((kurz)) =und dann /wars soweit/ ((hohe Stimme)) und dann war ich in Amer/ika/((hohe Stimme)) und (2) /hab einmal die ersten drei Monate/ ((erheiterte Stimme)) komplett normal einfach (2)* ***nur*** *Kopfweh ghabt von diesem vollen /****Sprach,ein,fluss/*** *((Silben einzeln betont)) und einfach alles was da so dazukommt. Nicht nur, die Sprache selber=sondern=die=ganze=Kultur=und wie die Leute dann halt* ***mit*** *dir /sprechen/ ((erhöhte Stimme)) und die=ganzen=pragma:tischen Sachen die dann halt komplett anders sind als bei uns=Also wenn: wer auf Englisch auf dich zukommt und sagt, /Hi how are you/ ((Stimme mit englischen Akzent)) dann* ***wollen*** *die von dir ned deine Krankengeschichte und deine ganze Lebensgeschichte hören sondern nur=I´m fine how are you. (I1, 58-57)*

Auch geistig strengte sie das „neue Leben“ an. Die englische Sprache lernte sie gleichzeitig mit der amerikanischen Kultur kennen, wobei sie nicht nur auf neue kulturelle Codes stieß, sondern sich ihr Erleben durch Englisch als Bezugssprache neben Deutsch ändert. Möglicherweise war es das zu Beginn stattfindende Switchen zwischen Deutsch

[26] Es sei erwähnt, dass die Biographin sich in den USA piercen ließ und auch eine Tätowierung trägt.

und Englisch und Irritationen in alltäglichen Interaktionen, das ihr „Kopfschmerzen“ bereitete. Auf jeden Fall war die neue Situation mit den damit einhergehenden Lernprozessen komplex. Situationen, in denen sie zuvor ohne weiteres Nachdenken gehandelt hatte, erforderten nun eine andere Verhaltensweise. Als Beispiel nennt sie Normen hinsichtlich der Kontaktaufnahme in den USA, mit denen sie nicht vertraut gewesen war. Da sie mit diesem Beispiel den schwierigen Beginn von sozialen Beziehungen thematisiert, steht die Frage im Raum, wie sich das In-Kontakt-Treten zu anderen Leuten in den USA nach der Anfangszeit gestaltet hat. Fremdheitserfahrungen nehmen in Johannas Erleben vermutlich eine bedeutende Rolle ein.

Johanna schien die Anfangszeit als sehr schnell erlebt zu haben, wo Erlebnisse nur durch viel Schlaf[27] verarbeitet werden konnten. Zu dieser Zeit konnte sie sich mit dem Land und den Leuten noch nicht identifizieren, denn sie spricht von „denen“, die ein anderes Schulsystem haben. Über die Fächerwahl scheint es ihr gelungen zu sein, wieder Sicherheit zu erlangen. Zumindest deutet die Präsentationsebene darauf hin, dass sie von der passiven Rolle in die aktive wechselt, von welcher aus sie nun bewusste Entscheidungen treffen konnte.

> *bin dann mit meinem Papa rüber gflogen weil es ja mein Papa seine Exfreundin war ((lacht)) und der war dann 10 Tage dort und ist dann, wieder nach Österreich gflogen /und i bin halt dort blieben/ ((leisere Stimme)) I hab halt dann relativ bald also bei denen fangt im August schon die Schule also i glaub i war 2 Tage dort und bin dann sofort, ehm: zur Highschool und hab mi halt für die Fächer eingschrieben bzw. hat das meine Mama also meine Gastmama mit mir gmacht ((räuspern)) und i hab mi dann relativ schnell dann einfach entscheiden müssen was i da jetzt nimm und was i da machen will (I1, 388-394)*

Die Erfahrung des Fremdseins und ihr Wunsch des Dazugehörens prägten die Anfangszeit sehr. Dies ist auch aus späteren Textstellen ersichtlich. Sie erwähnt Situationen, in denen sie sich als Teil der englischsprechenden amerikanischen Gesellschaft sah. Bei diesen Erlebnissen tritt Englisch wieder in den Vordergrund.

> *Jo. Da war i immer irrsinnig **müde**, weil i den ganzen Tag einfach in einer anderen Sprache hab denken und sch- essen ah sprechen usw hab müssen, aber das **Coolste** das is glaub i bei den meisten so war dann der erste Traum in Englisch hab i mir docht jo cool (2) Gehirn hat es verstanden wandelt es sogar schon um (1) also ab da ist es dann ja das is halt- und v.a. a in dem- im Englischkurs selber das war halt für mi /total cool/ ((erhöht)) dass i die Bücher **gelesen und verstanden** hab also wir haben glesen ehm: (2) Maya Angelou also von irgend so einer schwarzen also schwarzen Sklav- Ex früheren Sklavin und la:uter so Sachen die halt wirklich, die:se, 16 Jährigen, amerikanischen, Kinder, a glesen haben und verstehen haben müssen und i hab da a genauso meine Essais gschrieben und genauso meine 1er und 2er halt kriagt und das war für mich schon sehr cool weil i mir dacht hab ja guad **das geht**. (I1, 1409-1419)*

[27] Auch bei ihrer Schulreise nach London betonte sie das Thema Müdigkeit.

Auffallend ist, dass sie die Integration nicht über soziale Interaktionen mit ihren Peers erfuhr, sondern als Eigenleistung betrachtet. Dies kann einerseits auf ihr Präsentationsinteresse (*In der Institution Schule hat sie Schwierigkeiten überwunden*) zurückgeführt werden, andererseits kann darin das Fehlen oder die Problematik von sozialen Interaktionen in englischer Sprache vermutet werden. Gleichzeitig berichtet sie auch von einem Traum in englischer Sprache. Der Traum kann als Symbol für ein Initiationsritus interpretiert werden; auch im Unterbewussten begann sie, sich mit der englischen Sprache zu identifizieren. Die Ankunftszeit hielt für Johanna eine weitere Irritation bereit. Hatte sie sich in Österreich noch als jemand erfahren, dem von der amerikanischen Exfreundin viel Interesse entgegengebracht wurde, so schien ihr diese Zuwendung zu Beginn gefehlt zu haben. Die Aufmerksamkeit lag beim Vater und seiner Exfreundin. Sie präsentiert sich zwar noch aus heutiger Perspektive als jemand, dem das damals schon egal gewesen wäre, erlebt hat sie dies vermutlich anders, eventuell sogar schmerzvoll. Ein Indiz lässt sich in der sequenziellen Abfolge des Interviews finden. Nachdem sie implizit darauf verweist, dass ihr zu Beginn ihres Aufenthalts zu wenig Beachtung geschenkt wurde, spricht sie nicht länger über Unangenehmes, sondern beschreibt ihre ersten Eindrücke vom Haus in einer emotionalen, euphorischen Sprache, bei der sie viele Wörter betont.

> *das Haus von der Daisy ((lacht)) also wir sind halt **hin**gefahren im **Va:n** […] Also die Garage weil die so der Überhammer war// „Genau weil die so **voll** war /ja die war halt einfach voll wild so richtig clichéhaft amerikanisch/ ((lachende Stimme)) zwei **Tief,kühl,schränke** zwa große Tiefkühltruhen also Truhe ist gut Schrank, ehm und der Kühlschrank aber in der Garage nur und die waren voll, mit Essen ((lacht)) Dann ehm rie:sen Kästen voller Zeug alles angstellt eine fette amerikanische Fahne die beim Haus vorn heraus geweht ist ((räuspern, Husten)) […] und a so eine Schaufensterpuppe also so a mannequin, mit einem Bikini an ((lachen)) jo, das war der **erste** Eindruck wo i mir dacht hab /oh Gott ich bin bei Wahnsinnigen aber passt/ ((lachende Stimme)) //lachen// Genau und dann bin ich echt ins Bett also Dusche Bett und dann hab i einfach wirklich nur gschlafen /weil i war voi fertig/ ((leisere Stimme)) (I1, 460-475)*

Es mag sein, dass Johanna das Haus als sehr faszinierend und amerikanisch wahrnahm. Dennoch deutet das starke Präsentationsinteresse an dieser Stelle auf die Vermeidung von unangenehmen Erinnerungen hin. Unklar ist auch, wie Johanna die amerikanische Kultur erlebte. Schließlich lässt die Hausbeschreibung auf ein „typisches“, traditionelles amerikanisches Leben[28] schließen; Traditionen und konservativen Haltungen versuchte Johanna in Österreich aber zu entkommen.

[28] Zudem lebte die Biographin in den USA in einer „gated community“.

e Die Gastfamilie

Die Beziehung zur Gastmutter Daisy erlebte Johanna nach der Abreise ihres Vaters intensiver. Nichtsdestotrotz idealisiert sie auf Präsentationsebene die Gastmutter wie zuvor den eigenen Vater. Vermutlich hat Johanna in der Gastmutter Parallelen zum Vater gesehen. Zumindest sprachlich hatte die Gastmutter die gleiche Einstellung und denselben Ratschlag zum Leben wie der Vater: Johanna solle das tun, was sie im Inneren fühle und als richtig empfinde (siehe Familiengeschichte). Es ist weiterhin denkbar, dass die Biographin diese Haltung zu ihrer Mission machte. Mit dieser Einstellung ist Daisy aber auch eine Frau, die Johanna als Gegensatz zu ihrer eigenen Mutter erlebte. Im Erleben der Biographin war die Gastmutter nicht konservativ, sondern jemand, die ihr Lebensbewältigungsalternativen aufzeigte. Johanna ließ sich von der Frau inspirieren und erlebte sie dabei als starken Menschen, der schwierige Lebenssituationen als alleinerziehende Mutter und Frau nicht nur meistern konnte, sondern dabei auch Lebensfreude immer wieder aufleuchten ließ. Als Alleinerziehende lebte sie ein anderes Familienbild, das von dem traditionellen Familienleben, das Johanna gewohnt war, abwich. Gleichzeitig nimmt Johanna aus der heutigen Perspektive ihre eigene Mutter in Schutz und beurteilt ihr Verhalten als „normal“. In ihrem damaligen und vielleicht auch derzeitigen Erleben scheint sie zwischen diesen beiden Frauen zu stehen (Details siehe Exkurs Loyalitätskonflikt).

> *und sie ist halt einfach so mach- halt was so impulsiv mach was **dir** was **du** im Inneren eben fühlst /dass richtig ist zu machen/ ((leise Stimme)) wohingegen meine Mama eben gesagt hätte=einfach =weils =meine =Mama=ist =und =weil des **normal** ist ehm: ja pass halt da ein bissl auf oder wie auch immer. Und ja sie hat mich sicher in der Hinsicht a **sehr** inspiriert einfach als Mensch, so wie sie war oder is ehm und hat auch eine irrsinnig interessante oder bewegte Lebensgeschichte irgendwie mit ihrem- ((räuspern)) mit ihrem Vater der ehm der depressiv war und sich dann irgendwie erschossen hat genauso wie ihr: eh zweiter- also der Vater vom also ihr erster Mann /nicht der Vater vom David/ ((leise Stimme)) der hat a Selbstmord begangen weil er depressiv war also **voll** arg das war für mi ja- ehm: (2) relativ arg das einfach zu hören weil i mit dem nicht wirklich konfrontiert war vorher und ihr zweiter Mann der Vater vom David ist an Krebs gestorben wie der David **sehr** jung war also sich er kein- eh: ((sucht nach Worten)) Sicher keine sehr- kein leichtes Leben ghabt aber trotzdem immer **irrsinnig**, **hilfsbereit und fröhlich und lustig** und ja, (I1, 543-556)*

Johanna mag Daisy inspirierend erlebt haben, aber das Präsentationsinteresse, eine perfekte Gastmutter darzustellen, ist hoch. Wir erfahren kaum etwas von der Beziehung zwischen Johanna und Daisy. War die Beziehung zwischen den beiden nicht so innig, wie sich die Biographin das gewünscht hätte? Die Gastmutter wäre abends sehr früh schlafen gegangen und auch sehr früh aufgestanden. Die gemeinsame Zeit mit Johanna könnte dabei zu kurz gekommen sein. Womöglich war für die Biographin ihre Beziehung zur Gastmutter damals unklar. In ihrer Idealvorstellung war es ihre *„andere Mama“ (I1, 641).*

Dennoch war Daisy nicht ihre „Mama“, was ihr u.a. durch die anders gestaltete Beziehung zwischen Gastmutter und leiblichem Sohn bewusst wurde. Obwohl Johanna von Situationen erzählt, in denen sie streng behandelt wurde, so erlebte die Biographin die Gastmutter ihrem Gastbruder David gegenüber strenger. Mehr Auseinandersetzung mit dem Kind könnte auf eine innigere Beziehung hinweisen.

Möglicherweise irritierte Johanna auch die Divergenz zwischen sprachlicher Nähe und der Beziehungsnähe. Sprachlich baute die Gastmutter auch zu fremden Leute schnell eine vertraute Verbindung auf, die aber nichts über das tatsächliche Naheverhältnis aussagte.

> *ehm und die die- eine der ersten Erinnerungen irgendwie an die Daisy, plus an die Sprache und die Eigenheiten von Amerika war dass sie- da waren wir irgendwo, Taccos essen /in irgendeinem mexikanischen Restaurant/ ((leise)) und sie marschiert halt da hin, /zu der Teke wo man bestellt/ ((erhöhte)) und sagt halt /hey:: Sweetheart how are you/ ((ahmt hohe Stimme nach)) und i hab mir dacht ja cool die kennen sich (2)* ***Überhaupt ned, d****ie hat halt wirklich zu jedem Menschen /Sweetheart Darling/ ((amerikanischer Akzent)) oder was auch immer gsagt so wie sie halt is und i war immer ihr /Girlie/ ((ahmt Stimme nach, lacht)) Genau ((lacht)) (I1, 580-588)*

Durch die unklar definierte Mutterrolle von Daisy war auch Johannas Position in der Familie uneindeutig. War sie für Daisy ein Gast, ein Kind, eine Ansprechpartnerin oder eine Freundin? Vermutlich erlebte sich Johanna durch ihre spezielle Position lange Zeit nicht als integriertes Familienmitglied. Mit der Zeit scheint sie sich aber einen Platz in der Mutter-Sohn-Dyade errungen zu haben. Den Sohn erlebte sie als verwöhntes Einzelkind, der Grenzen austestete. Gemeinsam mit der Mutter übernahm sie die Aufgabe, mit diesem kindlichen Narzissmus umzugehen. Den Weg zu einer Position in der Familie fand sie auch, indem sie selbstbewusst ihre Bedürfnisse einforderte. Zu Beginn sah sie sich entgegen ihrer Erwartung als Gast, da sie auf einer ausziehbaren Couch schlafen musste. Daraufhin bestand sie darauf, ein richtiges Bett zu bekommen. Damit betonte sie die Dauerhaftigkeit ihres Aufenthalts. Gleichzeitig begab sie sich auf diese Weise von einer passiven in eine aktive Rolle. Diese Selbstermächtigung führte u.a. dazu, dass sie zu einem Familienmitglied wurde.

> *aber es war halt einfach eine Couch die man ausfaltet /also so a klapp dings/ ((leiser)) und da hab i mir docht hey des is mir irgendwie zu: wenig familiär i möchte a Bett weil:- i bin ja ka Ga- also i möchte mi da ned als Gast fühlen ganz einfach und hab das dann der Daisy gsagt ((lacht)) wenns irgendwie möglich wäre hätt ich gerne ein Bett […] aber von vornherein hats mich gstört dass sie mir da deine Couch reingstellt haben ganz einfach, ehm das war halt ned des- war ned* ***mein*** *Ziel der Sache- i wollt da integriert sein (I1, 2103-2112)*

Integriert wurde sie auch von anderen Familienmitgliedern. So hatte sie Zugang zum Arbeitsplatz von Daisys Schwester Lilly, die in einer Tagestätte mit benachteiligten Menschen arbeitete. Dort wurde ihr eine Tagesdecke mit den amerikanischen Staaten

geschenkt. Spätestens ab diesem Zeitpunkt erlebte sie, dass sie „unter einer Decke mit den AmerikanerInnen willkommen war“. Sie präsentiert sich zwar auch hier wieder als wichtige Person, die im Mittelpunkt stand, anstatt auf die tatsächlichen sozialen Beziehungen einzugehen, aber die Integrationserfahrung bleibt dennoch naheliegend. Über die Leute im Tageszentrum machte sie auch eine neue Spracherfahrung. Vermutlich erfuhr sie über die Anwendung der englischen Sprache im Tageszentrum eine Raumerweiterung[29]. Ihre englischen Sprachkenntnisse ermöglichten ihr, über den privaten Raum hinaus mit Menschen in Kontakt zu treten und diesen Kontakt auch über das Telefon zu pflegen.

> *also wenn i dort hingkommen bin oder wenn wir da hinkommen sind waren die halt einfach total- sie haben dich in den Arm gnommen und halt total fröhlich, also irgendwie ja die haben da auch so einen großen wie sagt man da (queek?) so eine Überdecke eine Tagesdecke haben die dann mir ge**bastelt** wo die amerikanischen Staaten drauf waren das war **echt** cool da hab i mi dann echt gfreut. Mhm (2) ehm es war natürlich sch- also am Anfang sicher schwierig mich mit denen zu verständigen weil da war halt **plus** Sprachbarriere **plus** Tatsache dass=sie =halt =nicht =immer =ganz =so =artikuliert= haben wie ein sprachlich ganz normaler Mensch quasi unter Anführungszeichen sondern einfach ihre Probleme ghabt haben aber ja das überwindet man dann, Also diese Hemmschwelle war dann gleich einmal weg, /ganz sicher/ ((leiser)) //mhm// (4) (I1, 843-852)*

Interessant ist, dass sie etwaige Sprachhemmungen über den Zugang zu einer diskriminierten Menschengruppe ablegte. Wie wir später sehen werden, wählt sie diesen Weg beim Spracherlernen öfters (siehe Au-pair Madrid).

Johanna erlebte mit Daisy und Lilly, dass es Familien gibt, wo die Frauen sehr präsent sind. Nicht nur Daisy wurde durch ihre bewegte Lebensgeschichte als besonders wahrgenommen, sondern auch Lilly zeichnete sich in Johannas Erleben als herausragend aus: Als englischsprechende Lehrerin habe sie einen besonders engagierten Umgang mit den körperlich und geistig benachteiligten Kindern/jungen Erwachsenen gepflegt. Johannas negatives Frauenbild von englischsprechenden Lehrerinnen (siehe Volksschule, Gymnasium) könnte sich ab diesem Zeitpunkt verändert haben.

f Exkurs: Loyalitätskonflikt: Mutter vs. Gastmutter

Die Biographin suchte sich in den USA eine Lebensphasenmutter, die nicht nur die Ablösung von der eigenen Mutter ermöglichte, sondern zugleich das Auslandsmoment verkörperte. Da die leibliche Mutter von der Biographin als konservativ betrachtet wurde, versuchte sie, sich von ihr zu distanzieren. Dies tat sie, indem sie ihre Mutter der

[29] Im Gegensatz zu ihrem Herkunftsort beschränkte sich ihr Erleben nicht mehr nur auf Haus, Garten, Nachbarschaft und Schule.

Gastmutter gegenüberstellte. Die Problematik bestand darin, dass diese Gastmutter zugleich die Exfreundin des Vaters war.

Wenn Johanna über die „große dramatische Liebesbeziehung“ zwischen der Gastmutter und dem Vater spricht, wirkt es so, als hätte sie diese miterlebt. Es ist naheliegend, dass sich Johanna mit dieser Geschichte identifiziert. Die Beziehung zwischen dem Vater und der Exfreundin war gescheitert, doch für sie würde dieser Traum noch bestehen können. Die Biographin wird, wie wir sehen werden, ausschließlich Liebesbeziehungen zu ausländischen Partnern haben. Denkbar ist, dass sie darin den Auftrag ihres Vaters sieht, das zu leben, was ihm nicht gelungen war. Auch formte sie die Reste einer nicht mehr bestehenden Liebesbeziehung zu einer Eltern-Kind-Beziehung um. Sie tritt an der Stelle des Vaters in eine enge Beziehung zur Exfreundin und bezeichnet diese als ihre zweite Mutter und nicht etwa als Freundin, Tante oder „Papas Exfreundin“.

Johanna scheint die Situation, in die sie sich gebracht hat, keinesfalls als leicht erlebt zu haben. Es liegt nahe, dass sie in ihrem Erleben vermutlich Partei für eine der Mütter ergreifen musste und die Biographin noch heute mit den Konsequenzen konfrontiert ist. Auf diese Möglichkeit deutet die thematische Abfolge hin. Leicht anzusprechen war das Mutter-Thema nicht, denn es ist vom Erlebnis- als auch Präsentationsfeld „mein cooler Vater“ gerahmt.

Nach dem USA-Aufenthalt begann die Biographin zu reflektieren, dass ihre Mutter in der Beziehungskonstellation Vater-Exfreundin-Mutter-Tochter sozusagen die „Betrogene“ war, deren Kind zur Exfreundin ging und dass dadurch vermutlich Verletzungen entstanden sind. Wer übernimmt dafür die Verantwortung? Der Vater kann es nicht tun, denn von diesem hat die Biographin ein zu positives Bild, um ihn kritisierbar zu machen. Die Geschehnisse sind nicht rückgängig zu machen, aber die Beziehung zwischen Tochter und leiblicher Mutter ist veränderbar. Ihre derzeitige Sicht auf ihre Mutter ist mit dem damaligen Bild nicht ident. Aus der derzeitigen Perspektive präsentiert sich Johanna loyal ihrer Mutter gegenüber und als fähig, sich in ihre Lage zu versetzen.

> *meine Mama hat in vielen Dingen einfach Recht und i wird immer mehr **wie sie,** in gewisser Weise, was einfach glaub ich /die normale Entwicklung ist/ ((leicht)) (2) Hoff ich (2) ((räuspern)) (I1, 643-645)*

g Die amerikanische Highschool

Den Schulbeginn in den USA erlebte Johanna, wie ihre gesamte Anfangszeit als Herausforderung. Besonders einprägend waren für sie die Überwachung, Kontrolle und Strenge an ihrer damaligen Highschool.

> *ehm (2) des war eben wie gsagt nach diesen Terroranschlägen wo dann die ganze: We:lt dort noch a bissl paranoid war und da haben wir zum Beispiel, bei: Klassen- also bei **Stundenbeginn** ist die Tür zu gmacht worden und zugsperrt worden von innen und das war für mich halt voll sss, ja, halt einfach anders ((räuspern) und man hat halt einfach **absolut** nicht zu spät sein dürfen sonst is man einfach ausgsperrt worden und dann ist das- i weiß net wie die gheißen haben der howmanager? Ist=dann=kommen=und=hat=die=mitgnommen und du hast einfach /**eine Stunde nachsitzen** dürfen/ ((Wörter einzeln betont)) nach der Schule, das ist mir immer gelungen dass i das irgendwie schaff, dass i des ned /mach/ ((erhöhte Stimme)) also die waren da **extremst extremst** streng auch mitn **Dresscode** usw und ja es war halt komplett (I1, 396-406)*

Versuchte sie in Österreich Grenzen zu überwinden, so traf sie in den USA auf ein noch rigideres System, welches ihren Bewegungs- und Handlungsspielraum vermutlich einschränkte und das sie als beengend erlebt haben könnte. Hielt man sich nicht an die Regeln, wurde man vom Unterricht ausgesperrt. Die schmale Grenze zwischen Exklusion und Inklusion, die sich hier zeigt, betraf auch die Freizeit. Die amerikanische Highschool bot verschiedene Clubs an, denen die SchülerInnen beitraten. Johanna erlebte das vielfältige Clubangebot als faszinierend. Besonders begeistert war sie davon, dass es in der Highschool auch Platz für in ihren Augen außergewöhnlichere Gruppen gab, wie homosexuelle Clubs, die sich öffentlich zu ihrer sexuellen Identität bekannten. Von Beginn an war Johanna damit konfrontiert, sich zu einem dieser Clubs zu positionieren[30]. Sie trat dem Theaterclub bei, mehr dazu aber später. An der Highschool hatte sie nicht nur die Wahl, sich zu positionieren, sondern wurde als multikulturelle, fremde Schülerin mit englischen Sprachdefiziten eingestuft.

> *auf =meiner Highschool hats sogar geben ein Multicultural Center da san quasi die- da bin i glei amal von vornherein hingschickt worden weil i irgendwie, ja, Englisch ned als Hauptsprache ghabt hab (2) ehm und da waren halt irrsinnige viele ((räuspern)) Kinder mexikanischer Herkunft die sich auch klarerweise irgendwie integrieren haben müssen in diesen– in den Schulalltag. Du hast da bei jeden- also da machen sie so standardisierte Tests in Kalifornien damit sie eben sehen können wie die ganzen kalifornischen Kinder eben abschneiden (1) eh und da muss man halt vorher oben immer angeben welche ethnische Herkunft man hat ((lacht)) Das kann i mi erinnern das =war =am =Anfang =für= mi =ein= **bi**ssl= ein= Problem =weil= i =ned =gwusst hab das **caucasian i** bin, also caucasian quasi weiß, /Caucasian keine Ahnung das klingt irgendwie nach, Russland oder so, Kreuzeln wir mal gar nix an. Ja/ ((amüsiert)) (2) das braucht man bei uns einfach ned in irgendeiner Weise oder **da** einfach ned (2) so sehr. (3) (I1, 969-981)*

Diese Einstufung mag für sie problematisch gewesen sein. Erstens, könnte dies ihr Selbstbewusstsein hinsichtlich ihrer Englischsprachkenntnisse beeinträchtigt haben. Auffallend ist, dass die Biographin in ihrer Darstellung sehr bemüht darum ist, sich von den SchülerInnen mexikanischer Herkunft abzugrenzen. Zweitens zeigt die Tatsache, dass sie ihre Herkunft nicht angeben konnte oder wollte, dass ihr eine derartige

[30] Es kann angenommen werden, dass Johanna in den USA mit einem anderen Genderrepertoire konfrontiert wurde. Darauf kann im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer eingegangen werden.

Zuordnung fremd war. Auf Präsentationsebene beurteilt sie den Empfang durch das Multicultural Center als positiv. Bei Problemen, die sie angibt, nicht gehabt zu haben, habe sie gewusst, dass sie sich an diese Stelle wenden konnte.

Fremd erlebte sie sich auch, da sie nicht vertraut war mit der amerikanischen Kultur. Das amerikanische Treuegelöbnis gegenüber der Flagge und Nation (pledge of allegiance), das an jedem Schultag gemeinsam gesprochen wurde, konnte sie nicht wie die anderen SchülerInnen auswendig. Mit der Zeit lernte sie das Gelöbnis, indem sie die englischen Worte nachsagte, obwohl sie sich damit vermutlich nicht identifizieren konnte. Sie passte sich an. Johanna war es mit der Zeit gelungen, sich in den Highschoolalltag zu integrieren – Sie hatte sogar einen amerikanischen Partner in der Highschool. Ihr gelang es, ein positives Spracherleben hinsichtlich der englischen Sprache aufzubauen. Obwohl sie als nicht-englischsprachige Schülerin eingestuft wurde, war sie kurz darauf teaching assistant ihres Englischlehrers. Das positive Spracherleben, hier in Bezug auf Englisch, ist wieder mit einem männlichen Lehrer verbunden (siehe Schulzeit in Österreich).

> *dann bin i teaching assistant geworden von einem der Professoren die i dort ghabt hab von meinem **Englischprofessor** der mir einfach von vornherein gleich amal voll taugt hat. Und der hat mich da a bissl aufgenommen und gsagt ja passt mach das. (I1, 420-423)*

Johanna empfand womöglich deshalb so viel Bewunderung für den Englischlehrer, da er für sie Bewegung symbolisierte. Sie verortete ihn außerhalb des starren Systems. In seinem Aussehen und in seiner Unterrichtsweise brach er mit den Normen. Sie erlebte ihn als „lockeren“ Menschen, dem es gelang, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen und der sich auch seinen SchülerInnen gegenüber öffnete. Als ehemaliger Alkoholiker habe er offen über diese Problematik gesprochen und den SchülerInnen gezeigt, dass ein solcher Lebenswandel möglich sei. Wie bereits bei Daisy, fand sie erneut einen Menschen, dessen Lebensgeschichte sie faszinierte.

An der Highschool hatte Johanna aber nicht nur die Möglichkeit, die englische Sprache zu vertiefen, sondern sie wählte auch Französisch als Unterrichtsfach. Von Französisch berichtet sie nur kurz. In ihrem Erleben hat diese Sprache anscheinend keine größere Bedeutung. Dies mag am Französischlehrer liegen, dem es nicht gelang, eine persönliche Verbindung zu Johanna aufzubauen. Sie betont, dass er sogar ihren Namen mit einem anderen vertauscht habe und als Französischlehrer inauthentisch gewesen wäre. An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig es für Johanna ist, von ihren LehrerInnen „gesehen“ zu werden. Französisch lernte die Biographin bereits in Österreich, erwähnt wurde diese Sprache aber erst in ihren Erzählungen in den USA. Warum erzählt Johanna an dieser Stelle vom Französischunterricht an der Highschool, obwohl diese Sprache

bisher als biographisch irrelevant erschien? Womöglich liegt dies daran, dass Johanna über den Französischunterricht ein Mädchen aus Deutschland kennenlernte, das zu ihrer besten Freundin wurde.

> *aber wir haben ewigst lang ned checkt dass wir eigentlich Deutsch miteinander reden **könn,ten** ehm ((lacht)) ja, so wird man wahrgenommen, und haben einfach immer Englisch gredet auch später dann wie i wie wir uns in Berlin troffen haben oder wie sie bei mir war haben wir dann Englisch gredet außer es war sonst, noch, wer dabei ((lacht)) […] und in gewisser Weise, **/ziehts dich dann/** ((einzeln betont)) sicher hin zu anderen Austauschschülern das ist klar also du bist dann halt einfach- du hast dann halt wen der das ve:r,ste:ht in irgendeiner Weise oder der- /mit dem du dich dann unterhalten kannst/ ((leiser)) Über gewisse /Dinge/ ((erhöht)) die andere klarerweise ned verstehen weil es nicht ihr Kultur is mhm (I1, 1031-1035, 1043-1047)*

Die Mädchen, denen nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch das Austauschjahr gemeinsam war, bauten einen Rahmen auf, indem sie Englisch sprechen und ihre Erfahrungen austauschen konnten. Wiederum suchte Johanna jemanden, die ihre Englischsprachkenntnisse nicht beurteilte. Sie erlebte, wie bereits in der Tagesstätte, einen geschützten Raum, in dem sie die englische Sprache mit Menschen sprechen konnte, die, wie sie, am Rande der amerikanischen Gesellschaft standen.

h Das Englischtheater

Einen geschützten Zugang zur englischen Sprache fand Johanna auch über den Theaterclub. Wiederum ist es eine Freundin, mit deren Hilfe sie in die Theatergemeinschaft fand. Die Gemeinsamkeit der Mädchen lag in der Nähe zu ihren Vätern. Yasmina war nach der Scheidung ihrer Eltern zu ihrem Vater gezogen. Darüber hinaus wuchs die Freundin zwar in Amerika auf, wäre aber neu an der Highschool gewesen. Johanna fand abermals eine Freundin, die eine Außenseiterinnenposition einnahm. Sie sprach aber Englisch, sodass sie für Johanna als „gatekeeper“ in den Club fungierte und sie dazu ermutigte, zu den auditions für den Theaterclub zu gehen.

> *Ehm: **ja**.,und dort bin ich dann zum Beispiel auch was ich mich da nie getraut hätte in eine **Theater**gruppe in der Highschool gegangen und ich weiß ned wie das für die Leute von **dort** war (2) weil ich muss ja da noch irgendwie noch einen /Akzent/ ((erhöhte Stimme)) ghabt haben oder in irgendeiner Weise ((lacht)) halt komisch gwesen sein, aber die haben mich da total gut aufgenommen und mich irgendwie in das Ganze integriert und ich hab mir da **nie** irgendwie Gedanken gemacht über meine eigene Sprache oder ob ich jetzt einen Akzent hab oder ned sondern es war halt einfach immer nur ja ich habs probiert. ((ausatmend)) (3) jo ehm (3) jetzt=steh=ich=an ((lacht)) (I1, 73-81)*

Im Theaterclub erlebte sie eine Integrationserfahrung. Sie wirkte einerseits hinter der Bühne mit, indem sie Kostüme schneiderte. Andererseits fand sie auch den Weg in den

Vordergrund. Sie spielte bei Theaterstücken mit und fand so einen Raum, in dem sie spielerisch mit der englischen Sprache umgehen konnte und sich mit Sprachunsicherheiten auseinandersetzte. Den Mut dazu fand sie u.a., da sie merkte, dass auch andere SchülerInnen unterschiedliche englische Dialekte sprachen und sie nicht auf ihren Akzent reduziert wurde. Das Moment, als sie diese Dialekte zu verstehen begann, erlebte sie als einen persönlichen Erfolg.

> *Ehm also (1) cool war zum Beispiel wie i angfangen hab ((lacht)) die die schwa:rzen Schüler zu verstehen /die haben nämlich ein ganz ein eigenes Englisch/ ((Stimme geht rauf)), ehm: (1) wo i scho einfach Probleme ghabt hab am Anfang dem zu folgen weil da waren gewisse Dreher drinnen, das ist einfach ein ganz ein anderes Englisch gewesen ehm und wie i mit denen dann wirklich- ein paar Freundinnen hab i ghabt, ehm in der Theaterklasse zum Beispiel die waren halt schwarz und haben dann so gredet und wie i die dann verstanden hab das war ein volles Erfolgser- oder halt wie i gmerkt hab i fühl mi total **sicher** mit denen a zu **sprechen** weil des war natürlich a ned immer so: wo i dann hergangn bin und das Gespräch gsucht hab mit Leuten wo i gwusst ah äh ok da hab i jetzt ein Problem unter Umständen dass i die jetzt versteh //mhm// mhm aber zum Beispiel **die** Erfahrung dass sie halt einfach anders **reden** war schon mal cool oder halt einfach interessant dass die- (((sucht nach Worten)) es quasi ein /Ethnoacting/ ((lachend)) gibt und ned nur ein **regionalen** /Dialekt/ ((leiser)) (2) (I1, 1444-1456)*

Der Theaterleiter unterstützte sie insofern, indem er eine Rolle für sie umschreiben ließ, auch wenn sie dabei keine Amerikanerin mehr, sondern eine Österreicherin spielte. Die Umwelt passte sich sozusagen an sie an und rückte sie in den Mittelpunkt. Sie erlebte sich in diesem Rahmen als für die anderen wichtiges Mitglied. Zudem sah sie den Theaterclub als Ort, um Freundschaften schließen zu können. Die Tatsache, dass sie über das Theaterspielen sehr viel spricht, dabei aber kaum auf ihre Beziehungen zu den anderen SchülerInnen eingeht, kann wiederum als Indiz für die Distanziertheit in ihren sozialen Beziehungen gelesen werden. Sie fand zwar Nähe zur Theatergruppe, womöglich aber nicht zu einzelnen Menschen.

> *ja das war halt einfach gut fürs Freu,nde,bild oder fürs Freundsch- Freundeskreis aufbauen wo dabei sein /und ja/ ((leiser)) Sicher ja auch Englisch lernen und so **Hemmungen** abwerfen weil wennst dann, halt da irgendwie auße musst und vor Menschen sprechen und auf der Bühne unter Anführungszeichen Highschool stehen ja, das war halt einfach ein gewisser, Boost für die eigene, wie sagt man da self confidence ((lacht)) // Selbstbewusstein// Genau. Ja eh. (I1, 1110-1115)*

Gleichzeitig erlebte sie im Theaterclub erneut die Starrheit des Schulsystems und institutionelle Grenzen, an denen sie in den USA nicht vorbeikam, sondern sich anpassen musste. Für ihr englisches Spracherleben bzw. ihr Erleben des Theaterleiters schien dies kaum Konsequenzen zu haben. Sie arrangierte sich mit den institutionellen Vorgaben.

> *Ja also i war zum Beispiel /**ein einziges Mal** zu spät/ ((lachend)) und das war **absolut ned meine Schuld** da waren wir einfach im Verkehr, und da hat mich meine Mama also die Daisy hingführt und ehm (1) i hab angruf- also das war dann*

*die Möglichkeit, wenn du **e** merkst dass du zu spät bist kannst du den Theaterleiter anruf- oder eben den Professor Barror anrufen und sagen ja e wir stecken im Stau, hob i gmocht, bin dann angekommen eine Minute zu spät und er hat halt gmeint, /ja/ ((kurz)) zu spät morgen hast du: sweeping duty oder irgendsoan Spaß und i sag hey i hab angrufen und er ja nicht gehört und i hab gsagt i hab sogar eine Nachricht auf dem Anrufsbeantworter hinterlassen und er hat dann abghört und hat gsagt ja trotzdem musst du morgen sweeping duty machen (I1, 1153-1162)*

i Der Roadtrip

An Grenzen kam Johanna auch gegen Ende ihres Austauschschuljahres. Gemeinsam mit Daisy und David unternahmen sie einen Küstenroadtrip, der sie an die Grenze von Mexiko brachte. Als Johanna nach Mexiko fahren und „noch ein anderes Land kennenlernen wollte“, stieß sie auch bei Daisy auf Ablehnung. Die Biographin präsentiert die Sicht eines Teenagers, der neugierig auf Unbekanntes war, ohne die Konsequenzen mitzudenken. Dennoch erlebte Johanna den Roadtrip wohl weniger als Grenzerfahrung, sondern als Symbol von Freiheit und Mobilität. Mit dem Auto waren sie schließlich ständig in Bewegung. Im Vordergrund der Erinnerungen an die Autoreise steht deshalb die Erfahrung, dass es innerhalb des englischen Sprachraums Platz für andere Kulturen gab. Sogar die Straßenschilder wären im Süden in spanischer Sprache gewesen, das habe sie „brennend“ interessiert.

*und wir schon ganz ganz ganz im Süden waren e:hm und du merkst dann schon das alles: das **Spanische total** in den Vordergrund rückt also diese **komplett andere** Sprache und bissl andere Kultur und das hat mich halt einfach **brennend** /interessiert/((erhöht)) (I1, 943-945)*

Diesem großen Interesse an der spanischen Sprache wird sie später (siehe Au-pair-Zeit) nachgehen. Während des Roadtrips erlebte sie eine Vielfalt, die über Sprachen hinaus ging und auch fremde Kulturen und alternative Lebensweisen einschloss. Sie präsentiert die Exklusivität und Besonderheit des amerikanischen Sprach- und Kulturraums, die sie mit ihren Sinnen erlebte. In ihrer Erzählung verwendet sie ein englisches Wort, so als würde es keine deutsche Übersetzung dafür geben, oder so als wäre dieses Erleben nur in Amerika und auf keinen Fall in Österreich möglich. Den Geruch der mulberry-Räucherstäbchen hat sie leiblich gespeichert, sodass sie glaubt, ihn wiederkennen zu können.

*und in Encinitas da war einmal irgendein Flo:hmarkt =oder =irgend =sowas und da hab i mir ehm (2) so: Räucherstäbchen gkauft die nach /mulberry/ ((fragend unsicher)) I hab keine Ahnung was das auf Deutsch is /mulberry/ ((an mich fragend)) //keine Ahnung// mulberry ähh ((lacht)) haben auf jeden Fall total guad grochen i glaub wenn mir die irgendwer i hab die nirgends mehr gfunden seit dem wenn mir die irgendwer **schenkt** dann kommt das sicher =voll =glei =wieder (I1, 901-906)*

j Die Rückkehr nach Österreich

Mit ihrer Rückkehr nach Österreich begann für Johanna eine Zeit, die sie als schwierig und intensiv erlebte. Über ihre diesbezüglichen Erlebnisse spricht sie im Interview sehr oft. Johanna kam körperlich und leiblich verändert zurück in die Umgebung, wo sie aufgewachsen war, und erlebte sich dort abermals als Fremde und Außenseiterin. Es war für sie ein „cultural shock reversed“[31].

*oder einfach i **bin einfoch komplett** a vom **Äußerlichen** her **verändert** zurück gekommen =Einmal =abgesehen =von den 10 Kilo: mehr sondern i hab kurze rosane Haar ghabt ehm ok also i bin nach Amerika gegangen /braves normales Mädl mit braune Haar und halt ungepierct und normal dick ((lacht)) und bin halt zrück kommen mit einem rosanen Bikercut und einem Nasenpiercing/ ((amüsierte Stimme)) und jo, ehm das war schon mal ein gewisser Schock wahrscheinlich (I1, 1294-1300)*

Aufsehen erregte sie v.a. durch ihre andere körperliche Erscheinung. Sie hatte Neues am Körper mitgenommen. Piercings waren zur damaligen Zeit vermutlich noch weniger verbreitet. Ihre körperliche Veränderung kann als Statement gedeutet werden. Vielleicht versuchte sie die Erinnerung an das Austauschschuljahr „bei ihr“ zu behalten. Womöglich hatte sie sich an die amerikanischen Teenager angepasst. Vielleicht war mit der Veränderung aber auch eine Abgrenzung vom konservativen Milieu in Österreich verbunden oder sie wollte ihre Individualität zum Ausdruck bringen. Was ihrem neuen Erscheinungsbild auch zu Grunde liegen mag: sie zeigte es und brachte ihre erlebte Entwicklung zum Ausdruck. Zusätzlich war sie nun mit dem amerikanischen Sprach- und Kulturrepertoire vertraut. Für diese Veränderungen musste sie sich vor ihren Peers rechtfertigen. Sie wurde von ihren KlassenkollegInnen mit dem Vorwurf belastet, in Amerika *„gebrainwasht“ (I1, 202)* worden zu sein und Werte zu vertreten, die nicht mit jenen in Österreich vereinbar waren. Diese Situation empfand sie als *„/Voi **schlimm**/ ((leiser eingeworfen))“ (I1, 202).*

Als Johanna zurückkam, wurde Amerika aufgrund aktueller politischer Ereignisse[32] in ihrer Schule sehr kritisch aufgenommen. Johanna interpretierte diese Kritik, die an das Land und seine politischen VertreterInnen gerichtet war, als persönlichen Angriff. Ihre Reaktion darauf war die Verteidigung der USA und die Rechtfertigung ihrer Ansichten. Sie genoss zwar in der ersten Zeit nach ihrer Rückkehr noch Aufmerksamkeit, die sich auf die Frage „…und wie war´s“ reduzierte. Davon abgesehen blieb sie zwar weiter im Mittelpunkt, aber erlebte sich von ihren SchulkollegInnen missverstanden. Sie vermisste es, über jene Erlebnisse, die sie in den USA gemacht hatte und die sie zurück in Österreich noch sehr

[31] Schütz (1944/2002) beschreibt dieses Phänomen in „Der Heimkehrer“ (mehr hierzu im Resümee).
[32] Die USA begannen nach den Terroranschlägen am 11. September 2001 einen Krieg in Afghanistan und darauf im Irak.

beschäftigten, zu erzählen. Zusätzlich setzte sie sich hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse unter Druck. Sie hatte die Erwartung, nun noch besser sein zu wollen. Während dieser Zeit erlebte sie sich allein. Sie nennt nur wenige Bezugspersonen. Sie hatte weiterhin Kontakt mit Daisy. Rückhalt erlebte sie auch von ihrem Englischlehrer, in dem sie einen Sprachverbündeten sah. An dieser Stelle zeigt sich wieder das biographische Muster, Kontakt zu männlichen (englischsprachigen) Lehrern zu suchen und diese mit in ihren Augen weniger begabten Lehrerinnen zu vergleichen. Gleichzeitig wehrt sie retrospektiv das britische Englisch ab.

> *Ich mich nach dem Jahr in Amerika dann ständig irgendwie ((Luft einatmen)) mi /irgendwo betätigen und beweisen hab müssen/ ((Luft einziehend und lächelnde)) dass ich das jetzt ganz gut kann ((lacht)) //lacht//, Also das war mir dann auch wichtig dass ich einen Professor hab der das a der drauf **ein**ge:ht wenn i halt, irgendwas gredet hab und der halt selber auch **Englisch** können das ist mir nachher natürlich noch mehr **auf**gfalln dass diese Professorin aus der Unterstufe halt ein schreck- schreckliches Englisch Ok- Oxford Verhau keine Ahnung was das war eigentlich gesprochen hat, Joa: ((lacht)) (I1, 184-190)*

Besonders unverstanden erlebte sich Johanna von ihren KollegInnen im Wahlpflichtfach Englisch. Es kam aber nicht dort zur Eskalation, sondern während einer Klassenparty, auf der sie sich selbst in den Mittelpunkt stellte. Auf einem Sessel stehend hielt sie ein amerikanisches Plädoyer, welches sie nur vage mit Wörtern wie „ irgendwann, irgendwie, irgendwer“ erzählen kann.

> *i hab keine Ahnung mehr warum i kann mi nur erinnern dass i dann irgendwann einmal auf einem Sessel gestanden bin und eine Rede gehalten hab **warum** i jetzt /so bin wie i bin/ ((lachend)) irgendwie **keine Ahnung** wie das dann genau gegangen ist das hab i wahrscheinlich schon ein bissl verdrängt ehm und wo dann a ganz viele von den Leuten gsagt hab ja Johanna das ist **eh** voll ok und wir san **eh** voll froh dass du wieder da bist aber- da haben wir uns dann irgendwie ein bissl ausgprochen, ehm aber es war dann sicher die ganze Sit- ehm ja Pro:,zess des Wie:der,ein,findens in das Ganze i hab einfach das Gfühl ghabt **mein Gott** die san alle ein Jahr **stehen** blieben haben **nichts** gemacht in Wirklichkeit, (I1, 1312-1320)*

> und

> *und eh (2) **ja** dass wird da **irgendwie** drauf zu sprechen gekommen sind äh:: vielleicht sogar irgendwie so obs mir **gut** geht oder ob irgend- ob alles passt und irgendwer hats halt angsprochen ( ) halt sehr offen waren und dann halt einfach gsagt haben hey schau und dann ja hab i da meine Rede ghalten ((leises lachen, Lufteinziehen)) ja irgendwie komisch also witzig reentry (I1, 1323-1336)*

Johanna erlebte nach ihrer Rückkehr eine Zeit des Stillstands, da sie zurück in einem für sie konservativen Milieu war, wo sie nicht mehr hineinzupassen glaubte. Ihre erste Reaktion war, diese Situation mit der Einstellung „*könnts mi alle gern haben ich muss da=wieder=/weg/ ((erhöhte Stimme)) (I1, 204)* hinzunehmen. Die Biographin wird, wie wir sehen werden, diesen Gedanken nach der Matura in die Tat umsetzen. Bis dahin musste sie sich der Situation aber stellen, da sie sich dieses Mal nicht wie in Amerika eine

bestimmte Clique aussuchen konnte, sondern ihr Möglichkeitsraum begrenzt war. Sie konnte zwar beschließen, über den Englischlehrer Bestätigung hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse zu suchen, aber nicht, ihre restlichen SchulkollegInnen zu ignorieren. Sie musste sich mit der Problematik auseinandersetzen, was sie in Form des amerikanischen Plädoyers tat.

Zu diesem Zeitpunkt begann sie auch zu reflektieren, welche Konsequenzen ihr Wunsch nach Mobilität mit sich zieht. Erste diesbezügliche Erfahrungen konnte sie schon in London machen, nun wurde ihr diese Problematik, die ihr Erleben bis heute prägt, allmählich bewusst.

> *((lächelt)) das war halt einfach so das gewisse **Heim,weh** aber in die andere Richtung irgendwie, was ma ned als **Fernweh** bezeichnen kann aber irgendwie a ned als Heimweh, (I1, 1989-1991)*
>
> und
>
> *also das mit dem mit dem generell des wenn man einmal in einem anderen Land glebt hat länger und sie mit der Kultur definitiv identifiziert dann is das da kommst in gewisser Weise immer an und gehst aber woanders weg /des is schwierig zu erklären/ ((lacht)) […] (I1, 221-226)*

Neben den Berichten und Erzählungen zu der schwierigen Rückkehr, spricht sie über ihre immer noch bestehenden Kontakte zu Bekannten aus Amerika, wobei hier das Präsentationsinteresse sehr stark ist. Womöglich will sie sich einerseits weiterhin als erfolgreiche, starke und nun auch multikulturelle Person präsentieren und auf diese Weise nicht nur von der schwierigen Zeit erzählen. Gleichzeitig erlebte sie sich vermutlich durch den weiterhin bestehenden persönlichen Kontakt zum amerikanischen Englischlehrer, der sie mit seiner Frau in Österreich besuchen kamen, als jemand Besonderes. Schließlich hatte sie es geschafft, Englisch eine tiefere Bedeutung zu verleihen, indem sie Beziehungen zu englischsprachigen Leuten aufbaute und diesen Kontakt aufrecht erhielt. Ihre amerikanische und österreichische Lebenswelt konnte sie zudem einander annähern, da sich die Bezugspersonen aus beiden Bereichen kennenlernten.

> *Also das war eine- die sind nach Italien die haben eine Italienreise gmacht mit seiner Frau also i wär ja zu seiner Hochzeit a eingladen gwesen aber do hob i ka Zeit ghabt ((räuspern)) =bzw =hob =is =mir= ned= leisten= können =dass= i =da =ständig= hin =und her =flieg ehm aba hab i voi lieb gfunden und er hat a dann mi: im Zuge seiner Italien- oder Europareise mit seiner Frau sind sie dann bei uns gwe:sen und haben bei mir gwo:hnt bei meiner Familie wir waren sogar bei meiner Oma und Opa im **Lungau** die natürlich beide kein Wort Englisch können und die haben sich **köstlich** amüsiert i hab keine Ahnung wie mit Händ und Füß haben sie die irgendwie verständigt /da hat er- da hat er/ ((lachend)) diesen Vollbart scho ghobt und meine Oma hat in irgendwie, gestikulierend verklickert dass man damit ein Polster stopfen könnt so voll is der schon also die haben sie **voi** abhaut die beiden das war herrlich (I1, 1505-1515)*

k Die Au-pair-Zeit

Nach der Matura war Johanna sehr mobil. Sie ging als Au-pair nach Madrid und Schottland, bevor sie ein paar Monate in Australien[33] verbrachte. In Madrid besuchte Johanna eine Sprachschule. Mit Verwunderung erlebte sie, wie damals schon bei ihrem amerikanischen Englischlehrer und den Großeltern, dass Kommunikation trotz weniger Sprachkenntnisse möglich war. Sie präsentiert sich als jemand, die die Herausforderung, ihre Spanischkenntnisse zu intensivieren, erfolgreich gemeistert hat. Spanisch lernte sie aber nicht primär in der Sprachschule, sondern indem sie Freundschaft mit dem ca. gleichaltrigen spanischen Dienstmädchen der Familie schloss. Sie erlebte die Zeit, als sie noch kein Spanisch verstand, als frustrierend, da sie sich nicht über aktuelle Themen informieren konnte. Deshalb war es für sie ein Erfolgserlebnis, als sie innerhalb einiger Monate über den intensiven Kontakt mit dem Dienstmädchen, sich nicht nur in Spanisch verständigen, sondern sogar tiefgründige Themen diskutieren konnte.

> *aber die, Larina hat halt ka Englisch können und ka Deutsch klarerweise und mit der- jo, also echt ein cooles Erlebnis war da zum Beispiel ehm wie: die Larina und i amal ein Gespräch über i glaub es war **Gott** und ja und wie man so sagt über Gott und die Welt irgendwie- also so Glaubensfragen dann irgendwie diskutiert haben, äh das war so keine Ahnung zwa Monate in das Ganze rein und es war halt dann **cool** weil i mir dacht hab **hey**, wennst amal so:weit bist- also wie i ankommen bin da war grad die Vogelgrippe so aktuell da hab i ned amal diese diese Fernsehberichte verstanden obwohl i genau gwusst hab worum es halt gangen is /und das hat mi irrsinnig frustriert/ ((leiser)) aber dann irgendwann einmal mit ihr hab i so schnell Spanisch glernt v.a. weil i halt **müssen** hab ehm dass i dann wirklich solche Gespräche a führen hab können so //mhm// /gibt es Gott usw, auf Spanisch/ ((lachend)) (2) ja. (3) (I1, 1789-1800)*

Faszinierend an dem Dienstmädchen war aber nicht unbedingt die Tatsache, dass sie Spanisch sprach und aus Südamerika[34] stammte, sondern ihr sozialer Status, der für Johanna komplett neu war und den sie als befremdlich erlebte. Sie wurde sich Klassenunterschiede bewusst, die auch sie betrafen, da sie zum Dienstpersonal zählte und eine Rolle hatte, die sie aus ihrer Familie nicht kannte. Larina ergänzte womöglich ihr positiver werdendes Frauenbild, denn sie erlebte sie als starke Frau, die sich zum Teil gegen Vorschriften wehrte.

> *also die haben- wir haben in einem Haus gwohnt in einem Hochhaus wo die Küche war nach innen in den Innenhof von allen Wohnungen die Küche und du hast da überall gsehen die südamerikanischen **Hausangestellten** in **Uniform** also wirklich schwarz weiß so wies dus vom Hotel kennst für Haus- ehm für Kocharbeit oder Servieren und blau für Putzarbeit //mhm// und die Larina hätt so a Uniform eigentlich **a** anziehn müssn aber sie hat sich /geweigert/ ((lacht)) hat gsagt **sicher ned** und das hat die Mutter irgendwie akzeptiert und des war für mi halt scho*

[33] Zum Australien-Aufenthalt sind fast keine Interviewdaten vorhanden.
[34] Dem seit den USA bestehenden Interesse an Südamerika konnte die Biographin in Spanien nachgehen.

*einfoch a Erfahrung von etwas **komplett** Anderem also dass es solche Strukturen einfach noch, ja dass es sie noch gibt und die wa:r an der Grenze zur Ausbeutung eigentlich […] (I1, 1749-1757)*

In Madrid lebte Johanna bei einer multikulturellen, reichen Familie, die sehr viel reiste und bei der beide Eltern berufstätig waren. Der Biographin wurden damals weitere negative Seiten von Mobilität (siehe London und USA) bewusst. Sie veranschaulicht dies anhand der Kinder, die sowohl unter den häufigen Umzügen als auch unter der Berufstätigkeit beider Eltern zu leiden schienen. In Schottland erlebte sie eine andere Lebensweise. Dieses Mal lebte sie nicht in der Stadt, sondern auf einer Farm. Das laissez-faire Erziehungsmodell der schottischen Eltern entsprach mehr ihren Vorstellungen.

Die Au-pair-Zeiten sind von einem hohen Präsentationsinteresse gekennzeichnet. Sie betont die Multikulturalität ihrer Au-pair-Familien[35]. In ihrem Erleben stehen aber weder die Multikulturalität, noch die persönliche Beziehung zu den Familien im Vordergrund, sondern das Erleben von Orientierungs- und Handlungsalternativen, die sie für ihre familiale Zukunft als dienlich erachtete. Diese Alternativen beziehen sich v.a. auf die Art der Kindererziehung, sowie möglicherweise auch auf die positive Grundhaltung zu einer binationalen Partnerschaft. Zudem erlebte Johanna eine Zeit, in der sie nicht nur Spanisch lernte, sondern mit verschiedenen englischen Dialekten in Kontakt kam.

l Der australische Partner

Johanna erwähnt ihren derzeitigen Partner kurz in der Eingangserzählung. Die Informationen sind aber rar, denn Erzählungen über ihren Freund scheinen nicht in den Interviewrahmen zu passen. Inwiefern handelt es sich um eine „andere Geschichte“, obwohl sie ihn in Madrid kennenlernte und nur Englisch mit ihm spricht? Bei den bisherigen Erzählungen ist Johanna nicht genauer auf ihre nahen Beziehungen eingegangen. Sie hat zwar ihre Sicht auf Erlebtes präsentiert und sich dabei immer wieder in den Mittelpunkt gerückt, sie vermied es aber über ihre Beziehungen zu den ihr nahen Menschen genauer einzugehen. Handelt es sich um eine „andere Geschichte“, weil ihre Beziehung zu dem australischen Partner ihr nicht mehr ermöglicht, die private Beziehungsebene sprachlich zu umgehen?

Die Biographin erwähnt ihren Freund erst infolge einer immanenten Nachfrage. Sie geht aber nicht auf ihr Erleben oder auf ihre Beziehung zu ihm ein, sondern betont, dass sie

[35] Bei der Familie in Madrid stammte die Mutter aus Spanien und der Vater war ein in Argentinien aufgewachsener Österreicher. Mit den Kindern redete Johanna Deutsch. Bevor sie in Spanien wohnten, hatten sie in London und Argentinien gelebt. Bei der Familie in Schottland waren die Mutter Amerikanerin und der Vater Schotte.

noch nie einen österreichischen Freund gehabt habe. Sie präsentiert sich als multikulturell, denn nach ihrem ersten amerikanischen Freund kam sie mit ihrem australischen Freund zusammen. Auffallend ist, dass Johanna sich an dieser Stelle im Interview versichert, ob der Aufnahmespeicher noch reichen würde, *„weil i könnt grad ewig weiterreden, dass is grad voi lustig ((lacht))“ (I1, 1576).* Der Wunsch, über diese „andere Geschichte“ zu erzählen war also präsent, wobei weiterhin nicht das Erleben der Beziehung, sondern die Multikulturalität seiner Familie im Vordergrund stand. Nicht nur das Leben in unterschiedlichen Ländern prägt das Leben ihres Freundes. Er ist zudem in keiner traditionellen Familie aufgewachsen: Als Kleinkind wäre der Vater nicht präsent gewesen. Außerdem habe er bis zum dritten Lebensjahr Spanisch gesprochen, bevor Englisch zu seiner alleinigen Bezugssprache wurde. Als junger Erwachsener habe er eines Tages „*einfach beschlossen“ (I1, 1587)* nach Madrid zu gehen und wieder Spanisch zu lernen. Johanna scheint Gemeinsamkeiten zwischen ihren beiden Lebensgeschichten gefunden zu haben. Er hatte sein Milieu verlassen und wie sie, sein Sprachrepertoire erweitert. Womöglich erlebte sie sich in der gemeinsamen Suche nach Sprachen emotional verstanden. Johanna präsentiert einen Freund, der aufgrund seiner Sprach- und seiner nicht traditionellen Familiengeschichte perfekt zu ihr zu passen scheint. Des Weiteren zeigt sie, dass ihre multikulturelle Liebesgeschichte im Gegensatz zu der ihres Vaters funktioniert.

Kennengelernt haben sich die beiden in der spanischen Sprachschule. Damals könnte sie ihn trotz der vermutlichen Bewunderung dennoch eher als Konkurrenten erlebt haben. In Johannas Sprache kommt, wenn sie über das Kennenlernen spricht, kein „wir“ vor. Außerdem war durch seine Präsenz eine zweite Person in der Gruppe, die sehr gut Englisch sprach und die sie als Raum einnehmend und impulsiv erlebt haben könnte.

> ***I bin:*** *halt da vorne gsessen, dass is eine der ersten Erinnerungen die i an erm hab und er is rein marschiert und wir haben uns schon alle vorgestellt ghabt und i am from Austria usw und er marschiert da vü zu spät eine reißt die Tür auf und sagt hallo (I1, 1618-1620)*
>
> und
>
> *i hab- also i hab beim Rücken eine Tätowierung und zwar so ein Englisch- ah Engelsflügel und plötzliche* ***Füh,le*** *ich wie mir da hinten wer auf den Rücken zeichnet mit einem Kugelschreiber, hab i mir dacht was gehtn, dreh mi um und es is er und er /i wollt nur einen Körper dazu zeichen/ ((verstellte Stimme)) (I1, 1625-1627)*

Für ihr Spracherleben bedeutet die Beziehung zum australischen Freund, dass sie Spanisch, aber auch weitere englische Dialekte, in ihre Lebensgeschichte aufnimmt. Ihr Spracherleben bleibt nicht oberflächlich, sondern ist mit Intimität verbunden. Obwohl sie sich in Spanien kennengelernt haben, scheint Englisch die die Beziehung tragende

Sprache zu sein. Dies bestärkt Johanna, indem sie ihr Zusammensein mit englischen Worten beschreibt.

> *und irgendwann hat **er** erklärt er is jetzt mein boyfriend (1) hab i mir dacht ok ((lacht) /passt bin i dein girlfriend/ ((leiser, sanft)), und von da an haben wir halt unsere Fernbeziehungen da irgendwie da ((Zungen schnalzen)) seit, **ewig**, (I1, 1633-1635)*

Die Beziehung wird von Johanna als Fernbeziehung erlebt. Sie spricht davon im Plural, was vermutlich daran liegt, dass durch die Mobilität beider die Beziehung von unterschiedlichen Ländern aus geführt wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt er bei ihr in Österreich. Der Wechsel von einer Fern- zu einer Nahbeziehung und Österreich als gemeinsamer Wohnort könnten von Johanna als beengend erlebt werden. Es sei *„für erm relativ leicht, dass er da wohnt und arbeitet“ (I1, 1636).* Für sie scheint diese Situation womöglich nicht ganz so einfach zu sein. Vielleicht erlebt sie eine Phase, in der sie „still steht“ und nicht mobil ist. Andererseits wäre es möglich, dass Johanna die Situation nicht als Stillstand erlebt, sondern ihr nun die Komplexität eines multikulturellen, mehrsprachigen Lebensstils auf privater Ebene bewusst wird und sie bei der Bearbeitung dieser Thematik nun „ansteht“[36]. Eine Feinanalyse der Textstelle verstärkt diese These.

> *Ehm: (2) /ja/ ((kurz pointiert)) = und damit glaub i ehm, hat Englisch dann (3) ja, halt einfach einen neuen oder anderen Lebensstil einfach a vermittelt oder einfach eine komplett ander- man sagt ja immer=wenn=man =eine=andere=Sprache=kann=dann kommt man auch in eine andere **Kultur** oder man **denkt** halt einfach auch auf zwei Ebenen oder auf zwa verschiedenen /**Arten und Weisen/** ((Silben einzeln betont)) = und des, das wird mir auch im **Nach**hinein oder im Studium jetzt immer mehr **bewusst** und halt auch durch, mein- meinen Part- also meinen Freund der, Australier=is und mit dem ich einfach hauptsächlich wirklich fast nur Englisch sprech ehm:, aber /ich glaub das ist eine andere Geschichte(((zögernde Stimme)) (3) (I1, 64-69)*

Für die Biographin ist die englische Sprache nicht mehr nur ein Kommunikationsmittel, sondern sie umfasst ihr Leben (siehe tiefere Bedeutung). Englisch wird dabei zum Akteur, der etwas ausgelöst hat. Die Folgen (*wenn-dann*) versucht sie in Worte zu fassen. Die Biographin probiert es zuerst mit allgemeinen Worten und vermeidet das Personalpronomen *Ich*. Sie nimmt sich aus der Situation heraus, so als würde sie als nicht handelndes Subjekt von den Folgen „überschwemmt“ werden. Die Folgen von Englisch scheinen kompliziert zu sein, sie finden auf zwei Ebenen statt, die durch Verschiedenheit und Andersartigkeit gekennzeichnet sind. Was das Komplizierte ist, kann, wie ihre Abbrüche und Erklärungen demonstrieren, nicht so einfach präzisiert werden. Die Biographin startet einen neuen Versuch und wechselt auf die persönliche Ebene. Anscheinend war ihr Freund Auslöser für die Reflexion eines Problems, das zuvor noch

[36] Die Eingangserzählung endet mit dem Satz *„jo ehm (3) jetzt=steh=ich=an ((lacht))“ (I1, 80-81).*

kein Problem war und zum Zeitpunkt des Interviews keineswegs abgeschlossen ist. Es scheint so, als würde sie mit dem anderen Lebensstil, der ihr durch Englisch zugänglich wurde, etwas Problematisches verbinden, das sehr komplex gestaltet ist, da es auf zwei Ebenen stattfindet. Um dieses Problem zu artikulieren, müsste sie sehr viel erklären. Dies versucht sie zwar, es gelingt ihr aber nicht, was daran liegen könnte, dass es für die Biographin noch nicht legitim ist, das Problem, das mit Sprache verbunden ist, zu artikulieren.

Das englische Sprachleben führt sie durch ihre berufliche Laufbahn fort. Sie strebt keine Karrierelaufbahn an, sondern folgt der von ihrem Vater und der Gastmutter mitgegebenen Lebensweisheit.

> *wohingegen i mir halt einfach=ja =das =ist =wahrscheinlich =a =mein eigener Fehler wohin i mir halt einfach denk du musst halt einfach* ***glücklich*** *(I1, 718-726)*

Die Biographin studiert zum Zeitpunkt des Interviews Englisch und Spanisch. Sie kann sich in die beiden Sprachen und Kulturen vertiefen und sich vermutlich als Expertin erleben, der das Studium durch ihre Vorkenntnisse nicht schwer fallen wird. Auch arbeitet sie bei einer Tourismusorganisation, wodurch sie weiterhin mit Mobilität und Sprachen verbunden ist und anderen dabei hilft, ebenfalls Multikulturalität zu erleben.

Resümee der Fallstruktur

Die Rekonstruktion der Fallstruktur bestätigt die Hypothese, dass die englische Sprache in Verbindung mit Mobilität biographisch strukturbildend ist. Obwohl Spracherfahrungen oft in den Hintergrund der Geschehnisse treten, sind sie durchgehend in der Lebensgeschichte präsent und werden bis heute aktiv aufgesucht. Die Erklärung, warum die englische Sprache so einen großen Stellenwert einnimmt, und inwiefern Mobilität dabei eine Rolle spielt, ist durch die Familiengeschichte der Biographin einerseits sowie durch die These einer adoleszenten Rebellion andererseits erklärbar. Die ursprüngliche Suche nach einer „tieferen Sprachbedeutung“, die eng verknüpft ist mit dem Wunsch nach Ablösung von dem ländlich geprägten Milieu, in dem sie aufgewachsen war, sowie der Neugier eines Teenagers, die im Mittelpunkt stehen wollte, waren Antrieb, Neues zu entdecken und Englisch als Möglichkeit zu betrachten, um dieses Ziel zu erreichen. Das Austauschjahr in den USA kennzeichnet einen biographischen Wendepunkt, dessen Konsequenzen die Biographin im Moment noch zu reflektieren versucht. Englisch in Verbindung mit Mobilität steht auch heute noch in Verbindung mit der Handlungsstruktur der Biographin, allerdings ist eine Ambivalenz erkennbar. Auslands- und Spracherfahrungen wurden bisher als Bereicherung erfahren, durch die es möglich war,

aus dem bekannten und vermutlich beengend wahrgenommen Milieu auszubrechen. Durch den Ausbruch war eine Erweiterung des Repertoires an neuen Handlungs- und Orientierungsmustern möglich. Gleichzeitig lernte die Biographin ab diesem Zeitpunkt sehr klar die Kehrseite solcher Erfahrungen kennen. Besonders prägend waren diesbezüglich Fremdheitserfahrungen und Integrationsprobleme, nicht nur im Ausland, sondern v.a. auch bei ihrer Rückkehr, die ihre grundsätzlich positive Einstellung hinsichtlich Mobilität und Multikulturalität in Frage stellen.

In Kürze sollen die wichtigsten biographischen Ereignisse resümiert werden, um auf diese Weise nochmals aufzuzeigen, wie Sprachen – hier insbesondere Englisch – in der Biographie relevant wurden und inwiefern das Spracherleben mit Mobilität verknüpft ist.

Die Biographin wuchs mit Eltern auf, die beide mit Mobilität vertraut waren, dennoch ist im Erleben der Biographin der Vater jene Person, die sie mit dem Ausbruch aus dem bekannten Umfeld assoziiert, wohingegen die Mutter, mit der sie mehr Konflikte austrug, mit Konservativität verbunden wird. Die Biographin orientierte sich mehr am Vater. Das ländliche Umfeld erlebte sie vermutlich als beengend, da der Bewegungsradius auf Haus und Garten, Schule und nahe Nachbarschaft beschränkt war. Neben den räumlichen Grenzen fehlte die Möglichkeit, Menschen kennenzulernen, die sich nicht bereits im Umfeld befanden.

Das Interesse an Sprachen zeigte sich bereits in der Volksschule, wo sie unterschiedliche Erfahrungen mit Deutsch machte. Mit der Volksschullehrerin, die zugleich ihre Nachbarin war, erlebte sie bezüglich einer Deutsch-Ansage eine ungerechte Behandlung. Ein anderer Lehrer bestärkte sie hingegen, Aufsätze in Deutsch zu schreiben, wo sie das in ihrem Milieu und Familie Erlebte kreativ verarbeiten konnte. Das Muster entwickelte sich, dass sie nicht nur begann, Bestätigung über Sprache zu suchen, sondern auch dabei eine genderspezifische Unterscheidung vorzunehmen. Im Gymnasium erlebte sie erneut die Englischlehrerin weniger kompetent als den Englischlehrer. Die Sprachassistenten, die ein eher rigides Unterrichtsprogramm verfolgten, wurden hingegen sehr positiv erlebt. Mit Mobilität wurde sie durch eine Klassenreise nach London konfrontiert. Dort erlebte Johanna zum ersten Mal eine multikulturelle Umgebung, die sie einerseits ein wenig überforderte und anderseits faszinierte.

Vermutlich hatten die Auslandserfahrung, das beengend wahrgenommene Umfeld, die Unzufriedenheit mit dem Englischunterricht und die als Teenager schwierige Zeit mit der Mutter zum Resultat, dass sich die Biographin zu erkundigen begann, wie sie aus diesem Umfeld ausbrechen konnte. Über ihren Vater bzw. den Kontakt zu seiner Exfreundin und der englischen Sprache sah sie eine Möglichkeit, aus ihrem Milieu herauszukommen.

Schon während der Vorbereitungszeit auf die USA erlebte sie erste Gefühle der Fremdheit und Ablehnung von ihrem Umfeld. Besonders deutlich erlebte sie dies beim Lateinlehrer, der nicht nur eine „tote Sprache“ unterrichtete, sondern auch eine konservative Haltung hinsichtlich ihres Vorhabens einnahm.

Das Austauschjahr in den USA bei der Exfreundin des Vaters war mit schwierig erlebten Situationen verbunden. Mit der Ankunft in den USA beginnen sich Erfahrungen, die bereits in London erlebt wurden, zu intensivieren. Die mit der englischen Sprache einhergehende fremde Kultur drängte sich in das Bewusstsein der Biographin und durch die Schnelllebigkeit der Ereignisse schien kaum Zeit zur Verarbeitung des Erlebten gewesen zu sein. Das Sprechen der englischen Sprache und das Erleben der Kultur hatte Müdigkeit zur Folge. Der Eintritt in den englischen Sprach- und Kulturraum konfrontierte sie mit neuen Codes, die sie nicht kannte. Fremdheit und fehlende Integration prägten ihr Erleben; der ursprüngliche Wunsch nach Mobilität und Spracherfahrung stellte sich nach der Ankunft in den USA als schwierig zu meistern heraus. Im Vordergrund stand deshalb weniger die Frage, wie es gelingen konnte, die englische Sprache zu sprechen, sondern wie die Integration in die Familie und der Aufbau sozialer Beziehungen in der Schule möglich war. Obwohl immer wieder Bezugspersonen genannt wurden, kann doch davon ausgegangen werden, dass ein Mangel an nahen Sozialbeziehungen die Zeit in den USA prägten.

In der Gastfamilie erlebte sie viel Neues. Zunächst war sie mit unklar definierten Rollen konfrontiert, da die Gastmutter nicht ihre leibliche Mutter war. Zudem kann vermutet werden, dass sie einen Loyalitätskonflikt (siehe Exkurs) zwischen ihrer leiblichen Mutter und der Gastmutter auszutragen hatte, der sich aus heutiger Perspektive darin äußert, dass die Biographin ihre Mutter in Schutz zu nehmen versucht. Neu war in der Gastfamilie auch das sprachliche Nähe-Distanzverhältnis. Kosenamen für Menschen, die einem persönlich nicht nah waren, gehörten zum Sprachrepertoire der Gastmutter. Es bestätigt sich durch die Rekonstruktion der Fallgeschichte, dass die Biographin ein neues Familienbild erlebte. Auch wenn sie vermutlich nicht aktiv auf der Suche danach war, erlaubten untraditionellere Familienformen den Blick auf mehr Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten. In der Gastfamilie erlebte sie die Frauen sehr inspirierend, sodass ihr genderspezifisches Wahrnehmungsmuster, bei dem Männer positiver erlebt wurden, vermutlich aufbrach. Obwohl die Biographin in einer „gated community“ wohnte und ihr Bewegungsraum daher eingeschränkt war, erlebte sie eine Erweiterung des Bewegungsradius innerhalb der Familie. Sie verbrachte nicht nur Zeit zu Hause, bei FreundInnen oder in der Schule, sondern besuchte regelmäßig die Tagesstätte der Schwester der Gastmutter, die Menschen mit Down-Syndrom unterrichtete. Über den

Kontakt zu den jungen Erwachsenen, die, wie sie, kein perfektes Englisch sprachen, fand sie den Mut, ihre Englischkenntnisse anzuwenden. Sie wurde in ihrem Kreis aufgenommen. Im bewussten, aber auch unbewussten Aufsuchen von (diskriminierten) Randgruppen oder Menschen, die (noch) nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehörten, zeigt sich ein Muster des Sammelns von Sprach- und Integrationserfahrungen.

In der Schule stieß sie auf schwer zu akzeptierende Grenzen. Die Biographin wurde als multikulturelle Schülerin kategorisiert, die nicht mit Englisch aufgewachsen war. Sie wollte sich aber nicht als Schülerin mit englischen Sprachdefiziten erleben. Bestärkung bekam sie, indem sie english assistant des Englischlehrers wurde. Hier zeigt sich wieder das Muster der Orientierung an männlichen Bezugspersonen, die nicht nur einen persönlichen Sprachzugang hatten, sondern von denen sie auch persönlich gefördert wurde. Eine positive Englischerfahrung hatte sie auch in einem Theaterclub, bei dem die englische Sprache und Körperarbeit im Zentrum standen. Den Zugang zum Theater hatte sie durch eine amerikanische Freundin, die, wie sie, neu an der Schule war. Dort erlebte sie, wie es war, nicht mehr nur ausschließlich im Hintergrund zu sein, sondern im Vordergrund, Englisch sprechend, auf der Bühne zu stehen. Es handelt sich um eine sprachliche Integrationserfahrung. Während sie bei ihrer Ankunft im Multicultural Center über ihren Akzent und die eigene Sprache milieuhaft zugeordnet wurde, war durch den spielerischen Sprachzugang eine Ablösung vom Milieu nun möglich, da sie nicht nur auf ihre Herkunft reduziert wurde. Weiters arbeitete sie dort mit für sie multikulturellen Menschen zusammen, die unterschiedliche englische Dialekte sprachen.

Mit einer weiteren Freundin aus Deutschland, die ebenfalls Austauschschülerin war, eröffnete sich ebenfalls die Möglichkeit, in einem sicheren Umfeld Englisch zu sprechen. Deutsch sprachen sie nicht miteinander, obwohl sie beide mit dieser Sprache aufgewachsen waren. Kennengelernt hatten sie sich im Französischunterricht. Dies zeigt einerseits, dass die Biographin in den USA die Möglichkeit hatte, sich mit vielen Sprachen und Akzenten auseinanderzusetzen, aber nicht alle biographisch relevant wurden. Französisch nimmt in ihrer Lebensgeschichte demnach wenig Platz ein. Neben Englisch ist es die spanische Sprache, die, wenn auch nicht in der gleichen Intensität, bedeutsam wurde. Der spanischen Sprache schenkte sie während eines gemeinsamen Roadtrips mit der Gastfamilie in den Süden der USA gegen Ende ihres Aufenthalts besondere Aufmerksamkeit. Zu diesem Zeitpunkt schien die Biographin Sprache und Kultur inkorporiert zu haben. Sie sprach die Sprache nicht nur, sondern war leiblich und körperlich in der amerikanischen Gesellschaft angekommen. Ihr Aussehen hatte sich verändert, sie hatte für ein paar Wochen einen amerikanischen Freund, sie wurde „unter die amerikanische Decke“ von der Tagesstätte eingeladen, sie sprach Englisch während

sie auf der Theaterbühne stand. Der Roadtrip kann als Zeichen der von ihr in Amerika subjektiv erlebten Mobilität interpretiert werden, durch die sie die amerikanische Kultur und Sprache mit ihren Sinnen leiblich aufnahm.

Eine Fremde war sie aber, als sie zurück nach Österreich kam, wo sie ihr Milieu abermals als beengend erlebte. Zum Teil identifizierte sie sich stark mit Amerika und kam in die Situation, dieses Land vor ihren MitschülerInnen, von denen sie sich missverstanden fühlte, zu verteidigen. Es scheint kein Zufall zu sein, dass im Wahlpflichtfach Englisch dieser Konflikt besonders zum Vorschein kam. Schwierig erlebte sie auch die hohen Ansprüche, die sie selbst an ihre Englischkenntnisse hatte. Die Bestätigung, die sie in Amerika hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse erfahren hatte, bekam sie nach ihrer Rückkehr nach Österreich ebenfalls von ihrem Wahlpflichtfach-Englischlehrer.

In ihrer an die Matura anschließende Au-Pair-Zeit in Madrid und Schottland führte sie das Muster nach der Suche eines multikulturellen Milieus fort. Spanisch lernte sie nicht nur in der Sprachschule, sondern v.a. durch das südamerikanische Dienstmädchen. Die Au-Pair-Zeit war eine Erweiterung ihres Horizontes und ihrer Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten. In Madrid erlebte sie bestehende Klassenunterschiede sowie eine Familienform, bei der die Eltern wenig Zeit für ihre Kinder hatten. In Schottland standen neben dem Erleben eines weiteren englischen Akzents ebenfalls Erfahrungen hinsichtlich der Kindererziehung in einer multikulturellen Familie im Vordergrund.

Aus heutiger Perspektive scheint die Biographin viel ihres damals Erlebten retrospektiv reflektieren zu können. Sie versucht weiterhin in einem kulturell vielfältigen Milieu zu leben und dabei Englisch und auch Spanisch in ihrer Biographie zu integrieren – dies zeigt sich v.a. in ihrem Studium, ihrer Arbeit und ihrer Intimbeziehung zum australischen Freund. Sprache und Mobilität scheinen in den ersten beiden Sphären kaum mit Schwierigkeiten verbunden zu sein, privat war es hingegen schwieriger. Soziale Beziehungen müssen nicht nur aufgebaut, sondern auch erhalten werden. Mobilität kann dies erschweren.

Der australische Freund verkörpert das was sie sich wünscht. Er kommt aus einer multikulturellen Familie, gemeinsam sind sie ein multikulturelles Paar, das Englisch spricht. Diese positiven, bereichernden Aspekte entsprechen jener Vorstellung, die die Biographin vor ihren Auslandsaufenthalten konstruiert. Während der Zeit in den verschiedensten Ländern konnte sie diese Begeisterung und auch das Interesse weiter aufrechterhalten und auch ausbauen. Dennoch erlebte sie dadurch Situationen, die für sie schwierig zu meistern waren. Daraus ergibt sich die Ambivalenz, die der Biographin heute, vermutlich v.a. auch durch ihren Freund, bewusst wird. Im Moment sind sie nicht mobil, sondern leben gemeinsam in Österreich. Einer erneuten mobilen Phase, das Paar

zieht es in Betracht nach Australien zu gehen, blickt sie durch den Verlauf ihrer Biographie vermutlich nicht mehr so euphorisch entgegen, wie sie es in der Adoleszenz tat.

4.1.4 Kontrastierung/Zusammenhang erzählte vs. erlebte Lebensgeschichte

Die bisherige Analyse zeigte, dass der Auslandsaufenthalt in den USA jenes Ereignis war, welches in dieser Biographie zentral ist. Der Darstellungsfokus der Biographin liegt demnach auf der Erklärung, wie sie es durch Mobilität geschafft hat, einen persönlichen Sprachzugang zu Englisch zu finden und wie sie dadurch zugleich eine multikulturelle Lebensweise gefunden hat. Ihre Lebensgeschichte möchte sie als eine Erfolgsgeschichte präsentieren, was ihr Präsentations- und Darstellungsinteresse stark lenkt. Darin liegt auch die Begründung, dass ein Einstieg in die Erlebnisebene nur selten bzw. erst in einem großen Argumentations- und Evaluationsrahmen gelingt. Es kann angenommen werden, dass ihre Präsentationsintention deshalb so stark ist, da dieses teilweise in Ambivalenz zu ihrem Erleben steht und die Biographin das fallstrukturelle Problem, das sich in ihrer Lebensgeschichte durch Mobilität, Sprache und Multikulturalität ergeben hat, im Moment noch zu reflektieren versucht. Die Reflektion zeigt sich darin, dass die Biographin an verschiedenen Interviewstellen wiederholt anmerkt, dass sie damals bei ihren Entscheidungen zu den Auslandsaufenthalten entweder naiv gewesen sei oder sich nicht sonderlich viel dabei gedacht habe.

Bereits in der „Eingangserzählung“ verfolgt die Biographin das Ziel, ihre Sprachgeschichte als schwierigen Weg zu präsentieren, den sie erfolgreich gemeistert hat. Interessant ist, dass sie eine englische Sprachgeschichte präsentiert, obwohl die Erlebnisebene zeigt, dass ihre Liebe zur deutschen Sprache schon vor Englisch präsent war. Ihre englische Sprachgeschichte scheint in ihrer Präsentation ein Beginn und Ende zu haben, was darauf hindeutet, dass die danach stattgefundenen englischen Spracherfahrungen noch nicht eindeutig ihren Platz in der Biographie erhalten haben. Ihre Darstellung beginnt in der Schulzeit, wo die Präsentation einer für sie wenig kompetenten Englischlehrerin im Vordergrund steht. Dies erlaubt ihr, in Folge ihr Engagement hinsichtlich des Austauschschuljahres in den Vordergrund zu rücken. Zudem kann sie die Schwierigkeiten, mit denen sie in einem neuen Sprach- und Kulturraum konfrontiert war und ihren derzeitigen Partner thematisieren. Diese Darstellung der Vorgeschichte, die keineswegs einen Einblick in das Erleben erlaubt, kann als Präsentation der Legitimation ihres Weggehens interpretiert werden.

Die Fokussierung auf die Zeit bis zum USA-Aufenthalt nutzt die Biographin weiterhin zum Aufbau ihrer Erfolgsgeschichte. Sie betont immer wieder ihre eigene Anstrengung zur Erreichung des Ziels und ihr Durchsetzungsvermögen. Dramaturgische Aspekte, wie zum Beispiel das lange Ausbleiben der Information, dass die Gastmutter in den USA und die Exfreundin des Vaters ein und dieselbe Person waren, lassen an die Präsentation der Aufdeckung einer Familiengeschichte, die sie weiterleben wollte, glauben. Ausgebaut wurde dieses thematische Feld aber nicht, da es vermutlich zum damaligen Zeitpunkt relevant war, aber ab dem USA-Aufenthalt an Bedeutung zu verlieren begann. Die Ankunft in den USA ist durch ein sehr hohes Präsentationsinteresse gekennzeichnet. Aus heutiger Perspektive reflektiert die Biographin die Idealisierung der USA-Zeit.

> *da kehrst dann die ganzen positiven Erfahrungen aus dem Auslandsjahr wieder hervor und stellst sie über sämtliche Erfahrungen /auch wenns ned immer so positiv waren is klar/ ((leiser)) und vergleichst es dann ((räuspern)) (I1, 1991-1993)*

Die Erlebensebene zeigt, dass die Erfahrungen in den USA keineswegs immer positiv waren. Mit der präsentierten Begeisterung, die sich durch Betonung der Worte und schnelles Sprechen äußert, versucht sie vermutlich, von schwierigeren Themen und persönlichen Erfahrungen abzulenken. Diese werden meist ausgespart, und wenn überhaupt, nur durch Nachfragen erneut thematisiert. Besonders ausgeprägt ist das Präsentationsinteresse hinsichtlich der Gastmutter, die sehr positiv dargestellt wird. Latent zeigten die Erlebnisse der Biographin, dass die Beziehung zu dieser Frau erst aufgebaut werden musste. Auf der Präsentationsebene werden die Gastmutter und die leibliche Mutter fast immer thematisch miteinander verbunden. Die positive Darstellung der Gastmutter dient aus heutiger Perspektive womöglich zur Abgrenzung des Kindes von der leiblichen Mutter und zur Erhaltung der Distanz gegenüber dem konservativen Milieu, mit dem die leibliche Mutter assoziiert wird. Auf Präsentationsebene zeigt sich die Bemühung der Biographin, ihre Mutter heute in einem besseren Licht darzustellen und sie nicht mehr mit den Augen eines Teenagers zu sehen. Dies kann damit erklärt werden, dass sie heute ihrer leiblichen Mutter loyaler gegenüber sein will als damals in ihrer Adoleszenz. Auch scheint in ihrem derzeitigen Erleben die Gastmutter weniger wichtig zu sein als die eigene Mutter. Diese These erhält Plausibilität, wenn man bedenkt, dass die wichtigen Funktionen, die die Gastmutter damals einnahm, heute von der Biographin nicht mehr gebraucht werden. Damals ermöglichte die Gastmutter den Eintritt in eine neue englischsprachige Kultur, half ihr somit bei der Ablösung von ihrem Umfeld und fungierte auch als „Brücke“ zwischen den Kulturen und Sprachen.

Die noch heute präsente Dichte und Intensität der Erlebnisse in der Anfangszeit in den USA halfen der Biographin womöglich, tiefer in die verbleibende USA-Zeit einzutauchen. Die Präsentation des Überwindens von Hindernissen ist zwar weiterhin die leitende

Struktur, dennoch gelingt es der Biographin nun, sich mehr dem Erzählfluss hinzugeben. Erzählen kann sie v.a. Erlebnisse, die sich auf Sprache und Kultur beziehen, sowie von ihren Schwierigkeiten damit. Längere Erzählungen beziehen sich u.a. auf Erfahrungen in der Schule und dem Theaterclub und hier v.a. auf Erfahrungen hinsichtlich des Multicultural Centers, der sprachlichen Bestätigung durch das Bühnenspiel, den rigiden Unterrichtszeitplan und ihrer Tätigkeit als english teaching assistant. Ebenfalls thematisiert werden Erfahrungen mit der Gastmutter, wie z.B. die anfängliche Sprachverwirrung durch neue kulturelle Codes und der gemeinsame Roadtrip. Der Roadtrip und das Theaterspielen deuten beide auf das latent bleibende Präsentationsinteresse des „American Teenager-Seins“ hin.

Die Biographin greift ab dem Zeitpunkt der Rückkehr nach Österreich auf ein Präsentationsmuster zurück, welches schon vor dem USA-Aufenthalt wichtig war. Das eigene Milieu wurde negativ beurteilt und männliche Englischlehrer im Vergleich zu weiblichen positiver evaluiert. Dennoch ist zu diesem Zeitpunkt das Darstellungsinteresse der Biographin im Vergleich zum restlichen Interview sehr gering und sie versucht ihre damalige Stimmung in Erzählungen wiederzugeben. Dafür fehlen ihr zwar manchmal die Worte, dennoch versucht sie verständlich zu machen, wie sie den „cultural shock reversed“ damals erlebt hat. Sie wendet sich von diesen schwierigen Themen ab, indem sie über ein Treffen zwischen ihrem ehemaligen amerikanischen Englischlehrer und ihren Großeltern in Österreich, bei dem die sprachliche Kommunikation auf Gesten und Mimiken angewiesen war, erzählt. Sie schwenkt somit auf die latent bleibende Präsentation einer nun multikulturellen Person über, der es gelang den Kontakt zu Menschen aus dem englischsprachigen Raum zu erhalten.

Ihre an die Matura anschließende Au-Pair-Zeit ist stark von der Präsentation einer multikulturellen Umgebung bzw. Familie und ihrer Fähigkeit als zukünftige Mutter geprägt. Auf der Erlebnisebene zeigt sich dies durch das Hervorheben von Situationen, in denen sie allein die Aufsicht über die Kinder hatte. Die einzigen Erzählungen aus dieser Zeit beziehen sich auf die Situationen, als sie Spanisch noch nicht verstehen konnte, als es ihr gelang zum ersten Mal eine Konversation auf Spanisch mit dem Dienstmädchen zu führen und auf die Situation des Kennenlernens ihres Partners. Auffallend ist, dass sie, wenn sie über das Dienstmädchen spricht, dies emotionaler wirkt als die Erzählung zum Kennenlernen ihres Partners in der Sprachschule. Sie präsentiert die multikulturelle Familiengeschichte ihres Freundes, vermutlich um zu betonen, dass sie nun auch privat Zugang zu einem multikulturellen Milieu hat, aber man erfährt nur wenig über ihre Beziehung zum Freund. Die Erlebnisebene zeigt, dass Erfahrungen bezüglich privater sozialer Beziehungen meistens nicht thematisiert werden, was latent auch darauf

hindeuten könnte, dass diese Beziehungen durch die fallstrukturellen Schwierigkeiten, die sich durch Mobilität auch ergeben, noch nicht vollständig in die Biographie integrierbar sind. Die Biographin lebt in einer multikulturellen Partnerschaft, in der sie weiterhin mit derartigen Problematiken konfrontiert sein könnte. Zudem ist ihre Beziehung noch in Bewegung und die Biographin auf der Suche oder bereits dabei, dafür einen klareren Platz in der Lebensgeschichte zu finden. Diese These wird durch das Datum gestärkt werden, dass die Biographin und ihr australischer Freund geheiratet haben und demnächst nach Australien ziehen. Da diese Information aber nur aus mündlichen Quellen stammt, wäre ein weiteres Interview interessant, um herauszufinden, wie die Biographin nun die Schwierigkeit, mit der sie durch das englische Spracherleben konfrontiert ist, in ihrer Biographie integriert.

Resümee: Sprach- und Kulturerfahrungen als Weg zu Mobilität und Multikulturalität

Johannas Geschichte ist als Typus mit Spracherfahrungen verbunden, bei denen Leiblichkeit wenig thematisiert wird. Es stehen vielmehr Erfahrungen mit kultureller Differenz und Fremdheit im Vordergrund, die eher normativ als leiblich artikuliert werden. Die Biographin ist auf der Suche nach einem „tieferen Sprachbedeutung", die sie vor allem in Englisch findet. Über die englische Sprache gelingt es der Biographin mobil zu werden, ihr ländliches Milieu zu verlassen und andere Kulturen kennenzulernen. Die Suche nach Multikulturalität ist thematisch mit Fremdheitserfahrungen und Integrationsproblemen verbunden, mit denen die Biographin spätestens seit ihrem USA-Aufenthalt konfrontiert ist/war und die einen biographischen Wendepunkt konstituieren.

5 Globalanalysen

Bei den anderen Lebensgeschichten wurde keine Rekonstruktion, sondern eine globale Auswertung vorgenommen. Bei jedem Interview wurde die erlebte, wie auch erzählte Lebensgeschichte nach groben thematischen Strukturen untersucht und miteinander kontrastiert. Auf diese Weise gelang es, eine mögliche Fallstruktur herauszuarbeiten, die im Hinblick auf die Forschungsfrage relevant ist. Wie auch Johanna waren alle anderen BiographInnen während der Schulzeit im Ausland. Christina reiste nach Indien, Jonas verbrachte ein Semester in Frankreich und Anna ging in Ecuador in die Schule.

5.1 Buntes Mysterium (Fall 2)

> „Ich verbinde alle Sprachen, die ich kenne, mit Farben, die ich eigentlich gerne mag. Also ich glaub´, dass ich in jeder dieser Sprachen jemanden kenn, den ich gerne mag. Ich denke zuerst an die Person und dann an die Sprache und erst dann an die Farbe. Deutsch und Englisch sind für mich schlechter, weil ich sie viel verwendet habe und damit in unterschiedliche Situationen gekommen bin.“ (I2; Interviewende)

Obwohl das Gespräch mit Christina über drei Stunden dauerte, hatte ich bis zum Schluss und auch nach der Globalanalyse kein eindeutiges Bild ihrer Lebensgeschichte. Die Interviewführung war eine Herausforderung. Die Biographin stieg kaum in Erzählungen ein. Erzählgenerierende Nachfragen führten meist zu knappen Antworten, das Mitschreiben schien sie zu stören. Zu Beginn versuchte sie Gesprächsabläufe zu rekonstruieren. Die Pausen waren oft lang, sie nahm eine sehr reflektierte und zugleich kontrollierte Haltung ein. Sich die Hand vor den Mund haltend, erweckte Christina den Eindruck, als wäre es für sie unangenehm zu sprechen und gegen Interviewende wurde spürbar, dass sie nicht mehr länger reden wollte. Dennoch wirkte es so, als hätte sie großes Interesse oder sogar Faszination daran, der „Rätselhaftigkeit“ der Sprache und des Sprechens auf den Grund zu gehen.

Christina präsentiert sich in der Eingangserzählung als Sprachensammlerin, indem sie chronologisch alle Sprachen listet, mit denen sie in Kontakt gekommen war. Dies sind viele. In ihrer Sprachgeschichte gibt es scheinbar keine Sprache, die im Mittelpunkt steht. Erst durch die Globalanalyse zeigt sich die Hervorhebung ihres österreichischen Dialekts. Die Biographin versucht sich als sprachinteressiert, aber zugleich nicht als sprachbegabt zu präsentieren. Dies äußert sich in der Wiederholung von „Ich vergesse Sprachen sehr schnell und es würde mich interessieren woran das liegt“. Auf latenter Ebene versucht sie

möglicherweise zu präsentieren, wie sie schon sehr früh mit verschiedenen Fremdsprachen in Kontakt gekommen war und wie sogar ihre Muttersprache zur Fremdsprache wurde. Die Analyse der Erlebnisebene deutet auf die Suche nach einem Umgang mit sprachlichen Unsicherheiten und dem damit verbundenen Fremdheitsgefühl hin. Über fremde Sprachen findet sie anscheinend die Möglichkeit, Sprachwissen für sich neu zu definieren. Demnach scheint es nicht ihr Ziel zu sein, Sprachen zu „können", sondern sie zu lernen. Lernen meint hier die Sprache soweit zu beherrschen, um den Kontext verstehen zu können. Dieses Sprachverständnis bezieht alternative Kommunikationsformen, wie das Sprechen einer Fantasiesprache, die Verständigung mit „Händen und Füßen", das Switchen zwischen Sprachen und die Verwendung visueller Hilfsmittel, mit ein.

Aufgewachsen ist die Biographin, geboren 1986, in einer Gebirgsregion in Salzburg, wo sie v.a. von ihrer Großmutter viele mündliche Dialektwörter lernte, die sie interessant fand. Zu diesem Zeitpunkt schien die Biographin noch einen unbekümmerten Sprachzugang gehabt zu haben. Dies änderte sich ab der Volksschule. Da sie mit dem Dialekt aufwuchs, hatte sie in der Volksschule Probleme mit der deutschen Rechtschreibung. Die Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache wurde ihr früh bewusst. Sie sprach mit ihrer zwei Jahre jüngeren Schwester eine Fantasiesprache und imitierte, im Ausland zu sein. Oft wurde sie von der Schwester nicht verstanden. Der Zusammenhang zwischen den Deutschproblemen und der Erfindung einer imaginären Sprache ist naheliegend. Es zeigt sich ein kreativer Umgang mit der Sprache. Die Biographin baute mit Hilfe einer anderen Sprache ein Umfeld auf, wo nicht sie diejenige mit Sprachprobleme war. Möglicherweise entwickelte sie diese Strategie über den Kontakt zu fremden Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien, die in den ersten Volksschuljahren in ihre Klasse kamen. Die Biographin hätte im Interview auch mehr über den Englischunterricht in der Volksschule erzählen können. Interessanter scheinen für sie damals aber die neuen Kinder gewesen zu sein, die der deutschen Sprache nicht mächtig waren und für die einmal in der Woche eine Integrationslehrerin gekommen war. Möglicherweise identifizierte sich die Biographin stark mit diesen Kindern, erlebte ihre Andersartigkeit als faszinierend und lernte, dass man bei Sprachproblemen Unterstützung bekommen kann. Vielleicht stellte sie auch fest, dass die Kommunikation mit anderen Menschen nicht nur über das Können einer Sprache gelingt. In Erinnerung hat sie das gemeinsame Singen von Liedern in unterschiedlichen Sprachen und einen gemeinsamen Schulausflug, wo sie mit den fremdsprachigen Kindern so viel Schokolade gegessen habe wie nie zuvor. Sie verständigten sich nicht über eine vorgeschriebene Sprache, sondern improvisierten mit „Händen und Füßen". Im Sommer waren die Kinder plötzlich wieder weg. Thematisch verknüpft sie diese Information mit jener Frage, die im Laufe des

Interviews des Öfteren gestellt wurde. Warum vergisst man Sprachen wieder so schnell? Sie kann sich an die Sprache der Kinder nicht mehr erinnern[37]. Für ihr weiteres Erlebens- und Handlungsspektrum kann mit diesen Erfahrungen die Suche nach fremden Sprachen und Orten begonnen haben, die ihr ermöglichten, sich der deutschen Schriftsprache zu entziehen und eine kreativere, zwanglosere Form der Kommunikation zu finden.

Weitere Spracherfahrungen machte Christina im Gymnasium, wo sie Latein lernte. Latein empfand sie als Zwang. Als ca. Vierzehnjährige erlebte sie nicht nur eine Auslandsreise, sondern stieß auf eine kommunikative Grenze. Sie war mit ihrem damaligen Partner auf Urlaub in Korsika. Französisch verstand sie nicht. Bei der Rückreise gerieten sie mit dem Auto in Italien in eine Massenkarambolage. Auch Italienisch verstand sie nicht. Es ist naheliegend, dass Hilflosigkeit und der Wunsch nach Verständigung diese Situation prägten. In der Oberstufe lernte sie danach zwar nicht Italienisch, aber Französisch. Ihre Französischkenntnisse evaluiert sie sofort. Sie hätte wenig Gespür für die Sprache. Sie präsentiert sich als jemand, der nach Sprachen sucht, aber nicht sprachbegabt ist.

Einen ambivalenten Sprachzugang erlebte sie vermutlich während ihres Austauschschuljahres in Indien. Woher die Idee kam ins Ausland zu gehen, wisse sie nicht mehr, aber sie wäre schon immer dagewesen. Dass sie das Interesse daran schon früh entwickelte, zeigte die bisherige Analyse. In der internationalen Schule in Indien erlebte sie eine sprachliche Vielfalt, die neben europäischen Sprachen auch Tibetisch, Mandarin, Arabisch und afrikanische Sprachen umfasste. Einerseits erlebte sie abermals sprachliche Unsicherheit hinsichtlich der deutschen Sprache. Dieses Mal betraf es nicht nur ihre Schriftkenntnisse. Sie wurde von deutschsprachigen SchülerInnen aufgrund ihres Dialekts nicht verstanden und zugleich war sie eine Exotin, die im Gegensatz zu anderen nur zweisprachig[38] war. Sie berichtet, dass sie auf Zurückweisung gestoßen wäre, da sie so „komisch“ gesprochen habe. Deutsch wäre plötzlich eine zweite Fremdsprache für sie gewesen. Sie fand eine Lösung für ihr Problem und lernte mit Hilfe eines Freundes Hochdeutsch. Andererseits erlebte sie in Indien einen leichten und flexiblen Sprachzugang, bei dem es nicht mehr darum ging, die Sprache perfekt zu können, sondern „einfach zu sprechen“, ohne Perfektionismus. Für ihr weiteres Spracherleben bedeutet dies, dass es ihr nicht mehr um das Können einer Sprache ging, sondern sie den Fokus auf das Kontextverständnis legte.

[37] Mit einer vollständigen Fallrekonstruktion wäre es interessant, der thematischen Verbindung zwischen den fremdsprachigen Kindern und der Suche nach einer Antwort auf die Frage „Warum vergesse ich Sprachen so schnell?“ nachzugehen.

[38] Die Biographin zählt ihren österreichischen Dialekt nicht als zusätzliche Sprache. Die Dialekte der anderen SchülerInnen in Indien hingegen schon.

Indien war für Christina eine „andere Welt“[39], über die es nicht leicht sei zu erzählen. Sprachlich, aber auch in der indischen Gesellschaft erlebte sich die Biographin als „Grenzgängerin“. Auch wenn Englisch vermutlich ihre Bezugssprache war, konnte sie zwischen den Sprachen Switchen und lernte Hindi. Hier merkt sie erneut an, dass sie davon jetzt nur mehr einzelne Wörter wisse. Als internationale Austauschschülerin konnte sie sich so zwischen den gesellschaftlichen Schichten in Indien bewegen und auf diese Weise Reichtum und Armut erleben.

Einen weniger kulturellen, dafür sprachlichen „Overflow in die andere Richtung“[40] erlebte sie als sie zurück nach Österreich kam. Das Erlernen des Hochdeutschen in Indien entpuppte sich in ihrem Heimatort abermals als Problem, das sie erneut in ihrer sprachlichen Positionierung verunsicherte. Ihre österreichischen FreundInnen verbanden mit ihrem Dialekt auch ihre Persönlichkeit, sodass sie die neue Redensart als Wechsel ihrer Persönlichkeit interpretierten. Womöglich, um einen sozialen Ausschluss oder ein wiederholtes Fremdheitsgefühl zu vermeiden, bemühte sich die Biographin wieder „normal“ zu reden. In manchen Situationen, v.a. wenn sie Alkohol trinkt, kommt das Hochdeutsch aber wieder hervor. Es zeigt sich, dass die Biographin nicht nur lernte, sich sprachlich an ihr Umfeld anzupassen. Möglich wäre auch, dass sie lernte, ihre Sprache stark zu kontrollieren. Zusätzlich hatte sie nach der Rückkehr das Bedürfnis auf Englisch zu antworten und sie träumte auch viel in dieser Sprache. Englisch schien von Körper und Gehirn noch länger gespeichert gewesen zu sein, auch wenn sie bereits zurück in einem deutschsprachigen Umfeld war. In Indien hatte sie die Sprache hauptsächlich mündlich gebraucht, sodass sie danach in der Schule in Englisch schlecht abschnitt. Erneut wurde die schriftliche Sprachkenntnis zum Problem.

Die Verbindung zu Indien blieb bestehen. Sie reiste in den darauffolgenden Jahren noch öfters in dieses Land. Englisch braucht sie heute für die schriftliche Kommunikation mit ihren indischen FreundInnen und für ihren Beruf, da sie manchmal englische Vorträge hält. Es bestätigt sich der leichtere Umgang mit der mündlichen Sprache, die nicht Deutsch ist. Sie arbeitet zum Zeitpunkt der Befragung als Ergotherapeutin und studiert Gesundheit und Technik. Für die Gesundheitssparte lernt sie jetzt auch wieder Französisch. Auch Schwedisch lernte sie kurz, die Sprache habe lustig geklungen. In Situationen, in denen verbale Verständigung nicht funktioniert, wie mit einigen MigrantInnen, die sie therapiert, greift sie auf bildgebende Verfahren und visuelle Hilfsmittel zurück. Sie findet auch in diesen Situationen einen alternativen

[39] Die Biographin betont auch ihre Stellung als junges Mädchen bzw. Frau in der indischen Gesellschaft. Darüber könnte aber nur die Fallrekonstruktion bzw. auch ein erneuter Interviewtermin, mehr Aufschluss geben.
[40] Siehe hierzu auch Interview 1“cultural shock reversed“; Fallrekonstruktion

Kommunikationsweg, der ohne das „Können“ einer Sprache und auch ohne die deutsche Sprache funktioniert. Ziel ist dabei, mit den Menschen in Kontakt zu treten, und mit ihnen auf unterschiedliche Weise zu kommunizieren.

Resümee: Die Suche nach (leiblichen) Sprachzugängen

In Christinas Biographie konstituieren Spracherfahrungen keinen biographischen Wendepunkt. Im Gegensatz zu Johanna geht es auch nicht um eine bestehende Sprachbegabung oder um Mobilität, sondern um das Finden und Lernen von Kommunikationsformen, die vermutlich leiblich erlebt werden können und nicht nach starren Regeln funktionieren. Die Verbindung zwischen Sprache und Leiblichkeit scheint in diesem Fall angelegt, jedoch ist die kognitive Gesprächssteuerung von Seiten der Biographin stark. Da selten ein Einstieg in konkrete Erzählungen erfolgt, bleiben leibliche Spracherfahrungen, im Gegensatz zu Fall 3 und 4, hypothetisch. Im Vordergrund steht in dieser Lebensgeschichte daher die thematische Verknüpfung zwischen Sprache und Fremdheit, die wiederum anders als bei Johanna weder direkt mit Kultur, dem Leben im Ausland noch mit Integrationsproblemen verknüpft sind, sondern mit der eigenen Bezugssprache. Diese Biographie läuft auf einen Typus *hinaus, bei dem das Spracherleben problemhaft besetzt ist und bei dem über leibliches oder zumindest körperbetontes Spracherleben einer Sprachbarriere entgegen gewirkt wird.*

5.2 Die Farbe Blau (Fall 3)

> „Französisch ist für mich blau. Schlecht. Blau fühlt sich schlecht an. Aber das sag´ ich jetzt ganz spontan ohne mir viel dabei zu überlegen. Die Freude beim Sprachen sprechen überwiegt. Ich muss ja gestehen, dass Französisch…ich bin schon stolz drauf, dass ich es kann, aber, hätte ich stattdessen Russisch gelernt würd´s mich auch nicht stören. So ganz sanft formuliert. Also in das Französisch bin i halt irgendwie einegrutscht. Und dann wars schon geschehen. Ist alles ganz plötzlich gekommen, das war überhaupt nicht geplant.“ (I3, Interviewende)

Jonas´ Antwort auf die Kontaktaufnahme war „Du hast Glück, ich bin soeben wieder vom Ausland zurückgekommen“. Er war sofort zu einem Interview bereit, die Terminfindung war hingegen schwierig. Einmal sagte er kurzfristig ab, das zweite Mal hatte er den Termin vergessen, da er sich in der Gartenarbeit „verloren“ hatte, er lebe eben ohne Terminkalender. Jonas berichtete und erzählte viel, oft deutete er etwas vage an, sprach aber nicht weiter. Durch mein beharrliches Warten fragte er dann meistens, “Aso das willst du also auch wissen?“, und begann zu erzählen. Die Globalanalyse des Interviews lässt eine Lebensgeschichte vermuten, in der der Biograph Sprachen über befristete Auslandsaufenthalte und als Alternative zu seinem sesshaften Leben in Österreich erlebt. Die Präsentation ist durch das manifeste thematische Feld „Ich bin stolz auf meine Sprachen“ strukturiert.

Jonas verbindet „seine“ Sprachen, zu denen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch zählen, mit den Erfahrungen in den Ländern, wo diese Sprachen gesprochen werden und den Leuten, die dort wohnen. Aber auch seine Familie förderte sein Spracherleben. Jonas, geboren 1987, wuchs in einer niederösterreichischen Marktgemeinde auf. Die Mutter des Biographen, eine Geschichts-, Religions- und Englischlehrerin, unterstützte ihn während der Schulzeit in Deutsch und Englisch. Er konnte so vermutlich leicht dem Unterricht folgen. Jonas versucht sich als jemand zu präsentieren, der immer den leichtesten Weg nimmt. Diese Präsentation unterscheidet sich von seinem Erleben. Präziser ist vermutlich die Aussage, dass er jenen Weg wählt, wo er Unterstützung bekommt und mit dem er sich arrangieren kann. Der Schulwechsel vom naturwissenschaftlichen Gymnasium an die HTL verdeutlicht diese These, da er drei Monate ausprobierte, bevor er zurück in seine alte Klasse kehrte. Er berichtet, dass er sich in der HTL unwohl gefühlt habe und seine Klassenkollegen entweder Rechtsextreme oder „Streber“ gewesen wären. V.a. die fehlende Förderung in der englischen Sprache, er habe damals gefühlt, dass er in Englisch nichts mehr „holen“ könne, war der Grund für den Wechsel zurück ans Gymnasium. Dort wählte er Englisch als vertiefendes Wahlfach. War Englisch v.a. in den ersten Schuljahren bedeutend, so wurde sein Spracherleben ab dem Austauschsemester in der Oberstufe hauptsächlich von Französisch geleitet. Darauf

deutet sein Präsentations- und Darstellungsinteresse hin. Der Biograph präsentiert Französisch als „unwichtig“ (Interviewbeginn) und merkt an, dass er nicht so stolz darauf sei, Französisch zu können, und hätte er stattdessen Russisch gelernt, würde es ihn auch nicht stören. In Französisch sei er irgendwie „hineingerutscht“ (Globalevaluation Interviewende). Was ist das Spezifische am Erleben von Französisch, sodass diese Sprache die Präsentation des Biographen dominiert, daher höchst bedeutend zu sein scheint und dennoch durch negative Evaluationen gerahmt ist?

Französisch eröffnete dem Biographen Alternativen. Als er in der Oberstufe eine weitere Sprache wählen musste, war er entschieden gegen Latein, es blieb nur Französisch zur Wahl. Wie sein älterer Bruder wollte er ein Auslandsjahr in Südamerika verbringen. Dies erlaubten die Eltern nicht; der Gegenvorschlag, war ein halbes Jahr in Frankreich in die Schule zu gehen. Er kehrte insgesamt dreimal in verschiedenen Lebensabschnitten (Schulzeit, Studium) in die gleiche Stadt im Norden Frankreichs zurück. Dies lässt darauf schließen, dass es ihm bei den Auslandserfahrungen vermutlich nicht darum ging, Neues zu entdecken. Stattdessen nutzte er bereits bekannte Strukturen und bestehende soziale Kontakte, um weitere Facetten des gleichen Lebensbereiches kennenzulernen. Es scheint so, als würde er versuchen, sich eine „Heimat in der Fremde“ aufzubauen. Sprachlich verknüpft er diese Auslandsaufenthalte über das thematische Feld „Konfrontation mit Gewalt“, denn bei all seinen Frankreichaufenthalten erlebte er gewaltvolle Situationen, die er, wie folgend sichtbar wird, im Interview thematisiert.

Als Austauschschüler wohnte er ein Semester bei einer konservativen Gastfamilie, mit der er viel Englisch sprach. Französisch lernte er über seine jüngeren Gastbrüder, die immer lachten, wenn er was falsch gesagt hatte. Auf Präsentationsebene stellt er das Ausgelachtwerden als nicht schlimm dar. Latent könnte diese Information auf eine schwierige Situation hindeuten, für die er einen Umgang finden musste. Auch der französische Schulalltag erforderte neue Strategien des Zurechtkommens. Im Gegensatz zu seinen Gastbrüdern, besuchte er eine öffentliche Schule. Als Austauschschüler kannte er weder seine Umgebung, noch das neue Schulsystem. Die Schule bezeichnet er als groß und dreckig. In Erinnerung sind ihm die Drogendealer, die vor dem Ausgang gewartet hatten und Zigaretten am Körper der SchülerInnen ausdämpften. Dennoch schien Jonas mit der neuen Situation relativ rasch zurechtzukommen. Er knüpfte leicht Kontakt zu seinen französischen MitschülerInnen. Seine Sitznachbarin, die der deutschen Sprache sehr zugeneigt war, half ihm, sozialen Anschluss zu finden („gatekeeper“). Diese Funktion nahm sie in einem späteren Lebensabschnitt des Biographen erneut ein. Den durch sie erlangten Freundeskreis wechselte er nach kurzer Zeit. Die Annahme, dass es ihm mit dem neuen Freundeskreis gelang, sein Französisch zu intensivieren, liegt nahe.

Die Rückkehr nach Österreich präsentiert Jonas als unproblematisch. Er wäre verändert zurückgekommen, rote „Zopferl“ hätten seine Haare geschmückt. Er maturierte in Englisch und in Französisch. Nach dem Bundesheer, Jonas´ Vater war ebenfalls beim Bundesheer angestellt, hatte er Schwierigkeiten bei der Studienauswahl. Wieder einmal wählte er jene Fächer, die ihm am „Leichtesten“ erschienen, nämlich Physik und Französisch auf Lehramt. War Französisch bisher jene Sprache gewesen, in die Jonas, wie er meint „hineingerutscht“ wäre, so hat er sich spätestens mit der Studienwahl, für die „nicht so wichtige“ Sprache und schon bald darauf für eine ca. dreiwöchige Sprachassistenz in Frankreich aktiv entschieden. Er wurde wieder der gleichen französischen Stadt zugeteilt und lebte abermals bei einer Gastfamilie. Mit der konservativen und religiösen Familieneinstellung kam er dieses Mal schwer zurecht. Auch hier wählte er nicht, wie in der HTL, den „einfacheren Weg“ und verließ die Familie sofort, sondern wägte die Situation in der Familie ab, bis er zu dem Entschluss kam, dort nicht bleiben zu wollen. In seiner Entscheidung wurde er von seiner damaligen deutschaffinen Sitznachbarin unterstützt, die ihm den Kontakt zu seinem damals besten Freund wieder herstellte. Die restliche Zeit verbrachte er bei letzterem, wo er immer wieder Zeuge von brutalen Schlägereien zwischen den Brüdern wurde.

Bevor er mit dem Erasmusprogramm nach Frankreich, wieder in dieselbe Stadt, zurückkehrte, verbrachte er einen Urlaub in einem englisch-französischsprachigen Land, Kanada. Schwierig erlebte er die Abreise aus Österreich, da er keine Zeit hatte, um nach seinem Urlaub in Österreich „anzukommen“, sondern sofort wieder weg musste. In Frankreich knüpfte er Freundschaft mit spanischsprachigen AustauschstudentInnen, die so intensiv war, dass er zu Weihnachten einen seiner Freunde spontan mit zu seiner Familie nach Österreich nahm, wo sie sich zum Spaß beim Fortgehen als Schweizer ausgaben, indem er den Dialekt imitierte. Hatte er Spanisch zuerst mit seinem Bruder verbunden, so fand er über spanischsprachige Freunde seinen persönlichen Sprachzugang.

Während des Erasmussemesters machte Jonas erneut Erfahrungen mit Gewalt. Er erzählte von drei Situationen. Einmal hatte man ihm abgeraten, nachts mit einer Straßenbahnlinie zu fahren, in der es regelmäßig zu Gewalttaten kam. Er tat es trotzdem und tatsächlich stieg eine Gruppe ein, die sich „ungut“ verhielt und mit ihm zu reden versuchte. Er bemühte sich, sich als Franzose auszugeben, indem er nur kurze Antworten gab, die nicht seinen Akzent verrieten. Alles ging gut. Er stieg bei seiner Station aus und lief drei Busstationen nach Hause. Ein anderes Mal wurden seine FreundInnen in der U-Bahn zusammengeschlagen. Das dritte Mal spazierte er mit seiner Freundin nachts durch

die Straßen, als ein Typ schnell an ihnen vorbei lief und ein anderer hinten nach: er hatte eine Pistole in der Hand.

Mit seiner französischen Freundin begann die Sprache auch in die Intimsphäre des Biographen vorzudringen. Bereits in der Eingangserzählung erwähnt er, dass man eine Sprache am besten im Bett lerne, man danach aber nicht die Sprache mit dieser Emotion sterben lassen solle. Wenn er von seiner Exfreundin spricht, dann stehen kulturelle Erfahrungen im Vordergrund. Sie war Marokkanerin mit muslimischem Glauben. Ihre Liebe durften sie weder öffentlich zeigen noch körperlich ausleben. Die Beziehung scheiterte. Jonas erlebte eine Liebesgeschichte und präsentiert sie auch als solche. Gleichzeitig beginnt er diese Liebesgeschichte mit der Darstellung „Mit meiner damaligen Freundin hat sich mein Französisch verbessert“ und beendet sie mit „Danach sind meine Französischkenntnisse weniger geworden“. Hier liegt die unüberprüfte Hypothese nahe, dass er die französische Sprache möglicherweise retrospektiv wegen der Exfreundin als „unbedeutend“ betrachtet. Er möchte die Sprache nicht „sterben“ lassen, musste womöglich aber jenen wichtigen emotionalen Aspekt, den er mit der Sprache verband, gemeinsam mit seiner Exfreundin los lassen. Französisch als unspektakulär zu präsentieren, wäre dann eine Strategie, um mit diesem Verlust zurecht zu kommen. Diese These verdichtet sich, da sich nach den Erzählungen zum Erasmusaufenthalt ein neues Präsentationsinteresse aufdrängt. Es ist zwar weiterhin die Präsentation des „Ich bin stolz auf meine Sprachen“, aber nun liegt der Fokus auf der spanischen Sprache und dem Feld „Ich habe keine Angst mehr vor Multinationalität und empfinde sogar eine Affinität für Fremdes“. Diese Affinität betrifft auch sein Intimleben, da er seitdem das biographische Muster verfolgt, keine österreichischen Partnerinnen mehr zu suchen.

Nach der Erasmuszeit wählte er in Österreich Spanisch als zweite romanische Sprache für sein Studium. Nach einem wiederholten Kanadaurlaub mit seinem Vater und einem Bootsurlaub in Sibirien, verbrachte er einen Monat in Chile und Argentinien. Dort erfuhr er Bestätigung hinsichtlich seiner Spanischkenntnisse.

Die Erlebnisebene zeigt, dass der Biograph Französisch, wie, auch später Spanisch, über intensive Freundschaften unterschiedlicher Art (Männerfreundschaften, Liebesbeziehung,…) lernt, die auch mit unterbrochenem Kontakt aufrecht erhalten werden. Zudem ist es ihm gelungen, ein Netz von Sprachen und Ländern aufzuspannen, das ihm erlaubt, je nach Lebensphase, eine englische, französische oder in Zukunft womöglich auch spanische Sprachgeschichte zu leben. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeitet Jonas als Koch in Niederösterreich, studiert und wohnt im Elternhaus, wo er plant, gemeinsam mit seinem Bruder sesshaft zu werden. Trotz dieses Wunsches des Niederlassens, möchte er weiterhin Reisen in seiner integrieren. Seinen Vorsatz,

Französisch nicht aufzugeben, versucht Jonas umzusetzen. Zum Zeitpunkt der Befragung plant er eine Sprachassistenz in einem französischsprachigen Land. Dieses Mal zählt die Stadt, in die er dreimal zurückkehrte, nicht zu seinen Optionen.

Resümee: Ein Leben mit ambivalenten (leiblichen) Spracherlebnissen

In Jonas Fall sind Sprach- und Auslandserfahrungen als Alternative zum sesshaften Leben in Österreich zu verstehen. Fremdheitserfahrungen sind in dieser Lebensgeschichte zwar präsent, stehen aber nicht wie bei den anderen Lebensgeschichten im Vordergrund. Die Biographie ist als Typus mit Spracherfahrungen verbunden, die keinen biographischen Wendepunkt konstituieren. In diesem Fall geht es neben der Sprachbegabung auch um die sprachliche Einverleibung, die sich darin zeigt, dass der Biograph von „seinen" vier Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch) spricht. Leibesphänomenologisch interessant ist das unterschiedliche Erleben dieser Sprachen, wobei Französisch besonders hervorsticht. Im Gegensatz zu den anderen Sprachen ist Jonas auf seine Französischkenntnisse nicht sonderlich stolz. Die französischen Sprachkenntnisse verändern sich mit der Nähe und Distanz zu Frankreich und zur Freundin; Französisch wird situativ erlebt. Der Biograph verbindet mit dieser Sprache ein großes Spektrum an Erfahrungen und Leibesempfindungen, die u.a. in Form von Angst, Ohnmacht, Vorsicht, Gewalt, Freundschaft und Liebe sichtbar sind. Diese leibliche Sprachbindung äußert sich kognitiv womöglich, wie bei Johanna, in der Affinität für fremdsprachige PartnerInnen.

5.3 Die Farbe Rot-Gelb (Fall 4)

> „Spanisch ist gelb und rot, total, warm und voll also so…angenehm. Es ist sofort eine Verbindung da, es ist viel Nähe und total die Freude dabei, wenn ich Spanisch mit Leuten spreche. Gleichzeitig kann ich nicht sofort diskutieren, da fehlen mir dann die Ausdrücke und das ärgert mich dann. Und weil man halt oft nie, wie des bei uns.., ja, wenn man in einer Sprache nicht total sattelfest ist, dann entsteht schnell einmal das Gefühl, dass der oder die nicht so ganz weiß wovon er/sie redet. Du kannst die Sachen einfach nicht ganz so sagen, wie du sie gerne sagen würdest und das ärgert mich.“
> (I4; Interviewende)

Anna zeigte sich schon vor Gesprächsbeginn als sozialer Mensch, der auf andere auch eingehen kann. Sie betont, dass sie sich sprachlich an mich anpassen könne, sollte ich ihren Dialekt nicht verstehen. Das Gespräch mit Anna war auf zwei Termine aufgeteilt und mit über vier Stunden das längste Interview. Zugleich war ihre Eingangserzählung mit einigen evaluativen Sätzen die kürzeste. Deshalb wurden zur Überprüfung des möglichen Präsentations- und Darstellungsinteresses auch die Textstellen aus dem immanenten Nachfrageteil hinzugezogen. Eine mögliche Lesart ist die Präsentation, dass sie mit Sprachen heute leichter zu recht kommt, als vor ihrem Ecuadoraufenthalt und dass Spanisch ihr den Aufbau von Nähe und sozialen Beziehungen ermöglichte. Die Abschlussevaluation in ihrer Eingangserzählung „Mittlerweile tu´ ich mir mit Sprachen leichter“, kann daher auf der latenten Ebene auch bedeuten „Mittlerweile tu´ ich mir mit sozialen Beziehungen leichter“. Die Reise nach Ecuador stellt somit einen Wendepunkt in der Biographie dar, der sich v.a. hinsichtlich ihrer Persönlichkeit und ihrer Sozialkompetenz zeitlich durch ein davor und danach manifestiert. Die Globalanalyse der Erlebnisebene deutet ebenfalls auf einen mit Sprache und Ecuador einhergehenden Lebenswandel hin. Im Zentrum ihres Erlebens steht aber weniger die durch Spanisch erworbene Sozialkompetenz, sondern ihre Erfahrungen und ihr Umgang mit einer familienorientierten konservativen Lebensform, die im Kontrast zu ihrer alternativen Sozialisation stand.

Die Schulzeit war für Anna, geboren 1986, ebenfalls in einem Salzburger Gebirgstal, schwierig. Grund war ihre erlebte Andersheit. Soziopolitisch von ihren Eltern sozialisiert, erlebte sie sich von ihren Peers distanziert. Anna berichtet, dass sie ein Hippiekind gewesen sei, das viel las, Didgeridoo spielte, Dreads hatte, Bob Marley hörte, sich für Fairtrade und Clean Clothes einsetzte und von ihrem Vater statt Barbies einen Werkzeugkasten bekam. Ausgeschlossen habe sie sich von den anderen Kindern nicht erlebt, aber es stresste sie, mit ihnen über Nichtigkeiten reden zu müssen. Manchmal hätte sie am Schul-WC gewartet, bis alle weg gewesen waren, um dann alleine zum Bus

zu gehen. Sie habe alle Klassenaktivitäten mitgemacht, aber dieses Mitmachen und Mitreden habe sie als anstrengend und als permanenten Zwang erlebt.

Die Erziehung der Eltern bewirkte einerseits die Förderung von Annas Selbstständigkeit, die Hinterfragung von sozialpolitischen Themen, sowie eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen. Andererseits wurde Anna in ihrer Introvertiertheit gestärkt, indem ihr Rückzug nicht hinterfragt wurde. Sie hatte viel Freiraum, den sie selbst gestalten konnte. In der Pubertät erweiterte sich dieser. Anna verbrachte viel Zeit mit ihrer zwei Jahre älteren Cousine in der nächstgelegenen Stadt. Über ihre Cousine lernte sie auch einen Argentinier kennen, dessen Sprache sie faszinierte. Die Toleranz, die Annas Eltern ihrer Tochter entgegen brachten, teilte ihre Tante, bei der die Cousine nach dem Tod ihrer Mutter aufwuchs, nicht. Diese hatte oft "hysterische Anfälle". Emotional erlebte Anna auch manchmal ihre Cousine, die einmal einen Panikanfall bekommen habe. In solchen Situationen musste ihr Vater oft zur Unterstützung in die Stadt kommen. Nähe und Emotionalität unter Familienmitgliedern lernte Anna auch während ihrer Austauschschulzeit in Ecuador kennen. Ansonsten unterschied sich das Leben in Ecuador aber grundlegend von jenem in Österreich.

Die Zeit in Ecuador erlebte die Biographin als emotional überfordernd. Anna erzählt, dass sie beim Hinflug wegen dem rasanten Landeanflug gemeinsam mit den anderen wenigen Passagieren des Kleinflugzeugs gedacht hätten, sie würden abstürzen. Vor Ort verschwand sie zum Erbrechen auf die Toilette und wurde kurz darauf von zehn fremden Menschen begrüßt, die entgegen ihrer Erwartung kein Englisch, sondern nur Spanisch sprachen; eine Sprache, die sie noch nicht gelernt hatte. Ihre neue Familie bestand aus einem Matriarchat, das ihr wenig Raum für räumliche und kulturelle Isolation ließ. Sie traf auf die Anforderung, sich in die Familie einzugliedern, was mit der Zurückstellung ihrer eigenen Orientierungen, Vorstellungen und Wünsche einherging. Dies lag vermutlich auch daran, dass sie zu Beginn keine Spanischkenntnisse hatte und auf die Familie angewiesen war. Probleme hatte Anna zu Beginn vor allem mit der Ernährung, was oft mit einem Toilettengang endete. Man könnte sagen, dass sie jene Eindrücke, die sie nicht bei sich behalten konnte, über ihren Körper wieder loswurde. In solch einer Situation habe sich einmal die gesamte Familie vor der verschlossenen WC-Tür versammelt und darüber beratschlagt, was mit der erkrankten „Gringa“[41] nun passieren sollte. Ihre Reaktion auf diese und ähnliche Situationen war meist der einstudierte Satz „No es posible“. Sie fühlte sich „chronisch überfordert“ und stand zu Beginn „neben sich“. In Ecuador hatte die Biographin keine Privatsphäre und somit keinen Rückzugsort mehr. Das Zimmer teilte sie

[41] Der Begriff „Gringa“ bezeichnet in Ecuador anderssprachige Ausländerinnen aus der „westlichen Kultur“.

mit ihren sechs „Geschwistern“, oft schliefen sie auch in einem Bett. Die körperliche Nähe war ihr zu Beginn fremd und auch geistig wurde sie von der Familie vereinnahmt. Wenn die Gastmutter merkte, dass sie in Gedanken versank, musste Anna das Gesagte wiederholen. Wie in der Familie üblich, wurde sie auch öfters aufgefordert, eine Rede zu halten, wobei sie nie wusste was sie sagen sollte. Bei ihren Brüdern war sie die "verrückte Gringa", die komische Sachen sagte. Darüber wurde oft gelacht. Spanisch lernte Anna im Alltag schnell, und dennoch waren ihre Kenntnisse oft nicht gut genug, um verstehen zu können, was vor sich ging. Sie betont im Interview oft, dass es ihr auf die Nerven gegangen wäre, sich nicht artikulieren zu können und ständig irgendwo zu sein ohne zu wissen, was passiert. Oft war es ein "Warten und Nichtstun". Als Beispiel nennt sie u.a. eine Autofahrt, wo ihre politisch aktive Gastmutter sie mit auf eine Wahlkampagnenreise nahm, oder als sie sich plötzlich in Kolumbien bei einem Teppicheinkauf wiederfand. Sprachlich merkt man, wie passiv sich die Biographin in solchen Momenten erlebte. Sie kann die Situationen beschreiben, aber es sind Lücken erkennbar, wie am Beispiel eines Busunfalls deutlich wird.

> *„Es war alles sehr verwirrend. Ich wusste nicht genau was passiert war, Plötzlich hing der Bus über einen Abhang. Die Männer ließen die Frauen vorsichtig zuerst aussteigen. Dann stellten sich die Frauen auf den Straßenrand und diskutieren. Sie beschlossen was genau gemacht werden musste. Irgendwann kamen Leute aus dem Nachbarort, wo es dann hieß, dass sie Sachen klauten. Alles dauerte drei Stunden, bis das Militär kam und half. Was genau beschlossen und diskutiert wurde weiß ich nicht. Ich durchblickte die Entscheidungen nicht, vieles konnte ich sprachlich nicht verstehen. Ich wusste nicht genau was geschah.“* (Paraphrasierter Absatz aus dem Interview)

Die Strategie der Biographin mit dieser Sprachlosigkeit und Überforderung umzugehen, war die Integration in die Familie. Obwohl sie nicht religiös war, ging sie mit in die Kirche und lernte die Segnung auswendig, die alle Kinder von der Mutter bekamen. Sie erfüllte die kulturellen Erwartungen, die die Familie an sie stellte. Manchmal setzte sie sich für ihre Wünsche ein und entzog sich den familialen und gesellschaftlichen Vorgaben. Zum Missfallen ihrer Gastmutter sprach sie mit einer Freundin aus Deutschland die deutsche und nicht die spanische Sprache.

Ihre soziale Entwicklung wurde ihr mit der Rückkehr nach Österreich bewusst: Sie hatte auf einmal viele neue FreundInnen und hielt es kaum mehr aus, alleine zu sein. Mit ihrem Vater, der zu dieser Zeit bei einem Asylprojekt mitarbeitete, verbrachte sie viel Zeit bei AsylwerberInnen. Auch dort verstand sie vieles in der Unterhaltung nicht, die teils auf Russisch, Englisch, Deutsch oder mit „Händen und Füßen“ stattfand. Dies schien sie aber nicht daran zu hindern, mit den Menschen in Kontakt zu treten.

Nach einem erneuten Ecuadoraufenthalt nach ihrer Matura wollte sie dort soziale Arbeit studieren und kehrte nur kurz nach Österreich zurück. Allerdings verliebte sie sich dann und begann Global Affairs in Österreich zu studieren. Mit ihrem damaligen Freund unternahm sie auch eine Kubareise, wo sie Spanisch mit den Einheimischen sprach. Ihr Freund studierte einen Satz auf Spanisch ein und wurde für seine guten Spanischkenntnisse gelobt. Die Biographin empfand Eifersucht, da sie schon länger Spanisch sprach, es aber nicht perfekt beherrschte. Ihren spanischen Akzent mochte sie hingegen, da sie den regionalen Dialekt sprach und so alle wussten woher sie kommt. Es scheint so, als würde sich Anna auch heute noch stark mit Ecuador identifizieren.

Nach der Trennung von ihrem Partner, einem Umzug und dem Kirchenaustritt, kehrte sie erneut nach Ecuador zurück, um ein Praktikum zu absolvieren. Obwohl sie in Ecuador mehr „sie selbst“ sein konnte, blieb sie dort nicht, sondern kehrte nach Österreich zurück, wo sie „glücklicher wäre“. Diesem Paradox kann nur mit der Rekonstruktion der Fallgeschichte in seiner Ausführlichkeit nachgegangen werden.

Zum Zeitpunkt der Befragung studiert Anna Internationale Entwicklung in Österreich und plant einen weiteren Auslandsaufenthalt.

Resümee: Sprach- und Kulturerfahrungen als soziale Herausforderung

Diese Biographie repräsentiert als Typus eine Lebensgeschichte, bei der Spracherfahrungen mit der Herstellung neuer sozialer Beziehungen verbunden sind. Es sind weitere Parallelen zu Johannas Geschichte zu erkennen. Auch in diesem Fall gibt es einen biographischen Wendepunkt, der mit dem Aufenthalt in Ecuador einsetzt. Die Dynamik ist hingegen anders. Während Johanna Probleme nach ihrer Rückkehr hatte, erlebte Anna Sprachen und soziale Beziehungen einfacher als zuvor. Spanisch steht in diesem Fall wieder in Verbindung mit einer anderen Kultur und Fremdheitserfahrungen. Letztere zeigen sich, im Gegensatz zu Johanna, vor allem im leiblichen Erleben der spanischen Sprache. Spanisch wird u.a. mit Unsicherheit, Vertrauen, Ärger, Eifersucht, aber auch Nähe assoziiert.

6 Typenbildung und Resümee

In diesem letzten Analyseschritt, der zugleich das Resümee dieser Arbeit darstellt, wird die Ausgangsfrage beantwortet. Neben den theoretischen Ausführungen von Merleau-Ponty und Busch zeigen sich die Abhandlungen von Schütz (1972) *„Der Fremde“* bzw. *„Der Heimkehrer“* als bereichernd. Die theoretischen Ausführungen von Schütz werden nun nicht in einem abschließenden Theoriekapitel die vorliegende Forschungsarbeit ergänzen, sondern in diesem Abschnitt direkt mit der Empirie verbunden. Bei diesem Generalisierungsschritt werden die analysierten Fälle untereinander verglichen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010). Der Vergleich zeigt sich über die unterschiedliche und teilweise ähnliche Dynamik der Fälle. Auf diese Weise können generelle Aussagen über das Feld des leiblichen Spracherlebens bei ehemaligen AustauschschülerInnen getroffen werden. Es wird explizit gemacht, was leibliches Spracherleben für sie bedeuten kann und wie sie es erleben.

Die rekonstruktive Auswertung zeigt Parallelen zwischen allen Biographien. Auslandserfahrungen sind Ereignisse, bei denen Sprachen intensiv erlebt werden. Wie schon zu Beginn dieser Masterarbeit erläutert (siehe Einleitung), führen Auslandserfahrungen oft zu einem Wandel des Sprachrepertoires. Die Analyseergebnisse verdeutlichen darüber hinaus, dass Sprachen dabei nicht immer leiblich erfahren, sondern Spracherlebnisse eher kognitiv artikuliert werden. Dies äußert sich darin, dass in manchen Interviews viele Beschreibungen und Argumentationen vorkamen. Aber erst über Erzählungen wird ersichtlich, wie sich leibliches Erleben im Erinnerungsnoema darstellt (siehe auch Gestalttheorie 2.2). In den untersuchten Biographien wird nicht allen Sprachen die gleiche Relevanz zugemessen. In fast allen Fällen hat/haben sich eine (bis zwei) Sprache/n als besonders zentral erwiesen. Diese Sprachen waren in den meisten Fällen schon vor dem Auslandsaufenthalt in der Biographie wichtig und wurden mit der Auslandserfahrung noch bedeutender. Mit der Mobilität und dem Leben in einem anderen Land erfährt Fremdheit für die ehemaligen AustauschschülerInnen in allen Fällen einen erlebten Charakter. Die Erfahrung damit ist jedoch unterschiedlich und reicht von Krisis (Fall 1 und 4) und „Overflow“-Erfahrungen (Fall 1, 2 und 4) bis hin zur neugierigen, aber unproblematischen Zur-Kenntnisnahme (Fall 2 und 3). (Leibliches) Spracherleben kann, muss aber nicht zu einem biographischen Wendepunkt führen.

Auf die Forschungsfrage zurückkommend, wie ehemalige AustauschschülerInnen Sprachen in ihrer Biographie leiblich erleben, können nun v.a. auf der Erlebensebene Spezifika herausgearbeitet werden, die die Unterscheidung von **drei Typen** ermöglicht.

Typus 1: Spracherleben – leiblich erfahrene Fremdheit und kulturelle Differenz

Bei Typus 1 bezieht sich Leiblichkeit nicht auf die Sprache allein, sondern auf das Konglomerat aus Sprache – Fremdheit und kultureller Differenz. Sprachen werden bei diesem Typus als Ausdruck einer bestimmten Kultur erlebt, die als fremd erfahren wird. Die Leiblichkeit zeigt sich über das Gefühl des „Fremdseins", das bei diesem Typus erst durch die Mobilität und über das Leben in einer fremden Sprach- und Kulturgemeinschaft entsteht. Fälle 1 und 4, die diesem Typus zugeordnet werden, veranschaulichen, dass man sowohl in der neuen, fremden Umgebung, als auch bei der Rückkehr in die Heimat zu einem „Fremden" werden kann und dass derartige Erfahrungen zu Wendepunkten in der Biographie führen können. Schütz (1972) beschreibt dieses Phänomen in seinen beiden Aufsätzen *„Der Fremde"* und *„Der Heimkehrer".* Anhand seiner theoretischen Überlegungen zeigt sich auch die unterschiedliche Dynamik, der in diesem Typus vertretenen Fälle. Obwohl sich bei diesem Typus Leiblichkeit nicht ausschließlich auf Spracherfahrungen bezieht, werden die Fremdheitserfahrungen dennoch über einen leiblichen Zustand artikuliert, nämlich über Krankheit. Wir sind nicht damit vertraut, über Körpererfahrungen zu sprechen. Das Erzählen von Krankengeschichten ist, laut Rosenthal (1989, 1995: 100), eine Strategie, leibliche Erfahrungen überhaupt zu thematisieren.

Beim extensiv rekonstruierten Fall 1 (Johanna/USA) wird Englisch stark mit Mobilitätserfahrungen assoziiert. Der Grund dafür ist die Einbindung der englischen Sprache in die Familiendynamik, denn der Vater der Biographin hat über seine amerikanische Exfreundin einen starken USA-Bezug. Englisch assoziiert die Biographin in Folge mit der Möglichkeit, ihrem als beengend wahrgenommenen, ländlichen Umfeld zu entkommen. Die mit der Mobilität verbundenen Erlebnisse führen aber zu einer ambivalenten Haltung. Einerseits ermöglicht das Eintauchen in die englische Sprache und Kultur eine Erweiterung der Handlungs- und Orientierungsoptionen in Hinblick auf die zukünftige Lebensgestaltung. Andererseits kann die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur und Sprache schwierig zu meistern sein. Bei der Biographin äußerte sich dies u.a. über Müdigkeit und Kopfschmerzen, denn das Leben in einer neuen Sprach- und Kulturgemeinschaft strengte sie körperlich und geistig an. Im Fall 1 gibt es daher eine Divergenz zwischen den anfänglichen Vorstellungen von Ausbruch aus dem Umfeld über Mobilität und dem tatsächlichen Erleben. Die Lebenswelt im Ausland ist anders als die gewohnte, sodass man in der neuen Umgebung fremd ist und in die Rolle des sich *„annähernden Fremden"* (Schütz 1972: 54) kommt, *„[...] der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte."* (ebd.: 53) Diese Sonderstellung kann sich, wie im Fall 1, durch einen Mangel an engen sozialen

Kontakten im Ausland äußern. Ihren Höhepunkt fand die Problematik aber bei der Rückkehr nach Österreich, wo die Eingliederung in die Gesellschaft eine Herausforderung war und von der Biographin als *„Overflow reversed“* (zit. Fall 1) beschrieben wurde. Die Biographin hatte in den USA Erfahrungen gemacht, die sie mit ihrem sozialen Umfeld in Österreich nicht teilen konnte. Das mit der Frage „Wie war´s?“ einhergehende Interesse ihrer Mitmenschen erlaubte keine tiefgehenden Gespräche in denen sie über ihre prägende Zeit in Amerika hätte erzählen können. Besonders unverstanden fühlte sie sich von ihren SchulkollegInnen, die sie als von den USA *„gebrainwasht“* (zit. Fall 1) bezeichneten. Schütz (1972) erklärt dieses Phänomen damit, dass das Leben in der Heimat für den Heimkehrer nicht direkt zugänglich sei, da er kein *„Teilnehmer in lebendiger Gegenwart“* (ebd.: 76) ist. In der Heimat besteht von ihm nur mehr die Erinnerung, die wiederum auf den Zeitpunkt des Abschieds verweist (vgl. ebd.). Der Heimkehrer aber erwartet bei der Rückkehr in seine gewohnte Umwelt zurückzukehren, wo sein *„Denken-wie-üblich“* (Schütz 1972: 58; ebd. 1932) funktioniert und wo er die Kultur- und Zivilisationsmuster kennt. Er empfindet sich daher zu Beginn als *„Fremder unter Fremden“* (ebd.: 70). Die Daheimgebliebenen haben sich in der Zwischenzeit weiterentwickelt und den Wandel gemeinsam erlebt. Die Wir-Beziehung zwischen Heimkehrer und Dagebliebenen wurde unterbrochen. Letztere sind weiterhin eine in-group, an die sich der Heimkehrer mit großer Anstrengung wieder anpassen muss (vgl. ebd.: 78ff). Der Heimkehrer ist zu einem anderen Menschen geworden, der

> *„[...] erstaunt (ist) zu sehen, daß seine Zuhörer, sogar die, die mit ihm sympathisieren, nicht die Einmaligkeit dieser inviduellen Erfahrung verstehen, die aus ihm einen anderen Menschen gemacht haben.[...]Diese Diskrepanz zwischen der Einzigartigkeit und entscheidenden Wichtigkeit, welche der Abwesende seinen Erfahrungen zuschreibt, einerseits und deren Pseudotypisierungen durch die Leute zu Hause andererseits, die sie mit einer Pseudorelevanz versehen, ist eines der stärksten Hindernisse für die wechselseitige Wiederherstellung der unterbrochenen Wir-Beziehungen.“* (Schütz 1972: 80)

Die Wir-Beziehungen hatte die Biographin nach den anfänglichen Schwierigkeiten zwar wiederhergestellt, aber die Folgen von Mobilität und dem Leben in unterschiedlichen Sprach- und Kulturgemeinschaften werden ihr auch heute noch bewusst. Da sie einen Australier geheiratet hat ist sie vermutlich weiterhin damit konfrontiert, soziale Beziehungen in mehreren Ländern (u.a. Australien und Österreich) zu pflegen.

Bei Fall 4 (Anna/Ecuador) wird die spanische Sprache mit der Fähigkeit assoziiert, Sozialbeziehungen einzugehen; diese soziale Kompetenz hat sie über Mobilität erworben. Der Wendepunkt in der Biographie bezieht sich zwar auch hier auf die Erfahrungen in einer fremden Kultur, aber vor allem auf die Veränderung der Einstellung zu

Sozialbeziehungen. Die Biographin erlebte sich in Österreich eher introvertiert. Durch die Erfahrungen im Ausland erfuhr sie neue Formen von Sozialität (mehr Körperkontakt, Leben in Großfamilien, Familienfeiern mit Festansprachen etc.), die sie dazu *„zwangen“* (zit. Fall 4), Spanisch zu sprechen. Dadurch begann sie sich aber zugleich als ein extrovertierterer Mensch zu erleben. Es war daher nicht die Rückkehr, die problematisch erlebt wurde, sondern die Ankunft und das Leben in einem fremden Land. Schütz (1972: 54) meint hierzu, dass der sich „*annähernde Fremde“* jemand ist, der die Grundannahmen der neuen Gruppe weder teilt noch unhinterfragt zur Kenntnis nimmt. Für ihn sind die Zivilisations- und Kulturmuster der Gruppe nicht Teil seiner bisherigen Biographie (vgl. ebd.: 59). Er kann auf die Muster zur Auslegung der sozialen Welt nicht vertrauen, da die Typisierungen für ihn keine objektive Erfolgschance haben, sondern nur eine subjektive. Sie sind *„[…] kein Mittel um problematische Situationen zu analysieren, sondern eine problematische Situation selbst und eine, die hart zu meistern ist […] es ist ein Labyrinth.“* (ebd.: 67/69). Der Fremde behilft sich nun, indem er seine neue Umgebung mit dem Bezugsschema seiner Heimat auslegt. Da aber eigentlich ein anderer Wissenstyp notwendig wäre, wird dieses *Denken-wie-üblich* unwirksam. Es kann zu einer *Krisis* kommen, die das eigene Relevanzsystem umstößt und somit die Weltanschauung bedroht (vgl. ebd.: 59). Bei Fall 4 wurde dieser *Krisis* entgegengewirkt, indem die Biographin Wissen über die Auslegungs- und Ausdrucksschemata der neuen Kultur sammelte. Dennoch führten das Leben in einer matriarchalen Familie, die Konfrontation mit anderen religiösen und kulturellen Werten und die fehlenden Sprachkenntnisse (Spanisch) zu Fremdheitserfahrungen, die sich, wie bei Fall 1, über gesundheitliche Probleme äußerten. Da sich die Biographin in gewisser Weise sprachlos erlebte, oft nicht wusste worüber gesprochen wurde und was eigentlich geschah, fühlte sie sich so, als würde sie *„neben sich stehen*“ (zit. Fall 4), so als wären ihr Körper und Leib nicht miteinander verbunden. Zudem wurde die Biographin von Magen-Darmerkrankungen geplagt. Man könnte sagen, dass Eindrücke, die sie von der ecuadorianischen Außenwelt aufnahm innerlich nicht verdaut werden konnten. Über das Erbrechen wurde sie jene Erlebnisse wieder los, die sie nicht bei sich behalten und sich nicht einverleiben wollte. Stärker als bei Fall 1 wurden bei Fall 4 Fremdheit auch über leibliche Spracherfahrungen thematisiert. Die spanische Sprache war demnach u.a. verbunden mit einer Fremdzuschreibung (Die Biographin wurde „*Gringa“* (zit. Fall 4) genannt), mit Unsicherheit beim Sprechen, mit Angst, für dumm gehalten zu werden, mit Ärger über die fremde Kultur und über eigene Sprachfehler, aber auch mit sozialer Nähe und Vertrauen.

Typus 2: Sprache über unmittelbare Körpererfahrungen leiblich erleben

Bei Typus 2 werden Sprachen leiblich erfahren, indem sie über einen unmittelbaren Körperkontakt erlebt werden. Sprachen können beispielsweise mit Sexualität, aber auch mit körperlicher Gewalt verknüpft werden. Auslandserfahrungen sind bei diesem Typus essentiell, da sie die Voraussetzung dafür sind, Sprachen überhaupt leiblich und körperlich zu erleben.

Bei Fall 3 (Jonas/Frankreich), der diesen Typus repräsentiert, ist es vor allem die französische Sprache, die er leiblich erlebt. Die Auslandserfahrung dient dazu, sich die französische Sprache und die *„Welt in der sie Ausdruck findet“* (Merleau-Ponty 1966: 222) einzuverleiben und sich die Sprache zu eigen zu machen, sodass er schlussendlich von *„seinen“* (zit. Fall 4) Sprachen spricht, wobei er mehr oder weniger *„stolz“* (zit. Fall 4) ist, sie zu beherrschen. Die Aneignung gelingt dem Biographen auch, indem er öfters in die gleiche französische Stadt zurückkehrt und dort immer mehrere Monate verbringt. Auf diese Weise spannt er ein soziales Netz, in welchem er zwar neue Menschen kennenlernt, aber auch alte Freundschaften aufrechterhält. Er baut sich eine „Heimat in der Fremde“ auf, die nur über die Auslandserfahrungen und über das Sprechen der französischen Sprache existieren kann. Erst im französischsprachigen Ausland kann er Französisch auf eine Weise erleben, wie es in Österreich nicht möglich ist, nämlich leiblich. Darauf verweist u.a. die Aussage, dass diese Sprache situativ erlebt wird: Befindet sich der Biograph in Frankreich, erlebt er Französisch meist intensiv. Mit Abstand zu Frankreich und weniger Kontakt zu französischsprachigen Menschen, die ihm nahe sind, nimmt auch das leibliche Erleben der französischen Sprache ab. Die Leiblichkeit besteht dabei, im Gegensatz zu den anderen beiden Typen, nicht nur über die Assoziation der Sprache mit Gefühlen, sondern er erfährt Französisch über Körperkontakt unmittelbar am Körper

Schütz (1972: 65) meint:

> *„Um eine Sprache frei als Ausdrucksschema zu beherrschen, muß [sic!] man in ihr Liebesbriefe geschrieben haben; man muß [sic!] in ihr beten und fluchen und die Dinge mit der nur möglichen Schattierung ausdrücken können, so wie es der Adressat und die Situation verlangt.“*

Bei diesem Fall ist zwar ungewiss, ob der Biograph Liebesbriefe schrieb, aber er erlebte die französische Sprache in Frankreich über Liebe und Sexualität. Derartige Körpererlebnisse implizieren nicht, dass der Leiblichkeit ein hoher Stellenwert beigemessen wird. In diesem Fall handelte es sich aber nicht nur um eine rein körperliche Intimbeziehung, sondern um eine leiblich erlebte Liebesbeziehung. Die Beziehung scheiterte, Französisch wurde infolgedessen mit Verlust und Ohnmacht verbunden. Die

Aussage des Biographen, dass man eine Sprache nicht mit den Emotionen daran *„sterben“* (zit. Fall 4) lassen dürfe, zeigt das Bemühen, die direkt am Körper erfahrene und leiblich empfundene Liebesziehung, die er mit Französisch verknüpft, in die Lebensgeschichte zu integrieren. Andere Situationen in denen die französische Sprache nicht immer direkt am Körper erfahren, aber mit einer potentiellen körperlichen Gefahr und Angst assoziiert wurde, sind Gewalttaten mit denen der Biograph oftmals konfrontiert wurde und die seine französischen Spracherfahrungen rahmen. Während seines Schulsemesters in Frankreich kam er in die Situation, dass Drogendealer, die die SchülerInnen beim Schuleingang abpassten, ihm mit Zigaretten Brandwunden zufügten. Bei diesem Angriff, den er direkt am Körper erfuhr, war er womöglich aufgrund seiner Status als „Austauschschüler“ und seines fremden Akzents, ein leichteres Opfer als die Einheimischen. Bei seinen späteren Auslandsaufenthalten in Frankreich lernte er derartig gefährliche Situationen zu bewältigen, indem er sich sprachlich assimilierte. Während einer nächtlichen Fahrt in einer Straßenbahn, die bekannt für regelmäßig vorkommende Gewalttaten (Prügelei, Messerstechereien, Morde) war, entging er der Provokation einer männlichen Gruppe, indem er auf Fragen nur knapp antwortete, sodass niemand an seinem Akzent bemerkte, dass er kein Franzose war.

Typus 3: ´Mit Händen und Füßen´ – Umgang mit einem leiblich erlebten Sprachproblem

Bei Typus 3 wird die Bezugssprache zu einem leiblichen Problem. Die eigene Sprache erscheint als *unpassend* (vgl. Busch 2012: 14), weil sie das gegenseitige Verstehen erschwert und als Kommunikationsmittel nicht ausreicht. Der Umgang damit besteht im Kreieren eines Sprachzugangs, bei dem nicht sprachliche Konventionen (Vokabeln, Syntax) im Vordergrund stehen, sondern bei dem improvisiert wird. Körperbetontes Sprechen *„mit Händen und Füßen“* (zit. Fall 2) steht bei diesem Typus stellvertretend für alle Hilfsmittel, die bei der Kommunikation zum Einsatz kommen und die ermöglichen, nicht nur verstanden zu werden, sondern Beziehungen mit Menschen unterschiedlicher Sprachen einzugehen, ohne deren Sprache perfekt zu beherrschen.

Im Fall 2 (Christina/Indien), der diesen Typus repräsentiert, wurde die deutsche Sprache, mit der die Biographin aufgewachsen war, zum Problem. Sie spricht einen österreichischen Dialekt, der sich von der deutschen Schriftsprache unterscheidet. Infolge dessen hatte sie in der Schule Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung. Deutsch wurde mit dem Gefühl assoziiert *„nicht richtig sprechen zu können*“ (zit. Fall 2) und so zu einem leiblich wahrgenommenen Problem. In der Kindheit lernte sie auf diese Sprachbarriere in kreativer Weise zu reagieren. Sie konzentrierte sich eher auf die mündliche Sprache,

indem sie beispielsweise eine Phantasiesprache erfand. Mit fremdsprachigen Kindern, die kurze Zeit in ihrer Volksschule waren, verständigte sie sich mit *„Händen und Füßen“* (zit. Fall 2). Die Kommunikation erfolgte hauptsächlich über Körperhandlungen (u.a. Gestik). Allgemein gültige Sprachvorgaben waren dabei nebensächlich. Ab dem Zeitpunkt des plötzlichen Verschwindens der fremdsprachigen Kinder kam es zu einem Verlust oder zumindest zu einer Unterbrechung des positiv und womöglich auch leiblich[42] erlebten Sprachzugangs. Die deutsche Sprache wurde wieder als Zwang und Problem erlebt. Eine Problemlösungsstrategie bestand darin, sich erneut in ein fremdsprachiges Umfeld zu begeben. In Indien musste die Biographin einerseits feststellen, dass sie ihren Dialekt leiblich „bei sich“ trägt. Auch unabhängig von ihrem Herkunftsort bereitete ihr die deutsche Sprache nämlich Probleme. Obwohl ihre neue Bezugssprache Englisch war, kam sie in der internationalen Schule immer wieder in Situationen, in denen sie Deutsch sprach und aufgrund ihres Dialekts nicht verstanden wurde. Es war nun also nicht mehr nur die Schriftlichkeit, die problematisch war, sondern auch die mündliche Kommunikation. Ihren österreichischen Dialekt erlebte sie erneut als unpassend. Andererseits fand sie durch das vielsprachige Umfeld aber wieder zurück zu einem kreativen Sprachzugang, bei dem zwischen Sprachen gewechselt werden konnte und abermals über Gestik kommuniziert wurde. Zu diesen Kommunikationsformen treten in einem späteren Lebensabschnitt visuelle Hilfsmittel (z.B. Zeichnungen) hinzu, die ihr ermöglichen mit Menschen unterschiedlicher Sprachen in Beziehung zu treten.

Im Gegensatz zum Typus 2 geht es hier nicht darum, sich eine Sprache oder ihre Welt vollständig anzueignen (vgl. Merleau-Ponty 1966: 222), sondern vielmehr um den Versuch mit Menschen in Kontakt zu treten. Dafür genügt es die Sprachen in Grundzügen zu erlernen und ihren Stil zu erfassen, denn mit diesem *„[…] beginnt sich der Umriß [sic!] eines Sinnes abzuzeichnen.“* (ebd.: 213) Es wird bei diesem Typus erkannt, dass für die Annäherung an gegenseitiges Verstehen die Worte und Syntax einer Sprache in Grundzügen bekannt sein müssen, dass es aber für die Beziehung zu Menschen und die Kommunikation mit ihnen auch den Körper und den Leib benötigt.

[42] Es wird vermutet, dass der unkonventionelle Sprachzugang auch leiblich erlebt wurde. Dies kann aber nur hypothetisch angenommen werden, da die kognitive Gesprächssteuerung im Interview stark war und es daher hauptsächlich zu Argumentationen und Beschreibungen kam. Es hätte Erzählungen gebraucht, um auf leibliches Spracherleben rückschließen zu können.

7 Ausblick

In dieser Forschungsarbeit wurde der Frage nachgegangen, wie ehemalige AustauschschülerInnen Sprachen leiblich in ihrer Biographie erleben. Aus der rekonstruktiven Auswertung von vier narrativ-biographischen Interviews resultieren drei mögliche Typen, die mehr Aufschluss über das Forschungsfeld geben, indem sie zeigen, was es bedeutet, Sprachen (leiblich) zu erleben.

Sprachen können stark mit kultureller Differenz und Fremdheit verbunden sein, wobei sich Leiblichkeit hier nicht ausschließlich auf das Spracherleben beziehen muss, sondern auf die Erfahrung des „Fremdseins“ (Typ 1). Sprachen können über unmittelbare Körpererfahrungen leiblich und körperlich erlebt werden, wobei dazu die Aneignung der fremden Welt nötig ist (Typ 2). Es kann ein leiblich erlebtes Sprachproblem zentral sein, das über körperbetontes Sprechen zwar nicht gelöst wird, aber worüber es gelingt, mit Menschen in Beziehung zu treten (Typ 3).

Die Typologien wurde mit der bereits vorhandenen Theorie zur Leibphänomenologie von Merleau-Ponty (1966), sowie mit Überlegungen von A. Schütz (1944/1972) zu *„Der Fremde“* und *„Der Heimkehrer“* angereichert. Dennoch ist diese Ergebnisdarstellung nur eine Annäherung an die Typologisierung, da nur ein Fall vollständig rekonstruiert wurde und das Feld somit nicht abgedeckt ist. In allen Fällen steckt noch viel Material, dessen Auswertung nicht nur für diese, sondern auch für weiterführende Forschung, ertragreich wäre. Mit zumindest einer weiteren Fallrekonstruktion könnte man die Typologien stärken und das leibliche Spracherleben präzisieren. Bei manchen Typen scheint dieses nicht zentral zu sein. Wie bereits angemerkt, ist der Leib aber etwas Konfuses, das sich nur in seinem Erleben zeigt. Mehr Aufschluss über das Feld können Feinanalysen und auch linguistische Analysen von jenen Textpassagen geben, die Erzählungen beinhalten. Auch weitere Interviews, z.B. mit Menschen, deren Auslandsaufenthalt schon weiter in der Biographie zurückliegt, sind denkbar. Die Anknüpfung an die Theorie von Schütz zeigt des Weiteren, dass das leibliche Spracherleben für gesellschaftliche Themen, wo es u.a. um Integration und österreichische als auch internationale Werte und Bildung geht, viele Möglichkeiten weiterführender Forschung bietet.

8 Literaturverzeichnis

Abraham, Anke, 2002: Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.

Abraham, Anke; Müller, Beatrice (Hg.), 2010: Körperhandeln und Körpererleben. Multidiszilpinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld, Bielefeld: transcript Verlag.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Fischer-Rosenthal, Wolfram; Hanses, Andreas; Keil, Annelie (Hg.),1999: Biographie und Leib, Gießen: Psychosozialer-Verlag.

Bachtin, Michail M., 1979: Das Wort im Roman, in: Ders., Ästhetik des Wortes, Hrsg. von Rainer Grübel, 154-300, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas, 1969 [engl. 1966]: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt am Main: Fischer.

Bermes, Christian, 1998: Maurice Merleau-Ponty zur Einführung, Hamburg: Junius.

Breckner, Roswitha, 2005: Migrationserfahrung – Fremdheit – Biografie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Busch, Brigitta, 2010: Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprach-biographisches Arbeiten. *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik,* 160, 58-82.

Busch, Brigitta, 2012: Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig, Klagenfurt/Wien: Drava Verlag, 3- 56.

Busch, Brigitta, 2013: Mehrsprachigkeit, Wien: Facultas.

Danzer, Gerhard, 2003: Merleau-Ponty. Ein Philosoph auf der Suche nach Sinn, Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Fienemann, Jutta, 2006: Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch, Münster [u.a.]: Waxmann.

Fischer, Wolfram, 1982: Time and Chronic Illness. A Study on the Social Constitution of Temporality. Berkeley (Eigenverlag) – zugleich: Habilitationsschrift, Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie, 1982.

Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.) (2000/2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L., 1967: The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine.

Goffman, Erving, 2003: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Fünfte Auflage Juli 2007, 1969, München: Piper Verlag GmbH.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula, 1991: DIL- LANGUAGE – LINGUA – Sprachliches Handeln in der Grundschule, 6-13, in: Die Grundschulzeitschrift, 43.

Good 1998: Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung, Düsseldorf (u.a.): Parerga.

Gumperz, John J., 1964: Linguistic and Social Interaction in Two Communities, American Anthropologist 66, 137-153-

Gumerz, John J; Hymes, Dell (Hg.), 1972: Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Harrison, John, 2007: Wenn Töne Farben haben. Synästhesie in Wissenschaft und Kunst, Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Hessenberger, Lisa, 2011: Sprache & Leiblichkeit. Theoretische Aspekte leiblichen Spracherlebens. Masterarbeit Universität Wien.

Hessenberger, Lisa, 2012: Sprache, Leib & Gefühl. Leiblich-affektives Spracherleben multilingualer SprecherInnen, Masterarbeit Universität Wien.

Hillmann, Karl-Heinz, 2007: Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Hoffman, Eva, 1990: Lost in Translation. A Life in a New Language, New York [u.a.]: Penguin Books.

Hopf, Christel, 2000/2009: Qualitative Interviews. Ein Überblick, 349-360, in: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Inowlocki, Lena; Riemann, Gerhard, (2012): Exploring European ´Potential Space´. A Study of the Biographies of Former Foreign Exchange Students, in: Miller, Robert; Day, Graham: The Evolution of European Identities. Biographical Approaches, CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne: palgrave macmillan.

James, William, 1905: The Principles of Psychology, New York.

Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz, 1977: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: Wegner, D. (Hg.): Gesprächsanalyse, Hamburg, 159-274.

Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria, 2001: Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm, Wien: Eviva.

Labov, W.; Waletzki, 1973: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung, in: Ihwe, J. Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, 78-126.

Liangkang, Li, 1999: Seinsglaube in der Phänomenologie Husserls, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Loch, Ulrike; Rosenthal, Gabriele, 2002: Das narrative Interview, in: Schaeffer, D.; Müller-Mundt, G. (Hg.): Qualitative Gesundheits- und Pfelgeforschung, Bern/Göttingen/Toronto/ Seattle: Hans Huber Verlag, 221-232.

Merleau-Ponty, Maurice, 1945: La phénoménologie de la perception, Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, Maurice, 1960: Le langage indirect et les voix du silence, in: Merleau-Ponty, Maurice: Signes, Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, Maurice, 1960: Signes, Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, Maurice, 1960: Sur la phénoménologie du langage, in: Merleau-Ponty, Maurice: Signes, Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, Maurice, 1966: Phänomenologie der Wahrnehmung, in: Graumann, C.F.; Linschoten, J.: Phänomenologisch-Psychologische Forschung, Berlin: Walter Gruyter & Co.

Miller, Robert; Day, Graham (2012): The Evolution of European Identities. Biographical Approaches. CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne: palgrave macmillan.

Oevermann, U., 1980: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten, in: Heinze, Th.; Klusemann, H.W.; Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte, Bensheim: päd extra, 16-69.

Oevermann, U., 1983: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, in: Friedeburg, L.v./; Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983, Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 234-289.

Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E.; Krambeck, J., 1979: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Metzler, 352-434.

Peirce, Charles, 1933/1980: Collected Papers. Hartshorne, Ch./Weiss, P. (eds.), Cambridge: Belknap (see 7.218).

Przyborski, Aglaja; Wolhrab-Sahr, Monika, 2010: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 3. Korrigierte Auflage, München: Oldenbourg Verlag.

Reichertz, Jo, 2000/2008: Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung, in: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Durchgesehene und aktualisierte Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rosenthal, Gabriele, 1987; 1995: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Frankfurt am Main: Campus.

Rosenthal, Gabriele, 1989: Wie erzählen Menschen ihre Lebensgeschichte? Forschungsbericht des Lehrprojekts: „Biographie“, Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie.

Rosenthal, Gabriele, 1993: Reconstruction of life stories, in: The Narrative Study of Lives. 1 (1), 59-91.

Rosenthal, Gabriele, 2005/2008/2011: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Aktualisierte und ergänzte Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke, 2008: Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Aufl., München/Wien: Oldenbourg Verlag.

Schütz, Alfred, 1932: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Wien: Springer Verlag.

Schütz, Alfred, 1972: Der Heimkehrer, in: ders. Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie, hrsg. Von A. Broderson, Den Haag: Niejhoff, 70-84.

Schütz, Alfred, 1944: Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch, in: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze, Bd. II: Studien zur soziologischen Theorie, hrsg v. Arvid Brodersen, Den Haag 1972, 53-69; ursp. Ersch. u.d.T.: The Stranger. An Essay in Social Psychology (1944); in: The American Journal of Sociology 49 (1944), 499-507; wieder abgedr. In: Alfred Schütz, Collected papers, Bd II: Studies in Social Theory, ed. And introduced by Arvid Broderson (Pheanomenologica, Bd.15), Den Haag 1964, 91-105.

Schütze, Fritz, 1977: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie.

Schütze, Fritz, 1983: Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 3, 283-293.

Seewald, Jürgen, 2010: Körpermodelle in zentralen Ansätzen der Motologie. In: Abraham, Anke; Müller, Beatrice (Hg.): Körperhandeln und Körpererleben. Multidiszilpinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld, Bielefeld: transcript Verlag, S. 293-302.

Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Metzler.

Stoller, Silvia, 1991: Wahrnehmung bei Merleau-Ponty. Studie zur Phänomenologie der Wahrnehmung, Frankfurt am Main: Lang.

Todorov,Tzvetan, 1984: Mikhail Bakhtin. The dialogical principle. Translated by Wlad Godzich, Manchester: Manchester University Press.

Tophinke, Doris, 2002: Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, No. 76, 1-14.

Internetquellen

OeAD (Österreichischer Austauschdienst; Nationalargentur für lebenslanges Lernen): http://www.erasmusplus.at/ [letzter Zugriff: 16.05.2014]

Research, projects and information on multilingualism. Forschung, Projekte und Informationen zu Mehrsprachigkeit: www.heteroglossia.net [letzter Zugriff: 29.04.2014]

Tasch, Der Standard, 2.1.2014: Wo im Körper die Gefühle sitzen, 1.Jänner 2014, 21:16, http://derstandard.at/1388514324706/Wo-im-Koerper-die-Gefuehle-sitzen, [letzter Zugriff: 24.04.2014]

9 Anhang

9.1 Transkriptionsregeln

Rosenthal (2008: 95)

Transkriptionszeichen		
,	=	kurzes Absetzen
(4)	=	Dauer der Pause in Sekunden
Ja:	=	Dehnung eines Vokals
((lachend))	=	Kommentar der Transkribierenden
/	=	Einsetzen des kommentierten Phänomens
nein	=	betont
NEIN	=	laut
viel-	=	Abbruch eines Wortes oder einer Äußerung
°nein°	=	leise
( )	=	Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
(sagte er)	=	unsichere Transkription
Ja=ja	=	schneller Anschluss
ja so war nein ich	=	gleichzeitiges Sprechen ab „so“

9.2 Biographische Daten (Fall 1)

1.	1987	Geburt im Waldviertel
2.	1990	Geburt des Bruders
3.	1992	Geburt der Schwester
4.		Mutter bleibt daheim bei Kindern Vater arbeitet als Forstmeister
5.	Ca. 1993-1997	Volksschule: erste Anfänge Englischunterricht in der 3. und 4. Klasse (10 Kinder)
6.	ab 10/11 Jahren (ca. 1998)	Gymnasium: systematischer Englischunterricht beginnt - Singen Lieder; Englisches Frühstück; native speaker/Sprachassistenten
7.	Ab Oberstufe	Wählt Englisch als Wahlfach
8.	5. Oberstufe	Klassenreise nach England: - Wohnt mit Freundin bei Familie mit dunklerer Hautfarbe
9.	Ca. 14 Jahre	1. Kontakt mit Exfreundin des Vaters
10.		Wunsch in die USA zu gehen, Vater lehnt ab
11.	2001	Beginn Recherche über Auslandsmöglichkeiten; wird in ihrer Schule über Auslandsmöglichkeiten fündig
13.	15.8.2002	6. Klasse: Beginnt Auslandsjahr in den USA bei der Exfreundin
14.		Vater reist mit ihr hin
15.	25.8.2002	Vater reist nach 10 Tagen nach Österreich zurück
16.		„Gastbruder“ im Alter von 8 Jahren – Einzelkind Lernt Schwester der Gastmutter + Großmutter kennen Kontakt zu Nachbarn
17.		Wählt in der Highschool Unterrichtsfächer aus; Lernt Französisch
18.		Beitritt zur Theatergruppe
		Erster Partner aus der Schule für drei Wochen
19.	Frühjahr 2003	Besuch von Freundin aus Österreich
20.	Frühjahr/Sommer 2003	Küsten-Roadtrip mit Gastmutter und Gastbruder
		Gastmutter lehnt gemeinsamen Mexikoabstecher ab
21.	Sommer 2003	Rückkehr nach Österreich; Ende des Auslandsjahres
22.	Schuljahr 2003/04	Dauerkonflikt im Wahlfach Englisch
23.		Telefonkontakt zur Gastmutter
		Besuch vom amerikanischen Englischlehrer in Österreich
24.	Herbst 2006	Au-Pair in Madrid : wohnt bei wohlhabender Gastfamilie; Kontakt zum ca. gleichaltrigen südamerikanischen Dienstmädchen Lernt derzeitigen australischen Freund kennen 7-tägige Peru-Reise mit Gastfamilie + Personal
25.	2007 (6 Monate)	Au-Pair in Schottland; wohnt auf einer Farm
26.	2007	Kommt zurück nach Österreich
	Herbst 2007	Beginn Studium in Österreich: Englisch (Diplom) + Spanisch (BA) - Wählt Italienisch als 2. Romanische Sprache
27.	Derzeit	Wohnt mit Freund in Salzburg Am Beendigen ihrer Diplomarbeit in Englisch Arbeitet bei Tourismusorganisation Pläne nach Australien mit Freund zu gehen

9.3 Sequenzierung der Eingangserzählung (Fall 1)

Sequenz	Znr	Textsorte	Thema
1	2-6	Eingangsfrage	Erfahrungen mit Sprache; Sprache zum 1. Mal Thema
2	7- 13	Evaluation Argumentation/ Beschreibung/Evaluation	„eigentlich interessant mit Englisch“ In Volksschule damals nicht gelernt; heute ist das schon so; Englischunterricht ab Gymnasium; „leicht gefallen“ aber ohne tiefere Bedeutung
3	13-22	Bericht - Evaluation - Argumentation	Englisch mit 14 ein Thema; liest englische Emails von Frau im Posteingang des Vaters „warum weiß i nicht mehr“ Wunsch mehr über Frau herauszufinden; englische Sprache dazu nötig „weil die brauchst du natürlich damit du da irgendwie draufkommst“
4	22-28	Hintergrundbeschreibung - Evaluation	Englischlehrerin in Schule nicht „der Überhammer“ Persönliche Involviertheit der Lehrerin zu englischer Sprache fehlt; „aber das war eigentlich auch egal“
5	28- 36	Bericht - Argumentation	Beschluss ins Ausland zu gehen; Amerika als „Anziehungsfeld“, Vater verbietet dies weil offiziell auch für Austauschprogramme zu jung
6	36- 48	Beschreibung/Bericht (Erzählung)	Zweiter Auslandsversuch zwei Jahre später; sich selber informiert; keine Information von Personen im ländlichen Umfeld Reaktion des Umfelds „du willst was machen?“; findet Austauschfolder in Klasse; Mutmaßung von wem die Folder stammen Überzeugen der Eltern
7	48- 61	Bericht - Evaluation	Erste Erfahrungen in Amerika: Sprache und Kultur körperlich anstrengend, „komplett normal einfach“ Braucht Zeit um Fremdes zu verstehen; Gastmama verweist auf richtiges Verhalten
8	61- 64	Hintergrundbeschreibung	Gastmama ist Exfreundin des Vaters
9	64-73	Beschreibung - Argumentation - Evaluation	Englische Sprache vermittelt neuen/anderen/zweiten Lebensstil Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Denken Wird nun durch Studium und englischsprachigen Freund bewusster Spricht fast nur Englisch mit Freund
10	73- 81	Bericht - Evaluation	in Highschool Mitglied einer Theatergruppe wurde integriert „hab mir da nie Gedanken gemacht über meine eigene Sprache oder ob ich jetzt einen Akzent hab“
11	81	Ende Eingangserzählung	„jo ehm (3) jetzt=steh=ich=an ((lacht))“

9.4 Kurzbeschreibung

Wir erleben Sprache leiblich. In dieser Masterarbeit wurde versucht diese vielfältige Seite von Sprache aufzuzeigen, indem folgender soziologischen Frage nachgegangen wurde: ***Wie erleben ehemalige AustauschschülerInnen Sprachen leiblich in ihrer Biographie?***

Durch Internationalisierung und Globalisierung gewinnt Mehrsprachigkeit an Bedeutung, wobei mit „Sprache“ meist die Aneignung von Vokabeln und Satzstrukturen, und damit eine rein kognitive Leistung, gemeint ist. Diese Sprachauffassung ist aus der Sicht der phänomenologischen Soziologie jedoch zu einseitig.

Erstens wird nicht beachtet, dass jede Person ohnehin mehrsprachig ist – denn laut Busch (u.a. 2012) spricht jede/r mehrere Sprachen zu denen neben Fremdsprachen auch Dialekte, sprachliche Codes etc. zählen, die je nach sozialer Situation zum Tragen kommen und zum persönlichen Sprachrepertoire gehören (vgl. Busch 2012: 13). Dieses Sprachrepertoire ändert sich im Laufe des Lebens, vor allem auch durch Mobilitätserfahrungen. Zweitens sind Sprachen nicht nur eine kognitive Fähigkeit, sondern sie werden auch leiblich erlebt. Laut Merleau-Ponty (1966) ist es unser Leib, der jeder Wahrnehmung und jedem Verstehen vorausgeht. Die leibliche Wahrnehmung ist affektiv und findet über Sprache ihren Ausdruck. Sprachkenntnisse beziehen sich hier auf die Artikulations- und Klangweise, auf den möglichen Leibgebrauch und seine Affektivität. Der Sinn der Sprache besteht demnach nicht nur im Wortlaut, sondern im Leibverhalten, das immer intersubjektiv ist und das über die Erlebensweise erforscht werden kann (vgl. ebd. 1966: 214).

Das leibliche Spracherleben wurde mit vier narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1977) mit ehemaligen AustauschschülerInnen erforscht, die nach Rosenthal (u.a. 1995) ausgewertet wurden. Ein Fall wurde vollständig rekonstruiert. Bei den anderen drei Interviews erfolgten Globalanalysen. Resultat ist eine vorläufige Typenbildung, über die gezeigt wird, wie Sprachen (leiblich) im Kontext einer Auslandserfahrung erlebt werden können.

Typus 1 verweist auf Biographien, in denen Sprachen vor allem mit kultureller Differenz und Fremdheit verbunden werden. Die Leiblichkeit zeigt sich über das Gefühl des „Fremdseins“ (siehe hierzu Schütz 1944/1972 *„Der Fremde*“ und *„Der Heimkehrer“*), das durch das Leben in einer fremden Sprach- und Kulturgemeinschaft entstehen kann. Fremdheitserfahrungen werden bei diesem Typus über gesundheitliche Probleme leiblich erlebt.

Bei Typus 2 zeigt sich, dass Sprachen über Sexualität und körperliche Gewalt unmittelbar am Körper erfahren und leiblich erlebt werden können. Die Auslandserfahrung wird zur Aneignung der Sprache und der fremdsprachigen Welt genutzt und ist bei diesem Typus die Voraussetzung Sprachen leiblich und körperlich zu erleben.

Bei Typus 3 wird die Bezugssprache problematisch erlebt, da sie die Kommunikation mit anderen Menschen erschwert. Es handelt sich um ein leiblich wahrgenommenes Sprachproblem, weil die eigene Sprache als unpassend erscheint (vgl. Busch 2012: 14). Über einen neuen Sprachzugang, bei dem nicht Sprachkonventionen, sondern körperbetontes Sprechen im Vordergrund steht, wird bei diesem Typus versucht, das Sprachproblem zu überwinden. Dadurch gelingt es nicht nur mit anderssprachigen Menschen in Beziehung zu treten, sondern auch annähernd verstanden zu werden.

9.5 Abstract

Language experiences are embedded in the lived body (Leib). In the following Master thesis I want to show this varied aspect of languages by answering the research question: How do former exchange pupils experience languages in their biography through their lived body?

Through internationalization and globalization, multilingualism, which in this context is defined as the acquisition of vocabulary and sentence structures and thus a purely cognitive accomplishment, is gaining importance. However, this conception of language is too one-sided from the perspective of phenomenological sociology.

Firstly, it is not considered that any person is multilingual - because according to Bush (2012) everybody speaks several languages, including not only foreign languages but also dialects, language codes etc. (cf. Busch 2012: 13). This language repertoire changes over the course of a person's lifetime and is especially influenced by mobility experiences. Secondly, languages are not only a cognitive ability but they are also experiences embedded in the lived body. According to Merleau-Ponty (1966), it is our lived body (Leib) in contrast to the physical body (Körper), which precedes all perception and comprehension. The perception of our lived body is affective and finds its expression through language. The language knowledge which we are discussing here is related to the way of its articulation and sound, to the possible use of the body and its affectivity. The purpose of language consists therefore not only in the wording but in the behavior of the lived body that is always intersubjective and that gains its visibility through the way of experiencing it (ibid. 1966: 214).

The lived body language experience was explored with narrative-biographical interviews (Schütze 1977) with four former exchange pupils. The evaluation was conducted by following Rosenthal´s case reconstruction (1995). One case has been entirely reconstructed. The other three interviews have been analyzed with global analysis. The result is a temporary type formation that shows how languages are embedded in the lived body.

Type 1 refers to life stories in which languages are connected above all with cultural difference and foreignness. The lived body shows itself through the feeling of "being a foreigner" (see Schütz 1944/1972) which can originate from life in a foreign cultural and language community. Experiences of foreignness within this type are embedded in the lived body and articulated through health problems.

Type 2 shows us that languages can be experienced firsthand on the physical body as well as by the lived body through sexuality and physical power. The foreign experience is used for the appropriation of the language and the foreign-language world and is, within this type, the prerequisite to experience languages both bodily and physically.

Type 3 shows that the language somebody has been socialized with can be experienced in a problematic way because it complicates communication with other people. The language problem is embedded in the lived body because the native language seems inappropriate (cf. Bush in 2012: 14). A new access to languages that does not mainly refer to linguistic conventions, but to speech with an emphasis on body language is developed to overcome the language problem. Thereby one succeeds not only in connecting with people who speak a different language foreign-language people but also in approximate understanding.

9.6 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Elisabeth Mayer, Bakk.phil
Geburtsdatum	05.03.1987

Ausbildung

Seit 10/2010	Masterstudium der Soziologie, Universität Wien
Seit 10/2010	Bachelorstudium Romanistik (Französisch), Universität Wien
10/2006-06/2010	Bakkalaureatsstudium Soziologie, Universität Wien (geistes- und kulturwissenschaftlicher Studienzweig)
09/1997-06/2005	Bundesrealgymnasium Krems Ringstraße naturwissenschaftlicher Zweig und Schwerpunkt Französisch

Studienrelevante Tätigkeiten

10/2011-08/2014 Erasmus-Studienassistentin, Institut für Soziologie, Wien

03/2012-07/2014 Tutorin der Lehrveranstaltungen

- VO Bildtheorien aus soziologischer Perspektive. Grundlegende Konzepte und Entwicklungen (Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner)
- FPR Forschen mit Visuellen Methoden II : Auswertung - Forschungspraktikum 2 (Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner)
- VO Soziologische Methodologien und Methoden - Grundfragen, Kritik und aktuelle Entwicklungen der empirischen Forschung (Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner/ ao. Univ.-prof. Mag. Dr. Christoph Reinprecht

09/2008 Praktikum Donauuniversität Krems (Department für Psychosoziale Medizin
und Psychotherapie: Qualitative/Quantitative Sozialforschung)

08/2008 Praktikum abif Wien

09/2007-02/2008 Erasmussemester an der Université Paris-Diderot, Paris 7, Frankreich

Interessensschwerpunkte

- Biographieforschung
- Visuelle Soziologie
- Interpretative Sozialforschung