

*besser je jeden monat oder so kommt eine so was genau wie sie.  
FRAGEN oder interessant finden unsere LEBEN. (Yakup)*

## **Ludger Hoffmann / Uta Quasthoff**

### **Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen**

### **Kommunikation mit und über Behörden**

- 1 Theoretischer Hintergrund: Kulturelle und sprachliche Hürden und Ressourcen im Umgang mit Behörden
  - 1.1 Generalisierte Kommunikation als Hürde: Behörden und Bürger
  - 1.2 Konsequenzen der unterschiedlichen Kommunikationslogiken: Wahrnehmungen und Ressourcen auf Klientenseite
2. Empirischer Hintergrund: Methodische Anlage des Projekts
3. Umgang mit distanzsprachlichen Anforderungen in der mündlichen Kommunikation: Zwei Generationen von Eingewanderten im narrativen Interview
  - 3.1 Die erste Generation im Interview
  - 3.2 Die zweite Generation im Interview
    - 3.2.1 Die Verknüpfung von generischen und partikularen Darstellungsmodi auf globaler Ebene
    - 3.2.2. Sequenzierende vs. integrierende Genres
4. Gesamtstruktur der kommunikativen Anforderungen in den narrativen Interviews

#### **Abstract**

Das Projekt „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen“ (LiLac)<sup>1</sup> zielt auf die interdisziplinäre Analyse der Möglichkeiten und Schwierigkeiten sprachlicher Teilhabe an der Kommunikation mit Behörden. Wir zeigen u.a., wie sozial vergleichbare Gruppen – deutsch Erstsprachige und Mehrsprachige mit türkischen Einwanderungshintergrund – die Logik der Behördenkommunikation, insbesondere die Dimension expliziter Schriftlichkeit, wahrnehmen und wie sie ihre Erfahrungen mit Behördenkommunikation in narrativen Interviews artikulieren. Die Untersuchung gab den Interviewten die Möglichkeit, ihre persönliche Erfahrung bis hin zur Bedrohung der eigenen Position und Identität durch Erzählen und Verständigung im Gespräch relevant für Andere werden zu lassen. Diese Artikulation eigener Erfahrung mit einer von ihrer Alltagslogik und ihrer Normalitätskonstruktion abweichenden Kommunikationsform in einem Gesprächstyp, der durch soziale Distanz gekennzeichnet ist, unterziehen wir im vorliegenden Beitrag einer sprachwissenschaftlichen Analyse. Dabei führen wir vor, wie Einwanderer aus zwei Generationen, die Deutsch in unterschiedlichem Ausmaß beherrschen, ihre jeweiligen sprachlichen und diskursiven Ressourcen nutzen, um Erfahrung über Distanz hinweg zu teilen.

---

<sup>1</sup> Wir danken der VolkswagenStiftung für die Förderung der Studiengruppe „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration“ (Laufzeit: 01.11.2007 – 30.04.2010; 01.09.2011 – 30.05.2012) im Rahmen des Schwerpunkts „Migration und Integration“.

## 1. Theoretischer Hintergrund: Kulturelle und sprachliche Hürden und Ressourcen im Umgang mit Behörden

Das Projekt „Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration / Literacy between Languages and Cultures“ (im Folgenden: LiLaC, s. FN 1) setzte sich zum Ziel, Mechanismen der gesellschaftlichen Ausgrenzung bzw. Teilhabe exemplarisch in einem sprachlich-kommunikativen Feld zu rekonstruieren und damit einer Bearbeitung zugänglich zu machen (vgl. Abschlussbericht des Projekts und Quasthoff i.Dr.). Der Umgang mit Behörden hat in diesem Sinne Schlüsselcharakter: Einerseits regeln Behörden in differenzierten Gesellschaften den Zugang zu materiellen und anderen gesellschaftlichen Unterstützungsangeboten in unterschiedlichen Feldern bzw. verlangen vom Bürger Beteiligung an rechtlichen Prozessen, sind also *gatekeeper* für gesellschaftliche Teilhabe. Andererseits erfordern erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikationen mit Behörden nicht nur besonders ausgebaute sprachliche und kommunikative Kompetenzen auf Seiten der KlientInnen, sondern die „Welt der Behörden“ wird auch unter kulturellen Gesichtspunkten insbesondere von Menschen mit einem schrift- und institutionenfernen Alltag oft als fremd und nicht vereinbar mit der eigenen Identität wahrgenommen (Lareau 2003). Die Kommunikation mit Behörden hat also besondere Hürden zu überwinden und erfordert besondere Ressourcen.

### 1.1 Generalisierte Kommunikation als Hürde: Behörden und Bürger

Am Anfang stehen das Gesetz, die Verordnung, der Erlass, die von der Behörde umzusetzen sind und Kommunikationen auslösen (vgl. Hoffmann 1992). Diese Kommunikationen beziehen an von institutioneller Logik bestimmten Stellen im Ablauf den Bürger ein, der auf Anforderung Daten liefern, Anträge ausfüllen oder Entscheidungen akzeptieren soll. (vgl. Becker-Mrotzek 2001, Rehbein 1998). Behördenkommunikation aus der Sicht der Behörde zielt so nicht primär auf Verständigung, sondern auf abschließende Problemlösung nach rechtlichen Vorgaben in angemessenem Zeitrahmen.

Während es für den Klienten interessant ist, wie eine Entscheidung ausfällt und ob sie sich mit seinen Ansprüchen und Vorstellungen von Gerechtigkeit deckt, muss der/die Entscheider eine Vielzahl individueller Anliegen in gleicher und rechtlich gegenüber vorgesetzten Instanzen begründbarer Weise bearbeiten. Er muss eine Sache in überschaubarer Zeit erledigen und diesen Vorgang dokumentieren. Dabei helfen Routinen und Schematisierungen, die einen möglicherweise komplexen Sachverhalt auf die entscheidungsrelevanten Fragen reduzieren und alles Individuelle und Besondere ausblenden.

Der Vorgang der Verwaltung eröffnet keine umfassende Fall-Bearbeitung wie in den Fällen von Gericht oder Medizin (vgl. Hoffmann 2013). Diese Institutionen arbeiten im Unterschied zur prototypischen Behörde von Fall zu Fall, mit Einzelfällen medizinischer Versorgung oder rechtlicher Entscheidung und bauen ein fallspezifisch zu entwickelndes Wissen auf. Vor Gericht hat der Betroffene Anspruch auf „rechtliches Gehör“ (Grundgesetz Art. 103), kann seine Sache also darstellen. Im Verwaltungsverfahren sind die Möglichkeiten beschränkter. Der Klient ist eher Lieferant der nötigen Daten und passiver Rezipient von Entscheidungen, die er allerdings auf eine gerichtliche Fallebene heben kann, indem er beim Verwaltungsgericht klagt.

Vorgeschichte, Konstellation, Bedingungen und vorgesehene Ausgänge solcher Verfahren bleiben den Klienten weitgehend verborgen, ihnen geht es um ihr eigenes, eigensinniges Anliegen. Während sie das Eigene zur Geltung bringen wollen, finden sie sich einer Fallgruppe subsumiert, für die es so und nicht anders laufen muss. Dem institutionellen Wissen der Behördenseite (Normen, Abläufe, Standards, Begründungsrepertoire) steht ein unspezifischeres Alltagswissen der Klienten (gespeist aus vereinzelt Beobachtungen, Erfahrungen, Hörensagen etc.) mit bestimmten Vorstellungen angemessener und gerechter Problemlösung gegenüber. Ist ein Vorgang eröffnet, stehen beiden Seiten unterschiedliche Handlungswege zur Verfügung. Die Handlungen der Mitarbeiter der Behörde zielen auf eine Entscheidung, sie filtern

und präparieren heraus, was dafür benötigt wird und sorgen für die verfahrenstypische „Entscheidungsdrift“: Jeder Schritt engt – geleitet durch institutionelle Relevanzen – die Alternativen ein und kanalisiert den Weg zu rascher, ökonomischer Entscheidung, so dass ein spezifischer Handlungsdruck entsteht. Die Klienten gehen bis zum Schluss von einer offenen Entscheidung aus, häufen Informationen an, die aus ihrer Sicht (wenngleich oft nicht aus Behördensicht) wichtig sind; zudem bringen sie sich auch stärker emotional ein, sehen ihre Identität tangiert und tendieren zu einer Personalisierung.

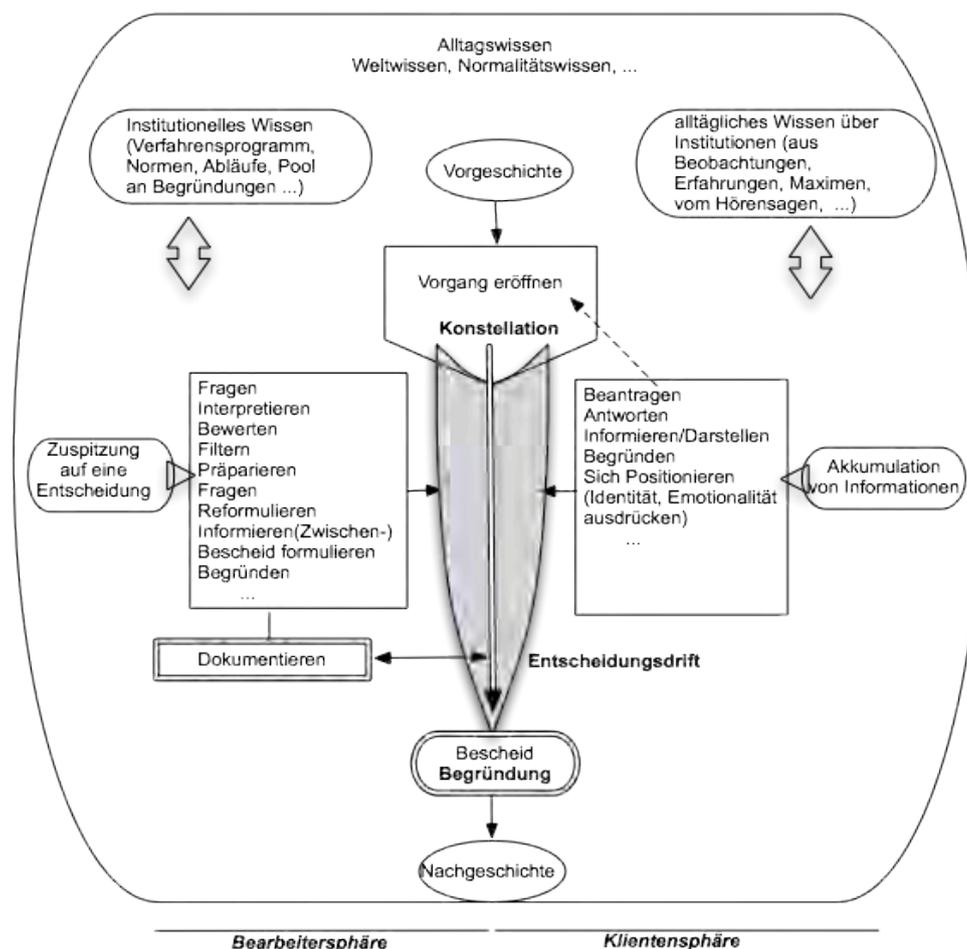


Abb.1: Vorgänge bei Behörden: Wissen, Handeln und Entscheidungsdrift

Kommunikation mit Behörden bedeutet für Bürgerinnen/Bürger: Ihre kommunikative Welt (was sie glauben, was sie für richtig und gerecht – für „normal“ - halten und üblicherweise tun) stößt auf institutionelles Wissen, auf Rahmenbedingungen und Abläufe, die ihnen allenfalls oberflächlich zugänglich sind. Bürgerinnen/Bürger verstehen sich in ihrem Alltag als Subjekte gesellschaftlichen Handelns, sie werden aber als Klienten von Institutionen Objekte der Vorgänge und sind betroffen von Entscheidungen, die sie aus den genannten Gründen nicht nachvollziehen können

Das Verwaltungshandeln bedarf der Dokumentation, um seine Legitimität zu verdeutlichen und dem Vorwurf von Willkür begegnen zu können. Die Kommunikationen zielen auf die Erzeugung dokumentierbarer Daten, auf die Entscheidungsbegründungen zurückgreifen können, und damit auf eine explizite, schriftnahe Formulierung. Für den Bürger / die Bürgerin trägt diese Dokumentationspflicht also gerade nicht zur Transparenz bei, sondern zur Wahrnehmung von Kommunikationszielen, die nicht am eigenen Anliegen orientiert sind.

I.S. der beschriebenen Kommunikationserwartungen ist das Formular als Textform typisch für die Behörde. Es soll ökonomisch sein und die Behörde entlasten, indem es genau die aus ihrer Sicht notwendigen Informationen abfragt und andere ausschließt. Es kanalisiert Kom-

munikation und basiert auf rechtsbezogenen Relevanzentscheidungen. Das Formular erlaubt, die Äußerungen am Verfahrensbeginn (*Antrag stellen*) oder dort, wo zusätzlich personenspezifische Informationen gebraucht werden, selektiv aufzunehmen und für einen weiteren Zugriff bereit zu halten. Was die Slots füllt, ist bis auf Weiteres die institutionelle Wahrheit als Entscheidungsgrundlage. Indem der Ausfüllende den Vorgaben folgt, sieht er von seinen individuellen Umständen ab und reiht sich ein in die Gruppe derjenigen, für die das Formular gemacht ist. Das Formular ist vom Verfahrensende her konzipiert und liefert aus dieser Perspektive nur diejenigen Daten in kategorisierter Form, die zur Entscheidung der Institution nötig sind. Es ist in seiner offenen, an der Ergänzungsfrage orientierten Struktur auf Komplettierung durch den Klienten angewiesen, erst durch sie wird es zum Text. Die schriftliche Eingabe eines Klienten ist damit auf die Behebung eines behördlichen Wissensdefizits reduziert. Der Klient muss sich die Anmutungen der Vorgabe zu eigen machen. Der entstandene Text wird dem Klienten voll zugerechnet. Er kann sich als Person nur in allgemeinen Kategorien (Name, Alter, Geschlecht etc.) einbringen.

Das Formular verlagert also die Kommunikation auf einen Zweckbereich außerhalb direkter Verständigung und eröffnet damit ein Spektrum an Möglichkeiten von Missverständnissen, die unbemerkt bleiben können. Mit ihrer problemzentrierten, an rechtlichen Vorgaben und Termini orientierten Schriftsprache bauen Behörden eine Zugangsbarriere auf. Institutionspezifische Formulierungen sind ein Problem und die Anweisungen zum Ausfüllen helfen wenig, etwa wenn erst rechtliche Hintergründe verstanden werden müssen.

Die Wissensdifferenz zieht erhebliche Verstehensdifferenzen nach sich, die schriftlich nicht zu überwinden, aber auch lokal oft nicht zu klären sind. Das bringt offizielle oder private Vermittler ins Spiel, die wissen, was da genau gefragt wird und wie eine günstige Antwort aussehen kann. Mit einem Vermittler ist man allerdings nicht mehr ganz Herr seiner Sache, der Graben kann sich vertiefen.

## 1.2 Konsequenzen der unterschiedlichen Kommunikationslogiken: Wahrnehmungen und Ressourcen auf Klientenseite

Nicht zuletzt auf Grund der beschriebenen unterschiedlichen Rahmenbedingungen behörden-gesteuerter und alltagseingebetteter Kommunikationsprozesse sind systematische Belastungen der Behördenkommunikationen erwartbar, die auch bereits beschrieben wurden (u.a. Gülich 1981, Becker-Mrotzek 2001, Rehbein 1998). Der Einblick in die Wahrnehmung dieser Kommunikationsformen, der im Rahmen des subjektzentrierten autobiographischen Erzählens ermöglicht wird, zeigt demgegenüber zusätzlich die konkrete, z.T. sehr unterschiedliche, z.T. systematische Art, wie diese „Logik“ der Kommunikation von schriftfernen Klienten auch emotional erlebt wird und welche Bewältigungs- oder Vermeidungsstrategien sie aus dem Erleben ableiten. Damit werden die Mechanismen behördlicher Kommunikation konkret erfassbar und können so im Rahmen des Möglichen im konkreten Vollzug der Behördenkommunikation bearbeitet werden (vgl. Müller 2012).

Unsere Analysen der narrativen Interviews (s.u. 2) zeigen, dass die Interviewten in ihren Erzählungen über Behördenkontakte gegenüber den ihnen m.o.w. fremden Zuhörerinnen i.A. ein „Zwei-Welten-Szenario“ aufbauen, die „normale“ Welt alltäglicher Erwartungen, Handlungs- und Deutungsmuster und demgegenüber die fremde Welt der Behörde, die als willkürlich, oft sogar als feindlich, jedenfalls emotional belastend wahrgenommen wird. Die narrative „Aufgabe“ der kommunikativen Vermittlung eines positiven Selbstbilds im und mit dem Erzählen wird durch das Positionieren (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, Quasthoff demn.) des Selbst in der „normalen“ Welt erledigt, in die auch die ZuhörerInnen mit unterschiedlichen narrativen Verfahren der Persuasion bzw. der Einladung zur Zustimmung einbegriffen werden. Die Behördenvertreter hingegen erscheinen aus dieser Perspektive, der die beschriebene besondere Handlungslogik der Behörde meist verschlossen ist, bestenfalls als Vertreter einer kulturell fremden Welt. Häufig werden sie allerdings auch personalisiert als Menschen erlebt, die dem erzählten Ich willkürlich, unfreundlich, feindlich gegenüber treten und die so sein Gesicht und seine Würde bedrohen (Quasthoff demn.).

Die Erzählungen - sowie die Kommentare beim Ausfüllen der Formulare (s.u. 2) - ermöglichen der Forschung auch Einblicke in Ressourcen und Strategien, die unsere aus benachteiligten Milieus stammenden Studienteilnehmer entwickelt haben, um den Anforderungen möglichst erfolgreich und unbeschädigt nachzukommen. Naturgemäß sind diese Verfahren sehr unterschiedlich, aber eine Tendenz zum Vermeiden, die zum Delegieren, z.T. aber auch zum Aufgeben von Ansprüchen (vgl. Beispiel 8 Z. 82 ff unten) führen kann, ist sehr häufig erkennbar. Daneben gibt es aber auch Selbstdarstellungen im Auftreten gegenüber Behörden, die den Erzähler als Wissenden agieren lassen, der sich vom Behördenvertreter nicht steuern und seiner Rechte berauben lässt.

Diese rekonstruktiv erarbeiteten Beobachtungen sind abgedeckt durch quantitative Befunde des Projekts, die zeigen, dass Autonomie und Transparenz wesentliche Bestimmungsstücke der Wahrnehmung von Behördenkontakten sind und dass gerade Eingewanderte häufig von sich glauben, die behördlichen Anläufe gut zu durchschauen (Quasthoff i.Dr.) Andere geben sich den Interviewerinnen gegenüber als erfahren und erfolgreich, indem sie herausstellen, dass sie in Behördengesprächen gezielt Höflichkeits- und andere kommunikative Strategien anwenden, die ein angenehmes Klima im Gespräch erzeugen (und die Klienten dadurch vor Gesichtsverlust schützen?) sowie ein positives Ergebnis befördern sollen (vgl. Bsp. 10, Z. 25ff unten).

Beim Ausfüllen von Formularen kommunizieren die Teilnehmer/innen oft die Unmöglichkeit eines angemessenen Ausfüllens, was zu unterschiedlichen Strategien der Klienten führt: Delegieren, das Suchen persönlicher Gespräche in der Behörde oder der „Mut zur Lücke“, d.h., das Formular wird bewusst unvollständig ausgefüllt mit dem Ziel, daraufhin Hinweise zum richtigen Ausfüllen zu bekommen.

## **2. Empirischer Hintergrund: Methodische Anlage des Projekts**

LiLaC triangulierte im interdisziplinär linguistisch-psychologischen Zugriff zwei quantitative Fragebogenstudien (Pilot- und Hauptstudie) und eine qualitative, rekonstruktiv-linguistisch vorgehende Studie mit einer systematischen Teilstichprobe (N= 57) von autobiographischen narrativen Interviews, die den Ergebnissen der Pilotstudie (N= 178) vertiefend nachgehen und Hypothesen für die abschließende Hauptstudie (N= 576) generieren sollte.

Die Stichproben bestanden aus zwei Untersuchungsgruppen: mit (türkischem) und ohne Einwanderungshintergrund, die jeweils etwa zu gleichen Teilen drei Altersgruppen (60, 40, 20 Jahre) sowie Frauen und Männer umfassten. Die Teilnehmer der Studie stammten aus benachteiligten Milieus und wurden in einem milieubasierten Zugang im Ruhrgebiet rekrutiert (zu den Ergebnissen der quantitativen Studie vgl. LiLaC Abschlussbericht 2012 und Quasthoff i.Dr.).

Der vorliegende Beitrag nutzt wesentlich die Audioaufzeichnungen und Aufbereitungen der narrativen Interviews, die in einer angepassten Form dem Schützeschen (Schütze 1983) Erhebungsverfahren folgten. Der Gesprächsimpuls lautete: „Würden Sie mir etwas von sich erzählen, wie Ihr Leben bisher verlaufen ist? Gibt es ein Erlebnis mit Behörden, an das Sie sich besonders erinnern?“ Es wurde den Interviewten also freigestellt, in welcher Detaillierung oder Raffung bzw. in welchem Diskursformat sie autobiographisch Relevantes erzählen. Der Zugang in eine zusammenfassende, generalisierend deutende und gleichzeitig im persönlichen Erleben verankernde Kommunikationsform war jedoch deutlich – auch durch das Wissen über unser Forschungsanliegen - etabliert. Die Interviewerinnen waren Mitarbeiterinnen des Projekts, die den Interviewten i.A. lediglich durch Telefonate oder Vorgespräche im Rahmen der Rekrutierung bekannt waren. Es gab zwei bilingual deutsch-türkische Interviewerinnen, eine davon mit eigenem Migrationshintergrund, so dass in einigen Interviews auch ins Türkische geschwitzt wurde. Prinzipiell sollten die Interviews jedoch auf Deutsch geführt werden, denn die sprachlichen und kommunikativen Aktivitäten in diesem Setting von Distanzkommunikation (Maas 2008) sollten Hinweise über die Formen und Verfahren geben, die die Sprecher/innen im Mündlichen benutzen, um selten geäußerte und vergleichsweise komplexe

Inhalte im Gespräch mit jemand zu kommunizieren, der ersichtlich ihre Alltagserfahrungen nicht teilt. Genau diesen Aspekt der mündlichen Erzählungen werden wir in den folgenden Analysen betrachten.

### **3. Umgang mit distanzsprachlichen Anforderungen in der mündlichen Kommunikation: Zwei Generationen von Eingewanderten im narrativen Interview**

Die narrativen Interviews sollten Raum für den Ausdruck individueller Erfahrungen mit Behörden schaffen, denjenigen also eine Stimme geben, über die sonst eher gesprochen wird. Für die Analysen lieferten die Aufzeichnungen zugleich Zugänge zu den Lebenswelten, zum Wissen und – mittelbar und unmittelbar - zum sprachlichen Handeln der Altersgruppen (ungefähr) Zwanzig-, Vierzig- und Sechzigjähriger.<sup>2</sup>

Das sprachliche Repertoire in einer vergleichsweise informellen, aber dennoch durch soziale Distanz und nicht geteiltes Wissen gekennzeichneten Situation gibt Aufschlüsse über die Beherrschung jener Explizitform (Maas 2008) der deutschen Standardsprache, die für die schriftliche Behördenkommunikation benötigt wird. Oft sind in Behördengesprächen Vorgeschichte und Ziel eines Antrags, Begründungen und Erklärungen in Verbindung mit Eigenheiten der eigenen Biographie verständlich darzulegen. Die Sachbearbeiter brauchen Klarheit über die Anspruchsgrundlagen; bei angemessener Explizitheit und Plausibilität in der Darlegung des Sachverhalts ist es z.B. einfacher zu verdeutlichen, welche Dokumente als Belege etc. noch beizubringen sind.

Zum notwendigen sprachlichen Repertoire sollten also Formen gehören, die den inneren und äußeren Zusammenhang von Sachverhalten, den roten Faden (die Kontinuität von Redegegenständen), die Abfolge von Ereignissen, das Gewicht einzelner Elemente des Gesagten, das Verhältnis des individuellen Anliegens zu allgemeinen Bestimmungen und Regelungen verdeutlichen können. Unter Nutzung lokaler sprachlicher Mittel ist es möglich, hinreichend ausführliche und konturierte globale Darstellungen, Begründungen, Erklärungen zu geben, die erwartete Genres in institutionellen Gesprächen sind.

Was formuliert wird, bedarf der Grundlagen im Wissen der Handelnden. Dies ist natürlich wesentlich das Sprach- und Handlungswissen, hier besonders das Wissen über die Institutionen, um die es geht. Das Institutionswissen speist sich nicht aus wissenschaftlicher Analyse, sondern aus wiederkehrenden Erfahrungen und Darstellungen Anderer.

Die Interviewfrage nach Erfahrungen mit Behörden eröffnet unterschiedliche kommunikative Handlungswege und Wissensaktivierungen (Abb. 2):

- Es werden, da freie Wahl des Darstellungsformats und Erwartbarkeit für größere Formen gegeben ist, persönliche Erfahrungen erzählt oder in Erzählfragmenten wiedergegeben. Persönliche Erlebnisse, die als besonders erwartungsdivergent, skandalös, kaum auflösbar, gut verallgemeinerbar gelten, lassen den Erzähler in einem besonderen Licht erscheinen. Sie dienen seiner spezifischen Positionierung und bilden eine Grundlage für geteiltes Bewerten wie für Generalisierungen. Die Interviewten können durch den Darstellungszweck geprägte Erzählungen mit Planbruch und Relevanzpunkt realisieren, sie können aber auch singuläre, kaum verkettete narrative Fragmente der erlebten Wirklichkeit assertieren.
- Eine andere Möglichkeit ist ein unmittelbarer Ansatz bei generellen Erfahrungen mit den Behörden und ihren (insbesondere schriftlichen) Kommunikationsformen, der zu Verallgemeinerungen, Einschätzungen, Bildern, Maximen<sup>3</sup> und Darstellungen typischer Abläufe kommt, daran öfter Kritik oder auch Vorschläge anschließt.

In allen Fällen wissen die Befragten, dass mehr als eine rein subjektive Position erwartet wird. Das individuell Partikuläre ihrer Erlebnisse sollte mit verallgemeinerungsfähigen Aus-

---

<sup>2</sup> „Generation“ wird hier also nur auf Altersgruppen bezogen.

<sup>3</sup> Zu Strukturformen des Wissens wie partikulärem Erlebnisswissen, Sentenz, Maxime, Einschätzung, Bild kann auf die Untersuchung von Ehlich/Rehbein 1977 zurückgegriffen werden.

sagen über die Behördenkommunikation vermittelt sein. Die Einzelgeschichte erhält ihren Wert als Beleg für ein Allgemeines: dafür, wie es normalerweise zugeht, wie jemand behandelt werden kann, woran man scheitern kann, wie auf Klienten eingegangen wird etc. Das generalisierte Wissen wiederum bedarf der Rückkoppelung an persönliche, nachvollziehbar verarbeitete Erlebnisse sowie an Erfahrungen Anderer, an denen das Allgemeine ablesbar, mit denen es zu belegen ist. Erfahrungen sind selbst schon im Wissen verarbeitet, kategorisiert, mit Bewertungen ausgestattet.

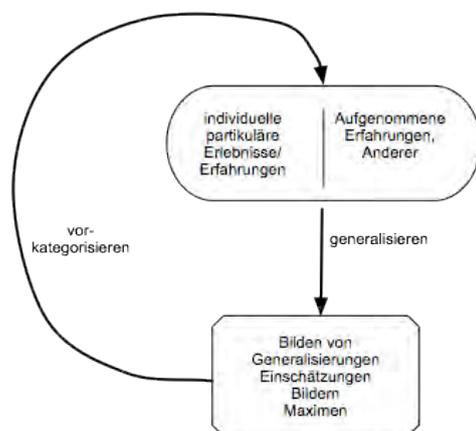


Abb. 2: Erfahrung und Generalisierung im Wissen

Vom eigenen Erleben zu abstrahieren, gelingt nicht allen. Ein aus dem Erfahrungswissen gespeister Sprecherplan und das Erzählergüst vermögen auch über Formulierungsprobleme hinweg zu tragen.

Wir werden im Folgenden zeigen, wie eingewanderte Sprecher/innen sich diesen Anforderungen im Deutschen stellen. Wir betrachten dabei zunächst die älteren Sprecher, die i.A. auch durch einen eingeschränkteren Sprachstand im Deutschen zu charakterisieren sind. Hierbei wird besonders auf die lokalen grammatischen und lexikalischen Mittel fokussiert. In einem weiteren Analyseschritt (3.2) wenden wir uns dann den Sprecher/innen der zweiten Generation zu und nehmen dabei besonders Bezug auf die globalen Verfahren und die Wahl der Genres seitens der Interviewten.

### 3.1 Die erste Generation im Interview

Angehörige der älteren Generation in unserer Stichprobe sind Menschen im Alter von ca. 60 Jahren, die größtenteils schon vor 30 – 50 Jahren eingewandert sind, um den Arbeitskräftemangel in Deutschland zu beheben. Damals wurde nicht langfristig gedacht, nicht sprach- und bildungspolitisch geplant. Es gab kaum Integrationsangebote oder Sprachkurse. Der Erwerb vollzog sich in der natürlichen Umgebung besonders des Arbeitsplatzes, die Sprachkenntnisse im Deutschen entwickelten sich aus den unmittelbaren Verständigungsbedürfnissen heraus. Eine Gruppe von Mittelern, die Deutsch hinreichend beherrschte, erleichterte das Leben und es entstand langsam eine eigene Infrastruktur aus Läden, Reisebüros, Banken etc. Diese Altersgruppe hat es im Gespräch mit Behörden weniger leicht, ihr Darstellungsanliegen nachvollziehbar selbst zu transportieren. Es fehlt meist formeller Deutschunterricht und so ist der Zugang zur Standard- und Schriftkommunikation besonders schwierig.

Was vordergründig unter diesem Gesichtspunkt der institutionellen Erwartungen als Defizit erscheinen könnte, stellt sich in einem kompletten Bild des Kommunikationsverhaltens anders dar. Diese Menschen bewegen sich im Alltag in Kommunikationszusammenhängen, in denen sie sich mit Angehörigen, Freunden und Vermittlern in der ersten Sprache austauschen können. Ihre Mehrsprachigkeit (in unserer Gruppe ist es nicht selten Dreisprachigkeit, z.B. Kurdisch, Türkisch, Deutsch) sorgt für ein besonderes Sprachbewusstsein: Sie sehen Kommuni-

kationsmittel nicht als selbstverständlich gegeben, den Rückgriff auf gemeinsame Wissensfolien und geteiltes Musterwissen sowie sprachenübergreifende Ausdrucksprinzipien als notwendig an. Für sie sind die Nutzung verschiedener Repertoires und der Wechsel der Mittel – je nach Konstellation – normal und hilfreich. Man lebt in mehreren kommunikativen Welten und sucht sie im Zusammenspiel zu nutzen.

Im folgenden Beispiel 1 stellt Yakup ein einschneidendes biographisches Erlebnis dar, wie er mit Unterstützung der Behörde nach dem Tod seiner Frau ihre sechs Kinder nach Deutschland holen konnte. Yakup zerlegt den Erzählplan in Teilpläne und realisiert Elemente der Geschichte separiert und ohne spezifische Mittel der Konnexion<sup>4</sup>, auch ohne das wichtigste Mittel thematischer Kontinuität, die Anapher (Anaphern sind bei ihm extrem selten<sup>5</sup>).

**Beispiel 1:** Interviewerin (Beiträge kursiv); Yakup (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.; Transkription: segmentiert, Zeichen im Anhang)

01 nach acht jahren türkei meine frau tot (-) und bleibt kinder alLEIne (-)

02 kleines kind ZWEI jahre und großes kind DREIzehn (-)

03 verSTEHST du?

04 *jä*

Die Segmente (1) und (2) markieren die Konstellation seiner Geschichte. In den Segmenten (1) und (2) verbindet er symbolische Sprachmittel über die lineare Abfolge, operative Prozeduren fehlen fast ganz (sie sind in den Plural-/ Kasussuffixen zu finden).<sup>6</sup> Die Struktur scheint also dem zu entsprechen, was Ehlich (1997: 2, 375ff.) „elementare propositionale Basis“ nennt, die als grundlegende Ableitungsstufe mit rein symbolischen Konstituenten gekennzeichnet ist.

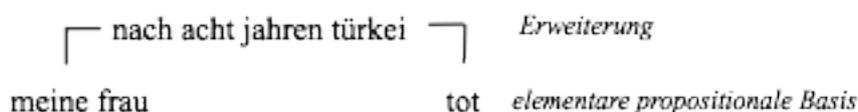


Abb. 3: epB nach Ehlich

Der erste Teil ist verblos und hat im Kern eine prädikative Einheit mit der Prädikation „tot“ und der Subjektion „meine Frau“. Die Einheit ist zeitlich und räumlich spezifiziert, wobei „Türkei“ artikellos bleibt und nicht durch eine Präposition relationiert ist. Syntaktisch haben wir den fürs Türkische typischen Aufbau, wobei im Türkischen auch eine nminale oder adjektivische Prädikation möglich ist (Nominalsatz):

Adverbiale Gruppe > Subjektausdruck > Verb/pädikatives Nomen/Adjektiv.

Die adverbiale Gruppe zeigt funktional-syntaktisch einen differenzierten Aufbau (Abb. 3).

<sup>4</sup> Zu den hier beanspruchten Kategorien der grammatischen Analyse vgl. Hoffmann 2012.

<sup>5</sup> Zwei Vorkommen nur, einmal in der unpersönlichen Verwendungsweise („SIE habe geholf.“), ein weiteres Vorkommen („ihn“) ist schwer zu verstehen.

<sup>6</sup> In der Funktionalen Pragmatik sind nach Ehlichs Erweiterung des Bühlerschen Feldkonzepts Prozeduren die grundlegende Funktionseinheit: Zeigen, Nennen, Lenken, Operieren (die Sprachverarbeitung unterstützen), mit Sprache Malen. Organisiert sind sie in Feldern (deiktisches Feld, Symbolfeld, Lenkfeld, Operationsfeld, Malfeld (vgl. Ehlich 2007)).

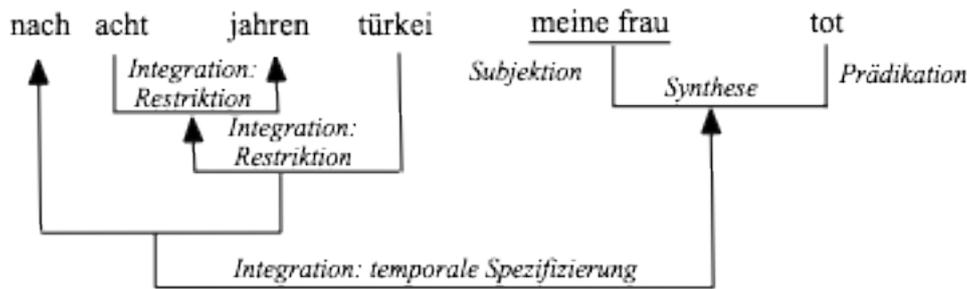


Abb. 4: Aufbau und syntaktische Operationen

Yakup verfügt über ein elementares Repertoire an Präpositionen (in den Daten: *nach, mit, in, vor, für*). Er kann Sachverhalte durch Koordination mit *und* verknüpfen und so zum Ausdruck bringen, dass der Tod seiner in der Türkei lebenden Frau zur Folge hat, dass seine Kinder allein waren. Eine Nebensatzstruktur<sup>7</sup> (z.B. mit finalelem *so dass*) wird nicht realisiert, der Hörer muss den Zusammenhang selbst auf der Basis seines Wissens herstellen.

Das zweite Konjunkt hat ein präsentes Verb, das in seiner Form fest erscheint, es kongruiert nicht<sup>8</sup> („bleibt“); funktional kann es einen Sachverhalt vergegenwärtigen und situationsunabhängig gestalten.

Der Aufbau der dritten gedanklichen Einheit (2) ist ohne verbindendes Element, nur durch die lineare Abfolge funktional aufzubauen. Sie ist verblos und setzt skalare Endpunkte mit dem kleinsten und dem größten Kind als Redegegenständen, deren Alter prädiziert wird. Die funktionale Struktur muss wiederum der Hörer entwickeln, der eine gedankliche Umkehrung (über die Altersangabe würde prädiziert) nicht mit seinem Weltwissen vereinbaren könnte. Die Zahladjektive sind hervorgehoben (im zweiten Konjunkt: Analepse von ‚Jahre‘). Die Äußerung zielt darauf, dass die Rezipientin unmittelbar den gedanklichen Kern, die Zuordnungen von Gegenstand und Charakteristikum, entnimmt. Der Sprecher kann allerdings ein mögliches Problem antizipieren und in diesem Bewusstsein sucht er eine Absicherung durch die Frage nach dem Verstehen (3), damit er seine Erzählung fortsetzen kann:

**Beispiel 2:** Interviewerin (Beiträge kursiv); Yakup (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.)

Beispiel 2: Interviewerin (Beiträge kursiv); Yakup (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.)

05 ich bin alleIne.

06 *jä.*

05 nach MELdeamt gewesen-

07 ich hab gesucht so was meine frau ist tot.

08 *hm*

09 wir haben sechs kinder ich bin HIER meine kinder in türKEI (-)

10 WAS machen?

11 *jä.*

12 un de de damen haben gesagt deine kinder name vorname un (-) geburtsDATum SCHREIben (-) mir GEBen.

13 *jä*

14 wir haben alles geSCHRIEben-

<sup>7</sup> Nebensätze wie im Deutschen gibt es im Türkischen nicht, das mit Suffixen arbeitet und äquivalente partizipiale Formen, Konverbien, Verbalnomen vorsieht.

<sup>8</sup> Im Türkischen wird Kongruenz in der 3. Person am Verb nicht angezeigt, wenn schon (z.B. durch ein Zahlwort oder die Konstitution einer Gruppe) klar ist, dass das Subjekt eine Vielheit meint. Auch mit unbelebten Nomen muss keine Pluralkongruenz hergestellt werden (*bu film-ler ilginç* ‚dies(e) Film-Pl (sind) interessant‘.

- 15 *jǎ*  
 16 und die dame abgebeht und die dame schreibt für ANdere dame-  
 17 *hm̃*  
 18 unterHALten gewesen fü fü fünf minuten (-) in fünf minuten ne?  
 19 *jǎ*  
 20 un die komm/ dame sagt (-) schne:ll GEHN deine kinder ich kann hier HOLEn-  
 21 *jǎ*  
 22 nach SCHUle gehn (-) deine kinder muss nach SCHUle.  
 23 *jǎ*  
 24 gehen schnell deine kinda holen DEUSCHland wieda.  
 25 e ja wir holen deine kinder zurück nach deutschland.

Die ersten Erzählschritte kennzeichnen das Ereignis (Besuch beim Meldeamt) als vollendet und damit vergangen (Perfekt); gewichtet ist, dass er allein (ohne Vermittler) auf dem Amt war.

Mit Segment (07) wird eine Dialogszene vergegenwärtigt, eingeleitet mit einer Inquit-Formel. „So“ als Aspektdeixis markiert einen Aspekt des Unbestimmten (bezogen auf das Indefinitum „was“). Was immer er genau gesagt, er hat gesagt, dass seine Frau tot ist. Die Konstellation wird komplettiert in (09): Mit hervorgehobenem „hier“ wird sein Lebensort Deutschland fokussiert und dem Lebensort seiner Kinder in serieller Gegenüberstellung kontrastiert. Damit arbeitet er eine Komplikation heraus, die zu bearbeiten ist, wenn vom Normalitätswissen (Kinder sollten bei ihren Eltern sein) ausgegangen wird. Mit der Distanz ergibt sich ein Handlungsproblem: „WAS machen?“ (10).

Mit dieser Äußerung importiert Yakup das Beratungsmuster, mit dem er vertraut ist, bahnt sprachlich eine Interpretation der Situation als Beratung (Musterumstieg) an. Der Problemvortrag macht eine Planbildung und Formulierung von Handlungswegen auf der Gegenseite erwartbar. Die Problemkonstellation ist maximal offen formuliert. Die Rezipienten sind zugleich mit der Frage konfrontiert, welche institutionellen Konsequenzen ein Rat haben kann. Das Ziel bleibt implizit (z.B.: ‚Für die Kinder muss gesorgt werden‘) und soll sich von selbst verstehen.

Es kommt aber nicht zu Ratschlägen, sondern in einem Übersprung zu direkten, am Ziel orientierten Handlungsanweisungen der „Damen“, denen Yakup gefolgt ist. Der Anweisung wird eine infinitivische, einem Befehl oder einer Zeitnotsituation angemessene Form gegeben (12). Der Fortgang wird dann knapp und resultatorientiert (Perfekt/Partizip II: 14, 16) mit Vergegenwärtigung des institutionellen Ablaufs („die Dame schreibt für ANdere Dame“, 16) skizziert, der eigentliche Prozess mit seinen Hintergründen ist dem Klienten wohl fremd. Die Form „haben ... geschrieben“ (14) bringt einen nicht weiter ausgeführten Zwischenschritt, den Prozess des Aufschreibens, ins Spiel. Die lineare Abfolge folgt ansonsten der Ereignislinearität, die zur Unterstützung genutzt wird.

Für den Klienten Yakup ist der institutionelle Prozess in seinem Wissen unmittelbar mit dem Übergang zur Schriftlichkeit verbunden. Dies ist ein unterschiedliche Gesellschaften verbindendes Strukturelement.

Der Dialog der Sachbearbeiterinnen wird wiederum vom Resultat her versprochen und in seiner Dauer spezifiziert (18). Das Resultat kondensiert Yakup mit dem für ihn und die Behörde beanspruchten Prädikat „HOLEn“ (20): Die Behörde macht es rechtlich möglich, dass er die Kinder holt. Diese gemeinsame Aktion wird in (22) in einer Redewiedergabe begründet mit einer gesellschaftlichen Notwendigkeit, angezeigt durch den generalisierenden Ausdruck des inkongruenten, formelhaften Modalverbs „muss“. Die Modalitätsangabe operiert auf dem Handlungsprädikat „nach Schule (gehen)“, das redupliziert den Rahmen bildet, also auch retrograd. Die Wiederholungen intensivieren das entscheidende Ereignis.

Es gelingt also eine modale Begründung des Handelns der Agenten der Behörde. In (24) wird die an Yakup gerichtete Handlungsanweisung wiederholt – wiederum infinitivisch als vergegenständlichtes Handlungskonzept. Die Dringlichkeit, die der Angelegenheit von der Behörde

gegeben wird, wird deutlich („schnell“).

Die Äußerungsabfolge entspricht der Ereignisfolge: Somit wird das Wissen um das Erzählmuster genutzt, um das Gesagte in eine Struktur zu bringen, die allein mit der linearen Abfolge, nicht mit anderen operativen grammatischen Mitteln markiert werden kann (s. 3.2). Eingesetzt wird der szenisch erweiternde (Selmani 2012) Konjunktoren *und*, für lokale Orientierungen auf den institutionellen Raum die Lokaldeixis hier, ansonsten symbolische Mittel (Präpositionen: *nach, in, fü(r), mit*, Nomen basale Adjektive wie Zahladjektive, basale Verbformen).

Die Redeweise in dieser Varietät der ersten Generation ist eine vergegenständlichende. Die Gedanken sind elementar symbolisch versprachlicht, die Verarbeitung durch Rezipienten wird weitgehend ohne operative lexikalische Mittel gestützt, operativ stehen nur die Serialisierung (Zusammengehöriges, syntaktisch zu Integrierendes, aber auch inhaltlich Kontrastierendes steht benachbart, s.u. 3.2.2) und für die relevanten Momente die Akzentuierung zur Verfügung. Einzelne Teile sind vermutlich fest geprägt, etwa die Formulierungen mit „muss“, die in Varietäten der ersten Generation häufig ist und wie ein Notwendigkeitsoperator (ohne Verflexion) eingesetzt wird. Lexikalisch finden sich vor allem Basisausdrücke.

Auffällig ist, dass generelle Aussagen und Quantifizierungen fehlen. Yakup beschränkt sich auf das Partikuläre und überlässt alle Weiterungen und Implikationen den Rezipienten.

Gleichwohl kann Yakup verdeutlichen, was der Punkt seiner Geschichte im Verhältnis zu den Anforderungen des Interviews ist: dass in diesem Fall die Behörde schnell und aktiv eingegriffen, ihn unterstützt und die Rückholung seiner sechs Kinder rechtlich ermöglicht hat, so dass sie in Deutschland in die Schule gehen konnten. Das gelingt ihm durch Inanspruchnahme des alltäglichen Wissens über solche Institutionen: Behörden gelten nicht als schnell arbeitende Einrichtungen, es bedarf komplizierter, detaillierter Anträge und diverser Bearbeitungsstationen. Das ist im Fall der Rückholung seiner Kinder ganz anders und das Tempo der Problemlösung wird auch in der sprachlich kondensierten Form von Yakup herausgearbeitet.

Yakup beschränkt sich auf die Wiedergabe von partikulärem Erlebniswissen, verzichtet scheinbar auf Generalisierungen. In der Wissensverarbeitung der Rezipientin baut sich jedoch induktiv ein Kontrast zu anderen Erfahrungen oder Annahmen auf, der die Besonderheit und Relevanz des Ereignisses profiliert. Dass Yakup erfolgreich ist, sieht man an der folgenden Sequenz:

**Beispiel 3:** Interviewerin (kursiv); Yakup (recte)

27 *haben die ihnen gut geholfen?*

28 Yak: ja.

29 *haben die ihnen geholfen?*

30 ja habn SIE habe geho:lf.

Abb. 5 fasst die Analysebefunde zusammen.

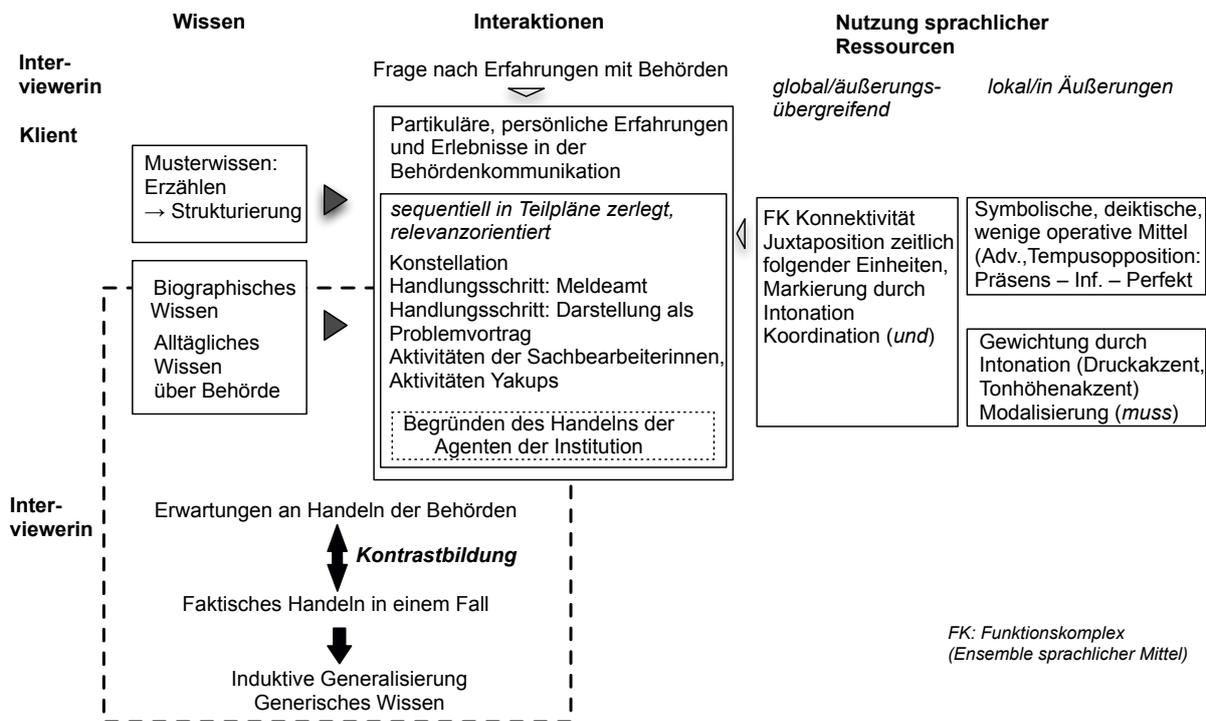


Abb. 5: Das Interview mit Yakup: Wissen, Interaktion, sprachliche Ressourcen

Wie stark die Ereignisse in einer solchen Varietät im Verhältnis zu einer narrativen Form, wie sie sprachübergreifend im Repertoire zur Verfügung steht, kondensiert sein können, zeigt eine spätere Passage:

**Beispiel 4:** Interviewerin (kursiv); Yakup (recte)

31 un wir haben nach essen kino gewesen eine auto GEKAUFT gebrauchte auto-  
 32 ja.  
 33 und FAHREN nach türkei fü meine kinda neue pass jede kind-

In dieser Passage wird wiederum eine Ereigniskette kondensiert:

Fahrt nach Essen zum Autokino-Gebrauchsmarkt > Kauf eines gebrauchten Autos > Fahrt in die Türkei > neue Pässe für jedes Kind beantragt und erhalten

Der *symbolische Modus* geht auf eine gedankliche Basis zurück, die vor der Herstellung eines Kommunikats liegt, für die der Hörer systematisch einzubeziehen ist. Der Hörer muss die Relationen zwischen den Gegenständen, die zeitlichen und räumlichen Spezifikationen, die Wissensadressierungen weitgehend selbst erarbeiten und das Gesagte strukturell rekonstruieren. Dazu muss er auf alle Wissensbestände zurückgreifen: das Wissen über die Welt und normale Abläufe, das Wissen über Ereignisfolgen und Resultate, das Wissen um Handlungsmuster (Erzählschritte) etwa. Die spezifische Wissensverankerung, die im Deutschen durch Abtönungspartikeln und Modalitäten (Modalverben, Modalpartikeln), durch den Komplex der Determination und spezifische Konnektoren geleistet wird, kann er nicht nutzen; Gründe und Motive der Handlungen bleiben ungenannt. Die Intonation wird bereits für den Aufbau und die Einheitenbildung sehr stark genutzt; die Gewichtung basiert fast ausschließlich auf der Intonation. Die Wortstellung stellt Zusammengehöriges nebeneinander, wird aber seltener durch Nachstellung des Relevanten zusätzlich für die Gewichtung genutzt.

In dem zuletzt vorgestellten Interview finden wir keine expliziten Generalisierungen über die

Behördenkommunikation. Yakup hat ein implizites und induktives Verfahren gewählt, der Rezipient muss eigene Schlüsse ziehen. Wir finden solche Generalisierungen aber in anderen Interviews mit Angehörigen der ersten Generation durchaus. Das gilt beispielsweise für Hanif.

**Beispiel 5:** zwei Interviewerinnen (1: Sprachen: deutsch/türkisch; 2: türkisch/deutsch; Beiträge kursiv); Hanif (Beiträge recte) (Sprachen: türkisch/deutsch; 64 J.; 1. Gen.)

01 dann schicken sie die leute für NICHTS (-) zurück. [...]

02 (-) °h das hat mit dem SPRACHE (-) nix\_zu\_tun- natürlich bisschen zu tun aber es ist (-) MÄCHtlichkeit zu tun.

03 da muss man ACHten (-) wenn der beamte FREI ist- (-) FERTig dieser AKte ist-

(04 dann kann man (-) zweite akte SAGen und bitten-

05 wenn NICH fertig dann muss man WARTen.

06<sup>1</sup> *həhmi* (---)jā-

07 (---) aus DEM grund (-) schicken sie VIEle leute zurück.

Hanif versucht zu erklären, warum die Leute auf dem Amt „für NICHTS“ zurückgeschickt werden, also ihre Sache nicht sofort bearbeitet wird, weil sie erst etwas ausfüllen sollen etc. Seine These ist: Die Menschen werden so behandelt, wenn sie die Macht („Mächtlichkeit“) der Beamten nicht respektieren. So ein mangelnder Respekt drücke sich darin aus, dass man nicht wartet, bis der Beamte frei ist, den vorigen Fall/die vorige Akte bearbeitet hat. Dahinter stehen institutionelle Wissensmaximen wie:

- (a) Beachte die institutionelle Rollen- und Rederechtsverteilung!
- (b) Rede erst, wenn du gefragt wirst!
- (c) Präsentiere dich als bescheiden und unterwürfig!

Ein solcher Wissenshintergrund wird hier mit einer subordinierenden Struktur in einen allgemeinen Konditionalzusammenhang umgesetzt: ‚Wenn der Beamte frei ist, fertig ist, dann kann man sein Anliegen vorbringen, sonst nicht.‘ Modalisiert wird diese konditionale Erklärung eines Zusammenhangs durch das Modalverb „muss“ (03, 05) – hier kongruent flektiert. Ist das Antezedens erfüllt, eröffnet sich ein Handlungsraum, charakterisiert durch das Modalverb „kann“ (04). Auch die negierte Kondition ist versprachlicht („wenn nicht ...“). Abschließend wird der Zusammenhang noch einmal explizit als Grund für das Datum ‚Zurückschicken‘ angeführt, so dass sich eine Rahmenstruktur für (01 – 07) ergibt. Die argumentative Kette ist mit komplexen Mitteln des deutschen Repertoires realisiert. Hanif etabliert einen Erklärungszusammenhang (Abb. 6). Mit einer Erklärung macht der Sprecher jemand anderem oder sich selbst einen Zusammenhang von Sachverhalten oder Sachverhaltselementen so klar, dass er ihn ins Wissen integriert und als allgemeine Orientierung des Handelns genommen werden kann. Die einzelnen Äußerungen werden auf der Basis eines übergreifenden globalen Musterwissens interpretierbar (vgl. Abb. 5).

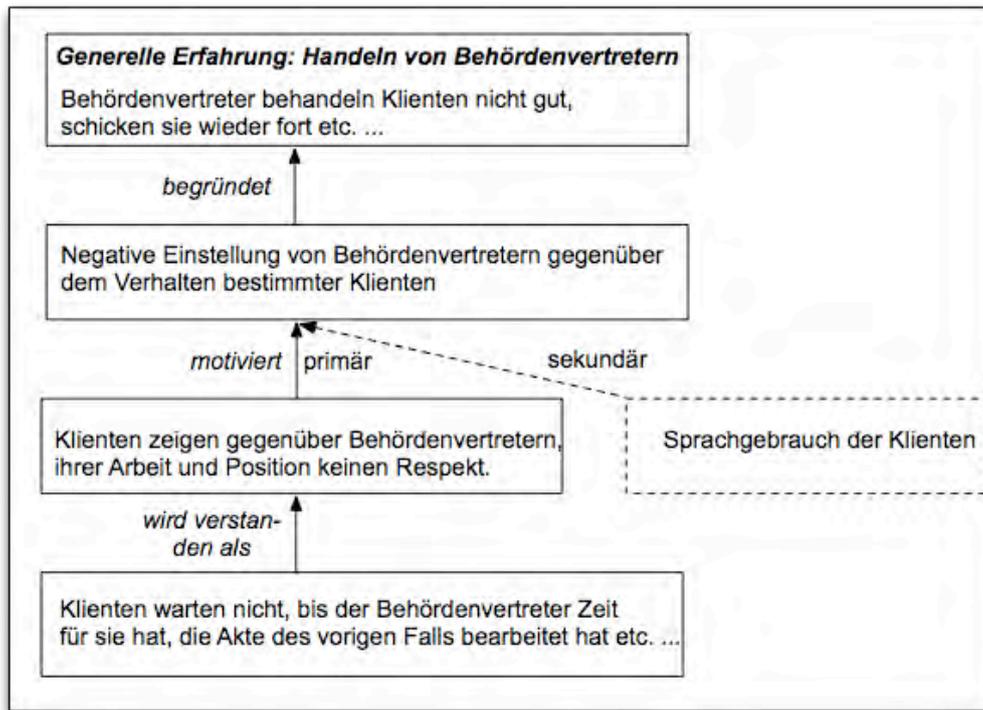


Abb. 6: Erklärung eines Zusammenhangs: Handeln von Behördenvertretern (Hanif)

Hanif spricht später die Maxime (a) explizit an und zeigt, wie er institutionelle Problemsituationen bewältigt; er manifestiert ein entwickelteres institutionelles Wissen.

**Beispiel 6:** Interviewerinnen (kursiv); Hanif (recte)

08 (2.5s) nasıl anlatayım<sup>9</sup> wie kann ich erzÄhlen- mit diesem fachbeAMten-

09<sup>1</sup> hmhm`

10 die wollen nicht °hh ob ich mehr weiß als DER.

11<sup>2</sup> jà.

12 ich SCHWÖre,

13 (---) KANN es sein (--)

14 aber (-) die wollen KEIne (mensch will) hören. (-- ) ob der WERKstatt oder oder oder

(--) RATHaus oder (-) eGAL. beamten (-) egal welche beamten (-) die wollen nicht (-) was HÖren. (-) ob ob der (-) m mensch (-- ) mehr ahnung als DER-

15<sup>2</sup> hm`

14 seine beRUF.

16<sup>1</sup> jà.

17 GIBT es (-) mehr (-) ahnung aber (-) die wollen nicht HÖren.

18<sup>1</sup> hmhm`

19 un deswegen sag ich manchmal- ja- (-) ich WEIß nicht genau- =aber sie wissen MEHR als ich.

20 [Ich hab keine AHnung davon.]

21<sup>2</sup> [(lacht)]

22 sie können mir HELfen bisschen.

<sup>9</sup> dt.: ‚Wie erkläre/erzähle (Optativ) ich (das)‘

23<sup>1</sup> hmhm`  
 24 und der ist so ((unv.))  
 25<sup>2</sup> ((lacht))  
 26<sup>1</sup> ((unv.)) ((lacht))  
 27 JAja- LOCKer (-- ) arbeitet locker-

Der Einstieg von Hanif erfolgt mit Formeln in zwei Sprachen, die er öfter nutzt, um zu thematisieren: Thema sind die „fachbeAMten“. Aus dem Zusammenhang ergibt sich, dass er nicht nur Beamte, sondern überhaupt ‚Fachleute, Experten‘ meint, vgl. (14). Er beschreibt eine Einstellung von Klienten, die in der Kommunikation eine Hürde darstellen kann. Fachleute akzeptieren in ihrer Rolle nicht, dass Klienten, Kunden etc. mehr Fachwissen in ihrem Bereich („Beruf“) beanspruchen. Hanif schließt als Beleg ein Erzählsegment an, das eine gegenläufige Einstellung exemplifiziert: Weil er diese Erfahrung hat, versucht er, Unwissenheit zu demonstrieren (20ff.), damit das Gegenüber „locker“ bleibt. Außerdem kann er den Experten so in die Helferrolle beringen und sich helfen lassen; die Anerkennung der Expertise des Gegenübers eröffnet dem Experten den Raum („können“, 22) für eine Unterstützung des Klienten. Hanif bringt alltägliches Institutionswissen ein, das auch in Institutionsanalysen – etwa zum Gericht – so beschrieben wird. Daraus kann eine Handlungsmaxime für Klienten abgeleitet werden (zu Maximien Hoffmann 1983).

Seine Einstellungsthese formuliert Hanif komplex. *Wollen* formuliert als Modalität ein Handlungsziel; der Ziel-Sachverhalt wäre eingeleitet mit *dass* zu formulieren. Was Hanif, der mit *ob* konstruiert, andeutet, ist aber, dass es keine Rolle spielt, ob eine Alternative („der Klient weiß mehr“, „der Klient weiß weniger“) gegeben ist. Der Experte interessiert sich nicht für das faktische Wissen, seine Kompetenz ist es, die nicht in Frage gestellt werden soll. These (10) und die Differenzierung (14) bekräftigt Hanif mit der aus multiethnischen Kontexten bekannten Formel „ich schwöre“<sup>10</sup>, die wie ein Operator vorangestellt ist (12). In der Differenzierung kennzeichnet er die Alternative mit dem Modalverb „KANN“ als Teil einer Formel („wie immer es mit dem Wissen steht ...“). Durch die Listenstruktur verbunden mit der Akzentuierung treten in (14) die Experten in den Vordergrund, auf sie und ihre Einstellung kommt es an. In (18) verdeutlicht er konditional den seiner Argumentation als generelle Prämisse zugrundeliegenden Zusammenhang: Wenn Leute kompetenter sind, so wollen das die Experten nicht hören.

Diese Erklärung für Probleme, die manche Klienten haben, hat Hanif für sich in eine Handlungsmaxime umgesetzt, der er folgt: Er gibt mangelndes Wissen vor, schiebt die Kompetenz dem Gegenüber zu (20, 22).

Es gelingt Hanif, die Interviewerinnen an seiner Wertung teilhaben zu lassen, was sie durch Lachen ausdrücken. Der komische Effekt in der Synchronisierung ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen Durchblick und Statement „ich hab keine Ahnung davon“ (20).

Wir sehen, dass und wie Angehörige der ersten Generation mit einer spezifischen Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen nicht nur das Erzählmuster und das Musterwissen für sich nutzen, sondern auch generelle Erfahrungen, Erklärungszusammenhänge und Handlungsmaximen formulieren können.

Sprachlich greifen sie auf angenommene Gemeinsamkeiten der Sprachen zurück:

- Der funktionale Aufbau ist durch elementare Strukturen aus Ausdrücken der Subjektion und oft nominalen, seltener verbalen Prädikationsausdrücken bestimmt, die gedankliche Kerne mit Symbolfeldmitteln realisieren.
- Mittel des operativen Feldes, die den Hörer in der Sprachverarbeitung stützen, werden nicht extensiv genutzt.
- Die lineare Abfolge in den Sprachen wird als Grundfolie der Verbalisierung und des

<sup>10</sup> Wiese (2012, 70) sieht die Formel *ischwör* im Kiezdeutsch zu einer die Wahrheit des Gesagten akzentuierenden modalen Partikel konvertiert, analog zum abschwächenden *glaubich*.

Verstehens eingesetzt: Im Bedeutungsaufbau Zusammengehöriges oder zeitlich beim Erzählen aufeinander Folgendes wird benachbart realisiert (Behaghels erstes Gesetz), die Serialisierung markiert funktionale Zusammengehörigkeit ansetzend bei einer Zweiteiligkeit (Gegenstand vor/nach Charakteristikum; Subjektion vor/nach Prädikation); für den Hörer bedeutet das eine Unterstützung bei integrativen syntaktischen Prozeduren, die den Aufbau etwa von Wortgruppen als kommunikativen Einheiten gewährleisten, während die Verbindung entfernterer Einheiten selbst erschlossen werden muss;

- Strukturaufbau und Relevanz werden intonatorisch markiert (Gewichtungsakzent mit Akzentintensivierung im Vergleich zum türkischen Tonhöhenakzent).
- Erwartungsfolien bleiben längerfristig im (diskursiv aufgebauten) Laufwissen.
- Weltwissen wird stärker vorausgesetzt.
- Vom Hintergrund (Thema, weniger Relevantes) aus schreitet man zum Wichtigeren voran.
- Was ohnehin thematisch ist oder gerade fokussiert, wird nicht verbalisiert zugunsten des Wichtigen (Strukturvorbild: „Null-Anapher“ des Türkischen: allein Verbform der 3. Person Singular).

Die Kommunikation bedarf somit verstärkter, aufmerksamer Rezeptionstätigkeit und unterschiedliche Wissensbestände parallel zu nutzende Wissensverarbeitung auf der Hörerseite.

### **3.2 Die zweite Generation im Interview**

Die Menschen in der mittleren Altersgruppe unserer Stichprobe sind etwa 40 Jahre alt. Sie sind in der Regel mit beiden Sprachen sukzessiv, gelegentlich auch simultan, bilingual aufgewachsen, bieten aber gegenüber der jüngsten und der ältesten Altersgruppe ein vergleichsweise heterogenes sprachbiographisches Bild: klassische L1-L2-Konstellationen (mit informellem, aber auch durch Kurse unterstütztem Erwerb des Deutschen) und Fälle von kindlichem Bilingualismus bzw. auch kindlichem und jugendlichem L2-Erwerb kommen vor. Jedenfalls sind die ca. 40-Jährigen als Kinder der ersten Generation häufig sprachlich sehr viel beweglicher im Deutschen als die ca. 60-Jährigen.

#### **3.2.1 Die Verknüpfung von generischen und partikularen Darstellungsmodi auf globaler Ebene**

Die nachfolgende Analyse nimmt die eingangs geführte Diskussion um die Kommunikationsanforderungen, denen sich die Interviewten ausgesetzt sehen, in eher globaler, auf den Diskurszusammenhang orientierter Betrachtungsweise wieder auf: Die zu leistende Verbindung von Partikularem und Generellen in der interaktiven Etablierung von Erfahrungen wird nun primär unter dem Gesichtspunkt der Verwendung von Genres / sprachlichen Handlungsmustern rekonstruiert, für deren Realisierung die beschriebenen lexikalischen, syntaktischen, aber auch intonatorischen Repertoires in unterschiedlicher Weise verwendbar sind.

In beiden Analysen geht es um Rekonstruktion sprachlich-kommunikativer Praktiken unter dem Gesichtspunkt komplexer Formulierungsanforderungen in Distanzkommunikation (s. auch u. 4).

Wie erwähnt gibt es angesichts des breiten globalen Zugzwangs für das Gespräch verschiedene Anschlussmöglichkeiten für den Gesprächsbeginn: Eine Möglichkeit des globalen Aufbaus ist der „generische Einstieg“: Generelle Erfahrungen mit Behörden werden zusammengefasst, typische Abläufe werden thematisiert. Bei diesem Diskursmodus steht der Gesprächsteilnehmer vor der Aufgabe, die allgemeinen Einschätzungen im persönlichen Erleben zu verorten, zu konkretisieren, authentisch zu machen (Quasthoff 2002).

Der „partikuläre Einstieg“ setzt demgegenüber bei persönlichen Erfahrungen an, ausgebaute Erzählungen singulärer Erlebnisse oder mindestens Erzählfragmente werden wiedergegeben. Hier steht der Sprecher angesichts des Kontextes vor der Notwendigkeit, den verallgemeiner-

baren Charakter des eigenen Erlebens kommunizieren zu müssen: Ihre Typizität oder auch Erwartungswidrigkeit, die wiederum die Gültigkeit der allgemeinen Erwartung aufruft, müssen mit Hilfe entsprechender Mittel dargestellt werden.

Ayşe wählt das erstgenannte Verfahren und beginnt das Interview – nachdem sie ihr Alter und ihre Kinderzahl genannt hat – in der folgenden Weise:

### Beispiel 7:

Interviewerin (Sprachen: deutsch/türkisch); Ayşe (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.: FEBA25)

008           ich habe äh mit den behörden äh geLEgentlich zu tun.  
009           ich/ beim ARbeitsamt?  
010           bei AUSländeramt?  
011           bei (3.9 sek.) RAThaus?  
012           (8 sek.) oder zum BEIspiel?  
013           SCHWERbehinderungsanträge?  
014           oder RENTenanträge?  
015           da is mir AUFGefallen?  
016           also bei den anträgen sind äh? ((räuspert))  
017           ich perSÖNlich habe immer erstmal?  
018           überHAUPT kein überblick-  
019           okee die adRESse?  
020           teleFONnummer?  
021           geBURTSdaten ja:-  
022           aber da werden so FRAGen gestellt?  
023           da WEIß ich nicht-  
024           was ich ANkreuzen könnte?  
025           WEIL?  
026           die FRAGen sind sehr so-  
027           verZWICKelt.  
028           man weiß NICHT äh?  
029           was da wirklich so geMEINT ist.  
030    INT    HM´HM`.  
031    AYS    die FRAgebögen äh?  
032           sind meistens zu FÖRMlich.  
033           BEIspielsweise-  
034           (4 sek.) beim ARbeitsamt zum beispiel?  
035           arbeitsLOsengeldantrag-  
036           zu st/ um ein arbeitsgeldlosen geldantrag z/ zu stellen zu  
          können.  
037           äh da werden z/ zehn zwanzig blätter einfach ABgegeben?  
038           muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?

Ein mikroanalytischer Zugang zu den jeweiligen Besonderheiten der globalen Organisation und inhaltlichen Gestaltung der diskursiven Einheiten in den narrativen Interviews wird durch die drei Dimensionen globaler Diskurskompetenz ‚Kontextualisierung‘, ‚Vertextung‘ und ‚Markierung‘ (Quasthoff 2009) bereit gestellt. ‚Kontextualisierung‘ im Mündlichen meint im speziellen Zusammenhang des erwähnten globalen Kompetenzmodells grob die Fähigkeit, eine diskursive Einheit im Gespräch anschlussfähig zu machen, sie also formal und inhaltlich gemäß den relevanten globalen Zugzwängen zu gestalten. Das dynamische Konzept der Kontextualisierung schließt aber ebenso Verfahren ein, entsprechende Kontexte selbst herzustellen, sich also quasi „selbst unter Zugzwang zu setzen“. Die Art der Aufnahme der erwähnten Gesprächserwartungen und ihre konkrete Umsetzung zwischen Generischem und Partikularem ist also in diesem Sinne zunächst eine Frage der Kontextualisierung. Die Dimension der ‚Vertextung‘ bezieht sich demgegenüber auf die Fähigkeit, die Diskurseinheit inhaltlich gemäß den Erwartungen des Genres zu gestalten und die entsprechend relevanten Inhalte sequenziell aufzubauen und zu relationieren. Die ‚Markierung‘ schließlich bezeichnet die Fä-

higkeit, die globalen Strukturen der Kontextualisierung und Vertextung in einer Weise explizit zu versprachlichen, die den Anforderungen des Genres, der Modalität und der lokalen Verständigungsaufgabe entspricht.

Betrachtet man Ayses Äußerungen nach diesen Facetten ihrer Diskurskompetenz, so lassen sich die folgenden Beobachtungen machen:

Sie *kontextualisiert* ihre Äußerungen, indem sie gleich zu Beginn des Interviews ihre Aufgabe i.S. einer Expertin für die eigenen Erfahrungen definiert:

008            ich habe äh mit den behörden äh geLEgentlich zu tun.  
009            ich/ beim ARbeitsamt?  
010            bei AUSländeramt?  
011            bei (3.9 sek.) RATHaus?  
012            (8 sek.) oder zum BEIspiel?  
013            SCHWERbehinderungsanträge?  
014            oder RENTenanträge?

Diese eigenen Erfahrungen selbst präsentiert sie in einer gewissen Unsicherheit zwischen Bezug auf die eigene Wahrnehmung (da is mir AUFgefallen?) und generalisierender Einschätzung (also bei den anträgen sind äh? ((räuspert))), bis sie dann – wiederum neu ansetzend – sehr explizit (ich perSÖNlich) ihre persönlichen Schwierigkeiten thematisiert:

015            da is mir AUFgefallen?  
016            also bei den anträgen sind äh? ((räuspert))  
017            ich perSÖNlich habe immer erstmal?  
018            überHAUPT kein überblick-  
019            ok die aDRESse?  
020            teleFONnummer?  
021            geBURTSdaten ja:-  
022            aber da werden so FRAGEN gestellt?  
023            da WEIß ich nicht-  
024            was ich ANkreuzen könnte?  
025            WEIL?  
026            die FRAGEN sind sehr so-  
027            verZWICKelt.  
028            man weiß NICHT äh?  
029            was da wirklich so geMEINT ist.

Dieses Switchen zwischen persönlichen Wahrnehmungen („da WEIß ich nicht- was ich ANkreuzen könnte?“) und generischen Einschätzungen von Behördenkommunikation („die FRAGEN sind sehr so- verZWICKelt.“, „man weiß NICHT äh? was da wirklich so geMEINT ist“) wird in diesen gesprächseinleitenden Äußerungen virtuos inszeniert und im weiteren Verlauf der *Vertextung* durchgehalten: Nachdem am Anfang (Z. 16f) durch den *false start* eher eine gewisse Unentschlossenheit zwischen den Darstellungsmodi dargestellt wird, inszeniert Aysel im weiteren Verlauf die Kombination der Modi perfekt dadurch, dass sie generische Schilderungen (Z. 26-29), markiert durch „man“ und generische Referenzformen: „die Fragen“ verknüpft mit explizit markierten Sequenzen wie in Z. 33f („BEIspielsweise- (4 sek.) beim ARbeitsamt zum beispiel?“), die die allgemeinen Einschätzungen konkretisieren und illustrieren und ihnen auf diese Weise Authentizität verleihen. Die Einheit wird strukturell durch ein stark generalisierendes Fazit geschlossen, das beide Perspektiven bündelt und das als thematische Orientierung für die anschließenden Sequenzen dient:

038            muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?

Wie schon mehrfach im Verlauf der bisherigen Rekonstruktion erwähnt wird dieser Eindruck des souveränen Umgangs mit den Anforderungen des Interviews auch durch die expliziten *Markierungen* erzeugt, die die Kontextualisierungs- und Vertextungsstrukturen sehr deutlich versprachlichen. Aysel benutzt frequentative Adverbien (*gelegentlich, immer, meistens*), das

indefinite Personalpronomen *man* sowie generische Referenzformen: „die FRAGEN sind sehr so- verZWICKelt“. Mit „da“ (Z. 22, 23) setzt sie einen unspezifischen lokaldeiktischen Anschluss ein, der ebenfalls weite Gültigkeit der entsprechenden Aussage kommuniziert. Agens- und verblose Konstruktionen sind im Kontext der generischen Diskursform ein Stilmittel und verursachen keine Verständigungsprobleme („okee die aDRESse? teleFONnummer? geBURTSdaten ja“).

Es zeigt sich also deutlich, dass Ayşe ihre Gesprächsrolle in diesem Interview so kontextualisiert, dass allgemeine Erfahrungen in einer Weise vertextet werden müssen, die gleichzeitig die Legitimität und Authentizität dieser Erfahrungen – und damit die Zuständigkeit (Quasthoff 1990) der Sprecherin – interaktiv etablieren. Sie rahmt ihre einleitenden Äußerungen damit klar in einem generischen Genre, was besonders deutlich wird, wenn man betrachtet, wie sie fortfährt:

### Beispiel 8:

Interviewerin (Sprachen: deutsch/türkisch); Ayşe (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.: FEBA25)

038           muss man sich s/ alles äh selber drum KÜMmern?  
039           man muss äh die bescheide alles selber NACHrei-  
              chen-  
040           selber NACHforschen-  
041           NACHgucken-  
042           NACHsuchen-  
043           und äh wenn man äh an den behörden äh HINGeht?  
044           und die anträge so vorsch äh VORlegt-  
045           da wird immer da is äh da FEHLT immer was-  
046           muss man immer wieder entweder NACHreichen?  
047           oder da wird einfach geSAGT?  
048           sie müssen auch-  
049           sie sollten auch DIE stelle-  
050           oder DIE stelle noch-  
051           ANKreuzen-  
052           oder selber beANTworten-

Nach dem generalisierenden Gesprächseinstieg und dem schließenden Fazit konkretisiert Ayşe sequenziell elaborierend ihr abschließendes Fazit in Form einer konditionell gerahmten, sozusagen virtuellen, Ablaufschilderung (Zz. 43-53), die durch die Wenn-Dann-Struktur und die mehrfache Verwendung von „immer“ (Zz. 43-46) besonders betont den Charakter einer ausnahmslosen Aussage gewinnt. Durch diesen starken Gültigkeitsanspruch verleiht Ayşe der Aussage den Charakter einer Art These, die nach globalen Kohärenzerwartungen begründet oder belegt werden müsste. Die Belegerzählung (Quasthoff 1980) folgt prompt. Sie wird angeschlossen mit der Markierung „ich persönlich“, die auch schon im Rahmen der einleitenden Schilderung als Diskursmarker für das Switchen in die eigene Anschauung benutzt wurde. Hier jedoch leitet die Formel einen Wechsel des Genres ein – von der generischen Schilderung zu persönlichen Erzählung:

### Fortsetzung Beispiel 8

053           ich persönlich habe die erfahrung geMACHt?  
054           äh bei einem äh ANtrag-  
055           da äh war die äh (2 sek.) äh beAMTin?  
056           sehr unhöflich auch geWESen-  
057           da war so ein paar stellen einfach OFFen gelassen-  
058           da weil ich selber nicht WUSste-  
059           ob ich da ANkreuzen sollte-  
060           ob ich das für mich a/ANSpreche?  
061           was ich da äh ankreuzen SOLLte?  
062           wo ich sie so/wo sie mich danach geFRAGT hat-

063 warum ich das nicht gemacht hätte?  
 064 hab ich geSAGT-  
 065 weil ich das nicht so richtig WUSSte?  
 066 da hat sie mir einfach äh ein/ein paar stellen so  
 geZEIGT?  
 067 ich sollte das selber MACHen.  
 068 das war für MICH.  
 069 so mit einem TON-  
 070 ICH persönlich habe mich mit den/  
 071 mit die äh beAMten  
 072 so selber geSTRITten?  
 073 INT HM`HM`  
 074 AYS ich habe geSAGT?  
 075 sie sind (2 sek.) HIER?  
 076 um MICH zu bedienen?  
 077 um mir zu HELfen.  
 078 nich um mich so äh zu beLEIdigen?  
 079 persÖNlich?  
 080 ANgreifen?  
 081 dieses recht hätte sie nich-  
 082 ich hab die ganze ANträge zusammengesmissen?  
 083 ich hab geSAGT-  
 084 ich verZICHte auf das geld-  
 085 was sie mir noch (-- ) NACHreichen wollen-  
 086 ABER?  
 087 habe ich auch geSAGT?  
 088 dass SIE/?  
 089 dass sie mit mir/ dass sie sich mit mir so ANgelegt hat?  
 090 das lass ich mir nicht geFALlen?  
 091 aber sie SOLLe?  
 092 bitte auch die ANderen-  
 093 nicht so beHANdeln.  
 094 ich war so (-) verÄrgert?  
 095 dass ich einfach die anträge SEIN gelassen habe-  
 096 und dann WEGgegangen bin.  
 097 INT HM`HM`

Ayşe zeigt sich auch in der narrativen Diskursform in allen drei globalen Dimensionen außerordentlich kompetent: Sie kontextualisiert ihre Erzählung als Beleg für ihre allgemeine Behauptung. Sie vertextet vorausschauend um den Planbruch der Geschichte und baut diesen durch genretypische Formen (die Partikel „einfach“, Z. 66) und Verfahren (Redewiedergabe, affektive Elemente: „mit einem TON“, Z. 69) breit aus. Sie beendet die Episode mit einer Pointe (Zz 82-85), in der sie sich nach der Opferrolle wieder – wenn auch durch Verzicht – als Akteurin etabliert, und führt diese narrative Rolle bis zur Schließung fort, indem sie sich als Fürsprecherin anderer Klienten agieren lässt. Sie markiert schließlich ihre globale Erzählstruktur u.a. durch Singularitätsmarker, Partikeln, affektive und prosodische Mittel, unterschiedliche Formen der Redewiedergabe.

Wir sehen also, wie Ayşe mittels ihrer Verfügbarkeit über verschiedene globale Genres den komplexen Zugzwängen der Intervieweröffnung differenziert nachkommen kann und es ihr auf Grund ihres entsprechenden Markierungsrepertoires sogar gelingt, die Darstellungsformen auf virtuose Weise zu verknüpfen und so die ungewohnten Zugzwänge des narrativen Interviews besonders überzeugend umzusetzen. Unmittelbar nach der Erzählung switcht sie z.B. wieder sehr prononciert in einen verallgemeinernden Darstellungsmodus:

### Fortsetzung Beispiel 8

098 AYS aber allgeMEIN?  
 099 ist es SO?  
 100 nach meine MEInung nach her-

Diese situative Aufgabe, diskursiv generische mit partikularen Diskursformen zu verbinden, wird in unserem Korpus in der 1. Generation so gut wie nie und in der 2. Generation eher selten durch eine derart klar markierte Verknüpfung entsprechender Genres gelöst. Wie die Analyse von Yakup in 3.1 gezeigt hat, werden eher serialisierende Äußerungsformen bevorzugt. Im nächsten Abschnitt wenden wir uns einer möglichen Erklärung für diese Beobachtung der Präferenz für bestimmte Genres zu.

### 3.2.2. Sequenzierende vs. integrierende Genres

Die Anforderungen unterschiedlicher – mündlicher – Genres bzw. Handlungsmuster als verfestigte Lösungen für kommunikative Aufgaben setzen – so die Erklärung - unterschiedliche Notwendigkeiten für den sprachstrukturellen Ausbau auf lokaler Ebene (Quasthoff 2012). Das Erzählen (persönlicher Erlebnisse) ist strukturell wesentlich geprägt durch ein die Chronologie der Ereignisse abbildendes Serialisierungsprinzip sowie weitere eher implizite Verfahren:

- Die Kohärenzstruktur des Narrativen ist wesentlich eine zeitlich basierte, weniger eine der Kausalität oder anderer Relationen zwischen Propositionen wie etwa der logischen Folgerung;
- Zeitliche Verhältnisse müssen i.a. nicht expliziert werden, sondern werden durch Abfolge der „narrative clauses“ (Labov&Waletzky 1967) sozusagen analog ausgedrückt;
- Wichtiges wird von weniger Wichtigem durch Detaillierung bzw. Raffung unterschieden;
- der Einsatz weiterer kommunikativer Mittel, die sprachübergreifend eingesetzt werden (Prosodie, s.o. 3.1), gehören zum Genre und wirken mithin nicht als „Notlösung“.

Rekonstruktive Gattungen (Bergmann & Luckmann 1995), die durch diese Art der globalen Organisation geprägt sind, nennen wir in Anlehnung an Quasthoff (2012) *sequenzierende Genres*. Sie eignen sich für die Kommunikation partikularen Wissens, prototypisch ist die Erzählung persönlicher Erlebnisse in ihrer Singularität, deren Allgemeingültig zwar hergestellt werden kann (s.o. 3.1), was aber eines zusätzlichen sprachlichen Aufwandes bedarf.

In Genres, die eher generisches Wissen kontextuell ins Gespräch einpassen und versprachlichen, wie etwa Erklärungen oder Argumentationen, müssen vielfältige Zusammenhänge zwischen z.T. komplexen, nicht episodischen Wissensbeständen hergestellt und auf den Adressaten zugeschnitten werden. Ein Linearisierungsprinzip für die Verkettung steht nicht in ähnlicher Weise wie beim Erzählen zur Verfügung, die reine Abfolge von Äußerungen trägt weniger semantisches Gewicht. Insbesondere bei Argumentationen muss eine Vielzahl möglicher Relationen zwischen Behauptung und Begründungen bzw. zwischen Begründungen und ihrem jeweiligen Gültigkeitsanspruch (konditional, konzessiv, inferentiell) versprachlicht werden.

*Integrierende Genres* stellen also höhere Ansprüche an die Verfügbarkeit sprachlicher Formen und Verfahren. Deshalb kann die Nutzung sequenzierender Genres eine Ressource für Sprecher einer zweiten Sprache mit eingeschränktem Repertoire sein.

Şengül ist wie Ayşe 41 Jahre alt. Obwohl sie durchaus flüssig im Deutschen wirkt, hat sie eine klare Präferenz für sequenzierende Darstellungsformen, die sie nicht wie Ayşe mit verallgemeinernden Aussagen verknüpft. Sie wählt entsprechend auch eine ganz andere einleitende Kontextualisierung für das Interview („das ERStE problem“):

#### Beispiel 9:

Interviewerin (deutsch/türkisch); Şengül (EMAR01) (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.)

001    SEN    soll ich jetzt ANfangen?  
 002    INT    JA´  
 003            würd ich einfach (-) SAgen.

004           dass wir?  
 005    SEN     JA`  
 006           also das ERStE problem fing an bei mir?  
 007           äh (-) durch die TRENnung von mein mann?  
 008    INT     HM`HM`  
 009    SEN     ((räuspert)) das war-  
 010           VOR den sommerferien.  
 011           er is dann AUSgezogen?  
 012           und hat sich ne ANDere konto genommen-  
 013           in BOTtrop bei sparkasse-  
 014           und bin dann extra zum JOBcenter hin?  
 015           und hab dann den behörden erzÄHLT?  
 016           dass ich dieses alte KONto  
 017           also dieses gEMEINSames konto-  
 018           ich beHALte?  
 019           äh (-) und eben halt mein EXmann-  
 020           sich ne NEUe eröffnet hat.  
 021    INT     HM`HM`  
 022    SEN     das hat dann auch dann son äh der beHÖrde?  
 023           der von/ der dafür ZUständig war?  
 024           alles selbst AUSgefüllt?  
 025           un da musst ich WARTen?  
 026           äh ich glaub ne WOChE?  
 027           bis ich DA-  
 028           den beSCHEID gekriegt hab?  
 029           JA`  
 030           wie ich das dann am DURCHblättern war?  
 031           hab ich dann geSEhen-  
 032           dass es gar nich mein KONtonummer war?  
 033           also die/ die nummer war für/ für mich total FREMD?  
 034           hab dann drei tage LANG-  
 035           am telefon geSESSen?  
 036           von MORgens-  
 037           bis MITtags.  
 038           hab KEInen-  
 039           anner LEITung gehabt?  
 040           bin dann am FREItag dann dahin gegangen.  
 041           (-)aber direkt dann zu meinem FARNmanager?  
 042           öh immer zu dem (-) beAMten da?  
 043           bin dann REINgegangen-  
 044           weil ich nämlich WÜtend war.  
 045           (-- ) und hab dann geSAGT?  
 046           ich möchte gern den SPREchen?  
 047           un dann IST das ja bei denen so?  
 048           dass man sich erst vorne bei der ANmeldung-  
 049           ANmelden muss.  
 050    INT     HM`HM`  
 051    SEN     aber da wird man dann auch nicht RIChtig-  
 052           äh wie soll ich dat SAGen?  
 053           kriegt man auch kein richtigen aus/AUSkunft von denen.

**Şengül setzt in ihrer hier nicht vollständig wiedergegebenen Erzählung ganz auf die Verwendung narrativer Mittel. In der Wiedergabe zeitlicher Ausdehnungen nutzt sie das Mittel der Raffung:**

034           hab dann drei tage LANG-  
 035           am telefon geSESSen?  
 036           von MORgens-  
 037           bis MITtags.  
 038           hab KEInen-

039                   anner LEItung gehabt?

Ansonsten detailliert sie entsprechend dem szenischen Muster sehr stark und nutzt die übrigen Mittel des szenischen Ausbaus der Planbrüche und Episoden.

Die Schließung der ausführlichen Erzählung erfolgt durch eine klare Lösung:

141                   wurd dann auch n scheck-  
142                   äh (2 sek.) AUSgefüllt für mich.

Interessant für die These der geringeren sprachstrukturellen Anforderungen sequenzierender Genres ist ein Blick auf die Verfahren, die Şengül anwendet, wenn sie allgemeinere Zusammenhänge ausdrückt. Eingebettet in ihre Erzählung sieht sie in der distanzsprachlicher Kommunikation die Notwendigkeit, ihrer ZuhörerIn behördliche Zuständigkeiten zu erklären:

040                   bin dann am FREItag dann dahin gegangen.  
041                   (-)aber direkt dann zu meinem FARNmanager?  
042                   öh immer zu dem (-) beAMten da?

Die Interviewerin bestätigt hier nicht mit einem *continuer*, der Erklärungsversuch scheint nicht gelungen. Die folgende Erklärsequenz wird von der ZuhörerIn nur partiell hinsichtlich des geschilderten Ablaufs bestätigt:

047                   un dann IST das ja bei denen so?  
048                   dass man sich erst vorne bei der ANmeldung-  
049                   ANmelden muss.  
050    INT           HM`HM`  
051    SEN           aber da wird man dann auch nicht RICHTig-  
052                   äh wie soll ich dat SAgen?  
053                   kriegt man auch kein richtigen aus/AUSkunft von denen.

Die Relevanz der eingebetteten Erklärung für die nachfolgende Episode wird jedoch nicht klargemacht:

054                   ja da hab ich mich den/ mit dem ersma ANgelegt?  
055                   dass das diesmal SEIN fehler is?  
056                   und nich MEINS.

Die wichtigste Beobachtung in Şengüls Erklärversuch ist jedoch ihre Markierung von Formulierungsproblemen in Z. 52: „äh wie soll ich dat SAgen?“. Indem sie ihre Unsicherheit in der Versprachlichung erklärender (nicht aber narrativer) Sequenzen markiert, stellt sie sich dar als diesen Genreanforderungen nicht gewachsen (unabhängig davon, ob dies ihrer tatsächlichen Kompetenz entspricht).

So ist es nicht erstaunlich, dass Şengül auch die Chance, in der Überleitung (Zz. 144 ff) nach der Schließung (Z. 141f.; Hausendorf & Quasthoff 1996) der Erzählung die Verbindung zu allgemeineren Aussagen herzustellen, nicht nutzt:

#### **Fortsetzung Beispiel 9:**

141                   wurd dann auch n scheck-  
142                   äh (2 sek.) AUSgefüllt für mich.  
143    INT           HM`HM`  
144    SEN           und das problem JETZT-  
145                   HEUte?  
146                   HATte ich-  
147                   äh mit meinem SOHN.  
148                   der HAT-  
149                   JETZT-

150 ähm die/ die hauptschulABgangzeugnis.  
 151 und hat sich dann DAMals?  
 152 dann beim JOBcenter gemeldet?  
 153 ((räuspert)) und SOLLte dann-  
 154 ne arbeit von EIN euro fünfundzwanzig machen?  
 155 dieses MALer lackierer.  
 156 und dat is nicht [SEIN] (-) ding?  
 157 INT [HM´HM`]  
 158 SEN er möchte gern KFZ-mechaniker?  
 159 INT HM´HM`  
 160 SEN dem ham se dann geSAGT?  
 161 er MUSS das machen?  
 162 JA  
 163 er is SECHzehn?  
 164 in der puberTÄT?

Diese Überleitung leistet keine Generalisierung der persönlichen Erfahrung – das Skandalon wird in narrativer Einbettung deutlich kommuniziert, aber sprachlich nicht in Relation zu Behördenerfahrungen generell gesetzt. Auch das aktuelle „Problem“ (Z. 144) wird sequenzierend in Form einer narrativen Rückblende präsentiert und entsprechend narrativ weiter entfaltet.

Nachdem Şengül also für Sprecher steht, die trotz durchaus vorhandener Sprachkompetenz im Deutschen darstellen, dass sie sich den Formulierungsanforderungen integrierender Genres nicht gewachsen sehen und die keine systematische Verknüpfung partikularer Darstellungsformen zur Kommunikation generischen Wissens unternehmen, zeigt das folgende Beispiel eine Sprecherin, die eine klare Präferenz für integrierende Genres hat, es aber auch versteht, die verallgemeinernden Verfahren in sequenziellen Genres zu nutzen.

Vahide ist ebenfalls 41 Jahre alt. Sie kontextualisiert ihre Rolle zu Beginn ihres Interviews ganz ähnlich wie Ayşe, indem sie ihren Erfahrungsbereich mit Behörden spezifiziert (Z. 9) und ansonsten mit der Nennung biographischer Stationen den autobiographischen Impuls des Zugzwangs aufnimmt:

### Beispiel 10:

Interviewerin (deutsch/türkisch); Vahide (VTSE67) (Sprachen: türkisch/deutsch; 41 J.; 2. Gen.)

001 Int: ja-  
 002 Vah: [kann ich reden jetzt?][ ]  
 003 Int: [also'] [ja natürlich. ]  
 004 Vah: [ja. ]  
 005 Int: [(lacht) ]  
 006 Vah: es ist SO (-) seit zweiundneunzig bin ich geschieden und  
 007 lebe (-) hab' DREI kinder alleine erzogen-  
 008 und ich hab n zur zeit nur ein KIND zu hause (-) die JÜNGs-  
 009 te?  
 010 (-) die wird neunzehn?  
 011 also (-) ich hab seit zweiundneunzig vom jobcenter gelebt  
 (-) da ich in der scheidung war erstmal-  
 und danach hab ich mir SELBER eine arbeit (-) gesucht-  
 in der bischhöflicher (unverständlich) schulzentrum (-) ar-  
 beite als vier stunden-  
 [. . . ]

Sie stellt sich dar als jemand, die relativ unabhängig von Behörden (Z.10) initiativ wird und trotz sozialer Benachteiligung erfolgreich mit Behörden umgeht:

015 DAMALS habe ich ja (-) äh also obwohl ich sozialempfänger  
war (-) habe ich meine deutsche staatsangehörigkeit bekom-  
men.  
016 mit meinen ZWEI kindern (-) eine konnte ich nicht weil der  
papa nicht unterschrieben hatte-  
017 ALSO (-) ich war damals mit meinen papieren in ausländerbe-  
hörde hab mich da reinge vorgestellt-  
018 die haben mir gesagt (-) JA sie können (-) bringen sie so  
und so die äh-  
019 papiere mit (-) und dann bin ich GEworden (-) und seit  
vierundneunzig bin ich auch staats (-) deutsche staatsange-  
höriger.

Der globale Modus dieser Ausschnitte ist eher sequenzierend – sie gibt einen chronologischen Bericht, in dem sie aber geschickt und sprachlich explizit („obwohl“) den Widerspruch zwischen ihrer Ausgangslage und ihrem erfolgreichen Antrag herausstellt (Z.15), bevor sie dann den Vorgang wieder in seiner zeitlichen Abfolge reiht (Zz. 16-19).

In Z. 20 leitet sie sehr prononciert eine Verallgemeinerung ein und verknüpft so – ähnlich wie Ayşe – sequenzierende mit integrierenden Diskursaktivitäten:

#### **Fortsetzung Beispiel 10:**

020 also ich kann NICHT sagen (-) dass ich von den BeHÖRden  
probleme hab.  
021 bis jetzt auch nicht (-) okee es gibt EINIGE zeiten (-)  
tagen (-) wo die mir sagen-  
022 das STIMMT nich oder DIES stimmt nicht (-) aber ich versuch  
WENigstens meine sache zu erledigen weil das für MICH gut  
is nicht für denjenigen der da sitz (-) ne (-) DER hat ja  
nicht den problem (-) ICH hab ja den problem.  
023 und wenn ich ANSTÄNDIG LEben möchte (-) ohne problem (-)  
muss ich doch irgendwie ne lücke finden wo ich sagen kann  
(-) so jetzt habe ich die lücke-  
024 jetzt bin ich ruhig (-) ich hab meine papiere erledigt (-)  
FERTIG AUS.

Hier zeigt sie, dass sie durchaus über das Repertoire integrierender Genres verfügt: Sie ist in der Lage, Ausnahmen von der Gültigkeit (Z. 21) generischer Aussagen (Z. 20) zu kommunizieren, auch wenn sie das nicht mit Hilfe einer konzessiven Konjunktion tut. Sie begründet allgemeine Handlungsprinzipien in einer argumentativen Sequenz (Z. 22) und sie nutzt konditionale Konstruktionen zur Markierung des generischen Charakters ihrer Maximen (Z. 23). Als „generisch Kompetente“ zeigt Vahides in der Fortsetzung ihres Gesprächsbeitrags, wie serialisierende Organisationsformen erfolgreich zur Kommunikation von generischen Aussagen genutzt werden können. Sie spricht im folgenden Ausschnitt weiter über die Lebensphilosophie, die sie im Umgang mit Behörden entwickelt hat und die aus ihrer Sicht zu ihren Erfolgen führt. Die Sequenz beginnt zunächst fast in Form einer Empfehlung generisch:

#### **Fortsetzung Beispiel 10:**

025 [. . . ] MAN kommt höflich an (-)

Hier switcht Vahide dann aber – wiederum ähnlich wie Ayşe - in eine beispielhafte Konkretisierung, die diesmal aber nicht in Form einer singulären Belegerzählung gegeben wird, sondern global als eine Art habituelle – generische – Narration gerahmt ist:

026 ich geh zum beispiel hin und sag-  
klopf erstmal (-) darf ich bitte REIN.

027 dann sagen sie (-) natürlich kommen sie rein (-) und da  
 frag ich an wen ich MUSS-  
 028 meinen nachNAME (-) und dann sagen sie entweder zu mir (-)  
 dann sag ich erstmal (-) guten morgen.  
 029 wie gehts ihnen (-) alles klar (-) schö:n (-) schöne wetter  
 sag ich so (-) ne (-) gespräch an (-) fang.  
 030 dann sagen sie (-) JA bitteschön worum es geht (-) ich sag  
 ja bitte (-) es geht um die sAche (-) ich hab das irgendwie  
 nicht verstanden-  
 031 was ich machen muss und so (-) dann wird mir das ERKLÄRT (-  
 ) und soweit ich das verstehe-  
 032 und dann sag ich okee danke (-) ich wünsch ihnen schönen  
 tag (-) werd ich auch gleichzeitig so angesprochen (-) sag  
 ich TSCHÜSS.  
 033 also dann mach ich meine SACHEN (-) und geh nochmal hin.  
 034 und dann weiß derJENIGE (-) beim zweites mal (-) wenn sie  
 mich sieht-  
 035 ja hi frau eigenername (-) und (-) haben sie schon die pa-  
 piere und so-  
 036 sag ich (-) JA-

Dieses globale Format einer generischen narrativen Diskurseinheit hat den großen Vorteil, dass die Sprecherin die narrativen Mittel der Sequenzierung als zeitreferentielles Mittel sowie die der Detaillierung und der Redewiedergabe nutzen und trotzdem allgemeine Wissensbestände vermitteln kann.

Im Unterschied zu Şengül fällt es Vahide angesichts ihres kompetenten Einsatzes globaler Repertoires auch nicht schwer, am Ende ihrer Diskurseinheit zunächst die Verallgemeinerung auf andere Settings (Z. 37) und dann den allgemeinen Bezug integrierend zu formulieren:

#### Fortsetzung Beispiel 10:

037 äh auch wenn ich meine MAMA zum ärzten bringen musste oder  
 so-  
 038 ich komm immer höflich AN (-) und ich werd auch höflich an-  
 genommen.  
 039 ich weiß nicht warum so viele leute sagen (-) JA meine  
 sache wird nicht gemacht (-) meine DIES sache-  
 040 ich seh das nur so an (-) dass derJENIGER mit dem wut dahin  
 geht.  
 041 und äh dass das nur an denen beamten liegt der fehler (-)  
 NEIN (-) es liegt auch manchmal auch an DIE.

Unter dem Licht der Möglichkeiten und Grenzen, die mit unterschiedlichen globalen Organisationsformen im Diskurs einher gehen, lassen wir abschließend noch mal Yakup aus der 1. Generation zu Wort kommen, um zu zeigen, wie auch er mit deutlich eingeschränkteren verbalen Mitteln das Sequenzierungsprinzip ebenfalls nutzt, um hochkomplexe generische Sachverhalte zum Ausdruck zu bringen. Er spricht über seine frühere Rolle als Alleinerziehender von sechs Kindern und bedient sich ebenfalls des Mittels der generischen Narration, um zu kommunizieren, wie vielfältig seine Aufgaben waren und wie verantwortungsvoll er sie gelöst hat (vgl. auch Quasthoff 2012):

#### Beispiel 11:

Yakup (BAST06) (Sprachen: türkisch/deutsch; 66 J.; 1. Gen.)

382 =den morgen äh bin aufstehen vier uhr-  
 383 (1s) und äh wie heißt er der (-- ) essen oder früh frühstü-  
 cken oder.  
 384 (1) den TAsche für KINder alles äh (-) kontrolliern ma-  
 chen-  
 385 und FRÜHstück vün TISCH Legen-

386            (-- ) und anRUfen-  
387            muss AUFstehen welche sechs uhr (-) äh eine se sieben uhr-  
388            ein NEUN oder SO-  
389            hier musst so zettel LEsen-  
390            (1) bis WANN (-) muss anru:fen.  
391            (---) un de kommt kinder alles de de ESsen-  
392            tisch steht (-- ) was braucht-  
393            (---) und alles habe gott sei dank alles gemacht.  
394            (-) alleine.

Die Nutzung sequenzierender Genres bietet also eine Ressource für die Kommunikation globaler Zusammenhänge, die auf unterschiedlichen Niveaus sprachlicher Repertoires genutzt werden kann.

Allerdings verlangen komplexe Kommunikationsanlässe, wie sie in Behörden vorkommen, durchaus auch die Beherrschung integrierender Genres einschließlich ihrer sprachstrukturellen Mittel.

#### 4. Gesamtstruktur der kommunikativen Anforderungen in den narrativen Interviews

In der Zusammenschau zeigt Abb. 7 auf einer anderen Darstellungsebene die Gesamtstruktur des Interviews als Zusammenspiel von Wissen, Handeln und sprachlichen Mitteln, wie sie sich aus den - hier nur exemplarisch präsentierten – Interviewdaten ergibt. Eingetragen sind die von allen beteiligten Agenten und den Klienten genutzten Wissensformen, sprachlichen Handlungen und grammatischen Mittel.

Das geteilte Wissen um Genres bzw. Muster wird eingesetzt, um Darstellungszusammenhänge zu etablieren. Alltägliches Wissen über die Welt, über Institutionen und normale Abläufe wird besonders beansprucht, so dass erst in der Wissensverarbeitung (Kontrastierung mit eigenem Wissen, eigenen Erfahrungen und eigenen Erwartungen) der angestrebte Effekt eintritt.

Auf der Seite der sprachlichen Mittel sind Serialisierung und tonale Konturierung für die Abgrenzung der Einheiten und die Präsentation des im funktionalen Aufbau Zusammengehörigen wichtig. Der Akzent erscheint auf der lokalen Ebene als entscheidendes Mittel der Gewichtung. Koordination durch Konjunkturen, Subordination, quantifizierende Ausdrücke, thematische Fortführung durch Anaphern finden sich in allen Interviews, aber weniger häufig in der ersten Generation. Deixis, auch lokale wie *hier*, schaffen einen gewissen Ausgleich. Quantifizierungen können durch gereichte partikuläre Erfahrungen ersetzt sein, aus denen Schlüsse zu ziehen sind.

Erzählvarianten und Generalisierungen mit Begründungen, Erklärungen, Vorschlägen, Maximen bilden die Handlungskerne. Zwischen den Formen wird öfter gewechselt. Die mit dem Interview gestellte Aufgabe, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch allgemeine Wissensbestände (Einschätzungen, Bilder etc.) abzurufen und einzubringen, wird erkannt und auch bearbeitet. Sequenzierende Genres/Muster werden als Ressource für die Kommunikation partikularen Wissens auch sprachenübergreifend eingesetzt, die für Argumentationen mit Begründungen und Erklärungen relevanten integrativen Formen stehen in eingeschränkterer Weise zur Verfügung.

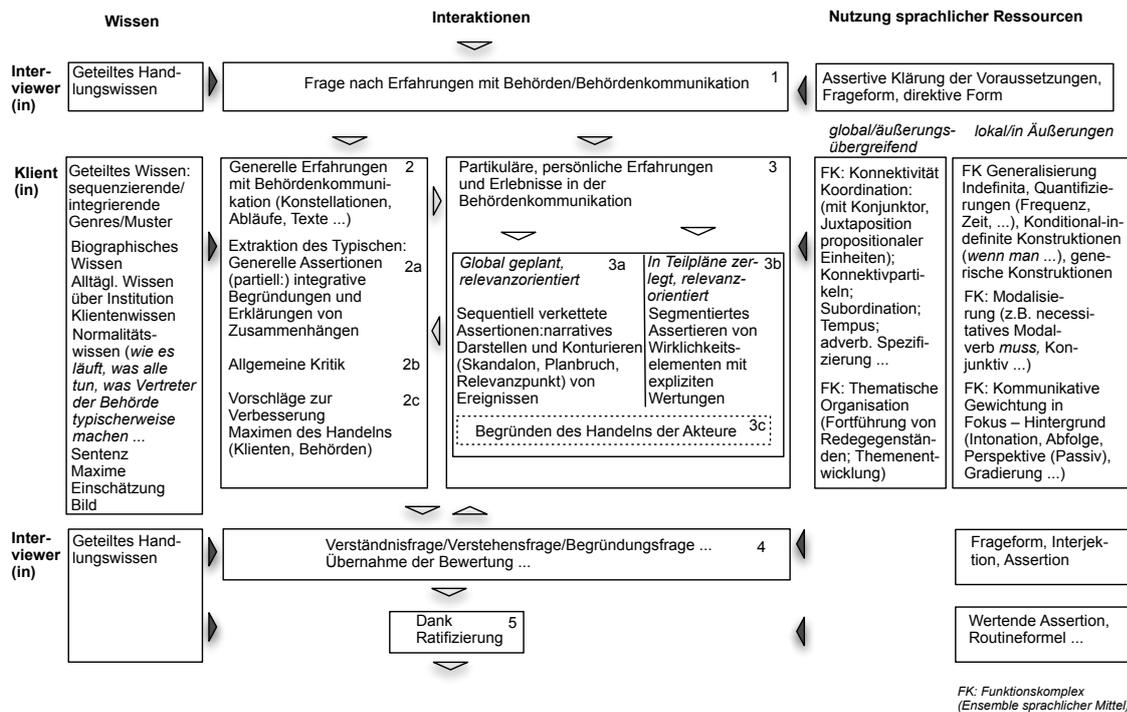


Abb. 7: Wissen, Interaktionen und sprachliche Mittel im Interviewkern

Behördenkommunikation ist ein Thema, das alle beschäftigt und über das alle etwas zu sagen haben. Dass das Interview selbst institutionellen Charakter hat, wurde von den Interviewten offenbar nicht in Analogie zur Behördenkommunikation wahrgenommen. Das lag sicher daran, dass die Interviewerinnen zurückhaltend und solidarisch agieren und den ErzählerInnen gerade die kommunikative Selbstbestimmung überließen, die Klienten in Behördenkommunikation so oft vermissen (s.o. 1.2). So war viel darüber zu erfahren, welche Rolle Behördenkommunikation in den Biographien der Menschen spielt. Und wir konnten zeigen, welche Ressourcen nicht-muttersprachliche Sprecher des Deutschen in institutioneller Kommunikation nutzen. Für beide Einblicke sind wir ihnen dankbar.

### Transkriptionszeichen (orientiert an GAT, HIAT)

Silbe in Großbuchstaben	Gewichtungsakzent
:	Längung
—	Verschleifung
.	fallendes Grenztonmuster
?	steigendes Grenztonmuster
-	progredientes Grenztonmuster
/	Abbruch
hm', hm̄, hm̄, hm̂, hm̃	Silbenton (Interjektionen, Responsive)
(-)	Pause ca. 0.25 Sek.
(--)	Pause ca. 0.5 Sek.
(---)	Pause (ca. 0.75 Sek.)
°h	hörbares Einatmen
°hh	stärker hörbares Einatmen
((unv. ))	unverständliche Passage
((lacht))	Nonverbale Äußerung, beschrieben in der Doppelklammer
(1)	Segmentierte und nummerierte Äußerung (Handlungseinheit)
[	Gleichzeitiges Sprechen

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: *Brinker, Klaus / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: de Gruyter, 1505-1526.
- Bergmann, Jörg / Thomas Luckmann (1995), Reconstructive Genres of Everyday Communication, in: Quasthoff, Uta M. (Hg): *Aspects of Oral Communication*, Berlin. New York: Walter de Gruyter. 289-304.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht*. München, 36-115
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bände. Berlin/New York.
- Gülich, Elisabeth (1981): „Formulare als Dialoge“. In: Radtke, Ingulf (Hg): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart, 322-356.
- Hausendorf, Heiko / Uta M. Quasthoff (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. Neu aufgelegt bei: Verlag für Gesprächsforschung: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm>
- Hoffmann, Ludger (1983) *Kommunikation vor Gericht*. Tübingen
- Hoffmann, Ludger (1992): Wie verständlich können Gesetze sein? In: Grewendorf, Günter (Hg.), *Rechtskultur als Sprachkultur*, Frankfurt, 122-157
- Hoffmann, Ludger (2012) *Deutsche Grammatik*. Berlin.
- Hoffmann, Ludger (2013) Der Fall des Rechts und wie er zur Sprache kommt. In: Bergmann, Jörg/Dausendschön-Gay, Ulrich/ Oberzaucher, Frank (Hg.): *Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns*. Bielefeld.
- Labov, W.; J. Waletzky (1967): *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*, in: Helm, J. (ed): *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle, London. Dt.: *Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*, in: Ihwe, Jens (Hg) (1973): *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 1, Frankfurt/Main, 78-126.
- Lareau, Anette (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: Univ. of California Press.
- LiLaC Abschlussbericht (2010): *Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration / Literacy between Languages and Cultures: Resources and obstacles for integration: Wissenschaftliche Ergebnisse*. Download unter: [http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/VW\\_Ergebnisse.pdf](http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/VW_Ergebnisse.pdf)
- Lucius-Hoene, Gabriele / Arnulf Depperman (2004): *Narrative Identität und Positionierung*. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. (ISSN 1617-1837) Ausgabe 5, 166-183 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de))
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress
- Müller, Claudia (in Kooperation mit Uta Quasthoff und Ludger Hoffmann) (2012): *Vor und hinter dem Schreibtisch: Hilfestellungen für die Behördenkommunikation*. Kostenloser Download unter: <http://www.kulturwissenschaften.tu-dortmund.de/lilac/cms/de/broschuere/index.html>
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von 'Alltag' und 'Institution' am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen. In: Ehlich, Konrad / Armin Koerfer / Angelika Redder / Rüdiger Weingarten (Hg): *Medizinische und therapeutische Kommunikation: Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 66-81.
- Quasthoff, Uta (2009): B4: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik*. Teilband

- Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis.  
 Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren): 84-100
- Quasthoff, Uta M. (2002): Global and Local Aspects of Perspectivity. In: Graumann, Carl / Werner Kallmeyer (eds): *Perspective and Perspectivation in Discourse*. (Benjamins), 323-346.
- Quasthoff, Uta M. (2012): Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres: Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen? In: Heike Roll und Andrea Schilling (Hgg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Griebhaber zum 65. Geburtstag*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Quasthoff, Uta (demn.) Positioning as membership categorization in two worlds: The case of narratives about public authorities.
- Quasthoff, Uta (i.Dr.): Mehrsprachigkeit und institutionelle Kommunikation. Ersch. in: Ekin-ci-Kocks, Y./Hoffmann, L./ Leimbrink, K./Selmani, L. (Hg.) *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung*. Tübingen: Stauffenburg
- Rehbein, Jochen (1998): Die Verwendung von Institutionensprache in Ämtern und Behörden. In: Lothar Hoffmann/ Hartwig Kalverkämper/ Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin / New York: de Gruyter, 660-675.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, 283-293
- Selmani, Lirim (2012): Die Grammatik von *und*. Mit einem Blick auf seine albanischen und arabischen Entsprechungen. Münster.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch*. München.