

Vom „Rückkehrer“ zum transnationalen Migranten: Biographische Rekonstruktion von Identität im deutschen und türkischen Bildungskontext

Serap Devran , Istanbul

Zusammenfassung

Dieser Beitrag entstand im Rahmen meiner biographie- und interaktionsanalytischen Pilotstudie zur Darstellung narrativer Identitäten und zum biographischen Werdegang von in Deutschland sozialisierten türkischstämmigen Germanistik-StudentInnen in Istanbul, die als Jugendliche bzw. junge Erwachsene meist auf der Basis von Familienentscheidungen in die Türkei migriert sind.

Im Fokus der folgenden Analyse des biographischen Interviews mit dem Informanten Ali steht der biographische Entwicklungsprozess und die sukzessive Herstellung seiner Selbstverortung jenseits ethnisch-nationaler Kategorien. Bei der Rekonstruktion des biografischen Werdegangs lassen sich direkte Bezüge zu den Pries'schen Modellen zum Verhältnis von Migration und Integration herstellen: Während sich Alis Eltern an dem Modell des „Gastarbeiters“ orientieren, der nach einer begrenzten Zeit im Ausland in sein Heimatland „zurückkehrt“, entwickelt Ali für sich das Lebensmodell als „Transmigrant“. Bei der narrativen Herstellung von Identitätsaspekten gibt es außerdem deutliche Übereinstimmungen mit den von Sievers et. al. beschriebenen Eigenschaften eines Transmigranten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass in der Kindheit und Jugend des Gastarbeiterkindes einschneidende Erlebnisse im deutschen Bildungskontext fokussiert werden. Bei der Bewältigung der Probleme gelingt es dem Erzähler jedoch sich als agentivisch starker und durchsetzungsfähiger Akteur zu präsentieren. Nach der familiären „Rückkehr“ in die Türkei spielt die Auseinandersetzung mit der türkischen Umwelt die zentrale Rolle, die zur sukzessiven Loslösung aus beiden Lebenswelten und hin zur Herausbildung eines neuen transmigrantischen Selbstbildes führt.

Schlüsselwörter: Transmigration, biographisches Interview, Interaktion, Bilingualität, Identität

Abstract

From “Returnees” To Transnational Migrants: Biographical Reconstruction Of Identity In German And Turkish Educational Context

This article emerged as a part of my biographical and interactional and analytical pilot study to show narrative identity and biographical development of students of German Studies with Turkish origin in Istanbul. Those students or young adults had been socialised in Germany and moved to Turkey, predominantly due to family matters.

¹ Für viele analytische und editorische Hinweise danke ich Inken Keim. Außerdem ist die Arbeit im Rahmen eines DAAD-Stipendiums am IDS in Mannheim entstanden.

The focus of the following analysis of the biographical interview with the informant Ali is the biographical development process and the gradual production of its self-location beyond ethno-national categories. In Ali's reconstruction of his biographical development, direct references can be made to the Priesian models in particular to migration and integration: While Ali's parents orientate themselves on the model of the „guest worker“, who „returns“ to his/her home country after living abroad for a limited period of time, Ali develops for himself the way of life as a „transmigrant“. In the narrative production of identity aspects, there are also clear agreements with those of Sievers et. al. who described characteristics of a transmigrant.

Result of the study show that drastic experiences in the German educational life are focused in the childhood and youth of the guest worker child. But in coping with the problems, the narrator manages to represent himself as a strong and assertive actor. After the whole family moves back to Turkey the confrontation with the Turkish environment plays a central role, which leads to the successive separation from both living environments and to the development of a new transmigrational self-image.

Keywords: Transmigration, biographical interview, interaction, bilingualism, identity

1. Einleitung: Gegenstand und Ziel des Beitrags

Gegenstand meines Beitrags ist die Analyse des biographischen Interviews mit dem Studenten Ali, der Germanistik an der Universität in Istanbul studiert. Das Gespräch mit Ali ist eines von vierzig biographischen Interviews, die im Rahmen meiner biographie- und interaktionsanalytischen Pilotstudie zur Darstellung narrativer Identitäten und zum biographischen Werdegang von in Deutschland sozialisierten türkischstämmigen jungen Menschen entstanden (Devran 2017, 2019a/b). Die InformantInnen sind als Jugendliche bzw. junge Erwachsene meist auf der Basis von Familienentscheidungen in die Türkei migriert. Vorrangiges Interesse meiner Studie ist es, die Vielfalt der Migrationsverläufe zu beschreiben und herauszufinden welche Einflüsse diese auf die biographische Entwicklung von Selbstbildern hat. Bisherige Analysen zeigen, dass es eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschieden im Erleben und Verarbeiten von sprachlichen und sozialen Erfahrungen gibt, die ausschlaggebend sind für die Ausbildung eines eigenständigen Selbstbildes im Spannungsverhältnis von Migration und Integration.

Im Fokus der Analyse des Gesprächs mit Ali steht der biographische Entwicklungsprozess vom Gastarbeiterverständnis der Elterngeneration über die Rückkehrer-Erfahrungen bis hin zum Transmigranten. Für die analytische Erfassung der Spezifik dieses Prozesses orientiere ich mich an in der Soziologie entwickelten Modellen zum Verhältnis von Migration und Integration (u. a. Pries 2010, 2018). Ziel der Analyse ist es, die entscheidenden Einflüsse und Erfahrungen zu erfassen, die den Informanten Ali motivieren ein transmigrantisches Selbstverständnis auszubilden. Außerdem zeigt die biografische Rekonstruktion seiner wechselnden Selbstbilder einige charakteristische Eigenschaften für erfolgreiche Transmigranten.

2. Theoretische und methodische Grundlagen: Das Konzept der transnationalen Migration

In einem Beitrag von 2018 beschäftigen sich Pries und Maletzky mit den Begriffen Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität und ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Rahmen von Kontaktsituationen in verschiedenen Kulturen. Gemeinsam liegt den Begriffen das Verständnis zugrunde, dass „Kulturen“ mehr oder weniger voneinander abgrenzbare, in sich geschlossene Einheiten sind. In einem weitgefassten Sinne wird dabei unter Kultur

ein *sozial erlerntes* (nicht genetisch vererbtes) *komplexes Handlungsskript für soziale Gruppen* verstanden, welches sich in *sozialer Praxis* (sich begrüßen, kleiden, ernähren, Initiations-, Heirats- und Sterberitualen etc.) sowie in *Symbolsystemen*, (Sprache, Werte, Normen, Recht etc.) niederschlägt. (Pries/ Maletzky 2018: 55)

Trotz dieser Gemeinsamkeiten weisen die Begriffe Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität erhebliche Differenzen auf, da sie verschiedene Aspekte des Kontaktes zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen fokussieren.

Interkulturalität bezieht sich auf Interaktionen, in denen Personen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit interagieren, und auf die daraus hervorgehenden Ergebnisse. In solchen Interaktionssituationen kann es zu Missverständnissen kommen (Hinnenkamp 1999), da Menschen in interkulturellen Kommunikationsprozessen oft davon ausgehen, dass ihr eigenes kulturelles Bezugssystem selbstverständlich ist. Die Selbstverständlichkeit wird erst auffällig und hinterfragt, wenn Missverständnisse zu Irritationen führen.

Dieser Begriff Interkulturalität birgt jedoch ein kritisch zu sehendes Potential. Er suggeriert ein Kulturkonzept, das Kulturen als statische und in sich geschlossene Gebilde sieht. Diese Annahme wird in der Ethnologie und Soziologie als längst überholt angesehen. Dementsprechend unterliegt auch das Forschungsparadigma zu Interkulturalität einem Wandel. Neuere Forschungen fassen das Verhalten von Personen in interkulturellen Situationen als dynamischen Prozess eines wechselseitigen Interpretations- und Anpassungsprozesses, wobei das Produkt dieses Prozesses stark von den jeweiligen Einzelkulturen abweichen und zu kreativen Neuschöpfungen führen kann. Interkultur wird in einem permanenten Aushandlungsprozess generiert und immer neu befestigt.

Während Interkulturalität sich auf die Mikroebene der Interaktion bezieht, bezieht sich der Begriff der Multikulturalität auf die Makroebene, die Ebene der Gesellschaft. In Deutschland wird Multikulturalismus seit Anfang der 80er Jahren häufig im politischen Diskurs thematisiert. Die Diskussion umfasst die parallele Existenz mehrerer kultureller Gruppen auf einem nationalstaatlich organisierten Flächenraum und die Verbesserung ihrer gleichberechtigten Teilhabe in der Gesellschaft.

Zur Abgrenzung von Interkulturalität und Multikulturalität und ihrem substantialistischen Kulturverständnis hat sich in neuerer Zeit der Begriff Transkulturalität entwickelt. Welsch (1999) setzt Transkulturalität im weitesten Sinne mit Hybridität, also einer Mischform gleich und stellt damit die Vorstellung von

Kulturen, die in sich als abgeschlossene Einheit verstanden werden, in Frage. Transkulturalität bezieht sich auf etwas Übergreifendes, die National- bzw. Einzelkulturen Transzendierendes:

Dabei sind TransmigrantInnen idealtypisch dadurch gekennzeichnet, dass sich ihre Lebenspraxis und Lebensprojekte als Sozialraum zwischen den Orten in verschiedenen Ländern und Kulturen aufspannen, wobei physische Pendelbewegungen zwischen dem Ankunftsland und dem Herkunftsland vorkommen (können). (Pries/ Maletzky 2018: 59).

Transnationale Kulturkontakte führen zu neuen kulturellen Praxen, Symbolsystemen und Artefakten.

In Bezug auf das Verhältnis von Migration und Integration unterscheidet Pries (2013) vier Modelle, die zeigen, wie Migrationsdynamiken und Teilhabekonstellationen miteinander verbunden sein können. Das erste Modell ist das sogenannte „GastarbeiterInnen-Modell“, das vor allem in Deutschland in den 60er Jahren in Bezug auf die Anwerbung von Arbeitskräften die Diskussion bestimmte. Nach diesem Modell werden selektiv Menschen aus einem Land A als „Gäste“ in ein Land B „eingeladen“. Der Begriff „Gastarbeiter“ deutet auf einen Aufenthalt im Aufnahmeland, der im Rahmen von befristeten Arbeitsverträgen geregelt ist. Nach Ablauf der Frist müssen die „Gäste“ wieder in ihr Herkunftsland zurück. Eine dauerhafte Niederlassung der „Gäste“ wird durch Rotation zu verhindern versucht.

Das zweite Modell ist das „melting-pot-Modell“, bei dem man sich das Einwanderungsland als „Schmelztiegel“ vorstellt. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen von einem Land A in ein Land B auswandern und dort nach und nach mit der Aufnahmegesellschaft verschmelzen. Es findet dabei ein eindeutig gerichteter Wohnort- und Sozialraumwechsel statt, und die Orientierung der Einwanderer an den sozial-kulturellen Werten und Vorstellungen der Ankunftsregion führt zu Assimilation. Dieses Modell entspricht z. B. der Situation von Auswanderern aus Deutschland im 19. und beginnenden 20. Jhd. in die USA oder nach Brasilien. Beispiele für das Schmelztiegelmodell sind Großstädte wie New York City oder Chicago.

Doch die in diesem Modell prognostizierte Verschmelzung unterschiedlicher sozialer und kultureller Räume findet oft nur teilweise statt. Das führte in den 1980er Jahren in den USA zu dem sogenannten „Salatschüssel-Modell“ zur Erklärung von ethnisch-kulturell geprägten Getthos². Dabei geht man davon aus, dass Menschen von Land A in Land B wandern und dort in der ethnisch-kulturellen bzw. kulturell-religiösen Gemeinschaft nach eigenen kulturellen Orientierungsmustern leben. Während im „melting-pot-Modell“ idealtypisch von einer nationalgesellschaftlichen Einheit durch assimilative Anpassung in die Aufnahmegesellschaft ausgegangen wird, betont das „Salatschüssel-Modell“, dass gleichzeitig viele ethnische Gemeinschaften in ihrer neuen sozial-räumlichen Welt bestehen, ohne dass eine sozial-kulturelle Neuorientierung an die Aufnahmegesellschaft zustandekommt.

² Anm.: Das „Salatschüssel-Modell“ betont, „dass Einwanderung zwar zu einem alle Bevölkerungsgruppen einbeziehenden Minimalkonsens (gleichsam dem Dressing in der Salatschüssel) als Integration führt, dass aber gleichzeitig viele ethnische und sozial-räumliche „Verklumpungen“ (gleichsam als identifizierbare Salatstücke) weiterbestehen“ (Pries 2010: 76).

Da es jedoch migrantische Situationen und Konstellationen gibt, die mit keinem der bisherigen Modelle zu fassen sind, wird seit den 1990er Jahren ein viertes Modell diskutiert. Es gibt viele MigrantInnen, zu deren Lebensvorstellung eine eindeutig gerichtete Migrationsbewegung von einem Land in ein anderes nicht passt. Bei ihnen gibt es sehr komplexe Pendelbewegungen zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen, die zu relativ dauerhaften, dichten sozialen Netzwerken führen können. Menschen können für ein paar Jahre in einem Land B leben, dann gehen sie zurück in ihr Ursprungsland A oder in ein anderes Land C, und leben dann wieder einige Zeit im Land A. D.h. die Lebensvorstellungen dieser MigrantInnen orientieren sich weder an dem Land A noch an dem Land B oder C, sondern an einem transnationalen Sozialraum, der oberhalb von Land A, B oder C liegt. Nach Pries ist das ein Merkmal für Transmigranten:

Transnationale Sozialräume entstehen durch relativ dauerhafte Bewegungen von Menschen zwischen Beschäftigungs- und Wohnorten in verschiedenen Ländern und den damit einhergehenden pluri-lokalen Selbstwahrnehmungen und Selbstverortungen. (Pries 2007: 34)

Inzwischen liegen einige Untersuchungen vor, beispielsweise zu transnationaler Migration in Nordamerika, Europa, Asien und der Türkei.³ Eine umfangreiche empirische Studie zu deutsch-türkischen transnationalen Migrationsbiographien haben Sievers et al. (2010) vorgelegt und gezeigt, was bildungserfolgreiche Transmigranten ausmacht. Die Probanden der Studie waren junge Erwachsene türkischer Herkunft, die in Deutschland aufgewachsen waren, akademische Abschlüsse erreicht und soziale wie berufliche Netzwerke zwischen der Türkei und Deutschland etabliert hatten. Die Studie geht u.a. folgenden Fragen nach: Was macht einen Transmigranten aus; welchen Zusammenhang gibt es zwischen Transmigration und Bildungserfolg; und wie sehen transnational angelegte Räume aus.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass folgende Eigenschaften für bildungserfolgreiche TransmigrantInnen charakteristisch sind:

- Wichtige Menschen (Lehrende, Eltern, Nachbarn) beeinflussten den Bildungsweg maßgeblich positiv. Negative Ratschläge (z. B. von Lehrenden) entmutigten die Probanden nicht, sondern motivierten sie, erfolgreich zu werden.
- Die Probanden entwickelten bereits früh Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.
- In den Familien hatte Bildung (z. B. Studium) einen hohen Stellenwert.

³ Anm.: Es liegen über transnationale Migration weltweit Arbeiten vor. Pries weist in seinem Artikel „Neue Dynamiken inter- und transnationaler Migration: Herausforderungen für Wissenschaft und Politik“ auf folgende Untersuchungen hin: „transnationale Migration zwischen Mexiko oder der Dominikanischen Republik und den USA, zwischen Frankreich und der Elfenbeinküste oder Benin, zwischen Kanada und Taiwan oder China (Basch / Glick Schiller / Blanc 1994; Pries 1997; Pries 2010)“. Für die Forschungssituation zur deutsch-türkischen Transnationalisierung beziehe ich mich auf die Beiträge in dem Band „Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei“ von Pusck (2010). Eine neuere Arbeit ist Cindark/ Keim (2016).

- Die primäre Sozialisation der Probanden fand eher im türkischen Kontext statt, die sekundäre und tertiäre Sozialisation im deutschen Kontext (Schule und Universität).
- Im beruflichen Bereich überwogen deutsche Sprachkompetenzen gegenüber türkischen.
- Die Probanden berichteten wenig über persönlich erfahrene Diskriminierungen, waren sich aber der Alltagsdiskriminierung bewusst.
- Rechtliche Voraussetzungen für das Hin-und-Her-Reisen und das Leben in beiden Welten, wie z. B. die doppelte Staatsbürgerschaft, sind zentral für die Herausbildung von transnationaler Selbstverortung.
- Der Lebenspartner einerseits und die beruflichen Chancen andererseits bestimmten tendenziell den Aufenthaltsort und die Zukunftsperspektive.

Die angeführten Eigenschaften von bildungserfolgreichen TransmigrantInnen bieten gute Anknüpfungspunkte für die Erfassung der Komplexität der Migrationssituation meiner InformantInnen, ihrer wechselnden Selbstverortung und ihrer sukzessiven Konstruktion von Selbstbildern als TransmigrantInnen.

Für die im Folgenden dargestellte interaktionale Analyse des biografischen Interviews mit dem Informanten Ali beziehe ich mich auf die in der Erzählforschung entwickelten Konzepte zur Erfassung narrativer Identität, vor allem auf das Positionierungskonzept, das Lucius-Hoene/ Deppermann (2004) und Deppermann (2013) als Instrument zur empirischen Erforschung narrativer Identitäten vorschlagen.⁴ Die Autoren unterscheiden zwischen verschiedenen Ebenen und Formen, zeigen dabei die Selbst- und Fremdpositionierungen in der erzählten Zeit und die Relation zwischen erzählendem und erzähltem Ich. Eine zentrale Komponente des Positionierungskonzepts ist das Konzept „Agency“, in dem linguistisch konstruierte Handlungsspielräume sichtbar werden und das die Versprachlichung von „Handlungsmöglichkeiten und Handlungsinitiativen“ fasst (Lucius-Hoene/ Deppermann 2002: 59). Die Analyse fokussiert, was der Erzähler macht, indem er dem Geschehen eine Urheberschaft oder Wirkkomponente sprachlich zuordnet. Nach Deppermann (2015) können sich Zuweisungen von „Agency“ zwischen maximaler Handlungsmacht einerseits und Passivität bzw. Widerfahrnis andererseits ansiedeln. Durch linguistische Mittel der Steigerung bzw. der Abschwächung kann der Erzähler die Darstellung von Agentivität modalisieren je nach dem, wie er seine Erlebnisse wahrnimmt.

In Alis Rekonstruktion seines biografischen Werdegangs lassen sich direkte Bezüge zu den Pries'schen Modellen herstellen, und es kann der Prozess vom Gastarbeiter- und „Rückkehrer“, dem Modell, dem die Eltern folgen, zum Modell des Transmigranten gezeigt werden, das er für sich entwickelt. Bei der narrativen Herstellung von Identitätsaspekten gibt es außerdem deutliche Übereinstimmungen mit den von Sievers et. al. beschriebenen Eigenschaften eines Transmigranten. In der

⁴ Anm.: Für die detaillierte Beschreibung des Positionierungskonzepts siehe (Devran 2017: 22ff, Kap. 3 „Analyse Konzepte für narrative Identität“)

Kindheit und Jugend des Gastarbeiterkindes werden einprägsame Erlebnisse im deutschen Bildungskontext fokussiert, und bei der Bewältigung der Probleme gelingt es dem Erzähler sich als agentivisch starker und durchsetzungsfähiger Akteur zu präsentieren. Nach der familiären „Rückkehr“ in die Türkei spielt die Auseinandersetzung mit der türkischen Umwelt die zentrale Rolle, die zur Loslösung vom Selbstverständnis als „Rückkehrer“ hin zur Herausbildung eines transmigrantischen Selbstbildes führt.

Bei der Analyse narrativer Selbst- und Fremdbilder, wie sie in dem Gespräch zwischen Ali und der Interviewerin hergestellt, bestärkt, detailliert oder modifiziert werden, interessieren vor allem folgende Aspekte:

- Wie wird der Prozess vom Gastarbeiterkind und „Rückkehrer“ zum Transmigranten dargestellt?
- Welche Ereignisse und Erfahrungen spielen dabei eine zentrale Rolle?
- Gibt es dafür sozial-kulturelle Bezeichnungen oder Formeln?
- Welche Eigenschaften weisen auf ein transmigrantisches Selbstbild hin und wie werden sie hergestellt?

3. Kurzcharakterisierung des Informanten

Das ca. einstündige Gespräch mit Ali habe ich an der Marmara Universität/ Istanbul, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur, durchgeführt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Ali 22 Jahre alt und im letzten Semester des Germanistikstudiums. In meinem Soziolinguistik Seminar erfuhr er über mein „Rückkehrer“- Projekt zu deutsch-türkischen Studierenden in Istanbul und bot mir an, über seine Erfahrungen in Deutschland und in der Türkei zu erzählen. Die biografische Erzählung beginnt er mit seiner Geburt in der türkischen Marmararegion, von wo er als Kleinkind mit den Eltern nach Hamburg und kurze Zeit später nach Hannover migrierte. Im Alter von 17 Jahren siedelte er von Deutschland nach Istanbul um. Bei der Darstellung seiner biographischen Entwicklung fokussiert er mehrfach seine Erfahrungen mit sprachlich-kulturellen Unterschieden im deutschen und türkischen Bildungskontext und er hebt sein enges Verhältnis zur deutschen Sprache hervor. Die Analyse folgt dem Lauf der dargestellten biographischen Ereignisse und der chronologischen Rekonstruktion seines Werdegangs.

4. Leben in Deutschland: Erfahrungen im deutschen Bildungssystem

Die Interviewerin leitet das Gespräch mit der Frage ein, wie das Leben für Ali in Deutschland war. Er beginnt die biografische Rekonstruktion mit der Kindergartenzeit; er kommt mit zwei Jahren in einen Kindergarten mit nur wenigen türkischstämmigen Kindern. Wie alle InformantInnen aus meinem Korpus hat auch Ali vor allem positive Erinnerungen an diese Zeit: Er spricht über den liebevollen Umgang der deutschen Erzieherinnen mit den Kindern, über gemeinsame Spiele, über deutsche Lieder und den

deutschen Fasching. Ali lernt schnell Deutsch und auch mit seinen türkischen Freunden unterhält er sich überwiegend auf Deutsch.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Türkisch im familiären Bereich gesprochen wurde, erklärt Ali, dass das ein „bisschen kompliziert“ gewesen sei. Da seine Eltern verschiedene Migrationsbiografien und unterschiedliche Sprachkompetenzen haben, spricht Ali mit dem Vater, der erst als Erwachsener nach Deutschland kam und schlecht Deutsch spricht, Türkisch; mit der Mutter dagegen, die in Deutschland aufwuchs und gut Deutsch spricht, spricht er Deutsch. Mit ihr kann er sich besser verständigen, da ihm Deutsch leichter fällt als Türkisch. Doch mit dem Vater übt er Türkisch, um es „nicht einrosten zu lassen“ (Z071).

4.1. Grundschulzeit

Anschließend geht Ali selbstinitiiert zu einer neuen biographischen Phase über, seiner Grundschulzeit, die er als „nicht die schönste und berauschendste Zeit“ (Z175) charakterisiert. Aus der Grundschulzeit präsentiert er drei Ereignisse, die einschneidend waren und ihm „seither nicht aus dem Kopf gegangen“ sind. Die Darstellung dieser Ereignisse nutzt er, um sich als agentivisch starker Akteur zu präsentieren.

a) Verlust bisheriger Freunde und Gewinn neuer Freunde

Das erste Ereignis, das er als UMbruch (Z169) bezeichnet, fand in der GRUNDSchule zweite Klasse ungefähr (Z171) statt. Zu dieser Zeit zogen die türkischen Familien aus seinem Umfeld in äußere Stadtbezirke, in ruhigere Gegenden mit billigeren Wohnungen, und mit den Familien verschwanden auch seine Freunde. Der Wegzug der Freunde war eine einschneidende Erfahrung. Ali blieb allein zurück. Doch er litt nicht lange am Verlust seiner Freunde, sondern suchte sich neue unter den deutschen Mitschülern. Ali stellt sich hier zum ersten Mal als agentivisch starkes Kind dar, das Veränderungen für sich positiv gestalten kann; er zieht sich nicht zurück, sondern entwickelt neue Sozialbeziehungen.

b) Sich-Durchsetzen gegenüber nachteiliger Lehrerentscheidung

Direkt im Anschluss folgt die Darstellung des zweiten Ereignisses, das Ali in der 3. Grundschulklasse erlebte. Er war ein gut integrierter Schüler, hatte guten Kontakt zu seinen Klassenkameraden (Z201), und seine Lehrerin lobte ihn wegen seiner sozialen Kompetenzen. In der Klasse gab es zwei Problemschüler, die nebeneinander saßen und ständig den Unterricht störten, ein deutschstämmiger Russe mit schlechten Deutschkenntnissen und ein Deutscher. Die Lehrerin traute Ali zu, dass er die Störenfriede würde beruhigen können, und setzte ihn zwischen die Beiden. Doch ihm gelang die Befriedung der Streithälse nicht. Außerdem hatte die Schlichterrolle Nachteile für ihn: Er konnte sich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren und seine Leistungen wurden schwächer. Zur Elternsprechstunde begleitete er seine Mutter zur Schule, und gemeinsam führten die Beiden ein Gespräch mit der Lehrerin.

In der Rekonstruktion dieses Gesprächs stellt sich Ali als selbstbewusster Schüler dar, der eine Entscheidung der Lehrerin, die zu seinem Nachteil war, nicht akzeptiert, seine Position argumentativ klar und höflich vorträgt. Er legt dar, dass er in Bezug auf das Verhalten der beiden Störenfriede keine Chance auf Besserung sieht, dass die Lehrer-Entscheidung für ihn nur Nachteile und für die Anderen keine Vorteile gebracht hat. Mit der Äußerung *also lassen sie mich bitte in Ruhe (Z216)* fordert er die Lehrerin auf, seinen Einwand zu akzeptieren. Er hat Erfolg, die Lehrerin nimmt ihre Entscheidung zurück. An die Interviewerin gewandt, kommentiert er die damalige Lehrer-Entscheidung: *ich weiß nich, was man sich dabei gedacht hat mich dazwischen zu setzen (Z227)*. Er zeigt, dass er auch aus der Distanz des Erwachsenen das Motiv für die damalige Lehrer-Entscheidung, die zu seinem Nachteil war, nicht versteht. Durch sein argumentativ schlüssiges Agieren in der Auseinandersetzung mit der Lehrerin stellt er sich als selbstbewusster Schüler dar, der es versteht, sich gegen nachteilige Entscheidungen zu wehren und seine Interessen durchzusetzen.

c) Kulturelle Differenz als Ressource für Entlastung bei Fehlverhalten

Alis drittes einschneidendes Erlebnis fand bei einer Schultheaterprobe statt. Er und sein deutscher Freund kommen eine Stunde zu spät zur Probe, statt „halb zehn“ um „halb elf“. Der Lehrer ist wütend, schreit die Beiden an und gibt ihnen *ne verbale schelle (Z243)*. Bei der Rekonstruktion dieses Ereignisses hebt Ali die sprachlich-kulturelle Differenz der Codierung von Zeit im Deutschen und im Türkischen hervor und zeigt, welche Konsequenzen mit der Orientierung am jeweiligen Code verbunden sein können:

243 **AMB** das probleM war ähm- (0.4)

244 **AMB** <<lachend> im DEUTschen heißt_s ja ÄHM > wenn man HALB zehn sagt <<all> das heißt_ne HALbe stunde vor zehn >- <<acc>[°h]im TÜRKischen is_es WÄre es_ne halbe stunde NACH zehn >; (1.18)

245 **AMB** <<p> da::> <<all> (.) ich weiß nich vielleicht is mir auch DA (.) geLEgen gekommen> aber ich bin dann halt EIne stunde zu spät.

Ali bezeichnet den Grund für sein Zuspätkommen als *probleM* und präsentiert dann lachend die Erklärung dafür: <<lachend> im DEUTschen heißt_s ja ÄHM > wenn man HALB zehn sagt <<all> das heißt_ne HALbe stunde vor zehn >- <<acc>[°h]im TÜRKischen is_es WÄre es_ne halbe stunde NACH zehn >.(Z244). Im Deutschen wird der Ausdruck für die halbe Stunde vor der vollen Stunde genannt („halb zehn“ = 9:30). Im Türkischen kommt er nach der vollen Stunde („on buçuk“ = zehn+halb = 10:30). Ali verfügt über zwei unterschiedliche Konzepte von Zeit und über zwei Codes zur Bezeichnung von „Zeit“. Im geschilderten Fall war sein „Problem“, dass er das türkische Zeitkonzept auf das deutsche übertragen hatte, also eine Schulstunde zu spät kam. Da aus der Perspektive des Lehrers die beiden Jungen unentschuldigt fehlten, schwänzten sie eine Schulstunde, und dafür musste es Sanktionen geben. Aus der Perspektive von Ali hatte das Verfügen über zwei Zeitkonzepte auch einen positiven Aspekt: <<p> da::> <<all> (.) ich weiß nich vielleicht is es mir auch DA (.) geLEgen gekommen>.(Z245). Die Code-Unterschiede konnte er

nutzen, um sein Zuspätkommen vor sich und den anderen zu entschuldigen. Im aktuellen Fall kamen sie ihm gelegen: Er konnte sie als Ausrede dafür verwenden, dass er und sein Freund die Zeit verbummelt hatten.

An diesem Ereignis wird Ali klar, welches Potential das Verfügen über zwei Codes hat, und er bezeichnet sein Erleben als Kulturschock: da hab ich SCHON:: so das erste mal so_n kulturschock bekommen ((lacht)),(Z254). Was aus Sicht des Lehrers ein Fehlverhalten ist, das sanktioniert werden muss, lässt sich aus seiner Sicht als Verwechseln zweier Zeitkonzepte erklären, verharmlosen und entschuldigen. Erst die Intensität der Lehrerreaktion machte ihm deutlich, welche Bedeutung „Schulschwänzen“ aus dessen Perspektive hatte: Der Lehrer schrie ihn an als hätt ich irgendwie geKLAUT oder SONST irgendetwas;(Z268),ein Lehrerverhalten, das für ihn sehr einprägsam war (GEHT mir nich aus_m kopf, Z303).

Durch die Konfrontation mit dem Lehrer hat er mögliche Konsequenzen aus der Code-Differenz erfahren und erkannt, dass die Differenz Nachteile, aber auch Vorteile für ihn haben konnte: Sie lieferte eine glaubwürdige Ausrede für sein Fehlverhalten und – darauf deutet das durchgehende Lachen bei dieser Szene – ihm wurde klar, dass sie auch zu strategischem Handeln zum eigenen Vorteil genutzt werden konnte.

d) Unterstützung im Fach Deutsch durch eine ältere deutsche Frau

Auf die Frage der Interviewerin nach Alis Schulleistungen, beschreibt er sich als faulen Schüler, dessen Noten unter dem Klassendurchschnitt lagen. Vor allen Dingen hatte er Probleme in Deutsch. Erst mit Unterstützung einer älteren Deutschen, einer Kundin am Kiosk der Eltern, gelang ihm die Verbesserung seiner Deutschleistungen:

410 **AMB** DANN hat sich erst mein DEUTSCH richtig äh gebessert;

411 **ME** hmhm mit der oma z[usammen];

412 **AMB** [mit der om]a zusammen;

Ali ging einmal wöchentlich zur seiner „deutschen Oma“ und machte bei ihr Hausaufgaben. In kurzer Zeit wurden seine Leistungen besser. Obwohl er nicht nur Deutsch bei der älteren Frau lernte, sondern insgesamt sehr viel (ich hab sehr viel sehr viel von ihr mitgenommen, (Z420)), reichten seine Leistungen nicht aus, um in der vierten Klasse eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, ein Wunsch der Mutter. Er bekam die Realschulempfehlung, die er, der sich als „faulen Schüler“ bezeichnet, damals auch als angemessen empfand.

4.2. Realschulzeit

In der Realschule war er die ersten beiden Jahre ein erfolgreicher Schüler. Er entwickelte Interesse für die Fächer Politik, Erdkunde und Geschichte. Das Bild änderte sich jedoch, als er eine Vorliebe für Internetspiele entdeckte und Stunden am PC verbrachte. Seine Noten wurden schlechter, und als ihm in der 8. Klasse das

Sitzenbleiben drohte, schickte ihn die Mutter auf eine private Nachhilfeschool. Dort traf er auf eine Nachhilfelehrerin, eine türkischstämmige Germanistin, zu der er eine gute Beziehung entwickelte. Er informierte sich über ein Germanistikstudium und hatte den Wunsch später selbst Germanistik zu studieren.

a) Absprechen von Deutschkompetenz durch die Deutschlehrerin

Als Ali diesen Wunsch seiner Deutschlehrerin in der Realschule anvertraute, riet sie ihm aufgrund seiner schlechten Deutschleistungen dringend davon ab. Alis Reaktion auf das Absprechen von Fähigkeiten ist interessant: Er ist nicht erschüttert, sondern nutzt die Negativbeurteilung der Lehrerin, um sich als widerständig darzustellen, wie die folgende Inszenierung der Interaktion zwischen sich und der Lehrerin zeigt:

684 AMB (...) ähm mein DEUTSCHlehrerin die hatte auch gemeint <<len> aus dir wird nichts >; <<p> hat sie gemeint > also hm deutsch und DU äh °h- <<acc> du KANNST_s es zwar sprechen du KANNS_es auch_n bisschen schreiben aber TROTZdem >; <<rall> also du KANNS mit dem deutsch DAS nicht studieren hat sie gemeint °h;

[°h]zu mir daMALS, °hh (0.32)

685 AMB <<t> na hab ich_n bisschen äh °h (0.7) hab ich mich_n bisschen UN (.) wohl gefühlt aber >, <<all> °h hab dann gemeint> ich f ich <<lachend> werd_s dir schon zeigen äh un[d äh]°h (0.22) JA (0.21) <<p> äh JETZT studiern wir germanistik [°h]>.

Den Redebeitrag der Lehrerin stellt Ali in drei Zügen dar. Der erste Zug besteht aus einer apodiktischen Generalisierung: aus dir wird nichts,(Z648), in der die Lehrerin Ali jegliche schulischen und beruflichen Fähigkeiten abspricht. Dann folgt eine Einschränkung der Negativbewertung auf die schlechten Deutschleistungen: also hm deutsch und DU äh °h-. In der anschließenden Zwar-Aber-Konstruktion nimmt sie eine differenziertere Bewertung seiner Leistungen vor: <<acc> du KANNST_s es zwar sprechen du KANNS_es auch_n bisschen schreiben aber TROTZdem >;(Z84). Im ZWAR-Teil der Äußerung gesteht sie Ali mündliche und geringe schriftliche Deutschkompetenzen zu. Doch im ABER-Teil, dem informativ relevanteren Teil der Äußerung, spricht sie ihm in einer ebenfalls apodiktischen Äußerung jegliche Aussicht auf ein Germanistikstudium ab: <<rall> also du KANNS mit dem deutsch DAS nicht studieren hat sie gemeint °h;[°h]zu mir daMALS,(Z684).

Durch die dreistufige Engführung, die mit einer generellen, im Brustton der Überzeugung vorgebrachten Negativbewertung beginnt, und über die Eingrenzung auf mangelnde Deutschkenntnisse schließlich zum Absprechen von Studierfähigkeit führt, präsentiert Ali das vernichtende Urteil der Lehrerin. Seine Reaktion darauf erfolgt nicht in einer Gegenrede, sondern in der Charakterisierung seiner damaligen Gefühle: <<t> na hab ich_n bisschen äh °h (0.7) hab ich mich_n bisschen UN (.) wohl gefühlt aber >.(Z685). Er inszeniert sich nicht als deprimiert oder wütend, sondern durch eine mehrfach herabgestufte, modalisierte Charakterisierung (n bisschen, unwohl fühlen) seiner damaligen Befindlichkeit setzt er sich als „cooler“ Jugendlicher in Szene. Das vernichtende Urteil der Lehrerin dient ihm als Vorlage, um sich als selbstbewusst, voll auf seine Fähigkeiten vertrauend und widerständig darzustellen. Ihrem Negativbild setzt er ein

positives Selbstbild entgegen und entwirft folgende Version für die eigene Zukunft: <<all> °h hab dann gemeint> ich f ich <<lachend> werd_s dir schon zeigen äh un[d äh]°h (0.22) JA (0.21) <<p> äh JETZT studiern wir germanistik [°h]>. (Z685). Seine berufliche Zukunft stellt er in maximalen Kontrast zum Lehrerurteil; er sieht sich fähig und ist entschlossen Germanistik zu studieren.

Im Anschluss an diese Szene beschreibt er, dass er begann, seinen Entschluss in die Tat umzusetzen. Seine Leistungen besserten sich, und durch den Nachhilfeunterricht gelang es ihm „viele Einser“ zu schreiben.

b) Migrantischer Hintergrund als Deutungsrahmen für schlechte schulische Bewertungen

Das nächste Negativereignis erlebte Ali in der neunten Realschulklasse. Doch dieses Mal betraf es nicht nur ihn selbst, sondern viele Schüler seiner Klasse wurden von der Lehrerin schlechter benotet, als es ihrer Selbsteinschätzung entsprach. Es ist das erste Mal in Alis biografischer Rekonstruktion, dass er eine Lehrerbewertung, die er als ungerecht empfand, im ethnisch-kulturellen Rahmen deutet. Das ist dieses Mal möglich, da er und die betroffenen Schüler ein wesentliches Merkmal gemeinsam hatten, den Migrationshintergrund:

709 **AMB** ich hab aber im äh (.) ZEUGnis_ne drei bekommen;

710 **AMB** °h [°h]<<rall> (.) das hatte was damit zu tun dass die äh lehrerin bisschen äh (.) wie soll ich sagen > (0.4) (.) die MOCHte mich nich (.) also die mochte (0.22) ding äh °h den großteil der klasse nich.

711 **AMB** hmhm (0.37) also ich WILL ich WILL jetzt nichts vorwerfen aber äh–

712 **AMB** (0.3) <<lachend> °h die migranten hatten schon SEHR schlechte noten >.

713 **ME** hmhm (.) bei ihr.

[...]

Trotz guter Leistungen bekam Ali eine mittelmäßige Zeugnisnote, die nicht seinen Erwartungen entsprach. Er war fleißig, hatte gut im Unterricht mitgemacht und mehrmals die Note Eins erzielt. Auf dieser Basis ist die mittelmäßige Endbewertung für ihn nicht verstehbar. Als mögliches Motiv für die schlechtere Bewertung führt er zunächst die emotionale Beziehung der Lehrerin ihm gegenüber an: °h [°h]<<rall> (.) das hatte was damit zu tun dass die äh lehrerin bisschen äh (.) wie soll ich sagen > (0.4) (.) die MOCHte mich nich (.) (Z710). Mehrfach herabgestuft durch Verzögerungspartikel äh, Gradpartikel bisschen, und der Markierung für vorsichtiges Formulieren wie soll ich sagen äußert er die Vermutung, dass die Lehrerin etwas gegen ihn persönlich hatte, ihn nich MOCHte (Z710). D. h. diemäßige Endnote basierte nicht auf seiner mittelmäßigen Leistung, sondern auf der negativen emotionalen Haltung der Lehrerin ihm gegenüber. In der folgenden Äußerung erweitert Ali den Kreis der Betroffenen, die die Lehrerin ebenfalls “nicht mochte”: also die mochte (0.22) ding äh °h den großteil der klasse nich.(Z710). Die Mehrzahl der Schüler hatte also unter ihrer ablehnenden Haltung zu leiden, darüber bestand Einigkeit unter den Betroffenen. Doch bevor Ali das gemeinsame Merkmal aller Betroffenen

nennt, folgt ein mehrfach herabgestufter Hinweis: (0.37) also ich WILL ich WILL jetzt nichts vorwerfen aber äh- (Z711), mit dem er sich davor schützt, dass das Folgende als ungerechtfertigter Vorwurf, als stereotype Zuschreibung o.ä. verstanden werden könnte. Dann formuliert er, durch Lachen abgemildert, die ethnisch-kulturelle Rahmung: (0.3) <<lachend> °h die migranten hatten schon SEHR schlechte noten >. (Z712).

Der Migrationshintergrund ist das Alleinstellungsmerkmal, das alle von der Abneigung der Lehrerin betroffenen Schüler eint, und das macht eine Deutung der als ungerecht empfundenen Beurteilung im ethnisch-kulturellen Rahmen möglich. Negativerlebnisse oder Benachteiligungen im schulischen Kontext hat Ali bisher individuell und auf sich bezogen dargestellt. Er nahm sie zum Anlass für die Konstruktion einer starken positiven Selbstdarstellung.

c) Alis argumentative Stärke

Direkt im Anschluss gibt Ali ein Beispiel dafür, wie er sich in der Auseinandersetzung mit der Lehrerin, die im vorherigen Gesprächsausschnitt die entscheidende Rolle gespielt hatte, argumentativ zu behaupten versuchte und es ihm trotz seiner argumentativen Stärke nicht gelang, sie von der ungerechterigten Benotung abzubringen:

718 **AMB** °h obf obwohl wir EINser geschrieben haben;

719 **AMB** wurden (0.21) wir uns–

720 **AMB** °h also das war äh FOLgende ausrede hatte sie benutzt das das (0.38) kommt mir au_nich mehr aus_m kopf–

721 **AMB** °h (.) ich hab mich IMmer gemeldet die erste zeit;

722 **AMB** (0.21) <<all> danach hat sie_m SIE hat mich nich drangenommen weil sie WUSste dass ich_s weiß >;

723 **AMB** <<rall> °h danach hab ich mich NICH mehr gemeldet und da hat sie gemeint NEE du wurdest schwächer mündlich >;

724 **AMB** (.) äh n da hab ICH (.) argumentiert–

725 **AMB** °h ich weiß ja ALles (.) und ich WEIß;

726 **AMB** (0.32) dass sie wissen dass ICH alles weiß,

727 **AMB** °h und DESwegen hab ich mich nich gEMELdet (.) weil (.) ich weiß dass sie mich ni EH NICHT drannehmen wollen–

728 **AMB** °h <<all> hat sie natürlich nich akzeptiert und hat mir trotzdem n DREI in ze[ugnis verpasst >.]

Die szenische Darstellung beginnt Ali mit der einschränkenden Formulierung: obwohl wir EINser geschrieben haben;(Z718). Durch das Personalpronomen „wir“ schließt er die gesamte Migrantengruppe als von der Ungerechtigkeit der Lehrerin betroffen ein. Dann bricht er die Äußerung ab, charakterisiert die Position, die die Lehrerin in der Auseinandersetzung vertrat, als ausrede (Z720) und nennt die Bedeutung, die die im

Folgenden in Szene gesetzte Auseinandersetzung für ihn hatte: das (0.38) kommt mir au_nich mehr aus_m kopf- (Z720).

Die Handlungsdarstellung beginnt er mit einer knappen Zusammenfassung: Obwohl Ali sich im Unterricht immer gemeldet hatte, nahm die Lehrerin ihn nicht dran, weil – und dieses Motiv unterstellt er ihr – sie wusste, dass er die Antwort auf ihre Frage wusste. Als Konsequenz daraus, dass sie ihn nicht aufrief, meldete er sich nicht mehr und bekam dafür eine schlechte mündliche Note (und da hat sie gemeint NEE du wurdest schwächer mündlich > (Z723)). Mit seiner schwächeren Mitarbeit, die sie ja – wie er es darstellt – mitverursacht hatte, begründete sie jetzt die schlechtere Bewertung. Das erzürnte Ali, und in einem mehrgliedrigen argumentativen Beitrag trägt er seine Sicht auf ihr Handeln vor und versucht ihre Position zu widerlegen. Der Beitrag besteht aus der Ankündigung: (.) äh n da hab ICH (.) argumentiert- (Z724), gefolgt von der Feststellung ich weiß ja ALles(.),(Z724) der eine weitere Feststellung folgt mit der auf die Lehrerin bezogenen Unterstellung: und ich WEIß; (0.32) dass sie wissen dass ICH alles weiß, (Z726). Die Schlussfolgerung, die er aus den beiden Feststellungen zieht (1. ich kenne den Stoff und 2. Sie wissen, dass ich den Stoff kenne), sieht folgendermaßen aus: und DESwegen hab ich mich nich geMELdet (.) weil (.) ich weiß dass sie mich ni EH NICHT drannehmen wollen- (Z727). Damit widerlegt Ali das Argument der Lehrerin, dass er mündlich schwächer geworden war und erklärt, dass er von einem stillen Einverständnis zwischen sich und ihr bezüglich seiner guten Kenntnisse ausgegangen ist, und sich deswegen nicht mehr im Unterricht meldete.

Ali stellt sich agentivisch sehr stark dar. Er erklärt der Lehrerin seine Handlungsschritte, führt ihr vor, dass sie von falschen Voraussetzungen ausgeht und ihn ungerechtfertigter Weise schlecht benotet. Trotz seiner starken Argumentation hat er keinen Erfolg, die Lehrerin bleibt bei der schlechteren Beurteilung.

Auch diese Auseinandersetzung geht Ali bis ins Erwachsenenalter „nicht aus dem Kopf“. Für das Verhalten der Lehrerin führt er kein mögliches Motiv an und er vermeidet eine explizite Deutung. Doch dass er die Auseinandersetzung als Beispielbeleg für die vorher angeführten Vorbehalte der Lehrerin gegenüber Migrantenschülern anführt, verleiht der Szene einen übergeordneten ethnisch-kulturellen Deutungsrahmen: Als Motiv für ihr ungerechtes Benoten kann man ihre Vorbehalte gegenüber Migranten vermuten.

5. Leben in der Türkei

5.1. Die Rückkehrentscheidung der Eltern

Im Anschluss an die Rekonstruktion seiner Erlebnisse in der deutschen Schule wechselt Ali die Perspektive zur Entscheidung seiner Eltern, in die Türkei zurückzukehren. Diese Entscheidung fiel, als er die 9. Realschulklasse besuchte. Motive für die Rückkehr der Eltern waren ein Hauskauf im Herkunftsort und ein gesicherter Ruhestand im vertrauten sozialen Umfeld. Die Eltern diskutierten ihre Entscheidung mit dem Sohn, der dafür plädierte, noch solange in Deutschland zu bleiben, bis er die Realschule abgeschlossen hatte. Doch dagegen argumentierte der Vater, der den Sohn in der Türkei auf dem

Gymnasium sehen wollte: <<all> was soll dir der REALschulabschluss in der türkei bringen (.) >,(Z775).

Die Diskussion endete ohne Entscheidung, und der Zeitpunkt für die Rückkehr blieb offen. Erst als die Familie in den Sommerferien in die Türkei fuhr, wurde Ali klar, dass die Eltern den endgültigen Umzug vorbereitet hatten, und er fühlte sich überrumpelt. Die Freunde in Deutschland informierte er über seine aktuelle Lage: „vergisst mich nicht, ich komm nicht mehr zurück“ (Z1244).

Die Verwandten in der Türkei unterstützten die Argumentation des Vaters und versuchten, Ali die Entscheidung zur Rückkehr schmackhaft zu machen. Sie empfahlen ihm den Besuch des deutschsprachigen Anadolu-Gymnasiums in Istanbul, da dort die Unterrichtssprache Deutsch sei. Er ließ sich „überreden“, doch die Information war falsch: Es wird das Fach Deutsch angeboten, die Unterrichtssprache in den anderen Fächern ist jedoch Türkisch. Da Alis Türkischkompetenzen nicht ausreichten, um den naturwissenschaftlichen Fächern und vor allem den Fächern türkische Literatur und Geschichte zu folgen, erscheint seine Schulkarriere in der Türkei von Beginn an in hohem Maße mit Problemen verbunden („zunächst war ich sehr sehr negativ eingestellt“, Z1227).

Obwohl Ali aus der heutigen Sicht die Motive der Eltern für die Rückkehr verstehen kann, hebt er bei der Rekonstruktion dieser Phase die für ihn unvorhergesehenen und schmerzhaften Aspekte der Elternentscheidung hervor: ohne Vorbereitung aus der vertrauten Lebenswelt in Deutschland herausgerissen und in die neue Lebenswelt der türkischen Schule geworfen zu werden. Die Konsequenzen aus diesem biografischen Bruch werden entscheidend für seine weitere Entwicklung.

5.2. Schlüsselerlebnisse im Prozess der Herausbildung eines transmigrantischen Selbstbildes

Direkt im Anschluss schildert Ali Erlebnisse in der neuen türkischen Umwelt, die seine biografische Entwicklung entscheidend prägten. Die Rekonstruktion jedes Ereignisses gestaltet er als eine Art Schlüsselerlebnis, das ihn von der Akzeptanz des Selbstverständnisses als „Rückkehrer“ hin zur Herausbildung eines neuen, transmigrantischen Selbstbildes führt.

a) Erster Schultag: Erleben von Fremdheit

Gleich am ersten Schultag gab es ein unvergessliches Erlebnis: Ali fühlte sich unter den türkischen Schülern fremd, entdeckte jedoch unerwartet unter den Fremden einen Vertrauten:

818 **AMB** °hh (.) ähm meinen ersten tag in der schule werde ich NIE vergessen- (...)

847 **AMB** und dann STAND ich DA in der reihe (.) <<all> ich wusst nich in welche klasse ich kommen werde >;(0.88)

848 **AMB** u::nd °hh <<t> ähm >(.) isch (.) wartete halt dort und °h(0.51)

849 **AMB** es war jemand vor MIR,(0.24)

850 **AMB** der war TÜRke;

851 **AMB** °h und daVOR war einer der war aus DEUTSCHland aus NÜRNberg–

852 **AMB** °h ich hab_s sofort (.) MITbekommen weil (.) also ich war ja daran gewöhnt DEUTSCH zu reden und DEUTSCH zu hören–

853 **AMB** °h und hab geSAGT (.) hab ihn angeKLOPFT AUCH aus deutschland und dann–

854 **AMB** °h kam (0.3) ähm (0.46) HABN wir uns halt unterhalten,

855 **AMB** (0.21) und der wurde zu einem meiner besten freunde (.) das is was anderes–

Der schulische Hintergrund für das dargestellte Ereignis ist, dass sich in der Türkei am ersten Schultag die Schüler auf dem Schulhof versammeln, sich in Reihe aufstellen und darauf warten, dass sie einem Klassenraum zugeordnet werden (Z847/Z848). Auch Ali reihte sich in eine Schlange ein und beschreibt den Schüler direkt vor sich folgendermaßen: es war jemand vor MIR,(0.24) der war TÜRke;(Z849/Z850). Die Kategorisierung eines Schülers in einer türkischen Schule in der Türkei als jemand (...) der TÜRke (war), ist auffallend: Sie hebt eine Eigenschaft hervor, die in diesem Kontext eigentlich selbstverständlich ist. Diese Hervorhebung impliziert, dass Ali sich in Bezug zu dieser Kategorie als ‘anders’ sieht. Das wird in den folgenden Äußerungen noch deutlicher: Als Ali beschreibt, dass er in der Reihe vor dem türkischen Schüler einen anderen Schüler sieht, charakterisiert er diesen folgendermaßen: und daVOR war einer der war aus DEUTSCHland aus NÜRNberg– (Z851). Diesen Schüler verortet er als „Deutschen“ und „Nürnberger“ und verstärkt so den Kontrast zum ersten Schüler, den er nur als „Türke“ kategorisiert. Dann führt er das Merkmal an, das eine sofortige Vertrautheit zu dem zweiten Schüler entstehen lässt: ich hab_s sofort (.) MITbekommen weil (.) also ich war ja daran gewöhnt DEUTSCH zu reden und DEUTSCH zu hören– (Z852). Über die deutsche Sprache fühlt sich Ali zu dem Jungen aus Nürnberg hingezogen; er geht auf ihn zu, klopft ihm auf die Schulter und sagt: AUCH aus deutschland (Z853). Durch die Art der Kontaktaufnahme – Schulterklopfen, die verwendete Sprache Deutsch und die Formel für die Herstellung von Gemeinsamkeit („auch aus Deutschland“) – inszeniert Ali einen gemeinsamen lebensweltlichen Bezugsrahmen: Er grenzt sich und den Jungen gegenüber den umgebenden türkischen Schülern ab, eine Abgrenzung, die auf Dauer angelegt ist: und da wurde er zu einem meiner besten freunde (.) das is was anderes–(Z855). Das plötzliche Erkennen von Gemeinsamkeit vor dem Hintergrund einer ‘fremden’ türkischen Umwelt ist das beglückende Ergebnis dieser ersten Begegnung, die zu dauerhafter Freundschaft und zu dem Selbstverständnis führt „anders zu sein“.

b) Ausgegrenzt werden und Erfahren neuer Zugehörigkeit

Die ersten Jahre im Gymnasium waren für Ali vor allem mit negativen Erlebnissen verbunden. Er fiel auf, weil seine Sprachkenntnisse nicht dem türkischen Standard entsprachen. Er hatte Türkisch nur in seiner Familie erworben, sprach Dialekt, hatte nur einen geringen Wortschatz, verwendete veraltete Lexik, hatte ein begrenztes

grammatisches Wissen und zeigte Auffälligkeiten im phonetischen und intonatorischen Bereich. Insgesamt fehlte ihm das sprachlich-kommunikative und kulturelle Wissen, um sich situativ angemessen auszudrücken.

Im folgenden Gesprächsausschnitt beschreibt Ali zunächst die Reaktion der türkischen Umwelt auf seine sprachlich-kommunikativen Auffälligkeiten und dann seine Reaktion auf deren ausgrenzende Haltung ihm gegenüber:

1316 **AMB** (...) die ham sich SEHR darüber lustig gemacht;

1317 **AMB** SEHR SEHR darü[ber lustig]gemacht und äh–

1318 **AMB** °hh ES war wirklich stress; (0.21)

1319 **AMB** [wirkli]ch(.) STRESS (.) zwei jahre lang–

1320 **AMB** (0.43) pur stress gehabt–

1321 **AMB** °h un DESwegen hab ich mich dann auch–

1322 **AMB** °h (.) nich mit DEN äh (.) TÜRKischen schülern so abgegeben sondern (.) wirklich (0.21)
DIE (.) mit denen (.) DIE aus DEUTSCHland kamen;

1323 **AMB** (0.58) °h weil ich DA ähm (.) sehr viele al wir hatten (.) VIEles gemeinsam kamen (.) alle
aus DEUTSCHland wir sind noch neu,

1324 **AMB** °hh WIR ähm SPREchen ne_gemeinsame sprache;

1325 **AMB** (0.24) also (0.59) h° wir verSTEhen uns–

1326 **AMB** [wir habe]n gemeinsame inteRESsen–

1327 **AMB** (0.27) [°h]m (.) DESwegen hab ich mich dann HALT (.) mehr mit denen getroffen;

Die Darstellung besteht aus vier Segmenten, die den Prozess vom Ausgegrenztwerden über die Selbstaussgrenzung bis hin zur Herstellung einer neuen Zugehörigkeit nachzeichnet. Im ersten Segment stellt Ali dar, wie die türkischen Mitschüler auf seine sprachlich-kommunikativen Auffälligkeiten reagierten.: (...) die ham sich SEHR darüber lustig gemacht; SEHR SEHR darü[ber lustig]gemacht und äh– (Z1316/Z1317). Die dreifache, stark akzentuierte Wiederholung der Gradpartikel „sehr“ drückt die Intensität des abwertenden Verhaltens der anderen aus. Die Bezeichnung „sich lustigmachen“ hat vor dem Hintergrund ethnografischen Wissens folgende Bedeutungsdimensionen: Aus der Perspektive von türkischen Einheimischen ist es unverständlich, dass junge Türken, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, ihre „Muttersprache“ nicht beherrschen. Ihnen werden kognitive Defizite zugeschrieben, z. B. dumm, ungebildet oder verdeutscht zu sein, oder es wird ihnen ein schlecht entwickeltes Loyalitätsgefühl der eigenen Sprache und Kultur gegenüber unterstellt. Über solche Einstellungen und Stereotypen, die einheimische Türken den sogenannten „Deutschländern“ gegenüber hegen, berichten auch andere InformantInnen aus meinem Projekt.

Im nächsten Segment (1318–1320) beschreibt Ali seine Reaktion auf das verletzende Verhalten der anderen und drückt die Intensität seiner Gefühle aus durch: ES war wirklich stress; (0.21) [wirkli]ch(.) STRESS (.) zwei jahre lang– (0.43) pur stress gehabt– (Z1318/Z1319/Z1320). Er detailliert nicht, was die anderen ihm antaten, sondern drückt die Heftigkeit und langanhaltende Dauer seines Leidens unter deren Spott aus durch mehrfache Wiederholung, starke Akzentuierung von wirklich und durch das abstrakte Nomen STRESS. Die emotional äußerst belastende Situation, in der sich Ali als fremd, ausgelacht, verhöhnt und nicht dazugehörig erfuhr, zog sich über zwei Jahre hin. Verletztheit und Leid werden nicht durch detaillierte Beschreibungen oder szenische Darstellungen ausgedrückt, sondern intonatorisch (starke Akzentuierung), lexikalisch (Gradpartikel, Verstärkungen) und durch kurze syntaktische Segmente mit mehrfacher Wiederholung.

Im dritten Segment (1321/1322) beschreibt Ali die Konsequenz, die er aus dem leidvollen Erleben zog: un DESwegen hab ich mich dann auch– (.) nich mit DEN äh (.) TÜRKischen schülern so abgegeben sondern (.) wirklich (0.21) DIE (.) mit denen (.) DIE aus DEUTSCHland kamen;(Z1321/Z1322). Er zieht eine klare Grenze zwischen DEN (.) TÜRKischen schülern einerseits und andererseits den Schülern, DIE aus DEUTSCHland kamen. Von den ersten grenzt er sich ab, vermeidet den Kontakt mit ihnen; den zweiten wendet er sich zu und pflegt mit ihnen intensive Kontakte. Damit teilt er die ihn umgebende Sozialwelt in zwei komplexe Einheiten, zu denen er klar definierte emotionale Haltungen unterhält.

Im letzten Segment (1323–1327) begründet er seine Hinwendung zur Sozialwelt der Jugendlichen, „die aus Deutschland kamen“ mit Eigenschaften, die alle Angehörigen dieser Welt teilen:

- sind noch neu,(Z1323). Sie leben noch nicht lange in der Türkei und machen ähnliche Erfahrungen wie Ali;
- WIR ähm SPREchen ne_gemeinsame sprache;(Z1324). Sie teilen die sprachlichen Varietäten und Ausdrucksformen, die sie als Migrant*innen in Deutschland erworben bzw. in Jugendgruppen in Deutschland ausgebildet haben;
- Wir verSTEhen uns– (Z1325). Sie teilen ein gemeinsames sprachlich-kulturelles Wissen, die Voraussetzung für problemlose Verständigung;
- Wir haben gemeinsame Interessen (Z1326); Sie verbindet ein ganzer Komplex von sozial-kulturellen Gemeinsamkeiten: das in der Schul- und Lebenswelt in Deutschland erworbene fachliche und kulturelle Wissen, gemeinsame Wertvorstellungen, Vorlieben, Geschmacksrichtungen, sportliche und soziale Ausrichtungen etc.

Abschließend reformuliert Ali die Konsequenz, die er aus den geschilderten Erfahrungen in beiden Lebenswelten zog: die Abgrenzung zu den „Türken“ und die Hinwendung zu den ‚Deutsch-Türken‘, DESwegen hab ich mich dann HALT (.) mehr mit denen getroffen; (1327).

c) Bewusstwerden von 'Festsitzen' in der Türkei

Durch die erlebten Ausgrenzungen wurde Ali auch die rechtliche Situation bewusst, die für ihn nach der Ausreise aus Deutschland entstand. Er hatte nur den türkischen Pass (<all> (.) äh ich hatte_nur TÜRkischen pass ich hab immer noch_n TÜRkischen pass (Z1329)), d.h. er konnte nicht mehr nach Deutschland reisen und dort leben. Die hier geschilderte Erkenntnis thematisieren auch andere InformantInnen aus meinem Projekt. Da sie nach der Übersiedlung in die Türkei das Heimatland der Eltern als fremdes Land erlebten, mit dem sie sich fortwährend auseinandersetzen mussten, entstand sehr bald der Wunsch, wieder in die frühere Lebenswelt zurückzukehren. Für sie bedeutet die Reise nach Deutschland keine touristische Reise, sondern eine Art 'innere Notwendigkeit', die aus dem Wunsch nach fortwährendem Kontakt zur vertrauten Lebenswelt und vertrauten Sprache entstand.

Die gesetzlichen Ausreiseregungen der Türkei sind dafür allerdings nicht gemacht. Für den türkischen Staatsbürger ist das Reisen ins Ausland nur mit einem Touristenvisum möglich, das mit hohem bürokratischem und finanziellem Aufwand verbunden ist, und nur für einen eng begrenzten Zeitraum gilt. Ali wurde schmerzlich klar, dass er mit nur einem türkischen Pass in der Türkei 'festsäß': <<all> [°h]deswegen konnt ich äh nicht immer WANN DANN wann ich WILL DANN wieder zurück nach deutschland hin und her °h-(1329). Was Ali hier formelhaft verkürzt ausdrückt, wird in der Migrationsforschung als ein wesentliches Charakteristikum einer transmigrantischen Selbstverortung beschrieben: die Möglichkeit des Pendelns zwischen zwei Lebenswelten (vgl. Pries, oben S. 4). Ali formuliert hier seine Vorstellung für ein zukünftiges Leben – das Pendeln zwischen zwei Welten - , die zeigt, dass er eine neue Selbstverortung ausgebildet hat:

- immer WANN DANN
- wann ich WILL DANN wieder zurück
- hin und her

Mit diesen Formeln charakterisiert er den neuen biografischen Selbstentwurf des Sich-nicht-ein-deutig-verorten-könnens in einer nur ethnisch oder national definierten Lebenswelt. Die rechtlichen Voraussetzungen zur Umsetzung des neuen Selbstbildes fehlen ihm (noch). Er formuliert jedoch eine wesentliche Erkenntnis, die ihn motiviert nach Möglichkeiten zum Erreichen seines Zieles zu suchen.

d) Deutsch als Ressource für ein positives Selbstbild

In der türkischen Schule hatte Ali auch Erfolge: Er konnte im Deutschunterricht unter den türkischen Schülern glänzen, wurde von der Lehrerin, einer Deutschen, als bester Schüler gelobt und gut benotet. Zu ihr baute er eine vertrauensvolle Beziehung auf: mit DER hab ich mich super verstanden;(Z1415). Seine deutschsprachigen Kompetenzen, die ihm in der Realschule in Deutschland vor allem negative Bewertungen eingebracht hatten, wurden jetzt positiv bewertet. Das führte zu neuen Erfahrungen: DA hat mir DAS deutsch auch wirklich spaß gema[cht weil d]a (0.27) DA hab ich so richtig mitbekommen JA (.) des ds könnte

was werden vielleicht;(Z1419). Durch den Erfolg im Deutschunterricht erkannte er, dass Deutsch das Kapital für seine berufliche Zukunft werden könnte: Er plante ein Studium, für das gute Deutschkompetenzen Voraussetzung waren: eine Deutschlehrausbildung oder ein Studium der Germanistik⁵.

6. Deutsch in Alis Erwachsenenleben

a) Freude der Familie über Alis akademischen Aufstieg

Nach dem Abschluss des Gymnasiums bereitet sich Ali auf die Aufnahmeprüfung zur Universität in der Türkei vor und besteht die Prüfung für ein Studium der Germanistik. Sein Vater, der keine Hoffnung hatte, dass der Sohn akademisch erfolgreich werden könnte (aus dir wird auch nichts also du wirst wahrscheinlich so_n kiosk weitermachen oder sonst irgendwas- (Z1626)), ist außer sich vor Freude. Ali ist der erste in der Familie, dem der Zugang zu einer akademischen Karriere gelingt. Vor dem Hintergrund der geringen Erwartungen des Vaters beschreibt er, welche Wirkung sein Erfolg bei der Familie hatte: da hat er sich tierisch gefreut als ich dann (.) als sie dann mitbekamen °h (.) dass ich auf die uni gekommen bin- (Z1629). Vor allem freute die Familie, dass Ali über die deutsche sprache und literatur (Z1684) den akademischen Aufstieg geschafft hat. Was Ali im deutschen Bildungskontext oft als Nachteil erlebte, seine im Vergleich zu Muttersprachlern nicht ausreichenden Deutschkompetenzen, erweist sich jetzt als Vorteil in einem Bildungskontext, in dem Deutsch den Status einer Fremdsprache hat. Über seine Deutschkompetenz gelingt ihm in der türkischen Lebenswelt eine starke Selbstpositionierung; die Eltern sind stolz auf ihn.

b) Hohe Deutschkompetenz im Beruf

Nach ausführlichen Schilderungen über positive Erfahrungen im Fachbereich Germanistik und Kulturgeschichte, kommt Ali der Aufforderung der Interviewerin nach, über berufliche Erfahrungen in einer deutschen Versicherungsfirma in Istanbul zu berichten. Noch während des Studiums arbeitete Ali in der medizinischen Abteilung dieser Firma und war zuständig für die organisatorischen Aufgaben in der Ambulanz. Er musste beispielsweise Patienten bei Unfall und Krankheit über die Dienstleistungen beraten, die sie erwarten konnten. Anspruchnehmer sind deutsche Touristen und in Deutschland lebende türkeistämmige Migranten, die zum Urlaub in die Türkei fahren. Die Verhandlungssprache ist im Wesentlichen Deutsch, in einigen Fällen auch Türkisch.

Gleich zu Beginn der Darstellung dieser biografischen Phase hebt Ali die Bedeutung von Deutsch für seine Tätigkeit hervor: also ICH ich (.) MEIN (.) äh (0.24) bei mir im beRUF is deutsch (0.72) äh (.) SEHR wichtig (.);(Z1911). Dann führt er aus, dass eine hohe mündliche und schriftliche Deutschkompetenz erforderlich ist: also ohne DEUTSCH mündlich (.) GEHT gar nichts; SCHRIFTlich muss man_s AUCH können weil °h ALles (.) was man (0.21) SAGT (.) jedes gespräch muss äh (.) VER (.) dings verschriftLICHT werden; (Z1912).

⁵ Anm.: Über solche Erfahrungen berichten auch andere „Rückkehrer“ (vgl. Devran 2017: 55).

Außerdem erfordert seine berufliche Tätigkeit die Fähigkeit zum Ausdruck von Empathie, da er sich auf die individuelle Situation des Anrufers einstellen muss: einfühlungsvermögen braucht man da °h man muss dementsprechend auch äh sprechen (...) man muss sich halt äh (.) nach den patienten richten (Z 1937). Da er beim Telefongespräch weder Gestik noch Mimik des Anrufers mitberücksichtigen kann, muss er an Stimme und Sprechweise erkennen, wie dessen besondere Situation ist. Auch diese schwierige interaktive Aufgabe bewältigt er (also man hat (.) nur das telefon und man muss an der stimmlage erkennen °h wie ist dieser patient drauf (Z1972)).

Der gesamte Ausschnitt dient vor allem der positiven Selbstdarstellung: Ali verfügt über hohe zweisprachige Kompetenzen, über die Fähigkeit, verschiedene Sprechweisen funktional einzusetzen und über den effektiven Einsatz unterschiedlicher sozial-stilistischer Varianten. Bei der Charakterisierung seiner Gesprächspartner unterscheidet er drei Gruppen nach ihrem kommunikativen Verhalten:

- Die Unkomplizierten: Das sind junge Menschen, z. T. in seinem Alter oder jünger. Charakteristisch für sie ist, dass sie Jugendsprache sprechen, ihn duzen und geduzt werden wollen, einfach und locker reden. Mit diesen Gesprächspartnern fällt ihm die Kommunikation leicht: es gibt patienten die sind jünger als ich (0.21) (...) mit denen kann man ganz locker reden das sin meine lieblingpatienten mit denen man wirklich einfach (.) reden kann (...)(Z1974).
- Daneben gibt es eine Gruppe älterer Gesprächspartner, die Ali ebenfalls als unkompliziert bezeichnet. Doch anders als die jungen Partner zeichnet sich diese Gruppe durch ein freundliches, ruhiges, eher geduldiges Verhalten aus. Sogar in Ausnahmesituationen kann er mit ihnen sprechen, ohne dass es zur Eskalation kommt. Dazu führt er folgendes Beispiel an: ich hatte zum beispiel todesfälle von (.) fünfundsiebzigjährigen patienten °h (.) und äh (0.21) sind ganz ruhig (.) die ehgatten (0.34) oder ehgattin °h (.) also (.) man ruft an ja (0.38) ich (.) möchte erstmal mein herzliches beileid aussprechen (Z2000-Z2010).
- Problematisch sind für ihn Anrufer, die anspruchsvoll sind und differenziertere Informationen einfordern. Bei ihnen orientiert er sich am Geburtsjahr. Wenn sie um 1955 geboren sind, spricht er sie auf Türkisch an. Wenn sie heftig oder aggressiv werden, wechselt er ins Deutsche, um „Distanz“ zu signalisieren und Aufmerksamkeit einzufordern. Das funktioniert meist, die Anrufer werden ruhig und hören ihm genau zu. Mit jüngerern Anrufern spricht er von Beginn an in Deutsch.

c) Rolle von Deutsch in der Partnerwahl: Bilingualität und Transkulturalität

Auf die Frage der Interviewerin, wen er sich als zukünftige Partnerin vorstellt, nimmt Ali eine klare Abgrenzung zur Kategorie „Rückkehrerin“ vor. Seine Vorstellung formuliert er folgendermaßen:

2411 AMB (...) EIne DIE (.) DAS GLEIche erlebt hat wie ICH;

2412 AMB (.) also <<h> °h nich RÜCKkehrerin oder so sondern wirklich äh (.) in deutschland aufgewachsen >- TÜRKischstämmig- °hh ähm (0.21) spricht gut DEUTSCH-

Er wünscht sich eine Partnerin, DIE (.) DAS GLEICHE erlebt hat wie ICH;(Z2411). Dann spezifiziert er, worauf die gemeinsame Erfahrung basieren sollte: also <<h> °h nich RÜCKkehrerin oder so sondern wirklich äh (.) in deutschland aufgewachsen >- TÜRKischstämmig- °hh ähm (0.21) spricht gut DEUTSCH- (Z2412). Mit dieser Charakterisierung schafft er einen Kontrast zwischen einerseits einer „Rückkehrerin“, also einer Frau, die nach dem Aufenthalt im Ausland in das Heimatland der Eltern „zurückkehrt“ und dort leben wird,⁶ und andererseits einer Frau türkischer Herkunft, die in Deutschland sozialisiert ist und gut Deutsch spricht. Das impliziert, dass sie ähnliche sozial-kulturelle Erfahrungen gemacht hat wie er selbst und die positiven und negativen Seiten in beiden Ländern erlebt hat. Das macht Ali im Anschluss deutlich:

2434 AMB DASS SIE d auch die kultur also DASS (.) sie auch (0.5) unterSCHEIden kann zwischen türkischer und deutscher äh-

2435 AMB DASS sie weiß- °h <<h> DAS ist DEUTSCH und (.) DAS ist TÜRKisch > zum beispiel;(2.08)(.) kulturunterschied genau.

Alis Vision ist ein sich Auskennen und sicheres Agieren-Können in beiden sprachlich-kulturellen Welten und das Herstellen einer Balance zwischen beiden. Diese deutsch-türkische Verortung ist auch ein wesentliches Charakteristikum der anderen InformantInnen aus meinem Korpus, die auch sie durch die Formel „hin und her“ ausdrücken.⁷ (vgl. auch Sievers et. al. oben S. 5). Nach Pries ist das ein Merkmal für transnationale Migration, das bei diesen Personen durch relativ dauerhafte Bewegungen zwischen verschiedenen Lebenswelten zur „plurilokalen Selbstwahrnehmung und Selbstverortung“ führt (vgl. oben S. 4).

Alis weiterer Lebensweg zeigt, dass es ihm gelungen ist, diese Vision Realität werden zu lassen: Während des Studiums lernt er seine deutsch-türkische Frau kennen. Gemeinsam leben und arbeiten sie in Deutschland. Er ist als Kundenberater in einer deutschen Versicherungsfirma tätig und absolviert gleichzeitig ein Zweitstudium an der deutsch-türkischen Universität in Istanbul. Er pendelt also zwischen Deutschland und der Türkei „hin und her“. Für den verheirateten, berufstätigen jungen Mann ist das Pendeln zwischen zwei Lebenswelten Normalität geworden.

7. Fazit

Aus den narrativen Darstellungen der biographischen Phasen Alis wird deutlich, dass ein Vergleich der Schilderungen von Negativ-Erfahrungen in deutschen und türkischen Bildungskontexten es ermöglicht, die Erfahrungen in der Türkei unter dem Pries'schen Migrationsmodellen zu fassen. Bei der narrativen Herstellung des Selbstbildes gibt es

⁶ Anm.: Im türkischen Sprachgebrauch ist „Rückkehrer“ eine feste Bezeichnung, die in Gastarbeiter-Familien ständig präsent gehalten wird „seneye Türkiye'ye döneceğiz“. (Übers.: Wir werden nächstes Jahr in die Türkei zurückkehren). Das erinnert an das Pries'sche Modell einer eindeutig gerichteten Migrationsbewegung, bei dem der „Migrant“ im Aufnahmeland nach eigenen kulturellen Orientierungsmustern lebt und auf die „Rückkehr“ ins Herkunftsland hinarbeitet.

⁷ Vgl. Devran (2017: 68ff.) Die Informantin nutzt ebenfalls die Formulierung „Hin und Her“.

außerdem deutliche Übereinstimmungen mit den von Sievers et. al. beschriebenen Eigenschaften eines Transmigranten.

Alis primäre kindliche Sozialisation findet in Deutschland eher im familiären Umfeld in einem türkischen Kontext statt. Die sekundäre Sozialisation erfolgt dagegen im deutschen Bildungskontext. In der Schule werden einschneidende Erlebnisse fokussiert, bei deren Bewältigung er sich als agentivisch starker und durchsetzungsfähiger Akteur positioniert. Charakteristisch für die Erfahrungen sind folgende Merkmale:

- Ali entwickelt im deutschen Bildungskontext früh Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten: Er lernt Veränderungen für sich positiv zu gestalten und neue Sozialbeziehungen zu entwickeln; er versteht es, sich gegen nachteilige Lehrer-Entscheidungen zu wehren und seine Interessen durchzusetzen; er erkennt sprachlich-kulturelle Differenzen als Ressource, die er strategisch zum eigenem Vorteil einzusetzen lernt.
- Eine ältere deutsche Frau beeinflusst seinen Bildungsweg positiv; negative Lehrer-Ratschläge entmutigten ihn nicht, sondern motivieren ihn erfolgreich zu werden.
- Er stellt dem negativen Lehrer-Urteil (Absprechen von Deutschkompetenzen) ein positives berufliches Ziel entgegen und sieht sich fähig Germanistik zu studieren. Seinen Willen zum Erfolg drückt er durch die Formel aus: Jetzt erst recht!
- Er unterscheidet zwischen individueller und gruppenbezogener Benachteiligung in der Schule; während er die schlechte Benotung der eigenen Leistungen zum Anlass für eine argumentativ starke positive Selbstdarstellung nimmt, deutet er die schlechte Leistungsbeurteilung vieler migrantischer Schüler im ethnisch-kulturellen Rahmen.

Im Kontrast zu den prägenden Ereignissen in Deutschland werden die Negativ-Erfahrungen in der Türkei als Aus- und Abgrenzungserfahrungen rekonstruiert. Die Auseinandersetzung mit der türkischen Umwelt führt zur sukzessiven Loslösung und hin zur Herausbildung eines neuen, transmigrantischen Selbstbildes. Folgende Merkmale sind charakteristisch:

- Ali erlebt Ausgrenzung („ausgelacht werden“) und erkennt die Zugehörigkeit zu Deutsch-Türken aufgrund sozio-kultureller und sprachlicher Gemeinsamkeiten.
- Er wird sich bewusst, dass er mit nur einem türkischen Pass begrenzte Freizügigkeitsrechte hat; sein Ziel ist das freie Pendeln zwischen zwei Welten, das er durch folgende Formeln ausdrückt: immer WANN DANN / wann ich WILL / DANN wieder zurück / hin und her.
- Er erkennt Deutsch als Kapital für Studium und zukünftigen Beruf.

Alis Darstellung seiner jetzigen Lebenssituation ist charakterisiert durch ein starkes positives Selbstbild:

- Er verfügt über hohe zweisprachige Kompetenzen, über die Fähigkeit, verschiedene Sprechweisen funktional einzusetzen und über den effektiven Einsatz unterschiedlicher sozial-stilistischer Varianten.
- Er lebt in einer Partnerschaft, in der über die Balance zwischen sprachlich kulturellen Anteilen aus beiden Welten die deutsch-türkische Verortung gelingt.

Literaturverzeichnis

- Basch, Linda G./ Glick Schiller, Nina/ Blanc, Cristina S.** (1994): *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nations-States*. Langhorne [u.a.]: Gordon und Breach.
- Cindark, Ibrahim/ Keim, Inken** (2016): „Von Gastarbeitern zu Transmigranten: sprachliche Variation in deutsch-türkischen Lebenswelten“, in: *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration* (Schriften des Europäischen Zentrums für Sprachwissenschaften= EZS 5). Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 219–243.
- Deppermann, Arnulf** (2013): „How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does ‚Positioning‘ offer more than ‚Membership Categorization‘? Evidence from a mock story“. in: *Narrative inquiry. A forum for theoretical, empirical, and methodological work on narrative*, 23, 1. S. 62–88.
- Deppermann, Arnulf** (2015): „Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. Sprachliche Praktiken der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung als Täter und Opfer“, in: Scheidt, Carl Eduard et. al. (Hg): *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*. Stuttgart: Schattauer. S. 64–75.
- Devran, Serap** (2017): *Deutsch-türkische Migration. Die Darstellung narrativer Identitäten von Studentinnen in Istanbul. Eine biographie- und interaktionsanalytische Pilotstudie*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (= amades 51).
- Devran, Serap** (2019a): „Narrativer Entwurf einer positiven Selbstkategorie in unterschiedlichen Sozial- und Sprachwelten“, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur* (41/1), S. 55–88. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.26650/sdsl2018-0007> (Letzter Zugriff am 17.08.2019).
- Devran, Serap** (2019b): „Narrative Bewältigung von einschneidenden Erlebnissen eines Rückkehrers in der deutschen und türkischen Lebenswelt“, in: *Deutsche Sprache – Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* (47/3), S. 258–282.
- Hinnenkamp, Volker** (1998): *Mißverständnisse in Gesprächen: eine empirische Untersuchung im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Lucius-Hoene, Gabriele/ Deppermann, Arnulf** (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske&Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele/ Deppermann, Arnulf** (2004): „Narrative Identität und Positionierung“, in: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5. S. 166–183. <www.gespraechsfor schung-ozs.de> (Letzter Zugriff am 22. 8. 2019).
- Maletzky, Martina/ Pries, Ludger** (2018): „Interkulturalität/Multikulturalität/ Transkulturalität“, in: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 55–60.
- Pries, Ludger** (1997): *Transnationale Migration. Sonderband Soziale Welt*. Göttingen: Nomos
- Pries, Ludger** (2007): „Globaler Wandel und das Entstehen transnationaler Migration: Zwischen den Welten zu Hause“, in: *Globaler Wandel Rubin 2007*, S. 33–39.
- Pries, Ludger** (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie neuer Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, Ludger** (2013): „Neue Dynamiken inter- und transnationaler Migration: Herausforderungen für

Wissenschaft und Politik“, in: Pusch, Barbara (Hg.): *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 67–82.

Pusch, Barbara (Hg.) (2013): *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*. Wiesbaden: Springer VS

Selting, Margret/ Auer, Peter/ Barth-Weingarten, Dagmar/ Bergmann, Jörg/ Bergmann, Pia/ Birkner, Karin/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter/ Günther, Susanne/ Hartung, Martin/ Kern, Friederike/ Mertzlufft, Christine/ Meyer, Christian/ Morek, Miriam/ Oberzaucher, Frank/ Peters, Jörg/ Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/ Stukenbrock, Anja/ Uhmans, Susanne (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2)“, in: *Gesprächsforschung, Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (Ausgabe 10), S. 353–402. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (Letzter Zugriff am 20.08.2019).

Sievers, Isabel/ Griese, Hartmut/ Schulte, Rainer (2010): *Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien*. Frankfurt: Brandes&Apsel.

Welsch, Wolfgang (1999): „Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today“, in: Featherstone, Mike / Lash, Scott (Hg.): *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, S. 194–213.

Anhang: Transkriptionskonventionen

GAT2 (Selting et al. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

| | |
|-----|---|
| [] | Überlappungen und Simultansprechen |
| [] | |
| = | unmittelbarer Anschluss neuer Sprecher/innenbeiträge oder Segmente (latching) |

Ein- und Ausatmen

| | |
|-------------|---|
| °h / h° | Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer |
| °hh / hh° | Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer |
| °hhh / hhh° | Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer |

Pausen

| | |
|-------|---|
| (.) | Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer |
| (-) | kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer |
| (--) | mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 sek. Dauer |
| (---) | längere geschätzte Pause v. ca. 0.8-1.0 sek. Dauer |
| (0.5) | gemessene Pausen v. ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer |
| (2.0) | (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt) |

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten

| | |
|----------|---|
| äh öh äm | Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“ |
| : | Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek. |
| :: | Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek. |
| ::: | Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek. |
| ? | Abbruch durch Glottalverschluss |

Akzentuierung

| | |
|----------|----------------------|
| akZENT | Fokusakzent |
| ak!ZENT! | extra starker Akzent |

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrase

| | |
|---|-----------------|
| ? | hoch steigend |
| , | mittel steigend |
| – | gleichbleibend |
| ; | mittel fallend |
| . | tief fallend |

Verändertes Tonhöhenregister

| | |
|------------|-------------------------|
| <<t> was > | tiefes Tonhöhenregister |
| <<h> was > | hohes Tonhöhenregister |

Sonstige Konvention

| | |
|-------------------|--|
| <<erstaunt> was > | interpretierende Kommentare mit Reichweite |
|-------------------|--|

Lachen und Weinen

| | |
|-------------------|--|
| ha ha he he hi hi | silbisches Lachen |
| ((lacht)) | Beschreibung des Lachens |
| <<lachend> was > | Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite |
| <<:-)> soo > | „smile voice“ |

Rezeptionssignale

| | |
|----------------|--|
| hm ja nein nee | einsilbige Signale |
| hm_hm ja_a | zweisilbige Signale |
| nei_ein nee_e | |
| ?hm?hm | mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend |

Sonstige Konventionen

| | |
|-------------------------------|--|
| ((hustet)) | para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse |
| <<hustend> was > | sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse mit Reichweite |
| () | unverständliche Passage ohne weitere Angaben |
| (xxx), (xxx xxx) | ein bzw. zwei unverständliche Silben |
| (solche) | vermuteter Wortlaut |
| (also/alo) | mögliche Alternativen |
| (solche/welche) | |
| ((unverständlich, ca. 3 Sek)) | unverständliche Passage mit Angabe der Dauer |
| ((...)) | Auslassung im Transkript |

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extensionen

| | |
|----------------|--------------------------------|
| <<f> was > | forte, laut |
| <<ff> was > | fortissimo, sehr laut |
| <<p> was > | piano, leise |
| <<pp> was > | pianissimo, sehr leise |
| <<all> was > | allegro, schnell |
| <<len> was > | lento, langsam |
| <<cresc> was > | crescendo, lauter werdend |
| <<dim> was > | diminuendo, leiser werdend |
| <<acc> was > | accelerando, schneller werdend |
| <<rall> was > | rallentando, langsamer werdend |

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

| | |
|--------------------|---|
| <<creaky> was > | glotalisiert, „Knarrstimme“ |
| <<flüsternd> was > | Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben |